



**Odborný příspěvek v rámci projektu:** Projekt: Systematická Inkluze - společná cesta k úspěchu!,  
Reg. č. projektu: CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000172

**Autor: PaedDr. Tomáš Houška**

**12/2016**

### **Inkluze, integrace, exkluze...**

Proč zavádět nějaký newspeek, když přece máme dávno zažitý pojem **integrate**? Jaký je tedy rozdíl mezi významem obou pojmů? Podíváme-li se do slovníku cizích slov, najdeme pojem inkluze nejčastěji v souvislosti biologické nebo matematické. Buněčné inkluze jsou drobné částičky volně rozptýlené v cytoplazmě, aniž jsou přesně ohraničeny membránou. Pro matematiky znamená inkluze podmnožinu. Inkludovaná množina je „součástí“ té nadřazené. Inkluze je opakem exkluze. Exkluzivní škola vyjímá některé žáky a poskytuje jim odlišné prostředí než jiným. Inkluzivní škola se snaží ponechat pohromadě širokospektrální skupinu všech dětí a vzdělávat je společně.

Trendem je exkluzi minimalizovat, a pokud to jde, ponechávat relativně přirozené, tedy smíšené skupiny žáků. Otázkou samozřejmě je, co je přirozená skupina vrstevníků, ale jisté je, že nikde v civilizovaném světě není trendem bagatelizovat rozdíly ve schopnostech mezi žáky a pod heslem „integrace“ tyto rozdílnosti prostě ignorovat. Naopak – moderní vzdělávací systém musí pomáhat všem dětem spravedlivě – tedy ne zarovnat děti do jedné hladiny, ale tam, kde děti nadání mají, tam jim pomoci v rychlém postupu a dopřát jim poznání do hloubky věci, a tam kde předpoklady nemají, tam jim ponechat mírné tempo. Ale vraťme se k inkluzi:

Pro oblast školství vykládá slovník cizích slov tento pojem jako začlenění vymykajících se dětí do běžné třídy. Většinou se mají na mysli děti **postížené a různě znevýhodněné**, ovšem stejnou měrou platí tato problematika pro děti **výjimečně nadané**.

Je to tedy totéž co integrace? Pro někoho může jít o slovíčkaření, ale inkluze obsahuje zásadní změnu v perspektivě. Při integraci pomáháme dítěti začlenit se do třídy. Nečekáme, že se nějak zvlášť přizpůsobí třída a nečekáme, že se nějak zvlášť přizpůsobí učitel.

**Inkluzivní škola** znamená zcela opačný pohled od žáka. Vycházíme z přesvědčení, že máme osobnost žáka, ta má nějaké výchozí schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy a naším úkolem je poskytnout mu takové edukační prostředí, ve kterém tento žák najde optimální podněty pro svůj rozvoj. A protože takových žáků máme celou třídu – a každý je jiný s jiným spektrem schopností a potřeb – musíme postavit svůj plán zcela jinak, než když připravujeme práci pro skupinu, o které si myslíme, že je homogenní a mohou v ní všichni žáci pracovat na stejných úkolech.

Na rozdíl od integrace, kdy se zkráceně pomůže jednotlivci v začlenění do třídy a přizpůsobení se třídě, znamená inkluze **vytvoření diferencovaných podmínek různým dětem** tak, že všechny – ač se svými schopnostmi mohou značně lišit – **získají prostředí, které je optimálně rozvíjí** a přitom mohou pracovat ve společné, výkonově heterogenní sociální skupině.

**Smyslem inkluzivní školy je bourat zbytečné sociální bariéry**, ve společném integrujícím výchovném prostředí dopřát všem žákům vzdělání, které bude naplňovat právě jejich individuální potřeby. Určitý okruh žáků potřebuje speciální vzdělávání, jehož odlišnosti jsou tak velké, že při



zachování únosných nároků na učitele není možná kompletní inkluze těchto žáků. Nicméně množství těchto žáků je řádově menší, než kolik jich vyčleňuje tradiční české školství.

Inkluzivní škola tedy musí nejdřív velmi přesně diagnostikovat potřeby jednotlivých žáků a každé třídě podle toho na míru šít program, který bude typický vysokou měrou vnější a vnitřní diferenciací a individualizací. Aby mohl být efektivní, bude obsahovat i velmi podrobnou a systematickou evaluaci jednotlivých kroků.

### Víceletá gymnázia či „chytřejší“ základní školy?

Víceletá gymnázia po roce 1989 vznikla jako odpověď na požadavek určitého okruhu rodičů, kterým nevyhovovala rovnostářská škola zděděná po c.k. školství. Postupně se stala i výrazem společenské prestiže rodiny a současně ohniskem sváru: Dnes je zřetelná řevnivost mezi víceletými gymnázii a základními školami, z jejichž druhých stupňů houfně odcházejí nadanější žáci.

Jsou tedy všechna víceletá gymnázia kvalitní? Ani omylem! Jde-li o kvalitu práce školy, najdeme mezi nimi samozřejmě celé spektrum, na druhou stranu stejně jako mezi základními školami. A je také pravda, že na víceletých gymnáziích to po stránce metod a pedagogických předpokladů učitelů není obecně o moc lepší než na základních školách. Neboli hloupá frontální výuka zaměřená na kvantitativně měřitelné faktografické znalosti je typická pro oba tyto typy škol, jen na gymnáziích ji zpravidla realizují odborně zdatnější učitelé. Ano odborně – nikoli pedagogicky. **Je také pravda, že učitelé z obou těchto typů škol si v naprosté většině nejsou schopni kvalifikovaně poradit s vnitřní diferenciací a individualizací** – tedy se situací, kdy mají vyučovat výkonově pestrou třídu – a protože taková je v určité míře každá třída, dochází ke konfliktům.

Ale existují určitá ale: Právě tou primitivní selekcí podle výkonu je rozptyl žáků ve víceletých gymnáziích menší. Také je pravda, že ačkoli učitelé z víceletých gymnázií nepracují kvalitněji, mohou si díky (byť jakkoli nekvalitnímu) výběru dětí dovolit mít vyšší nároky (ano, i když stále jde většinou o tu primitivní faktografii), které jsou pro jejich skupinu žáků přiměřenější než nižší úroveň obtížnosti, kterou při stejném stylu práce musí volit učitelé základních škol.

A další důvod kupodivu nesouvisí přímo s výukou, ale je ryze sociální – jakkoli se to rovnostářům francouzského střihu zdá proti mysli, student osmiletého gymnázia má se svými spolužáky mnohem víc společného, než kdyby se vrátil na základku. Kdekdo zdůrazňuje negativní rysy „elitářství“ spojené s existencí víceletých gymnázií, o sklenících atd. Ale ještě jsem nečetl, že by existenci víceletých gymnázií kritizovali sami jejich studenti a stýskali si při tom, že jsou vytrženi z přirozeného kolektivu. Mnoho studentů víceletých gymnázií je totiž na ZŠ bílou vránou (či spíš černou ovci) kolektivu, právě tyto školsky schopné děti jsou často terčem šikany atd. Často teprve na gymnáziu přijdou mezi své. Říkáte si, že to je ale možné jen na špatné ZŠ, že se všechny tyto argumenty dají řešit i v rámci ZŠ a víceletá gymnázia by mohla být zbytečná? Jenže se zatím moc neřeší, špatná je v tomto pohledu naprostá většina našich ZŠ a dokonce je většinou odmítána i samotná existence potřeby tyto jevy řešit.

Chápu, že základním školám vadí, když jim schopné děti odcházejí na víceletá gymnázia, protože s nimi odcházejí jak finance, tak žáci, o které by školy zpravidla stály. Oleje do ohně přitom přilévá morálně těžko odůvodnitelný různý normativ pro stejně staré děti. Je tedy jednoduché začít volat po



rovnostářství a zbytečnosti víceletých gymnázií, případně asociálnosti takové ošklivé selekce.

Bylo by hezké, kdyby učitelé na našich základkách uměli ve třídě integrovat děti ve velkém rozptylu schopností a výkonu, a kdyby všem dokázali poskytnout přiměřeně podnětné prostředí – tedy rozuměj, pro každé dítě jinou kvalitu i míru nároků, protože každé dítě jiné je. Kdyby uměli... Jenže to oni v drtivé většině neumějí, a co je horší, zpravidla si ani nejsou ochotni uvědomit, že by to umět měli. Jenže snad nikdo nechce tvrdit, že až jako první krok odstraníme víceletá gymnázia, učitelé základních škol nadšeně začnou pracovat o sto procent lépe a rychle a ochotně změni svůj styl práce.

Ona chuť ke změně musí vyjít ze základních škol. Zavádění školních vzdělávacích programů musí být chápáno jako příležitost, kdy dojde k faktické změně pojetí cílů vzdělání a k zkoušení a implementaci metod, které k oněm cílům povedou. Míč je tedy na straně ZŠ – a samozřejmě pedagogických fakult, jejichž vzdělávací programy potřebují provětrat snad ještě víc než osnovy ZŠ.

Víceletá gymnázia můžeme vnímat jako fungující bič, který je ke zkvalitnění vlastní práce povede.

**Existence víceletých gymnázií je pro naše školství výzva. Říkají: Učíte nás nadbytečnými. Buďte lepší než my.** A učitelé základních škol mají dvě férové možnosti – buď změnit metody, změnit styl práce, přehodnotit obsah i formy vzdělávání a opravdu to víceletým gymnáziím „nandat“ – anebo prostě ostrouhat a přiznat, že víceletá gymnázia, ačkoli nejsou nic skvělého, vyplňují mezeru, kterou základky vyplnit (zatím) neuměly.

Tato příručka i celý projekt Inkluzivní škola jsou příspěvkem k tomu, aby se situace změnila.

**Pojďme učinit víceletá gymnázia zbytečnými!**

### **Vnitřní diferenciac**

**Těchto možností je poměrně hodně a na učiteli a jeho schopnostech podpořit nadání jednotlivých žáků záleží nejvíce. Nejdřív několik dobrých a špatných nápadů:**

Učitel si z nadaného žáka udělá pomocníka. Je to dobře? Příliš šťastné to není, povíme si o tom níže.

Učitel dá žákům, kteří jsou hotovi další práci. To je vyloženě faux pas. Nadaného žáka to nijak nerozvíjí, jen ho to otráví další prací, která je pro něj nezajímavá. v konečném důsledku ho to naučí přibrzdit, jen aby nedostal úkol navíc. Motivační efekt je vyloženě záporný.

Žáci, kteří jsou hotovi, dostanou volno. Je to dobře? Motivuje je to k rychlosti, ale nijak je to nerozvíjí. Velmi snadno je to může vést i k lajdáctví (rychle být špatně je výhodnější kombinace než později a dobře). Ano, jsou naprosté výjimky mimořádně motivovaných žáků, kteří si vezmou chytrou knížku a než třída dopíše své násobení, oni budou studovat své logaritmy. Ale na výskyt takových dětí nespolehejte. Toto populární opatření je v praxi spíš kontraproduktivní.

Žák, který je hotový, může dělat nějakou příjemnou práci, byť nesouvisí s předmětem. To je rozhodně lepší. Ale zamysleme-li se – rozvíjí ho to nějak? Většinou nikoli. Máme pravidla skutečně nastavena tak, že nenastane zmiňované lepší dřív a špatně než později dobře?

Nejnáročnější je nejpotebnější řešení: **Nezatěžujme žáka něčím, co dávno s přehledem zná a vedme ho k cílům odpovídajícím jeho vlastní úrovni.**



Zjistíme, že tato jednoduchá vize se předmět od předmětu liší v možnosti realizace a můžeme předměty rozdělit zhruba do dvou skupin:

## MOŽNOSTI PRÁCE S NADÁNÍM

Na jedné straně jsou předměty jako vlastivěda, přírodověda, dějepis, zeměpis, přírodopis, výchovy, ale třeba i mateřština. Tady je možné zorganizovat výuku tak, že s třídou děláme „základ“ na nějaké úrovni náročnosti, nadaným žákům pomůžeme v tom, aby mohli pracovat sice na stejných tématech, ale na úrovni vyšší. Na druhé straně jsou předměty jako matematika, fyzika nebo chemie, kde tohle nejde – tam nadaný žák prostě bude postupovat rychleji, postupně třídu předhóní a bude řešit jiná témata než zbytek třídy. Když mu dáme příležitost, časem se od třídy vzdálí natolik, že bude nutné uvažovat o tom, aby na daný předmět chodil se skupinou jinou, neboli, bude nutné použít možností vnější diferenciaci. Třetí skupinou jsou cizí jazyky, kde si trůfám tvrdit, že to bez výkonově diferencovaných skupin není možné vůbec.

### Můžeme kombinovat řadu možností:

**Vytvoření individuálního plánu práce na míru jednotlivým žákům** u nadaných dětí by to mělo být skoro pravidlem – pro pořádek a kontrolu jak ze strany učitele, tak ze strany žáka. Nejde o formalitu, jde o to, že se jasně řeknou a napíší pravidla, která pak učitel i žák budou respektovat.

**Nabídka volitelných a nepovinných předmětů** (kurzů, kroužků) a to implicitně v rámci školy. To je nadstandard, ale velmi potřebný.

## Problémové úkoly

### Projekty

#### Vytvoření projektových plánů a skupin napříč věkovými ročníky

**Zapojení nadaných žáků jako „asistentů“** To je jedna z možností, jak spektrum prací s nadanými dětmi ve vhodný okamžik rozšířit. Vědomostně to zpravidla lze celkem snadno, organizačně také, protože zadáme-li zhruba stejně náročnou práci celé třídě, nadané děti budou skoro jistě dříve hotové a budou tedy moci jít k těm pomalejším a poradit jim či pomoci. Jde-li o skromnější dítě, je to navíc výborná možnost, jak povzbudit jeho sebevědomí. Tento moment má ale mnoho úskalí a učitel by měl pečlivě vážit kdy a jak (a jak často) si smí něco podobného dovolit provést. Rozhodně to není cesta, jak učiteli pomoci, je to metoda a jako taková musí být použita uvážlivě a s citem.

### Na co je nutné dát pozor:

Pokud se v pozici „pomocníka“ příliš často opakuje některý z žáků, velmi rychle ho to může izolovat z žákovského kolektivu. Toto nebezpečí je skutečně reálné a platí oboustranně – ostatní děti začnou takového žáka vnímat jinak, stejně jako takové dítě samo v sobě vytvoří pocit výlučnosti, který se rychle může obrátit proti učiteli i „privilegovanému“ dítěti samotnému.

Ne každý nadaný žák je současně i po sociální stránce schopný jít ke spolužákům a trpělivě jim radit a pomáhat – ačkoli mnozí nadaní žáci mají i tuto schopnost.



Pokud je rozdíl mezi schopnostmi „asistenta“ a pomalého žáka moc velký, lze očekávat, že „asistentovy“ rady budou pro slabého žáka nepochopitelné.

Spolužákům se specifickými poruchami učení „asistent“ většinou neumí pomoci vůbec, protože si není schopen uvědomit charakter a rozsah spolužákova handicapu; často i vzdělaným pedagogům dá velkou práci přijmout, že někteří žáci myslí jinak a některých operací prostě nejsou schopni.

Pokud učitel tuto metodu nasadí citlivě a s rozmyslem, může pomoci socializaci nadaného dítěte, ale ve své podstatě nerozvíjí jeho nadání. Může-li nadaný žák dvakrát za pololetí pomoci učiteli a věnovat se pomoci kamarádům, může to zvýšit jeho sociální status, ale to je jen malá kostička do mozaiky metod, které potřebujeme v práci s nadanými dětmi aplikovat.

**Práce na soutěžích a olympiádách** Také dobrý nadstandard, použitelný různou měrou skoro ve všech předmětech. Svým způsobem to bývá dobrý vyhledávací nástroj pokud jde o talenty. Pro mnoho nadaných dětí je to dobrá motivace k podání vysokého výkonu. Není to náhrada péče o nadaného žáka.

Zdaleka ne všechny nadané děti mají chuť se podobných soutěží účastnit – a to z různých důvodů. Zdaleka ne všechny soutěže jsou pro nadané děti skutečně přitažlivé (nejlepší bývají z přírodovědných předmětů, naopak ty společenskovední zhusta obsahují hodně faktografie, která ty opravdu nadané žáky spíš odradí)

Domyslíme-li situaci do konce, soutěž nadaného žáka nerozvíjí

**Vytvoření diferencovaných skupin v rámci třídy** a v rámci jednotlivých předmětů. Učitel pak s těmito skupinami může pracovat stylem ne nepodobným práci učitele v málotřídní škole. Z obou skupin – vlivem rozdílné rychlosti – nakonec skutečně vzniknou dvě vědomostně téměř svébytné „třídy“.

**Při zadávání práce je nutné diferencovat.** Nadaní žáci by měli dostávat úkoly na vyšší úrovni náročnosti než žáci průměrní a slabší žáci by naopak měli dostávat úkoly snadné, jejichž úspěšné vyřešení bude za vynaložení přiměřeného úsilí možné. Kvalitní učitel si tedy připraví i víc úrovní náročnosti písemné práce.

### **Obtíže:**

Používá-li učitel (škola) slovní či kriteriální hodnocení, patrně k žádnému konfliktu nedojde. Při hodnocení známkou, které se zatím bohužel týká drtivé většiny žáků v ČR, dojde k odhalení naprosté absurdity známkové stupnice. Nadaný žák bude pracovat na obtížnějších úkolech; to je správné. Písemku nebude mít zcela bez chyby, protože mu ji učitel vybral přesně na úroveň jeho znalostí; to je také správné. Kdybychom tuto písemku mechanicky ohodnotili, byla by to např. 2-3, z určitého pohledu by to mohlo odpovídat míře nasazení žáka a jeho pokroku za uplynulé období (pracoval velmi dobře, udělal velký pokrok, ale v jeho možnostech bylo o trošku více. Určitá logika by v té 2-3 byla. Jenže tato 2-3 pak bude měřena s 2-3 průměrných žáků – a ta, jak víme, je za mnohem nižší úroveň náročnosti. Kdyby nadaný žák měl dostat známku za průměrné úlohy, byla by to samozřejmě jednička.



Známkový systém tady prokazuje, jak je dezinformační a přežitý. Ve své podstatě slouží k tomu, aby žáky nehodnotil, ale třídil. A aby je mohl třídil, musí se jim zadávat normovaný úkol. Takže známkové hodnocení vede ve svém důsledku učitele k tomu, aby k rozdílnostem mezi žáky nepřihlížel a zadával unifikované úkoly. Nadaní žáci jsou opět demotivováni, ať je to už jakkoli – mají-li jisté jedničky za vynaložení průměrného výkonu, je to špatné, mají-li horší známky i při vynaložení vysokého výkonu, je to špatné stále. v mezích vytyčených známkovým hodnocením to nemá řešení a jediné, co můžeme udělat, je rychle tento přežitý a ubíjející systém školního hodnocení nahradit vícefaktorovým kritériálním hodnocením doplněným kratičkým slovním hodnocením.

### **Známkový systém přežívající v našem školství prokazatelně demotivuje nadané děti.**

Východiskem z nouze je určitá dvoukolejnost hodnocení – žákům budeme v průběhu roku hodnotit (a to včetně známek v žákovské knížce) i nadstandardní úkoly vzhledem k jejich zvládnutí (lze tedy dostat špatnou známku za vysloveně nadstandardní úkol, jakkoli nadaný žák tedy bude mít známky vztažené ke stupni zvládnutí učiva, které on individuálně probírá), ale při stanovení známky na vysvědčení budeme přihlížet pouze ke známám z úkolů, které jsou srovnatelné se zbytkem třídy – a tady nadaný žák pravděpodobně bude mít jedničky odpovídající jeho znalostem vztaženým k třídě a ročníku. **Je nutné tento systém předem domluvit s rodiči** dotyčných žáků, nejlépe dát dohodě písemnou podobu a jasně definovat, které známky jsou které.

Často užívaná praktika by se dala charakterizovat „**Kdo je hotový, dostane další úkol.**“ To je pedagogickou chybou. Samozřejmě stejně jako když učitel nadaným žákům rovnou zadá větší objem úkolů, ovšem na stejné úrovni obtížnosti jako ostatním žákům. **Nadaný žák jednak nepotřebuje větší kvantitu úkolů, ale jinou kvalitu úkolů** a jednak to je přesně způsob, jak ho účinně demotivovat. Toto počínání učitele obsahuje informaci: Když budeš dávat najevo své kvality, budeš potrestán další (a stejně nudnou) prací. Sociálně chytrý žák na to rychle zareaguje a záměrně své tempo zpomalí. Ušetřený čas bude často vyplňovat rušením spolužáků či provokováním učitele.