

## Diskusia

---

Psychológia a patopsychológia  
dieťaťa, 55, 2021, č. 1, s. 56–70.

### HUMANISTICKÉ ASPEKTY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

VIKTOR KRIŽO

*Centrum inkluzívneho vzdelávania, Bratislava*

#### HUMANISTIC ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION

*Abstract:* The author wants to contribute to a new perspective on the dimensions of inclusive education. He turns attention from integration to inclusion and offers a humanistic perspective of inclusive pedagogy and psychology through the concept of democracy, participation, support for the needs of each person in the school environment, not only in focusing on the child. Applying Maslow's Pyramid of Needs he draws attention to the inevitability to move education from meeting lower D-needs towards growth B-needs, from power over others to power with others. He complements the human rights context of inclusion with the theory of humanistic psychology.

*Key words:* school, inclusive education, needs, reflection, democracy, participation

V posledných rokoch sa v publikáciách, príručkách, národných projektoch a v mnohých oblastiach verejnej sféry veľmi často objavuje používanie pojmu *inkluzívne vzdelávanie* (porov. napr. Guidelines..., 2005). Spravidla sa pritom jeho význam zužuje len na integračný aspekt sociálneho alebo zdravotného znevýhodnenia. Týmto článkom chceme nadviazať na veľmi vhodné ľudskoprávne vymedzenie inklúzie M. Špotákovou a V. Dočkalom (2020) a predložiť do verejného diskurzu humanistické hľadisko, ktoré je esenciou inkluzívneho vzdelávania aj v jeho ľudskoprávnom vymedzení. Ako umožniť všetkým deťom participovať na spoločnom vzdelávaní? Ako dosiahnuť, aby sa zo skupiny rozmanitých detí stalo učiace sa spoločenstvo (Hornáková, 2014) zamerané na rozvoj potenciálu každého dieťaťa, ba i učiteľa a rodiča? Inkluzívne vzdelávanie – ako ho predstavujeme v tomto článku – prináša posun od „deficitného“ modelu, ktorý stojí

---

Prišlo 2.2.2021, V. K., Centrum inkluzívneho vzdelávania, Hálova 16, 851 01 Bratislava.

E-mail: viktor.krizo@inklucentrum.sk

DOI: 10.4149/ppd\_202104

na predpoklade, že ťažkosti, problémy majú svoj pôvod v dieťati, k „psychosociálnemu“ modelu problémov, ktorý smeruje k rozvíjaniu najlepších kvalít školy ako inštitúcie a ľudí v nej (Seligman, 2015). Ukazuje sa, že bariéry inkluzívneho vzdelávania existujú najmä v postojoch a štruktúrach celej spoločnosti. Ak chceme správne začleniť koncept inkluzívneho vzdelávania, môžeme ho veľmi široko vymedziť ako to najlepšie v kvalite a humánosti vzdelávania. Pripomeňme si, že v 80. rokoch pojem inklúzia prichádzal ako reakcia na rasovú diskrimináciu, chudobu, vylučovanie osôb so zdravotným postihnutím zo spoločenského života a vzdelávania. Neskôr sa spájal s rešpektom k rozmanitosti ľudí. Historicky rozhodne nemožno zabudnúť ani na skúsenosť ľudstva so svetovou vojnou, násilím, terorizmom, zneužívaním moci a odpoveďou v podobe posilňovania ľudských práv a demokracie. Ako ľudstvo dozrievало k humanizmu, tak sa aj kvalita vzdelávania v jednotlivých krajinách etablovala a vyvíjala.

Od štyridsiatych rokov minulého storočia sa v americkej spoločnosti postupne etablovala humanistická psychológia, ktorá sa od šesťdesiatych rokov implementovala aj do vzdelávania. Nezabúdajúc na J. A. Komenského (1592 – 1670) i Mariu Montessori (1870 – 1952) môžeme povedať, že práve humanistická psychológia podporila humanistické smery v pedagogike a našla priestor pre vytvorenie inkluzívnych modelov vzdelávania v rôznych podobách (Maslow, 2014; Rogers, 2015; Rosenberg, 2012; porov. aj Lang, Berberichová, 1998; Downey, 2008; Nováčková, Nevolová, 2020; Hornáková, 2014; Gajdošová, Herényiová, 2002). Používanie spojenia *inkluzívne vzdelávanie* v osemdesiatych rokoch vychádzalo najmä zo snahy a postupnej iniciatívy začleňovať do vzdelávania (v širšom kontexte tiež do spoločnosti a pracovného života) aj deti so zdravotným či sociálnym znevýhodnením (Prohlášení ze Salamanky, 1994; Educating..., 2005; Lechta a kol., 2010).

Oba prúdy: boj proti diskriminácii, resp. boj za ľudské práva i budovanie humanistickej psychológie sa v osemdesiatych rokoch stretli a vzájomne sa dopĺňali a dnes by mali tvoriť neoddeliteľnú súčasť komplexného chápania a implementácie inkluzívneho prístupu do vzdelávania. O aspekte začlenenia skupiny detí so špeciálnymi edukačnými potrebami do vzdelávania sa už veľa napísalo, pre komplexnosť je potrebné doplniť tieto úvahy práve o dimenziu humanistickej pedagogiky a psychológie.

### **Pyramída inkluzívneho vzdelávania**

Aby sme lepšie priblížili humanistické chápanie vzdelávania, vezmeme si na pomoc Maslowovu (2014) pyramídu potrieb, v ktorej jednotlivé úrovne potrieb vedú k stále vyššiemu poschodiu, pričom ani v najvyššom stupni neprestávajú byť dôležité tie nižšie. Na druhej strane – nedostať sa na najvyššie poschodia znamená živiť a redukovať vzdelávanie iba na mechanické odovzdávanie vedomostí.

Obrázok 1 názorne poukazuje na postupné napĺňanie rozvoja inkluzívneho vzdelávania v školskom prostredí. Podobne ako pri Maslowovej pyramíde, aj tu



Obr. 1 Pyramída inkluzívneho vzdelávania

platí, že jednotlivé úrovne sa vzájomne dopĺňajú a nadväzujú. A. H. Maslow (2014) i V. E. Frankl (2006) zdôrazňovali, že pre napĺňanie vyšších potrieb nie je nevyhnutné dosahovať vždy plné naplnenie tých nižších. Pre inkluzívne vzdelávanie podobne ako pri dosahovaní sebaaktualizácie v slobode a zodpovednosti (Rogers, 2015) nie je nevyhnutné odstrániť všetky bariéry a zabezpečiť najvyššiu úroveň materiálnych potrieb v školách pre deti a učiteľov (porov. aj Horňáková, 2014). Tie nižšie úrovne pomáhajú redukovať predovšetkým napätie, ktoré sa znova a znova opakuje, lebo prichádzajú nové a nové limity a výzvy vo vývine a interakcii človeka s prostredím. Isté napätie dokonca môže byť pre vyššiu rast aj podnecujúce. Širšie chápanie ponúka symbol cesty, na ktorej človek (dieťa, učiteľ, rodič...) zažíva rozličné vonkajšie fyzické a materiálne bariéry prostredia i osobné limity a výzvy, ktoré vyžadujú podporu.

Postupne, ako človek zažíva bezpečie a stabilitu prostredia, predvídateľnosť diania, podpornú klímu, začína vytvárať hlbšie a hlbšie vzťahy a interakcie s druhými. Vytvárajú sa priateľstvá medzi rozličnými generáciami – spoločné žitie (Booth, Ainscow, 2019), žiaci i učitelia sa učia reflektovať svoj rast i poskytovať si vzájomne konštruktívnu spätnú väzbu a podporu, ktorá na vyššej úrovni vytvára hlboký rešpekt každého ku každému (Rogers, Freiberg, 2020), až ku vzájomne fungujúcemu učiacemu sa spoločenstvu (Horňáková, 2014). Kvalita vzdelávania je následne zavŕšená sebaaktualizovaným človekom, ktorý je vnútorne slobodný, rád na seba preberá zodpovednosť, cíti s druhými a pracuje na svojom raste. Potenciál jednotlivca sa naplňa stále vyššou kvalitou jeho bytia s druhými (Buber, 2016). Takýto rozvoj však je možný jedine vtedy, ak sa vytvára férová príležitosť pre každého vo vzájomnom spoločenstve. Osamotený človek sa na vrchol pyramídy nemôže dostať. Inkluzívne

vzdelávanie predpokladá, že hodnoty ako spravodlivosť, láska, dobro, spolupráca sú zdieľané (Booth, Ainscow, 2019) a univerzálne prijímané. Postupný rozvoj tak pripomína pohyb po špirále, na začiatku ktorej je vízia, deti, ktoré aktuálne potrebujú pomoc, odborníci, ktorí ukazujú, že sa to dá. Vyžaduje to rešpekt, prijatie a nachádzanie nových spôsobov podpory.

Ešte jeden aspekt Maslowovej (2014) teórie je dôležitý. V schéme na obrázku 1 sú uvedené dva pojmy (redukcia napätia a rast), ktoré vychádzajú z teórie tzv. D (*deficiency*) a B (*being*) potrieb. A. H. Maslow (2014) veril, že poslanie človeka nie je len neurotické a opakované napĺňanie nižších D-potrieb, ale aj rast nášho bytia v B-potrebách. Zároveň hovorí, že práve ak sú na istej úrovni naplnené nižšie potreby, má dieťa odvahu ísť do rizika a získať skúsenosť, ktorá mu umožňuje rast. Na tomto princípe potom A. H. Maslow poukázal aj na ďalšie aspekty. D-učenie ako „neuroticky“ dookola napĺňané poznatky, vedomosti a zručnosti, ktoré nerozvíjajú, iba mechanicky a behaviorálne posilňujú tie isté spojenia, postupne nahrádza B-učenie (*being learning*), ktoré poskytuje rozvoj celého človeka s jeho kreativitou a komplexnosťou učenia a rastu. Tie najvyššie metapotreby (alebo potreby bytia), ktoré nazýval aj rastovými, sa nenapĺňajú iba stále dookola, ale naopak, cyklicky stále viac budujú osobnosť človeka smerom k sebaaktualizácii. Človek môže dosiahnuť hlbokú úroveň zrelosti a charakteru práve vtedy, keď napĺňa tieto najvyššie rozmery svojho ja. Ak je škola iba miestom neurotického a opakovaného napĺňania informáciami, pravidlami a či externým riadením, tak len málo prispieva k metarozvoju človeka. Naopak, ak uvažujeme o inkluzívnom vzdelávaní, mali by sme o ňom uvažovať ako o neustále sa zvyšujúcej kvalite rozvoja človeka, ktoré nevyklučuje stabilitu, pravidlá a učenie, ale pozdvihuje ich na kvalitatívne novú úroveň. Takto sa nezastavujeme pred výzvami ako sú vzťahy, komunikácia, rozvoj potenciálu, slobody a zodpovednosti či rešpektujúca kultúra (Hornáková, 2014; Gajdošová, Heréniová, 2002).

### **Komplementarita dimenzií inkluzívneho vzdelávania**

Rozličné chápania inkluzívneho vzdelávania sa postupne vyvíjajú a vzájomne i dopĺňajú (pozri v tabuľke 1). Predstavujú etapu cesty k najvyšším métam kvalitného vzdelávania. Radi by sme na tomto mieste zdôraznili, že samotné „začleňovanie“ nie je v rozpore s inklúziou. Je to časť jej cesty. Ak príde do šiestej triedy nový žiak alebo nový triedny učiteľ, bude potrebovať prejsť cestou adaptácie a začlenenia. No nielen on; rovnako bude proces začlenenia potrebovať zvládnuť celá skupina. Príchod nového človeka do triedy je vždy zmenou, výzvou, obohatením. A to si vyžaduje, aby každý jednotlivec prijal túto výzvu do svojich úloh. Integrácia je rozhodne užitočná a neoddeliteľná súčasť procesu adaptácie.

T a b u ľ k a 1

**Rozmanité chápanie inkluzívneho vzdelávania**

	Integračné chápanie	Ľudsko-právne chápanie	Humanistické chápanie
Prístup	začlenenie	prístup k jednotlivcovi na základe rovnosti a bez diskriminácie	na potreby zameraný prístup
Odborný základ	špeciálne edukačné potreby	ľudské práva	humanistická psychológia a pedagogika
Cieľová skupina	deti so znevýhodnením	zraniteľné skupiny a vyčleňovaní jednotlivci	každý človek
Problém	menšina, (po)moc <i>nad druhými</i>	bariéry, znevýhodnenie	rast, priateľstvo <i>s druhými</i>
Výzva	odstraňovanie bariér	kariérové začlenenie do pracovného trhu a do spoločenského života	práca s limitmi, wellbeing
Dokumenty	bežné publikácie a príručky	legislatívne dokumenty, projekty štrukturálnych fondov	humanistická literatúra, Index inklúzie

Problém neadekvátnej interpretácie inkluzívnych princípov tkvie v tom, že sa celý rad rozmanitých limitov, bariér, odlišností a zdrojov ľudí zredukoval na výpočet niekoľkých vybraných telesných (fyzických) a sociálnych obmedzení, ktoré sa nazvali špeciálnymi potrebami. Sú to obmedzenia, ktoré neraz narúšajú kompaktnosť jednoliatho vzdelávacieho prístupu, v ktorom učiteľ je hlavný hrdina a učivo cieľ vyučovania. Iné sociálnopsychologické aspekty sa prehliadajú alebo potláčajú. Potrebujeme sa v tomto vrátiť k pôvodnému prirodzenému poslaniu *paidós-ágein* – sprevádzať človeka na ceste jeho socializácie a rastu.

Ľudskoprávne aspekty chápania inklúzie vychádzajú zo snahy systémovo a politicky garantovať právo každého jednotlivca naplňať svoje potreby a sebarozvoj v spoločnosti. Zrodili sa z bolestivej skúsenosti ľudstva nielen posledného storočia, kedy rozličné politické režimy práva človeka tvrdo pošliapovali. Preto kým v začiatkoch bolo veľmi dôležité zdôrazňovať zapojenie zraniteľných, prenasledovaných či utláčaných skupín, aktuálne treba oveľa viac ponúkať rozvoj potenciálu každého človeka, zdravé vzťahy, kritické myslenie a i.

Humanistické chápanie prirodzene vyrastá z poznania, ako sa dostať až k najvyšším métam rozvoja človeka a spoločnosti. Žiadne medzinárodné zákony, veľké projekty, školské reformy či učebnice didaktík nedokážu zabezpečiť hlbokú vnútornú premenu človeka, presvedčiť jednotlivca a motivovať ho. C. R. Rogers (2015) postavil princípy zamerané na človeka na zážitku bytia, ktorý opísal M. Buber (2016) vo vzťahu *ja a ty*. Moment stretnutia je okamihom bytia. Významné sú práve autenticky žité vzťahy,

rast a priateľstvo s presvedčením, že dôležitý je úplne každý. Vtedy sa systémové zameranie na menšinové či väčšinové skupiny či problémy utlmuje a každý ostáva v skupine prítomný presne taký, aký je. V praxi to znamená, že učiteľ nevstupuje do triedy ako vodca, ale ako facilitátor – tak rozvoja žiakov, ako aj vlastného rozvoja. Zodpovednosť a sloboda sa žiakom ponúka postupne podľa vývinových etáp a vytvárajú sa jedinečné vzťahy nie podľa učebných stratégií alebo špeciálnych potrieb, ale jednoducho presne tak, ako sa javia v interakcii *tu a teraz*. Ak je potrebná špeciálna podpora či prostriedky, tak sa poskytujú každému podľa toho, kto, ako a kedy čo potrebuje (Hornáková, 2014). Dokonca aj učiteľovi. Nakoniec, humanistická psychológia je staršou sestrou inkluzívnej pedagogiky.

Základný kameň inkluzívneho vzdelávania sa spája s maximálnou snahou o kvalitu vzdelávania v snahe naplniť potenciál každého dieťaťa. To je prirodzeným rozvíjaním humanistickej spoločnosti. Stále viac sa osvedčuje chápanie inklúzie ako niečoho prirodzeného, čo už fungovalo v minulosti, keď ľudia boli silnejšie spätí medzi sebou i s prírodou (Booth, Ainscow, 2019). Rovnako cenné je pripomenutie, že inklúziu vo vzdelávaní nemožno zúžiť iba na problém umelej tvorby diverzity či rušenia špeciálnych škôl. Aj kvalitná špeciálna škola môže byť inkluzívna, rovnako tak trieda bez žiaka s postihnutím môže byť inkluzívna, ak vzniká prirodzeným procesom a nie umelým výberom podľa nejakých kritérií a poskytuje napĺňanie potrieb a rozvoj potenciálu každého človeka. Snaha mnohých autorov nahliadať na inkluzívnu pedagogiku prizmou špeciálnej pedagogiky ako najbližšej disciplíny (napr. Lechta a kol., 2010) nepriniesla potrebný motor pre spoločné vzdelávanie. Napriek tomu, že deti so špeciálnymi edukačnými potrebami sú lakmusovým papierikom miery otvorenosti školy, zužovanie pohľadu na ich integráciu môže byť pasca práve pri transformácii škôl na inkluzívne. To, že sa ani odborná verejnosť ešte dostatočne neodpútala od konceptu integrácie, dokladujú nielen pojmy „žiak s postihnutím“, ale aj stále silné hierarchické usporiadania škôl.

### **Nové rozmery inkluzívneho chápania edukácie**

Medzi dôležité aspekty inkluzívneho vzdelávania, ktoré by sme radi predstavili práve v kontexte vyšších rastových potrieb humanistickej psychológie (Maslow, 2014; Rogers, 2015; Rosenberg, 2012), patria niektoré, ktoré v skutočnosti nie sú nové, no veľmi často sa na ne zabúda. Pritom tvoria vrchol ľadovca a métu inkluzívneho prístupu. V anglickom prostredí na viaceré tieto aspekty upozorňujú T. Booth a M. Ainscow (2019), v slovenských pomeroch sú to najmä M. Hornáková (2014), E. Gajdošová a G. Herényiová (2002), M. Špotáková a V. Dočkal (2020).

Začneme veľmi jednoduchým poukazom na bazálny základ školskej politiky na Slovensku, ktorú vymedzuje zákon č. 245/2008 Z. z. (školský zákon). Ten už v roku

2008 zdefinoval v § 2 písm. f) výchovu ako „komplexný proces učenia a socializácie zameraný na dieťa alebo žiaka s cieľom rozvíjať jeho osobnosť...“ a v § 2 písm. g) vzdelávanie ako „...proces výchovného a vzdelávacieho pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa alebo žiaka v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou.“ Takéto formulácie v školskom zákone pôsobia silne maslowovsky, aj keď ich praktickú aplikáciu v školskom živote veľmi nevidieť. Nemožno tiež prepočítať montessoriovský odkaz: „Pomôž mi, aby som to dokázal sám“ (Montessori, 2017). A. H. Maslow (2014) a C. R. Rogers (2015) by ešte doplnili, že sa to týka nielen detí a žiakov, ale každého človeka. Nielen žiaci naplňujú svoj potenciál, rovnako tak ho naplňujú aj učitelia i rodičia. Ak sa tak totiž nedeje, deti sa len ťažko môžu posúvať dopredu. Z. Matějček (2008) nadväzujúc na rozsiahle práce J. Bowlbyho a A. Banduru rád hovorieval, že dieťa rastie cez kľúčových dospelých okolo seba.

### *Demokracia a participácia*

Demokraciu nemožno zúžiť na jednoduchú vládu väčšiny – to by rozhodne nezodpovedalo inkluzívnemu chápaniu a ani jej hlbším princípom (Pol a kol., 2006). To najlepšie a najvyššie z demokracie je veľmi blízke naplneniu ideálov inkluzívneho vzdelávania (Booth, Ainscow, 2019). Dosahovať konsenzus je viac ako kompromis, hľadať stratégie a vytvárať prostredie, v ktorom je každého názor dôležitý, to je inkluzívne a demokratické zároveň. Kľúčové súčasti aplikácie demokracie do školského prostredia začínajú pri nastavení organizačnej kultúry školy (tamže). Akceptácia a prijatie „špeciálneho“ dieťaťa v triede nie sú možné, ak neexistuje demokratická kultúra v škole či na ministerstve. Ťažko môže byť učiteľ facilitátorom, ak riaditeľ riadi školu direktívne a o všetkom rozhoduje sám. Cesta k inkluzívnej kultúre začína od nastavenia celej školy a jej riadenia. S demokraciou sa spája transparentnosť procesov, financií, zodpovedností a moci. A rovnako tak ich zdieľanie. Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, ktorý v § 5 definuje právomoci riaditeľa, sa desaťročia nesprávne interpretuje tak, že riaditeľ je za všetko zodpovedný. V skutočnosti je zodpovedný len za to, aby participatívne rozdelil úlohy, za ktoré každý zodpovedá sám, pričom v § 9 túto možnosť pripomína aj Zákonník práce. Moc a zodpovednosť potrebujú byť demokraticky prerozdelené, ináč sú neraz zneužitú (Labáth, 2020). Nikto nemôže niesť zodpovednosť za všetko, lebo to vedie k oslabeniu ostatných, k nerovnosti a často k deštrukcii, mobbingu a totalite.

Inkluzívne vzdelávanie vytvára cestu k slobode a zodpovednosti každého podľa jeho možností (Booth, Ainscow, 2019). M. B. Rosenberg (2019) stavia nad *zodpovednosť za skôr zodpovednosť voči*. Demokracia žiada vytvárať také podmienky kultúry riadenia – od vedenia školy až k manažmentu triedy, aby boli úlohy preroz-

delené a rozhodovalo sa spoločne podľa miery pripravenosti prebrať zodpovednosť (Horňáková, 2014). Úlohou každého je moc zdieľať v spoločnej práci (*colaboration*) a podporovať aj rozvoj druhých. Tento problém je kameňom úrazu na školách, pričom je to jadro inkluzívneho prístupu. Školy sú dielne ľudskosti a nemôžu pri rozvoji osobností detí ignorovať sociálnu psychológiu ani históriu. Deklarácia ľudských práv nepostačí na ochranu ľudskej dôstojnosti, ale potrebuje neustálu reflexiu na nové mutácie rakoviny moci (Zimbardo, 2014). Je možné nepodľahnúť sile moci a ostať dobrým človekom pri nosení ťarchy zodpovednosti lídra organizácie? Dokážeme sa spoľahnúť na osvietenie jednotlivca? Spolu s C. R. Rogersom uvažujeme, či by nebolo načase systémovo zmeniť tento fenomén a ochrániť spoločnosť pred neviditeľnými silami situačnej etiky psychológie moci v nás samých.

S demokraciou je veľmi úzko spätá aj participácia, čiže miera zapojenia ľudí na spoločnom dianí (Booth, Ainscow, 2019; Pol a kol., 2006). Ak vysadíte celú záhradu sám, ste jediný, kto k tomu cíti zodpovednosť a vášeň. Ak ju vysadíte spoločne, bude mať množstvo ochrancov a priateľov. Sila participácie je v tom, že sa učíme vzdávať aj vlastnej moci, aby sme umožnili druhým mať účasť (Rosenberg, 2019). A to chce aj kúsok pokory. V skutočnosti to dáva človeku slobodu poznania, že nie je sám a že svet je výsledkom rozmanitej sily a to ho robí krásnym. Čisto výkonové nastavenie kvantitatívnych ukazovateľov potláča to ľudské v nás, ženie nás do stále väčšieho neurotického kruhu nižších potrieb (Maslow, 2014) a blokuje skutočný rast (Rogers, 2015). Participácia je nakoniec prejavom hlbokéj úcty a nemerateľnej lásky človeka k človeku. Byť súčasťou sveta, v ktorom sa dokážeme pozastaviť aj pri tej najmenšej bytosti s vnímaním iných, kvalitatívnych rozmerov bytia druhého (Buber, 2016). To umožňuje rozširovať kapacitu osobnosti iným smerom než v súťaživosti o väčšiu moc. V každodennom vyučovaní to znamená, že nie počet a náročnosť slovných úloh v matematike určuje kvalitu vzdelávania jednotlivca, ale rast jednotlivca určuje kvalitu kurikula, ktoré mu v tom pomáha.

### *Rozmanité prežívanie*

Charakteristickým prvkom inkluzívneho vzdelávania nie je ideálny svet usmiatech a šťastných ľudí. Naopak, šťastný život spočíva v prijímaní rozmanitých výziev i obmedzení (Seligman, 2015). Ľudskej prirodzenosti zodpovedajú aj limity, obavy a strachy. Nie sme v prírode najsilnejší ani najodolnejší tvorovia. Sme zraniteľní, nevieme lietať, musíme často jesť i odpočívať. Nebudujeme 24 hodín, ale aj búrame či stojíme. Inkluzívne vzdelávanie, ktoré v školskom prostredí nepomáha žiakom a učiteľom prijímať aj svoje limity, je falošné a utopistické. To, čo prispieva k skutočnému wellbeingu a pohode, je prežívanie naplneného života v slobode a zodpovednosti voči sebe i druhým s možnosťou robiť aj chyby (Seligman, 2015; Rogers, 2015; Maslow, 2014). Táto sloboda je postavená práve na vnútornej poko-



re k sebe samému. Veľmi oslobodzuje vedieť, že nemusím dokázať všetko. To nás samozrejme neoberá o hlbokú prosociálnosť, v ktorej objavujeme zmysel bytia – radosť zo spoločenstva s druhými (Rosenberg, 2012; Seligman, 2015). Je to jeden z najkrajších zážitkov, ak učiteľ umožňuje svojim žiakom i sebe samému v slobode a zodpovednosti aj zlyhávať.

### *Reflexia a nehodnotenie*

Z pohľadu neuropsychológie považujeme reflexiu za zásadnú pre komplexný vývoj prefrontálneho kortexu a s tým spojenej sebaaktualizácie (rozvoj exekutívnych funkcií) na vrchol pyramídy rozvoja človeka (Rogers, Freiberg, 2020; Maslow, 2014; Medina, 2012; Perry, 2006; Pilárik a kol., 2016; Križo, Krnáčová, 2020). Vedomá reflexia, komunikácia a zámerné konanie sú najdôležitejšími základmi liečivého procesu rozvoja osobnosti človeka (Grawe, 2007). Aj v najlepšej škole dochádza ku konfliktom a zlyhaniam. Podmienkou inkluzívnosti a humánosti je, že všetky prejavy (moc, úspechy, chyby) sú reflektované (Labáth, 2020; Zimbardo, 2014). Bezpečný priestor je predpokladom, aby mohli byť zdieľané aj frustrácie, konflikty, nespokojnosť či zlyhania. V inkluzívnom učiacom sa spoločenstve sa ľudia neustále vracajú k reflektovaniu svojich činností. Je pravdepodobné, že v otvorených a reflektovaných podmienkach bude šikanovanie skôr ojedinelým javom, nie systémovým princípom kultúry školy (Pol a kol., 2006). Samotná reflexia prestupuje cez transparentný proces zverejňovania financií, činností a riadenia školy až po každodennú sebareflexiu jednotlivca predovšetkým v prijatí zodpovednosti sám za seba, ale i *voči* druhým, nie však *za* nich (Rosenberg, 2012). V našej praxi sme mali skúsenosť, že žiaci jeden polrok rozhodovali o svojej známke sami, pričom na to boli postupne pripravovaní. Prekvapujúco k žiadnemu zneužitiu nedošlo. Každý mohol plne odhaliť a naplniť svoju vlastnú ochotu posunúť sa dopredu, nevenovať učeniu toľko úsilia len pre strach zo známok či z dospelých a venovať pozornosť viac tomu, čo potrebuje pre ďalší kariérový rast.

### *Pomáhajúci vzťah*

Vzťah ako jadrový princíp inkluzívneho vzdelávania je akoby pohonnou hmotou pre žiakov i učiteľa, aby sa posúvali dopredu (Rogers, 2015; Rogers, Freiberg, 2020). Ide o vzájomné zdravé vzťahy, ktoré sú svojou podstatou priateľské a blízke. Postupne by mali viesť všetkých k vnútornej slobode a nezávislosti, v ktorej sa človek pre dobro rozhoduje plne dobrovoľne a nie účelovo. Škola tak vytvára prostredie, v ktorom je vzťah postavený na hlbokéj vnútornej rovnocennosti medzi všetkými aktérmi, ochote každého vychádzať zo seba k druhému, byť otvorený, sebarefektívny a kongruentný, resp. sa tomu chcieť učiť (Horňáková, 2014). Sú to vysoké ideály, ale opravdivá škola

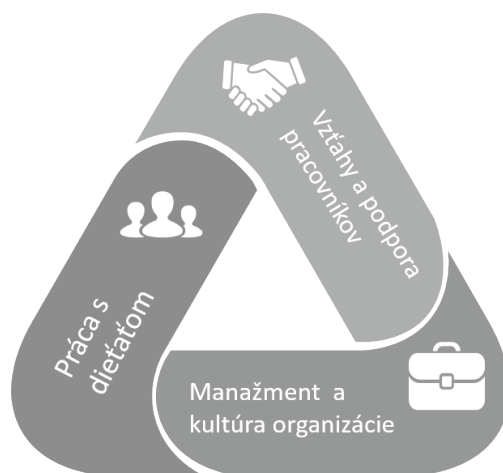
nevedie k priemernosti, ale k vyšším métam. C. R. Rogers (2015) zdôrazňoval, že ak dokážeme poskytnúť dieťaťu určitý typ pomáhajúceho vzťahu, objaví v sebe schopnosť využiť tento vzťah k svojmu rastu. Poskytujeme vzťah, ktorý vedie k aktivácii vlastných vnútorných síl, nie k závislosti skrze známky, odmeny, pochvaly, pokarhanie, pravidlá, či priazeň.

### *Sloboda a zodpovednosť*

Vrchol inkluzívnej pyramídy tvorí toto jednoduché slovné spojenie. Sloboda bez zodpovednosti sa stáva len otroctvom voči okamžitým vonkajším alebo vnútorným silám. Kontrola toho, ako fungujeme, tak prináleží niečomu inému ako nám samým. Opravdivá sloboda je vždy zodpovedná, kladie kontrolu do vlastných rúk a vedie k tomu, aby jednotlivec robil chyby, pracoval s nimi a rástol (Rogers, Freiberg, 2020). Obe, ruka v ruke, rastú jedna pod vplyvom tej druhej. Školské prostredie napomáha tomuto spojeniu tým, že vytvára rovnocenné vzťahy bez záťaže boja o moc a pozície. Aj chyba je príležitosťou k rastu, ak je reflektovaná. Obe hodnoty podliehajú vývinu a postupnému rastu. Prvák nemôže poňať takú slobodu ako deviatak, lebo by ho zatažovala a ohrozovala. Aby však učiteľ umožňoval rast v slobode a zodpovednosti, musí ju aj on sám zažívať v zborovni a na poradách, riaditeľ zase na zasadnutiach zriaďovateľa atď. Nakoniec úloha ministra v inkluzívnom koncepte nie je panovať, ale pokorne slúžiť úradu, v ktorom je iba dočasným správcem.

Inkluzívne vzdelávanie nepatrí k nijakej špeciálnej metóde či programu. Možno ho uplatňovať v najrozličnejších prístupoch, ak je rozvoj každého človeka cieľom (Booth, Ainscow, 2019). Pokiaľ učenie a metóda dokáže pokorne stáť v úcte pred každou jedinečnou bytosťou. Takto môže učiteľ učiť aj na zelenej lúke, nepotrebuje ani interaktívnu tabuľu, ba dokonca môže učiť aj frontálne. Ak je naplnený autenticnosťou a pripravený napomáhať sebarozvoj i rozvoj každého dieťaťa, ktoré do triedy zaviala ruka osudu. Je možné predpokladať, že chuť vytvárať rozmanité prostredie na podporu všetkých detí (Educating..., 2010) privedie učiteľa k väčšej slobode a otvorenosti prechádzať od vedenia detí k ich sprevádzaniu, od diktovaniu poznámok k počúvaniu, od vysvetľovania k diskutovaniu, od ukazovania k reflektovaniu. Všetky tieto cestovné mapy práce učiteľa a žiakov v súčinnosti s rodičmi vytvárajú neustály priestor pre reflexiu.

Ešte v jednom by sme radi poukázali na to, čím by mohla byť inkluzívna škola. Na obrázku 2 môžeme vidieť tri súčasti inkluzívnej práce. Nie je to iba podpora rozvoja dieťaťa a rodiny, ale v rovnakej miere sú to aj zdravé a rovnocenné vzťahy všetkých dospelých a nakoniec nastavenie kultúry a systému riadenia, ktoré je participatívne a demokratické (Booth, Ainscow, 2019; Pol a kol., 2006), neodvádza pozornosť vládnutím nad druhými, ale vytvára priestor pre rast s druhými.



Obr. 2 Súčasti inkluzívneho vzdelávania

### Podmienky rastu a rozvoja

V inkluzívnom humanistickom koncepte sa nemôžeme báť rizík, limitov, ktoré v konečnom dôsledku možno často premieňať na výzvy. Veľkou dilemou v spoločnosti je stále otázka, či je cieľom vyučovania odovzdávanie vedomostí a zručností, alebo je to sociálno-psychologický cieľ. Z hľadiska komplexného rozvoja človeka sa to rozhodne vzájomne dopĺňa, ba dokonca rozvoj osobnosti človeka je vyššia meta a učenie je iba prostriedok k tomu (Rogers, Freiberg, 2020; Montessori, 2017; Križo, Krnáčová, 2020). Je veľmi pravdepodobné, že čítanie, písanie i počítanie prispieva k rozvoju a rastu osobnosti človeka, rozširuje kapacitu centrálného nervového systému a vytvára neuveriteľne efektívny systém sietí prepojení i vzťahov (Grawe, 2007; Medina, 2012; Nováčková, Nevolová, 2020). Učenie je rozhodne obohacujúce. Väčšina detí sa bez problémov naučí podstatu obsahu kurikula a mnohé veci sa dokonca naučia spontánne ešte v predškolskom veku alebo mimo vyučovania. Neuropsychológia nám ukazuje, že vplyv emócií a motivácie na pamäť a učenie je veľký. To, čo je spojené so zážitkom, čo je vedené vnútorným pohybom, chuťou žiaka objavovať, sa proste na úrovni neurónovej siete prejavuje v rýchlejšom, pevnejšom a rozsiahlejšom raste dendritických spojení a prináša vyššiu efektivitu učenia (Grawe, 2007; Medina, 2012). Prežívanie, reflexia a vzťahy sú teda nielen pôdou, ale aj princípom rastu človeka (Rogers, 2015). Ak sa učiteľ teší do práce, zažíva rešpekt od vedenia školy a rodičov, má jeho pracovný mód a tvorivosť väčší potenciál. Všetky deti nemusia predsa vedieť všetko – základná škola nemusí vyprodukovať úspešných podnikateľov, ale ľudí s charakterom a odhodlaním rásť.

### *Rozmanité formy práce*

Škola je jedna z najdôležitejších inštitúcií, ktorou prejde každé dieťa, a je kľúčovým intervenčným prostredím s veľkým množstvom príležitostí na medziodborovú spoluprácu (Gajdošová, 2016; Križo, 2016). Deti a učitelia trávajú v škole polovicu svojich dní a prežívania, je to kľúčové miesto pre život a rast. Aj preto je prirodzené, že každý v nej potrebuje zažívať rozmanitosť (Hornáková, 2014). Potrebujeme v nej zažívať aj intuíciu a schopnosť objavovať to, čo sa deje „tu a teraz“ a hľadať na to spoločné odpovede. Vyučovanie môže prebiehať v laviciach i bez nich, tradične alebo na zemi či na koberci, v kruhu, v menších skupinách i spoločne viac tried, či medzigeneračne v prepojení mladších a starších žiakov alebo i seniorov (Križo, 2018; Križo 2015a,b; Križo, Krnáčová, 2020). Ak učiteľ dokáže vytvárať rozmanité prostredie a umožňovať to aj žiakom, tak posilňuje rozmanitosť, ktorá je bohatstvom života školy (Educating..., 2010). Niektoré školy majú tendenciu poskytovať veľké množstvo podnetov a aktivít v snahe vytvárať rozmanitosť. To však nemusí byť vždy podporné, ba dokonca sú situácie, keď deti viac potrebujú štruktúru, bezpečie, jednoduchosť a stabilitu (Vágnerová, 2005). Prinášanie neustále nových vecí môže byť len prejavom jednostranného vydávania energie dospelých. Rozmanitosť má vznikáť prirodzene (Booth, Ainscow, 2019; Hornáková, 2014) a v reflexii (Rogers, Freiberg, 2020). Ani najlepšie nové metódy teda nedokážu pomôcť k učeniu, ak učiteľ nemá schopnosť vnímať potreby svoje i detí a nereflektuje so žiakmi aktuálne nastavenie a prežívanie (tamže, 2020; Rosenberg, 2012; Educating..., 2010). Ak je naším cieľom v školskej práci to, čo naznačuje školský zákon, tak je to veľmi oslobodzujúce. Lebo vytvárame v školskom prostredí rozmanité formy, učíme sa reflektovať procesy a každý môže ísť svojím tempom a smerom.

Zatiaľ naše školstvo čaká v praxi náročná výzva, ako dosiahnuť, aby vyučovanie bolo diferencované, čiže aby poskytovalo možnosť žiakom postupovať rozličným tempom a spôsobom (Burjan a kol., 2017). Rozhodne to nie je jednoduché. Každopádne, aj keď naše tradičné školstvo vyžaduje v mnohom jednotnosť postupov, aby sa rýchlo dala skupina riadiť a posúvať, ani ten najprísnejší systém nedokáže naučiť všetkých všetko. Otázkou je, nakoľko väčšia sloboda môže priniesť to, že sa deti budú rozvíjať v tom, čo im ide lepšie, získavať nové cesty učenia danej zručnosti, dokonca naučiť sa spolupracovať a učiť sa to od seba navzájom (Rogers, Freiberg, 2020). V zahraničí už majú diferencované učenie viaceré funkčné modely (Montessori, 2017; Hornáková, 2014; Burjan a kol., 2017). Naše školy sa tomu potrebujú učiť. Veľmi oslobodzujú, ak učiteľ pochopí, že každé dieťa má v sebe akýsi program sebarozvoja (Educating..., 2010), ktorý sa aktivuje práve vtedy, keď je dieťa v bezpečí a môže zažívať rešpekt (Nováčková, Nevolová, 2020) a podporu, pričom sa naučí poznatky do rôznej hĺbky. Inak je možné, že síce dokážeme naučiť určité učivo všetky deti, ale mnohé z nich nenávratne stratíme pre ich rast.

### *Moc ako nepriateľ inklúzie*

Jednou z najväčších bariér rozvoja človeka a medziludských vzťahov nielen v školskom prostredí, je rozhodne nekontrolovaná moc (Rosenberg, 2019; Rogers, 1999; Labáth, 2020). Ak má jeden človek alebo aj skupina ľudí silu, ktorou sa dokáže presadiť nad ostatnými, tak to môže byť nebezpečné. Kultúra našej spoločnosti je totiž postavená na princípoch moci. Je ňou preniknutá naša komunikácia, naše interakcie, vzťahy i pracovný svet (Rosenberg, 2019; Rogers, 1999). Potrebujeme oveľa viac a senzibilnejšie reflektovať a pracovať s týmto problémom, aby sme dokázali hovoriť o inkluzívnom vzdelávaní alebo raste človeka, či prosociálnosti. Je však možné moc premeniť aj na dobrú silu (Labáth, 2020). Vyžaduje to systémové nastavenia „de-moc-ionalizovania“ školského prostredia a vyučovania. Moc nemôže byť v rukách jednotlivca a je potrebné ju neustále reflektovať (Zimbardo, 2014). Rozsiahla reflexia je najsilnejšie antibiotikum voči moci. Ani učiteľ, ani žiak nie sú v tomto nikdy „za vodou“. Aj preto sa potrebujú pri učení neustále vracieť a reflektovať procesy (Rogers, Freiberg, 2020; Rogers, 1999). Ak sa včas demaskuje prežívanie a potreby, tak je šanca, že moc nedostane zelenú. To, že v školách neraz prekvitá šikanovanie medzi žiakmi, mobbing medzi učiteľmi, diktát vedenia školy, konflikty, je neraz výsledkom rozloženia moci. Starší ubližujú mladším, silnejší slabším, vyššia autorita nižšej. V inkluzívnom prostredí je moc zdieľaná a neustále demaskovaná sebareflexiou a spätnou väzbou (Booth, Ainscow, 2019; Rosenberg, 2019). To neznamená, že učiteľ má nechať žiakom absolútnu slobodu. Naopak, rešpektuje vývin dieťaťa, rozumie tomu, že dieťa potrebuje istotu a bezpečie a v niektorých situáciách mu ho dáva aj tým, že rozhoduje, určuje a riadi (Vágnerová, 2005). Rozdiel mocenského a inkluzívneho učenia nie je v tom, že sa autorita neuplatňuje, ale v tom, že sa reflektuje a vyvíja (Labáth, 2020).

### **Záver**

Poukázali sme na niektoré aspekty inkluzívneho vzdelávania, ktoré sa zväčša v publikáciách o inkluzívnom vzdelávaní nespomínajú, ale rozhodne k nemu patria. Časté zdôrazňovanie podpory detí so špeciálnymi potrebami a debarierizácia neraz bránia porozumieť komplexnosti problematiky a naplneniu potenciálu každého človeka v školskom prostredí. Hovoria síce *čo* ale nie *ako*. Vydáť sa na inkluzívnu cestu znamená participatívne rásť v reflexii. Najväčším rizikom na tejto ceste je nereflektovaná moc v rukách jednotlivcov. A najpevnejším bodom a rozoznávacím znakom je reflexia všetkých účastníkov naplnená transparentnosťou, demokraciou, participáciou a otvorenosťou so zameraním na každého človeka, nielen na dieťa.

## LITERATÚRA

- BOOTH, T. – AINSCOW, M. 2019. Index inklúzie. 4. vyd. Bratislava: NDS.
- BUBER, M. 2016. Já a ty. Praha: Portál.
- BURJAN, V. – FTÁČNIK, M. – JURÁŠ, I. – VANTUCH, J. – VIŠŇOVSKÝ, E. – VOZÁR, L. 2017. Učiace sa Slovensko [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. [citované 27.1.2021]. Dostupné na: [https://www.minedu.sk/data/files/7532\\_uciace-sa-slovensko2017.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf)
- DOWNEY, J. A. 2008. Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure*, vol. 53, no.1, p. 56-64.
- Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. 2010. Paris: OECD.
- FRANKL, V. E. 2006. Lékařská péče o duši. Brno: Cesta.
- GAJDOŠOVÁ, E. 2016. Nové výzvy pre školského psychológa v kontexte pozitívnej psychológie. In: Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie. Zborník vedeckých príspevkov. Praha: Wolters Kluwer.
- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. 2002. Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. Bratislava: Príroda.
- GRAWE, K. 2007. Neuropsychoterapie. Praha: Portál.
- Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all* [online]. 2005. Paris: UNESCO. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- HORNÁKOVÁ, M. 2014. Kroky k inkluzívnej škole. Ružomberok: Verbun.
- KRIŽO, V. 2015a. Kreativne medzigeneračné dialógy – sieťovanie detí a seniorov v prierezových témach [online]. Bratislava: MPC. [cit. 14.4.2017]. Dostupné na: [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/16\\_ops\\_krizo\\_viktor-\\_kreativne\\_medzigeneracne\\_dialogy.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/16_ops_krizo_viktor-_kreativne_medzigeneracne_dialogy.pdf)
- KRIŽO, V. 2015b. Zážitkové sústredenia osobnostného rozvoja žiakov [online]. Bratislava: MPC. [citované 14.4.2017]. Dostupné na: [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/13\\_ops\\_viktor\\_krizo\\_-\\_zazitkove\\_sustredenia\\_osobnostneho\\_rozvoja\\_ziakov.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/13_ops_viktor_krizo_-_zazitkove_sustredenia_osobnostneho_rozvoja_ziakov.pdf)
- KRIŽO, V. 2016. Spolupráca ako kľúč k úspešnej inklúzii detí v riziku. In: VOJTOVÁ, V. a kol.: Inklúzie jako cesta k předcházení rozvoji problémů v chování. 1. vyd. Brno: MU.
- KRIŽO, V. 2018. Inkluzívna podpora potrieb u detí v riziku v školskom prostredí [online]. Di-zertačná práca. Brno: PdFMU. [cit. 2.11.2018]. Dostupné na: <https://is.muni.cz/th/z58c9/>.
- KRIŽO, V. – KRŇÁČOVÁ, Z. 2020. Sprevádzanie smútiaceho dieťaťa v školskom prostredí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 54, č. 2, s.167-187.
- LABÁTH V. 2020. Pasce moci. Bratislava: Wolters Kluwer.
- LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. 1998. Každé dítě potřebuje speciální přístup. Praha: Portál.
- LECHTA, V. a kol. 2010. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál.
- MASLOW, A. H. 2014. O psychologii bytí. Praha: Portál.
- MATĚJČEK, Z. 2008. Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál.
- MEDINA, J. 2012. Pravidla mozku. Brno: Albatros.
- MONTESSORI, M. 2017. Objevování dítěte. Praha: Portál.
- NOVÁČKOVÁ, J. – NEVOLOVÁ, D. 2020. Respektovat a být respektován. Praha: PeopleComm.
- PERRY, B. D. 2006. Fear and learning: Trauma-related factors in the adult education process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 2006, no. 110, p. 21-27.
- POL, M. a kol. 2006. Demokracie ve škole. Brno: MU.
- Prohlášení ze Salamanky* [online]. 1994. Salamanca: UNESCO; Ministry of Education and Science, Spain. Dostupné na: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>
- ROGERS, C. R. 2015. Být sám sebou. Praha: Portál.
- ROGERS, C. R. 1999. O osobnej moci. Modra: Persona.
- ROGERS, C. R. – FREIBERG, H. J. 2020. Sloboda učiť sa. Bratislava: Didaktis.
- ROSENBERG, M. B. 2019. Nenásilná komunikace a moc. Praha: Portál.

- ROSENBERG, M. B. 2012. Nenásilná komunikace. Praha: Portál.
- SELIGMAN, M. 2015. Opravdové štěstí. Praha: Ikar.
- PILÁRIK, L. a kol. 2016. Osobnostné faktory regulácie emócií v procese rozhodovania. Nitra: UKF.
- ŠPOTÁKOVÁ, M. – DOČKAL, V. 2020. Východiská inkluzívneho vzdelávania. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 54, č. 1, s. 61-77.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008. Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 311/2001 Z. z. Zákonník práce.
- ZIMBARDO, P. 2014. Luciferův efekt. Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí. Praha: Academia.

*Súhrn:* Autor chce prispieť k novému pohľadu na dimenzie inkluzívneho vzdelávania. Obracia pozornosť od integrácie k inklúzii a ponúka humanistickú perspektívu inkluzívnej pedagogiky i psychológie cez koncept demokracie, participácie, podpory potrieb každého človeka v školskom prostredí, a to nielen v zameraní na dieťa. Aplikujúc Maslowovu pyramídu potrieb upozorňuje na nevyhnutnosť posunúť vzdelávanie od napĺňania nižších D-potrieb smerom k rastovým B-potrebám, od moci nad druhými k moci spolu s druhými. Ľudsko-právny kontext inklúzie dopĺňa o teóriu humanistickej psychológie.

*Kľúčové slová:* škola, inkluzívne vzdelávanie, potreby, reflexia, demokracia, participácia

*PaedDr. Mgr. et Mgr. Viktor Križo, PhD. je učiteľ, špeciálny pedagóg a psychológ, vyštudoval tiež teológiu. Učil matematiku, pôsobil na základnej škole aj ako špeciálny pedagóg a koordinátor odborného tímu. Je spoluzakladateľom a koordinátorom občianskeho združenia Centrum inkluzívneho vzdelávania, pracuje ako odborný zamestnanec CPPPaP v Bratislave. Odborne sa zameriava na koncept inkluzívneho vzdelávania postavený na humanistickej psychológii slobody a zodpovednosti C. R. Rogersa, Maslowovej hierarchii potrieb a modeli nenásilnej komunikácie M. B. Rosenberga.*