

# Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 7, číslo 2, rok 2019 / volume 7, issue 2, year 2019

ISSN 1805-8825



**Sociální pedagogika**  
**Social Education**  
časopis pro vědu a praxi

Časopis pro sociální pedagogiku  
The journal for socio-educational theory and research  
[www.soced.cz](http://www.soced.cz)

# Sociální pedagogika

S o c i a l E d u c a t i o n

časopis pro vědu a praxi

**Sociální pedagogika | Social Education**

Časopis pro sociální pedagogiku

**ročník 7, číslo 2, rok 2019**

The journal for socio-educational theory and research

**volume 7, issue 2, year 2019**

**Monotematické číslo:**

Inkluze jako výzva doby

**The topic of the monothematic issue:**

Inclusion as a challenge of the times

Vydává / Publisher

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

Fakulta humanitních studií

Štefánikova 5670

760 01 Zlín

### **Redakce časopisu**

Hlavní redaktor: **Jakub Hladík**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Výkonná redaktorka: **Jitka Vaculíková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktorka studií: **Radana Kroutilová Nováková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktorka studií: **Anna Petr Šafránková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktorka studií: **Karla Hrbáčková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktor studií: **Dušan Klapko**, Masarykova univerzita.

Redaktor recenzí a informací: **Milena Öbrink Hobzová**, Univerzita Palackého v Olomouci.

### **Redakční rada časopisu**

**Stanislav Bendl**, Univerzita Karlova; **Christian Brandmo**, Univerzita v Oslu; **Adele E. Clarke**, Kalifornská univerzita v San Francisku; **Miroslav Dopita**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Lenka Gulová**, Masarykova univerzita; **Lenka Haburajová Ilavská**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně; **Xuesong He**, Východočínská vědeckotechnická univerzita; **Feifei Han**, Univerzita Sydney; **Eva Janebová**, Masarykova univerzita; **Jim Johnson**, Univerzita Point Loma Nazarene; **Michal Kaplánek**, Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická; **Blahoslav Kraus**, Univerzita Hradec Králové; **Roman Leppert**, Univerzita Kazimierza Wielkiego; **Jiří Němec**, Masarykova univerzita; **Peter Ondrejko**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Milan Pol**, Masarykova univerzita; **Andrea Preissová Krejčí**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Miroslav Procházka**, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích; **Jiří Prokop**, Univerzita Karlova; **Ewa Syrek**, Univerzita Śląski v Katowicích; **Radim Šíp**, Masarykova univerzita; **Danielle Tracey**, Univerzita Západní Sydney; **Petr Vašát**, Akademie věd ČR; **Soňa Vávrová**, Ostravská univerzita.

### **Kontakt**

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: [editorsoced@fhs.utb.cz](mailto:editorsoced@fhs.utb.cz)

T: +420 576 038 007

W: [www.soced.cz](http://www.soced.cz)

**Sociální pedagogika | Social Education**, ročník 7, číslo 2, 2019. Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vede hlavní redaktor Jakub Hladík s redakční radou. Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě. V časopise jsou uveřejněny pouze původní recenzované práce, které nebyly doposud publikovány.

## OBSAH

### Editorial

Představujeme listopadové číslo 2019 – Inkluze jako výzva doby (*Radim Šíp, Lenka Gulová*) .....9

### Studie

Irena Balaban Cakirpaloglu, Jana Odstrčilová, Ivana Musilová, Zonna Bařínková  
Společné vzdělávání pohledem ředitelů škol a školských zařízení zapojených do projektu APIV B  
..... 17

Dagmar Křiřová  
Genderově citlivé vzdělávání jako prostředek k vytváření inkluzivního školního prostředí:  
Porovnání situace v České republice, Rakousku a Maďarsku ..... 32

Naděřda Špatenková, Jana Poláchová Vařřátková, Ivana Olecká, Jindřiřka Riesnerová  
Zkušenosti rodičů s inkluzivním vzděláváním ..... 47

Lucie Procházková  
Postoje k lidem s postižením v pracovním kontextu ve vztahu ke zkušenosti s nimi ..... 57

Zdeňka Dohnalová, Mirka Nečasová, Robert Trbola  
Vybrané bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů se zaměřením na vztah  
sociální pedagogiky a sociální práce..... 69

Radim Šíp  
Odborná reflexe studie: Multidisciplinární spolupráce v postdisciplinární éře ..... 85

### Inspirace ze zahraničí

#### Indická inspirace

Will to good and the end of walls. (*Radim Šíp*) ..... 89

Dr Cyril Mooney and the application of her model of inclusive education. (*Linda Jandejřsková*) ..... 94

Migrant child labour in India's brick kilns. (*Jon Ellis*)..... 103

An alternative practice in children's education. (*Somnath Chatterjee*) ..... 106

#### Jihoafriická inspirace

Travel insights: From a visit of the Conference EduTech Africa 2019. About the problems of post-colonial search for identity. (*Michal Černý*) ..... 109

#### Americká inspirace

Everyone is welcome here: Beyond the bounds of inclusive education - Beyond the bounds through inclusive education... (*Markéta Sedlářková*)..... 113

## Ukrajinská inspirace

- The Ukraine on the way to inclusion and Czech involvement. (*Lenka Gulová*) ..... 116
- Peculiarities of the development of personal traits of students under the conditions of an inclusive educational space. (*Yevhenii Klopot, Nataliia Voronska*)..... 119

## Rakouská inspirace

- Czech-Austrian inspiration. (*Lenka Gulová*) ..... 127

## Dokument

- Dokument – Martin Jaggle. (*Lenka Gulová*) ..... 134

## Rozhovor

- Rozhovor s Ivou Melichárkovou (září 2019) ..... 135

## Recenze

- Zhang, H., Chan, P. W. K., & Boyle, C. (Eds.). (2014). *Equality in education: Fairness and inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers. (*Lucie Pazourková*) ..... 140
- Briggs, S. (2004). *Inclusion and how to do it: Meeting SEN in secondary classrooms*. London: David Fulton Publishers. (*Lucie Hrbáčová*) ..... 142
- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: MUNIPress. (*Martin Strouhal*) ..... 144

## Laudatio

- K sedmdesátinám doc. PhDr. Miloslava Jůzla, Ph.D. (*Stanislav Střelec*) ..... 146

## Sociální pedagogika na Slovensku

- Asociácia sociálnych pedagógov. (*Jolana Hroncová*) ..... 148

## Ohlédnutí za minulostí

- Sociálně-pedagogické aspekty v díle J. A. Komenského. (*Jolana Hroncová*)..... 151

## Informace

- Výzva pro autory ..... 157

## CONTENTS

### Editorial

Introducing the November issue 2019 – Inclusion as a challenge of the times ( <i>Radim Šíp, Lenka Gulová</i> ).....	9
--	---

### Articles

Irena Balaban Cakirpaloglu, Jana Odstrčilová, Ivana Musilová, Zonna Bařínková Inclusive education through the view of the principals of the regional network of schools and school facilities within the APIV B Project.....	17
Dagmar Krišová Gender-sensitive education as a tool for building an inclusive school environment: Comparison of the situation in the Czech Republic, Austria, and Hungary.....	32
Naděžda Špatenková, Jana Poláchová Vašřatková, Ivana Olecká, Jindřiška Riesnerová Parents' experiences with inclusive education .....	47
Lucie Procházková Attitudes towards people with disabilities in the work context in accordance with experience of people with disabilities .....	57
Zdeňka Dohnalová, Mirka Nečasová, Robert Trbola Selected barriers to the inclusion of social workers in multidisciplinary teams focused on the relationship between social pedagogy and social work .....	69
Radim Šíp Study Review: Multidisciplinary cooperation in the postdisciplinary era.....	85

### Inspiration from abroad

#### Indian inspiration

Will to good and the end of walls. ( <i>Radim Šíp</i> ) .....	89
Dr Cyril Mooney and the application of her model of inclusive education. ( <i>Linda Jandejsková</i> ) .....	94
Migrant child labour in India's brick kilns. ( <i>Jon Ellis</i> ).....	103
An alternative practice in children's education. ( <i>Somnath Chatterjee</i> ).....	106

#### South African inspiration

Travel insights: From a visit of the Conference EduTech Africa 2019. About the problems of post-colonial search for identity. ( <i>Michal Černý</i> ).....	109
---	-----

## American inspiration

Everyone is welcome here: Beyond the bounds of inclusive education - Beyond the bounds through inclusive education... (*Markéta Sedláková*)..... 113

## Ukrainian inspiration

The Ukraine on the way to inclusion and Czech involvement. (*Lenka Gulová*) ..... 116

Peculiarities of the development of personal traits of students under the conditions of an inclusive educational space. (*Yevhenii Klopota, Nataliia Voronska*)..... 119

## Austrian inspiration

Czech-Austrian inspiration. (*Lenka Gulová*) ..... 127

## Document

Document – Martin Jaggle. (*Lenka Gulová*) ..... 134

## Interview

Interview with Iva Melichárková (September 2019)..... 135

## Reviews

Zhang, H., Chan, P. W. K., & Boyle, C. (Eds.). (2014). *Equality in education: Fairness and inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers. (*Lucie Pazourková*)..... 140

Briggs, S. (2004). *Inclusion and how to do it: Meeting SEN in secondary classrooms*. London: David Fulton Publishers. (*Lucie Hrbáčová*)..... 142

Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: MUNIPress. (*Martin Strouhal*) ..... 144

## Laudatio

To the 70th anniversary of doc. PhDr. Miloslava Jůzla, Ph.D. (*Stanislav Střelec*) ..... 146

## Social pedagogy in Slovakia

Associations of Social Pedagogy. (*Jolana Hroncová*)..... 148

## Looking back at the past

Socio-pedagogical aspects in the work of J. A. Komenský (*Jolana Hroncová*) ..... 151

## Information

Call for papers .....	157
-----------------------	-----



## Editorial

### *Představujeme listopadové číslo 2019 – Inkluze jako výzva doby*

Radim Šíp, Lenka Gulová

*„Mohl bych mluvit o tom, že rychlost kolony je určena rychlostí nejpomalejšího vozidla, takže učitelé se nemohou věnovat těm, řekněme, talentovanějším dětem... Jsem proti inkluzi.“*

Miloš Zeman

*„Nejprve se ale vrátím k inkluzi originální. Její dopady známe. Rozvrat... Proti inkluzi protestovala odborná veřejnost i racionálnější politici.“*

Václav Klaus jr.

*„Inkluze žádné škody nenapáchala, to je velká zkratka, nedošlo k žádnému velkému přesunu dětí ze zvláštních škol.“*

Klára Laurenčíková

*„Učitelé měli otřesné podmínky pro vzdělávání dětí, které mají spíše výchovné než zdravotní problémy. Změnilo se jenom to, že se řeklo, že potřebujeme speciální pedagogy, školní psychology, metodiky školní prevence.“*

Kateřina Valachová

Čtyři aktéři, čtyři odlišné informace. Každý pod pojmem inkluze prezentuje něco jiného. První příliš pomalou kolonu. Druhý rozvrat. Třetí relativně malý přesun dětí z vedlejšího do hlavního proudu vzdělávání, čtvrtá napravení otřesných podmínek učitelů. Kdyby čtenáři ocenili naši volbu mezi tábory odpíračů a podporovatelů inkluze, rádi se přikloníme k táboru druhému. Ale podstata sporu je složitější. Následující citát je z rozhovoru s ředitelkou Ivanou Melichárkovou, který přinášíme níže. Její škola již sedmáct let pracuje na zavádění inkluzivních procesů. Na otázku, co ji napadá, když se řekne inkluze, odpověděla:

Možná trochu smutek, protože myšlenka, kterou považuji za správnou, byla poškozena násilným zaváděním „shora“ ve chvíli, kdy to už nebylo potřeba. Byla tu řada příznivě naladěných škol a dalo se to udělat i jinak a bez následné paniky. Sama jsem přesvědčená a souhlasím s výrokem, který jsem někde četla: vzdělávejme společně děti, u kterých je to možné, a ve speciálním školství děti, u kterých je to nutné. A mějme stále na mysli to, co každé jednotlivé dítě potřebuje a kde se cítí bezpečně (Melichárková, 2019, s. 139).

Z této odpovědi můžeme číst trochu jiný obraz, než který nám předkládali muži a ženy výše. Žádná pomalá kolona, žádný rozvrat, žádné dramatické či nedramatické přesuny, žádné otřesné situace. Procesy, které jsou pokryty pojmem inkluze, probíhají již delší dobu a nejsou přímo vázány na „vyhlášku č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“. Paní ředitelka vyjadřuje lítost nad „prosazováním inkluze „shora“ – mrzí ji „panika“, kterou vyhláška vyvolala.

Na druhou stranu je ale čestné dodat, že takové školy, které reprezentuje paní ředitelka, byly v době přijetí vyhlášky v podstatné menšině. MŠMT a Parlament ČR přijetím vyhlášky reagovaly na kritiku, která nás vytrhla z malého zabahněného rybníčku české kotliny a porovnala nás se zahraniční realitou. Český školský systém nebyl schopen zajistit rovný přístup ke vzdělávání všem občanům a strukturálně vylučoval významnou část dětí z hlavního vzdělávacího proudu. Tedy ani po téměř 26 letech od revoluce nebyly české školy schopny se vyrovnat se základní podmínkou života v demokratické společnosti.

Nebyly schopny přijímat odlišnost dětí a náležitě s ní pracovat. Naopak setrvaly v praxi zestejňování (homogenizace) žáků, která ve své podstatě má velmi hluboké kořeny. Tato skutečnost odporovala závazkům, jež Česká republika přijala – ať už přímo ona, či jako nástupce předcházejících státních útvarů. Fungování velké části českých škol bylo v rozporu s čl. 26 Všeobecné deklarace lidských práv (rok ratifikace 1948), s čl. 28 Úmluvy o právech dítěte (rok ratifikace 1990), s čl. 24 Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením (rok ratifikace 2006). Chtěli-li jsme zůstat součástí evropských společností, bylo nutné na to nějak zareagovat. Vyhláška byla takovou reakcí. Bohužel způsobila paniku, mnoho nedorozumění a hlavně velké administrativní zatížení.

Nejde však jen o legislativní stránku věci. Podstatnější problém spočívá v systémovém štěpení společnosti. Jestliže jednou z významných funkcí generálních institucí moderního státu, např. školy, je nenápadně diskriminovat a segregovat jednotlivce na základě odlišností (sociálních, kulturních, zdravotních, náboženských), pak systémově vznikají odloučené světy, které si vzájemně nemohou porozumět. Čím tento proces trvá déle, tím hlubší rány to zanechává a společnost se stále větší rychlostí drolí. Vzniká rozštěp, který se v jakékoli náročnější situaci – např. v období tzv. „migrační krize“ – se snadností sobě vlastní prohloubí a trhá celou společnost. Krize, kterými jednotlivé státy Evropy procházejí, sdílají právě tento společný kořen.

Po zkušenostech z let 2015–2016, kdy se vzedmula první větší vlna protestů proti inkluzi (mimočodem, bylo to také období oné tzv. „uprchlické krize“), nahradilo MŠMT na svých webových stránkách pojem *inkluzie* pojmem *společné vzdělávání*. A volba to není špatná. Vzdělávání je ze své podstaty společné, komunální. Nabývání znalostí není nikdy aktem individuální snahy nebo snahy výlučné skupiny. Opravdové vzdělávání se odehrává na univerzálním poli. Segregované vzdělávání potlačuje vědění a vytváří oddělené světy. V ideji společného vzdělávání tedy primárně nejde o začleňování pomalých dětí mezi ty rychlé, stejně tak primárně nejde o přesun dětí ze zvláštních (praktických) škol do škol hlavního proudu. Jde o vytváření jedné kulturní a politické pospolitosti, která je schopna inteligentně řešit problémy. Taková pospolitost žije přesvědčením, že být otevřený jinakosti je normální. To s sebou samozřejmě nese i fakt, že ti, kteří mohou být vzdělávání společně, jsou také společně vzdělávání.

Inkluze není výmyslem Evropské unie, není mantrou „sluníčkářů“ či „multikulturalistů“, nejedná se o projev židovského či neomarxistického spiknutí. Je ideou, která vznikla reflexí politické křehkosti moderních společností, jež kvůli nastavení svých institucí systémově segregují své občany, a štěpí tak společnost do táborů, které si nemohou porozumět. Jestliže toto nastavení chceme změnit, pak musíme změnit naše mentální návyky. *Stojíme totiž na prahu zcela nové epochy vývoje moderní společnosti.*

### **Racionalita raně moderny a její kolaps**

Během druhé poloviny 18. století se postupně objevují dvě významné série událostí:

1. vznik moderních institucí,
2. nacionální uspořádání moderní společnosti.

Obě série utvářely raně moderní, industriální společnost, aby nakonec ukončily její existenci dvěma světovými válkami. Podstatné na obou sériích byla skutečnost, že nakonec vytvořily politické útvary, jež svojí vnitřní logikou potíraly heterogenitu svého vlastního obyvatelstva a vedly ke stále větší homogenitě. Tony Judt tuto skutečnost reflektuje v následující pasáži, v níž hodnotí vývoj Evropy v období těsně po druhé světové válce:

Na konci první světové války se nově kreslily a upravovaly hranice, zatímco lidé víceméně zůstávali tam, kde byli. Po roce 1945 došlo v zásadě k opačnému jevu: hranice zůstaly až na jednu podstatnou výjimku v zásadě nedotčené a místo nich byli přesouváni lidé... Výsledkem bylo, že se Evropa stala, až na určité výjimky, světheadílem národních států, jež byly etnicky homogennější než kdykoli předtím (Judt, 2017, s. 27).

Ovšem tendence k homogenizaci společností byla zakódována již v obou sériích událostí. Moderní

instituce – armáda, vězení, nemocnice, továrny a především školy se svojí povinnou školní docházkou – jsou institucemi, které pronikají do nejzazších nitek společnosti. Tyto instituce poskytly modernímu státu vnitřní uspořádání (srov. Foucault, 2000, s. 199–315). Nacionalismus přispěl jednotící politickou a kulturní vizí (srov. Gellner, 2003). Postupně se obě série událostí protnuly, promísily a navzájem vyztužily (srov. Foucault, 2005). Moderní instituce se staly institucemi, jež byly organizovány nacionálně, a naopak nacionalismus prosperoval díky moderním institucím. A škola byla institucí nejpodstatnější – v ní si konsolidace a mobilizace masy lidí a národní cíle podávaly ruce.

To, co politiky jednotlivých států vedeny válečnými a poválečnými dohodami dokázaly vytvořit na úrovni horizontálního přesouvání populací, to jinými způsoby dělala škola na úrovni každodenní detailní práce, která dokázala účinně oktrojovat budoucí směřování společnosti (srov. Šíp, 2019, s. 309–402). Podstatou moderních institucí bylo vytvořit jednotu tím, že masa lidí bude efektivně a bez větších nákladů podřízena soustavě norem, jíž se všichni mají přizpůsobit. To je dodnes velmi účinný proces homogenizace. Kdo přizpůsobení z jakéhokoli důvodu není schopen, musí být odsunut na okraj (srov. Foucault, 2000, s. 254–272). Do zvláštních či praktických škol, do převýchovných ústavů, do táborů pro lidi „vyhýbajících se práci“ atd. Díky tomuto mravenčímu úsilí, které moderní instituce odváděly během svého každodenního provozu, byly obě světové války přijatelné, přestože znamenaly ekonomickou sebevraždu Evropy a její ústup z pozice světového lídra. Díky této mravenčí práci bylo společensky a politicky přijatelné, aby byly tisíce lidí přesunovány napříč Evropou tam a zpět takovým způsobem, že vznikly státní útvary, které ve své předcházející historii nebyly nikdy tolik homogenní.

Druhá světová válka nenápadně uzavřela jednu epochu tím, že ji dovedla k jejím nejzazším důsledkům. Patrně proto se s koncem této války zintenzivnily procesy, které jdou přímo proti principům homogenizace a normalizace. S rozpadem koloniálního řádu došlo k velkým přesunům dříve kolonizovaného obyvatelstva do zemí svých dřívějších správců – např. Indové a Pákistánci do Velké Británie, Alžíráné a Maročané do Francie. K těmto migračním vlnám se v šedesátých, sedmdesátých letech přidal fenomén přesunu levné pracovní síly – např. Turci do Německa. Mezitím západní evropské státy zareagovaly na konec koloniální éry a krizi nacionalistického uspořádání vzájemnou integrací, která inherentně vede k zmenšení státní suverenity a k podpoře transnacionálních hodnot (srov. Snyder, 2019, s. 74–79). Tato skutečnost prohloubila nejen svobodný pohyb zboží, ale také osob a myšlenek. S koncem 20. století se zintenzivňuje revoluce v ICT, jež všechny tyto procesy postupně prohlubuje natolik, že vznikají zcela nové podmínky vzájemného soužití. Když se před 30 lety rozpadl komunistický blok, stáli občané bývalých sovětských satelitů před tak velkou rozmanitostí, že je po určitém nadšení začala tato pestrost děsit. To, na co měli občané západních států půl století, měli zvládnout za desítku let. Průvodním jevem tohoto děsu a zmatení je mimo jiné také jejich horečnatý příklon k ideám homogenity. Ovšem míra toho, jak otevřené musejí být společnosti, chtějí-li se vyrovnat s realitou současnosti, vyděsila i občany západních států. I mnozí z nich se chtějí vrátit k pořádkům, které byly typické pro éru rané moderny, přičemž rádi zapomínají, že to zároveň bylo období bezprecedentního utrpení a zhroucení evropské velikosti.

### **Školy na rozcestí: Od integrace k inkluzi a zpět**

V této matici historických, politických, sociologických a psychologických pohybů se odehrává „bitva“ o inkluzi. Idea inkluze se objevila ve chvíli, kdy se ukázalo, že procesy integrace selhávají. Ovšem nikoli kvůli odlišným žákům samotným, ale primárně kvůli tomu, jakou institucí škola je, jakými hodnotami se fakticky řídí, jaké funkce ji skutečně utvářejí. V procesu integrace stále většího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nám nakonec došlo, že problém primárně nespočívá v jinakosti odlišných žáků, ale v defaultním nastavení školy. Škola ve své podstatě nebyla zřízena jako *dílna lidskosti*. Posláním školy bylo a ve většině případů stále ještě je žáky normalizovat a homogenizovat. Situace je o to horší, že si to mnozí aktéři ani neuvědomují.

Dost často se nesprávně tvrdí, že inkluze vystřídala integraci. To je nepřesné. Lidé, kteří měli na starosti integraci, si postupně začali uvědomovat, že aby mohli úspěšně integrovat, je nutné nejdříve vybudovat inkluzivní prostředí – tedy prostředí, které je připravené pracovat s jinakostí, které jinakost bere jako výzvu pro další rozvoj a vzdělávání. Integrace a inkluze jsou dvě stránky jedné mince. A tou mincí musíme platit, chceme-li se dostat z uhranutí ideou homogenity.

Když si přečteme pozorně rozhovor s paní ředitelkou Melichárkovou (Melichárková, 2019), dojde nám, že inkluzivní škola se buduje dlouhodobě. Že nejdříve musí být stanoven základní cíl. Tím cílem je, aby se jednotlivé děti cítily ve škole bezpečně a dobře, aby přijaly svět školy a třídy za svůj. Teprve pak budou schopni naplnit potenciál společného vzdělávání. Proto např. během integrace autistického žáka klade škola nejdříve důraz na jeho socializaci a na jeho přijetí kolektivem, teprve poté kantory může začít zajímat proces výuky samotné. Vědomí, že skutečné vzdělání je komunální, vede kantory k tomu, aby nadřazovali nad hodnotu předávání poznatků hodnotu kooperativního prostředí tak dlouho, než v nějaké základní úrovni nastane. Teprve poté začne mít výuka vlastní smysl. Schopnost kooperace s ostatními je znakem „vyladěného“ prostředí. „Vyladěné“ prostředí poskytuje žákům největší míru naplnění vzdělávacích možností. Aby mohl být integrován autistický žák, je nutné pracovat s celou třídou. Vstup jakéhokoli žáka se zvláštními vzdělávacími potřebami znamená proměnu celé třídy. Aby tato proměna mohla být moderována směrem, který určuje základní cíl – tj. aby se všichni žáci cítili ve škole bezpečně a dobře a byli schopni naplnit svůj kognitivní potenciál – musí vyučující, školní psycholog či výchovná poradkyně komunikovat s rodiči, s žáky a komunikovat také mezi sebou. Díky tomu se stále více ukazuje jako nezastupitelná role asistentů pedagoga. Bez jejich pomoci by učitelé všechny tyto funkce nebyli schopni zvládat. Zapojení nových rolí do prostředí školy ale znamená nutnost hledat takové platformy komunikace, jež umožní, aby z představitelů všech potřebných profesí mohl vzniknout tým, jehož členové se na sebe mohou spolehnout. Navíc nutnost komunikovat s rodiči a dalšími aktéry – například neziskovými organizacemi, jež zajišťují následné vzdělávání, či školami, s nimiž je dobré sdílet své zkušenosti – vede k tomu, že škola musí překračovat své hranice, že musí rozpouštět bariéry, bořit zdi. Inkluzivní škola nemůže vzniknout pouze legislativní úpravou v podobě vyhlášky. Ta snad může být začátkem cesty. Avšak počátkem cesty, která je velice dlouhá. Škole, již jsme si vzali za úběžník našeho přemýšlení, to trvalo sedmnáct let a jistě ani ona není na konci své cesty k dokonalému inkluzivnímu prostředí.

Kdo dnes tvrdí, že inkluze selhala, nechápe, v čem podstata inkluze spočívá. Simplifikuje historické události, nerozumí vnitřní provázanosti mezi podobou společnosti a podobou školy. Mají-li se objevit inkluzivní školy, bude nutné měnit i prostředí, které je utváří či obklopuje. Podobně jako se to stalo v případě školy Loreto Day School Sealdah, o které se čtenáři dozví více v části nazvané Indická inspirace. Skutečně inkluzivní škola mění své širší okolí, mění lidi a jejich sociální a politické horizonty. V takto proměněném prostředí budou lidé, kteří přirovnávají inkluzi ke kolonám či rozvratům, považováni za úsměvné podivíny.

## Literatura

Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin.

Foucault, M. (2005). *Je třeba bránit společnost*. Praha: Filosofia.

Gellner, E. (2003). *Nacionalismus*. Brno: CDK.

Judt, T. (2017). *Poválečná Evropa. Její historie od roku 1945*. Praha: Prostor.

Melichárková, I. (2019). Rozhovor s Ivou Melichárkovou (září 2019). *Sociální pedagogika/Social Education*, 7(2), 135–139.

Snyder, T. (2019). *Cesta k nesvobodě*. Praha: Paseka & Prostor.

Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: MUNIPress.

## Popis struktury čísla – Inkluze jako výzva doby

Listopadové číslo představuje téma, které rezonuje českou společností, a to nejen odbornou částí veřejnosti, ale také běžnou populací. K inkluzi se vyjadřují nejen odborníci z oblasti školství, ale i laici, dokonce politici a novináři z nejrůznějších periodik, včetně bulvárních. Mohlo by se zdát, že inkluze svým způsobem rozděluje společnost, ovšem odborné studie i další příspěvky publikované v tomto čísle časopisu ukazují, že je tomu právě naopak. Procesy spojené s inkluzí vykazují schopnost propojovat všechny zúčastněné nejen na úrovni školy.

Studie, další texty a příspěvky publikované v časopise představují inkluzi jako příležitost ke změně, k otevřenosti, podpoře, k životu v důstojnosti a respektu. Jednotlivé příspěvky se zabývají aktéry školního procesu, situací jedinců nebo skupin s různými postiženími a jejich inkluzí do společnosti. Častým tématem úzce spojeným s inkluzí je téma hodnot jako součásti vzdělávání, života a klimatu školy a přirozeně i společnosti.

Inkluze a její implementace je také spojena s nejrůznějšími osobnostmi, s jejich iniciativami a odvahou být jiní, vzepřít se konformitě a naplnit svoje vize. Tyto osobnosti se objevují i v mnohých příspěvcích publikovaných v tomto čísle Sociální pedagogiky, ať je to osobnost sestry dr. Cyril Mooney, prof. Martina Jaggleho, mimořádné ředitelky základní školy Mgr. Ivany Melichárkové nebo prof. Eugena Klopoty, který přes svůj hendikep s poruchou zraku dosáhl vědeckého úspěchu a angažuje se v různých inkluzivně zaměřených projektech.

Dalším důležitým aspektem, který, jak je patrné z většiny příspěvků, napomáhá k rozvoji inkluze, je spolupráce se zahraničním partnerem a tedy inspirace ze zahraničí. V tomto čísle jich nabízíme hned několik ze zcela různých prostředí.

První část – studie – je tvořena několika příspěvky, které se v poměrně širokém spektru témat a cílových skupin vztahují k inkluzi a k inkluzivním procesům. Abychom zajistili jistou kompaktnost a vzájemnou návaznost, dáváme nejdříve prostor studiím, které se týkají inkluze ve školním prostředí. Následně pak budou následovat další, které inkluzivní procesy sledují v dalších prostředích – v prostředí pracovních vztahů, kdy text sleduje otevřenost tohoto prostředí k lidem s postižením, a v prostředí multidisciplinárních týmů, přičemž závěrečná studie sleduje začleňování sociálních pracovníků do takových týmů.

První studie s názvem **Společné vzdělávání pohledem ředitelů krajské sítě škol a školských zařízení v rámci projektu APIV B** je prací autorů z Národního institutu pro další vzdělávání. V textu je zachyceno téma společného vzdělávání pohledem ředitelů krajské sítě škol a školských zařízení v rámci projektu APIV B. Záměrem příspěvku bylo popsat, jak se z pohledu ředitelů zapojených škol daří realizovat společné vzdělávání, a to ve spojitosti s legislativními změnami zavedenými v roce 2016. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 355 ředitelů a školských zařízení a celkové výsledky šetření poukazují na důležitost sociální interakce mezi aktéry školy.

Druhá studie Dagmar Krišové nese název **Genderově citlivé vzdělávání jako prostředek k vytváření inkluzivního školního prostředí: Porovnání situace v České republice, Rakousku a Maďarsku** a otevírá tak v souvislosti s inkluzí téma genderově citlivého vzdělávání. Genderově citlivé vzdělávání a inkluzi spojuje společný cíl spravedlivého vzdělávání pro všechny bez ohledu na jejich genderovou identitu, sexuální orientaci, rasu, etnicitu, třídní příslušnost, náboženství či zdravotní „postižení“. Autorka prezentuje dílčí výsledky mezinárodního projektu Towards Gender Sensitive Education, který pomocí obsahové kvalitativní analýzy zkoumal zakotvení genderové rovnosti a konceptualizaci genderu v oficiálních dokumentech školské politiky v České republice, Rakousku a Maďarsku. Analýza legislativních, strategických a kurikulárních dokumentů a relevantních příruček ukázala tři odlišné přístupy k tematizaci genderové rovnosti, a tedy i tři odlišné přístupy k pojetí spravedlivého, inkluzivního – genderově citlivého školství.

Následující studie pod názvem **Zkušenosti rodičů s inkluzivním vzděláváním svých dětí** autorů Naděždy Špatenkové, Jany Polákové Vašátkové, Jindřišky Riesnerové z Katedry sociologie, andragogiky a kulturní antropologie FF UP Olomouc otevírá téma spojené se zkušeností rodičů s inkluzivním vzděláváním svých dětí. Text zaměřuje pozornost na rodiče dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami a design výzkumu směřoval k zodpovězení hlavní výzkumné otázky: „Jaké zkušenosti mají rodiče s inkluzivním vzděláváním svých dětí?“ Kvalitativní výzkumný design směřoval k porozumění tomu, jak rodiče „odlišných“ dětí vnímají svou specifickou situaci i ve vztahu ke školnímu vzdělávání.

Čtvrtá studie s názvem **Postoje k lidem s postižením v pracovním kontextu ve vztahu ke zkušenosti s nimi** posouvá fokus textu k jinému prostředí. Jeho autorka Lucie Procházková zachycuje otevřenost společnosti k lidem s postižením, a to především v souvislosti s pracovním prostředím. Metodologická část je tvořena kvantitativním výzkumem, dotazníkovým šetřením mezi českou populací. Výsledky dokládají pozitivní vliv osobní zkušenosti a poukazují i na rozdíly s ohledem na druh postižení. Tato studie nebyla součástí naší aktuální výzvy (kvůli vzájemné spolupráci mezi redaktory předcházejících výzev a autorkou „přetekla“ do tohoto čísla), přesto dobře zapadá do tématu inkluze.

Na závěrečné studii tohoto čísla s názvem **Vybrané bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů se zaměřením na vztah sociální pedagogiky a sociální práce** se podílel tým autorů z Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí – Zdeňka Dohnalová, Mirka Nečasová a Robert Trbola. Autoři se zabývají vybranými bariérami inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů se zaměřením na vztah sociální pedagogiky a sociální práce. Vztah sociální pedagogiky a sociální práce je hojně diskutovaný na různých odborných úrovních a z tohoto důvodu na tento text navazuje Odborná reflexe textu. Jedná se o typ textu, který jsme již v předcházejících číslech využili v případech, kdy měla redakce pocit, že by bylo vhodné text okomentovat. Věříme, že tato reflexe naváže na dialog mezi sociální pedagogikou a sociální prací, který započal již v roce 2016 číslem 4(1). Text je zamyšlením Radima Šípa nad důvody, které vedly k zařazení studie do listopadového čísla časopisu. Tato reflexe akcentuje změny, které přicházejí se situací postdisciplinárního myšlení, a reflektuje výzvy, jež toto myšlení staví před sociální prací a sociální pedagogiku.

Zbytek čísla je tvořen rubrikami, které nespádají do kategorie studií. Její nejvýznamnější část tvoří rubrika Inspirace ze zahraničí. Protože do této části přispěli i zahraniční autoři, je tato část dvojjazyčná. Podle své preference může čtenář zvolit jazyk příspěvků.

**Indická inspirace** je zde prezentována filozofií a učením výjimečné osobnosti, jakou je dr. Cyril Mooney. První ze čtyř textů této inspirace je průvodním popisem celkové situace a místa dr. Mooney v indickém systému vzdělávání. V následujícím textu je představena řádová sestra dr. Mooney, která dokázala do náročného prostředí rozdělené indické společností implementovat „inkluzi“ prostřednictvím tzv. *hodnotového vzdělávání*. Hluboké soucítění s těmi nejzranitelnějšími, především s dětmi žijícími v bídě a chudobě dokázala přetavit v konkrétní podpůrný systém, který uvedla do praxe a který se postupně rozšiřuje do dalších zemí. Jak je patrné z rozhovoru s paní ředitelkou Ivou Melichárkovou, který je rovněž součástí tohoto čísla časopisu, téma hodnotového vzdělávání podle Cyril Mooney pozvolna vstupuje i do prostředí českých škol, a to zejména do těch, které bychom mohli označit jako školy, které usilují o inkluzi. První text je také zprávou o skupině většinou dobrovolníků, kteří systém vzdělávání Cyril Mooney přinášejí do českých škol. Součástí této indické inspirace jsou další dva texty, které reflektují institucionalizaci snah pomoci nejchudším dětem v prostředí cihelných polí a chudých rurálních oblastí. Obě skupiny dobrovolníků vycházejí z podpory dr. Mooney a inspirují se její přístupem k pomoci lidem, její tvořivostí v řešení problémů a intenzitou neutuchající práce pro druhé.

**Jihoafrická inspirace** přináší zajímavé postřehy z konference EduTech Africa 2019<sup>1</sup>, která proběhla začátkem října v Johannesburgu. Autor Michal Černý reflektuje svoje poznatky z významné celoafrické konference, která se snaží v několika posledních ročnících propojit téma vzdělávání a technologií. Jak se ukazuje, není možné reflektovat konferenci, která se odehrává na africkém kontinentu

<sup>1</sup> Více informací je k dispozici na <https://www.terrapinn.com/exhibition/edutech-africa/index.stm>

a v prostředí Jihoafrické republiky bez přihlídnutí k celkové společenské situaci, kde přežívá minulost spojená se segregací a apartheidem. Inkluze je zde prezentována jako příležitost k propojení společnosti, přičemž ústřední roli zde hraje škola, prostá nacionalismu, schopná být katalyzátorem změn.

**Americká inspirace** přináší něco zcela opačného. Autorka Markéta Sedláková představuje svoje zkušenosti z několika amerických univerzit, kde je inkluze přirozenou součástí nejen škol, ale i společnosti. Objevují se zde pojmy jako je participace, kooperovaná projektová výuka, emoční dovednosti, axiologická dimenze, vlastní zodpovědnost a další. Jedná se o prostředí, ve kterém dostává velký prostor reflexe vlastního vzdělávacího pokroku a kde dostává přednost restorativní spravedlnost před tresty. Maximální podpora jednotlivce a jeho osobitosti je živnou půdou pro procesy spojené s inkluzí. Pokud předcházející jihoafrická inspirace vyzývá k propojení společnosti, tak americká inspirace nabízí konkrétní zkušenost, jak toto propojení může společnosti prospívat.

**Ukrajinská inspirace** je tvořena textem, který nás krátce seznamuje s úsilím ukrajinského školství o modernizaci a důsledné prosazení inkluze a současně odborným textem významného ukrajinského profesora Eugena Klopoty a jeho doktorandky Nataliie Voronské ze Záporožské národní univerzity. Na Ukrajině je v současnosti implementována rozsáhlá reforma základního a středního školství pod názvem „Nová ukrajinská škola“. Reformy vstupují i do vysokého školství, které se snaží přiblížit k evropskému vzdělávacímu prostoru. Svoji roli zde sehrávají zahraniční partneři a nemalou měrou se na těchto změnách podílela a podílí Asociace pro mezinárodní otázky v Praze, která na těchto projektech již od roku 2011 úzce spolupracuje s Katedrou sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU. Text představuje několik vzájemně provázaných rozvojových projektů zasahujících různé úrovně ukrajinského školství s významným důrazem na inkluzi.

**Rakouská inspirace** vysvětluje, jak důležitou roli v pochopení inkluze hrají zahraniční partneři. V tomto případě se jednalo o partnerství s rakouskými kolegy, mezi nimiž vyčnívá osobnost Martina Jaggleho, významného rakouského profesora, bývalého děkana Teologické fakulty a emeritního profesora Vídeňské univerzity. Příspěvek zachycuje vývoj projektu česko-rakouského týmu *Škola, kde jsem člověkem*, který byl a je spouštěčem mnoha dalších iniciativ na obou stranách státní hranice. Společný projekt akcentuje pojmy neoddelitelně patřící k inkluzi, jako jsou kultura uznání, důstojnost člověka, hodnoty, diverzita, spiritualita školy, nové role a profese ve škole a mnoho dalších. Součástí rakouské inspirace je představení osobnosti Martina Jaggleho, a to jednak ve fragmentech z dlouhého rozhovoru s touto osobností a jednak v následném v dokumentu, který byl v letošním roce natáčen ve Vídni a v Brně.

Dalším **rozhovorem**, který je součástí listopadového čísla, je rozhovor s Ivou Melichárkovou, pozoruhodnou ředitelkou pozoruhodné brněnské školy. Paní ředitelka je osobnost z českého prostředí, která zcela odvázně a často „proti proudu“ usiluje o proměnu školy v souladu s tím, co představuje inkluze, mimo jiné i v kontextu s učením sestry Cyril Mooney.

Redakční tým do časopisu zařadil i tři **recenze**. První z nich je publikace autorského týmu ve složení Hongzhi Zhang, Philip Wing Keung Chan a Christopher Boyle s názvem *Equality in education: Fairness and inclusion*. The Netherlands: Sense Publishers. Jedná se o odborný text zabývající se rovností ve vzdělávání prostřednictvím pojmů *fairness* (spravedlnost, čestnost) a *inclusion* (začlenění, inkluze) z pohledů jednotlivých autorů, zároveň se snaží upozornit na aktuální situaci ve školách. Autorkou recenze je Lucie Pazourková z Pedagogické fakulty z Univerzity Palackého v Olomouci.

Druhá recenze je knihou autorky Suzan Briggs *Inclusion and how to do it: Meeting SEN in primary classrooms*. Jedná se o pozoruhodnou knihu, která sleduje implementaci inkluzivních procesů tak, aby mohli být do škol začleněni žáci se zvláštními vzdělávacími potřebami (*special educational needs – SEN*). Metodická názornost publikace by mohla pomoci českým učitelům vyrovnat se s problematikou inkluze žáků s takovými potřebami do třídních kolektivů. Publikaci představila Lucie Hrbáčová z Pedagogické fakulty z Univerzity Palackého v Olomouci.

Poslední recenze se zabývá právě vycházející monografií Radima Šípa *Proč školství a jeho aktéři*

*selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus.* Jedná se o obsáhlou vědeckou práci, která má v souvislosti s inkluzí dle recenzenta Martina Strouhala z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, ambice oslovit nejen akademickou, ale i širokou veřejnost.


Součástí časopisu je i rubrika **Laudatio**, v níž autor textu – Stanislav Střelec – s úctou skládá hold doc. PhDr. Miloslav Jůzlovi, Ph.D. k jeho sedmdesátinám. Tímto se redakce připojuje ke gratulacím.

Závěr čísla patří dvěma textům Jolany Hroncové spadajících do rubrik **Sociální pedagogika na Slovensku** a **Ohlédnutí za minulostí**. V prvním z nich přináší zajímavé postřehy z oblasti sociální pedagogiky na Slovensku. V druhém se vyrovnává se sociálně-pedagogickými aspekty v díle J. A. Komenského. Na závěr si dovoluujeme poděkovat všem členům redakční rady, autorům a recenzentům za spolupráci při tvorbě tohoto čísla.

Radim Šíp, Lenka Gulová  
*Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně*



## Společné vzdělávání pohledem ředitelů škol a školských zařízení zapojených do projektu APIV B

Irena Balaban  
Cakirpaloglu,<sup>a</sup>   
Jana Odstrčilová,<sup>b</sup>  
Ivana Musilová,<sup>c</sup>  
Zonna Bařinková<sup>d</sup>

### Kontakt

<sup>a,b,c,d</sup>Národní institut pro další  
vzdělávání  
Senovážné náměstí 25  
110 00 Praha  
<sup>a</sup>cakirpaloglu@nidv.cz  
<sup>b</sup>odstrcilova@nidv.cz  
<sup>c</sup>musilova@nidv.cz  
<sup>d</sup>barinkova@nidv.cz

✉ Korespondence:  
cakirpaloglu@nidv.cz

Copyright © 2019 by the author  
and publisher, TBU in Zlín.  
This work is licensed under the  
Creative Commons Attribution  
International License (CC BY).



**Abstrakt:** Příspěvek se zaměřuje na potřeby a postoje ředitelů ve vztahu ke společnému vzdělávání v krajských sítích škol a školských zařízení vytvořených v rámci individuálního projektu systémového Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B). Krajské sítě obsahují dohromady ve všech krajích celkem 355 mateřských, základních a středních škol, vyšších odborných škol a školských zařízení. Krajské sítě byly v rámci poptávky OP VVV vystavěny jako sítě, které potřebují podporu a pracují ve složitějších podmínkách v oblasti inkluze, než je republikový průměr. Záměrem našeho příspěvku je popsat, jak se z pohledu ředitelů zapojených škol daří realizovat společné vzdělávání, a to ve spojitosti s legislativními změnami zavedenými v roce 2016. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 355 ředitelů škol a školských zařízení. Sběr dat časově kopíroval vstup škol do projektu v letech 2017–2019. Celkové výsledky šetření poukazují na skutečnost, že jako nejatraktivnější a zároveň nejpotřebnější téma pro své učitele v rámci dalšího vzdělávání označili ředitelé zapojených škol oblast sociální interakce mezi učitelem, rodičem a žákem.

**Klíčová slova:** společné vzdělávání, APIV B, potřeby ředitelů, postoje ředitelů

### Inclusive education through the view of the principals of the regional network of schools and school facilities within the APIV B Project

**Abstract:** The paper focuses on the needs and attitudes of school principals concerning inclusive education in the regional network of schools and school facilities created within the framework of the individual systemic project Supporting Inclusive Education in Teaching Practice (APIV B). The regional network is comprised of 355 nursery schools, primary and secondary schools, higher vocational schools and school facilities in all regions of the Czech Republic and was built following a mandate for OP VVV as a network that requires support and works in more complex conditions of inclusion than exist at the national average. Our paper aims to describe how far the implementation of inclusive education has succeeded from the perspective of the principals of the participating schools in connection with the school legislative changes introduced in 2016. A total of 355 principals and school facilities participated in the questionnaire survey. The data collection mirrored the entry of schools into the project in

2017–2019. The overall results of the survey indicate the fact that the principals of the participating schools identified the area of social interaction between teacher, parent and pupil as the most attractive to deal with, and at the same time the most crucial topic for their teachers within the context of further education.

**Keywords:** inclusive education, APIV B, school principal needs, school principal attitudes

---

## 1 Úvod

### 1.1 Historie společného vzdělávání ve světě

Pojmy inkluze a zejména školní inkluze nebo inkluzivní vzdělávání se oficiálně používají od doby konání konference ve španělském univerzitním městě Salamanka v roce 1994, na níž všechny evropské země ratifikovaly Deklaraci ze Salamanky a akční rámec pro speciální vzdělávání (UNESCO, 2019). Podpora inkluzivního vzdělávání byla později také potvrzena Akčním plánem vzdělávání pro všechny v Dakaru (UNESCO, 2000). Jako klíčový impuls pro rozvoj inkluzivního prostředí tuto událost uvádí i Pedagogický slovník, jež cituje z uvedeného prohlášení: „Princip inkluze implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 85).

Přestože se inkluze dostala do povědomí většinové odborné a laické veřejnosti zejména v souvislosti s Deklarací ze Salamanky, fenomén inkluzivního vzdělávání se vyvíjí již od 60. let 20. století, a to především ve Velké Británii, Spojených státech amerických a Kanadě (Kratochvílová, 2019). V Kanadě vznikl požadavek na inkluzivní vzdělávání již v roce 1968 a byl uzákoněn v roce 1985. Stejně tak ve Spojených státech amerických bylo inkluzivní vzdělávání cíleně podporováno a rozvíjeno již od 70. let 20. století. Jak dále uvádí Kratochvílová, v tomto období se inkluzivní vzdělávání týkalo zejména marginalizovaných skupin a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Kratochvílová, 2019). V mezinárodním měřítku je však inkluze stále více vnímána jako reforma, která podporuje a vítá rozmanitost všech žáků (Ainscow, 2005). Tato reforma mimo jiné postuluje, že cílem inkluzivního vzdělávání je odstranit sociální vyloučení, které je důsledkem postojů a reakcí na rasovou rozmanitost, rozdíly v sociálních třídách, etnickém původu, náboženství, pohlaví a schopnostech (Vitello, 1998). Ainscow zdůrazňuje, že vzdělání všem lidem bez ohledu na jejich rozdílnost je základním lidským právem a předpokladem pro spravedlivější společnost (Ainscow & César, 2006). V následujících letech dochází v mnoha evropských a mimoevropských zemích k značné aktivitě, pokud jde o posun vzdělávací politiky a praxe proinkluzivním směrem (Ainscow & Sandill, 2010).

Nicméně, souhlasíme s tvrzením Lechty, že po více než dvaceti letech od konference v Salamance má implementace inkluze vážné sociální, politické a ekonomické důsledky. Je zároveň odvážným dokumentem, který vyvolává i mnohé otázky a kritiku, při níž se upozorňuje zejména na nebezpečí předčasné, nedostatečně připravené inkluze prováděné zejména pod nátlakem různých politických institucí a nerespektující názory zainteresovaných odborníků (Lechta, 2016).

Přestože se vzdělávací politika v mnoha zemích skutečně začíná orientovat směrem ke společnému vzdělávání všech žáků, stále existuje značná nejistota ohledně toho, jak nejlépe postupovat v implementaci inkluzivních principů (Mittler, 2012). Za klíčové považujeme také zmínit, že neexistuje jednoznačný ucelený pohled na pochopení podstaty inkluze uvnitř jednotlivých zemí nebo dokonce i jednotlivých škol uvnitř stejného státu (Booth & Ainscow, 1998). Dalším podstatným problémem, který je hodně diskutován napříč jednotlivými aktéry, je neúplná či pouze částečná akceptace filozofie

inkluzivity. V návaznosti na diskuzi ohledně podstaty inkluze přináší Ainscow (Ainscow & César, 2006, s. 15) podrobnou typologii způsobů nahlížení na inkluzi: 1. *Inkluze jako problematika vzdělávání žáků se zdravotním postižením a vůbec žáků, kteří jsou zařazeni do kategorie „se speciálními vzdělávacími potřebami“*; 2. *Inkluze jako reakce na disciplinární vyloučení*, 3. *Inkluze ve vztahu ke všem skupinám, které jsou ohrožené sociálním vyloučením*, 4. *Inkluze jako rozvoj školy pro všechny*, 5. *Inkluze jako „Vzdělávání pro všechny“*, 6. *Inkluze jako principiální přístup ke vzdělávání a společnosti*. Hájková a Strnadová uvádí, že v zavádění inkluze existují minimálně dva vývojové stupně, které můžeme ve vzdělávacích systémech řady zemí Evropy pozorovat a které se často objevují paralelně. V prvním případě se setkáváme se začleňováním žáků, kteří byli dříve z edukačního procesu z různých důvodů úplně vyloučeni. Nejčastějším důvodem pro vyloučení bylo postižení či kulturní odlišnost žáka. Druhá fáze inkluze směřuje k tomu, že všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání. Tato koncepce s sebou však přináší praktický předpoklad, že se všechny školy otevrou všem dětem a strukturálně se změní tak, aby jako inkluzivní vzdělávací zařízení začleňovaly všechny žáky (Hájková & Strnadová, 2010). Jiní autoři vymezují podstatné aspekty, které jsou pro samotný proces inkluze považovány za velmi důležité. Zahrnují mezi nimi další vzdělávání pedagogických pracovníků směrem k inkluzi, zdroje, školskou legislativu a pedagogogy (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Praktická implementace inkluze v běžných školách zdaleka není jednoduchým procesem, přičemž významnou roli hraje právě nejasné vymezení inkluze a nejistota či nedůvěra ohledně jejího přínosu pro celou společnost.

## 1.2 Společné vzdělávání v ČR

V současné době se problematika inkluzivního neboli společného vzdělávání široce diskutuje jak v českých médiích, tak i jinde ve veřejném prostoru. K naplnění vize inkluzivního a kvalitního vzdělávacího systému přispěly nedávno přijaté změny ve školské legislativě. V posledních letech zvolilo inkluzivní vzdělávání jako jednu ze svých základních strategií i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a deklaruje ji v řadě strategických dokumentů. Otázka vzdělávání všech dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu se tak aktuálně stala prioritou MŠMT. Vzdělávací politika směrem k inkluzi je zakotvená ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2020 (MŠMT, 2019d), která obsahuje tři klíčové priority: *snížování nerovnosti ve vzdělávání, podporu kvalitní výuky a učitelů, odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému*.

Z uvedeného dokumentu pak vychází Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (MŠMT, 2019e) z března 2015, jež navazuje na Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011–2015 (MŠMT, 2019c). Uvedený dokument zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky, určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup státu a jednotlivých krajů zejména v oblasti nastavení parametrů vzdělávací soustavy. Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání je důležitá kapitola G, která se podrobně věnuje rovným příležitostem ve vzdělávání, poradenství, vzdělávání žáků se SVP a zdůrazňuje, že „osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování maxima vzdělávacího potenciálu.“ (MŠMT, 2019e, s. 47). V této oblasti vymezuje jako základní cíl „zvýšit schopnost vzdělávacího systému vytvářet podmínky a uplatňovat účinné postupy pro efektivní prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění tak, aby nerovnosti v dosahovaných výsledcích byly co nejméně předurčovány faktory, které nemůže jedinec ovlivnit.“ (MŠMT, 2019e, s. 49).

Poslední novela školského zákona, která od 1. září 2016, rovněž garantuje právo dětí na tzv. podpůrná opatření, pomoc překonávat jejich znevýhodnění, ať už se jedná o děti a žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáky zdravotně postižené a znevýhodněné nebo žáky (mimořádně) nadané.

Navazujícím dokumentem současnosti ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání je Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 (MŠMT, 2019a) a Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020 (MŠMT, 2019b), který z priorit výše zmíněného Dlouhodobého záměru vychází a MŠMT

jej vydalo ve spolupráci s dalšími partnery. Mimo jiné obsahuje opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, včetně prevence a nápravy předčasných odchodů ze vzdělávání. Dokument dále reflektuje navržené legislativní změny v novele školského zákona. V průběhu roku 2016 nahradilo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, termín inkluze na svých stránkách pojmem „společné vzdělávání“. Tímto pojmem MŠMT postupně nahrazuje pojem „inkluze“ či „inkluzivní vzdělávání“ rovněž v odborných materiálech. V materiálu s názvem Základní informace ke společnému vzdělávání, které vydalo MŠMT (MŠMT, 2019a) garantuje společné vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu, pokud je to v nejlepším zájmu dítěte a slibuje podporu každého žáka, který ji potřebuje, včetně nároku na finanční podporu přiznaných podpůrných opatření v plné výši.

Průběh společného vzdělávání dětí a žáků ve všech stupních vzdělávací soustavy hodnotí ve svých výročních zprávách rovněž Česká školní inspekce, kde např. ve výroční zprávě za školní rok 2017/2018 uvádí, že v současné době by měl vzdělávací systém poskytovat všem dětem v maximální míře rovné vzdělávací příležitosti. S tím souvisí i poskytování individuální podpory pro rozvoj kognitivních a sociálních dovedností dětem, které ji potřebují.

### 1.3 Výzkumy vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání v ČR

Se změnami v české vzdělávací soustavě se tématu inkluze začala věnovat řada odborníků v ČR. Jak uvádí Bartoňová a Vítková (2010) český vzdělávací systém koncepčně reflektuje požadavky evropské společnosti, proto se novým podmínkám přizpůsobují i pedagogické fakulty, jež se v posledních letech zapojují do mnoha projektů souvisejících s rozvojem inkluzivního vzdělávání. Na poli výzkumném rovněž začínají být realizována výzkumná šetření zabývající se výsledky v oblasti inkluzivního vzdělávání. Z realizovaných výzkumů uvedme alespoň výzkum Hájkové a kolektivu (Hájková, Pastieriková, Klusáčková, Dařkin, & Kořák, 2019), *Analýzy potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání*, jenž je součástí výstupů projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ ([www.inkluze.upol.cz](http://www.inkluze.upol.cz)), kde byly zkoumány zkušenosti a vzdělávací potřeby pedagogů v regionálním školství při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Dílčím cílem tohoto výzkumu bylo zmapování zájmu pedagogických pracovníků o jednotlivé typy DVPP. Straková, která zkoumala postoje ke společnému vzdělávání v širším kontextu postojů k diferenciaci vzdělávacích drah, mimo jiných výsledků poukázala na rozporuplné postoje veřejnosti ke společnému vzdělávání zejména pak na nedostatek informací (Straková, Simonová, & Friedlaenderová, 2019). Souhlasně i s jinými výzkumy, také Štech zdůrazňuje nedostatečné vzdělávání pedagogů, ať už se jedná o vzdělávání v pregraduální přípravě či v rámci dalšího vzdělávání. Jako problematickou oblast vzdělávání identifikuje zejména individualizovanou práci se žákem se SVP a také protichůdné informace při vysvětlování podstaty inkluze různými institucemi (Štech, 2018).

## 2 Metodologie výzkumu

### 2.1 Cíle projektu a Krajské sítě podpořených škol

Projekt Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B) si klade za cíl zvýšit podporu společného vzdělávání u všech zainteresovaných skupin (odborné, pedagogické i široké veřejnosti) a posílit osobnostní a profesní kompetence pedagogických pracovníků (managementu škol a školských zařízení, učitelů, vychovatelů, pedagogů volného času aj.) potřebné k realizaci společného vzdělávání v předškolním, základním, středním a zájmovém a neformálním vzdělávání. Jednou z aktivit projektu v letech 2016–2018 bylo **vytvoření krajských sítí spolupracujících škol a školských zařízení**. Projekt předpokládal zapojení **24 škol a školských zařízení v každém ze 14 regionů ČR, dohromady tedy 336 škol a školských zařízení**. Skupina 24 škol v každém regionu měla získat podporu v oblasti společného vzdělávání, přičemž polovina škol v každém kraji má být také příjemcem portfolia rozšířených vzdělávacích, mentorských a koučovacích služeb a služeb externích odborníků (speciálních pedagogů, psychologů, metodiků DVPP aj.). Takto podpořené školy mají vytvořit základ krajských sítí škol

vzájemně spolupracujících v oblasti společného vzdělávání například předáváním příkladů dobré praxe atd. Tyto krajské sítě škol zapojených do projektu byly v letech 2017–2018 vytvořeny a celkem se do nich zapojilo 355 mateřských, základních, středních, vyšších odborných a školských zařízení ve všech krajích v ČR. Součástí vstupu škol do projektu bylo také výzkumné šetření mezi jejich řediteli a pedagogy. Výzkum Krajských sítí zapojených škol byl realizován v období od listopadu 2017 do ledna 2019 jako kvantitativní vstupní šetření v rámci projektu. Uvedené šetření je hlavním zdrojem informací a závěrů následující statě.

### **Cíle vstupního šetření Krajských sítí zapojených škol**

Primárním cílem vstupního kvantitativního šetření bylo popsat informovanost, dosavadní způsoby podpory a zejména aktuální potřeby ředitelů a pedagogů Krajských sítí zapojených škol v době jejich vstupu do projektu. Tyto informace měly sloužit primárně pro práci krajských konzultantů, kteří podle nich a ve spolupráci se školními konzultanty mohli škole nastavit individuálně zacílenou podporu v oblasti inkluze. Agregovaná data škol však mohli použít pro svou práci také koučové a mentoři při svém vstupu do konkrétní školy. Na základě výstupů z výzkumu bylo možné zjistit i priority obsahu vzdělávacích modulů dalšího vzdělávání ředitelů a pedagogů. Výsledky výzkumu poslouží také jako popis počátečního stavu při závěrečném vyhodnocení celkového dopadu podpory v rámci projektu APIV B v roce 2021, kdy podpora z projektu školám skončí.

## **2.2 Metodika výběru škol do krajských sítí**

Vzhledem k tomu, že výsledným výběrovým souborem v každém regionu mělo být 24 škol, bylo s ohledem na odhadovanou ochotu k zapojení do projektu vybráno z databáze škol (MŠMT) v každém regionu cca 100–120 škol. Oslovení a následný výběr škol byl realizován primárně na základě ochoty škol se zapojit do projektu, sekundárně se v rámci škol ochotných ke spolupráci kontrolovala vyvážená struktura výběrového vzorku dle jednotlivých typů škol. V přípravné fázi byly z celkové databáze škol včetně školských zařízení postupně vyřazeny zrušené školy nebo školská zařízení, speciální školy, školy spolupracující v jiných projektech s podporou inkluzivního vzdělávání a s ohledem na nutnost poskytnutí bagatelní podpory min. pro osmičlenný tým pedagogů všech spolupracujících škol i školy s malým počtem učitelů (ve většině krajů bylo kritérium nastaveno na 20 a více učitelů v MŠ a 25 a více učitelů pro ZŠ, SŠ, VOŠ, SVČ). Výjimkou se stal Karlovarský kraj, kde byl z důvodu vyššího zastoupení menších škol snížen požadovaný počet na min. 15 učitelů na školu. Zároveň tento filtr vyhovoval předpokladům co největšího zásahu v rámci týmu školy, multiplikace nově získaných poznatků a dovedností a spolupráce ve škole v oblastech podpory. V další fázi výběru škol a školských zařízení bylo použito kritérium maximální heterogenity běžných škol z hlediska zastoupení jednotlivých diagnostikovaných speciálních vzdělávacích potřeb (dále jen „SVP“). Přednostně byly vybírány školy s vyšším indexem heterogenity, tedy školy s vyšším zastoupením různých typů žáků se SVP. Index heterogenity byl definován jako počet různých typů postižení, které jsou zastoupeny v jednotlivých školách bez ohledu na počet žáků diagnostikovaných daným typem postižení. Index heterogenity nabývá hodnot 0–9. Zdrojem výpočtu jsou data MŠMT. Do výpočtu jsou zahrnuty následující druhy postižení, poruch nebo vad: mentální postižení, sluchové postižení, zrakové postižení, závažné vady řeči, tělesně postižení, kombinované vady, závažné vývojové poruchy učení, závažné vývojové poruchy chování a poruchy autistického spektra. V rámci výběru byly upřednostněny školy s indexem 3+ (průměr za běžné školy ČR je 1,5; průměr za výběr škol: 2,9). Celkový průměrný index reálně zapojených škol je 3,8 což velmi dobře odpovídá cílenému výběru škol. U zapojených ZUŠ a SVČ je hodnota indexu neuváděna s ohledem na absenci dat MŠMT.

Na základě výše zmíněných kritérií bylo vybráno celkem 1516 škol ve 14 regionech ČR. V případě, že indikované školy neprojeví zájem o zapojení do projektu, nebo v případech, kdy byla databáze bez úspěchu vyčerpána, bylo nezbytné seznam doplnit v souladu s uvedenými kritérii při úpravě některých parametrů.

Pro konstrukci výběrového vzorku byl použit pravděpodobnostní vícestupňový statistický výběr škol a školských zařízení, který byl záměrně přizpůsoben podmínkám tvorby krajských sítí škol a školských zařízení. Z výše zmíněných důvodů výběrový vzorek nelze pokládat za reprezentativní vzhledem ke všem školám v ČR.

### 2.3 Výzkumný soubor a použitá metodologie

Výběrový soubor respondentů tvořili ředitelé krajských sítí zapojených škol a školských zařízení ( $N = 355$ ) a učitelé těchto škol ( $N = 6349$ ). Záměr uplatnit data dotazníku pro nastavení individuální podpory škole zapůsobil motivačně, 100 % ředitelů dotazníky kompletně vyplnilo a poslalo zpět. U dotazníku učitelů bylo nutné doporučit hranici minimální návratnosti na 35 % za školu, aby bylo možné data agregovat zejména u malých mateřských škol a interpretovat je za učitele i na úrovni školy. Návratnost dotazníků učitelů je 62 %. Proces motivace a urgování škol probíhal po celou dobu sběru dat s výjimkou prázdninového období. Průběh dotazování se flexibilně přizpůsoboval časovému období nabírání nových škol. Sběr dat na školách započal v 11/2017 a skončil v 01/2019, což bylo nutné vzít v potaz zejména při interpretaci otázek s časovým kontextem.

Pro šetření byl použit online dotazník ve variantách pro zmíněné dva výběrové vzorky respondentů. Dotazníky z větší části řešily potřeby vlastního projektu, ale byly v konstrukci inspirovány i dotazníkem ze šetření z roku 2017 („Dopady reformy“, 2019). Vzhledem k důležitosti šetření v procesu nastavení podpory škol byla koncepce připomínkována realizačním týmem a experty na školní problematiku a pedagogický výzkum. Následovala pilotáž dotazníků na všech typech škol a školských zařízení. V rámci ní byly testovány zejména srozumitelnost, obtížnost dotazů a délka vyplňování. Distribuce dotazníků proběhla centrálně přes hromadný link určený učitelům (anonymní v rámci školy) a link určený ředitelům s identifikací školy. Doba vyplňování dotazníku se pohybovala kolem 20 minut.

Dotazníky zahrnovaly oblasti zaměřené na zkušenosti se zvládnutím heterogenní skupiny a zvládnutím práce s dětmi se SVP, dále na obtíže a bariéry v zajištění podpory vzdělávání dětí/žáků s potřebou podpůrných opatření v potřebné kvalitě a na konkrétní překážky v zajištění podpory vzdělávání těchto dětí/žáků. Další témata zahrnovala okruh podpory pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání před vstupem do projektu (obsah i forma podpory) a potřeby pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání, stav metodické podpory na škole, porozumění obsahu doporučení školského poradenského pracoviště a stav spolupráce pedagogů s asistenty. Tato témata byla zaměřena na popis podmínek a stavu škol v oblasti inkluze a mohla tak ve spojení s daty o celkových počtech dětí a žáků, počtech pedagogů a počtech dětí s konkrétními typy poruch popsat stav školy a její potřeby. Poslední okruh témat dotazníku spíše doplňoval stávající zaměření a věnoval se vnímání důsledků změn, které vešly v podobě novely školského zákona v platnost 1. 9. 2016, tj. informovanosti v jednotlivých oblastech a podpoře úkonů v oblasti administrativy.

Sběr dat probíhal elektronicky prostřednictvím otevřené platformy Google Forms, která splňuje metodologicko-výzkumná kritéria relevantnosti on-line šetření jen částečně. Konkrétně byl např. použit přístup škol přes individuální heslo, ale systém již neumožňuje použít pokročilé filtrování při kladení otázek a nemá standardní formu exportu dat u multi-výběrového typu otázek. Tyto limity sběru dat byly vypořádány zařazením doplňkových otázek nebo nastavením čistících procedur dat u problematických otázek apod.

Získaná data byla následně statisticky zpracována za použití statistického programu SPSS a MS Excel. Vzhledem k účelu výzkumného šetření v rámci projektu nebyly prováděny testy významnosti.

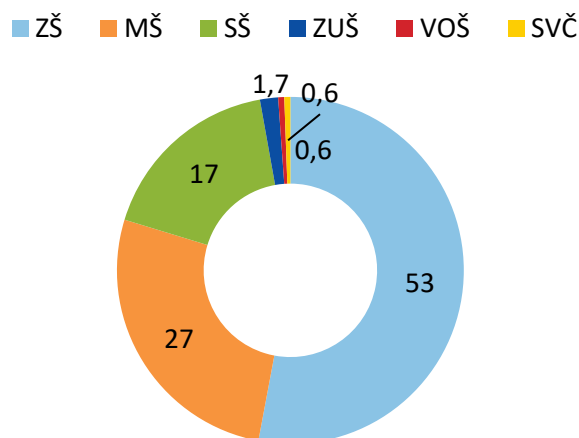
Plánované výstupy ze šetření zahrnují:

- reporty pro školy k nastavení individuální strategie podpory a pro mentory a kouče ke vstupu na školy,
- priority potřeb ředitelů a učitelů k nastavení obsahu DVPP v rámci projektu,
- zprávy z Krajských sítí zapojených škol a školských zařízení s hodnocením popisu jejich prostředí a prioritních potřeb.

## 2.4 Popis výzkumného souboru

### Struktura krajských sítí škol

Většinu výběrového souboru (viz. Graf 1) tvoří školy základní – 188 škol (53 %), dále jde o školy mateřské – 95 škol (27 %) a střední školy – 62 (18 %). Zbytek vzorku tvoří základní umělecké školy – 6 (2 %), vyšší odborné školy – 2 (0,6 %) a střediska volného času – 2 (0,6 %).



Graf 1 Struktura krajské sítě dle typu školy

Výsledný soubor víceméně odpovídá zamýšlené struktuře a odráží reálné komplikace se zapojením mateřských škol do projektu. Jejich nižší počet byl saturován vyšším zastoupením škol základních.

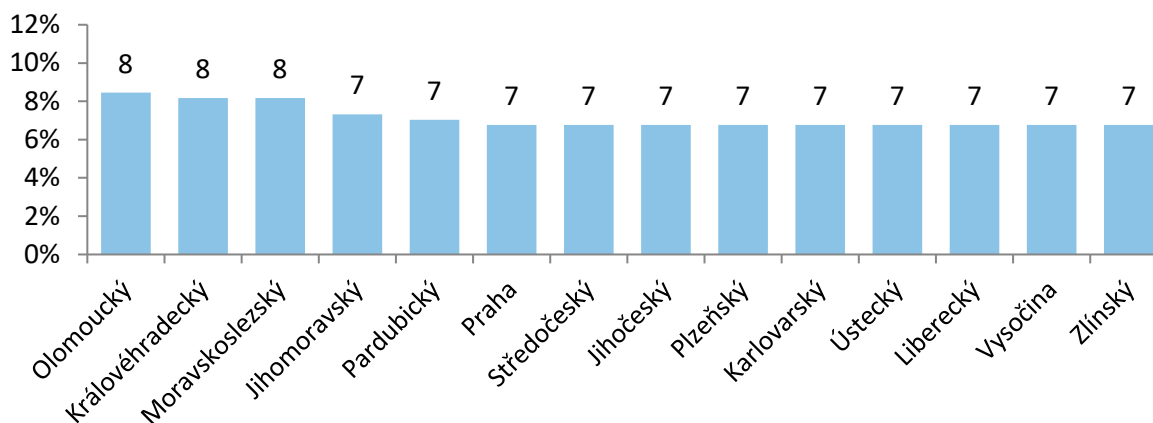
Tabulka 1

Struktura krajské sítě škol dle typu školy

Druh školního zařízení	MŠ	ZŠ	SŠ	Ostatní
Výběr škol	32 %	46 %	18 %	4 %
Skutečná struktura krajské sítě	27 %	53 %	18 %	3 %

Vzhledem k nízkému počtu (a tedy i statisticky nízké vypovídací hodnotě získaných odpovědí) u ZUŠ, VOŠ a SVČ budeme v dalším textu třídění dle typu školy posuzovat pouze školy mateřské, základní a střední (viz. Tabulka 1). Výsledky šetření za ZUŠ, VOŠ a SVČ byly pro účely projektu zpracovány kvalitativním způsobem.

Základním požadavkem konečného výběrového souboru bylo minimálně 24 škol zapojených škol v každém kraji a struktura výběrového vzorku této podmínce velmi dobře odpovídá. U 9 krajů je toto zastoupení dodrženo přesně, v Pardubickém kraji se zapojilo 25 škol, v Králověhradeckém a Moravskoslezském kraji 29 škol a v Olomouckém kraji 30 škol (viz. Graf 2). Navýšení počtu zapojených škol v počátku projektu tvoří celkovou rezervu nutnou k dodržení příslušných indikátorů projektu.



Graf 2 Struktura krajské sítě škol dle krajů

Mezi největší školy s více než 500 dětmi/žáky patří necelých 16 % vzorku zapojených škol, ale nejvíce zapojených škol má 301 až 500 žáků/dětí (22 %) nebo 101 až 200 dětí/žáků (22 %). 19 % zapojených školských subjektů navštěvuje méně než 100 žáků. 201 až 300 žáků má 18 % škol. Výběrový soubor tak odpovídá podmínce výběru, který záměrně cílil na větší školy.

### Složení výběrového souboru ředitelů

V kontextu šetření a celého projektu je výběrový soubor ředitelů popsán zejména různými typy zkušeností spojených s oblastí společného vzdělávání. Většina ředitelů zapojených škol v šetření deklarovala, že jejich pedagogická praxe je delší než 10 let (332 ředitelů – 94 %), pouze necelých 5 % ředitelů má pedagogickou praxi v rozmezí 6–10 let a jen 6 ředitelů deklarovalo pedagogickou praxi do 5 let.

Nad 10 let v manažerské funkci pracuje necelá polovina vzorku ředitelů zapojených škol (49 %), z toho u 29 % je to i více než 16 let. 22 % ředitelů deklarovalo manažerskou zkušenost 6-10 let. Zbývající část vzorku má méně zkušeností – u 19 % ředitelů je to 2-5 let a u 9 % ředitelů jde o zkušenost na manažerské pozici trvající méně než rok.

Osobní zkušenost se začleňováním dětí/žáků se SVP do vzdělávání má většina ředitelů zapojených škol (92 %), zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga ve vzdělávání mají tři čtvrtiny ředitelů. Pouze v necelých 14 % jsou ředitelé zapojených škol zároveň i speciálními pedagogy. Poměrně dobré zkušenosti byly u výběrového vzorku ředitelů zaznamenány i se zvládnutím heterogenní skupiny dětí, 55 % má tuto zkušenost delší než 10 let, 42 % dokonce víc než 16 let. 9 % tuto zkušenost nemá vůbec.

Výběrový vzorek ředitelů vykazuje poměrně velkou zkušenost ředitelů v pedagogické a manažerské praxi, ale i osobní zkušenost se začleňováním dětí/žáků se SVP nebo se spoluprací s asistenty pedagoga. V rámci celkově objektivně náročnějších podmínek v oblasti heterogenního složení dětí/žáků ve školách krajské sítě je informace o zkušenosti ředitelů důležitým zjištěním.

## 2.5 Interpretace výsledků dílčí analýzy dotazníkového šetření pro ředitele zapojených škol a školských zařízení

Hlavním cílem této dílčí analýzy je zjistit, jak se daří školám a školským zařízením zapojených v krajských sítích realizovat společné vzdělávání a co z pohledu svých ředitelů potřebují pro zlepšení svého stavu.

Související dílčí cíle byly zaměřeny:

1. na analýzu dosavadního stavu podpory pedagogických pracovníků v oblasti společného vzdělávání,
2. na analýzu vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků.



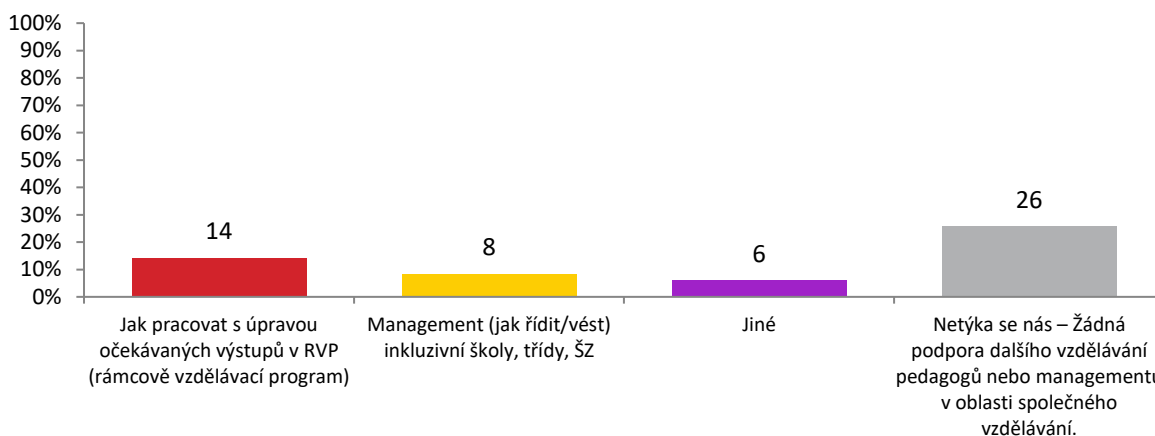
Ad 1. Pro analýzu dosavadního stavu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti společného vzdělávání z pohledu ředitelů posloužila otázka: „*Pokud jste získali podporu v oblasti dalšího vzdělávání zaměřeného na inkluzi, na jakou konkrétní oblast bylo zaměřeno?*“



Graf 3 Podpora v oblasti společného vzdělávání z pohledu ředitelů

Ředitelé zapojených škol uvádějí, že nejhojněji využitá oblast podpory v oblasti dalšího vzdělávání zaměřeného na inkluzi na jejich školách byla Legislativa (47 % škol) (viz. Graf 3). S desetiprocentními odstupy dále následují témata Jak postupovat při vzdělávání skupin dětí/žáků s konkrétním typem SVP (39 %), Spolupráce učitele a asistenta pedagoga (29 %) a Jak vést vzdělávání pro děti/žáky bez potřeby PO a děti/žáky s různou mírou potřeby PO v heterogenních třídách (19 %).

Ř: Pokud jste získali podporu v oblasti dalšího vzdělávání zaměřeného na inkluzi, na jakou konkrétní oblast bylo zaměřeno?



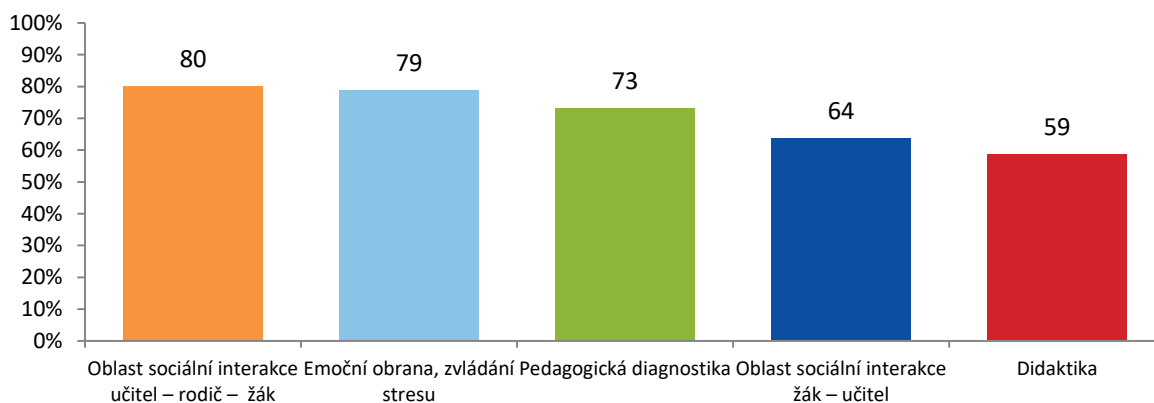
Graf 4 Podpora v oblasti společného vzdělávání z pohledu ředitelů

Již jako méně četná se ukázala oblast podpory Jak pracovat s úpravou očekávaných výstupů v RVP (14 %) a Management inkluzivní školy, třídy, ŠZ (8 %) (viz. Graf 4). V souladu s předešlou otázkou 26 % ředitelů sdělilo, že žádnou podporu společného vzdělávání jejich škola nečerpala. Nejvyšší míru podpory získaly dle údajů od svých ředitelů zapojené střední školy (39 % bez podpory), nejnižší pak základní (19 % bez podpory). Posloupnost míry čerpání daných podpor dalšího vzdělávání zůstává

u všech typů škol stejná. Drobnou výjimku nalezneme u středních škol, kde je podpora v oblasti Jak pracovat s úpravou očekávaných výstupů v RVP (3 % středních škol) až za Managementem (6 %). U zapojených mateřských škol se podíly čerpání podpor blíží celkovým průměrům (odchylky do 5 %). U základních jsou tyto hodnoty vyšší až na podporu v oblasti Managementu (7 %). Výrazně vyšší podíl základních škol (ve srovnání s celkovými průměry) získal podporu v oblastech Jak postupovat při vzdělávání skupin dětí/žáků s konkrétním typem SVP (47 %) a Spolupráce učitele a asistenta pedagoga (37 % zapojených základních škol). Podíly podpořených středních škol jsou, jak již bylo zmíněno, nižší, a to ve všech oblastech o 13–16 % oproti celkovému průměru (s výjimkou Managementu).

Ad 2. Pro zjištění aktuálních vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků v rámci společného vzdělávání z pohledu ředitelů zapojených škol posloužily otázky: „Jaká témata by byla pro učitele potřebná a atraktivní v rámci dalšího vzdělávání?“, „Na co by mělo být zaměřeno DVPP v oblasti společného vzdělávání pro management školy?“ a otázka „Které z forem podpory by potřebovali vaši učitelé v oblasti společného vzdělávání?“

Ř: Vyberte, jaká témata by byla pro vaše učitele potřebná a atraktivní v rámci dalšího vzdělávání?



Graf 5 Výběr potřebných a atraktivních témat v rámci dalšího vzdělávání pro pedagogy z pohledu ředitelů škol

Ředitelé zapojených škol vnímají jako nejvíce atraktivní a potřebná témata pro další vzdělávání svých učitelů Oblast sociální interakce učitel-rodič-žák (80 % ředitelů) a Emoční obranu, zvládnání stresu (79 %) (viz. Graf 5). V těsném závěsu se umístila Pedagogická diagnostika (73 % ředitelů). S odstupem následují témata Oblast sociální interakce žák-učitel (64 %) a Didaktika (59 %). Necelá polovina ředitelů (40–46 %) pak považuje za atraktivní a potřebná témata pro učitele Oblast sociální interakce žák-žák (46 %) a Oblast osobní a profesní kultivace (40 %). Téma Oborově předmětová oblast již označila pouze čtvrtina ředitelů zapojených škol.

Posloupnost preferencí jednotlivých témat se velmi liší podle typu školy, nicméně první trojice zůstává. Ředitelé zapojených mateřských škol hodnotili témata v tomto pořadí: Pedagogická diagnostika, Oblast sociální interakce učitel-rodič-žák, Emoční obrana, zvládnání stresu, Didaktika, Oblast osobní a profesní kultivace. U zapojených základních škol žebříček kopíruje celkové pořadí. Ředitelé zapojených středních škol považují za nejvýznamnější tato témata: Emoční obrana, zvládnání stresu, Oblast sociální interakce učitel-rodič-žák, Oblast sociální interakce žák-učitel, Pedagogická diagnostika a Didaktika. Lze konstatovat, že ředitelé zapojených škol celkově vnímají další vzdělávání svých učitelů jako významné. Všechna sledovaná témata získala nezanedbatelné preference (minimálně 25 %).

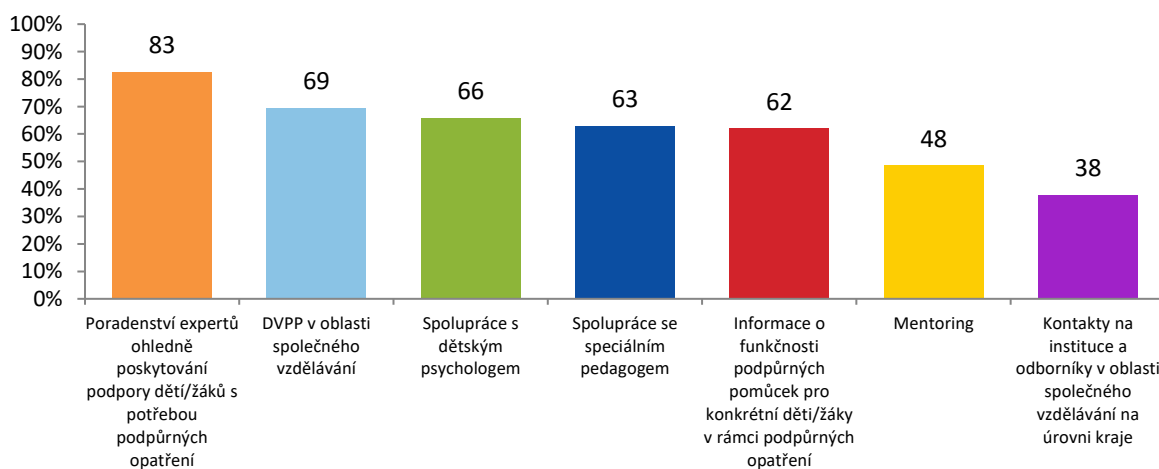
Ředitelé jako nejvýznamnější součást managementu školy mají preference témat dalšího vzdělávání podle předpokladu odlišné. Na vrchol pořadí umístili administrativu (75 %), přičemž největší zájem je

v této oblasti identifikován u mateřských škol (81 %). Většina ředitelů ze zapojených škol spíše zvládá administrativu spojenou s poskytováním podpůrných opatření (74 %), ale jen 10 % zvládá administrativu zcela. Největší problém způsobují úkony spojené s administrativou obecně, výkaznictvím a zpracováním IVP, plánu pedagogické podpory a s tím související agendy. Zhruba třetina oslovených ředitelů považuje některý z administrativních úkonů spojených s poskytováním podpůrných opatření za časově náročný a zatěžující. Na druhém místě se nachází legislativa z oblasti společného vzdělávání. Toto téma bylo mohutně podpořeno z operačního programu, a i když by se na první pohled mohlo zdát, že je školám již jasné, není tomu tak. Odhlédneme-li od možnosti, zda nebyla odpověď v dotazníku vnímána spíše jako obecné téma legislativy ve školství než uvedené téma legislativy v oblasti společného vzdělávání, pak se lze domnívat, že počáteční zájem o další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti legislativy souvisel se schválením novely školského zákona o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale nyní bude motivem tohoto zájmu nejspíše míra nejistoty při uplatňování norem a opatření v pedagogické praxi.

S velmi malými odstupy jsou téměř dvěma třetinami ředitelů žádána související témata z oblasti podpory komunikace uvnitř pedagogického sboru a komunikace s poradenským zařízením (58 %) a nastavení strategie poradenského pracoviště školy (56 %). Pro polovinu ředitelů je atraktivní téma také školní vzdělávací plán (52 %) a škola v síti služeb (46 %), které obnáší služby pedagogicko-psychologických poraden, speciálně-pedagogických center, OSPOD nebo neziskového sektoru. Přibližně třetinu škol krajské sítě zajímají témata spolupráce s ostatními školami (34 %), strategický plán přechodu od neinkluzivní školy na inkluzivní (30 %) nebo kurikulární reforma v oblasti společného vzdělávání (29 %).

Zajímavá jsou také data k preferenci forem služeb, spolupráce nebo vzdělávání, které měli ředitelé zvolit pro své učitele ve sledované oblasti (viz. Graf 6). Obvykle preferované další vzdělávání pedagogů nahradilo poradenství expertů v poskytování podpory dětí/žáků s potřebou podpůrných opatření. Tuto odpověď zvolilo 83 % ředitelů škol krajských sítí a preferují je všechny typy škol. U více než dvou třetin ředitelů (69 %) je stále oblíbené další vzdělávání. S malým statistickým rozdílem následují spolupráce s dětským psychologem (66 %) a se speciálním pedagogem (63 %). Potřebné jsou pro učitele i informace o funkčnosti podpůrných pomůcek pro konkrétní děti/žáky v rámci podpůrných opatření (62 %). Mentoring jako žádanou formu individuální podpory zvolila téměř polovina ředitelů (48 %). Kolem třetiny výběrového vzorku ředitelů krajské sítě žádalo podporu v podobě kontaktní databáze na odborníky, spolupráci s učiteli shodných předmětů a spolupráci s ostatními učiteli dětí/žáků se SVP.

Ř: Zaznamenejte prosím, které z forem podpory by potřebovali vaši učitelé v oblasti společného vzdělávání?



Graf 6 Formy podpory potřebné pro pedagogy v oblasti společného vzdělávání z pohledu ředitelů škol

### 3 Diskuze a závěr

Z realizovaného vstupního dotazníkového šetření mezi řediteli zapojených škol a školských zařízení v rámci projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B) ředitelé celkově vnímají další vzdělávání svých pedagogů jako dosti významné, ale na datech se ukazuje i jistý posun ve vnímání způsobu podpory společného vzdělávání. S dlouhodobou a stále pokračující podporou inkluze ze strany MŠMT je patrná nejen zvyšující se zralost škol v oblasti společného vzdělávání, ale i nové potřeby škol působících v obtížných podmínkách. Oslovení ředitelé všech typů škol zapojených do krajských sítí zvolili shodně jako prioritní cílenou individuální a specializovanou formu podpory – expertní činnost v oblasti poskytování podpůrných opatření. Další vzdělávání pedagogů se umístilo v pořadí na druhé příčce u mateřských a středních škol, nicméně u základních škol druhé místo obsadila, i když jen s malým rozdílem (+ 2 %), spolupráce s dětským psychologem. Srovnáme-li procentuální zastoupení dalšího vzdělávání pedagogů u jednotlivých typů škol, pak nejvyšší preferenci najdeme u mateřských škol, u nichž lze také najít nadprůměrný zájem oproti jiným typům škol o spolupráci s lékařskými profesemi. U základních škol byl zjištěn mírně vyšší zájem o informace o funkčnosti podpůrných pomůcek, dále o mentoring a o spolupráci mezi učiteli shodného předmětu v rámci daného stupně vzdělávání. U středních škol, kde byla podpora škol nejnižší, je patrný průměrný až podprůměrný zájem napříč všemi kategoriemi odpovědí s výjimkou mírně vyššího zájmu o kontakty na odborníky v oblasti společného vzdělávání a informace k možnostem zapůjčení pomůcek.

Celkové výsledky u sledovaných témat dalšího vzdělávání poukazují na skutečnost, že jako nejatraktivnější a zároveň nejpotřebnější téma pro učitele zapojených škol se jeví oblast Sociální interakce mezi učitelem, rodičem a žákem (83 %). Dále následují témata Emoční obrana, zvládnání stresu (79 %) a Pedagogická diagnostika (73 %). Preference a posloupnost témat se sice liší dle typu školy, nicméně uvedená první trojice zůstává víceméně všude stejná. Konkrétně u základních škol se neliší od celkového hodnocení, ale mateřské školy kladly na první místo Pedagogickou diagnostiku a střední školy pak Emoční obranu, zvládnání stresu. Nejvýznamnějším diferencujícím faktorem pro nastavení podpory je proto typ školy.

V rámci dosavadní podpory v oblasti společného vzdělávání ředitelé krajské sítě poukazují na fakt, že nejčtenější podporu čerpaly školy v oblasti Legislativy (47 %) a oproti očekávání toto téma zůstává nadále v popředí zájmu ředitelů i v budoucnosti (65 %). Důvodem ale již nebude prvotní neznalost spjatá s počátkem novelizace, ale spíše snaha zmenšit míru nejistoty při jejím konkrétním uplatňování v pedagogické praxi. Domníváme se, že tento trend souvisí také se skutečností, že MŠMT legislativu často mění a upravuje, proto ředitelé cítí vyšší a opakovanou potřebu se školit, diskutovat a ujišťovat se o možnostech a správnosti uplatňovaných postupů. Administrativa spojená se společným vzděláváním je zatěžující a nepřehledná, ředitelé škol od MŠMT a Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) dostávají často protichůdné informace, což může být další důvod, proč jejich potřeba se vzdělávat trvá i přes vysokou podporu. Náležitosti vyplývající z „inkluzivní vyhlášky“ jsou často nejednoznačně interpretovány a nabízí se také různorodé možnosti pro jejich implementaci v každodenní praxi.

Největší zájem projeví ředitelé o oblast administrativy (75 %), což koresponduje i s dalšími daty z našeho šetření, která indikují její různorodé zvládnání (pouze 10 % ředitelů administrativu zcela zvládá, většina ředitelů ji spíše zvládá). Zajímavé ale je, že podle TALIS 2018 (ČŠI, 2019) se objem administrativní práce navýšil oproti TALIS 2013 v průměru jen o 12 procent, což je s ohledem na změny, které v mezidobě proběhly v souvislosti s inkluzí, a s ohledem na jejich administrativní náročnost méně,

**Cílem studie je popsat aktuální potřeby ředitelů a pedagogů vybraných škol (MŠ, ZŠ, SŠ) v České republice ve vztahu ke společnému (inkluzivnímu) vzdělávání a také jejich preference výběru témat pro další vzdělávání v této problematice.**

než by se dalo očekávat. Při bližším zkoumání se v našem šetření ukázalo, že největší problém dělají školám úkony spojené s administrativou obecně a výkaznictvím, tedy více spojené se standardním během školy než s implementací společného vzdělávání. Přibližně třetině škol administrativa společného vzdělávání dále zkomplikovala již tak složité zvládnutí této oblasti.

Lze také souhlasit s autory publikace *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání* (Michalík a kol., 2018), že inkluzivní edukační trend zastihl české pedagogy nepřipravené na změny, které s novou legislativou souvisely. Jak dále autoři uvádí, základním problémem v nastavení efektivních inkluzivních opatření a přijetí filozofie inkluze je ambivalence pedagogů ke vzdělávání všech žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci hlavního vzdělávacího proudu, rovněž jejich nedostatečná informovanost a minimum praktické zkušenosti pro práci s žáky s různými vzdělávacími potřebami. Dle zjištění našeho dotazníkového šetření se postupně zájem škol o podporu pedagogů specializuje, individualizuje a přesouvá se směrem ke způsobům nastavení účinné komunikace mezi zapojenými aktéry v rámci společného vzdělávání. Domníváme se, že v řadě českých škol a mezi pedagogy stále chybí potřebná otevřenost, sebevědomí a respekt k rodičům jako nejdůležitějším partnerům při vzdělávání jejich dětí.

Také volba prioritních témat dalšího vzdělávání v oblasti sociální interakce mezi učitelem, rodičem a žákem potvrzuje již realizovaný výzkum z roku 2013 (Hájková a kol., 2019) v tom, že pedagogové shledávají největší potíže ve spolupráci s rodinou a malou motivovaností žáků, která je ovšem součástí širší problematiky situace rodin v ČR. Svědčí to o tom, že se příliš nepokročilo v nastavení účinné komunikační strategie pro řešení konfliktních a problémových situací. Tyto závěry do jisté míry potvrdilo i aktuální mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS 2018 (ČŠI, 2019). Z výsledků tohoto šetření vyplývá, že čeští učitelé mají podprůměrné schopnosti v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků, jen málo využívají strategie aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy (skupinová práce, samostatné řešení problémů, spolupráce apod.) a zároveň ředitelé pocítují nedostatek učitelů s kompetencemi učit žáky se SVP. Tyto závěry svědčí o tom, že v českém školství stále není běžné výuku individualizovat a diferencovat, pracovat efektivně s heterogenní skupinou či podporovat kritické myšlení nebo partnersky komunikovat s žáky či s jejich rodiči. Z toho může plynout i nižší sebevědomí českých pedagogů a podstatně negativnější hodnocení učitelské profese, než je běžné v zemích EU. 90 % českých učitelů je sice v práci spokojeno, ale jen 58 % si myslí, že výhody práce převažují nad nevýhodami (průměr EU činí 71 %). Pouhých 16 % učitelů je přesvědčeno, že si společnost váží profese ředitele školy.

Můžeme tedy konstatovat, že zvládnutí inkluze v českém školství je otázkou celkové schopnosti pedagogů zvládnout nové metody práce, a to prioritně v rámci heterogenního třídního kolektivu, kdy se bude dařit hodnotně vzdělávat jak žáky se SVP, tak i všechny ostatní žáky. Důvěra v efektivitu tohoto procesu a dobré výsledky všech zároveň usnadní komunikaci o podobě a cílech výuky s rodiči žáků. Inkluze není ukončený proces ani v roce 2019, má ale už jiné parametry pro nastavení podpory než v roce 2016 a zaslouží si stále vysokou pozornost nejen v oblasti školství, ale i ve spolupracujících oborech. Východisky pro fungující inkluzi v našem školství obecně jsou bezesporu zvýšená metodická, personální i finanční podpora. Předpokladem zvládnutí implementace je ale v neposlední řadě vytváření odpovídajícího stabilního klimatu podněcujícího konstruktivní spolupráci všech zodpovědných pracovníků a institucí, metodická ujasněnost inkluze v ČR, stálá a efektivní osvěta mezi laiky i odborníky a respektování nových potřeb a změn v naší společnosti i ve světě. Novou výzvou je v těchto souvislostech demografický vývoj a křivka stárnutí v ČR spojené v oblasti školství s nedostatkem učitelů, asistentů pedagoga, psychologů, speciálních pedagogů a dalších odborníků. Dlouhodobá, správně cílená a efektivní podpora této oblasti je ze strany státních institucí, představitelů státu, krajů, měst a obcí nezbytná.

Tento příspěvek vznikl jako součást projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B) reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/ 16\_020/0004015), který je realizován Národním institutem pro další vzdělávání v rámci Evropských strukturálních a investičních fondů Výzvy č. 02\_16\_020 pro Individuální projekty systémové Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.

## Literatura

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- ČŠI. (2019, červen 17). *Mezinárodní šetření TALIS 2018. Národní zpráva ČŠI*. Dostupné z [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018\\_web.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf)
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal Of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Dopady reformy společného vzdělávání v České republice. (2019, červen 5). *Nadace OSF*. Dostupné z [http://osf.cz/wp-content/uploads/2017/11/DOPADY\\_REFORMY\\_SPOLECNEHO\\_VZDELAVANI\\_V\\_CR.pdf](http://osf.cz/wp-content/uploads/2017/11/DOPADY_REFORMY_SPOLECNEHO_VZDELAVANI_V_CR.pdf)
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Hájková, V., Pastieriková, L., Klusáčková, M., Dařkin, O., & Kořák, P. (2019, červen 14). *Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání v projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Dostupné z <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza-potreb/html5/index.html?&locale=CSY&pn=5>
- Kratochvílová, J. (2019, červen 1). *Kvalita inkluzivní školy: Její hodnotová dimenze a podmínky* (Habilitační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z [https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova\\_habilitace\\_nahled.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova_habilitace_nahled.pdf)
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M., Langer, J., Finková, D., Chrastina, J., ... & Pospíšilová, I. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- MŠMT. (2019a, červen 2) Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. Dostupné z [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

- MŠMT. (2019b, červen 2) Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020. Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/49950\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/49950_1_1/).
- MŠMT. (2019c, červen 2). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015)*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>.
- MŠMT. (2019d, červen 1) Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dostupné z [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)
- MŠMT. (2019e, červen 1) Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79–106. <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-4>
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání - obtížné zvládnání "rozmanitosti" v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382–398. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-382>
- UNESCO. (2000, leden 5). *Dakar framework for action—Education for all: Meeting our collective commitments*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- UNESCO. (2019, červen 5) The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the world conference on special needs education. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Vitello, S. J. (1998). The law of inclusion. In S. J. Vitelo & D. E. Mithaug (Eds.), *Inclusive Schooling* (pp. 24–39). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

# Genderově citlivé vzdělávání jako prostředek k vytváření inkluzivního školního prostředí: Porovnání situace v České republice, Rakousku a Maďarsku

Dagmar Krišová 

**Abstrakt:** Článek představuje inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání genderově citlivé. Genderově citlivé vzdělávání a inkluzi spojuje společný cíl spravedlivého vzdělávání pro všechny bez ohledu na jejich genderovou identitu, sexuální orientaci, rasu, etnicitu, třídní příslušnost, náboženství či zdravotní „postižení“. Výzkumy ukazují, že vyučující mají tendenci k žákům a žákyním přistupovat na základě stereotypních představ o schopnostech a dovednostech chlapců/mužů a dívek/žen. Tyto představy pak mají vliv na aspirace studujících a jejich budoucí uplatnění. Studie prezentuje dílčí výsledky mezinárodního projektu Towards Gender Sensitive Education, který pomocí obsahové kvalitativní analýzy zkoumal zakotvení genderové rovnosti a konceptualizaci genderu v oficiálních dokumentech školské politiky v České republice, Rakousku a Maďarsku. Analýza legislativních, strategických a kurikulárních dokumentů a relevantních příruček ukázala tři odlišné přístupy k tematizaci genderové rovnosti, a tedy i tři odlišné přístupy k pojetí spravedlivého, inkluzivního – genderově citlivého školství.

**Klíčová slova:** gender, genderově citlivé vzdělávání, genderová rovnost, inkluzivní prostředí, obsahová analýza

## Kontakt

Masarykova univerzita  
Pedagogická fakulta  
Poříčí 31a  
603 00 Brno  
[krisova@mail.muni.cz](mailto:krisova@mail.muni.cz)

## Gender-sensitive education as a tool for building an inclusive school environment: Comparison of the situation in the Czech Republic, Austria, and Hungary

**Abstract:** The article introduces inclusive education as gender-sensitive education. Gender-sensitive education and inclusion are joined by a common goal of fair education for all regardless of gender identity, sexual orientation, race, ethnicity, religion or disability. Research shows teachers tend to approach female and male pupils differently on the basis of stereotypical ideas about the abilities and skills of boys/men and girls/women. These ideas influence pupils' aspirations and future occupations. The study presents partial results of the Towards Gender-Sensitive Education project, which used qualitative content analysis to examine the conceptualization of gender and gender equality in official documents of educational policies in the Czech Republic, Austria, and Hungary. The analysis of legislative, strategic and

✉ Korespondence:  
[krisova@mail.muni.cz](mailto:krisova@mail.muni.cz)

Copyright © 2019 by the author and publisher, TBU in Zlín.  
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).





curricular documents and relevant handbooks showed three different approaches to gender equality and therefore three different approaches to fair, inclusive and gender-sensitive education.

**Keywords:** gender, gender-sensitive education, gender equality, inclusive environment, content analysis

## 1 Úvod

O tom, že český vzdělávací systém není spravedlivý a neumožňuje všem dětem rozvinout naplno jejich potenciál, není sporu. Nerovnost v českém vzdělávacím systému dokládají výzkumné studie, mezinárodní srovnávací testy, zmiňují ji národní strategické dokumenty a je dlouhodobě kritizována mezinárodními institucemi. Při diskuzích o inkluzivním vzdělávání, tedy takovém, které zajišťuje všem dětem rovné podmínky a příležitosti v přístupu ke vzdělávání i jeho dalším průběhu, jsou zpravidla akcentována témata, jako je nedostupnost hlavního vzdělávacího proudu pro děti se zdravotním „postižením“<sup>1</sup>, nedostatečná podpora pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo děti s odlišným mateřským jazykem, případně stále přítomná segregace romských žáků a žákyň. Všechny zmíněné projevy nerovnosti jsou vážné a jejich přetrvávání nepřijatelné, rádi bychom však poukázali na fakt, že v debatách o inkluzi a inkluzivním vzdělávání často chybí optika genderové nerovnosti. Gender představuje jeden ze základních aspektů mocenského uspořádání naší společnosti a nutně se prolíná i s dalšími osami nerovnosti, jako je třída, rasa a etnicita, zdravotní „postižení“, sexuální orientace, věk či náboženství. Jsme proto přesvědčeni, že pro dosažení spravedlivého a inkluzivního vzdělávacího systému je nutné gender zohledňovat a prosazovat genderově citlivý přístup k výuce.

Kritickou reflexi genderových stereotypů a jejich dopadů na život dětí ve škole považujeme za nezbytný aspekt inkluzivní školy, jež chce zajistit rovné šance na vzdělání všem dětem a jež na jednotlivé žáky a žákyň nahlíží jako na nositele jedinečných životních zkušeností. Školy, které se podílí na udržování a posilování genderových stereotypů stavějících na představě o zásadních odlišnostech mužského a ženského světa, omezují žáky a žákyň v plném využití jejich potenciálu. Řada dětí je podporována v rozvoji jen části svých schopností a kompetencí – těch, které jsou přisuzovány příslušníkům a příslušnicím jejich pohlaví. Nereflektované stereotypy také exkludují děti a studující, kteří se stereotypním genderovým představám vymykají.

Předkládaná studie porovnává, jak je gender a genderově citlivé vzdělávání zakotveno v dokumentech školských politik v České republice, Maďarsku a Rakousku. Jinými slovy porovnává, jaké, pokud vůbec nějaké, se dostává školám a vyučujícím v daných zemích podpory k uplatňování genderově citlivého vzdělávání, a tedy k vytváření inkluzivního školního prostředí. Všechny tři země se z hlediska genderu potýkají v oblasti vzdělávání s podobnými problémy, k prosazování genderové rovnosti však přistupují odlišně. Rakouské institucionální zakotvení genderové perspektivy do vzdělávacího systému může být pro českou praxi inspirací. Naopak situace v Maďarsku představuje spíše varování a směr, jímž by se Česká republika při snaze zajistit spravedlivé vzdělání pro všechny děti ubírat neměla. Dříve než představíme výsledky analýzy, zastavíme se blíže u problematiky genderové nerovnosti a genderových stereotypů ve vzdělávání a u konceptu genderově citlivého vzdělávání.

<sup>1</sup> Pojem „postižení“ uvádíme záměrně v uvozovkách a přebíráme vysvětlení tohoto užití od Kolářové, která uvádí, že pojem „neodkazuje, jak je obvyklé, k jinakosti těla či mysli, nýbrž ke společenským mechanismům vylučování a stigmatizace, „postihujícím“ osoby, jejichž tělesnost a intelekt neodpovídají domněle univerzálně platným a zdánlivě přirozeným parametrům normality“ (2012, s. 11).

## 2 Genderová nerovnost a genderová citlivost ve vzdělávání

Žijeme v době a zemi, kde přístup k základnímu vzdělávání není ovlivněn genderem, jeho průběh však již genderovou nerovností zatížen je. Vyučující často k dětem a studujícím přistupují s genderově stereotypními představami a očekáváními (Mizala, Martínez, & Martínez, 2015), které ovlivňují jejich komunikaci s nimi (Jarkovská, 2013; Vaďurová, 2011), jejich hodnocení (Drexlerová, 2018) i samotné výkony studujících (Batalha & Reynolds, 2013). Genderové stereotypy nalezneme v učebních materiálech i v uspořádání a výzdobě školního prostoru, jsou součástí oficiálního i skrytého kurikula (Kollmayer, Schober, & Spiel, 2018; Slavík, 2019).

Jedním ze snadno pozorovatelných důsledků genderovanosti školního prostředí je fakt, že dívky a chlapci volí po základní škole odlišné studijní cesty a ve velké míře směřují do genderově segregovaných oborů („Český statistický úřad“, 2019; Jarkovská, Lišková, & Šmídová a kol., 2010), což se následně odráží v jejich budoucím uplatnění a finančním zajištění. Volbu odlišných studijních drah, jež významně determinuje budoucí pracovní i rodinný život žáků a žákyň, nelze vysvětlovat přirozenými/biologickými odlišnostmi mezi muži a ženami nebo svobodnou volbou dětí. Ačkoliv neexistuje jedna univerzálně přijímaná teorie genderové socializace a genderového vývoje, je při výkladu genderových odlišností nutné zohlednit působení genderových stereotypů a historický a společenský kontext (Batalha & Reynolds, 2013). Za svobodnou pak nelze označit takovou volbu, která není o existenci a vlivu genderových stereotypů informovaná.

Dalším problémem vzdělávání a školních kolektivů, jenž má původ v genderovém uspořádání společnosti, je přítomnost sexuálního a genderově podmíněného násilí, s nímž se studující setkávají i ze strany vyučujících (Smetáčková & Pavlík, 2011, 2012; Vohlídalová, 2009)<sup>2</sup>, a homofobní šikany<sup>3</sup>. Genderové stereotypy ovlivňují všechny děti a studující, zvláště nepříznivě ale dopadají na ty, kteří se vymykají stereotypním představám o ženách/dívkách a mužích/chlapcích – tedy binárnímu rozdělení světa na mužský a ženský. Děti a studující, kteří jsou intersexuální, trans\*, homosexuální, bisexuální nebo jinak genderově nekonformní<sup>4</sup> si mohou připadat (a často reálně jsou) vyloučení – ať už z důvodu výše zmíněné homofobní šikany a obtěžování, nebo protože jsou v kurikulu neviditelní a jejich identita není běžně ze strany vyučujících a výukových materiálů legitimizována. Výzkumné studie ukazují, že LGBTI+ osoby jsou více než heterosexuální a genderově konformní osoby ohroženy duševními onemocněními, jako jsou deprese, úzkostné stavy, závislost na omamných látkách nebo sebevražedné sklony. LGBTI+ lidé čelí velkému stresu spojenému se skrýváním jejich identity nebo sexuální orientace, coming-outem a následnou homofobií (Charbonnier, Hatteschweiler, & Graziani, 2015; Johns, Poteat, Horn, & Kosciw, 2019; King et al., 2008).

Prostředí školy hraje v životě LGBTI+ dětí a studujících významnou roli, vytvoření inkluzivního klimatu je klíčové pro zajištění jejich zdravého duševního a emočního rozvoje. Výzkum veřejné ochránkyně práv (2019) ukazuje, že v tom řada současných škol selhává. Škola je místem, kde se LGBTI+ osoby setkávají s negativními komentáři, případně místem, kde svou genderovou identitu nebo sexuální orientaci z obav skrývají nebo zatajují. Inkluzivní škola by měla být bezpečným místem, kde sexuální násilí

<sup>2</sup> Výzkumy věnující se sexuálnímu obtěžování studujících ze strany vyučujících byly realizovány na středních a vysokých školách. Situace na základních školách dosud nebyla výzkumně zmapována. Není však důvod se domnívat, že by k sexuálnímu a genderově podmíněnému obtěžování na základních školách nedocházelo.

<sup>3</sup> „Homofobní šikana představuje dlouhodobé a opakované verbální či fyzické ubližování člověku z důvodu, že není heterosexuální, nebo z důvodu, že se chová či vypadá odlišně, a je proto za gaye či lesbu označován. Homofobní obtěžování a šikana mají původ v heteronormativě genderového řádu, který staví homosexuální, bisexuální a transsexuální lidi do asymetrického postavení vůči heterosexuálním lidem“ (Smetáčková & Braun, 2009, s. 17).

<sup>4</sup> Intersexuální jsou osoby, jež se narodily s kombinací ženských a mužských pohlavních znaků. Trans\* osoby jsou lidé, jejichž genderová identita neodpovídá genderu, jenž jim byl přiřčen na základě biologického pohlaví. Homosexuální osoby jsou emočně i sexuálně přitahovány k osobám stejného biologického pohlaví. Bisexuální osoby jsou emočně a sexuálně přitahovány k mužům i ženám.

a homofobní šikana nemají místo a kde žádné dítě nemusí z obav z reakcí spolužáků a spolužaček skrývat svou identitu. K tomu je však zapotřebí, aby byli vyučující genderově citliví a aktivně podobným projevům předcházeli, případně je uměli včas zachytit a efektivně řešit.

Genderově citlivým vzděláváním rozumíme přístup, jenž umožňuje rozvíjet potenciál všech dětí a studujících bez ohledu na jejich gender a který je současně kritický ke stávajícímu genderovému a nerovnému uspořádání společnosti. V zahraniční literatuře se můžeme setkat s rozlišením genderově citlivého (gender-sensitive), genderově uvědomělého (gender aware) a na gender reagujícího (gender-responsive) vzdělávání. Přičemž někteří autoři a autorky považují výše zmíněné za jednotlivé na sebe navazující kroky, kdy genderová citlivost (sensitivity) je prvním stupněm spočívajícím ve schopnosti rozpoznat genderové jevy. Genderové povědomí (gender awareness) navazuje schopností rozpoznat problémy vyvěrající z genderové nerovnosti, a to i takové, které nejsou zřetelné na první pohled. Gender „responsiveness“, již lze rovněž přeložit jako citlivost, ovšem takovou, která spočívá v rychlé a pozitivní reakci, pak odkazuje ke schopnosti aktivně zasahovat proti genderovým předsudkům a diskriminaci a schopnosti zajistit genderovou rovnost („FAWE“, 2019). V české literatuře se používá termín genderově citlivé vzdělávání ve smyslu zahrnujícím všechny výše zmíněné kroky.

Souhlasíme s Jarkovskou (2007), jež uvádí, že základem genderově citlivého vzdělávání je uznání relevance genderu a zvědomění faktu, že žijeme v genderované<sup>5</sup> společnosti, v níž se gender dynamicky promítá do školní třídy a fungování celé školy. Bez připuštění existence genderových stereotypů a faktu, že řada genderových odlišností je důsledkem působení společnosti, nikoliv biologických rozdílů mezi muži a ženami, nelze genderově citlivý přístup aplikovat. Dalším důležitým aspektem je ochota proti genderovým nerovnostem vystoupit a reflektovat vlastní stereotypní jednání. Haring a Mörth (2009) za klíčový aspekt genderově citlivého vzdělávání považují sebereflexi vyučujících ve smyslu schopnosti nahlédnout na vlastní předpoklady a předsudky týkající se genderu a genderových identit studujících. Základem genderově citlivého vzdělávání je podle nich snaha vyučujících zbavovat se svých genderových stereotypů.

Doplňujeme, že ne pouze genderových stereotypů. Jak uvádí Lahelma (2014), gender je vždy nutné vnímat v souvislostech s dalšími kategoriemi, jako je věk, etnicita, sexualita, zdraví apod. Právě zvědomění i dalších kategorií ukazuje, že neexistuje univerzální kategorie ženy/dívky nebo muži/chlapci, neboť naše životy jsou nutně ovlivněny i dalšími faktory. Je proto třeba klást si otázky, nejen čím jsou utvářeny naše předpoklady a očekávání o dívkách a chlapcích, ale též čím jsou utvářeny naše předpoklady a očekávání o dívkách a chlapcích jiného etnika či národnosti, jiného vyznání apod.

Gullberg, Andersson, Danielsson, Scantlebury a Hussénus (2018) navrhli model procesu genderově uvědomělého učení, jenž je založen na třech klíčových aktivitách – rozpoznání, sebereflexi a protiakci/zpochybnění. V první řadě je podle nich nutné rozpoznat, v jakých situacích hraje gender roli, rozpoznání vede k sebereflexi a následné protiakci vůči genderově stereotypnímu jednání (žáků a žákyň, vyučujících, rodičů a dalších aktérů a akterek). Všechny tři složky jsou však vzájemně provázané. Ve chvíli, kdy člověk rozezná genderovanou situaci, může zpochybnit její stereotypní schéma a vymezit se proti němu. Současně ve chvíli, kdy vidí někoho vymezovat se proti stereotypním schématům, může dospět k sebereflexi vlastních předsudků a současně ke schopnosti rozpoznat podobnou situaci v budoucnu.

Vyučující, kteří se rozhodnou aplikovat genderově citlivé vzdělávání se vydávají na nelehkou cestu, která nemá dohledný cíl. Při nabourání genderových stereotypů

Směřování k genderové citlivosti je nikdy nekončící proces posouvání vlastních hranic i hranic ostatních a zvědomování našich předsudků a předporozumění.

<sup>5</sup> Pojem „genderovaný“ užíváme ve smyslu genderem a genderovým uspořádáním společnosti ovlivněný, respektive ve smyslu uvažující v intencích mužských a ženských sfér a považující mužskou sféru za nadřazenou.

se mohou setkat s nepochopením kolegů a kolegyň, rodičů i samotných dětí, které, jak ukazuje Smetáčková (2016) a zmiňuje Bussey (2013), jsou významnými strážci genderového řádu. Směřování k genderové citlivosti je nikdy nekončící proces posouvání vlastních hranic i hranic ostatních a zvědomování našich předsudků a předporozumění. V České republice existuje několik příruček<sup>6</sup> pro pedagogické pracovníky a pracovnice, které nabízejí bližší vhled do genderové problematiky ve vzdělávání, podněcují sebereflexi a nabízejí konkrétní aktivity, jež je možné k otevírání genderových témat použít ve vyučování. Příručky představují důležitou metodickou podporu těm vyučujícím, kterým záleží na vytváření spravedlivějšího a inkluzivního školního prostředí. Podpora je však nutná i z institucionální úrovně, ze strany MŠMT a vzdělávací politiky. Jak je genderově citlivé vzdělávání v České republice prosazováno, představíme v porovnání se situací v Maďarsku a Rakousku v následujících částech našeho článku.

### 3 Genderová nerovnost ve vzdělávacích dokumentech – porovnání situace v České republice, Maďarsku a Rakousku

Předkládaná studie vychází z tříletého mezinárodního projektu Towards Gender Sensitive Education (TGSE), jehož cílem je posílit genderové povědomí a genderovou citlivost stávajících a budoucích vyučujících prostřednictvím kurzů genderově citlivého vzdělávání. Projekt je realizován pěti partnerskými organizacemi z České republiky, Maďarska a Rakouska v letech 2017–2020. V první fázi projektu byla vypracována studie (Rédai & Sáfrány, 2019) s cílem porovnat situaci v partnerských zemích. Výzkumná studie obsahovala tři části – analýzu vzdělávacích dokumentů mapující konceptualizaci genderu a genderové rovnosti, pozorování na základních školách a fokusní skupiny s vyučujícími na základních školách, studujícími pedagogických oborů a vzdělavateli a vzdělatelkami v oblasti genderově citlivého vzdělávání. V článku se budeme věnovat pouze první ze zmíněných částí<sup>7</sup>, tedy výsledkům analýzy vzdělávacích dokumentů.

Analýzovali jsme legislativní dokumenty upravující školní vzdělávání a vzdělávání vyučujících včetně antidiskriminačních zákonů, strategické dokumenty pro prosazování genderové rovnosti, kurikulární dokumenty se zaměřením na dokumenty upravující výuku žáků a žákyň na druhém stupni<sup>8</sup> základních škol a příručky vztahující se k genderově citlivému vzdělávání vydané příslušnými ministerstvy školství nebo s jejich spoluprací. Analýza byla realizována partnerskými organizacemi<sup>9</sup> v jednotlivých zemích na jaře 2018, její součástí jsou proto dokumenty platné v tomto období. Seznam analyzovaných dokumentů uvádíme v příloze.

Základní výzkumná otázka rámuje analýzu zněla: Jak je koncept genderu a genderové rovnosti/spravedlnosti zahrnut v národních vzdělávacích dokumentech, kurikulárních dokumentech

<sup>6</sup> Například: Gender ve škole (Smetáčková, 2019), Genderově citlivá výchova: Kde začít? (Babanová & Miškolci, 2007), Homofobie v žákovských kolektivech (Smetáčková & Braun, 2009), Volba povolání bez předsudků (Kolářová a kol, 2014), Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce (Babanová, 2019).

<sup>7</sup> Fokusní skupiny a pozorování na školách nebyly na rozdíl od analýzy dokumentů prováděny podle jednotné metodologie, každá z partnerských organizací zvolila vlastní otázky, cílové skupiny a způsob zpracování získaných dat. Výsledky sloužily především pro další fázi projektu – tvorbu kurzu genderově citlivého vzdělávání.

<sup>8</sup> Na tuto cílovou skupinu byl zaměřen projekt TGSE, proto se v analýze věnovali pouze kurikulárním dokumentům věnujícím se vzdělávání žáků a žákyň v tomto stupni. V Maďarsku a Rakousku na rozdíl od České republiky začíná (u nás tzv.) druhý stupeň již v páté třídě a stejně jako v České republice trvá čtyři roky. Ve všech třech zemích je přechod na druhý stupeň spojen s možností volby pokračování ve studiu na různých typech škol.

<sup>9</sup> Analýzu rakouských dokumentů realizovaly Claudia Schneider a Renate Tanzberger z organizace Verein EFeU (Asociace pro rozvoj feministického vzdělávání a výukových modelů). Maďarské dokumenty analyzovaly Dorottya Rédai (Univerzita Eötvös Loránd) a Réka Sáfrány (Maďarská ženská lobby). Analýzu českých dokumentů zpracovala autorka tohoto textu.

a oficiálních příručkách? Při samotné analýze jsme postupovali pomocí návodných otázek inspirovaných přístupem Dombos, Krizsan, Verloo a Zentai (2012). Ptali jsme se na následující – Je v daném dokumentu gender explicitně nebo implicitně zmíněn? Pokud ne, jaký by mohl být důvod? Pokud ano, v jaké části dokumentu je zmíněn a jak je rámován (rovné příležitosti, lidská práva, diskriminace, ekonomická seberealizace apod.)? Jakými referencemi je rámování genderu podpořeno? Je v dokumentu genderová nerovnost považována za problematickou? Navrhuje dokument opatření/změny pro dosažení genderové rovnosti? Jaké? Obsahuje dokument nějaká slepá místa? Jaká?

Dokumenty, které se specificky věnovaly genderu a genderové rovnosti, byly dále podrobeny otázkám – Jak je gender a genderová rovnost konceptualizována? Pohledem rozdílnosti mužů a žen, pohledem rovnosti, prostřednictvím dekonstruktivistické teorie genderu, queer perspektivy, heteronormativního pohledu? Jaká slova a terminologie jsou používány v souvislosti s genderem? Jak (pokud vůbec) je gender vztahován k dalším důvodům/typům nerovnosti?

Předkládané výsledky vycházejí z analýzy 14 legislativních dokumentů (4 českých, 4 maďarských a 6 rakouských), 10 strategických dokumentů (2 evropských, 4 českých, 1 maďarského, 3 rakouských), 7 kurikulárních dokumentů (1 českého, 2 maďarských, 4 rakouských) a 11 příruček a doporučení (7 rakouských a 4 českých)<sup>10</sup>.

### 3.1 Legislativní dokumenty

V této části představíme výsledky analýzy legislativních dokumentů upravujících vzdělávání v jednotlivých zemích. Jedná se o antidiskriminační, školské a vysokoškolské zákony doplněné o české nařízení vlády o oblastech vzdělávání ve vysokém školství, rakouskou novelu zákona o službách upravující práva a povinnosti vyučujících na veřejných školách, rakouský vzdělávací princip k rovnosti žen a mužů a maďarskou ministerskou vyhlášku upravující některé jiné vyhlášky veřejného vzdělávání.

Všechny tři země v minulosti přijaly zákony o rovném zacházení / antidiskriminační zákony. Ve všech zemích je zakázána diskriminace z důvodu pohlaví i sexuální orientace a za diskriminaci se považuje i sexuální obtěžování. Rakouská legislativa používá slovo „Geschlecht“, jež odkazuje jak k biologickému pohlaví, tak genderu a vztahuje se k mužům, ženám a transsexuálním osobám. Maďarská legislativa používá pojem „nem“, který rovněž odkazuje k biologickému pohlaví i genderu, jako samostatný diskriminační důvod zákon uvádí i pohlavní/genderovou („nemí“) identitu. Český antidiskriminační zákon používá pojem pohlaví a specifikuje, že tento diskriminační důvod zahrnuje krom jiného i sexuální identifikaci. Termín sexuální identifikace je neobvyklý a nepoužívaný, v Komentáři k antidiskriminačnímu zákonu (Kvasnicová & Šamánek, 2015) je interpretován jako genderová identita.

Rakouský školský zákon pochází z roku 1962, kdy sice deklaroval, že veřejné školy jsou přístupné bez rozdílu pohlaví, ovšem v době jeho uvedení v platnost byly v Rakousku ještě běžnou praxí genderově segregované školy. Zákon byl v průběhu let několikrát modifikován ve prospěch genderové rovnosti, v roce 1975 byla zavedena koedukace a později byly zrušeny předměty rozlišující specificky dívčí a chlapecké ruční práce. Z hlediska genderově citlivého vzdělávání jsou důležitější zákony upravující vzdělávání učitelů a učitelek. Vysokoškolský zákon explicitně uvádí, že vysoké školy vzdělávající budoucí učitele a učitelky musí uplatňovat strategii gender mainstreamingu<sup>11</sup> a brát v potaz nejnovější poznatky z genderových studií a genderově citlivých didaktik. Budoucí vyučující by rovněž měli být rozvíjeni

<sup>10</sup> Jednotlivé dokumenty jsou uvedeny za seznamem literatury v části „Analyzované dokumenty“. V textu popisujícím výsledky analýzy z důvodu lepší čitelnosti k jednotlivým dokumentům neodkazujeme, referenci uvádíme pouze v případě, kdy využíváme přímé citace.

<sup>11</sup> Gender mainstreaming je jedním z nástrojů prosazování genderové rovnosti. Spočívá v zahrnutí genderové perspektivy do všech fází (plánování, přípravy, realizace, hodnocení) rozhodovacích procesů a tvorby politik, projektů apod. V případě vyučujících by se jednalo o zahrnutí genderové perspektivy do přípravy, realizace a hodnocení výuky.

ve svých genderových kompetencích a v oblasti rovného zacházení a rovnosti žen a mužů. Stejně tak zákon upravující práva a povinnosti vyučujících na základních a středních školách požaduje, aby vyučující měli genderové kompetence. Rakousko dále disponuje vzdělávacím principem, jenž se přímo věnuje prosazování rovnosti mezi muži a ženami, jenž byl v roce 1995<sup>12</sup> začleněn do kurikula pro všechny typy škol rakouského vzdělávacího systému. Tento princip je povinný pro všechny učitele a učitelky a zavádí genderovou rovnost jako průřezové téma. Cílem tohoto principu je podpořit vyučující v přijímání jednotlivých kroků pro dosažení rovnosti mezi muži a ženami. Dle principu by otázky genderové rovnosti měly být zahrnuty ve vzdělávacím obsahu, učebnicích a dalších výukových materiálech. Princip si klade za cíl zvyšovat povědomí o pohlavně specifické socializaci, pohlavně specifické dělbě práce ve veřejném i soukromém sektoru, sexuálním násilím a reprodukci genderových stereotypů prostřednictvím výukových materiálů i aktérů vzdělávání. Dále chce u vyučujících podpořit reflexi vlastního jednání ve třídě a eliminovat všechny pohlavně specifické předsudky.

Maďarský školský zákon v obecných principech zmiňuje rovné zacházení, jež je vztaženo ke znevýhodněným studujícím ve smyslu zdravotního „postižení“ a sociálního znevýhodnění. Nezmiňuje se však o rovných příležitostech ani o genderové rovnosti. Gender není zmíněn ani ve vysokoškolském zákoně, v němž je odkaz k rovným příležitostem opět vztažen ke studujícím se znevýhodněním a těm na rodičovské dovolené. Můžeme říci, že maďarské zákony upravující vzdělávání jsou vůči genderu a genderové nerovnosti slepé. V uplynulých devíti letech od nástupu konzervativní vlády Viktora Orbána je však zřetelná postupně zesilující antigenderová tendence. Tato tendence je patrná i z ministerské vyhlášky z roku 2017, jež zrušila jedno z maturitních témat předmětu sociální studia věnující se genderové teorii a jež upravila znění rámcového kurikula pro biologii a rodinnou výchovu tak, aby eliminovala explicitní zmínky o genderu a rozlišení biologického pohlaví a genderové identity.

V českém školském zákoně nalezneme obecný princip rovného přístup ke vzdělání včetně rovného přístupu na základě pohlaví. Zákon dále vymezuje obecné cíle vzdělávání, mezi nimiž je i „pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti“ („Zákon č. 561/2004 Sb.“, 2019). Zákon uvádí, že proces vzdělávání by měl být zdokonalován v souladu s výsledky dosaženými ve vědě, na rozdíl od zmíněného rakouského vysokoškolského zákona však není explicitně uvedeno, že by měly být zohledněny i poznatky z oboru genderových studií. Ačkoliv školský zákon deklaruje obecný princip rovného zacházení na základě pohlaví a cíl odkazující k rovnosti žen a mužů, v zákoně o vysokých školách a v nařízení vlády upravujícím pedagogické obory nenalezneme zmínku o genderu, genderové rovnosti nebo genderových kompetencích budoucích pedagogů a pedagožek. České legislativní dokumenty upravující vzdělávání budoucích učitelů a učitelek tak vykazují stejnou slepotu vůči genderové rovnosti jako ty maďarské a nevytvářejí podmínky pro začlenění tématu genderové rovnosti do přípravy budoucích pedagogických pracovníků a pracovnic.

### 3.2 Strategické dokumenty

Všechny země disponují strategiemi pro prosazování genderové rovnosti. Maďarsko má strategii z roku 2010, kterou přijala bývalá sociálně-liberální vláda. Strategie navazuje na dokumenty Evropské unie a poskytuje detailní evaluaci maďarského vzdělávacího systému z hlediska genderu. Jako jeden z problémů zmiňuje i značné znevýhodnění romských žen, které z důvodu brzkého mateřství vypadávají ze základního vzdělávání. Strategie vyzývá k nestereotypnímu vzdělávání dívek a chlapců a navrhuje revizi kurikula, nastavení kritérií genderové vyváženosti pro učebnice a výukové materiály a tematizuje také násilí na ženách. Nicméně strategie nebyla po nástupu vlády Viktora Orbána implementována a žádné z navrhovaných opatření nebylo realizováno.

Rakousko implementuje evropskou strategii vzdělávání ET 2020, jež se věnuje mimo jiné i genderovým nerovnostem ve vzdělávání, podporuje genderovou vyváženost a tematizuje genderové stereotypy a zodpovědnost vyučujících při vytváření prostředí bez šikany a obtěžování včetně toho genderově

<sup>12</sup> Ve školním roce 2018/2019 byla představena nová verze tohoto vzdělávacího principu, ta však již nebyla předmětem analýzy.

podmíněného. V minulých letech (od roku 2000) implementovalo ministerstvo školství tři akční plány, které se věnovaly prosazování genderové rovnosti, genderovému mainstreamingu a genderově citlivému vzdělávání ve školním vzdělávání i vzdělávání dospělých. Genderová rovnost je tak v Rakousku prostřednictvím strategických dokumentů prosazována o více než dekádu déle, než je tomu v Maďarsku a České republice.

Česká republika má strategii vzdělávání, jež se jako ta rakouská odkazuje k evropské strategii ET 2020. Genderová rovnost v ní však není tematizována. Najdeme v ní pouze zmínku o tom, že mají být zajištěny rovné vzdělávací příležitosti i výsledky pro všechny bez ohledu na pohlaví (v anglické verzi dokumentu uvedeném jako gender) a další charakteristiky. Zmíněna je také genderová nevyváženost učitelské profese. Více se strategie genderové nerovnosti ve vzdělávání nevěnuje. Ta je detailně rozepisována ve dvou strategických dokumentech věnujících se primárně genderové rovnosti. Jedním je strategický dokument uveřejněný MŠMT roku 2013, který předkládá přehledný obraz o problematice genderové nerovnosti v českém vzdělávacím systému a navrhuje opatření pro zlepšení. Používá genderově vyvážený jazyk, záměrně pracuje s termínem genderová ne/rovnost, ne pouze s termínem rovnost mužů a žen a diskutuje dopady genderových stereotypů na LGBTI+ osoby. Dalším strategickým dokumentem je vládní strategie pro rovnost žen a mužů, která sice popisuje problémy, kterým čelí český vzdělávací systém z hlediska genderu, a navrhuje konkrétní opatření, záměrně ale používá pouze slovní spojení rovnost žen a mužů a problémy, s nimiž se ve vzdělávání setkávají LGBTI+ osoby, nezmiňuje. Obě zmíněné strategie se odkazují na dokumenty Evropské unie a mezinárodní závazky České republiky. Vládní strategie uvádí, že je zdrojem pro každoročně aktualizované priority vlády pro prosazování rovnosti žen a mužů. Priority z roku 2018 požadují, aby genderová problematika byla zařazena do rámcových vzdělávacích programů, aby byla genderová rovnost zahrnuta do procesu posuzování učebnic, aby byla zajištěna podpora vzdělávání ICT v souladu s rovností žen a mužů a aby byla genderová rovnost zohledňována ve vzdělávání na základních a středních školách. České strategické dokumenty věnující se explicitně prosazování genderové rovnosti / rovnosti žen a mužů jsou zpracované odborníky a odbornicemi na genderovou problematiku a stanovují konkrétní cíle a opatření, jež by měly být přijaty, jejich naplňování je ovšem diskutabilní. Detailně zpracovaná analýza a navrhovaná opatření ve specificky genderově orientovaných dokumentech se nedostávají do dokumentů obecnější povahy.

### 3.3 Kurikulární dokumenty

Jednotlivé země mají odlišný systém kurikulárních dokumentů, které se liší i v míře detailnosti popisu vzdělávacího obsahu. Lze ale říci, že všechny země disponují dokumenty obecnější povahy definujícími obecnější cíle, hodnoty a principy vzdělávání a dokumenty nebo pasážemi dokumentů vztahujícími se ke konkrétním předmětům nebo vzdělávacím oblastem.

Rakouské obecné kurikulum explicitně zmiňuje gender mainstreaming a povinnost škol zabývat se otázkou genderu na všech úrovních výuky. Studující by měli být mimo jiné vedeni ke kritickému posouzení rolí, jež jsou přisuzovány jednotlivým pohlavím. Dokument dále specifikuje reflexivní koedukaci a genderově citlivou pedagogiku, když požaduje, aby vyučující rozvíjeli potenciál všech žáků a žákyň v co nejširším slova smyslu bez genderově specifického stereotypizování a upravovali vzdělávací obsah a výukové metody, tak aby oslovily oba gendery. Vyučující by si rovněž měli být vědomi toho, jak jejich očekávání může ovlivnit výkony žáků a žákyň, a měli by mít alespoň základní vzdělání v oblasti genderových studií. Odkazy na gender nalezneme i v učivu některých konkrétních předmětů. Tělocvik by měl reflektovat genderově specifické potřeby. V historii, sociálních studiích a politickém vzdělávání by se studující měli učit o genderové historii, o formách znevýhodnění žen v minulosti, o ženském hnutí i různých genderových konceptech. Kariérové poradenství by mělo nabízet možnost k revizi tradičních postojů a co nejvíce rozšířit možnosti volby povolání, zejména u dívek. Žáci a žákyň by se měli učit o různých rolích včetně dvojí zátěže, které čelí především ženy, a o možných řešeních. Děti by měly být podporovány ve schopnosti čelit genderovým předsudkům, reflektovat genderovou segregaci na trhu práce i externí vlivy, které působí na utváření aspirací.

Stejně tak v pracovních činnostech – technických a textilních pracích – je několikrát zdůrazněno, že by studující měli být podporováni v tom, aby si vyzkoušeli všechny činnosti bez ohledu na stereotypní očekávání. Gender je přítomen rovněž v základech digitálního vzdělávání, kde nalezneme požadavek, aby se dostávalo rovných příležitostí k participanci chlapcům i dívkám.

Rakouské kurikulum ve své obecné i předmětové rovině pracuje s poznatkami o genderových stereotypích, které považuje za problematické, a podporuje vyučující v tom, aby reflektovali svá očekávání a snažili se rozvíjet potenciál všech žáků a žákyň. Nepřekračuje však rovinu binárního rozdělení na dívky a chlapce ani se blíže nevěnuje sexuální orientaci. V biologii sice nalezneme požadavek, aby děti byly vedené k přijetí vlastního těla a vlastní sexuality, explicitně ale existence LGBTI+ studujících není zmíněna.

Jak jsme naznačili již v části věnující se legislativním dokumentům, maďarské kurikulum je značně ovlivněno současnou konzervativní politikou. Kromě důrazu na národní identitu a patriotismus je v obecném i rámcovém kurikulu pro jednotlivé předměty, jež je v porovnání s českým rámcovým vzdělávacím programem v popisu učiva detailnější, zřetelný důraz na rodinu zejména v její „tradiční“ heteronormativní podobě. Například pouze v kurikulu pro historii a sociální a občanská studia je rodina zmíněna dvaadvacetkrát (na rozdíl od žen, které se prakticky nevyskytují). Obecné kurikulum sice zmiňuje genderovou rovnost a antidiskriminaci jako jedny ze základních konceptů vzdělávání, ovšem dále se k nim nevyjadřuje a většina dalších formulací souvisejících s genderem odkazuje k biologicky daným odlišnostem mezi muži a ženami a z nich vyplývajících „přirozeně“ odlišných rolí mužů a žen ve společnosti. V maďarském jazyce se děti mají učit o rozdílech v mužské a ženské komunikaci, v přírodovědě o rozdílech mezi muži a ženami a souvislostí těchto rozdílů s pohlavními/genderovými rolemi (použit je výraz, jenž může být interpretován jako pohlaví i jako gender). Biologie a zdraví kromě poukazování na biologické rozdíly mezi muži a ženami a jejich role v rodině a společnosti klade důraz na plodnost, početí, vývoj plodu a morální otázku potratu.

Více se zastavíme u průřezového tématu rodinná výchova, jehož obsah a vzdělávací cíle by měly být zahrnuty i do ostatních předmětů. Rodina je opět tematizovaná jako základní jednotka společnosti, kladen je důraz na rozdíly mezi muži a ženami a v části věnované zodpovědné sexualitě nalezneme formulace jako – plodnost je poklad, o který je třeba se starat, plodná láska – dítě jako dar, zázrak inseminace, hodnota panenství/panictví. Důraz je kladen na sexuální zdrženlivost, značný prostor je věnován vývoji plodu, těhotenství, péči o dítě a hodnotě lidského života od početí až po smrt. Zřetelná je konzervativní a tradicionalistická rétorika uvažující o sexualitě pouze v souvislosti s reprodukcí (v manželství), zejména pak ženská sexualita je redukována na reprodukční funkci. Existence LGBTI+ osob je neviditelná a je implicitně potlačovaná důrazem na heterosexuální partnerství. Jako ilustraci přístupu, jenž je zřetelný v celém kurikulu, uvedeme citaci z části rodinné výchovy věnující se sexualitě, mužské a ženské identitě a vztahům:

Cílem je pomáhat žákům od raného věku s posilováním jejich pohlaví / genderové identity v souladu s jejich genetickým pohlavím, s učením se o fundamentálních rozdílech mezi pohlavími (pohlavní charakteristiky, fungování mozku, komunikace atd.). ... Cílem je podpořit úspěšné hledání a výběr partnera. Je důležité, aby se žáci učili o formách mužsko-ženských vztahů a možnostech štěstí/deziluze, které v nich mohou zažít a aby rozvíjeli prorodinnou perspektivu. Měli by být dostatečně připraveni pro zralou, zodpovědnou, vyváženou a zdravou sexualitu vycházející z harmonického a šťastného vztahu (manželství). Dále by měli být seznámeni s poznatkami nezbytnými pro zdravý sexuální život. Výsledkem učení o kráse lidského početí a vývoji plodu by mělo být jejich porozumění tomu, že lidský život je pokladem od početí až po přirozenou smrt (srov. Rédei & Sáfrány, 2019, s. 61–62).

Český rámcový vzdělávací program s pojmem gender neoperuje. V charakteristice vzdělávací oblasti Člověk a společnost nalezneme informaci, že studující by měli být vzděláváni k rovnosti žen a mužů a v cílovém zaměření této vzdělávací oblasti nalezneme bližší specifikaci ve formě „utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti“ („MŠMT“, 2019, s. 52). V učivu výchovy k občanství najdeme však už pouze



zmínku o přirozených a sociálních rozdílech mezi lidmi a o rovném postavení mužů a žen (v anglické verzi překvapivě přeložené jako genderová rovnost, jež má širší význam), ovšem bez bližší specifikace, co by mělo být obsahem. V popisu vzdělávací oblasti Člověk a svět práce je uvedeno, že vzdělávací obsah je určen všem, dívkám i chlapcům bez rozdílu. Tato specifikace pravděpodobně odkazuje na dřívější praxi rozdělování pracovních činností podle genderu studujících. Ve vzdělávací oblasti výchova ke zdraví jsou do učiva zahrnuty poruchy pohlavní identity a sexualita jako součást formování osobnosti, ale opět bez bližší specifikace. Nespecifikována zůstává i zmínka o sexuální identitě v doplňujícím vzdělávacím oboru etická výchova.

Český rámcový vzdělávací program je v otázce genderové rovnosti v porovnání s rakouským i maďarským kurikulem velmi vágní. Neobsahuje explicitní požadavek kritické reflexe genderových stereotypů a genderových rolí, nelegitimizuje ve svém znění diverzitu genderových identit (uvádí ji pouze jako poruchu) a sexuálních orientací<sup>13</sup>. Rámcový vzdělávací program je psán v generickém maskulinu, dívky jsou tak zmíněny pouze v případě, kdy je potřeba zdůraznit odlišnost dívek a chlapců. Dívky a chlapci jsou stavěni do opozice – byť je požadován jejich vzájemný respekt.

Ani v jedné zemi není v kurikulárních dokumentech dáván gender explicitně do souvislosti s jinými osami nerovnosti.

### 3.4 Příručky

Maďarsko nevydalo doposud žádnou příručku, jež by se věnovala genderu ve vzdělávání. Česká republika disponuje především příručkami vydanými neziskovými organizacemi, některé však vyšly i ve spolupráci s ministerstvem školství nebo na jeho zakázku. Nejaktuálnější je příručka z roku 2010 věnující se genderově vyváženému jazyku s cílem snížit diskriminaci žen v jazykové praxi a redukovat sexistické vyjadřování. Genderově vyváženému vyjadřování ve vztahu k transgender osobám se nevěnuje. Kvalitně zpracovaná je příručka z roku 2009 věnující se homofobii v žákovských kolektivech. Tato pracuje explicitně s pojmem gender a dalšími pojmy souvisejícími s homofobní šikanou a vysvětluje dopady genderových stereotypů na LGBTI+ osoby. Ze stejného roku pochází i příručka věnující se sexuální výchově, která sice obsahuje kapitolu věnující se přímo genderovým stereotypům v sexuální výchově, ale většina ostatních kapitol genderovou perspektivu nezahrnuje a obsahuje místy nejasnou terminologii odrážející esencialistický a medicínský přístup k sexuálním menšinám. Posledním dokumentem je jednostránková pomůcka pro posuzování genderové korektnosti učebnic, jež formou otázek nabízí návod k reflexi genderové stereotypnosti výukových materiálů.

Součástí analýzy bylo sedm rakouských příruček vydaných ministerstvem školství nebo s jeho spoluprací či podporou od roku 1999 do roku 2016. Na rozdíl od České republiky jsou příručky novějšího data nebo jsou opětovně aktualizovány. Většina analyzovaných dokumentů se odkazuje k legislativě a strategiím Rakouska i Evropské unie, pracuje s genderem jako sociálním konstruktem a usiluje o maximální diverzitu a potírání stereotypů. Dvě příručky se věnují učebním materiálům – zobrazování žen a mužů – a způsobům, jak identifikovat v učebnicích diskriminaci s ohledem na gender a sexuální orientaci. Tyto materiály jsou určeny jak tvůrcům a vydavatelům, tak vyučujícím a vedení škol. Jedna z příruček se věnuje genderově inkluzivnímu jazyku. Čtyři příručky jsou obecnějšího rázu a poskytují školám – vedení, vyučujícím, případně výchovným poradcům – návod a podporu k rozvíjení genderových kompetencí, zavádění gender mainstreamingu a celkově utváření inkluzivního prostředí. Příručky vysvětlují různé koncepty související s genderovou ne/rovností, jedna z nich překonává a dekonstruuje binární koncept genderu a dává gender do souvislosti s ostatními osami nerovností.

<sup>13</sup> V části pro první stupeň, jež nebyla podrobena celkové analýze, nalezneme požadavek, aby se děti orientovaly v bezpečných způsobech sexuálního chování mezi chlapci a děvčaty v daném věku. Tato formulace nabízí prostor pro tematizaci sexuálního a genderově podmíněného násilí a obtěžování, byť je otázkou, zda si ji tak vyučující vyloží, současně však připouští pouze heterosexuální sexuální chování.

### 3.5 Souhrnná zjištění

V Rakousku se genderové rovnosti a genderově citlivému vzdělávání dostává institucionální i legislativní podpory. Požadavek na genderové kompetence vyučujících a uplatňování genderově citlivého vzdělávání je zakotven v legislativě upravující vzdělávání pedagogů a pedagožek. Díky vzdělávacímu principu zavádějícímu genderovou rovnost jako průřezové téma prostupuje genderová perspektiva kurikulem. Rakouští vyučující mají oporu v příručkách, které pokrývají různé oblasti spojené s genderovou rovností ve vzdělávání. Genderové odlišnosti jsou konceptualizovány jako z velké části sociálně konstruované a genderové stereotypy jako problematické a pro žáky a žákyně omezující. Pojmy jako gender, genderová rovnost, genderové stereotypy, genderové kompetence apod. jsou užívány explicitně, některé starší dokumenty pracují s německým pojmem „Geschlecht“, který odkazuje jak k biologickému pohlaví, tak genderu.

V maďarských legislativních dokumentech genderová rovnost buď chybí, nebo je definována vágně bez explicitního užití slova gender. Vyučující nemají oporu v žádné státem vydané příručce, jež by se genderově citlivému vzdělávání věnovala. Současné kurikulární dokumenty namísto rozmanitosti akcentují „tradiční“ heteronormativní rodinu a biologickou rozdílnost mužů a žen a homogenizují příslušníky a příslušnice ženského a mužského pohlaví. Potírána je diverzita genderových identit, sexuálních orientací i diverzita mezi ženami a mezi muži.

Česká republika disponuje kvalitně zpracovanými strategiemi i některými příručkami, institucionální a legislativní podpora však chybí. Odkazy k genderu jsou v dokumentech obecné (tedy na gender ne přímo zaměřené) povahy nespécifické, legislativní a kurikulární dokumenty s pojmem gender explicitně neoperují, dokonce i jeden z klíčových strategických dokumentů užívá pouze pojmu rovnost mužů a žen namísto genderová rovnost. Kurikulární dokumenty sice obsahují zmínky o rovnosti žen a mužů, ale použité formulace vyjadřují představu dívek a chlapců jako opačných a odlišných a vybízejí k homogenizaci těchto dvou skupin. LGBTI+ studujícím je napříč analyzovanými dokumenty věnována minimální pozornost.

## 4 Diskuse a závěr

Cílem naší studie bylo porovnat, jak je gender a genderová rovnost koncipovaná ve vzdělávacích dokumentech v České republice, Maďarsku a Rakousku. Všechny země se potýkají s genderovou nerovností ve formě genderové segregace ve vzdělávacích oborech, stereotypů ve výukových materiálech, stereotypních očekávání vyučujících, homofobní šikany či sexuálního obtěžování, každá však k řešení těchto problémů přistupuje jinak. Rakousko genderovou nerovnost ve vzdělávání explicitně problematizuje a zhruba od poloviny 90. let 20. století aktivně usiluje o zlepšení situace. Naopak současná maďarská politická reprezentace prosazuje silný antigenderový, antifeministický a antiLGBTI+ diskurz, který se kromě omezování akademické svobody například rušením oborů genderových studií na univerzitách projevuje i úpravou kurikulárních dokumentů. Česká republika se nachází někde uprostřed mezi zmíněnými zeměmi. Genderová rovnost je prosazována, ale není považována za prioritní. Strategické cíle a navrhovaná opatření nejsou dostatečně naplňovány a genderově citlivé vzdělávání je rozvíjeno spíše neziskovým sektorem, který však čelí útokům některých politických představitelů a snahám o omezení jeho financování.

I Rakousko se stejně jako Česká republika a Maďarsko potýká s určitou mírou averze vůči genderové rovnosti a nárůstem konzervativních tendencí, avšak díky dlouholetému prosazování genderového mainstreamingu a díky většímu počtu dokumentů, které se věnují vysvětlování genderových konceptů a problematizování genderových stereotypů, je pravděpodobně snaha o genderově citlivé vzdělávání více chápána a přijímána jak ze strany vyučujících a vedení škol, tak ze strany rodičů. Delší rakouská tradice v prosazování genderové rovnosti je dána odlišnou historií zkoumaných zemí. V Rakousku v 60. a 70. letech proběhla tak zvaná druhá vlna feministické emancipace, která v západních zemích spočívala mimo jiné v úsilí o rovné zastoupení žen na trhu práce a rovný přístup ke vzdělání a která

otevřela veřejnou diskusi o postavení žen a genderové rovnosti. Naopak nesvobodný charakter společnosti v Maďarsku a České republice a omezení svobody shromažďovací umlčelo činnost ženských spolků, jež fungovaly před obdobím státního socialismu, a zamezilo možnosti sdílení zkušeností a formulování problémů a politických požadavků samotnými ženami (Havelková, 2009). Po demokratické transformaci nebylo téma rovnosti mužů a žen považováno v České republice ani Maďarsku za klíčové a feminismus se setkával spíše s nepochopením. K prosazování genderové rovnosti tak začalo více docházet až s blížícím se vstupem do Evropské unie.

Na druhou stranu je však třeba poukázat na to, že je to právě Rakousko, které ze zkoumaných zemí vykazuje nejvyšší rozdíly ve výkonech dívek a chlapců i největší míru nerovnosti v platech. Rakousko je i přes výše zmíněný vývoj spíše konzervativní země, v níž delší dobu působil kapitalistický model muž – žitel, žena – v domácnosti a v níž ženy získaly právo být zaměstnané bez nutnosti souhlasu manžela až v 70. letech 20. století. Naopak Českou republiku a Maďarsko spojuje společná historie období státního socialismu, který zaručoval formální (byť ne faktickou) rovnost mužů a žen od 50. let 20. století a zajistil přístup žen ke vzdělání a na pracovní trh dříve, než tomu bylo v Rakousku. Nicméně i díky déletrvající veřejné debatě se školám a vyučujícím, kteří usilují o inkluzivní školní prostředí, dostává v Rakousku ze zkoumaných zemí největší podpory v uplatňování genderově citlivého přístupu. Naopak současná maďarská politická situace vytváří tlak jak na inkluzivně smýšlející vyučující, tak na žáky a žákyně, kteří se s tradičně vymezenými genderovými rolemi neidentifikují. Maďarské školství tak rozhodně nesměruje k inkluzi a rovným příležitostem pro všechny studující, ale vytváří prostředí, kde není prostor pro rozmanitost.

Co se týče České republiky, ke zlepšení situace by pomohlo ustanovení stálého oddělení pro genderovou rovnost na ministerstvu školství, tak jako je tomu v Rakousku, a začlenění požadavku genderové kompetence pedagogických pracovníků a pracovníc do příslušné legislativy. Tento požadavek by musel jít ruku v ruce s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a pracovníc. Ti již v dnešní době mohou absolvovat kurzy genderově citlivého vzdělávání, jejich nabídka je však omezená a jsou navštěvovány spíše vyučujícími, kteří k tématu genderu již jistou míru citlivosti mají. K zajištění inkluzivnějšího prostředí v českých školách by jistě pomohlo i detailnější a komplexnější začlenění genderové perspektivy do rámcových vzdělávacích programů. Tento krok byl stanoven jako jedna z priorit vlády pro prosazování rovnosti žen a mužů z roku 2018 a byl rozpracován i strategickým dokumentem MŠMT, jenž byl předmětem naší analýzy. Strategie MŠMT navrhuje, aby se genderová rovnost stala průřezovým tématem a aby rámcově vzdělávací program konceptualizoval gender jako sociálně utvářenou charakteristiku. Oba tyto požadavky jsou v Rakousku již aplikovány, v České republice jejich implementace stagnuje, a to i přesto, že byly i spolu s ostatními výše zmíněnými opatřeními v minulosti již několikrát formulovány odborníky a odborníky na genderovou rovnost ve vzdělávání. Zmiňuje je například i Stínová zpráva o stavu rovnosti žen a mužů (Smetáčková, 2019), která mimo jiné doporučuje i zahrnutí genderové rovnosti mezi kritéria inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je však v české vzdělávací politice pojmáno úzce a genderovou perspektivu nezahrnuje. Podle našeho názoru je ale genderově citlivé vzdělávání důležitou součástí inkluze, chápeme-li ji jako vzdělávání, jež nabízí podporu a přijetí všem žákům a žákyním, podporuje rozmanitost a umožňuje studujícím rozvíjet se bez ohledu na společenské stereotypy a očekávání.

Studie byla podpořena programem Evropské unie Erasmus + prostřednictvím přidělení grantu projektu Towards Gender Sensitive Education (2017-1-CZ01-KA201-035485) a Masarykovou univerzitou v rámci projektu Akademické psaní ve vědeckém výzkumu (MUNI/A/1308/2018).

## Literatura

Babanová, A., & Miškolci, J. (2007). *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, o. s.

- Babanová, A. (2019). *Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce*. Praha: Gender Studies, o.p.s.
- Batalha, L., & Reynolds, J. K. (2013). Gender and personality: Beyond gender stereotypes to social identity and the dynamics of social change. In M. K. Ryan, & N. R. Branscombe (Eds.), *The SAGE handbook of gender and psychology* (pp. 165–182). London: SAGE Publications, Inc.
- Bussey, K. (2013). Gender development. In M. K. Ryan, & N. R. Branscombe (Eds.), *The SAGE handbook of gender and psychology* (pp. 81–99). London: SAGE Publications, Inc.
- Český statistický úřad. (2019, Červen 15). *Zaostřeno na ženy a muže 2018*. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/zaostreno-na-zeny-a-muze-2018>
- Dombos, T., Krizsan, A., Verloo, M., & Zentai, V. (2012). *Critical frame analysis: A comparative methodology for the 'Quality in Gender+ Equality Policies' (QUING) project*. Budapest: Central European University.
- Drexlerová, A. (2018). Kluků je škoda, holky na to nemají: Genderové aspekty v hodnocení nejslabších žáků třídy. *Studia paedagogica*, 23(1), 9–28. Dostupné z <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1720/1940>
- Forum for African Women Educationalist (FAWE). (2019, Červenec 20). *Gender responsive pedagogy: A teacher's handbook*. Dostupné z [http://www.ungei.org/files/FAWE\\_GRP\\_ENGLISH\\_VERSION.pdf](http://www.ungei.org/files/FAWE_GRP_ENGLISH_VERSION.pdf)
- Gullberg, A., Andersson, K., Danielsson, A., Scantlebury, K., & Hussénus, A. (2018). Pre-service teachers' views of the child - Reproducing or challenging gender stereotypes in science in preschool. *Research in Science Education*, 48(4), 691–715. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9593-z>
- Haring, S., & Mörth, A. (2009). „School and teaching from a gender perspective – Gender sensitive didactics“ Review and evaluation of a continuing education workshop for Austrian grammar school teachers. In D. Gronold, B. Hipfl, & L. Lund Pedersen (Eds.), *Teaching with the third wave new feminists' explorations of teaching and institutional contexts* (pp. 127–148). Utrecht: Athena.
- Havelková, B. (2009). Genderová rovnost v období socialismu. In M. Bobek, P. Molek, & V. Šimíček, *Komunistické právo v Československu. Kapitoly z dějin bezpráví* (s. 179–206). Brno: Masarykova univerzita.
- Charbonnier, É., Hatteschweiler, C., & Graziani, P. (2015). Risque suicidaire et stress chez les jeunes homosexuels. *Psychologie Française*, 60(3), 209–222. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2015.01.001>
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha-Brno: Sociologické nakladatelství v koedici s Masarykovou univerzitou.
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Šmídová, I. a kol. (2010). *S genderem na trh: Rozhodování o dalším vzdělávání patnáctiletých*. Praha-Brno: Sociologické nakladatelství v koedici s Masarykovou univerzitou.
- Johns, M. M., Poteat, V. P., Horn, S. S., & Kosciw, J. (2019). Strengthening our schools to promote resilience and health among LGBTQ Youth: Emerging Evidence and research priorities from the state of LGBTQ Youth Health and Wellbeing Symposium. *LGBT Health*, 6(4), 146–155. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2018.0109>
- King, M., Semlyen, J., Tai, S. S., Killaspy, H., Osborn, D., Popelyuk, D., & Nazareth, I. (2008). A systematic review of mental disorder, suicide, and deliberate self harm in lesbian, gay and bisexual people. *BMC Psychiatry*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/1471-244x-8-70>

- Kolářová, J. (Ed.). (2014). *Volba povolání bez předsudků. Metodika projektového dne pro základní školy*. Praha: Gender studies, o.p.s.
- Kolářová, K. (2012). Disability studies: Jiný pohled na „postižení“. In K. Kolářová (Ed.), *Jinakost, postižení kritika. Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu* (s. 11–40). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, Ch. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and intervention. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(4), 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Kvasnicová, J., & Šamánek, J. (2015). *Antidiskriminační zákon. Komentář*. Praha: Wolters Kluwer.
- Lahelma, E. (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational Research, 56*(2), 171–183. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898913>
- Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education, 50*, 70–78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>
- MŠMT. (2019, Květen 30). *Rámcový vzdělávací program pro základní školy*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- Rédai, D., & Sáfrány, R. (Eds.). (2019). *Gender in national Education documents and teaching resources, and in teachers' pedagogical approaches and everyday teaching practices in Austria, the Czech Republic and Hungary*. Comparative report for the Erasmus+ project “Towards Gender Sensitive Education”, project No. 2017-1-CZ01-KA201-035485. Dostupné z <http://gendersensed.eu./outputs/>
- Slavík, L. (2019, Červenec 20). *Gender a genderově senzitivní pedagogika optikou českých škol a vyučujících*. Genderové informační centrum NORA, o.p.s. Dostupné z [https://gendernora.cz/\\_files/200000443-a4bdea5b71/Zpr%C3%A1va-TGSE\\_final\\_.pdf](https://gendernora.cz/_files/200000443-a4bdea5b71/Zpr%C3%A1va-TGSE_final_.pdf)
- Smetáčková, I. (2019, Červenec 20). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o.p.s. Dostupné z <http://www.otevrenaspolecnost.cz/knihovna/otevrenka/prosazovani-genderove-rovnosti/gender-ve-skole-ucitele.pdf>
- Smetáčková, I. (Ed.). (2019, Červenec 20). *Stínová zpráva o stavu genderové rovnosti v České republice v roce 2015*. Praha: Česká ženská lobby. Dostupné z [https://czlobby.cz/sites/default/files/dokumenty/stinova\\_zprava\\_2015.pdf](https://czlobby.cz/sites/default/files/dokumenty/stinova_zprava_2015.pdf)
- Smetáčková, I. (2016). *Genderové představy a vztahy. Sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a feminity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Smetáčková, I., & Braun, R. (2009). *Homofobie v žákovských kolektivech. Homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách – jak se projevuje a jak se proti ní bránit*. Dostupné z [https://www.vlada.cz/assets/udalosti/homofobie\\_web.pdf](https://www.vlada.cz/assets/udalosti/homofobie_web.pdf)
- Smetáčková, I., & Pavlík, P. (2011). Sexuální obtěžování na vysokých školách: Teoretické vymezení, metodologický přístup, výzkumné výsledky. *Sociologický časopis, 47*(2), 361–386. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/pdf/23073210.pdf?refreqid=excelsior%3A574f135fc30de95233280ec37893b885>
- Smetáčková, I., & Pavlík, P. (2012). Genderově motivované a sexuální obtěžování na středních školách: Hranice vhodného chování. *Sociální studia 9*(3), 11–30. Dostupné z [https://journals.muni.cz/socialni\\_studia/article/view/5960/5072](https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5960/5072)

- Vaňurová, L. (2011). Genderově stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 211–224. Dostupné z <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/130/232>
- Veřejný ochránce práv. (2019, červenec 29). *Být LGBT+ v Česku. Zkušenosti LGBT+ lidí s předsudky, diskriminací, obtěžováním a násilím z nenávisli.* Dostupné z [https://www.ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/DISKRIMINACE/Vyzkum/Vyzkum-LGBT.pdf](https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/DISKRIMINACE/Vyzkum/Vyzkum-LGBT.pdf)
- Vohlídalová, M. (2009). Sexuální obtěžování na vysoké škole. V ČR neexistující problém?. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 10(2), 20–29. Dostupné z [https://www.genderonline.cz/uploads/b9b2849ecf3a1c5fea8c893521899f7eca485452\\_sexualni-obtezovani-na-vs.pdf](https://www.genderonline.cz/uploads/b9b2849ecf3a1c5fea8c893521899f7eca485452_sexualni-obtezovani-na-vs.pdf)
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2019, Červenec 27). *Zákony pro lidi.* Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## Příloha

### Analyzované dokumenty

#### Legislativní dokumenty

- 24/2017. (X. 3.) EMMI rendelet egyes köznevelési tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról [Ministerial Decree 24/2017 (03/10) on the modification of certain ministerial decrees in public education]. (2019, Červenec 28). *Wolters Kluwer*. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1700024.EMM&timeshift=20180101&txtreferer=0000001.txt>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről [Act CXCV/2011 on National Public Education]. (2019, Červenec 28). *Bács-Kiskun Chamber of Commerce and Industry*. Retrieved from <http://bkmkik.hu/attachments/article/62/Hatályos%20köznevelési%20törvény.doc>
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról [Act CXXV/2003 on Equal Treatment and the Promotion of Equal Opportunities]. (2019, Červenec 28). *Egyenlő Bánásmód Hatóság*. Retrieved from <http://www.egyenlobanasmod.hu/data/eselytorveny.pdf>
- BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Federal Ministry of Education, Science and Culture]). (n.d.) *Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern"* [Educational principle "Education to Equality between Women and Men"]. (2019, Červenec 28). *Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Wien: BMBWK. Retrieved from [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/PDFzuPubID311\\_9716.pdf?61ec1o](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/PDFzuPubID311_9716.pdf?61ec1o)
- Bundes-Gleichbehandlungsgesetz (Bundesgesetz über die Gleichbehandlung im Bereich des Bundes B-G/BG)* [Federal Act on Equal Treatment in Federal Service BGBl]. No. 100/1993 in der geltenden Fassung. (2019, Červenec 28). *Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS)*. Retrieved from <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858>
- Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst* [Service Law Amendment] BGBl. I Nr. 211/2013. (2019, Červenec 28). *Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS)*. Retrieved from [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2013\\_I\\_211/BGBLA\\_2013\\_I\\_211.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.html)
- Gleichbehandlungsgesetz G/BG (Bundesgesetz über die Gleichbehandlung)* [Federal Act on Equal Treatment] BGBl. I No. 66/2004 in der geltenden Fassung. (2019, Červenec 28). *Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS)*. Retrieved from <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003395>
- Hochschulgesetz 2005, HG (Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien)* [Federal Law on the Organisation of University Colleges of Teacher Education (Higher Education Act 2005)] BGBl. I Nr. 30/2006, Amendment 2010 BGBl. I Nr. 47/2010. (2019, Červenec 28). *Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS)*. Retrieved from <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství. (2019, Červenec 27). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-275>
- Schulorganisationsgesetz, SchOG (Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation)* [School Organization Act] BGBl. Nr. 242/1962 in der geltenden Fassung. (2019, Červenec 28). *Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS)*. Retrieved from

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2005.06.2018.pdf>

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon). (2019, Červenec 27). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198>

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). (2019, Červenec 27). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2019, Červenec 27). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

### Strategické dokumenty

BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [Federal Ministry of Education, Science and Culture]). (2002). *Aktionsplan 2003 – Gender-Mainstreaming und geschlechtssensible Bildung (Aktionszeitraum 2003–2006)* [Action Plan 2003 – Gender Mainstreaming and gender sensitive education (2003–2006)]. Wien: BMBWK.

BMUK (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten [Federal Ministry of Education and Cultural Affairs]). (2000). *Aktionsplan 2003 – Gender-Mainstreaming & Frauenförderung in Schule und Erwachsenenbildung (Aktionszeitraum 2000-2003)* [Action Plan 2003 – Gender Mainstreaming and promotion of women in schools and adult education (2000–2003)]. Wien: BMUK.

BMUK (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten [Federal Ministry of Education and Cultural Affairs]). (1997). *Aktionsplan 2000 – 99 Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung im Bereich von Schule und Erwachsenenbildung (Aktionszeitraum 1997-2000)* [Action Plan 2000 – 99 measures to promote gender equality for schools and adult education (1997-2000)]. Wien: BMUK.

European Commission and European Council. (2019, Červenec 31). *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training (2015/C 417/04)*. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN)

European Commission. (2019, Červenec 31). *Strategic framework for European cooperation in education and training ET 2020*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en)

Government of Hungary. (2019, Červenec 31). *A Nők és Férfiak Társadalmi Egyenlőségét Elősegítő Nemzeti Stratégia – Irányok és Célok 2010–2021*. [National Strategy for the Promotion of Social Equality of Women and Men – Directions and Goals 2010–2021.] Retrieved from <http://docplayer.hu/1703788-A-nok-es-ferfiak-tarsadalmi-egyenloseget-elosegito-nemzeti-strategia-iranyok-es-celok-2010-2021.html>

MŠMT. (2019, Červenec 28). *Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/31791>

MŠMT. (2019, Červenec 28). *Strategy for Education Policy of the Czech Republic until 2020*. Dostupné z [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategy\\_web\\_en.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategy_web_en.pdf)



Úřad vlády ČR. (2019, Červenec 28). *Vládní strategie pro rovnost žen a mužů v České republice na léta 2014–2020*. Dostupné z [https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Projekt\\_Optimalizace/Strategie-pro-rovnost-zen-a-muzu-v-CR-na-leta-2014-2020.pdf](https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Projekt_Optimalizace/Strategie-pro-rovnost-zen-a-muzu-v-CR-na-leta-2014-2020.pdf)

Vláda ČR. (2019, Červenec 28). *Aktualizovaná opatření Priorit a postupů vlády při prosazování rovnosti žen a mužů na rok 2018*. Dostupné z [https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Aktualizovana\\_opatreni.pdf](https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Aktualizovana_opatreni.pdf)

### Kurikulární dokumenty

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [Federal Ministry of Education, Science and Research]). (2019, Květen 30). *Lehrpläne der AHS-Unterstufe* [Curricula for Academic Secondary School – Lower Cycle]. Retrieved from [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_unterstufe.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html)

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [Federal Ministry of Education, Science and Research]). (2019, Květen 30). *Lehrplan der Neuen Mittelschule* [Curriculum for New Secondary School]. Retrieved from [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_nms.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html)

*Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára* [Frame curriculum for years 5–8 of primary school]. (2019, Květen 29). *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*. Retrieved from <http://kerettanterv.ofi.hu/>

*Lehrpläne allgemeinbildende höhere Schulen, BGBl. Nr. 88/1985 in der geltenden Fassung* [Curricula for Academic Secondary School, Federal Law Gazette No. 88/1985 in its current version]. (2019, Květen 29). *Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS)*. Retrieved from <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4ne%20%e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2013.06.2018.pdf>

*Lehrpläne Neue Mittelschulen, BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 71/2018* [Curricula for New Secondary School, Federal Law Gazette II No. 185/2012, last amended by Federal Law Gazette II No. 71/2018]. (2019, Květen 29). *Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS)*. Retrieved from <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40201120/NOR40201120.pdf>

MŠMT. (2019, Květen 30). *Rámcový vzdělávací program pro základní školy*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/43792/>

*Nemzeti Alaptanterv 2012* [National Core Curriculum 2012]. (2019, Květen 30). *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*. Retrieved from [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)

### Příručky

BMB (Bundesministerium für Bildung [Federal Ministry of Education]). (2019, Červenec 20). *Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming. Kriterienkatalog für Schulen* [Gender Competence & Gender Mainstreaming: Criteria catalog for schools]. Wien: BMB. Retrieved from <http://pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=249>

BMB (Bundesministerium für Bildung [Federal Ministry of Education]). (2019, Červenec 20). *Geschlechtergerechtes Formulieren* [How to formulate gender inclusively]. Wien: BMB. Retrieved from [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/gs/lf\\_geschlechter\\_form\\_2016.pdf?6aanr6](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/gs/lf_geschlechter_form_2016.pdf?6aanr6)

- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [Federal Ministry of Education, Arts and Culture]). (2019, Červenec 20). *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln* [Guideline for representation of women and men in teaching materials]. Wien: BMUKK. Retrieved from [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leitfadengeschlechter\\_10336.pdf?61echz](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leitfadengeschlechter_10336.pdf?61echz)
- Hladschik, P. (2019, Červenec 20). *Empfehlungen für nicht-diskriminierende Schulbücher, Fokus Gender und sexuelle Orientierung* [Guidelines on how to identify Discrimination in Textbooks, focusing on Gender and sexual Orientation]. Wien: Edition *polis*. Retrieved from [www.politiklernen.at/dl/MpulJMJKomloloJqx4KJK/edpol\\_2016\\_Nicht\\_diskriminierende\\_Schulbuecher\\_welib.pdf](http://www.politiklernen.at/dl/MpulJMJKomloloJqx4KJK/edpol_2016_Nicht_diskriminierende_Schulbuecher_welib.pdf)
- Hofbauer, Ch., & Westfall-Greiter, T. (2019, Červenec 20). *School Walkthrough. Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung* [School Walkthrough – a Tool for Criteria based School Development]. Wien: ZLS (Bundeszentrum für lernende Schulen). Retrieved from [www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/16635/mod\\_glossary/attachment/4287/SchoolWalkthrough.pdf](http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/16635/mod_glossary/attachment/4287/SchoolWalkthrough.pdf)
- MŠMT. (2009). (2019, Červenec 20). *Sexuální výchova – vybraná témata*. Praha: MŠMT ve spolupráci s VÚP. Dostupné z [https://www.eduin.cz/wp-content/uloziste/311/Metodicke\\_materialy/Sexualni\\_vychova\\_vybrana\\_temata.pdf](https://www.eduin.cz/wp-content/uloziste/311/Metodicke_materialy/Sexualni_vychova_vybrana_temata.pdf)
- MŠMT. (2019, Červenec 30). *Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pomucka-pri-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic>
- Radler M., Unger, P., & Widmann, A. (2019, Červenec 20). *Gendersensible und genderkompetente Schulentwicklungsberatung* [Gender sensitive and gender competent School Development Consulting]. Wien: Bundesministerium für Bildung. Retrieved from [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/gekos\\_schulentwicklungsberatung.pdf?61edq2](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/gekos_schulentwicklungsberatung.pdf?61edq2)
- Smetáčková, I., & Braun, R. (2019, Červenec 20). *Homofobie v žákovských kolektivech*. Praha: Sekretariát Rady vlády ČR pro lidská práva, Úřad vlády. Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/urad-vlady/vydavatelstvi/vydane-publikace/homofobie-v-zakovskych-kolektivech--homofobni-obtezovani-a-sikana-na-zakladnich-a-strednich-skolach--jak-se-projevuje-a-jak-se-proti-ni-branit-79188/>
- Tschenett, R., & Bors, A. (2019, Červenec 20). *Geschlechtergerechtigkeit und – gleichstellung als Aufgabe im Rahmen von SQA* [Gender equality and equal opportunities as task of SQA]. Wien: Bundesministerium für Bildung. Retrieved from [http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/13019/mod\\_forum/attachment/8516/5MF\\_Aufgabe13.pdf](http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/13019/mod_forum/attachment/8516/5MF_Aufgabe13.pdf)
- Valdrová J., Knotková-Čapková, B., & Paclíková, P. (Eds.). (2019, Červenec 30). *Kultura genderově vyváženého vyjadřování*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2010/01/msmt-kultura-genderove-vyvazeneho.html>

## Zkušenosti rodičů s inkluzivním vzděláváním

Naděžda

Špatenková,<sup>a</sup> 

Jana Poláchová

Vašátková,<sup>b</sup> 

Ivana Olecká,<sup>c</sup> 

Jindřiška Riesnarová,<sup>d</sup>

### Kontakt

<sup>a,b,d</sup>Univerzita Palackého  
v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Křížkovského 511/10  
771 80 Olomouc

<sup>a</sup>nadezda.spatenkova@upol.cz

<sup>b</sup>jana.polachova@upol.cz

<sup>d</sup>riesnerovaj@seznam.cz

<sup>c</sup>Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Štefánikova 5670  
760 01 Zlín  
olecka@utb.cz

✉ Korespondence:  
nadezda.spatenkova@upol.cz

Copyright © 2019 by the author  
and publisher, TBU in Zlín.  
This work is licensed under the  
Creative Commons Attribution  
International License (CC BY).



**Abstrakt:** Inkluzivní vzdělávání je široce diskutovaným tématem, které se řeší ve vztahu k pedagogům, škole jako instituci, k dětem s postižením či směrem k intaktní populaci. Tento text zaměřuje pozornost na rodiče dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a design výzkumu směřoval k zodpovězení hlavní výzkumné otázky: „Jaké zkušenosti mají rodiče s inkluzivním vzděláváním?“ Kvalitativní výzkumný design směřoval k porozumění toho, jak rodiče „odlišných“ dětí vnímají svou specifickou situaci i ve vztahu ke školnímu vzdělávání. Data byla sesbírána narativními rozhovory. Výzkumný soubor tvořilo 9 rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání měli nezřídka i neracionální očekávání. Rodiče nejvíce očekávali vstřícnou, partnerskou komunikaci (se školou jako institucí, ale i s učitelem jejich dítěte) a ačkoliv se střetávali s řadou obtíží na úrovni jednotlivců i systému, přesto stále anticipovali socializaci svého dítěte.

**Klíčová slova:** inkluze, inkluzivní vzdělávání, dítě se zdravotním postižením, rodiče, zkušenost, potřeby rodičů, očekávání rodičů

### Parents' experiences with inclusive education

**Abstract:** Inclusive education is a widely discussed topic addressed in relation to educators, the school as an institution, children with special needs as well as serving the intact population. This text focuses on the parents of a child with specific educational needs. The main research question of the research design is: "What experience do parents have with inclusive education?" The question is dealt with in relation to the broader framework of school education. Four supplementary research questions were also defined. The data were collected through a series of narrative interviews, with 9 parents of children with special educational needs included in the research group. The parents had often maintained irrational expectations in relation to inclusive school education. The parents most often expected a friendly, partner-based communication (with the school as an institution, but also with the child's teacher), and although they faced a number of difficulties on the level of the individual as well as the system, they still anticipated at least a greater level of socialization of their child.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, child with special educational needs, parents, experience, parents' needs, parents' expectations

## 1 Úvod

Inkluzivní vzdělávání představuje aktuální edukační trend (Bartoňová & Vítková a kol., 2013; Lazarová a kol., 2015; Švojgrová, 2010). Nebylo tomu tak ale vždy. Řehulka (2013) poukazuje na to, že přístup k lidem s odlišnostmi měl svůj historický vývoj. Zjednodušeně je možné zaznamenat tyto čtyři etapy: 1. exluze (vyučování), 2. segregace/separace (selektivní přístup = edukace zvlášť), 3. integrace (snaha o začlenění osob s postižením do běžného vzdělávacího proudu) a 4. inkluze (cílem je různorodost jako norma). Inkluze byla ovšem v České republice ještě poměrně nedávno pojmem zcela neznámým. V zahraničí je tento termín používán již od 60. let 20. století a podoby v různých zemích jsou shrnuty různými autory, např. Záhořáková a Kala (2016). Do našeho prostředí proniká až v 90. letech minulého století (Vaďurová, 2009). Předpokládá se, že inkluzivní zaměření může být neefektivnějším prostředkem k eliminaci diskriminujících postojů, vzniku vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti („The Salamanca Statement“, 2019). Inkluzivní přístup implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Pro inkluzivní vzdělávání je nezbytná existence kontinua podpůrných služeb, které budou schopny poskytnout podporu celému spektru speciálních potřeb, jež se vyskytují v každé škole („The Salamanca Statement“, 2019). Jde o přizpůsobení běžné školy a jejich pracovníků potřebám dítěte (Ošlejšková & Vítková, 2013). Hodkin a Newel (2009) nahlíží na inkluzi jako na způsob, jak doručit dětem jejich práva – užívají termín *child-centered education*, který lze volně přeložit jako způsob vzdělávání, v jehož centru pozornosti stojí dítě samotné. Smyslem inkluze je vytvářet rovné příležitosti pro vzdělávání všech jakožto jedinečných bytostí a společné vytváření školy jako pospolitosti. Výzkumy ukazují, že dospělí, jejichž postoje jsou více inkluzivní, kladou důraz na výchovnou funkci školy (Greger, Chvál, Walterová, & Černý, 2009, s. 76). Hlavní zásady inkluzivní pedagogiky je možné vymezit následovně: princip humanizace a demokracie, princip heterogenity; princip spolupráce ve třídě i napříč třídami, princip regionalizace, princip otevřenosti vůči okolní komunitě a efektivity, princip individualizace a princip celistvosti (Tannenbergerová, 2016). Inkluzivní vzdělávání se opírá o kreativitu učitele (Booth & Ainscow, 2007), o využívání diferencovaných výukových metod, pomoc ostatních aktérů inkluzivní pedagogiky (např. psychologa, asistenta pedagoga, výchovného poradce, sociálního pedagoga apod.) i o případnou úpravu učiva (Adamus, 2015; Hájková & Strnadová, 2010; Lang & Berberichová, 1998; Lechta, 2016; Záhořáková & Kala, 2016). Vstřícnost vůči odlišným potřebám a očekáváním a vytváření podnětného edukačního prostředí nejen pro žáky a učitele, ale i pro rodiče a pro jejich zapojování do podpory vyučování je jedním z cílů inkluze (Booth & Ainscow, 2015; Lukas, 2012).

V České republice vstoupila v roce 2016 v platnost novela školského zákona podporující společné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách<sup>1</sup>. Data Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy („Vývojová ročenka školství“, 2019) ukazují, jak se tento trend promítá do nárůstu počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, a to z celkem 39 160 žáků v roce 2011/12 na 53 206 ve školním roce 2016/17. Chtějí-li rodiče pro své dítě inkluzivní vzdělávání, mají silnou oporu v legislativě. To ovšem neznamená, že vždy jsou tomuto přístupu nakloněni ředitelé škol či pedagogové na školách. Z rámce českého soukromého práva vyplývá, že za nezletilého žáka jedná ve věci vzdělávání vždy jeho zákonný zástupce, v případě tohoto textu rodič, přičemž toto jednání musí být v zájmu dítěte. Školské poradenské zařízení navrhuje nejvhodnější vzdělávací cestu pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. o samotném způsobu vzdělávání nerozhoduje. Role primárně pečujících osob/rodičů, kteří dítě znají dlouhodobě, rozumí jeho chování a reakcím v různých situacích a mají s dítětem navázaný pevný vztah, je tedy významná a nezastupitelná. Angažovanost rodičů začíná již při samotném hledání vhodné mateřské a/nebo základní školy pro jejich dítě.

<sup>1</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných („Vyhláška“, 2019) stanovuje systém podpůrných opatření prvního až pátého stupně, vymezuje také obsah individuálního vzdělávacího plánu žáka, funkci asistenta pedagoga ve třídě a způsob poskytování podpůrných opatření žákům používajícím jiný komunikační systém než mluvenou řeč.

Rodiče vyhledávají informace, navštěvují semináře, přednášky a tato angažovat však nekončí ani v případě, kdy dítě začne navštěvovat běžnou školu. Je zcela přirozené, že rodiče, kteří plně pečují o své dítě, chtějí, aby sociální okolí přistupovalo s úctou a zájmem nejen k jejich potomkovi, ale i k nim samotným. Zároveň je zřejmé, že zcela jistě ne všichni rodiče dětí se specifickými potřebami chtějí či mohou věnovat tolik úsilí a energie do školního vzdělávání. Jak uvádí Hájková a Strnadová (2010, s. 70) je odlišnost přístupu dána mimo jiné i diagnózou dítěte, jeho věkem a místem, kde je vzděláváno. Autoři v rámci vlastního výzkumu zjistili, že rodiče dětí s Downovým syndromem bývají velkými zastánci inkluze, zatímco rodiče dětí s poruchami autistického spektra se klonili jen k částečné inkluzi. Rodiče malých dětí a dětí vzdělávajících se v běžných školách měli k inkluzi pozitivnější postoj, než tomu bylo u rodičů starších dětí a dětí navštěvujících školu speciální. Kunhartová, Potměšil a Potměšilová (2017) konstatují, že učitel ani speciální pedagog, natož vedení školy nemohou vědět, co pro daného rodiče jeho situace (skutečnost, že mají odlišné dítě) konkrétně znamená.

Požadavky rodičů dětí v inkluzivním vzdělávání obvykle souvisí s jejich obavami (Dobiášová, 2018; Hájková & Strnadová, 2010) a mohou se týkat např. bezpečnosti dítěte; sociální izolace dítěte; postojů ostatních žáků vůči jejich dítěti; kvalitě vzdělávacího programu dané školy, osobnosti učitele; dostupnosti školy z hlediska dopravy. Lang a Berberichová (1998) uvádějí, že rodiče těchto dětí mohou mít potřebu častějšího a intenzivnějšího kontaktu s učitelem svého dítěte a od školy (nejen ze strany učitelů, ale též vedení školy) potřebují především podporu a porozumění. Také jiní autoři (Vágnerová, Strnadová, & Krejčová, 2009) upozorňují na to, že rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami neposuzují u učitelů pouze jejich pedagogickou práci či přístup k dítěti, ale je pro ně důležité i to, jaký postoj zaujímá učitel vůči nim samotným. Rodiče si přejí, aby je učitel považoval za svého rovnocenného partnera. Pokud však učitel zaujímá vůči těmto rodičům nadřazený postoj a činí vzájemný vztah asymetrickým, může tato nerovnováha sil rodiče znepokojovat, znejišťovat apod. Michalík (2012) proto zdůrazňuje, že by v žádném případě mezi oběma stranami ve vzájemné komunikaci a interakci neměla převládat nedůvěra či mocenské řešení dílčích situací. Doposud realizované výzkumy inkluzivního vzdělávání v ČR však akcentují pohled či postoje učitelů, resp. ředitelů škol regionálního školství. Předložený text reflektuje inkluzivní vzdělávání v základní škole optikou rodičů inkludovaných dětí.

## 2 Soubor a metody

Inkluze v souladu s novelou školského zákona podporující společné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách je v českém kontextu aplikována teprve čtvrtým rokem. Zájem výzkumníků se tak logicky soustředí zejména na analýzy situace ve školách (Moree, 2018; Vorlíček, 2018). V našem výzkumu se ale pozornost upřela na jiné aktéry inkluzivního vzdělávání. Subjekty výzkumu jsou rodiče, jejichž děti zažily „první vlnu“ inkluze bezprostředně poté, co zmiňovaná novela vešla v platnost. V rámci prezentované pilotní studie bylo provedeno devět rozhovorů se záměrem porozumět zkušenostem rodičů se vzděláváním svých dětí v první vlně inkluze. Byly zvoleny tři výzkumné otázky: 1. Z jakých důvodů se rodiče rozhodli pro inkluzivní vzdělávání; 2. Jak vnímají průběh inkluzivního vzdělávání; 3. Jaké strategie volí ke zvládnutí situací vyplývajících z inkluzivního vzdělávání.

Pro vstup do terénu byla zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru. S ohledem na výzkumný problém a cíl výzkumu byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Vzhledem k tomu, že reakce rodičů se odvíjí od jejich adaptace na aktuální životní situaci, zaměřil se výzkumný rozhovor nejprve na tuto skutečnost. Rodiče byli požádáni, aby vyprávění začali širším vyprávěním o podmínkách, ve kterých spolu s dítětem žijí, o své životní situaci. Koncept životní situace je sice využíván především v sociální práci, inspirativní může však být i pro sociální pedagogiku. Jedinec a sociální prostředí jsou ve vzájemné interakci, jedinec není izolovaný od svého prostředí. Podle Barlett (1970), autorky tohoto konceptu, vytváří sociální fungování dva segmenty – životní úkoly a jejich zvládnutí. Životní úkoly jsou požadavky, které jsou na jedince kladeny prostřednictvím různých životních situací. Zvládnutí představuje určitý

stupeň schopnosti jedince vypořádat se se životními situacemi, které je možné chápat jako společenské úkoly, životní problémy či životní situace. Životní situaci pak jedinec vnímá jako tlak sociálního prostředí. Citovaná autorka vymezuje tři atributy životní situace a to: 1. schopnost jedince zvládat životní situaci, 2. očekávání a požadavky prostředí a 3. podpora prostředí. Sociální pedagogika se zabývá mimo jiné právě tématy sociální rizikové životní situace, problematikou prostředí, socializací a výchovou, právy dětí apod. (Bendl, 2016; Knotová a kol., 2014; Kraus, 2014; Lorenzová, 2001). Všechny tyto aspekty byly reflektovány i v rámci prezentovaného výzkumu. Pro účely předkládaného výzkumu bylo za životní situaci chápáno porozumění odlišnosti dítěte a s tím související specifické vzdělávací potřeby dětí, ale i jejich rodičů. Posléze bylo explorováno rozhodování rodičů pro inkluzivní vzdělávání, včetně volby konkrétní školy a následně byla reflektována dosavadní zkušenost rodičů s tímto vzděláváním, přičemž zkušenost byla vymezena jako „to, co bylo prožito a uchováno v paměti jedince“ (Hartl & Hartlová, 2010). Jedincem se tak v kontextu tohoto textu rozumí rodič dítěte a zkušeností jeho subjektivní prožitek vyrovnávání se se specifiky svého dítěte, včetně okolností souvisejících se vzděláváním dítěte. Sběr dat proběhl v první polovině školního roku 2017/2018.

Výzkumný soubor byl konstruován metodou sněhové koule. Nejprve byla se žádostí o spolupráci oslovena škola, která na svých webových stránkách deklaruje proinkluzivní zaměření. Škola souhlasila s tím, že kontaktuje rodiče dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a předá jim informace o výzkumu s prosbou o spolupráci. Na nabídku pozitivně zareagovali dva rodiče z oslovené školy. Skrze tyto rodiče byli následně vybráni další komunikační partneři. Výzkumný soubor byl tvořen osmi ženami (matkami) a jedním mužem (otcem). Věk participantů se pohyboval v rozmezí 30 až 46 let. Specifické údaje o participantech shrnuje dále uvedená Tabulka 1. Rozhovory byly vedeny vždy pouze s jedním z rodičovského páru.

Tabulka 1

*Charakteristiky komunikačních partnerů*

Komunikační partner	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Věk dítěte	Specifika dítěte	Úplná rodina
KP1	Žena	41 let	VŠ	10 let	Vývojová dysfázie	Ne
KP2	Žena	42 let	SŠ	12 let	Atypický autismus	Ne
KP3	Žena	43 let	SOU	12 let	ADHD	Ne
KP4	Žena	44 let	VŠ	12 let	Atypický autismus	Ne
KP5	Žena	44 let	VŠ	16 let	Vysokofunkční autismus	Ano
KP6	Žena	36 let	SOU	8 let	Porucha pozornosti se známkami ADHD, poruchy učení	Ne
KP7	Žena	41 let	VŠ	11 let	Ochrnutí dolních končetin	Ne
KP8	Žena	30 let	SŠ	10 let	Downův syndrom	Ne
KP9	Muž	32 let	SOU	8 let	ADHD, autismus	Ne

Rozhovory probíhaly v klidném, nerušeném prostředí. Vždy se jednalo o domácnost komunikačních partnerů. Před započítím výzkumu byli komunikační partneři seznámeni s cílem výzkumu a průběhem realizace rozhovorů. Jednotlivé rozhovory byly zaznamenány na diktafon, byly přepsány a zakódovány otevřeným kódováním (jednotlivé fragmenty vět, případně i větné celky, byly tříděny dle obdobného významu, vytvářeny byly kategorie, rozvíjeny jejich vlastnosti). Proces sběru dat byl pečlivě zaznamenáván do terénního deníku. Poznámky v terénním deníku následně posloužily při analýze dat. Analýza probíhala průběžně po každém rozhovoru. Díky tomu bylo možné výsledky základní analýzy dat využít v rámci příprav na další rozhovor. Abstrahované kategorie získané při první fázi kódování byly opakovaně evidovány. V průběhu analýzy bylo třeba se k původním rozhovorům opakovaně navracet a identifikované kódy znovu ověřovat a revidovat vzniklé kategorie.

### 3 Výsledky

Při otevřeném kódování byly nalezeny celkem tři kategorie, pomocí kterých lze porozumět zkušenostem rodičů s inkluzivním vzděláváním v kontextu vývoje jejich životní situace. Následující text tuto linearitu respektuje, proto je nejprve zařazena podkapitola Inkluze jako projev touhy po normalitě (vysvětlující okolnosti rozhodování rodičů pro inkluzivní vzdělávání), poté je představena jejich zkušenost pomocí kategorie Dítě mezi světy a v závěrečné podkapitole je nejprve identifikována náhoda jako faktor přispívající k úspěšné inkluzi a poté dvě strategie, které rodiče používají k řešení dopadů inkluzivního vzdělávání.

#### 3.1 Inkluze jako projev touhy po normalitě

První kategorie objasňuje okolnosti rozhodování rodičů pro inkluzivní vzdělávání a je sycena třemi kódy: Strach ze stigmatizace, Možnost vyrůstát v normálním světě a Podpora nezávislosti dítěte na rodičích.

Volba způsobu vzdělávání a i výběr konkrétní školy nebyl pro komunikační partnery jednoduchý, rodiče dlouze zvažovali nejen obsah a kvalitu předávaných informací v rámci vzdělávání, ale i další okolnosti, např. praktické: „*Družina ve speciální škole byla otevřena velice krátce.*“ (KP2). „*Speciální škola není nikde v místě bydliště*“ (KP4). V rozhovorech artikulovali strach ze stigmatizace dítěte, které by mělo být vzděláváno ve „skleníku“ speciální školy. „*Moje děcko se nebude vzdělávat s těma druhýma, dyť na tom není tak hrozně. Jakože není přece mentál. Pardon za to slovo, to já nechtěl*“ (KP9). Představy komunikačních partnerů o speciální škole vycházely především ze stereotypizovaných představ, které vrhají negativní světlo nejen na tyto školy, ale i na rodiče dětí, které děti do těchto škol umísťují: „*V těch speciálních školách jsou děti, kterým se třeba rodiče i tolik nevěnují, neřeší jejich problémy, a tudíž jsou v těch školách*“ (KP3).

Zařadit dítě do běžné školy považovali komunikační partneři za přirozenou a jedinou možnost pro to, aby dítě mělo možnost vyrůstát v normálním světě: „*Dítě se naučí mnohem lépe komunikovat s běžnými dětmi.*“ (KP2). „*Aby byla zařazená do běžného života.*“ (KP3). Očekávání od vzdělávání dítěte v běžné základní škole u jednotlivých komunikačních partnerů tak směřovala i k podpoře nezávislosti dítěte na rodičích: „*Aby pak děcko v životě nebylo překvapeno*“ (KP1), „*Celej život na mně přece nemůže bejt závislej!*“ (KP9) a ke kontaktu s běžnou společností ve škole: „*Chtěli jsme, aby naše holčička byla v co nejširším kontaktu s běžnými dětmi,*“ (KP2) i mimo ni „*A také má tady v okolí kamarády už od školky a následně i ve třídě a setkává se s nimi i mimo vyučování. A navíc ji tyto zdravé děti motivují k tomu, aby se více učila, aby se chovala jako ony, přebírá zdravé vzorce chování a tím zdravé myslím v uvozovkách*“ (KP4).

#### 3.2 Dítě mezi světy

Zkušenosti s průběhem inkluzivního vzdělávání vystihuje kategorie, kterou lze přiblížit čtyřmi kódy: Koexistence dětských světů, Nespravedlivý přístup učitelů k dítěti, Absence partnerství dospělých a Dítě jako závaží.

Téma začleňování dítěte do kolektivu třídy bylo z pohledu rodičů významné pro dítě i pro rodiče jakožto proces, který nutně nevedl k plnému začlenění, ale spíše ke koexistenci dětských světů. Se začleněním pomáhali zejména spolužáci, roli však hraje i osobnost samotného dítěte „*S dětmi je v pohodě, ale to má dcera obecně, že má svůj svět, že si ráda sama tvoří něco svého. Ona část času tráví v kolektivu a část času tráví sama, nevidím tam žádný problém*“ (KP6). „*Náš syn stojí mimo kolektiv, neumí se sám začlenit. Asistent ho k tomu nutil, ale nejde to. To si prostě nevynutíte*“ (KP4). Pokud nevolili učitelé vhodný přístup k dítěti, nepomáhají mu v začlenění do kolektivu, je tak opět na rodiči, aby usiloval o nápravu: „*Nejdříve učitelé moc dceru nebrali, ale po tom, co byla ve škole inspekce a zjistila pochybení v jejich práci a v přístupu, a také se změnou třídní učitelky, je dcera ve škole v normálním postavení*“ (KP4).

Při formulaci zkušeností s vzdělávání v běžné škole tematizovali rodiče absenci respektování specifík dítěte projevující se v absenci individuálního přístupu učitelů vůči jejich dítěti vyúsťující v pocit nespravedlnosti. „Potřebuje individuální přístup a pochopení, pozitivní motivaci a ocenění jejich snahy, ale taky jasně daná a pochopitelná pravidla“ (KP4). „Žák s inkluzí potřebuje na vše mnohem více času, ale učitelé nemají na nic čas“ (KP5). „Dcera dělá všechno, co ostatní děti, jediné co nedělá, jsou slovní úlohy, ale na známkování se to neprojevuje, nedostane koule“ (KP6). Rodiče se tak dostávají do dilematické situace. Na jedné straně touží socializovat dítě v podmínkách běžné školy, aby jejich dítě nebylo vyčleněno, na straně druhé si stěžují, že jejich dítě je srovnáváno s ostatními žáky a tento fakt považují za nespravedlivý. Nespravedlnost se projevila i tím, že se dítě ocitá mezi „systémy“ (uvnitř školy, mezi školou a poradenským pracovištěm a mezi školou a rodinou), které spolu dostatečně nespolečupracovaly, čas dítěti plynul a rodiče museli vynaložit velké úsilí, aby dosáhli toho, na co má dítě právo: „Jenže škola doporučení nedodržovala a já si na to v poradně stěžovala, dcera byla přetížená, začaly velké problémy a poradna mi řekla, že to oni nezajišťují, že se jim to netýká a že si to musím zajistit sama. Nic nepomáhalo, škola se dokonce obrátila na OSPOD, a mně nezbylo nic jiného, než se obrátit na Českou školní inspekci. Ta zjistila velká pochybení ze strany poradny, ostatně i ze strany školy, a doporučili mně, abych změnila poradnu. Tak jsem tak učinila a v další poradně, tedy speciálně pedagogickém centru, zjistili další diagnózy dcery a pohlídali správné nastavení učiva a podpůrných prostředků ve škole“ (KP4).

Komunikační partneři tematizovali i absenci partnerství mezi dospělými (rodiče s pedagogy a s dalšími experty např. z poradenských pracovišť): „Já musím být ta, co škemrá, a oni mi říkají, že mohou, ale nemusí mi vyjít vstříc“ (KP7). Učitelé byli podle komunikačních partnerů většinou neangažováni, a bylo na rodičích případné problémové situace řešit, přičemž se de facto jednalo „o boj“, kdy se škola stavěla proti rodičům a jejich požadavkům týkajících se např. dodržování doporučení ze strany školského poradenského zařízení. „S IVP mám zkušenost asi takovou, že škola si její nějak zpracuje, vezme si ze zprávy poradny jen to, co chce a předloží mi to k podpisu. Když mám k plánu připomínky, že neodpovídá doporučení a ani realitě, tak mi dělá škola velké problémy“ (KP4) Komunikačním partnerům chyběl zájem pedagogů o jejich situaci, vzdělávací potřeby dítěte, necítili se dostatečně respektováni jako partneři. Komunikačním partnerům chyběl zájem pedagogů o jejich situaci, vzdělávací potřeby dítěte, nebyli podle komunikačních partnerů bráni jako partneři školy, pedagogů, ale spíše jako někdo, kdo je problémový a ztěžuje jejich práci: „Vůbec nic mi neřekli o tom, že může mít asistenta. A jaký má L\*\* šance. Prostě to bylo ze začátku hodně zlé a já jsem se cítil hodně špatně“ (KP9). „Škola neposkytuje žádné poradenství, nehovoří s rodiči o tom, jak probíhá inkluzivní vzdělávání dítěte ve škole, co je třeba vylepšit nebo čeho se vyvarovat, nebo jak navzájem spolupracovat, aby se dítěti ve škole dařilo“ (KP2).

Rodiče požadavky ze strany školy je nezdárka zaskočily: „Překvapilo nás, že po nás chtěli zajistit asistenta pedagoga“ (KP2). Požadavky školy byly formulovány jako příkazy, byly označovány za povinnost rodičů. Obavy z nesplnění požadavků školy projevilo více komunikačních partnerů, stejně jako se setkali s odmítavým přístupem nebo jim přímo bylo doporučeno přehlášení dítěte na jinou školu: „Úplně první kontakt nebyl nějak extra takový, jaký bych si představovala, snažili se mě přesvědčit o tom, abych dceru dala jinam, snažila jsem se je přesvědčit, aby dceru vzali. Myslím, že jejich hodnocení bylo velmi zaujaté z důvodu toho, že neměli takové informace jako já, neznali dceru osobně a mysleli si, že vše dopadne špatně“ (KP8). Komunikační partneři ze strany školy slyšeli, že pro jejich dítě není vhodná, vhodnější je škola speciální: „Vypadalo to, jakože ho chtějí dostat pryč, aby s ním neměli tolik práce a aby se nesnižovala ta dobrá jakože pověst školy, že tam mají děcka dobrý známky“ (KP9). Jejich dítě se tak stávalo pro školu přítěží.

### 3.3 Náhoda jako faktor úspěšné inkluze

Úspěch inkluzivního vzdělávání podle komunikačních partnerů závisí z velké části na lidech, na zájmu a ochotě jednotlivých konkrétních pracovníků školy a školských poradenských zařízení, cílené komunikaci a vstřícné spolupráci. Značně se tak projevoval vliv náhody – rodič mohl mít „štěstí“ nebo



„smůlu“ v tom, s kým jednal – tedy zda se jednalo o pro-inkluzivního nebo proti-inkluzivního pracovníka (učitele, speciálního pedagoga v SPC, ředitele školy): *„Zjistila jsem, že dobře provedená inkluze je opravdu jen a jen o lidech a jejich přístupu k těmto dětem a jejich pochopení“* (KP4). Do pracovníků školských poradenských zařízení vkládali své naděje, a to i v případě řešení svých problémů se školou: *„Výborná zkušenost, nevýhodou jsou dlouhé čekací doby a málo častý kontakt“* (KP5). *„V té poradně byly úplně zlaté ženské. Klidně školy objíždějí a dovysvětlí, co to dítě konkrétně má mít, a to jsou přitom mladý holky, nevím ani třiatdvacet let, fakt výborný“* (KP6). *„Zkušenosti s PPP a SPC mám celkem dobré, i díky nim je dcera v klasické základní škole“* (KP8). Podobně měli většinou všichni komunikační partneři dobrou zkušenost s asistenty pedagoga: *„Asistentka je opravdu výborná, funguje s dcerou tak, jak má. Ty asistenty dělají lidi, co je to baví, protože ty platy nejsou nic moc, ... od toho se to všechno odvíjí“* (KP6), přičemž právě asistent pedagoga je podle komunikačních partnerů velmi důležitý, je-li tento podpůrný prostředek dítěti přiznán. Komunikační partneři v našem výzkumu měli dojem, že učitelé asistenty pedagoga nevnímají jako své spolupracovníky, ale spíše jako někoho, koho si má rodič pro své dítě zajistit sám. Odmítavý přístup pracovníků školy tak vedl u rodičů k prožívání silných negativních emocí, což bylo způsobeno častým zdůrazňováním učitelů, že je jejich dítě jiné, pro školu problémové, do jejich školy nepatří. Mezi rodiči a školou tak často vznikaly problémy, které škola nebyla ochotná řešit, odpovědnost byla svalována na rodiče.

Při hledání strategií, které rodiče používají pro zvládnutí okolností vyplývajících z inkluzivního vzdělávání, se jako dominující ukazuje laická podpora. Rodiče naráželi na problém chybějících informací. *„Já informace neměla žádný. Tenkrát to nebylo“* (KP3), *„Jen kamarádka mi říkala, že její autistický syn má asistenta“* (KP4). Potřebné informace související s inkluzivním vzděláváním získávali postupně, většinou až poté, co čelili obtížím. To jim přinášelo značný stres, který se však komunikačním partnerům podařilo překonat, především mobilizací svých zdrojů a aktivním jednáním, i když se jednalo o dlouhodobý a pro ně často vyčerpávající proces. *„Zejména chybí informace o tom, jak s takovým dítětem pracovat. Odborníci si většinou jen zapíší, co dítě dělá nebo nedělá, ale rodičům neporadí, jak s takovým dítětem pracovat a jak ho rozvíjet“* (KP1). Komunikačním partnerům chyběly zejména informace o možnostech, které má škola, ale i o možnostech, které má rodič. *„Škola neposkytuje žádné poradenství, nehovoří s rodiči o tom, jak probíhá inkluzivní vzdělávání našeho dítěte ve škole, co je třeba vylepšit nebo čeho se vyvarovat, nebo jak navzájem spolupracovat, aby se dítěti ve škole dařilo“* (KP2). Rodič tak nevěděl, na koho se má obrátit se žádostí o pomoc, jaké doklady je zapotřebí k tomu, aby dítěti byly ve škole poskytnuty potřebné podpůrné prostředky apod. Zároveň žádný z komunikačních partnerů neuváděl, že by v souvislosti se školním vzděláváním vyhledal další odbornou pomoc. Důvodem byly i předchozí negativní zkušenosti, vnímaná podpora ze strany tzv. pomáhajících profesionálů tak byla v našem výzkumu většinou nízká: *„Odmala jsme upozorňovali každého lékaře, psychologa, imunologa, v pedagogicko-psychologické poradně, že má dítě specifické pohyby ručičkami, a nikdo si toho nevěšmal a nekomentoval. Až nyní, po tolika letech jsme se dověděli, že je to projev autisty“* (KP2). Pokud rodiče získali informace týkající se inkluzivního vzdělávání, činili tak *na internetu*: *„Podívala jsem se na webové stránky školy“* Vyhledávání odborné pomoci souviselo především s problémy dítěte – potřeba psychologického či psychiatrického vyšetření dítěte, kontakt se speciálními pedagogy z SPC atd. Napomáhaly též poznatky získané od jiných „laiků“, ze sociálního okolí rodičů: *„Ona mi ta známá pak poradila, že její dcera je na normální škole, už druhej stupeň a má svého pomocníka, asistenta ve škole, kterej s ní sedí a pomáhá jí v učivu.“* (KP9). Z rozhovorů významným způsobem vyvstala potřeba opory v rodině. Ta byla silně akcentována především v situaci, kdy se život rodiny zásadně změnil (např. problémy v soužití, odchod druhého rodiče z rodiny apod.). Komunikační partneři v našem výzkumu převážně zůstali na výchovu dítěte s postižením sami. Druhý rodič se s dítětem stýká jen sporadicky, maximálně několik dní v měsíci. Komunikační partneři uvádějí, že na péči o dítě se často a intenzivně podílejí prarodiče dítěte.

## 4 Diskuse

Zkušenost rodičů s inkluzivním vzděláváním svých dětí se odvíjela zejména od toho, jaká byla jejich původní očekávání, a to zejména očekávání vůči škole, ale též od toho, jakou pomoc rodiče dítěte obdrželi (jaká byla kvalita i kvantita této pomoci) a jaký byl přístup odborníků (lékařů, učitelů, pracovníků školského poradenského zařízení apod.) k rodičům. Neméně významná je pochopitelně i odlišnost dítěte, tedy např. jeho specifické vzdělávací potřeby a průběh procesu inkluze dítěte. Roli hraje i to, kdy a jak rodiče přijali specifika svého dítěte, kdy někteří je zjistili již v raném věku a jiní až po vstupu potomka na základní školu, poté, co se změnil styl vyučování a nároky kladené školou na dítě. Rodiče museli řešit mnoho obtížných situací (odmítání dítěte školou, neochota školy naplňovat požadavky dané legislativou, nedostatečná spolupráce mezi školou a školským poradenským zařízením apod.). Průběh inkluze rozhodně neprobíhal podle představ rodičů, ani dle potřeb dítěte, jak ukazují jejich výpovědi. V této souvislosti je třeba připomenout, že našimi komunikačními partnery byli rodiče dětí z „první vlny“ inkluze (rozhovory s komunikačními partnery probíhaly ve školním roce 2017/2018). Je zřejmé, že inkluzivní vzdělávání je pro české školství zásadní změnou, a každé zavádění změn je doprovázeno obtížemi. Nicméně popisované skutečnosti měly následně vliv nejen na emotivitu a reaktivitu rodičů, ale i na socializaci dítěte, které nebylo vždy dobře podpořeno učitelem v začleňování do kolektivu, bylo přetěžováno (domácí úkoly prováděné několik hodin denně i přes odlišné doporučení školského poradenského zařízení) a pochopitelně narůstal i požadavek na zvládnutí dané životní situace rodiči. Inkluze v našem výzkumném vzorku tedy rozhodně neprobíhala bez problémů, rodiče „sváděli boj“ se školou, se systémem, s lidmi, od kterých měli obdržet pomoc a podporu (např. pediatři, učitelé, pracovníci v SPC apod.). Přes veškeré problémy, kterým komunikační partneři v našem výzkumu čelili, vnímají ve svém důsledku inkluzi jako pozitivní a věří, že inkluze je (nejen) pro jejich dítě obohacující. To, že inkluze neprobíhala podle jejich očekávání, přinášelo komunikačním partnerům zklamání, rozčarování, vyčerpání, psychické i časové přetížení.

Bazalová (2012) vidí hlavní faktory selhávání inkluze především v nedostatku finančních prostředků, v nouzi o materiální vybavení, v personálních záležitostech, v postojích pedagogů a ostatních žáků vyplývajících z nedostatečné informovanosti a ve slabé podpoře ze strany školských poradenských zařízení. Naši komunikační partneři ale jednoznačně zdůrazňovali, že „*je to především o konkrétních lidech*“. Obtíže s inkluzivním vzděláváním nepřisuzovali systému, filozofii inkluze, ale pouze selhání lidského faktoru (jednotlivých učitelů, ředitelů, zřizovatelů školy). Aktivitu pracovníků školských poradenských zařízení a asistentů pedagoga hodnotili pozitivněji, ale problém spatřovali v nepřipravenosti systému: v nedostatečném provázání různých světů.

Překládaný výzkum potvrdil, že se rodiče považují za „experty na svoji životní situaci“, „experty na své dítě“ a předpokládají, že je takto bude vnímat i škola, resp. učitel jejich dítěte. V této souvislosti vystupuje do popředí význam úzké spolupráce učitele s rodiči žáka, protože rodiče dětí v inkluzivním vzdělávání bývají zpravidla velmi angažovaní (Lang & Berberichová, 1998) a mohou být učiteli nápomocni např. v efektivním přístupu k dítěti (Ošlejšková & Vítková, 2013). Michalík (2012) je toho názoru, že rodiče dětí v inkluzivním vzdělávání potřebují především individuální přístup – k dítěti, jim samotným, celé rodině, avšak tento požadavek není podle autora v praxi vždy naplňován. Uvedený závěr potvrzuje i výzkum prezentovaný v tomto článku.

## 5 Závěr

Záměrem textu bylo identifikovat zkušenosti rodičů s inkluzivním vzděláváním. Lze říci, že komunikační partneři chápou inkluzi jako přínosnou pro své dítě ve snaze začlenit se do běžné společnosti a přes řadu obtíží, se kterými se setkávají, tento názor nemění a své původní rozhodnutí pro inkluzivní vzdělávání nerevidují. Pro úspěšnou inkluzi je klíčová především efektivní komunikace a spolupráce jednotlivých aktérů inkluze a předávání potřebných informací, což vytváří značný prostor pro uplatnění sociálních pedagogů. Tito mohou facilitovat vytvoření vhodného sociálního prostředí pro inkluzi dětí

se speciálními vzdělávacími potřebami, saturovat potřebu rodičů ohledně komunikace, sdílení a potřeby informací. Naši komunikační partneři získávali potřebné informace zpravidla z laických zdrojů, informace o inkluzivním vzdělávání by ovšem měli získávat systematictěji a cíleněji. Experti (ať už učitelé nebo další poradenští odborníci) mohou také pomoci rodičům odlišných dětí „vyladit“ jejich představy a očekávání od inkluze a uvést je do souladu s realitou, pokud budou mezi sebou spolupracovat a vzájemně na své poznatky v další práci navazovat. Rodiče inkludovaných dětí deklarovali, že by přivítali možnost to s někým kompetentním probrat, případně si nechat některé věci vysvětlit. Tímto „kompetentním odborníkem“ může být i sociální pedagog. Životní situace rodičů inkludovaných dětí není jednoduchá a zpětně si uvědomují, že pokud by existovala nějaká konkrétní artikulovaná nabídka doprovázení či poradenství, rádi by jí využili, protože péče o odlišné dítě, včetně procesu jeho začleňování do běžné školy, byla většinou velmi emočně náročná. Vůči psychologickému poradenství jsou komunikační partneři ovšem negativně zaujatí: „*Co jsem nějaký blázen, abych chodil někam k psychologovi?*“ (KP2). Nicméně podpora jiných pomáhajících profesionálů je pro ně přijatelná. Právě proto by se nabídka intervence a podpory ze strany sociálního pedagoga mohla v tomto ohledu jevit jako vhodná alternativa. Tato podpora by však neměla být směřována pouze k dítěti, nýbrž také k rodičům a dalším aktérům inkluzivního vzdělávání s cílem vytvořit dítěti vstřícné prostředí pro rozvoj a sociální začlenění.

Potíže v komunikaci, chybějící informace a nízká ochota ke spolupráci dospělých aktérů tvoří dle dotazovaných rodičů základní bariéru skutečné inkluze jejich dětí. Facilitace tvorby vhodného sociálního prostředí a saturace potřeb komunikace a sdílení informací se tak na cestě za naplněním vizí inkluzivního školního vzdělávání jeví jako klíčová.

## Literatura

- Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2013). Inkluze ve vzdělávání – Vize a realita v podmínkách české školy. In P. Franiok & R. Kovářová (Eds.), *Speciální pedagogika nejen v inkluzivním vzdělávání. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí* (s. 21–35). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Bazalová, B. (2012). *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bendl, S. (2016). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015, červenec 20). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. CSIE. Dostupné z <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Dobiášová, P. (2018, říjen 1). *Analýza potřeb rodiny se zaměřením na potřeby dětí, mládeže a rodiny s dětmi se zdravotním postižením. Závěrečná zpráva ze sociologického šetření*. Dostupné z [http://m.mesto-podebrady.cz/assets/File.ashx?id\\_org=12349&id\\_dokumenty=16533](http://m.mesto-podebrady.cz/assets/File.ashx?id_org=12349&id_dokumenty=16533)
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 3(3), 51–78. Dostupné z [https://www.researchgate.net/profile/Martin\\_Chval/publication/309675779\\_Nazory\\_ceskych\\_rodicu\\_a\\_veřejnosti\\_na\\_casne\\_rozdelovani\\_zaku/links/581cc31e08ae12715af209de/Nazory-ceskych-rodicu-a-verejnosti-na-casne-rozdelovani-zaku.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Martin_Chval/publication/309675779_Nazory_ceskych_rodicu_a_veřejnosti_na_casne_rozdelovani_zaku/links/581cc31e08ae12715af209de/Nazory-ceskych-rodicu-a-verejnosti-na-casne-rozdelovani-zaku.pdf)
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

- Hodkin, R., & Newel, P. (2009, duben 3). *Implementation handbook for the convention on the rights of the child*. UNICEF. Dostupné z [https://www.unicef.org/ecuador/Implementation\\_Handbook\\_for\\_the\\_Convention\\_on\\_the\\_Rights\\_of\\_the\\_Child.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child.pdf)
- Knotová, D. a kol. (2014). *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kunhartová, M., Potměšil, M., & Potměšilová, P. (2017). *Náročné otcovství. Být otcem dítěte s postižením*. Praha: Karolinum.
- Lang, G., & Berberichová, CH. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál.
- Lazarová, B., Opařilová, D., Ošlejšková, H., Pančocha, K., Pipeková, J., Pol, M., ... Záměčnicková, D. (2015). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Lorenzová, J. (2001). Sociální pedagogika jako pomáhající disciplína. *Pedagogika*, 3(51), 292–298. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2201&lang=cs>
- Lukas, J. (2012). *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Michalík, J. (2012). *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Pardubice: Studio Press.
- Moree, D. (2018). *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace Open Society Fund.
- Ošlejšková, H., & Vítková, M. (2013). *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita.
- Řehulka, E. (2013). Psychologické a psychohygienické otázky vzdělávání žáků se zdravotním postižením z pohledu inkluze. In H. Ošlejšková & M. Vítková, *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální* (s. 39–54). Brno: Masarykova univerzita.
- Švojcgrová, P. (2010). Analýza názorů na poskytování poradenských služeb žákům s narušenou komunikační schopností. In M. Bartoňová & M. Vítková a kol., *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné školy* (s. 135–142). Brno: Masarykova univerzita.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (2019, duben 30). UNESCO. Dostupné z [http://unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Vaďurová, H. (2009). Sociální podpora a komunikace jako významné faktory zvládnutí zátěže u pečovateli o děti se závažným onemocněním. In M. Bartoňová & M. Vítková a kol., *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. (s. 201–210). Brno: Masarykova univerzita.
- Vágnerová, M., Strnadová, I., & Krejčová, L. (2009). *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha, Karolinum.
- Vorlíček, R. (2018). „Naše učitelka nás naučila vytvářet skupinky rovnoměrně “: sociální inkluze v základní škole. *Český lid*, 105(1), 45–65. <https://doi.org/10.21104/CL.2018.1.03>.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2019, duben 30). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- Vývojová ročenka školství 2006/07–2016/17. (2019, duben 30). MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2006-07-2016-17>
- Záhořáková, R., & Kala, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech*. Srovnávací studie č. 5. 366. Praha: Kancelář poslanecké sněmovny. Dostupné z [file:///D:/pi-5-366%20\(2\).pdf](file:///D:/pi-5-366%20(2).pdf)

# Postoje k lidem s postižením v pracovním kontextu ve vztahu ke zkušenosti s nimi

*Lucie Procházková*

## Kontakt

Masarykova univerzita  
Pedagogická fakulta  
Poříčí 31a  
603 00 Brno  
[prochazkova.lucie@ped.muni.cz](mailto:prochazkova.lucie@ped.muni.cz)

✉ Korespondence:  
[prochazkova.lucie@ped.muni.cz](mailto:prochazkova.lucie@ped.muni.cz)

Copyright © 2019 by the author  
and publisher, TBU in Zlín.  
This work is licensed under the  
Creative Commons Attribution  
International License (CC BY).



**Abstrakt:** Otevřenost k začlenění lidí s postižením do společnosti a všech oblastí společenského života je ve velké míře ovlivněna postojem společnosti. Ten se blíže ukazuje i v postojích v dílčích oblastech, jako je například začlenění žáků s postižením do běžných škol či v postojích zaměstnavatelů. V tomto textu jsou představeny výsledky dotazníkového šetření mezi českou populací. Postoj k lidem s postižením zde byl dotazován v obecné šíři, naše pozornost pak byla zaměřena na souvislost s pracovním prostředím. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda má zkušenost s člověkem s postižením vliv na jeho akceptaci v pracovním prostředí. Výsledky dokládají pozitivní vliv osobní zkušenosti a poukazují i na rozdíly s ohledem na druh postižení.

**Klíčová slova:** člověk s postižením, postoje, předsudky, obavy, vliv zkušenosti, pracovní začlenění, pracovní prostředí, člověk s postižením jako kolega, teorie kontaktu

## Attitudes towards people with disabilities in the work context in accordance with experience of people with disabilities

**Abstract:** Openness to the inclusion of people with disabilities in society and all areas of social life is significantly influenced by the attitude of the population. It is also reflected in attitudes to inclusion in schools and in attitudes of employers. In this paper, the results of a questionnaire survey within the Czech population will be presented. This survey focuses on the influence of experience with people with disabilities to their work integration and their acceptance within the work environment. The results imply that personal contact has a positive influence, and they also show differences according to type of disability and intensity of contact.

**Keywords:** person with disability, attitudes, prejudices, fear, impact of experience, work integration, work environment, person with disability as a colleague, contact theory

## 1 Úvod

Mezi hlavní důvody exkluze lidí s postižením z většinové společnosti patří negativní postoje a předsudky vůči těmto lidem, nedostatek informací a povědomí o nich, o jejich schopnostech a možnostech (Kleynhans & Kotze, 2010). V některých případech můžeme hovořit o nezájmu o tuto

cílovou skupinu. Tyto důvody se zrcadlí do všech oblastí lidského života, včetně oblasti pracovní. Postoje společnosti se v průběhu dějin měnily. Odlišnost dnes už není vnímána jako trest boží, ohrožení a jako něco, co je třeba odstranit a vyloučit. Stále můžeme vnímat nejistotu, obavy, odtazitost, zkreslené představy, na druhou stranu však také otevřenost, snahu o poznání a podporu začlenění a ochotu pomoci. Změna zažitých představ a stereotypů je velmi náročná a trvá dlouho. Bude-li úspěšná, o tom rozhoduje řada faktorů.

Podle WHO (2014) by za exkluzi osob s postižením z trhu práce mohl být odpovědný nedostatečný přístup ke vzdělání a praxi, k finančním prostředkům, ale také charakter pracovních míst nebo způsob, jakým zaměstnavatelé vnímají postižení a osoby s postižením. WHO podtrhuje nutnost dalších výzkumů o faktorech, které ovlivňují situaci lidí s postižením na trhu práce.

Velká část lidí nemá osobní zkušenost s lidmi s postižením. Stejně tak ji nemají i mnozí zaměstnavatelé, ani z pracovního, ani z mimopracovního života. Nemají představu o jejich schopnostech a nedovedou si představit, co by zaměstnání člověka s postižením znamenalo, jak by mohl být tento člověk začleněn do jejich firmy (Hrdá a kol., 2007; Procházková, 2009). Setkáváme se s mylnými či zkreslenými představami o člověku s postižením (Novosad, 2011), s obavami z vysokých nákladů při utváření vhodného pracovního místa (srov. Michálek & Matysková, 2014; Procházková, 2009) nebo s obavou z nekvalifikovanosti a neproduktivity osob s postižením („WHO“, 2014).

Postoje zaměstnavatelů často reflektují postoj celé společnosti. Otevřený a vstřícný postoj vůči odlišnosti a její vnímání jako obohacení, zaměření na potenciál, na možnosti, a nikoliv jen na nedostatky a překážky je něco, co se v naší společnosti postupně učíme. Před rokem 1989 byli lidé s postižením jen v malé míře aktivními členy naší společnosti. Velké množství z nich bylo od raného věku v institucionálních zařízeních, mnozí z nich v nich strávili celý život. Začlenění na trh práce se nepředpokládalo, neexistovala téměř žádná podpůrná opatření (Procházková, 2014a). Ani ve všedním životě však nedocházelo k takovému kontaktu s lidmi s postižením, jako je tomu nyní. Nejen zaměstnavatelé, nýbrž celá česká společnost se tak teprve učí, kdo to je člověk s postižením a jaká je, resp. může být jeho role. Vedle obav a nejistot se tak v posledních desetiletích postupně seznamujeme s touto skupinou lidí, setkáváme se nimi ve všech oblastech našeho života, vnímáme jejich schopnosti, dáváme šance a příležitosti a utváříme tak nový obraz člověka s postižením.

V některých aspektech se situace v jiných zemích liší, v jiných nikoliv. Ve Spojených státech amerických například představují lidé s postižením významnou minoritní populaci, v pracovním prostředí však je jejich počet také stále podprůměrný. Jeden z důvodů jejich stále vysoké nezaměstnanosti spatřuje Unger (2002) v negativních postojích potencionálních zaměstnavatelů a spolupracovníků. Kořeny těchto postojů vidí v nedostatku informací o lidech s postižením a v zachovávaní chybných stereotypů v jejich posuzování.

Proto jsme se rozhodli nejdříve prozkoumat postoje české společnosti ke kontaktu s lidmi s postižením v pracovním kontextu obecně (stěžejní závěry jsou představeny v tomto textu) a až posléze zaměřit pozornost přímo na zaměstnavatele.

## 2 Postoje společnosti a předsudky

Lidé jsou otevřenější a vstřícnější vůči věcem, které znají. Neznámé v nich vzbuzuje nejistotu a nervozitu. Stejně tak jsou neznámí lidé vnímáni jako členové určité skupiny, která je cizí (Allport, 2004) a od které by si měl člověk držet odstup. Důsledkem pak mohou být iracionální projevy v postojích a stereotypní chování s předsudky (srov. Unger, 2002; Vágnerová, Hadj-Mousová & Štech, 2001). Postoj má dva charakteristické znaky: na jedné straně poskytuje usnadnění orientace ve vztahu jedince ke svému okolí, na straně druhé je znakem statutu náležitosti k určité skupině (Nickel, 2019).

Ačkoli může postižení vzniknout z různých příčin a v jakémkoli věku, existuje podle Murphyho (2001) vždy sociální podobnost postižení. Postižení lidé (zde ve smyslu lidé postižení) sdílí stejný

osud, je na ně pohlíženo jako na individua, která vybočují ze společenské normy. Postižení má společenský a kulturní význam, představuje sociální chudobu. Postižení přináší člověku znevýhodňující důsledky, které mohou být posilovány bariérami v mezilidských vztazích, architektonickými bariérami či bariérami v dopravě, ale také strachem, nedostatkem informací a postoji plnými předsudků (srov. [Novosad, 2011](#)).

Ve společnosti lze pozorovat dva druhy reakcí na jedince s postižením: fascinaci a s tím související vnímání těchto lidí jako „exotů“ anebo strach a úzkost ([Kolářová a kol., 2012](#)). Cloerkes (1985) mluví o dvou druhích sociální reakce: verbálně vyjádřená reakce ve smyslu vnitřního nastavení na základě sociálněpsychologického konceptu o postojích a skutečná reakce v podobě chování vycházejícího z teoretického základu konceptu o stigmatu. Lidé s postižením jsou na jedné straně objektem soucitu, na straně druhé vzbuzují hrůzu a odpor, což může být důsledkem nedostatečné informovanosti lidí okolo. Iracionální a odtažitě projevované chování jsou pak výrazem obrany před ohrožením nebo výrazem nejistoty (srov. [Vágnerová, Hadj-Mousová, & Štech, 2001](#)), která se projevuje jak v běžném životě, tak v (ne)ochoť zaměstnat člověka s postižením či jej (ne)akceptovat na pracovišti.

V české společnosti nebylo po dlouhá desetiletí obvyklé, potkávat osoby s postižením, v práci pak ještě méně. Nedostatek zkušeností spojený s neznalostí pak může, zejména u lidí vyššího věku, vést k ukvapeným závěrům (že lidé s postižením nemůžou vykonávat žádnou práci nebo jen pomocné práce, že většina z nich pracovat ani nechce atp.) a k nevhodným postojům a reakcím.

Postižení je podle Jantzena (1974) v pravém slova smyslu výsledkem společenských podmínek. Postoje k těmto lidem (zejména k lidem s mentálním postižením, autismem či duševním onemocněním) vyjadřují ostatní lidé často nesouhlasem s jejich existencí ve své blízkosti. Dříve se jednalo o umístění institucí, kde tito lidé žili (dříve nazývaných ústavy), na okraji města či vesnice nebo v určité vzdálenosti, dnes je to například nesouhlas s budováním chráněného bydlení v sousedství. Podle Kolářové ([Kolářová a kol., 2012](#)) jsou obavy, které blízkost mentální odlišnosti vzbuzuje, projevem úzkostného odmítání možnosti, že by se zdravý, racionálně uvažující, soběstačný a autonomní subjekt, s kterým se všichni ztotožňujeme, mohl nějak podobat opaku této představy. Lidé s postižením jsou viditelnou připomínkou toho, že společnost, ve které žijí, je prostoupena nerovností a utrpením, že žijí ve falešném ráji a že i oni jsou zranitelní.

„Největší překážkou v tom, aby se člověk plně zapojil do společenského života, není tělesné postižení, nýbrž mýty, obavy a nedorozumění, které s nimi společnost spojuje“ ([Murphy, 2001, s. 95](#)).

Obraz člověka s postižením je v procesu socializace utvářen „chybným povědomím“ naplněným předsudky. Podle Jantzena (1974) je odmítání lidí s postižením úzce spojeno s nízkou uživatelností jejich pracovní síly především v kapitalistických formách hospodářství. „Ten, který může na trhu práce prodat svou (i když nižší) pracovní sílu, má (i když sníženou) pracovní hodnotu; ten, jehož pracovní síla nemá žádnou hodnotu (cenu), nemá sám hodnotu (cenu), ten je považován za ‚bezpečný život‘, za ‚nehodného žití‘,“ ([Jantzen, 1974, s. 159](#)).

Kontakt s lidmi s postižením a zkušenost s nimi přispívají k utváření reálných představ, k překonávání předsudků a k jejich větší akceptaci (srov. [Allport, 2004](#); [Procházková, 2009](#); [Unger, 2002](#)). Pozitivní osobní zkušenost s člověkem s postižením se může odrazit i do jeho akceptace v pracovním prostředí (jak z pohledu spolupracovníka, tak z pohledu zaměstnavatele).

Právě v postojích společnosti a postoji zaměstnavatelů vidí lidé s postižením jednu z překážek jejich úspěšného a dlouhodobého začlenění na trh práce (srov. [Bělohlávková & Procházková, 2014](#); [Procházková, 2014b](#)). Podle nich si zaměstnavatelé utváří závěry nebo člověka odmítnou dřív, než se s ním seznámí a než mu dají šanci představit své znalosti, dovednosti a strategie, jak překonává svá omezení (kterých si jsou tito lidé zpravidla vědomi). Další překážkou tvoří pochybnosti o tom, zda jsou lidé s postižením schopni pracovat. Společnost je vnímána jako netrpělivá, nenabízející dostatečnou podporu a tíhnoucí k podceňování lidí s postižením. Práce však má stěžejní význam pro vnímání a utváření vlastní identity. Umožňuje člověku vnímat nejen svá omezení a své postižení, nýbrž vidět v sobě spíš nezávislého a samostatného člověka ([Roessler, Hennessey, Neath, Rumrill, & Nissen, 2011](#)).

### 3 Práce a její význam s bližším zaměřením na jedince s postižením

Pojem „práce“ označoval dříve takové činnosti, které byly vykonávány každý den (obdělávání pole) a přinášely výdělek. Následně byly zahrnuty i činnosti, které vykonávali řemeslníci. Až mnohem později bylo toto označení přeneseno i na duševní práci, tzv. duševně pracující inteligenci. Nakonec se práce stala životní náplní – bytím (*Dasein*), které je naplněné prací a zaměstnáním (srov. [Hirsch & Kasper 2010, s. 16](#)).

Práce zaujímá v životě člověka významnou roli. Je předpokladem pro jeho úplné začlenění do společenského života. Díky práci získávají lidé uznání, možnost seberealizace a lepší kvalitu života, práce dává pocit společenské užitečnosti (srov. [Bieker, 2005](#); [Buchtová et al., 2002](#); [Procházková, 2009](#)).

Práci ve smyslu výdělečné činnosti (placená práce) chápe [Zwierlein \(1997, s. 18\)](#) jako „plánovanou, usilovnou a cílenou činnost [...], která primárně slouží k zajištění existence a uspokojení potřeb“. [Jahoda \(1983\)](#) rozlišuje s ohledem na význam výdělečné činnosti dvě funkce: zjevnou a latentní. Zjevnou funkcí práce je zajistit si peníze na živobytí. Latentní (skryté) funkce označují takové funkce, které si člověk většinou neuvědomuje. Patří mezi ně uspokojení základních potřeb, kam spadá i zaměstnání, ať si to člověk uvědomuje, nebo ne. Ekonomické zaměření práce je tedy zjevná funkce, smysluplné naplnění dne má naproti tomu latentní (skrytý) význam. Pokud není možné zapojení člověka do výdělečné činnosti, tzn. latentní funkci práce nelze aktivovat, dochází u osob, kterých se to týká, k „psychickému zchudnutí“ ([Jahoda, 1983](#)).

Práce umožňuje získávání nových zkušeností a navazování kontaktů mimo rodinu. Dochází k rozšiřování sociální sítě člověka a k podpoře sociálního začlenění. Práce zprostředkovává sociální status a s tím související identitu člověka ([Bieker, 2005](#)). Díky dění v práci, zkušenostem a informacím z pracovního prostředí získává člověk nová témata ke komunikaci v tomto i mimo toto prostředí. Tyto aspekty významu práce a zapojení do pracovního procesu se u lidí s a lidí bez postižení neliší.

Pracoviště je místem, kde může člověk podávat výkony, naučit se nové věci a navázat kontakty, kde je brán vážně a má určitou odpovědnost. Pracoviště je tak místem, kde se může i člověk s postižením realizovat ([Speck, 2003](#)) a kde jeho hodnota v očích jeho samého i v očích druhých narůstá. Na pracujícího člověka pohlíží naše společnost jiným způsobem než na lidi nepracující. Práce není jen zdrojem financí, ale také prevencí před sociálním vyloučením, pozitivně ovlivňuje psychiku a posiluje sebevědomí a sebehodnocení. Při práci může člověk uplatnit a ukázat své schopnosti a svůj potenciál, což pozitivně působí na vnímání sebe sama i na vnímání lidmi z okolí a jejich postoje a vnímání celé společnosti. Toto ocenění je pak motivací pro další práci.

Postavením lidí se zdravotním postižením na trhu práce v České republice se ve svém výzkumu zabýval Výzkumný ústav práce a sociálních věcí („VÚPSV“, 2014). Tohoto kvantitativního výzkumu se zúčastnilo 2 084 osob s postižením ve věku 18–65 let. Jedna oblast otázek byla zaměřena na vnímání hodnoty práce a na aspekty práce, které jsou považovány za důležité. Pro 72 % respondentů je práce důležitá jako zdroj obživy, pro 62 % je důležitá vzhledem k možnosti setkávat se s dalšími lidmi. Ve stejné míře (59 %) pak byla hodnocena možnost „být potřebný/potřebná“ a možnost „nesedět pouze doma“ („VÚPSV“, 2014). Nelze nezmínit, že zaměstnaný člověk s postižením nepředstavuje přínos jen pro něj samotného, nýbrž představuje zásadní přínos i pro naši společnost (z ekonomického i sociálního hlediska).



## 4 Vliv zkušenosti s lidmi s postižením na jejich vnímání v pracovním prostředí a jejich pracovní začlenění

Při koncipování výzkumného šetření jsme vycházeli z významu pracovního začlenění pro člověka (nejen) s postižením a z obecného postoje naší společnosti, ve kterém lze pochybnosti ve vztahu k lidem s postižením stále ještě vnímat.

### 4.1 Výzkumný cíl

Cílem výzkumného šetření, které zde představujeme, bylo zjistit, jaký postoj má česká společnost k pracovnímu začlenění lidí s postižením a ke kontaktu s nimi v pracovním prostředí (Procházková, 2014a). Vycházeli jsme ze studií, ve kterých je postoj společnosti vnímán jako významný faktor akceptace a (sociální) participace lidí s postižením. Vhodné postoje vůči lidem s postižením jsou velmi důležité pro jejich socializaci. Nevstřícný postoj a předsudky mohou vést k nepřekonatelným bariérám (Speck, 1988).

Postoj společnosti se odráží i do postojů zaměstnavatelů a jejich ochoty zaměstnávat lidi s postižením (srov. Bieker, 2005; Unger, 2002). Nedostatek vlastních nebo zprostředkovaných zkušeností a příkladů dobré praxe se odráží v postojích zaměstnavatelů, které jak uvádí Bruyère, Erickson a VanLooy (2006), je velmi obtížné změnit a otvírají prostor pro předsudky a stereotypy, které jsou s lidmi s postižením spojovány. Ke změně postojů nestačí jen znalost, je zapotřebí i pozitivní kontakt, pozitivní zkušenost (srov. Cloerkes, 1997; Speck, 1988). Zajímalo nás tedy, jestli má osobní zkušenost s člověkem s postižením pozitivní vliv na jeho akceptaci v pracovním prostředí, resp. v pracovním kontextu.

Vlivem kontaktu na chování lidí a vznikem předsudků se zabýval Allport (2004). Vychází z předpokladu, že neznalost vede k mylným, zjednodušujícím a negativním názorům, z nichž pramení nepřátelství a diskriminace.

Zde představené výsledky vznikly na základě analýzy dvou reprezentativních šetření v české populaci, které se zabývaly sociální participací osob s postižením. Jejich cílem bylo zjistit postoje české společnosti k lidem s postižením v oblasti vzdělávání, práce a sociálních vztahů a ověřit, zda kontakt s nimi a znalosti o nich přispívají k pozitivnějším postojům. Hlavní pozornost ve vyhodnocení těchto šetření byla věnována vzdělávání a procesům školní inkluze (Pančocha, 2013). Pro účely našeho šetření byly vybrány otázky vztahující se k oblasti pracovní. Výsledky byly podrobeny sekundární analýze.

### 4.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří obyvatelé České republiky nad 15 let. Byl vybrán náhodným výběrem pomocí kvót. Jeho složení je reprezentativní pro českou populaci nad 15 let vzhledem k pohlaví, věku a regionu (více Pančocha, 2013). Výzkum zahrnuje výsledky dvou šetření, počet respondentů v prvním z nich byl 1797 a ve druhém 1802.

### 4.3 Výzkumná metoda

Data byla sbírána pomocí dotazníkového šetření. V něm byla použita upravená verze Bogardusovy škály sociální distance. Ta je popisována jako ochota jedince zúčastnit se vztahů s různou mírou blízkosti s člověkem, jehož identita je nějakým způsobem stigmatizována (Bogardus, 1947). Dále jsme se opírali o tzv. kontaktní teorii pocházející z myšlenek Allporta (2004). Vyplývá z ní, že kontakt s určitými lidmi nebo skupinou lidí může za příznivých podmínek snižovat meziskupinové napětí, úzkost, nepřátelství a předsudky.

Postoje byly zjišťovány pomocí Bogardusovy škály sociální distance, ve které respondenti svými odpověďmi k určitým výrokům vyjadřují míru akceptace ve vztahu k dané skupině. Respondentům v tomto šetření byly pokládány otázky v podobě: „Souhlasili byste s...“ nebo „Nevadilo by mi, kdyby...“

s doplněním určité role daného člověka či prostředí, ve kterém by mělo dojít ke kontaktu, a s ohledem na druh postižení člověka.

Výzkum zohledňoval více úhlů pohledu a zahrnoval několik rovin. Respondenti odpovídali na otázky týkající se akceptace člověka s postižením na pracovišti s ohledem na různé pracovní pozice a pracovní prostředí. Další rovinou bylo zohlednění různých druhů postižení. Respondenti se tak vyjadřovali nejen k akceptování člověka s postižením ve vlastním či jiném pracovním prostředí (např. v roli kolegy), nýbrž i s ohledem na to, jaký druh postižení by daný člověk měl. Tyto výsledky byly následně v další rovině analyzovány vzhledem ke zvoleným proměnným, stěžejní byla existence či neexistence osobní zkušenosti respondenta s lidmi s postižením. Dalšími proměnnými byly věk a vzdělání respondentů. V tomto textu bude představena souvislost se zkušeností a věkem respondentů.

S ohledem na druh postižení zjišťoval původní výzkum postoje pouze k lidem s tělesným, mentálním a smyslovým postižením. Lidé se zrakovým a sluchovým postižením jsou v něm (ne zcela vhodně) zařazeni do jedné skupiny osob se smyslovým postižením. Toto označení jsme ale zachovali a pracovali s tímto termínem. Uvědomujeme si také, že zaměření pouze na tyto tři skupiny občanů s postižením poskytuje data pouze k těmto třem, resp. čtyřem skupinám osob s postižením (kde smyslové zahrnuje dvě skupiny osob s postižením), nikoliv k celé populaci osob s postižením či zdravotním znevýhodněním. V pracovním kontextu totiž velkou část osob s postižením či znevýhodněním představují lidé s tzv. neviditelným postižením. Podle americké Asociace pro osoby s neviditelným postižením (*Invisible Disabilities Association*) označuje pojem neviditelné postižení (*invisible disability*) fyzické, mentální a neurologické podmínky, které omezují pohyby, smysly nebo aktivity člověka a které ostatní nevidí. Skutečnost, že příznaky bývají neviditelné, může vést k nedorozumění, nesprávnému vnímání a nesprávným úsudkům („IDA“, 2019). Toto posuzování zdravotního stavu člověka tak kromě jiného může vést i k nesprávnému posuzování jeho práce schopnosti, podceňování závažnosti jeho onemocnění a omezení, která s sebou může přinášet. Patří sem např. lidé s onkologickým, neurologickým či imunologickým onemocněním, lidé s Crohnovou nemocí, epilepsií a řada dalších. Této skupině osob se tento výzkum sice nevěnuje, považovali jsme však za důležité ji zde alespoň zmínit. Výzkum zaměřený na ni by rovněž přinesl zajímavá a přínosná zjištění.

## 5 Výsledky výzkumného šetření

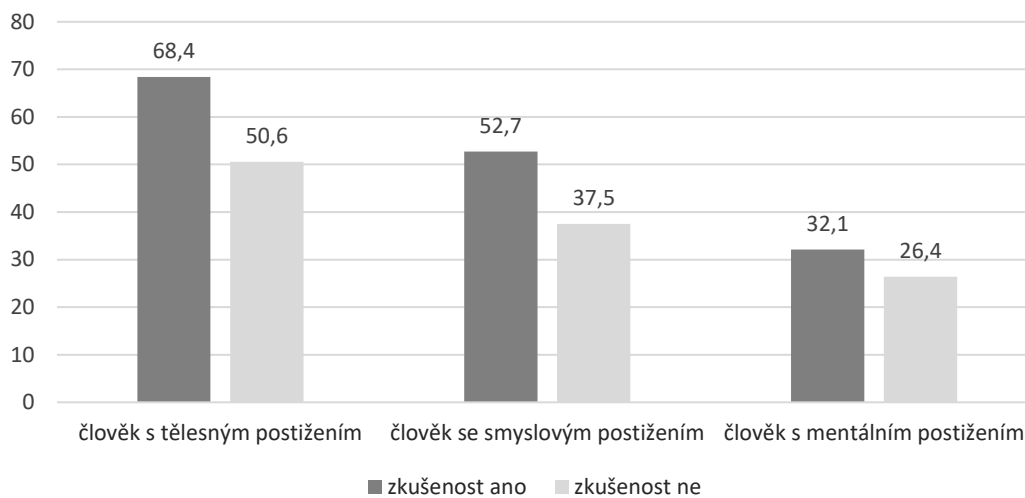
Naším cílem v tomto výzkumu bylo tedy zjistit, zda má kontakt a osobní zkušenost s lidmi s postižením pozitivní vliv na jejich přijetí v pracovním kontextu (zde se zaměříme na akceptaci člověka s postižením jako kolegy a jako obsluhujícího číšníka, celý výzkum však reflektoval i další role a aspekty). Sledovány byly i rozdíly mezi jednotlivými druhy postižení – tělesné, mentální, smyslové. Následně představíme vyhodnocení hypotéz vztahujících se k výše uvedeným proměnným. K ověřování hypotéz byl využit chí-kvadrát test. Statistické zpracování dat bylo provedeno s využitím softwaru SPSS 21.0. Na základě testování byla provedena interpretace dat a zpracovány grafy.

### H1: Kontakt s lidmi s postižením má pozitivní vliv na míru akceptace jejich pracovního začlenění

Kontakt s lidmi s postižením byl zjišťován uzavřenými otázkami, ve kterých respondenti uváděli, zda se setkávají s lidmi s postižením a v jaké oblasti. Nejdříve jsme vyhodnotili, zda ke kontaktu dochází a v jakém prostředí. Hlouběji jsme blízkost kontaktu nezkoumali. Započítáván byl každý kontakt (zkušenost) bez ohledu na to, zda se jedná o blízký vztah (rodina) nebo o vzdálenější vztah (volný čas). Nejvíce zkušeností měli respondenti s lidmi s tělesným postižením (55,8 %), poté s lidmi se smyslovým postižením (44,5 %) a nejméně s lidmi s mentálním postižením (35,1 %).

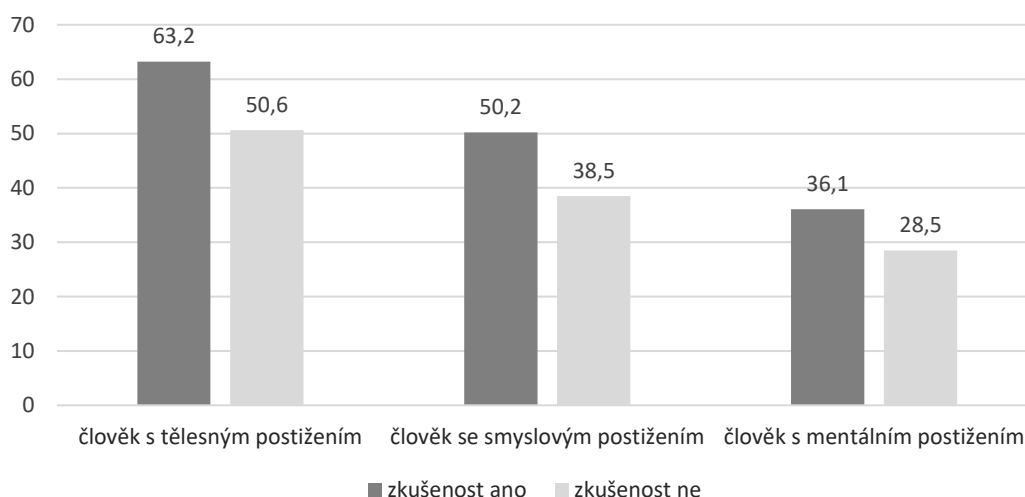
Ve vyhodnocení jsme následně vedle sebe kladli odpovědi od respondentů s a bez zkušeností (viz. Graf 1). Kolegu či kolegyni s tělesným postižením by akceptovalo 50,6 % respondentů BEZ zkušenosti a 68,4 % lidí SE zkušeností. I u lidí se smyslovým postižením je patrný pozitivní vliv existující zkušenosti: akceptaci vyjadřuje 52,7 % lidí SE zkušeností oproti 37,5 % lidí BEZ zkušenosti.

Přijetí člověka s mentálním postižením jako kolegu či kolegyni je celkově nižší, přesto je u lidí SE zkušeností vyšší (32,1 %) než u lidí BEZ zkušenosti (26,4 %). Zkušenost se odráží i do odmítavého chování, které je u osob SE zkušeností nižší (36,5 %) než u lidí BEZ zkušenosti (43,1 %).



Graf 1. Člověk s postižením jako kolega – vliv zkušenosti

U postojů k číšníkovi s postižením, který by respondentu obsluhoval, je pozitivní vliv zkušenosti rovněž patrný (viz. Graf 2). Číšníka s tělesným postižením by ve své blízkosti akceptovalo 63,2 % lidí SE zkušeností s lidmi s postižením (na rozdíl od 50,6 % těch BEZ zkušenosti), číšníka se smyslovým postižením by akceptovalo 50,2 % lidí SE zkušeností (na rozdíl od 38,5 % lidí BEZ zkušenosti). I u lidí s mentálním postižením v roli číšníka lze pozorovat pozitivní vliv zkušenosti, i když rozdíl není tak markantní jako u ostatních dvou skupin. Akceptovalo by ho 36,1 % lidí SE zkušeností a 28,5 % lidí BEZ zkušeností s lidmi s postižením. Na rozdíl od vztahu k lidem s tělesným a smyslovým postižením, u kterých pozitivní postoj jednoznačně převažuje, převládá vůči lidem s mentálním postižením spíše odmítavý postoj.



Graf 2. Člověk s postižením jako číšník – vliv zkušenosti

Při ověření hypotézy a analýze jsme nejdříve porovnávali všechny odpovědi s ohledem na existující či neexistující zkušenost. V dalším kroku jsme se zaměřili pouze na odpovědi vyjadřující pozitivní postoj. Při nich byl zaznamenán statisticky významný rozdíl ( $p < 0,05$ ), hypotéza tak byla potvrzena.

Lidé se zkušeností mají pozitivnější postoj k lidem s postižením v pracovním prostředí. V případě akceptace lidí s mentálním postižením je sice patrná převaha odmítavého postoje, se zkušeností se však i tento snižuje.

## H2: Věk má vliv na akceptaci člověka s postižením v pracovním prostředí

Věk byl zjišťován pomocí otevřené otázky, ve které respondenti uváděli svůj věk. Odpovědi byly následně seřazeny do věkových skupin: do 35 let, 36–60, 61 a více let. Z výsledků je patrný vliv věku, výraznější je však jen u věkové skupiny nad 61 let. Rozdíl ve věkových skupinách do 35 let a 36–60 jsou pouze v rozmezí 0,6–4,5 %. U lidí nad 61 let je patrná větší skepse vůči setkávání se s lidmi s postižením v pracovním prostředí. I zde je patrný stejný trend jako u ostatních otázek. Nejvíce jsou akceptováni lidé s tělesným postižením, nejméně lidé s mentálním postižením. Ačkoli je míra akceptace člověka s mentálním postižením nejnižší a odmítavý postoj lidí ve věku 61 vyšší než u dalších věkových kategorií, je zajímavé, že v druhém šetření vykazovali nejvyšší míru akceptace lidí s mentálním postižením (v pozici spolupracovníka i jako číšníka) respondenti právě z věkové kategorie nad 61 let. Přesto nepřesahuje 35,6 %.

Věk je proměnnou, která zpravidla ovlivňuje postoje k lidem s postižením. U starších lidí, kteří prožili většinu svého produktivního života v době, kdy nebylo obvyklé se setkávat s lidmi s postižením a v pracovním prostředí ještě méně, se zpravidla setkáváme s nižší mírou akceptace lidí s postižením ve svém okolí. V tomto šetření se však tato skutečnost ve vztahu k zde zkoumanému pracovnímu kontextu u žádného ze tří zkoumaných typů postižení nepotvrdila (u osob s tělesným postižením  $p = 0,825$ , u osob se smyslovým postižením  $p = 0,997$ , u osob s mentálním postižením  $p = 0,370$ ).

Ze zjištění z tohoto výzkumného šetření vyplývá, že se předsudky a z nich vyplývající negativní postoje k určité skupině lidí mohou díky kontaktům snižovat. Osobní kontakt a pozitivní zkušenosti s danými skupinami lidí jsou velmi důležité. Domníváme se, že stejný efekt může mít osobní zkušenost s lidmi s postižením na pracovišti. K lidem s tělesným postižením jsou postoje obecně otevřené, u lidí se zkušeností pak ještě vstřícnější. Zaměstnavatelé přesto vyjadřují určité obavy ze zaměstnání člověka s tělesným postižením, jak uvádí Bieker (2005). Patří mezi ně obavy ze snížené výkonnosti, neochota upravit podmínky na pracovišti, nedostatek informací, napětí a odstup při osobní komunikaci s lidmi s tělesným postižením.

Postoj k lidem s mentálním postižením se díky zkušenosti rovněž mění, ne však tak výrazně. V dnešní době, ve které je na trhu práce kladen důraz na rychlost, výkon a flexibilitu, je pro osoby s mentálním postižením nsnadné, velmi často nemožné těmto požadavkům dostát. Lidé, kteří neodpovídají těmto požadavkům, ze společnosti, resp. z pracovního prostředí vypadávají nebo se do něj vůbec nedostávají. Podle Dedericha (2001) se stávají figurkami na okraji společnosti, které jsou neužitečné, způsobují náklady a jsou vnímány jako přítěž.

Postoj k lidem s postižením úzce souvisí s povědomím o nich. U lidí s mentálním postižením je však situace jiná. Ačkoliv povědomí o nich a tolerance k nim postupně narůstají, ne vždy se to projevuje na chování a postojích k nim. Breitenbach a Ebert (1997) hovoří o změnách, narůstajícím povědomí a snížení předsudků vůči dětem s mentálním postižením, stále silný je však podle nich sociální odstup. U dětí se jedná zpravidla o odstup od rodin s dítětem s mentálním postižením. U dospělých lidí je patrná odtažitost od samotných osob s mentálním postižením, která se odráží v jejich (ne)akceptaci jak v pracovním prostředí, tak i v jiných oblastech života společnosti. Breitenbach a Ebert představují situaci na konci 20. stol. Naše šetření ukazuje, že i přes pokračující zlepšení lidí s mentálním postižením i na začátku 21. století stále patří mezi marginalizovanou skupinu.

## 6 Shrnutí a závěr

Cílem šetření bylo zjistit, do jaké míry ovlivňují zkušenosti s lidmi s různým druhem postižení jejich akceptaci v pracovním kontextu (Procházková, 2014a). Ve studii jsme rozlišovali mezi osobami s tělesným, mentálním a smyslových postižením. Zjišťovali jsme, do jaké míry by respondenti souhlasili se spolupracovníkem s daným druhem postižení a s obslužením od číšníka s daným druhem postižení. Zajímalo nás také, zda se liší postoje ve vztahu k věku respondentů. Druh postižení hraje zásadní roli, jak ukázaly výsledky šetření a značné rozdíly mezi jednotlivými skupinami osob.

Češi se z uvedených tří skupin osob s postižením nejčastěji setkávají s lidmi s tělesným postižením, méně často s lidmi se smyslovým postižením a nejméně s lidmi s mentálním postižením. Nejčastěji se s nimi setkávají ve volném čase (19–28 %), o něco méně ve škole nebo na pracovišti (11–17 %) a nejméně v rodinném prostředí (3–6 %). Vliv osobní zkušenosti je v postojích k lidem s tělesným a smyslovým postižením jednoznačně patrný. U lidí s mentálním postižením narůstá pozitivní postoj na základě osobní zkušenosti méně výrazně. Lze si však všimnout poklesu odmítavého postoje k těmto lidem, což lze rovněž považovat za významný posun. Ukazuje se však, že pouze běžný kontakt (v jakékoli podobě) není pro trvalou změnu postoje k lidem s mentálním postižením a jejich začlenění do pracovního prostředí dostačující.

Nezbytné jsou zkušenosti ze stejného prostředí. Člověk potřebuje někam patřit, být součástí skupiny, se kterou ho něco spojuje. Potřebuje se s někým identifikovat, někam zapadnout, sdílet obdobné zájmy, přání, zkušenosti i starosti. Během práce mají lidé příležitost poznat jeden druhého z jiného úhlu pohledu, v různých situacích. Na pracovišti všichni plní úkoly, řeší problémy, plánují a rozhodují, komunikují mezi sebou. Někdy je zapotřebí týmová práce, jindy pracuje každý na svém úkolu, v závěru je však poznat, jak je práce každého jednotlivého člověka v celém procesu důležitá. Jedná se o běžné, každodenní situace, při kterých má každý možnost ukázat své dovednosti, silné stránky a svůj potenciál a rozvíjet se. Pracovní tým (zaměstnavatelé, kolegové) pak daného člověka primárně vnímá jako spolupracovníka (zaměstnance, kolegu), nikoliv jako člověka s postižením, a vytváří si tak postoj na základě těchto osobních zkušeností.

Pokud se člověk cítí jako součást týmu, zažívá úspěch, je užitečný, posiluje to jeho sebevědomí a sebedůvěru a narůstá jeho motivace si toto zachovat a na sobě pracovat. Wolfensberger (2001, s. 438) uvádí: „Narůstá-li respekt (image) člověka, pak se zvyšuje i povzbuzení a motivace získávat kompetence.“ V tomto se lidé s postižením a lidé bez postižení nijak neliší.

Ve výsledcích šetření jsme zaznamenali rozdíly i s ohledem na prostředí, resp. situace, při kterých se lidé setkávají. Patrná byla vyšší akceptace člověka s postižením v pracovních situacích či prostředí, ve kterém nedochází ke každodennímu kontaktu a k vzájemné spolupráci. Respondenti přijímají člověka s postižením spíše v roli poskytovatele služby (zde číšník), tedy v roli, při které nedochází ke každodennímu kontaktu a při které výkonnost člověka s postižením nijak neovlivní vlastní pracovní nasazení a výkon. U postojů k lidem s postižením na stejném pracovišti (kolega) byly výsledky jiné.

Vzhledem k věku respondentů bylo možné v dílčích oblastech pozorovat nižší toleranci k lidem s postižením u starších občanů (nad 61 let), tento postoj však nebyl patrný ve všech oblastech. Obdobný výsledek uvádí Cloerkes (1985) ve své studii. Souvislost mezi věkem respondentů a jejich postojem nebyla v jeho šetření výrazná, nicméně u starších jedinců byla patrná tendence ke spíše odmítavému postoji.

**Osobní zkušenost s lidmi s postižením přispívá k otevřenějšímu a vstřícnějšímu postoji vůči nim. Největší vliv má pozitivní zkušenost a ta, která je postavená na dobrovolnosti.**

U starších občanů může být důvodem již dříve uvedený strach z neznámého. Tito lidé se ve svém životě s lidmi s postižením setkávali mnohdy jen zřídka, v pracovním prostředí pak minimálně. Jejich postoj tak může utvářet nejistota z toho, jak se k těmto lidem chovat a jak s nimi komunikovat. Určitou roli můžou hrát i obavy, že daný člověk nebude schopný zvládat svou práci. Respondenti mohou předpokládat, že budou lidé s postižením v práci potřebovat pomoc, která bude je samotné v jejich práci omezovat.

K dosažení změny postoje k lidem s postižením nestačí pouhá existence nějaké zkušenosti. Domníváme se proto, že by bylo zajímavé zaměřit se dále na jedince, kteří mají pracovní zkušenost s lidmi s postižením (zaměstnavatele, kolegy apod.). Na základě skutečných zkušeností ze stejného prostředí jsou zaměstnavatelé či kolegové schopni lépe vnímat a posoudit pracovní schopnosti a kompetence lidí s postižením než někteří respondenti v tomto šetření, kteří uvádí zejména zkušenost z oblasti volného času.

„Rozhodující není četnost kontaktu, nýbrž jeho intenzita. Ne každý intenzivní a úzký kontakt však podporuje pozitivní postoj; důležité jsou i další podmínky, jako je emoční fundovanost a dobrovolnost“ (Cloerkes, 1985, s. 219).

K pozitivnímu postoji či ke změně postoje tak nemusí vést každý kontakt, nýbrž zejména kontakt postavený na dobrovolné bázi a pozitivní zkušenosti. Negativní postoj může být vynuceným přímým kontaktem v některých případech naopak posilován a bariéra mezi těmito lidmi prohlubována.

Osobní zkušenosti přispívají k odbourání předsudků, ke snížení nejistot a k omezení diskriminace. Pozitivní zkušenosti z pracovního prostředí můžou přispět k odstranění znevýhodnění lidí s postižením v pracovním prostředí. V současné době, kdy již lidé s postižením nejsou automaticky vylučováni z většiny oblastí společenského života, kdy se s nimi běžně setkáváme a vnímáme je nejen jako nedílnou součást naší společnosti, ale i jako aktivní a i v pracovní oblasti úspěšné občany, lze očekávat i změnu v postojích české populace směrem k větší otevřenosti, vstřícnosti a ochotě.

## Literatura

Allport, G. W. (2004). *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.

Bělohávková, K., & Procházková, L. (2014). Uplatnění osob se zrakovým postižením na trhu práce. In J. Pipeková & M. Vítková (Eds.), *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti* [From school inclusion to social inclusion and participation in society] (s. 257–272). Brno: Masarykova univerzita.

Bieker, R. (Ed.). (2005). *Teilhabe am Arbeitsleben*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Bogardus, E. S. (1947). Measurement of personal-group relations. *Sociometry*, 10(4), 306–311. <https://doi.org/10.2307/2785570>

Breitenbach, E., & Ebert, H. (1997). Verändern Formen schulischer Kooperation die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Kindern mit geistiger Behinderung. *Behindertenpädagogik*, 31(1), 53–67.

Bruyère, S. M., Erickson, W. A., & VanLooy, S. A. (2006). The impact of business size on employer ADA response. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 49(4), 194–206.

Buchtová, B. a kol. (2002). *Nezaměstnanost. Psychologický, ekonomický a sociální problém*. Praha: Grada.

Cloerkes, G. (1997). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.

Cloerkes, G. (1985). *Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten – Eine kritische Bestandsaufnahme internationaler Forschung*. 3., erweiterte Auflage. Berlin: Carl Marhold Verlag.

- Dederich, M. (2001). *Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hirsch, S., & Kasper, C. M. (2010). Arbeit – Geschichte eines Handlungsfelds. In G. Grampp, S. Hirsch, C. M. Kasper, U. Scheibner, & W. Schlummer (Eds.), *Arbeit. Herausforderung und Verantwortung der Heilpädagogik* (pp. 15–52). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hrdá, J. a kol. (2007). *Zaměstnávání lidí se zdravotním postižením*. Praha: JÚŠ.
- IDA – Invisible disability association. How do you define invisible disability? (2019, March 2). *Invisible Disabilities® Association*. Retrieved from <https://invisibledisabilities.org/what-is-an-invisible-disability/>
- Jahoda, M. (1983). *Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (1974). *Sozialisation und Behinderung*. Gießen: Focus-Verlag.
- Kleynhans, R., & Kotze, M. (2010). Bestuurders en werknemers se houding teenoor persone met fisieke gestremdhede in die werksplek [Managers' and employees' attitudes towards people with physical disabilities in the workplace]. *Tydskr. geesteswetvol*, 50(3), 404–418.
- Kolářová, K. (Ed.). (2012). *Jinakost – postižení – kritika. Společenské konstrukty nezpůsobivosti a hendikepu*. Praha: SLON.
- Murphy, R. F. (2001). *Umlčené tělo*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Michálek, K., & Matysková, K. (2014, Únor 18). *Několik poznámek na téma „nevidomí a práce“*. *Nevidomí mezi námi*. Dostupné z [http://www.nevidomimezinami.cz/main/nmn/Texty/Zamestnani/par\\_poznamek\\_na\\_tema.html](http://www.nevidomimezinami.cz/main/nmn/Texty/Zamestnani/par_poznamek_na_tema.html)
- Nickel, S. (2019, March 2). *Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderung und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur*. Retrieved from <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html#idp13959776>
- Novosad, L. (2011). *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita*. Praha: Portál.
- Pančocha, K. (2013). *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Procházková, L. (2009). *Podpora osob se zdravotním postižením při integraci na trh práce*. Brno: MSD.
- Procházková, L. (2014a). *Možnosti pracovního uplatnění lidí s postižením – současné trendy v České republice a v zahraničí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Procházková, L. (2014b). Pracovní zkušenosti dospělých osob s tělesným postižením. In M. Hutýrová, E. Suralová, J. Chrástina, & L. Moudrá (Eds.), *Interdisciplinární pohledy na jinakost* (s. 269–277). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Roessler, R., Hennessey, M., Neath, J., Rumrill, P., & Nissen, S. (2011). The employment discrimination experiences of adults with multiple sclerosis. *Journal of Rehabilitation*, 77(1), 20–30.
- Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik. Eine ökologische reflexive Grundlegung*. 5., neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, O. (1988). *System Heilpädagogik. Eine ökologische reflexive Grundlegung*. 1. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Unger, D. D. (2002). Employer's attitudes toward persons with disabilities in the workforce: Myths or realities? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), 2–10.

- Vágnerová, M., Háj-Mousová, Z., & Štech, S. (2001). *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
- VÚPSV. (2014.03.13). *Postavení a strategie OZP na trhu práce*. Dostupné z [http://portal.mpsv.cz/sz/obcane/zamestnavani\\_ozp/helpforthem/hlavni\\_vystupy\\_projektu\\_a\\_jejich\\_prinosy/dotaznikove\\_setreni\\_ozp\\_na\\_trhu\\_prace.pdf](http://portal.mpsv.cz/sz/obcane/zamestnavani_ozp/helpforthem/hlavni_vystupy_projektu_a_jejich_prinosy/dotaznikove_setreni_ozp_na_trhu_prace.pdf)
- WHO. (2014, March 13). *World report on disability*. Retrieved from [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)
- Wolfensberger, W. (2011). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(6), 435–440. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.6.435>
- Zwierlein, E. (1997). Leben ohne Arbeit – Eine Alternative?! In M. Niehaus, & L. Montada (Eds.), *Behinderte auf dem Arbeitsmarkt. Wege aus dem Abseits* (pp. 18–27). Frankfurt am Main/New York: Campus.



# Vybrané bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů se zaměřením na vztah sociální pedagogiky a sociální práce

Zdeňka Dohnalová,<sup>a</sup> 

Mirka Nečasová,<sup>b</sup> 

Robert Trbola<sup>c</sup>

**Abstrakt:** Cílem příspěvku je na základě shromážděných teoretických i empirických poznatků zodpovědět otázku: Jaké bariéry inkluze do multidisciplinárních týmů lze identifikovat ve vyjádřeních sociálních pracovníků – účastníků výzkumu? Autoři se nejprve zaměřují na objasnění základních pojmů, jako je inkluze do multidisciplinárních týmů a profesní identita, dále se věnují vztahu mezi sociální prací a sociální pedagogikou, která představuje jeden z oborů kvalifikačního vzdělávání pro sociální pracovníky, následně popisují výzkumnou strategii a výzkumný vzorek, který tvořilo 14 sociálních pracovníků. V analytické části prezentují vztah sociálních pracovníků ke své profesi a poté se zaměřují na jejich zkušenosti s rolí sociálního pracovníka v multidisciplinárních týmech. Bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů souvisejí s identitou profese a nízkou prestiží sociální práce.

## Kontakt

<sup>a,b,c</sup> Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v.v.i.

Výzkumné centrum Brno  
Joštova 10  
602 00 Brno

<sup>a</sup>dohnalova@fss.muni.cz

<sup>b</sup>necasova@fss.muni.cz

<sup>c</sup>robert.trbola@vupsv.cz

**Klíčová slova:** multidisciplinární tým, spolupráce, bariéry spolupráce, inkluze, sociální práce, sociální pedagogika, pomáhající profese, profesní identita

## Selected barriers to the inclusion of social workers in multidisciplinary teams focused on the relationship between social pedagogy and social work

**Abstract:** The aim of the article is to answer the following question based on theoretical research and empirical data: Which barriers to inclusion in multidisciplinary teams can be identified in the statements of social workers, i.e. the research participants? The authors first focus on the clarification of basic concepts such as inclusion in multidisciplinary teams and professional identity, then on the relationship between social work and social education, then latter of which is one of the fields of qualification education for social workers. At this point the research strategy and research sample, which consisted of 14 social workers, is described. In the analytical section the relationship of social workers to their profession is presented, following which focus is placed on their experiences regarding the role of social workers within multidisciplinary teams. Barriers to social worker inclusion in multidisciplinary teams were found to be related to identity issues regarding the profession along with the low prestige of social work.

✉ Korespondence:  
dohnalova@fss.muni.cz

Copyright © 2019 by the author and publisher, TBU in Zlín.  
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



**Keywords:** multidisciplinary team, cooperation, barriers to cooperation, inclusion, social work, social education, helping professions, professional identity

## 1 Úvod

Součástí práce sociálních pracovníků je jejich participace v multidisciplinárních týmech, v nichž při řešení případu spolupracují pracovníci různých odborností (zdravotníci, duchovní, pedagogové, psychologové atp.<sup>1</sup>). Fungování multidisciplinárních týmů tedy vyžaduje spoluúčast pracovníků odlišných disciplín, kteří nahlízejí na životní situaci klienta především z pohledu svého oboru<sup>2</sup>. Podmínkou multidisciplinárního přístupu je dobrá znalost členů týmu o tom, jak oni sami i zástupci jiných oborů mohou přispět ke kvalitní a efektivní mezioborové spolupráci, což předpokládá pevné zakotvení v identitě jejich profese. Podle některých autorů však sociální pracovníci prožívají nejistotu pramenící z nejasné identity sociální práce, kterou se v moderní době nepodařilo plně etablovat jako profesi (Musil, 2013a). Tento fakt se může projevit v nejasném očekávání ostatních účastníků multidisciplinárního týmu od jejich role, ale i v tom, že sociální práce bývá považována za obor s poměrně nízkou prestiží, což může mít dopad na profesní sebepojetí sociálních pracovníků a může ovlivňovat vyjednávací sílu zástupců této profese v multidisciplinárních týmech. Důležitou roli hraje i skutečnost, že sami sociální pracovníci nemusejí být – co se týče pojetí sociální práce – jednotní, protože pracovní pozici sociální pracovník mohou podle Zákona o sociálních službách (Zákon č. 108/2006 Sb., 2019) vykonávat rovněž absolventi dalších oborů. Při práci v multidisciplinárním týmu pak hraje roli i to, jak dalece tito pracovníci vnímají rozdíly nebo společné body sociální práce a jejich oboru kvalifikačního vzdělávání a jak konstruují svoji profesní identitu.

V tomto textu se chceme zaměřit na překážky plné participace sociálních pracovníků v multidisciplinárních týmech tak, jak je spontánně uváděli účastníci výzkumu etických principů, hodnot a dilemat sociální práce. Cílem je na základě shromážděných teoretických i empirických poznatků zodpovědět otázku: **Jaké bariéry inkluze do multidisciplinárních týmů lze identifikovat ve vyjádřeních sociálních pracovníků – účastníků výzkumu?**

Předložený text prezentuje výstupy z první ucelené fáze projektu založeného na smíšeném kvalitativně kvantitativním výzkumném designu. Projekt je orientován na analýzu etických principů, hodnot a dilemat sociální práce. Téma, které prezentujeme v tomto článku – bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů – nebylo původně v centru našeho výzkumného zájmu, vynořilo se ze sesbíraných dat a podnítilo náš zájem.

Nejdříve se tedy zaměříme na objasnění základních pojmů, jako je inkluze do multidisciplinárních týmů a profesní identita, dále se blíže budeme věnovat vztahu mezi sociální prací a sociální pedagogikou, která představuje jeden z oborů kvalifikačního vzdělávání pro sociální pracovníky, následně popíšeme výzkumnou strategii a výzkumný vzorek. V analytické části se nejdříve zaměříme na vztah komunikačních partnerů k profesi sociální práce, a poté na jejich zkušenosti s rolí sociálního pracovníka v týmech.

### Inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů

Gulová (2011) uvádí, že sociální práce se týká každého z nás a bývá nejefektivnější, když se na řešení problému podílí více subjektů společně. V multidisciplinárních týmech působí odborníci zastupující určitou odbornost, určitý obor. Podle Němce a Šípa (2013, s. 12) je v novém pojetí vědy v centru snah

<sup>1</sup> Mužský rod budeme z důvodu zjednodušení a přehlednosti textu používat pro označení mužů i žen. Zejména v analytické části textu budeme z důvodu zachování autenticity výpovědí informantek a informantů, sociálních pracovníků a sociálních pracovníků, užívat rod podle pohlaví informanta.

<sup>2</sup> Nebo mohou prožívat sounáležitost s problémem, účastníky a přístupem mezioborové sítě (Musil, 2013b).

věd společný problém. „Aby jej mohly jednotlivé vědy úspěšně řešit, musí spolu spolupracovat a zároveň čerpat informace a poznatky od sebe navzájem.“

V multidisciplinárních týmech se využívá multidisciplinární způsob práce, což je přiměřené využití znalostí, zkušeností a nejlepší praxe více disciplín s překlenutím hranic jednotlivých poskytovatelů péče (zdravotní, sociální, neformální péče) za účelem redefinování, změny rozsahu a rámce poskytování zdravotních a sociálních služeb a dosahování řešení na základě lepšího společného porozumění komplexním potřebám klientů (pacientů) (NHS, 2014).

Pro účely tohoto textu vymezujeme multidisciplinární tým jako specifický typ pracovní skupiny tvořený odborníky z různých pomáhajících profesí, jejichž společným cílem je v procesu vzájemné spolupráce pomáhat klientovi řešit jeho obtížnou životní situaci. Inkluzi pak charakterizujeme jako stav, kdy je jedinec považován ve své pracovní skupině za insidera a má saturovanou potřebu sounáležitosti a zároveň vlastní jedinečnosti (Shore et al., 2011). Proces inkluze je spojen se snahou poskytnout členům jednotlivých profesí takové prostředí, kde budou moci uplatňovat svůj specifický přínos. Jedná se tedy i o zrovnoprávnění všech zainteresovaných subjektů<sup>3</sup>. Inkluzi členů do multidisciplinárního týmu napomáhá funkční vytváření podmínek pro propojení za účelem budoucí spolupráce<sup>4</sup>, spolupráce samotná a také způsob, jakým tato dokáže utvářet změnu stavu věcí ve vztahu k vytyčeným cílům<sup>5</sup>. Inkluzi je tedy zaměřena na práci s prostředím, v našem případě s celým multidisciplinárním týmem a prostředím, ve kterém tým působí.

Inkluzi zahrnuje sociální interakci mezi sociálními pracovníky a členy dalších pomáhajících profesí. V centru naší pozornosti stojí spolupráce sociálních pracovníků mezi sebou a především se zástupci dalších pomáhajících profesí v multidisciplinárním týmu. Rozhodující je pro nás aspekt spolupráce sociálních pracovníků se zástupci jiných profesí bez ohledu na dobu jeho trvání či intenzitu společných interakcí. Spolupráce, která nás zajímá, může probíhat (nebo jednorázově proběhnout) tváří v tvář, ale i distanční formou.

Cílem působnosti multidisciplinárního týmu je pomoc klientovi, který se nachází v obtížné životní situaci. Předpokládá se, že setkání a spolupráce odborníků v různých oblastech poskytne komplexnější náhled a tím i odpovídající pomoc šitou na míru klientovi a jeho situaci. Tito odborníci nicméně musejí mít jasnou představu o tom, jak může každá jedinečná disciplína k naplnění tohoto cíle přispět.

### Profesní identita sociálních pracovníků

U úvodu jsme poukázali na skutečnost, že sociální pracovníci mohou prožívat nejistotu pramenící z nejasné identity sociální práce, takže pracovníci se v dnešní postmoderní tekuté době nemohou o její základy s jistotou opřít (Nečasová, Dohnalová, & Rídlová, 2012). Tento fakt se projevuje i v nejasném očekávání ostatních účastníků multidisciplinárního týmu od jejich role. Nyní se tedy zaměříme na koncept identity.

Identita bývá charakterizována prostřednictvím tří hlavních faktorů (Webb, 2017), kterými jsou: (1) osobitost: odkazuje na profesní hodnoty dané profesní skupiny (holistický přístup v sociální práci), (2) prestiž a legitimita profesní skupiny, (3) význam pro ostatní stojící mimo tuto profesní skupinu (out-group).

Podobně Wiles a Vicary (2019) uvádějí, že profesní identitu lze charakterizovat jednak prostřednictvím žádoucích standardů a kompetencí vyjadřujících dobrou praxi, jednak prostřednictvím objasnění kolektivního chápání smyslu (toho, co znamená být sociálním pracovníkem v kontextu specifických oblastí praxe). Další způsob porozumění identitě je pak založený na rozpoznání subjektivního významu

<sup>3</sup> Srovnej Bartoňová a Vítková (2016).

<sup>4</sup> Zde v rámci multidisciplinárních týmů.

<sup>5</sup> Zde forma sociální práce s cílem změny životní situace klienta, která je prostřednictvím sociální práce nabízena.

identity pro jednotlivé sociální pracovníky. Právě tento třetí přístup jsme pro porozumění identitě a tedy i podobě spolupráce a začleňování do multidisciplinárních týmů ve výzkumu zvolili.

Autoři se také zaměřují na nebezpečí ztráty identity. Např. Wiles a Vicary (2019) si v souvislosti s vlivem organizačního kontextu kladou otázku, zda se spolupráce pracovníků z více pracovišť (multi-agency working) může stát hrozbou pro zachování svébytné identity profese sociální práce. Uvádějí příklad eklektického přístupu k identitě, kdy sociální pracovníci působící ve zdravotních službách popisovali svoje různorodé role: často vykrývali oblasti, které nebyly obsazeny jinými profesionály. Vykonávání fluidní a flexibilní směsice úkolů (často i mimo pomoc zaměřenou přímo na klienta) bránilo tomu, aby se v sociální práci vyvinula osobitá a dobře pochopitelná profesní identita, která se pro práci v multidisciplinárním týmu zdá být nezbytná. Webb (2017) také upozorňuje na to, že eroze hranic mezi profesemi může vyústit i v to, že sociální pracovníci mohou být označeni za neprofesionály (pojímáme-li profese v klasickém slova smyslu). Jednotlivé profese totiž mají s různou přesností vymezeny svoje hranice, privilegia i zdroje, které mohou čerpat. Je tedy těžké dosáhnout efektivního partnerství např. mezi sociální a zdravotní prací především s ohledem na rozdíly v moci a soutěžení mezi profesemi na jednom teritoriu. Webb (2017) dodává, že sociální práce má poměrně vratkou pozici i s ohledem na to, že pomáhá klientům, kteří mají nízký status.

Toto téma rozvíjí například Clark (2000), podle jehož názoru je sociální práce každodenně konfrontována s tím, že musí obhajovat svoji existenci. To je dáno více faktory, jako jsou například:

- povaha sociální práce a její komplexnost (sociální pracovníci často operují na hranicích různých oborů, např. nejsou vzděláním pedagogové, ale nerezignují na výchovné prvky při práci s klientem; takto bychom mohli uvést příklady dalších oborů, s jejichž znalostmi sociální pracovníci do určité míry pracují),
- ambivalentní postoj společnosti týkající se významu a potřebnosti sociální práce (sociální pracovníci pracují s cílovými skupinami, kterým by se běžní občané raději vyhnuli, např. práce s lidmi se závislostmi, bez domova, s různými handicap apod.),
- společenský kontext (rychlá a průběžná změna hodnot a na náhledy na klasické instituce jako je např. rodina v postmoderní době).

V neposlední řadě se na nejistotách podílí i úroveň vzdělávání a požadavky kladené na absolventa oboru. Profesi sociálního pracovníka legislativně vymezuje Zákon o sociálních službách (Zákon č. 108/2006 Sb., 2019). Ten určuje kromě jiného podmínku vzdělání na vyšší odborné nebo vysoké škole, původně v oblasti sociální práce, nicméně v současném znění připouští i vzdělání v oboru sociální pedagogiky, práva, speciální pedagogiky<sup>6</sup>. To má dopad na identitu profese, protože pracovníci mohou být výrazněji zakotveni a identifikováni s oborem jejich kvalifikačního vzdělávání než se sociální prací samotnou. Společným bodům a odlišným bodům sociální práce a sociální pedagogiky se budeme krátce věnovat v další kapitole.

### **Blízko od sebe – vzájemný vztah sociální pedagogiky a sociální práce**

Vztahu sociální práce a sociální pedagogiky se v českém prostředí věnují např. Gulová (2011), Kraus (2011), Kraus s Hoferkovou (2016) nebo Kaplánek (2013).

Oba obory, sociální práce i sociální pedagogika, jsou jak akademickými disciplínami, tak i oblastmi praxe. Jak uvádí Šíp (2013) pedagogika přešlapuje na pomezí mezi praktickou pedagogikou a vědou o výchově a obě skupiny pedagogů na sebe hledí s nedůvěrou. Napětí mezi světem teorie a praxe panuje také v sociální práci, proto je přímo v definici sociální práce deklarováno, že sociální práce zahrnuje obojí: je to na praxi založená profese a akademická disciplína (IFSW, 2019).

Společné je rovněž zaměření obou disciplín na osoby nacházející se v obtížných životních situacích. Přadka (2002, s. 9) upozorňuje, že adjektivum sociální je většinou chápáno jako „pomoc poskytující

<sup>6</sup> Srovnej Nečasová a Kříšťan (2018).

potřebným, přičemž tato potřebnost může mít různý původ a příčinu i soubor charakteristik: „potřební jsou obecně chápáni jako lidé určitým způsobem znevýhodnění vůči průměrným (...).“ Kraus (2011, s. 30) však upozorňuje, že sociální pedagogika se zaměřuje na celou populaci, kterou chce vést ke zdravému způsobu života, zatímco sociální práce má svou cílovou populaci „přefiltrovanou“. „Oním filtrem je přítomnost určité situace, která je definovaná jako sociálně problémová.“

Jak sociální pedagogika, tak sociální práce se zčásti překrývají, neboť obě mohou napomoci změnit životní situaci člověka (Kaplánek, 2013). Obě disciplíny však k tomuto cíli jdou po své vlastní stezce. Zatímco sociální pedagogika je více zaměřena na výchovně-vzdělávací oblast, jednou ze základních charakteristik sociální práce je holistický pohled na životní situaci klienta, který berou sociální pracovníci v potaz při posouzení jeho životní situace. Podle Musila (2004, s. 18) je sociálním pracovníkům společné, „že předmětem jejich pozornosti je celková situace klienta, že se snaží přímo či nepřímo přispět k tomu, aby klient zvládl širší škálu bariér, a že značnou část služeb, které klient potřebuje, zprostředkovávají a sami je přímo neposkytují.“ Sociální pracovníci tedy mohou být těmi, kdo v rámci mezioborové spolupráce přizvou sociální pedagogy (i naopak). U obou disciplín je kladen důraz na schopnost týmové spolupráce. Šíp s Němcem (2013, s. 12) uvádějí, že sociální pedagogika spolupracuje („tu více tu méně“) se svými hraničními disciplínami (explicitně jmenují sociologii, sociální psychologii, antropologii, etnologii, ekonomii, filosofii, nikoliv však sociální práci) „a do společného portfolia řešení problémů přináší dimenzi pedagogického působení, které vede k optimalizaci sociálních vztahů mezi jedincem a společenstvím / společností, mezi společenstvími navzájem a uvnitř společnosti jako celku.“

Odlišnosti obou disciplín shrnuje i Gulová (2011), která uvádí, že v našich podmínkách vnímáme sociální práci jako intervenci do náročné situace klienta, jenž často není motivován ke změnám. Sociální pedagogika pracuje spíše s prostředím, které člověka obklopuje. Věnuje se aktivizaci jedince, zejména v oblasti prevence. Podle Musila se nicméně sociální práce zaměřuje na klienta i na prostředí, ve kterém klient žije, protože cílem sociální práce je „pomoc klientům zvládat nesnáze v jejich interakcích se subjekty v jejich sociálním prostředí“ (Musil, 2013b, s. 512). Odkazuje tak na sociálně ekologickou perspektivu v sociální práci a na koncept sociálního fungování Bartlettové.

Oním „od sebe“ máme na mysli rovněž vzdělávání budoucích sociálních pedagogů v oboru sociální práce. Je možné, že někteří sociální pedagogové (respektive vzdělavatelé v oblasti sociální pedagogiky) se mohou cítit ohrozeni oborem sociální práce, který sice rovněž patří mezi méně etablované profese, ale v zákonech má již více ukotvenou pozici<sup>7</sup>. Nepokoj mezi vzdělavateli v sociální pedagogice způsobily části návrhu připravovaného Zákona o sociálních pracovnících, týkající se vymezení odborné způsobilosti sociálních pracovníků. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice vyjádřila své výhrady k faktu, že absolventi oboru sociální pedagogika by již podle daného zákona nemohli nacházet uplatnění na pracovních pozicích sociálních pracovníků (Hladík, 2019). Mezi pěti body zdůvodnění zaznívá na druhém místě: „Obsahy vzdělávání v sociální pedagogice na českých vysokých školách respektují minimální standardy vzdělání v sociální práci formulované Asociací vzdělavatelů v sociální práci, rozsah odborné praxe i doporučené spektrum činností v sociálních institucích.“ (Hladík, 2019, s. 3) V nesouladu s tímto tvrzením jsou ale zveřejněné Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky pro jednotlivé typy studijních programů vydané Asociací vzdělavatelů v sociální pedagogice (Hladík, 2019). Např. v preambuli tohoto dokumentu zaznívá (tamtéž, s. 2): „absolventi programu Sociální pedagogika (by) měli mít takové teoretické znalosti z pedagogiky, psychologie, sociologie, práva, filosofie, teorie řízení a metodologie, takové komunikační a psychosociální dovednosti, takové organizační schopnosti, aby byli způsobilí k výkonu práce v sociálně pedagogické oblasti (...).“ Sociální práce zde překvapivě není zmíněna, ani další disciplíny Minimálního standardu vzdělávání v sociální práci ASVSP (dále jen MS ASVSP), které mají školy za povinnost plnit<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Srovnej Zákon o sociálních službách 108/2006 Sb. (Zákon č. 108/2006 Sb., 2019) a Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. (Zákon č. 563/2004 Sb., 2019).

<sup>8</sup> Srovnej ASVSP (2019).

Gulová (2011) naopak upozorňuje na opačný extrém, než na jaký jsme poukazovali výše. Totiž, že některá pracoviště sice mají obory s názvem sociální pedagogika, ale většina jejich předmětů čerpá ze sociální práce.

Působení absolventů sociální pedagogiky na pozici sociálních pracovníků je v současné době zcela legitimní. Logicky by se však dalo očekávat, že ve vzdělávání těch sociálních pedagogů, kteří mají ambici pracovat na pozici sociální pracovník, bude více akcentována edukace v oblasti sociální práce a samozřejmě naplňován MS ASVSP. Jedná se o jednu z cest „péče“ o identitu profese sociální práce, ale i sociální pedagogiky. Explicitní přihlášení sociálních pedagogů k sociální práci i v oficiálních dokumentech by podle našeho názoru bylo rovněž vyjádřením vzájemného respektu, což je jednou z podmínek úspěšné mezioborové spolupráce.

### **Bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů**

Výše v textu jsme zmiňovali bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů v souvislosti s profesní identitou, prestiží profese a vzděláváním sociálních pracovníků.

Níže v textu se zaměříme i na situace, kdy jsou sociální pracovníci součástí multidisciplinárních týmů na jiném než domácím poli. Uvědomujeme si, že pokud např. pracovníci sociálně právní ochrany dětí svolají případovou konferenci<sup>9</sup>, kterou některý z nich sám vede, nemusí nastat žádná bariéra v začlenění sociálních pracovníků<sup>10</sup> do tohoto týmu, neboť sociální pracovníci jsou v tomto případě těmi, kdo hrají na vlastním hřišti. Jiná situace však může nastat např. ve zdravotnických či pedagogických zařízeních, kde může dominovat aspekt dané oblasti zaměření.

Budeme si všimnout také vzájemných očekávání členů multidisciplinárních týmů od spolupráce, přičemž v analytické části zprostředkujeme pohled sociálních pracovníků a jejich zformulovaná očekávání. Může se stát, že jednotliví účastníci multidisciplinárních týmů předpokládají, že všichni ví, co je obsahem práce (jaké jsou profesní kompetence) zástupců jednotlivých profesí – jinak řečeno, co mohou ostatní nabídnout v procesu spolupráce. Tato nevyřčená očekávání se však mohou lišit a jejich nesoulad může způsobit buď to, že se tým vůbec nevytvoří nebo funguje se značnými problémy. Jak však konstatuje Truhlářová (2013), oblast vymezení profesních kompetencí v sociální práci ztěžuje skutečnost, že neexistuje jediná všeobecně platná taxonomie profesionálních kompetencí. Skutečností podle autorky zůstává, že se doposud nepodařilo vyvinout jednotnou, odborníky obecně přijímanou taxonomii profesních kompetencí sociálního pracovníka. Kaplánek (2013, s. 506) uvádí, že vzdělání potřebné k vykonávání práce sociálního pracovníka vyžaduje poměrně hluboké znalosti z celé oblasti společenskovedních disciplín a také rozvoj specifických znalostí potřebných pro sociálního pracovníka. „V rámci procesu určování priorit došlo k tomu, že z kurikula přípravy sociálních pracovníků vymizela pedagogická průprava, což se ukazuje v současné době jako nedostatek (...).“ Tento nedostatek se může projevat i v přípravě na začleňování do multidisciplinárních týmů, ale i při práci sociálních pracovníků s dětmi a mládeží, jak dále upozorňuje Kaplánek (2013). Další z bariér tedy může být i nedostatečná příprava budoucích sociálních pracovníků na práci v multidisciplinárních týmech.

Venglářová a kol. (2011) se zaměřují na další bariéry týmové spolupráce:

- pracovník přesně nezná obsah a rozsah své role,
- pracovník má jiná (někdy skrytá) očekávání od pracovní pozice,
- pracovník nemá pro výkon role dostatečné vzdělání a předpoklady.

<sup>9</sup> Případová konference je jednou z forem multidisciplinárního týmu.

<sup>10</sup> Respektive pracovníků sociálně právní ochrany dětí.

## 2 Metodická část

Předložený text prezentuje vybrané výstupy z první ucelené fáze výzkumného projektu založeného na smíšeném kvalitativně kvantitativním výzkumném designu. Níže prezentovaná zjištění vycházejí z kvalitativního šetření, které proběhlo na přelomu roku 2018/19 a bylo zaměřeno na hodnoty, obtížné situace a dilemata, se kterými se sociální pracovníci ve své praxi setkávají. Celkem jsme vedli 22 rozhovorů se sociálními pracovníky. Výběrový soubor byl sestaven na základě kritériálního výběru, přičemž kritéria pro zařazení do vzorku byla následující: působnost v rámci vybraného kraje, práce na pozici sociální pracovník a zahrnutí pokud možno co nejširší variability zařízení tak, aby bylo možné postihnout hodnoty a dilemata sociálních pracovníků působících napříč zařízeními, cílovými skupinami i resorty. Dalším kritériem bylo vyjádření souhlasu s účastí ve výzkumu. Jednotlivá zařízení, v nichž informanti pracují, byla vybrána losem. Ne všechny informanty z výběrového souboru jsme ovšem do výzkumného vzorku (viz níže) zařadili, neboť někteří nehovořili o bariérách inkluze do multidisciplinárních týmů. Dané téma totiž nebylo původně v centru našeho výzkumného zájmu, vynořilo se ze sesbíraných dat. V tomto textu tedy pracujeme s vybranými poznatky z rozhovorů.

Technikou sběru dat se staly polostrukturované rozhovory. Po sérii identifikačních otázek, kdy jsme zjišťovali mimo jiné kvalifikační vzdělání sociálních pracovníků, jsme se zaměřili na vzdělání již konkrétně v oblasti etiky a vztah informantů k sociální práci. Následovala sada otázek věnovaná hodnotám a etickým dilematům. Při formulaci otázek k poslední jmenovanému okruhu jsme vycházeli z dilemat formulovaných Musilem (2004), který využívá rozdělení na všední dilemata řadových pracovníků a na strategická dilemata (a jejich řešení řadovými pracovníky).

### Výzkumný soubor

Níže představíme výzkumný soubor 14 informantů zařazených do této fáze výzkumu. U vybraných informantů, absolventů sociální pedagogiky, uvádíme jejich vystudovaný obor; ostatní jsou absolventy mateřských oborů sociální práce a speciální pedagogiky. Konkrétní obory neuvádíme z důvodu ochrany anonymity informantů (obor, který vybraný informant absolvoval, je v současnosti možné vystudovat pouze na jedné ze škol sociální práce a v kombinaci s pracovní pozicí bychom danému účastníku výzkumu nemohli zajistit anonymitu). Z téhož důvodu neuvádíme ani délku praxe a další identifikační údaje o informantech.

- Sociální pracovnice městského úřadu (R1)
- Sociální pracovnice městského úřadu (R2) – absolventka sociální pedagogiky
- Pracovnice OSPOD (R3)
- Pracovník úřadu práce – oddělení hmotné nouze (R4)
- Sociální pracovnice v hospici (R5)
- Zdravotně-sociální pracovnice v nemocnici (R6)
- Zdravotně-sociální pracovnice v nemocnici (R7) - absolventka sociální pedagogiky
- Zdravotně-sociální pracovnice v nemocnici (R8)<sup>11</sup>
- Zdravotně-sociální pracovnice v nemocnici (R9) – absolventka sociální pedagogiky
- Sociální pracovnice v dětském domově (R10) – absolventka sociální pedagogiky
- Sociální pracovník z uprchlického zařízení (R11)
- Sociální pracovník věznice (R12)
- Sociální pracovnice v pedagogicko-psychologické poradně (R13) – absolventka sociální pedagogiky
- Sociální pracovnice střediska výchovné péče (R14).

<sup>11</sup> Informanti R6, R7, R8 jsou ze stejného pracoviště.

### 3 Analytická část

Identifikované bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů souvisejí s identitou profese. Názvy subkapitol v této části článku označujeme kategoriemi, které jsme určili v procesu kódování. Některé z kategorií jsou označeny in vivo kódy, tedy označeními, které v průběhu výzkumných rozhovorů použili samotní účastníci výzkumu.

#### Vztah informantů k sociální práci

##### Sociální práce jako popelka

Jak je již uvedeno výše, do scénáře rozhovoru jsme zařadili otázky zjišťující vztah informantů ke svému povolání. Účastníci výzkumu opakovaně přirovnávali sociální práci k Popelce. Dívky, která je symbolem nedocenění, odstrkování a útlaku. A Popelkou mezi ostatními vědními obory a pracovními pozicemi je podle některých účastníků výzkumu právě sociální práce.

*„No my víme, že ta sociální práce je taková popelka, že jo. Je popelka, jak na těch úřadech, tak všude jinde, co si budeme vykládat.“ (R1)*

Nedoceneného postavení sociální práce se v rozhovoru dotkla i jiná účastnice výzkumu, která komparovala postavení sociálních pracovníků ve Velké Británii a České republice.

*„(Ve Velké Británii) je sociální pracovník jako fakt jako skoro jako někdo jako právník nebo jo, že tady to tak vůbec jako není, je to škoda, je to určitě škoda, ale vím, čím to je? Nevím.“ (R3)*

Z výpovědi je zjevné, že povolání právníka řadí mezi prestižní a vyjadřuje smutek nad realitou z naší země („je to škoda“). Z výpovědi zaznívá i jistá bezmoc; pokud nevím, čím je situace způsobena, hledá se těžko způsob nápravy.

Na bezmoc z omezených možností intervence sociální práce do životní situace klienta poukazuje další z účastníků výzkumu:

*„No tak myslí si (společnost), že jsme trošku zbyteční (...). Jelikož vidí, že ti lidi jsou prostě (...) nepřizpůsobiví, tak si myslí, že jsme k ničemu, že tam nemáme šanci co změnit. Že by se asi mělo změnit něco nad tím, než jako my osobně.“ (R4)*

Sociální práci v pozici popelky jsme identifikovali i v souvislosti se vzděláváním budoucích sociálních pracovníků na jiných než mateřských oborech. Sociální pracovnice městského úřadu, absolventka magisterského studia sociální pedagogiky, nám v průběhu výzkumného rozhovoru sdělila:

*„A škola, tam byla sociální práce jenom hodně okrajově. Spíš, co mně teda dala, jsem si teď vzpomněla, tak teď máme pár psychiatricky nemocných klientů v poslední době a tam spíš znalost těch poruch a psychologické aspekty. Spíš teoretické vědomosti. Jako co se týká sociální práce, vyplňování formulářů, dávky a to všechno bylo samostudium až po škole, až v praxi. Protože to se taky hodně mění, tak to stejně nejde nějak nastudovat. To až škola ‚život‘, opravdu praxe.“ (R2)*

Tato žena oceňuje, že i když se v průběhu své vzdělávací dráhy příliš nedozvěděla o sociální práci, získala v rámci studia sociální pedagogiky informace, které nyní může aplikovat v praxi. Vzdělání v sociální práci považuje v podstatě za zbytečné („tak to stejně nejde nějak nastudovat“). Výroky pracovnice nasvědčují, že ztotožňuje sociální práci pouze s její administrativní funkcí („vyplňování formulářů, dávky“). Tento zúžený pohled může být dán různými důvody (např. i zavedenou kulturou organizace nebo nedostatkem znalostí o sociální práci).

##### Sociální pracovnice jako paní Zubatá z filmu Kolja

Několikrát v průběhu výzkumných rozhovorů zaznělo, že lidé z okolí informantů přirovnávají sociální pracovníky k postavě z filmu Kolja paní Zubaté: ženě uspěchané, odměřené, formálně vystupující a snažící se nepříjemný případ co nejdříve uzavřít. Paní Zubatá symbolizuje pouze spíše formální



kontrolu než pomoc člověku v obtížné životní situaci, s minimem osobní angažovanosti a zájmu. S tímto přirovnáním se někteří sociální pracovníci, účastníci našeho výzkumu, setkávají opakovaně v situacích, kdy představují svoji profesi.

S pohledem na sociální pracovnice typu paní Zubaté nesouhlasí informantka namítajíc:

*„(...)že sociální pracovník je vysokoškolák<sup>12</sup>, který se celoživotně vzdělává<sup>13</sup>, to si myslím, že většina populace netuší jo, prostě ještě furt zůstává sociální pracovnice Zubatá, skoro jako prototyp.“ (R5)*

Další komunikační partnerka poukázala dále na jeden ze zaběhlých stereotypů, totiž, že sociální práce je v očích veřejnosti hodně spojená pouze s vybranými, většinou „dobře“ viditelnými<sup>14</sup>, cílovými skupinami, v tomto případě se sociálně-právní ochranou dětí.

*„V mnoha směrech si myslím, že to je takové pořád v uvozovkách strašák z těch filmů, 'přijde sociální pracovnice paní Zubatá'. (...) to je takový v povědomí hodně (...) a mám pocit, že to je spíš spjatý právě s takovou tou péčí o to dítě, ta sociální práce.“ (R9)*

## Role sociálních pracovníků v multidisciplinárním týmu

### Sociální pracovník jako pomocník pracovníků ostatních pomáhajících profesí

Níže již budeme sociální pracovníky představovat jako držitele jisté specifické role v multidisciplinárním týmu, jak vyplynulo z výzkumných dat. Někteří informanti mluvili o těchto rolích spontánně, jiní se k mezioborové spolupráci vyjadřovali nejčastěji v rámci zodpovídání otázky na jedno z etických dilemat sociálních pracovníků: „Kdy je třeba prosazovat zájem sociální práce a kdy je třeba brát v úvahu i zájmy jiných oborů a společný zájem vyjednat?“<sup>15</sup> Identifikované role v sobě přitom zahrnují rizika určitých bariér, které chceme identifikovat a pojmenovat.

Sociální pracovnice ze střediska výchovné péče charakterizuje svoji pracovní pozici v týmu následovně:

*„No asi pomocník právě s tou administrativou (...). Že to (...) pomáhám zjednodušit (...). Nebo třeba když nabírám obědy (...), tak tím zase zjednodušuju tu práci...je to efektivnější, když ten (jméno etopeda) je tady s nimi u stolu, než aby tady to nabíral někde za okýnkem (...). Takže usnadnění a nějaká pomoc. Protože kdyby do toho třeba měli dělat finance, tak by prostě nevím, jak by zvládali. Takže to je takový rozdělení těch činností.“ (R14)*

Z výpovědi vyplývá, že toto své postavení sociální pracovnice jako „pomocnice ostatních“ akceptuje, přijímá jako realitu a racionalizuje jej jasně definovaným přínosem pro ostatní. Popisovaná náplň její práce je přitom v některých aspektech v rozporu s činnostmi sociálních pracovníků, které vymezuje zákon (Zákon č. 108/2006 Sb., 2019), a odpovídá spíše náplni práce pracovníka v sociálních službách (např. nabírání stavy). Pracovník v sociálních službách však v daném středisku výchovné péče zaměstnán není a daná sociální pracovnice zjevně jeho práci vykřívá. Komunikační partnerka dala najevo, že v přímé práci s klientem považuje za důležitější osobu etopeda („je to efektivnější“). Těžiště její práce leží především v administrativě. Tato skutečnost se podle slov účastnice výzkumu negativně projevuje např. na supervizích: „Jelikož já takhle moc nepřijdu do kontaktu s těma klientama, tak nemám k tomu co úplně říct.“ Tato skutečnost může komplikovat její zapojení do mezioborové spolupráce, kdy se podle svých slov cítí být vyčleněna z diskuse o životní situaci klienta („nemám k tomu co úplně říct“).

<sup>12</sup> může být i absolvent vyšší odborné školy - srovnej Zákon o sociálních službách (Zákon č. 108/2006 Sb., 2019).

<sup>13</sup> Viz např. Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků ČR („Společnost“, 2019).

<sup>14</sup> Kromě dětí se jedná o osoby bez přístřeší, osoby se závislostí na alkoholových a nealkoholových drogách či příslušníky etnických menšin.

<sup>15</sup> Srovnej Musil (2004).

Roli „pomocnice“ lékaře akceptuje i zdravotně-sociální pracovnice v nemocnici:

*„Já (...) jsem, bych řekla, takovou pravou rukou lékaře, takže hodně to záleží na požadavcích nebo zadání toho lékaře. Pokud zavolá lékař, tohle teďka chci řešit, je potřeba tohle to vyřídit, vykomunikovat, zajistit, tak vlastně pro mě je to prvořadé zadání tady.“ (R6)*

Zadání úkolů zdravotně-sociální pracovnice je tedy v kompetenci lékaře, vedoucího týmu, s nímž komunikační partnerka o své pracovní náplni nepolemizuje. Lékař je pro ni autoritou, na jehož úsudek se spoléhá. Možnost autonomního rozhodování této účastnice výzkumu je omezeno, aniž by to na vědomé úrovni, kterou nám v průběhu výzkumného rozhovoru zprostředkovala, vnímala jako újmu.

Obě výše citované ženy přijímají svoji roli pomocnice ostatních bez námitek. Při analýze jsme však tuto kategorii zařadili do bariér týmové spolupráce, neboť jsme přesvědčeni, že popisovaný přístup může být překážkou v nabídce široké škály činností sociální práce, na které už, z pochopitelných důvodů, nezbývá čas a zadavatelé úkolů sociálním pracovníkům (případně zdravotně-sociálním pracovníkům) možná ani nevědí, že tito odborníci mohou nabídnout širokou škálu služeb. Sociální pracovník se může stát pomocníkem, který udělá to, na co ostatní nemají čas, co nevyžaduje odbornost, popř. se neví, kdo jiný by daný úkol měl vykonat. Tato skutečnost se ve výzkumných rozhovorech objevila vícekrát, např. *„potom děláme práci, kterou by zvládli udělat jiní z mého pohledu“ (R11)*. Pro některé sociální pracovníky se může dokonce jednat o degradaci, neboť jsou konfrontováni s požadavky na vykonávání činností (servírování jídla, úklid, atp.) nevyžadujících kompetence získané v rámci terciálního vzdělávání.

### **Sociální pracovník jako ten, který dělá „černou práci“**

S rolí sociálního pracovníka jako pomocníka souvisí další kategorie: sociální pracovník jako ten, který dělá „černou práci“. Svě pojetí tohoto typu práce prostřednictvím přirovnání z fotbalového prostředí přináší pracovník z věznice.

*„My děláme tu černou práci. To máte jak ve fotbale, že máte černou práci jako nahrát tomu útočnickovi přímo na gól. A trefit se do té branky je sice kumšt, ale musíte vypracovat tu šanci.“ (R12)*

V tomto pojetí se „černá práce“ podobá práci spočívající v pomáhání ostatním členům týmu (viz výše). Daný účastník výzkumu vyjadřuje implicitní souhlas s vykonáváním „černé práce“; v jeho chápání se jedná o součást pracovní náplně sociálního pracovníka. Informant dále vyjadřuje své přesvědčení, že právě výkon „černé práce“ by měl být argumentem k zrovnoprávnění sociální práce s ostatními pomáhajícími profesemi. Vyjadřuje svůj zájem o prestiž profese sociální práce.

*„Ten sociální pracovník nemůže být podhodnocený. Naopak by měl mít stejnou úroveň jako ten učitel, nebo specialista, já řeknu psycholog, protože on dělá i tu černou práci. A to nikdo nevidí, že jo.“ (R12)*

V poslední větě předchozí citace zaznívá povzdech, že tato „černá práce“ není vidět a může být ostatními členy týmu považována za méně důležitou než práce, kterou vykonávají oni. A právě tato skutečnost může přispívat k podceňování sociální práce jako praxe, ale zároveň vědecké disciplíny.

Rozdílné stanovisko zastává sociální pracovnice v pedagogicko-psychologické poradně, která připouští, že koná pouze administrativu a tím uvolňuje ruce dalším pracovníkům (především psychologům) k opravdové práci s klienty. Tuto svoji činnost však nepovažuje za sociální práci:

*„Rozhodně si (pod sociální prací) představím něco jiného, než to, co dělám. To znamená větší kontakt s klientem, větší možnost mu pomoci, víc se seznámit s tím případem, hledat cesty k řešení.“ (R13)*

Tato pracovnice zároveň uvádí, že *„ve spoustě organizací je ta pracovnice tak nějak upozaděná“* a navrhuje osvětu, tedy *„víc společnosti říkat, že opravdu jsou (sociální pracovníci) součástí systému a mají tam své právoplatné místo“ (R13)*. Komunikační partnerka má vzdělání v sociální pedagogice, přesto disponuje jasnou představou o sociální práci a zdá se být se sociální prací i výrazně

identifikována. Dané zjištění v tomto případě tedy nepotvrzuje náš předpoklad, že pro absolventy jiných oborů než sociální práce může být obtížné se se sociální prací identifikovat.

### **Sociální pracovník jako prostředník mezi klientem (pacientem) a ostatními pracovníky multidisciplinárního týmu**

Zdravotně-sociální pracovníci, zejména v nemocnicích, které jsou charakterizovány výraznou hierarchičností, vnímají svoji roli rovněž jako prostředníka mezi zdravotníky a pacienty. Opakovaně jsme zaznamenali jejich postřeh o výrazné orientaci zdravotnických pracovníků čistě na zdravotní stav hospitalizovaného (R6 – R9).

S dominancí zdravotnické složky je konfrontována i sociální pracovnice v hospici, u níž tento aspekt dokonce vyvolává i představu jisté přebytečnosti v týmu:

*„(Mám) otevřený dveře a prostě vidím, jak kolem procházejí ti pacienti nebo slyším někoho volat z toho pokoje, a protože tam zrovna nikoho nemám, tak se zvednu a jdu tam (...), nakouknete do jednoho pokoje, tam někdo spí, nakouknete do druhého, tam se něco děje zdravotnického a nakouknete do třetího a už si připadáte, že jste tam teda přebytečná.“ (R5)*

Další z účastnic výzkumu si uvědomuje tlaky, kterým jsou lékaři vystaveni, a popisuje vlastní dilema. Na jedné straně má pro zdravotníky pochopení, na straně druhé ji přílišná orientace pouze na jednu z dimenzí člověka (v tomto případě biologickou) komplikuje snahu o holistický přístup ke klientovi.

*„Tlačí ho (lékaře) zdravotní pojišťovna, je hnán tamtamy, je to tady o této stránce. A současně vy máte vykonávat tu sociální práci, která má toho člověka brát z té biosociální jednoty a vy už víte, že ta biologická stránka věci podle lékaře už je v pořádku, ale ta sociální spirituální jednotka ne.“ (R8)*

Stejná komunikační partnerka dále popisuje subjektivně vnímanou nerovnováhu panující mezi kulturou organizace, v níž pracuje, a vlastní snahou o kvalitní výkon sociální práce. Její strategii bychom mohli označit jako akceptaci daných podmínek a zároveň úsilí o vykonávání co nejlepšího pracovního výkonu podle vlastního svědomí.

*„Ale současně jste podřízen zdravotnickému zařízení, máte v uvozovkách nějaký příkaz, prostě aby se to někde dál hnulo, a teď s tím balancujete a snažíte se udělat to nejlepší.“ (R8)*

Bariéra spolupráce je podle této pracovnice i na straně zdravotníků, kteří nejsou dobře orientováni ve zdravotnicko-sociálním systému poskytovaných služeb:

*„A mnohdy ten lékař nemá takový přehled (...), že ten pohled není tak široký, jak ten zdravotně sociální pracovník může mít.“ (R8)*

Ve výše uvedené citaci se objevuje důležitý aspekt. Zdravotně-sociální pracovnice si je vědoma toho, čím specifickým může přispět do vzájemné spolupráce; v čem tkví jedinečnost jejího možného profesního přínosu ve prospěch pacientů. Pohled lékařů dle jejích slov není tak široký, což může souviset s komplexním posouzením životní situace klienta, které je v kompetenci právě sociálních, zdravotně-sociálních pracovníků.

### **Sociální pracovník na hraně mezi resorty**

Na začátku této subkapitoly ještě zůstaneme v oblasti zdravotnictví, neboť poukazování na resortní neprovázanost, v tomto případě zdravotně-sociální oblasti, se ve výzkumných rozhovorech s pracovníky nemocnic objevovala opakovaně. Tato neprovázanost nepochybně zasahuje i do fungování multidisciplinárních týmů; komplikuje zejména proces vzájemného předávání informací, které jsou nezbytné k výkonu sociální práce.

*„Myslím si, že se tady okolo řeší fůra věcí, ale myslím, si, že jádro pudla je v neprovázanosti zdravotního a sociálního systému. Tyhle dvě organizace mají spolupracovat, ale jim to zákon zakazuje. Já nemůžu*

*předávat informace sociálním službám, sociální služby nesmí předávat informace mně, protože je to zakázáno.“ (R9)*

Informantka tuto neprovázanost řadí k systémovým bariérám, které způsobují překážky v komunikaci mezi odborníky navzájem a mezi nimi a pacienty.

Sociální pracovník z uprchlického zařízení popisuje situaci, kdy jsou on a jeho kolegové z důvodu absence jiných možností nuceni poskytovat odborné služby nespádající na pole jejich profese. Překračují hranice oboru sociální práce.

*„Ono je to komplikovaný v tom, že neumíme zabezpečit pružně a rychle péči o klienty s postižením. Že narážíme na nefunkční systém poskytování péče, v zařízeních péče a podobně, což je problém celé společnosti a u nás taky. Tím pádem to má dopad na všechny moje kolegy, kteří prostě pak musí situaci řešit v rámci toho zařízení vlastními silami. Musíme improvizovat. Vadí mi, že nejde prosadit součinnost některých složek, které třeba v této problematice mají personál, mají znalosti, ale jim to prostě neukládá zákon nebo nějaká zřizovací listina a v rámci našeho rezortu se prozatím s tím nedalo nic udělat.“ (R11)*

Účastník výzkumu v předchozí citaci navrhuje, aby byla státem lépe garantována součinnost jednotlivých složek systému.

### **Sociální pracovník mezi mlýnskými kameny v otázkách komunikace**

V této subkapitole se zaměříme na bariéry týmové spolupráce, které se týkají z pohledu sociálních pracovníků nevhodného způsobu zacházení s informacemi. V jednom z rozhovorů jmenovala informantka bariéru pozdního předání informací o pacientovi ze strany zdravotníků, které znesnadňuje výkon sociální práce *„(...) mu nemůžeme nabídnout v tak krátký časový úsek tu péči, kterou bysme si představovali“ (R7)*. Téže účastníci výzkumu znesnadňuje výkon sociální práce rovněž nepřítomnost psychologů na oddělení: psychologové na pracoviště pouze dochází a nejsou k zastížení vždy, když by pracovníce jejich spolupráci potřebovala (R7). Její kolegyni ze stejného pracoviště (R8) brání v častější komunikaci v rámci multidisciplinárního týmu nárůst agendy, které se musí věnovat.

Další identifikovanou bariérou týkající se informací je jejich nedostatek potřebný pro výkon sociální práce, přičemž informantka je přesvědčena, že potřebné informace má pacient obdržet od lékaře. S nedostatkem informací souvisí tlak na rychlé vyřešení případu. Lékař nenaplnuje očekávání sociální pracovníce.

*„Anonymní, tak anonymní. Je uspěchaná doba. Honí se pochopitelně doby hospitalizace (...) i obrovský peníze. Zkracuje (se) délka hospitalizace. Lékař trvá na tom, že pacient už je po akutní strážce doléčený, ať je posunut. Někam. Do léčebny. My víme, že na tu léčebnu bude čekat měsíc až dva, že je tady zbytečně. Ten lékař telefonuje a místo toho, aby se tady utvořila situace, pacient se posune buď to směrem ošetrovatelským nebo směrem rehabilitačním nebo směrem sociálním, že by jasně uzavřel tu situaci a řekl nám, kam ten pacient má jít, tak nám řekne, hlavně ať odejde z hospitalizace. A to nám stěžuje práci. Ten lékař je gró všeho, který má říct, kam s pacientem, kam to budeme směřovat.“ (R6)*

Další překážku v mezioborové spolupráci nazvala stejná informantka bariérou nevyřknutých informací (R6). Jedná se o opakující se podezření, že lékař nesdělil pacientovi celou pravdu o jeho zdravotním stavu, což patří mezi jeho kompetence: *„Nemyslím tím vyloženě jakoby zatajení, ale prostě nedořeknutí něčeho. Což já ze své pozice nemůžu udělat, ale ten, kdo k tomu jakoby je oprávněn (lékař), tak to třeba nedořekne. Pak to moje jednání vůči tomu pacientovi se mi zdá, že trošku tak jakoby mu v podstatě něco zatajuju, lžu“ (R6)*.

Informantka poukazuje na limit svých kompetencí, kdy není oprávněna sdělovat informace o zdravotním stavu pacienta, a přitom by na pravdivé a reálné informace potřebovala navázat ve výkonu intervence sociální práce.

Někdy absence žité každodenní zkušenosti jiného pomáhajícího pracovníka může v očích sociálního pracovníka z pobytového zařízení vyvolat konflikt, jak popisuje pracovnice dětského domova.

*„A máme děti, který řeknou ‚přijedu ve čtyři‘ a telefonují o půl desáté, sháníme je (...) a řeknu jim, kde jseš, já pro tebe přijedu, a oni řeknou ‚neřeknu, kde jsem‘. No a přijedou o půl jedenácté. Takže potom tam třeba se setkáme s tím, že pokud tady ta slečna řekne, ‚já bych chtěla na vycházku, já chcu jít...‘, já nevím kam, tak jí řekneme ‚ne, nikam nepůjdeš‘. A pak nám zavolá paní psychologka a řekne, že ona už je velká, a že nechápe, proč ji nepustíme.“ (R10)*

Do nesouladu se dostává autonomie klientky, kterou prosazuje psychologka, s potřebou zajištění bezpečí (klientky i sociální pracovnice), což na základě zkušenosti preferuje sociální pracovnice.

## 4 Diskuse

Nyní bychom rádi výsledky našeho výzkumu stručně komparovali s teoretickými kořeny z teoretické části. Autoři Shore et al. (2011) inkluzi charakterizují jako stav, kdy je jedinec považován ve své pracovní skupině za insidera a má saturovanou potřebu sounáležitosti a zároveň vlastní jedinečnosti. Výsledky našeho výzkumu prokázaly, že tohoto stavu není v sociální práci často dosaženo a sociální pracovník někdy nedělá sociální práci. Sociální pracovníci jsou leckdy v týmu těmi, kteří vykrývají práci neobsazenou jinými profesionály (srov. Wiles & Vicary, 2019). Mnohdy se jedná o práci nevyžadující odborné znalosti. Tato skutečnost je v rozporu s inkluzivním požadavkem rovnoprávnosti zainteresovaných profesí v multidisciplinárním týmu. Rovnoprávností přitom myslíme možnost přispět do spolupráce tím, na co mám odbornost a nikoliv tím, co nechce (nebo nemůže) dělat zástupce jiné profese. Multidisciplinární týmy mohou fungovat jaksi „automaticky“ v souladu s kulturou dané organizace a jednotliví členové (či manažer) se leckdy ani nezamýšlí nad možnými změnami, které by pružněji reagovaly na nové vědecké poznatky.

Dané potvrzuje Simpkin (2005) když o oblasti zdravotnictví píše, že změna vědění, spočívající k příklonu k holistickému pohledu na nemoc a zdraví, vyvolává potřebu změny modelu organizace práce lékařů a sociálních pracovníků. Pokud je úkolem lékařů léčit nemocné a uznáváme, že při léčbě je třeba brát v úvahu nejen biomedicínské, ale také psychosociální faktory uzdravování, pak musí lékaři přijmout účast na rozhodnutích, jež se vymykají oblasti jejich navyklé suverénní kompetence. Hierarchické uspořádání rozhodování jejich spolupráce se sociálními pracovníky by proto mělo být nahrazeno vzájemným uspořádáním. Popisované souvisí s nastavenou kulturou organizace v nemocnicích, které jsou charakteristické výrazným hierarchickým upořádáním. Toto Simpkinovo doporučení však vyžaduje kromě modifikace kultury organizace i zažitou změnu smýšlení – jak lékařů, tak sociálních pracovníků.

Stejný autor (Simpkin, 2005) potvrzuje výsledky našeho výzkumu, kdy k mezioborové spolupráci v oblasti zdravotnictví uvádí skutečnost, že lékaři nejsou zvyklí konzultovat svá rozhodnutí s lidmi mimo svůj obor. Sociální pracovníci jsou naopak podle stejného autora zvyklí pohybovat se v byrokratických organizacích a považují proto za přirozené být při rozhodování vedení. Identifikace lékařů i sociálních pracovníků se zvyklostmi jejich oboru proto brzdí změnu modelu rozhodování, která by odpovídala změně vědění o nemocech. Jak ukázaly výsledky našeho výzkumu, nemohou z výše uvedených důvodů sociální pracovníci pracovat holisticky, i když právě holistický přístup je tím, co odlišuje sociální pracovníky od pracovníků ostatních pomáhajících profesí (Musil, 2004).

Potvrdily se také poznatky Clarka (2000) o tom, že sociální práce musí každodenně obhajovat svoji existenci a vyvracet pochybnosti ohledně svého vlastního účelu a metod využívaných v praxi. Informanti opakovaně zprostředkovali svoje zkušenosti s náhledem lidí stojících mimo sociální práci na sociální práci spočívající v znevažování této profese. A ověřili jsme i tezi Venglářové a kol. (2011) o tom, že bariérou v týmové práci může být i to, že pracovník má jiná očekávání od pracovní pozice. Jedna z informantek (R13) např. poukázala na skutečnost, že na dané pracovní pozici nemůže vykonávat činnosti, které jsou z jejího pohledu součástí sociální práce, což zároveň dokládá i tvrzení

Truhlářové (2013), že neexistuje jediná všeobecně platná taxonomie profesionálních kompetencí sociálního pracovníka. Zatímco R12 považuje „černou práci“ za součást pracovní náplně sociálního pracovníka, R13 s takto nastaveným obsahem práce nesouhlasí.

## 5 Závěr

V úvodu jsme si položili otázku: **Jaké bariéry inkluze do multidisciplinárních týmů popisují vybraní sociální pracovníci?**

Jednou z bariér inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů může být postoj samotných sociálních pracovníků, kteří akceptují roli pomocníka ostatních a vykonávajících „černou práci“, na kterou není potřeba odborné specializace. Jindy zase sice vykonávají odbornou práci, při níž ale suplují činnost jiných služeb a tato práce nespadá na pole sociální práce. Sociální pracovníci, jak jsme zaznamenali v jejich odpovědích, mnohdy sami neusilují o změnu tohoto stavu; možná i proto, že jsou i ve svém okolí konfrontováni se znevažováním profese sociální práce. Jen určití informanti reflektovali svoje postavení a z toho jen někteří měli snahu s tím něco dělat. Vybraní účastníci výzkumu si uvědomují svůj specifický přínos, kterým mohou do fungování multidisciplinárního týmu přinést. Ten ale ne vždy mohou uplatňovat, neboť např. nemají možnost pracovat s informacemi potřebnými k jejich intervenci. Cíle práce sociálních pracovníků nejsou vždy totožné s cíli pracovníků dalších pomáhajících profesí (nebo mají další odborníci jiný názor, jak se dostat k cíli); dochází ke střetu, v němž jsou leckdy cíle stanovené sociálním pracovníkem upozaděny. Sociální pracovníci se setkávají se skutečností, že jejich názor na životní situaci klienta není v multidisciplinárním přístupu dostatečně reflektován a problémy v začleňování způsobují i bariéry mezi resorty, kdy nefunguje součinnost jednotlivých složek systému. Všimli jsme si i rozdílných očekávání členů multidisciplinárních týmů od spolupráce. Např. očekávání sociálních pracovníků od lékařů jsou poměrně jasná, ale zdá se, že ne vždy ze strany sociálních pracovníků komunikovaná směrem k lékařům. Mnohdy nedokáží prosadit své zájmy, jejichž prostřednictvím hájí zájmy svých klientů. Výsledky našeho výzkumu poukazují na skutečnost, že někteří sociální pracovníci, účastníci výzkumu, se přizpůsobují očekávání druhých.

**Bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů souvisejí s identitou profese a nízkou prestiží sociální práce.**

Závěrem bychom rádi předložili náměty na další výzkumy v dané oblasti. Domníváme se, že by bylo vhodné přinést ucelený přehled možných bariér týmové multidisciplinární spolupráce sociálních pracovníků. Ty by bylo možné lépe identifikovat při zaměření na jednu ohraničenou oblast sociální práce (např. školské sociální práce nebo sociální práce ve zdravotnictví). Další neprobádanou oblastí je příprava budoucích sociálních pracovníků (různých kvalifikačních oborů včetně sociální práce) na práci v multidisciplinárních týmech. Možnosti spolupráce sociální pedagogiky a sociální práce by mohl projasnit výzkum zaměřený na postoj akademiků a výzkumníků z oblasti sociální pedagogiky k sociální práci jako akademické i praktické disciplíně (a naopak). Pozornost výzkumných pracovníků by mohla být orientována i na obsahy kvalifikačního vzdělávání sociálních pracovníků mimo mateřské obory.

### Literatura

- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. (2019, říjen 15). *Standardy vzdělávání v sociální pedagogice pro jednotlivé typy studijních programů vydané Asociací vzdělavatelů v sociální pedagogice*. Dostupné z <http://asocped.cz/folders-1305/>
- ASVSP. (2019, červenec 15). *Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP*. Dostupné z <http://www.asvsp.org/standardy.php>

- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
- Clark, C. L. (2000). *Social work ethics. Politics, principles, and practice*. London: Macmillan Press.
- Gulová, L. (2011). *Sociální práce pro pedagogické obory*. Praha: Grada.
- Hladík, J. (2019, říjen 15). *Vyjádření k pracovnímu dokumentu pro tvorbu věcného záměru zákona o sociálních pracovnících* (Konzultační dokument MPSV pro období červen až září 2014). Dostupné z <http://asocped.cz/folders-1305/>
- IFSW. (2019, červenec 15). *Global definition of social work*. Dostupné z <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work>
- Kaplánek, M. (2013). Sociální pedagogika a sociální práce. In O. Matoušek a kol., *Encyklopedie sociální práce* (s. 503–506). Praha: Portál.
- Kraus, B. (2011). Paradigmata sociální práce a sociální pedagogiky. In Marášková, I. (Ed.), *Politiky a paradigmata sociální práce: Co jsme zdědili a co s tím uděláme? Sborník z konference* (s. 27–35). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika / Social education*, 4(1), 57–71. Dostupné z [http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd\\_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf)
- Musil, L. (2004). „*Ráda bych vám pomohla, ale...*“ *Dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman.
- Musil, L. (2013a). Challenges of postmodern institutionalisation for education in social work. In T. Matulayová, & L. Musil, *Social work, education and postmodernity. Theory and studies in selected Czech, Slovak and Polish issues* (s. 10–72). Liberec: Technical University of Liberec.
- Musil, L. (2013b). Identita oboru / profese sociální práce. In O. Matoušek a kol., *Encyklopedie sociální práce* (s. 512–513). Praha: Portál.
- Nečasová, M., & Křišťan, A. (2018). Social work in the Czech Republic : Conformist or critically engaged? In C. Nieto Morales, & M. Solange de Martino Bermúdez, *Social work in XXI. century St. Challenges for academic and professional training* (s. 44–57). Madrid: Dykinson.
- Nečasová, M., Dohnalová, Z., & Rídlová, R. (2012). User of social services in postmodern times. *Sociální práce / Sociálna práca*, 12(5), 13–23.
- Němec, J., & Šíp, R. (2013). Manifest sociální pedagogiky. *Sociální pedagogika | Social Education*, 1(1), 5–17. Dostupné z <http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/04/Manifest-Soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky.pdf>
- NHS England/Nursing/LTC. (2014). *Multi-disciplinary team handbook*. Leeds: NHS England.
- Přadka, M. (2002). Koncepce výchovy ve volném čase. In J. Němec a kol., *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium* (s. 15–26). Brno: Paido.
- Shore, L., Randel, A., Chung, B., Dean, M., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 4, 1262–1289.
- Simpkin, M. (2005). Holistic health care and professional values. In S. Shardlow (Ed.), *The values of change in social work* (pp. 57–76). London: Tavistock/Routledge.
- Společnost sociálních pracovníků ČR. (2019, říjen 15). *Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků*. Dostupné z [http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky\\_kodex\\_sspcr.pdf](http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspcr.pdf)
- Šíp, R. (2013). Nové paradigma vědy, nové paradigma pedagogického výzkumu. In L. Gulová, & R. Šíp (Eds.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 12–37). Praha: Grada.

- Truhlářová, Z. (2013). Kompetence v sociální práci. In O. Matoušek a kol., *Encyklopedie sociální práce*. (s. 516–518). Praha: Portál.
- Venglářová, M. a kol. (2011). *Sestry v nouzi. Syndrom vyhoření, mobbing, bossing*. Praha: Grada.
- Webb, S. A. (2017). Matters of professional identity and social work. In S. A. Webb (Ed.), *Professional identity and social work* (s. 1–18). London: Routledge.
- Wiles, F., & Vicary, S. (2019). Picturing social work, puzzles and passion: Exploring and developing transnational professional identities. *Social Work Education*, 38(1), 47–62.
- Zákon č. 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách. (2019, červenec 15). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
- Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2019, červenec 15). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>



## Odborná reflexe studie

### Multidisciplinární spolupráce v postdisciplinární éře

Radim Šíp

Uveřejnění předcházejícího textu mělo relativně složitou historii. Autoři zaslali do redakce výzkumnou studii, která se primárně zabývala identifikací bariér, jež znevýhodňují sociální pracovníky v multidisciplinárních týmech. Aby alespoň částečně akcentovali zaměření monotematického čísla, zarámovali své hlavní téma podtématem inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů. Zároveň v jedné z interpretací výsledků výzkumu vznesli otázku, zda lidé, kteří vystudovali sociální pedagogiku, mají ukotvenu profesní identitu sociálního pracovníka natolik, aby mohli náležitě reprezentovat tuto profesi v multidisciplinárních týmech. Text tedy akcentoval inkluzi jen nevýznamně a naznačoval podstatný rozdíl mezi profesní identitou sociálního pracovníka a sociálního pedagoga. Vcelku nevýhodná kombinace proto, aby text mohl být zařazen do monotematického čísla o inkluzi v časopise Sociální pedagogika.

Redaktoři čísla však v ideji inkluze do multidisciplinárních týmů viděli velkou příležitost, jak otevřít aktuální téma: Nacházíme se na prahu doby, kdy se disciplinární řád věd z velké části vyčerpá a my jsme nuceni zcela odlišným způsobem přemýšlet o tématech spolupráce v multidisciplinárních týmech, o profesní identitě i o tom, co znamená příprava k profesi. Text prošel několika koly připomínek a jeho finální podoba svojí kvalitou významně převýšila původní verzi, přesto autoři studie (navzdory doporučení redaktorů a následně i obou recenzentů) setrvali na svých ideových východiscích. Z toho důvodu zůstalo téma inkluze do multidisciplinárních týmů vnitřně rozporuplné a sekundární. Nakonec redakce stála před rozhodnutím, zda studii v této podobě uveřejnit za situace, kdy jeden z recenzentů přes přetrvávající připomínky byl pro zveřejnění a druhý proti zveřejnění. Redakce se rozhodla text uveřejnit, a navázat tak na přátelský dialog mezi sociální pedagogikou a sociální prací, kterou Sociální pedagogika iniciovala před třemi lety (viz [zde](#)), a zároveň tím otevřít téma profesní spolupráce v postdisciplinární době.

I osvícení představitelé tak specifické profese, jakou je lékař (dávám stranou všechny její další specializace, které vytvářejí další komunikační bariéry a činí situaci ještě komplikovanější), si stále více uvědomují, že v případě léčby pacienta jsou reprezentanti pouze jedné z mnoha profesí, které se na tomto procesu musí podílet. S rozvojem lékařských postupů a technologií je úzká spolupráce lékaře se zdravotními sestrami, etiky, sociálními pracovníky, psychology, právníky atd. nevyhnutelná. Přestože jsou lékařské znalosti a dovednosti v tomto multidisciplinárním týmu nenahraditelné, je celkový výsledek léčby a návratu pacienta do jeho každodenního života závislá na mnoha rozhodnutích dalších odborníků. Otázkou je, zda jsou lékaři na takový typ novodobé spolupráce napříč obory a profesemi dostatečně vybavení během studia na lékařských fakultách a zda jsou k němu vedeni svými profesními asociacemi. Nedostatečná příprava se na příklad odráží v situacích zřizování etických komisí. Vznik takové komise při jedné nejmenované klinice byl doprovázen neoficiálními posměšky typu: „duchomorní vědátoři“, čímž lékaři snižovali význam odborníků, kteří měli ve spolupráci s nimi vyjasňovat etické hranice jejich jednání. Ale stejnou otázku po multidisciplinárním étosu ve vzdělávání a v práci profesních asociacích si musíme klást u všech dalších oborů, včetně sociální práce a sociální pedagogiky. Skutečně připravujeme své studenty na realitu postdisciplinárního věku?

Každá profese dnes působí v komplikované, informační společnosti 21. století. Ovšem to, jak jejich představitelé přemýšlejí o svém oboru/profesi, se většinou ještě stále řídí mentalitou, kterou zdědili z 19. století. V té době se disciplinární řád ustálil. Pro mentalitu 19. století je typické setrvávání na profesní odlišnosti, striktní profesní identitě a privilegování odlišných znalostí a dovedností. To jsou důrazy, které se snadností sobě vlastní jednu disciplínu odcizují disciplínám ostatním a uzavírají jejich reprezentanty do křišťálové bubliny profesního fachidiotismu. Tento rozpor ale není udržitelný.

Rozpor mimo jiné také vede k velmi podobnému typu problémů, jaký je generován pedagogy, kteří si inkluzi pletou s integrací. Jestliže např. integrují žáka se specifickými potřebami do běžné třídy, ale tento proces nazývají inkluze, pak činí terén zcela nepřehledným. Žijí ve staré éře, ale tváří se, že přijali za svou éru novou. Stará éra byla charakteristická tím, že se integrace zdála být dostatečným řešením problému, jak odlišné jedince začlenit do vcelku homogenního prostředí sobě podobných. Během snah o integraci stále většího počtu odlišných jedinců se ale ukázalo, že těch odlišných je nakonec mnohem více, než těch „sobě podobných“. Ukázalo se, že pedagogové a další odborníci si sami utvářeli kategorii „sobě podobných“ tím, že odlišnost žáků systémově přehlíželi a jejich podobnost uměle utvářeli prostřednictvím procesů homogenizace a normalizace, které byly a stále ještě jsou definičními znaky instituce školy a povinné školní docházky. Problematika integrace stále většího počtu dětí se speciálními potřebami nás nakonec přivedla k poznání, že problém není v těch, kteří mají být integrováni, ale v charakteru prostředí, do něhož se mají začlenit. Tak se postupně zrodila idea inkluze. Abychom mohli úspěšně integrovat, musíme změnit charakter školy. Musíme z našich škol vytvořit inkluzivní prostředí, které umí ocenit odlišnost a využít ji k prohloubení vzdělání. Jestliže ale zmiňování pedagogové procesy integrace prezentují jako inkluzi, tváří se, že již žijí v éře nové, ale fakticky opakují chyby éry staré, což nakonec vede pouze k nepochopení a odmítání „inkluze“, jež ve skutečnosti ještě žádnou inkluzi není.

Téma inkluze určitých profesí do multidisciplinárních týmů otevírá v jiném prostředí problém záměny procesů integrace a inkluze. Když naši autoři identifikují bariéry, které brání začleňování do multidisciplinárních týmů, nepiší vlastně o bariérách, které brání inkluzi, ale o bariérách, které brání integraci sociálních pracovníků. Pomůžeme-li si zde analogií se školstvím, pak můžeme říct, že zůstávají ve starší fázi analýzy problému: Uvědomují si, že současný stav je neudržitelný a hledají kompenzační nástroje, které mají pomoci integrovat sociální pracovníky do multidisciplinárních týmů jako partnery rovné všem ostatním profesím. Neuvědomují si ale ještě, že problém spočívá v tom, jak rozumějí pojmu „multidisciplinární tým“, podobně jako si pedagogové v době integrace neuvědomovali, že problém spočívá v tom, jak rozumějí pojmu „škola“. Za doby integrace pedagogové kladli důraz na kompenzační prostředky, které měly učinit odlišnost přijatelnou pro dané prostředí třídy. Naši autoři kladou důraz na odlišnost profesní identity, na prestiž profese, na profesní vzdělávání – jinými slovy kladou důraz na kompenzační prostředky, které mají ostatní profese donutit přijmout nezastupitelnost sociálních pracovníků.

Tomu také odpovídá odlišení, jež autoři textu používají. Mluví o multidisciplinárních týmech, které působí na „domácím poli“ (na poli sociální práce), a týmech, které působí na „cizím poli“. „Uvědomujeme si, že pokud např. pracovníci sociálně právní ochrany dětí svolají případovou konferenci, kterou některý z nich [sociální pracovník] sám vede, nemusí nastat žádná bariéra v začlenění sociálních pracovníků do tohoto týmu, neboť sociální pracovníci jsou v tomto případě těmi, kdo hrají na vlastním hřišti. Jiná situace však může nastat např. ve zdravotnických či pedagogických zařízeních, kde může dominovat aspekt dané oblasti zaměření“ (Dohnalová, Nečasová, & Trbola, 2019, s. 74). Metafory, které artikulují citovanou pasáž, jasně naznačují, jak o multidisciplinárním týmu autoři přemýšlejí. *Vlastní hřiště* je hřiště vlastní disciplíny, kde pohled sociální práce *dominuje*. *Vlastní hřiště* svou dichotomickou strukturou logicky definuje existenci *cizích hřišť* („např. ve zdravotnických či pedagogických zařízeních“), kde *dominují* jiné disciplíny – v tomto případě lékařství či pedagogika. *Dominance* jedněch nad druhými je dána disciplinárními poli. Pro naše autory je otázkou, jak zajistit, aby i na *cizích hřištích* byli sociální pracovníci bráni jako sobě rovní. K tomu potřebují kompenzační prostředky a domnívají se, že ty spočívají v posílení prestiže oboru a profese, v jasném vymezení profesní identity, která striktně odliší sociální práci od ostatních profesí, a v deklaraci nezastupitelnosti znalostí a dovedností předávaných oborem sociální práce.

Naši autoři si zjevně neuvědomují, že řeší kvadraturu kruhu. Mluví o multidisciplinárních týmech, ale ukotvují je v disciplinárním řádu. Za takové situace bude vždy rozhodovat to, zda se *hraje* na *jejich* či *cizím hřišti*. Na *cizím hřišti* budou vždy ti cizí, ti slabší. Podobně jako odlišní žáci integrování do homogenního třídního kolektivu budou i sociální pracovníci těmi, kdo se budou muset podřídít

dominanci těch, kteří *hrají doma*. Žádný důraz na nezaměnitelnou profesní identitu, profesní prestiž a nezastupitelnost profese jim nepomůže, protože identita, prestiž a nezastupitelnost těch, kteří *hrají doma*, bude vždy nepřekročitelně větší.

Jestliže naši autoři budou promyšlet celou situaci dál, nakonec dojdou k tomu, k čemu došli pedagogové, kteří se trápili otázkou, proč integrace nefunguje tak dobře, jak původně doufali. Budou muset zcela nově nahlédnout na celý problém. Pedagogové si nedávno uvědomili, že jejich primární problém nespočívá v kvalitě a způsobech integrace, ale v tom, jak vypadají a fungují naše školy. Pochopili, že nestačí poskytovat kompenzační prostředky odlišným žákům, aby se mohli začlenit. Pochopili, že aby integrace mohla fungovat, je nejdříve nutné proměnit školu samotnou: proměnit ji takovým způsobem, aby byla inkluzivní, aby se nebála odlišného, aby odlišné uměla přijímat, oceňovat a využít k prohloubení edukačního procesu.

V našem případě je nutné si odpovědět na otázku, proč se objevila potřeba multidisciplinárních týmů. Odpověď je nasnadě, neboť každý, kdo řeší reálné problémy, na odpověď přímo naráží: Tato potřeba se objevila proto, že disciplinární řád nám neumožňuje náležitě řešit většinu skutečných problémů. Z toho ale vyplývají zásadní důsledky, které je nesnadné přijmout, jelikož mentalita, kterou jsme si přinesli z 19. století, jejich přijetí brání. Disciplinaritu věd je nutné chápat podobně jako ideu nacionalismu (není náhodné, že obě ideje vznikaly a upevňovaly svoji nadvládu nad naší racionalitou ve stejném časovém rozmezí). Je nutné ji chápat jako dočasný myšlenkový útvar, který dosáhl svých možností a je nutné jej překročit. V našem případě je nutné přijmout za své postdisciplinární postoj, který mimo jiné spočívá v nadřazení reálného problému nad pravidla, omezení a znalosti a dovednosti té které disciplíny. *Hříšťe* již nemůže být definováno oborem, ale reálným problémem, který je potřeba vyřešit. V takovém pohledu pak profesní identita hraje podstatně menší roli než skutečnost, zda byl problém vyřešen. Odlišnost profesní identity lékaře, právníka, etika, sociálního pracovníka či sociálního pedagoga není zanedbatelná, přinejmenším poskytuje vnitřní jistotu potřebnou k řešení problému, ale přesto je zcela sekundární ve srovnání s tím, zda jsme dokázali klientovi skutečně pomoci či nikoli.

To nás přivádí k ještě bolestnějším úvahám. Jak za takové situace koncipovat profesní vzdělávání? Je skutečně tou správnou cestou prosazovat přes profesní asociace detailně definované nepodkročitelné „minimální“ standardy profesního vzdělávání a tyto standardy prostřednictvím ministerstev a legislativy vynucovat? Neomezují tyto standardy svojí detailností a úřednickým étosem život a vývoj profese? Neomezují žádoucí spolupráci jednotlivých oborů tím, že strhávají pozornost zpět od řešení reálných problémů k disciplinárním otázkám identity, prestiže a jedinečnosti oboru/profese? Nezbavují se nakonec profese své autonomie a nepředávají příliš velkou moc státu? Mohli bychom se sice pousmát nad situací, kdy jeden z hlavních architektů Minimálních standardů vzdělávání v sociální práci ASVSP musel úředníku MPSV dokládat, že jejich studijní program sociální práce skutečně tyto standardy naplňuje, ale je to ve své podstatě smutné a zároveň alarmující.

Velká část tohoto textu byla napsána dva dny předtím, než se jeho autoru dostal do rukou dopis MPSV ze dne 18. října 2019, kterým jeho úředník oslovuje rektorky a rektory vysokých škol. Vybízí je v něm v podstatě k tomu, aby institucionálním nátlakem donutily pracoviště, jež „mají ambici vzdělávat sociální pracovníky“, žádat MPSV „o souhlasné stanovisko“. „Souhlasné stanovisko“ může být vydáno pouze tehdy, pokud úředník nabyde přesvědčení, že příslušné programy naplňují zmíněné minimální standardy. Ovšem minimální standardy nejsou ve skutečnosti minimální, ale ambiciózní a pro příbuzné obory v podstatě likvidační. Jejich naplnění by ve skutečnosti znamenalo, že by se katedry sociální či speciální pedagogiky proměnily v nedokonalé klony sociální práce a zcela by rezignovaly na svá poslání. Takové krátkozraké jednání jak ASVSP, tak MPSV neprospívá spolupráci, zavádí mezi příbuzné obory nevraživost a dříve nebo později povede k boji o definici toho, co jsou ve skutečnosti sociální služby a který segment z nich je doménou pouze sociální práce a které naopak jsou doménou jiných profesí. Jinými slovy se povede boj o definice *vlastních hříšťů*. Místo toho, aby spolu příbuzné profese spolupracovaly, hašteřivě vytyčují hranice oboru/profese a delegují na státní úředníky právo tyto hranice zpoza zelených úřednických stolů zcela neprofesionálně ovládat. Tento boj nakonec neprospěje nikomu a nejvíce ublíží klientům.

Vědění je moc. Moc prostupuje každé pole lidského jednání. Moc je často spojena s dominancí jedněch nad druhými. A disciplinární řád tyto formy nadvlády významně posiluje. Proto je tento řád také velmi ceněn lidmi, kterým je moc bližší než ohled na reálné problémy klienta. Sociální práce a sociální pedagogika spolu sdílí stejný osud. Jsou mladými disciplínami a jsou a budou v porovnání s disciplínami etablovanými ve slabší pozici. Mohou sice hrát prim na *vlastních hřištích*, ale to nic nemění na jejich postavení, jestliže musí hrát na *hřištích cizích*. A *cizích hřištích* bude vždycky mnohem více! Je proto žádoucí celou tuto *hru na vlastní a cizí hřiště* opustit a začít důsledně hrát hru na postdisciplinárním poli. A právě spolupráce na prosazování postdisciplinárního myšlení jim v dlouhodobém horizontu může přinést největší zisky.

Bez ohledu na to, že ve své tehdejší neznalosti Šíp v Manifestu Sociální pedagogiky neuvedl také sociální práci mezi vědami, se kterými sociální pedagogika spolupracuje (srov. Němec & Šíp, 2013, s. 12, viz také Dohnalová, Nečasová, & Trbola, 2019, s. 72), je tato spolupráce na společném postdisciplinárním étosu nevyhnutelná. Mimochodem zmíněný Manifest Sociální pedagogiky byl koncipován na myšlence krize disciplinarity a konce selanky předem oborově rozparcelovaného světa (srov. Němec & Šíp, 2013, s. 9–11). A tak autoři již při aktu zakládání časopisu předjímalí spolupráci na budování postdisciplinárního étosu. Tato spolupráce vlastně už začala. Před třemi roky bylo publikováno monočíslo Sociální pedagogiky o vztahu obou disciplín a před třemi roky byl také zahájen společný studijní dvouobor, který zajišťuje Katedra sociální pedagogiky PdF MU a Katedra sociální politiky a sociální práce FSS MU. Na této cestě jsou primární společné zájmy a profesní identity jsou pouze sekundárními pomocnými útvary. Hlavním společným zájmem je, abychom ve vzájemné součinnosti byli schopni účinně pomáhat svým klientům.

#### Literatura

- Dohnalová, Z., Nečasová, M., & Trbola, R. (2019). Vybrané bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů se zaměřením na vztah sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika/Social Education*, 7(2), 69–84. <https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.02.05>
- Němec, J., & Šíp, R. (2013). Manifest Sociální pedagogiky. *Sociální pedagogika/Social Education*, 1(1), 5–17. Dostupné z <http://soced.cz/cs/manifest-socialni-pedagogiky/>

Radim Šíp  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

*Inspirace ze zahraničí*

# INDICKÁ INSPIRACE

## Will to good and the end of walls

Radim Šíp

*The rays of elaborate goodwill* without bounds spread in all directions like the waves on a fish pond through *education*. The rays emanate from a woman named Cyril Mooney and are gradually hitting more and more people with their glow. The readers will read a lot about Sister Cyril in the first of the three assumed texts of Indian inspiration. I only supplement some details here.

We are in the heart of the one of the biggest cities in India, in the capital city of Western Bengal - in Calcutta, where life is pulsing through the big Sealdah Railway Station that is almost at its centre - chaotic for the European. Above the main road that is already full of rushing traffic apparently without road traffic rules, streams of cars, tuk-tuks and rickshaws, in the noise and hooting that stops at about two o'clock in the morning, is a footbridge on which multitudes of people cross the road. A small three-year-old girl is begging here, abandoned by her mother and younger brother in the wrap has been abandoned here because they moved and went to beg at another location to improve their hope for better income. We gather on the other side and move toward the railway station around the canvas huts, which are suffocated by the vapours from foods prepared in large pans on open fires in the primitive conditions and water deficiency. Body on body. We are approaching the railway station and see tens and hundreds of ragged, forlorn people. Children with empty and almost evil stares, who must learn how to beg from early age - it is the only way in which they shall probably earn their living until death. We see the grubby corners, which at night become ports for homeless people, who spread out their mats and blankets and sleep here, but are also places of horror, where the small abandoned girls who do not find protection in the midst of the desperate multitude are raped, into a site of fierce clashes between teen gangs. We see old people who are hunched over their walking sticks in a semi-conscious condition and munching bread crusts, old people brought to this location by desperate, poor families from the broader surroundings and leave them to their fate because they are no longer capable of providing for them. The staring eyes of alcoholics, the tricky eyes of the poorest prostitutes, the eyes of untreated lunatics. And when we go over the footbridge to the other side of the buzzing main road full of irritating impressions and nervousness that suffocates us, we are welcomed by the wall of a school that bears the proud name Loreto (Sealdah) School.



A completely different world is behind the wall. Girls in school uniforms are running around the courtyard and smiling happily. At noon, lunch that is prepared for them is served; they take lessons in the morning. The older help the younger ones with learning. During training for the Indian Independence Day Celebrations, they are ranked and singing the national anthem in pride of their blossoming country. This is a safe world at the core of the chaos around the railway station. It is such a matter of course to stay behind the wall. Not go out. Remain in this safe greenhouse, in comfort and peace. Protect this island against the flood of barbarity.



But with the arrival of Sister Cyril as the Principal of Loreto (Sealdah) School, the school gradually abandoned this attitude. The wall became more penetrable. In the end it stopped being a wall and became an osmotic membrane, which sucks in the desperate and street children and on the contrary releases teachers (mistresses) and female pupils in the opposite direction who within the framework of the curriculum go out to help their less fortunate brothers and sisters. This activity inspired further volunteers who have joined the ranks and are active in other subsequent programmes. These are the waves of elaborate goodwill, which are spreading from one person to another, further and further beyond the bounds of the osmotic membrane, to the railways station, to other parts of Calcutta, to its slums, beyond the bounds of the city, among the poorest villagers, among the children, who are working in the factories on the brick fields with their helpless parents. For Dr. Cyril Mooney, her colleague, the school pupils, there are no lions or bloodthirsty barbarians beyond the wall. They are people, close to them who need help. "We are the world" - this is title of the series of textbooks of Value Education - the core element of the educational system, which is currently translated to many languages world-wide.

This issue of the Social Education ('Sociální pedagogika') journal is devoted to inclusion. But what is inclusion? How does it differ from integration? While a pupil may be integrated into a normal class with the help of compensatory tools and specialists, the school cannot become really inclusive if the environment in which he grows also does not change. In an inclusive school, each of the actors is aware that "We are the world" and acts according to this. Dr. Mooney's authority in her community, in the entire city, at national level, in many corners of the world, where they are adopting her educational system, is growing from the many issues that she successfully changed with her colleagues. If we look at the pages that only briefly summarise the reach of her activities, we are categorically overwhelmed by the figures: 247 from the street in the Rainbow Home, other 40 Rainbow Homes established, 20,000 Barefoot Teachers trained, 350,000 children taught by the Barefoot Teachers, 1,400 teachers trained to work in the slums, 470 educational centres established in the slums, 26 schools opened in the factories on the brick fields, 30 trained teachers serve 3,500 children in these factories, 1,040 children

were identified as victims of hidden domestic work, 306 of them were accepted into school... and further and further figures (see [here](#)).

The success of these activities is among other things due to the austere creeds of Dr. Mooney, which are also being adopted by the rest and guide their thinking. *"I do not look at problems as problems, I see them as puzzles that must be solved."* *"Go out, look around you and ascertain what must be changed, prepared plan and go for it, and continue for as long as the change is necessary."* For work with the homeless children that the pupils do on the street, Sister Cyril has prepared several simple rules. One of them is: *"Never rid them of their ability to survive on the street!"* Light that spreads is not sentimental. It is resolute, structured, with clearly set goals. The processes to achievement of the goals are continuously reflected and the strategy is being adapted continuously on the basis of this reflection. There is no space or time for sentimentality over the despair and poverty of others, it is necessary to act *"as long as the need exists"*.

The following three texts are relatively a small part of the glow of goodwill. The first text presents the work of Sister Cyril. Her educational system is inherently inclusive and refers to one fundamental thing that we forgot about: A school cannot be changed into an inclusive environment if most of the actors do not find and do not realise the values, which help us build a common and better world. For this reason, the core of her system is Value Education. It is not by chance that Principal Melichárková, who allowed us to interview her for this issue, has mentioned it several times, without suspecting that she would talk about it in a different context in this issue. In this text, we shall also learn a lot about the activities of groups of dedicated, well-organized people - partially volunteers who anchor the rays of good sent across half of the world and spread them further in the Czech schools, while they think about how to transfer the Value Education to other environments, for instance, the medical institutions and social services.

The second text was prepared by adaptation of the longer crowd funding text of Jon Ellis. Jon, initially a teacher in Southampton in the UK, is the main organiser and coordinator of *'The brick field schools programme of Loreto'*, within which 60 open-air schools that are still in operation were established. As the readers will read in the translated text, it is school that provides education to children who migrate with their parents from many locations in the states of India in pursuit of work to Western Bengal to earn a living and thus survive for the rest of the year. Their movement from their home towns to the brick fields scattered around Calcutta and back is becoming their vicious circle, which they are incapable of breaking without help. To do so, the children mainly lack education, but they cannot get it even their home towns (they drop out of the educational system due to migration) or on the brick fields (where schools initially did not exist). If Jon's team of volunteers, teachers trained within the programme established by Sister Cyril did not decide to establish the schools for the children, they would have ended up like their less fortunate older siblings - they would not get a change to get out of the loop of the slave labour in the brick factories, regular migration to and fro and eventually criminal life, which often remains the only alternative to escape the bleak life on the road and in the dust and heat of the brick factories.

The establishment of such a school is education in patience, perseverance and strategic negotiation. Jon's team must negotiate with the owners of the factories, convince them in various ways that is also beneficial to them for the children from the brick factory circles to spend several hours per day learning, in spite of the fact this drops them out of the working process. Jon and his colleagues must function as the true followers of Dr. Mooney - non-sentimentally, elaborately and consistently. It would be easy to send the responsible civil servants to the brick factories. Education is compulsory up to the age of 14 and child labour is banned in all-India. In the factories the children do not go to school and work from an early age already. But it would also be the worst that they could do. If any of the authorities intervened, only one thing would be achieved - break-up of the family and exposure of the children to even greater danger. The parents would leave their children at home with relatives who are themselves falling into the poverty vortex, and would leave without an opportunity to take care and protect them as well strengthen mutual relationships. For this reason, Jon's team contrived a



different strategy. Besides the fact that the team operates schools in the brick fields, which do not object to this, they also promote the brick factories whose owners not only allow the establishment of the schools but also voluntarily relinquish child labour. They organise a campaign that promotes the sale of bricks just from these brick factories. But even here, Jon's team is dancing on the cutting edge of reality. The brick factories are in principle cartel networks freely linked to the state authorities, which by semi-Mafioso practices ensure that they earn the highest possible profits. Jon and his colleagues must counter this with an even more elaborate strategy. For this reason, he and his team started a crowd funding campaign with friends from the Czech Republic and Norway that should help raise funds to start the next stage of help to the brick field children.

We visited one of the educational centres run by the Kaikala Chetana Volunteer Organisation not far from one of the brick factories. The third text is just about the work of this organisation. The organisation was formed by volunteers around Somnath Chatterjee, who realised that even if the children of poor subsistence farmers are not exposed to such desperate conditions as the brick field children, these children are also doomed to eternal poverty. Although the children from the rural areas attend school regularly, however, the state schools are not emancipation institutions for them. They function on the basis of abstract, detached principles, are too theoretical and are focused on continuous examinations. Such schools systematically give a privilege to class from the middle class families while the farmers' children are even more consistently nailed down to the passivity into which the poor systematically immerse themselves. Our teachers who work in schools in excluded areas know what I am writing about very well.

Somnath in one of his letters commended Dr. Mooney. Her "model of education was and continues to be the main inspiration of our work. We received all kinds of moral, material, training and in some cases, financial support from her as long as she was active as the Principal of Loreto (Sealdah) School." First of all, Sister Cyril's model of education was and continues to be the main inspiration of our work. We received all kinds of moral, material, training and in some cases, financial support from her as long as she was active as the Principal of Loreto (Sealdah) School. As the right followers of the heritage of Sister Cyril, they approach the problem creatively and structurally. Are we incapable of adequately changing the Indian state educational system? Let us offer the poor farmers' children a parallel educational programme, which shall compensate for their handicaps. Let us build such a type of organisation, which will have the biggest potential to teach them how to think, be proud of who they are, what they are capable of solving, support them in their personal development, foster their self-confidence. Let's make the programme so interesting that they shall gladly participate in it even after they come back from school.

And we could write about more programmes here, which are floating on the rays of education and love to the neighbour. About the homes for seniors, about the schools and teachers in the slums, about the educational programmes for the Barefoot teachers, etc. If we had space to present all these activities, we could identify the same, non-sentimental creeds in their arteries. Firstly: *"Go out, look around you and ascertain what must be changed, prepared plan and go for it, and continue for as long as the change is necessary"*. The rays, which have started spreading and are changing the world around them initially came from one school, the Loreto (Sealdah) School. And this is the biggest inspiration that the story of Dr. Mooney and her colleagues has for us.

In our country, many people think that Dr. Mooney's educational system is non-transferable because it is located in India and we are in the Czech Republic. Naturally, in spite of the big differences in the degree of poverty and the big cultural differences, we all share one ideal, which comes from human dignity regardless of religion, culture or ideology. We need schools that guide the pupils through joy from learning, to independence, to activity and to responsibility for self and the world. This essence of humanity is the same in India, the Czech Republic, in Austria or in the Ukraine. In fact the sceptics are horrified by something completely different. They are horrified at the fact that the walls of the school should change into an osmotic membrane, that the school should abandon the laboratory mentality and the school itself should assume responsibility for the community, from which is emerging and for

which it exists, for the society in which further generations of pupils will live. They are horrified just at what an inclusive school really is.

An inclusive school is a place full of the values of true education, activity and responsibility for self and others, and for this reason, it is in principle a place without a wall.

Radim Šíp  
*Faculty of Education, Masaryk University in Brno*

## Dr Cyril Mooney and the application of her model of inclusive education

### Inclusive schooling in mainstream education

*Linda Jandajsková*

Over the past decades inclusive education has proved to be a successful model in many schools inside and outside Europe. Students can excel in this model, while learning to build relationships, understanding their viewpoints and value systems and developing important social skills and a positive attitude towards life and society. Yet mainstream education often distances itself from this type of education. Teachers, school management and parents sometimes find this method challenging, impossible or even destructive. They often feel simply overloaded by the many aspects of their work in education. Inclusive schooling requires long-term preparation involving constant self-reflection, courage, a conscious presence and common vision shared by all employees of the school. In this sense we often seem to be standing on the edge of an ice-cold lake dipping just our toes into the water.

Along with the legislative support of inclusive trends at Czech schools, teachers suddenly found themselves asked to deal with the issue of how exactly should inclusive education be carried out in practice. How to work with the children who suddenly appeared in their classes, when the schools, teachers and classroom collectives were mostly unprepared for this? How to coordinate the expectations of the authorities, principals, teachers, assistants, parents and the children themselves?

Dr Mooney's experience offers solutions – principles that need to be articulated, understood, and accepted by all parties entering the educational process in a school, which decides to be inclusive, and practical methods to cope with situations arising in the classroom. Her inclusive model is based on a holistic and deeply reflective approach, where students are not supposed to achieve on just the academic level, but also through their interactions and relationships with others, through their characters and personalities, their participation in non-academic activities and their commitment to serving the community. Dr Mooney established her inclusive model through constant work with teachers and other staff, students and parents, and by establishing the child's needs, relationships and values as the focus of the school's interests. In her approach the child's personal development is as important as his or her academic achievement. Special attention is given to the values of everyday life within the school. Despite the fact that Dr Mooney's experience comes from India and arose from the needs she sensed within her own environment, her model also offers many solutions to our situation.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> This text was generated on the basis of the author's personal experience with Dr Cyril Mooney (Sister Cyril) at the Loreto Sealdah School, during work on the [Sit Beside Me film](#) and during teacher training courses organised in the Czech Republic (2012–2017). Much of the text is derived from the book titled [Transforming schools for social justice & inclusive education](#), written by Dr Mooney (2019) as an aid to principals and teachers interested in the topic. More about Dr Mooney, including the summary of the school's outreach, can be found [here](#).

### Values as a key for creating an inclusive environment

*"The atmosphere of the school is a subtle entity, which reflects the way in which the philosophy of the school is lived out. It is a compound of physical surroundings, people's faces, words spoken, and attitudes shown in the treatment people receive and in the decisions made by the school."*

*SM Cyril Mooney*



Values and attitudes influence our everyday decisions, which direct our thinking and our focus in life. They are the basis for our decision-making and actions; one of the most important activators, apart from our basic needs, family archetypes and group paradigms. Values are also the basis for forming healthy relationships, trust within the community and for fulfilment of our goals. They help us to connect to ourselves and to others. Values become a type of guideline, an anchoring point for our orientation in the ethical and relational world, which it is crucial to experience at a young age. Despite this fact, minimal time is spent in schools in open peer-to-peer and class communication regarding value systems, relationships and feelings.

The opportunity we receive at a young age to reflect on our values, attitudes and feelings, without being corrected, evaluated or even criticized, is crucial to the way we act and solve problems as adults. Freedom is an utterly important component of this process. When the opportunity created for children to reflect on their life experience and attitudes is not safe, and also if they know what answer they are expected to give in order to be rewarded (or not to give in order to avoid being disparaged), children quickly learn to either comply with the system and give the "right answers" or to revolt. They learn that to be dishonest is acceptable and convenient, or they lose interest, are marginalised and eventually disconnect. In an excessively controlling and unsafe environment children learn to survive through intensification or withdrawal, instead of developing their potential. This also applies on the macro level of the school. When rules become more important than people and too much control is applied, and when there is not enough opportunity for safe and constructive

sharing by each participant, processes become more exhausting, inner motivation is suppressed and inclusive education is virtually impossible.

However, classroom discussion is not sufficient to conscientize our own value system. Activities that matter to us need to be practiced through real life experience and by nurturing the understanding of ourselves in relation to the world. Hands-on experience is the most valuable lesson, providing children with the opportunity to learn how to handle crises, organise thoughts, draw boundaries, be open, be emphatic, to mature and to communicate. This can only happen as part of social interaction, for which school is the ideal place. Therefore it is necessary to take the topics discussed in classes outside school, for example through community service, a project or in the way the school is organised. The validity of such practice is also confirmed by the theories of cognitive and social constructivism. One of the rules most intensively promoted by Dr Mooney was to provide education where 90% of the work was practical and only 10 % theoretical. This is especially true in relation to value education.

### Genesis of Dr Mooney's approach

*"I don't see problems as problems, I see them as puzzles to be solved."*

SM Cyril Mooney



In India overly ambitious parents place tremendous pressure on the principals of good private schools to maintain the high standards and prestige of these schools and its students at all costs. This leads to a very competitive school environment where disadvantaged children, mostly with very little intellectual stimulation from their home environment, poor nutrition etc., have no place and quickly get marginalized or even pushed out completely. This was also the situation Dr Mooney faced in Kolkata. She describes two profiles of children with very different starting conditions - those from the poorest families and those who had all the advantages. As the principal of a competition-based private school for affluent Anglo-Indian girls, her goal became to transform this school into a community-based model and include children who were on the margins of society, while maintaining

the school's high academic standards. The Loreto Sealdah School became the canvas available for her to work with.

Dr Mooney became the principal of her school in 1979. Yet even today her experience can offer a lot of inspiration that has an impact not only in India, but in Canada, England, Australia, the Czech Republic and other corners of the World. In India her concept and some of her programmes were adapted by the government with the plan to initially implement them in 600 schools. Dr Mooney was an advisor to this process in the years following her retirement from the school in 2012. Other Loreto schools have also adapted her programs after observing the effect of her methods. Many of the projects originated from the ideas and activities of Loreto Sealdah students.

Dr Mooney's ideas and practices are still alive today and are being researched to find out how much the model has spread, how it is being used and developed and what its future is. Dr Mooney has shared her experience via seminars held in India and internationally, developed a complex programme for teacher training and created a series of value education textbooks titled *We Are The World*. She has also summarised her findings in a book titled *Transforming Schools for Social Justice and Inclusive Education*. Educators all over the world find inspiration in her school in Kolkata because of the universality of a method based on sharing values common across all cultures and mirroring everyday practice.

The book titled *Transforming Schools for Social Justice and Inclusive Education* was originally dedicated to principals and teachers who were facing the Right to Education (RTE) Act in India in 2009. As a result of this new law they were required to admit up to 25 % children from the most disadvantaged backgrounds, children who did not previously visit a school. They were suddenly faced with many problems on how to handle this situation. Many voices were heard saying "This type of school cannot be for this type of child" (Mooney, 2019, p. 3).

Despite very different settings and problems (e.g. the numbers of children, coordinating children of different castes and religions, older illiterate children with illiterate parents etc.), these arguments and discussions also resemble some of the discussions on inclusive education we have experienced in the Czech Republic. Let's have a closer look at this material, which can be useful in transforming our schools into more inclusive institutions.

## **In the classroom**

When transitioning to inclusive education the first question everyone asks is how to handle everyday classroom situations. One of the first steps that can be taken is to gradually involve much more group work, leaving decisions and responsibilities to the children as much as possible.

### **1 Group work**

In our experience, this kind of group work is a very good place to start with in schools, as many of them already work with groups on some level. Working in groups is one of the cornerstones of the methodology Dr Mooney used, not only for VE classes, but in academic subjects as well. This is how children develop social skills and academic abilities, which can only be acquired by working together. This goal is often not fully achieved in schools claiming to use group work, because it is simply not enough to divide children into groups and give them work. In order to utilise the full potential of the group effectively, and to nurture the atmosphere within the groups, we need to cover objectives, group management and reflection. When the work is assigned it should be challenging enough to be interesting for each member of the group and to encourage cooperation. It should be clear that every member is needed to complete the task. Specific rules are set to help internalize certain behaviour, such as that everybody gets the chance to express themselves (i.e. even if the child does not speak for the first few months, he or she is always given the opportunity to do so and is made to feel welcome to join in). Children should be aware of what strategies or techniques they are going to

use (i.e. summarizing their opinions, seeking compromise, or dividing roles while working on the project). Opportunity should also always be given for the children to reflect on their work together. Dr Mooney uses group work as part of her class dynamics method, which she named The Basic Plan. This seven-phase process is a complex and effective way to work with even a large number of children or adults.

Some of the phases from the Basic Plan are also used in teacher training and during parent meetings. Dr Mooney held training courses for her teachers and school staff twice a year or any time the situation required. For this purpose she created a set of worksheets addressing topics that were currently applicable within the school and the team (e.g. on fear, freedom, competition etc.). This also gave the staff the chance to safely discuss the very basic issues of the goals and mission of their school, but also issues that needed special attention. In today's practice, when working with teachers this is still often the first time that the teachers of a single school have the opportunity to discuss such issues and express their opinions and have the chance to hear and compare the opinions and viewpoints of their colleagues.

## 2 Competition

Dr Mooney says: "If you want a really inclusive environment the competition must go." This is often a very thorny issue and one of the major topics teachers often disagree upon, even within a single school. Needless to say, by competition Dr Mooney does not mean sports or various academic competitions for which children sign up voluntarily on the basis of their talents and interests, but the process of comparing children, ranking them, pitting them against each other and bribing them with good marks in order to motivate them to work. According to Dr Mooney such competition is harmful to intellectual and personal development and strongly affects a child's character.

Unfortunately, in many schools competition is promoted from a very young age and the fear of evaluation is part of the experience. Natural curiosity is lost when students focus completely on marks, tests, promotions etc. The stress continues in relation to pressure from parents, while marks can become the very centre of the child's education and even family life. In some cases stress related to academic performance, test results and assessments, can have extreme consequences such as suicide, which is a global trend according to various studies and the statistics of the World Health Organization. Despite the many destructive factors, schools involve in competitive education as in the best practice to motivate students to learn.

One of the important conditions for encouraging children to stop comparing themselves to others and accept themselves as they are is development of a sense of self worth. Dr Mooney says: "For an inclusive school, the participation of all students should be taken for granted. You cannot run an inclusive school without a participative atmosphere that expects every individual to make their own contribution to the community and that, in turn, values each individual's contribution no matter how small or insignificant" (Mooney, 2019, p. 57).

One of the most challenging points in relation to removing competition from our schools is the idea that competition (external motivation) is the only way to motivate children. The question of how to bring the inner motivation mentioned above into practice arises. At Loreto Sealdah this was done by shifting the emphasis to competing against oneself. This corresponds very well with various methods of formative assessment. Comparing with others doesn't provide an accurate representation of the acquired knowledge. It also limits the ability of children to estimate their own knowledge and skills. Focusing on one's own results and growth is therefore much more effective.

During her seminars Dr Mooney mentioned that her students regularly participated in regional or national competitions such as Debate Clubs and were tested using standardised tests compulsory in India. Competitions were an element of schoolwork and she did not consider this a problem. It was important not to give the results more attention than needed, or to compare the children. This

proves that a school based on values can succeed in a competitive world and its students acquire the required knowledge and stamina.

At Loreto Sealdah, parents often argued that the community aspect is wonderful but impractical and that the children would not be able to survive in life if they do not learn to compete. We often hear exactly the same concerns from Czech teachers and parents. In fact this argument can be heard all over the world where community-based education is promoted. For her work with parents and teachers Dr Mooney created a worksheet on the topic of competition. It was given to teachers and parents during meetings and teacher training courses, using the group work method in the same way to working with students. Parents were questioned on what values they want their children to acquire during their school years. The answers were then linked to the programmes designed to strengthen these values. Parents also received a checklist comparing what was emphasised in the system of competitive education versus the community-based system, what the results were and what the final product is and what risks would be taken in their child's education. This was all discussed in small groups and analysed by the entire group and reflected in the school's vision. Everyone had the opportunity to contribute and discuss. Conclusions were then made.

### **3 Evaluation and Assessment**

Feedback for students is closely connected to the success of an inclusive school. In the case of Dr Mooney, evaluation and assessment using marks and grades was required by the Indian educational system. In order to offer more accurate feedback to students at Loreto Sealdah, evaluation consisted of a combination of grades, marks and written feedback, given for academic and also non-academic work. The grade indicated effort, while a mark was given for academic achievements. "If a child receives a low mark for achievement accompanied by a high grade for effort, she has done her best within her capabilities. For this, she should receive praise and encouragement, not belittling comparisons to other students' (Mooney, 2019, p. 19)." Children were evaluated on the basis of individual improvement, not by comparison on a scale. Evaluation was based on the level of hard work, rather than talent since hard work is something everyone can achieve, but talent is given. Students also received progress prizes for improving their performance during the year. This allowed academically weak children who achieved the basic minimum through hard work to be awarded. Children were also given appreciation cards to point out their exceptional behaviour during everyday school life. The school had 1,400 students, where the older students also worked in larger groups ("houses") led by captains, who also participated in assessment of their peers at the end of year.

Today, many of these goals can be achieved by using formative assessment. It offers tools that enable students to follow their own progress continually and it suggests ways to continue their learning in future. This encourages inner motivation and establishes the habit of self-improvement and understanding of the meaning of the work. The options for teacher assessment of students are very flexible today. Teachers can decide *which* areas of the students' development they will focus and provide feedback on. This allows the teacher to reflect on the social skills, behaviour or individual progress of a student. Self-evaluation and peer assessment is also practiced as this reinforces the student's inner responsibility and self worth.

### **4 Give me a moment of silence**

So far we have talked about group work and the move towards community values. All this is part of Dr Mooney's approach, which offers a complex structure for value education lessons as well as academic subjects. We have mentioned that she divides the time dedicated to a particular topic into seven phases in the Basic Plan method, where children work alone, in small groups and everyone together. We would like to direct your attention to the phases that work with silence.

In general we encounter a lot of silence in our schools. There are different kinds of silence. There is silence as a result of concentrated work, but also silence that is enforced because "a silent class is a



good class". Dr Mooney's opinion of this issue is: "If you want silence, go to the cemetery. This is a school." Yet she works with silence a lot.

The first phase gives everybody space to think on their own about the topic that is being introduced. It provides certain guidelines and uses various topics to draw students into the work. This phase enables students to enter into a discussion in groups and to prepare. Group work, discussion and feedback given in front of the entire class is followed by individual work, which provides each student with the time to process what has been said, analyse and decide what kind of action should be taken in order to use newly acquired knowledge and skills. This phase fluently moves into the spiritual phase, which is represented by prayer, meditation, breathing exercise or a singing at Dr Mooney's school. In the Czech environment, where the spiritual background of the children varies, we use all sorts of techniques, but the goal is to give children a quiet moment to reflect on what they have just experienced and to integrate it. Every value education teacher should choose what is appropriate for the kind of children he or she teaches. A simple breathing exercise and focusing attention inside the body can be a powerful tool to begin with.

## 5 Value education classes

Dr Mooney incorporated Value education classes into the curriculum in order to discuss values, attitudes and feelings and to bring values to everyday school life. This subject gave students the opportunity to reflect on certain topics and develop their own value system. Dr Mooney and her team wrote 10 textbooks titled *We Are The World* on this subject and the subject became an important part of the school's programme. This series covers the basic values connected to topics relevant to different age groups of students, starting with students in the first grade. Each book has 16 to 17 lessons and the topics intensify in a spiral depending on the children's age. Basic Plan phases are used for the lessons. Value education classes can precede community service and projects to discuss and plan the project together, and later can help to reflect on the work which was done using the Basic plan again, interconnecting the hands-on experience on an intellectual and personal level.

## 6 Community service

*"Go out, look around to see what needs to change, make a plan, and go and do it while the need is there."*

*SM Cyril Mooney*

When working with values the school provides opportunity for this work via VE classes, through everyday interaction within the school and through community service. During the class the children can decide what kind of area they would like to work in and, after they acquire hands-on experience, they reflect on it during the next VE class, understanding better why they do something, what the impact is and finding motivation to continue their work. When starting community work, students, teachers and leaders collaborated to survey the area, the needs within the community, the school's resources and then decided on a project. This form of education was tangible and the school was ready to simply change the rules in order to help a person. Community service gradually became an inseparable part of the school's curriculum, benefiting both the students and the recipients of their help. It had rigid and practical rules that were followed.

Implementing community service in a school takes preparation, time and the understanding of its benefits. Empowering and trusting children to carry out projects is extremely beneficial to their intellectual and personal development, as well as to the school's atmosphere and the community. In the Czech Republic, the *We Are The World* curriculum created by Dr Mooney and her team for the VE classes was adapted in 2017, when the first schools started to apply it. Three years later the focus remains on the class work and the school's atmosphere, but is slowly moving towards taking the work outside as well. Dr Mooney mentions some of the benefits of community work in her book: "At

Sealdah, every child at school, from class V onwards, participates in some form of community service, whether helping to teach poor children in villages, aiding children in hidden domestic labour, tutoring street children, or providing care for the abandoned elderly. Confronted with this poverty and deprivation, they develop a new, more compassionate and understanding vision of the world” (Mooney, 2019, p. 65).

During teacher training courses Dr Mooney had teachers analyse their attitudes and thought processes and to reflect on them, because the teachers were the children’s primary models. In this example, she is asking teachers to reflect on their approach to community service comparing two approaches:

Cosmetic approach:

- An additional activity that can be dropped at will.
- Something done at the school’s convenience.
- Involves small numbers of older children.
- Children get material recognition for service (marks, certificates, etc.).
- Children see those they serve as less than themselves.
- Children see themselves as doing something great (Mooney, training materials).

Integral approach:

An integral part of the school curriculum just as important as Maths or Science or English.

- Done at the convenience of those who are served.
- Involving all children from the age of ten upwards.
- Children work with the awareness of another’s needs, paid in joy, not marks.
- Children form relationships and see the clients as equals.
- Children see themselves as doing something essential (Mooney, training materials).

### Experience from the Loreto Sealdah School

*Example 1:* ‘When we began the programme on the Eastern Bypass (slum area in Kolkata), I asked the children to give up one day of their holidays. Each day, 20 students clambered onto a bus holding a pack of 12 dice and a set of letter cards. By the end of the holidays, all the children in the program could add, subtract, multiply, divide, and read their alphabet. The students were so proud!’ (Mooney, 2019, p. 65).

*Example 2:* ‘Shagufta Parveen, daughter of a conservative Muslim family and student at Loreto Sealdah Day School, found a young Hindu domestic servant burnt from the waist down after having dropped a cauldron of boiling oil over himself. Shagufta brought him to the school by taxi, sought out her class teacher to give the necessary information, and took him to the hospital herself where she had him treated and given the appropriate medication. Afterwards, she took him home and saw that he received his medicines regularly. At the time, Shagufta was only 13 years old. Yet she had been empowered through their work and lessons at school to successfully handle a real-life situation of poverty and need’ (Mooney, 2019, p. 65).

### The school as an organism

For the successful transformation of a school into an inclusive institution, the change must go beyond classroom pedagogy. As well as applying the specific methodology, the vision, structures, policies and practice within the whole school must be reflected upon and revised. Only when relationships and values are in place, can an organisation such as a school transform into an organism, where people help each other to reach a common goal.

The foreword by the authors in Dr Mooney's value education curriculum *We are the world* says: “We hope that schools that use these books will see value education as a vital component of their

curriculum...” (Mooney, 2017, p. 4). It not only means that value education, with its content and forms of work, becomes part of the school educational plan and legal documents, but also that the school is willing to make changes in its practices in order to incorporate these into the school’s whole system of operation. The principal, the teachers and the school staff need to ask whether everyday situations and the school’s atmosphere truly mirror the values they agreed on as the school’s core values. This will allow the school to experiment with the time and space for VE lessons and community work until a suitable scenario is found. Another step the school has to take is to create a team of value education teachers who enjoy this work and find it important and meaningful.

Dr Mooney's educational model can be studied and adapted thanks to the materials she wrote for teachers and principals and the many seminars she gave internationally. Current research also involves interviews with former pupils and teachers, as well as mapping of the international impact of her work. Her curriculum, tools and approach are being adapted in schools in the Czech Republic. This is taking place through teacher training courses and through a growing community of value education teachers who use this method and the We Are The World curriculum.<sup>2</sup> Dr Mooney’s inspiration and her influence demonstrate the great potential of each school as a crucial player in the educational and social reform.

## References

Mooney, C. (2019, October 20). *Transforming schools for social justice & inclusive education*. Winnipeg: Cyril Mooney Education. Retrieved from 1drv.ms/b/s!Aor-D2L4iWvjzV2o775HaMghBj5Y

Mooney, C. (2017). *We are the world 1–5*. Winnipeg: Cyril Mooney Education, z. s.

Linda Jandejsková  
*Documentarist and founder of the Cyril Mooney school*

---

<sup>2</sup> You can learn more at [www.cmeducation.org](http://www.cmeducation.org), or [www.skolacyril.org](http://www.skolacyril.org).

## Migrant child labour in India's brick kilns

*Jon Ellis*

In India today, the largest single group of children engaged in labour and out of school are those migrants who leave their homes every year to spend 6–8 months in brick kilns. The number of these children is probably around 1 million.

Several states of eastern/central India contain the country's main hunger belts: Bihar, Jharkhand, Chattisgarh and Orissa, with parts of neighbouring states. These are places where many of the poor cannot survive for 12 months a year without migration. Rainfall is erratic and often inadequate, giving at best one crop a year and little work to labourers. Most of the poor are landless, or have too little land for subsistence. Caste relations in the countryside are still semi-feudal in many places. The government administration in these regions typically functions badly, denying the poor access to schemes and benefits they should enjoy. Government schools often function so poorly that school attendance may be of marginal benefit to children of the poor.

The kilns close during the monsoon season when making, drying and firing bricks in the open air becomes impossible. Most kilns run from November–May/June. Migrant workers are usually supplied to the kilns by labour contractors who recruit large groups comprising many families from the same village or locality. An advance is paid to heads of families, so an element of bonded labour is built into the system. Families get a weekly allowance from the kiln owner, and the balance of their wages is held on account in the owner's books until the end of the season, when workers receive the balance, minus the advance and deductions for food and fuel, if they are lucky. Few adult workers are literate and fully numerate. Owners always are.



Typically, a family group travelling several hundred miles to a kiln comprises 2 parents, several children (babies to teenagers), possibly grandparents, and maybe other branches of the same family. In an average brick kiln there may be 150 adult workers and 40–50 children under 14 years. The family's accommodation at the kiln is usually a single room about 3 x 2.5m square in a terrace of low, roughly built dwellings. A person has to stoop to enter the door. There is no furniture and no window. Everyone sleeps on mats on the earth floor. Cooking is done on a clay stove on the ground outside each door. The fuel is wood, cow

dung, straw, twigs. Water comes from a hand-pumped tube well on the site. Bathing is at the pump or in a nearby pond or river. Normally, each room now has an electric light; it may have a socket. If a toilet was provided, it is possibly never cleaned and therefore not in use.

Brick kiln owners prefer migrant workers to locals. Locals may form unions, engage in politics, and are better organized because they are in their own place with local support networks. Migrants come to maximize their income and then leave, seldom returning to the same kiln next year. They lack local support networks, are rarely unionized and are very much under the control of the owner.

Child labour is illegal in India. School attendance up to 14 years is compulsory. These are laws that India chooses not to enforce – neither the state nor society – in its brick kilns. Note that society, politicians and the administration in the vicinity of the kilns typically have no interest in the fate of the migrant workers because they have no votes in this locality, and are therefore not an interest group whose needs must be considered.

Are children forced to work? The circumstances lead all able-bodied family members to contribute to the family's earnings. Most children work to support the family output of bricks from the age of about 8 years. Children expect to contribute their labour, for self-respect and for economic benefit. Some work is relatively light – bringing sand to the adults so the clay does not stick in the mould, causing bricks to dry on the ground. Other children, particularly girls from about 10 years upward, are employed directly by the owners for carrying headloads of bricks from stacks into the kiln and out again after firing, etc. These headloads range up to 30kgs. The load is carried hundreds of times a day. Damage is undoubtedly caused to the bodies of these girls.

A brick kiln owner will say that if he prevents children from working, labourers will not remain long at his kiln. They will go to another kiln where children's labour is permitted. Owners, on an individual basis, are partly correct in their assertion. But owners belong to associations and have contact with the local government machinery, which is supposed to regulate the kilns. There is a loose coincidence of self-interest, neglect, bribe-taking to ignore infringements, and the wish of migrant workers to maximize their income.



At the vast majority of kilns there is no provision of education for the children. The language of the children is usually different from that of the local primary school, if there is one, and if the master would enrol short-term migrant children. Unlikely! There is therefore nothing to take children away from work by offering an alternative, for at least part of the day. In a few places, NGOs with funds run open-air schools or 'centres' for children for a few hours daily. For example, in the 4 districts surrounding Kolkata, NGOs have such schools/centres at about 70 kilns (out of 500+). Their existence is precarious because of funding

issues. Even where a school runs for 3 hours daily, most enrolled children over 10 years cheerfully agree to work at other times.

This writer, along with his colleagues, believe that a sustained, flexible and creative campaign is needed to advance the interests of migrant brick-kiln children. The campaign must not ignore the needs of adult workers to be organized and secure better pay and conditions. Nor must it ignore the need of children at brick kilns to receive some kind of education by whatever means possible, and ultimately the quality education they need to transform their world. In seeking to end child labour in the brick industry of India, we also seek gains in the material position of the migrating communities.

A successful 'crowd funding' appeal in September/ October 2018 (which continues) raised enough money to employ a person in Kolkata, West Bengal as 'Advocate for Migrant Children in Brick Kilns'. Rahul Das is now in this post and working. For more details see [an article](#) within reports on conditions of Labour, particularly child labour, in the brick production industries of South Asia - Afghanistan, Bangladesh, India, Nepal and Pakistan. Rahul and any other staff employed by the campaign work with their phones and laptops in virtual offices – their own homes, trains, tea stalls and brick kilns. Jon's flat in central Kolkata serves as a meeting point when necessary. We have a [Brick Kiln News](#), web-page, which features news items covering the brick industries of India and the rest of South Asia – Bangladesh, Nepal, Pakistan and Afghanistan.

We are in this work for as long as necessary. We are optimistic that useful gains can be won for the children of the brick kilns in the next few years.

Jon Ellis

*Founder and main organizer of 'The brick field schools programme of Loreto'*

## An alternative practice in children's education

*Somnath Chatterjee*

Dissatisfied with the dominant trends in children's education in rural India, a small group of social activists met towards the end of 1995 and came up with an idea to work on a new pedagogical approach that would help the children of the rural poor. The group consciously avoided the NGO model of work and did not seek to set up another school. Instead, it set up a community-based and volunteer-run organization centered around what they called Children's Activity Centers.

'Kaikala Chetana', the name of the organization, roughly translates as Kaikala Awareness – Kaikala being the original village from which the work has spread. At present, the village-based community group works with around 800 children in 24 locations within roughly a 20km radius of Kaikala village in the Haripal block of the Hooghly district in the Indian state of West Bengal, 50km from the city of Kolkata. The organization supports itself with contributions from villagers themselves, as well as donations from people in Kolkata and overseas. It is run by volunteers, some of whom receive occasional payments, the amount being decided collectively and depending upon personal circumstances and funds in store. However, unlike many NGOs, this project runs with very low costs in order to ensure its replicability from one village to the next.

### **Why was an alternative model needed?**

Children from marginalized communities attend state schools, where they often face discrimination and negligence from the middle-class students and teachers. Over-crowded classrooms, a highly disproportionate teacher-student ratio, teacher absence, pressure of syllabus and exams and unattractive teaching negatively affect the children's education, especially poor children, in the state schools. They are not stimulated by the rote learning method and exam-oriented outcomes. The school system is moreover heavily bureaucratic and does not care to identify and address their needs. Attending schools becomes a formality for the rural poor; they learn very little and waste their time and energy. They cannot compete with the middle-class students, fail in exams, and many of them eventually drop out.

The government has set up more schools and introduced the Right to Education Act. The schools now have a mid-day meal program and better infrastructural facilities, and enrolment of the poor has increased. However, all this has had very little impact on the quality of teaching and learning in state schools. Conditions have not changed for poor children. The education system does not teach children to think. It does not teach them to develop their own initiative, to ask questions and look for answers, to work together, to develop a scientific attitude, to not be ashamed of themselves, and to have pride in their abilities. Poor children need these skills more than others because they will face a more difficult environment when they grow up. Strong political will and radical reform of the education system could make a difference, but the necessary changes are unlikely to come about in the present circumstances.

The group therefore realized the need for an alternative approach to educate and stimulate poor children, and it believed that communities can play a useful role in this.

### **What is an 'activity center'?**

The core of Kaikala Chetana's work involves training the minds of village children and young people of poorer backgrounds through creativity, building confidence and instilling a love for learning. Chetana decided to have 'children's meeting points', which could be almost anywhere – a shaded plot of land,

a field, under a tree, next to a haystack. When it rains, these centers can move indoors into an empty room or the balcony of a village house.

There is no formal syllabus. Community volunteers tell stories, hold mime and puppet shows, teach dancing and craft, and organize activities that foster language skills, mathematics and science. They bring with them books and science equipment. They have health and environmental lessons, and put up exhibitions on science topics and children's artwork. In short, they do things that should have been done in school, but are usually not. All this happens in open spaces, in front of the community, so that local people get to see what is happening and can themselves decide to participate.

These centers are organized twice or occasionally thrice a week for two hours or so after school hours so that the children still have their playtime. Chetana now has a mobile library, taking books to villages. It has also worked in local brick kilns and state schools. It introduces its volunteers, who are drawn from marginalized communities, to pedagogic skills and thus enables them to bring this knowledge back to the rural poor, giving them ownership over their own activities. It has developed a cost-effective learning delivery system for the children of poor communities. For the children, there is the advantage of developing confidence, as well as thinking and problem-solving skills that should help them throughout their lives. The philosophy behind this work is to develop children who begin to think for themselves and behave differently, children who start to develop a social awareness. The volunteers believe that in the face of a rapidly shrinking job market and climate change, environmental adaptability and problem-solving skills should be the main focus of education in the coming days.



### Why did the group start 'activity centers' rather than a 'model school'?

To set up a school, you need land, at least one building, overhead, maintenance, etc. A school will have to work through paid staff; nobody works in a school for free. That also adds to your costs. All these costs mean you will have to get sufficient and regular funding either from the government or from abroad – as in the case of most NGOs. It is difficult to sustain and spread this model, which may lead to fees being charged and the school becoming private. Children of the poor and especially the village poor cannot afford to pay for a private education. Moreover, it is unwise to compete with and weaken the state school system, which is all that the poor have in the end. Therefore, Kaikala Chetana decided to supplement, rather than compete with, the existing state-provided education system.

### Outcomes

The working class now makes up the leadership of the work. Children become volunteers after a certain age. Most old centers are run and managed by third- or fourth-generation community volunteers. In the strong centers, the volunteers are thought of as leaders in the communities. The children are confident and happy to attend the centers. Parents realize that the model benefits their children. Communities strongly identify with and take pride in the work, which thrives on low cost and spreads at a modest pace. The model has the potential to stand out as a hope for the poor in the face of their



exclusion from an education system that is increasingly privatized, corporate and prohibitively expensive. Therefore, the organization's work not only helps them to compete in the rapidly changing world around them, but also fosters their social consciousness in the process.

Somnath Chatterjee  
*Coordinator and managing director of the non-profit organization Kaikala Chetana*

*Inspirace ze zahraničí*

# JIHOAFRICKÁ INSPIRACE

## Travel insights: From a visit of the Conference EduTech Africa 2019. About the problems of post-colonial search for identity

*Michal Černý*

To speak of the South African Republic or the problems and perspectives of its educational system in the context of social pedagogy would be an inadequate generalization in this small space, yet we still find it interesting and possible to try to draw attention to certain meaningful perspectives and problems that are associated with this sphere. As a certain conceptual catalyzer, we choose the important Conference EduTech Africa 2019<sup>1</sup>, which was held from October 9-10, 2019, in Johannesburg, which we had the opportunity to attend. We believe that even though all of the notions below will have the character of comments, contemplations and sketches, they can be useful for further reflections, examples, or ideas.

Apparently, in German-speaking environment, the key philosophical publication facilitating comprehension of segregation is the work of Hannah Arendt (1996), *The Origins of Totalitarianism*, which associates the emerging of a segregated society where the mechanisms of mutual communication and solidarity are associated with the collapse of colonialism. Ever since the end of the 19<sup>th</sup> century (but massively from the end of the long century), West Europe began to lose its privileged position in the world with distinct nationalist motivation and emergence of new countries. However, new countries became a phenomenon into which we project our experiences with the formation of new nations during the second half of the 19<sup>th</sup> and the beginning of the 20<sup>th</sup> centuries, i.e., the process of cultural and social emancipation, which however has a strong continual character. Yet, Arendt completely the other perspective, namely, the impact of decolonialization on the newly emerging countries.

In this context, the South African Republic may be viewed as an exemplary case of a country of movements that are significant for this process. First of all, it is a country with multiple phases of colonial history (Beck, 2000; Feinstein, 2005). Having gained independence by referendum as late as 1961 (but its own president only since the 1980's), the country had in fact been an autonomous state under the British Commonwealth already since 1934. The fight for the abolition of racial segregation began in the 1980's and climaxed after many bloody social traumas with general elections in 1994, when the governing of the country was taken over by the African National Congress, eventually with Nelson Mandela assuming the office of a president (see biographies by Samson (2018), Mandela (2011), Boehmer and Lodge (2008)).

Mandela is still a great theme in today's South Africa – many streets, town squares, business centers are bear his name and statues are built to commemorate him. Nevertheless, interviews with the local population indicate that it is not a matter of notoriously repeated manifestation celebrating a concrete person. Rather, it is a matter of the need to keep recalling him as a phenomenon that is associated with a certain set of values or virtues that the society feels as inadequately discussed and applied in practice. In this respect, we are dealing with an ethos that is literally ontoforming, not merely as a reminder of a historical personality with all his ups and downs. In this context, it may be perceived similarly, to some extent, as the phenomenon of Václav Havel in the Czech environment.

Both Mandela and ANC managed to tie onto the reforms of de Klerk, the last white president of SAR, and let equality of opportunities into the public sphere (Glad & Blanton, 1997). Precisely this equality of opportunities, which is sometimes accentuated as being firmly and indisputably anchored in the

---

<sup>1</sup> More information is available at <https://www.terrapinn.com/exhibition/edutech-africa/index.stm>

Czech educational system and considered adequate for a just society. The example from SAR demonstrates that this may not necessarily be the case.

Formal abolition of apartheid was certainly not followed by adequate social, educational, or economic reforms. Accustomed to an externally enforced supervisory culture (Foucault, 2000), the majority was unable to transform itself fast enough. The results are clearly evident – racial segregation is a still ongoing trend rooted in the basic economic situation of the black and white population. This segregation leads to a natural escalation of the differences between the poor and the wealthy and, by extension, between those who have and those who don't have access to education, power, and money.

The situation in SAR is specific in that it is an Anglophone country. While some authors claim that the cyber space is accompanied by new colonialization (Gunkel & Gunkel, 1997; Macedo, Martins, Cabecinhas, & Macedo, 2013), because the external sources and value structures change the access to information (therefore the social status) as a form of interaction among people, the situation here in the SAR is different, because modern technologies can be consumed without any barriers. Thus, online environment gave the population the opportunity of full integration in the cyber space and digital economics, but this challenge quickly became a strongly exclusive – rather than inclusive - force.

At the Conference, a certain apprehension was noted to the changes that industry 4.0 and modern technologies bring (Stock & Seliger, 2016). According to one of the lecturers, about 80 % jobs in the SAR could already nowadays be replaced by technologies (similarly as in other African countries). This apprehension can be felt not only in the way that people speak of this challenge, but also in the way in which concrete innovative steps are being relatively effectively and quickly implemented into the curricula, e.g., into the work with the frequently accentuated 4C concept (Communication, Collaboration, Creativity, and Critical thinking) (Happ, 2013, Jefferson & Anderson, 2017) or programming. Africa is changing and has to transform its educational model, if it wants to succeed. The desire for success was without a doubt resonating very strongly throughout the Conference.

Simultaneously, however, while the 4C principle is well-known in western educational systems, in the African environment it is often perceived differently. The 4C concept makes sense in a society with a predominant culture of guilt, not shame (Dodds, 2000). In other words, in a culture where the capability of autonomous decision-making is strongly present. In the SAR, however, creativity is far more associated with copying and catching up with what is visible in the western world and with the absence of intellectual property protection as well we major social problem, as if the freedom to be creative did not have its own prerequisites for existence, as if the whole society was expecting the beginning of a new world, as the Greeks were waiting for the dawn of philosophy hundreds of years ago.

Namely, creativity is not and cannot be mere copying of external forms and technologies. Rather, it must be something new – not only as a process of adaptation limited to a change of the logo and mode of the use of an instrument. For instance, the practical aspect of the matter was visible at the Conference in the exposition area where it was quite evident that most of the companies have no attitude at all to the reality of copyright issues. For them, creativity was understood as capability to adapt to the British (American, European) standards. This approach to creativity can be noted, for example, in the outfits of regular service workers who often wear suits and ties even in places where one would normally not expect it.

The result is that one feels like visiting a trade fair somewhere in Europe or U.S.A. a few years ago. Domestic products do not look bad until the attentive visitor realizes that he has seen them somewhere else, except under a different name or with a slightly different layout of pushbuttons. Unless the companies change their approach in this respect, even though Africa might at first sight appear to be catching up with Europe, it will eventually find itself in an innovation and commercial trap, like China in the commercial war with the U.S.A. today.

Naturally, this profound grip of externality, the presence of an external source of authority, impacts on many other dimensions of life. It leads to a situation those who used to be the victims of apartheid practice discrimination themselves against the white minority that is perceived as being more influential, valuable, and important than others. This experience is apparent everywhere – at the Conference, in the hotel, or in the shops.

Simultaneously, the Conference cannot differentiate between the corporate and non-profit sector. Thus, the theme of education and educational trends of often addressed by people whose main interest is to sell a product or service, without real desire to help in the sphere of education. This situation is further aggravated by the fact that participation in the trade fair requires the payment of certain fees, so that lectures can be bought (not distinctly marked as such). Therefore, intensive discussions take place in the U.S.A. about the problem of eduTech influencers amongst teachers who are paid by corporations. Although most of the teachers start with enthusiasm, they eventually act in the interest of concrete companies, while the educational reflection is completely omitted. The absence of a functional inclusive system leads to the emergence of corporativism and corporativistic conduct, as the corruptions scandals of some leading politicians show (for instance, the resignation of president Zuma), but also the overall approach to the setup of relations between corporations and the public space (Koelble, 2018; Shubin, 2018).

If we consider that this one of the biggest events of its kind in Africa and the approach that these societies have to the copyright law, we can say that local educational systems face major problems that they are not as yet able to assess at this point, because this form of corporativistic cooperation has so far been bringing more benefits than problems. However, experience in this respect is relatively relentless.

In essence, one could say that the problem primarily has a colonial background (Butt, 2013; de Sousa Santos, 2002; Hsieh, 1997) which has the form of a profound external structure of the society that copies British models without any internal depth, which leads to the formation of a very unstable society living in a culture of shame and under constant supervision (Dodds, 2000). The only way to go for a society that was unable to find the direction to inclusion is to hold together with the aid of a strong, ever-present army that creates an illusion of a functional and safe country.

The key point of the matter is that such a society cannot stay divided. The symbols of a divided society are barbed wire and electric fences that can be seen on every corner. If Jan Patočka (1992) claimed that the victory of a modern society was the fact that we no longer have to carry weapons when going to town, it means that SAR has not as yet reached this stage of modernity. Without it, however, the environment of the society will bring freedom to every man, as only freedom allows the existence of a public space that is accessible to everyone where everyone can realize the project of his life and design.

In order to make this possible, we believe that it is necessary to find a way of grasp one's own identity and turn it into an instrument of social cohabitation in the context of multiculturalism. Yet, the easier and more intensive it is for the SAR to maintain relations with the world around, i.e., with the considerably poorer and more troubled Africa, as well as with the western mentality and modern technologies, the harder it will be to cope with its reality. In this context, we believe that the education has to play the central role in this process. Schools that abandon the prism of nationalism will become the catalyzers of real changes (Šíp, 2019). Only then may the 4C logos that resonated everywhere at the Conference acquire a new functional meaning arising from the understanding of one's identity, rather than an external perspective.

## References

- Arendtová, H. (1996). *Původ totalitarismu: Antisemitismus. Imperialismus. Totalitarismus*. Praha: Oikoymenh.
- Beck, R. B. (2000). *The history of South Africa*. London: Greenwood Publishing Group.

- Boehmer, E., & Lodge, T. (2008). *Nelson Mandela: A very short introduction* (Vol. 188). Oxford: Oxford University Press.
- Butt, D. (2013). Colonialism and postcolonialism. *International encyclopedia of ethics*. Oxford: Blackwell Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781444367072.wbiee763>
- de Sousa Santos, B. (2002). Between Prospero and Caliban: Colonialism, postcolonialism, and inter-identity. *Luso-Brazilian Review*, 39(2), 9–43.
- Dodds, E. R. (2000). *Řekové a iracionálno*. Praha: Oikoymenh.
- Feinstein, C. H. (2005). *An economic history of South Africa: Conquest, discrimination, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Glad, B., & Blanton, R. (1997). FW de Klerk and Nelson Mandela: A study in cooperative transformational leadership. *Presidential Studies Quarterly*, 27(3), 565–590.
- Gunkel, D. J., & Gunkel, A. H. (1997). Virtual geographies: The new worlds of cyberspace. *Critical Studies in Media Communication*, 14(2), 123–137.
- Happ, D. W. (2013). *Results of a survey of 21st century skills of communication, collaboration, critical thinking, and creativity*. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/0253863c2340bf4090ab849e13e5094f>
- Hsieh, S. P. (1997). Rethinking the problem of postcolonialism. *New Literary History*, 28(1), 7–19.
- Jefferson, M., & Anderson, M. (2017). *Transforming schools: Creativity, critical reflection, communication, collaboration*. London: Bloomsbury Publishing.
- Koelble, T. A. (2018). *Globalization and governmentality in the post-colony: South Africa under Jacob Zuma* (No. SP V 2018–103). Retrieved from <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/190803/1/1043362185.pdf>.
- Macedo, L., Martins, M. D. L., Cabecinhas, R., & Macedo, I. M. (2013). *Researching identity narratives in cyberspace: Some methodological challenges*. Braga: University of Minho. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/55629959.pdf>
- Mandela, N. (2011). *Nelson Mandela by himself: The authorised book of quotations*. Auckland: Pan Macmillan.
- Patočka, J. (1992). *Evropa a doba poevropská*. Praha: Lidové noviny.
- Sampson, A. (2018). *Nelson Mandela: The authorised biography*. London: Bentang Pustaka.
- Shubin, V. (2018). Rise and fall of Jacob Zuma. *Austral: Brazilian Journal of Strategy & International Relations*, 7(13), 48–63.
- Stock, T., & Seliger, G. (2016). Opportunities of sustainable manufacturing in industry 4.0. *Procedia Cirp*, 40, 536–541.
- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: MUNIPress.

*Inspirace ze zahraničí*

# AMERICKÁ INSPIRACE

## Inspiration from abroad

[Czech version/Česká verze](#) 

# Everyone is welcome here: Beyond the bounds of inclusive education - Beyond the bounds through inclusive education...

Markéta Sedláková

The foreign excursion that we present here has the objective to obliterate geographical, symbolic and the demarcating boundaries of the existence of man in the 21st century. The character of the text provides us with space only to outline the reflection of the social education is Weber's<sup>1</sup> ideal type. In spite of this, we accept the challenge - with positive connotation - to share the observations raised by studies at American universities in summer 2017, 2018, 2019 and the short-term fellowship in November 2018. This challenge highlights diversity and the opportunities to get enrichment from it not only in educative reality.

If we are to move ahead in inclusive education, then for a while we must abandon our daily truths, which help us in many cases to act more quickly and with greater certainty, but also hem us within the unchanged patterns of the stereotypes. Together with the reference to the discursive approaches in the humanity sciences (cf. Sedláková, 2018; 2014) we refer to the impacts of the language markings. The relationship between the language and social reality is reciprocal. Language has performative character (Austin, 2000). Our identity in the world of permanent fusion become dynamising concept, which is co-determined in interaction with others (Vygotskij, 2004). The development of the individual in a separate discourse is framed by repressive practice. The development of the individual in diverse environment is organised by the practices of variety. Homogeneity does not support creativity. On the contrary, it is in the differences that we perceive space for mutual enrichment.

The University of Central Florida (UCF) has appealed to us with its approach to the education of male and female mentally handicapped students (for instance, with the Down Syndrome). They have the opportunity to study in a university environment away from home, in a campus with the other male and female students, which in the case of the UCF entails more than 66 thousand individuals. The recruitment for such a program also seems inspiring. The male and female applicants are recruited on the basis of individual personal interviews on motivation and their own preferences in the field of education and realisation of individualized educational development. In terms of homogenization, the normative and performance approach, this is clearly a low target. In terms of the individual development of the individual it is on the contrary a huge target. The issue is the perspective that we opt for and the ideology that is naturalized for us.<sup>2</sup>

We had the opportunity to get acquainted with a similar program also at the University of Massachusetts Boston (UMass Boston). The university is the initiator of the Think College<sup>3</sup> project focused on *higher education* of male and female students with intellectual challenges. UMass Boston is Mecca in this field and it is profiling with its experience in this program in the preparation of academic staff in inclusive education (for instance, the concept of the inclusive curriculum in the faculty and university environment).

---

<sup>1</sup> Weber perceived social phenomena to be culturally bound to a given situation. The ideal type is the structure of thinking that abstracts the significant characteristics of the phenomenon in a specific context in order to allow its examination (Weber, 1949, pp. 100–101).

<sup>2</sup> Naturalization is a process of acceptance and comprehension of phenomena as natural and consistent. (Thompson, 1990). We do not subject the naturalized phenomena to further criticism, but internalize, assimilate their action.

<sup>3</sup> <https://thinkcollege.net/>



In the context of Czech tertiary education, for the present, this is unimaginable because we still think in the paradigm that excludes the individual with a mental handicap from access to capital (Bourdieu, 1998). The shrine of knowledge (higher institution or other “normal” school) is again just like in the era of traditional society only a matter for the privileged (Keller & Tvrđý, 2008). The preparation of mentally handicapped for higher education is fiction in one country while it is the norm in the another. The norm is social consensus, a social contract that formulated in a language. Thus, change of the normative doctrine in the public discourse does not require lots of money - as the critics of inclusion often proclaim - but rather the obliteration of boundaries, which we build ourselves (change of the *mindsetting*).

If we closely examine the word *norm* - which is discursively codified with inclusion - we shall work our way to the synonyms like *habit, custom, model, standard, order*. We ask the question of how these words resonate with the recently diversified society, which should support the uniqueness of each of us? How education under the dictation of the norm supports the maximisation of the personal development of an individual, who must “fit into” the given norm. Normalization in the Czech historical context refers to the violent suppression of the democratization process in Czechoslovakia. Normalization in the socio-cultural and educational process refers to the violent suppression of the uniqueness of man.

Michel Foucault in his work draws attention to the power institutions that repressively exclude any individual who does not have the opportunity for personal transformation and development. His work is inspiring for us mainly thanks to the historical archaeology of the approach to otherness and the practices leading to suppression of the essence of humanity (cf. Foucault, 2000; 1993).

The schools with inclusive intent, which we had the opportunity to get acquainted with in America (for instance, Unlocking Children’s potential - UCP Charter schools in Florida or Kenny elementary school in Minnesota) are characterised by a high degree of parental participation. The parents and volunteers from the ranks of the public are a natural component of the open ecosystem of the school. Some of them are also school employees. The parents of handicapped children are invited to serve as teacher assistants (for instance, to a class other than attended by their own child). Their established experience as people caring for a child with specific educational needs gives them the credibility to perform such work. To this, the Principal adds: “Have you ever seen a more erudite and empathic teacher than the parent of a child with specific educational needs?” The school becomes a more natural environment and not a closed institution also thanks to their presence.

An important role in this is played by support for the social and emotional skills; the axiological dimension of education, strengthening of relations to self and others and own responsibility in the educational process. The schools clearly manifest the partner approach to the students and female students, which also appears in the missing hierarchy of the school management. The generally positive climate is the leitmotif and premise of the local education. The frontal teaching is replaced by a differentiated and cooperatively project teaching. Based on this experience, we believe that learning cannot take place in an atmosphere of uncertainty, fear of failure or distrust. This is perhaps the reason why it gets big space here for reflection of own educational progress, preference of restorative justice to punishment or maximum support to the individual and his individuality.

We perceive school as a mirror of the society that reflects its value settings, challenges and ideologies, which it believes and follows. The school should also prepare an individual for life in an ever accelerating world. And because we do not know what society will be like in the next decade, let alone the longer term, current pedagogy is under own re-construction pressure. We firmly believe that current pedagogy will find resources to facilitate the maximum development of each individual and subsequently the entire society. These are resources that we need not seek beyond borders, if we abandon the paradigm that formed education in the 19th century. We lock the resources in our country in alternative and special institutions, laboratory schools and non-traditional parental groups. These are opposed to the system and seek other alternatives for the education of their children.

In the American schools visited (from pre-primary to the tertiary level), we can see huge (cultural, racial, religious, gender) diversity. Diversity in our conditions still has untapped potential (for instance, education of socially unprivileged pupils or work with the spiritual dimension of the educational process<sup>4</sup>). We believe that gradual opening up to diversity in the all-society and school reality will bring a lot of enrichment.

## References

- Austin, J. L. (2000). *Jak udělat něco slovy* [How to do things with words]. Praha: Filosofia.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání* [On the theory of action]. Praha: Karolinum.
- Foucault, M. (1993). *Dějiny šílenství v době osvícenství. Hledání historických kořenů pojmu duševní choroby* [Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason]. Praha: Lidové noviny.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení* [Discipline and punish: The birth of the prison]. Praha: Dauphin.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon.
- Sedláková, M. (2014). Constructing the identity of women in the context of conversion to Islam. *Sociální pedagogika/Social Education*, 2(2), 22–37. Retrieved from [http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/STUDIE\\_Konstruov%C3%A1n%C3%AD-identity-%C5%BEeny\\_FINAL.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/STUDIE_Konstruov%C3%A1n%C3%AD-identity-%C5%BEeny_FINAL.pdf)
- Sedláková, M. (2018). Potenciál diskurzivní analýzy a vizuální metodologie v postmoderním paradigmatu vědy. *Pedagogická orientace*, 28(1), 163–183.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči* [Psychology of thinking and speech]. Praha: Portál.
- Weber, M. (1949). Objectivity of social science and social policy. In M. Weber, *On the methodology of the social sciences* (pp. 50–112). Illinois: The Free Press of Glencoe.

Markéta Sedláková  
Faculty of Education, Masaryk University in Brno

---

<sup>4</sup> For the inspiring sensitisation to the topic of religious and spiritual diversity, we thank the long-term cooperation with Austrian colleagues in the Aktion Project. Their sensitive and supportive approach of each individual in the school is a source of hope for us. The hope that opens dialogue on effective and value backed education in our geographical conditions in the post-modern era.

*Inspiration from abroad*

# UKRAINIAN INSPIRATION

*Inspiration from abroad*

Czech version/Česká verze



## The Ukraine on the way to inclusion and Czech involvement

*Lenka Gulová*

Since 2014, the Ukrainian educational system has been going through a systemic reform with the objective to modernize university (tertiary) education and approximate it to European educational sphere. Since the adoption of the Higher Education Act, Ukrainian universities have undergone major changes which however universities implemented at a different pace and different level of effectiveness, as is quite common not merely in the Ukraine.

Concurrently, an extensive reform is being implemented in the area of elementary and secondary schools under the name “The New Ukrainian School”. The **concept of the New Ukrainian School is strongly oriented on students and on application of modern teaching methods, with a consistent promotion of inclusion**. Prerequisite to a successful implementation of new educational policies into practice is, *inter alia*, higher professional competence of teachers, future teachers, and other workers in the educational system as special pedagogues, pedagogic assistants, social pedagogues, psychologists, etc.

Quite noteworthy are examples of a relatively intensive engagement of the Czech Republic in the transformation of the Ukrainian educational system. One of the most important actors is the Association for International Issues in Prague which invited members of the Department of Social Pedagogy of the Masaryk University to join its projects in 2011. The result is several years of joint endeavor and cooperation on solutions for various projects in support of the current trends on all levels of education, i.e., elementary, secondary, and tertiary. As an example, let us mention the developmental project Association for International Issues “*On the Way to Inclusion*” (2019–2020) which concentrates on three regions in the south of the Ukraine: Cherson, Mykolayevo, and Odessa. The inclusion methods are taught in the form of training and lecturing hundreds of workers in the educational system, all in cooperation with and the Dept. of Social Pedagogy of the PdF MU. Intensively engaged in all the projects also are various Ukrainian educational institutions as well as the Ukrainian Ministry of Education, where a special section for inclusion has been formed.

Another joint project, where the principal actor is the Masaryk University, a project entitled “*Transformation of Pedagogic Faculties and Universities for the 21<sup>st</sup> century*”, which ties onto a successful project named “*Progressive Management of Universities*” (2017–2018). In this project, support was given to 25 Ukrainian universities whose representatives would come to Czechia for regular academic exchanges, where they acquired intensive training in such themes as internationalization, quality in education, and *inter alia* also in inclusion. The objective of the new project, “*Transformation of Pedagogic Faculties and Universities for the 21<sup>st</sup> century*”, to be realized in 2019–2021, is to improve the quality of future teachers’ training as selected Ukrainian universities through sharing of Czech experiences and support is the implementation of the concept of “**New Ukrainian School**” into practice. Taking part in the project are the representatives of 21 Ukrainian universities that play an important role in the development of the Ukrainian educational system both on regional and national level. The participants also include universities relocated from the east and south of the Ukraine. One of the project’s important themes is inclusion, as well. The involvement of the Czech Republic in the Ukraine is bilaterally meaningful. The proximity of cultures and languages, historical context, sense of togetherness, and mutual inspiration bring enrichment to all participants of joint projects. Like the Czech Republic, the Ukraine is on the way to inclusion. Projects like this one help us go a part of the way together.

A successful implementation of new educational policies into practice depends, *inter alia*, on higher competences of teachers and future teachers. In the Ukraine, contrary to Czechia, there exist specialized pedagogic universities or faculties of humanities with very strong pedagogic departments that function in nearly every region of the Ukraine and prepare pedagogic experts for the given region. Thus, their influence on the development of education in the region is considerable. At the present, one of the institutions that is intensively dealing with the implementation of inclusion is the Department of Pedagogy and Psychology of the Zaporozhye National University, *inter alia* particularly thanks to the person of professor Yevgeny Klopota, one of the leading specialists in the process of inclusion in the educational system.

### **Professor Yevgeny Klopota**

*Zaporozhye National University, Ukraine*

Professor Yevgeny Klopota is a highly recognized and respected Ukrainian expert in the fields of psychological and pedagogic disciplines, especially in the context of inclusion. He teaches at the Department of Pedagogy and Psychology of the Zaporozhye National University. He is editor-in-chief of a professional magazine named “[Current Issues in Pedagogy, Psychology and Professional Education](#)”. Furthermore, he is chairman of a regional [organization in Zaporozhye](#) that is part of the All-Ukrainian Parliament of the Working Handicapped.

The areas of his interest include special psychology, typology, special education, social integration of the handicapped, problems of inclusive education, and the situation of blind people. He has many years of experience in teaching the following subjects: psychology, social psychology, ontogenic psychology, and pedagogy, pedagogic psychology, training in self-knowledge and self-conception, psycho-diagnostics, study of conflicts, intercultural psychology, and basic psychology in inclusive education

He is active in providing psychological support to young people as part of various national and international projects. He cooperates with universities abroad, currently with the Masaryk University on a project named Progressive Management of Universities (2017–2019) and most recently he participates in a new international project named Transformation of Pedagogic Faculties and Universities for the 21<sup>st</sup> century (2019–2021). He trains the post-gradual student Natalia Voronska and cooperates with her on the theme of the psychological factors in the development of the communication competence of the students in the inclusive educational sphere.

---

SCOPUS	<a href="https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57194022182">https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57194022182</a>
ORCID iD	0000-0001-6060-0540
E-mail	klopota-ea@ukr.net

---

### **Natalia Voronska**

*Zaporozhye National University, Ukraine*

In 2015, she defended her diploma thesis on the theme of “The Technology of Forming the Professional Competence of Future University Sociologists”. At the present, she is doing research in the area of the psychological factors of the development of the communication competence of the students of secondary schools.

The areas of her interest include themes related to communication, internal communication in small private companies and communication in the area of education. Other areas of her interest include inclusive education and development of professional competences related to inclusion. She conducts research activities, teaching, and project designing. She has extensive experience in sociological research. She cooperated on this professional text with her trainer, professor Yevgeny Klopota.

Currently, she studies in a post-graduate program at the Department of Pedagogy and Psychology of the Zaporozhye National University.

---

Scientific-rating	<a href="https://scientific-rating.znu.edu.ua/index.php?r=profile%2Fview&amp;idpersona=124">https://scientific-rating.znu.edu.ua/index.php?r=profile%2Fview&amp;idpersona=124</a>
ORCID iD	0000-0001-9067-3118
E-mail	natalyvoronska@ukr.net

---

Lenka Gulová  
*Faculty of Education, Masaryk University in Brno*

## Peculiarities of the development of personal traits of students under the conditions of an inclusive educational space

*Yevhenii Klopota<sup>a</sup> & Nataliia Voronska<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activities, Zaporizhzhia National University, Dniprovska St, 33A, Zaporizhzhia, 69061 Ukraine, klopota-ea@ukr.net

<sup>b</sup> Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activities, Zaporizhzhia National University, Dniprovska St, 33A, Zaporizhzhia, 69061 Ukraine, natalyvoronska@ukr.net

The need for communication is one of the main social necessities. With age, this need becomes more widespread and conscious. When a child enters a training team, their individual development becomes closely linked to the group. Therefore, fostering effective communication, a positive classroom atmosphere, and developing and maintaining a friendly relationship and sense of belonging are important tasks of inclusive education ([Giangreco, 2003](#)).

The introduction of inclusive education in Ukraine has certain difficulties: insufficient development of a normative framework and underperformance of existing legislative instruments; unpreparedness of secondary school teachers to work with students with special needs; lack of technical teaching aids and books printed in Braille; architectural inadaptability of school premises; requirement of extra financing; overloaded academic programs; negative attitude of parents of ordinary students to children with special needs; hyper- or hypo-protection of parents of children with special needs; inadequate attitude of regular students to peers with special needs; lack of psychological support, and so on.

In our opinion, if we do not provide timely correctional and developmental support to students under the conditions of an inclusive educational space, it may result in social misadaptation, which is reflected in the inadequacy of self-perception, immaturity of communication skills and abilities, inability to assert a viewpoint and establish an interaction with the environment, and lack of an ability to self-actualize in different spheres of social life ([Klopota & Klopota, 2017](#)).

Peculiarities of communication among adolescents in an inclusive educational space may also be characterized by such negative manifestations as seclusion, self-doubt, decreased cognitive activity, and an impaired understanding of emotions and their manifestation. Therefore, to improve intercommunion in inclusive classes, it is necessary to develop students' emotional intelligence ([Trainor, 2008](#)).

In the process of joint learning activities, in order to develop mutual understanding between the participants of communication, there comes the need to overcome the stereotypes of perception and behavior, and to consider the positions of partners ([Gudonis & Klopota, 2017](#)). The development of benevolence contributes to these tasks.

The level of anxiety has a significant impact on the success of interaction and, as foreign scientists have noted, when students find themselves in a evaluative situation, comparative and competitive behavior leads to increased anxiety, which prevents them from focusing on what they need to successfully complete their educational tasks and build effective communication ([Zeidner & Matthews, 2011](#)).

## Methods

The object of our study is the personal traits of students under the conditions of an inclusive educational space.

The purpose of the article is to conduct an empirical study of personal qualities such as emotional intelligence, anxiety and the benevolence of students taught in inclusive classes.

The hypothesis of the study is that indicators of emotional intelligence and benevolence in students with special needs will be lower than in their peers with typical development, while the level of anxiety will be higher.

The study was conducted in three stages. In the first stage, scientific sources on the subject were analyzed, basic concepts were outlined, personal traits were analyzed, and the traits that most influenced the effectiveness of communication were selected. In the second stage, empirical information was collected. Psychodiagnostic techniques were selected, the study sample was determined, and the techniques were performed. In the third stage, processing of the received information, calculation of results, statistical processing, and analysis of the received data were carried out.

## Participants

The study sample group consisted of 240 students (53% boys and 47% girls), 30 of them with special needs (60% boys and 40% girls), who studied in grades from 6 to 10. Their age was from 11 to 16 years. The study involved 14 classes from 7 schools in 4 districts of Zaporizhzhia.

## Instruments

To measure the level of development of emotional intelligence we used the Diagnostics of "emotional intelligence" (N. Hall). The methodology consists of 30 statements and contains 5 scales: emotional awareness; managing one's emotions (emotional outgoing emotional irrelevance); self-motivation (just rather voluntary emotions control); empathy; recognizing other people's emotions (more than being able to influence other people's emotional states).

For the diagnosis of anxiety, the technique for detecting anxiety levels in adolescents (after Kondash) was used. The methodology consists of 30 statements and includes situations of three types: 1) situations related to school and communication with teachers; 2) situations that actualize the self image; 3) communication situations. Accordingly, the types of anxiety that are determined by this scale: those related to school, to self-esteem, interpersonal, and general (which is the sum of the three previous ones).

Benevolence Diagnosis (after Campbell's scale) consists of statements of opposite importance. Respondents are asked to choose the statement most appropriate to their opinion. Benevolence in this diagnosis consists of such components as trust in people, mutual aid, and friendliness. The result is low, medium, or high benevolence.

## Results

The results of the study of general emotional intelligence showed that low levels of general emotional intelligence prevail in both students with typical development and students with special needs (Table 1). This indicates that schools pay little attention to the development of emotional intelligence. No significant difference was found between girls and boys. Girls with disabilities have a higher high score, which is because having a relationship with other children is of the utmost importance to them. Girls pay more attention to interaction between people, relationships, and establishing friendships.



Table 1

*Distribution of responses, by the level of general emotional intelligence, between children with typical development and children with special needs, percent*

Overall level of emotional intelligence	Gender	High	Average	Low
Typical development	Male	3.60	29.73	66.67
	Female	3.03	27.27	69.70
Overall		3.33	28.57	68.10
Children with special needs	Male	.00	33.33	66.67
	Female	16.67	16.67	66.67
Overall		6.67	26.67	66.67

Let us consider the results in more detail according to the components of emotional intelligence (Table 2).

Children with special needs have higher scores on the scales: emotional awareness 10% vs 5.24%; empathy level 20% and 13.81% for children with typical development. This indicates that children with special needs have to make greater efforts to join the team. It is necessary to better understand emotions themselves, and to feel the emotions of other children, teachers, and parents. Effective communication is impossible without this.

In children with typical development, the indicators are higher: emotion management is 8.10% vs. 3.33%; self-motivation is 19.05% and it is 13.33% in children with typical development; emotion recognition is 10% vs. 3.33%. Therefore, emotion management and emotion recognition work better in students with typical development. This is due to the inability of children with special needs to assess emotions in the education process adequately. There is also a lack of experience in dealing with typical children.

Self-motivation in children with typical development is higher, since children with special needs are more likely than others to experience hyper-protection, which does not allow for the development of intrinsic motivation.

In total, summarizing the results of all students, the highest indicator is empathy: 16.90% is the high level of development, while the lowest emotion management is 67.14%. Thus, teaching children together promotes empathy. Low levels of emotion management are associated with adolescence. During the formation of an adult, there are often problems with controlling anger, despair, joy, and other emotions.

Table 2

*Distribution of responses, by the scale of emotional intelligence, among children with typical development and children with special needs, percent*

Scales	Levels	Children with typical development	Children with disabilities	Overall
Emotional awareness	High	5.24	10	7.62
	Average	35.71	40	37.85
	Low	59.05	50	4.52
Managing emotions	High	8.10	3.33	5.71
	Average	24.29	30	27.14
	Low	67.62	66.67	67.14
Self-motivation	High	19.05	13.33	16.19
	Average	34.29	46.67	40.48
	Low	46.67	40	43.33
Empathy	High	13.81	20	16.90

	Average	30.48	43.33	36.90
	Low	55.71	36.67	46.19
Recognition of emotions	High	10	3.33	6.67
	Average	38.57	56.67	47.62
	Low	51.43	40	45.71

Let us consider the difference in indicators, according to the age of the study participants (Table 3.) The lowest overall intelligence is in grade 9 in children with special needs, and in grade 10 and grade 8 in children with typical development. There is a clear tendency, with age, toward a decrease in the high rate of development of emotional intelligence and to an increase in the average rate. The reason for this is that, at an older age, teens begin to evaluate themselves more critically, understanding the need to develop emotion-related skills. With age, the average rate increases, as older teens perceive their skills in a more adequate way.

Table 3

*Distribution of responses, by the level of overall emotional intelligence, according to age and inclusivity, percent*

Grade	Inclusivity	High	Average	Low
6	Typical development	7.89	15.79	76.32
	Special needs	16.67	33.33	50
7	Typical development	6.45	25.81	67.74
	Special needs	14.29	28.57	57.14
8	Typical development	0	31.25	68.75
	Special needs	0	28.57	71.43
9	Typical development	4.55	36.36	59.09
	Special needs	0	0	100
10	Typical development	0	30.30	69.70
	Special needs	0	50	50

When doing the statistical analysis, a weak positive correlation between the scales of emotional intelligence was detected. Empathy – self-motivation is  $p = .52$ . This indicates that the better a person feels the emotions of another person, the better they can motivate themselves. That is, such children have a higher level of self-control, of understanding themselves and others. Self-motivation is also related to emotional awareness ( $p = .46$ ), which confirms the conclusion that self-motivation directly affects self-control and emotional awareness ( $p = .34$ ). If a child realizes his emotions better, he also understands his peers' emotions better.

Emotional control and emotional awareness also have a weak positive correlation ( $p = .37$ ). There is no doubt that the better a child understands emotions, the better he/she manages them. The weakest positive relationships were found between empathy and emotional awareness ( $p = .27$ ) and empathy and emotional control ( $p = .26$ ). Understanding and controlling one's emotions affects the understanding of other people's relationships and feelings.

Having analyzed the results of anxiety as a personality trait, in Table 4 we see that adolescent girls have a lower level of overall anxiety than boys do. This is because at this age, girls behave in a more socially expected way, are quieter, and learn better. However, until they have reached adulthood, there are far fewer reasons for concern. For boys, by contrast, adolescence is more difficult. Boys grow up later than their female peers do, so their emotional state is more volatile. They are more likely to conflict with their peers and teachers, and they have worse grades in their studies more often.

Table 4

*Distribution of responses, by the level of general anxiety, between children with typical development and children with special needs, percent*

Overall level of anxiety	Gender	Normal	Higher	High	Very high	Excessive calm
Typical development	Male	67.57	16.22	5.41	3.60	7.2
	Female	74.75	8.08	5.05	0	12.12
Children with special care needs	Male	50	27.78	11.11	0	11.11
	Female	91.67	8.33	0	0	0

Concerning the distribution of responses on anxiety scales (Table 5) for children with special needs, the level of school anxiety and self-esteem is slightly higher than for children with typical development. 73.33% versus 68.57%, and 70% against 67.72, which is partly due to hyper-protection, and partly to the mental retardation of some of the children surveyed. The lower indicator of the normal level of interpersonal anxiety indicates the problems in interpersonal communication of children with special needs.

The highest level of "Excessive calm" on the scale "Self-rated anxiety" is 13.37%. Such insensitivity is related to a compensatory, protective nature. The student does not realize the negative experience. It is an inadequate attitude towards oneself, a rejection of oneself. This "excessive calm" often hides an increased anxiety about which the student does not want to tell anyone for various reasons.

Table 5

*Distribution of responses, by the level of anxiety, among children with typical development and children with special needs, percent*

Scales	Levels	Children with typical development	Disabled children	Overall
School Anxiety	Normal	68.57	73.33	70.95
	Higher	15.24	20	17.62
	High	8.10	6.67	7.38
	Very high	1.90	0	.95
	"Excessive calm"	6.19	0	3.09
Self-esteem Anxiety	Normal	67.62	70	68.81
	Higher	9.52	6.67	8.09
	High	5.24	10	7.62
	Very high	3.81	0	1.90
	"Excessive calm"	13.81	13.33	13.57
Interpersonal Anxiety	Normal	57.62	46.67	52.14
	Higher	25.71	26.67	26.19
	High	5.24	16.67	10.95
	Very high	3.33	0	1.66
	"Excessive calm"	8.10	10	9.05

When compared by age, the normal level of anxiety prevails in grades 6, 8, and 9 in children with special needs. Very high rates of anxiety can be found in 7 classes in children with typical development. This is due to the fact that adolescence begins from the seventh grade; in the sixth grade, the adolescent period begins for girls, and in the 7th grade boys are already beginning to grow up (see Table 6).

It is interesting that a high score of "Excessive calm" of 25% is found in grade 10. This is the beginning of early adolescence and the beginning of self-identification; self-recognition becomes paramount.

During this period, there is often a low level of self-esteem. A high result for excessive calm may indicate latent anxiety.

Teenagers who enter early adolescence analyze their childhood, trying to understand themselves, make plans for the future, and begin to decide on a future profession. Targeting negative aspects of the past and perceiving the present in a fatalistic manner are also causes of increased anxiety according to Roşeanu, Marian, Tomulescu, and Pusta (2008).

The analysis revealed a weak positive correlation between self-reported anxiety and school anxiety  $p = .53$ . This indicates that a student's self-esteem is influenced by their attitude to success or failure in learning. The relationship between school and interpersonal anxiety,  $p = .49$ , has been identified, indicating that students' attitude toward the learning situation affects their attitude to interactive situations. Therefore, the more effective the interaction is, the lower the anxiety in learning.

The relationship between self-esteem and interpersonal anxiety,  $p = .56$ , indicates a link between success in communicating and a child's self-esteem.

Table 6

*Distribution of responses, by levels of overall anxiety, including age and inclusiveness, percent*

Class	Inclusivity	Normal	Higher	High	Very high	"Excessive rest"
6	Typical development	73.68	2.63	5.26	2.63	15.79
	Special needs	83.33	0	16.67	0	0
7	Typical development	77.42	12.90	0	6.45	3.23
	Special needs	42.86	28.37	14.29	0	14.29
8	Typical development	75	7.81	7.81	0	9.38
	Special needs	85.71	14.29	0	0	0
9	Typical development	75	18.18	2.27	0	4.55
	Special needs	83.33	16.67	0	0	0
10	Typical development	48.48	24.24	9.09	3.03	15.15
	Special needs	25	50	0	0	25

Let us turn to the results of the diagnosis of benevolence.

When comparing the results of the diagnosis among children with typical development and children with special needs (Table 7), the difference in results is small, i.e. the level of benevolence development is independent of nosology. Children who are enrolled in inclusive classes are as supportive as their typical peers.

Overall, the average benefit development rate is 65.71%. Therefore, in the process of learning, the education of a child's personality and the development of benevolence takes place, but 10% of low levels of development indicates that it is not sufficient.

Table 7

*Distribution of responses, by the level of benevolence, between children with typical development and children with special needs, percent*

Inclusivity	High	Average	Low
Normal development	24.76%	64.76%	10.48%
Special needs	23.33%	66.67%	10%

Regarding the gender distribution of responses (Table 8), a high level of development of goodwill, 27.93%, was found in girls, versus 21.71% in boys. Girls make more contact than boys do, they are more often responsive, and their social contacts are wider. Nevertheless, they also have a higher

percentage of low level, namely 14.41%. Most likely, this has to do with emotionality. Most girls are likely to answer the question in a sharper way.

Table 8

*Distribution of responses, by the level of benevolence, considering gender*

Gender	High	Average	Low
Male	21.71%	71.32%	6.98%
Female	27.93%	57.66%	14.41%

Regarding age (Table 9), adolescents with typical development have a higher level of benevolence by 35.48% and a lower level by 16.13% in grade 7. This difference in answers is due to the fact that in the seventh grade the relations between peers become more important for children, conflicts are not infrequent, some students' perceptions in the collective do not occur, and phenomena such as bullying occur during adolescence.

Children with disabilities have a high level of benevolence – 48% in grade 10. This is due to the fact that in early adolescence children have already overcome the main difficulties of adolescence. But the high percentage of low indicators shows that there are difficulties in interaction between peers, parents and teachers.

It is interesting that the correlation between goodwill and self-motivation is  $p = .14$ . This leads to the conclusion that the attitude of children towards others influences their attitude towards themselves. If a child has a low level of benevolence, he or she has a low level of self-motivation. However, children who are more sensitive and are tolerant to others can motivate themselves better. There is an obvious connection between the attitude towards oneself and the attitude towards others.

Table 9

*Distribution of responses, according to the levels of benevolence, taking into account age and inclusivity*

Class	Inclusivity	High	Average	Low
6	Typical development	28.95	65.79	5.26
	Special needs	33.33	66.67	0
7	Typical development	35.48	48.39	16.13
	Special needs	14.29	71.43	14.29
8	Typical development	18.75	71.88	9.38
	Special needs	0	85.71	14.29
9	Typical development	20.45	68.18	11.36
	Special needs	33.33	66.67	0
10	Typical development	27.27	60.61	12.12
	Special needs	48	27	25

## Conclusions

Having analyzed the results of the study of the features of the development of personal traits of students in an inclusive educational space, we found that the hypothesis that children with special needs have lower scores in terms of emotional intelligence, kindness and anxiety as compared to children with normal development has not been confirmed. In fact, these children have even higher scores by some factors. As for the development of emotional intelligence in children with special needs, there are strengths, more developed empathy, especially in girls, and emotional awareness. Children with disabilities have a higher level of anxiety, and their level of benevolence is equal to that of children with typical development.

In general, all children had a low level of emotional intelligence. According to anxiety, students showed an increased level of "excessive calm", which indicates a hidden anxiety, rejection of themselves, and

low self-esteem. We also found that for benevolence, the average level prevails, but a low level, on average, is found in almost 11% of students.

Analyzing correlational relations, we identified a relationship between emotional intelligence scales, anxiety scales, and benevolence and self-motivation. We found that successful communication affects attitudes and learning success. Self-esteem is influenced by attitudes to other people. If a child understands his emotions better, then he also understands his peers' emotions better.

Therefore, creating an atmosphere of productive, friendly communication is an important task. There is an obvious need to develop the communication skills of all children in inclusive classes in secondary schools. A resolution to the problem can be facilitated by the development and implementation of specific trainings in communicative competence for inclusive classes.

This research could be useful for special psychologists, educators and social workers, and applied for further research on the topic.

## References

- Giagreco, M. F. (2003). Moving toward inclusive education. In W. L. Heward (Ed.), *Exceptional children: An introduction to special education* (pp. 78–79). Englewood Cliffs: Merrill.
- Gudonis, V., & Klopota, Y. (2017). Features of interpersonal interaction of blind and visually impaired youth with a student group. *Pedagogika*, *125*(2), 132–142. <http://dx.doi.org/10.15823/p.2017.10>
- Klopota, Y., & Klopota, O. (2017). Peculiarities of interpersonal cooperation of youth with different vision levels. *New Educational Review*, *48*(2), 227–236. <https://doi.org/10.15804/ner.2017.48.2.18>
- Roşeanu, G., Marian, M., Tomulescu, I. M., & Pusta, C. T. (2008). Personal time and psychopathology. *Annals of General Psychiatry*, *7*(1), 1.
- Trainor, A. A. (2008). Using cultural and social capital to improve postsecondary outcomes and expand transition models for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, *42*(3), 148–162. <https://doi.org/10.1177/0022466907313346>
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2011). *Anxiety 101*. New York: Springer.

*Inspiration from abroad*

# AUSTRIAN INSPIRATION

## Inspiration from abroad

Czech version/Česká verze 

### Czech-Austrian inspiration

Lenka Gulová

In 2010, the Department of Social Pedagogy of the PdF MU was joined by Eva Muroňová and Cyril Tomáš Havel, both post-graduates under the guidance of prof. Martin Jäggle, then dean of the Theological Faculty of Vienna University. In the environment of the Pedagogic Faculty, they searched for potential partners for cooperation with a broad Austrian initiative “LEBENSWERTECHULE” that had existed in Austria since 2008, founded by the very same professor Martin Jäggle. We accepted the offer and it was one of our best professional decisions, because the cooperation and friendship between the Czech and Austrian colleagues enabled us to penetrate deeply into all that inclusion of the school and society involves. We had the opportunity to attend many meetings, stormy discussions, friendly experience sharing, and joint organizing of professional seminars, conferences, and taking part in a very interesting work on several Action projects named The School Where I am a Human Being. This example demonstrates how important it is not to miss a chance that is available for the taking. This cooperation which was thematically focused on inclusion led us to further initiatives related to inclusion, some in the form of new research projects, e.g., GAČR and TAČR, or projects in the Ukraine or own pedagogic activities in the area of teaching, accreditation of study programs and general understanding of the fact that inclusion brings benefits both to individuals and the society. Another Austrian partner that was with us from the beginning of our meetings is the Kirchliche Pädagogische Hochschule in Vienna/Krems, which became a strategic partner of the Pedagogic Faculty of the Masaryk University in 2019.

In order to complement the description of the context as a whole, let us briefly recall some of the milestones of this unique Czech-Austrian partnership. At the initial meeting in 2010, we organized the first professional seminar which was thematically focused on dealing with otherness in the school environment. Already in 2011, the meeting had the form of a conference attended by a large number of speakers and listeners. The Austrian guests presented there, *inter alia*, a project of school development that concentrated on values and perception (WWSE), as a model of school self-evaluation. Thereupon, the Czech team attended an international congress entitled “The Culture of Recognition: Participation – Dignity – Justice”, held May 3 – 4, 2012 at the Viennese university; in 2013, both teams, Czech and Austrian, began to prepare a joint project named The School Where I am a Human Being, which continued until 2017.

Regular workshops of both teams were organized since 2014 in Brno and Vienna, alternately. In the course of the year, we met at least four times and visited together various schools of the inclusion type in Brno, around Brno and in Vienna. The team consisted of pedagogues, post-graduates, and academic workers from several institutions. On the Austrian side, there were colleagues from the Vienna University and the Kirchliche Pädagogische Hochschule Vienna/Krems. On the Czech side, the team consisted of colleagues from the Theological Faculty of the South-Bohemian University in České Budějovice and the VOŠP Svatojánská Kolej, Svatý Jan pod Skalou. Let me also mention a few other names, e.g., Thomas Krobath, the vice-chancellor of the KPH Vienna/Krems; Lída Muchová of the South-Bohemian University, Radim Šíp, Denisa Denglerová, Martina Kurowski, Markéta Sedláková, Markéta Rácova, and František Trapl of the Pedagogic Faculty; and Kataryna Buchko, Doris Lindner, Helen Stockinger of the Viennese University; and the already mentioned Eva Muroňová, Tomáš Cyril Havel, and many other post-graduates and pedagogues who took turns in the project.

Through joint observations in schools and sharing of experiences we collected our reflections of the current situation in the area of inclusion in both countries which opened up various additional themes arising from the roles and professions in the school environment. The cogent themes that we have



been working with to this day include the culture of recognition in the school environment, handling of otherness, spirituality in the school environment, approach to human dignity, and many other themes. A number of questions emerged, such as what a school should look like in the 21<sup>st</sup> century and, in this context, what kind of education should teachers and the new professional specialists have to qualify for teaching at inclusive schools. The research themes began to emerge gradually, followed by the idea of a joint publication. In November 2015, a very successful three-day conference was organized in the environment of the Pedagogic Faculty of the Masaryk University, which was built on the project's outputs. Since 2017, the cooperation continues in the form of a bilingual publication under the title *The School on Its Way to the 21<sup>st</sup> Century*, to be published at the beginning of 2020.

Our partnership now lives its own life. We have become part of something extraordinary that is beneficial for our professional career. We have realized what it means to be united in otherness and what potential transformations of the society offer in the area of inclusion itself.

### **Professor Martin Jäggle**

*Vienna University, Austria*

*Martin Jäggle is a man who is not afraid of diversity, because he knows where he is at home and he would not feel at home in a place where diversity is missing.*

*Cyril Tomáš Havel*

*The cooperation on the Action Project, in which the Catholic Theological Faculty is represented by Prof. M. Jäggle, was for me an inspiration in the sense of broader concept of inclusive thinking in the upbringing and education of students, not merely in terms of the attitude to people with a physical, mental or social handicap, but also in terms of the diversity of cultures and worldviews.*

*Ludmila Muchová*

*Questions are more precious than answers, but even more valuable are questions that instigate more questions and provoke encounters with the diversity of questions.*

*Eva Muroňová*

*To me, Prof. Martin Jäggle is the new era's Foucault, because he has made me perceptive to the theme of power and the exclusion/inclusion in the school environment. I am grateful to him for his human and professional dimensions that he has opened up for me, so that I can view inclusive education with a more respectful and spiritual comprehension.*

*Markéta Sedláková*

*During the cooperation with the professor, I realized how much time we spend at the school as children and, consequently, how much the school environment impacts on our life, not only during our childhood, but also later in life on the formation of our self-awareness, identity, and career in the future. I began to understand social pedagogy like essentially associate with the school environment (so that it is, in fact, a pity that we only address this issue "after school" to correct the mistakes incurred while we were still school children. Moreover, I realized that it is necessary to go directly to the point of action and to draw the school into the overall social dialogue, etc.). Perhaps, it was not the cooperation with the professor alone, but it did come at the right time to emphasize the theme as such and its effect on man. Besides, in addition to being enthusiastic about the professor for what he is, I also admire him for his patience and endeavor to devote everybody as much time as it takes.*

*Denisa Denglerová*

Martin Jäggle was born in 1948 in Vienna. He studies and philosophy, physics, mathematics, and Catholic theology at the universities in Vienna and Innsbruck. In 1992, he received his PhD in theology.

In the years of 1971-1975, he taught religion at several elementary and secondary schools. Since 1996, he gives lectures in religious pedagogy to future teachers of religion. In the years of 2003-2013, he was professor of religious education and Catechism at the Catholic Theological Faculty of the Vienna University, where he was the dean from 2008 until 2012. He is a recognized author of scientific publications, study books, and children books published in 12 languages. He lectures and holds seminars at colleges and universities in 11 European countries. He is *inter alia* president of the Coordination Committee for Christian-Jewish Cooperation and member of the HIKMA Scientific Council, a periodical for Islamic theology and religious pedagogy. He is involved in various projects, *inter alia*, in the broad platform of “LEBENSWERTE SCHULE”. Furthermore, he represents the publisher of Südwind-Magazin for international politics, culture, and development.

### **Recorded fragments of a conversation with Martin Jäggle (June 2019)**

#### **Ad project**

**MJ:** I grew up in the shade of the (Stephans) Dome and in the light of the synagogue. Those who had begun to build the Stephans Dome, knew that they would not live to see its completion. It is like with our Czech-Austrian School Project, where I am the man who is not going to live long enough to see it finished. Just like them, many generations too are going to work on this project.

#### **Ad Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems**

**MJ:** KPH is an extraordinary institution that had joined our project from the beginning – a project like no other in the whole world. I see the extraordinary nature of the project in the fact that the basis of this school is religious and cultural diversity. Diverse religions meet under this roof, as this religious school has been from its very beginning designated to furthering the professionalism of the teachers of all denominations in Austria, be it the Catholics, Protestants, Orthodox, Old-Catholics, etc. Thus, the KPH has become a center for the education of teachers of all denominations, including Islam, Judaism, and other religions. For many societies today, it is unimaginable that a school would exist in the world where religious diversity is a potential for common education, rather than a problem. By dealing with diversity face-to-face, we get to know one another.

#### **Ad role of the school**

**MJ:** If we want to create or support something new, we have to get rid of the old. In the school environment, we are often encouraged to work on new tasks, but simultaneously the new tasks are burdened with what the school has been doing for years. The notion “I have to do more and more” only leads to trouble and does not allow new things to happen. It is important to straighten out the priorities. Even in pedagogy, less can be more. Today, people want to educate themselves on their own. The school is merely a space where education can take place. Institutions as such provoke resentment. However, if an institution provides a living space, room for development, sense of effectiveness, and encouragement, man has other options. At the time of authoritative society, schools are conceived as compulsory. In a democratic society, however, no school should be authoritative. In a democratic society, a school can only be legitimate to the extent where it functions as a democratic establishment. A democratic school “feeds on dignity”, common decision-making, where the law and the right of education are important elements. And one more note – schools and politics are mutually intertwined, hence in all school project we always have to consider the current political situation and support.

### Ad removal of the old

**MJ:** Quite simply, experience shows that things cannot go on like this anymore, as it is not beneficial to all the parties involved. Hence, I have to abandon what I see is not moving us ahead and does not help the situation. Such are only my priorities based on a constant struggle with others, so that I eventually have to stop and ask: “Well, and what actually do children and adolescents need right now? How do we bring into motion? Children now?” And then the “new” comes step-by-step. Every school has a story and history to tell and changing it will take time. Just like the Dome (Stephanusdom). We ought to acknowledge that “schools change slower than churches”. If a man has a vision, he needs persistence to realize it. Halting at the beginning is the first step to something new. The idea that one has to do constantly more and more is a great preparation for a burnout. I ask myself questions: What is it about now; what are the priorities; what has preference and what do students prefer and what do they need and what options do they have, etc. It does not help to look back and say that past generations used to do it this and that way, so it must be good enough for today’s generation.

Another issue is that teachers often complain about children and lose their relationship with the children. They view children as something troublesome, not like living human beings. It is like in the Bible: your rhetoric will tell on you. It is essential to abandon the notion of an ideal teacher who knows everything perfectly, as everybody has certain limits in his competences. Schools require diverse competences that are not available to a single man, but we all can have them together. This leads to the concept of a school that we all create together. Schools are under the influence of the society and family, but also the influence of reactions, because schools structurally “violate” students. Due to its own deficits, schools “torture and denigrate students”, see nothing but their deficits, not their potential, chances and needs. The fiction of homogeneity and routine that are associated with this concept claims that all children are identical, all children know only this much, all children have the same way of thinking and I, the teacher, have to conceive the class in a certain way, because all children are identical, etc. This fiction has to end, because it is nothing but a fiction.

I experienced one of the strongest moments in the school environment in a village school near Brno, where the children who had finished their assignment looked around the classroom which of their classmates need help. Community or nation is a common phenomenon, not the principle of competition. Something like this cannot be staged for visitors of the school who occasionally come to the school – it has to be present at the school every day. As to the overall context, that school got its impulse to change because of a newly enrolled autistic child. It was a gifted child, but it had a mental handicap. The school approached the situation in a forthcoming manner. The school had a chance to do it and used the opportunity for a change, they learned to handle otherness. The fascinating aspect of that school was when I walked up to the first floor where the school had an arts workshop – not the awards that the school had earned in the past, as they were stored in the basement next to the changing room. This village school had rather ordinary teacher (and a great principal), yet thanks to its approach it became a fair school, literally, as it won the Fair School Certificate from the League of Human Rights for its achievements. To me, this is the strength of the Czech Republic, where non-profit organizations can make a dynamic difference.

### Ad Vienna

**MJ:** First of all, Vienna is a young city. For 20 years, Vienna had been the oldest federal state, in terms of its population. Today, it is the youngest federal state. Nowadays, the city is brighter, compared to the post-war smoky Vienna, where I grew up. I could never imagine how bright Vienna would become. Vienna is a city where public transportation plays an important role. The city has a huge number of social housing and many facilities of assistance and support for the needy. Vienna’s great advantage is cultural diversity ranging from music to museums. It is diversified and dynamic city – from classical music to traditional Viennese songs. But I also know Vienna’s dark sides. One of them is the FPÖ political party.

Vienna has always been Jewish town, but also an anti-Semitic one. It has a dark history of expulsion and liquidation of Jews. Since 1420, when 300 Jews were burned at stake, there was no Jewish community in Vienna for 200 years. When I was working at the theological faculty, I founded a coordination committee for cooperation of Christians and Jews. On June 9, 1419, i.e., exactly 600 years ago, the faculty was consulted whether Jews would form an association with Christians. There exists a record of it and I was wondering why the faculty has to deal with it even after 600 years.

Back to Vienna itself – the city rejuvenated thanks to immigration, because immigrants have children, so that the population of Vienna grows by 20 thousand annually.

### **Ad theological faculty**

**MJ:** The theological faculty has a department Catholic theology and Protestant theology. It also has the institute of Islamic studies, because the university is conceived as an institution of religious studies. Furthermore, it has a research center for religion and its transformation in European societies. Recently, students may enroll in master programs as well as Orthodox religious pedagogy/theology. One could say that the university and faculty aim to see a potential in diversity. This was the inspiration for our project, launched in 2004, jointly with Thomas Korbath. We organized a number of seminars named “The Theory and Practice in the Development of Schools and Religion“ for students of teaching all subjects. The seminar is being taught to this day and led to our initiative Lebens.werte.schule. Cardinal Schönbrunn had to agree that a Protestant theologian teach at a Catholic faculty. In 2006, Islamic religious pedagogy was added. Today, the faculty is a house of religions from the library in the basement up to the attic, excepting one part that belongs to the law department. I think it is no coincidence that the Catholic theological faculty has students from 45 countries and half the students in the graduate program are from abroad. It may well be the Catholic faculty with the largest diversity. This was not primarily determined by the faculty’s decision, it is the consequence of the fact that the faculty is located in Vienna. Similarly, many other schools did not make such a decision – it simply is the result of natural development and they merely used the opportunity to make the relevant change.

### **Ad the office as dean of the theological faculty**

**MJ:** From 1966, with a one-year pause, I have been a member of the university. Initially as a student, then a teacher, then a professor, and then quite unexpectedly a dean for 5 years. Even today in my retirement, I still am a member of the university. Not just me, the university is aging, too. In the beginning, the university was tiny. Today, it has an enrollment of 90 thousand students, not counting the medical faculty. At the beginning, it was a rather provincial institution. Today, it is international, partly thanks to the Catholic Theological Faculty. In the past, there used to be the so-called Siegfriedskopf (a monument to Siegfried who symbolizes German nationalism), but the university managed to get rid of the monument. Today, the foyer features an inscription with a slogan stating that science is not possible without respect for human rights. The university organizes 250 academic events a year, it is a living mechanism.

The best prerequisite for the office of a dean were my nine semesters as representative of the students and member of the relevant committees, and then 4 years as member of the appellate commission. What is important? As a dean, one must not be afraid of conflicts, as they are quite productive. It is important to bring out conflicts into the daylight, not keep them secret, even if it should mean that I could no longer be a dean. Does the dean represent the interests of his profession or those of the faculty? Without a doubt, as a dean I represented the faculty. The challenge was how to create a faculty with 65 scientists. There exists merely one theology, but the faculty focuses on individual specializations, whereas theology is only one specialization. Similarly, the same applies to pedagogy and other faculties. There can exist but one pedagogy as a science, yet all who participate in it have concrete specializations. The summary of the specializations does not equal pedagogy as such. Moreover, there are highly appreciated specializations, but also less respected specializations, e.g., social pedagogy that does not have a long tradition, yet a considerable potential for the future, which

however is often overlooked. The situation is similar in the field of religious pedagogy at the theological faculty.

Conflicts is another aspect of the matter, but one has to watch out not to see just problems alone, as that begins to affect one psychologically. I had noticed what it was doing to me, because I was dealing with conflicts constantly. Eventually, I decided to keep record of the solutions that were good and successful during the given day, including solutions of certain conflicts. Unless we do this, we might lose the positive in the quantity of the negative.

Is it me and my students or we and our school? Me and my department or we and our faculty? I launched the process of the faculty's development and started many projects that were indispensable for what we were trying to achieve. *Alone, we would not have been able to cross the swamp.* I, as a single person, am unable to change the faculty and people's way of thinking. I cannot implement any measures, as it takes changes in the process as a whole to change one's way of thinking and to find other cooperation options. However, this does not concern the faculty innerly, it concerns the faculty as a part of the university. In the beginning of my office as a dean, there only existed one research platform in which the faculty was participating. At the end of my term in office there were 5 interdisciplinary research platforms, in which the faculty was participating, and one of them even in a managing position. If applied to schools, in general, we can say that schools need a certain inner structure and culture for cooperation, but also a network that function beyond the school's premises. Such a network can be formed by a university or other institutions whose approach to the school varies. It may also include other schools that can participate in the form of mutual visits and exchange of experiences. for instance: I am going to visit your school and I am inviting you to visit my school, etc. The reason is that the view from outside is simply different and irreplaceable. It enables me to view things from outside, through the perspective of somebody else's eyes. This way I can see my own potential and realize what I have to learn. In other words, the things that had brought into motion as a dean opened up certain options around us. Finally, what the faculty or the school needs is a vision about its objectives and its stance to social, political, and especially clerical-political issues. Its position must be discernable, because has to assume a position to something, not against something, as an antagonist position merely defers the possibility to achieve the objective, whereas a positive approach facilitates progress and helps us to move forwards and take others along with us.

### **Ad orientation on schools**

**MJ:** I don't know how to put it, but when began to teach, I had no experience at all. I was seeking someone who would explain to me how a school functions. I made some attempts. For instance, I started to attend classes in mathematics where students worked in small groups. Four of the best math students worked in groups together, whereas the teacher took the weakest students to form a group that he worked with himself. Thus, we were forced to work in our respective groups, which brought certain dynamics into the learning process. To learn means to study together. I was not afraid of math as a subject. I even used to tutor math when in secondary school. I did not tell "my students" how to solve the problem – instead, I asked them to explain the problem to me. Through this they realized what the problem was about and found a way to resolving it.

Then, in 1971, I started to teach and decided to apply the method of working in teams to my religion classes. I wanted to form capable teams. So I prepared a sociogram of the class. I asked the students: Whom would you elect to be the speaker of the class? Whom would you like to work on your homework? Whom would you invite to your birthday party? The questions in the sociogram were supposed to reveal the potential for leading, cooperation and furthering of relations. Thanks to this differentiation of the students I was able to balance out the three key aspects of teamwork. After that the student received their assignments and had to work on them and learn together.

The question of participation has always interested me. Not what I can teach others, whereas what people themselves are able to learn. There is a difference between working with 30 students or 5 groups of students. Dividing students into groups is something entirely different than changing the

seating order. Sometimes, it happened that children wanted to be in the former group, but that was not possible, because I always insisted on separating them according to the sociogram to ensure that they work effectively. In order to convince the children, I had to explain why they have to be in this or that group, e.g., because the place in a certain group is important for each particular student.

***I dream***

*of a school as a place where students live and learn, where respect to others has priority over performance, where it is possible to be and become a human being.*

***I dream***

*of a school that helps children bear their fears and awakens their unanticipated abilities, a school that supports cooperation and does not need competitiveness, a school that encourages inquisitiveness and is not afraid of questions and provides a room for discovery.*

***I dream***

*of a school where there is a balance between work and play, activity and resting, the everyday and festive activities, where there is a room for conflicts, a school that is open-minded to mistakes and no ambition for perfection, a school that is aware of its limitations and recognize its limits, a school one does not live for, but is able to live with for a certain part of the day, because a school is life itself and cannot be "the only" aim in life, nor does it have the right to control anyone's life.*

Lenka Gulová  
Faculty of Education, Masaryk University in Brno

For areas of research and overview of events at the Masaryk University in Brno Department of Social Pedagogy, go to <https://ksop.ped.muni.cz/projects>.

## Dokument - Martin Jaggle

Lenka Gulová

Před devíti lety jsme se poprvé setkali s profesorem Martinem Jagglem v jeho pracovně děkana Teologické fakulty Vídeňské univerzity. Toto setkání zprostředkovali jeho doktorandi a cílem bylo pokusit se v českém prostředí vytvořit širokou iniciativu, kde by bylo možné diskutovat o tématech spojených s inkluzí, hodnotami a spiritualitou ve školním prostředí. Již ta první schůzka byla mimořádná a to nejen tím, kolik času pan profesor věnoval malé skupině vesměs neznámých lidí, kteří neměli žádné oficiální pověření a v podstatě pouze neurčitou představu o možné spolupráci. Strávili jsme společně téměř celý den a zažili jsme otevřenost, přátelské přijetí. Zaujalo nás také to, jakým způsobem pan profesor naslouchal: se soustředěností, vstřícností a s respektem. A tak tomu bylo ve všech následujících letech, kdy jsme měli možnost společné práce na projektech, při organizaci konferencí a přednášek a zejména během řady zajímavých a inspirativních diskusí, které se střídavě odehrávaly ve Vídni nebo v Brně.

Začali jsme zcela novým způsobem přemýšlet o tom, co se děje ve škole, o kultuře uznání, o zacházení s jinakostí, soutěžení ve škole, hodnotách, významu konfliktů, spiritualitě ve školním prostředí, spolupodílení se, právu, o lidské důstojnosti a o všem, co ji ve škole a nejen ve škole snižuje a o mnohých dalších věcech. Martin Jaggle nám ukázal pozoruhodné rakouské školy a instituce, ale také nás naučil „dívat se“ v českých školách a porozumět tomu, co všechno se zde odehrává a co to může pro všechny aktéry znamenat.

Začali jsme se více zabývat vzájemnými souvislostmi mezi školou a politikou, demokratickou školou, otevřelo se před námi téma architektury ve škole a nových rolí a profesí ve školním prostředí. Naše společná rakousko-česká cesta nás vedla k mapování, ale také k poznání toho, co obnáší inkluze, kterou lze chápat jako šanci k proměně školy a společnosti ve 21. století. A v tomto uvažování nás všechny významně ovlivnil Martin Jaggle, výjimečný člověk přemýšlející způsobem, jež se vyznačuje mládím a ochotou se měnit a otvírat novému.

Záznam dokumentu s profesorem Martinem Jagglem lze shlédnout [zde](#).



Lenka Gulová  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

## Rozhovor s Ivou Melichárkovou (září 2019)

### Inkluze, spolupráce a sdílení

**Jako ředitelka působíte téměř sedmnáct let na velké sídlištní škole, která má více než osm set žáků, přes padesát učitelů, přes dvacet asistentů pedagoga a je umístěna ve dvou budovách. To, co bylo později nazváno inkluzí, jste zaváděli mnoho let předtím, než se stala povinnou ze zákona. A jste v zavádění inkluze úspěšní. Mohla byste nám popsat, jak se Vám a Vašemu týmu podařilo ujit takový kus cesty? Jaké milníky jste potkali a jaké myšlenky vás směřovaly na cestě ke „škole pro všechny“?**

Už když jsem na tuto školu v roce 2003 v roli ředitelky nastoupila, byla zde autistická holčička s asistentem pedagoga. V té době to nebylo zas tak obvyklé. Před svým nástupem jsem působila na jiné škole, kde jsem se setkala se skupinovou integrací. Osobně jsem ale byla naladěná spíš na individuální integraci a na mém novém působišti byli lidé, kteří s tím souzněli.

Klíčové pro nás bylo vytvoření školského poradenského pracoviště (ŠPP). Bylo tehdy nutné napsat projekt a dostat podporu z prvního evropského projektu „VIPka“ – psychologové do škol<sup>1</sup>. My jsme ten projekt s pomocí paní ředitelky z Pedagogicko-psychologické poradny v Zachové napsali a následně i získali. Byli jsme jednou ze sta škol v republice, které jej dostaly. Část škol si z projektu žádala o školního psychologa, část o speciálního pedagoga. My jsme vždy měli zájem o psychologa, protože máme na škole dost učitelů, kteří mají speciálně pedagogické vzdělání.

Díky úspěšné žádosti jsme tedy mohli zaměstnat psychologa na půl úvazku. Po krátké době, ještě snad během prvního roku, jsme zažádali o celý úvazek. Ve výběru psychologů jsme měli vždy šťastnou ruku. Všichni, kteří na této pozici u nás působili, naštěstí nebyli ti, kteří by se zavřeli v kanceláři a starali se o papíry. Hned začali chodit do tříd, mapovat vztahy, pracovat s dětmi. Samozřejmě v té administrativě jsme občas měli co dohánět, ale mě připadalo důležité, že se pracuje s dětmi. Administrativu jsme nakonec vždy také zvládli, ale podstatné bylo, že psychologové byli ochotni jít za žáky. To bylo klíčové.

Samozřejmě, že trvalo nějakou dobu, než učitelský sbor psychologa přijal. Museli si např. zvykat na to, že psycholog má nějaký etický kodex a nemůže jim říct vše, co zjistí. Prostě to přijetí nějakou dobu trvalo., ale na druhou stranu ne tak dlouho, jak tomu bylo na některých jiných školách. Bylo to tak patrně proto, že idea ŠPP bylo mé dítě a já jsem se všemi hodně mluvila, a také proto, že jsme s paní výchovnou poradkyní na to měly podobný názor a že zde byla podobně naladěná část učitelů.

K tomu, jaká naše škola je, jistě přispěla i naše pověst. Říkalo se o nás, že se o děti se zvláštními potřebami postaráme, že jsme na ně „hodní“. Až jsem chvílemi měla obavu, abychom nedostali nálepku, že jsme školou, kde jsou jenom ty problémové děti. Protože jsme ale velká škola, tak se zde žáci se zvláštními potřebami rozptýlili. Hodně jsme pracovali na tom, aby členové učitelského sboru byli pravidelně školeni a aby věděli, jak s těmito žáky pracovat. Hodně jim s tím pomáhali psychologové a k této práci se sborem se dále nabalovali výchovní poradci a preventisté.

To jsou klíčové body procesu, který se postupně vyvíjí až dodnes. Tak jsme se dostali do stavu, ve kterém se dnes nacházíme.

**Před chvílí jste mluvila o tom, že jste měli primárně zájem o školního psychologa, protože je ve vašem učitelském sboru dostatek učitelů, kteří mají speciálně pedagogickou kvalifikaci. Jak tato skutečnost proměňuje Vaši školu?**

<sup>1</sup> VIP-Kariéra – Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání (2005–2008). Viz <http://www.nuv.cz/projekty/vip>.



Depistáž si dnes děláme přes školního psychologa a speciálně pedagogickou péči mají v úvazku ti, kteří vystudovali speciální pedagogiku. Je nás tady s touto kvalifikací relativně hodně. Máme proto tuto oblast dobře pokrytou a péče je rozptýlená po celé škole. Myslím si, že právě to utváří atmosféru naší školy. Je naladěná na pomoc žákům se zvláštními potřebami.

**S jakými problémy, které před pěti deseti lety nebyly tak běžné, se musíte vyrovnávat dnes? Jaké nové výzvy před vámi stojí?**

Dnes trochu bojujeme s tím, že se na nás ve zvýšené míře začínají obracet rodiče dětí, které nemají problémy s poruchami učení, ale s poruchami chování. Navíc také u autistických dětí nebo u dětí s ADHD se často objevuje agresivní chování. V souvislosti s tím mě absolutně překvapují některé školy! U dětí s poruchami chování, které mají z pedagogicko-psychologické poradny doporučení na asistenta pedagoga, si dovolí říct, že oni asistenta pedagoga nemají a nepotřebují, že to zvládají! A to doporučení nerespektují! Samozřejmě že to ta škola bez asistenta nezvládne. A pak to dítě přejde k nám a my s ročním či dvouletým zpožděním začínáme od začátku. Například k nám přišlo do druhé třídy autistické dítě s tím, že se s ním v předcházející škole nijak speciálně nepracovalo a my s ním musíme začínat, jako by k nám nastoupil do první třídy. Vždycky je problém, když se u toho objevuje agresivní chování, což se právě u těchto diagnóz někdy stává. Jestliže se s touto komplikací začne pracovat zavčasu, tak se spolupráce nějak nastaví a problémy se kompenzují. Když péče přichází se zpožděním, pak se komplikace řeší mnohem hůř. Stačí jedno takové dítě a práce v dané třídě je významně narušená.

V tuto chvíli máme jednu takovou rozkolísanou třídu. Tam začala paní třídní učitelka spolupracovat s neziskovou organizací Rytmus,<sup>2</sup> která se specializuje na práci s autistickými dětmi. Zatím měli jedno setkání, ale paní učitelka z něho měla velice dobrý pocit. Hledáme zkrátka další a další cesty, jak se s těmito problémy vyrovnat. Víme například, že se můžeme obrátit třeba na paní docentku Bazalovou<sup>3</sup>.

V podstatě se snažíme spolupracovat se spoustou lidí a organizací, ale také s rodiči. V onom výše zmíněném příkladu autistického dítěte, které přešlo z jiné školy k nám do druhé třídy zcela nekompenzováno, paní učitelka začala s rodiči intenzivně spolupracovat. Nastavili si společně takový režim, že se budou pravidelně scházet, budou si psát takový deník, co se děje doma, co se děje ve škole, jak probíhal daný den, co se dařilo, co se nedařilo, aby třeba i my jsme věděli: Bude špatný den, protože byla špatná noc, můžeme proto čekat nějaké komplikace. Je to ale hodně náročné. Je to totiž hlavně o tom, že my v té třídě musíme zajistit primárně bezpečí, dobré vztahy, dobrou atmosféru, abychom se mohli poté soustředit na tu výukovou část. Jak v případě tohoto autistického chlapce, tak u dalších podobných případů primárně socializujeme, teprve potom se zaměřujeme na výuku. Samozřejmě se na ni zaměřujeme stále, ale primární je, aby dítě přijalo pravidla, aby se v té třídě aklimatizovalo. A pro nás je v takové třídě zcela klíčový asistent pedagoga.

**Posuňme se nyní k obecnějšímu tématu. Jak máte na škole nastavenou spolupráci s rodiči?**

Pokud se jedná o děti s podpůrnými opatřeními a je to zároveň nějaký těžší případ, tak se s těmi rodiči pravidelně scházíme a spolupracujeme na cestě k začlenění jejich dětí. Když onu péči není potřeba nějak navyšovat, tak spolupracují na stanovení individuálního studijního plánu, který podepíší a odsouhlasí. Ten plán samozřejmě kopíruje mantinely, které stanoví pedagogicko-psychologická poradna. V každém pololetí se plán vyhodnocuje, přičemž se řeší, co se s dítětem dělo, co mu šlo, co nešlo, na čem se bude dále pracovat.

Ve vztahu k hodnocení se musím zmínit ještě o jedné důležité věci. Bez ohledu na to, zda se jedná o děti se specifickými potřebami či nikoli, požadujeme, aby rodiče brali své děti na hovorové hodiny.

<sup>2</sup> Viz <http://vzdelavani.rytmus.org/>.

<sup>3</sup> Doc. PhDr. Mgr. Barbora Bazalová, Ph.D. působí na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a společně se svojí kolegyní založila Autistické centrum, které se zaměřuje na poradentství zaměřené na poruchy autistického spektra. Viz <https://www.autismus.ped.muni.cz/onas>.

Někteří je berou, někteří tomu stále odolávají. Někdy je to z jejich strany obava, ale někdy je to čistě účelové, protože je lepší vyslechnout si dítě doma a poté paní učitelku ve škole a nakonec si vybrat tu „lepší pravdu“. Když je to dítě tady, tak ono řekne téměř vždycky pravdu a právě to nemusí být pro rodiče vždy lehké přijmout. My ale nechceme tripartitu<sup>4</sup> proto, abychom tady někoho trestali nebo odsuzovali, my si potřebujeme situaci vyjasnit, abychom mohli stanovit, jak s tou či onou situací budeme dál nakládat. První, co se na setkání říká, je, co se daří, co dítěti jde, co ho baví. Teprve poté se debatuje o tom, na čem je třeba pracovat. Když se sejde učitel, dítě a rodič, je to podle mě ten nejefektivnější způsob spolupráce.

Dále děláme věc, za kterou mě učitelé nemají rádi. Každý měsíc pořádáme den otevřených dveří, což znamená, že rodiče mohou během celého dne přijít do tříd a sledovat vše, co je zajímavé. Protože je to zavedené a koná se to pravidelně každý měsíc, tak těch rodičů už není tolik. Ale i tak se někdy zájem znásobí. Například vloni chodilo více rodičů k šestákům. Ono to trvá, než se třída zkonsoliduje, protože po odchodu žáků na osmiletá gymnázia vznikají nové třídní kolektivy. Navíc šestáci se už nevejdou do kůže a jednalo se o třídu, kde žáci byli živější. A tak část rodičů začala chodit na dny otevřených dveří jako taková inspekce.

Jedna maminka pak přišla a požadovala, abychom jejich holčičku přeřadili do paralelní třídy, kde je prý větší pořádek. Jedna z věcí, která se jí nelíbila, bylo to, že se nějaký žák uprostřed hodiny zvedl a odešel ze třídy. „Co to tady máte za pořádek, děti vám chodí, kam je napadne?“ Paní asistentka jí vysvětlila, že je tu signál, kterým žák s ADHD dává najevo, že už to nemůže vydržet a může odejít ze třídy, že se po určité době buď vrátí, anebo ho jde ona na chodbu zkontrolovat. Měla jsem tuto maminku zde na pohovoru i s její dcerou a povídám jí: „Nezlobte se, nepřeřadím vám vaše dítě do druhé třídy. I v ní jsou určité problémy a navíc paní třídní učitelka jde na operaci a bude se tam suplovat, nedám mu do kolektivu, který nyní buduje, další nové dítě.“ Zeptala jsem se jí, jestli zná nějakou školu, která je takto otevřená jako ta naše. Odpověděla, že ne. Dcera ve třídě zůstala a vše se uklidnilo. Napsala jsem pak článek do místních novin o tom, proč organizujeme dny otevřených dveří. Snažila jsem se vysvětlit, že nám jde o to, aby rodiče měli přístup do školy, aby věděli, co, proč a jak děláme. Rodiče zde nemají být jako nějaká inspekce, ale jako partner, který má vše vidět a pokud něčemu nerozumí, může se ptát. Mohou vidět vše – jak se píše písemka, jak se píše diktát, mohou vidět např. i to, jak prvňáčci už čtvrtou hodinu zlobí a že musí mít proto odpočinkové aktivity atd.

**Postupně jsme se od dětí se speciálními potřebami přesunuli ke všem žákům. Mohla byste ještě něco říct k té části žáků, kteří nemají speciální potřeby a nemají nárok na podpůrná opatření. Jak s nimi pracujete?**

Nechtěla bych, aby to vypadalo, že se věnujeme pouze žákům, kteří mají nějaké speciální potřeby. Pro nás jsou důležití všichni a v podstatě každý máme nějakou potřebu, kterou potřebujeme naplňovat. Moc bych si přála, aby se naši žáci cítili ve škole dobře a vnímali, že jsou pro nás důležití. Metody, které používáme ve výuce, dávají příležitost zažít úspěch širokému spektru žáků. Jedna z otázek, na kterou učitelé odpovídají při rozboru mých návštěv ve výuce je, jakým způsobem byla výuka diferencována a individualizována. Žáci mají také možnost se k výuce vyjádřit. Na druhém stupni trávím jednou za rok s každou třídou celý den a žáci vyplňují dotazník, kde mohou ocenit, co se jim v jednotlivých hodinách líbí, ale mohou napsat i to, co by bylo dobré změnit. Učitele tyto dotazníky velice zajímají, a pokud jsou připomínky závažné, řešíme je.

**Na začátku rozhovoru jste se ve vztahu k začleňování dětí se speciálními potřebami zmínila o práci s učiteli, jejich dalším vzdělávání. Jak vlastně s pedagogickými pracovníky pracujete?**

Možná začnu od konce. V posledních letech v rámci přípravného týdne máme dvoudenní pracovní výjezd. Začínalo se s učiteli, postupně jsme přibírali vychovatele a tentokrát s námi jeli také asistenti pedagoga. Vyjma několika kolegů, kteří byli omluveni z rodinných důvodů, tak bylo na posledním

<sup>4</sup> Hovorové hodiny se v ideálním případě odehrávají v tripartitě – učitel, žák, rodič.

výjezdu kolem devadesáti lidí. První den dopoledne vždy probíhá dílna pro všechny, kterou vedu já. Vedu ji metodou Hodnotového vzdělávání.<sup>5</sup> Pracovalo se v jedenácti skupinách a tématem v tomto roce byla Komunikace. Odpoledne je několik volitelných seminářů, které vedou učitelé, kteří prošli nějakým dalším vzděláváním. Stává se, že je o některé semináře velký zájem, ale není už časový prostor, abychom uspokojili všechny zájemce. Tyto semináře pak nabízíme během školního roku v rámci tzv. Inspiromatu. Druhý den výjezdu je již věnován prostor pro různé pracovní záležitosti týkající se výuky jednotlivých předmětů. Trvám na tom, abychom takto vyjížděli – je to jedinečná příležitost ke vzájemnému sdílení.

Tato tradice ale začala vznikat postupně. Při svém nástupu jsem věděla, že ty věci musím zavádět pomalu. Nejdříve jsem učitelům nabídla dobrovolné školení Osobnostně sociálního rozvoje, které nám tehdy v rámci programu „Dokážu to“ zajistila organizace AISIS.<sup>6</sup> Šli na to někteří kolegové z učitelského sboru a těm se to velmi líbilo. Další rok to bylo stále dobrovolné, ale další učitelé se od kolegů dozvěděli, že to bylo dobré, a tak se zúčastnilo víc lidí. A takhle jsme postupně docházeli k tomu, že toto povinné vzdělávání odehrává v rámci pracovního výjezdu a účastní se ho všichni – nejdříve všichni učitelé, později i vychovatelé a nyní i asistenti pedagoga. Druhý rok mého působení na škole jsme já a další lidé z vedení absolvovali roční kurz Trvalá obnova školy, kterou organizovala opět AISIS. Přes tyto aktivity jsme se naučili přemýšlet o škole trochu jiným způsobem a našim učitelům, vychovatelům a asistentům nabízet další vzdělávání.

V tuto chvíli je to tedy tak, že máme pracovní výjezd, kde je dílna pro všechny a poté odpoledne je několik volitelných dílen, ze kterých si účastníci mohou vybírat. Protože v rámci odpoledne lze stihnout pouze dva semináře, nabízíme semináře během školního roku v tak zvaném Inspiromatu. To je prostor, kde naši učitelé mohou sdílet nějaké semináře a dílny, které pro ně organizují kolegové.

**V rámci jiného rozhovoru jsme se bavili o intervizních skupinách. Zdá se nám, že je to další významný prvek, který podporuje profesní růst učitelů.**

Společně s výchovnou poradkyní jsme učitele rozdělili do skupin tak, aby v každé ze skupin byl učitel druhého stupně, prvního stupně, třídní i ne-třídní učitel. Každou tu skupinku vede jeden nebo dva členové školního poradenského pracoviště. Pravidla jednání v intervizních skupinkách se postupně ustalovala, letos jsme je opět upravovali. Z jednání skupinky se nevynáší informace, vedoucí skupiny by neměl řešit problémy, působí tam především jako mediátor vzájemné výměny informací a zkušeností mezi jednotlivými členy. Jednání vždy začíná tím, co se za poslední měsíc podařilo. Pokud se poté narazí na nějaký problém, tak se řeší uvnitř té dané skupiny. Její členové by si měli vzájemně poradit. Např. „Taky jsem měl podobný problém. Na toho a toho by ses měla obrátit.“ Mohou také říct: „Běž na vedení.“ Ale nemělo by to fungovat tak, že si tam budou stěžovat a ten vedoucí skupiny to za ně bude řešit. Díky tomu, že jsou skupinky záměrně utvářeny heterogenně, dochází ke sdílení, učitelé poznávají problémy kolegů z jiného stupně, naučí se chápat problematiku třídnictví atd. Já toto sdílení považuju za důležité. A myslím si, že tři čtvrtě hodiny za měsíc není zase tak moc, zvláště když se setkání intervizních skupinek odehrávají v pracovní době.

**Na několika místech jste zmínila asistenty pedagoga. Pro vás je to zjevně významná pozice. V mnoha školách si ale s asistenty pedagoga neumí poradit.**

Pro nás je asistent pedagoga skutečně klíčová role. Nyní máme pokryty všechny naše potřeby, na které je možné získat asistenta pedagoga. Máme dvacet tři asistentů a rýsuje se možnost, že budeme žádat o nějakého nového. Asistenty má na starosti výchovná poradkyně. Schází se s nimi každý měsíc a pracuje s nimi. Když je potřeba, tak s nimi individuálně konzultuje, případně pomáhá vyřešit jejich problémy. Třidvacet asistentů – to už je velký tým a tak jsme hledali efektivní způsob, jak vést jejich

<sup>5</sup> Hodnotové vzdělávání je centrální metodou systému vzdělávání, který vyvinula dr. Cyril Mooney. K Hodnotovému vzdělávání viz text „Dr. Cyril Mooney a využití jejího modelu inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání v běžných školách“ v tomto čísle.

<sup>6</sup> Viz <http://www.aisis.cz/>.

pravidelná setkání. Tak jsme se nakonec domluvili, že to výchovná poradkyně zkusí pomocí metody Hodnotového vzdělávání.

Mně by se líbil v každé třídě jeden asistent. A zástupce si mě dobírá, že k tomu směřujeme. Pro učitele je to ale opravdu velká pomoc. I v mé třídě máme asistentku z organizace Začít spolu,<sup>7</sup> kterou nám úžasní rodiče zaplatili, a já vidím, jak mi to pomáhá. Když takhle učíte v tandemu, tak najednou vám někdo může pomoci s pomůckami, může se věnovat dětem, když vy musíte zajišťovat nějakou speciální intervenci u několika žáků a naopak. Je možné zaslechnout názor, že ti asistenti nejsou k ničemu, že nepomůžou, že nejsou dostatečně vzdělání. My ale máme úžasný tým asistentů. Ovšem díky tomu, že se učitelé s nimi naučili pracovat a spolupracovat. Museli jsme vymyslet systém podpory, kterou dvojici učitel – asistent poskytujeme. Asistenti musí mít někoho, na koho se mohou v případě potřeby obrátit. U nás tuto koordinační a mentorskou funkci plní zmíněná výchovná poradkyně. A vždy se najdou nějaké problémy, které je potřeba vyřešit. Ideální je, když se z učitele a asistenta stane tým, v němž si oba vzájemně pomáhají. K tomu vedeme asistenty také tím, že jestliže je žák, kterému jsou určeni, kompenzován a nepotřebuje aktuálně pomoc, chceme po nich, aby byli asistenty pro celou třídu. To výrazně mění atmosféru jak mezi asistentem a učitelem, tak mezi asistentem a žáky. A většina našich učitelů už bere asistenty jako partnery. Projevuje se to mimo jiné také tím, že navštěvují oba nějaký kurz. Navíc i to, že s námi jedou na pracovní výjezd společně s učiteli a vychovateli, je jasný symbol jejich důležitosti.

Ale také to byl běh na dlouhou trať. Také jsme se museli metodou pokus omyl učit řešit mnoho problémů. Např. jsme do nějaké třídy dali asistenta, ale spolupráce nefungovala a museli jsme hledat možnosti, jak to řešit. Učitelé zpočátku nevěděli, jak s asistenty spolupracovat, takže jsme museli najít způsoby, jak problémy sdílet a nacházet řešení. Ale jsem přesvědčená, že to dnes to máme hodně vychytané. Obě strany vnímají vzájemnou spolupráci velmi partnersky.

**Co byste poradila škole, která se chce vydat Vaší cestou? Co by jim mohlo pomoci? O co by se měli snažit?**

Doporučuji najít si nějakou partnerskou školu, od které se mohou inspirovat. Nemusí přebírat všechno. Když s něčím začínám, tak je důležité mít někoho, na koho se můžu obrátit. Naši učitelé chodí do partnerských škol a sdílejí s jejich učiteli dobrou praxi. Nyní např. chodí naše paní učitelky na kurz formativního hodnocení. Je to přínosné i v případech, že se zjistí, že v některém aspektu je na tom naše škola lépe, než škola, s níž spolupracujeme. To je cenná informace pro obě strany.

Dále intenzivně spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP). Například spolupracujeme s preventisty ze Sládkovy<sup>8</sup>, kteří se věnují vztahům ve třídě. Významně spolupracují také s PPP ve Voroněžské, kde s paní vedoucí vzájemně konzultujeme legislativní záležitosti. Dokonce jednou za rok zajdeme na víno a všechny věci spolu probereme. Pro změnu k lepšímu je proces sdílení podstatný.

**Mohla byste na závěr prozradit, co se Vás napadá, když se řekne inkluze?**

Možná trochu smutek, protože myšlenka, kterou považuji za správnou, byla poškozena násilným zaváděním „shora“ ve chvíli, kdy to už nebylo potřeba. Byla tu řada příznivě naladěných škol a dalo se to udělat i jinak a bez následné paniky. Sama jsem přesvědčená a souhlasím s výrokem, který jsem někde četla: vzděláváme společně děti, u kterých je to možné, a ve speciálním školství děti, u kterých je to nutné. A mějme stále na mysli to, co každé jednotlivé dítě potřebuje a kde se cítí bezpečně.

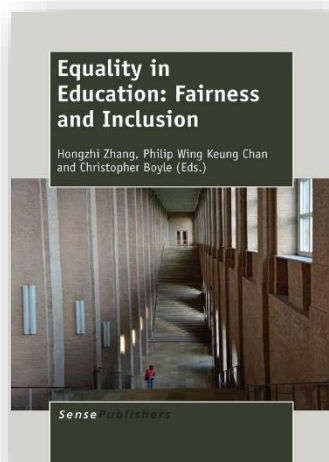
*Děkujeme za rozhovor.*

<sup>7</sup> Viz <http://www.sbscr.cz/old/indexfbe3.html?t=1&c=9>.

<sup>8</sup> Viz <http://poradenskecentrum.cz/o-nas.html>.

## Recenze

Zhang, H., Chan, P. W. K., & Boyle, C. (Eds.). (2014). *Equality in education: Fairness and inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers.



Kniha *Equality in education: Fairness and inclusion* vyšla v roce 2014 v nakladatelství Sense Publishers. Jedná se o odborný text spíše teoretického charakteru, který svým obsahem reaguje na aktuální požadavky praxe, ale zároveň komentuje teoretickou základnu doplněnou o ucelený souhrn dosavadního vědeckého poznání a zkušeností vybraných autorů z jednotlivých zemí. Práce naráží na rovnost ve vzdělávání prostřednictvím pojmů *fairness* (spravedlnost, čestnost) a *inclusion* (začlenění, inkluze) z pohledů jednotlivých autorů, zároveň se snaží upozornit na aktuální situaci ve školách. Pohyb v knize, ať už lineárním způsobem či nikoliv, vede mysl čtenáře a pomáhá mapovat některé dimenze inkluzivního vzdělávání. Autoři chtějí čtenáře nejen podpořit v reflexi stávající praxe a politiky, ale také rozvíjet jeho vlastní myšlení a pojmání tématu rovnosti. Na knize se podílí zástupci jednotlivých zemí, kteří spolupracovali na konkrétních tématech za účelem vytvoření srovnávacích studií. Díky nim je

kniha rozdělena do třech částí: *Theory and practice*, *local perspective* a *comparative perspective*. Jednotlivé části pak obsahují několik podkapitol rozvíjejících více dané téma.

První část knihy, jak název napovídá, se zaměřuje na některé teoretické a praktické otázky týkající se rovnosti a rozvoje inkluzivního vzdělávání v národním a mezinárodním kontextu. Tato sekce začíná textem od Trevora Gale a zaměřuje se na australské vzdělávání v letech 2007–2013. V tomto textu se objevují dva klíčové pojmy: „spravedlnost“ a „aspirace“, v jejichž souvislosti jsou představeny některé teoretické a koncepční otázky spravedlnosti v kontextu australského vysokoškolského vzdělávání. Ve druhé kapitole věnující se „Ekologii inkluzivního vzdělávání“ autoři Anderson, Deppeler a Boyle rozvíjí zajímavou teorii a popisují práci Bronfenbrennera, která se týká rovnosti a spravedlnosti. Urie Bronfenbenner byl rusko-americký psycholog známý zejména pro svůj ekologický model vývoje. Zabýval se především vývojem a školní psychologií. Tato kapitola z jeho poznatků vychází, nabízí zajímavý pohled na environmentální faktory ovlivňující výchovu a vzdělávání a přináší návrh na jejich organizování. Zároveň popisuje, jak porozumět jejich vlivu na inkluzi. Kapitola třetí se věnuje rovnosti a právům ve vysokoškolském vzdělávání provedením a představením analýzy konceptů a teorií, na nichž jsou tyto hodnoty a práva založeny. Zároveň autor poukazuje na obousměrný koncept, kdy na jedné straně stojí stát, vzdělávací instituce, učitelé a na konci druhém studenti. V souvislosti s učiteli škol se autoři Boyle a Haimans ve čtvrté kapitole „Přijměte opatření nebo nic nedělejte: Vzdělávací dilema učitele“ dívají optikou filozofa i učitele na stále častější dilema – zda při rozhodování a samotné výuce jednat v zájmu studentů nebo implementovat politiku státu bez pochyb a úprav. Autoři navrhují, jak v této situaci jednat, zároveň zdůrazňují odpovědnost, která je kladena na učitele i na studenty. Současně vysvětlují v užší souvislosti, co znamenají pojmy učit a vzdělávat.

Druhá část publikace představuje místní perspektivu a poskytuje diverzifikované pohledy na spravedlnost, rovnost, inkluzi a problémy ve vybraných zemích. Jak je v knize několikrát zmíněno, tak každá země má charakteristické rysy svého vzdělávacího systému, proto je při hodnocení rovnosti a fungování systému vybrané země důležité přihlídnout k otázkám vlastního kapitálu, systému a práv v dané zemi a regionu a tyto otázky prozkoumat. Tato část nabízí sedm příspěvků například z Číny, Etiopie, Vietnamu a dalších zemí, kde popisuje aktuální dilemata s ohledem na místní politiku a řízení

vzdělávacího systému. Je zde nabídnut pohled na „chronický problém kvality“ vzdělávání v mnoha subsaharských státech, dále je zajímavá kapitola šest věnující se interpretaci historického vývoje čínské národní přijímací zkoušky na vysokou školu (NCEE), ale také kapitola osmá řešící otázky začleňování s ohledem na rozvoj a následné uvedení vzdělávacích reforem z roku 2007 v Bangladéši do praxe.

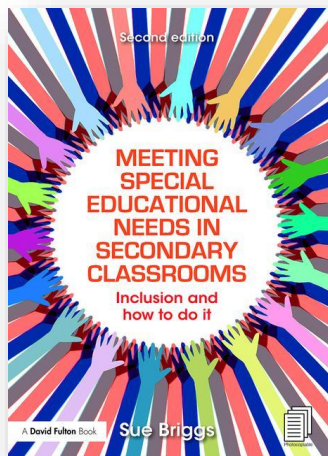
Poslední sekce *Comparative perspective* se skládá ze tří kapitol. V každé kapitole se objevují minimálně dva autoři, kteří mají podobné výzkumné zájmy, ale tyto výzkumy probíhají ve dvou odlišných zemích. Tato část je velmi podnětná, protože spojuje práci dvou rozdílných států díky srovnání v konkrétních tématech. Je to například práce od autorů Marav a Espinoza (kap. 12) a jejich srovnávací analýza trendů rovnosti přístupů ve vysokoškolském vzdělávání mezi dvěma rozvojovými státy – Chile a Mongolsko. Tyto dvě země sdílejí některé podobnosti, které hluboce ovlivnily jejich vzdělávací systémy – autoři zde popisují, jak přesně se tyto skutečnosti odrazily ve vzdělávání a hodnotí jejich klady i zápory. Konečným příspěvkem v této části je pak kapitola 14, která představuje e-learning jako nástroj rovného vzdělávání v Saudské Arábii a Zanzibaru. Autoři poskytují zajímavý popis toho, jak může využití e-learningu řešit otázky rovnosti, popř. dostupnosti vzdělávání v těchto zemích, zejména u žen, které mají jinak méně příležitostí k získání vysokoškolského vzdělání.

Jak je vidno na stručném popisu jednotlivých příspěvků, tak každý z autorů jednotlivá témata předkládá s ohledem na vlastní zkušenosti a pole působení, přesto se daří konstruktivním a smysluplným způsobem propojovat jednotlivé kapitoly, stavět je za sebe a vytvořit souvislý celek. Publikace je obsahově konzistentní, logicky členěná, a přestože byla vydána již v roce 2014, tak se zabývá stále atraktivním tématem a lze ji označit za aktuální. To je dáno jednak samotným tématem, ale i diskuzí autorů z různých zemí v jednotlivých sekcích. V úvodu knihy je uveden jmenný seznam těchto autorů i s místem jejich současného působení. Ti zároveň sami přiznávají, že rovnost ve vzdělávání je složitá a kontroverzní otázka, jež přesahuje rámec oblasti vzdělávání a podléhá jedinečným politickým, ekonomickým a socio-kulturním faktorům daných zemí. Text samotný pak svým pojetím a zapojením nejen politických kontextů obohacuje teoretický základ a dává čtenářům možnost širšího pohledu a zamyšlení se nad vzdělávacím systémem, fungováním a řešením rovnosti v jednotlivých zemích. Publikace je určena zejména pro vědecké pracovníky, což je zřejmé jednak ze samotného obsahového zaměření knihy, ale také díky formální stránce publikace – užívání odborné terminologie, struktura samotné práce a prezentace výsledků výzkumných studií. Taktéž je třeba zmínit, že Sense Publishers se věnuje vydávání zejména odborných vědeckých publikací, a proto ani tato práce není výjimkou. Zároveň je zmíněné nakladatelství jedním z nejrychleji rostoucích vydavatelů knih s výzkumy o vzdělávání a souvisejících oborech, což znamená, že je stejně jako tato kniha vhodnou volbou pro zájemce o výše uvedené oblasti.

Lucie Pazourková  
*Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci*

## Recenze

Briggs, S. (2004). *Inclusion and how to do it: Meeting SEN in Secondary Classrooms*. London: David Fulton Publishers.



Autorka Sue Briggs v roce 2004 vydala v nakladatelství David Fulton Publishers knihu s názvem *Inclusion and how to do it* s podnázvem *Meeting SEN in Secondary Classrooms*. Název je zvolen velice trefně, neboť naprosto vystihuje podstatu knihy. Jedná se tedy především o návrhy činností a možnosti využití alternativních cest možné výuky nebo porozumění studentům na druhém stupni vzdělávání. Zásady, které autorka uvádí, jsou však přenositelné případně přetvořitelné i pro první stupeň základní školy. Kniha je spíše určena pro praktikující pedagogy a posluchače studijních oborů pedagogického zaměření. Součástí publikace je CD nosič, který obsahuje materiály a formuláře o kterých se autorka v průběhu knihy zmiňuje. Tyto materiály mohou být velice přínosné jako odrazový můstek v případě, pokud jste v praxi krátce, nemáte mnoho zkušeností s inkluzí nebo potřebujete novou inspiraci, jak pojmout svou práci. Kniha bohužel nevyšla v českém překladu, ale i tak je relativně snadno čitelná pro mírně pokročilé

angličtináře. Jazyk, jakým je publikace napsána, je velmi příjemný a čtivý. Kladně hodnotím také „okénka z praxe“. Pokud se k dané kapitole v knize vztahuje nějaká konkrétní již zažitá situace ze školské praxe, autorka jí v textu graficky vyzdvihne a tím upozorní čtenáře nejen na daný případ, ale také na možná řešení či způsoby, jak by se této situaci dalo případně vyhnout.

Kniha je rozdělena na devět kapitol. Každá z kapitol má své téma, na které se autorka snaží přinést nový pohled. Samozřejmě nechybí legislativní ukotvení a právní předpisy, které inkluzi vymezují. I v tomto případě má sice kniha odborný základ a cituje právní předpisy a normy, ale i přesto je cílená na širokou pedagogicky orientovanou veřejnost. Nesnaží se své čtenáře zahltit citacemi ani opisovat paragrafy zákonů, spíše přináší praktické návody a tipy, jak může učitel z inkluzivního vzdělávání vytěžit maximum nejen pro žáka ale také pro sebe.

V druhé kapitole se autorka věnuje tématu klima ve třídě. Zdůrazňuje správné naladění na žáka, upozorňuje na nálepkování žáků a přidává i moc hezkou myšlenku, kterou lze volně parafrázovat jako: *Nikdo není dokonalý a bylo by hrozné, kdyby nás strach z použití nesprávné terminologie odradil od práce s dětmi*. Již z této parafráze je patrné, jakým směrem se celá publikace ubírá. Dle mého názoru má za hlavní cíl nenásilnou formou dodat učitelům pracovní sebevědomí a přinést nové nápady. Do jinak praktického textu je doplněno mnoho filosoficko-pedagogických vsuvek.

Další, třetí, část knihy se věnuje sociálnímu začlenění dítěte do školy. Autorka přichází s myšlenkou „kruhu přátel“, kteří by se měli pro dítě v inkluzivním vzdělávání stát jakýmsi bezpečným prostorem. Měli by mu dělat parťáka, pomoci mu s doprovodem do jídelny či při přecházení mezi třídami. Pro tuto činnost navrhuje starší spolužáky nebo kamaráda ze třídy. V této kapitole však neopomíná ani práci dalšího pedagogického pracovníka (v originále *teaching assistants*) který je nedílnou součástí týmu.

O práci asistentů se více zmiňuje také v kapitole pět. Jako poutavá mi přišla myšlenka autorky zaměstnat k jednomu dítěti dva asistenty. Jedná se především o situaci, kdy má žák přidělen asistenta

na velký počet hodin a je proto lepší rozdělit tyto hodiny alespoň mezi dva lidi<sup>1</sup>. Pozitiva vidí jak v možnosti suplování se navzájem v době nemoci, tak také v možnosti více si všímat jakýchkoliv změn v chování dítěte a posléze lepším vyhodnocení situací, sdílení názorů nebo spolupráci v nových strategiích učení. Autorka také upozorňuje na možnost zabránění přílišné závislosti dítěte na jednom konkrétním asistentovi.

Čtvrtá kapitola se snaží čtenářům představit možnosti podpory výuky jako např. vyhodnocování stanovených cílů a zpětné sledování jejich naplnění, využití myšlenkových map ve vzdělávání, multisensorické strategie učení, praktické zkušenosti s pokusy, využití audiovizuální techniky, správné použití nonverbální komunikace nebo vytvoření slovníčku pojmů pro specifické předměty jako jsou např. fyzika, matematika nebo chemie.

Sociální interakci a chování je věnována sedmá kapitola. Inkluze je zde vnímána jako možnost širších sociálních interakcí, nenásilná forma pro rozvoj sociálních a interakčních dovedností. Apeluje na učitele a pedagogické pracovníky, aby řešili nastalé problémy okamžitě a snažili se navázat nejen spolupráci s rodinou, ale také dali dětem možnost uspět v každodenních činnostech. U dětí s problémy v chování nabádá autorka publikace učitele k vytvoření záznamů o chování, mapování spouštěčů a možnostech změn dynamiky situace. K těmto změnám využívá připravené symboly, které jsou také součástí CD. Autorka dále přichází s myšlenkou „bezpečných přístavů“ pro děti v akutní stresové situaci. Nejen že popisuje místo, kde by se mohly děti uklidnit nebo se vyhnout nepříznivé situaci, ale upozorňuje taktéž na nutnou přítomnost pedagogického pracovníka na tomto místě.

Poslední dvě kapitoly mají více teoretický než praktický charakter. Pojednávají o nutnosti sdílení zkušeností s jinými školami, spolupráci a partnerství mezi učiteli a pedagogickými pracovníky, přítomnosti empatie ze strany školy, schopnosti podívat se na problém očima dítěte a nutnosti multidisciplinární spolupráce. Závěrem seznamuje čtenáře s alternativními možnostmi sebevyjádření dítěte, jako jsou například emotikony jako ukazatele spokojenosti, dotazníky, pocity jako semafor, komiksové bubliny, užití masek, básně, měření síly pocitů apod.

Jak již bylo zmíněno v úvodu, kniha je plná nových nápadů pro učitele a její velký přínos spatřuji v praktickém využití ve školském prostředí. Je logicky členěna a její téma je stále aktuální. Jazyk je zvolen spíše pro širší publikum než pro odbornou veřejnost, ale na kvalitě knihy to nijak neubírá. Její kvality ocení jak praktikující pedagogové, tak posluchači pedagogických oborů.

Lucie Hrbáčová

*Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci*

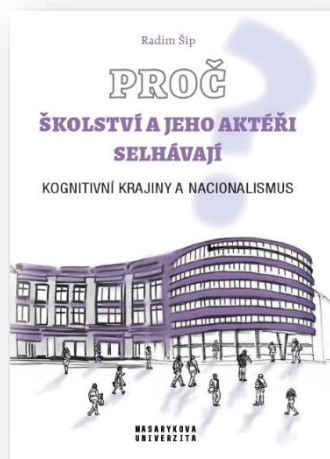
---

<sup>1</sup> Pozn. redaktorů čísla: V legislativním systému, na jehož pozadí je text koncipován, existuje tzv. potvrzení o speciálních vzdělávacích potřebách dítěte (v originále The statement of special educational needs). Jeho součástí je i počet hodin, v jehož rámci žák se speciálními vzdělávacími potřebami může počítat s podporou asistenta (v originále teaching assistant).



## Recenze

Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: MUNIPress.



V nejbližší době vyjde v brněnském univerzitním nakladatelství MUNI kniha Radima Šípa, která přináší do české pedagogiky nový ideový náboj, a doufám, že rozpoutá intelektuální diskusi jdoucí hluboko pod povrch běžně diskutovaných problémů teorie a praxe školního vzdělávání.

Monumentální, více jak 450 stran čítající text nazvaný *Proč školy selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus* je tematicky a metodologicky rozkročen mezi filozofií výchovy, epistemologií, obecnou a sociální pedagogikou a patří dle mého soudu mezi to nejlepší, co v našem oboru dosud vzniklo. Rukopis snese důstojné srovnání se zahraniční produkcí, alespoň pokud mohu porovnávat zejména s francouzskou jazykovou oblastí. Řadu zahraničních textů v oboru filozofie výchovy a obecné pedagogiky i převyšuje důkladností v práci s prameny a originalitou celkového konceptu.

Úvodem k Šípuvu výkladu toho, jak si stojí školy ve svých základních úkolech a ve svém poslání, je obsáhlý popis jím užívané metodologie, teoretických východisek a inspirací. Vysoce hodnotím skutečnost, že autor s nevšední pečlivostí zachycuje každý termín, každý pojem a vysvětluje ho nejen vzhledem ke kontextu knihy, ale snaží se jej vřazovat i do filozofické a vědecké tradice a co nejpřesněji stanovit významové nuance vůči jeho případnému obecnému užívání. Dokládá obrovský přehled nejen v oblasti pedagogických věd a filozofie, ale též v oborech, k nimž česko-slovenská pedagogika stále ještě teprve hledá cestu (metodologie vědy, neurovědy, biologie, fyzika apod.). V současné době mi není znám česky či slovensky psaný text s tak širokým teoretickým záběrem.

Text považuji za zásadní pro českou pedagogiku hned v několika ohledech. Je za ním vidět dlouhodobé promyšlení teoreticko-metodologických otázek pedagogických věd i problémů naší školské, resp. vzdělávací praxe. Hlavní devizou knihy je právě to, že autor se nepřichyľuje k již hotovým ideovým schémátům, která ovládají pedagogické diskursy v našem prostředí, naopak tato schémata kritizuje v přesně identifikovaných slabých místech a vybaven důkladným studiem Deweyho myšlení ukazuje neúčinnost takových schémat: jsou dichotomická, a proto neúčinná. Autor se nebojí kritizovat „posvěcená“ jména klasiků a tam, kde pracuje s odkazy na jiné autory, je evidentní jeho tvůrčí práce s nimi. Jak jsem již napsal, Šípovi nestačí tak či onak interpretovat již řečené, ale nabízí svou vlastní cestu k řešení reálných problémů českého školství a české společnosti. Tvůrčím způsobem propojuje platformu Deweyho myšlení s moderními poznatky přírodních i sociálních věd, přičemž mu leží na srdci praktický dopad „dělání vědy“. V tom navazuje zejména na deweyovské funkcionální pojetí rozumu či inteligence. Vyhne se díky tomu abstraktnímu či akademickému vidění věcí, o nichž nestačí jen diskutovat, ale jež je třeba řešit.

Šípuvy myšlenky jsou vědecky poctivé a zároveň podepřené osobním přesvědčením. Autor planě neteoretizuje a neupadá na druhé straně ani do úzce prakticistních léček. Má svou *metodu*, které se důsledně drží, a konzistentně z ní vytěžuje nové možnosti pro vzdělávání i společenské ozdravení v duchu demokratického ideálu v situaci, kterou mnozí označují jako post-faktickou. A tato metoda je (v souladu s aktuálním chápáním skutečnosti u význačných vědců všech oborů) holistická, komplexní. Šípovi umožňuje propojit témata stojící většinou v analýzách pedagogů izolovaně. Čtenáře tak vede

k pochopení souvislostí mezi dobovými myšlenkovými paradigmaty (Šíp hovoří spíše o kánonech či „slozích“), filozofickými teoriemi a společenskou praxí, přičemž ukazuje, jak se mohou ony kánony lehce „přežít“ – setrvačně ve společnosti působit i tehdy, když se jejich původní smysl vytratil. Autor se detailně zabývá otázkou rozvoje různých typů kognitivních struktur ve vztahu k různým typům fyzického i sociálního prostředí, usiluje o propojení organické, mentální a morální roviny lidského života, kdy se ukazuje, že některé aspekty naší existence lze srozumitelně vysvětlit jen na pozadí obecně biologických či „komunitních“ vlastností života.

V textu najdeme analýzu všech zásadních problémů soudobé pedagogiky: řeší se tu vztah mezi teorií a praxí, poznáním a činností, dichotomická povaha diskursů o kompetencích a vzdělávacích obsazích, selhávání školního vzdělávání tváří v tvář společenským a politickým změnám, zejm. pokud jde o krizi moderních institucí atd. Šíp se vyrovnává s aktuálními (nejen) neoliberálními ideologiemi i s jejich kritikou. Z textu však především cítíme snahu udělit hlubší obsah a silný, holistický význam pojmu a hodnotě demokracie a demokratické školy.

V názvu Šípovy knihy stojí termíny „kognitivní krajiny“ a „nacionalismus“ představující zásadní motivy ve světle jeho úsilí o v silném slova smyslu demokratizaci školy. Šíp tu navazuje na Deweyho pojetí demokracie jako zcela určitého způsobu myšlení a rozvíjí toto východisko v úvaze o vzájemných implikacích mezi typem kognice, typem postojové struktury a způsobem života. Uzavřené způsoby myšlení, které tak často posiluje určitý typ školního vzdělávání, modelují reliéf skutečnosti jen v podobě zglajchšaltované, dogmatické karikatury a z toho plynou i uzavřené, nacionalistické či jinak deformované postoje. Šíp ukazuje, že demokracie a demokratická škola musejí sledovat něco víc než jen obeznámenost s důležitostí dělby moci ve státě a předání poznatků o tom, co to je svobodná volba, dialog či právo většiny. Tyto technické aspekty demokracie totiž stejně reálně nefungují, pokud generace, která je má naplnit, předtím neprošla školou jako místem otevírání se světu, a pokud výchova nebyla chápána ve smyslu stále nových impulzů, obohacujících a přetvářejících strukturu dosavadní dětské zkušenosti. Demokratická škola je tedy především školou experimentální, experimentující a kognitivně stimulující.

Jako recenzent, ale především jako pedagog přemýšlející o podobných otázkách jako autor děkuji za výbornou knihu, která na českém trhu dosud chyběla. Přestože s řadou autorových pozic nesouhlasím, přivedl mě k uvědomění, že některá z mých vlastních stanovisek nejsou možná ještě dostatečně podložena. To považuji za další důkaz kvality rukopisu. Neboť tento typ textů nás má vést mimo jiné k úvahám, do jaké míry si můžeme být jisti tím, že způsob, jímž si formulujeme problémy, a způsob, jímž je následně řešíme, ob stojí i před hlubší kritikou.

Jednou větou: Šípova kniha je průlomová, ojedinělá, ale též provokující a inspirativní. Těším se na její vydání. Kniha vychází v listopadu 2019 v tištěné podobě a skvělá zpráva je, že bude v elektronické formě zdarma ke stažení na portálu Munispace. Autorovi přeji hodně tvůrčí energie do další práce! Nám čtenářům potom radost, uspokojení a inspiraci k dalšímu promýšlení výzev, které před nás staví problematika školní edukace.

Martin Strouhal  
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

## *Loudatio*

K sedmdesátinám doc. PhDr. Miloslava Jůzla, Ph.D.

*Stanislav Střelec*

Významné výročí zastihuje doc. Jůzla, jednoho z našich předních odborníků v penologii a penitenciaristice (tj. ve vězeňství a resocializačních procesech), v plné pracovní aktivitě. Jeho životní dráha je dokladem odborného vývoje a profesního zrání, které nesou podobné znaky také u dalších akademiků, kteří spojili svůj život s některým z humanitních oborů, zejména pak se sociální pedagogikou a sociální péčí.

Miloslav Jůzl se narodil 18. 11. 1949 ve Zlíně. Zde také absolvoval základní a střední školu, tehdy elitní Střední průmyslovou školu strojnickou (1965–1969). Po absolvování školy někdy dochází k odklonu od vystudovaného oboru. Bylo tomu také v případě mladého Miloslava Jůzla. Zjistil, že inklinuje víc k lidem a jejich osudům než ke strojům. Zamířil na Filozofickou fakultu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně (současné Masarykovy univerzity) v Brně. Zde také úspěšně absolvoval studium pedagogiky a ruštiny. V oboru pedagogika následně vykonal rigorózní zkoušku a získal titul PhDr. Po základní vojenské službě začal pracovat jako učitel pedagogiky na Střední odborné škole Sboru nápravné výchovy v Brně a tato skutečnost významně předznamenala jeho další profesní osud. Potřeba prohloubit a rozšířit vzdělání v problematice nápravné výchovy jej přivedla k dálkovému studiu speciální pedagogiky – etopedie a psychopedie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (1991–1995). V tomto období se také detailněji seznámil s praktickou stránkou nápravné výchovy, a to jako speciální pedagog ve Vazební věznici v Brně.

Vyzbrojen teorií a praktickými zkušenostmi byl v roce 1995 povolán do Institutu vzdělávání Vězeňské služby ČR. Nejprve jako zástupce ředitele a posléze jako ředitel s úkolem transformovat a rozvíjet tuto oblast školství. Třicet let jeho práce v rezortu bylo završeno funkcí vrchního ředitele Generálního ředitelství Vězeňské služby ČR v Praze (2006–2008). Jak sám lakonicky dodává: „... zbyla po mně jen koncepce celoživotního vzdělávání vězeňské služby, která funguje v ČR dodnes“.

Obohacen řídicími i pedagogickými zkušenostmi, včetně doktorandského studia oboru Pedagogika na Pedagogické fakultě MU v Brně (2002–2005), přijal po odchodu z řídicích rezortních funkcí nabídku Institutu mezioborových studií v Brně k vysokoškolské výuce se zaměřením na témata sociální a speciální pedagogiky v předmětech resocializační pedagogika, penologie, penitenciární péče, probace, mediace a etika v pomáhajících profesích. V roce 2012 se habilitoval a stal se vedoucím katedry. V současné době působí jako docent Katedry sociální pedagogiky Univerzity Jana Amose Komenského v Praze, nadále spolupracuje s Akademií vězeňské služby ČR a je členem poradního sboru ministra spravedlnosti. Na univerzitě plní vedle svých běžných akademických povinností také další úkoly. Je členem vědecké rady, členem oborové rady a školitelem doktorandů. Jako člen komisí pro závěrečné zkoušky doktorandského studia, habilitačních komisí a dalších expertních týmů spolupracuje s celou řadou univerzitních pracovišť v ČR, na Slovensku a v Polsku. Tyto pracovní kontakty udržuje především s Karlovou univerzitou v Praze, Masarykovou univerzitou v Brně, Technickou univerzitou v Liberci, Katolickou univerzitou v Ružomberku, Univerzitou Mateje Bela v Banské Bystrici, Univerzitou Konštantína Filozofa v Nitře a Univerzitou Adama Mickiewicze v polské Poznani.

Z autorské tvorby doc. Jůzla připomínáme alespoň několik publikací z posledních let, které nacházejí uplatnění nejen v teorii, ale také v praxi nápravné výchovy. Patří k nim zejména: Sociálně pedagogická role církve v penitenciární praxi (vyšlo v roce 2011); Epistemologická východiska v penitenciární vědě (2017); Aktuální dilemata českého, slovenského a polského vězeňství (2017); K tradicím české sociální pedagogiky (2017); Penitenciaristika jako věda žalární (2017). Můžeme například dodat, že poslednímu ze zmíněných titulů se dostalo mimořádné pozornosti

ze strany zainteresovaných odborníků, a to nejen pro encyklopedické pojetí a úctyhodný rozsah (384 strany), ale především z dalších důvodů typických také pro ostatní texty doc. Jůzla. Z recenze vybíráme alespoň několik hodnotících soudů: „Publikace je ojedinělým a svým způsobem převratným dílem... Autor vyniká neobyčejnou schopností provázat historické, filozofické a etické principy... v takto uceleném textu... Se svým pověstným laskavým nadhledem představuje opomíjené a marginalizované vědy jako nedílnou součást života společnosti atd.“

Jak je vidět i ze stručného nástinu, docent Jůzl se vytrvale věnuje tolik potřebným tématům v jejich širších sociálně pedagogických souvislostech. Za relativně krátkou dobu svého akademického působení dosáhl nepřehlédnutelných výsledků. Jako uznávaný odborník je zván na tuzemské i zahraniční konference. Velké životní uspokojení nachází v učitelském působení. Je považován za erudovaného, obětavého, upřímného a angažovaného vysokoškolského pedagoga oblíbeného jak studenty, tak kolegy. Do dalších let přejeme panu docentu Jůzlovi pevné zdraví, životní spokojenost a úspěšné pokračování v akademické práci.

Stanislav Střelec  
*Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně*

## *Sociální pedagogika na Slovensku*

### Asociácia sociálnych pedagógov

*Jolana Hroncová*

V roku 2018 plynulo 25 rokov od začiatku prípravy sociálnych pedagógov na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Sociálni pedagógovia z praxe, ale aj tí pôsobiaci v školách, v sociálnej sfére a v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktorých Katedra pedagogiky pravidelne pozývala na odborné podujatia, priebežne prezentovali požiadavku na prehĺbenie vzájomnej spolupráce a na založenie občianskeho združenia, respektíve komory, ktorá by sociálnych pedagógov na Slovensku zastrešovala, pomáhala riešiť ich problémy a umožnila prehĺbenie vzájomnej spolupráce a zefektívnenie ich činnosti. Táto požiadavka bola intenzívna najmä zo strany sociálnych pedagógov z centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, v ktorých sa pracovná pozícia sociálneho pedagóga vyskytuje najčastejšie. Z tohto dôvodu sme sa na Katedre pedagogiky, v spolupráci so sociálnymi pedagógmi z praxe, rozhodli vytvoriť občianske združenie *Asociácia sociálnych pedagógov* (ASPg) s celoslovenskou pôsobnosťou. Súhlas so sídlom tohto združenia na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB udelil začiatkom roka 2018 rektor Univerzity Mateja Bela doc. Ing. Vladimír Hladlovský, PhD.

*Asociácia sociálnych pedagógov*, o. z., bola Ministerstvom vnútra SR zaregistrovaná 24. apríla 2018 pod identifikačným číslom 51646692. Založenie *Asociácie sociálnych pedagógov* so sídlom na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici predstavuje vyústenie snáh a aktivít Katedry pedagogiky a Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky, v teoreticko-praktickej rovine i v oblasti spolupráce so sociálnymi pedagógmi v praxi.

Na ustanovujúcom valnom zhromaždení *Asociácie sociálnych pedagógov*, o. z., ktoré sa konalo dňa 20. júna 2018, bolo na základe prihlášok prihlásených 40 riadnych členov, 2 mimoriadni členovia a jeden študent. Zo strany slovenských sociálnych pedagógov pretrváva o členstvo v ASPg značný záujem, čo zo strany predsedníctva tohto občianskeho združenia hodnotíme vysoko pozitívne. Ustanovujúce valné zhromaždenie ASPg dňa 20. júna 2018 zvolilo hlavné orgány ASPg zodpovedné za jej činnosť. Tieto sú zverejnené spolu s prihláškami, vyplnením ktorých sa môžu sociálni pedagógovia naďalej prihlasovať u doc. M. Niklovej, podpredsedníčky ASPg.

Teší nás, že o členstvo v ASPg prejavili záujem viacerí významní vysokoškolskí pedagógovia zo Slovenskej i Českej republiky, ktorí sa zaoberajú problémami sociálnej pedagogiky; bez nároku na úplnosť uvedieme aspoň prof. Petra Ondrejkooviča, doc. Vladimíra Kleina, prof. Václava Bendla a iných. Naše poďakovanie patrí osobitne aj Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. predsedovi *Asociácie vzdelávateľov sociálnych pedagógov* v Českej republike, ktorý vo svojom vystúpení na ustanovujúcom valnom zhromaždení *Asociácie sociálnych pedagógov* informoval o zameraní českej *Asociácie vzdelávateľov sociálnych pedagógov* a tiež o časopise *Sociálna pedagogika*, ktorý vychádza v elektronickej podobe na Univerzite Tomáša Baťu v Zlíne, na ktorej pôsobí. Vyjadrujeme presvedčenie, že spolupráca slovenských a českých sociálnych pedagógov prostredníctvom týchto asociácií prispeje k ďalšiemu rozvoju sociálnej pedagogiky na národnej i medzinárodnej úrovni.

**Ciele a zameranie** slovenskej *Asociácie sociálnych pedagógov* sú v zmysle jej stanov nasledovné:

Hlavným cieľom občianskeho združenia *Asociácia sociálnych pedagógov* je združovať ľudí, ktorí participujú na vysokoškolskej príprave sociálnych pedagógov v oblasti teórie, metodológie, metodiky a ďalšieho vzdelávania, ďalej sociálnych pedagógov pôsobiach v školách a školských zariadeniach

výchovného poradenstva a prevencie, v špeciálnych výchovných zariadeniach a tiež absolventov sociálnej pedagogiky, ktorí pôsobia v praxi na iných sociálno-výchovných pozíciách. Ďalej sa v zmysle stanov ASPg do činnosti Asociácie sociálnych pedagógov môžu zapojiť absolventi odboru pedagogika, ktorí už pracujú alebo majú záujem pracovať v oblasti prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislým alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení a môžu v zmysle platnej školskej legislatívy pôsobiť ako sociálni pedagógovia v škole.

Tento cieľ bude *Asociácia sociálnych pedagógov* plniť nasledovnými činnosťami:

1. Rozvíjaním sociálnej pedagogiky na vysokých školách, ktoré pripravujú sociálnych pedagógov v bakalárskom, magisterskom alebo doktorandskom štúdiu na úrovni teórie, metodológie, metodiky a praxe, v súlade s najnovšími trendmi rozvoja tejto disciplíny u nás i v zahraničí, s akcentom na výchovné a spoločenské požiadavky.
2. Prehĺbením a zintenzívnením spolupráce vzdelávateľov sociálnych pedagógov a sociálnych pedagógov pôsobiacich v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, v školách, špeciálnych výchovných zariadeniach a v iných oblastiach sociálno-výchovnej praxe.
3. Asociácia sociálnych pedagógov sa usiluje o podporu a rozvíjanie sociálnej pedagogiky v oblasti teórie, metodiky, metodológie i praxe na národnej i medzinárodnej úrovni.
4. Občianske združenie je nepolitické, dobrovoľné a záujmové združenie fyzických a právnických osôb, ktoré odmieta akúkoľvek diskrimináciu na základe príslušnosti k určitej národnosti, rase, náboženstvu alebo pohlaviu a zaväzuje svojich členov k dodržiavaniu tohto princípu pri výkone svojej činnosti v rámci ASPg i mimo nej.
5. Asociácia sociálnych pedagógov pracuje ako občianske združenie, pričom sa riadi všeobecne platnými právnymi predpismi o združovaní občanov a tiež princípmi a zameraním sociálnej pedagogiky. Pôsobí na celom území SR, bola založená na dobu neurčitú („*Stanovy*“, 2018, s. 1–2).

**Poslanie a činnosť** *Asociácie sociálnych pedagógov*, o. z., sú v Stanovách ASPg definované takto:

1. Poslaním združenia *Asociácia sociálnych pedagógov* je prispievať svojou činnosťou k ďalšiemu rozvíjaniu školskej preventívnej sociálno-výchovnej práce v školách a školských zariadeniach, ďalej k zvýšeniu efektívnosti v prevencii sociálno-patologických javov, rozširovaní odborných vedomostí a praktických zručností v sociálnej pedagogike, osobitne v činnosti sociálnych pedagógov prostredníctvom odborných seminárov, výcvikov, workshopov, publikačnej činnosti a ďalších aktivít pre členov tohto združenia, jeho sympatizantov, študentov sociálnej pedagogiky a iných záujemcov.
2. Združenie orientuje svoju činnosť na:
  - združovanie členov v súlade s poslaním ASPg,
  - organizáciu odborných podujatí,
  - podporovanie rozvoja vzdelávacích programov pre sociálnych pedagógov, spoluprácu s domácimi a zahraničnými partnermi pri príprave a realizácii výskumných a vzdelávacích projektov,
  - tvorbu a vydávanie učebných a metodických materiálov pre potreby svojich vzdelávacích programov,
  - podporu študijných ciest a pracovných pobytov členov združenia,
  - podporu poradenskej a metodickej činnosti v súlade s poslaním a činnosťou združenia,

- inšpirovanie sociálnych pedagógov a všetkých svojich členov k prevencii a riešeniu sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých,
- iniciovanie legislatívnych i organizačných opatrení zameraných na zvýšenie prestíže a posilnenie profesie sociálnych pedagógov v školách, školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie a iných sociálno-výchovných inštitúciách,
- vydávanie informačných i odborných materiálov,
- spoluprácu s vedeckými a odbornými združeniami doma i v zahraničí, na participácii, tvorbe a propagácii kontinuálneho vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiacich v sociálno-výchovnej praxi, reprezentáciu ASPg navonok pri jednaniach s vládnymi a inými organizáciami v otázkach týkajúcich sa posilnenia profesionalizácie prevencie v školách a školských zariadeniach,
- podporu študijných ciest a pracovných pobytov členov ASPg na významných odborných podujatiach doma i v zahraničí („Stanovy“, 2018, s. 2–3).

Ďalej je poslaním združenia pomáhať svojim členom pri realizovaní prevencie, poradenstva a terapie v sociálnej, sociálno-výchovnej a pedagogickej oblasti nasledovnými aktivitami:

- organizovať, sprostredkovať alebo zabezpečovať študijnú, vzdelávaciu, informačnú a expertnú činnosť pre odborný rast svojich členov,
- realizovať aktivity, na ktoré organizácia získala akreditáciu v zmysle zákonov SR,
- presadzovať spoločné záujmy svojich členov vo verejnosti smerom k samospráve a štátnej správe v kontexte zamerania sociálnej pedagogiky a oficiálneho profesijného štandardu Sociálny pedagóg, ktorý je oficiálne zverejnený na stránke MŠVVaŠ SR v pokyne ministra školstva č. 39, príloha č. 19 pod názvom *Sociálny pedagóg*,
- sprostredkovať rozširovanie odborných, legislatívnych, vedeckých a výskumných poznatkov a skúseností z oblasti sociálnej pedagogiky a profesijného štandardu *Sociálny pedagóg*, tvoriť nové vzdelávacie programy a metodické príručky na zvýšenie efektívnosti profesionálneho pôsobenia sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach, nadväzovať a rozvíjať spoluprácu s podobnými inštitúciami doma i v zahraničí, presadzovať dôslednejšie využívanie existujúceho legislatívneho ukotvenia pozície sociálnych pedagógov vo všetkých typoch škôl a školských zariadení,
- vydávať odborné publikácie, propagovať sociálno-pedagogické diagnostické metódy, zborníky a iné materiály z odborných podujatí.

Podľa doterajšieho záujmu o členstvo v ASPg, o. z., možno predpokladať, že občianske združenie bude osožné nielen pre sociálnych pedagógov v praxi pri riešení ich problémov a zefektívňovaní preventívnej sociálno-výchovnej práce v školách a školských zariadeniach, ale aj pre študentov študujúcich sociálnu pedagogiku, a tým pre ďalší rozvoj slovenskej sociálnej pedagogiky.

## Literatura

Stanovy občianskeho združenia ASPg. (2018, Duben 4). *Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela*. Dostupné z <https://www.pdf.umb.sk/app/cmsSiteAttachment.php?ID=4509>

Jolana Hroncová  
Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

## Ohlédnutí za minulostí

### Sociálno-pedagogické aspekty v diele J. A. Komenského

Jolana Hroncová

#### Úvod

Jan Amos Komenský (1592–1670) patrí k najvýznamnejším postavám európskej kultúry, filozofie, teológie a najmä pedagogiky, čo sa odráža aj v skutočnosti, že 400. výročie narodenia Učiteľa národov sa slávilo v roku 1992 na celom svete pod patronátom UNESCO. Komenský bol zakladateľom pedagogického systému, vďaka ktorému sa v 17. storočí pedagogika osamostatnila a vyčlenila z rámca filozofie. Preslávili ho najmä didaktické práce (predovšetkým *Janua linguarum reserata*, *Janua linguarum vestibulum*, *Didactica magna*, *Orbis sensualium pictus*, *Schola ludus*), ktoré mu priniesli svetovú slávu a ktoré sa v mnohých krajinách sveta začali využívať už počas jeho života. V jeho diele je však aj silný sociálno-pedagogický aspekt, ktorý zatiaľ nie je z pozície sociálnej pedagogiky, a osobitne pedagogiky sociálnej starostlivosti ako jej súčasť, dostatočne preskúmaný.

#### 1 Sociálna pedagogika v Európe v stručnom historickom kontexte

Rodiskom sociálnej pedagogiky je Nemecko. Za jej zakladateľa je považovaný K. Mager, ktorý v roku 1844 prvýkrát použil pojem „sociálna pedagogika“. Je predstaviteľom praktického smeru sociálnej pedagogiky a tvorcom prvej koncepcie sociálno-výchovnej činnosti, ktorá spájala poskytovanie sociálnej starostlivosti s výchovným pôsobením. Podľa neho sociálna pedagogika bola „odpoveďou na problémy modernej spoločnosti“ a mala napomáhať riešiť výchovné deficity vo výchove detí a mládeže, ktoré vznikali pri zlyhávaní rodiny a školy. Teoretické základy sociálnej pedagogiky položil P. Natorp, ktorý je svojou prácou *Sociálna pedagogika* (1974) považovaný za zakladateľa filozofického, respektíve teoretického smeru sociálnej pedagogiky. Podľa neho sa má sociálna pedagogika zameriavať najmä na spoločenské ciele výchovy a prispievať k zospoločensťovaniu človeka a k dosiahnutiu ideálnej spoločenskej jednoty. Sociálna determinácia výchovy a interakčný vzťah výchovy a spoločnosti je evidentný napríklad v jeho myšlienke: „Spoločnosť sama vychováva, je ako nástrojom výchovy, tak aj jej cieľom,“ (Galla, 1967, s. 46). Výchova mala byť zameraná najmä na socializáciu človeka a mládeže, ktorú akcentoval v reakcii na individuálnu pedagogiku, zdôrazňujúcu jedinečnosť individua. Natorp (1974, s. 90) to prezentuje aj v myšlienke: „Človek bude človekom iba v spoločnosti. Človek ako individuum existuje iba abstraktne ako atóm vo fyzike. Človek bez spoločnosti nie je človekom“.

Socializačný význam výchovy sa však objavuje už aj v antickej filozofii, napríklad u Platóna a Aristotela, z ktorých J. A. Komenský vo svojom diele často vychádza. Tieto myšlienky rezonujú prakticky vo všetkých empiricky orientovaných koncepciách a vychádzajú z novovekej empirickej gnozeológie F. Bacona, ktorý mal výrazný vplyv na celý pedagogický systém J. A. Komenského. Neskôr tento prístup vyústil do osvietenskej novovekej filozofie a pedagogiky, najmä v dielach J. Locka, C. A. Helvetia, R. Descarta, D. Diderota a ďalších. Ešte viac sa zvýraznil po vzniku sociológie, ktorá kládla dôraz na spoločenskú podstatu výchovy (výchova je činnosť spoločenská) a človeka (človek je tvor spoločenský), najmä v diele A. Comta a E. Durkheima. Myšlienky o vplyve výchovy na človeka a spoločnosť a tiež interakčný vzťah spoločnosti a výchovy sú však v plnej miere obsiahnuté už v diele J. A. Komenského, z ktorého neskôr vychádzala novoveká a osvietenská pedagogika a nesporne aj sociálna pedagogika.

Od vzniku sociálnej pedagogiky až po súčasnosť jej predstavitelia kládli dôraz na sociálnu determináciu výchovy, spájanie sociálnej starostlivosti s výchovným pôsobením na človeka a sociálne skupiny, s akcentom na aktivizáciu vlastných síl jedinca. Problematika sociálnej determinácie výchovy a vývinu



osobnosti človeka, vzťah sociálneho prostredia a výchovy, socializácia človeka, náhradná rodinná starostlivosť, problémy osirelosti a prevencia sociálnopatologických javov u detí a mládeže patrili medzi ťažiskové okruhy v predmete sociálnej pedagogiky, no vo veľkej miere sa nachádzajú už aj v diele J. A. Komenského.

## 2 Pedagogické dielo J. A. Komenského ako inšpirácia pre sociálnu pedagogiku

Prínos J. A. Komenského pre sociálnu pedagogiku je v súčasnosti spracovaný iba okrajovo, nielen v českej, ale aj v slovenskej sociálnej pedagogike. Pozitívne však možno hodnotiť, že na sociálno-výchovné aspekty jeho diela poukazujú sociálni pedagógovia v Čechách i na Slovensku.

B. Kraus v knihe *Základy sociální pedagogiky* (2008) v prvej kapitole pod názvom „Z histórie sociální pedagogiky“ poukazuje na prínos J. A. Komenského pre sociálnu pedagogiku v tom zmysle, že Komenský chápal výchovu ako prostriedok kultivácie človeka, ale tiež aj nápravy sveta. Ďalej upozorňuje na sociálne cítenie Komenského v prístupe ku vzdelaniu a na jeho názor, že výchovu a vzdelanie treba poskytnúť všetkým bez rozdielu stavovskej príslušnosti, bohatým i chudobným, chlapcom i dievčatám. Uvádza tiež prínos jeho diela *Informatorium školy materskej* pre sociálnu pedagogiku, kde Komenský okrem iného pripisuje veľký význam výchovnému vplyvu prostredia na človeka.

Teoretické pojednanie o vplyve Komenského diela na sociálnu pedagogiku možno nájsť aj v práci *Jan Amos Komenský: Odkaz kultuře vzdělávání* (Chocholová, Pánková, & Steiner, 2009), v ktorej sa J. Semrád a M. Škrabal (2009, s. 177–185) venujú prínosu J. A. Komenského pre sociálnu pedagogiku v štádi „Odkaz Komenského sociální pedagogice.“ Títo autori uvádzajú: „Za východisko myšlienok vážiacich sa k sociální pedagogice považujeme Komenského názory vztahující se k sociálním úkolům školy a spolupráci učitele se žáky a žáků mezi sebou jako báze výchovně-vzdělávacího procesu ve vyučování,“ (Semrád & Škrabal, 2009, s. 180). Ďalej Semrád a Škrabal (2009, s. 182) vidia prínos Komenského k rozvoju sociálnej pedagogiky v týchto oblastiach:

1. V poňatí vzdelávania ako nástroja sociálneho vývoja,
2. v zdôraznení chápania školy ako sociálneho útvaru prispievajúceho k sociálnemu učeniu,
3. v pansoficko-výchovnom poňatí vzdelania ako nástroja sociálneho zjednocovania a medzinárodného dorozumievania,
4. v poňatí univerzálnej kultúry človeka,
5. v poňatí tvorivosti vo svete ľudskej práce,
6. v uskutočňovaní zámeru Komenského v súčasnej výchovno-vzdelávacej praxi v integrujúcej sa Európe.

Značnú pozornosť sociálno-pedagogickému mysleniu J. A. Komenského venuje M. Procházka v monografii *Sociální pedagogika* (2012) v kapitole pod názvom „J. A. Komenský jako inspirace pro sociálně pedagogické myšlení.“ Podľa Procházka (2012, s. 24) Komenského dielo prináša pre sociálnu pedagogiku inšpiráciu v týchto oblastiach:

1. Idea sily výchovy a jej potenciálu pri premene spoločnosti,
2. idea demokratickosti výchovy a vzdelávania,
3. akcent na sociálnu rolu školského prostredia,
4. ucelený koncept nápravy spoločnosti výchovou.

V slovenskej sociálnej pedagogike je prínos Komenského diela pre sociálnu pedagogiku priblížený v publikácii *Dejiny sociálnej pedagogiky* (Hroncová, Emmerová, & Kraus, 2007). Táto kniha vyšla aj v Čechách na Pedagogickej fakulte UJEP v Ústí nad Labem v rámci vzájomnej výmeny fakultných publikácií pod názvom *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe* (Hroncová, Emmerová, & Kraus, 2008).

Prínos Komenského pre sociálnu pedagogiku bol spracovaný aj v knihe *Pedagogika sociálnej starostlivosti*, kde sú analyzované „etapy pedagogickej tvorby Komenského a jej sociálne aspekty“ a tiež sociálno-pedagogické myslenie Komenského v spise *O sirobě* (Hroncová, Emmerová, & Walancik, 2011, s. 18–24).

So zreteľom na spoločensko-historický vývoj i ideový vývoj Komenského možno jeho mysliteľsko-vychovávateľské dielo podľa D. Čapkovej (1987, s. 43) rozčleniť na 6 období. V týchto obdobiach bola jeho tvorba výrazne ovplyvnená spoločensko-politickým vývojom v 17. storočí, ktorý vtisol jeho dielam určitú pečať. V Komenského dielach z každého obdobia však možno nájsť okrem pedagogických, náboženských, filozofických a iných aspektov aj sociálno-pedagogické myslenie.

**Prvé obdobie** zahŕňa začiatok jeho činnosti do roku 1620 (resp. 1624 vrátane jeho zahraničných štúdií), pre ktoré bola typická jeho encyklopedická a národno-vzdelávacia tvorba. Sem možno zaradiť práce *Divadlo veškerenstva věcí*, *Poklad jazyka českého* a ďalšie. Zo sociálno-pedagogického hľadiska je zaujímavá práca *Listové do nebe*, ktorá vyšla v roku 1619 ako jeho prvá tlačená práca. V nej Komenský kritizuje sociálnu nespravodlivosť a stojí na strane chudobných.

**Druhé obdobie** (1620–1627) je bohaté na udalosti, ktoré poznamenali jeho tvorbu – nástup 30 ročnej vojny, víťazstvo Habsburgovcov v Bitke na Bielej Hore a protireformácia, ktoré znamenali začiatok perzekúcie českých nekatolíkov. Komenský v tomto období ešte nenachádza východisko z „labyrintu sveta“ a preto spoločenská i osobná tragédia (umiera mu aj manželka s deťmi) vtisli pečať jeho dielam, ktoré sú nazývané ako diela prvého útešného obdobia, resp. útešné práce. Tieto práce mali poskytnúť útechu nešťastným prenasledovaným českým protestantom a iným trpiacim ľuďom. Mali silný sociálno-kritický náboj. Medzi ne patria *Labyrint světa a ráj srdce*, *O sirobě*, *Pres boží*, *Trůchlivý* a ďalšie.

Zo sociálno-pedagogického hľadiska je zaujímavý najmä spis *O sirobě*. „V celom spise je viditeľná veľká láska k trpiacim osirelým deťom a hlboké sociálne cítenie k ich osudu. Zároveň v ňom kladie dôraz na to, aby vo svojom ťažkom rozporení nezúfali a nerezignovali, ale aby aktivizovali svoje vlastné sily pri riešení životných problémov, ktoré ich sprevádzajú. Pri prekonávaní ťažkých životných prekážok dával Komenský osirelým deťom príklady významných ľudí, ktorí sa napriek osirelosti v detstve snažili prekonávať životné prekážky a v dospelosti dosiahli významné spoločenské postavenie,“ (Hroncová, Emmerová, & Walancik, 2011, s. 21). Toto dielo si zaslúži hlbšiu sociálno-pedagogickú analýzu. Zo sociálno-pedagogického hľadiska je podnetná najmä myšlienka J. A. Komenského zameraná na aktivizáciu vlastných síl človeka pri prekonávaní zložitých životných situácií. Aktivizácia vlastných síl človeka a „pomoc k svojpomoci“ patria od vzniku sociálnej pedagogiky k jej ťažiskovým princípom. Problematika osirenia patrila v sociálnej pedagogike k hlavným oblastiam záujmu najmä v nemeckej a poľskej sociálnej pedagogike. Komenského spis *O sirobě* by mal preto byť väčšou inšpiráciou aj pre súčasnú sociálnu pedagogiku, a to aj napriek tomu, že slovenská legislatíva neumožňuje pôsobenie sociálnych pedagógov v detských domovoch.

V tomto období nachádzal Komenský pevný bod v utíkaní sa k Bohu a v odklone od tohto sveta. Toto obdobie je označované ako *predpansofické* (predvševvedné), kedy bol J. A. Komenský pod vplyvom stredovekej pasivity.

**Tretie obdobie** (1628–1641) zahŕňa prvý pobyt Komenského v Lešne, kde napísal najvýznamnejšie pedagogické práce didaktického charakteru a začal rozvíjať myšlienku pansofie, čiže vševedy, od čoho je odvodený aj názov tohto obdobia – *pansofické obdobie* jeho tvorby. Sem patria práce *Velká didaktika*, *Dvere jazykov otvorené* a *Informatórium školy materskej*, ktoré boli spracovávané ako súčasť širšie koncipovaného diela *Ráj český*. Mali slúžiť pre potreby českého národa a pre nápravu českej spoločnosti. V tomto období už Komenský výchovu považuje za dôležitý činiteľ vývinu osobnosti človeka i nápravy spoločnosti. U Komenského je badateľný odklon od stredovekej pasivity, typickej pre predchádzajúce obdobie, k novovekej aktivite, rozvíjanej najmä pod vplyvom empirickej filozofie F. Bacona, J. L. Vivesa a ďalších filozofov. Osobitný význam pre sociálnu pedagogiku má z tohto obdobia dielo *Informatórium školy materskej*, v ktorom Komenský položil základy cieľavedomej, systematickej výchovy človeka už v rodine, pretože deti treba od malička vychovávať podľa správnych pravidiel

múdrosti. „Všetchny hlavní větve, které má mít, vyháň strom ze svého kmene hned v prvních letech, takže později není třeba nic jiného, než aby rostly. S člověkem je tomu zrovna tak: na začátku záleží všechno, takový význam má dětství. O smysluplnosti či prázdnotě života se rozhoduje na počátku,“ (Komenský, 1987). Komenský predškolskú výchovu chápal ako základ výchovy človeka, na ktorom musí stavať škola obecná. Sociálna pedagogika venovala od svojho vzniku osobitnú pozornosť prevýchove detí a mládeže, pretože pri ich výchove zlyhala rodina a škola. Výchovné úsilie sociálnych pedagógov v procese reedukácie a resocializácie mládeže je veľmi ťažké a nie vždy účinné. Logické zdôvodnenie správnej predškolskej výchovy detí v rodine uvádza J. A. Komenský popri *Informatóriu školy materskej* (1991a) aj vo *Velkej didaktike* (1991b) a *Vševýchove* (1992b) slovami:

1. Hlavný dôvod je zřetel všenápravný.
2. Celkem vzato jsme takoví tělem, duchem, mravy, snažením, řečí, chováním, jakými nás učinila první výchova.
3. Lépe se vychovává, než převychovává, k tomu je třeba předvídat péče od dětství.
4. Je tedy pracovní i časovou úsporou, začneme-li s výchovou včas.

Pre sociálnu pedagogiku sú inšpiratívne aj mnohé myšlienky z *Velkej didaktiky*. Jeho myšlienka, že „človek sa stáva človekom len vzdelávaním“ (názov 6. kapitoly *Velkej didaktiky*) a tiež myšlienka, že „náprava sveta musí začať nápravou školy a človeka“, majú aj hlboký sociálno-pedagogický význam. Socializačný význam výchovy je evidentný napríklad v myšlienke „nerodíme sa len pre seba samých, ale aj pre Boha a pre blížnych, to jest pre spoločnosť ľudského pokolenia, aby súc v tom opravdivo presvedčení, zvykali sme si už od detstva snažiť sa a usilovať svojou službou byť prospesní čo najviac ľuďom. Až potom by bol blažený stav verejných i súkromných vecí, keby sa všetci chceli spojiť pre všeobecný prospech a keby všetci vedeli a chceli pomáhať jedni druhým,“ (Čapková, 1987, s. 49).

**Štvrté obdobie** (1641–1642) zahŕňa jeho krátky pobyt v Anglicku, kde Komenský napísal pansofický spis *Cesta sveta*, v ktorom sformuloval myšlienku, že vzdelanie nie je cieľom, ale iba prostriedkom k rozvoju vedy a k náprave sveta a dával v ňom návod, ako prekonať roztrieštenosť vied.

**Piate obdobie** (1642–1656) zahŕňa jeho pobyt v Elblongu, v Blatnom potoku a dva krátke pobyty v Lešne. Toto obdobie je označované ako *všenápravné*, pretože Komenský začal pracovať na rozsiahlom diele *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, ktoré rozčlenil do siedmich častí: *Všebudenie*, *Všeožiarenie*, *Vševeda*, *Vševýchova*, *Všerozprava*, *Všenáprava*, *Vševýzva*. Zo sociálno-pedagogického hľadiska sú zaujímavé najmä diela *Vševýchova* (Pampaedia) a *Všenáprava* (Panorthosia), v ktorých Komenský chápe výchovu ako základ všenápravneho úsilia človeka, spoločnosti i sveta. Vo *Vševýchove* píše: „Všeobecné porušenie sveta sa začína v koreňoch. Preto aj všeobecná obnova sveta sa musí začať odtiaľ...“ Celá nádej na všeobecnú nápravu závisí od prvej výchovy. Ak to bude dobrá výchova, primeraná normám pravdy a dobra, potom nie je možné, aby tí, čo ňou prejdú, nevynikali nad iných. Od toho závisí aj šťastie celého života. Chyby prvej výchovy sprevádzajú človeka po celý život. Preto prvá stráž ľudského pokolenia je v kolíske, čo sa dalo v detstve ľahko napraviť, v starobe sa stáva nenapraviteľným (Pšenák, 1992, s. 20). Sociálna pedagogika od svojho vzniku zameriavala pozornosť najmä na riešenie a nápravu výchovných problémov u detí a mládeže, pričom veľký dôraz kládla na úlohu výchovy a vzdelávania v tomto procese. V tejto súvislosti kládla osobitný dôraz na sociálno-výchovnú prácu s dysfunkčnou rodinou, ktorá sa spravidla výrazne podieľa na vzniku deviantného správania u detí a mládeže. Takéto myšlienky nachádzame už vo *Vševýchove*, kde Komenský (1992b) píše:

- „Poučka (axioma) I: Zanedbávanie výchovy je skazou ľudí, rodín, ríš a celého sveta.
- Poučka II: Chyby získané v rodine vedú neskoršie k ťažkostiam v škole, cirkvi aj v štáte.“

Na nápravu chýb vo vývine mládeže odporúča J. A. Komenský vo *Velkej didaktike* (1991b) správne vzdelávanie a výchovu, pretože „niet pod slnkom inej účinnejšej cesty k naprávaní ľudských porúch ako správne vzdelávanie mládeže“.

V diele *Všenáprava* (Komenský, 1992a) je obsiahnutá Komenského myšlienka, že „náprava vecí verejných sa začína nápravou školy.“ Do tohto obdobia spadajú aj spisy 2. *útešného obdobia* v Komenského tvorbe, ktoré bolo ovplyvnené udalosťami v jeho osobnom živote (umiera mu druhá manželka) i tom spoločenskom. Ukončenie 30. ročnej vojny Vestfálskym mierom znamenalo koniec jeho nádeje na návrat do vlasti a preto sú diela z tohto obdobia poznačené značnou rezignáciou, smútkom a pesimizmom, ktoré však neskôr opäť prekonáva zvýšenou pracovnou aktivitou. K významným „útešným prácam“ tohto obdobia patrí *Kšaft umírající matky, Jednoty bratrské*, ktorý bol mravným odkazom českému národu a zároveň sa v ňom lúčil s umierajúcou Jednotou bratskou. Z pedagogického hľadiska sú zaujímavé jeho práce napísané počas pobytu v Blatnom potoku (1650–1654), najmä *Svet v obrazoch, Škola hrou, Pravidlá mravnosti, Ako dômyselne používať knihy, hlavný nástroj vzdelávania* a iné.

**Šieste obdobie** (1656–1670) zahŕňa pobyt Komenského v Amsterdame, kam odchádza po vypálení Lešna v švédsko-poľskej vojne v roku 1656, pri ktorej Komenský prišiel o svoj majetok i mnoho diel, aby opäť začal „lepiť črepy rozbitých nádob“. Tu vydáva svoje najvýznamnejšie pedagogické spisy pod názvom *Veškeré spisy didaktické* (*Opera didactica omnia*) a v roku 1658 vychádza prvýkrát aj jeho *Svet v obrazoch* (*Orbis sensualium pictus*). Pracoval tiež na ďalších častiach *Všeobecnej porady*, vyústením ktorej bol spis *Výzvy Eliášove*. V ňom za nového „Eliáša“ považuje medzinárodný zbor učencov, ktorý s pomocou osvietených vládov uskutoční nápravu skazeného sveta. Filozofickým závetom Komenského tvorby je spis *Jedno potřebné*, v ktorom vyjadruje túžbu po mieri a harmonickej jednote sveta. Nutnosť vzájomnej pomoci iným vyjadril vo svojom autobiografickom spise *Pokračování bratského napomínání...*, ktorý napísal na sklonku života, slovami: „... my kteří sme účastní přirozenosti lidské, máme pomáhat jiným, rovněž jí účastným,“ (Komenský, 1987).

Jan Amos Komenský ako filozof, pedagóg, reformátor, teológ a sociálny mysliteľ snažiaci sa o „nápravu vecí ľudských“ je veľkou inšpiráciou aj pre sociálnu pedagogiku. Okrem iného je pre ňu inšpiratívny aj výrazný Komenského demokratizmus a sociálne cítenie v prístupe ku vzdelávaniu a jeho myšlienka, že výchovu a vzdelávanie je potrebné poskytnúť všetkým, bez rozdielu stavovskej príslušnosti. Do škôl je potrebné prijímať „nielen deti bohatých a vznešených ľudí, ale všetky urodzené i neurodzené, bohaté i chudobné, chlapcov i dievčatá,“ (Váňa, 1963, s. 71). Podobnú myšlienku zdôrazňoval aj zakladateľ teoretického smeru sociálnej pedagogiky P. Natorp v knihe *Demokracia vzdelávania*, kde žiadal, aby sa vzdelanie poskytlo každému podľa miery jeho schopností, všetkým vrstvám národa, a žiadal tiež zmierniť, respektíve zrušiť triedne rozdiely vo vzdelávaní. Sociálno-pedagogický rozmer Komenského diela nie je v teoretickej rovine dostatočne rozpracovaný, ale ani docenený. Komenského myšlienky o vzájomných súvislostiach výchovy a vzdelávania s nápravou človeka, spoločnosti i všenápravou sveta sú podnetom aj pre sociálnu pedagogiku, čo možno vyjadriť aj jeho myšlienkou: „Někteří se pokoušeli napravovat školy. Jiní chtěli napravovat církve a jiní opět státy. Jestliže se však všichni současně v sobě nenapравíte a nebude-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu, všechno bude upadat a měnit se v chaos,“ (Čapková, 1987, s. 154).

## Záver

Komenského pedagogické myšlienky sú nadčasové a predstavujú prameň múdrosti mnohých vied, ale súčasnej spoločnosti poskytujú aj zamyslenie nad jeho víziou globálneho sveta a napomínaním ľudského pokolenia, aby zmúdrelo. „Protože: I. Všichni sedíme ve velkém divadle světa: co-koli se zde děje, dotýka sa všech, neboť slunce poskytuje všem světla a Bůh očí. II. My, celé lidské pokolení, jsme jeden rod, jedna krev, jedna rodina, jeden dům: tedy právě tak jako část pomáhá svému celku a kterýkoli úd všem ostatním údům téhož těla a každý člen rodiny jinému členu téže rodiny nebo i, může li, celé rodině: tak i my, kteří jsme účastní přirozenosti lidské, máme pomáhat jiným, rovněž jí účastným. III. Bůh již na počátku stvoření světil každému člověku péči o každého bližního“ (Komenský, 1997). Rozporuplná doba 17. storočia, v ktorej Komenský žil, prináša mnoho analógií so súčasnosťou.

Dôkladné preskúmanie sociálno-pedagogického odkazu J. A. Komenského patrí k budúcim úlohám európskej i svetovej sociálnej pedagogiky.

### Literatura

- Čapková, D. (1987). *Myslitelsko-vychovateľský odkaz Jána Amosa Komenského*. Praha: ČSAV.
- Galla, K. (1967). *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: SPN.
- Hroncová, J., Emmerová, I., & Kraus, B. a kol. (2007). *Dejiny sociálnej pedagogiky*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Hroncová, J., Emmerová, I., & Kraus, B. a kol. (2008). K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Hroncová, J., Emmerová, I., & Walancik, M. (2011). *Pedagogika sociálnej starostlivosti*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Chocholová, S., Pánková, M. & Steiner, M. (2009). *Jan Amos Komenský: Odkaz kultúre vzdelávania*. Praha: Academia.
- Komenský, J. A. (1987). *O sobě*. Praha: Odeon.
- Komenský, J. A. (1991a). *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN.
- Komenský, J. A. (1991b). *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN.
- Komenský, J. A. (1992a). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda.
- Komenský, J. A. (1992b). *Vševýchova*. Bratislava: Obzor.
- Komenský, J. A. (1997). *O sobě*. Praha: Odeon.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Natorp, P. (1974). *Sozialpädagogik*. Schöning: Paderhorn.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing.
- Pšenák, J. (1992). Predslov. In J. A. Komenský, *Vševýchova* (s. 7–26). Bratislava: Obzor.
- Semrád, J., & Škrabal, M. (2009). Odkaz Komenského sociální pedagogice. In S. Chocholová, M. Pánková, & M. Steiner, *Jan Amos Komenský: Odkaz kultúre vzdelávania* (s. 177–186). Praha: Academia.
- Váňa, J. (1963). *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN.

Jolana Hroncová  
Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici



## Pokyny pro autory

Časopis publikuje vědecké studie (45 000 znaků včetně mezer), recenze knih (9 000 znaků včetně mezer), informace (9 000 znaků včetně mezer), odborné eseje (27 000 znaků včetně mezer), popřípadě další rubriky z aktuálního vědeckého života z oblasti sociální pedagogiky. Uveřejňuje pouze originální rukopisy, které nebyly publikovány a které autor nepostoupil k publikování jinde. Redakce přijímá rukopisy v českém, slovenském, anglickém jazyce a jiném jazyce (s anglickým překladem).

Rukopisy se odesílají jako příloha na e-mailovou adresu: [editorsoced@fhs.utb.cz](mailto:editorsoced@fhs.utb.cz) nebo na základě přihlášení přes webové rozhraní časopisu (odkaz na přihlášení naleznete v dolním levém rohu obrazovky). Pro práci s textem autor použije šablonu obsahující vzor publikované studie a informaci o tom, že autor/autorka prohlašují, že toto je originální studie a text v této podobě nebyl nikde publikován ani předložen k publikování. Společně s textem rukopisu autor zasílá tzv. title page. Tento dokument obsahuje afiliaci autorů (ve full-textu se autoři a afiliace neuvádí), ORCID ID a kontaktní údaje na potenciální recenzenty. Upozorňujeme, že vydavatel má výlučné právo rozhodnout, zda navrhované recenzenty využije či nevyžije.

Recenzní řízení rukopisů studií je oboustranně anonymní trvající jeden až dva měsíce dle obdržovaných posudků. Cílem anonymního recenzování je redukovat případnou předpojatost posuzovatelů. Posuzovatelé rukopisu jsou členové redakční rady a externí spolupracovníci časopisu. U recenzí knih a informací posoudí rukopis redaktor sekce.

Pro kontrolu textu je využíván antiplagiátorský program Crossref Similarity Check. Redakce časopisu má výhradní právo podat rozhodnutí o finálním publikování rukopisu, popřípadě pozastavit/vyloučit rukopisy v jakékoliv fázi recenzního řízení z obecně uznatelných důvodů. V žádné fázi posuzování rukopisů však autorům nevzniká právní nárok na uveřejnění jejich textů.

Sociální pedagogika | Social Education je časopis typu peer-reviewed s otevřeným přístupem (angl. open access journal), jehož obsah je volně dostupný v elektronické podobě v rámci internetu. Pojem "otevřený přístup" znamená volnou dostupnost studií na veřejném internetu umožňující libovolnému uživateli číst, stahovat, kopírovat, tisknout, prohledávat nebo vytvářet odkazy na plné texty těchto příspěvků. Více k pokynům pro autory lze nalézt na webových stránkách časopisu: <http://soced.cz/cs/pro-autory>.



## Copyright

Vydavatel zajišťuje a nese náklady na vydávání časopisu. Autoři tak nemusí vynakládat finanční prostředky na zveřejnění svých příspěvků a čtenáři tak nehradí poplatky spojené s jejich dostupností. Před samotným uveřejněním studie v elektronické formě časopisu se mezi autorem a vydavatelem uzavírá licenční ujednání mezi autorem a vydavatelem o poskytnutí výhradní licence vyžadující písemnou formu. Vydání příspěvku, který byl uveřejněn v časopise, v jiném médiu, podléhá souhlasu vydavatele.

Časopis používá CC BY licenci a odkazuje se na následující: COPE – Commission for publication Ethics and refer to the Council of Science Editors White Paper on Promoting Integrity in Scientific Journal Publications; APA citační normu; Open Access a poskytuje DOI a ScossMark (Cross-Ref).

April 2020



## Call for Papers — English Number

Sociální pedagogika | Social Education

**Issue Topic: International Perspectives on Social Education**  
**Editor-in-chief: Eva Janebová**

Authors are cordially invited to submit papers for this upcoming edition  
**volume 8 / issue 1 / April 2020**

All are invited to submit papers, comparative and case studies, as well as other types of scholarly texts (as per defined quality criteria of the journal Sociální pedagogika | Social Education) on the following topics:

- Engaging with a diversity of students and staff in schools at all levels (including HEI).
- International comparative studies on Social Education, social work and related topics.
- Studies of internationalization of Social Education curriculum, e.g. international study programs or development of internationalized courses, etc.
- Building international research/teaching/project collaborations in particular fields.
- Theoretical and empirical studies on a wide range of Social Education topics which include international perspectives.

**Submission open for April 2020**

Proposal & Abstract Submission: September 15, 2019

Full-text Submission: November 15, 2019

Paper Publication: April 15, 2020

Sociální pedagogika | Social Education  
E: [editorsoced@fhs.utb.cz](mailto:editorsoced@fhs.utb.cz) | W: [www.soced.cz](http://www.soced.cz)  
mobil: +420 734 792 969  
tel.: +420 576 038 007

**Sociální pedagogika**

**Social Education**

časopis pro vědu a praxi



11/2020

# Výzva pro autory

## Sociální pedagogika | Social Education

**Téma: Všechny oblasti vztahující se k sociální pedagogice**  
**Editor: Radana Kroutilová Nováková**

Autoři jsou srdečně zváni k předložení příspěvků pro nadcházející vydání

**ročník 8 / číslo 2 / Listopad 2020**

Časopis je platformou pro rozvoj sociální pedagogiky jako vědní disciplíny. Uveřejňuje teoretické a empirické studie o probíhajících a ukončených výzkumech, recenze knih a informace o vědeckých aktivitách z oblasti sociální pedagogiky.

- Všechny obdržené studie podléhají oboustranně anonymnímu recenznímu řízení.
- Zveřejnění studií vyžaduje obdržení textů v šabloně časopisu umístěné online.
- Bezplatné publikování, korektura, přístup k publikovaným číslům online.

### **Důležité termíny:**

Příjem abstraktů příspěvků redakcí: 15. květen 2020

Přijetí celého znění příspěvků (full-texty): 15. červen 2020

Publikování příspěvků online: 15. listopad 2020

Sociální pedagogika | Social Education  
E: editorsoced@fhs.utb.cz | W: www.soced.cz  
mobil: +420 734 792 969  
tel.: +420 576 038 007

**Sociální pedagogika**  
**Social Education**  
časopis pro vědu a praxi





**Editorial board:**

Editor-in-Chief: **Jakub Hladík**, Tomas Bata University in Zlín.

Managing Editor: **Jitka Vaculíková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Radana Kroutilová Nováková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Anna Petr Šafránková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Karla Hrbáčková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Dušan Klapko**, Masaryk University.

Editor – books reviews and information: **Milena Öbrink Hobzová**, Palacký University Olomouc.

**International editorial board:**

**Stanislav Bendl**, Charles University; **Christian Brandmo**, University of Oslo; **Adele E. Clarke**, University of California San Francisco; **Miroslav Dopita**, Palacký University Olomouc; **Lenka Gulová**, Masaryk University; **Lenka Haburajová Ilavská**, Tomas Bata University in Zlín; **Xuesong He**, East China University of Science and Technology; **Feifei Han**, University of Sydney; **Eva Janebová**, Masaryk University; **Jim Johnson**, Point Loma Nazarene University; **Vladimír Jůva**, Masaryk University; **Michal Kaplánek**, Jabok – Higher School of Social Pedagogy and Theology; **Blahoslav Kraus**, University of Hradec Králové; **Roman Leppert**, Kazimierz Wielki University; **Jiří Němec**, Masaryk University; **Peter Ondrejko**, Palacký University Olomouc; **Milan Pol**, Masaryk University; **Andrea Preissová Krejčí**, Palacký University Olomouc; **Miroslav Procházka**, University of South Bohemia in České Budějovice; **Jiří Prokop**, Charles University; **Ewa Syrek**, University of Silesia in Katowice; **Radim Šíp**, Masaryk University; **Danielle Tracey**, Western Sydney University; **Petr Vašát**, The Czech Academy of Sciences; **Soňa Vávrová**, University of Ostrava.

**Contact**

Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: [www.soced.cz/english](http://www.soced.cz/english)

Sociální pedagogika | Social Education, 7(2), 2019. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. Editor-in-Chief: Jakub Hladík. The journal is published twice a year in an electronic format. The Journal accepts previously unpublished and reviewed papers only.

Listopad 2019 / November 2019

[www.soced.cz](http://www.soced.cz)

ISSN 1805-8825

## **Sociální pedagogika | Social Education**

Časopis pro sociální pedagogiku  
The journal for socio-educational theory and research

### **Publisher**

**Tomas Bata University in Zlín**  
Faculty of Humanities  
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín  
Czech Republic