



Je italské inkluzivní vzdělávání skutečně inkluzivní?

ANNA WALOSCHKOVÁ

Abstrakt: Tato přehledová studie se zaměřuje na analýzu inkluzivního vzdělávání v Itálii s cílem zhodnotit jeho současný stav, identifikovat hlavní výzvy, které brání jeho efektivní implementaci, a porozumět roli italských učitelů ve vytváření inkluzivního školního prostředí. Studie vychází z teoretického rámce Pierra Bourdieu, konkrétně jeho konceptů kulturního kapitálu a symbolického násilí, které pomáhají vysvětlit, jak kulturní normy a sociální hierarchie ovlivňují přístup k inkluzivnímu vzdělávání. Výzkumy ukazují, že i přes silnou legislativní tradici a dlouholetou praxi v oblasti inkluze italský vzdělávací systém stále čelí významným strukturálním, ekonomickým a mocenským bariérám. Inkluze se v praxi často redukuje na kompenzační přístup, který není dostatečně reflektován v každodenní pedagogické praxi. Mezi hlavní výzvy patří přetrvávající stereotypy a předsudky, nedostatek koordinace mezi učiteli, ekonomické překážky a nejednotnost v implementaci inkluzivních opatření. Doporučení pro praxi zahrnují posílení profesního rozvoje učitelů, lepší koordinaci mezi třídními a podpůrnými pedagogy a důraz na zohlednění kulturního kapitálu všech žáků, včetně těch z kulturně a sociálně odlišných prostředí. Studie zdůrazňuje potřebu komplexní transformace, která by zahrnovala nejen změny ve školním prostředí, ale i širší kulturní posun v pedagogické praxi.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, Itálie, učitelé a inkluze, migrační kontext ve školství, kulturní kapitál, symbolické násilí, tematická analýza

ÚVOD

Inkluzivní vzdělávání představuje jeden z klíčových nástrojů k zajištění spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro všechny děti a patří k prioritám vzdělávací politiky v evropském prostoru. Inkluzivní vzdělávání je přístup, který zajišťuje, že všechny děti – bez ohledu na jejich znevýhodnění – mají rovné příležitosti účastnit se vzdělávacího procesu v běžných školních prostředích (Booth

& Ainscow, 2002). Itálie je v tomto ohledu považována za průkopnickou zemi, která již v 70. letech 20. století zahájila rozsáhlou reformu směřující k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. Přijetí zákona č. 517/1977 vedlo k téměř úplnému zrušení speciálních škol a položilo základy systému, který je dodnes vnímán jako jeden z nejdéle fungujících modelů inkluze v Evropě (Ianes et al., 2020; Marsili et al., 2021).

Vedle historického vývoje sehrála v motivaci k této přehledové studii klíčovou roli také osobní zkušenost autorky se vzdělávacím prostředím v Itálii, zejména na úrovni mateřských a základních škol. Pozorování inkluzivních přístupů učitelů během studijního pobytu v zimních měsících let 2023–2024 poukázalo na příklady dobré praxe v oblasti začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto zkušenosti však zároveň otevřely otázku, do jaké míry jsou pozorované přístupy běžné napříč italským vzdělávacím systémem a jaké faktory ovlivňují úspěšnost implementace inkluzivních opatření v praxi.

Italský vzdělávací systém zahrnuje mateřskou školu (*scuola dell'infanzia*), pro děti ve věku 3–6 let, pětiletou základní školu (*scuola primaria*), tříleté nižší sekundární vzdělávání (*scuola secondaria di primo grado*) a následně střední školy různého zaměření (*scuola secondaria di secondo grado*) (Eurydice, 2024). Inkluzivní politika se systematicky uplatňuje od předškolního vzdělávání až po střední školy (Legge 4 agosto 1977, n. 517). Zcela výjimečně v evropském měřítku je, že speciální školy byly v Itálii prakticky zrušeny a všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzděláváni v běžných třídách (Legge 5 febbraio 1992, n. 104). Tento přístup staví Itálii do kontrastu nejen s Českou republikou, kde stále existuje paralelní systém speciálních škol, ale i s většinou dalších evropských zemí, které kombinují inkluzi se segregovanými formami vzdělávání (European Agency, 2025).

Klíčovou roli v italském inkluzivním vzdělávání hraje podpůrný učitel (*insegnante di sostegno*), člen pedagogického sboru s plnou učitelskou kvalifikací, který ve spolupráci s třídními učiteli nese spoluodpovědnost za plánování a realizaci podpůrných opatření v běžné výuce. Podpůrná opatření jsou specifikována v individuálním vzdělávacím plánu, na jehož vzniku se oba učitelé (třídní i podpůrný), většinou ve spolupráci s externími specialisty, podílejí. Tuto spolupráci posílil i legislativní rámec v podobě dekretu č. 66/2017 (Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66) a následného meziresortního dekretu č. 182/2020 (Decreto interministeriale 2020, n. 182), které stanovily národní model individuálního vzdělávacího plánu a zdůraznily význam týmové koordinace mezi školou, rodinou a odborníky.

Ve srovnání s Českou republikou, kde je podpora žáků často zajišťována asistent-skými rolemi mimo rámec společného vyučování (co-teaching), staví italský model primárně na sdílené pedagogické odpovědnosti mezi třídním a podpůrným učitelem. Literatura však upozorňuje na napětí mezi deklarovaným sdílením a praktickou delegací inkluzivních úkolů na podpůrné učitele, což oslabuje univerzální inkluzi v každodenní výuce (Fiorucci, 2014; Sandri, 2014) a přispívá k fenoménu tzv. dvojí rychlosti inkluze (Marsili et al., 2021).

Teoretickým rámcem této studie je koncept kulturního kapitálu a symbolického násilí francouzského sociologa Pierra Bourdieua, jak jej interpretuje Alan R. Sadovnik (2007). Tento rámec umožňuje



nahlížet na inkluzivní vzdělávání nikoli pouze jako na soubor pedagogických intervencí, ale jako na širší sociální proces, v němž může docházet k legitimizaci určitého typu znalostí, jazykového projevu či chování – tedy kulturního kapitálu – dominantních skupin. V kontextu inkluzivního vzdělávání je kulturní kapitál klíčovým nástrojem k pochopení, jak určité hodnoty, jazykové a sociální praktiky, které jsou považovány za „normální“, mohou být privilegovány ve školním systému, zatímco alternativní kultury a přístupy jsou marginalizovány (Bourdieu, 1986; Sadovnik, 2007). Symbolické násilí pak popisuje skryté mechanismy, jimiž je odlišný kulturní kapitál znevýhodněn nebo zneuznán, což se může projevovat v inkluzivních praktikách, kde je naproti deklarované rovnoprávnosti skutečně prosazováno nerovné zacházení s dětmi z minoritních skupin (Bourdieu, 1986). Tento rámec je obzvláště relevantní při zkoumání reálné podoby inkluze, protože pomáhá identifikovat, kde a proč mohou být děti a žáci se specifickými potřebami nebo z minoritních skupin ve škole znevýhodňováni – navzdory formálně rovnému přístupu. Cílem této přehledové studie je syntetizovat poznatky z výzkumů, které se zabývají skutečnou podobou inkluzivního vzdělávání v Itálii, se zvláštním zřetelem k předškolnímu a primárnímu vzdělávání. Studie usiluje o hlubší porozumění tomu, jak jsou legislativní rámce v praxi naplňovány, jaké strategie školy a učitelé volí a jaké výzvy ovlivňují implementaci inkluzivních opatření v různých kontextech.

Těmto cílům odpovídá soubor výzkumných otázek, které směřují k identifikaci klíčových charakteristik současné inkluzivní praxe v Itálii:

Co zjistily dosavadní výzkumy o skutečném stavu italského inkluzivního vzdělávání?

Jakým největším výzvám italská inkluze čelí?

Jaký vztah k inkluzi zaujímají italští učitelé a jaké strategie uplatňují ve výuce?

Odpovědi na tyto otázky umožní nejen zhodnotit úroveň implementace inkluzivních principů v praxi, ale také lépe porozumět systémovým faktorům, které úspěšnost inkluzivního vzdělávání ovlivňují.

METODOLOGIE

Metodologickým východiskem této studie je tzv. lineární přehled, jak jej definuje Mareš (2013). Tento typ přehledové studie je zaměřen na systematické shrnutí, utřídění a zobecnění dosavadních výzkumných poznatků k vybranému tématu. Lineární přehled nepracuje pouze s výčtem publikací, ale usiluje o jejich analytické propojení a interpretaci, přičemž zvláštní důraz je kladen na identifikaci shod, rozporů a mezer ve zkoumané oblasti. V této studii bylo cílem poskytnout tematicky zaměřenou syntézu výzkumů věnujících se inkluzivnímu vzdělávání v Itálii, se zvláštním zřetelem k předškolnímu a primárnímu vzdělávání. Výběr zahrnutých studií probíhal s důrazem na relevanci a vědeckou kvalitu (tamtéž).

Rešerše literatury byla provedena podle doporučení PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Page et al., 2021), která poskytuje strukturovaný a transparentní rámec pro realizaci systematických přehledových studií. Vyhledávání probíhalo v následujících databázích: Semantic Scholar, Scopus, ERIC a Google Scholar. Časové ohraničení rešerše zahrnovalo publikace od roku 1998 do roku 2024.

Použitá klíčová slova byla formulována v angličtině a kombinována pomocí operátorů AND/OR:

- Inclusive education in Italy
- Historical steps of inclusive education in Italy
- Italian inclusive education policies
- Italian teachers' inclusion beliefs
- Italian professional teacher training in inclusion
- Inclusive reality in Italian schools

Vyhledávání bylo dále zpřesňováno pomocí nástrojů jednotlivých databází – například pomocí deskriptoru „inclusion“

a filtru „Journal Articles“ v databázi ERIC nebo výběru oborů „education“ a typu publikací „journals“, „conferences“ v Semantic Scholar. Jako nejrelevantnější se ukázala databáze Semantic Scholar, z níž pochází největší podíl zařazených článků.

KRITÉRIA VÝBĚRU

A PRŮBĚH REŠERŠE

Výběr publikací probíhal ve čtyřech hlavních fázích podle modelu PRISMA (tab. 1):

1. Identifikace: Vyhledání všech potenciálně relevantních záznamů na základě klíčových slov.
2. Screening: Odstranění duplicit a nerelevantních studií na základě názvu a abstraktu.
3. Hodnocení způsobilosti: Úplné přečtení a zhodnocení zařaditelnosti do přehledové studie.
4. Zařazení: Výběr konečných studií splňujících kritéria pro analýzu.

Tab. 1 Přehled výběrového procesu dle modelu PRISMA

Fáze	Popis	Počet záznamů
Identifikace	identifikováno v databázích	cca 11 600
Screening	po odstranění duplikátů	cca 6 000
	zhodnoceno na základě abstraktů	cca 300
	vyřazeno pro nerelevantnost	cca 230
Hodnocení způsobilosti	přečteno v plném rozsahu	cca 70
	vyřazeno po přečtení (nevyhovující kvalita/téma)	52
Zařazení	zařazeno do finální analýzy	18

Page et al. (2021), vlastní rešeršní zápis autorky

**Tab. 2** Výzkumné studie zařazené do hlavního výběrového souboru

Studie	Typ studie	Paradigma	Metoda sběru dat	Výzkumný vzorek	Fokus	Relevance
Aiello et al. (2017)	Emp.	Kvant.	Dotazník SACIE-R (15 položek, 6bod. Likert)	N = 437 učitelů (třídní a podpůrní, MŠ–ŠŠ, Itálie)	T2: Postoje, obavy, připravenost učitelů T3: Bariéry (psycholog. a hodnotové)	VO3: Vztah učitelů k inkluzi, inkluzivní praxe VO2: Bariéry v postojích
Bulgarelli (2020)	Emp.	Smíř.	Dotazník; deduktivní obsahová analýza otevřených odpovědí + deskriptivní vyhodnocení uzavřených otázek	N = 93 pracovníc ECEC (91 pedagožek, 2 koordinátorky), 10 zařízení v severní Itálii	T2: Profesní připravenost a potřeby dalšího vzdělávání T3: Bariéry a facilitátory inkluze	VO2: Bariéry inkluze VO3: Role a strategie pedagogů
Bortolotti et al. (2020)	Emp.	Kval.	Polostrukt. rozhovory, audiozáznamy, terénní poznámky	N = 4 koordinátoři, ředitelé MŠ (2 ženy, 2 muži, služby 0–6 let, Bologna)	T1: Inkluze a udržitelné vzdělávání T3: Bariéry T6: Dvojí rychlost inkluze	VO1: Vliv prostředí na inkluzi VO2: Bariéry při realizaci inkluze
Cornoldi et al. (1998)	Emp.	Kvant.	Dotazník (položky dle amerických studií postojů k inkluzi)	N = 523 učitelů (severní a střední Itálie)	T2: Postoje a připravenost učitelů T3: Bariéry (čas, školení, zdroje)	VO3: Postoje učitelů po 20 letech inkluze VO2: Bariéry implement.
Dovigo (2019)	Emp.	Kval.	Polostrukt. rozhovory	N = 41 učitelů a ředitelů (4 regiony Itálie)	T1: Pojetí inkluze (BES) T3: Bariéry (hodnotové a strukturální) T4: Role a kooperace	VO1: Reálná podoba inkluze VO2: Bariéry
Fiorucci (2014)	Přehl.	Syst. literární analýza	Analýza literatury a měřicích nástrojů (škály postojů)	Neuvedeno	T2: Postoje a připravenost učitelů T3: Bariéry (psycholog., hodnotové, strukturální)	VO1: Rámování postojů a bariér učitelů VO3: Přístupy učitelů



Ianes et al. (2020)	Přehl., analytická	Syst. analýza dat, legislativy a výzkumů	Analýza legislativy, národních šetření, empirických studií	Různé datové soubory (školy, učitelé, žáci, rodiny)	T1: Pojetí inkluze T3: Bariéry (strukturální, systémové) T4: Role učitelů T6: Dvojí rychlost inkluze	VO1: Rámec inkluze VO2: Bariéry VO3: Role učitelů
Ianes et al. (2014)	Emp.	Kvant.	Online dotazník	N = 3 230 pedagog. pracovníků (převážně učitelé, Itálie)	T1: Aplikace legislativy T3: Bariéry (částečná participace, zdroje) T6: Dvojí rychlost inkluze	VO1: Legislativa v praxi VO2: Bariéry VO3: Efektivita inkluze
Malusà (2020)	Emp.	Smíš.	Pozorování, rozhovory, analýza dokumentů, dotazníky, deníky	5 škol, 23 tříd, více než 80 učitelů, dále ředitelé a žáci	T3: Bariéry (strukturální) T5: Migrace T6: Dvojí rychlost inkluze	VO1: Stav inkluze VO2: Bariéry úspěchu/neúspěchu VO3: Strategie inkluze
Marsili et al. (2021)	Přehl.	Syst. literární analýza	Analýza legislativ. dokumentů, syntéza literatury	Legislativní a odborné zdroje	T1: Pojetí inkluze T4: Inkluzivní nástroje T6: Rozpor teorie–praxe	VO1: Kontext VO3: Bariéry implement.
Migliarini (2019)	Emp.	Kval. + kritická diskurz. analýza	Polostrukt. rozhovory + analýza politik	17 profesionálů (učitelé, psychologové, sociální pracovníci) + 10 záků- uprchlíků	T1: Pojetí inkluze T5: Migrace a rozmanitost	VO1: Legislativa a politiky VO3: Bariéry a mikro-exkluze
Saloviita & Consegna (2019)	Emp.	Kvant.	Dotazník	N = 153 učitelů ZŠ (Itálie)	T2: Postoje a připravenost učitelů T3: Bariéry (školení, velikost tříd, podpora učitelů)	VO2: Bariéry vnímané učiteli VO3: Postoje učitelů



Sánchez et al. (2023)	Přehl.	Analýza vzděl. politik	Dokument. analýza	Legislativní a odborné dokumenty	T5: Migrace a rozmanitost T6: Rozdíly mezi politikou a praxí	VO1: Vliv politik na inkluzi imigrantů
Sandri (2014)	Teor.-konc.	Kval. kon-cepční analýza	Analýza legislativy, směrnic, literatury; teoretická reflexe	Legislativní a odborné dokumenty	T1: Pojetí inkluze T4: Role učitelů, kooperace	VO1: Kontext inkluze VO2: Bariéry a systémové faktory
Seitz et al. (2024)	Teor.-konc.	Komp. analýza politik	Analýza literatury, expertní konzultace	Legislativní a odborné dokumenty + 3 experti	T3: Bariéry (strukturální, financování)	VO1: Kontext inkluzivních politik VO2: Bariéry financování
Soresi et al. (2013)	Emp.	Kval.	Focus groups, SWOT analýza, podpůrné materiály	12 akademiků + 73 studentů psychologie (UNIPD)	T1: Pojetí inkluze T4: Role učitelů a spolupráce T3: Bariéry	VO1: Inkluze v akademické komunitě VO2: Bariéry a hrozby
Rogers, Dovigo & Doan (2020)	Emp.	Kval.	Pozorování, rozhovory, fokusní skupiny, analýza dokumentů	Učitelé a vedoucí pracovníci MŠ (Itálie, Kanada, Austrálie), N = neuvedeno	T2: Identita a připravenost učitelů T3: Bariéry (hodnotové, strukturální, ekonomické) T4: Podpora a profesní uznání	VO2: Bariéry inkluze VO3: Strategie učitelů
Zanazzi (2018)	Emp.	Kval. + analýza politik	Analýza legislativy a odborné literatury; rozhovory a pozorování	Učitelé, rodiče, žáci, administrativní pracovníci a asistenti; N = neuvedeno	T1: Pojetí inkluze T5: Migrace a rozmanitost T6: Dvojí rychlost inkluze	VO1: Vnímání inkluze v Itálii a Evropě VO2: Bariéry v praxi

BES – speciální vzdělávací potřeby (bisogni educativi speciali)

Do přehledové studie bylo zařazeno celkem 45 zdrojů vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání a jeho teoretickému, legislativnímu a metodologickému kontextu. Z toho 18 zdrojů splnilo kritéria přímé tematické relevance a bylo analyzováno jako hlavní výběrový soubor (tab. 2). Hlavní analytický soubor tvořily studie různého metodologického a analytického charakteru, zahrnující empirické výzkumy, přehledové a analytické práce i teoreticko-koncepční zdroje. Ostatní využitě zdroje, například teoretické práce, legislativní dokumenty, metodologické zdroje či širší mezinárodní přehledy, sloužily k rámování tématu, interpretaci výsledků a podpoře diskuse a nejsou součástí hlavního výběrového souboru.

I přes relativně omezený počet analyzovaných studií ($n = 18$) je jejich výběr výsledkem filtru tematické relevance, aktuálnosti a vědeckého charakteru a poskytuje základ pro tematickou syntézu. Zařazené studie pocházejí z období 1998–2024, přičemž většina z nich byla publikována

v posledním desetiletí. Časové rozložení reflektuje důraz na aktuálnost poznatků a zároveň zahrnuje klíčové starší práce, které významně přispěly k formování diskurzu o inkluzivním vzdělávání v italském kontextu.

Články byly zařazeny, pakliže splňovaly následující kritéria:

- publikace z let 1998–2024,
- zaměření na italský vzdělávací systém a inkluzi,
- vědecký (empirický nebo teoretický) charakter,
- text dostupný v anglickém, italském nebo českém jazyce.

Články do přehledové studie nebyly zařazeny z následujících důvodů:

- duplikace,
- nerelevantní témata (např. inkluze v jiných zemích bez přímého srovnání), chybějící metodologie nebo nízká odborná úroveň.

Přehled četnosti výskytu použitých klíčových slov v jednotlivých databázích uvádí tabulka 3.

Tab. 3 Výskyt klíčových slov v databázích (stav k roku 2025)

Klíčové slovo	Semantic Scholar	Scopus	Google Scholar	ERIC
Inclusive education Italy	1 170	289	1 210	6
Historical steps of inclusive education in Italy	8	1	1 110	1 276
Italian inclusive education policies	299	51	629	273
Italian teachers' inclusion beliefs	1 040	6	104	57
Italian professional teacher training in inclusion	2 517	12	281	273
Inclusive reality in Italian schools	13	10	51	845

Page et al. (2021), vlastní rešeršní zápis autorky



ANALÝZA A KÓDOVÁNÍ DAT

Pro syntézu výzkumných poznatků byla využita tematická analýza (*thematic analysis*), která představuje nástroj kvalitativní analýzy textů (Braun & Clarke, 2006). Analytický postup zahrnoval několik kroků. Nejprve došlo k opakovanému čtení vybraných studií a k otevřenému kódování, při němž byly vymezovány významové jednotky. V dalším kroku byly kódy seskupovány do širších kategorií a porovnávány mezi jednotlivými studiemi. Kombinoval se induktivní přístup (vynořování kategorií ze samotných dat) a deduktivní rámec, zejména typologie bariér podle Dalina (1978).

V rámci osového kódování byly kategorie dále zpřesňovány a redukovány. Tento proces vyústil do šesti klíčových témat, která se opakovaně objevovala napříč studiemi a tvoří analytický rámec výsledkové části:

- T1: Teoretické pojetí inkluze – např. medicínský model vs. širší pedagogicko-sociální pojetí podpory
- T2: Postoje a připravenost učitelů k inkluzivní výuce
- T3: Bariéry inkluze – hodnotové, psychologické, strukturální, mocenské, ekonomické (Dalin, 1978)
- T4: Role třídních a podpůrných učitelů a jejich kooperace
- T5: Migrace a kulturní rozmanitost – specifické výzvy spojené s migrací a kulturní rozmanitostí
- T6: Rozpor mezi teorií a praxí („dvojí rychlost inkluze“, Marsili et al., 2021)

Pro přehlednost bude ve výsledkové části u každého tématu doloženo,

ve kterých studiích se objevuje a jakými konkrétními daty či zjištěními je podpořeno. Souhrnný přehled tematických oblastí a jejich výskytu ve studiích uvádí tabulka 4.

VÝSLEDKY TEMATICKÉ

ANALÝZY

T1: Teoretické pojetí inkluze

Tato tematická oblast zachycuje napětí mezi dlouhodobě přítomným medicínským modelem (diagnóza = nárok na specifickou podporu) a širším pedagogicko-sociálním pojetím inkluze, které akcentuje odstraňování bariér prostředí pro všechny žáky. Klíčovým bodem je italská kategorie BES (Bisogni Educativi Speciali = speciální vzdělávací potřeby), oficiálně přijatá na konci roku 2012 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012), která propojuje kategorizaci s přidělováním podpory a zdrojů (Dovigo, 2019). V praxi to může posouvat pozornost od univerzálních a preventivních přístupů ke kompenzaci „deficitu“ u vybraných žáků (Ianes et al., 2020; Sandri, 2014).

Hlavní zjištění napříč studiemi:

„Re-medikalizace“ inkluze. Zavedení BES (Dovigo, 2019), tedy rozdělení speciálních vzdělávacích potřeb, ukotvilo kategorizaci, která podporuje „nálepkování“ a selektivní podporu místo širší individualizace pro všechny žáky. Podobně Ianes, Demo & Dell'Annaová (2020) ve své přehledově-analytické práci kriticky reflektují, že medicínské rámování má přímé

Tab. 4 Tematické oblasti a jejich výskyt ve studiích

Téma (T1–T6)	Obsah	Studie
T1: Teoretické pojetí inkluze	Napětí mezi medicínským modelem (diagnóza = nárok na podporu) a pedagogicko-sociálním pojetím (odstraňování bariér prostředí). Dopad BES (2012) a riziko re-medikalizace	Bortolotti et al., 2020; Dovigo, 2019; Ianes et al., 2014, 2020; Migliarini, 2019; Sandri, 2014; Soresi et al., 2013
T2: Postoje a připravenost učitelů	Postoje učitelů k inkluzi, deklarativní podpora vs. praktické obavy, vliv profesní přípravy a hodnotového rámce	Aiello et al., 2017; Bulgarelli, 2020; Cornoldi et al., 1998; Fiorucci, 2014; Saloviita & Consegna, 2019
T3: Bariéry inkluze	Hodnotové, psychologické, strukturální, mocenské a ekonomické bariéry dle rámce Dalina (1978)	Aiello et al., 2017; Cornoldi et al., 1998; Ianes et al., 2014; Malusà, 2020; Saloviita & Consegna, 2019; Sandri, 2014; Seitz et al., 2024; Soresi et al., 2013
T4: Role třídních a podpůrných učitelů	Kooperace třídních a podpůrných učitelů, společné vyučování jako ideál vs. delegace inkluze na podpůrné učitele	Fiorucci, 2014; Ianes et al., 2020; Rogers et al. 2020; Sandri, 2014; Soresi et al., 2013
T5: Migrace a kulturní rozmanitost	Výzvy spojené s rostoucí diverzitou žáků s migračním původem Chybějící intersekcionalní perspektiva, jazykové bariéry, socioekonomické nerovnosti	Malusà (2020); Migliarini (2019); Migliarini et al. (2020); Sánchez et al. (2023); Zanazzi (2018)
T6: Rozpor mezi teorií a praxí	Fenomén „dvojí rychlosti inkluze“ – rozdíly mezi regiony, mezi legislativou a praxí, nerovnoměrná implementace inkluze	Dovigo, 2019; Ianes et al., 2014; Malusà, 2020; Marsili et al., 2021; Zanazzi, 2018

důsledky pro kulturu školy i roli podpůrných učitelů.

Mezera mezi normou a praxí. I přes silný legislativní rámec vykazují školy spíše parciální participaci žáků s postižením než plné zapojení do běžné výuky. Dotazníková data (N = 3 230) od autorů Ianes, Demo & Zambotti (2014) ukazují, že in-

kluzivní metody se uplatňují jen omezeně a plná účast žáků ve vzdělávacím procesu zůstává omezená. V praxi to často znamená, že žáci s postižením sice fyzicky navštěvují běžnou školu, ale část výuky tráví odděleně s podpůrným učitelem, účastní se jen vybraných aktivit nebo plní paralelní úkoly mimo hlavní vzdělávací proud



třídy. Jejich přítomnost tak může být spíše formální, aniž by byla zajištěna skutečná participace na výukových i sociálních procesech běžné třídy.

Riziko „znovu-specializace“. Přenášení inkluzivních úkolů na podpůrné učitele oslabuje sdílenou odpovědnost. Sandriová (2014) uvádí, že je třeba opustit představu, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mají přizpůsobovat normě prostřednictvím specializované podpory. Dále doporučuje budovat sdílenou odpovědnost učitelů, kde je každý učitel zodpovědný za všechny žáky a kde podpůrný učitel není izolovaným specialistou, ale součástí kolektivní práce. Podobně Soresi et al. (2013) na základě fokusních skupin varují, že inkluze se může proměnit v „re-specializaci“, pokud nebude posilováno společné plánování a univerzálnější podpůrné přístupy.

Dopady na pedagogické přístupy. Tam, kde školy pojmají inkluzi jako celotřídní pedagogickou strategii, častěji využívají diferencované a kooperativní metody. Tento trend potvrzují jak dotazníková šetření (Ianes et al., 2014), tak kvalitativní výzkum v mateřských školách (Bortolotti et al., 2020), který ukázal, že vhodné prostředí a respektující, otevřené přístupy mohou fungovat jako univerzální inkluzivní nástroj.

Hodnotový rámec a politika. Kritické studie (Ianes et al., 2020; Migliarini, 2019) zdůrazňují, že makro-nastavení (normy, financování, diskurz) rámuje, co školy považují za „normální“ a „oprávněnou“ podporu. Teoretická volba modelu tak přímo strukturuje každodenní praxi.

T1 ukazuje, že volba teoretického rámce (medicínský vs. pedagogicko-sociální) určuje logiku podpory v italských školách. Tam, kde převládá kategorizace a nárokové kompenzace, inkluze se zužuje a vede k parciální participaci. Tam, kde se prosazuje širší pedagogické pojetí a společné vyučování, je větší šance na inkluzi „pro všechny“ (Bortolotti et al., 2020; Dovigo, 2019; Ianes et al., 2014; 2020; Sandri, 2014; Soresi et al., 2013).

T2: Postoje a připravenost učitelů k inkluzivní výuce

Tato tematická oblast se zaměřuje na postoje učitelů a jejich sebedůvěru při realizaci inkluzivní výuky. Přestože většina výzkumů ukazuje deklarativní podporu principů inkluze, učitelé často vyjadřují obavy z nedostatečných kompetencí, limitovaných zdrojů a vysoké náročnosti práce v heterogenních třídách (Aiello et al., 2017; Cornoldi et al., 1998). Podle Cornoldiho et al. (1998) italští učitelé obecně vnímají začleňování žáků se zdravotním postižením do běžných tříd jako přínosné jak pro samotné žáky s postižením, tak pro jejich spolužáky. Současně však zdůrazňují, že k efektivnímu naplňování inkluzivní politiky je nezbytné posílit profesní přípravu učitelů a zajistit dostatečné finanční zdroje. To ukazuje, že vedle celkově pozitivních postojů přetrvává silný pocit nedostatečné přípravy a potřeby podpory.

Studie Aiellové et al. (2017) ukazuje celkově pozitivní postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, zároveň však upozor-

ňuje na přetrvávající obavy spojené s realizací inkluze a na potřebu odpovídající profesní přípravy a metodické podpory: „... ve většině případů byli učitelé ponecháni sami sobě při obtížném úkolu činit pedagogická a didaktická rozhodnutí, aby naplnili naléhavé požadavky na individualizované a personalizované vzdělávání, aniž by měli dostatečné školení“ (s. 10, volný překlad). Citovaný výrok dokládá, že autoři vnímají nedostatečnou profesní přípravu a metodickou podporu jako významný problém inkluzivní praxe.

Hlavní zjištění napříč studiemi:

Deklarativní podpora vs. praktické obavy. Učitelé většinou podporují inkluzi jako princip, ale upozorňují na nedostatek času, školení a další podpory (Cornoldi et al., 1998; Saloviita & Consegna, 2019).

Pozitivní postoje a přetrvávající obavy. Učitelé vykazovali celkově velmi pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání, současně však studie zachytila obavy spojené s jeho realizací (Aiello et al., 2017).

Dopad profesní přípravy. Studie poukazuje na význam profesní přípravy učitelů pro realizaci inkluzivní výuky a zároveň upozorňují, že nedostatečné vzdělávání, metodická podpora a zdroje mohou zvyšovat nejistotu učitelů při práci v heterogenních třídách (Cornoldi et al., 1998; Aiello et al., 2017). Empirické nástroje, jako je škála SACIE-R, umožňují sledovat postoje k inkluzivnímu vzdělávání, obavy spojené s jeho realizací a sentimenty vůči osobám se zdravotním postižením u studentů učitelství a učitelů (Aiello et al., 2017; Forlin et al., 2011).

Role hodnot a přesvědčení. Studie a přehledové práce upozorňují, že postoje, přesvědčení a teoretická východiska pedagogů ovlivňují jejich přístup k inkluzivní praxi (Bulgarelli, 2020; Fiorucci, 2014). Soresi et al. (2013, s. 194) identifikovali čtyři skupiny učitelů – od „pesimistů a zklamaných“ (35 % účastníků) až po „velmi pozitivní, optimistické a odolné“ (21 %), což ukazuje na výraznou diverzitu vnímání inkluze i uvnitř učitelského sboru.

T2 ukazuje, že inkluze v Itálii není jen otázkou legislativy a zdrojů, ale také profesních postojů a připravenosti učitelů. Tam, kde jsou postoje pozitivní a kompetence podpořené školením, se inkluze realizuje aktivněji a s využitím diferencovaných strategií. Naopak přetrvávající obavy ze zátěže a z nedostatku podpory mohou vést k formálnímu přijímání inkluze a jejímu omezenému naplňování v praxi.

T3: Bariéry inkluze

Bariéry inkluze představují klíčový problém italského vzdělávacího systému. Pro jejich analýzu byl využit rámec Dalina (1978), který rozlišuje bariéry hodnotové, psychologické, strukturální, mocenské a ekonomické. Tyto typy se v analyzovaných studiích opakovaně potvrzují a vzájemně se prolínají.

Hlavní zjištění napříč studiemi:

Hodnotové a psychologické bariéry. Předsudky a stereotypy u učitelů i širší veřejnosti mohou významně oslabovat reálné naplňování inkluze. Aiellová et al. (2017) popisují, že učitelé při snaze o individualizované vzdělávání často po-



strádají metodickou podporu a současně vyjadřují obavy z práce v heterogenních třídách. Migliariniová (2019, s. 125) dokládá, že v neoliberálním diskurzu jsou žáci ze sociokulturně odlišného prostředí někdy zobrazováni jako méně schopní, s předem jasně určeným směřováním k manuálnímu zaměstnání. Podobně poukazuje na praxi „konstruování“ postižení u imigrantů a na mikroexkluze ve školním prostředí, například když neuropsychiatrická chybně potvrdila diagnózu u žákyňe-uprchlice, přičemž rodina byla prezentována jako „méně konformní“, zatímco samotná škola zůstala mimo kritickou reflexi (Migliarini, 2019, s. 134–135). Takové stereotypy a „patologizující“ rámování přispívají k tomu, že nerovnosti jsou vnímány jako problém jednotlivce, nikoli jako důsledek institucionálního nastavení.

Strukturální bariéry. Nedostatečné zdroje, velké třídy a nerovnoměrná dostupnost podpůrných učitelů byly identifikovány jako časté problémy. Cornoldi et al. (1998) konstatují, že pro efektivní realizaci inkluze je nezbytný důraz na profesní rozvoj učitelů a dostupnost finančních zdrojů. Podobně Ianes et al. (2014) na datech od více než 3 000 učitelů potvrdili, že inkluze je často pouze částečná kvůli organizačním omezením.

Mocenské bariéry. Některé studie upozorňují na institucionální mechanismy, které reprodukují nerovnosti – například přesun odpovědnosti z běžných učitelů na podpůrné pedagogy. Soresi et al. (2013) varují, že v důsledku toho mají tito (podpůrní) učitelé „tendenci projevovat

pasivní emoce, pocity rezignace a snaží se delegovat na jiné odpovědnost za hledání vhodných intervencí a strategií schopných překonávat překážky“ (s. 194, volný překlad).

Ekonomické bariéry. Financování inkluze zůstává problematické zejména kvůli vazbě zdrojů na diagnostické kategorie a regionálním rozdílům. „Mnoho evropských zemí dnes přechází k modelům financování, které nejsou vázány na identifikaci tzv. speciálních vzdělávacích potřeb, zatímco Itálie stále spoléhá na kategorické přidělování zdrojů.“ (Seitz, Demo & Cappello, 2024, s. 220, volný překlad). Tento model posiluje riziko nerovností a nálepkování žáků.

T3 ukazuje, že italský systém inkluze naráží na bariéry na více úrovních – od individuálních postojů a hodnot až po legislativní a finanční rámec. Tyto překážky mají kumulativní charakter a často vedou k tomu, že inkluze zůstává spíše formálním principem než plně realizovanou praxí.

T4: Role třídních a podpůrných učitelů a jejich kooperace

Italský model inkluze stojí na dvojici třídních učitelů a učitelů podpůrných (*insegnanti di sostegno*). Tento princip má podporovat sdílenou odpovědnost za vzdělávání všech žáků. V praxi se však často ukazuje napětí mezi ideálem spolupráce a realitou, kdy inkluzivní agenda bývá přenášena převážně na podpůrné učitele. V praxi se často ukazuje tendence třídních učitelů přesouvat odpovědnost

za začlenění žáků na podpůrné učitele, což vede k tzv. re-specializaci inkluze (Soresi et al., 2013; Sandri, 2014).

Hlavní zjištění napříč studiemi:

Sdílená odpovědnost jako ideál. Legislativní rámec zdůrazňuje, že třídní a podpůrní učitelé mají spolupracovat na plánování a realizaci výuky. Společná odpovědnost za všechny žáky je základním principem italského inkluzivního modelu (Ianes et al., 2020).

„Delegace“ inkluze. Praxe často směřuje k tomu, že třídní učitelé přenechávají odpovědnost za žáky se speciálními potřebami kolegům – podpůrným učitelům, čímž se oslabuje skutečná spolupráce (Sandri, 2014).

Fragmentace odpovědnosti. Nedostatečná kooperace mezi učiteli může vést k izolované práci podpůrného učitele a oslabení společného pedagogického rámce celé třídy (Fiorucci, 2014).

Podmínky spolupráce. Soresi et al. (2013) na základě fokusních skupin poukazují, že kvalitní spolupráci podporují jasně vymezené role a prostor pro společné plánování. Rogersová, Dovigo & Doanová (2020) pak zdůrazňují, že podpora spolupráce vyžaduje strukturální podmínky – zejména čas a institucionální uznání.

T4 ukazuje, že kooperace mezi třídními a podpůrnými učiteli je klíčovým faktorem pro skutečnou inkluzi. Legislativní rámec podporuje sdílený model, praxe však často inkluzi individualizuje a deleguje, což oslabuje univerzální pedagogické přístupy a sdílenou odpovědnost.

T5: Specifické výzvy spojené s migrací a kulturní rozmanitostí

Italský vzdělávací systém čelí dlouhodobě rostoucí diverzitě žáků s migračním původem (Migliarini et al., 2020). Přesto inkluzivní politika v Itálii bývá rámována především kategorií postižení, zejména prostřednictvím legislativní kategorie BES, zatímco intersekcionální dimenze spojené s jazykem, kulturou či socioekonomickými podmínkami jsou méně akcentované (Ianes et al., 2020; Marsili et al., 2021). To vede k riziku „neviditelných“ bariér a k nedostatečné podpoře žáků, kteří nesplňují tradiční kategorie (Migliarini, 2019; Sánchez et al., 2023).

Hlavní zjištění napříč studiemi:

Chybějící intersekcionální perspektiva. Migliarini (2019) uvádí: „Nedostatek kritického zohlednění průniků rasismu a ableismu v italském diskurzu inkluzivního vzdělávání vedl k rozšíření neoliberálních fantazií inkluze migrantů a uprchlíků“ (s. 123, volný překlad). Tento výrok upozorňuje na to, že v italském prostředí se jen zřídka reflektuje, že žáci mohou čelit více znevýhodněním současně – například kombinaci migračního původu, jazykových obtíží a zdravotního postižení.

Tento pohled ukazuje, že legislativa a praxe často nerozlišují překryvy mezi jednotlivými typy znevýhodnění a složité situace jsou redukovány na jednoduchou kategorii „speciálních vzdělávacích potřeb“. Tím se stírá jejich komplexní povaha a uniká nutnost cílených opatření, která by dokázala reagovat na více vrstev nerovností současně.



V tomto diskurzu se objevuje i rozšířená mantra „pomozte jim domů“ (*helping them back home*), která podle Migliariniové (2019, s. 124) reprezentuje tzv. barvoslepý (*colour-evasive*) antirasismus. Tento postoj se na první pohled jeví jako solidární, ale ve skutečnosti legitimizuje představu, že děti migrantů do vzdělávacího systému plnohodnotně nepatří, čímž posiluje jejich vylučování z běžného vzdělávání.

Jazyk a školní úspěšnost. Malusà (2020) zdůrazňuje, že jazyková bariéra je klíčovým faktorem školního (ne)úspěchu. Nedostatek metodické podpory a omezené zdroje vedou k nerovným příležitostem. To potvrzuje i kazuistika Migliariniové (2019), která uvádí, že děti – žadatelé o azyl byly často označovány jako neschopné učení a studijního pokroku, což systematicky oslabovalo jejich vzdělávací aspirace. Žáci-migranti jsou často chápáni jako „negramotní, nepoužitelní a vhodní pouze pro manuální práce“ (tamtéž, s. 125, vlastní překlad).

Politické a institucionální rámce. Migrace je v italských politikách řešena spíše okrajově a nestrukturovaně, často bez provázanosti s inkluzivní agendou (Sánchez et al., 2023).

Praktické dopady ve školách. Kazuistiky ukazují, že žáci s migračním původem čelí nejen jazykovým, ale i hodnotovým a kulturním bariérám, které nejsou systémově adresovány (Migliarini, 2019; Zanazzi, 2018). To potvrzuje i Zanazzi (2018), který konstatuje, že nově příchozí žáci s migračním původem jsou často automaticky označováni jako BES a zařazováni do kompenzačních opatření, což na jedné

straně otevírá cestu k podpoře, ale na straně druhé reprodukuje stigmatizaci.

T5 potvrzuje, že migrace a kulturní rozmanitost představují v italském kontextu klíčovou, ale částečně opomíjenou dimenzi inkluze. Absence intersekcionálního pohledu vede k tomu, že podpůrné mechanismy nejsou dostatečně flexibilní a často nereflktují reálnou komplexitu situace žáků s migračním původem.

T6: Rozpor mezi teorií a praxí

Tato tematická oblast zachycuje napětí mezi deklarovanými principy inkluzivní politiky a jejich reálnou implementací ve školách (Ianes et al., 2014; Malusà, 2020). Italský systém je často označován za jeden z nejinkluzivnějších v Evropě, protože formálně zaručuje právo všech žáků na vzdělávání v běžných třídách (Marsili et al., 2021). Empirické studie však ukazují, že tento rámec není naplňován jednotně a mezi jednotlivými regiony, školami i úrovněmi vzdělávání se objevují výrazné rozdíly (Ianes et al., 2014; Malusà, 2020). Tento rozpor lze v návaznosti na Marsili et al. (2021) shrnout jako fenomén „dvojí rychlosti inkluze“ – část škol implementuje inkluzivní strategie systematicky, zatímco jiné zůstávají u formálních nebo minimálních kroků. „Italský model se zdá být ideálním kontextem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání... Odpovídá ale tato představa skutečnosti?“ (Zanazzi, 2018, s. 232, volný překlad). Tato otázka podtrhuje trvající napětí mezi deklarovaným ideálem a každodenní praxí.

Hlavní zjištění napříč studiemi:

Regionální nerovnosti. Rozdíly mezi severními a jižními regiony se projevují v dostupnosti zdrojů i v míře aktivního zapojení žáků se speciálními potřebami (Ianes et al., 2014; Malusà, 2020).

Rozdílná interpretace legislativy. Zatímco některé školy využívají rámec BES jako nástroj univerzální podpory, jiné jej chápou restriktivně a inkluzi redukuje na formální integraci žáků s diagnózou (Ianes et al., 2020). Dovigo (2017) kriticky upozorňuje na rozpor mezi oficiálním diskurzem a praxí. Zatímco v programových dokumentech a veřejných prohlášeních jsou inkluzivní hodnoty často zdůrazňovány, při jejich konkrétní implementaci se na ně mnohdy zapomíná.

Rozpor mezi deklaracemi a praxí:

Učitelé a ředitelé popisují tlak na „papírové naplnění“ legislativy, přičemž skutečná pedagogická změna se často omezuje na minimum (Dovigo, 2019).

Nerovnoměrné dopady na žáky:

Malusà (2020, s. 91) upozorňuje na přetrvávající nerovnosti ve vzdělávání: „Pokud bereme vzdělávací úspěch žáků s migračním původem jako měřítko efektivity vzdělávacích cest, zjišťujeme, že v našem školním systému přetrvávají zásadní problémy.“ A dále zdůrazňuje, že jazyková bariéra představuje klíčový faktor vyloučení, kvůli kterému žáci zůstávají na okraji třídního kolektivu. Problémem zůstává také využívání výukových metod, které podporují nerovnosti: „Nepřiměřené, abstraktní lekce obzvláště znevýhodňují žáky, kteří mají obtíže s vyučovacím jazykem“ (tamtéž, s. 91).

T6 ukazuje, že italský systém inkluze naráží na výrazný rozpor mezi deklarovanou politikou a skutečnou praxí. „Dvojí rychlost inkluze“ (Marsili et al., 2021) podtrhuje, že legislativní rámec sám o sobě nestačí – kvalita inkluze závisí na lokálních podmínkách, kompetencích učitelů a dostupnosti zdrojů (Dovigo, 2019; Ianes et al., 2014; Malusà, 2020).

ZÁVĚR

Tato kapitola shrnuje hlavní závěry přehledové studie o inkluzivním vzdělávání v Itálii. Vychází z odpovědí na výzkumné otázky a ukazuje, jak jsou výsledky rámovány teorií kulturního kapitálu a symbolického násilí.

Výsledky vycházejí z tematické analýzy šesti kategorií (viz tab. 4):

- T1 Teoretické pojetí inkluze
- T2 Postoje a připravenost učitelů
- T3 Bariéry inkluze
- T4 Role třídních a podpůrných učitelů
- T5 Migrace a kulturní rozmanitost
- T6 Rozpor mezi teorií a praxí

V následující části jsou jednotlivé výzkumné otázky zodpovězeny na základě uvedených tematických kategorií a výsledky jsou interpretovány v perspektivě Bourdieuovy teorie kulturního kapitálu a symbolického násilí.

VO1: Co zjistily dosavadní výzkumy o skutečném stavu inkluzivního vzdělávání v Itálii?

Itálie patří k zemím s dlouhou legislativní tradicí inkluze – zákony č. 517/1977



a č. 104/1992 zavedly povinné začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd (T1). Analýzy však ukazují, že praxe inkluze se často redukuje na medicínský model založený na diagnostice a kompenzaci deficitu (Dovigo, 2019; Ianes et al., 2020). Oliver (1996) upozorňuje, že tento model zaměřuje pozornost na nápravu jedince, místo aby odstraňoval bariéry vytvářené institucemi.

V této logice se objevuje fenomén „dvojí rychlosti inkluze“ (T6), tedy rozdíl mezi legislativními proklamacemi a reálnou pedagogickou praxí (Marsili et al., 2021).

Na podobu inkluze mají zásadní vliv postoje a příprava učitelů (T2). Učitelé jsou často ponecháni sami sobě při řešení náročných pedagogických situací, bez dostatečné podpory (Aiello et al., 2017). Významnou roli přitom hrají postoje učitelů, jejich profesní připravenost a dostupnost metodické podpory (Cornoldi et al., 1998; Aiello et al., 2017; Saloviita & Consegna, 2019).

Inkluze v Itálii je právně dobře ukotvena (T1), avšak její realizace je limitována diagnostickým rámcem, nerovnoměrnou přípravou učitelů (T2) a strukturálními nedostatky, což v perspektivě Bourdieuvy teorie představuje formu symbolického násilí – školní systém legitimizuje normy většiny a omezuje inkluzi na kompenzaci „odchylek“.

VO2: Jakým největším výzvám italská inkluze čelí?

Analýza identifikovala pět typů bariér podle Dalina (1978): hodnotové, psycho-

logické, strukturální, ekonomické a mocenské (T3):

- **Hodnotové a psychologické bariéry** vycházejí z hluboce zakořeněného pojetí „normálnosti“. Učitelé a instituce nadále přistupují k žákům se speciálními potřebami jako k těm, kteří vyžadují zvláštní zacházení (Cologon, 2013; Migliarini, 2019). Jazyková bariéra je klíčovým faktorem sociálního vyloučení (Malusà, 2020).
- **Strukturální bariéry** zahrnují nedostatek personálu, roztržité kompetence mezi třídními a podpůrnými učiteli a omezený prostor pro individualizaci (Ianes et al., 2020; Saloviita & Consegna, 2019). Na rozpor mezi legislativními ambicemi a nerovnoměrnou implementací upozorňují také Marsili et al. (2021); tento rozpor lze shrnout jako „dvojí rychlost inkluze“.
- **Ekonomické bariéry** souvisejí především s nedostatkem finančních prostředků a se systémem přidělování podpory podle diagnózy, který může reprodukovat stigmatizaci (Seitz et al., 2024).
- **Mocenské bariéry** jsou spojeny s nerovným postavením třídních a podpůrných učitelů (T4). Spolupráce bývá často vnímána spíše jako přenesení odpovědnosti na podpůrné učitele než jako sdílený proces (Sandri, 2014).
- **Absence intersekcionalního přístupu** (T5): kumulace znevýhodnění (jazykového, kulturního, socioekonomického) není v italském školství dostatečně reflektována (Migliarini, 2019; Connor et al., 2016).

Výzvy italské inkluze mají komplexní a systémový charakter – nedostatek zdrojů, roztržité kompetence, předsudky a chybějící kultura spolupráce vytvářejí prostředí, kde inkluze často funguje spíše formálně.

VO3: Jaký vztah k inkluzi zauímají italsí učitelé a jaké strategie uplatňují ve výuce?

Vztah učitelů k inkluzi (T2) se pohybuje mezi deklarativní podporou inkluze a praktickými obavami. Učitelé sice považují inkluzi za přínosnou, zároveň však požadují více školení a finanční podpory (Cornoldi et al., 1998). Pozitivní postoje učitelů představují důležitý předpoklad inkluzivní praxe, samotná studie však zároveň poukazuje na potřebu profesní přípravy a metodické podpory (Aiello et al., 2017).

Praktiky inkluzivní výuky se přitom liší podle typu znevýhodnění. Učitelé častěji vykazují jistotu při práci s fyzickým postižením než s neurovývojovými poruchami nebo žáky z odlišného sociokulturního prostředí (T5) (Aiello et al., 2017; Migliarini, 2019). Klíčovým faktorem při volbě strategií je sebedůvěra učitelů (Saloviita & Consognati, 2019).

Mezi nejčastěji uváděné inkluzivní postupy patří diferencovaná výuka, kooperativní učení, využití podpůrných technologií a týmová spolupráce (T4). Problémem zůstává, že podpůrní učitelé bývají vnímáni jako sekundární a často izolovaní od hlavního pedago-

gického rámce (Fiorucci, 2014). Pro úspěšnou inkluzi je zásadní širší síť podpory zahrnující rodiny, místní služby a mezisektorovou spolupráci (Pavone, 2012).

Italští učitelé deklarují podporu inkluze (T2), ale praktické obavy a strukturální limity (T3, T4) znesnadňují její naplňování. Tam, kde chybí systémová podpora, inkluze zůstává formální a místo podpory diverzity spíše reprodukuje existující nerovnosti (T5, T6). V perspektivě Bourdieua jde o důsledek nerovného přístupu ke kulturnímu kapitálu – pokud učitelé nemají nástroje k jeho zprostředkování, škola místo podpory diverzity udržuje status quo.

SOUHRN

Italský model inkluze osciluje mezi dvěma logikami: normativní rovností zakotvenou v legislativě a každodenní praxí, která je stále rámována kategoriemi, diagnózami a asymetrickými rolami učitelů. V bourdieovském pohledu jde o příklad symbolického násilí – instituce legitimizuje normy většiny a maskuje je jako univerzální, čímž omezuje možnost skutečného zhodnocení kulturního kapitálu jednotlivých žáků. Podpora je distribuována spíše jako kompenzace „odchylek“ než jako investice do rozmanitých zdrojů, které žáci přinášejí. To vytváří riziko, že škola reprodukuje stávající sociální hierarchie: privilegiování žáci mohou uplatnit svůj kulturní kapitál, zatímco ti „odlišní“ jsou in-



stitucionalizovaně vedeni k tomu, aby přijali definice své odlišnosti od majority. Z této perspektivy se budoucnost inkluze neodvíjí jen od legislativních kroků nebo organizačních opatření, ale především od schopnosti vzdělávacího systému přehodnotit samotné kategorie, na nichž stojí – zda budou nadále fixovat nerovnosti, nebo se stanou prostředkem k redistribuci a uznání rozmanitých forem kapitálu.

DISKUSE

Tato kapitola interpretuje výsledky přehledové studie ve světle teoretického rámce symbolického násilí (Bourdieu, 1986) a současného výzkumu v oblasti inkluzivního vzdělávání v Itálii. Diskuse se zaměřuje na hlubší pochopení rozporů mezi deklarovanými cíli inkluze a jejich realizací v praxi, přičemž klade důraz na strukturální, kulturní a epistemologické souvislosti zjištění. V jednotlivých částech rozvíjí interpretační roviny hlavních kategorií výsledků, kriticky reflektuje stav dosavadního výzkumu a formuluje doporučení pro další badatelské i prakticko-politické směřování v oblasti inkluzivního vzdělávání v Itálii.

Stav výzkumu a potřeba hlubšího poznání

Přestože je Itálie často prezentována jako modelová země v oblasti inkluzivního vzdělávání, výzkumné pokrytí této problematiky zůstává překvapivě

fragmentované. V analyzovaném souboru jsou systematické a longitudinální výzkumy sledující dlouhodobé dopady inkluzivních strategií na různé skupiny dětí zastoupeny pouze omezeně. To ztěžuje posouzení dlouhodobé účinnosti konkrétních opatření a formulaci efektivní podpory pro školy. Seitzová et al. (2024) sice poskytují cenná data z oblasti financování inkluze, avšak sami autoři upozorňují na absenci evaluace reálných dopadů těchto finančních mechanismů. Marsili et al. (2021) zároveň upozorňují na potřebu systematického hodnocení a dalšího ověřování kvality inkluzivních procesů.

Kromě metodologických limitů je zřejmé, že analyzovaný soubor je výrazněji zaměřen na perspektivu pedagogů a odborníků. Perspektivy dětí a rodičů jsou zastoupeny podstatně méně. To omezuje možnost zachytit každodenní zkušenosti žáků a jejich rodin a podrobněji porozumět kulturním, jazykovým či emocionálním bariérám, které mohou zůstat mimo zorné pole profesionálního pohledu. Z hlediska metodologického a disciplinárního zaměření je soubor různorodý, některé perspektivy však zůstávají zastoupeny omezeně, zejména pokud jde o hlubší psychologické a sociologické uchopení mechanismů stigmatizace, vztahové dynamiky a širších sociálních nerovností. Zároveň se většina výzkumů orientuje na školní prostředí, zatímco oblast neformálního či komunitního vzdělávání – jež má v italském kontextu nezanedbatelnou roli – zůstává opomíjena.

Pro další výzkum se proto jako klíčové jeví: (1) vývoj validovaných nástrojů pro měření kvality inkluzivního klimatu ve školách; (2) evaluace konkrétních dopadů legislativního dekretu č. 66/2017 na praxi jednotlivých škol; (3) longitudinální studie sledující životní dráhy žáků se speciálními potřebami v čase; (4) zacílení na specifické skupiny, jako jsou děti migrantů nebo žáci s kumulovaným znevýhodněním; (5) důkladnější zkoumání role pedagogických fakult v přípravě učitelů na inkluzivní praxi.

Kulturní předpoklady (ne)úspěchu inkluze

Z perspektivy teorie symbolického násilí (Bourdieu, 1986) lze diagnostické a kategorizující přístupy, které podmiňují přidělování podpory, interpretovat jako institucionálně ukotvené formy „tichého násilí“. Tím, že škola označuje některé žáky za „speciální“ a jejich vzdělávací potřeby legitimizuje formálními nálepkami, vytváří a udržuje status odlišnosti, který je považován za odchylku od normy. Tato norma, často nevyslovená, je produktem dominantní kultury, která má moc určovat, co je „běžné“, „normální“ či „žádoucí“. Procesy podpory tak paradoxně mohou vést k reprodukci nerovností, místo aby je překonávaly. Inkluze deklarovaná jako nástroj rovnosti se tak stává nástrojem selekce, který zajišťuje kontinuitu mocenské hierarchie mezi většinou a „jinou“ zkušeností.

Současně je patrné, že diskurz inkluze je zatížen vnitřními rozpory. Na jedné

straně operuje s jazykem rovnosti, participace a respektu, na straně druhé zůstává zakotven v systému, který tyto hodnoty nenaplnuje strukturálně ani kulturně. Fenomén „dvojí rychlosti“ inkluze, jak lze tento rozpor v návaznosti na Marsiliho et al. (2021) shrnout, není pouze výsledkem institucionálních bariér, ale také projevem hlubšího napětí mezi deklarovanými cíli a realitou školního prostředí. Na tento rozpor upozorňuje i Rogersová, Dovigo a Doanová (2020), když ukazují, že neoliberalní diskurz a tlak na výkon deformují podmínky, za nichž mohou učitelé rozvíjet inkluzivní praxi. Identita učitelů se tak stává nejen pedagogickou, ale i politicko-kulturní otázkou. Deklarativní rovnost tak může zastírat mocenské nerovnováhy nejen mezi různými skupinami žáků, ale i mezi školami či učiteli samotnými – například mezi těmi, kteří mají přístup k inovativním přístupům, a těmi, kteří zůstávají izolováni v systému, který podporu deklaruje, ale ve skutečnosti nedistribuuje spravedlivě.

Širší evropský a český kontext

Evropské trendy. V evropském kontextu se stále více prosazuje odklon od medicínského modelu k modelu sociálně-pedagogickému, který zdůrazňuje univerzálnost podpory a potřebu vytvářet školní prostředí vstřícné pro všechny žáky. Důraz je kladen na celkovou kulturu školy, průběžné sledování kvality inkluzivního prostředí a systematické zohledňování jazykové i kulturní roz-



manitosti (UNESCO, 2017). Tato linie je v souladu s kritickou reflexí italských výsledků: tam, kde škola staví na univerzálních strategiích a průběžném monitoringu, klesá závislost na kategorizaci a roste účast žáků v běžné výuce.

Itálie vs. Česká republika — institucionální logika. Itálie zrušila speciální školy již v 70. letech a opírá se o podpůrné učitele (*insegnanti di sostegno*) jako plnohodnotného partnera ve výuce. Česká republika udržuje smíšený systém (běžné i speciální školy) a po roce 2016 přešla na doporučená podpůrná opatření s normovaným financováním (zákon č. 561/2004 Sb.; vyhláška č. 27/2016 Sb.). To je blíže k univerzální logice podpory, zatímco italská praxe zůstává silně navázaná na kategorizaci (BES), což — jak ukazuje tato studie — podporuje „re-medikalizaci“ (Dovigo, 2019).

Role podpůrných profesí. Itálie rozděluje práci mezi třídní a podpůrné učitele, realita však často sklouzává k „delegaci“ inkluze na podpůrné učitele (Soresi et al., 2013; Sandri, 2014). V České republice hraje velkou roli asistent pedagoga (MŠMT, 2016), podobně jako v Itálii se v praxi objevuje riziko, že podpora je úzce napojena na jednotlivce místo inkluzivní podpory celé třídy (European Agency, 2020). Oba systémy tak narážejí na potřebu kultury sdílené odpovědnosti a času na společné plánování.

Financování a diagnóza. V Itálii je přístup ke zdrojům často svázán s kategoriemi (BES). Seitzová et

al. (2024) upozorňují, že to může reprodukovat stigmatizaci. V České republice jsou finance vázány na stupně podpůrných opatření (nikoli přímo na diagnózu), což je blíže evropské tendenci odbourávat „nárok založený na štítku“. V praxi ale i v ČR rozhoduje místní kapacita a dostupnost služeb (MŠMT, 2016).

Jazyková a kulturní rozmanitost. V celé Evropě se stále více zdůrazňuje role vyučovacího jazyka jako klíčové inkluzivní kompetence. Italské studie (Malusà, 2020; Migliarini, 2019) ukazují, že jazyková bariéra a „barvoslepé“ diskurzy mohou významně omezovat rovné příležitosti žáků. Tyto poznatky jsou aktuální i pro český kontext, kde počet žáků s odlišným mateřským jazykem rychle roste (ČSÚ, 2025). V obou zemích se proto ukazuje, že systematická jazyková podpora a kvalitní příprava učitelů představují klíčové předpoklady úspěšné inkluze.

Co z těchto zjištění plyne pro italskou praxi?

Kulturní proměna pedagogického prostředí. Italské školství by mělo klást důraz na hlubší transformaci pedagogické kultury a na rozšíření pojetí diverzity. Inkluze by neměla být vnímána pouze jako reakce na diagnózu či deficit, ale jako dynamický proces vzájemné adaptace, který zohledňuje jazyková, kulturní a socioekonomická specifika žáků a staví na respektu k jejich různorodému kulturnímu kapitálu.



Posílení koordinace a profesního rozvoje učitelů. Klíčovým předpokladem pro efektivní inkluzi je jasné vymezení kompetencí a posílení spolupráce mezi třídními a podpůrnými učiteli. Systémový rámec by měl podpořit kontinuální profesní rozvoj učitelů a vytvořit prostor pro sdílení zkušeností, aby inkluzivní vzdělávání nebylo závislé jen na individuálním nadšení či iniciativě jednotlivců.

Reflexivní práce s kulturním kapitálem žáků. Učitelé by měli být vedeni k rozvoji citlivého a reflexivního přístupu, který jim umožní aktivně pracovat s kulturními, sociálními i ekonomickými podmínkami svých žáků. Podpora v této oblasti by měla zahrnovat jak profesní vzdělávání, tak dostupné nástroje a metodiky pro inkluzivní pedagogickou praxi.

Rozšíření výzkumné základny a evaluace dopadů. Další rozvoj inkluziv-

ního vzdělávání v Itálii je podmíněn systematickým výzkumem a evaluací. Nutné je nejen analyzovat dlouhodobé dopady inkluzivních opatření na různé skupiny žáků, ale i vyvíjet nástroje pro hodnocení kvality školního klimatu a sledovat účinnost konkrétních reforem, včetně implementace legislativního dekretu č. 66/2017. Významným předpokladem je zahrnutí perspektivy dětí a rodin do hodnocení inkluze i plánování podpory — oblast, kde současná evidence v Itálii selhává a z níž může těžit i Česká republika.

Potřeba epistemologické změny. Závěrem lze konstatovat, že budoucnost inkluzivního vzdělávání v Itálii závisí méně na nové legislativě, ale více na hluboké epistemologické změně — tedy na přehodnocení toho, co považujeme za hodnotné, normální a přijatelné ve vzdělávacím procesu. Inkluze musí být vnímána jako etická výzva, nikoli jen jako organizační úkol.

LITERATURA

- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, 20, 10–24.
- Bulgarelli, D. (2020). Inclusive play and disability in early childhood education and care services: The experiences of Italian practitioners. In D. Bulgarelli (Ed.), *Perspectives and research on play for children with disabilities: Collected papers* (pp. 167–183). De Gruyter Poland.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), 313–326.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Greenwood.



- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cologon, K. (2013). Recognising our shared humanity: Human rights and inclusive education in Italy and Australia. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 151–169.
- Connor, D., Ferri, B., & Annamma, S. (2016). *DisCrit: Disability studies and critical race theory in education*. Teachers College Press.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 350–356.
- ČSÚ (2025, 12. února). *Vzdělávání cizinců* [Statistika]. Český statistický úřad <https://csu.gov.cz/vzdelavani-cizincu?pocet=10&podskupiny=294&cizeni=-datumVydani&start=0>
- Dalin, P. (1978). *Limits to educational change*. Macmillan Press – International Movement towards Educational Change.
- Decreto interministeriale 2020, n. 182. (2020). *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida*. Ministero dell'Istruzione. <https://www.aidp.it/site/wp-content/uploads/2023/09/DI-182-20-testo-coordinato-con-DI-153-23.pdf>
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. (2017). *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Normattiva. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017;66-art1-com180-181>
- Dovigo, F. (2019). I bisogni educativi speciali: Un percorso verso l'inclusione?. In F. Dovigo & F. Pedone (Eds.), *I bisogni educativi speciali: Una guida critica per insegnanti* (pp. 15–38). Carocci.
- Dovigo, F. (2017). *Special educational needs and inclusive practices*. SensePublishers.
- European Agency. (2020). *Legislation and policy — Czech Republic*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/country-information/czech-republic/legislation-and-policy>
- European Agency. (2025). *Data tables and background information*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/activities/data/data-tables-background-information>
- Eurydice. (2024, October 1). *Italy: Overview*. Eurydice – European education systems. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/italy/overview>
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 53–66.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–65.
- Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249–263.

- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2014). Integration in Italian schools: Teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 626–653.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. (1977). *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 224 del 18 agosto 1977. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.codiceRedazionale=077U0517&atto.dataPubblicazioneGazzetta=1977-08-18&elenco30giorni=false
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. (1992). *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>
- Malusà, G. (2020). Inclusion as social justice. A research project in Italian middle schools. *Encyclopaidea*, 24, 91–105.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23, 427–454.
- Marsili, F., Morganti, A., & Signorelli, A. (2021). The Italian leadership on inclusive education: Myth or reality? *Science Insights Education Frontiers*, 9(2), 1241–1263.
- Migliarini, V. (2019). “Help them back home”: Italian fantasies of (neoliberal) inclusion from buona scuola to Salvini's government. *Canadian Journal of Children's Rights*, 6(1), 123–141.
- Migliarini, V., D'Alessio, S., & Bocci, F. (2020). SEN policies and migrant children in Italian schools: Micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 887–900.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MŠMT. (2016). *Metodický pokyn k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan Education.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, A. E., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
- Pavone, M. R. (2012). Inserimento, integrazione, inclusione. In L. d'Alonzo & R. Caldin (Eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale* (s. 145–158). Liguori.
- Rogers, M., Dovigo, F., & Doan, K. (2020). Educator identity in a neoliberal context: Recognising and supporting early childhood education and care educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 806–822.
- Sadovnik, A. R. (2007). *Sociology of education: A critical reader*. Routledge.



- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*, 46(4), 465–479.
- Sánchez, L. M., Fiorucci, M., Catarci, M., & González-Monteaudo, J. (2023). Analysis of intercultural education policies in Italy and Spain: A comparative perspective. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 27(1), 137–153.
- Sandri, P. (2014). Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion. *Alter*, 8, 92–104.
- Seitz, S., Demo, H., & Cappello, S. (2024). Financing inclusive education: Critical reflections on the Italian model of resource allocation for inclusive education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 220–232.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., Sgaramella, T. M., Ginevra, M. C., & Santilli, S. (2013). Inclusion in Italy: From numbers to ideas... that is from „special“ visions to the promotion of inclusion for all persons. *Life Span and Disability*, 16(2), 187–217.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000248254>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Sbírka zákonů České republiky*.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů České republiky*.
- Zanazzi, S. (2018). *Inclusive education: A critical view on Italian policies*. Edizioni Nuova Cultura.

Mgr. et MgA. Anna Waloschková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra preprimární a primární pedagogiky;

e-mail: anna.waloschkova@pedf.cuni.cz

WALOSCHKOVÁ, A. Is Inclusive Education in Italy Truly Inclusive?

This review study focuses on the analysis of inclusive education in Italy with the aim of assessing its current state, identifying the main challenges that hinder its effective implementation, and understanding the role of Italian teachers in creating an inclusive school environment. The study draws on Pierre Bourdieu's theoretical framework, particularly his concepts of cultural capital and symbolic violence, which help explain how cultural norms and social hierarchies influence access to inclusive education. Research indicates that, despite a strong legislative tradition and many years of experience with inclusion, the Italian education system continues to face significant structural, economic, and power-related barriers. In practice, inclusion is often reduced to a compensatory approach that is not sufficiently reflected in everyday teaching practice.



The main challenges include persistent stereotypes and prejudices, insufficient coordination among teachers, economic constraints, and inconsistencies in the implementation of inclusive measures/practices. Recommendations for practice include strengthening teachers' professional development, improving coordination between classroom and support teachers, and placing greater emphasis on recognising the cultural capital of all pupils, including those from culturally and socially diverse backgrounds. The study highlights the need for a comprehensive transformation involving not only changes within the school environment but also a broader cultural shift in educational practice.

Keywords: *inclusive education, Italy, teachers and inclusion, migration in education, cultural capital, symbolic violence, thematic analysis*