

Ainscow, Mel

Rozvoj inkluzivních vzdělávacích systémů - jaké existují páky změny?

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2005,
vol. 53, iss. U10, pp. [33]-47

ISBN 80-210-3891-8

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104574>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MEL AINSCOW*

ROZVOJ INKLUZIVNÍCH VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ – JAKÉ EXISTUJÍ PÁKY ZMĚNY? DEVELOPING INCLUSIVE EDUCATION SYSTEMS: WHAT ARE THE LEVERS FOR CHANGE?

Úvod

Uplynulo už více než deset let od doby, kdy se v Salamance konala konference o vzdělávání lidí se speciálními potřebami, která se snažila prosadit myšlenku inkluzivního vyučování. Prohlášení této konference, pravděpodobně nejdůležitější mezinárodní dokument, který se v oblasti vzdělávání lidí se speciálními potřebami objevil, říká, že běžné školy s inkluzivní orientací jsou „nejúčinnější zbraní proti diskriminačnímu přístupu, budují soudržnou společnost a umožňují vzdělávání všem“. Dále tento dokument říká, že takové školy mohou „poskytovat efektivní vzdělávání většině dětí, zvyšovat účinnost celého vzdělávacího systému, a tím i šetřit výdaje s ním spojené“ (UNESCO, 1994).

Během uplynulého desetiletí se v mnoha zemích projevila značná aktivita na – pomáhající posunu vzdělávací politiky i praxe „inkluzivnějším“ směrem. Ve svém příspěvku se na základě výzkumů, které byly v tomto období provedeny, zamýšlím nad tím, jak lze navázat na pokrok, kterého bylo dosud dosaženo. Konkrétněji řečeno hledám odpověď na otázku: *Jaké jsou páky, kterými lze hnout vzdělávacími systémy směrem k inkluzivitě?*

Mapování terénu

Zároveň s tím, jak se některé země snažily měnit vzdělávací systém ve prospěch inkluzivity, jsem prováděl s kolegy výzkum zaměřený na poučení ze zkušeností, které z těchto změn plynou. Tento výzkum byl soustředěn na rozvoj praxe ve třídě (např. Ainscow, 1999; 2000; Ainscow a Brown, 2000; Ainscow, Howes, Farrell a Frankham, 2003), na rozvoj školy (např. Ainscow, 1995; Ainscow, Barrs a Martin, 1998; Booth a Ainscow, 2002), na rozvoj učitele (např. Ainscow, 1994;

* Mel Ainscow je profesorem pedagogiky na Univerzitě v Manchesteru.

2002) a na systémovou změnu (např. Ainscow a Haile-Giorgis, 1999; Ainscow, Farrell a Tweddle, 2000), zejména s ohledem na roli místních školských úřadů (např. Ainscow a Howes, 2001; Ainscow a Tweddle, 2003)¹.

Náš výzkum do značné míry probíhal způsobem, který označujeme jako „šetření vedené ve spolupráci“. Ten vyžaduje souhru praktiků s badateli jako prostředek lepšího poznání vzdělávacího procesu (např. Ainscow, 1999). Řčení K. Lewina o tom, že nelze pochopit organizaci, dokud se ji nepokusíme změnit, je možná nejvýmluvnějším zdůvodněním takového přístupu k výzkumu (Schein, 2001). V praxi to znamená, že si myslíme, že nejlépe takového pochopení docílíme, budeme-li jako osoby „zvenčí“ pracovat po boku praktiků, tvůrců vzdělávací politiky a dalších aktérů hledajících řešení aktuálních problémů.

Tvrdíme, že díky tomuto přístupu lze překonat tradiční propast mezi výzkumem a praxí. Někteří badatelé si myslí, že vzdělávací výzkum by byl k řešení praktických problémů bezprostředně použitelný, „jen kdyby ti praví lidé naslouchali“. Náš pohled je přece jen trochu odlišný a odpovídá Robinsonově formulaci (1998). V. M. J. Robinson (1998) říká, že i sebelépe sdělované výsledky vzdělávacího výzkumu zůstanou bez odezvy, pokud budou obcházet způsoby, jakým své aktuální problémy formulují praktikové, a pokud budou nevšimavé k omezením, v jejichž rámci musejí praktikové pracovat.

Potenciální přínos „šetření vedeného ve spolupráci“, při němž lze rozvíjet otevřený dialog, je značný. Ideál, k němuž vzhlížíme, je proces vedoucí od kritické reflexe k přímému vlivu na vývoj myšlení i praxe. Musíme však uznat, že takový participativní přístup s sebou nese potíže, a to nejen v prošlapávání cest vedoucích k relevantním závěrům pro širší publikum.

Takový výzkum nachází konkrétní příklady snah o rozvoj inkluzivní politiky a praxe v konkrétním kontextu. Rovněž poskytuje rámec a vstupní podmínky pro ty, kteří pracují v kontextu jiném, ale chtějí provést obdobnou analýzu své vlastní pracovní situace. Jeden z takových rámců schematicky znázorňuje argumenty, které rozvíjím v tomto příspěvku (viz obr. 1). Smyslem takového rámce je zaměření naší pozornosti na faktory, které přispívají k rozvoji inkluzivních podnětů uvnitř daného vzdělávacího systému. Ještě lépe řečeno – je jím zaměření naší pozornosti na „páky“, které mohou pohnout tímto systémem kupředu.

P. M. Senge (1989) chápe „páky“ jako činnost, která se provádí s cílem změnit chování organizace nebo jejích členů. Pokračuje tím, že chce-li někdo podnítit změnu v organizaci, musí pečlivě hledat bod optimálního působení takové páky. Říká, že snahy o dalekosáhlé změny mnohdy ztroskotávají na nesprávném „nasazení“ páky, při němž není náležitě využita její síla. Jinými slovy hovořím o snaze měnit to, jak věci vypadají, nikoli jak fungují. Jako příklady činností, při nichž bývá páka neúčinně nasazena v oblasti vzdělávání, uveďme např. dokumenty vzdělávací politiky, konference či kurzy dalšího vzdělávání učitelů. Takové inici-

¹ Současně jsme formou práce na globálním vzdělávacím projektu *Enabling Education Network* (EENET) pomáhali navazovat styky mezi skupinami, které se na celém světě snaží napomáhat rozvoji inkluzivního školství (podrobnější informace viz www.eenet.org.uk).

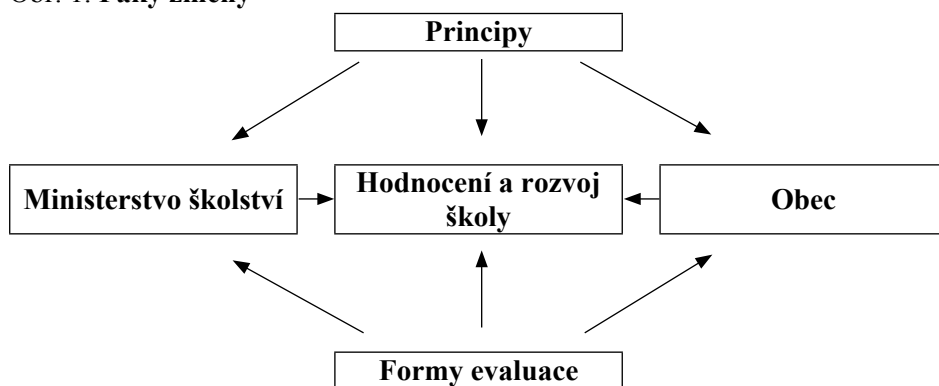
ativy mohou leccemu prospět, ale celkově nevedou k výrazným změnám myšlení a praxe. Naším cílem tedy musí být identifikace bodů, které se mohou jevit jako méně evidentní, avšak síla páky v nich působí nejučinněji ve prospěch žádoucí změny ve školách.

Rámec (viz obr. 1) umísťuje do centra analýzy školy. Tím je zdůrazněno, že pohyb směrem k inkluzi musí znamenat zvýšení schopnosti místních škol „hlavního proudu“ podporovat účast a učení stále různorodější škály žáků. To je také podstatou změny paradigmatu, jak po ní volala salamanská konference. Pohyby směrem k inkluzi chápe spíše jako projevy rozvoje škol než jako pokusy začlenit citlivé skupiny žáků do stávajícího uspořádání. Jde tedy především o takovou praxi, která se rozvíjí uvnitř škol a dokáže „dosáhnout na všechny žáky“ (Ainscow, 1999).

Zároveň tento rámec poutá pozornost k řadě kontextuálních vlivů, které usměrňují práci školy. Jak objasním, mohou tyto vlivy být podnětné pro všechny, kterým na inkluzivitě záleží. Současně lze pozorovat, jak mohou tytéž vlivy rozvoji překážet. Tyto vlivy se vztahují k: vůdčím principům určitého vzdělávacího systému, názorům a projevům jednání osob v lokálním kontextu včetně členů širší komunity, které škola slouží, pracovníkům orgánů odpovědných za správu školy a kritériím evaluace výkonu škol.

Níže prozkoumáme tyto vlivy podrobněji. Než však k tomu přistoupíme, shrnu závěry, které vyplynuly z našeho výzkumu možností stimulace inkluzivního rozvoje ve školách.

Obr. 1. Páky změny



Rozvoj inkluzivních praktik

Nedávno jsme uzavřeli tříletý výzkumný projekt, který se snažil vnést více světla do hledání stimulů inkluzivních praktik ve školách (Ainscow a kol., 2003). Studii prováděly výzkumné týmy tří univerzit, které spolupracovaly se skupinami škol při jejich snahách o pokrok při zvyšování inkluzivity. Studie nás přivedla k závěru, že rozvoj inkluzivní praxe nespočívá až tak v adopci nových technologií,

popisovaných v určité části literatury (např. Stainback a Stainback, 1990; Thousand a Villa, 1991; Wang, 1991; Sebba a Sachdev, 1997; Florian a kol., 1998). Mnohem více jde o procesy sociálního učení, které probíhají na daném pracovišti. To nás přimělo dále zkoumat, co všechno tyto procesy znamenají. Na pomoc při této analýze jsme si přibrali myšlenku E. Wengera (1998) o „komunitách praxe“. Wengerova myšlenka se zabývá především pojetí učení jako „vlastnosti praxe“.

Slova „komunita“ a „praxe“ vyvolávají velmi obecné představy, ale E. Wenger (1998) staví na jejich přesných definicích, které termínu „komunita praxe“ dávají jednoznačný význam. Například praxi nevymezuje nutně jako činnost a kvalifikaci určitého odborníka. Praxe spíše sestává z toho, co dělají jednotlivci v jisté komunitě, když disponují určitými zdroji a plní sdílené cíle. Není to jen otázka toho, jak odborníci plní úkoly, ale například toho, jak při každodenní práci společně vzdorují tlakům a omezením, pod nimiž operují.

E. Wenger poskytuje rámec, který lze využít k analýze učení v sociálních kontextech. Ve středu takového rámce se nachází pojem „komunita praxe“, tj. sociální skupiny zapojené do trvalého směřování ke společným cílům. Praxe znamená potom způsob prosazování „významů“ prostřednictvím sociální akce. Podle E. Wengera vychází „význam“ z dvojice komplementárních procesů, „participace“ a „konkretizace“. E. Wenger říká: „Praxe se vyvíjí jako sdílená minulost učení. Minulost v tomto smyslu není jen osobní nebo kolektivní zkušeností ani souborem přetrvávajících artefaktů a institucí, nýbrž postupným spojením participace a konkretizace.“ (1998, s. 87).

V této formulaci je „participace“ chápána jako sdílené zkušenosti, které jsou důsledkem sociální interakce uvnitř cílevědomé komunity. Participace je tedy přirozeně lokální záležitost, neboť sdílené zkušenosti jsou v každém prostředí jiné. V rámci našeho průzkumu jsme například viděli na různých školách při zdouhávých schůzích a společných akcích pracovníků školy, jakých významů nabývají často používané termíny jako je „zvyšování standardu“ nebo „inkluze“. Tyto sdílené významy pomáhají učitelům definovat, co pro něj znamená „být učitelem“. Podobně můžeme předpokládat, že skupiny kolegů v jiné škole mají vlastní sdílenou minulost, jejíž kontext způsobuje, že „být učitelem“ má zase jiné významy.

„Konkretizace“ je podle E. Wengera (1998) proces, jímž komunity praxe vytvářejí určitou podobu své praxe, tj. nástroje, symboly, pravidla a dokumenty (ale i pojmy a teorie). Tak jsou například dokumenty, jakým je plán rozvoje školy, konkretizací učitelské praxe. Jsou realizací činností, do nichž se učitelé zapojují, a také ilustrací podmínek a obtíží, na něž učitelé v praxi narážejí. Zároveň je třeba pamatovat na to, že takové dokumenty mnohdy poskytují až příliš racionalizovaný obrázek ideální praxe, v němž jsou poněkud retušovány výzvy a nejistoty započaté akce (Brown a Duguid, 1991).

E. Wenger tvrdí (1998), že mnohdy lze učení uvnitř dané komunity nejlépe vysvětlit jako proplétání konkretizace a participace. Pokládá tyto procesy za komplementární v tom, že jeden dokáže kompenzovat dvojakost významů, kterou může druhý vyvolat, a naopak. Lze tedy například rozvinout určitou strategii v rámci plánování činnosti školy a sumarizovat ji formou souboru směrnic, které

představují kodifikovanou konkretizaci zamýšlené praxe. Ovšem význam a praktické naplnění této strategie se vyjasňuje až při aplikaci „v terénu“ a diskusích mezi kolegy. Takto se participace projevuje sociálním učením, které by sama konkretizace nedokázala podnitit. Konkretizované produkty (např. strategické dokumenty) současně slouží jako určitá paměť praxe, která praxi vymezuje její místo v novém učení. Taková analýza umožňuje popis prostředků, které napomáhají rozvoji praxe ve škole.

V této fázi výkladu je třeba podotknout, že nepokládám komunity praxe samy o sobě za všelék na dětské nemoci inkluzivních praktik. Tato koncepce nám spíš pomáhá porozumět významu sociálního učení jako účinného zprostředkovatele významů. E. Wenger říká: „Komunity praxe nejsou z podstaty ani přínosné, ani škodlivé... avšak jsou silou, s níž je třeba počítat, v dobrém i ve zlém. Jako prostředí akce, mezilidských vztahů, společných znalostí a vyjednávacích iniciativ, chovají takové komunity klíč od opravdové transformace – takové, která skutečně ovlivní život lidí... Vliv ostatních sil (např. kontrola nad institucí nebo autorita jednotlivce) je stejně důležitý, ale... je zprostředkován komunitami, v nichž se prakticky realizují významy.“ (1998, s. 85).

Metodologie rozvoje inkluzivních praktik musí tudíž počítat se sociálními procesy učení, které probíhají v určitých kontextech. Vyžaduje to jak skupinu zainteresovaných lidí, kteří budou v určitém kontextu hledat společnou agendu, tak trvalé úsilí o zavedení pracovních metod, které jim umožní shromažďovat různé informace a nalézat v nich význam. Pojem komunity praxe je důležitou připomínkou toho, jak se tento význam utváří.

Podobně důležitý je rozvoj společné řeči, kterou kolegové mohou hovořit o jednotlivých aspektech své praxe (Huberman, 1993; Little a McLaughlin, 1993). Navíc se zdá, že bez takové společné řeči učitelé obtížně experimentují s novými možnostmi. Bylo například pozorováno, že když výzkumníci sdělují učitelům, čeho si všimli při jejich vyučování, bývají učitelé značně překvapeni (Ainscow, 1999). Většina toho, co učitel během typické vyučovací hodiny dělá, probíhá zřejmě automaticky, intuitivně, na základě „nekomentovaných“ znalostí. Navíc je málo času na to, aby se učitel nad těmito věcmi zamýšlel. Možná právě proto je pro rozvoj praxe tak důležitá možnost vidět kolegy při práci. Právě díky takovým společně prožitým zkušenostem si mohou kolegové navzájem pomoci artikulovat, co právě dělají, a definovat, co by případně rádi dělali. Dále lze tímto způsobem podrobit vzájemné kritice „zavedené“ názory na určité skupiny žáků.

Náš výzkum se zaměřoval na určité možnosti nakládání s fenomény, které takovému dialogu zřejmě mohou pomoci a skrze něž lze identifikovat anomálie. Dospěli jsme k tomu, že lze utvořit prostor pro přehodnocení praxe tím, že se přeruší stávající komunikace a zaměří se pozornost na přehlížené možnosti pokroku. Mezi tyto možnosti patří:

- průzkum názorů učitelského sboru, žáků a rodičů.
- vzájemné sledování praxe ve třídě, následované strukturovanou diskusí o pozorovaných jevech.

- skupinová diskuse nad videozáznamem kolegovy výkonu ve třídě.
- diskuse nad statistickými záznamy o výsledcích zkoušek, docházce a absenci.
- údaje získané z rozhovorů s žáky.
- cvičení zaměřená na rozvoj sboru založená na materiálu z případových studií a rozhovorů.
- spolupráce mezi školami včetně vzájemných návštěv napomáhajících shromažďování materiálu.

Obzvláště účinné v tomto smyslu byly tzv. alternativy, tedy praktické ukázky různého způsobu práce, které učitelé viděli při návštěvách jiných škol nebo u konzultantů, kteří přišli ukázkou předvést do jejich tříd (Dyson a Ainscow, 2003). A zdá se, že účinnost těchto alternativ nespočívá až tak v „dobrých nápadech“, které nabízejí, jako spíše v přístupech k dobře známé situaci (např. učitelově vlastní třídě jako takové) a zpochybnění zakořeněných představ učitele o tom, jak taková situace musí vypadat. Za jistých podmínek může tedy každý takový přístup narušit stereotyp, dobře známou situaci proměnit v situaci neznámou, a tak podnítit zamyšlení, kreativitu a akci. Zásadní je zde role ředitele (Riehl, 2000). Tak například L. Lambertová s kolegy hovoří o podobném procesu ve svém komentáři k pojmu „konstruktivistického vůdce“. Chce, aby vedoucí pracovníci generovali, shromažďovali a interpretovali informace ve škole tak, aby vznikala „tázavá postoj“. Tvrdí, že takové informace tvoří „nerovnováhu“ myšlení, a ta ve svém důsledku nahlodává zakořeněné představy o výuce a učení (Lambertová a kol., 1995).

Zjistili jsme, že podobné akce mohou utvářet nový prostor a povzbuzovat k diskusi. Samy o sobě však nejsou přímo působícím mechanismem rozvoje inkluzivnějších praktik. Utvořený prostor může být zaplněn v závislosti na vývoji nejruznější agendou. Hluboko zakořeněné názory mohou znemožnit experimentování, které je pro posílení inkluze nutné. Tak například v závěru jedné středoškolské hodiny, při níž byla třída velmi pasivní, nám učitel zdůvodnil tento nezáměr s odkazem na skutečnost, že většina třídy je zařazena do rejstříku žáků vyžadujících speciálně pedagogický přístup.

Taková zdůvodnění nám připomínají, že vztah mezi poznáním anomálií školních praktik a přítomností problematických studentů jako příležitosti pro takové poznání je velmi nejasný. Je velmi jednoduché patologizovat vzdělávací obtíže coby problémy studentům vrozené – i když lze tyto problémy využít ke zpochybnění některých aspektů školní praxe. Neplatí to jen pro studenty, kteří potřebují „speciálně pedagogický přístup“, ale i pro ty, jejichž socioekonomický status, rasa, jazyk nebo pohlaví představuje pro určité učitele nebo v určitých školách problém. Je tudíž podle mě nutné rozvíjet schopnost rozpoznat a vykořenit nedozrálé pohledy na „odlišnost“, která definuje určité typy studentů za takové, jimž „něco chybí“.

Zejména je nutné být ostražitý při zkoumání toho, jak mohou předsudky ovlivňovat pohled na určité studenty. Jak vystihuje L. I. Bartolome (1994), učební metody nevznikají ani se nezavádějí ve vakuu. Tvorba, výběr a využití určitých učebních přístupů a strategií vychází z pozorování učení a z pozorování těch,

kteří se učí. V tomto smyslu ani pedagogicky nejpokročilejší postupy nebudou fungovat v rukou těch, kteří se implicitně nebo explicitně upíší názorovému systému, jež pokládá některé studenty v lepším případě za znevýhodněné, a tedy hodné zvláštní pozornosti, nebo v horším případě za nedozrálé, a tudíž takové, že jim ani zvláštní pozornost nepomůže.

Širší kontext

Dosud jsme pojednávali o faktorech, které mohou působit jako „páky změny“ v rámci školy. Naše zkušenosti však naznačují, že postup v jednotlivých školách vede snáze k udržitelnému rozvoji, je-li součástí procesu systémové změny. Jinými slovy musí být rozvoj k inkluzivitě chápán ve vztahu k širšímu kontextu faktorů, které mohou tento rozvoj urychlovat i brzdit. Prvním z těchto faktorů je obecná vzdělávací politika, v jejímž rámci musí školy fungovat. Zejména jde o míru, v jaké je inkluze chápána coby vůdčí princip.

U nás v Británii panuje zatím značné nedorozumění i v tom, co vlastně „inkluze“ znamená (Ainscow a kol., 2000). Do jisté míry lze tuto nevyjasněnost vystopovat i ve vyjádřeních ústředních vládních institucí. Například termín „sociální inkluze“ je hlavně spojován se zlepšováním úrovně školní docházky a se snižováním počtu případů vylučování ze škol. Zároveň se ve většině ústředních dokumentů objevila myšlenka „inkluzivního školství“ v souvislosti s tím, že děti a mladí lidé, jímž byla přisouzena potřeba speciálně pedagogické péče, mají mít vždy právo i na vzdělávání ve školách „hlavního proudu“. Nejnověji zavedly inspekční orgány termín „vzdělávací inkluze“ s vysvětlením, že „efektivní školy jsou školy inkluzivní“. Nezřetelné rozdíly mezi těmito pojmy přispívají k ovzdušší rozpaků nad tím, co je čím myšleno. Přitom se dnes ví, že školská reforma prochází obzvláště ztěžka tam, kde chybí její společné chápání zainteresovanými lidmi (např. Fullan, 1991).

Za těchto okolností jsme při své práci stáli za anglickými místními školskými úřady (*Local Education Authority* – dále jen LEA), které se společně snažily definovat inkluzi jako vodítko pro rozvoj místní vzdělávací politiky. V podrobnostech se definice jednotlivých LEA pochopitelně liší, protože musejí brát v potaz místní okolnosti, kulturu a dějiny. Avšak objevily se čtyři klíčové teze, které zřejmě oslovují každého, kdo má snahu přehodnocovat výklad svého působení v rámci daného vzdělávacího systému. Jde o tyto teze:

- *Inkluze je proces.* Znamená to, že inkluzi je třeba nazírat jako trvalé hledání lepších reakcí na různorodost. Jde o poznání toho, jak žít s odlišností a jak se z odlišnosti poučit. Odlišnost potřebuje získat pozitivní ohlas, díky němuž se stane stimulem učení, a to jak mezi dětmi, tak mezi dospělými.
- *Inkluze souvisí s poznáváním a odstraňováním překážek.* V širším důsledku jde o sběr, třídění a vyhodnocování informací z různých zdrojů. Tyto informace mají být podkladem plánu zkvalitňování politiky i praxe, mají stimulovat tvořivost a usnadňovat řešení problémů.

- *Inkluze vyžaduje přítomnost, účast a výsledky od všech žáků.* Přítomností je zde míněna spolehlivost a dochvilnost docházky dětí do místa jejich vzdělávání, účastí pak kvalita jejich zkušeností z pobytu v tomto místě a výsledky jsou míněny výstupy z učení napříč kurikulem, a to nejen formou výsledků zkoušek.
- *Inkluze představuje obzvláštní důraz na skupiny žáků, kterým hrozí odsun na okraj zájmu, ústrk nebo podcenění.* Tato teze naznačuje morální odpovědnost za to, že skupiny, které jsou statisticky „nejohroženější“, budou pečlivě monitorovány. V případě potřeby pak budou podniknuty kroky k zajištění přítomnosti, účasti a výsledků těchto skupin ve vzdělávacím systému.

Naše zkušenost je taková, že dobře sladěná diskuse o těchto tezích může vést k širšímu pochopení principu inkluze uvnitř komunity. Rovněž přicházíme na to, že taková diskuse – třebaže přirozeně zdlouhavá a snad i nekonečná – může být pákou ve smyslu zkvalitňování podmínek pro posun školy k inkluzi. Takové debaty se musejí účastnit všichni zainteresovaní členové místní komunity i lidé z místních školských obvodů (*education district*).

Prostřednictvím našeho výzkumu jsme se pak snažili zmapovat faktory, které na úrovni školského obvodu mohou buď usnadňovat, nebo ztěžovat propagaci inkluzivních praktik ve školách. Všechno jsou to „proměnné“, které buď přímo ovládá, nebo alespoň značně ovlivňuje ministerstvo školství příslušného školského obvodu. Chtěli bychom však, aby náš výzkum vedl k vývoji rámcového nástroje pro procesy sebezkoumání. Proto jsme sestavili pracovní seznam dvanácti spolupůsobících faktorů a ke každému přiřadili několik souvisejících otázek.

1. *Definice.* Existuje jasné povědomí o tom, co znamená inkluze? Je její definice stručná, jasná a obecně srozumitelná? Ztotožňují se s ní zainteresovaní pracovníci školského obvodu?
2. *Vedení.* Existuje účinný management ze strany vysokých úředníků a politiků v záležitostech inkluze? Vychází z něj formulace vize, která je jasná a konzistentní vůči širší školské komunitě? Nezapomíná management na oceňování dobré praxe a zpochybňování praxe nepřijatelné?
3. *Postoje.* Je ministerstvo školství „pozitivní“ organizací, naladěnou na hledání řešení, identifikaci překážek a propagaci inkluze ve školách?
4. *Politika, plánování a procesy.* Proniká ministerská definice inkluze a závazek k jejímu šíření všemi procesy sebezkoumání a strategického plánování na nejvyšší úrovni?
5. *Struktury, role a odpovědnosti.* Usnadňuje struktura ministerstva školství účinnou podporu a stimulaci inkluze ve školách? Chápu všechny složky svůj příspěvek k tomuto úsilí a spolupracují tak, aby poskytovaly souvislou a koordinovanou službu školám?
6. *Financování.* Jsou mechanismy, jejichž pomocí dochází k dělení dostupných zdrojů, nastaveny tak, aby umožňovaly jednotlivým školám a skupinám škol identifikovat a překonávat překážky přítomnosti, účasti a výsledků?
7. *Podpora a stimulace škol.* Chápu školy politické úsilí o inkluzivní školství?

- Usnadňuje ministerstvo školství fungování systémů vzájemné podpory a stimulace škol?
8. *Reakce na různorodost.* Podporuje a usnadňuje ministerstvo školství ve všech školách vývoj doplňkových programů, kurikulárních iniciativ a dalších prostředků určených ke snižování rizika odsunu na okraj zájmu, ústrku nebo podceňování?
 9. *Odborná opatření.* Existuje jasná role pro ostatní odborná opatření, která pomáhají posilovat inkluzi, včetně pomoci zvláštních škol?
 10. *Partnerství.* Existuje silné partnerství mezi ministerstvem školství a školami, charakterizované sdíleným zájmem a účinnou komunikací o principech inkluze? Existuje účinná spolupráce ve věci inkluze s ministerstvem zdravotnictví a dalšími resorty?
 11. *Uplatnění údajů.* Jsou na definici inkluze napojena jasná kritéria úspěšnosti? Lze využít údajů, které shromažďuje ministerstvo i jednotlivé školy, k vyhodnocení úspěšnosti snah o inkluzivitu?
 12. *Rozvoj a další vzdělávání sboru.* Je k dispozici fundovaná strategie dalšího vzdělávání sboru, která vychází z principu trvalého profesního rozvoje a zajišťuje všem členům sboru přístup k rozšiřujícím informacím a tematickému vzdělávání v záležitostech inkluze?

Některé z těchto faktorů mají vyšší potenciál než jiné. Z našeho výzkumu však vyplývá, že dva faktory – zejména jsou-li úzce propojeny – jsou zřejmě nadřazeny ostatním. Jde o *jasnost definice* a o *formu údajů*, které se uplatňují při měření vzdělávacího výkonu.

Naše hledání „pák“ nás nepochybně přivedlo k poznání významu dat. Ba dokonce dospíváme k závěru, že v anglickém vzdělávacím systému platí, že co se neměří, takřka neexistuje. V současnosti se od místních školských úřadů v Anglii požaduje shromažďování více statistických údajů než kdykoli dříve. To lze ovšem pokládat za dvousečnou zbraň – právě proto, že data jsou tak silnou pákou změny.

Na jedné straně slouží data jako monitor práce žáků, ukazatel vlivu intervencí, měřítko účinnosti vzdělávací politiky a procesů, podklad pro plánování nových iniciativ a tak dále. V tomto smyslu lze data skutečně chápat jako životodárnou krev trvalé změny k lepšímu. Na straně druhé, hodnotíme-li účinnost podle úzce pojatých a mnohdy i nevhodných ukazatelů výkonu, může být jejich dopad velmi škodlivý. Uplatňování údajů se jeví jako důkaz důvěryhodnosti a transparentnosti, ale v praxi může více skrývat než odhalovat, vyvolávat mylné interpretace, a co je nejhorší, mít zvrácený účinek na chování odborníků. To vedlo k označení soudobé „kultury auditu“ za „tyrání transparentnosti“ (Strathern, 2000).

To všechno znamená, že je třeba věnovat velkou péči rozhodnutím o tom, které údaje shromažďovat a – především – k čemu je využívat. Anglické LEA zavazuje ke shromažďování určitých dat vláda. Sběr jiných dat, vztahujících se ke státní vzdělávací politice, není možný, neboť existují obavy z desinterpretace při jejich případném zveřejnění a z jejich nepříznivého vlivu na praxi. LEA naopak mohou sbírat údaje, které poslouží evaluaci účinnosti politiky na místní úrovni, zejména

s ohledem na pokrok v otázkách inkluze. Výzvou pro LEA tedy je, aby „spoutaly“ potenciál dat jako páku změny a zároveň se vyhnuly výše naznačeným obtížím.

Naš výzkum říká, že východiskem pro rozhodnutí o tom, která data shromažďovat, musí spočívat v dohodnuté definici inkluze. V intencích dřívějších tvrzení pak říkáme, že údaje shromážděné na úrovni školského obvodu se musejí vztahovat k „přítomnosti, účasti a výsledkům“ všech žáků, a to s důrazem na skupiny, kterým „hrozí odsun na okraj zájmu, ústrk nebo podcenění“.

Nové paradigma managementu

Nedávno jsem vyslechl proslov vrchního školního inspektora (*Chief Education Officer*) při konferenci ředitelů škol v jednom z místních školských úřadů v Anglii. Hovořil především o proměnlivém vztahu mezi školami a LEA. Začal popisem práce LEA před dvaceti lety, kdy vztah školských úřadů se školami charakterizovala závislost. Školy byly vskutku závislé na LEA takřka ve všem – kurikulární politice, personálních změnách, rekonstrukcích škol, financování podle počtu žáků, technickém zajištění provozu a tak dále. Během posledních patnácti let však značná část legislativy prodělala změny ve prospěch mnohem větší nezávislosti škol. A to jak nezávislosti na LEA, tak vzájemné nezávislosti mezi jednotlivými školami. Oba krajní přístupy, jak tvrdil řečník, jsou však hluboce pomýlené, zejména pak důraz na autonomii škol v konkurenčním prostředí, kde může výběr stěžejně odpovídat principům rovnosti. Spíše tak vzniká ovzduší, v němž je úspěchu jedné školy (či jedné skupiny studentů!) dosahováno na úkor neúspěchu ostatních. Je tudíž zapotřebí, aby v myšlení nastal posun k principu „vzájemné závislosti“.

Tato analýza namnoze objasňuje to, kam směřuje i naše práce. Ačkoli se dostává z badatelské strany silné podpory myšlenky poskytování prostoru a zdrojů jednotlivým školám k samostatnému plánování rozvojových strategií (např. Hopkins a kol., 1994), opakovaně větší měrou poznáváme, že k pokroku vede spíše dosažitelnost účinných forem podpory ze strany LEA i ostatních škol. Například se množí důkazy o tom, že na úrovni jednotlivých škol je přínosná vzájemná podpora kolegů (např. Ainscow a kol., 2003). Setkávání kolegů z různých škol je potenciálně přínosné pro učení návštěvníků i navštívených. Navštívená škola profituje z nových perspektiv a reflexí „nezkaleného pohledu“ a návštěvník si odnáší vhled a nápady pramenící z toho, jak jiná škola plní své úkoly.

To mě přivádí k tvrzení, že přístup „vzájemné závislosti“ může značně přispět k rozvoji politiky a praxe i na úrovni systému, třebaže je takový vliv zatím málo odzkoušený. Jinými slovy se domnívám, že i centrální úroveň může mít prospěch z takového symbiotického vztahu vzájemné závislosti se školami sobě podřízenými a nepochybně i s dalšími organizacemi, jež jsou s podobnými politickými výzvami konfrontovány.

V současnosti pracujeme s konsorciem šesti LEA na severozápadě Anglie. Jádrem naší metodologie při této iniciativě je sebehodnocení za podpory kolegů z téhož pracoviště (*peer-supported self-review*). Pro každý místní školský úřad

to znamená, že se zapojí do plánování a řízení sebehodnotícího procesu, který je zaměřen na některý aspekt inkluzivní politiky a praxe. Každý místní školský úřad se tak zavazuje k posuzování vlastní praxe a všechna rozhodnutí o budoucím vývoji činí právě a pouze příslušný úřad. Zároveň proces sebehodnocení podporují členové učitelských sborů z místních škol, tým zkušených kolegů ze sousedních LEA a také „pozorovatelé“ z univerzity.

Zavádění takových přístupů je v současném kontextu značně složité. Vzpomínám si například na schůzku, kterou jsem před určitou dobou absolvoval na jednom místním školském úřadě. Byla svolána k projednání logistických souvislostí a výhod i obtíží spojených s návrhem na vytvoření svazů či rodin škol. Nakonec jeden středoškolský učitel prohlásil, že se mu debata líbila, a zeptal se: „Ale co z toho budu mít já a moje škola?“ Dále řekl, že myšlenka má šanci jen v případě, že zúčastnění lidé uvidí její výrazný praktický prospěch pro své školy nebo organizace. Jinými slovy chtěl být přesvědčen, že navržené uspořádání umožní jeho škole posun vpřed.

To všechno naznačuje, že zájem o sebe sama je důležitou složkou vzájemné závislosti. D. W. Johnson a R. T. Johnson (1994) říkají, že u skupiny jednotlivců vznikne smysl pro vzájemnou závislost teprve tehdy, když poznají, že „událost postihující jednoho člena skupiny postihuje i ostatní“. Zdá se tedy, že lidé potřebují nejprve pochopit a potom zažít potenciální prospěch vzájemně závislého pracovního uspořádání.

Koncepce vzájemné závislosti samozřejmě vyžaduje, aby do vztahu ministerstev školství a škol byl investován určitý vklad. Obě strany musejí pracovat se širokým spektrem zainteresovaných stran. Školy musejí například úzce spolupracovat s rodiči, úřady místní správy a dalšími statutárními a dobrovolnými institucemi. V izolaci nemohou účinně fungovat. Podobně musejí ministerstva školství pěstovat pracovní vztahy vzájemné závislosti s řadou dalších uskupení, které jsou zapojeny do poskytování služeb dětem, mladým lidem a jejich rodinám, jako je např. centrální vláda, regionální politikové, ministerstvo zdravotnictví, orgány sociální péče a bydlení, nezávislý sektor a řada organizací na úrovni obcí.

Shrnuji-li takto naléhavou potřebu toho, co chápu jako nové paradigma řízení založené na rozvoji vzájemně závislých vztahů, nevolám po tvrdém průlomu v myšlení. V Anglii se v poslední době nepochybně vyskytlo i mnoho vládních iniciativ, které vyzývají různé skupiny zúčastněných lidí ke spolupráci. Rovněž je pravda, že po celé zemi existuje mnoho organizací, které při řešení potíží se vzděláváním dětí a mládeže dobře spolupracují.

Změna paradigmatu však jistě znamená velké a nové nároky na řídicí pracovníky ve školství. Určitě jsou dnes školy mnohem méně závislé na svých LEA, než byly dříve. Zároveň ovšem v izolaci od svých LEA nemohou efektivně pracovat. Jak tedy konstatoval vrchní školní inspektor, školy a místní školské úřady jsou vzájemně závislé, čili se navzájem potřebují. Navíc si myslím, že tyto úřady potřebují rozvíjet podobné vzájemně závislé vztahy s ostatními LEA i statutárními či zájmovými organizacemi sloužícími dětem a jejich rodičům. To vše s sebou nese potřebu nových kultur, vztahů a pracovních metod.

V naší studii se snažíme pochopit povahu účinných vzájemně závislých vztahů. Našemu myšlení posloužil M. Fielding (1999) svou definicí rozdílu mezi „spoluprací“ a „kolegialitou“. M. Fielding (1999) charakterizuje spolupráci jako prostředek směřování k jasně stanovenému cíli. Spolupráce je tedy poháněna společnými zájmy, je „úzce funkční... zaměřená na zamýšlený výtěžek“, přičemž pracovní partneři jsou pokládáni za prostředníky přístupu k informacím nebo přímo ke zdrojům informací. M. Fielding (1999) považuje spolupráci v jistém smyslu za „plurální podobu individualismu“ a pro účastníky této spolupráce pokládá za typické, že „netolerují trávení času řešením jiného než předmětného úkolu nebo jinou než účelovou činností“. M. Fielding (1999) pokračuje tím, že jakmile dojde k oslabení hnací síly spolupráce, totiž k vyřešení problému nebo změně priorit, může se „spolupracovní“ uspořádání vytrátit, vyvanout, ztratit na životnosti. Kolegialitu naopak charakterizuje M. Fielding (1999) jako mnohem robustnější vlastnost. Je „především společenská“ a zakořeněná ve společných ideálech a aspiracích a směřuje k „uznávaným sociálním hodnotám“. Zpravidla méně závisí na úzce stanovených a předpověditelných ziscích.

Praktické příklady vzájemné spolupráce škol a LEA či jiných institucí mnohdy nezapadají bezvýhradně ani do jedné z těchto kategorií. Navíc je dobře možné, že pro kombinaci určitých uskupení musí spolupráce předcházet růstu kolegiality. Jinými slovy: zainteresované instituce jsou svědky praktického přínosu spolupráce, pokud jsou jasně definovány výstupy, a při tom se snaží rozvíjet společnou řeč a sdílené aspirace, které v dlouhodobějším výhledu mohou poskytnout základ rozvoje kolegiálnějšího vztahu.

Při své současné práci se snažíme pěstovat kolegialitu škol a místních školských úřadů. Naším výchozím cílem bylo naplánovat spolupráci a formulovat její výstupy a přínosy. Z dlouhodobého pohledu je však naším společným cílem rozvoj sdíleného chápání inkluze jako základu sebeudržitelných kolegiálních vztahů.

Naším ústředním argumentem je, že se změnil kontext, a je tudíž třeba změnit i směřování strategického managementu. Dále si myslíme, že vznik a řízené fungování vzájemně závislých pracovních vztahů je klíčem pro rozvoj účinné vzdělávací politiky. Prostřednictvím takových vztahů mohou místní školské úřady účinně spolupracovat se svými školami a dalšími relevantními činiteli v rámci svého regionu, a to zejména s ohledem na otázky inkluze.

Pohled do budoucna

Jak jsme viděli, rozvoj inkluzivní politiky a praxe ve vzdělávacích systémech je ve svém proměnlivém kontextu složitý. Tento článek budiž tedy pokusem o příspěvek k lepšímu pochopení složitých praktických otázek. Jako takový chce podnítit přemýšlení a diskusi, a to ve prospěch pokroku v řešení problematiky inkluze.

S kolegy nadále sledujeme vzdělávací systémy v Anglii i ve světě a máme dvojí, navzájem propojené ambice, obojí zakotvené v principech našeho „šetření vedeného ve spolupráci“. Jednak doufáme, že naši partneři vycítí přímý a prak-

tický přínos své účasti, a přejeme si, aby důsledkem byly efektivnější vzdělávací služby dětem, mladým lidem a jejich rodinám. V dlouhodobé perspektivě pak doufáme, že pracovní uspořádání vzájemné spolupráce mezi školami a ministerstvy školství (abychom citovali M. Fieldinga) přinese kolegiální vztahy, založené na společném pochopení smyslu inkluze.

Za druhé doufáme, že pokročíme ve formulování a chápání složitých témat, kterými se tato práce zabývá. Obecně vzato chceme, aby provedená analýza poskytla základ pro sebehodnotící rámec, jakým je např. „index inkluze“ (Booth a Ainscow, 2002), pro rozvoj inkluzivní politiky, praxe a kultury.

S těmito aspiracemi na zřeteli se nyní zabýváme místními školskými úřady, které partnersky spolupracují, a zkoumáme, jak praktikují sebehodnocení za podpory kolegů. Takto rozšiřujeme působnost principu vzájemné závislosti na úroveň školského obvodu. Místní školské úřady, které jsou do studie začleněny, momentálně spolupracují na programu vzájemných návštěv, při nichž se snaží navzájem podněcovat a podporovat diskusi o politických dimenzích, které mohou určovat vhodné body pro „nasazení páky změny“.

Je důležité připomenout, že mnohé z toho, co se děje v organizacích, jako jsou LEA a školy, se bere jako dané, a tudíž neatraktivní pro diskusi. Jinými slovy, praxe je projevem organizační kultury (Schein, 1985). My předpokládáme, že některé z překážek, na něž narážejí ti, kdož se učí, rostou z těchto stávajících uspořádání a okolností. Sebehodnocení za podpory kolegů z téhož pracoviště je tedy strategií, která přivádí lidi „zvenčí“, aby ustrnulé myšlení narušili a povzbudili lidi „uvnitř“ k průzkumu přehlížených možností pokroku praxe. Náš výzkum zatím naznačuje, že zaměření na definici a způsob využití shromažďovaných dat skutečně dokáže tyto bariéry narušovat.

Poděkování

1. Podněty k myšlenkám formulovaným v tomto textu mi poskytli kolegové Dave Tweddle, Tony Booth, Alan Dyson, Peter Farrell, Andy Howes, Windyz Ferreira, Sam Fox, Susie Milesová a Mel Westová.
2. Výzkum, o němž se v textu hovoří, byl prováděn za podpory grantu britské Rady pro hospodářský a sociální výzkum č. L139 25 1001.
3. Tento text vznikl jako podklad pro prezentaci na konferenci *Inkluzivní školství – rámec pro reformu*, kterou pořádal Hongkongský institut školství v prosinci roku 2003.

LITERATURA

- AINSCOW, M. *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*. London: Jessica Kingsley; Paris: UNESCO, 1994.
- AINSCOW, M. Special needs through school improvement; school improvement through special needs. In CLARK, C., DYSON, A., MILLWARD, A. *Towards Inclusive Schools?* London: Fulton, 1995.

- AINSCOW, M. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer, 1999.
- AINSCOW, M. The next step for special education. *British Journal of Special Education*, 2000, 27, č. 2, s. 76–80.
- AINSCOW, M. Using research to encourage the development of inclusive practices. In FARRELL, P., AINSCOW, M. *Making Special Education Inclusive*. London: Fulton, 2002.
- AINSCOW, M., BARRS, D., MARTIN, J. Taking school improvement into the classroom. *Improving Schools*, 1998, 1, č. 3, s. 43–48.
- AINSCOW, M., FARRELL, P., TWEDDLE, D. *Effective Practice in Inclusion and in Special and Mainstream Schools. Working Together*. London: Department for Education and Employment, 1999.
- AINSCOW, M., FARRELL, P., TWEDDLE, D. Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 2000, 4, č. 3, s. 211–229.
- AINSCOW, M., HAILE-GIORGIS, M. Educational arrangements for children categorised as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 1999, 14, č. 2, s. 103–121.
- AINSCOW, M., HOWES, A. *LEAs and school improvement: what is it that makes the difference?* Leeds: Paper presented at the British Education Research Association Conference, 2001.
- AINSCOW, M., HOWES, A., FARRELL, P., FRANKHAM, J. Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 2003, 18, č. 2, s. 227–242.
- AINSCOW, M., TWEDDLE, D. Understanding the changing role of English local education authorities in promoting inclusion. In ALLAN, J. *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* London: Kluwer Academic Publishers, 2003, s. 165–177.
- BARTOLOME, L. I. Beyond the methods fetish: towards a humanising pedagogy. *Harvard Education Review*, 1994, 54, č. 2, s. 173–194.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
- BROWN, J. S., DUGUID, P. Organisational learning and communities of practice: Towards a unified view of working, learning and innovation. *Organisational Science*, 1991, 2, č. 1, s. 40–57.
- DYSON, A., AINSCOW, M. Standards and inclusive education: squaring the circle. *British Education Research Journal*, 2003.
- FIELDING, M. Radical collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Researcher*, 1999, 26, č. 2, s. 1–34.
- FLORIAN, L., ROSE, R., TILSTONE, C. *Planning Inclusive Practice*. London: Routledge, 1998.
- FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell, 1991.
- HOPKINS, D., AINSCOW, M., WEST, M. *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell, 1994.
- HUBERMAN, M. The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. In LITTLE, J. W., MCLAUGHLIN, M. W. *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press, 1993.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. *Learning Together and Alone*. Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- LAMBERT, L., aj. *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press, 1995.
- LITTLE, J. W., MCLAUGHLIN, M. W. *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press, 1993.
- RIEHL, C. J. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 2000, 70, č. 1, s. 55–81.
- ROBINSON, V. M. J. Methodology and the research-practice gap. *Educational Researcher*, 1998, 27, s. 17–26.
- SEBBA, J., SACHDEV, D. *What Works in Inclusive Education?* Ilford: Barnardo's, 1997.
- SCHEIN, E. *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

- SCHEIN, E. Clinical inquiry/research. In REASON, P., BRADBURY, H. *Handbook of Action Research*. London: Sage, 2001.
- SENGE, P. M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. London: Century, 1989.
- STRATHERN, M. The tyranny of transparency. *British Educational Research Journal*, 2000, 26, č. 3, s. 309–321.
- STAINBACK, W., STAINBACK, S. *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore: Brookes, 1990.
- THOUSAND, J. S., VILLA, R. A. Accommodating for greater student variance. In AINSCOW, M. *Effective Schools for All*. London: Fulton, 1991.
- TRENT, S. C., ARTILES, A. J., ENGLERT, C. S. From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education. *Review of Research in Education*, 1998, 23, s. 277–307.
- UNESCO. *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO, 1994.
- WANG, M. C. Adaptive education; an alternative approach to providing for student diversity. In AINSCOW, M. *Effective Schools for All*. London: Fulton, 1991.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SUMMARY

This contribution enumerates various factors affecting school development towards inclusivity. Based on his own research called *investigation in cooperation*, the author contends that the key mechanism which moves schools towards inclusivity is the dialogue within the *communities of practice*. However, the dialogue itself is not enough. For the change to be permanent, it is important to make it part of a systemic process, i.e. to comprehend it in a wider context, mainly in relation to the educational policy. According to the author, one of the possibilities to support school development towards inclusivity is a vivid relationship between schools and educational authorities. An important supportive mechanism is seen in the understanding of inclusivity as a basis for sustainable collegial relationship.