

Krátká sonda do historie domácího vzdělávání

Irena Kašparová, str. 21-24

Domácí vzdělávání, tak jak jej v dnešní podobě známe, se začalo do Evropy dostávat ze Spojených - států amerických ve druhé polovině dvacátého století. Nejedná se však o žádný nový převratný revoluční nápad. Naopak – domácí vzdělávání je staré jako lidstvo samo. Děti se učily od svých rodičů od nepaměti. Nejprve kulturním, náboženským a společenským hodnotám, později rodinnému řemeslu a v poreformační době, kdy se masově rozšířil knihtisk, i čtení a psaní. Do rozšíření knihtisku spočívalo těžiště vzdělání v praktické interakci mezi dvěma jednotlivci – vyučujícím a žákem. Děti se učily praxí. S tištěným písmem se situace změnila. Informace mohly být předávány anonymně, od autora ke čtenáři, bez nutnosti fyzické či časové blízkosti a přítomnosti. Tím se otevřely nebývalé možnosti poznání a specializace, včetně takové profese, jako je učitelství. Odsud byl již jen krok k myšlence školy coby místa, do kterého je vzdělání soustředěno a zprostředkováno specialistou. Současně došlo k tomu, že každodenní dovednosti, kterými byla například práce v domácnosti, v zemědělství či řemeslné schopnosti, byly z kategorie vzdělávání vyňaty a do školních osnov se jejich předávání nedostalo. Školní vzdělání formovalo svou identitu v úzkém provázání s abstraktními dovednostmi, kterými jsou poznatky z oblasti historie, vědy, matematiky a umění, zprostředkované skrze schopnost číst a psát, jež se stala masovou. Z toho plyne, že vzdělání dětí ve školách bylo v počátku spíše luxusem než nutností. Jen málo rodičů si mohlo dovolit postrádat své děti přes den, kdy bylo potřeba jejich pracovní síly v zemědělství či v řemesle. Historie pohlížela Krátká sonda do historie domácího vzdělávání 24 25 na dětství jinak, než je tomu dnes. Nebyla to vyčleněná epocha lidské existence, která by vyžadovala zvláštní či speciální zacházení a pozornost. Více o tom hovořím v šesté kapitole, která ukazuje, jak představy o tom, co je to dětství, formovaly a formují rodičovské volby vzdělávacích strategií. Vzdělání, tak jak mu dnes rozumíme, bylo tedy zpočátku exkluzivní záležitostí a výsadou bohatých. Povinnost navštěvovat školu a zde se vzdělávat se Evropou rozšířila až mnohem později, a to v průběhu 18. a 19. století. V českých zemích byla povinná školní docházka uzákoněna Marií Terezií v roce 1774. Byla šestiletá, pro děti ve věku od šesti do dvanácti let. Historické dokumenty však čteně dokumentují její nedodržování, právě z důvodů nepostradatelnosti dětí při práci v domácnosti a na poli. Domácí vzdělávání v této době představovalo levnější variantu, než jakou byla škola. Rodiče, kteří uměli číst a psát, učili své děti po večerech po práci. Učebnicí čtení byla těmto rodinám často Bible, protože knihy byly drahé a jejich přítomnost v rodinách výjimečná. Se vznikem škol začíná souběžně i jejich duel s domácím vzděláváním. Škola jakožto instituce totiž přináší jiný výklad pojetí a smyslu vzdělávání. Nejedná se již pouze o nástroj socializace jednotlivce skrze jeho poznání a přijetí kulturních a společenských hodnot a praktických dovedností. Ve filozofii škol se vzdělání stává nástrojem pro vytvoření homogenní společnosti, kontrolovatelné a ovladatelné skrze tištěné a psané slovo. S institucionalizací vzdělání se zároveň začínají objevovat i myšlenky rovnosti, zodpovědnosti elit, socializace v kolektivu vrstevníků a odlišnosti období dětství od času dospělosti. Takové je podhoubí centralizovaného, státem řízeného školského systému. Proti tomu se ozývaly hlasy, které vyzdvihovaly účinnost individuálního přístupu rodiče k dítěti, svrchovanou zodpovědnost rodičů za budoucnost svých dětí nebo maximalizaci blaha, se kterou rodič vůči svému dítěti jedná. To se naopak ve škole ztrácí. Odpůrci škol vyzdvihovali i morální zodpovědnost rodičů za své děti. Domnívali se, že škola – kvůli své masové povaze – na rozdíl od rodičů – není schopná vštípit dětem vhodnou morálku, ukotvenou v křesťanství a založenou na dozorování a kontrole. Předpokládali, že masovost postavená na unifikovaném vědění předávaném

ve škole tak může vést k lepší kontrole davů ze strany elit, které samy rozhodují, co je pro poddané dobré a co ne. Historie naší země nabízí četná období, kdy ideologie státu, jednotlivce a církve nebyly ve vzájemném souladu, ba právě naopak. Yvona Kostecká (2014a) dochází k závěru, že spor o to, zda je lepší učit doma nebo ve škole, stojí od starověku do současnosti na třech pilířích. Tím prvním je otázka vhodnosti domácího vzdělávání pro dítě. To zahrnuje otázky jako: naučí se toho doma dost? Nebude zaostávat za dětmi, které se učí ve školách? Nebude mu chybět kolektiv vrstevníků? Nebude příliš rozmazlené individuálním přístupem? Bude připravené na budoucí tvrdý život v reálném světě dospělých? Druhým pilířem je dopad existence domácího vzdělávání na společnost: přijme společnost doma vzdělávané děti? Budou dostatečně socializované v jejich hodnotách? Nepředstavuje domácí vzdělávání podhoubí pro líheň anarchistů? Historické zkušenosti, jakož i nedávné dlouholeté pokusné ověřování Ministerstva školství ČR mezi domácími vzdělavateli ukazují, že domácí vzdělávání představuje ve všech aspektech dopadů na dítě platnou alternativu k masovému školství a nezavdává žádný handicap, se kterým by se doma vzdělávané dítě muselo po začlenění se do pracovního procesu vyrovnávat. Zrovna tak ukazují, že domácí vzdělávání nepředstavuje hrozbu pro integritu společnosti. Nerozvrací její hodnoty ani neformuje subkulturu anarchistů a odpadlíků. Třetím pilířem historické diskuse o domácím vzdělávání je podle Kostecké (2014a) otázka, zda o budoucnosti dítěte má rozhodovat rodič nebo stát. Spor o domácí vzdělávání Krátká sonda do historie domácího vzdělávání Krátká sonda do historie domácího vzdělávání 26 27 je od nepaměti spor filozofický a ideologický, v jehož pozadí stojí představa o tom, kdo má mít právo působit na dítě a předávat mu svoje hodnoty. Do zavedení povinné školní docházky byla tato zodpovědnost na rodičích, popřípadě v rukách církve (klášterech), jimiž bylo dětem vzdělání poskytováno a placeno Masifikace vzdělání a povinná školní docházka přibírá do hry o vliv na dítě dalšího hráče, a tím je stát a s ním spojená světská ideologie. Zavedením povinné školní docházky však domácí vzdělávání v Evropě nezmizelo úplně. Šlechta jej i nadále udržovala jako exkluzivní formu předávání vhodných vědomostí a dozoru nad morálkou svých dětí. Soukromý učitel představoval nástroj kontroly v rukou rodičů. Byl zárukou jak obsahu vzdělání, tak i vhodné socializace a výchovy dítěte. Tato exkluzivní forma dozoru rodiče nad dítětem zanikla po druhé světové válce, kdy socialistické školství centralizovalo vzdělání výlučně do rukou státu (Kostecká 2014a). V období po Sametové revoluci, kdy se ke slovu ve veřejném prostoru dostaly i menšiny socialistickým režimem utiskované, mezi nimi i církve, se otázka ideologického působení ve vzdělávání znovu otevírá. První rodiny domácích vzdělavatelů v ČR po roce 1989 tvořili z velké míry křesťané, kteří chtěli svým dětem předávat hodnoty a víru, kterou běžná škola nenabízela. V roce 1997 byla rodiči dětí, kteří si přáli vzdělávat doma, založena Společnost přátel domácího vzdělávání. Na základě jejich opakovaných žádostí zadalo Ministerstvo školství ve školním roce 1998/1999 pokusné ověřování jiné formy plnění školní docházky, které vyústilo přijetím zákona č. 561 v roce 2004, jenž umožnil dětem na prvním stupni základní školy absolvovat povinnou docházku domácí formou vzdělávání. Jako výrazný důvod pro přijetí této formy vzdělávání zaznělo v parlamentní diskusi přesvědčení, že rodič má právo spolurozhodovat o obsahu a formě výuky svého dítěte. Minulý režim mu toto právo odňal, ten nový, demokratický, má napravit toto příkoří. Jak bude rozebráno později v sedmé kapitole, toto schéma provázelo i politickou diskusi v parlamentu České republiky v roce 2015, která se týkala uzákonění domácího vzdělávání na druhém stupni základní školy. Jedenáct let poté, co poslanci schválili právo rodiče vzdělávat své dítě na prvním stupni základní školy jinde než ve škole však byla vůle poslanců zcela odlišná. Namísto svrchovanosti rodiny prosákl diskusí strach z odlišnosti, nedostatku kontroly, a dokonce i případného hrozícího extremismu (Kašparová, Láníková 2016). Návrh zákona byl vrácen odborníkům zpět ke zkoumání a komentářům. Nikoliv však se zadáním vypracovat posudky na téma hrozícího extremismu a nedostatku kontroly nad dětmi, které by mohly ohrozit svou odlišností společnost. Nové zprávy měly opětovně přezkoumat, jak domácí vzdělávání dopadá na samotné děti, přestože všechny předchozí zprávy na toto téma podávaly více než uspokojivé závěry a komentáře.

Ve světle historické evidence i současné politické argumentace je zřejmé, že spor o domácí vzdělávání je spor filozofický a ideologický, jehož kořeny spočívají jinde než v jeho reálné účinnosti pro dítě. Domácí vzdělávání v české historii není novinkou, nýbrž nejstarší formou výuky, která byla z ideologických důvodů nahrazena masovým unifikovaným školstvím. Tyto důvody zahrnují různé protipóly – a to jak přesvědčení o rovnosti (všechny děti mají právo na vzdělání, nejen ty vyvolené, bohaté), tak i víru v kontrolu a disciplínu (centralizované jednotné vzdělání přináší jednotné myšlenky a způsoby přemýšlení). Ne všechny rodiny však historicky tuto ideologii sdílely a v průběhu věků můžeme být svědky příležitostné rebelie vůči ní – ať už proto, že rodiče potřebovali své děti v práci spíše než ve škole, či proto, že nevěřili v dostatečné morální, výchovné či vědomostní schopnosti instituce školy či pedagoga. Následující kapitola představí nejčastější soudobé důvody pro domácí vzdělávání u nás.

Inkluze jako integrace nebo uniformita? 69-84.

ermín inkluze je v soudobé debatě o českém školství téměř zaklínadlem. Politici jej s oblibou používají pro vysvětlení všeho nového, většině ředitelů a učitelů základních škol při jeho vyřčení naskakuje husí kůže a ro - diče jsou často bezradní, co si s ním počít. V této části textu bych se ráda zamyslela nad filozofickými a politický - mi prameny, odkud k nám myšlenka inkluze přitekla a v jakých odlišných proudech se na nás v současnosti valí. Domácí vzdělávání je nedílnou součástí této řeky, proto se domnívám, že zde má toto zamyšlení své místo. Exkluze znamená vyloučení, sociální exkluze pak vylou - čení z hlavního proudu společnosti. Sociální věda dnes přináší řadu příkladů, kterými dokládá, jak některé sku - piny obyvatel, aniž by to samy mohly ovlivnit či změnit, jsou vyloučeny z dění ve společnosti, čímž se oslabu - je společenská integrita, soudržnost a solidarita. Je prokázáno, že sociální exkluze vede k prohlubování nezaměstnanosti, materiální chudobě, diskriminaci a společenské izolaci. Exkluzí postižení lidé nejsou schopni se plně účastnit politického, ekonomického a společenské - ho života společnosti a stávají se závislí na pomoci státu a občanské společnosti. Exkluze je v tomto smyslu vníma - ná jako negativní, ekonomicky nákladný a nežádoucí jev, který působí rozkladně, a cílem společenského snaže - ní by mělo být její odstranění. Panuje přesvědčení, že vzdělávání má v tomto snažení svou nezastupitelnou roli. Inkluze, coby politický nástroj, představuje jeden ze způsobů napravení situací a mechanismů, které k vylou - čení vedou (Mareš a Sirovátka 2008). Slepíčková (2010) svým výzkumem dokládá, jak silnou moc má vzdělání v proměnách hodnot a chování jednotliv - ců ve vztahu k ukazatelům, které často sociální exkluzi Inkluze jako integrace nebo uniformita? 70 71 provázejí – k genderu, k etnicitě, kulturní různosti, k fyzické či mentální odlišnosti. Polistopadová demokratická společnost, postavená na víře v rovný přístup ke všem zdrojům, přichází s myšlenkou dlouhodobé a trvající nápravy starých nerovností – jmenovitě dosáhnout fyzické integrace všech dětí, bez ohledu na jejich odlišnost v původu či schopností, do stejných vzdělávacích veřejných, bezplatných a komunitně orientovaných institucí. Ty vzdělávají nejen samotné žáky s odlišnostmi, ale stejnou měrou připravují na pluralitní společnost i ostatní děti a jejich rodiče, čímž dochází ke vzdělávání a posilování integračního prvku celé společnosti (Slepíčková 2010). Myšlenka inkluze v pedagogice reaguje na stávající sociální a ekonomické potřeby společnosti. Panuje přesvědčení, že přístup ke kvalitnímu vzdělání následně vede k zaměstnanosti, a tudíž i společenskému uplatnění a nezávislosti na sociálním státu. Inkluze překračuje hranice pedagogického přístupu a stává se filozofií života západní společnosti, ukotvenou nejen v jeho ideologii, ale i v jeho zákonech (např. novela školského zákona 561/2004 Sb.). Jako každá nová myšlenka však naráží na rezistentní tradici minulosti, se kterou se musí vypořádat. Jak již bylo popsáno v první kapitole, vzdělání bylo zpočátku výsadou bohatých a mocných. Šlechta a církve si – vzhledem ke svému bohatství – mohla dovolit obětovat čas a fyzickou práci jednotlivců, kteří by za jiných okolností museli pomáhat živit svou rodinu. Touto svou podstatou bylo vzdělání od počátku exkluzivní záležitostí, výjimečným způsobem, jakým může vyvolený jednatlivec trávit svůj den,

popřípadě jeho část. Namísto fyzické práce v lese, na poli nebo v domácnosti se mladý člověk cvičil v cizích jazycích, v psaní, v matematice, v Písmu svatém, v umění či v boji a vojenské strategii. V počátcích bylo vzdělání tedy především známkou společenské prestiže a postavení rodiny, která si jej pro své potomky mohla dovolit, spíše než nutností pro přežití ve společnosti či lepší pracovní uplatnění jednotlivců. Průmyslová revoluce novověku přinesla velké technické změny, které vyžadovaly i změny společenské. Knihtisk umožnil každé domácnosti vlastnit a číst Písmo svaté, protestantská vlna křesťanství čtení Bible zdůraznila coby povinnost každého občana. Ze vzdělání, které bývalo privilegiem, se stala nutnost a zavedením povinné školní docházky v 18. století i povinnost. Namísto aby oddělovalo a vyčleňovalo ze společnosti ty vzdělané, mělo společnost stmelovat, spojovat. Tímto opatřením přestalo být vzdělání exkluzivní v tom smyslu, že přestalo být určeno výlučně jen pro děti z bohatých rodin. K jeho inkluzivní dimenzi však vede ještě velmi dlouhá a stále velmi neprošlapaná cesta. S rozvojem technologií přibývalo profesí, pro jejichž vykonávání se vědomosti stávaly stále důležitější než fyzické dovednosti a síla. Tím se otevřel pracovní trh i střední vrstvě obyvatelstva, která si začala uvědomovat, že budoucnost dospělého člověka může a bude vypadat jinak, než jak ji znali jejich rodiče a předci – že není už postavená jen na robotě a celodenní fyzické práci. Dle svých finančních možností vysílali své syny po základním vzdělání na další placená studia, aby jim zajistili snazší život, než měli oni sami. Zcela stranou tohoto proudu však zůstávaly celé velké skupiny mladých lidí, které ještě o takové možnosti mnoho desetiletí jen snily: ženy, chudí nebo mladí lidé s postižením. Ti všichni měli život předurčený svým původem, genderem, nemocí, zkrátka odlišností. V současné době školský zákon tyto žáky definuje jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a patří sem vedle dětí se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním i děti nadprůměrně nadané (Kendíková 2013; Štáva 2013; Věchtová 2013). Toto spojení je zajímavé a naznačuje, jak široké je pole odlišností, se kterými se většinový vzdělávací systém složitě vyrovnává. Inkluze jako integrace nebo uniformita? Inkluze jako integrace nebo uniformita? 72 73 Ráda bych se zde na malou chvíli zastavila nad rozdílem mezi vzděláním coby pedagogickým procesem získávání informací a vzděláním coby obsahem vědění, neboť se jedná o dvě odlišné stránky věci. Ten první pohled souvisí s otázkami: ‚Jak informace předávat? Jaká metoda je nejúčinnější, aby se dítě naučilo konkrétní sadu vědomostí a informací běžně nazývané školní kurikulum?‘ V tomto smyslu bylo vzdělání ve svém původu individualizované a učitel jej v dobách soukromého vyučování přizpůsoboval svým žákům a jejich tempu a nadání. Nejinak je tomu i v dobách domácího vzdělávání v současnosti, a právě tato individualizovaná možnost způsobu a tempa výuky bývá jedním z nejčastějších důvodů pro volbu domácího vzdělávání dnes. Z tohoto pohledu je dnes domácí vzdělávání spíše exkluzivní vzdělávací strategií, podobně jako tomu bylo i v historii. Jakkoliv můžeme argumentovat, že na něj dle práva dnes má možnost dosáhnout každá rodina bez ohledu na původ, realita ukazuje něco jiného: zůstává nadále vzdělávací strategií především vzdělaných, společensky a ekonomicky lépe situovaných rodin, podobně jako i kdysi. Ten druhý pohled vnímá vzdělání coby soustavu vědomostí a vědění, které je potřeba hlavou a tělem obsáhnout, utřídit a zpracovat. Vědění a poznatky se v čase proměňují a jak výstižně ve své knize dokládá Konrad Liessmann (2008), mění se i představy společnosti o tom, co to znamená vzdělání, kdo je to vzdělaný člověk a co takový člověk musí umět a ovládat. Byly doby, kdy většina vzdělavců hovořila latinsky a dovedla diskutovat o umění, zatímco přírodní vědy se svou laboratorní empirií teprve bojovaly o své místo na univerzitách. Pár století nato pak řada vědců dokazovala sobě i světu, že to, co nelze ověřit opakovaně a laboratorně, nemá právo se honosit titulem věda. Vzdělání coby obsah vědění je tedy hlavně a především politické rozhodnutí, které je následně administrováno skrze nástroje moci, jako jsou např. ministerstva a jiné úřady, a poté školami a pedagogy, současným i budoucím generacím. Univerzální školní kurikulum – podobně jako univerzální povinnost školního vzdělávání – tvoří ve své podstatě inkluzivní způsob začleňování jednotlivců do společnosti, přinejmenším ve svém ideovém základu: všichni máme možnost se vzdělávat a všichni bychom měli

mít stejný základ – školní kurikulum, na kterém můžeme dále v životě stavět a budovat další vědomosti a dovednosti. Když Marie Terezie zavedla v 18. století školní povinnost, z ní následně vzešla povinná školní docházka, povznesla exkluzivní vzdělávání do jeho inkluzivního potenciálu. Odňala ho privilegovaným skupinám a poskytla jej masám. Nebylo to od ní pouze bohulibé gesto, které dalo větší a lepší možnosti jejím poddaným. Zvyšující se gramotnost obyvatel umožnila také snadnější kontrolu a vymáhání jejich povinností. Jednotné kurikulum vedlo k očekávání některých univerzálních dovedností – jako např. schopnosti číst, psát, počítat – což se postupem času proměňovalo podobně s tím, jak se proměňovalo kurikulum samo: schopnost psát gramaticky správně, odvozovat mocniny, určovat zpěvné a stěhovavé ptáky, popsat sloučeniny vody a soli, vyšplhat na tyč, poznat Dvořákovu operu od Smetanovy a řadu dalších dovedností, se kterými je dnes žák základní školy konfrontován. Inkluzivní se v tomto procesu stalo synonymem pro univerzální. Přijmeme-li fakt, že je univerzální obsah vzdělání politickým rozhodnutím, pak se zde otevírá prostor pro politickou disputaci, co všechno by mělo tvořit jeho jádro. Ratifikací Listiny základních lidských práv se ČR přihlásila k myšlence poskytnout každému dítěti bez výjimky bezplatné vzdělávání. K těmto účelům zřizuje stát školy a prostřednictvím krajů a měst zabezpečuje jejich chod. Tím získává možnost ovlivnit jak obsah výuky tak i proces, kterým budou vědomosti dětem předávány. Pokud se tato univerzalita stane synonymem pro Inkluze jako integrace nebo uniformita? Inkluze jako integrace nebo uniformita? 74 75 inkluzivitu, získáme nefunkční a diskriminující uniformitu, která opomíjí původní exkluzivní podstatu vzdělávání, totiž že vzdělání přistupuje ke studentům podle jejich schopností a talentů. Historická debata o inkluzi a exkluzi v českém vzdělávání vypovídá o společenském a politickém tlaku na představu o tom, jak začlenit odlišnost. Za předpokladu, že skutečně všechny děti bez rozdílu musí absolvovat povinnou školní docházku, nabízejí se pouze dvě možnosti, jak se s tím vypořádat. Tou první je absolvování školní docházky v institucích různého typu a různých zřizovatelů, uznávaných či podporovaných státem a uzpůsobených konkrétním potřebám a možnostem dítěte. Prakticky to znamená, že podle potřeby dítěte a zároveň podle možností rodiny si rodiče volí vhodné vzdělávací místo pro svého potomka. Tou druhou možností je nutnost absolvovat školní docházku v jedné instituci většinového vzdělávacího proudu, kterou je běžná spádová základní škola, bez anebo s podpůrnými opatřeními pro odlišnost dítěte. Podívejme se nyní podrobněji, co v těchto kontextech znamenají pojmy inkluzivní a exkluzivní vzdělávání. Povinná školní docházka ustavila vzdělání coby inkluzivní životní strategii. Všechny děti – bez ohledu na odlišnost či majetnost jejich rodin – získaly možnost získat bezplatné základní vzdělání metodou, kterou stát skrze akreditaci vzdělávání pedagogů schválil coby vhodnou. Jakkoliv jsme národ Komenského, jeho Škola hrou zapadla v rakousko-uherském osvědčeném didaktickém systému, postaveném na disciplíně žáka, nezpochybnitelné autoritě učitele, memorování a sborovém odříkávání. To, jak vnímáme dětství a dítě, má výrazný vliv na výběr pedagogické metody, jak bude podrobněji rozebráno v šesté kapitole. V tomto vidění učení jsou všichni žáci vnímáni jako tabula rasa, do které má vyučující za úkol vstřípit a nalít schválené penzum informací, nutné pro jejich další život ve společnosti. Spolu s nástupem žen do placeného zaměstnání, který úzce souvisí s průmyslovou revolucí, ale ještě významněji a důsledněji s nástupem komunistického režimu v období po 2. světové válce, získala škola novou a významnou funkci. Vedle výukového pracoviště se stala místem, které se o děti stará po většinu času, kdy jsou jejich rodiče, a hlavně matky, v práci. Tím vznikla potřeba začlenit opravdu všechny děti, bez ohledu na jejich gender či odlišnost. Toto začlenění už nebylo požadováno jen samotným státem, ale i rodiči, kteří měli v rámci socialistického režimu povinnost pracovat, což je zároveň nutilo delegovat péči o své děti na někoho jiného – tedy na stát. V takovém nastavení se velmi záhy ukázalo, že většinové školství nastavené na pedagogiku didaktického materialismu nemůže zvládnout začlenit děti s odlišností – ať už se jednalo o fyzickou, mentální či kulturní odlišnost. Začaly vznikat speciální školy pro děti s odlišnými mentálními i fyzickými možnostmi, ve kterých se uplatňoval jiný pedagogický přístup, který tyto odlišnosti zohledňoval a začleňoval je do své pedagogické práce.

Ústředním bodem snažení takových škol nebyla snaha o odstranění odlišností, ale aktivní práce s odlišností při snaze dosáhnout vzdělanostního maxima u daného dítěte. Na tento jev můžeme pohlížet jednak z pohledu inkluze – na rozdíl od předválečného stavu i děti s odlišnostmi mohly nyní chodit do školy, i když speciální, ve které se jim dostávalo vzdělání garantovaného státem. Problém však spočíval v tom, že absolvováním těchto škol mělo dítě ztíženo či přímo znemožněno pokračovat v navazujícím středním vzdělání – penzum znalostí nebylo z pohledu státu dostatečné pro další studium. Z tohoto úhlu pohledu byly speciální školy, přestože státní, postaveny do roviny exkluze. Negarantovaly minimum potřebné pro další vzdělání. Hlavní problém spočíval v tom, že v rámci socialistického školství měl rodič jen malé slovo v tom, co může od inkluze jako integrace nebo uniformita? Inkluze jako integrace nebo uniformita? 76 77 školy pro své dítě žádat, či do jaké školy jej umístit. Řada dětí byla nucena navštěvovat speciální školy nikoliv z důvodu nízkého intelektu, ale například proto, že byly na vozíčku, nebo proto, že na ně rodiče v dětství mluvili jiným jazykem než česky. Tyto děti bezpochyby zažívaly diskriminaci ve vzdělání, když nemohly pokračovat v dalším studiu. Zároveň však speciální školství a speciální pedagogika, která má v české pedagogice hluboké kořeny a těší se ve světě velmi zvučným jménem, dokázaly za řadu desetiletí své existence, že vytvářejí speciální podmínky pro děti se speciálními potřebami má své odůvodnění a nese výrazné úspěchy jak po stránce začleňování těchto dětí do společnosti, tak i v oblasti budování jejich sebevědomí skrze úspěšné osvojování si dovedností, které společnost od běžného občana nyní očekává, jako je matematická či jazyková gramotnost. Z tohoto úhlu pohledu se exkluze mění zpět na inkluzi a speciální škola, uzpůsobená speciálním potřebám dítěte, se na ní výraznou měrou podílí. Jiný argument říká, že pokud je odlišnost jen jiný úhel pohledu na mnohaúhelnou realitu, bude-li zavírána do speciálních institucí, nikdy odlišností být nepřestane. Takto viděno, inkluze spočívá v začlenění všech odlišností do jednoho celku, čímž se realita stane mnohaúhelnou a tím i reálnějším modelem společnosti. Jako sociální antropoložka s tímto pohledem jednoznačně souhlasím, nicméně nesmí zůstat pouze v rovině filozofické. Musí pro něj být vytvořeny i materiální a společenské podmínky. Bude to fungovat tehdy, když se odlišnost stane viditelnou, přijímanou a běžnou součástí celku. Když budou lidé s odlišnostmi součástí veřejného prostoru, budou vykonávat viditelná zaměstnání, budou součástí kulturní scény. Když úspěch ve společnosti a v životě přestane být kvantifikovatelný prostřednictvím známek hodnotících zvládnutí univerzálního školního kurikula. Současná situace tyto podmínky dle mého mínění nastavuje jen velmi chabě, neboť stávající forma inkluze je politické rozhodnutí, které v praxi není podporováno dostatečnými materiálními ani společenskými změnami. Školám chybí odborný personál, prostor i speciální pomůcky. V pedagogické rovině stále převládá didaktický materialismus, zaměřený na výkon dětí, kontrolovaný a posuzovaný v mezinárodních PISA testech. Vysoký počet žáků ve třídě a zároveň odlišný přístup stávající společnosti k otázce morálky, autority a pojetí dítěte a dětství vede ke zvláštní směsici rakousko-uherské tradice, socialistického univerzalizmu, polistopadového individualismu a korektnosti, na jejíž problematičnost poukazuje řada současných pedagogických i sociologických výzkumů (Pančocha, Vaňurová 2010a, 2010b; Filová, Havel 2011; Filová, Havel, Kratochvílová 2012; Vítková 2013). Domnívám se, že východisko ze stávající patové situace je nejspíš dvojí. Krokem zpátky by byl návrat k socialistickému modelu paralelního školství v jeho dřívější podobě. Posunem kupředu by bylo, pokud by žáci ze speciálních škol, prověřených dlouhodobým fungováním, mohli po zvládnutí (třeba v prodloužené době) povinného penza vědomostí pokračovat ve vzdělání na středních školách – ať již běžných či rovněž speciálně zaměřených. Stávající moderní doba nabízí řadu profesí, ve kterých se člověk s odlišností může báječně a bez diskriminace uplatnit, a vzdělávací systém by mu v tom měl být nápomocen, nikoliv mu v tom bránit. Do této oblasti patří i domácí vzdělávání, které se z pohledu legislativy snaží umně kličkovat mezi institucionalizací a odlišností. Krok kupředu je vedle ponechání speciálních škol i možnost pro rodiče a děti s odlišnostmi zvolit návštěvu běžné základní školy. Pokud tato možnost nastane, měla by být dostatečně personálně i prostorově zaopatřena. V ideálním světě by školy

získaly další prostory, kde na některé předměty mohou být děti s odlišnostmi vzdělávány zvlášť, jiným tempem, jinou metodou a jinými pedagogy ve Inkluze jako integrace nebo uniformita? Inkluze jako integrace nebo uniformita? 78 79 deklaruje a částečně zabezpečuje coby základní lidské právo, pro všechny bez rozdílu. Jak tato kapitola nastínila, může mít inkluze mnoho podob. Osobně preferuji její interpretaci coby integrační politiku, namísto univerzality a uniformity. Podporuji spíš fungování speciálních škol v kombinaci s jejich prostupností do dalšího stupně vzdělávání než univerzální včleňování všech dětí do jedné, momentálně nepřipravené, školy a školského systému. S volbou vhodné vzdělávací strategie velice úzce souvisí i způsob, jakým vnímáme, kdo je to dítě a jakou podstatu má pro nás období dětství, o čemž se dočtete v následující kapitole.