

Inspirace ze zahraničí

AMERICKÁ INSPIRACE

*Inspirace ze zahraničí***Everyone is welcome here: Za hranicemi společného vzdělávání – Společným vzděláním za hranice...***Markéta Sedláková*

Zahraniční exkurz, který předkládáme, má za cíl stírat geografické, symbolické a vymísťující hranice existence člověka ve 21. století. Charakter textu nám poskytuje prostor pouze pro nastínění reflexe společného vzdělávání Weberovým¹ ideálním typem. Přesto akceptujeme výzvu – s pozitivní konotací – sdílet postřehy, které podnítilo studium na amerických univerzitách v létě 2017, 2018, 2019 a krátkodobá stáž v listopadu 2018. Výzvu podtrhující diverzitu a možnosti obohacení z ní nejen v edukační realitě.

Máme-li se v inkluzivním vzdělávání posunout dál, musíme na chvíli opustit svoje každodenní pravdy, které nám v mnohém pomáhají k rychlejšímu a jistějšímu jednání, ale zároveň nás uzavírají do neměnných vzorců stereotypů. Spolu s odkazem na diskurzivní přístupy v humanitních vědách (srov. Sedláková, 2018; 2014) poukazujeme na dopady jazykového označování. Vztah mezi jazykem a sociální realitou je reciproční. Jazyk má performativní charakter (Austin, 2000). Naše identita se ve světě permanentního plynutí stává dynamizujícím konceptem, který je spoluurčován v interakci s druhými (Vygotskij, 2004). Rozvoj jedince v separačním diskurzu je rámován praktikami represe. Rozvoj jedince v rozmanitém prostředí je organizován praktikami rozmanitosti. Homogenita nepodporuje kreativitu. Naopak v odlišnosti vnímáme prostor pro vzájemné obohacení.

University of Central Florida (UCF) nás oslovila svým přístupem ke vzdělávání studentů a studentek s mentálním postižením (např. Downovým syndromem). Ti mají možnost studovat v univerzitním prostředí mimo domov, v kampusu s ostatními studenty a studentkami, což v případě UCF znamená s více než 66 tisíci jedinci. Inspirujícím se jeví i přijímací řízení do takového programu. Uchazeči a uchazečky jsou přijímáni na základě individuálních rozhovorů o motivaci a jejich vlastních preferencích v oblasti vzdělávání a dosažení individualizovaného vzdělávacího pokroku. Z hlediska homogenizačního, normativního a výkonového přístupu je to zřejmě nízký cíl. Z hlediska individuálního rozvoje jedince je to naopak cíl obrovský. Otázkou je, kterou perspektivu volíme a která ideologie je nám naturalizována².

S podobným programem jsme se mohli seznámit i na University of Massachusetts Boston (UMass Boston). Tamní univerzita je iniciátorem projektu Think College³ zaměřujícího se na vysokoškolské (*higher education*) vzdělávání studentů a studentek s intelektuálními výzvami. UMass Boston je v této oblasti mekkou, která svoji zkušenost s programem profiluje při přípravě akademických pracovníků v inkluzivním vzdělávání (např. koncepce inkluzivního kurikula v prostředí fakult a univerzit).

V kontextu českého terciárního vzdělávání je to zatím nemyslitelná představa, protože stále přemýšlíme v paradigmatu vylučujícího jedince s mentálním postižením z přístupu ke kapitálům (Bourdieu, 1998). Chrám vědění (instituce vysoké či jiné „normální“ školy) je opět jako za dob tradiční společnosti pouze záležitostí vyvolených (Keller & Tvrdý, 2008). V jedné zemi vysokoškolská příprava

¹ Weber vnímal sociální jevy jako kulturně vázané do určité situace. Ideální typ představuje konstrukci myšlení, která abstrahuje podstatné charakteristiky jevu v konkrétním kontextu, aby bylo umožněno jeho zkoumání (Weber, 1949, s. 100–101).

² Naturalizace je procesem přijímání a chápání jevů za přirozené a neměnné. (Thompson, 1990). Naturalizované jevy nepodrobujeme další kritice, ale jejich působení si internalizujeme, osvojíme.

³ <https://thinkcollege.net/>

lidí s mentálním postižením představuje fikci a v jiné zemi normu. Norma je společenský konsenzus, společenská smlouva, která je jazykově konstruována. Měnit normativní doktríny ve veřejném diskurzu tak nevyžaduje spoustu peněz – jak kritici inkluze často proklamují – ale spíše bourání hranic, které sami vytýčujeme (změna *mindsettingu*).

Podíváme-li se pod drobnohledem na slovo *norma* – jež je diskurzivně s inkluzí kodifikováno – dojdeme k synonymům jako *zvyk, úzus, model, standard, řád*. Klademe si otázku, jak tato slova souzní s recentní diverzifikovanou společností, která má podporovat jedinečnost každého z nás. Jak vzdělávání v diktátu normy podporuje maximalizaci osobního rozvoje jedince, který se musí „vměstnat“ do oné normy. Normalizace v českém historickém kontextu odkazuje k násilnému potlačení demokratizačního procesu v Československu. Normalizace v sociokulturním a vzdělávacím procesu odkazuje k násilnému potlačení jedinečnosti člověka.

Michel Foucault ve svém díle upozorňuje na mocenské instituce, které represivním charakterem vytlačují jedince, který nemá možnost osobní proměny a rozvoje. Jeho práce je pro nás inspirací především díky historické archeologii přístupu k jinakosti a praktikám vedoucím k potlačování podstaty lidství (srov. Foucault, 2000; 1993).

Inkluzivně smýšlející školy, které jsme měli možnost v Americe poznat (např. Unlocking Children's potential – UCP Charter schools na Floridě nebo Kenny elementary school v Minnesotě) se vyznačují vysokou mírou rodičovské participace. Rodiče a dobrovolníci z řad veřejnosti jsou přirozenou součástí otevřeného ekosystému školy. Někteří z nich jsou i zaměstnanci školy. Rodiče dětí s postižením jsou zváni jako asistenti pedagoga (např. do jiné třídy, než navštěvuje jejich vlastní dítě). Jejich žitá zkušenost pečující osoby o dítě se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP) jim dodává kredibilitu vykonávat takový post. Paní ředitelka k tomu dodává: „Už jste někdy viděli erudovanějšího a empatičtějšího učitele než rodiče, který má doma dítě se SVP?“. Škola se i díky jejich přítomnosti stává přirozenějším prostředím, nikoli uzavřenou institucí.

Důležitou roli hraje podpora sociálních a emočních dovedností, axiologická dimenze edukace, posilování vztahů k sobě a k druhým a vlastní zodpovědnost v procesu vzdělávání. Ze škol je patrný partnerský přístup ke studentům a studentkám, který se projevuje i v chybějící hierarchii školního managementu. Obecně pozitivní klima je leitmotivem i premisou tamního vzdělávání. Frontální výuka je nahrazena diferenciovanou a kooperativní projektovou výukou. Na základě této zkušenosti věříme, že učení nemůže probíhat v atmosféře nejistoty, strachu ze selhání či v nedůvěře. Možná proto zde dostává velký prostor reflexe vlastního vzdělávacího pokroku, restorativní spravedlnost před tresty či maximální podpora jednotlivce a jeho osobitosti.

Školu vnímáme jako zrcadlo společnosti odrážející její hodnotové nastavení, výzvy i ideologie, kterým věří a které následuje. Škola nás má zároveň připravovat na život ve stále zrychlujícím se světě. Protože vůbec netušíme, jak bude společnost vypadat v další dekádě, natož delším časovém horizontu, čelí současná pedagogika tlaku na vlastní rekonstrukci. Pevně věříme, že v sobě současná pedagogika najde zdroje, jak facilitovat maximální rozvoj každého jedince a potažmo celé společnosti. Zdroje, které nemusíme hledat za hranicemi, opustíme-li paradigma, které formovalo vzdělávání v 19. století. Zdroje v naší zemi uzavíráme v alternativních a speciálních institucích, laboratorních školách a netradičních rodičovských uskupeních. Ta stojí v opozici proti systému a hledají jiné způsoby vzdělávání vlastních dětí.

V navštívených amerických školách (od preprimární až po terciární stupeň) můžeme vidět obrovskou diverzitu (kulturní, rasovou, náboženskou, genderovou). Diverzita v našich podmínkách má stále ještě nevyužitý potenciál (např. vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním nebo práce se spirituálním rozměrem vzdělávacího procesu⁴). Věříme, že postupné přizvání diverzity do celospolečenské i školní reality přinese mnohá obohacení.

⁴ Za inspirativní zcitlivění k tématu náboženské a spirituální diverzity vděčíme mnohaleté spolupráci s rakouskými kolegy v projektu Aktion. Jejich senzitivní a podporující přístup každého jednotlivce ve škole je

Literatura

- Austin, J. L. (2000). *Jak udělat něco slovy* [How to do things with words]. Praha: Filosofia.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání* [On the theory of action]. Praha: Karolinum.
- Foucault, M. (1993). *Dějiny šílenství v době osvícenství. Hledání historických kořenů pojmu duševní choroby* [Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason]. Praha: Lidové noviny.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení* [Discipline and punish: The birth of the prison]. Praha: Dauphin.
- Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon.
- Sedláková, M. (2014). Konstruování identity ženy v kontextu konverze k islámu. *Sociální pedagogika/Social Education*, 2(2), 22–37. Dostupné z http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/STUDIE_Konstruov%C3%A1n%C3%AD-identity-%C5%BEeny_FINAL.pdf
- Sedláková, M. (2018). Potenciál diskurzivní analýzy a vizuální metodologie v postmoderním paradigmatu vědy. *Pedagogická orientace*, 28(1), 163–183.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči* [Psychology of thinking and speech]. Praha: Portál.
- Weber, M. (1949). Objectivity of social science and social policy. In M. Weber, *On the methodology of the social sciences* (s. 50–112). Illinois: The Free Press of Glencoe.

Markéta Sedláková
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně