

VÝCHODISKÁ INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

MAGDALÉNA ŠPOTÁKOVÁ – VLADIMÍR DOČKAL

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

BACKGROUND TO INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: Authors consider human rights to be the ideological basis for inclusive education. They show how the attention of the international community has gradually shifted from the Universal Declaration of Human Rights, through the declarations of rights of children and other disadvantaged groups, especially people with disabilities, to documents that are legally binding also for Slovakia – the Convention on the Rights of the Child and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. They note the evolution of society's responses to individuals that are different and its impact on education – from exclusion through segregation and integration to inclusion. The inclusion is viewed as a change based upon the unconditional acceptance of diversity. In the next part of the article, the authors analyse the Slovak school regulations and their development from the 1990s to the present day. They show that the current legislative environment does not support inclusive education. Nevertheless, the attempts in society to implement it are growing stronger.

Key words: inclusion, inclusive education, human rights, diversity, legislation

Inklúzia a inkluzívne vzdelávanie sa v posledných rokoch stali v oblasti školstva jednou z najdiskutovanejších tém. Predstava radikálnych zmien, ktoré so sebou prinášajú, sa spája rovnako s nádejami, ako aj s obavami. Vysporiadať sa s nimi musia nielen učitelia a rodičovská verejnosť, ale aj psychológovia a ďalší odborníci, ktorí v školstve pôsobia. Množstvo literatúry na túto tému neprinieslo jednoznačný obraz inklúzie s ostrými kontúrami; dôvodom nie sú len rôzne názory, ale najmä mnohovýrovňovosť a šírka témy. Príkladom môže byť poňatie V. Lechtu (2013), ktorý hovorí o ôsmich komponentoch inkluzívnej pedagogiky: etickom, špeciálnopedagogickom,

psychologickom, sociálnom, medicínsko-biologickom, aplikačnom, profesijnom a komponente školskej politiky; o tri roky neskôr pridáva ďalšie dva: filozofický komponent a komponent transdisciplinarít (Lechta, 2016).

S veľkou mierou zjednodušenia možno literatúru o problematike inkúzie rozdeliť podľa otázky, na ktorú hľadá odpoveď. Časť literatúry sa zaoberá otázkou, *ako inklúziu uskutočniť*: ide v prvom rade o otázku pedagogickú, pričom pedagogika tu znamená nielen všeobecnú a špeciálnu pedagogiku, ale i formujúcu sa inkluzívnu pedagogiku; ide aj o otázku psychologickú, legislatívnu a politickú. Na otázku „ako?“ existuje dnes už celý rad odpovedí. Očakáva sa od nich praktický návod na zvládnutie množstva rozmanitých problémov inkluzívneho vzdelávania. Tieto odpovede nie sú vyčerpávajúce a plne uspokojivé, pretože musia obsiahnuť oblúk od legislatívnych zmien až po prípravu diferencovaných materiálov pre žiakov s rôznorodými vzdelávacími potrebami. Obsahujú však dostatok podkladov na to, aby sa inkluzívne vzdelávanie dalo postupne zavádzať do praxe.

Rovnako dôležité je však odpovedať aj na otázku prečo. *Aké sú dôvody pre inklúziu vo vzdelávaní?* Odpovede na túto otázku sa dotýkajú hodnôt, postojov, ideálov a predstáv o spoločnosti v rovine spoločenskej aj individuálnej. Kľúčový pojem inkúzie v školstve – diverzita (heterogénnosť) – a s ním spojené pojmy segregácia/separácia a integrácia/inklúzia nadväzujú na diskusie o postavení minorít v spoločnosti, diskriminácii a procesoch vylučovania ľudí, ktorí sú „iní“. Súvislosťami vzťahu „my a oni“ sa zaoberajú spoločenské vedy. Aktuálna podoba tohto vzťahu je často predmetom ostrých celospoločenských polemík, politickej orientácie a vyhranených individuálnych postojov.

Hľadaniu riešení na úrovni politického rozhodovania a pedagogickej teórie a praxe preto musí predchádzať pátranie po dôvodoch inkúzie. Praktické riešenia sú kriticky závislé od jasnej predstavy o tom, prečo máme tieto praktické riešenia vôbec hľadať, keď sú zjavne spojené s mnohými problémami, pochybnosťami a aj neúspechmi.

Ideové základy a súvislosti inkúzie

Inklúzia a ľudské práva

Najpriamočiarejším proinkluzívnym argumentom je zakotvenie inkúzie v ľudskoprávnom dokumente: prijatím *Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím* sa zavádzanie inkúzie stalo pre krajiny, ktoré Dohovor ratifikovali, právne záväznou normou. Požiadavky v ňom obsiahnuté sú výsledkom postupne prehlbovaného chápania práva ľudí s postihnutím na plnú a rovnocennú participáciu. A hoci sa dokument sústreďuje na osoby s postihnutím, týka sa všetkých: právo postihnutých osôb na vzdelanie sa má zabezpečiť v inkluzívnej škole – teda škole, ktorá vytvára rovnocenné a nediskriminujúce podmienky pre všetkých žiakov a študentov. Pre Slovenskú republiku nadobudol Dohovor platnosť 25. júna 2010 (Oznámenie MZV SR č. 317/2010 Z. z.).

Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím je rovnako ako ostatné ľudskoprávne dokumenty založený na ideách rovnosti, slobody a ľudskej dôstojnosti, v spojení so solidaritou. Základnú bázu tvoria práva, formulované už vo *Všeobecnej deklarácii ľudských práv* so slávnym článkom 1: „Všetci ľudia sa rodia slobodní a rovní v dôstojnosti a právach. Sú obdarení rozumom a svedomím a mali by sa k sebe správať v duchu bratstva“. (Všeobecná..., 1948).

Neskôr sa práva zo Všeobecnej deklarácie ľudských práv zakotvili v ďalších dokumentoch v rámci medzinárodnej úpravy základných ľudských práv a slobôd. Tieto práva sa explicitne týkajú všetkých ľudí, a preto poskytujú na všeobecnej úrovni ochranu aj zraniteľným skupinám (napríklad utečencom, deťom, ľuďom s postihnutím). Postupne sa však ukázalo, že možnosti ochraňovať práva takýchto skupín nie sú dostatočné, a to viedlo k tvorbe dokumentov, ktoré sú venované špeciálne ich právam – napríklad *Dohovor o právach dieťaťa* (Oznámenie FMZV č. 104/1991 Zb.). Práva ľudí, ktorí patria k takýmto zraniteľným skupinám, sú potom chránené na univerzálnej úrovni medzinárodnými dohovormi a paktmi ako práva príslušníkov ľudského rodu, ďalej zmienkami o špeciálnych skupinách v rámci všeobecných ľudskoprávnych dokumentov a nakoniec špeciálnymi dohovormi (Zachová, 1994). Tieto špeciálne dohovory nezakotvujú špeciálne práva, ale spresňujú a zdôrazňujú všeobecné práva pre špeciálne skupiny, vzťahované k ich špecifickým skúsenostiam; zabezpečujú teda realizáciu ľudských práv menším (Bielefeldt, 2009; Petöcz, 2015).

K univerzálnym ľudským právam patrí právo na vzdelanie. Vo *Všeobecnej deklarácii ľudských práv* sa mu venuje článok 26, v ktorom sa popri práve na vzdelanie určuje aj jeho cieľ: „Vzdelanie musí smerovať k plnému rozvoju ľudskej osobnosti a k posilneniu úcty k ľudským právam a základným slobodám. Musí podporovať porozumenie, znášanlivosť a priateľstvo medzi všetkými národmi, rasovými a náboženskými skupinami, ako aj aktivity Organizácie spojených národov na zachovanie mieru“ (Všeobecná..., 1948). V stručnejšej či obsiahlejšej formulácii sa právo na vzdelanie stalo súčasťou mnohých ľudskoprávnych dokumentov – na rozdiel od Deklarácie už právne záväzných. V *Dohovore o právach dieťaťa* (1991) sa mu venujú až dva články (28. a 29. – vzdelávanie a výchova, v angličtine v oboch prípadoch education). Aj v tomto dokumente je zakotvené, že výchova má okrem iného pripraviť dieťa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti, v duchu priateľstva a bratstva.

Požiadavky rovnosti a plnoprávnej účasti sú pod zastrešujúcim pojmom inklúzia najpregnantnejšie vyjadrené v *Dohovore OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím* z roku 2006, o ktorom už bola reč. Článok 24 Vzdelávanie, ktorý medzinárodne podnietil nielen búrlivé laické a odborné diskusie, ale aj zmeny školských zákonov, vznik inkluzívnej pedagogiky, zmeny v pregraduálnej i postgraduálnej príprave pedagógov, predstavuje podľa niektorých autorov skutočné naplnenie práva na vzdelanie (Ivanco, Stránska 2013). Odcitujme jeho prvé dva odseky (Oznámenie MZV SR č. 317/2010 Z. z.):

- „1. Zmluvné strany uznávajú právo osôb so zdravotným postihnutím na vzdelanie. Na účel uplatňovania tohto práva bez diskriminácie a na základe rovnosti príležitostí zmluvné strany zabezpečia začleňujúci vzdelávací systém na všetkých úrovniach a celoživotné vzdelávanie zamerané na
- a) plný rozvoj ľudského potenciálu a pocitu vlastnej dôstojnosti a hodnoty a na posilnenie rešpektovania ľudských práv, základných slobôd a ľudskej rozmanitosti;
 - b) rozvoj osobnosti, talentu a tvorivosti osôb so zdravotným postihnutím, ako aj ich duševných a telesných schopností v maximálnej možnej miere;
 - c) umožnenie osobám so zdravotným postihnutím účinne sa zapájať do života slobodnej spoločnosti.
2. Pri realizácii tohto práva zmluvné strany zabezpečia, aby
- a) osoby so zdravotným postihnutím neboli na základe svojho zdravotného postihnutia vylúčené zo všeobecného systému vzdelávania a aby deti so zdravotným postihnutím neboli na základe svojho zdravotného postihnutia vylúčené z bezplatného a povinného základného vzdelávania alebo zo stredoškolského vzdelávania;
 - b) osoby so zdravotným postihnutím mali na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločenstve, v ktorom žijú;
 - c) sa im poskytovali primerané úpravy v súlade s ich individuálnymi potrebami;
 - d) osoby so zdravotným postihnutím dostali v rámci všeobecného systému vzdelávania požadovanú podporu s cieľom umožniť ich účinné vzdelávanie;
 - e) sa účinné opatrenia individualizovanej podpory uskutočňovali v prostredí, ktoré maximalizuje vzdelanostný a sociálny rozvoj v súlade s cieľom plného začlenenia.“

I keď Dohovor možno považovať za prelomový kvôli právnej záväznosti zavádzania inklúzie, v ňom formulované požiadavky nie sú nové. Pojem inklúzia sa v súvislosti s právami ľudí s postihnutím stal bežným od r. 1994, keď účastníci Svetovej konferencie UNESCO o vzdelávaní osôb so špeciálnymi edukačnými potrebami prijali v španielskej Salamanke záverečnú deklaráciu (The Salamanca Statement, 1994). Pojem *inkluzívne vzdelávanie* bol zavedený „na podporu vzdelávania žiakov so špeciálnymi potrebami v prirodzenom prostredí“. Súčasťou deklarácie je Akčný rámec pre vzdelávanie detí so špeciálnymi edukačnými potrebami, ktorého základný princíp znie: „Školy hlavného prúdu by mali prijímať všetky deti, a to bez ohľadu na to, ako sú na tom telesne, mentálne, sociálne, emocionálne, jazykovo alebo akokoľvek inak. Tento prístup zahŕňa deti s postihnutím, nadané deti, deti, ktoré vyrastajú na ulici, pracujúce deti, deti z odľahlých oblastí, z kočovných rodín, deti patriace k jazykovým, etnickým a kultúrnym menšinám, ale aj deti z iných znevýhodnených alebo marginalizovaných oblastí alebo skupín“.

Všeobecný komentár č. 4 (2016), ktorý k právne záväznému Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím vydal Výbor OSN pre práva osôb so zdravotným postihnutím, zdôrazňuje: „Inklúzia znamená proces systémovej reformy zahŕňajúcej zmeny a modifikácie obsahu, vyučovacích metód, prístupov, štruktúr a stratégií vzdelávania na prekonanie prekážok s víziou zabezpečiť všetkým študentom príslušnej vekovej skupiny spravodlivé vzdelávanie umožňujúce ich aktívnu účasť a prostredie, ktoré najlepšie vyhovuje ich požiadavkám a preferenciám. Umiestňovanie študentov so zdravotným postihnutím do bežných školských tried bez sprievodných štrukturálnych zmien, napríklad v organizácii, učebných osnovách a vzdelávacích či výchovných stratégiách, sa nepovažuje za inklúziu. Okrem toho platí, že integrácia automaticky nezaručuje prechod od segregácie k inklúzii.“

S pojmom integrácia sa pracovalo a školské systémy sa oň opierali a opierajú už desiatky rokov pred tým, ako sa jedným z imperatívov školských politík a pedagogických teórií stala inklúzia. Integrované hnutie, jeho úspechy a aj kritické hodnotenie, ktoré vyústilo do diskurzu o inklúzii, boli vnorené do širších spoločenských a spoločenskovedných súvislostí. Hoci v centre pozornosti boli a sú ľudia s postihnutím, diskusie zahŕňajú aj migrantov, etnické a náboženské minority a okrajovo aj ďalšie aspekty ľudskej diverzity. Kľúčovými pojmami sú diverzita/heterogenita, exklúzia, segregácia/separácia, integrácia/inklúzia. Týkajú sa ľudí, ktorých spoločnosť vníma ako iných, odlišných.

Vnímanie odlišnosti a postavenie človeka s postihnutím

Nepoznáme spoločnosť, ktorá by neidentifikovala „odlišných“. Proces vymedzovania sa voči iným je základom budovania individuálnej identity (ja a ten druhý) rovnako ako aj skupinovej identity (my a oni). Na úrovni veľkých spoločností je vymedzovanie sa voči spoločenstvám, ktorých nie sme členmi, základom etnickej (národnej) a kultúrnej identity (Barth, 1989). Obdobné procesy prebiehajú aj vo vnútri spoločnosti: na základe vybraných znakov odlišnosti sa vytvárajú kategórie, ktoré charakterizujú skupiny ľudí. Tieto skupiny nevznikajú len pripísaním spoločných znakov spoločnosťou, ale aj autoidentifikačnými procesmi. Každý človek vníma sám seba ako člena rôznych skupín a zároveň je do týchto skupín zaraďovaný zvonka. Konštitutívne je v oboch prípadoch pripisovanie vnútroskupinovej homogenity a zdôrazňovanie medziskupinových rozdielov (Eriksen, 2012). Dôsledkom niektorých kategorizácií sú procesy marginalizácie, vyčleňovania a diskriminácie.

V dvadsiatom storočí sa v humanitných vedách vynorili ideové prúdy, ktoré odlišnosť posudzovanú z pozície kultúrnej nadradenosti a moci nahradili rešpektovaním rozmanitosti. Stratil sa pevný bod, z hľadiska ktorého možno klasifikovať a kategorizovať, posudzovať a hodnotiť. Po civilizačnom prepade, ktorým bola druhá svetová vojna, sa tento postoj premietal v postupujúcej miere aj do politík voči

minoritám, do prijímania ľudskoprávných dokumentov a aj do pozvoľnej zmeny názorov spoločnosti.

Jednou z minorít v spoločnosti sú ľudia s postihnutím. Postavenie človeka s postihnutím sa môže v historickom priereze javiť ako pozitívny vývoj od barbarských postupov k humanizmu, od fyzickej likvidácie cez pomoc v podobe milosrdenstva a liečby až k vytváraniu možností na aspoň nejaké spoločenské uplatnenie a vzdelávanie. Realita je však mnohohvrstevnatejšia: dejiny a aj súčasné poznatky o spoločnostiach, ktoré stoja mimo hlavný civilizačný prúd, dokazujú, že postihnutie nie je jednoznačne rozpoznateľná individuálna charakteristika. Postavenie človeka s postihnutím závisí od rozhodovania spoločnosti v troch oblastiach: ktorý individuálny znak nevyhovuje kritériu „normality“, čo je jeho príčinou a aké dôsledky bude mať pre nositeľa tohto znaku. V našej spoločnosti znak, ktorý sa považuje za jasne patologický, môže byť v inom sociokultúrnom spoločenstve prehlíadaný. Rovnako rozdielne môže byť posudzovanie príčin tohto javu, od ktorých sa odvíja postup voči ich nositeľovi: hriech – vyobcovanie, zločin – trest, choroba – liečba. Pre moderné spoločnosti je typické medicínske uchopenie problému, ale popri ňom stále prežívajú interpretačné schémy založené na spoločenských normách alebo náboženských presvedčeniach. Ani medicínske či medicínou inšpirované prístupy sa v kritických reflexiách 20. storočia nevyhli podozreniu, že sú spoločnosťou využívané na naplnenie tendencie vylúčiť inakosť zo svojho stredu a zbaviť sa zodpovednosti za interakciu s „odlišným“ presunutím problému do rúk odborníkov (Špotáková, 1998).

Rozpoznanie sociokultúrnej podmienenosti postihnutia sa v odbornej literatúre objavovalo už v prvej polovici 20. storočia: „Organický defekt... sa realizuje ako sociálna nenormálnosť správania sa“ (L. S. Vygotskij, podľa Požára, 1984, s. 39). Postupné prijatie poznania o sociokultúrnej podmienenosti postihnutia možno ozrejmiť na prístupe Svetovej zdravotníckej organizácie. V roku 1980 prijala klasifikáciu (*International classification of impairments, disabilities and handicap*) operujúcu pojmami, ktoré v bežnom chápaní postihnutia nie sú rozlíšené: *impairment* (poškodenie orgánu), *disability* (porucha funkcie) a *handicap* (sociálne znevýhodnenie). Napriek tomu, že klasifikácia je explicitne určená pre používanie v medicíne, dizabilita ako dôsledok poškodenia aj hendikep ako dôsledok dizability sú definované na základe sociálnej interakcie: dizabilita je chápaná ako neschopnosť vykonávať určité aktivity spôsobom, ktorý sa považuje za normálny, a hendikep je znevýhodnenie jednotlivca spôsobené tým, že nie je schopný zastávať spoločnosťou očakávané roly alebo to dokáže len v obmedzenej miere. O dvadsať rokov neskôr sa prístup Svetovej zdravotníckej organizácie ešte viac posunul zdôraznením funkčnej diagnostiky: dizabilita sa nechápe dichotomicky (existuje/neexistuje), ale hodnotí sa ako kontinuum ovplyvňované dimenziami *aktivita a participácia*, ktoré reflektujú postoj jednotlivca k vlastnému zdravotnému stavu, a *prostredie*, reflektujúce postoje spoločnosti voči postihnutému (Orgonášová, Palát, 2004).

Dvojaká podoba postihnutia – zdravotná a sociálna – sa nakoniec objavila aj v najdôležitejšom „inkluzívnom“ dokumente, v Dohovore OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (Oznámenie MZV SR č.317/ 2010). V Preambule sa pod písmenom e) uvádza, „...že zdravotné postihnutie je pojem, ktorý sa vyvíja, a že zdravotné postihnutie je výsledkom vzájomného pôsobenia medzi osobami so zhoršeným zdravím a medzi bariérami v postojoch a v prostredí, ktoré im bránia plne a účinne sa zúčastňovať na živote spoločnosti na rovnakom základe s ostatnými...“ (tamtiež, s. 1166).

Odlíšnosť vo vzdelávaní – od segregácie k inklúzii

Zmeny v nazeraní na ľudí s postihnutím sa premietli aj do školstva a pedagogiky. Nezvyčajne živý záujem o túto oblasť, ktorý podnietil spomínaný Dohovor s požiadavkou inklúzie, nadviazal na desaťročia staré spory o integrované vzdelávanie detí s postihnutím. Pri etablovaní nového prístupu, zvlášť ak ho možno nazvať novou paradigmou, ho jeho autori a zástancovia často nekompromisne vymedzujú voči predchádzajúcim prístupom. Diskusie o integrácii boli vo veľkej miere argumentáciou proti segregácii (separácii) a diskusie o inklúzii sú vo veľkej miere argumentáciou proti integrácii. Segregácia (separácia) so špeciálnym školstvom, integrácia s integrovanými školami a inklúzia s inkluzívnymi školami sú realizáciou rôznych uchopení odlíšnosti. Líšia sa v odpovedi na otázky čo je znak odlíšnosti, aká je jeho príčina a ako treba postupovať voči jedincom s týmto znakom. Schematicky to uvádzame v tabuľke 1.

Takéto rozdelenie do istej miery charakterizuje za sebou nasledujúce obdobia, pričom v každom nasledujúcom období ale čiastočne pretrvávali aj formy predchádzajúceho obdobia. V období segregácie pretrvávali existenciou kategórie „nevzdelávateľný“ postupy tu neuvedeného obdobia, v ktorom boli deti s postihnutím vylúčené zo vzdelávania. Pri školskej integrácii je časť žiakov vzdelávaná naďalej v systéme špeciálneho školstva; „integrovateľnosť“ je charakteristikou žiaka. Inklúzia, budovanie

T a b u ľ k a 1

Rozdiel medzi segregáciou, integráciou a inklúziou vo vzdelávaní

	Znak	Príčina	Postup
Segregácia	postihnutie	medicínska	špeciálne školy
Integrácia	špeciálne edukačné potreby	pedagogická	bežné školy s individuálnym vzdelávacím programom
Inklúzia	individuálne potreby	prirodzená rozmanitosť	inkluzívne školy

inkluzívneho školstva, ktorého vývesný štít je bezpodmienečné akceptovanie diverzity, je ešte v počiatkoch, vyrastá však na základoch integrovaných škôl a vo väčšine štátov v istom rozsahu existujú aj špeciálne školy. Neposudzuje sa však už miera „inkludovateľnosti“ dieťaťa, ale miera inkluzívnosti školy (Booth, Ainscow, 2019).

Začlenenie do spoločnosti bolo vždy cieľom vzdelávania detí s postihnutím. Na jednotlivé formy vzdelávania môžeme teda nazerať aj ako na postupné eliminovanie diskriminácie a optimalizovanie možností participácie. Podľa F. Kleina (2009) došlo k segregácii rozšírením idey a praxe vzdelávateľnosti ľudí s postihnutím, a preto sa popri všeobecnej pedagogike vyvinuli aj metódy so špecifickým akcentom; nasledoval nevyhnutný proces inštitucionalizácie a profesionalizácie. Diferenciácia na základe skupinových znakov, ale aj rozšírenie poznatkov o ľuďoch s postihnutím priniesla oddelenie skupiny žiakov do systému špeciálnych škôl. Vznik špeciálnych škôl umožnil participáciu na vzdelávaní a zvýšil šance na pracovné začlenenie. V tradičnom chápaní J. Sováka (1972) bola cieľom komplexnej špeciálnopedagogickej starostlivosti integrácia chápaná ako najvyšší stupeň socializácie jednotlivca s postihnutím.

Zmena medicínskeho hľadiska na pedagogické, ktorú ponúkol koncept špeciálnych edukačných potrieb, umožnila prispôsobený, individualizovaný prístup k vzdelávaniu väčšej skupiny detí než sú deti s postihnutím. Koncept špeciálnych edukačných potrieb predstavoval paradigmatickú zmenu. Vládou Veľkej Británie ustanovená komisia pod vedením filozofky Mary Warnockovej vydala v roku 1978 správu o stave špeciálneho školstva, v ktorej pre vzdelávanie zavrhol medicínsky definované postihnutia. Keď namiesto toho navrhla identifikovať špeciálne edukačné potreby, ktoré môžu mať deti z rozličných dôvodov, v rozličných oblastiach a po rozlične dlhú dobu (Warnock, 1978), ponúkla tým integračnému hnutiu kľúčový pojem.

Integračné hnutie vzišlo z kritického hodnotenia efektívnosti špeciálneho školstva a z pochybností o oprávnenosti sociálnej separácie, často dokonca aj od rodiny. Ďalším impulzom bol boj proti rasovej segregácii v USA. Ľudskoprávne korene integrácie sa spájajú práve s týmto demokratickým hnutím proti segregácii rasových menšín (začleňovanie neprospeievajúcich detí do osobitných škôl viedlo prakticky k rasovej segregácii). Od čias J. F. Kennedyho sa tento stav stal témou verejného záujmu a viedol v USA ku školskej reforme. Výsledkom bolo rešpektovanie akýchkoľvek rozdielov medzi ľuďmi a zákonné uplatňovanie občianskych práv zakazujúcich diskrimináciu.

Integrácia dominovala školským systémom niekoľko desaťročí. V závislosti od vzdelávacích tradícií jednotlivých krajín a úrovne ich školských systémov (bežného aj špeciálneho) boli jej podoby variáciami základnej témy: umožniť časti detí s diagnostikovaným postihnutím spoločné vzdelávanie s deťmi so štandardným vývinom. Pojem špeciálne edukačné potreby (a jeho terminologické varianty v rôznych krajinách, v našich predpisoch špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby) vymanol špeciálnu pedagogiku z medicínskych kategórií a umožnil jej diferencovať žiakov kategóriami pedagogickými, niesol teda v sebe potenciál diferencovaného a flexibilného prístupu

k väčšiemu počtu žiakov. Výsledné podoby integrovaného školstva však nesplnili pôvodné očakávania. Časť kritických analýz sa týkala kľúčového konceptu špeciálnych edukačných potrieb.

Kritika medicínskych kategórií ako základu špeciálneho školstva a jeho diferenciacie poukazovala na obmedzenia takéhoto prístupu: diagnóza môže, ale nemusí mať priamy dopad na vzdelávací proces, medicínske kategórie sú orientované výlučne na deficit a prispievajú k stigmatizácii, zahmlievajú existenciu vysokej vnútro skupinovej variability a zároveň púšťajú zo zreteľa školsky neúspešné deti, ktoré sú bez medicínskej diagnózy.

Pôvodne predstavoval koncept špeciálnych edukačných potrieb flexibilnejší a širší záber na deti, ktoré vyžadujú v škole zvláštnu podporu, prispieval k akceptovaniu rozmanitosti vo vzťahu k edukačnému procesu a zmiernil tvrdú hranicu medzi deťmi s postihnutím a deťmi bez neho. V praxi sa však v priebehu rokov ani tento koncept nevyhol negatívam kategorizácie, ako boli načrtnuté pri medicínskych kategóriách – vytváraní dvoch skupín žiakov (so špeciálnymi potrebami a bez nich), nálepkovaniu, nedostatočnému rešpektovaniu vysokej vnútro skupinovej variability a s tým spojenému prehliadaniu reálnych problémov konkrétneho žiaka. Podobne ako v prípade medicínskych diagnóz, sú aj špeciálne edukačné potreby chápané ako charakteristika dieťaťa, ktorú treba terapeutickými, reedukačnými a inými „nápravnými“ opatreniami odstrániť. V realite sa teda koncept špeciálnych edukačných potrieb nevzdal medicínskeho modelu.

Problémom sa stal aj vysoký nárast detí so špeciálnymi edukačnými potrebami, spojený s rastúcimi finančnými nákladmi, ktoré majú zabezpečiť integrované vzdelávanie. V tejto súvislosti stojí za zmienku, že väčšinu žiakov s diagnostikovanými špeciálnymi edukačnými potrebami, čiže väčšinu integrovaných, tvoria žiaci, pre ktorých neexistuje špeciálne umiestnenie, alebo len ojedinele. Jedná sa v prvom rade o žiakov s vývinovými poruchami učenia. Žiakov integrovaných na základe diagnostikovaných špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb možno teda rozdeliť na dve skupiny. Jednu tvoria žiaci, ktorí by na základe diagnózy mohli navštevovať niektorú zo škôl špeciálneho školstva, čiže „desegregovaní“. Druhú skupinu tvoria žiaci, ktorí by tradične boli zaradení do bežného prúdu, ale ich špecifické potreby by zostali nerozpoznané. Vysoký nárast „integrovaných“ ide vo veľkej miere na vrub druhej skupiny.

Osobitnú skupinu tvoria žiaci, ktorí *nesmú* byť na základe svojho znaku odlišnosti vzdelávaní segregovane: deti z kultúrnej a/alebo jazykovo odlišného prostredia. Na Slovensku aj v Česku ide o deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, spravidla z marginalizovaných rómskych komunít, v iných krajinách prednostne o deti imigrantov. Pochádzajú z prostredia, ktoré je oproti majorite zároveň ohrozené vyššou mierou chudoby, nezamestnanosťou a sociálnou exklúziou. Samotná chudoba, ktorá vôbec nemusí byť extrémna ako v prípade mnohých detí z vylúčených rómskych ko-

munít, predstavuje pri vzdelávaní problém. V priemere horšie vzdelávacie výsledky chudobných detí sa pripisujú dieťaťu (očakávané nižšie kognitívne predpoklady aj motivácia) a negatívne hodnoteniu rodinného prostredia, neberie sa do úvahy kontext a obsah vzdelávania, skúsenosti dieťaťa a jeho rodiny, nízke očakávania učiteľov, vnímanie vlastnej situácie dieťaťom, čo spolu predstavuje činitele školskej neúspešnosti (Veland et al., 2009; Wrigley, 2012; Jackson, 2014). Reálne problémy dieťaťa sa často prekryjú diagnózou (spravidla ľahké mentálne postihnutie), ktorá obmedzí vzdelávacie príležitosti.

Bezpodmienečné rešpektovanie rozmanitosti, ktoré je základnou požiadavkou pre inkluzívne vzdelávanie, je zároveň reakciou na negatíva kategorizácie. Pri inkluzívnom vzdelávaní smerujú opatrenia prednostne do fyzického a sociálneho prostredia dieťaťa, vrátane pedagogických postupov. Vedúcim princípom je sociálny model postihnutia, resp. školskej neúspešnosti, len v nevyhnutnej miere dopĺňaný medicínskym modelom v prípade potvrdeného prínosu jeho uplatnenia.

Legislatívne úpravy integrácie/inklúzie

Spojené štáty americké

Idey integrácie sa do praxe pretavovali vo veľkej miere legislatívnymi zmenami. Popri už spomínaných ľudskoprávných dokumentoch integráciu spoluvytvárali vnútroštátne zákony s antidiskriminačným obsahom a samozrejme zákonné úpravy školstva, ako aj rozhodnutia súdov. V najväčšej miere to platí o Spojených štátoch. V USA bol v roku 1975 prijatý zákon Public Law 94-142 Vzdelávanie pre všetky postihnuté deti (The Education for All Handicapped Children Act), podľa ktorého má postihnuté dieťa právo byť vzdelávané v čo „najmenej obmedzujúcom prostredí“ (the least restrictive environment). Zmeny v chápaní tohto ustanovenia odrážajú zmeny v ponímaní začleňovania detí s postihnutím do bežných škôl. Kým v sedemdesiatych rokoch sa do bežnej školy (čiže do najmenej obmedzujúceho prostredia) integrovali len tie deti, ktoré jej nároky zvládali s minimálnou podporou, po protestoch rodičov a niekoľkých súdnych procesoch sa uzákonila povinnosť prijať do bežnej školy aj žiakov, ktorí vyžadujú intenzívnu odbornú a materiálno-technickú podporu. Ak malo byť dieťa preradené do špeciálnej školy, museli školské úrady preukázať, že vyčerpali všetky možnosti, ako ho podporiť v bežnej škole. Tento záväzný postup sa ukázal byť silným nástrojom zavádzania inklúzie (Felder, 2018).

Podľa federálneho zákona Američania s postihnutiami (Americans with Disabilities Act, 1990), musia byť pre postihnutých sprístupnené všetky formy vzdelávania, budovy a všetko vybavenie. Zákon deklaruje, že každé dieťa má právo:

- Navštevovať najbližšiu školu, ktorá nie je označená ako škola pre postihnutých;
- Byť zaradené do veku primeranej bežnej triedy;

- Uspokojovať edukačné potreby v integrovanej triede bežnej školy;
- Byť členom kooperatívnej vzdelávacej skupiny, nielen pre pozitívnu sociálnu interakciu, ale tiež pre vedomosti;
- Rozvíjať priateľstvá v škole i mimo nej;
- Byť vzdelávané s použitím prispôsobených prístupov a metód;
- Stať sa nezávislým žiakom, individualitou s poznaním vyučovacích metód a zručností nevyhnutných pre vykonávanie úloh a sebahodnotenie.

Podobnosť s inkluzívnym prístupom nie je náhodná: východiskové idey integrácie a inklúzie boli temer totožné, rovnako ako princípy vnútornej diferenciacie.

Situácia v Slovenskej republike

K nám sa myšlienky integrovaného vzdelávania dostali až po roku 1989. Legislatívne bolo možné prijímať žiakov s postihnutím aj do bežných škôl od roku 1990. Umožnil to zákon č. 542/1990 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, ktorý dal riaditeľom (akýchkoľvek) škôl pri výkone štátnej správy právo rozhodovať o prijatí (akéhokoľvek) žiaka. Túto právomoc riaditeľa školy nezmenili ani novely uvedeného zákona, ani zákon č. 596/2003 Z. z., ktorý ho neskôr nahradil.

Termín integrácia sa v školských predpisoch ešte nepoužíval. Jej postupnému zavádzaniu do praxe bránilo mnoho problémov i predsudkov (pozri Dočkal, 1995). Zásadný význam pre rozšírenie integrovaného vzdelávania u nás malo prijatie koncepcie špeciálnych edukačných potrieb (Warnock, 1978). Prvá právna norma, ktorá ich – vtedy nesprávne preložené ako špeciálnopedagogické potreby – spomína, bola Vyhláška MŠ SR č. 43/1996 Z. z. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach, kde však bol týmto slovným spojením iba nahradený dovtedy používaný termín zdravotné postihnutie. Až novela školského zákona č. 229/2000 Z. z. definitívne zaviedla pojem špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a rozšírila jeho platnosť. Taxatívne vymedzila, že žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je žiak s mentálnym, sluchovým, zrakovým alebo telesným postihnutím, žiak zdravotne oslabený a chorý, žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou, žiak s autizmom, žiak s vývinovými poruchami učenia alebo správania a žiak s poruchami psychického alebo sociálneho vývinu. Týmto žiakom sa má poskytnúť „vzdelanie zodpovedajúce ich individuálnym schopnostiam špeciálnymi formami a metódami zodpovedajúcimi ich postihnutiu,“ čo sa mohlo realizovať aj v bežnej škole, ak ich jej riaditeľ prijal. V zásade sa ale stále počítalo s tým, že žiaci so špeciálnymi potrebami budú vzdelávaní v špeciálnych školách. Zákon č. 5/2005 Z. z., ktorý priniesol novelizáciu viacerých vzájomne nesúvisiacich zákonov, potom rozšíril zoznam žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami o kategóriu žiakov so všeobecným intelektovým nadaním.

Pojem integrácia sa do školského zákona dostal novelou, ktorá bola súčasťou zákona č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane

pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (*antidiskriminačný zákon*). Jeho ustanovenia vymedzovali formy školskej integrácie v základných i stredných školách a pomerne podrobne upravovali administratívne postupy zabezpečujúce integrované vzdelávanie. Pri individuálnej integrácii žiakov sa malo postupovať „podľa individuálneho vzdelávacieho programu, pričom učebné osnovy a výchovné postupy sú prispôsobené ich potrebám.“

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý s mnohými novelizáciami platí dodnes, priniesol ako novinku definovanie základných pojmov. Je medzi nimi školská integrácia (§ 2 pís. s) definovaná ako „výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb,“ čo je v súčasnosti uplatňovaný model. Chápaniu inklúzie však nezodpovedá – „školy a školské zariadenia určené pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb“ by nemali v inkluzívnom školskom systéme existovať. Zákon ukladá ministerstvu školstva ustanoviť všeobecne záväzným právnym predpisom o základnej škole aj podmienky integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (§ 30 ods. 8). To je však o integrácii všetko. Na iných miestach sa používa termín začlenenie a v časti o stredných školách sa o edukácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nehovorí vôbec.

Dvakrát novelizovaná *Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole* v rozpore s dikciou zákona hovorí oddelene o žiakoch s nadaním a žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v oboch prípadoch však iba o zriaďovaní tried pre takéto deti, nie o ich individuálnej integrácii či začlenení. Stredné školy fungujú podľa *Vyhlášky MŠVVaŠ SR č. 65/2015 Z. z. o stredných školách*, ktorá bola zatiaľ novelizovaná raz; predtým platila *Vyhláška č. 282/2009 Z. z. o stredných školách* so šiestimi novelami. Ani v jednej – podobne ako v školskom zákone – sa o možnosti vzdelávať žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vôbec nehovorí. Súčasná právna úprava školskej integrácie je tak výrazne horšia, než bola tá predchádzajúca, odvíjajúca sa od zákona č. 365/2004 Z. z. O inklúzii sa z hľadiska slovenských školských predpisov vôbec hovoriť nedá.

Platný školský zákon (§ 2 pís. g) prijateľne vymedzuje špeciálnu výchovno-vzdelávaciu potrebu ako „požiadavku na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.“

Zákon č. 245/2008 Z. z. pritom v § 2 pís. h) vymedzuje aj výchovno-vzdelávaciu potrebu ako takú (teda nielen špeciálnu). Je to „požiadavka na zabezpečenie pod-

mienok, organizácie a realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu spôsobom, ktorý primerane zodpovedá potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu detí alebo žiakov.“ To by mohlo byť základom pre naozaj inkluzívne vzdelávanie, týka sa to totiž každého žiaka a jeho individuálnych potrieb. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby sú potom logicky iba podmnožinou individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí/žiakov. S pojmom výchovno-vzdelávacích potrieb sa však s výnimkou ich vymedzenia v školskom zákone ani v podzákonných právnych normách vôbec nepracuje. Zákon a naň nadväzujúce školské predpisy tak – aj to nedostatočne – upravujú iba školskú integráciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (v prípade stredných škôl sa v praxi postupuje analogicky s postupmi uplatňovanými v základných školách).

Inkluzívne postupy – teda individuálny prístup, vrátane špeciálnopedagogického, liečebnopedagogického, psychologického, sociálnopedagogického ap. – k žiakovi, ktorý to potrebuje, bez ohľadu na to, či má alebo nemá stanovenú nejakú diagnózu, je temer nerealizovateľný, aj keby ho školy chceli aplikovať v rámci vlastných právomocí. Príslušné predpisy (zákon č. 245/2008 Z. z., zákon č. 138/2019 Z. z.) totiž poznajú zamestnanecké kategórie pedagogického asistenta, školského špeciálneho pedagóga, psychológa a školského psychológa, špeciálneho pedagóga a terénneho špeciálneho pedagóga, kariérového poradcu, logopéda a školského logopéda, liečebného pedagóga i sociálneho pedagóga, zákony však neupravujú nárokovateľnosť ich pôsobenia a školy a školské zariadenia často nemajú na zriadenie týchto pracovných miest dostatok financií.

Jediným právnym predpisom, v ktorom sa hovorí o inkluzívnom vzdelávaní, je tak Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, ktorý má ako medzinárodná zmluva prednosť pred domácimi zákonmi (oznámenie MZV SR č. 317/2010 Z. z.). K dispozícii je aj právny precedens – rozsudok najvyššieho súdu SR z 24.9.2015 evidovaný pod č. 7Sžo/83/2014, ktorý v odôvodnení zdôrazňuje povinnosť školy vytvárať podmienky pre prijatie žiaka s postihnutím a doslova uvádza, že „...bolo povinnosťou správnych orgánov vykladať jednotlivé ustanovenia školského zákona v súlade s Dohovorom OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, prípadne správne orgány mohli priamo aplikovať pravidlá medzinárodného práva obsiahnuté v Dohovore.“

Výhľad do budúcnosti

Začleňujúci vzdelávací systém sa pochopiteľne netýka len zdravotne znevýhodnených, ale všetkých osôb. Slovenská republika sa v r. 2015 prihlásila k budovaniu takéhoto systému aj ratifikáciou rezolúcie Valného zhromaždenia OSN z 25.9.2015 pod názvom Transformujeme náš svet: Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj (Rezo-

lúcia..., 2015). Agenda stanovuje sedemnášť cieľov udržateľného rozvoja, päť z nich dáva takýto rozvoj do súvislosti s rôznymi aspektmi inklúzie. Cieľ 6 zaväzuje štáty „Zabezpečiť inkluzívne, spravodlivé a kvalitné vzdelávanie a podporovať celoživotné vzdelávacie príležitosti pre všetkých.“

Slovenské školské predpisy v súčasnej podobe neumožňujú naplnenie tohto záväzku. Problémom je, že zákon č. 245/2008 Z. z. priznáva špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby iba vopred definovaným skupinám detí/žiacov, pričom musia byť diagnostikované zariadením výchovného poradenstva a prevencie (§ 2 pís. j). Špeciálne potreby vo výchove a vzdelávaní však reálne môžu mať aj deti, ktoré sa do preddefinovaných skupín (zväčša diagnostických kategórií) zaradiť nedajú. Tým venujú osobitnú pozornosť iba niektorí učitelia z vlastnej iniciatívy – zákonný nárok na ňu žiaci nemajú.

Na tento problém reagovala v r. 2015 novela školského zákona v Českej republike, ktorá upúšťa od kategorizácie žiakov podľa jednotlivých špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby má žiak, ktorý k naplneniu svojich vzdelávacích možností a k realizácii práva na vzdelanie na rovnoprávnom základe s ostatnými potrebuje podporné opatrenia. Podporné opatrenia, ktoré majú zabezpečiť dosahovanie individuálnych vzdelávacích cieľov, sú rozdelené do piatich stupňov podľa miery nutnej podpory (Akční plán..., 2015).

Podobným smerom by sa malo vydať aj slovenské školstvo; české skúsenosti nám pritom môžu pomôcť vyvarovať sa chýb (najmä administratívnej náročnosti uplatňovania modelu podporných opatrení). V každom prípade však nemožno o dieťati/žiakovi uvažovať dichotomicky: má – nemá špeciálne potreby, ale uvažovať aj o miere jeho problémov a rátať s ich premenlivosťou v priebehu vývinu. Diagnostika by sa nemala sústreďovať na stanovenie diagnózy, ale na odhalenie potrieb – mala by teda zisťovať, čo skutočne konkrétne dieťa v konkrétnom čase potrebuje v škole modifikovať, aby mohlo prosperovať adekvátne svojmu potenciálu.

Realizovať podporné opatrenia nižšieho stupňa môže učiteľ aj bez vyjadrenia poradenského zariadenia. V prípade vážnejších problémov nastupuje odborný tím v škole a až potom poradňa. Činnosť poradenských zariadení by sa pritom mala zmeniť – popri individuálnej diagnostike sa treba zamerať na sledovanie interakcií dieťaťa s prostredím (najmä v školskej triede). A predovšetkým – namiesto diagnostiky robenej často iba preto, že to vyžadujú predpisy, sa viac sústreďiť na intervenciu – poradenskú, reedukačnú, terapeutickú, a to individuálne i skupinovo.

Približne v takýchto intenciách uvažuje tím odborníkov, ktorí v súčasnosti pod záštitou Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie pripravuje stratégiu budovania inkluzívneho školstva v SR. K dispozícii sú skúsenosti najmä mimovládnych organizácií, projektu PRINED (Porubský et al., 2014), aj konkrétnych škôl, ktoré sa už teraz o inkluzívny prístup k žiakom snažia a predstavujú tak mimoriadne dôležité príklady dobrej praxe (Špotáková et al., 2018).

LITERATÚRA

- Akcni plán inkluzivního vzdělávání 2016 – 2018* [online]. 2015. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>
- Americans with Disabilities Act* [online]. 1990. ADA. [cit. 10.10.2019]. Dostupné na: <https://www.ada.gov/pubs/adastatute08.pdf>
- BARTH, F. 1989. Introduction. In: BARTH, F. (Ed.): *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organisation of Difference*. Long Grove, IL: Waveland, p. 9-38.
- BIELEFELDT, H. 2009. Zum Innovationspotenzial der Behindertenkonvention [online]. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. [cit. 10.10.2019]. Dostupné na: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf
- BOOTH, T. – AINSCOW, M. 2019. Index inklúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty [online]. Kto chýba? [cit.10.12.2019]. Dostupné na: <https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>
- Deklarácia práv dieťaťa* [online]. 1959. Otcovia.sk. [cit. 10.10.2019]. Dostupné na: http://www.otcovia.sk/docs/deklaracia_prav_dietata.pdf
- DOČKAL, V. 1995. Pôrodné bolesti školskej integrácie na Slovensku. In: SENKA, J. – UČEŇ, I. (Eds.): *Integrácia postihnutých detí v bežných školách*. Bratislava: VÚDPaP, s. 50-56.
- ERIKSEN, H. T. 2012. *Etnicita a nacionalizmus*. Praha: SLON.
- FELDER, M. 2018. Schulische Inklusion in den USA und deren mögliche Bedeutung für Deutschland. In: LEONHARDT, A. – POSPISCHIL, M.: *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard, p. 189-201.
- IVANCO, Š. – STRÁNSKA, T. 2013. Inkluzívne vzdelávanie ako prostriedok realizácie práva na vzdelanie pre každé dieťa. In: HAPALOVÁ, M. – KRIGLEROVÁ, E. G. (Eds.): *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava: Človek v tísi Slovesko a CVEK, s. 21-29.
- JACKSON, P. S.B. 2014. The crisis of the „disadvantaged child“: Poverty research, IQ and puppet diplomacy in the 1960s. *Antipode*, vol. 46, no. 1, p. 190-208. DOI: 10.1111/anti.12027
- International classification of impairments, disabilities and handicap* [online]. 1980. Geneva: WHO. [cit. 10.10.2019]. Dostupné na: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf;jsessionid=E42FC9419A5F1C1ECD53DF-F583455AC1?sequence=1
- KLEIN, F. 2009. Inklúzia medzi ideou a skutočnosťou v historickej perspektíve. In: LECHTA, V. (Ed.): *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, s. 31-39.
- LECHTA, V. 2013. Inkluzívna pedagogika a jej komponenty. Vstupná reflexia In: LECHTA, V. (Ed.): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava: Vydavateľstvo Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 11-19.
- LECHTA, V. 2016. Inkluzivní edukace – komponenty a podmínky úspěšné edukace. In: LECHTA, V. (Ed.): *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 41-56.
- ORGONÁŠOVÁ, M. – PALÁT, M. 2004. MKF – Medzinárodná klasifikácia funkčnej schopnosti, dizability a zdravia – príručka [cit. 18.4.2018]. Bratislava. Dostupné na: https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiblt-D7yqzNAhVLvRQKHcJsC44QFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fspv.sk%2Flibrary%2Ffiles%2Ficf-manual.rtf&usq=AFQjCNHSUjOMwGIQeo_bq-YDXMGj7MwzTA&bvm=bv.124272578,d.d24
- Oznámenie Federálneho ministerstva zahraničných vecí č.104/1991 Zb. o dojednaní Dohovoru o právach dieťaťa.*

- Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky č. 317/2010 Z. z. o uzavretí Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím.*
- PETÖCZ, K. 2015. Základné východiská. In: HORNÁ, D. – PETÖCZ, K. (Eds.): Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty. Bratislava: ŠPÚ. s. 18-34.
- PORUBSKÝ, Š. – STRÁŽIK, P. – VANČÍKOVÁ, K. – ROSINSKÝ, R. 2014. Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. Prešov: MPC.
- POŽÁR, L. 1984. Patopsychológia postihnutého dieťaťa I. Vysokoškolské skriptá. Trnava: PdF UK.
- Public Law 94-142* [online]. 1975. Congress of U. S. A. [cit. 18.4.2018]. Dostupné na: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>
- Rezolúcia prijatá na Valnom zhromaždení 25. septembra 2015* [online]. Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky [cit. 18.4.2018]. Dostupné na: <http://www.minzp.sk/files/oblasti/udrzatelny-rozvoj/sdgs-dokument-sk-verzia-final.pdf>
- SOVÁK, M. 1972. Nárys speciálnej pedagogiky. Praha: SPN.
- ŠPOTÁKOVÁ, M. 1998. Postoje k postihnutým deťom a možnostiam ich integrácie. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava: VÚDPaP.
- ŠPOTÁKOVÁ, M. – KUNDRÁTOVÁ, B. – ŠTEFKOVÁ, M. – VOJTOVÁ, Z. – ZIKMUND PERAŠÍNOVÁ, D. 2018. Od integrácie k inklúzii. Bratislava: VÚDPaP.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. 1994. Salamanca: UNESCO; Ministry of Education and Science, Spain. Dostupné na: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- VELAND, J. – MIDTHASSEL V. U. – IDSOE, T. 2009. Percieved socio-economic status and social inclusion in school: Interactions of disadvantages. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, no. 6, p. 515-531.
- Všeobecná deklarácia ľudských práv* [online]. 1948. Ústav pamäti národa [cit. 10.10.2019]. Dostupné na: <https://www.upn.gov.sk/data/pdf/deklaracia.pdf>
- Všeobecný komentár č. 4 o práve na inkluzívne vzdelávanie* [online]. 2016. Výbor OSN pre práva osôb so zdravotným postihnutím. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dokumenty-3.html>
- Vyhláška MŠ SR č. 282/2009 Z. z. o stredných školách v znení neskorších predpisov.*
- Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení neskorších predpisov.*
- Vyhláška MŠVVaŠ SR č. 43/1996 Z. z. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach.*
- Vyhláška MŠVVaŠ SR č. 65/2015 Z. z. o stredných školách v znení vyhlášky č. 241/2018 Z. z.*
- WARNOCK, H. M. 1978. *Special Educational Needs. Report of the Comitee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* London: Her Majesti's Stationery Office.
- WRIGLEY, T. 2012. Poverty and education in an age of hypocrisy. *Education Review*, vol. 24, no. 2, p. 90-99.
- ZACHOVÁ, A. 1999. Krátky komentár k Dohovoru o právach dieťaťa. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.
- Zákon č. 5/2005 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 477/2002 Z. z. o uznávaní odborných kvalifikácií a o doplnení zákona Národnej rady Slovenskej republiky č. 145/1995 Z. z. o správnych poplatkoch v znení neskorších predpisov v znení zákona č. 445/2003 Z. z. a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.*
- Zákon č. 229/2000 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov.*
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v platnom znení.*

Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon).

Zákon č. 542/1990 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve v platnom znení.

Súhrn: Za ideové východisko inkluzívneho vzdelávania pokladajú autori ľudské práva. Ukazujú, ako sa pozornosť medzinárodného spoločenstva postupne presúvala od Všeobecnej deklarácie ľudských práv cez deklarácie práv detí a iných znevýhodnených skupín, najmä ľudí s postihnutím, až po aj pre Slovensko právne záväzné dokumenty – Dohovor o právach dieťaťa a Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím. Všímajú si vývoj reakcií spoločnosti na odlišných jednotlivcov a jeho dopad v školstve – od vylúčenia cez segregáciu a integráciu až po inklúziu. Tú chápu ako zmenu opierajúcu sa o bezpodmienečné prijatie rozličnosti. V ďalšej časti príspevku analyzujú slovenské školské predpisy a ich vývoj od deväťdesiatych rokov po dnešok. Ukazujú, že súčasné legislatívne prostredie inkluzívne vzdelávanie nepodporuje: Napriek tomu v spoločnosti silnejú pokusy o jeho realizáciu.

Kľúčové slová: inklúzia, inkluzívne vzdelávanie, ľudské práva, odlišnosť, legislatíva

PhDr. Magdaléna Špotáková, CSc. je dlhoročnou pracovníčkou Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Výskumne sa venuje problematike postojov k integrácii a inklúzii, tiež otázkam psychického a jazykového vývinu detí z marginalizovaných rómskych komunít. V Detskom centre poskytuje služby deťom so špeciálnymi edukačnými potrebami, ich rodičom a učiteľom. Podieľa sa na tvorbe stratégie inkluzívneho vzdelávania v SR.

Doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc. je dlhoročným vedeckým pracovníkom Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, je šéfredaktorom Psychológie a patopsychológie dieťaťa. K jehom odborným záujmom patrí problematika psychického vývinu a vzdelávania nadaných detí i detí z iných minoritných skupín, psychodiagnostika a psychologická metodológia. Podieľa sa na tvorbe stratégie inkluzívneho vzdelávania v SR.