

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Jana Hamouzová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Inkluze v mateřských školách u nás a ve Francii

Inclusion in the kindergartens in our countries and in France

Jana Hamouzová

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Inkluze v MŠ u nás a ve Francii vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14.7. 2017

.....

podpis

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za její čas, poskytnuté rady a trpělivost.

## **Anotace**

Cílem práce je zkoumat teoretické přístupy a reálný stav inkluze v našich a francouzských mateřských školách, se zaměřením na analýzu podnětů pedagogiky C. Freineta a na význam osobnostních a profesních kvalit učitele. Jakým způsobem probíhá inkluzivní vzdělávání v mateřských školách u nás a ve Francii, s jakými efekty a otázkami. Jaké podněty k inkluzivnímu vzdělávání v mateřských školách přináší pedagogika C. Freineta. Jaký význam mají pro kvalitní inkluzivní vzdělávání osobnostní a profesní kvality učitele.

V praktické části budou představeny dvě mateřské školy, v jakém kontextu zde dochází k naplňování inkluze a analýza a srovnání zkoumaného problému. Pomocí rozhovorů, dotazníků, pozorování a přímých zkušeností ve dvou konkrétních mateřských školách, v Čechách a ve Francii, bude probíhat zkoumání, jaké modely inkluze se zde uskutečňují.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, freinetovská pedagogika, integrace, osobnost pedagoga

## **Annotation**

The set goal of my study is to examine theoretical approaches in correlation with a real state of inclusion in Czech and French kindergartens. The focus is being given to the analysis of C. Freinet pedagogical subjects as well as to the significance of teacher's personal and working qualities.

In my study I answer to various questions, e.g. How differs Czech and French inclusive education in kindergartens and with which effects? What new subjects are being brought by C. Freinet's pedagogical approach? or How much is the inclusive education affected by teacher's personal and working qualities?

In the practical part of my study I will introduce two kindergartens. I will also compare the fulfillment and analysis of inclusion in both of them. The practical study itself took place in two Kindergartens, one in the Czech republic and one in France and was done so throughout dialogues, questionnaires, observation and personal experience. I will compare and describe the models of inclusion realized in both of them.

Key words: inclusion, inclusive education, pedagogy of Freinet, integration, personality of teacher

## Obsah

1	Úvod.....	9
2	Inkluze a inkluzivní vzdělávání .....	11
2.1	Segregace .....	11
2.2	Integrace.....	11
2.3	Inkluze.....	12
2.4	Individualizace .....	15
2.5	Kooperace .....	17
3	Historicko-politický kontext .....	18
3.1	Legislativa.....	19
3.2	Trendy současnosti.....	21
3.3	Úspěchy a překážky .....	22
4	Teoretické přístupy směřující k inkluzivní pedagogice .....	23
4.1	Inkluzivní pedagogika.....	23
4.2	Předškolní pedagogika orientovaná na osobnostní pojetí dítěte .....	24
4.3	Pedagogika Célestina Freineta .....	26
4.3.1	Pedagogická ustálení Célestina Freineta .....	31
4.3.2	Kooperativní učení .....	36
5	Osobnostní a profesní kvality učitele jako jedna z podmínek při inkluzivním vzdělávání .....	39
6	Výzkum.....	47
6.1	Výzkumné otázky.....	47
6.2	Popis a způsob zpracování praktické části .....	47
6.3	Případová studie inkluze mateřské školy v ČR (osobnostně orientovaný model) .....	51
6.3.1	Model inkluze v MŠ. ....	55
6.4	Případová studie mateřské školy ve Francii (model pedagogiky C. Freineta).....	58
6.4.1	Model inkluze v MŠ .....	59
6.5	Závěry praktické části a srovnání modelů inkluze ve zkoumaných mateřských školách.....	61
7	Závěry bakalářské práce.....	64
8	Použité zdroje.....	65

9 Přílohy.....	68
----------------	----



# 1 Úvod

Vzhledem k tomu, že se již několik roků setkávám a pracuji s dětmi se zdravotním znevýhodněním, stanovila jsem si cíle porovnat a popsat teoretické a reálné pedagogické přístupy inkluzivního vzdělávání v MŠ. Cílem mé bakalářské práce je **prezentovat, analyzovat a případně srovnat teoretické a v praxi realizované pedagogické přístupy k inkluzivnímu vzdělávání v mateřských školách**. Základními otázkami, které si ve své práci pokládám, jsou: Jakým způsobem probíhá inkluzivní vzdělávání v mateřských školách u nás a ve Francii, s jakými efekty a otázkami? Jaké podněty k inkluzivnímu vzdělávání v mateřských školách přináší pedagogika C. Freineta? Jaký význam mají pro kvalitní inkluzivní vzdělávání osobnostní a profesní kvality učitele?

Již v roce 1994 se Český stát svým vládním podpisem odhodlal dostát závazku zajistit přístup dětem se speciálně vzdělávacími potřebami v běžných školách. Tento dokument byl do češtiny přeložen v září 2016. V překladu se píše o přístupu do běžných škol při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomocí pedagogických přístupů orientovaných na dítě by tyto školy měly být schopné naplnit jejich potřeby. Také od září 2016 mají všechny školy nárok na finanční podporu od státu nebo dotace z Evropské unie a mít tak možnost zajistit vhodnější podmínky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a přiblížit se závazku z roku 1994.

Již zmiňované pedagogické přístupy budou mít společné směřování. Tím je pedagogika orientovaná na dítě. Tedy jde konkrétně o přístup, ve kterém pedagog pracuje s dětmi, které se liší více či méně, má tedy před sebou nestejnorodou skupinu dětí. Pedagog hledá lišící se přístupy k dětem, aby bylo jejich vzdělávání co nejvíce přirozené a odpovídalo jejich schopnostem, vlastnostem a zájmům. Takové hledání přístupu orientované na dítě nemusí být vůbec jednoduchý ani nenáročný úkol pro pedagoga. Jedná se o neustálé hledání, nalézání a vyhodnocování prožitých situací a tento proces není nikdy u konce. Lze tedy hovořit o vytvoření podmínek k tomu, aby se každé dítě mohlo vzdělávat dle svých možností a schopností a aby se tak vzdělávalo rádo. Co mají pedagogické přístupy společného s inkluzivním vzděláváním je další část mé práce.

V teoretické části své práce se budu postupně zabývat teoretickými přístupy, které mají společnou základnu v pedagogice orientované na dítě. Bohatým zdrojem pro vymezení této pedagogiky a s ní provázaný pojem osobnostní pojetí dítěte se mi staly dvě významné osoby v podobě Zdeňka Heluse a Evy Opravilové. Na základě zmiňovaného přístupu, který respektuje vývoj osobnosti dítěte a jeho individualitu, se budu v mé práci pokoušet popisovat a analyzovat osobnostní přístup ve freinetovské pedagogice, za jakých podmínek a s jakými možnými podněty lze přístup podle Célestina Freineta slučovat s inkluzivní pedagogikou.

Pro praktickou část jsem si vybrala jednu českou mateřskou školu se speciální péčí sídlící v Praze a jednu francouzskou mateřskou školu zabývající se freinetovskou pedagogikou sídlící v těsné blízkosti Lille. Prioritním cílem není srovnávat tyto dvě mateřské školy, ale popsat a analyzovat, zda se ve svém přístupu dokáží snoubit a přiblížit inkluzivní pedagogice.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Ústřední pojem mé práce je inkluze a inkluzivní vzdělávání. Dále uvedu další pojmy, které vstupují s pojmem inkluze do různých vztahů. Pro srozumitelnost a co možná nejjasnější vymezení pojmů jsem hledala v publikacích slovníkového typu a v internetových zdrojích. Postupně uvedu pojmy, které ve školních podmínkách provázejí systém vzdělávání. Od segregace, přes počáteční snahy integrovat a za jakých podmínek či pomocí jakých forem se vzdělávání může dostávat k inkluzi.

### 2.1 Segregace

Segregace je pojem, který označuje oddělení nebo rozdělení do odlišných skupin. Ve školství tento pojem znamená, že jsou odděleny děti do různých skupin podle svých schopností a znalostí. V České republice existují mateřské školy zaměřené na schopnosti a znalosti dětí. Speciální mateřské školy přijímají do svého zařízení děti, které se považují za neschopné začlenit se do hlavního vzdělávacího proudu. Dále existují mateřské školy se speciální péčí, které vzdělávají děti „běžné“ neboli intaktní a zároveň integrují ve své škole i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Přitom počet integrovaných dětí se odvíjí od aktuálních okolností. Dále jsou zde mateřské školy, které přijímají výhradně děti „běžné“ a integraci dětí se speciálně vzdělávacími potřebami neuskutečňují vůbec z důvodu nevyhovujících stávajících podmínek instituce.

### 2.2 Integrace

Několik let se ve školství setkáváme s pojmem integrace dětí. Integrace dětí v mateřské škole může probíhat několika způsoby. Děti s postižením mohou navštěvovat běžné školy. V takových případech potřebují určité podmínky či určitou podporou. Většinou se jedná o podporu asistenta pedagoga, který je s dítětem přítomen částečně nebo po celý pobyt ve školním zařízení. Paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace. V případě neúspěšné

integrace se může dítě vrátit do speciální školy. Existuje individuální integrace a skupinová integrace. V případě individuální je dítě zařazeno mezi běžné děti. V případě skupinové integrace je skupina dětí integrovaná v rámci školy ve své třídě a setkávání s běžnými dětmi je občasné (společné oslavy, celoškolské činnosti atd.). Individuální integrace je závislá na schopnosti dostatečně se přizpůsobit běžné třídě, v čem mu je nápomocen asistent pedagoga.

## 2.3 Inkluze

Inkluze reprezentuje soutok několika proudů myšlení, sociálního a politického a také edukačního. Tyto pohnutky nepřicházejí z jednoho směru – např. ne pouze z výzkumu o efektivitě speciální edukace a speciální pedagogiky – ale z několika směrů: samozřejmě z výzkumu, ale důležitější je, že vycházejí z požadavku po vyšší sociální spravedlnosti, z volání po občanských právech, z legislativy, která zakazuje diskriminaci; z podnětů, které poskytují originální osobité projekty, jejichž autory jsou nápadití pedagogové; z hlasů lidí, kteří působí jako speciální pedagogové.

Úplné počátky inkluze ve školství byly zaznamenány ve formě integrace. Dítě mohlo být integrováno mezi běžné děti, ale v rámci třídy dítě se speciálními vzdělávacími potřebami s ostatními dětmi netvořilo celek. Odlišnost nebyla pedagogem systematicky podporována a tato odlišnost dítě ve třídě vylučovala ze společnosti. Fyzicky tedy dítě bylo integrováno, ale smysl začlenění se vytratil.

Ve společnosti můžeme vnímat inkluzi jako něco přirozeného, kde se setkávají a potkávají lidé různého věku, různého zdravotního stavu, různých schopností a dovedností, různých sociálních podmínek, různé národnosti atd. Při osobním setkání s člověkem jakékoli odlišnosti máme tendenci se vypořádat s jeho odlišností způsoby zcela individuálními. Tyto způsoby nás mohou obohatit, pokud se s konkrétním člověkem chceme dorozumět, pochopit se navzájem a domluvit, nebo nikoli a to v případě, že cestu k takovému člověku shledáváme složitou nebo nevidíme, jakým způsobem k vzájemnému porozumění dojít. Skrze zkušenosti s hledáním cest k lidem odlišnými od nás samotných můžeme získat a nalézat a rozvíjet schopnosti, jak se vztahovat a komunikovat.

Součástí společnosti je vzdělávací systém. Označení společné vzdělávání vychází ze stejných současných trendů a principů společnosti. Nevyčleňovat nikoho ve společnosti ani při vzdělávání. Neméně důležité je nastavení současného trendu o propojování školního a mimoškolního prostředí v jeden související celek. Vše souvisí se vším.

Z těchto přirozených důvodů vycházejících ze společnosti by se heterogenita principiálně měla chápat jako normalita. Nevylučuje se člověk jako lidská bytost pro jeho věk, zdravotní stav, pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení.

Ve společnosti tedy ke společnému setkávání, setkávání, žití a soužití dochází přirozeně. Jakým způsobem se ve společnosti vypořádáváme s různorodostí, je zcela individuální. Při vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu se tato přirozenost teprve rodí. Přes veškeré snahy již několik desítek let šířit přístup inkluzivního vzdělávání (viz Deklarace, Salamanka, 1994), jde o proces dlouhodobý, při kterém se jedná nejen o proměny různých politik, ale především o proměnu smýšlení a náhledu na jinakost v celé společnosti.

Při reformě institucí pro společnost se nejedná jen o nalezení technického a konstruktivního řešení. Jde o přesvědčení a dobré vůli těch, kteří se podílejí na tvorbě společnosti. Umístování dětí do speciálních zařízení či speciálních tříd by mělo být výjimkou. Speciální pedagogové ze speciálních škol mohou sloužit jako odborní poradci běžným školám při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

O principech inkluzivního vzdělávání, kterému se zevrubně věnuje britský vědecký pracovník Mel Ainscow ve spolupráci s T. Boothem, bych se teď podrobněji rozepsala.<sup>1</sup>

Následující principy jsou rozepisovány z hlediska školního ale i celospolečenského hlediska.

Všichni žáci a pracovníci školy jsou stejně důležití. Nemluví se zde tedy pouze o dětech, na které jsou ve školních zařízeních pedagogické záměry nasměrovány, ale hovoří se zde o celkové skupině skládající se z dětí, jejich vychovatelů a dalších pracovníků školy, kteří všichni společně tvoří školní společenství. Stejně jako je ve vzdělávání důležité dítě, je zároveň důležité poskytovat potřeby pracovníkům školy. Vždy jsou přítomni nejméně dva lidé, kteří se navzájem svou interakcí ovlivňují a těmito vlivy dochází k proměnám. K proměnám by mělo docházet za respektu k potřebám každého zvlášť. Zohledňování potřeb každého jedince ve třídě je pro učitele téměř nekončící proces vyhodnocování situací. Následně je velmi důležité zohlednit potřeby učitele, aby jeho pedagogické působení mohlo nadále následovat principy inkluzivního vzdělávání.

---

<sup>1</sup> [http://www.inkluze.cz/\\_upload/ukazatel-inkluze.pdf](http://www.inkluze.cz/_upload/ukazatel-inkluze.pdf)

Žáci se zapojují do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity. Tento princip se v podmínkách mateřské školy může uplatnit v rámci vytváření a zpracování programu, který předpokládá tvořivou činnost dětí a jejich rodičů. U příležitosti školních oslav a celoškolních činností se mohou vytvořit podmínky pro zapojení žáků do celého procesu těchto aktivit.

Školní prostředí, politika a praxe se mění tak, aby byla zohledněna různorodost žáků. Princip jako jeden ze zásadních, schopnost být flexibilní podle různorodosti dětí, je často překážkou pro inkluzivní pedagogiku. Jelikož se v heterogenních třídách mateřských škol různorodost žáků mění každým rokem, je to velice nesnadný úkol škol a především poradenských zařízení přizpůsobit prostředí a politiku k aktuálním požadavkům.

Odstraňují se překážky v učení a zapojují se všichni studenti, tedy nejen ti, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“. Tato věta vyvrací obavy dokonce i z řad odborníků, že zohledňovat se mají pouze žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajištění vzájemného obohacování žáků je nelehkým úkolem pro pedagoga a jeho spolupracovníků. Do popředí zde opět vystávají osobnostní a profesní kvality pečujících odborníků. Podporovat děti, že rozdíly mezi nimi jsou inspirací a nikoli problémem je v inkluzivním prostředí nezbytné.

Inkluze ve školství by měla zaručit právo žáků na vzdělávání v místě, kde žijí. Právo mít zajištěné vzdělávání tam, kde žijí, by měla zaručit škola s pomocí poradenských zařízení. Podmínky, které budou pro děti vytvořeny, jsou závislé na ochotě a spolupráci škol a poradenských zařízení. Pokud škola a poradenské zařízení bude rodiče přesvědčovat, že jejich dětem budou vytvořeny lepší podmínky pro vzdělávání ve speciální škole, ne každý rodič je natolik informovaný a silný, aby se těmto doporučením vzdíral.

Dochází ke zkvalitňování škol pro potřeby žáků a učitelů. To je další princip inkluzivního vzdělávání a můžeme opět hovořit o procesu, který se týká všech přímých účastníků, pedagogických pracovníků, pracovníků z poradenského zařízení, odborníků, rodičů a dětí. Díky propojování, naslouchání a vzájemnému respektu může docházet ke zkvalitňování škol.

Ke konstruktivnímu řešení a vyhodnocování aktuálního stavu škol je potřeba podporovat vzájemně prospěšné vztahy mezi školami a okolní komunitou. Klub rodičů či jiná rodičovská

sdužení mohou být užitečné pro inkluzi ve školách. Vzájemné diskutování a hledání vhodných způsobů jsou kroky vedoucí k inkluzivnímu prostředí.

Je skutečností, že funkční inkluze ve vzdělávání se nastoluje i funkčnější inkluze v celé společnosti. Rozvíjení schopnosti domluvit se, žít vedle druhého, pracovat s dalším či dalšími jedinci jakkoli odlišnými již od útlého věku se tak stává vhodnou možností, jak k celospolečenské inkluzi dostat.

V těchto bodech je zachycena inkluze ve vzdělávání jako jeden z aspektů inkluze ve společnosti. Inkluzivní prostředí přirozeně ve společnosti existuje a je jen na jednotlivcích, jakým způsobem a jakými myšlenkami z něho vytvářejí prostředí více či méně inkluzivní. V současnosti je snaha toto inkluzivní prostředí čím dál více zavádět i do škol a vzdělávání obecně. Nemělo by se v rámci inkluzivního vzdělávání například stávat, aby dítě se speciálními vzdělávacími potřebami muselo dojíždět do školy z důvodu, že ho škola v místě bydliště nepřijala. Dítě a jeho rodina je na světě s určitým znevýhodněním a navíc se musí potýkat s dalšími překážkami. Právě tyto společenské nespravedlnosti mohou pro postižené dítě a jeho rodinu znamenat újmu, kterou lze transformovat do sociálních patologií.

Inkluzivní vzdělávání si klade za cíl, aby byl svět ve větší harmonii a spokojenosti. Je postaveno na principech od spravedlnosti až po respektování momentálního naladění dítěte jakožto určitého aspektu společný pro veškeré tvorstvo na Zemi. Ať už se jedná o dítě se speciálně-vzdělávacími potřebami nebo ne.

Současný směr společnosti ve vzdělávání je nastaven k inkluzi, kde jsou dveře otevřené pro všechny děti bez rozdílu, a v budoucnu bychom se ve školách dle tohoto trendu měli obejít bez selektivních mechanismů. Tento směr celkově ukazuje na vyšší kvalitu společnosti.

## **2.4 Individualizace**

Tento pojem zahrnuje proces jedince. Individualizace ve školství je tedy proces jedince v učení se. V tomto procesu se klade důraz na individuální projevy v poznávání. Jedná se o jeden z možných způsobů, které se dají slučovat s principy inkluzivního vzdělávání. Pedagog pracující individuálním přístupem chápe proces individualizace jako svébytný vývoj každého jedince dle svých zkušeností. Promítají se zde i změny norem chování ve společnosti, protože se mění společnost a zákonitě se budou měnit i individuality společnosti. V mateřské škole tento proces individualizace předpokládá schopnost učitele vnímat sebe a učit děti vnímat

samy sebe. Klást otázky dětem, aby uměly přemýšlet o tom, proč a co říkají. Pomoci dětem odhalovat jejich osobnost.

V závislosti na individualizaci zmíním pojem diferenciacce, který znamená rozlišování a schopnost porozumět vývojovým různostem. Každý pedagog pracující individualizovaně by tuto schopnost měl rozvíjet.

V knize Individualizace v mateřské škole (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 16) je uvedena pedagogika na bázi individuálních potřeb. Z hlediska učitelké role se náhled na individualizaci může lišit, jak tomu napovídají některé výpovědi učitelek: *Zlatá z pohledu individualizace je podle mě volná hra dětí. Každý si vybere, s čím a jak si chce hrát, a prostě si „jen“ hraje. Děti jsou při hře spokojené, dovedou se do ní hluboce ponořit. Dělají, co v danou chvíli potřebují, svým stylem, tempem...*<sup>2</sup>

Další výpověď se na individualizaci dívá jinými očima: *Individualizace se podle mě děje ve chvíli, kdy s dítětem pracuji jako učitelka sama, věnuji se jen jemu a přizpůsobím se mu. Jenže tohle při počtu dvaceti pěti dětí nelze stále dělat.*

Další z možných náhledů na individualizaci v mateřské škole je v duchu kooperativního učení: *Z hlediska individualizace se mi osvědčilo dávat dětem práci do skupinek. Činnost ve skupince si děti dělají podle sebe, svým stylem a to je myslím důležitá cesta k tomu, aby se každé z dětí mohlo projevit a ukázat, co v něm je.*

Další výroky zcela jasně vypovídají o individualizaci jakožto shodujícím se přístupem ve vzdělávání s principy inkluze: *Individualizace ve vzdělávání je založena na specifickém přístupu k potřebám lidí, kteří jsou vzděláváni. Lidé disponují rozdílnými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, které je důležité v jejich vzdělávání respektovat.* (Brdek, Vychlová, 2004, s. 24). O proměně vyučování směrem k inkluzivnímu vzdělávání svědčí i následující věty: *Individualizace ve vzdělávání znamená přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáků.* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 228). *Jedná se o způsob diferenciacce vzdělávání, při němž se zachovávají heterogenní třídy dětí jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciacce vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti dětí.* (Průcha, Walterová, Mareš 2013)

---

<sup>2</sup> KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. 2015, s.91



Dle knihy Individualizace v mateřské škole je v diferenciovaném vzdělávání základní sociální jednotkou v MŠ heterogenní třída. Již toto se v současné době zdaleka ne ve všech mateřských školách realizuje. Vrátila bych se opět k mechanismu selekce, která funguje na principu, že stejnorodá skupina je lépe ovladatelná. Můžeme si tedy vysvětlit, že nejde ani tak o vzdělávání dětí a jejich maximálního růstu, ale o lepší zvladatelnost skupiny dětí. Někteří pedagogové mohou mít názor, že šestileté dítě potřebuje ve svém vývoji něco jiného než tříleté. Mají samozřejmě pravdu. Na mysli mám ale, zda jde o to, naučit šestileté dítě maximálně možných dovedností za cenu toho, že okolo něj bude stejnorodá skupina nebo zda ukazovat v podobě heterogenní třídy, že dítě o tři roky mladší, tedy dítě tříleté, má rozdílnou potřebu ve svém vývoji a že ho může vnímat jako někoho, komu může v leccems dopomoci a že je mezi nimi nemalý rozdíl. A jakým způsobem se někomu druhému dopomáhá je přesně ta zkušenost, se kterou se dítě v mateřské škole může setkat. Může také šestileté dítě zažít pocit, že je starší, zkušenější než dítě tříleté a že dokáže pomoci. Tříleté dítě zároveň přirozeně přebírá chování starších dětí a získává zkušenost, že si může říci o pomoc svému kamarádovi. Děti různého věku zažívají cennou vzájemnou zkušenost rozdílnosti. (Již v roce 1976 Vygotskij tvrdí, že typicky lidské mentální funkce a výkony (vzdělávání, kultivovanost) mají svůj původ v sociálních vztazích – str. 135, Lechta, Základy inkluzivního vzdělávání).

## **2.5 Kooperace**

Pojem kooperace neboli spolupráce v pedagogických souvislostech můžeme rozumět jako cílovou strukturu vyučování. Když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy, když i ostatní žáci, s kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle (Johnson, Johnson, 1989).

Při kooperativním učení dochází k sociální interakci, tedy cíl musí vybízet ke spolupráci. Základem pro kooperativní učení je práce s jedinečností individuálních procesů a zároveň chápání pokroků v učení ve společném budování poznání společnou prací. Každé dítě má naučené způsoby, jakými se k poznatkům dostává. Tyto způsoby musí být brány v úvahu a následně na nich stavět a přeměňovat tak, aby dítěti dávaly smysl. Dodávání smyslu je sociální proces. Nic by se nemělo nic dělat bez toho, aniž by činnost byla vnímána v kontextu

kulturním a historickém. Učení ve skupině je potom tou nejpřirozenější charakteristikou vyučování.<sup>3</sup>

Kooperativní učení v prostředí předškolních zařízení nemůže být využíváno zcela tak, jak popisují tento koncept např. bratři Johnsonové. Především formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností je znak kooperativního učení, který v mateřské škole může být pouze takový, jaké jsou znalosti, zkušenosti a dovednosti konkrétních dětí. Argumentace, přesné vyjadřování, akceptace druhé osoby jsou pro předškolní děti teprve začínajícím procesem, který se musí zohledňovat. Naopak interakce tváří v tvář a pozitivní vzájemná závislost se v mateřské škole mohou uplatňovat dle specifčnosti předškolních dětí. Děti ve skupině vidí jeden druhého a mají v interakcích přímou odezvu. Společný cíl a každý ze skupiny má jinou úkolovou část, kterou zpracuje, a společně pak dojdou k cíli. I tento znak lze vhodně uplatnit v mateřské škole.

### **3 Historicko-politický kontext**

V 18. století se vlivem průmyslové revoluce zvýšil socioekonomický potenciál. Evropská společnost se mohla začít více zajímat o chorobomyslné lidi a vynakládat prostředky nejen pro zajištění silných a zdravých jedinců, ale i pro zajištění těch, kteří potřebovali více pomoci.

V Praze byl otevřen první ústav pro duševně choré v roce 1790. Zde se pomocí lékařů humanisticky orientovaných dařilo poskytovat péči v terapeutické podobě. V Paříži vznikaly v době osvícenství (svoboda, rovnost, bratrství) nová institucionální zařízení zajišťující vhodnější podmínky pro osoby chorobomyslné a organizovaná péče o děti s postižením a vyčleňují se prostředky na péči o děti s různými postiženími.

Zřejmě v této době se začala věnovat pozornost lidským individualitám a jejich potřebám. Uvědomování si, že někteří lidé potřebují pomoc menší a někteří větší a že ne každý člověk je stejný, ale zároveň jsou si všichni rovni v nároku na svou jedinečnou lidskou potřebu.

---

<sup>3</sup>KASÍKOVÁ, *Kooperativní učení a kooperativní škola*, s. 36

Za jedinečnou lidskou potřebu můžeme považovat naplňování potřeb, které každý jedinec potřebuje k dosažení spokojenosti. V naplňování potřeb bych uvedla amerického psychologa Abrahama Harolda Maslowa, který vytvořil tzv. pyramidu potřeb. Z pěti vrstev pyramidy jsou v základně tělesné a fyziologické potřeby. Poté následuje potřeba jistoty a bezpečí. Jako třetí vrstva je potřeba lásky, přijetí a spolupatříčnosti. Dále je potřeba uznání a úcty. A na poslední vrstvě je seberealizace. Na všech těchto pět vrstev pyramidy lidských potřeb má nárok každý člověk, který se narodí.

O inkluzi jako takové se hovoří již desítky let. Ještě dnes jsme na cestě ke změně myšlení, že úplně každý člověk má v našem světě svůj význam. Navzájem by mělo být obohacím se setkávat, ať už je ten druhý jakkoli odlišný. Při vzdělávání v předškolních zařízeních se děti mohou setkat s odlišnými bytostmi ve větší míře a právě zde mohou začínat na své cestě respektu a toleranci k druhým. Velkým pomocníkem by tomu měl být pedagog, který děti po této cestě provádí. Znamená to, že takový pedagog se řídí inkluzivními principy a jeho světonázor (kulturně-etický faktor - > mimo jiné jak přistupovat k lidem s různými odlišnostmi) shrnuje názory a životní hodnoty odpovídající inkluzi všeobecně.

Tento „světonázor“ je zřejmě podnícen zvyšující se úrovní lidského žití a brát ohledy na ty, kteří potřebují větší pomoc, se v dnešní době stává celosvětovým trendem. Na druhou stranu je tento „světonázor“ celkem snadno změnitelný a v jeho křehkosti nestálý. Jak historická fakta 20. století dokládají, skupiny smýšlející negativně vůči další většinou menšinové skupině z důvodu, o kterém jsou někteří jedinci až fanaticky přesvědčeny a nechtějí o tomto důvodu přemýšlet a diskutovat, existovaly a existují i v dnešní době. (viz cyklický návrat negativních tendencí).

Koncept inkluze má své východisko zejména v diskuzi o lidských právech. Jakým způsobem a jakým směrem se diskuze o lidských právech vede a povede, záleží na každém z nás.

### **3.1 Legislativa**

V deklaraci o právech dítěte pořádanou v New Yorku Organizací spojených národů v roce 1959 se uvádí, že každé dítě bez výjimky má právo se rozvíjet v podmínkách svobody a důstojnosti.

*„...majíce na mysli, že potřeba zabezpečit dítěti zvláštní péči byla zakotvena v Ženevské deklaraci práv dítěte z r. 1924 a v Deklaraci práv dítěte přijaté Spojenými národy v r. 1959 a uznána ve Všeobecné deklaraci lidských práv, v Mezinárodním paktu o občanských a politických právech (zejména v člancích 23 a 24), v Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech (zejména v článku 10) a ve statutech a příslušných dokumentech odborných organizací a mezinárodních organizací zabývajících se péčí o blaho dětí...“*

*„...majíce na mysli, že, jak je uvedeno v Deklaraci práv dítěte přijaté Valným shromážděním Organizace Spojených národů 20. listopadu 1959, "dítě pro svou tělesnou a duševní nezralost potřebuje zvláštní záruky, péči a odpovídající právní ochranu před narozením i po něm..."*

Před více jak 50 lety nastává v celosvětovém myšlení společnosti snaha o solidárnější a spravedlivější svět. Na základě stejných příležitostí rozvoj morální a sociální odpovědnosti a uvědomění získávat informace pravdivé, díky nimž člověk může získat úsudek o dění kolem něj, se po dvou světových válkách stal zřejmě jedním z prioritních cílů. Váhu a důležitost vzdělávání pro všechny jedince ideálně si lidé uvědomují čím dál víc. Nevyužitý potenciál člověka je vnímán jako velká újma a také možnost ubírání se směrem negativním dopadem na společnost. Povinnost a bezplatnost vzdělávání tomuto prohlášení napomáhá.

Dalším důležitým krokem, tentokrát s již přímou angažovaností České republiky, se v legislativě týkající se společného vzdělávání stává Deklarace ze Salamanky z roku 1994. Jednalo se v rámci konference Unesco, jakožto mezistátní odborné organizace, která má na starosti vzdělání jako jeden ze svých tří pilířů. Pod pilířem vzdělání se mezi řádky objevuje důležitá zásada zaštiťující ostatní důležité zásady. Tou je úcta k lidským právům.

Svým podpisem se Česká republika zařadila mezi devadesát dva států a dvacet pět mezinárodních organizací, které přispívají k mezinárodnímu trendu šířit principy inkluzivního vzdělávání s důrazem na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. Zdůraznění, že v popředí zde nemá být otázka týkající se předpokladů dítěte pro docházku do běžné školy, ale otázka týkající se pedagogického, organizačního a kulturního potenciálu této školy.

Příspěním a podporou k českému rozhodnutí vzdělávat pedagogikou podle inkluzivních principů je letošní vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků

nadaných.<sup>4</sup> Ta umožňuje dělat konkrétní kroky k naplňování kvalitnějšího vzdělávání pro všechny děti.

Jako pro všechny změny v legislativě platí i pro tuto vyhlášku, že rozšiřování jejího významu a bezpochyby důležitosti v oblasti vzdělání mezi širší veřejnost vyžaduje kvalitní, srozumitelnou interpretaci a čas. Prozatím se s vyhláškou obeznamují odborníci převážně z poradenských zařízení a vedoucí pedagogičtí pracovníci.

### **3.2 Trendy současnosti**

Inkluze jakožto nová kvalita přístupu k postiženým dětem, odlišná od integrace, vyzdvihuje bezpodmínečné přijetí všech dětí. Znamená to tedy, že dítě se znevýhodněním a jeho rodiče nepodstupují odmítnutí při vstupu do běžné školy. Škola zajišťuje a reaguje na konkrétní potřeby každého jedince. V rámci inkluzivní pedagogiky se už děti nedělí na 2 skupiny (tj. ti, kteří mají speciální potřeby a ti, co je nemají), ale jde tu o homogenní skupinu s rozličnými individuálními potřebami. Inkluzivní pedagogika je tedy výzvou k symbióze speciální a běžné edukace. Další velkou výzvou je ochota a realizace zajišťování podmínek k vyhovujícímu vzdělávání pro všechny děti, které je založeno na různorodosti, pokud jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení.

Jelikož jde v každém případě o trendy pedagogického přístupu s vysokým nárokem na individuální odlišnosti dětí, způsoby, jak těmto trendům vyhovět, jsou rozmanité. Existují různé typy škol, které se snaží vzdělávat děti podle programů blížících se více nebo méně společnému vzdělávání. Jedná se o školy Montessori, Waldorf, školy s programem Začít spolu, lesní školy, Zdravá škola, Domácí vzdělávání a jiné<sup>5</sup>. Tyto typy škol se objevují následkem nefunkčnosti hlavního vzdělávacího proudu v reakcích od nespokojených dětí, jejich rodičů a angažovaných a motivovaných učitelů.

---

<sup>4</sup>Dostupné na <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

<sup>5</sup>Dostupné na <http://www.alternativniskoly.cz/>

### 3.3 Úspěchy a překážky

Některá školní zařízení již několik let mohou zaznamenávat úspěšnou praxi vycházející z principů inkluzivního vzdělávání, další jsou teprve na začátku a někteří ještě stále s integrací a se společným vzděláváním nezačaly. Překážky mohou být v samotném přesvědčení o správnosti těchto principů nebo v realizaci kroků, které jsou k inkluzi ve školství potřeba.

Klíčovým faktorem pro pokrok ve směřování k inkluzivním školám se stává příprava každého pedagogického pracovníka. Kvalitní příprava pedagoga na inkluzivní vzdělávání se objevuje v kvalitní výuce, která zahrnuje ohodnocení speciálních potřeb, úpravu obsahu učiva, individualizace vyučovacích metod. Při studiu učitelství by budoucí učitelé měli být vybaveni schopností samostatně jednat, naplňovat potřeby svých žáků, dokázali spolupracovat s odborníky a komunikovat s rodiči.

Základním kamenem pro splňování všech uvedených dovedností je důvěra ve vlastní kompetenci zvládnout interakci. Ochota vstupovat do rozmanitých situací s člověkem z minoritní skupiny je úplně první krok směrem k inkluzi.

Ladislav Požár uvádí, že hodnotový systém majority se nechápe jako jediný možný (majorita nemá monopol na hodnoty – z průniku hodnot majoritní a minoritní skupiny může vzniknout nová hodnota).<sup>6</sup> Hovoří také o koadaptačním trendu, což můžeme vysvětlit jako vzájemné přizpůsobení se za určitých podmínek. Vztah partnerství mezi majoritou (intaktní lidi) a minoritou lidí s postižením by se tedy měl neustále proměňovat a neseťvávat na hodnotách, které nejsou smysluplné a spravedlivé pro všechny zúčastněné.

V dnešní době již existuje celá řada škol, které se úspěšně řídí principy inkluzivního vzdělávání. Jakým způsobem tuto smysluplnost a spravedlivost umístit do většího množství zařízení školních podmínek se v prohlášení ze Salamanky píše, že *„Naprostou prioritou by měla být příprava tištěných podkladů a organizace seminářů pro lokální úředníky, supervizory, ředitele a také zkušené vyučující ve vedoucích pozicích, aby se podpořila jejich*

---

<sup>6</sup>LECHTA, 2006, s.81

*dovednost být v této oblasti lídry a poskytovat následně podporu a přípravu i méně zkušeným pedagogickým pracovníkům.*<sup>7</sup>

Cílem inkluzivní pedagogiky je vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich kognitivní schopnosti, smyslová omezení, sociální problémy atd. Je však potřeba o nich mít dostatečné informace i z neurobiologického aspektu. Takové nepochopení lidí s postižením nebo narušením jakožto překážka inkluzivní pedagogiky může vést už v dětství k jejich izolaci od majoritní společnosti. Shledávám proto nevyhnutelným, aby učitel v mateřské škole spolupracoval se speciálním pedagogem působící v roli edukátora-specialisty, inkluzivní pedagog je obecný edukátor intaktních dětí s dětmi s postižením, narušením nebo ohrožením, s komplexními úkoly a celoplošnými kompetencemi. Odbornost a zkušenosti speciálního pedagoga s dětmi s postižením může být velkou oporou učitele v mateřské škole a systematicky by se ve školních zařízeních zabývajících se inkluzivní pedagogikou měla spolupráce obecného edukátora se speciálním pedagogem nastavit.

## **4 Teoretické přístupy směřující k inkluzivní pedagogice**

### **4.1 Inkluzivní pedagogika**

Samotné slovo pedagogika obecně pojednává o výchově a vzdělávání. Inkluze je ve společenských vědách proces, při kterém dochází k přijetí každého člověka do jakékoli společenské skupiny jako celku. Inkluzivní pedagogika je označení pro proces vzdělávání se, přičemž zahrnuje všechny vzdělávající se a akceptuje je bezpodmínečně. Tento složitý proces je protnutý velkým množstvím proměnných. O těchto proměnných se Viktor Lechta ve své knize zmiňuje jako o komponentech a doporučuje „*při přijímání zásadních rozhodnutí v oblasti inkluzivní pedagogiky nejprve analyzovat potřebné komponenty*“ (ať už z politického, ekonomického, sociálního, odborného hlediska a jiné) „*a na základě analýzy uvažovat o relevantních aktuálních i perspektivních řešeních v pedagogické praxi.*“<sup>8</sup> Jak lze odhadnout, jde o dlouhodobý plán ve společnosti vše prostupující.

<sup>7</sup> Dostupné na <http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

<sup>8</sup> LECHTA, *Základy inkluzivní pedagogiky*, s.30

Nejde tedy o již zmiňovanou integraci jedince do běžné třídy mezi intaktní děti, ale o společné vzdělávání všech dětí. Jestli existují děti, které v rámci inkluzivní pedagogiky vzdělávat nelze a které by to byly, je k diskuzi.

Důležité je najít takový vzdělávací systém, který by byl schopen s takovým velkým množstvím proměnných stabilně a spolehlivě pracovat. Lechta ve své knize dále píše, že *„problematika edukace dětí s postižením, narušením nebo ohrožením se pod vlivem inkluzivních trendů dostává čím dál víc do oblasti obecné pedagogiky.“* Jedna ze základních komponentů z řad odborníků je pedagog. Již v rámci každého studia pedagogického oboru by se budoucí pedagog měl připravovat na heterogenní skupiny, kde je potřeba hodnotit, reagovat, komunikovat různorodě a dle aktuálnosti.

Inkluzivní pedagogika bude bez pochyb vždy postavena na diskuzích převážně mezi pedagogy, odborníky a dalšími, kterých se bude týkat. Propojenost, pracovat v souvislostech a dobré vztahy, což bude úrodnou půdou pro přirozený proces inkluzivní pedagogiky, jsou nezbytnou podmínkou pro realizaci inkluze ve školství.

## **4.2 Předškolní pedagogika orientovaná na osobnostní pojetí dítěte**

Na začátek této kapitoly bych ráda uvedla, čím se osobnost dítěte vyznačuje. V jejím vymezení jsem se inspirovala Zdeňkem Helusem v knížce *Dítě v osobnostním pojetí*.<sup>9</sup> Osobnost jedince obsahuje části, které vytvářejí psychologický celek. Tyto části se navzájem protínají a existují v závislosti na sobě. Psychologický celek je jedinečný a neopakovatelný.

Osobnost dítěte se v mateřské škole setkává s osobností pedagoga, jakožto dospělého, který je velmi důležitým činitelem pro dítě. Představuje se jako osobnost, která jedná, rozhoduje se, tvoří, iniciuje. Každá osobnost jedná a rozhoduje na základě svých zkušeností a svých osobnostních předpokladů, které má každý jedinec jiné. Pokud nyní hovořím o každé osobnosti, tedy v rovině všeobecné, platí tento výklad i pro osobnost jedince v dětském věku. Učitel v mateřské škole je přítomen vznikající osobnosti a záleží na jeho samotné osobnosti,

---

<sup>9</sup>HELUS, *Dítě v osobnostním pojetí*, s.97-122



zda svým působením na dítě bude podporovat tuto vznikající osobnost. Při respektování pohledů vývojových, které jsou charakteristické pro dětský věk tak, jak o něm píše například Jean Piaget<sup>10</sup>, se osobnost dítěte vyvíjí v osobnostním pojetí. Dítě je tvůrcem své osobnosti. Zde se můžeme odkázat na blízkou podobnost, kterou Célestin Freinet vyjadřuje slovy, že dítě je autorem svého díla, dítě je v centru svých znalostí. Každodenní náplní učitele mateřské školy je umožňovat dítěti být tvůrcem svých děl, své rozvíjející se osobnosti a být svědkem specifčnosti osobnosti dítěte. A o jakou specifčnost se jedná? Dítě dokáže otevřeně prožívat, co cítí, aniž by se obával zranění. Toto se odehrává pouze za vstřícného naladění na potřeby a projevy dítěte. Důvěřuje druhému odevzdaně, dětská osobnost nepřemýšlí o zklamání se v druhém člověku. Dítě o svém vývoji neuvažuje, zda se ubírá směrem dobrým nebo špatným. Všechny znaky specifické pro rozvíjející se osobnost dítěte jsou v souladu s přirozeným vývojem dítěte. Tyto specifické znaky dětského prožívání se mění v souvislosti s časem, nicméně je důležité, aby *„otevřené prožívání nezaniklo zcela, poněvadž zůstává významnou položkou nejenom šťastného dětství, ale šťastného a bohatého života vůbec.“*<sup>11</sup>

Na počátku 90. let minulého století vznikl projekt rozpracovávající osobnostně orientovaný model předškolní výchovy v Čechách, který vedla a propagovala Eva Opravilová. Její význam v předškolním vzdělávání ve státních i nestátních organizacích je nepopiratelný. Zasaduje se po celou dobu svého působení o podněcování odborných diskuzí nad předškolním vzděláváním.

Důležitým znakem osobnostně zaměřené předškolní výchovy je neusilovat u dítěte v mateřské škole o výkon a konkrétní učivo, ale o vytvoření dobrých předpokladů pro další vzdělávání. Jde tedy opět o jakýsi proces, stejně tak jako u inkluzivní pedagogiky. Děje se to například při hře a tvořivých činnostech, kdy má dítě možnost prožitku a plně participovat na svém vlastním vývoji. Za další neméně důležité se v osobnostním pojetí dítěte považují vztahy. Vztahy mezi dětmi, vztahy mezi dětmi a učiteli, vztahy mezi dětmi a rodiči atd. Důraz na prosociální vnímání a schopnost přizpůsobit se kulturní i multikulturní společnosti je v popředí zájmu, k čemu směřuje i trend inkluzivní pedagogiky. Eva Opravilová se k tomuto vyjadřuje výrokem, že není nic nespravedlivějšího než stejné zacházení s nestejnými lidmi.

Emocionální stránka a respektování přirozených individuálních potřeb a vývoje každého dítěte je rámcovou oblastí v modelu osobnostní pojetí dítěte. *„Necitlivost k individuálním*

---

<sup>10</sup>PIAGET, *Psychologie dítěte*, 1970, SPN, s.15-82

<sup>11</sup>HELUS, 2009, s.109

*zvláštností se projeví tím, že dítě zůstane k našim výchovným snahám lhostejné, někdy se snaží vzdorovat nebo se v případě nutnosti jen pasivně přizpůsobí.*<sup>12</sup>

V osobnostně orientovaném modelu můžeme pozorovat velké shody s principy inkluzivní pedagogiky a to především ve snahách o respektování individuálních potřeb a neusilování o výkon a konkrétní učivo, ale pouze o takové poznávání, které si dítě v rámci svého vývoje sám vybírá. Pedagog tento výběr podněcuje a sleduje, sleduje a podněcuje.

Pedagogika se bude vždy nacházet v centru zásadního rozporu: mezi pojetím výchovy jako formování subjektu a pojetím výchovy jako rozpoznávání, resp. uznávání subjektu. Toto konstatování od Martina Strouhala (Opravilová, Předškolní pedagogika, 2013, str.44) vede k zamyšlení, že se nemusí nutně jednat o rozpor. Postupné střídání mezi těmito dvěma stranami, které vyvstane pravidelně nebo podle potřeby, by mohlo rozporu zamezit. V osobnostním pojetí dítěte převládá uznávání subjektu, v tomto případě dítěte. Jedna z důležitých kvalit profesionality pedagoga je nalézt včasné podněty odpovídající možnostem dítěte v předškolním věku s ohledem na vývojové úrovně, temperament a rysy osobnosti. Eva Opravilová k profesi pedagoga přidává další pohledy na požadavky pro kvalitní vzdělávání: *„Patří k nim důvěra ve vlastní výchovné působení, zaujetí a aktivní přístup k práci, tvořivost jako schopnost nacházet nová, originální řešení a umění citlivě jednat s dítětem.*<sup>13</sup>

### **4.3 Pedagogika Célestina Freineta**

Ve své práci hledám vedle českých podnětů k inkluzivnímu vzdělávání v mateřských školách dále frankofonní podněty, konkrétně v pedagogice C. Freineta. Z historického pohledu na francouzskou pedagogiku se po 1. světové válce ve Francii početné množství učitelů pacifistů shromáždilo a bojovalo za to, aby se válečné bitvy neopakovaly, skončilo využívání kapitalistického postavení vůči ostatním a aby se vytvořila společnost spravedlivá a více humánní. Nechali se inspirovat světovými velikány jako byli Rabelais, Rousseau, Pestalozzi, dále pak švýcarský pedagog 20. let 20. století Adolphe Ferrière, belgický učitel a psycholog

---

<sup>12</sup> OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*, s. 80

<sup>13</sup>Opravilová, *Předškolní pedagogika*, s.186

Jean-Ovide Decroly, v Itálii Maria Montessori, ve Spojených státech John Dewey, v Rusku Pistrak a Makarenko. Všichni tito pedagogové se podíleli na reformě vzdělávání a na nových pedagogických metodách.

### Célestin Freinet

Abych freinetovskou pedagogiku představila, uvedu konkrétní Célestin Freinet se narodil v roce 1896 a vyrůstal v alpské vesničce ležící v regionu Provence-Alpes-Côte d'Azur. Účastnil se života dospělých a v jejich práci jim pomáhal. Začal studovat na univerzitě v Nice, která se zaměřovala na výchovu a vzdělávání učitelů. Z této školy odešel a v roce 1915 narukoval. Ve válce byl těžce zraněn. Po 3 letech rekonvalescence se v roce 1920 stal učitelem v Bar-sur-Loup, kde zůstal 8 let. Pro tuto práci se nadchl a chtěl vzdělávání vylepšovat. Setkával se s ostatními pedagogy (Hambourg 1922, Montreux 1923, URSS 1925). Spolupracuje s avantgardními časopisy jako „Clarté“ a „École émancipée“, bojující na poli odborových a politických hnutí a účastníci se početných děl kooperativních.

V roce 1924 pořizuje Célestin Freinet tiskárnu do své skromné třídy, která škole slouží k prezentaci a vizuálnímu stvrzení dokonané práce.

Léta 1928 až 1932 jsou první roky, kdy Célestin Freinet začal uplatňovat svou pedagogickou vizi. Zásadami a podporou v této vizi bylo svobodné vyjadřování, které pomáhá k poznání opravdových zájmů dítěte, tisk podporující prezentaci a vyhodnocování myšlenek dětí a propojování tříd pro sdílení objevů a aktivit.

Freinet se účastní několika kongresů, kde představuje přirozené metody vzdělávání, užívání tiskárny - Hnutí tiskárny na školách, později natáčení pedagogických filmů – Kooperativní filmotéka veřejného vzdělávání apod. Během vrcholícího fašismu v Evropě se stane Hnutí tiskárny na školách a jeho představitel Célestin Freinet terčem násilných útoků extrémní pravice. Hnutí jistě přispívalo k zaznamenávání a rozšiřování svobodných informací. V roce 1933 Freinet opouští školství státem řízené.

V roce 1935 Elise a Célestin Freinet otevřeli soukromou školu pro chudé s internátem ve Vence. Škola přijímá spoustu dětí, které se staly obětmi občanské války ve Španělsku. V Barceloně se otevírá Škola Célestina Freineta. Vzhledem ke specifickým podmínkám, které děti zažily, potřebují ve vzdělávání podmínky tomu přizpůsobené.

Během 2. světové války se aktivity Célestina Freineta přerušily. Freinet je zatčen, poslán do táborů, později vykázán do Alp. Škola ve Vence je zavřená a zničena.

V roce 1945 se škola ve Vence znovu otevírá. Freinet zajišťuje péči dětem, které se staly oběťmi války. Freinetovské hnutí se rychle rozvíjí, v roce 1947 vzniká ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne).

Élise Freinet, žena Célestina Freineta, napsala scénář k filmu *L'École buissonnière* (1949), který měl představovat, jak Freinet s dětmi pracoval. V tomto filmu se učitel vyjadřuje o škole a vzdělávání ve smyslu objevování dětských duší místo drilu a disciplíny.

Nejkomplexnější soubor sepsaných poznatků Célestina Freineta jsou shromážděné jeho ženou Élise Freinet. Byly vydány nakladatelstvím Ed. de l'École Moderne Française v roce 1949 pod názvem *Naissance d'une Pédagogie Populaire*, což by se dalo volně přeložit jako *Zrození pedagogiky pro každého/širokou veřejnost*.

V roce 1966 Célestin Freinet zemřel. Školu po jeho smrti řídila manželka Élise Freinet a ještě později Freinetova dcera, Madeleine Bens-Freinet. V roce 1991 se v již nelehké ekonomické situaci škola zachránila. V roce 1996 UNESCO uděluje poctu Célestinovi Freinetovi při příležitosti jeho 100. výročí narození. Evropská komise a Ministerstvo školství tuto událost zaštitují. 49 skupin dětí z celého světa praktikující freinetovskou pedagogiku jsou zde uvítáni. V dnešní době kooperativní třídy stále existují. Svobodné vyjadřování, školní časopis, meziškolní korespondence pomocí moderní techniky. Tak jako dříve i dnes jsou učitelé freinetovského smýšlení přesvědčeni, že freinetovská pedagogika je vhodná pro každého.

Po úvodu a historickém kontextu pedagogického působení Célestina Freineta bych se rozepsala a porovnávala jeho pedagogické uvažování (tzv. silné myšlenky) s freinetovskou pedagogikou v současnosti. Célestin Freinet se ve své profesi opíral o silné myšlenky, o kterých dnes můžeme v souvislosti s inkluzivní pedagogikou diskutovat a čerpat je jako možné podněty.

Myšlenka, že každé dítě je odlišné a neexistuje žádná stejnorodost dětí, ať už jsou stejného věku, je myšlenka naprosto shodující s výpověďmi učitelů v odborném článku časopisu *Nouvel Éducateur* Co dělá freinetovská pedagogika, když má přijmout děti s postižením?. Ti se zde zmiňují o nespravedlnosti, kdyby měli ke každému přistupovat stejně neboli za

stejných podmínek. Skutečnost, že by se podmínky pro kvalitní vzdělávání u každého dítěte více či méně měly lišit, je nepopíratelná. Obsah přiměřeného učiva, jakožto další Freinetova silná myšlenka, musí být dítěti nabídnuto v souladu s jeho osobním nastavením. Zde bych ráda odkázala na pedagogický přístup osobnostní pojetí dítěte, kdy Helus říká, že by se dítě mělo respektovat v jeho specifických osobnostních kvalitách, kterými jsou otevřené prožívání, odkázanost, směřování a bohatství rozvojových možností. U každého dítěte se projevují tyto specifické kvality po svém. Pokud tyto věty přesměruji do předškolních zařízení, v popředí mi vyvstává, jakými způsoby a v jakém časovém horizontu učitel v mateřské škole poznává tato specifika odlišné u každého dítěte. Docházím k tomu, že citlivost a obezřetnost z nedostatečného časového prostoru pro alespoň částečné pochopení rozvíjející se osobnosti dítěte, jsou velmi důležitými činiteli pro práci učitele. Jako další silná myšlenka Freineta se nabízí to, že dítě nesmí být odpojeno od své sociální reality. Domnívám se, že se můžeme vrátit k předchozí myšlence, která se sociální rovinou dítěte úzce souvisí. Osobní nastavení se zákonitě musí odvíjet od sociální reality dítěte. To, v jakém prostředí a v jaké kvalitě jsou jeho životní zkušenosti s blízkými a okolním světem, mají přímý dopad na jeho osobní nastavení potažmo na jeho specifické osobnostní kvality. Dítě má právo výběru, ve výčtu další freinetovská myšlenka, která opět souvisí s respektem dítěte a jeho bohatostí rozvojových možností v jeho směřování. Signály, někdy zcela nepatrné u dětí předškolního věku, o samostatnost, o vyjádření sebe sama, o výběru dalšího kroku ve svém směřování, jsou jasným důkazem se seberealizovat, mít právo se rozhodnout a vybrat si. Pokud jsou splněná dosavadní východiska ve vzdělávání, pak je pro dítě práce neboli činnost přirozená. Tak, jak o tom píše Célestin Freinet ve svém výčtu silných myšlenek. Jako poslední zde se nabízející myšlenka tohoto francouzského pedagoga je odkaz na to, že práce musí být individuální i kolektivní. Individuální práce k sebepoznání a kolektivní práce k poznání sebe i ostatních. Navazování sociálních vztahů a spolupráce ve skupině jsou ve společnosti nezbytnými kompetencemi provázející celý život jednotlivce. Aby se mohly tyto kompetence uplatňovat, musí se každý člověk, dítě v předškolním věku nevyjímaje, učit umět sledovat své vývojové kroky a mít důvěru ve schopnost být samostatný a samostatně se rozhodovat. Pochopení učitele pro tyto osobnostní nastavení u sebe a u dětí, které vzdělává, je základní směr v jeho profesní kvalitě.

Autentičnost doby, ve které Célestin Freinet žil a pracoval, je ukázána ve spisu *L'Education du Travail (Vzdělávání prací, strana 115)*, kde vzpomíná na dětství, ve kterém se účastnil života a práce dospělých: *Když přišel čas na sekání levandule, matka mi připravila pokrývku/deku. Našla pro mě malý a ne moc ostrý srp a šel jsem, jako dospělí, sekat voňavé*

*květiny. Vzpomínám si, že poprvé jsem sekal nejen ty modrající stvoly, ale i níže umístěný tvrdý dřevnatý stonek s listy. A to se nemělo. Z lítosti a taky pro povzbuzení, si nakonec muž, co levanduli destiloval, ode mě koupil 2 kila. Vydělal jsem si 20 peněz.*

V dnešní době se děti vzdělávají ve školách, ve školních institucích. Sedí se na židlích, na lavičkách, učitel převážně frontálně sděluje a předává dětem své poznatky, ze kterých jsou děti později zkoušené. Nakonec jsou za své výkony hodnocené. Většinou známkou 1 – 5. Čím dál víc se v praxi zjišťuje, že jsou tyto podmínky vzdělávání nevyhovující a nedostačující pro všechny děti a mládež. Tato praxe v mateřských školách přítomna není, i když frontální způsob vzdělávání se v některých předškolních zařízeních stále uplatňuje ve velké míře. Přestože současný celosvětový trend je nakloněn inkluzivnímu vzdělávání, v praxi tomu tak ještě nebývá, jelikož, jak již bylo několikrát v této práci zmiňováno, jde o dlouhodobý proces, který záleží na mnoha okolnostech.

Zdá se být až neuvěřitelné, že se v roce 1896 narodil člověk, který měl na vzdělávání dětí a vzdělávání obecně takový názor a dospěl ve svém myšlení tam, kam dnes, o 121 let později, vzdělávání obecně nedošlo. Jeho myšlenky jsou vesměs revoluční i v dnešní době. Freinetovská pedagogika by se dala řadit mezi alternativní metody vzdělávání, které se i v dnešní době nadšení učitelé ve Francii snaží uplatňovat.

Ve freinetovské pedagogice je velká snaha o pedagogickou práci zakotvenou ve společenské realitě snoubící se s respektem k individualitě. Každé dítě se může svobodně vyjádřit a prezentovat, posilovat důvěru v sebe. Jeden z základních stanovisek freinetovské pedagogiky je vytváření podmínek pro experimentování. Dovolit si splést se a brát za svá rozhodnutí zodpovědnost. V neposlední řadě je stejně důležitá ve freinetovské pedagogice kooperace. V podmínkách mateřské školy můžeme hovořit spíše o spolupráci. Jakým způsobem pedagog v mateřské škole představuje spolupráci? Může se jednat o pomoc bližnímu, o poskytnutí podpory druhému či rozpoznání, zda druhý potřebuje pomoc či nikoli.

Lze říci, že freinetovská pedagogika usiluje o snoubení života a školy a jejich vzájemného propojování a především pak o možnost čerpat plody smysluplného vzdělávání, kterými jsou bezesporu chuť a zápal učit se celý život tedy být otevřený světu. V tomto se freinetovská pedagogika zcela shoduje se současnými trendy inkluzivní pedagogiky.

### 4.3.1 Pedagogická ustálení Célestina Freineta<sup>14</sup>

Freinet shrnul své pedagogické myšlení do několika principů, které nazval ustálené/neměnné. (Freinet, Les invariants, 1964). Některé z těchto ustálení je vypsáno následovně a k některým z nich jsem si dovolila připsat komentáře neboli myšlenky. Několik z nich úzce souvisí s inkluzivním vzděláváním přesto, že byly sepsány před mnoha desítkami let. K určitým ustálením jsem napsala komentář a své myšlenky, zda by freinetovská pedagogika mohla být podnětná pro inkluzivní pedagogiku. Komentář je vždy umístěn hned pod ustálením, kterého se komentář týká.

Dítě je stejné povahy jako dospělý.

Být větší/starší neznamena tak úplně být nad někým.

Chování dítěte ve škole je funkce jeho stavu fyziologického, organického a jeho konstituce.

Nikdo – dítě ne méně než dospělý – nemá rád poroučení od autority.

Nikdo se rád nepodvoluje, protože podvolení je pasivně poslouchat příkaz zvenčí.

Každý si chce vybrat svou práci, i když výběr není výhodný.

Nikdo nemá rád „jet naprázdno“, jako robot, tzn. dělat věci, podrobit se myšlenkám, které jsou předepsány v mechanismech, na kterých se nepodílí.

Každé individuuum chce uspět. Neúspěch je zpoždění, blokáce, ničení živosti a nadšení. Pro dítě není přirozené hrát si, ale pracovat.

#### KOMENTÁŘ

Termín hra je v předškolních zařízeních asi jedno z nejčastějších slov. Je pravda, že dítě se při hře dokáže nejen bavit, ale ve velké míře také soustředit. Třeba v takové míře jako my dospělí

---

<sup>14</sup> Dostupné na <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/2952>

se soustředíme na práci. Dětská soustředěnost, pilnost a zájem o věc je záviděníhodné. Můžeme říkat, že si dítě hraje nebo je přesnější vyjádření, že dítě pracuje? Je možné, že dospělý člověk vidí výsledek dětského soustředění jako něco nevýznamného, pro dítě však znamená přelom. Pro dospělého si dítě tedy jen hrálo, nic, co by ve světě mělo převratný význam. Pro dítě se mohlo jednat o důležitý posun v jeho životě, který se odehrál díky souhře vícero faktorů, díky okolnostem, které dítě bylo schopno využít a na svém růstu se tak podílet. Je pro nás dospělé jednoduché využít okolnosti k našemu růstu a sami se na svém růstu podílet? Musíme na tom pracovat nebo je to pro nás hra?

Normální cesta k nabývání znalostí není pozorování, vysvětlování a názornost, základní proces ve školách, ale praktické tápání na vlastní kůži jakožto přirozený a univerzální krok.

#### KOMENTÁŘ

Pozorování, vysvětlování, názornost. Co je pozorování? Je to čin, u kterého se jedinec dívá na druhé při činnosti. Proč se dívá? Není snad přirozené, že si každý z nás něco vyzkouší a pak zjistí, jakým způsobem jemu vlastní by mohl dosáhnout svých cílů? Proč tedy člověk pozoruje druhé? Může jít o jakýsi pasivní způsob nabývání možností, které člověka mohou směřovat a dle svých poznatků o své další cestě rozhodovat. Nebude to zcela jeho cesta a je možné, že člověk touto pasivitou přichází o cenné zkušenosti, které by ho mohly dovést pro něj osobně vhodnějšímu směru. Pasivita může také ovlivnit míru jeho vlastní iniciativy a sebevědomí obecně. Vysvětlování a názornost Freinet zřejmě vnímal na podobném principu. Vysvětlování je říkání, jak se věci dělají. Jde tedy o předávání zkušeností a způsobu, jak se k nim došlo. Možná by bylo zajímavější, aby každý zkusil a hledal svůj způsob a zkušenosti. Také je pravda, že už samotné slovo zkušenost je významově velmi blízko ke slovu zkoušet.

Paměť, na níž školy tak často fungují, nemá smysl a je nepřesná, pokud není v životě opravdu užitečná.

Dovednosti nenabudeme tak, jak si někdy myslíme. Studováním pravidel a zákonů, ale díky zkušenosti. Studovat nejdřív tato pravidla, ve francouzštině, v umění, v matematice, ve vědě, je jako bychom dali pluh před voly.

#### KOMENTÁŘ

I přes souznění s těmito slovy by mi zajímalo, jak by vypadalo studium medicíny a práva.



Dítě se neunaví prací, která je na jeho životní cestě, která je mu užitečná.

Nikdo, ani dítě ani dospělý, nemá rád kontrolu a trest, které jsou stále považovány pro dosažení účty, obzvláště, zda-li dotyčný působí veřejně.

#### KOMENTÁŘ

Tato slova jsou velmi krásná a správná. Zároveň je na kontrole a trestu postavena snad celá evropská civilizace. Domnívám se, že ve školském systému vede ještě dlouhá cesta ke vzdělávání bez kontroly a bez trestů. Kontrola ve formě diktátů a testů, která vede k hodnocení. Trest z lidské vůle. Ve francouzštině je „vůle“ a „chtít“ stejné slovo. V češtině „vůle“ a „chtít“ nezní stejně, což může být matoucí, ale významově jsou stejná. Tedy trest z lidské vůle je počin, který se realizuje, kdykoli se člověk rozhodne, že chce. Otázkou je, proč chce člověk trestat jiného člověka? A jakým právem? Zvláštní je, že ten, kdo, kontroluje a trestá (systém kontrol a trestu funguje již zcela samozřejmě a naopak se snad i vyžaduje) se těší účtě. Faktem ale zůstává, že ten, kdo trestá, zneužívá nebo může zneužívat svého mocenského postavení.

Známky a klasifikace jsou vždy chybou.

#### KOMENTÁŘ

Hodnocení někoho jiného než naše samotné je hodnocení někoho jiného o nás. Je to pohled někoho jiného na nás. Proč by nás ale mělo zajímat hodnocení někoho jiného? My sami potřebujeme vědět a vlastně to nejlépe i víme, jak na tom jsme a v čem a jak můžeme růst. Konečné vyhodnocení nebo spíše průběžné vyhodnocování nás samotných, ať už se jedná o děti či dospělé, je v našich rukách.

Mluvte co nejméně.

#### KOMENTÁŘ

Věta „Mluvte co nejméně“ je ve školství velmi překvapující. Ze svých vzpomínek mi vytanul film „Phoebe v říši divů“ a ve filmu paní učitelku dramatické výchovy. Při prvním setkání s touto paní učitelkou si děti stouply na pódium a ptaly se, co mají dělat. Paní učitelka řekla, co se bude hrát, rozdělila role a to bylo všechno. Chtěly vědět, jak to mají hrát a paní učitelka

odpověděla: Jak myslíte, že by se to mělo hrát? Nakonec všechno vymyslely děti. A protože vyučování této paní učitelky bylo ve škole nestandardní a podezřivé ze strany vedení, důvod k vyloučení ze školy se nakonec našel. Děti celé představení nacvičily a docvičily samy.

Dítě nerado pracuje ve velkém počtu lidí, mezi kterými se jednotlivec musí podrobovat jako robot. Rádo pracuje samo nebo ve skupině spolupracujících lidí.

## KOMENTÁŘ

Toto ustálení vede k myšlence, že pokud by mělo být vzdělávání efektivnější a smysluplnější, ve třídě by neměla být nad míru velká skupina. Aktuálně se mluví o dvaceti dětech v jedné mateřské třídě.

Řád a disciplína je ve třídě nezbytný.

Tresty jsou vždy chybou. Jsou pro všechny ponižující a nikdy nedosáhnou očekávaného výsledku. Vedou ke zhoršení.

Nový život ve školství předpokládá školní spolupráci, tzn. uživatele včetně vyučujícího ji mají ve své správě.

Přetížení třídy je vždy chybou vyučujícího.

Koncepce velkých škol vede k anonymitě učitelů a žáků; je to vždy chyba a překážka.

Připravujeme demokracii dalších dnů díky demokracii ve školách. Autoritativní režim na školách nevychová demokratické občany.

Nemůžeme vzdělávat v ničem jiném než v respektu a úctě. Respektovat děti a ty respektující své učitele jsou nezákladnější podmínky pro reformu škol.

Prezentace, sdílení, komunikace, to jsou všechno velmi důležité pilíře freinetovské pedagogiky. Časopis, který vydává instituce ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), je tomu dobrým pomocníkem. Ročně vychází tři až pět čísel, které jsou strukturovaná do rubrik v každém čísle převážně stejně. Můžeme se setkat i se speciálními čísly věnující se různým tématům. Rozsahem se časopis Nouvel Éducateur pohybuje od šedesáti do sedmdesáti stran, pokud se nejedná o speciální číslo, které může mít až sto šedesát stran. V první rubrice standardního čísla si můžeme přečíst různé pohledy odborníků na téma, které je v konkrétním čísle uvedeno jako titulní. Dále na toto téma přispívají jiní odborníci svými zkušenostmi a svědectvím. Následuje příspěvek freinetovské pedagogiky v historickém a mezinárodním kontextu. Poslední rubrika je věnována aktualitám převážně literárním. V příloze je pak na konec časopisu umístěn příspěvek z dětského umění.

Institut neboli vzdělávací ústav pro další vzdělávání založil Célestin Freinet v roce 1947. Společnost ICEM, dnes podporovaná ministry školství, umožňuje shromažďování učitelů, vychovatelů a vzdělavatelů zabývajících se freinetovskou pedagogikou a jejími principy. Cíle této společnosti jsou výzkum a zdokonalování pedagogiky, rozšiřování freinetovské pedagogiky pomocí stáží, šíření svých myšlenek, zavedení a experimentování pedagogických nástrojů ve třídě, časopisů pro děti, mládež a učitele, vydávání pedagogických publikací. Dále existuje časopis vytvořený dětmi JMagazine, který je určen dětem od pěti let a vychází pět čísel ročně.

Na stránkách ICEMu se organizace publiku představuje slovy, že vzdělávání, které se připravuje pro dnešní děti a mládež by mělo být takové, aby byly schopni jednat a žít v budoucím světě. Je to pedagogika pro každého a neutrální/nestranná. Freinetovská pedagogika je osvobozující, spolupracující, kde dítě-autor má své místo, a umožňuje přirozené učení pomocí vlastního hledání.

Z časopisu Nouvel éducateur jsem vybrala a volně přeložila článek související s inkluzivní pedagogikou (volný překlad je v přílohách). V článku s titulním názvem „*Co dělá freinetovská pedagogika, pokud má přijmout a vzdělávat v rámci inkluze děti s postižením?*“ jsou mimo jiné uvedeny výpovědi pedagogů, jakým způsobem pracují ve třídě s dětmi s postižením. Ve svých výpovědích popisují své pedagogické přístupy, ve kterým zohledňují dle principů inkluzivního vzdělávání různorodost každého dítěte. Přesněji řečeno neshledávají rozdíl mezi přístupem k intaktním dětem, které se také odlišují, a k dětem s postižením. Z

freinetovské pedagogiky a z její filozofie vycházejí učitelé, kteří pracují přístupem srovnatelným s inkluzivní pedagogikou. Autorka článku Jeanne-Marie Laurent dochází k názoru, že pedagogický přístup může překročit princip inkluze. Jak si tento názor můžeme vysvětlovat? Princip inkluze je zohledňování různorodosti. Pedagogický přístup zde popisovaný francouzskými učiteli konkrétně uvádí způsob, jak různorodost brát zcela přirozeně. Ka každému člověku se chováme podle konkrétní situace, podmínek a okolností. Tímto přirozeným pedagogickým přístupem se zohledňují různorodosti každého.

Zde můžeme pomalu navázat a uzavřít kapitolu Pedagogika Célestina Freineta pomocí volného překladu lyrického příběhu, na kterém je poukázán individuální přístup ke koni potažmo k dítěti, který chce následovat své přirozené touhy a potřeby. A jakým způsobem může dopadnout nerespektování těchto tužeb a potřeb. V závěru příběhu se Célestin Freinet obrací na pedagogy s metamorfózou křížovanky jakožto možnosti volby, po které cestě se vydat. Umožnit dětem vybírat si a řídit si jejich vlastním tempem vývojové danosti je ústředním tématem příběhu. Na základě uspokojení těchto vývojových daností může pedagog nabízet podněty k dalším činnostem a kvalitně vzdělávat (celý příběh je uveden v přílohách).

### **4.3.2 Kooperativní učení**

V pedagogice C. Freineta má výrazné místo kooperace. Spolupráci při učení rozpracovávají také další autoři, zvláště bratři Johnsonové, Lechta a Kasíková.

Kooperace může být další z pedagogických přístupů orientovaných na dítě. Zároveň je dle knihy *Základy inkluzivní pedagogiky* od Viktora Lechty (kapitola psaná Tomášem Jablonským) možné uvažovat o kooperativním učení jako o možných podnětech k inkluzivnímu vzdělávání.

Pedagogické, didaktické a sociálně-psychologické výzkumy potvrzují, že změna uspořádání lidských vztahů na principech kooperace přispívá mnohostranně k uplatnění jiných parametrů, které se označují jako perspektivní. Podněty, které kooperativní učení může přispět a slučovat se tak s inkluzivním vzděláváním, jsou zvýraznění humanistické dimenze edukace, osobnostní a sociální aspekt edukace a posílení demokratického, participujícího charakteru vyučování. Při kooperaci, kde se pracuje na stejném cíli, nutně dochází k situacím, které vyžadují vývoj sociální dovedností každé osobnosti. Domlouvat se mezi sebou a přemýšlet o myšlence

druhých je přesně to, co je základem inkluzivního vzdělávání. Různé úhly pohledů a přece stejný směr.

Teorie kooperativního učení (učení, které nastává tehdy, když žáci spolupracují ve skupinkách, aby dosáhli společných učebních cílů) patří k nejmodernějším inovačním trendům v USA, Kanadě i v dalších zemích OECD. Tato teorie přikládá velkou váhu skupinové společné perspektivě a řešení problémů, které probíhá argumentací, vyjednáváním, diskuzí a kompromisem. Tyto kompetence děti mateřské školy teprve získávají a učí se je. Přesto jako zajímavost v rámci mé práce uvedu principy kooperativního učení, ze kterých freinetovská pedagogika vychází a které souvisí s pedagogickým přístupem osobnostní pojetí dítěte. U některých principů kooperativního učení uvedu možné podněty pro práci v mateřské škole.

Pokud mluvíme o principu rozvoje pozitivní vzájemné závislosti, nemůže jedinec ve skupině uspět, pokud nedosáhnou úspěchu i jeho spolupracovníci/spolužáci. Musí proto koordinovat svoji snahu s jejich snahou dokončit úkol. Učitel sestaví skupinu tak, aby docházelo k zajištění vzájemného kontaktu a interakcím (tj. děti musí používat a rozvíjet sociální a komunikační dovednosti i schopnost vyjednávat a dopracovat se kompromisu. Dále je potřeba zajistit, aby žáci měli dostatek času k vzájemné pomoci při učení, k vzájemnému obeznamování se s částečnými výsledky i k vzájemné podpoře v učebním úsilí. V kontextu mateřské školy shledávám užitečným umožňovat předávání informací mezi dětmi navzájem. Vydržet a dopřát dětem čas si mezi sebou předat a zpracovat to, co jejich schopnosti a znalosti umožní pro dosažení společného cíle.

Smyslem kooperativní výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jednotlivce. Učitel může průběžně toto posilování jednotlivců ověřovat např. individuálním testováním společného úkolu (písemně nebo ústně) během monitorování činnosti skupiny. Prezentace výsledků práce skupiny náhodně od jednotlivce je další způsob pro ověření posilování jedince.

Osobní zodpovědnost jako další ze znaků kooperativního učení má za následek nárůst účinnosti skupiny tím, že všichni její členové se pokoušejí o úspěch a zároveň se podílejí na výkonu ostatních členů skupiny.

Při kooperativním učení se upevňují sociální dovednosti. Začíná se od nejjednodušších po složitější: vzájemné poznávání, oslovování, vzájemná důvěra, otevřená komunikace, konstruktivní vyjadřování souhlasu, nesouhlasu, umění požádat o pomoc a přijmout ji, akceptování, tolerance a podpora druhého člověka, řešení konfliktů konstruktivním způsobem. Dochází ke zdokonalování interpersonálních dovedností. Sociální dovednosti jsou tak nejen výsledkem kooperativního učení, ale také jedním z jeho základních předpokladů.

Učitel ukazuje a pomáhá s efektivními interakcemi dříve, než se vůbec začne s kooperativním učení. Organizovat praktické postupy spolupráce (protože spolupráce je třeba se učit) lze využívat i v podmínkách mateřské školy. Právě zde jsou ideální podmínky pro rozvoj sociálních vztahů a základních principů spolupráce.

Pokud žáci přebírají odpovědnost za vlastní učení, měli by převzít určitou zodpovědnost i za jeho reflexi. Znamená to nejen posunout těžiště hodnocení od učitele ke skupině a jejím členům, ale také učit se hodnotit učební činnost a skupinovou dynamiku. (Skalková, 1999)

Reflexi vzájemné činnosti lze v předškolním zařízení realizovat pomocí otázek a odpovědí nad společnou prací. Otázky a odpovědi mohou být řečené za učitelské pomoci, pokud je tomu potřeba.

Čím více času stráví žáci s postižením v inkluzivním prostředí, tím kvalitnějších výsledků mohou dosáhnout v edukační, sociální a profesní oblasti. Naučí se však víc v inkluzivním uspořádání než v segregovaném tehdy, když jsou jim poskytnuty přiměřené edukační zážitky a podpora.

Přestože kooperativní učení je koncept, který se orientuje na cílovou skupinu žáků základních a středních škol, dají se z něj v mateřských školách vybrat možné podněty, které následují principy inkluzivní pedagogiky a jsou možnými východisky pro inkluzi ve škole. Jedná se především o respekt jednotlivce jako osobnosti a zaujímání postojů k jeho osobnosti. Na základě tohoto výchozího stanoviska se tvoří koncept kooperativního učení.

## 5 Osobnostní a profesní kvality učitele jako jedna z podmínek při inkluzivním vzdělávání

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta vydala v rámci projektu INCLUES sborník přednášek pod názvem Inkluzivní a kognitivní edukace. Konference se v rámci tohoto projektu konala v Praze, překlad textu sborníku pak zajistila Věra Pokorná. Přestože je tato publikace mířena spíše do základního vzdělávání, vybrané úryvky týkající se principů a postojů inkluzivní pedagogiky nepochybně přímo souvisí i se vzděláváním v mateřské škole.

V knize Inkluzivní a kognitivní edukace (2006) pod velkou kapitolou Kvalifikace učitele pro inkluzivní výuku nalezneme několik autorů, kteří se snaží různými teoretickými a posléze i praktickými pedagogickými přístupy popsat, jak dosahovat inkluzivní výuky. Jedním z příkladů, jak pracovat ve škole inkluzivně, je příspěvek z dánské školy v Aarhus. Jeho autory jsou sociální pracovnice Marianne Katborg a poradce Stine Clasen. V článku je popisován dánský edukační systém v oblasti speciální pedagogiky tím způsobem, že je orientován na systemický přístup, ve kterém se zaměřují na vztahy a zdroje. „*Naším cílem je učit sebe a naše žáky ve vyhledávání toho, co jde a nezabývat se tím, co nejde*“<sup>15</sup>.

Autoři popisují, jakým způsobem se pracovalo s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami dříve a proč a jakým způsobem funguje speciální školství na začátku 21. století: „*...před deseti až dvaceti lety se musela určovat diagnóza a tento doklad následně sloužil k tomu, aby se získalo více finančních zdrojů na podporu pro dítě. V dnešní době tento druh zdrojů není dosažitelný, protože se integruje stále více dětí a tyto výdaje dramaticky vzrostly.*“<sup>16</sup> Autoři dále popisují, že se zde nejedná pouze o ekonomickou, ale i etickou stránku: „*Všechny výzkumy ukazují, že děti a lidské bytosti všeobecně získávají z toho, že jsou součástí a žijí v „normálním“ prostředí. Avšak bude tu vždy menší počet dětí s obtížemi tak těžkými, které by získávaly z docházky do speciálních škol s odborníky se speciálními dovednostmi. Ale některé děti, které v současné době jsou vyřazovány z běžných škol, by se lépe a rychleji rozvíjely, pokud by to bylo možné, kdyby v běžné škole zůstaly.*“<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Přeložil Věra POKORNÁ, 2006, str. 292

<sup>16</sup> *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Přeložil Věra POKORNÁ, 2006, str. 293

<sup>17</sup> *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Přeložil Věra POKORNÁ, 2006, str. 293

Od všeobecných principů inkluze autoři přecházejí ke konkretizaci inkluzivní pedagogiky. Aby bylo nalezeno relevantní teoretické, metodologické a praktické východisko pro inkluzi více dětí, rozhodli se odborníci z Dánska zaměřit na systemické hledisko a hledisko porozumění. V procesu porozumění shledávají mimořádně důležitým používání jazyka. Otázky, které se volí, rozhodují o odpovědích. Pedagogové a další účastníci vzdělávacího oboru mají velkou odpovědnost za druh a kvalitu otázek, které dětem pokládají. Tyto otázky determinují, jaký druh pedagogického kontextu se vytvoří.

Metodu PS, které dvě dánské odbornice popisují jako nutnou metodu při práci s dětmi se speciálními potřebami a emočními problémy, předkládají jako metodu jednoduchou, konkrétní a aplikovatelnou. Dvě písmena zastupují Pozitivní Sebeúctu. Skutečnost, že se děti se speciálními potřebami vnímají často negativně, ovlivňuje jejich práci a motivaci ve škole nebo vztahy s ostatními dětmi a dospělými. *„Naším cílem je zvýšit sebeúctu dítěte tím, že má vidět a verbalizovat své vlastní zdroje. Necháme dítě, aby se sledovalo v pozitivním zrcadle a získalo zkušenost, že je reflektováno podle svých zdrojů a ne obtíží nebo chování působícího nesnáze, na což jsou všeobecně zvyklé.“*<sup>18</sup>

V téže knize v jiné velké kapitole s názvem Úspěšná inkluze žáků se speciálními potřebami v běžném edukativním prostředí: role poradenství a odborné intervence si můžeme přečíst: *„...aby integrace žáků se speciálními potřebami do běžné edukace byla úspěšná, požaduje se podpora prostřednictvím nutného přispění poradenství a intervence...“*<sup>19</sup> od Louise H. Falika, zasloužilého profesora, psychologa v poradenství v USA a dlouhodobě se zabývajícím metodou Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování v Izraeli.

V další části článku o úspěšné inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami Falik vypovídá o důležitosti poradenského zařízení a jeho zásadní roli ve funkčním školním prostředí: *„Poradenství zahrnuje při práci se žákem a ostatními významnými osobami v jeho životě takové intervence, že vytváří podmínky, které odpovídají úspěšné integraci – postoje, potřeby, dřívější naučené adaptivní chování, očekávání a přizpůsobení změně atd. To jsou účelné problémy, které se vztahují k tomu, aby se pomohlo zúčastněným zabývat se a*

---

<sup>18</sup> *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Přeložil Věra POKORNÁ, 2006, str. 297

<sup>19</sup> *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Přeložil Věra POKORNÁ, 2006, str. 45



*modifikovat jejich zvnitřněné reakce a rozvinout odpovědi pro maximální možnosti využití integrace a tím podpořit inkluzi.* <sup>20</sup>

Princip vhodného poradenství při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme spatřit v následujícím: „...poradce musí porozumět základním otázkám procesu inkluze a pracovat s jednotlivci a skupinami tak, aby dosáhly úrovně zklidnění, přijetí a odhodlání“. V této větě jinými slovy Falik mluví o důležitosti vytvoření prostředí, které v žákovi vytváří pocit sebe sama jako schopného a platného ve skupině. To neodstraňuje speciální potřebu. „...nestačí poskytovat jen ochranu a příjemné prostředí. Úspěch inkluze znamená klást požadavky, vytvářet nerovnováhu, na kterou je nutné odpovídat a vyřešit ji. Úspěch je v této snaze, která vychází z přesvědčení, že žák se speciálními potřebami získává ze zkušeností a tento zisk je nakonec oboustranný – ovlivňuje vrstevníky, učitele a školní společenství jako celek. Tak úspěšná inkluze ovlivní mnohé roviny interakce a žák se SVP - je-li úspěšně integrován – může být viděn jako katalyzátor pro mnoho důležitých změn, které ovlivní všechny, kteří se na procesu podílejí“.

Jeden z příspěvků do knihy *Inkluzivní a kognitivní edukace* je od české odbornice z katedry speciální pedagogiky Univerzity Karlovy Vandy Hájkové. V kapitole o podmínkách přeměn školního prostředí do inkluzivního stavu se pojednává o reorganizaci školního zařízení a jejich zaměstnanců. Před více jak deseti lety Hájková komentuje snahy o integraci: „Aktuálně (knihy psané r. 2006) se na mnohých místech naší školní praxe začínají uplatňovat v rámci individuálních snah pedagogů integrovat žáky se SVP i relevantní pedagogické strategie „zvládání“ heterogenních skupin dětí. Samo použití termínu „zvládání“ má poukázat na to, že v podobných pedagogických koncepcích počítající s různorodostí intelektuálních schopností a dovedností, respektive s různým etnickým, kulturním nebo jazykovým původem dětí, se jedná spíš o formy provázení procesem učení nežli o jejich vyučování. V české školní praxi přitom můžeme stále ještě najít ve společném vyučování tzv. postižených s intaktními nejčastěji založené na asimilaci spojené s ignorováním individuální odlišnosti či s pozitivní diskriminací“. Zároveň se tato autorka zmiňuje o stále silném mechanismu selekce na školách. Selektování ve vzdělávání z určitého pohledu usnadňuje chod školy. Učitel se orientuje na jednu určitou homogenní skupinu dětí, která je v klasickém pedagogickém přístupu snadněji ovladatelná než třída jedinců s menšími či většími odlišnostmi. Tento pohled je však krátkozraký, neboť dle mého názoru, setkávání dětí od nejútlejšího věku s dětmi menších či větších odlišností zaručuje usnadnění komunikace, navazování vztahů a pochopení

---

<sup>20</sup>*Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Přeložil Věra POKORNÁ, 2006, str. 45

širší sociální skupiny, ať už se jedná o odlišnost pohlaví, národnosti, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení.

Snahy o společné vzdělávání a jejich ne vždy zdárný výsledek mohou bohužel vytvořit i názory, že selektování dětí je vhodnější. I když v minulosti škola rozhodla přijmout dítě zdravotně znevýhodněné do běžné třídy a zajistila mu asistenta pedagoga, nemuselo se společné vzdělávání povést. Proč? Asistent pedagoga byl po celou dobu s dítětem se znevýhodněním, neprobíhalo propojování se třídou a tím se dítě izolovalo od ostatních. Podmínky jeho vzdělávání byly tak odlišné a izolované, že se ve třídě cítilo osaměle. Jeho rodiče si zákonitě mohou myslet, že „mezi svými“ by mu bylo lépe. Zcela přirozeně tak vzniká a posiluje se selektivní mechanismus v Čechách. Rakouský pedagog E. Feyerer selektivní vzdělávání komentuje slovy: *„...bude jen otázkou času, kdy se nám bude jevit jako normální (běžná) pouze ta škola, která má dveře otevřené pro všechny děti bez rozdílu, tj. která se obejde bez selektivních mechanismů svého formálního i praktického fungování. Takovou „transnormalitu“ školy lze považovat za normalitu vyššího řádu, ukazující na vyšší kvalitu společnosti jako celku.“*<sup>21</sup>

Vanda Hájková selektivní vzdělávání komentuje v souvislosti s osobnostními a profesními kvalitami učitele a v knize dále čerpá z přístupů a výzkumu pracovníka pedagogické fakulty v Manchesteru M. Ainscow, který se významně zabývá rozvojem škol v oblasti inkluze: *„Pokud se žák nevejde do připraveného scénáře, znamená to, že poskytuje učiteli takový druh zpětné vazby, kterou učitel nečeká, která je pro něj překvapením. V improvizované odpovědi by měl pedagog využívat vlastních zkušeností. Odlišnosti a překvapení je možno vnímat jako příležitost k učitelovu vlastnímu učení. Takové podněty mohou být proto vnímány pozitivně. Pokud se odehrávají v kolegiálním prostředí.“*<sup>22</sup>

Hájková dále cituje Ainscowa, který odkazuje na celou řadu možností pro vytvoření inkluzivního prostředí: *„Jsou to například způsoby práce, které efektivněji využívají lidské energie prostřednictvím užší kooperace pedagogů, podpůrného personálu, rodičů i samotných dětí“.*<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>22</sup> POKORNÁ, Věra, ed. *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*, 2006, str. 169-180

<sup>23</sup> POKORNÁ, Věra, ed. *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*, 2006, str. 169-180

Můžeme se v této chvíli obracet na již zmiňovaný přístup kooperativního učení, který je zde uváděn v širší a obecné souvislosti. Spolupráce v rámci inkluze ve školách je zde nasměrována k samotným učitelům jakožto hlavních aktérů v podmínkách přeměny školního prostředí do inkluzivního stavu. *„Tradiční organizace školy, v níž mají učitelé málo příležitostí pozorovat vzájemně svou práci, je velkou překážkou inkluzivního rozvoje školy. Znemožňuje zvláště rozvoj a sdílení vzájemného slovníku a způsobů vyjadřování, které by pedagogům umožňovaly sdělovat si myšlenky, zkušenosti a reflektovat styly práce. Ukazuje se, že pokrok v rozvoji inkluzivní praxe souvisí s možnostmi učitelů strávit nějaký čas ve třídách, kde právě učí jejich kolegové. Podobný význam má společná analýza videozáznamů vyučovacích hodin.“*<sup>24</sup>

Neméně důležitý je i další přístup, stále čerpán z výzkumných skupin sledujících rozvoj škol v oblasti inkluze a v knize zastoupen M. Ainscowem. Důležité je *„vytvářet podmínky, které povzbuzují přijímání určitých rizik. Na rozdíl od jiných profesionálů musejí učitelé vykonávat svoji práci před „publikem“. Pokud se pouštějí do něčeho nového, je to spojeno s rizikem. Přístupy, o kterých mluvíme, vyžadují pracovní atmosféru a bezpečné prostředí poskytující podporu. Právě proto je dobrý školský management zásadním faktorem, který může podporovat inkluzivní rozvoj školy. Inkluze vyžaduje otevřenější vztahy a užší spolupráci uvnitř školy“*.<sup>25</sup>

Vandová ve svém příspěvku uvádí, že *„další ústřední myšlenkou pedagoga by měla být práce na rozvoji vztahů, které jsou úzce spjaty s komunikací. Zprostředkování schopností navazovat dlouhodobé a pozitivní vztahy lze totiž považovat za ústřední moment dalšího vývoje individua“*. Učení se stalo vysoce diferenciováním a celoživotním procesem, na což musí inkluzivní škola reagovat tak, že se pokusí vyvažovat rozdílné potřeby žáků ve prospěch nárůstu jejich individuálních i obecně platných, tzv. klíčových kompetencí. Je zřejmé, že klíčové kompetence ve vzdělávání vyžadují individuální varianty realizace, které musí vycházet z přesných analýz životní situace každého z žáků.<sup>26</sup> Vandová se dále rozepisuje o

---

<sup>24</sup> POKORNÁ, Věra, ed. *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*, 2006, str. 169-180

<sup>25</sup> POKORNÁ, Věra, ed. *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*, 2006, str. 169-180

<sup>26</sup> POKORNÁ, Věra, ed. *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*, 2006, str. 169-180

maximální obezřetnosti při analýzách životních situací a jejich hodnocení, které jsou pedagogové schopni rozpoznat pouze částečně.

Co se týká přípravy pedagogů na svou profesi, Vandová to komentuje slovy: „*Při přípravě pedagogů na společné vyučování heterogenních skupin žáků je nutný trénink sociálně komunikativních schopností (schopnost pracovat v týmu, schopnost kooperace s pedagogy, schopnost komunikace s žáky). Potřebnou výbavou pedagoga je i souhra emocionálně kognitivních schopností jako je tolerance odlišnosti, schopnost anticipace, frustrační tolerance, trpělivost, spravedlivost, schopnosti učit, distance rolí, solidarita. Kvalifikace tohoto typu by měly být učiteli vědomě a cíleně procvičovány*“.

Přední slovenský logoped, profesor Viktor Lechta napsal několik odborných publikací, z nichž jedna pojednává o koncepci inkluzivní pedagogiky v podmínkách středoevropského regionu. Kniha se nazývá „*Základy inkluzivní pedagogiky*“; Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Lechta zde popisuje dítě neboli člověka jako takového. Jeho pojednávání neplatí jen o dětech s postižením, narušením a ohrožením ve škole, ale jeho náhledem by každý pedagog mohl dojít ke svému profesionálnímu cíli.

Každé dítě je možno pochopit jen v kontextu jeho zkušeností, vztahů a kvalit prostředí. Dítě si samo vybírá, co je pro něj důležité na základě jeho doposud prožitých zkušeností. Jako se nebudeme udivovat u dítěte, které má za sebou zkušenost s úmrtím někoho blízkého, že je posmutnělý a uzavřený a nebude se chovat ani si například hrát běžně, tak se nebudeme udivovat u dítěte, které má zkušenost s rozchodem svých rodičů (aniž bychom to nutně museli vědět), že je jeho chování neobvyklé a společensky nepřijatelné. Chování každého je jen následkem jeho zkušeností, vztahů a kvalit prostředí. Odhalovat, rozpoznávat, pochopit situaci a nacházet možnost, jak o takových věcech pro spokojenost všech zúčastněných komunikovat, je i přes leckdy nelehké překážky, podle mého názoru, nejzákladnější náplní každého pedagoga. Ostatní činnosti jsou podružné neboli bez tohoto základního nebudeme dobrými průvodci v růstu a vývoji dítěte.

V teoretické části své práce jsem popisovala, popřípadě srovnávala pedagogické přístupy, pro které je společný individuální přístup a směřování k principům inkluzivního vzdělávání. Jednalo se konkrétně o osobnostní pojetí dítěte, freinetovskou pedagogiku a kooperativní

učení, během kterých je také popisováno jakými způsoby dosahovat a co takové individualizované přístupy obnáší v souvislosti kulturního a historicko-politického kontextu.

## PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části je popsat, analyzovat a případně srovnat v praxi realizované pedagogické přístupy k inkluzivnímu vzdělávání ve dvou konkrétních mateřských školách, v jedné české a v jedné francouzské. Několikaleté působení v konkrétní české mateřské škole a týdenní stáž ve francouzské škole mi dopomohly vypořádat a osobně se zaměřit na zásadní informace týkající se principů inkluze. Výzkumné otázky pro přímo související aktéry jsou oporou tomuto cíli.

Zajímala jsem se o reálné možnosti pro možné naplňování inkluze. Dotazy byly směřovány na pedagogické pracovníky k praktické organizaci škol a zda průběh vzdělávání odpovídal aktuálnímu znění zákonů a vyhlášek a na rodiče, jestli je jejich orientace v problematice inkluzivního vzdělávání dostačující pro jejich děti a jaké zkušenosti s inkluzí mají. Dotazy na asistenta pedagoga zacilují přímo na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

K podrobnějšímu zkoumání jsem si vybrala dvě mateřské školy, jednu pražskou sídlištní poskytující speciální péči a jednu francouzskou zaměřující se na pedagogiku Célestina Freineta.

Teoretická část práce mapuje současné ubírání se v předškolní pedagogice pomocí aktuální odborné literatury, časopisů a zákonů jak českých tak francouzských. V praktické části práce jsou uvedeny modely inkluze v obou školách a otázky, o které jsem se opírala při zjišťování reálného naplňování inkluze v těchto dvou mateřských školách. Otázky jsou pokládány klíčovým aktérům, kterými jsou rodiče, pedagogové, asistenti pedagoga.

## 6 Výzkum

### 6.1 Výzkumné otázky

Základními výzkumnými otázkami praktické části mé práce jsou: Jakým způsobem probíhá inkluzivní vzdělávání v mateřských školách u nás a ve Francii, s jakými efekty a otázkami? Jaké podněty k inkluzivnímu vzdělávání v mateřských školách přináší pedagogika C. Freineta? Jaký význam mají pro kvalitní inkluzivní vzdělávání osobnostní a profesní kvality učitele?

### 6.2 Popis a způsob zpracování praktické části

V praktické části své práce jsem k zachycení reálného stavu inkluze v mateřských školách zvolila případovou studii. Pomocí této studie jsem se snažila zachytit co možná nejkompexnějším přístupem zkoumaný případ v jeho reálných podmínkách. Poznáním prostředí, participujících aktérů, institucí jako celku, interpretování svého pozorování a případným dotazováním jsem případovou studii kompletovala až k získání potřebného pro svou práci. Zmíněným postupem jsem zpracovávala dvě případové studie a získávala materiál a přístupné informace.<sup>27</sup>

Ke zpracování případových studií jsem použila několik výzkumných metod především pozorování, osobním setkání s aktéry a rozhovory s nimi a následném dotazování písemnou formou. Dotazníky pro českou školu a francouzskou školu nebyly tvořeny zcela shodně. V některých otázkách se lišily, jelikož každá ze škol pracuje s různými modely pro naplňování inkluze a mé osobní zkušenosti v každé z této školy mají odlišný rozsah. Formou kvalitativního výzkumu jsem se zaměřila na podrobnosti, objasňování a následné vytváření náhledu pro komplexní pohled zkoumaného jedince. Otázky pro rodiče se přímo dotýkaly procesu, kterým doposud zkoumaný jedinec procházel, obtíží při hledání vyhovujícího nebo přinejmenším akceptujícího předškolního zařízení a hypotéz, jaké pokračování by tento proces mohl mít. Dotazy pro pedagogické pracovníky byly směřovány více k inkluzivní

---

<sup>27</sup>MAREŠ, *Pedagogika* roč. 65. 2015.

pedagogice a celkově k pedagogickým přístupům se všemi otázkami, efekty a očekáváními. V budoucnu bych ráda tuto komplexnost doplňovala a na tuto práci navázala a dále zkoumala, jakým způsobem se rozvíjí modely inkluze ve vybraných školách a do jaké míry se potenciál zkoumaných jedinců naplňuje. Ochotná spolupráce a profesionalita ze stran pedagogických pracovníků a prožitá zkušenost rodičů k zodpovídání otázek si zaslouží velké uznání.

### Konkrétní otázky

Rodičům (ČR) jsem položila následující otázky:

1. Jaká je diagnostika X.?
2. Jakým způsobem jste vybírala mateřskou školu pro Vaše dítě a jaký byl průběh vstupu do MŠ?
3. Jaké aktivity mu MŠ nabízí?
4. Dochází X. na nějaké aktivity mimo MŠ?
5. Jak probíhala integrace do velkého oddělení s běžnými dětmi?
6. Jaké by mohlo být další směřování X. ve vzdělávání?

Odpovědi (ČR) viz příloha

Rodičům (F) jsem položila následující otázky:

1. Jaká je diagnostika N.?
2. Jakým způsobem jste pro N. hledala mateřskou školu?
3. Kam N. dochází kromě MŠ? Dostává se jí péče ještě někde jinde?
4. Jaké další vzdělávání po mateřské škole pro N. plánujete?

Odpovědi (F) viz příloha



### Otázky pro učitele ohledně inkluze (Francie)

1. Kdo je učitel zabývající se freinetovskou pedagogikou? Co by měl umět?
2. Ve vaší mateřské škole integrujete děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jaké jsou podmínky pro přijetí těchto dětí?
3. Kdo rozhoduje o tom, zda dítě půjde do běžné nebo speciální školy? Kde jste vy jako učitelé a rodiče dítěte v tomto rozhodování?
4. Při přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je možnost většího finančního příspěví od státní instituce? Pokud ano, jakým způsobem prostředky využíváte?
5. Co pro Vás znamená inkluze? Děláte ji ve vaší škole?
6. Je aktuální legislativa ve Francii nakloněna a pomáhá ve vaší práci s dětmi se speciálními potřebami?

Odpovědi (F) viz příloha

### Otázky pro učitele ohledně inkluze (ČR)

1. Jaké schopnosti a dovednosti by měl podle Vás mít učitel, který pracuje s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Ve vaší mateřské škole integrujete děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jaké jsou podmínky pro přijetí těchto dětí?
3. Jakým způsobem probíhá spolupráce učitelů, rodičů a pracovníků poradenského zařízení při péči o dítě se speciálními potřebami?
4. Při přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je možnost většího finančního příspěví od státní instituce? Pokud ano, jakým způsobem prostředky využíváte?
5. Co pro Vás znamená inkluze? Děláte ji ve vaší škole?

Odpovědi (ČR) viz příloha

Otázky pro pedagoga zaměřené na freinetovskou pedagogiku (Francie – pedagogika Célestina Freineta):

1. Freinetovská pedagogika je ve Francii alternativním pedagogickým směrem? Čím se od klasické pedagogiky liší?
2. Setkáváte se s ostatními freinetovskými pedagogy? Jak často a za jakých podmínek?
3. Co byste chtěla ve vaší škole změnit a jaké máte k tomu důvody?

Odpovědi (F) viz příloha

Otázky pro pedagoga zaměřené na osobnostní pojetí dítěte (ČR):

1. Jaký je Váš pedagogický přístup?
2. Jaké je Vaše pedagogické vzdělání? Jakým způsobem se slučuje Vaše studium s Vaší praxí?
3. Setkáváte se během Vašeho pedagogického působení s ostatními odborníky? Jak často?
4. Kolik dětí ve vaší škole integrujete? Na čem to závisí?
5. Jakým způsobem se vaší škole dostává podpora při integraci dětí se znevýhodněním?
6. Co pro Vás znamená inkluze ve vzdělávání? Realizujete ji ve vaší škole?
7. Co byste chtěla ve vaší škole změnit a jaké máte k tomu důvody?

Odpovědi (ČR) viz příloha

Otázky pro asistenta pedagoga

1. V jakém situaci byl X. na začátku školního roku? Jak na X. reagovaly ostatní děti?

2. Na jaké problémy X. narážel? Podařilo se je vyřešit? Jakým způsobem?
3. Jaký je aktuální stav řeči X.? Změnilo se i X. chování?

Odpovědi viz příloha

### **6.3 Případová studie inkluze mateřské školy v ČR (osobnostně orientovaný model)**

Česká mateřská škola, kterou jsem si vybrala pro svou případovou studii začala existovat jako sídlištní mateřská škola roku 1980. Po roce 1991 zařízení funguje jako škola se speciální péčí a od té doby integruje děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V roce 1992 vzniká Klub rodičů a přátel mateřské školy, občanské sdružení se samostatnou právní subjektivitou. V roce 1994 škola získala statut Fakultní mateřská škola a studenti pedagogické fakulty zde mohou vykonávat pedagogické praxe. V roce 2009 byla škola rozšířena o jednu třídu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola disponuje velkou zahradou o výměře cca 6 500 m<sup>2</sup>.

Ve škole pracuje 11 pedagogů, 6 asistentů na plný úvazek. Celková kapacita je pro 114 dětí. V každé běžné třídě (celkem čtyři třídy) jsou 2 pedagogové, 1 asistent. Ve speciální třídě jsou 2 pedagogové a 2 asistenti. Jedná se o třídu s menším počtem dětí, které mají zdravotní znevýhodnění nebo postižení (většinou deset dětí).

Letitá integrace v mateřské škole a Klub rodičů naznačují směřování k trendům inkluze. Integrace zde probíhá skupinově a individuálně. Po návštěvě Speciálně pedagogického centra (SPC) je dítě zařazeno do MŠ a podle závažnosti znevýhodnění nebo postižení je dítě přijato do běžné třídy nebo do třídy s menším počtem dětí. Při vyhodnocení vhodnosti zařazení dítěte do třídy s menším počtem dětí je dítě vzděláváno ve skupinové integraci. Znamená to, že po většinu času pobytu v MŠ je dítě ve skupině s dalšími 9 dětmi, které mají znevýhodnění nebo postižení převážně mentálního. Se skupinami běžných dětí se mohou setkat při společných celoškolkových akcích nebo pravidelně každý den při pobytu na školní zahradě. Při individuální integraci je dítě zařazeno do skupiny běžných dětí (26 dětí). Do této skupiny dítě

může být integrováno, pokud péče ve speciálním oddělení již není nezbytná. V některých případech dítě se speciálními vzdělávacími potřebami může být integrováno přímo do běžného oddělení při vstupu do MŠ, pokud se zjistí, že je mu velké oddělení přínosem.

Ve Školním vzdělávacím programu je uvedena filosofie školy, která vychází z projektu Osobnostně orientovaný model předškolního vzdělání. Tomu se na začátku 90. let v Čechách začala věnovat Eva Opravilová. Škola se od té doby zaměřuje, jak již bylo zmíněno, i na děti, které potřebují speciální péči. Zřídila se třída s menším počtem dětí, kteří byly skupinově integrováni. Tato skupina dětí byla roku 2009 přemístěna do nově vystavěné prostorově menší třídy, za kterou jí byla udělena architektonická cena. Ve škole je tedy od roku 2009 pět tříd.

Program školy se přibližuje dítěti a jeho potřebám, usiluje o humanistický a demokratický způsob výchovy založený na partnerském vztahu učitele, dítěte a rodiny. Učitel chápe **každé dítě jako jedinečnou individualitu** a je mu vstřícným a motivujícím partnerem.

Hlavním cílem výchovy je rozvoj sociálních vztahů spolu s rozvojem aktivity a tvořivosti dítěte. Tento cíl se propojuje s principy inkluzivního vzdělávání, kde vnitřní motivy jedince stavěné na tvůrčí práci jsou hybnou silou vlastního vývoje. Při uspokojení a podpory těchto vnitřních motivů se velmi úspěšně daří rozvíjet sociální vztahy skupiny. Učitel a jeho osobnostní nastavení je těmto principům inkluzivního vzdělávání důležitým prostředníkem. Škola považuje předškolní výchovu za celostně působící proces, ve kterém se prolíná vliv psycho-sociálního, věcného a pedagogického prostředí a dalších podmínek vzdělávání. Tento proces probíhá ve všech činnostech a situacích, kterých se v mateřské škole dítě účastní. Škola vytváří co nejpřirozenější psycho-sociální prostředí, jehož jsou základem věkově smíšené (heterogenní) třídy a přirozená integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola usiluje nejen o výchovu jednotlivců a jednotlivých skupin, ale chce aktivně budovat vztahy v celém výchovném zařízení jako celku.

Mezi hlavní metody výchovné práce školy patří hra, prožitkové učení a drama. Prostřednictvím těchto metod učitelé usilují o to, aby děti prožívaly a poznávaly svět aktivním a tvořivým způsobem a přitom měly dostatek prostoru pro specificky dětskou spontánní činnost. Při této činnosti jsou opět přítomny již zmiňované vnitřní motivy jedince, které je nutno respektovat a které slouží k přirozenému směřování ve vývoji dítěte.

Škola chápe dítě jako jedinečnou a neopakovatelnou osobnost, a dětství za velmi významné období v životě člověka. V souladu s konvencí lidských práv chce škola zajistit dítěti právo být sebou samým, to znamená i právo odlišovat se od druhých, právo být společensky akceptován a právo na seberealizaci.

Škola chce, aby vztah učitelů k dětem ve škole byl partnerský a vyznačoval se chápající vstřícnou komunikací s převažujícími projevy akceptace, náklonnosti a uznání ke každému jednotlivému dítěti. Toto vše předpokládá vyspělost komunikativních dovedností a zájem o další odborný růst u učitelů, kteří tak svou opravdovostí a osobnostním nastavením mohou splňovat požadavky předškolního vzdělávání. Důležitost osobnostních kvalit pro vykonávání učitelského povolání je vyžadující a je zcela zřejmé, že bez kompetence osobnostního růstu v zájmu profese pedagoga nemůže docházet k principům inkluze.

Škola respektuje prioritu rodiny ve výchově předškolního dítěte a rozvíjí vzájemné vztahy s rodinou neformálními kontakty a netradičními formami spolupráce, odborně obohacuje a doplňuje působení rodiny. Spolupráce s rodinou začíná v této škole adaptací, během níž si dítě zvyká v přítomnosti rodiny na prostředí mateřské školy a škola se seznamuje s rodinou. Škole záleží na tom, aby dítě získalo pocit důvěry a bezpečí.

Každoročně škola organizuje společné akce pro rodiče a děti – podzimní drakiáda, oslavu masopustu a závěrečný táborák na ukončení školního roku s rozloučením se školáky. S pomocí Klubu rodičů je organizována Slavnost Svatého Martina, Vítání jara – vynášení Moreny a oslava Dne dětí. Partnerství rodiny a školy je otevřené a stále se rozvíjí především díky angažovanosti a aktivitě rodičů.

Speciální péče v mateřské škole probíhá od roku 1991, kdy se škola ve svém zaměření začala proměňovat z původní klasické mateřské školy ve školu shodnou s myšlenkou respektující přirozené potřeby dítěte. Jako skupinová integrace ve speciálním oddělení i jako individuální integrace v běžných odděleních se škola začleňuje mezi instituce sledující trend inkluzivního vzdělávání. Speciální oddělení je určeno dětem s různým typem postižení: Downův syndrom, autismus, kombinované vady, psychosociální problémy, úzkostné poruchy a jiné. Děti jsou přijímány na základě doporučení Speciálně pedagogického centra (SPC) nebo jiného školského poradenského zařízení. Při škole je zřízeno Speciálně pedagogické centrum (SPC). Toto školské poradenské zařízení poskytuje speciálně pedagogické, psychologické a sociálně

právní služby dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich rodičům a pedagogům. Učitelé ve spolupráci se SPC vytváří individuální plány pro všechny děti se speciálními potřebami. Plány jsou schvalovány a podepisovány rodiči a ředitelem školy. Maximální počet dětí je od 6-10 (podle stupně postižení). Péči souběžně zajišťují dvě učitelky a 2 asistentky. V rámci speciální péče pracuje v mateřské škole speciální pedagog, ke kterému děti docházejí na individuální práci. Z grantů Magistrátu hlavního města Prahy se pak pro mateřskou školu zajišťuje terapie *Práce v hliněném poli*<sup>28</sup> a *Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování*.<sup>29</sup> Ráda bych zde uvedla a popsala způsoby speciální péče, které podporují individuální péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto podpůrné opatření slouží jako podněty k osobnostnímu rozvoji dítěte. Při obou metodách jsou respektovány potřeby dětí a jsou zaměřeny na proces nikoli konkrétní výkon. Toto stanovisko splňuje podmínky inkluzivního vzdělávání, které umožňuje každému dítěti nalézt si své směřování, své motivy a jedinečnou tvořivost skrze své vlastní zkušenosti.

U *Práce v hliněném poli* speciálně vyškolený terapeut provádí klienta celým sezením a napomáhá mu v kontaktu s hlinou, potažmo se sebou samým. Terapeut si všímá každého pohybu, dechu, napětí v jednotlivých částech těla a nezaměřuje se na výsledek, tedy co v hlině vznikne, ale na pohybové tendence rukou a celého těla. Důležité je zaznamenat, kde se pohyb zastavuje, kde je blokován a nedokončován, a klientovi toto dokončení a plné rozvinutí umožnit. V hlině vznikají stopy, které vytvořil klient, a budou tam do té chvíle, dokud je zase sám nezmění (toto vnímám jako určitý druh jistoty, kterou má klient pod kontrolou a na kterou se může spolehnout). Dotýkáme-li se něčeho rukama, jsme tím zároveň dotýkáni. Ruce se dávají do pohybu a svou akcí podněcují k odpovědi - k reakci. "Haptická odpověď" bude taková, jaká bude "haptická otázka" klienta. Neboli na určitý tlak každého, kdo pracuje v hliněném poli, hlína vyvine určitý protitlak. Co dosud v historii jedince nebylo z nějakého

---

<sup>28</sup> *Práce v hliněném poli je forma arteterapie, kterou vyvíjel německý psycholog, germanista, prof. Heinz Deuser. V Čechách se metoda začíná pomalu etablovat – v posledních pěti letech proběhlo několik víkendových workshopů a seminářů, aktuálně se koná tříletý výcvik, který vede její zakladatel. U něho ji vystudovala Mgr. Petra Součková, která se metodě věnuje v České republice.*

<sup>29</sup> *Feuersteinovo instrumentální obohacování je metoda zakladatele a ředitele International Center of the Enhancement of Learning Potentiel (Jeruzalém, Izrael),...být pro inkluzi, znamená věřit lidské modifikovatelnosti a být rozhodnut nacházet způsoby, jak by se lidé staly součástí společnosti. "*

důvodu naplněno, může být v rámci terapie Práce v hliněném poli dohnáno. Pokud v životě člověka nebyly dostatečně nasyceny potřeby pro jeho pozitivní vývoj, může si je prožít skrze tvárnou hlinu pod vedením školeného terapeuta, který mu s respektem naslouchá, vnímá a zprostředkovává mu každý jeho počin. Péče o tělesné potřeby člověka souvisí s rozvojem jeho psychiky. Láskyplné doteky, ale i zkušenost s bráním si pro sebe, co člověk potřebuje, a s adekvátním zacházením se svou agresivitou pomáhají utvářet významné životní hodnoty - lásku a vzájemnost. Tvoří základ komunikačních dovedností i schopnosti udržovat a navazovat vztahy, což je v životě člověka jedno z nejdůležitějšího.

Při Feuersteinově metodě jde o instrumentální obohacování, která rozvíjí v dětech kognitivní funkce. Používá při tom tzv. instrumenty, což jsou soubory pracovních listů, které postupují od jednoduchého ke složitějšímu. Jsou v nich záměrně i chyby, aby se s nimi děti naučily pracovat. Aby si zvykly nad zadáním úkolu přemýšlet a pak svoji práci kontrolovat. Základem je filozofie, která vede děti k logickému myšlení, podporuje řád a dodržování pravidel, ale zároveň jim učitel nepředkládá hotové pravdy, ale návodné otázky, jimiž je učí vyvozovat závěry na základě jejich zkušeností. Feuerstein je přesvědčen, že inteligenci je možné rozvíjet u kohokoli a kdykoli. Jde mu o to, aby děti uměly propojovat učivo se životem. Metoda je připravená pro práci s dětmi od tří let.

### **6.3.1 Model inkluze v MŠ**

Model inkluze v mateřské škole probíhá pomocí procesu různých forem. Vždy však s cílem začlenit dítě se speciálními vzdělávacími potřebami mezi běžné děti. Jedná se o dialogický proces, při kterém osobnostní a profesní kvality učitele hrají zásadní úlohu. Podporovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině a zároveň podporovat skupinu běžných dětí v aktivním jednání směrem k integrovanému dítěti. Jelikož jde o školku se skupinovou integrací, děti za určitých podmínek přecházejí ze třídy, kde je všech 10 dětí zařazeno na základě doporučení SPC (Speciálně pedagogické centrum), do třídy, kde je zapsáno 26 dětí včetně integrovaných.

Na začátek je nutné podotknout, jakým způsobem se ve zdejší mateřské škole integrují děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Počet integrovaných dětí se odvíjí od stupně podpůrných opatření a také od organizačních a pedagogických možností. Přinejmenším je velká snaha o začlenění dítěte do běžné třídy poslední možný rok strávený v mateřské škole. Většinou se v

tomto případě jedná o dítě s odkladem a tento odkladový rok tráví v běžné třídě. Pokud jsou podmínky pro přechod do běžné třídy vyhovující již dříve, dojde k velkému uspokojení všech zúčastněných a dítě v integraci se těší z podnětů běžných dětí. Ve skutečnosti tedy každým rokem přechází do běžných tříd průměrně 4 – 5 dětí. Tedy zhruba polovina třídy speciální. Pro další školní rok se do speciální třídy přijímá tolik dětí, aby počet odpovídal deseti.

Jedna z forem individuální integrace jsou tzv. adaptační pobyty. Adaptační pobyty se mohou realizovat v období duben až červen. Tedy před letními prázdninami, aby začátek dalšího školního roku v září nebyl pro dítě zcela nový. Dítě by mělo již částečně znát prostředí třídy, pedagogy i děti.

Ještě před adaptačními pobyty se scházejí pedagogové ze speciální třídy a běžné třídy. Projednávají se organizační možnosti, za jakých okolností by se mohl proces adaptace odehrát. Při vhodných podmínkách učitel z běžné třídy, kam se dítě chystá v budoucím roce, navštíví třídu speciální a může tak pozorovat dítě v prostředí, ve kterém je zvyklé. V rámci adaptačního pobytu se ze začátku může jednat jen o kratší chvíle strávené s pedagogickým pracovníkem své domovské třídy. Postupem času se návštěvy prodlužují. Dbá se o to, aby se adaptace dítěte odehrávala v pozitivním nastavení. Pokud vše probíhá přirozeně a v souladu s dětskými potřebami, dítě zůstává na adaptaci již samo (bez doprovodu známého pedagoga) a přivyká na pedagogy a děti své budoucí třídy.

Další forma možné integrace je nastavená tak, že dítě každé odpoledne dochází do běžné třídy na odpočinek a krátkou volnou hru po odpočinku. I touto podobou se dítě může seznamovat s prostředím nové třídy i s dětmi a pedagogy. Postupem času pak tráví čas i na dopolední řízenou činnost, pokud jsou tomu podmínky nakloněny.

V zásadě jde tedy o pozvolnou adaptaci dítěte na nové prostředí. Často se stává, že ve velkém oddělení je mnohem více podnětů, než v malé speciální třídě a vidíme únavu dítěte tak značnou, že domlouváme s rodiči zkrácený pobyt ve školce, například jen dopolední. Uplatňují se zde opět osobnostní pojetí dítěte, kde je nutné přihlížet ke schopnostem každého dítěte jiné.

Ve škole se může uskutečňovat i přímá individuální integrace, tedy dítě je po zápisu do školy zapsáno jako integrované přímo do běžného oddělení a to v případě, že není nutné a



prospěšné pro dítě trávit pobyt ve speciální třídě s menším počtem dětí. Jakým způsobem se vyhodnocuje, zda jsou pro dítě vyhovující podmínky pro jeho přímou integraci do běžného oddělení?

Zápis do školy je důležitým obdobím pro každou mateřskou školu. Ve zdejší škole probíhá zápis ve dvou dnech. Pro uchazeče je k dispozici prostorná třída, kde je přítomno několik pedagogů, asistenti a zástupce ze Speciálně-pedagogického centra. S dětmi a jejich rodiči se v rámci hry propojují přítomní pedagogičtí pracovníci a odborníci ze SPC. Formou dialogu se uvažuje o vhodném postupu vzdělávání v mateřské škole. V potaz se bere především vývojová úroveň dítěte a odpovídající organizační zajištění, které předpokládá nejen dostatečný počet pedagogických pracovníků, ale také zkušenosti a důležité osobnostní nastavení, které respektuje širokou škálu možných vývojových úrovní a s tím spojené potřeby dítěte. Tyto podmínky staví na principech inkluzivního vzdělávání.

V případě, že se delší dobu nedaří navázat pozitivní vztah a účinný pedagogický přístup, měl by následovat jako další krok v pedagogickém přístupu orientovanému na dítě setkání s dalším pedagogickým pracovníkem. Někdy se může jednat o celý tým pedagogů a dalších odborníků, kteří hledají cestu k dítěti. Jde o další princip inkluze ve školství, kde hraje významnou roli sdílení a propojování odborníků ve snaze nalézt nejlépe vyhovující přístup k dítěti pro jeho kvalitní vzdělávání. V případě X. jako konkrétního subjektu ve skupinové integraci po dva roky a jeden rok v individuální se uzpůsoboval především režim dne. Celodenní pobyt při náročnosti změny a přehlcenost podněty nebyl možný. Škola a rodina sdílely informace a již při adaptačním pobytu se zkrátila doba, kdy ve škole pobýval. Během začátku, který trval dle výpovědi čtyři měsíce, kombinace náročnosti prostředí s nedostatečnou zralostí centrální nervové soustavy se projevilo opět na zkráceném pobytu X. v mateřské škole. Přes veškerá opatření školy zajistit přechod do větší skupiny běžných dětí byla nesmírná zátěž pro X. a jeho rodinu evidentní.

## 6.4 Případová studie mateřské školy ve Francii (model pedagogiky C. Freineta)

Mateřská škola nacházející se na severu Francie v přilehlé oblasti Lille vzdělává děti s ohledem na jejich individualitu. Jedná se o školní zařízení, které disponuje čtyřmi třídami postavené do kruhové budovy. Třídy se vzájemně propojují dveřmi, škola je propojena kruhovou chodbou a uprostřed kruhové budovy je dvorek se záhonem. Okolo školy je ohraničený vybetonovaný venkovní prostor pro spontánní pohybové aktivity. V každé třídě je zapsáno 25 dětí. Třídy jsou heterogenní. Pracovní kolektiv tvoří ředitelka, učitelka v každé třídě, pomocná síla v každé třídě pro nejmenší děti a na odpolední odpočívání (ATSEM – Agent territorial spcialisé des écoles maternelles) a asistenti integrovaných dětí.

Filozofie a pedagogický směr školy následuje freinetovskou pedagogiku. Dítě se učí zkoušením a experimentováním, což zde považují za přirozený proces aktivity a myšlení. Tento osobní proces umožňuje samostatně nabývat vědomosti sociální a konstruktivní. Dítě samo objevuje, jaká cesta mu umožňuje se rozvíjet a jaké kroky je k tomu potřeba dělat. Tato přirozená metoda, jak se učit, představuje dítě jako autora a aktéra procesů k nabytým znalostem. Důraz je kladen na možnosti vyjádřit se a prezentovat svoji tvorbu. Pedagogický záměr je ponechat dítě vnímat smysl a původ svých vědomostí (Lev Vigotskij – Zóna nejbližšího vývoje). Uvědomění si toho, co dokážu sám, co dokážu s pomocí nebo nedokážu ani s pomocí. Vnímat postupnost a posloupnost svých vědomostí. Každé individuum je bytost psychosomatická, která je obklopená prostředím, na které reaguje. Každé individuum je unikátní bytost.

Škola každoročně přijímá děti se zdravotním znevýhodněním a těm je zajišťována péče asistentem, který s dítětem tráví část dne. Jedná se o několik málo hodin týdně. Žádost o navýšení počtu hodin pro asistenta byla tento školní rok zamítnuta.

Škola nemá školní vzdělávací plán jako takový, ale určitý dokument-plán ano. Tento plán se dělí na cíle krátkodobé a na cíle dlouhodobé. Dokument dále obsahuje hodnocení různých kritérií dle svého plánu jako jsou partnerství mezi mateřskou a základní školou, partnerství s rodiči a s místními organizacemi. Další část hodnocení vypovídá o složení dětí ve třídě, schopnosti dětí vyjádřit se před třídou, portfolio dětí (livret d'activités), čtení (zvukové rozlišování, vizuální opora), počítání a jiné.

## 6.4.1 Model inkluze v MŠ

Škola jako taková existuje již několik desítek let. Do doby, než se zde začalo pracovat podle principů freinetovské pedagogiky, byly ve škole časté konflikty mezi dětmi i mezi rodiči. Po odchodu učitelek v důchodovém věku chtěla inspekce školu proměnit a navrhla právě freinetovskou pedagogiku, která se zaměřuje na dítě jako autora svých poznatků. Experimentování, spolupráce, propojenost znalostí ve škole a mimo školu je součástí tohoto konceptu. O soutěživosti nemůže být ani řeč a hodnocení je realizováno tak, aby mělo hodnotu pro vývoj jedince, ne aby odsuzovalo a selektovalo.

V areálu školy se nachází mateřská a základní škola. Obě školy se orientují a vzdělávají děti podle konceptu freinetovské pedagogiky. Snaha škol o co možná největší propojení se uskutečňuje různými aktivitami. Jedná se například o propojení rodičů s dětmi mateřské a základní školy v podobě společného vaření či dalších společných činností. Spolupráce rodičů a školy funguje na otevřenosti a celkově na velmi dobré úrovni.

V mateřské a základní škole se integrují děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Počet přijatých dětí závisí na stupni postižení. V mateřské škole nepracuje žádný speciální pedagog, ten pouze do školy jednou týdně dochází a pracuje se dvěma dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, které byly letos do školy přijaty.

Dále je dítěti zajištěna přítomnost asistenta, který je pro dítě oporou po dobu částečného pobytu ve škole. Konkrétně se jedná o dvanáct a patnáct hodin týdně pro dvě zmíněné děti, přestože škola žádala o větší počet hodin. Škola se snaží řídit podle zákona z 11. února 2005, který stanovuje, že každé dítě s postižením má mít právo být zapsáno v běžné škole, která je pro dítě nejbližší domovu. Fakt, že ve škole nepracuje žádný speciální pedagog a že je asistent pedagoga přítomen na malý počet hodin týdně, nutí školu přijímat jen takový počet dětí a s takovým stupněm postižení, aby byli schopni zajistit vhodné podmínky pro vzdělávání všech dětí.

Blízkost a propojenost se základní školou ve stejném areálu je výhodné pro plynulé pokračování integrace dítěte v běžné škole včetně přechodu stejného asistenta, který již vývoj a aktuální stav dítěte zná. Celý tým předškolního zařízení se schází jednou týdně, sdílí a sjednocují další směřování dětí.

Tým učitelů předškolní a základní školy se scházejí jednou měsíčně. O časté propojování mateřské školy s prvním stupněm základní školy je velká snaha tuto spolupráci maximálně udržovat. Způsoby, které spolupráci zajišťují, jsou například společné umělecké činnosti, slavnosti školy, zaměření na společné objevování (classe de découverte) či aktivita rodičů, kteří mají děti jak v mateřské škole, tak i v základní (např. pečení). Věková heterogenita je zde podporována ve velkém rozsahu.

Spolupráci s rodiči si tato škola klade za důležitý cíl. Při přijímání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se vynořují obavy z řad rodičů. Je nelehkým úkolem učitele připravovat rodiče na společné vzdělávání, při kterém nemusí mít obavy z nevyhovujících podmínek vzdělávání v přítomnosti dítěte s postižením. Učitelé naopak hodnotí jako velký přísun mít ve třídě postižené dítě. Zlepšování sociální oblasti, ochota pomoci a zároveň naprosté respektování dětí navzájem je toho důkazem.

V rámci svého pobytu v mateřské škole v Lille, která pracuje na principech C. Freineta, jsem uskutečnila rozhovor s rodičem jednoho konkrétního dítěte, které jsem měla možnost během týdenního pobytu ve škole pozorovat. V rozhovoru se můžeme dozvědět, jaký je pohled jednoho z rodičů dítěte, které je vzděláváno ve zde konkrétní mateřské škole.

Tento konkrétní případ je o to zajímavější, že se jedná o děvče s motorickými obtížemi včetně řeči a oba její rodiče se zabývají logopedií a fyzioterapií. Jsou tedy rodiči s odbornou výbavou a náhledem na postižení své dcery. Souvisí s tím i fakt, že byli schopni mnohem snadněji a rychleji reagovat na potřeby svého dítěte.

Celý přepis rozhovoru pak najdete v příloze.

## 6.5 Závěry praktické části a srovnání modelů inkluze ve zkoumaných mateřských školách

V praktické části práce jsou uvedeny modely inkluze v obou školách a otázky, o které jsem se opírala při popisování a analyzování, jakým způsobem se jim daří modely inkluze naplňovat a které otázky vyvstávají. I když srovnání škol jako priorita této práce nebyla, neubráníme se porovnat dva typy mateřských škol, které se shodují v respektování individualit ve svých zařízeních, ale každá z nich vycházející z rozdílných kulturních, společenských a organizačních předpokladů.

Otázky jsou pokládány klíčovými aktérům, kterými jsou rodiče, pedagogové, asistenti pedagoga. Ti, kteří jsou u samotného procesu inkluze nejvíce přítomni. V obou zde popisovaných mateřských školách, v Čechách i ve Francii, se realizují pravidelná setkávání učitelů, učitelů a rodičů a jejich sdílením, diskuzemi a vyhodnocováním dochází ke zkvalitňování školy pro potřeby žáků a učitelů.

Dotazování rodiče hovoří o složitosti vzdělávání pro své děti se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň popisují spokojenost se školním zařízením, ve kterém se jejich dítě aktuálně nachází. V českých podmínkách a konkrétním případě zkoumaného subjektu právo být vzděláván v místě, kde subjekt žije, nebylo respektováno zcela, jelikož (dle výpovědi matky chlapce, která je k dispozici v příloze) jim právo v nejbližší mateřské škole bylo odepřeno. Jen díky angažovanému přístupu matky se podařilo své dítě zapsat v nedaleké, ale ne nejbližší mateřské škole. Ve francouzských podmínkách a konkrétním zkoumaném subjektu právo zapsat se do školy v místě, kde žijí, splněno bylo. Pro nespokojenost s touto školou (dle výpovědi matky dívky, která je v příloze) nastalo hledání dalšího předškolního zařízení vhodnější pro svou dceru.

Při srovnání s ostatními případy, které jsem měla možnost v Čechách poznat, jsem došla k názoru, že jsou až obrovské rozdíly mezi rodiči, kteří se pohybují v prostředí týkající se dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a kteří se teprve s tímto prostředím a souvisejícími informacemi a možnostmi setkávají poprvé. Konkrétně jsem hovořila s matkou, která pro své dítě nehledala mateřskou školu, ale nejlépe vyhovující mateřskou školu. Našla ji ve freinetovské škole.

V systémovém nastavení k získávání informací pro rodiče postižených dětí je potřeba stále velké podpory. O jaké množství informací a zda jsou tyto informace propojeny s realitou, je v přímé závislosti na schopnostech, znalostech a sebedůvěře rodičů postižených dětí.

Dotazovaní pedagogové jsou spíše nespokojeni s podmínkami ve školském systému pro inkluzivní pedagogiku a vidí možnosti zlepšení ke kvalitnějšímu vzdělávání. Asistent pedagoga vypovídá o přímém setkávání s dítětem, které je denodenně v jeho péči. Moje přímé pozorování a přítomnost doplňuje komplexnost a přesnost všech poskytnutých odpovědí.

Podle výpovědí aktérů a mého mapování mateřské školy v Čechách a mateřské školy ve Francii vyplývá, že tyto dvě mateřské školy mají letité zkušenosti s integrací. Každá z nich pracuje odlišným způsobem, ale zároveň se shodují na pedagogickém přístupu obecně. Freinetovská pedagogika ve francouzské mateřské škole vyzdvihuje důležitost dítěte jako toho, kdo si řídí proces učení. Dbá se zde, aby to bylo právě dítě, které prezentuje své dílo a své znalosti, jenž získal díky svým schopnostem. Je vyloučena soutěživost a důraz je kladen na spolupráci. V české mateřské škole je hlavním cílem rozvoj sociálních vztahů a usiluje se zde o humanistický a demokratický způsob výchovy založený na partnerském vztahu učitele, dítěte a rodiny. Dítě je v obou školách v centru pozornosti.

Jejich pedagogické přístupy jsou zaměřeny na individuality dětí a jejich různorodost. Respekt k dítěti, jeho schopnostem a potřebám je ve filosofii obou školek přítomen.

Ochota pracovat s různými schopnostmi dětí je tedy jednoznačná pro obě mateřské školy. To ovšem nezaručuje možnost přijmout všechny děti, jelikož si školky jsou vědomy svých možností a limitů. Přes velkou snahu o inkluzivní vzdělávání dětí se těmto státním školním institucím daří uskutečňovat inkluzivní pedagogiku jen částečně.

K otázce, kterou si pokládám na začátku své práce ohledně významu osobnostních a profesních kvalit, bych se v závěru vyjádřila slovy, že pro učitele, jakožto osobnosti působící a ovlivňující děti, zůstává neustálou výzvou uvědomovat si a přemýšlet o svých stereotypch ve vztahu k dětem. V obou školách, v české i mateřské, je znát velké úsilí učitelů o tuto vědomou práci, která je pro pedagogickou praxi nepostradatelná. Toto úsilí se projevuje v

častých a pravidelných debatách a diskuzích o dětech, o přístupu k nim a o maximálně možném rozvoji jejich potenciálu.

## 7 Závěry bakalářské práce

Skutečnost, že se obě školní zařízení a jejich zaměstnanci při své náročné profesi dovolávají lepším a vyhovujícím podmínkám pro realizaci inkluzivní pedagogiky, je zřejmá, ale bohužel ne vždy vyslyšena. Flexibilita a schopnost včas reagovat je zřejmě v budoucnu velkým úkolem pro všechny pracovníky podílející se na fungování školského systému.

Závěrem bych ráda podotkla, že vybrané mateřské školy pracují dle aktuálních trendů ve vzdělávání a to směrem k inkluzivní pedagogice. Ani po několika desetiletích, kdy se ve známém prohlášení ze Salamanky uvádí rovnost všech ke vzdělávání a kdy se těmto slovům stále ještě nedostává, je potřeba si uvědomit, že k přizpůsobení společnosti tomuto prohlášení vedou nejen změny typu finančního a technického zajištění, ale především ve změně a přijetí samotné myšlenky. Myšlenky, že každý jedinec má na světě svoje místo, svůj smysl bytí a patří do této společnosti. Tato idea představuje fakt, že každý člověk má touhu po seberealizaci v jakékoli podobě podle přirozeného práva bez nárokování, včetně přirozeného práva na vzdělávání. Každá osobnost je pro tento svět obohacením.

Stále jsou bohužel školy, které na těchto principech nestaví své vzdělávání v předškolních zařízeních. Jakou cestou by podle mnou zjištěných informací mohly vydat? Setkávání na vzdělávacích akcích, které jsou orientované na rozvoj osobnosti, a předávání zkušeností škol, které již inkluzivním směrem vykročily, by mohl být začátek pro vytváření inkluzivního prostředí ve školních podmínkách a vůbec pro myšlenku, že přijetí dětí různorodých, s různými potřebami a podmínkami pro svůj rozvoj, mají do budoucna zásadní význam pro kvalitní společenské soužití.

Obě mateřské školy, česká i francouzská, tuto myšlenku přijaly, vyzdvihují a ve svých zařízeních praktikují, ale jsou stále odkázané na již zmiňované finanční a technické zajištění, nezbytné k vyhovující podmínkám vzdělávání pro každé dítě.



## 8 Použité zdroje

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026209836.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208129.

LAURENT, Jeanne-Marie, *Nouvel éducateur: Mais que fait la pédagogie Freinet quand elle doit inclure des élèves en situation de handicap?*. ICEM, 2014(n°217). Str. 16-19. ISSN 0991-9708.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676797.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogika: Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2015(2). ISSN 2336-2189.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026209775.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. Knižnice psychologické literatury.

POKORNÁ, Věra, ed. *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 807290258x.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026202257.

ČESKÁ REPUBLIKA. *VYHLÁŠKA Č. 27/2016 SB., O VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH*. In: . 2016. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

*Deklarace práv dítěte* [online]. [cit. 2017-02-11]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>

FOURNÈS, Ginette a Sylvia DORANCE. *S'engager dans la pédagogie FREINET* [online]. [cit. 2017-06-21]. Dostupné z: <https://ecole-vivante.com/freinet-demarrer-1-9.pdf>

*Le fonctionnement des Classes pour l'Inclusion Scolaire* [online]. [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <http://www2-ac-lyon.fr/etab/ien/loire/ressources/ash/IMG/pdf/FONCTIONNEMENTCLIS.pdf>

LELEU-GALLAND, Eve. *L'école maternelle aujourd'hui: L'intégration du handicap à l'école maternelle* [online]. [cit. 2017-05-09]. Dostupné z: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-integration-du-handicap-a-l-ecole-maternelle>

*L'enseignant référent à la scolarisation des élèves handicapés* [online]. [cit. 2017-05-03]. Dostupné z: <http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Se-faire-accompagner/Qui-peut-vous-aider/L-enseignant-referent-a-la-scolarisation-des-eleves-handicapes>

Modul „Asistent pedagoga“ [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/klicove-aktivity/modul-asistent-pedagoga/>

PROHLÁŠENÍ ZE SALAMANKY [online]. 1994 [cit. 2017-04-09]. Dostupné z: <http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

SEDLÁČKOVÁ, Hana. *Možnosti integrace dětí v mateřské škole* [online]. [cit. 2017-05-09]. Dostupné z: [https://www.dashofer.cz/download/ukazky/moznosti\\_integrace\\_deti\\_v\\_materske\\_skole.pdf](https://www.dashofer.cz/download/ukazky/moznosti_integrace_deti_v_materske_skole.pdf)

STIÉVENART, Monique. *Histoire des institutions : et Les notions d'adaptation et d'intégration scolaires* [online]. 2004 [cit. 2017-05-19]. Dostupné z: [http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpompey/sites/ienpompey/IMG/pdf/Histoire\\_du\\_handicap.pdf](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpompey/sites/ienpompey/IMG/pdf/Histoire_du_handicap.pdf)

ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE [online]. 1989 [cit. 2017-02-11]. Dostupné z: <file:///C:/Users/jana/Downloads/%C3%A1mluva%20OSN%20o%20pr%C3%A1vech%20d%C3%ADt%C4%9Bt%C4%9B%201989.pdf>  
vyhláška září 2016

*Vzdělávání dětí se speciálními potřebami* [online]. [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami.shtml>

*Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice* [online]. 2012 [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: [file:///C:/Users/jana/Downloads/zavery\\_ke\\_zprave\\_OECD.pdf](file:///C:/Users/jana/Downloads/zavery_ke_zprave_OECD.pdf)

<http://www.alternativniskoly.cz/>

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/39557>

<http://www.icem-freinet.fr/nouvel-educateur/NE225/#/66>

<http://www.icem-freinet.fr/nouvel-educateur/NE229/#/0>

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/39662>

## 9 Přílohy

### Rozhovor s matkou chlapce (ČR)

Chlapec X. (5,10 roků) s vývojovou dysfázií smíšeného typu a jeho vzdělávání v rámci integrace v mateřské škole.

#### *1. Jaká je diagnostika X.?*

Vývojová dysfázie smíšeného typu. X. se do jednoho a třičtvrtě roku vyvíjel celkem dobře. Sice měl svou originální řeč (mamoc – mami, pomoc), moc nerozuměl ani nemluvil, ale byl veselý a do tohoto věku neměl potíže s chováním. Ty nastaly až potom. V té době se narodil jeho bratr, ale neviděla jsem spojitost mezi narozením sourozence a jeho problémy chování. Svého bratra si moc nevěšmal, byl v takovém svém světě. Když byl malý, trpěl na záněty uší. Postupem času to přešlo. S mými rodiči jel jednou X. na hory a ti pak volali (X. bylo 1 a 3/4 roků), že nemohl vydržet v restauraci a že s ním museli odejít.

Pořád jsem řešila, co je s X. špatně. Žila jsem v takové zvláštní bublině. Doktoři mi neřekli, abych počkala. Pediatři jsem se svěřila, že si nejsem jistá, jestli mi rozumí. Vysmála se mi, že to musím vědět sama. Myslela jsem, jestli není retardovaný. Od jeho 2 let jsem s ním začala dělat domácí intenzivní péči. Ukazování v knížkách denně, barvy jsem do něj musela de facto "natlouct". Hodně jsme trénovali. Snažila jsem se vyzorovat, v čem je chyba. Na knížky X. reagoval skvěle.

Problémy chování a vztek se začaly stupňovat. Nemohli jsme s ním jít ani na hřiště, protože bylo těžké pak z hřiště odejít. Začali jsme hledat řešení. Chodili jsme hodně do lesa, jezdili na chalupu. Do jeho 5 let jsem s ním nemohla jít ani nakoupit. Shodil třeba celý regál. Pak si začal ubližovat a to už začalo být kruté. Když se mu něco nelíbilo, tak se rozběhl a praštil hlavou o zeď. V jeho 2 letech jsme s rodiči odjeli na Kanárské ostrovy a tam měl takový záchvat vzteku, že omdlel. Stalo se to už jednou, když jsem s ním byla sama ještě s jeho tříměsíčním bratrem na chalupě. X. mě odmítal. Měl pořád takový zvláštní slovník. Než jsme odjeli na Kanárské ostrovy, tak jsem se domluvila se svou kamarádkou neuroložkou na konzultaci. Vůbec jsem nevěděla o nějakém autismu nebo vývojové dysfázii. Pořád jsem

hledala články na internetu jen o opožděném vývoji řeči. Náš děda začal mluvit ve 4 letech. Říkali jsme si, že to zřejmě bude v rodině. Ale průšvih byl v tom chování. Byli jsme pořád někde v lese, to mu dělalo dobře. Chodil si tam na houby, lezl po stromech, bylo to skvělé. Omezili jsme aktivity. Vždycky jsme hodně cestovali a v tom jsme si našli systémy, jak fungovat s X. na cestách. Nosili jsme si jídlo z restaurací na pokoje. Nikdy jsme ho nevyčleňovali z našich aktivit a myslím si, že je to dobře. X. má velkou rodinu, stýkáme se a myslím, že X. je také díky tomu tak sociálně zdatný.

Ve 2,11 letech se u mé kamarádky neuroložky všechno spustilo. Přišla sice ta špatná diagnóza, ale já měla pocit, že se nad námi rozevřelo nebe. Neuroložka se obávala těžkého ADHD na základě toho, co předvedl v ordinaci. Řekla jsem, že si nejsem jista touto diagnózou, protože si doma v klidu dokáže hodiny hrát. S námi nebo v lese byl v klidu. Jeho neklid přicházel na určitých místech. Bylo jasné, že je to z přetížení mozku, z nadměry vjemů. Dopřávali jsme mu klid. Cestování měl rád. Dělal mu dobře moře, hory. Ale měli jsme svoje systémy. Dostali jsme se k paní psycholožce, která nám doporučila všechny další odborníky.

*2. Jakým způsobem jste vybírala mateřskou školu pro Vaše dítě a jaký byl průběh vstupu do MŠ?*

Nejdřív jsme šli do jedné školky, kde mi paní ředitelka řekla, že integraci vůbec nedělají. A vyprovodila nás. V červnu jsem zaklepala na SPC, ubřečená a ti nám domluvili setkání ve speciální třídě MŠ. Říkala jsem si, že X. nevezmou. Smýkala jsem ho ve třídě po podlaze. Všichni jste pak řekli, že je skvělý a vzali jste ho. Do školky nastoupil v září ve 3,3 letech. Začátky byly krušné. Nejtěžší pro nás bylo, že si ubližoval. To, že jsem byla pořád poškrábaná já, mi bylo jedno. Ale že mířil proti sobě, to bylo těžké.

Důležité pro mě bylo, když mi paní psycholožka řekla, jak moc je X. chytrý. Když člověk nemluví, vypadá jako blb. Myslela jsem si, že je nějakým způsobem retardovaný. Když jsme viděli, co je schopný neverbálně dělat, tak jsme byli mile překvapení.

*3. Jaké aktivity mu MŠ nabízí?*

Chodí na terapii Práce v hliněném poli a individuální práci u speciální pedagožky Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování.

#### *4. Dochází X. na nějaké aktivity mimo MŠ?*

Máme neurolingvistiku, ergoterapii (paní ergoterapeutka dochází domů), plavání s vlastním trenérem. Na logopedii nechodíme, X. se rozvíjí na ergoterapii a výslovnost necháme až na konec. Tenhle koncept bych chtěla zachovat i další rok.

#### *5. Jak probíhala integrace do velkého oddělení s běžnými dětmi?*

Začátek byl strašný. Zase začaly úplně šílené scény. Trvalo to asi 4 měsíce. Já jsem se poněkud zhroutila a museli jsme se začít s mužem v péči o X. střídat. Zpětně musím říct, že je integrace ve velkém oddělení jedna z nejlepších věcí, co jsme mohli pro X. udělat. Hodně se posunul, našel si kamarády. Musím říct, že je to tedy pro něj denní výzva. Tahle školka je ale skvělá. Ze začátku jsme byli skeptičtí, ale pak zjistili, že péče, kterou mu tady dávají, je skvělá. Nyní chodí X. spát 2x týdně odpoledne domů, ve školce neusne. Spánek a odpočinek ale nutně potřebuje X., nesmí být unavený. Když je unavený, tak je to konec. Za poslední půlrok udělal X. největší poskok a teď začíná být takové šťastné a spokojené dítě a to je pro nás naprosto zásadní.

Je šikovný, je skvělý a vnitřně hodně motivovaný. My jsme na něj hodně pyšní, je to takový bojovník. I když mu to nejde, tak do toho jde. Nemá to jednoduché.

#### *6. Jaké by mohlo být další směřování X. ve vzdělávání?*

To je velká otázka. Narazila jste na věc, ze které jsem nešťastná. Varianta jedna je klasická škola s asistentem, varianta dvě je škola uzpůsobená takovým dětem, jako je X. Jediná taková je Integrál. Pokud to není speciální škola, tak je to nějaká taková soukromá škola pro děti s poruchami učení. Byla jsem se tam podívat. Tam jsou tři děti ve třídě. A je to autista, dysfatick a dítě s ADHD. Vztahy tam nejsou žádné, protože ty děti jsou tak složité, že mezi sebou nejsou schopni navázat vazby. Péči mají pěknou, ale chybí tam ta sociální rovina. Trochu jsem s Integrálem počítala, protože tam chodil můj bratr, ale v té době to vypadalo trochu jinak. Můj bratr měl těžkou epilepsii a bral silné léky. Byl hodně pomalý a potřeboval pomoc. Bratr má nyní vystudovanou vysokou školu.

Mluvila jsem s paní ředitelkou Integrálu a ta škola je teď jiná než dřív. Pak jsou různé soukromé alternativní školy, ale to pro X. není dobré. Ty děti tam nemají ani lavice, sedí v kroužku a podle mě neumí ani počítat, když školu vyjdou. Nechci tyhle školy hanit. Já jsem se tam byla i podívat a myslím si, že X. potřebuje něco jiného. Potřebuje režim. Já bych si klidně pro X. ráda zaplatila školu, kde by bylo 15 dětí, což by pro něj bylo přijatelnější. Ale taková nabídka v Čechách není.

Šli jsme se podívat do spádové školy, kde jsme byli teď na odkladu. Bylo to hodně emotivní. Přišel pro něj deváták a X. se ho chytnul za ruku. Celkem tam dělali asi 8 úkolů. X. zvládl všechny ty úkoly, co mu tam dali. Zvládl i to, že mu jeden úkol nešel, protože je zvyklý mít fixu a ne obyčejnou tužku, na kterou se mělo přitlačit. Úplně chudáček zrudnul, že mu to nejde. Dřív by hodil záda, hodil by po někom židli a teď to dal. Šel k dalšímu úkolu. Byli jsme tam s mužem oba. Byli jsme na X. hodně pyšní. Dostal odklad a s touto školou navážeme nějakou intenzivní spolupráci. Jediné, čeho se trochu obávám, je počet 25 dětí na třídě a škola je ohromná. Máme tady ve školce kamaráda, který se na tuhle školu hlásí taky. Tak jsem mluvila s jeho maminkou, aby tam šli spolu a měl tak X. ve třídě kamaráda a navzájem se podpořili. Uvidíme, jak to všechno bude. Ale variant moc není. Ještě se budu dívat. Mysleli jsme taky na nějakou vesnickou školu. Na druhou stranu tahle spádová škola je jedna z těch dobrých a každý tam chce. Až nastane vhodnější čas, tak tam půjdu za paní ředitelkou a o všem si s ní popovídám. Jak se vybírá asistent, jestli ho má X. znát už před nástupem do školy atd. X. je chytrý, ale ta dysfázie mu sráží plno věcí. Když to na škole s asistentem nepůjde, vždycky se dá hledat další řešení potom.

Jinak jak jsem se o X. vždycky bála, mám tedy obavy pořád, ale říkám si, že lidi, o kterých si všichni myslí už ve škole, že jsou předurčení k velkým věcem, tak nakonec nejsou a mám kamarády, kteří měli na škole problémy, a jeden si otevřel restauraci, další podniká. X. nemusí mít vysokou školu, ale důležité je, aby měl vnitřní sebevědomí, a může být jednou v leccems skvělý i s nějakou dysfázií.

Doufám, že to bude dobrý. Mám strach z té první třídy a pak z puberty, ale musím říct, že se narodil v dobré době a v dobré rodině. Víc udělat nemůžeme.

## Rozhovor s asistentkou pedagoga chlapce X. (ČR)

*1. V jaké celkové situaci byl X. na začátku školního roku? Jak na X. reagovaly ostatní děti?*

Chaotický, dynamický, zbrklý, těžko zadržitelný, zapálený pro hru, nadšený, rychlý pohyb po celé třídě. Při usměrňování hry dospělým okamžitě hry nechává a vrhá se do dalšího objevování. Potřeboval velmi citlivou a hravou regulaci. Velmi emotivně reagoval na omezení ve hře, zejména přechod hra / řízená činnost - zlost a vztek, poloha na zádech (v očích spolu se vztekem strach). Často jsme odcházeli do šatny. Dospělý musel napnout všechny síly, aby setrval důsledně na svém požadavku. Při přesunech do šatny, ke stolu apod. utíkal, bral to jako hru, trvalo několik měsíců, než to změnil, často jsem ho musela prostě chytit a odnést nebo s pevným stiskem odvést.

Děti si ho z počátku spíše nevšímalý, byly ve své vlastní adaptaci. Pak přišlo období, kdy reagovali chlapci hněvivě na X. výpady, kterými chtěl dát najevo svůj zájem, ale kluci se cítili ve hře ohrožení. Srážení staveb apod., ale spíše omylem, zbrklostí, nepozorností, nekoordinovaností. S vyzdvihováním X. pozitiv a přítomnosti dospělého při hře se to zlepšilo, kluci také zjistili, že X. umí vymyslet naprosto neočekávané hry :). Určitě také přátelství s chlapcem na třídě A. podpořilo sociální kredit X.

*2. Na jaké problémy X. narážel? Podařilo se je vyřešit? Jakým způsobem?*

Jiné fungování velké třídy a noví lidé (děti a pedagogové). Větší chaos, hluk, méně jasná pravidla, větší důraz na samostatnost. Hodně nových instrukcí, vysvětlování, to byla zátěž.

Řešením byla prostě důslednost, co nejsrozumitelnější pravidla, ale i humor, ukazování srdce, úsměvy, dotyky, pochvaly, vyzdvihování, kdy přesně co udělal vhodně.

X. už zná moje pokyny, používala jsem stejné věty, melodii hlasu, aby se co nejsnáze a nejrychleji orientoval. Na začátku jsem zjistila, že nepobere celé delší věty, takže jsem začínala jedním dvěma slovy a postupně přidávala, nebo řekla větu a vyzdvihla a opakovala nosné sloveso. Teď přidávám, třeba i vtip. Ale bezva je, že X. taky dělá dost vtipy a narážky, ale protože se u toho občas tváří normálně vážně, všimnu si toho až po chvíli :).



Ještě zajímavé bylo, že nefungoval fyzický kontakt ze začátku. X. se tomu vyhýbal, odcházel, když jsem ho chtěla pohládit, sednout si vedle něho, obejmout ho. Tak jsem čekala, až mi to dovolí.

### 3. *Jaký je aktuální stav řeči X.? Změnilo se i X. chování?*

X. mluví, mluví rád, nebojí se. Někdy komolí nebo mumlá, hlavně když je nespokojený nebo unavený, snaží se pak říci to rychle. Jinak mluví čím dál zřetelněji, uvolněněji, určitě to je i větší jistotou mezi dětmi. Jinou věcí je neochota při emotivní reakci.

Teprve teď si dovolím občas sem tam zopakovat mu slovo, které zadrmlil, když jsme spolu nebo s dobrým kamarádem. Ale zatím to pro mě není vůbec prioritou.

Chování se mění, je úžasný, dělá pokroky. Zorientoval se, takže se cítí více sebejistý, uvolněný, nedostává se do vzteklých ataků z přetíženosti, jen výjimečně. Přechodové činnosti zvládá už téměř sám. Někdy je unavený nebo zaujatý něčím jiným a pak je těžké ho motivovat k přesunu, chce si prostě hrát, odpočine si u toho...

Myslím, že si to u nás užívá a baví ho to, i když musí někdy dost makat.

### Přímé pozorování X. ve třídě

X. je od září 2016 integrován ze speciálního oddělení (10 dětí s mentálním postižením nebo opožděním, 2 učitelé, 2 asistenti pedagoga) do běžné třídy (26 dětí, 2 učitelé a 1 asistent pedagoga). X. tedy v rámci jedné mateřské školy docházel 2 roky do speciálního oddělení a bude celkem 2 roky integrován v běžné třídě, než půjde po odkladu do základní školy.

*Sociální stránka* – X. si hraje „na babu“ na chodbě se svými dalšími dvěma kamarády. Jsou do hry velmi vtaženi a hlasitě se smějí. Může se zde pohybově a hlasově uvolňovat. X. je pohybově velmi zdatný a hbitý.

*Řečová úroveň* – X. začal některá slova srozumitelně vyslovovat již ke konci docházky ve speciálním oddělení. S časovým odstupem osmi měsíců mluví ve větách s agramatismy, porozumění v běžném hovoru nemá velký problém. Na řeč se ale potřebuje soustředit, je vidět, že to pro něj stále není jednoduché.

*Soustředění* - při svolání dětí k lavičce se X. dobře orientoval a pokyny pro shromáždění respektoval. Po uklidnění dětí si kamarád A., se kterým hrál před chvílí „na babu“, vzpomněl, že něco nechal na chodbě. Rychle pro to běžel. Pro X. to byla příležitost, jak vyběhnout také. Zpátky se vrátil kamarád A., pro X. po chvílce došla asistentka pedagoga a přivedla ho bez nátlaku. Poté následuje krátká hra, do které se X. chce zapojit. Celkem 7 dětí stojí, ostatní sedí. X. stojí a hra se vysvětluje. Vysvětlení si X. vyslechl, a když krátká tematická hra měla začít, šel si sednout. Dle slov asistentky pedagoga X. při podobných situacích utíká pryč. Tentokrát si šel sednout a díval se dál na ostatní, což hodnotí jako pozitivní. Tento útek ze hry mohl být způsoben buď pošťuchováním, které panovalo mezi X. a jeho kamarádem A. nebo je možné, že vysvětlení hře hned neporozuměl.

*Emocionalita* – Ze speciálního oddělení, kde byl X. dva roky v mé péči, jsem se v běžném oddělení chtěla při pozorování zaměřit na emotivní stránku X., o které vím, že je velmi silná a slabá zároveň. Při únavě se X. nedokázal uklidnit ani to nedovolil nikomu jinému. Bylo to velmi složité, X. se pomoci v podobě pevného držení bránil, bez této pomoci si byl ale schopen ublížit a nepřičetně křičet na své okolí. Po chvíli nastala vyčerpáním úleva. Byl to pro nás ale signál, že jeho nervová soustava je přetížena a neví, kudy kam. Potřeboval odpočívat, ale v mateřské škole se mu to nedařilo. Odpoledne usnul pouze doma. Při pozorování v běžné třídě nenastala pro X. žádná nezvladatelná situace, v květnu se X. jevil stabilizovaně a ten samý názor mi potvrdila i asistentka pedagoga, která ho má aktuálně v péči.

## Rozhovor s matkou dítěte (FR)

N., hypoplazie mozku, 6 let, nejstarší ze 3 dětí, vzdělávání v mateřské škole freinetovské pedagogiky.

### *1. Jaká je diagnostika N. ?*

N. se narodila s poškozením mozku. Přesněji její mozek byl nevyvinutý. Poškození se týkalo spoje mezi oběma hemisférami. Tento spoj byl tenký oproti fyziologii. Můj manžel je fyzioterapeut a já jsem logoped. Tedy velmi rychle jsme si uvědomili, že pokroky jdou

pomalu, že její motorika je zaostalá a žvatlání bylo velmi slabé. Kolem 10 měsíců N. jsme si opravdu řekli, že jde o nějaké opoždění. Konzultovali jsme to na neuropediatricii v nemocničním středisku v Lille, kde jsme to osobně znali a mohli si objednat termín v blízké době. Jinak je potřeba čekat 6 měsíců, abychom se mohli vůbec poprvé sejít.

V těhotenství byly rentgenové snímky v pořádku. N. se narodila v termínu, bez velkých potíží. První měsíce proběhly dobře. Ale její motorika se tak dobře nevyvíjela. Vizuální kontakt byl vždycky dobrý. Žvatlání probíhalo neustále, ale nerozvíjelo se. Celkem brzo po narození N. jsem opět otěhotněla a čekala její mladší sestru. Jsou od sebe přesně 2 roky. Během druhého těhotenství byla N. sledována (IRM – magnetická rezonance), aby se pokročilo v její diagnostice a aby se mohlo vyloučit, že příčina deformace mozku není genetická a že by se druhé dítě mohlo narodit se stejným postižením.

## *2. Jakým způsobem jste pro N. hledala mateřskou školu?*

Bydlíme v Lille, několik kilometrů od naší současné mateřské školy. Normálně bychom měli jít do spádové školky v blízkém okolí našeho bydliště. Věděla jsem, že v této mateřské škole se zabývají freinetovskou pedagogikou. N. byla přijata do MŠ ve svých třech letech. Předtím byla dopoledne v jeslích s chůvou, odpoledne s asistentkou (assistante maternelle - profesionální pracovník v této oblasti, moje poznámka). Naléhala jsem u ředitelky mateřské školy, aby N. do školky vzala, i když to pro ni není spádová škola. N. potřebovala jít do školky a potřebovala pedagogický přístup, který by zohledňoval její postižení. Ředitelka ze spádové MŠ v blízkosti našeho okolí řekla, že se N. nebude hodnotit jako ostatní žáky, budeme čekat a uvidíme, jestli N. je schopná být mezi ostatními běžnými dětmi. Tento pohled byl jistě vstřícný, ale ne úplně uspokojivý. Když jsem pak mluvila s ředitelkou MŠ Anne Frank, řekla: "N. je odlišná individualita, jako je odlišná individualita u každého dítěte. Pedagogika této školy je dostat dítě na jeho možný potenciál a to platí pro všechny děti stejně."

Toto pro mě byla komunikace, diskuze na vynikající úrovni.

## *3. Kam N. dochází kromě MŠ? Dostává se jí péče ještě někde jinde?*

Ano, chodí k logopedovi 2x týdně (neplacené), do minulého roku chodila na fyzioterapii (neplacené), ale s tou jsme přestali. Teď má ergoterapii v CAMSP - placené, psychoterapii (psychomotorika Padovan) – 1x týdně, Neurofeedback – 1x týdně – placené = 200euro týdně

#### 4. *Jaké další vzdělávání po mateřské škole Anne Frank plánujete pro N.?*

N. bude příští rok čtvrtým rokem v mateřské škole. Poté plánujeme buď ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire<sup>30</sup>) nebo IEM (Institut d'Éducation Motrice), což funguje na podobném principu jako ULIS. Děti jsou zapsány ve třídě, kde je kolem 10 dětí s postižením tělesným i mentálním, se speciálním pedagogem. Cílem je dostat děti do běžné školy. ULIS a IEM fungují ve velmi podobném principu. Zařazování dětí s postižením mezi běžné děti a využívání speciálně-pedagogických metod a podpůrných terapií.

ULIS – děti jsou zapsány v běžné třídě a využívají vybavení a terapie ULIS.

pomocné zdravotnické profese přímo v místě IEM - kiné, ergo, psychomotricité, orthophonie (fyzioterapeut, ergoterapeut, psychoterapeut, logoped)

#### Přímé pozorování N.

N. (5,6let) se mi jevila jako spokojené děvče, které má rádo legraci, ráda se směje. Při volné hře si hrála vedle ostatních dětí (hra na telefonování mámě). Když 2 chlapeci začaly rozhazovat hračky v kuchyňce, připojila se. Dospělý zasáhl. Svolávání učitelkou k soustředěné řízené činnosti N. přijímá bez potíží. Děti šly na lavičky, N. také. Soustředěně pozorovala, co se děje, co se říká, ale aktivně se nezapojila.

Po soustředění a aktivitě „Co je nového“ (Quoi de neuf) nastala volná nebo volně řízená hra. Některé děti seděly u stolu a skládaly puzzle nebo si hrály s konstrukční hrou nebo pracovaly u stolu s učitelkou na projektu „Co je pro mě radost“. V této chvíli byl čas na listování a četbu knížek v koutku s knihovničkou. N. mi seděla na klíně a se zájmem a klidem poslouchala

---

<sup>30</sup> *ULIS - Tato organizace má misi přijmout žáky s postižením do základních výjimečně mateřských škol, aby se mohly zcela nebo částečně účastnit běžného vzdělávání. Dostupné na <http://annuaire.action-sociale.org/CLIS,ULIS/Annuaire.html>*

příběh. Další dvě děti se přidaly. Tímto způsobem jsme přečetli několik knih, než jsme zaslechli další signál ke shromáždění. Šlo se do sálu na pohybová cvičení. Několik prvků v sále umožnilo dětem rozdělení do skupin. N. ráda a s úsměvem na tváři lezla po žebříku do patra, odkud vedla klouzačka s dopadem na žíněnku. V jedné chvíli jsem ji přizvedla nohu, jinak lezení po žebříku a přechod na klouzačku zvládla sama.

## Odpovědi učitele ve Francii

1. Je to především učitel, který se s velkým úsilím rozhodl pracovat jinak, neboť ve Francii je běžnou praxí ve školství tradiční pedagogika.
2. Přijímáme děti se znevýhodněním již dlouhá léta. (Ostatně francouzský zákon nás k tomu nutí.). Abychom je mohli přijmout v co možná nejlepších podmínkách, na třídu přijímáme 1 až 2 děti. Záleží však na stupni postižení.
3. Jednou ročně se schází vzdělávací tým (učitel, rodiče, učitel konzultant (má na starosti složky s dokumenty dítěte se znevýhodněním), odborníci ze zdravotnických zařízení (logoped, fyzioterapeut, ...), školní lékař, školní psycholog, asistent pedagoga (je na třídě s dítětem) a navrhujeme nejvhodnější možnosti v pokračování ve vzdělávání.
4. Děti s postižením k sobě mají osobu, která jim pomáhá, ale ne po celou dobu. Záleží na postižení. Občas využíváme pomůcek přizpůsobených pro děti s postižením.
5. Umožňuje především úspěšnou integraci dětí s postižením do běžných škol. Je to bohatství pro všechny a dovoluje všem dohromady spolupracovat a mít na handicap vstřícný pohled. Co se mateřských škol týká, nejsou ve Francii speciální školky, které by přijímaly děti s postižením. Jsou integrované v klasických třídách, někdy na část dne školní docházky.
6. Jde především zavedení pozice učitele konzultanta, který pomáhá rodičům a učitelům přijmout děti s postižením.

## Odpovědi pedagoga (ČR)

1. Schopnost hledat cesty a přístupy ke každému dítěti je podle mě základním předpokladem pro vykonávání učitelské profese. Hledání cest a přístupů k dětem jsou o to náročnější, pokud jde o dítě se speciální vzdělávací potřebou. Dalším předpokladem je spolupráce s ostatními dospělými podílející se na péči o takové dítě.

Tato spolupráce závisí na vzájemné důvěře mezi odborníky a na přijetí rodičů, kteří se s postižením dítěte vyrovnávají velmi individuálně.

2. Úplně první podmínkou je, že dítě má již vyšetření z poradenského zařízení. Při zápisu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do naší mateřské školy se speciální péčí se přihlíží k již stávající skupině dětí ve třídě. Průměrně polovina třídy se každý rok obměňuje. Vzhledem k dlouhé někdy až velmi dlouhé adaptaci se s dbá na to, aby ve třídě byly děti, které jsou již stabilizované z minulého roku a které jsou schopné být alespoň částečně samostatní. Děti s poruchou autistického spektra ve třídě může být jedno až dvě, jelikož to jsou děti, které potřebují buď častou až celodenní péči dospělého. V oddělení pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou všechny děti, které potřebují dopomáhat častěji než běžné děti. Přijímají se sem dále děti s motorickými a řečovými obtížemi, s oslabenou či opožděnou komunikací obecně. Většinou se do speciální třídy hlásí chlapci s těmito poruchami, děvčat je vždy o dost méně.
3. Jednou až dvakrát ročně se tým složený z rodičů dítěte, učitelů, psychologa a speciálního pedagoga setkávají na tzv. integrační schůzce, aby došlo k domluvení na dalším postupování při péči o dítě se speciální vzdělávací potřebou. Z této schůzky vznikne zápis.
4. Od září 2016 je v platnosti vyhláška č. 27/2016 o podpůrných opatřeních dělicích se do pěti stupňů. Ke každému stupni připadá náležitá podpora pro žáka, která se řídí normovanou finanční náročností. Tento rok jsme využili finanční podpory pro dvě děti ze speciální třídy a to podpůrná opatření třetího stupně. Z těchto prostředků se zakoupily pomůcky pro dané dítě.
5. Inkluze ve vzdělávacích zařízeních pro mě znamená přijetí každého jedince do společného vzdělávání, které je možné jen při flexibilitě a ochotě změnit prostředí a zajistit podmínky pro přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami mezi běžné děti. V naší škole se inkluze realizuje částečně. Prozatím nejsme schopni zajistit podmínky pro přijetí každého dítěte, které se k nám hlásí. Je to buď nedostatečnou kapacitou, co se počtu dětí týká, nebo nemožnost zajistit vyhovující podmínky.

## Odpovědi pedagoga (Francie – pedagogika Célestina Freineta)

1. Ano, zabýváme se pedagogikou, kde dítě je autorem svých znalostí a pracujeme ve spolupráci, ne soutěživě. Na rozdíl od klasické pedagogiky, která je frontální a předávací, od učitele k dítěti. Ucházela jsem se o pozici učitelky v mateřské škole a byla jsem okamžitě přesvědčena freinetovskou pedagogikou, kde je opravdu dítě v centru svých znalostí.
2. Setkáváme se dobrovolně o prázdninách nebo v sobotu odpoledne. V naší mateřské škole se s kolegyněmi setkáváme na jednu hodinu v poledne v pátek, což je součást našeho pracovního úvazku.
3. Naše třídy jsou moc malé a přijímáme 25 dětí. Je to dosti obtížné.

## Odpovědi pedagoga (pedagogický přístup – ČR)

1. Velmi se snažím přiblížit se co možná nejvíce k modelu osobnostně orientované pojetí dítěte tak, abych se neřídila podle dogmat, podle naučeného chování, ale vnímala každé dítě takovým způsobem, aby přede mnou rostlo osobitě a spokojené dítě.
2. Tento rok dokončuji bakalářské dálkové studium Učitelství pro MŠ. Moje pětiletá praxe v předškolním zařízení a studium se vhodně slučuje a navzájem doplňuje. Uvítala bych více prostoru k propojení kolegyň při studiu v rámci profese přímou či nepřímou pedagogickou činností.
3. Během mého pedagogického působení jsem měla na svém současném pracovišti možnost být přítomna jednou až dvakrát ročně na tzv. integračních schůzkách, kde se schází pedagog, asistent, psycholog, speciální pedagog a rodiče, abychom společně hledali cesty ke zdárnému a přirozenému rozvoji konkrétního dítěte. Z těchto setkání vždy vznikl zápis schůzky.
4. Od roku 1991 školka integruje děti se speciálně vzdělávacími potřebami. V naší školce integrujeme 10 dětí skupinově a 4-6 dětí individuálně. Počet integrovaných dětí záleží na stupni postižení a dítě se integruje s přihlédnutím na celkovou skupinu dětí ve třídě.

5. Od září 2016, kdy vešla v platnost školská novela (vyhláška č.27/2016), je finanční podpora od státu dostačující. Zároveň bychom zcela jistě uplatnili jednoho asistenta navíc do speciální třídy, ale z důvodů nedostačujícího prostoru bychom situaci navýšením pedagogického pracovníka naopak zkomplikovali.

6. Inkluze ve vzdělávání pro mě znamená mít především možnost se zapojit mezi vrstevníky v běžných školních zařízeních. Pokud tuto možnost konkrétní dítě dostane, moc bych mu přála, aby škola dokázala včas rozpoznat a reagovat na nejrůznější potřeby dítěte. V naší školce ke stoprocentnímu inkluzivnímu vzdělávání prozatím nedochází. Domnívám se, že jsme na dobré cestě, ale stále je přijetí každého jedince se speciálními vzdělávacími potřebami závislé na organizaci a personálním zajištění a pohotovém reagování v rámci administrativních úkonů.

7. Přestože jsme větší mateřská škola, narážíme na nedostatek vnitřních prostor v případě pohybových aktivit.

## Nouvel-educateur

Volný překlad článku „*Co dělá freinetovská pedagogika, pokud má přijmout a vzdělávat v rámci inkluze děti s postižením?*“

Svědectví a zkušenosti významné vzdělavatelky a edukátorky z Národního institutu výchovy a výzkumu ve vzdělávání dětí s postižením a jejich učitelů v Suresnes Jeanne-Marie Laurent.

...škola Labori v Paříži, která pracuje freinetovskou pedagogikou, ve svém zařízení přijímá děti se znevýhodněním. (pozorování pěti žáků z CLIS ((třídy pro inkluzivní vzdělávání)) 1. typu, který představuje těžké mentální postižení.) Pět žáků z tříd pro inkluzivní vzdělávání bylo rozděleno do tří běžných tříd v pařížské škole Labori. Pozorování těchto žáků vede Jeanne-Marie Laurent k názorům, že pedagogický přístup může překročit princip inkluze.

Její otázky pro učitele na této škole zněly: Co jste ve třídě přizpůsobili, když jste přijali žáky z CLIS? O jaké zdroje se opíráte? Jak pracujete se speciálním pedagogem? S jakými obtížemi se při inkluzi setkáváte? Můžete se zaměřit na to, co byste potřebovali v souvislosti se začleňováním žáků?



## Mít své tempo a především žít spolu

Odpovědi tří učitelů na otázky byly jasné a zřetelné: „Neděláme nic speciálního. Dělat stejnou věc pro všechny mi přijde nespravedlivé a pro všechny nedostačující přijmout, zvyknout si a zaměřit se na všechny děti ulehčuje vyučování, neřeší to všechny problémy, ale ulehčí to práci tak, abychom mohli přijmout dítě se speciálními potřebami“. „Výhodou je mít metodu, která umožňuje zaměřit se na různé typy dětí“.

Učitelé se shodují: „Nedělám vůbec žádný rozdíl. Tito žáci žijí v jedné třídě, jsou s ostatními kvůli stejnému cíli. Pomáhám stejným způsobem všem dětem. Není to dospělý, který navrhuje zvláštní a výjimečné situace přizpůsobené žákovi, je to pedagogický kontext samotný, který dětem nabízí prostor, ve kterém jim jejich způsoby práce umožňují vytvořit vlastní rozvoj znalostí“.

Je výhodné mít metodu, která se přizpůsobí rozdílným typům lidí. A principy této metody sdílenou mezi učiteli dávají smysl profesionálnímu i osobnímu životu dospělých: „Všichni žijeme podle stejných hodnot, stejným způsobem pracujeme...Je zde velmi silný rámeček a ten je velmi zabezpečující pro děti i pro dospělé. Stává se to tedy jasnější jak dětem tak i dospělým, kteří také hledají cestu, mají tedy stejný průběh, stejný způsob práce“.

Tento způsob práce sdílený se žáky je pokoušet se hledat (volně přeloženo). Spíše než začít zjišťovat, co všechno žákům nejde, učitelé chtějí především vidět děti žít, pozorovat, jakým způsobem se pohybují ve svém prostředí: „Potřebovala jsem hodně času, než jsem poznala, o co se můžu opřít, jaké množství práce mohu po dítěti požadovat“.

Veškeré pozorování, které se neformálním způsobem sdílí v místnosti pro učitele, se ukazuje jako užitečné pro sdílení informací a didaktického a pedagogického rozvoje: rozhovory, řešení toho, co se odehrálo, výměny způsobů práce. Díky tomu každý ví, jak si s nelehkými situacemi poradí jeho kolega, jaké překážky potkává. Tato pravidelná setkávání neformálního sdílení usnadňuje proces inkluze, jak o tom potvrzuje speciální pedagog, který také pracuje freinetovskou pedagogikou: „Ve freinetovské škole se o potřebách žáků diskutuje zcela přirozeně“.

Po přečtení vícero textů o zakládání inkluzivních škol a tom, jak si novátorské snahy vedou, si autorka v časopise *Nouvel éducateur* č. 217 (duben, 2014) jaksí postěžuje na pozapomenutí významných osobností zastávající před více jak 100 lety komplexní přístup ve vzdělávání a výchově dětí bez rozdílu, bez diskriminace (Pestalozzi, Montessori, Korczak, Deligny, Freinet...).

Freinet hledal prostředek, jak zpřístupnit mechanismus, který by umožnil uspokojit potřeby rodičů, žáků a učitelů; alternativní vzdělávání, které jednoduše vyžaduje právo učit se občanským a sociálním dovednostem, samostatnosti a zodpovědnému rozhodování v uspokojivém a uspokojujícím prostředí.

Příběh o koni, který neměl žízeň.

Célestin Freinet

Na farmě, kde ho ubytovali, chtěl být mladík z města užitečný:

Než koně odvedu na pole, dám mu nejdřív napít, řekl si.

Ušetřím čas a budu mít klid na celý den.

No tohle? Kůň teď bude poroučet? Jakže? Odmítáš se jít napít a nemáš oči pro nic jiného než pro vojtěšku? Odkdy zvířata poroučejí?!

Říkám ti, že se půjdeš napít!

Tahá za uzdu, pak popojde dozadu a plácne koně.

Konečně!...Pohnul se...Už je skoro u koryta s vodou...

Možná má strach...co když ho pohladím? Podívej, jak je voda čistá! Koukni! Namoč si nozdry! Cože! Tak ty pít nebudeš? Tak podívej!

Můž namočil koni nozdry do vody.

A teď budeš pít!

Zvíře si odfrklo, zafunělo, ale nepilo.

Objevil se zemědělec. Pousmál se.

Myslíš, že kůň takhle bude poslouchat? Nemá žízeň. I kdybys ho zabil, tak se nenapije.

Možná bude dělat, že pije, ale nepolkne. Ztráta času, chlapče!

A co se tedy dá dělat?

Je jasné, že nejsi žádný farmář. Kůň v tuhle ranní hodinu nemá žízeň, ale potřebuje čerstvou vojtěšku. Nech ho najíst té vojtěšky. Pak bude mít žízeň a uvidíš, jak poběží ke korytu s vodou. Nečeká na to, až mu dáš povolení. Doporučuju ti navíc, abys ho moc netahal...

Tak je to vždycky, když si myslíme, že změníme řád věcí a chceme dát napít tomu, kdo nemá žízeň.

Vychovatelé, vy jste na křižovatce. Nezabředně v omylu „pedagogika koně, co nemá žízeň“, ale jděte důsledně a moudře za „pedagogikou koně, co kluše za vojtěškou a pak ke korytu s vodou“.