

Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání

Historical Overview and Current Understanding of Inclusive Education

Klíčová slova: integrace, inkluze, inkluzivní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, mainstreaming, participace, kvalita vzdělávání, inkluzivní společnost, mezinárodní dokumenty, legislativa, hodnoty

Key words: integration, inclusion, inclusive education, special education needs, mainstreaming, participation, quality of education, inclusive society, international documents, legislation, values, diversity

Abstrakt: V souvislosti se vzděláváním, zejména pokud jde o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou stále častěji skloňovány pojmy integrace, inkluze, mainstreaming či vzdělání pro všechny a vzdělání jako právo. Příspěvek nastiňuje historické kořeny inkluzivního vzdělávání a jeho ukotvení v mezinárodních a národních dokumentech. Dále vymezuje pojmy integrace a inkluze a poskytuje přehled obecně uznávaných vymezení konceptu inkluzivního vzdělávání.

Summary: Education of students with special education needs has undergone important changes in the last twenty years. The concepts of integration and inclusion, mainstreaming, education for all and education as a human right belong among the most frequently mentioned terms. The article offers an overview of the historical development of the concept of inclusive education and its position in international and national documents and statements. Furthermore, it defines the concepts of integration and inclusion and offers an overview of widely recognized definitions of inclusive education.

Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání

V souvislosti se vzděláváním, zejména pokud jde o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou stále častěji skloňovány pojmy integrace, inkluze, mainstreaming či vzdělání pro všechny a vzdělání jako právo. Jednotlivé země k této problematice přistupují odlišně. Můžeme však konstatovat, že všechny evropské země směřují k integraci / inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Vývoj tímto směrem je založen na kritické analýze role segregovaného vzdělávání a jeho vlivu na osobnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a společnost jako celek a v neposlední řadě také přesvědčení, že integrace / inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je přínosem pro všechny (Pijl, Hamstra, 2005 in Průchová).

Vymezit přesný a jednotný obsah těchto pojmů a jejich dopadu na samotnou praxi je však velmi nesnadné, neboť pohledy jednotlivých odborníků napříč Evropou i v rámci

jednotlivých zemí se liší v závislosti na zkušenostech, tradici, kulturních zvyklostech, a také postojích zákonodárců, pedagogů a veřejnosti. Přesto se v následujícím textu pokusíme nastínit historické kořeny inkluzivního vzdělávání a jeho ukotvení v mezinárodních a národních dokumentech. Dále vymezíme pojmy integrace a inkluze a poskytneme přehled obecně uznávaných vymezení konceptu inkluzivního vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech

Své pevné místo v mezinárodních úmluvách a prohlášeních získávala myšlenka inkluzivního vzdělávání postupně, přes půl století. V současné době je však integrální součástí všech deklarací a zákonů týkajících se vzdělávání v zemích Evropské unie. Níže nabízíme přehled základních mezinárodních a národních dokumentů, které vznik konceptu inkluzivního vzdělávání podpořily.

Jedním ze základních dokumentů je bezesporu **Všeobecná deklarace lidských práv** přijatá valným shromážděním OSN v roce 1948. V článku 26 praví „Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.“ (OSN, 1948).

Celosvětově mezi skupiny nejčastěji vyčleňované ze vzdělávání patří jedinci žijící v chudobě, odlehlých oblastech, chudinských čtvrtích (slumech), uprchlíci, ženy a dívky, domorodé obyvatelstvo, migranti, lidé v oblastech zužovaných ozbrojenými konflikty, příslušníci jazykových minorit, pracující děti a děti žijící na ulici, osoby s HIV/AIDS a dalšími nemocemi a lidé s postižením všech věkových skupin (Stubbs, 1998)

Právo na vzdělání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a snaha o zabránění segregaci jsou podrobněji rozpracovány v Úmluvě OSN o právech dítěte přijaté

v New Yorku roku 1989¹ a také ve Světové deklaraci vzdělání pro všechny: Uspokojení základních vzdělávacích potřeb přijaté v Jomtienu v roce 1990.

Úmluva OSN o právech dítěte v článku 2 zavazuje k zabezpečení stanovených práv všem dětem a jako první dokument konkrétně zmiňuje také děti s postižením („*bez ohledu na tělesnou a duševní způsobilost*“) a děti různého sociálního původu. V článku 6 potom stanovuje povinnost „*zabezpečit v největší možné míře zachování života a rozvoj dítěte*“ (OSN, 1989). Zcela novou perspektivu přináší článek 12, který zabezpečuje „*dítěti, které je schopno formulovat své vlastní názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se jej dotýkají, přičemž se názorům dítěte musí věnovat patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni*“ (OSN, 1989). Dřívější deklarace a úmluvy uznávaly pouze právo rodiče/pečovatele vybrat vzdělávací cestu dítěte (Stubbs, 1998).

Světová deklarace vzdělání pro všechny, jež byla přijata na konferenci v Jomtienu, Thajsku v roce 1990 vznikla na základě analýzy stavu základního vzdělávání po celém světě. Analýza ukázala znepokojující fakta, a sice že 100 milionů dětí (60 mil. dívek) nemá přístup k základnímu vzdělání, základní vzdělání je mnohdy zúženo na osvojení trivia místo vytváření širších kompetencí pro život a celoživotní učení a některé marginalizované skupiny, mj. také osoby s postižením, jsou ve velmi vysokém riziku vyloučení z jakékoli formy vzdělávání. Deklarace v článku 3 doslova uvádí, že „*zvláštní pozornost vyžadují vzdělávací potřeby postižených osob. Kroky musí být učiněny tak, aby všem kategoriím postižených lidí byl poskytnut stejný přístup ke vzdělávání, který musí být nedílnou součástí jeho systému*“. (Světová deklarace vzdělání pro všechny, 1990). Deklarace dále podporuje vznik různých systémů pro podporu různorodých a individuálních potřeb jedinců a dále zdůrazňuje potřebu posílení partnerství, jak na úrovni vládních a regionálních úřadů, tak na úrovni komunity a rodiny (Miles, 2000; Světová deklarace vzdělání pro všechny, 1990).

¹ Pro ČSFR vstoupila Úmluva o právech dítěte v platnost dne 6. února 1991. Česká republika je Úmluvou vázána od 1. ledna 1993.

Vize formulovaná ve Světové deklaraci vzdělání pro všechny byla potvrzena o deset let později na **Světovém fóru o vzdělávání** v Dakaru. Dakarský akční plán upozornil na fakt, že nebezpečí vyčleňování znevýhodněných osob ze života společnosti stále existuje (Magrab, 2003). Za svůj cíl si stanovil přístup k základnímu vzdělání pro všechny do roku 2015 (UNESCO, 2000). Problematickou byla shledána zejména značná disproporce mezi počtem chlapců a dívek navštěvujících školy v některých oblastech světa (Ainscow, 2006).

V reakci na závěry dakarského fóra vznikl v rámci aktivit UNESCO v roce 2001 projekt **Vlajková loď vzdělání pro všechny a práv osob s postižením: inkluzivní směr**² Projekt je výsledkem spolupráce řady vládních i nevládních organizací zabývajících se vzděláváním a inkluzí (EENET, 2001). Jeho cílem je monitorování a podpora naplňování cílů formulovaných na Světovém fóru v Dakaru, zejména podpora vzdělávání všech dětí bez rozdílu a inkluze dětí s postižením (Průchová, 2008).

Samotné právo na vzdělání však neimplikuje inkluzi. Právo na inkluzivní vzdělávání bylo poprvé jasně formulováno v **Prohlášení ze Salamanky a Akčním rámci pro speciální vzdělávání** v roce 1994. Shromáždění se zúčastnilo přes 300 účastníků zastupujících 92 vlád mezinárodních organizací. Cílem bylo navržení hlavních legislativních změn, které by podpořily inkluzivní vzdělávání, zejména schopnost škol vytvořit podmínky všem žákům s důrazem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (UNESCO, 1994). Základní princip inkluzivní školy spatřuje ve „*společném učení všech dětí kdykoli je to možné, bez ohledu na obtíže a odlišnosti, které mohou mít. Inkluzivní škola musí tyto potřeby identifikovat a adekvátně na ně reagovat prostřednictvím různorodých přístupů. Kvalitní vzdělání bude zajištěno prostřednictvím adekvátního kurikula, organizačních opatření, výukových strategií, zdrojů a partnerství s komunitou. Pro inkluzivní vzdělávání je nezbytná existence kontinua podpůrných služeb, které budou schopny poskytnout podporu celému spektru speciálních potřeb, jež se vyskytují v každé škole*“ (UNESCO, 1994: 11).

² Z angl. Flagship on Education for All and the Rights of Persons with Disabilities: Towards Inclusion

Prohlášení dále stanovuje, že inkluzivním školám musí být poskytnuta dodatečná podpora kdykoli ji budou potřebovat k zajištění efektivity vzdělávání. Inkluzivní škola je považována za nejúčinnější prostředek vytváření solidarity mezi dětmi se speciálními potřebami a jejich vrstevníky, boje s diskriminačními postoji a vytváření inkluzivní společnosti. V neposlední řadě bývají v souvislosti s inkluzivním vzděláváním zmiňovány také pozitivní ekonomické dopady (Miles, 2000).

Prohlášení se vyjadřuje také k postavení speciálních škol v inkluzivním vzdělávání. K docházce dítěte *„do speciální třídy nebo školy po celý vyučovací proces by mělo být přistoupeno pouze výjimečně a to v případech, kdy běžná třída není schopna poskytnout podporu vzdělávacím nebo sociálním potřebám žáka nebo pokud je to v zájmu daného dítěte nebo dalších dětí“* (UNESCO, 1994: 12). Existence speciálních škol tedy není popřena, mění se pouze jejich postavení. Již nejsou první volbou pro žáky s postižením. Stávají se poradenskými centry a partnery škol hlavního vzdělávacího proudu.

Prohlášení však vyvolalo diskusi a formulaci protiargumentů. Clough (2004 in Průchová, 2008) upozorňuje na nebezpečí přílišného tlaku na inkluzivní uspořádání, který může mít za následek pouhou fyzickou inkluzi doprovázenou sociální a emocionální exkluzí, tedy stav kdy žáci nejsou přijímáni svými vrstevníky, učiteli a nakonec ani sami sebou.

Nejnovějším dokumentem je **Prohlášení OSN o právech osob s postižením** (2006)³, které potvrzuje inkluzivní vzdělávání jako právo každého jedince. V článku 24 stanovuje, že *„osoby s postižením mají právo na inkluzivní, kvalitní a bezplatné primární a sekundární vzdělání ve stejné míře, jako ostatní členové jejich komunity“*. Státy se dále zavazují, že žáci s postižením nebudou vyloučeni z žádného stupně vzdělávání (včetně celoživotního) na základě postižení a budou mít přístup ke vzdělání v místě svého bydliště. Prohlášení poukazuje na potřebu osvojení sociálních dovedností potřebných pro plné zapojení žáků s postižením do vzdělávání a také společenského života. Z tohoto důvodu zdůrazňuje potřebu osvojení speciálních dovedností (Brailleovo písmo, znakový jazyk, etc.). V případě žáků nevidomých, neslyšících nebo s duálním slyšovým postižením připouští možnost segregovaného

³ V České republice nebyla dosud ratifikována.

vzdělávání s ohledem na potřebu prostředí, které umožní jejich maximální kognitivní a sociální rozvoj (OSN, 2006).

Cesta k integraci a inkluzi v české legislativě

Segregované vzdělávání má v České republice poměrně dlouhou a silnou tradici. Jeho počátky bychom mohli položit do konce 19. století, doby vzniku prvních ústavů a institucí pro vzdělávání osob s postižením (Ernestinum, Jedličkův ústav, etc.). **Zákon č. 95/1948 Sb. Ústavodárného Národního shromáždění o základní úpravě jednotného školství** (školský zákon) dokonce stanovil, že *“děti, které podle úředního zjištění nelze vzdělávat pro těžkou nemoc anebo duševní nebo tělesnou vadu, nejsou povinny chodit do školy“* (MŠMT, 1948). Pozici speciálního školství potvrdil i následující **Zákon č. 29/1984 Sb. Federálního shromáždění o soustavě základních a středních škol** (MŠMT, 1984). Průchová, (2008) zde upozorňuje na fakt, že zákon mimo jiné neuznával právo rodiče rozhodovat o zařazení dítěte do určitého typu vzdělávacího zařízení. Na tomto procesu se podílel ředitel školy a pedagogický sbor, rodič byl o výsledku pouze informován. Až do 90. let 20. století probíhalo vzdělávání dětí s postižením segregovaně. Na jedné straně byly vypracovány velmi podrobné a kvalitní didaktické postupy, ze kterých učitelé vychází i dnes (Kábele, Čálek, etc.), na straně druhé však žáci s postižením byly vytrženi nejen ze života společnosti, ale i samotné rodiny a na doporučení odborníků často vyrůstali v institucionální péči.

Odklon od výhradně segregovaného vzdělávání nastal s přijetím **Zákona č. 564/1990 Sb. České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství**, který v § 12 hovoří o možnosti integrace žáků s postižením (MŠMT, 1990). **Vyhláška 291/1991 Sb. o základní škole** dále zmiňuje možnost ředitele zřídit speciální a specializované třídy pro žáky s postižením (MŠMT, 1991) a také přednostní zařazení žáků do školy v místě trvalého bydliště (Průchová, 2008). Dalším podstatným dokumentem potvrzujícím příklon k myšlence integrace byla **Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení z 6.6.2002**. V článku 1 uvádí, že *„speciální vzdělávací potřeby žáků...jsou zajišťovány formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími*

potřebami. Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu“ (MŠMT, 2002).

Aktuální **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (školský zákon) jako první legislativní dokument již nezmiňuje možnost osvobození od povinné školní docházky a za primární formu vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považuje individuální integraci (MŠMT, 2004).

Integrace a inkluze - dva pojmy, dva významy?

Nyní bychom se blíže zaměřili na koncepty integrace a inkluze a jejich současné pojetí především v oblasti vzdělávání.

Integrace je pojem, který se ve světě začal objevovat od 60. let 20. století a inkluze o dvě desetiletí později. V České republice se oba pojmy začaly výrazněji prosazovat až v 90. letech. Přes jejich relativně dlouhou historii je jejich vymezení do dneška nejednotné. Část odborné veřejnosti tyto chápe jako komplementární koncepty, jejichž obsahy se prolínají a jejichž používání je tedy vzájemně zaměnitelné. V současné době však řada odborníků (srov. Ainscow (2005), Vislie (2003)) poukazuje na fakt, že jsou tyto koncepty založeny na odlišných hodnotách a přesvědčeních, stanovují si odlišné klíčové oblasti a jejich dopad na proces vzdělávání je odlišný. Z tohoto důvodu by podle těchto autorů neměly být zaměňovány.

Když se v zahraničí v 60. a 70. letech objevila **integrace**, usilovala především o reformu stávajícího systému. Tato reforma se soustředila na tři základní oblasti (Vislie, 2003: 19):

1. *Právo na vzdělání pro děti s postižením.* Přestože „všechny děti“ měly oficiálně právo na vzdělání, ve všech zemích existovalo určité procento dětí, které vzhledem ke svému postižení bylo vzděláváno v jiných než školských zařízeních (lékařské, atd.) nebo bylo označeno za nevzdělavatelné a povinnosti školní docházky zbaveno.
2. *Právo dětí s postižením na vzdělání ve škole v místě bydliště.* Tato snaha směřovala proti v té době obvyklému centralizovanému vzdělávání, kdy byly zřizovány školy zaměřené na žáky s určitým druhem postižení.

3. *Reorganizace stávajícího systému speciálního školství.* Snaha o reformu se zaměřovala na všechny oblasti: zařazování žáků, financování, organizace vzdělávání a jeho průběh.

Díky těmto snahám se problematika speciálního školství v 70. letech dostala do popředí zájmu ve všech zemích západní Evropy a v USA, i když v různých zemích s různou intenzitou.

Jak již bylo řečeno, integrace se zaměřovala na změnu systému, středobodem jejího zájmu tedy nebylo klima školy, kompetence a postoje učitelů a veřejnosti a proces vyučování a metody a formy práce užívané ve třídě. Oproti tomu **inkluze** je ve své podstatě širším konceptem zahrnujícím v sobě více aspektů. Některé z nich nejsou nové a našli bychom je i v konceptu integrace, stěžejní oblasti se však svým zaměřením odlišují. Inkluze se soustředí zejména na *kvalitu vzdělávání* poskytovaného žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných v běžném vzdělávacím proudu (Vislie, 2003). Farrell (2000) inkluzi chápe ještě širěji a to jako způsob, kterým by se školy hlavního vzdělávacího proudu měly věnovat všem svým žákům. Hovoří o „inkluzivní škole pro všechny“ bez zmínky o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Ainscow (2005) inkluzi staví do protikladu se sociální exkluzí ohrožených skupin osob vztahující se na všechny oblasti života jedince, nejen vzdělání.

Miles (2000) rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze demonstruje na chápání postižení a jeho dopadu na proces vzdělávání. **Integrované vzdělávání** vychází z *medicínského modelu postižení*, který za podstatu problému považuje dítě, resp. jeho postižení. Postižení je chápáno jako osobní tragédie, se kterou se jedinec musí vyrovnat a začlenit se do společnosti, jejíž pravidla jsou nastavena pro potřeby jedinců bez postižení (Magrab, 2003). Žákova integrace do školy běžného vzdělávacího proudu je podpořena například zřízením funkce asistenta pedagoga nebo osobního asistenta a úpravou fyzického prostředí. Stubbs (2008) připouští, že tento přístup znamená podstatný odklon od segregovaného vzdělávání a předstupeň inkluze, ale zároveň poukazuje na jeho úskalí. Poskytnutí asistenta pedagoga nebo osobního asistenta může mít za následek hyperprotektivní přístup k dítěti, jeho stigmatizaci a následnou izolaci od vrstevníků. Žák bude ve třídě pouze fyzicky přítomen, nikoli začleněn. V případě žákova neúspěchu je v případě integrace vina

přičítána jemu a jeho schopnostem („není schopen zvládnout osnovy“, etc.). Nedochozí k autoreflexi práce pedagoga, popřípadě rozboru vhodnosti organizace třídy/školy, kurikula a zvolených vyučovacích metod.

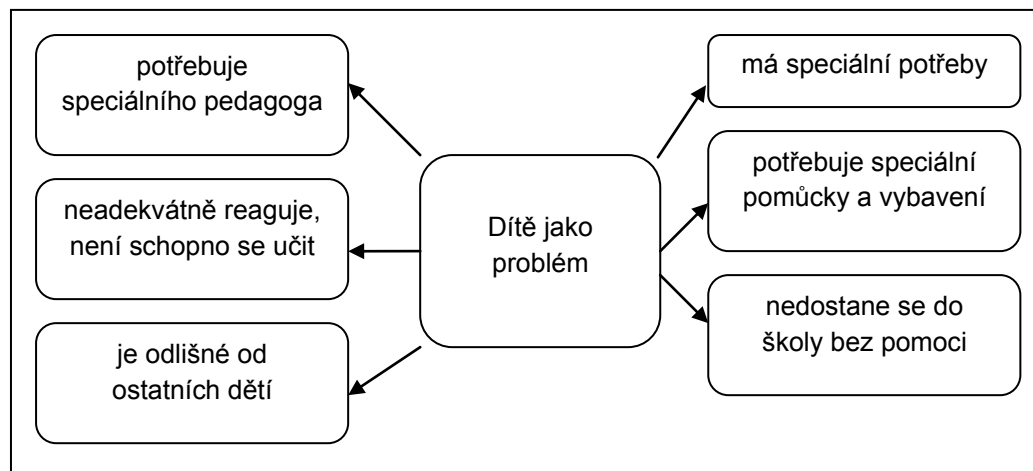


Diagram č.1: Žák s postižením v integrovaném vzdělávání (Miles, 2000)

Inkluzivní vzdělávání vychází ze *sociálního modelu postižení*, který vznikl jako výsledek úsilí osob s postižením o uznání jejich práv na plné začlenění do společnosti (Magrab, 2003). Sociální model postižení za středobod nepovažuje samotné postižení, zaměřuje se na analýzu způsobů, kterými sociální prostředí, ve kterém jedinci s postižením žijí, brání jejich plnému začlenění (např. překážky v používání hromadné dopravy, možnost získání zaměstnání). Žáci s postižením mohou mít obtíže také při zvládnutí některých nároků školní docházky a plnění požadovaných cílů vzdělávání (UNESCO, 2005).

Na rozdíl od integrace se cíleně nevěnuje pozorování a analýze chování integrovaných dětí, ale přenáší odpovědnost za vytváření podmínek vhodných pro inkluzi ze specializovaných profesí především na učitele. „*Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí*“ (Nikolai, 2008). Systém vzdělávání, prostředí a kompetence učitelů musí být takové, aby dokázaly poskytnout optimální podmínky pro uspokojení individuálních potřeb a podporovaly maximální rozvoj všech žáků (Miles, 2000; Stubbs, 1998).

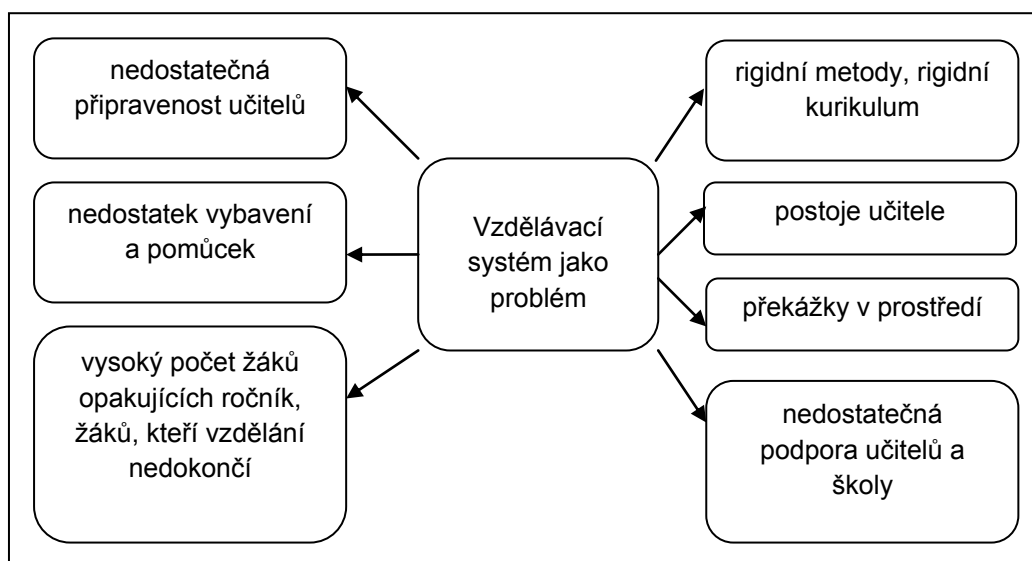
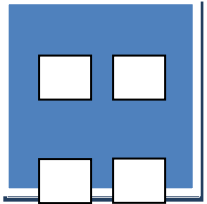
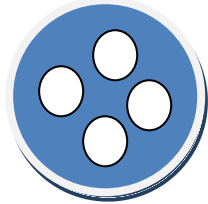
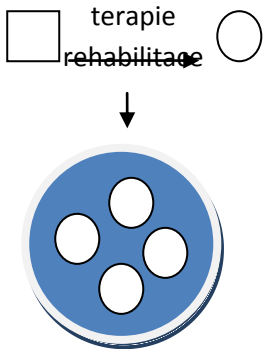
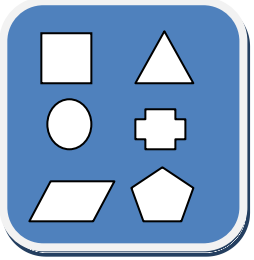


Diagram č.2: Žák s postižením v inkluzivním vzdělávání (Miles, 2000)

Pro úplnost níže nabízíme názorné srovnání obsahu jednotlivých pojmů napříč celým spektrem od speciálního vzdělávání po inkluzivní.

Speciální vzdělávání	Hlavní vzdělávací proud	Integrované vzdělávání	Inkluzivní vzdělávání
			 <p>flexibilní systém</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Žáci se speciálními potřebami • Speciální školy • Speciální pedagogové 	<ul style="list-style-type: none"> • Běžné děti • Běžní učitelé • Běžná škola 	<ul style="list-style-type: none"> • Modifikace žáka, aby vyhovoval podmínkám • Systém je neměnný, žák se musí adaptovat 	<ul style="list-style-type: none"> • Žáci s různorodými potřebami • Všichni žáci jsou schopni se učit • Rozdílný původ, jazyk, vyznání, schopnosti, pohlaví, věk • Modifikace systému, aby vyhovoval žákovi

Tabulka č. 1: Srovnání obsahu pojmů speciální vzdělávání, hlavní vzdělávací proud, integrované a inkluzivní vzdělávání podle Miles (2000)

Napříč Evropou však můžeme stále sledovat jistou terminologickou nejednotnost. Stubbs (1998) upozorňuje na fakt, že některé země nadále používají pojem integrované vzdělávání (např. Německo), neboť je v daném prostředí a kultuře vžitým. Pojem inkluze je hojně užíván ve skandinávských zemích a Velké Británii. V posledních letech se stal také jedním z cílů školské politiky v České republice.

Vývoj pojmu inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání vzniklo na základě různorodých vlivů: profesionálové (tlak na kvalitní vzdělávání, zvýšení kvality a efektivity školství), mezinárodní vládní a nevládní organizace a hnutí a zahraniční zkušenosti. Tyto vlivy málokdy působily současně, ale všechny určitým způsobem ovlivnily formování pojmu inkluze (Stubbs, 2008).

Principy inkluzivního vzdělávání však nejsou novinkou Miles (2000) poukazuje na **domorodé vzdělávání** v Africe, které dle jeho názoru bylo a je inkluzivní. Kisanji (1999) identifikuje následující principy, ze kterých domorodé formy vzdělávání vychází:

- Neexistující diference v prostoru, čase a postavení – tradiční vzdělávání bylo dostupné všem členům komunity;
- Adekvátní obsah a metody – obsah vzdělávání vycházel z přírodních, fyzických a sociálních podmínek a také náboženského / spirituálního života lidí;
- Využitelnost znalostí a dovedností v praxi – všechny postoje a dovednosti začleněné do kurikula byly založeny na tradici a kulturním přenosu;
- Zaměření na komunitu – veškerý obsah vzdělávání vycházel z potřeb komunity.

Právě principy univerzality, adekvátnosti, využitelnosti v praxi a zaměření na komunitu, které jsou přirozenou součástí domorodého vzdělávání v Africe, jsou dle Kisanjiho (1999) základními předpoklady úspěšného inkluzivního vzdělávacího systému.

V pozadí současného pojetí inkluze stojí základní principy, které její formování ovlivnily. Jednotliví autoři je rozdělují různě, můžeme však vysledovat několik základních skupin:

- *Inkluze vychází z přesvědčení, že všechny děti jsou schopné se učit* (EENET, 2001).
- *Inkluze je proces*. Inkluze je spatřována jako neustálý proces hledání optimálních přístupů k individuálním odlišnostem a potřebám všech jedinců (Magrab, 2003). Odlišnost je vnímána pozitivně, jako impuls pro další učení se dětí i dospělých (EENET, 2001).
- *Inkluze usiluje o identifikaci a odstranění bariér*. Tento proces znamená sběr informací z dostupných zdrojů a na základě jejich analýzy vytvoření doporučení pro zlepšení stávající praxe a legislativy (Magrab, 2003):
- *Inkluze znamená účast, zapojení a pokrok všech žáků*. Termín „zapojení“ zde označuje kvalitu zkušeností, které žáci získávají, zahrnuje tedy hodnocení žáků samotných. „Pokrok“ je zaměřen na dosažené výsledky napříč celým kurikulem, nikoli pouze testově měřené oblasti (Magrab, 2003). U žáků s těžším postižením bývá důraz kladen zejména na rozvoj komunikace a sociálních dovedností.
- *Inkluze klade zvýšený důraz na skupiny žáků, které mohou být v riziku neúspěchu nebo vyloučení ze vzdělávání*. Zde inkluze apeluje na morální zodpovědnost za nejohroženější skupiny, zajištění jejich kvalitního sledování a učinění všech nezbytných kroků pro jejich úspěšné zapojení. Inkluze umožňuje, aby se vzdělávací systém a vyučovací metody přizpůsobovaly potřebám všech dětí.

Současné pojetí inkluzivního vzdělávání

Jak je patrné z množství a různorodosti výše uvedených vlivů, není možné poskytnout jednu všeobsažnou definici. Definiční vymezení se liší v různých zemích a také v pojetí různých odborníků a organizací a to v závislosti na oblasti, které přikládají nejvyšší důraz.

Tradičně se pojem inkluze vztahoval na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Halinen & Järvinen (2008) poukazují na fakt, že v současném pojetí můžeme sledovat nárůst zájmu o všechny žáky a jejich úspěšné vzdělávání, tedy nejen žáky s postižením nebo znevýhodněním.

UNESCO (2005) inkluzi považuje za proces vytváření optimálních podmínek pro různorodé potřeby žáků prostřednictvím většího zapojení žáků do vzdělávání, kulturního a společenského života a minimalizace vyčlenění (exkluze) v rámci vzdělání a ze vzdělání. Tento proces vyžadující změny a úpravy obsahu, přístupů a strategií se musí vztahovat na všechny děti dané věkové skupiny a musí vycházet z přesvědčení, že vzdělávání všech dětí bez rozdílu je povinností škol hlavního vzdělávacího proudu.

Podobné zaměření nalezneme i v české definici (Nikolai, 2008), která základní myšlenku inkluzivního vzdělávání spatřuje ve snaze poskytnout všem žákům co nejlepší úroveň vzdělání bez ohledu na rozsah jejich speciálních potřeb a také zajistit dostupnost co nejvyšší formy vzdělání.

Ústředními principy inkluzivního vzdělávání jsou dostupnost a participace (Miles, 2000). Vzdělání by mělo všechny žáky připravit na život a pomoci rozvinout jejich potenciál. Miles (2000) v inkluzivním vzdělávání zdůrazňuje pozitivní vnímání individuálních odlišností. Inkluze neznamena a nesmí znamenat asimilaci. Žáci musí být plnohodnotnými členy společnosti, nikoli fyzicky přítomnými, ale sociálně izolovanými. Právě faktická izolovanost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu z důvodu nedostatečné nebo nadbytečné pozornosti je jedním z nejčastějších terčů kritiků integrace / inkluze.

Někteří autoři při vymezování pojmu inkluzivní vzdělávání opustili čistě vzdělávací oblast. Stubbs (2008) zvažuje všechny aspekty a principy inkluzivního vzdělávání a navrhuje definici, která přesahuje školní prostředí a pojímá celý život jedince a společnosti. Inkluzivní vzdělávání je širokým spektrem strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat základní právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělání. Vzdělávání začíná narozením dítěte a pokračuje po celý život. Zahrnuje také *neformální vzdělávání*, které představují aktivity organizované mimo rámec formálního systému často zaměřené na znevýhodněné skupiny a tzv. *informální vzdělávání*, které představuje neorganizovaný proces učení během života – v rodině,

komunitě, mezi přáteli. Hranice mezi jednotlivými formami vzdělání nejsou striktně dané a velmi často se překrývají. Jednotlivé oblasti, ve kterých se inkluzivní hodnoty odrážejí, jsou naznačeny v diagramu níže.

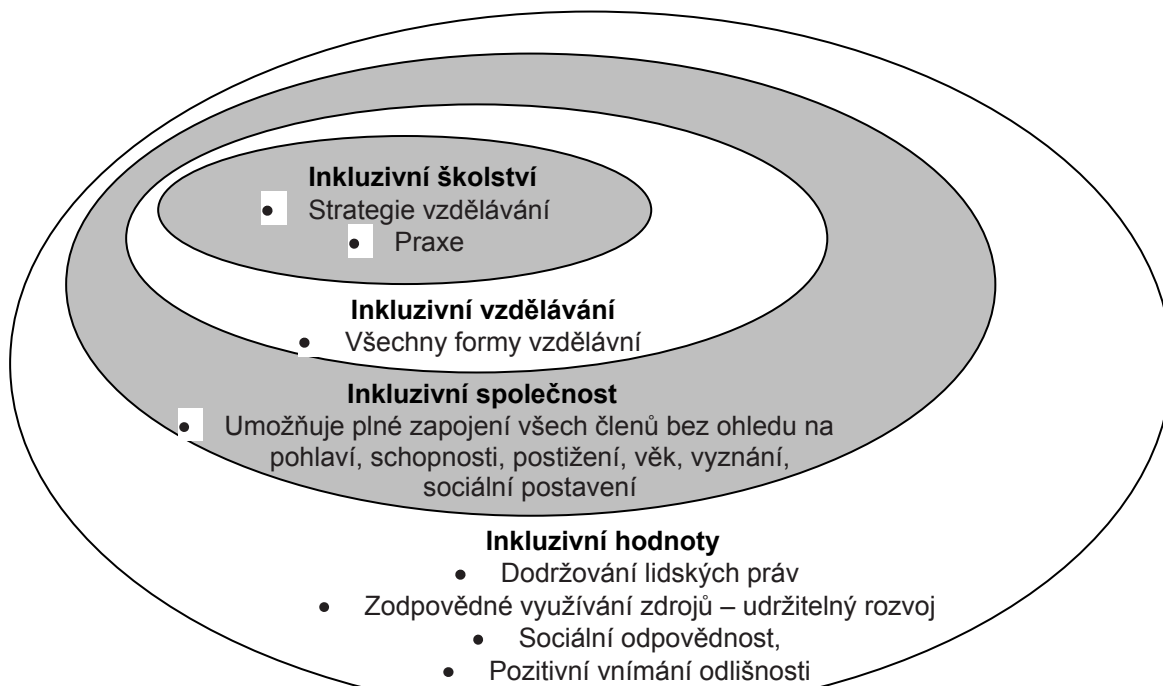


Diagram č. 3: Vývoj inkluzivní společnosti (podle Stubbs, 2008)

Inkluzivní vzdělávání se snaží modifikovat struktury a systémy a vybavit společnost takovými kompetencemi, aby byla schopna bojovat proti diskriminaci, vnímat pozitivně odlišnost, podporovat účast všech členů na jejím životě a překonávat bariéry, které se mohou objevit ve vzdělávání nebo jiných oblastech života. Inkluzivní vzdělávání je součástí širší strategie podporující inkluzivní hodnoty, trvale udržitelný rozvoj, sociální spravedlnost a respektování základních potřeb a práv jedince (Stubbs, 2008).

Shrnutí

V posledních desetiletích prochází společnost a tedy i vzdělávání řadou změn, při kterých jsou skloňovány pojmy integrace a v současné době zejména inkluze. Tyto dva pojmy jsou některými autory považovány za komplementární, řada autorů je však rozeznává s odkazem na jejich odlišná východiska. Zatímco integrace si kladla za cíl změnu školského systému, hlavní oblastí zájmu inkluze je kvalita vzdělávání a zkušeností, které žáci získávají. Inkluzivní vzdělávání v pojetí současných autorů překračuje hranice formálního vzdělávání. Stává se filosofickým principem, který

ovlivňuje fungování společnosti a její hodnoty. Cílem je vytvoření společnosti, která umí bojovat s diskriminací, pozitivně vnímat odlišnost a vytvořit podmínky pro plnohodnotnou a kvalitní participaci na vzdělávání i životě všech jejích členů, bez ohledu na postižení nebo rozsah speciálních potřeb.

Literatura

Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton.

Ainscow, M. (2006). *Towards a more inclusive education system, where next for special schools?* London: Routhledge.

EENET. (2001). *The Flagship on Education for All and the Rights of Persons with Disabilities: Towards Inclusion*. Získáno 16. 5 2009, z Enabling Education Network: http://www.eenet.org.uk/key_issues/efa/flagship.shtml

Halinen, I., & Järvinen, R. (23. září 2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *UNESCO Prospects* , str. <http://www.springerlink.com/content/h4n4616777127634/>.

Idol, L. (2006). Towards Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education* , stránky 77-94.

Kisanji, J. (1999). *Historical and Theoretical Basis of Inclusive Education*. Získáno 15. květen 2009, z Enabling Education Network: http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml

Magrab, P. (2003). *Open File on Inclusive Education*. Získáno 5. květen 2009, z UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>

Miles, S. (29. říjen 2000). *Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas* . Získáno 5. květen 2009, z Enabling Education Network: http://www.eenet.org.uk/theory_practice/bonn_2.shtml

MŠMT. (2005). . *Návazná Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Získáno 3. 2 2007, z MŠMT: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb05073&cd=76&typ=r>

MŠMT. (2002). *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení*. Získáno 4. 6 2009, z MŠMT:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

MŠMT. (1991). *Vyhláška 291/1991 Sb. o základní škole*. Získáno 28. 5 2009, z MŠMT:

http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df1c12566af007f1a09/c12571cc00341df1c12566d40073a797?OpenDocument

MŠMT. (1984). *Zákon č. 29/1984 Sb. Federálního shromáždění o soustavě základních a středních škol*. Získáno 15. 5 2009, z Společnost pro církevní právo:

<http://spcp.prf.cuni.cz/lex/29-84.htm>

MŠMT. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Získáno 3. 2 2007, z MŠMT:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

MŠMT. (1990). *Zákon č. 564/1990 Sb. České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství*. Získáno 15. 5 2009, z MŠMT:

<http://spcp.prf.cuni.cz/lex/564-90.htm>

MŠMT. (1948). *Zákon č. 95/1948 Sb. Ústavodárného Národního shromáždění o základní úpravě jednotného školství*. Získáno 15. 5 2009, z Společnost pro církevní právo: Zákon č. 95/1948 Sb. Ústavodárného Národního shromáždění o základní úpravě jednotného školství

Nikolai, T. (2008). *Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém*. Získáno 1. květen 2009, z Varianty: <http://www.varianty.cz/new/index.php?id=7>

OSN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Získáno 16. 5 2009, z United Nations: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

OSN. (1948). *Všeobecná deklarace lidských práv*. Získáno 16. 5 2009, z MZV ČR: http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/lidska_prava/vseobecna_deklarace_lidskych_prav/index.html

Průchová, P. (únor 2008). *Integrace-Inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu*. Získáno 20. květen 2009, z http://tarantula.ruk.cuni.cz/KKP-14-version1-petra_pruchova.doc

Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.

Stubbs, S. (11. listopad 1998). *What is Inclusive Education? Concept Sheet*. Získáno 12. 5 2009, z Enabling Education Network: http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml

Světová deklarace vzdělání pro všechny. (1990). Získáno 16. 5 2009, z MŠMT: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>

UNESCO. (2000). *Dakar Framework for Action*. Získáno 17. 5 2009, z UNESCO: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Získáno 15. duben 2009, z UNESCO: www.unesco.org/education/inclusive

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action*. Získáno 16. 5 2009, z UNESCO: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* , 7 (3(3)), stránky 5-20.

Farrell, P. (4 2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* (4(2)), stránky 153 - 162.

OSN. (20. 11 1989). *Úmluva OSN o právech dítěte*. Získáno 17. 5 2009, z OSN: www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf

Světová deklarace vzdělání pro všechny . (1. 7 2001). Získáno 17. 5 2009, z MŠMT: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education* , 18 (1), stránky 17-35.