



Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR

STANISLAV ŠTECH

Abstrakt: *Vliv poznatků pedagogického výzkumu na politické rozhodnutí je vždy zprostředkovaný a působí, pokud ho jednoznačně legitimizuje. Legitimita rozhodnutí je dána silnými „kognitivními základy“, tj. přesvědčivostí poznatků, které jsou politiky uznány, pokud jsou v souladu se sdílenou referenční hodnotou společnosti. Na příkladu zavádění inkluzivního vzdělávání v ČR je identifikováno slabé propojení klíčového konceptu modifikovatelnosti s referenční ideou rovnosti šancí. Zprostředkovateli kognitivního jádra změny se nestali výzkumníci, ale tzv. experti zdůrazňující organizační překážky vzdělatelnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Jejich hlasy byly zesíleny médii a v důsledku vedly k tomu, že poznatkové jádro reformy bylo potlačeno. Kognitivní základy změny spočívaly v konfrontaci možností a limitů změnitelnosti dispozic žáků s konceptem vrozených a stabilních dispozic. Na scéně tak zůstal jen spor o abstraktně humanistickou podobu rovnosti šancí.*

Klíčová slova: *vzdělávací politika, žáci se speciálními potřebami, modifikovatelnost, inkluze, experti*

Využívání poznatků pedagogického výzkumu ve vzdělávací politice se v poslední dekádě stalo citlivým tématem. Řada rozhodnutí školské decize jako by byla učiněna bez opory o poznatky pedagogického výzkumu, někdy dokonce proti nim. Jen v posledních letech se tak lze ptát, na základě jakých poznatků byly zavedeny jednotné přijímací zkoušky nebo učiněny výrazné úpravy zkoušky maturitní. Podobně není jasné, o jaké výzkumné argumenty se opírá tzv. malá revize Rámcových vzdělávacích programů přijatá počátkem roku 2021.

Děje se to v době, kdy je evidentní nárůst i kvalita poznatků pedagogického

výzkumu. Na akademických pracovištích vznikla řada center s dlouhodobým výzkumným programem. Za posledních patnáct let narostl počet kvalitních českých pedagogických časopisů vydávajících anglické mutace, které nejen seznamují mezinárodní komunitu s domácím výzkumem, ale umožňují i srovnání se světem.

Tím spíše je nutné se zabývat vztahy mezi pedagogickým výzkumem a vzdělávací politikou. Co víme o vztahu mezi expertním věděním a veřejnou politikou vůbec? Jak se rodí politické rozhodnutí a které poznatky jsou nakonec těmi vlivnými? A kteří aktéři dnes vstupují do rozhodování o vzdělávací politice? Bez

ambice argumentovat obecnou platností se pokusím na tyto otázky odpovědět na konkrétním příkladu posílení integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do běžných škol rezonujícím ve veřejnosti pod nepřesným označením „inkluzí“.¹ Nejprve doložím, jaké modely užití vědeckých poznatků v politice fungují. Zabývat se budu tím, jak se proměňují výzkumné poznatky na cestě od výzkumníků k politikům. Co se na této cestě zdůrazní, a co naopak zamtlčí nebo ztratí? A jakou roli hrají aktéři zprostředkující poznání politikům a veřejnosti, které označujeme jako experty?

1. DYNAMIKA VZTAHU MEZI VÝZKUMEM A POLITIKOU – LINEÁRNÍ MODEL NEFUNGUJE

Otázka vztahu mezi vědeckými poznatky a politikou jako správou věcí veřejných není nová. Van Zantenová (2013) připomíná, že již Max Weber (1971) nebo

později Michel Foucault dokládají, že od konce 18. století se politici v rodící se moderní západní společnosti snažili legitimizovat svá rozhodnutí oporou o vědecké poznatky. Od konce 19. století až do posledních dekád století dvacátého, tedy v době tzv. modernity, je podle Weissové (1979) možné tento vztah charakterizovat jako *speaking truth to power*. Říkat pravdu držitelům politické moci předpokládá tři věci. Za prvé, klíčoví hráči provádění správné, protože vědecky podložené politiky jsou jen početně relativně omezení aktéři, tj. vědci a politici. Nikdo další do těchto vztahů významně neintervenuje. Za druhé, vědecké poznání je ideologicky neutrální, nepochybnitelné, a proto může hrát roli nejvyššího arbitra. A za třetí, politici bezpodmínečně respektují poznatky vědy a výzkumu a umějí je správně vyhodnotit a využít.

Weissová ovšem upozornila, že převládající model, který označuje jako lineární nebo také jako *knowledge-driven*, již řadu desetiletí zdaleka neodpovídá skutečnosti.²

¹ Jak jsem uvedl jinde (Štech, 2018, v tisku), z odborného hlediska o inkluzi nešlo a ani státní správa s tímto pojmem nepracovala. Pojem společné vzdělávání odpovídal více realitě systémové podpory prohloubené integrace žáků se SVP do běžných škol. V tomto textu budu z úsporných důvodů užívat promiscue pojmy inkluze (někdy tzv. inkluze pro vyjádření rozdílu oproti odborně správné dikci), společné vzdělávání nebo proinkluzivní (opatření). Nebudu se venovat pojmovým rozdílům mezi integrací a inkluzí ani vývojovým fázím inkluzivního vzdělávání (srov. Farrell & Ainscow, 2002). Inkluzí nebo inkluzivním vzděláváním zde rozumím všechny podoby začleňování žáků s nějakým znevýhodněním či postižením do vzdělávání v běžných školách.

² V sociologii veřejné politiky je minimálně od vlivné práce R. Dahla s názvem *Kdo vládne?* (1961) zpochybně přístup, který Dahl označuje jako individualistický přístup zaměřený na racionálně se rozhodujícího aktéra. V tradici sociologie elit se opírá o reputaci a pozici individuálních aktérů (respektovaných vědců) a z ní plynoucí moc. Dahl upozorňuje, že je třeba se zaměřit na kolektivní aktéry, dále na skutečnost, že nelze ztotožnit vliv a skutečnou moc, a proto je nutné důkladně analyzovat proces přijímání rozhodnutí. Pro porozumění rozhodnutím ve veřejné politice není důležité identifikovat ty, kteří mají odbornou reputaci, ale ty, kteří do rozhodnutí účinně intervnují. Zvláštní význam proto nabývají nikoli jedinci nebo instituce, ale sítě (policy planning network, think tanky, nevládní organizace, různá fóra, policy discussion groups apod.). Sociologie je označuje jako transformační elity na rozdíl od tradičních elit institucionálních, označovaných někdy jako konzervativní.



Tento model, kdy je praktické rozhodnutí nebo chování „řízeno vědeckými poznatky“, předpokládá, že výsledky práce výzkumníků jsou bez dalšího s pochopením přebírány politiky a podporují (in-formují) jejich praktická rozhodnutí. Weissová uvádí, že tato představa se zrodila z užití poznatků přírodních a lékařských věd. Základní výzkum poskytuje ke konkrétnímu tématu formulovanému vědním společenstvím poznatky, které jsou dále ověřovány v aplikačním výzkumu. Důležité je, že klíčovými osobami stanovujícími dokonce i to, co je třeba řešit, a co naopak není tak důležité, jsou vědci (*agenda setters*). Aplikovaný výzkum pak zjišťuje, zda poznatek platí v praktickém kontextu. Celý proces nakonec završuje politické rozhodnutí o zavedení konkrétní změny do života společnosti. To se netýká jen zdravotnictví, sociálních služeb, dopravy, ale také vzdělávací politiky.

Sociologové zabývající se veřejnou politikou rozlišují tzv. exogenní a endogenní politické rozhodnutí. Exogenní rozhodnutí je podle nich zdůvodněno nutností přizpůsobit fungování určitého sektoru společenským změnám. Vystavuje konkrétním politickým aktérům jakési alibi. Změna je zákonitě nutná, protože ve společnosti se proměnily některé podmínky, např. rozšířilo se využívání informačních technologií. Důraz na endogenní analýzu politické změny „zevnitř“ vedl však již od přelomu 60. a 70. let minulého století ke změně přístupu k přijímání politických rozhodnutí. Větší pozornost musí být věnována nejen individuálním, ale také kolektivním aktérům, preferovány jsou tzv.

kognitivní přístupy k politickému rozhodnutí (Sabatier & Schlager, 2000) a důležitý je kontext a vhodné načasování změny (Hassenteufel, 2011). Genieys a Hassenteufel upozorňují, že každé reformní politické rozhodnutí ve veřejné správě má své „kognitivní jádro“. To musí být sladěno s odkazovou referenční ideou (hodnotou), která je ve společnosti sdílena a je podpořena kolektivními aktéry, kteří akceptují „nové kognitivní základy veřejné politiky“ (2012, s. 5–6). Nové poznatky musejí přesvědčivě „zneplatnit“ ty dosavadní, které tvoří, leckdy skrytě, poznatkové jádro stávající politiky. Ovšem teprve vztahování poznatků výzkumu k referenční ideji či hodnotě (např. spravedlivost, rovnost, výkonnost, modernost) umožňuje změnu, která je politicky akceptována. Změna referenční ideje (re-framing či „přerámování“) jakékoli reformy je pro akceptaci změny důležitá.

Weissová proto vedle lineárního modelu uvádí také další modely vztahu mezi výzkumnými poznatky a politickým rozhodnutím. Upozorním jen na dva z nich. Interaktivní či spíše mediační, zprostředkovávající model vychází z faktu, že přímá komunikace mezi výzkumem a politiky příliš nefunguje, a předjímá nástup nového aktéra – experta. Spočívá v opakovaném, experty zprostředkovaném dialogu mezi výzkumníky a politiky, který umožňuje zpřesnit použitelnost poznatků pro politické jednání.

Politický model zase vychází z toho, že politici přijímají rozhodnutí nikoli jen na základě věcné analýzy reality. Svá rozhodnutí potřebují dodatečně legitimizo-



vat, a proto vyhledávají takové poznatky, které jejich jednání ospravedlní, případně si k tomu účelu objednájí ad hoc výzkum. Zdá se, že nejčastější způsob užívání výzkumných poznatků dnes představuje právě kombinace interaktivního a politického modelu. Tak se do hry dostávají dvě logiky, které dnes ovlivňují užití výzkumných poznatků v politice – **zprostředkování a legitimizace**.

Typologický přístup pomocí modelů ale na výzkumné poznatky nahlíží poněkud staticky – sleduje se povaha aktérů a způsob jejich interakce, avšak samy výzkumné poznatky jako by zůstávaly stále stejné a jejich percepce nezměněná. Ony však mají svůj život. Freeman a Sturdy (2014) tvrdí, že klíčem k pochopení užití poznatků z výzkumu v politické sféře je porozumění přechodům poznatků mezi třemi „stavy“. Poznatek je podle nich nejprve ztělesněný (*embodied*). Existuje v podobě tvrzení osob, které ho formulují a deklarují. Typicky jde o výzkumníky, jejich zprávy, publikace a vystoupení. V další fázi jsou tyto poznatky určeny ke sdílení potenciálními uživateli, jsou přeformulovány do podoby opatření, vyhlášky nebo metodiky (jsou „psané“ – *inscribed*). A v tomto procesu dochází nutně nejen k verbální reformulaci, ale také ke kondenzaci, akcentování a selekci z komplexnějšího konceptu nebo teorie. Nakonec poznatek v závislosti na konkrétním společenském kontextu nějak „žije“ v praxi (je *enacted*).

Autoři přirovnávají tento proces k proměnám skupenství látky – je to stále voda,

ale jednou jako led, jindy jako tekutina nebo jako pára. Pole možností, jak látku využít, je přitom s každým skupenstvím jiné.³ Pro pochopení (školsko)politických rozhodnutí je tedy důležité analyzovat, jak se v procesech zprostředkování výzkumných poznatků, které je mají legitimizovat, samy tyto poznatky proměňují. A jak jsme již uvedli výše – k jaké referenční ideji nebo hodnotě se leckdy skrytě politický mocenský diskurz vztahuje.

2. NEÚČINNÁ LEGITIMIZACE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – VĚC SPECIALISTŮ A „CIZÍ“ IDEA?

V roce 2016 vstoupila v Česku v účinnost tzv. inkluzivní novela školského zákona. Významným způsobem proměnila organizační, finanční a obsahové podmínky vzdělávání žáků se SVP v běžných základních školách. Kritérium kategorizace žáků se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním bylo nahrazeno konceptem speciálně vzdělávacích potřeb. Byly stanoveny podmínky a nároky pro přiznání podpůrných opatření. V návaznosti na tato opatření byly provedeny také kurikulární změny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání nejen v Česku nenechává lhostejnými učitele, rodiče ani politiky a širší veřejnost. Postoje k němu jsou vyhrocené – menší část pedagogické i širší veřejnosti je jednoznačně pro integraci žáků se SVP do běžných škol, část

³ Na uvedené modely a „stavy“ poznatku jsem upozornil v diskusním příspěvku (Štech, 2020).



tento krok zcela odmítá nebo jej akceptuje podmíněně (srov. např. Pivarč, 2020; CVVM, 2020).

Co tomu přecházelo a jaké byly argumenty pedagogického výzkumu?

Věnujme se nejprve prosazování ideje inkluze, jak se odráželo v rétorice pedagogické komunity i školských politiků. V ČR se idea inkluzivního vzdělávání začala objevovat již od poloviny 90. let minulého století v souvislosti s tzv. prohlášením ze Salamanky (Salamanca, 1994), a to mezi speciálními pedagogy. Analýza textů o vzdělávání žáků s postižením dokládá proměnu diskurzu významných českých odborníků: „... v devadesátých letech převažovala ... témata čistě speciálněpedagogická, od druhé poloviny devadesátých let je již významná část prací orientována pro-integračně a v posledních pěti letech v nich jasně dominují témata zabývající se inkluzí či jejími specifiky“ (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 20). Po roce 2010 se propagaci inkluzivní školy věnovali speciální pedagogové a psychologové v evropských projektech s výmluvnými názvy – Střediska integrace menšin, Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb (RAMPS – VIP III), Centra podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV) nebo Systémová podpora inkluzivního vzdělávání (SPIV). V těch se připravovaly a pilotně ověřovaly podmínky pro vzdělávání žáků se znevýhodněním či postižením v běžných školách. Cílem bylo přejít od integrace žáků se SVP v některých běžných školách k inkluzivnější podobě jejich vzdělávání ve všech školách.

Důležitým impulzem pro úvahy o škole více otevřené žákům lišícím se svým

etnickým původem, zdravotním stavem, jazykem, případně dalšími znaky byla událost spojená s etnicitou. V roce 2007 byla totiž ČR v kauze stížnosti skupiny Romů (známé jako D. H. a spol. proti ČR) odsouzena Evropským soudem pro lidská práva k nápravě stavu, kdy jsou romští žáci neoprávněně zařazováni do speciálních škol pro žáky s lehkým mentálním postižením (Evropský soud..., 2007). Kritizovány byly nejen školy a školská poradenská zařízení, ale i stát. Exkluze na etnickém principu zaostřila pozornost na míru inkluzivnosti českých škol – uvedený problém byl totiž označen jako systémové selhání. Reakcí byla příprava Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání. Dokument je uveden takto: „Základním cílem předkládaného materiálu je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti...“ (NAPIV, 2009, s. 1).

Konečně, třetím impulzem pro prosazení inkluze ve vzdělávání byly mezinárodní dokumenty, např. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Soriano et al., 2016). Ty argumentovaly mj. lepším začleněním jedince se zdravotním postižením do společnosti a pozdějšími úsporami státu díky jeho lepšímu uplatnění na trhu práce. Konkrétní impulzy pro změnu českého vzdělávacího systému pak byly spatřovány v příkladech zemí jako Norsko, Kanada nebo Finsko.



V nich je sektor speciálního školství odděleného od škol hlavního vzdělávacího proudu velmi omezený, a jejich žáci přitom vykazují velmi dobré výsledky v mezinárodních šetřeních, jako je PISA.

Podceněným důsledkem uvedených argumentů bylo, že učitelé běžných škol většinou nepovažovali téma inkluzivní školy za své. Jelikož se k němu odborně vyjadřovali především speciální pedagogové, bylo paradoxně vnímáno jako záležitost specialistů pro práci s žáky s postižením či znevýhodněním. A navíc, inkluzivní vzdělávací politika byla vnímána jako „cizí“ téma. Příklady a doporučení přicházely ze zahraničí. Zůstala analýza domácího kontextu a jeho dopadů na přijetí a implementaci ideje vzdělávací inkluze skutečně stranou?

3. ZMĚNA SE SILNOU REFERENČNÍ HODNOTOU A SLABĚ ARGUMENTOVANOU POZNATKOVOU ZÁKLADNOU

Vraťme se ke zmíněným domácím pilotním projektům. Ty ověřily skutečnost, že vzdělávání žáků se SVP v běžných školách. Zaměřily se na diagnostiku vzdělávacích předpokladů žáků a kvalitu práce školských poradenských zařízení, na metodiku jejich vzdělávání a na podpůrná opatření. Přinesly řadu přesvědčivých výsledků. Jenom poslední z nich (SPIV, 2015), který končil právě v době, kdy byla schválena „proinkluzivní“ novela školského zákona, bilancuje výsledky pilotního ověřování takto: devět katalogů ověřených

podpůrných opatření, Standard práce asistenta pedagoga, 34 metodik, 74 učebních textů a vzdělávacích materiálů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, osm návrhů opatření a vyhlášek, 595 autorů, lektorů, analytiků a ověřovatelů, 10 234 podpořených dětí a žáků v MŠ, ZŠ a SŠ, z toho 2 276 žáků se SVP v běžných třídách a 538 žáků v integrovaných třídách, 80 škol vyškolených v práci s asistenty pedagoga v síti metodického vedení ve čtyřech krajích a 7 325 podpořených pracovníků v dalším vzdělávání.

K tomu musíme přidat výsledky čtyřletého pilotního projektu CPIV, který jako východisko v projektovém záměru konstatoval, že „běžnou praxí v českém vzdělávacím systému zůstává zejména: ... nevhodná diagnostika zaměřující se na statický popis vzdělávacích handicapů bez přihlednutí k sociokulturnímu zázemí, přímé vřazování dětí do speciálních tříd, rezignace na naplňování vzdělávacího potenciálu každého jednotlivce (včetně intenzivní spolupráce s rodiči) a nedostatek podpory pedagogů a pedagogických pracovníků při zavádění principů inkluzivního vzdělávání ve třídách“ (CPIV, 2013, s. 1–2). A jako cíl stanovil, že „aktivity realizované v rámci tohoto projektu směřují k systémové podpoře dětí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, zejména dětí sociálně znevýhodněných a dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí, ale také dětí zdravotně postižených a dětí zdravotně znevýhodněných“ (tamtéž, s. 2). Pracoval také s cílovou skupinou psychologů a speciálních pedagogů školských poradenských zařízení.



Na tu se ovšem ve stejném období⁴ cíleně zaměřil projekt RAMPS. V jeho rámci byl vytvořen katalog definující stupně poradenské podpory pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (a žáky v režimu podpůrných a vyrovnávacích opatření). Ověřeny a porovnány byly modely integrativního a inkluzivního vzdělávání žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vytvořeno bylo zhruba 300 úvazků školních psychologů a školních speciálních pedagogů a 42 metodiků, z nichž každý měl v péči 5–6 škol. Ověřováním možností práce s žáky se SVP v běžné škole prošlo 700 pracovníků školských poradenských zařízení a 320 pracovníků středisek výchovné péče (RAMPS, 2014).

Uvedená bilance dokládá, že tzv. inkluzivní novela z roku 2015 a prováděcí předpisy umožňující její účinnost v roce 2016 nebyly bleskem z čistého nebe ani jednorázovým rozhodnutím „pod tlakem Bruselu“.

Za těmito čísly ovšem mizí kognitivní jádro, základní poznatkové paradigma dodávající připravované změně přesvědčivost. Nacházíme ho okrajově v jednom z materiálů projektu SPIV. Metodika práce s žáky se SVP „staví na kvalitních a opakovaně prověřených teoretických přístupech, jejichž principy je třeba stále vést v patrnosti a zvažovat v průběhu vyšetření. Mezi klíčová východiska dynamického vyšetření patří teorie L. S. Vygotského, J. Piageta a R. Feuersteina. S drobným

zjednodušením lze říci, že dynamické vyšetření diagnostikuje zónu nejbližšího vývoje, což je koncept L. S. Vygotského (1976). Diagnostik má tak možnost sledovat, kam až může klient prostřednictvím adekvátních podnětů a společného učení při řešení úkolů dospět. Věříme, že každý disponuje určitým potenciálem změny a jedním z cílů dynamického vyšetření je popsat, jaké postupy mohou učitelé a vychovatelé využít, aby docházelo k dalšímu rozvoji jedince“ (SPIV, 2015, s. 8). Princip dynamického vyšetření úzce souvisí s výukovými postupy: „Již základní vymezení principů dynamického vyšetření úzce souvisí s dalším přístupem, a to teorií strukturální kognitivní modifikovatelnosti R. Feuersteina. Toto poněkud komplikovaně znějící označení teorie jednoho z nestorů dynamického vyšetření v sobě skrývá přesvědčení o změně každého jedince – bez ohledu na jeho stávající deficity a obtíže. R. Feuerstein na základě svých dlouholetých praktických i výzkumných zkušeností zdůrazňuje, že kognitivní schopnosti všech lze měnit a zdokonalovat“ (CPIV, 2013, s. 9).

4. KONCEPT MODIFIKOVATELNOSTI A POTÍŽE VZDĚLAVATELNOSTI

Soustředění pozornosti na speciálně-pedagogické instrumentarium prohloubení integrace žáků se SVP do běžných škol tak zastínilo myšlenku změnitelnosti (modifikovatelnosti), její teoretická východiska a praktické výzkumné nálezy. Proto se

⁴ Vymeźme ho široce jako období „proinkluzivní nálady“ ve společnosti v letech 2009–2015.

v diskusi o rovných šancích na vzdělávání nedostalo ani na zkoumání realistických přístupů některých sociologů vzdělávání, jako např. na Bernsteinův návrh zajistit žákům „právo na zlepšení“. Idea podmínek, možností a limitů kognitivní změnitelnosti tak zůstala skrytá, a proto nediskutovaná. Zůstala jako záležitost konkrétních výzkumníků, podle v úvodu zmíněné terminologie Freemana a Sturdyho jako inkorporovaná. Ve fázi předcházející přijetí „psaných“ opatření nefigurovala v argumentaci ve prospěch tzv. inkluze ani se nestřetla s oponentním paradigmatem. Místo přínosů a omezení kulturně psychologického přístupu postupně převládá „gausismus“, kterému nikdo z odborníků explicitně neoponuje. Jako „gausismus“ označují odkazy na normální (tzv. Gaussovo) rozložení předpokladů jedince k učení odvozené z rozložení intelektových schopností. Jeho důsledkem je přesvědčení o nezměnitelnosti těchto předpokladů⁵ a důvod pro segregované vzdělávání žáků – „svůj k svému“ se pak stává logickým důsledkem tohoto konceptu.

Legislativně organizační a pedagogická opatření se odvíjejí od novely školského zákona z roku 2015 (zákon č. 82/2015 Sb.), která závazně ukotvila pojem „žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“. Je v něm patrná snaha vyhnout se diagnostickým kategoriím (postižení, porucha) a implicitně signalizuje, že znevýhodnění žáka není fatální – ten je charakterizován potřebou jiného zacházení než žáci intakt-

ní. Nově tedy jde o žáky, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností potřebují podpurná opatření, avšak jejich taxonomický výčet nápadně připomíná dřívější nozologické kategorie. Lze říci, že se tak ocitáme v pasti, která je označována jako *dilema inkluze* (Brown, 2016). Zohledňováním odlišností žáků na ně zároveň upozorňujeme. Spojením žáka s jeho speciálními vzdělávacími potřebami stejně dochází k tzv. labelingu, tedy „nálepkování“ jeho osoby. Poskytovaná podpora pak vyvolává reakce připomínající ambivalentní hodnocení politik tzv. pozitivní diskriminace (Artiles et al., 2011).

Přijatá opatření nezabránila esencialistickému výkladu, kterému měla zamezit. Esencialistický přístup se nijak nemění, protože žáky vlastně opět seřadíme podle kritéria handicapu. Stupeň a míra podpory jsou totiž stále vázány na diagnostikované postižení. To ovšem zůstává zdánlivě skryto v psychologickém vyšetření. Veřejně se v rámci doporučení podpurného opatření pracuje s pedagogicky vymezenou podporou – tedy co se žákem dělat, nikoli do jaké kategorie poruchy spadá. Snaha opustit ontologický diskurz ve prospěch důrazu na práci se žákem směřující ke změně jeho předpokladů k učení je evidentní. Nicméně i nadále to vede k uvažování v logice deficitu, tedy absence, chybění potřebných předpokladů. A sugeruje se tak, byť již ne explicitně, „jednodimenzionální logika“ předpokladů úspěšné vzdělatelnosti žáků. Ty jsou stejné pro

⁵ Tento postoj se někdy označuje jako esencialistický, tj. uvedené předpoklady a dispozice jsou součástí podstaty daného jedince, a proto těžko změnitelné.



všechny, někteří jich mají více, jiní méně. A těm druhým je musíme pomocí podpor poskytnout. Tradiční organizace výuky, její obsah nebo metody ovšem nejsou nijak významně zpochybněny. Žák lišící se od ostatních je stále vyčleněn, označen, v některých případech i stigmatizován.

Potíž ale nastává i s poznatkou o kognitivní **modifikovatelnosti**.⁶ V okamžiku, kdy jsou formulovány změny v pedagogických předpisech majících regulovat pedagogickou praxi v modelu prohlubujícím inkluzivní vzdělávání, se poznatek o modifikovatelnosti vlivem jiného zarámování transformuje. Tím novým rámcem je **edukabilita**, vzdělavatelnost. Jde o pojem smíšený, který neruší psychologický poznatek o kognitivní (nebo jiné) změnitelnosti. Mění však jeho využitelnost díky dalším poznatkům a hlavně praktickým zkušenostem a omezením pedagogů i dalších aktérů. Má-li poznatek o změnitelnosti skutečně prakticky ožít, musí se proměnit v detailní ukázky pedagogické intervence reflektující různé podmínky a situace. Jinak zůstane jen na papíře, v horším případě bude ztotožněn s jeho původním autorem (znovu jako inkorporovaný) jako jeho osobní názor. Poznatek (*knowledge*) se tak v očích politiků promění v mínění či názor konkrétního výzkumníka (*opinion*). A vnímají ho jako názor osoby nelišící se příliš od jiných mínění dalších osob (včetně ne-výzkumníků). Může jít o učitele, kteří mají osobní zkušenost s žákem s postižením,

nebo o rodiče, kteří vypráví o potížích s jeho výchovou. Někdy je poznatek modifikovatelnosti uzávorkován jako výplod výzkumu, který ignoruje praktický kontext a zkušenost.

Ve fázi „vepsání“ výzkumného poznatku změnitelnosti byla pozornost koncentrována na organizačně instrumentální otázky. A vytěsněna byla nejen diskuse o podobách modifikovatelnosti, ale i debata o potřebných změnách fungování školního vzdělávání jako takového. Je tak vyklizen prostor pro různé zprostředkovatele v roli expertů, kteří politickému rozhodnutí nabízejí legitimizaci pro implementaci změny. A některých expertů, kteří mají ulehčenou práci pro kritiku „nepřipravené, plošné a škodlivé inkluze po česku“ a její delegitimizaci. V popředí legitimizace nakonec figuruje lidskoprávní diskurz opřený o ideovou deklaraci ze Salamanky. Všimněme si proto konkrétněji kontextu aplikace schválené změny.

5. SPOLEČENSKÝ KONTEXT A SETRVAČNOST VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU – NEZDAŘENÉ ZPROSTŘEDKOVÁNÍ

Implementace změny nastala navíc v době vyostřené nálady proti solidárním, sociálně inkluzivním postojům společnosti v době migrační krize. Jedním (a zdaleka ne jediným) důvodem hostilní reakce na inkluzi ve společnosti byla zažehnaná

⁶ Přesvědčivé argumenty poskytují výzkumy Kozulina (1998) nebo Tzuriela (2001) v Izraeli, výsledky aplikace programů nápravy deficitů dílčích funkcí podle Sindelarové (2013) nebo Elkoninova metoda rozvoje jazykových schopností (srov. Mikulajová et al., 2016).



obava z finanční újmy jako trestu z EU za neplnění závazku odstranění diskriminace romských žáků (Denglerová & Šíp, 2021). Již nebylo třeba tak intenzivně sdílet antidiskriminační diskurz a téma snižování vzdělávacích nerovností.

Jak ukázal plán NAPIV, ale i již zmíněné evropské projekty, reakce na soudem potvrzené diskriminační vzdělávání romských žáků byla ve skutečnosti mnohem širší a odpovídala spíše konceptu prosazovanému prohlášením ze Salamanky. Pro ty, kteří proinkluzivní opatření interpretovali jen jako důsledek štrasburského rozsudku, byla ovšem „česká inkluze“ vnímána jako přehnaná. Delegitimizace probíhala ve dvou liniích: zpochybněním oprávněnosti výroku štrasburského soudu o diskriminaci Romů (Asociace speciálních pedagogů, např. Odehnal, 2016a) a hlavně údajně vědecky nepodloženým zahrnutím žáků se zdravotním postižením do inkluzivního procesu (Švarcová, 2016). Vzhledem k nedostatečné argumentaci ve prospěch „kognitivních základů“ změny je logické, že emblémem protiargumentů se stalo zařazování žáků s lehkým mentálním postižením do běžných škol. Početně šlo o naprosto okrajový fenomén (srov. MŠMT, 2018; Štech, 2019), jeho symbolický dopad na učitelskou i širší veřejnost byl však obrovský. Argument totiž mířil přímo „do srdce“ poznatkového jádra legitimizujícího změnu (změnitelnost), a izoloval tak referenční ideu rovných příležitostí

ke vzdělávání a práva každého na zlepšení jako abstraktní ideologický tlak.

Bez otevřené konfrontace s „gausissem“ nebylo možné implementaci tzv. inkluze zarámovat do širšího problému vzdělávacích nerovností a charakteru vzdělávání vůbec. Výrazná podpora vzdělávání žáků se SVP v běžných školách představovala totiž „útok“ na tři jeho pilíře.

Za prvé, část speciálních pedagogů pojímala novelu zákona jako nespravedlivou kritiku speciálního školství, resp. jeho dehonestaci. Zejména ti, kteří vyučovali na základních školách praktických, ji možná prožívali až jako znevažování své odbornosti. A zákonnou dikci usilovat přednostně o vzdělávání těchto žáků s podporou v běžných školách vnímali jako svého druhu „okradení“. Z jejich řad se pak rekrutoval jeden typ expertů, kteří de-legitimizovali poznatkové jádro reformního kroku.

Za druhé, po roce 1989 se v českém školství prosadil princip rané selekce, který se projevil zejména zavedením víceletých gymnázií. Tento krok se opíral o argumentaci rozvojem těch nejnadanějších a oživil v podstatě esencialistickou logiku „každému školu podle jeho (víceméně stálých) schopností“. Jakkoli byla platnost této logiky výzkumy vícekrát vyvrácena (např. Hanushek & Wössmann, 2006), prosazení společného vzdělávání nadaných, průměrných a znevýhodněných či postižených bylo částí veřejnosti vnímáno jako ohrožení výsledků ostatních žáků, zejména pak těch nadaných.⁷

⁷ Není na tomto místě třeba zdůrazňovat, že nešlo o povinné a plošné zařazování žáků se SVP do běžných škol, ale o jejich vzdělávání v nich s podporou tam, kde je to možné. Princip individuální adresnosti opírající se o individuální vyšetření žáka umožňující přímé nasměrování finančních prostředků byl oceňován i kritiky inkluze, zejména z řad ředitelů škol (srov. Moree, 2018; Pivarč, 2020).



Kontext výstižně shrnuje následující vyjádření: „Myšlenka inkluzivního vzdělávání se tedy v České republice nestřetává pouze s dlouholetou tradicí speciálního vzdělávání a tradiční organizací výuky, ale také s vysokou diferenciací vzdělávacího systému, která sama o sobě má značný dopad na vzdělanostní nerovnosti. Domníváme se proto, že postoje k inkluzivnímu vzdělávání je nutno zkoumat v tomto kontextu“ (Straková, Simonová & Friedlaenderová, 2019, s. 85).

Za třetí, pro způsob výuky upevňovaný po dlouhá desetiletí představovala novela požadavek zkoušet způsoby práce, na které učitelé nebyli zvyklí ani připravovaní. V první řadě žáci se SVP zvýraznili dosud spíše jen deklarovanou nutnost zvládat výuku v heterogenní třídě. Flexibilní úpravy učiva jsou s takovými žáky nabíledni a prvky týmové práce (s asistentem pedagoga, školním psychologem nebo speciálním pedagogem, případně s dalším pedagogem pro pedagogickou intervenci) posouvají tradiční pojetí „jeden pedagog na třídu“ do historie. Nelze opomenout také častější a náročnější komunikaci se školskými poradenskými zařízeními a s rodiči. V této situaci šlo jen pro některé z učitelů o profesní výzvu, jak o ní mluví Porter a Smith: „Tvrdit, že každé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami musí být umístěno do speciálního vzdělávání, podřívá význam učitelství jako profese. Učitelé mohou potřebovat podporu v řadě oblastí, ale jejich profesní a etickou odpovědností je učit všechny děti“ (Porter & Smith, 2011, s. 19).

Uvedené citlivé body představovaly jakési „locus minoris resistentiae“, oslabené

či zranitelné místo implementace reformy. Na ně mohly poznatky o změnitelnosti aplikované a ověřované v pilotních projektech v letech 2009–2015 dát v debatě s kritiky odpověď, ukázat svou omezenou platnost nebo časovou náročnost. Mlčení výzkumníků, kteří mohli zprostředkovat poznatky legitimizující politické opatření, však uvolnilo prostor také mediálním expertům.

6. ZPROSTŘEDKOVÁNÍ EXPERTY ZESÍLENÉ MÉDII

Kdo však je expert a jak se člověk stane expertem? Pozitivní vymezení říká, že je to člověk opírající se o veřejně i odbornou komunitou uznávané vysoké (excelentní) výkony ve své oblasti poznání. Člověk, který umí své znalosti užívat v hodnocení praktických situací (Ericsson et al., 2006).

Nicméně v posledních letech se s označením „expert“ stále více pojí negativní konotace. Liessmann, známý kritik proměny vzdělávacích systémů současnosti, tvrdí, že význam expertů na vzdělání nespočívá ani tak v kvalitě jejich odbornosti jako v mediální pozornosti, které se těší. Ovlivňuje prý všudypřítomný obraz školy a vzdělávání, takže zprostředkovaně ovlivňuje i politiku (Liessmann, 2015). Podstatným rysem mediálního experta tedy je, že se musí často objevovat v médiích u jakéhokoli tématu z dané společenské oblasti. Výsledkem je proces, který lze označit jako začarovaný kruh celebritizace: uznávaným odborníkem se stává proto, že je často v médiích, a v médiích je tak často proto, že je právě proto uznávaným odborníkem.

Hlavní problém s mediálními experty však spočívá v tom, co sociolog Bourdieu označuje jako „zneužití zásluh“. Jde vlastně o zneužití autority, kterou expert získal v jednom místě odborného pole, ke zvýšení váhy svých výroků na jiném místě tohoto pole. Neoprávněné překračování domény validity poznatků odborníka je hlavním rysem mediálního experta. V případě prosazování zákonného ukotvení inkluzivního vzdělávání šlo o speciální pedagogy z České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV), v případě jeho kritiky pak o speciální pedagogy sdružené v Asociaci speciálních pedagogů (ASP) z okruhu základních škol praktických.

ČOSIV v počátcích realizace NAPIV tendovala k maximální inkluzi, a kriticky se stavěla k diagnostice mentálního postižení (např. ČOSIV, 2014). Speciální pedagogové v ní sdružení vytrvale upozorňovali na lidskoprávní a humanistický rozměr inkluze, připomínali diskriminační charakter nastavení systému vůči sociálně znevýhodněným žákům a žákům se zdravotním postižením. V návaznosti na jejich analýzy se ovšem za tří ministrů v letech 2012–2014 rozpoutala téměř kampaň, kdy se symbolickým terčem obvinění ze segregančního charakteru českého

školství stala diagnostika.⁸ Speciálněpedagogickou odbornost stoupcům „inkluze bez překážek“ nelze upřít. Lze ovšem vyslovit hypotézu, že ono zneužití zásluh je možné spatřovat i v tom, že mezi takové překážky řadili také psychologickou diagnostiku. Upozadění jejího významu ve prospěch intervencí vycházelo sice z kritiky tradiční (ne-dynamické) diagnostiky, ale vneslo do situace pocit nedostatečně odborného přístupu. Zdůraznit musíme, že tato hra o diagnostiku inteligence odkazuje k žákům s lehkým mentálním postižením, a znovu se tedy točí kolem „kognitivního jádra“ reformy – změnitelnosti. Vzhledem k mlčení představitelů psychologického výzkumu dochází v roce 2015 po drobných úpravách k přijetí novely zákona.

Kolem stejného tématu se ve stejné době, výrazně ovšem až po přijetí novely v souvislosti s přípravou na účinnost zákona v září 2016, probouzí opoziční skupina expertů z ASP (Odehnal, 2016b). Ti mají nezpochybnitelné zkušenosti se vzděláváním žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách. Ovšem v podmínkách principiálně nepřenositelných do nového kontextu – pracují s výrazně menším počtem žáků podle speciálního kuri-

⁸ Během 14 dní byla v médiích publikována série článků se symptomatickými titulky i obsahem. „Návod na posílání dětí do zvláštních škol“ (Březinová, 2014), podle nějž zpřesnění diagnostického postupu a povinnost prozkoumat jako polehčující okolnosti sociokulturní prostředí žáka prý povede k navýšení počtu dětí ve školách praktických. Další jako „Reforma škol vážne na boji o IQ dětí“ (Elišová, 2014a) nebo „Školský zákon se zadřel kvůli testům IQ“ (Elišová, 2014b) uváděly nepřesné nebo nepravdivé informace o tom, že rozhodující pro zařazení do běžné nebo speciální školy bude mechanické rozhodnutí podle IQ s ostře stanovenou bodovou hranicí.



kula bez konfrontace těchto žáků se světem intaktních. Jejich kritika „nepřipravené, plošné, povinné inkluze po česku“ likvidující speciální školství „násilným přesunem“ jeho žáků do běžných škol sice fakticky neodpovídá psané legislativě, ale od konce roku 2015 nachází odezvu ve veřejnosti a u politiků. Pravdivé jádro jejich převyprávění inkluze (nedostatečná příprava učitelů běžných škol) na sebe nabalila řadu nepravdivých tvrzení. Ta delegitimizují podstatu proinkluzivní reformy a zprostředkovávají politikům obraz „škodlivé a zpackané inkluze“, kterou je třeba když ne zrušit, tak alespoň výrazně revidovat.

Jak je ale možné, že došlo k takovému obratu vůči tzv. inkluzi? A proč až v letech, kdy už šlo vlastně o *fait accompli* (po schválení novely). Ve hře je totiž klíčový aktér dnešního světa – média (včetně sociálních médií). Hlasy představitelů psychologického a pedagogického výzkumu v médiích nelze prakticky nalézt. Jasným hegemonech se v nich stali experti odmítající inkluzi. Jejich stanoviska a argumenty byly mediálně výrazně amplifikovány. Jak ukazuje studie korpusové lingvistiky,⁹ z analýzy frekvence pojmů inkluze, inkluzivní vzdělávání a společné vzdělávání plyne, „že zatímco do roku 2010 se jednalo o desítky výskytů ročně, od roku

2010 se jednalo o nižší jednotky stovek, přičemž v roce 2015 už o 988 případů a v letech následujících dokonce o 3 915, resp. 1 729 a 1 376 výskytů“ (Velčovský, 2020, s. 53). A autor si dále klade otázku „zda tato četnost skutečně odpovídá závažnosti daného tématu, či zda byla umocněna (nebo dokonce zneužita) uměle – v souvislosti s politickými spory. Tomu by totiž odpovídala skutečnost, že zatímco mezi roky 2015 a 2016 vzrostla četnost více než čtyřikrát, mezi lety 2016 a 2017 opět poklesla na polovinu. Lze se tedy domnívat, že pokud by tak mohutný nárůst četnosti nebyl motivován politicky, nebyl by v roce 2017 následován tak velkým poklesem“ (tamtéž). Jeho tvrzení o politické motivaci nárůstu četnosti podporuje ještě tzv. kolokace se jmény tří ministrů (Valachová, Štech, Plaga). Svědčí to o mediální personifikaci inkluzivního vzdělávání a přesměrování pozornosti od jejího věcného jádra. Jediné kontextově sémanticky negativní spojení je pak s adjektivem „plošná“. Mimořádně nezvyklé je, že se nad odborným tématem rozvinula mediální kampaň¹⁰ typu „Stop škodlivé inkluzi“ (Blesk).

Mezi léty 2014 a 2016 tedy prostřednictvím médií ovládli politický prostor zejména experti z ASP. Současně však paralyzovali hlubší debatu nad

⁹ Analýza pokrývala produkci hlavních celostátních deníků (*Mladá fronta DNES*, *Lidové noviny*, *Právo*, *Hospodářské noviny*, *Blesk*, *Sport*), regionálních deníků (především *Deníky Bohemia* a *Deníky Moravia*) a dalších časopisů (*Reflex*, *Respekt*, *Týden*) za období 1998–2018. Celkový počet publicistických titulů se blížil 200.

¹⁰ Mimořádně vytrvalé v systematické kampani proti inkluzi byly také *Učitelské noviny*.



podstatnými otázkami, protože vyhrčená opozice nevyhnutelně směřovala ke zjednodušeným stanoviskům. Ze strany politiků i mediálních expertů pak převládla snaha legitimizovat tato stanoviska vlastním „převyprávěním“ problému, aniž by došlo k vymezení „společného hřiště“ a skutečnému dialogu.

7. ZÁVĚR: DEFENZIVNÍ MIMETISMUS POLITIKŮ

V situaci, kdy je prostor ovládnut hlasem expertů zesílených médii, se totiž politici rozhodují spíše pod tlakem veřejného mínění a snaží se mu zejména v předvolebním čase přizpůsobit. To vede až k tiché likvidaci inkluze v průběhu let 2019 a 2020. Poté, co neuspěl pokus s razantním omezením počtu asistentů pedagoga, byla novelou vyhlášky č. 27/2016 Sb. de facto zlikvidována podpora tzv. pedagogické intervence (srov. Denglerová & Šíp, 2021). Symbolicky jde opět o klíčový pedagogický prvek konceptu změnitelnosti – definuje totiž jak vyučovací přístup známý jako „lešení“ (Wood, Ross & Bruner, 1976), tak práci v zóně nejbližšího vývoje žáka. Možná nezáměrně se tak vrací staré poznatkové paradigma, které vyhovuje selskému rozumu a uspokojuje veřejné mínění – každý má buňky na něco jiného, a proto pro každého ta škola, ve které bude mezi svými a bude se tam cítit dobře. Politici potvrdili, že vůbec nechápu kognitivní jádro reformy a jsou dnes

lhostejní vůči referenční ideji solidarity, snižování nerovností a pozitivní diskriminace. Úspory a vstřícnost veřejnému mínění jsou přednější. Jak jsem naznačil výše, není to však jen jejich chyba.

Přestože zavedení proinkluzivních změn bylo jednoznačně pozitivním krokem systémové podpory vzdělávání více než tři čtvrtin žáků se SVP v běžných školách, je možné říci, že proces politického rozhodování nebyl zvládnutý. Jako kdyby se uzavřel pomyslný kruh. Poznatky psychologického a pedagogického výzkumu o kognitivní modifikovatelnosti, o možnostech nápravy deficitů dílčích funkcí nebo o efektech tzv. lešení zůstávají jako „vlastnictví“ příslušných výzkumníků. Oklešťované („revidované“) metodiky a vyhlášky jsou výsledkem mimetické defenzivní reakce politiků na mediálně zvýrazňovanou (a leckdy oprávněnou) kritiku nedostatečných podmínek pro zvládnání náročné situace se žáky se SVP ve školách. A praxe ve školách s žáky, kterých se přece nelze jen tak „zbavit“, pokračuje s omezovanou podporou. A hlavně bez přesvědčení pedagogů, že podpora těch, u kterých je jen trochu možné vzdělávání v běžné škole, je postavena na solidních výzkumných základech. Prohloubení nedůvěry praxe k poznatkům pedagogického výzkumu je tak možná nejsmutnějším výsledkem nezvládnuté legitimizační reformy a zprostředkování jejího výzkumem podloženého základu politikům a veřejnosti.



LITERATURA

- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Waitoller, F., & Lukinbeal, C. (2011). Inclusive education and the interlocking of ability and race in the U.S.: Notes for an educational equity research program. In Artiles, A. J. et al. (Eds.), *Inclusive education* (s. 45–68). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Brown, Z. (2016). *Inclusive education: perspectives on pedagogy, policy and practice*. New York: Routledge.
- Březinová, M. (2014). Návod na posílání dětí do zvláštních škol se změnil, psychiatři se bouří. *MF DNES*, 11. 12. 2014
- CPIV (2013). *Centra podpory inkluzivního vzdělávání 2009–2013: Metodika*. Dostupné z www.nuv.cz
- CVVM (2020). *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2020*. Tisková zpráva. Dostupné z <https://cvvm.soc.cas.cz>
- ČOSIV (2014). *Analýza ČOSIV: Nálepkování dětí diagnózou mentální postižení v České republice*. Dostupné z <https://cosiv.cz/cs/2014>
- Dahl, R. A. (1961). *Who governs? Democracy and power in an American city*. New Haven (Conn.): Yale University Press.
- Denglerová, D., & Šíp, R. (2021). Optimalizací inkluze k prohlubování nerovností ve vzdělávání. *Pedagogika*, 71(1), 126–130.
- Eliášová, K. (2014a). Reforma škol vážne na boji o IQ dětí. *Lidové noviny*, 12. 12. 2014.
- Eliášová, K. (2014b). Školský zákon se zadřel kvůli testům IQ. *Lidové noviny*, 22. 12. 2014.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (Eds.). (2006) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evropský soud pro lidská práva (2007). *Věc D. H. a ostatní proti České republice*. Dostupné z <https://hudoc.echr.coe.int>
- Farrell, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). *Making special education inclusive from research to practice*. London: David Fulton.
- Freeman, R., & Sturdy, S. (2015). *Knowledge in policy: Embodied, inscribed, enacted*. Chicago: Bristol University Press.
- Genieys, W., & Hassenteufel, P. (2012). Qui gouverne les politiques publiques? Par-delà la sociologie des élites. *Gouvernement et Action Publique*, 2, 89–115.
- Hanushek, E., & Wössmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Difference in differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique*. 2. vyd. Paris: Armand Colin.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Liessmann, K. (2015) *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia.
- Mikulajová, M., Nováková Schöffelová, M., Tokárová, O., & Dostálová, A. (2016). *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Předgrafémová a grafémová etapa*. 2. vyd. Praha: Centrum ROZUM.
- Moree, D. (2018). *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace OSF.
- MŠMT (2018). *První rok společného vzdělávání – hlavní závěry 2. analýzy*. Dostupné z www.msmt.cz
- NAPIV (2009). *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Dostupné z www.inkluze.upol.cz
- Odehnal, M. (2016a). *Dopis premiérovi a členům vlády*. Dostupné z www.ceskaskola.cz/2016/04/martin-odehnal-otevreny-dopis-vlade-cr.html
- Odehnal, M. (2016b). *Inkluze v Kocourkově aneb My to zvládnem!* Dostupné z www.ceskaskola.cz/2016/02/martin-odehnal-inkluzivni-v-kocourkove.html
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Porter, G. L., & Smith, D. (Eds.). (2011). *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry*. Rotterdam: Sense.
- RAMPS (2014). *Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb: Metodiky a doporučení*. Dostupné z www.nuv.cz/t/zp
- Sabatier, P., & Schlager, E. (2000). Les approches cognitives des politiques publiques : perspectives américaines. *Revue Française de Science Politique*, 50(2), 209–234.
- Salamanca (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Dostupné z www.right-to-education.org
- Sindelarová, B. (2013). *Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál.
- Soriano, V., Watkins, A., Ebersold, S., & Symeonidou, S. (Eds.). (2016). *Country policy review and analysis: Methodology report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- SPIV (2015). *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání*. Dostupné z www.inkluze.upol.cz/portal
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79–106.
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382–398.
- Štech, S. (2019). *Analýza společného vzdělávání v zrcadle dat*. Dostupné z <http://stanslavstech.cz/?p=204>



- Štech, S. (2020). Trápení s užitečností pedagogického výzkumu: jen ztraceni v překladu? *Pedagogika*, 70(1), 109–117.
- Štech, S. (v tisku). Inclusive education as a magnifying glass of problems of the democratisation of school education. In M. Kohout Diaz & M. Strouhal (Eds.), *Cultures of inclusive education and democratic citizenship: Comparative perspectives*. Praha: Karolinum.
- Švarcová, I. (2016). *Odbornice na pedagogiku: Inkluze je nesmysl! Děti budou trpět*. Dostupné z www.blesk.cz/clanek/zpravy-politika
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Velčovský, V. (2020). Jak se píše o inkluzi? Společné vzdělávání pohledem korpusové lingvistiky. *e-Pedagogium*, 20(3), 46–55.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris: Plon.
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426–431.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100.
- Zanten van, A. (2013). Connaissances et politiques d'éducation : quelles interactions? *Revue française de pédagogie*, 182, 5–8.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019): *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra psychologie;

e-mail: stanislav.stech@pedf.cuni.cz

ŠTECH, S. Research, Experts, and Politicians – the Strange Life of the Idea of Inclusive Education in the Czech Republic

The impact of knowledge from educational research on political decisions is always mediated and affects it if it clearly legitimises it. The legitimacy of the decision is determined by its strong “cognitive foundations”, i.e. by the persuasiveness of the knowledge politicians recognise when that knowledge is in line with society's shared values. The analysis of the introduction of inclusive education in the Czech Republic identified a weak link between the key concept of modifiability and the reference idea of equality of chances. The mediators transmitting the cognitive core of the political decision were



not researchers, but the so-called experts emphasising organisational barriers to the education of pupils with special educational needs in mainstream schools. Their voices were amplified by the media and, as a result, led to the reform, the knowledge core of which has not been used. The cognitive foundations of the change were not challenged with the possibilities and limits of the (cognitive) modifiability of pupils' dispositions and with the concept of innate and unchangeable learning prerequisites. Only the controversy over the abstract humanistic ideal of equality of chances remained on the scene.

Keywords: *educational policy, special educational needs, modifiability, inclusion, experts*