

Naučit, nebo inkludovat?

V časech hluboko předlistopadových se vyprávěl tento vtip: Zapnu rádio, slyším Lenin; otevřu noviny, čtu Lenin; bojím se otevřít konzervu... Dnes mají sdělovací prostředky jinou mantru: inkluzi. Je podobně vtíravá. Bohužel, není to legrace.

I v této zemi platívalo, že úkolem školy je vzdělávat (jistěže i vychovávat – ale to je jiné téma) děti a mládež. Toto společenské zadání se jevílo jako nesporné. Proměňovaly se sice názory a požadavky na to, co a jak učit, ale aspoň na úrovni základního vzdělávání zůstávalo jasné, že se tu mají položit základy gramotnosti nastupujících generací. Tento krucióální úkol prvního a druhého stupně škol, v nichž žáci absolvovali povinnou školní docházku, žádné předchozí státní uspořádání nedokázalo zpochybnit. Je však čím dál zřejmější, že se v naší republice plní politické zadání, které ruší možnost, aby se žák učil způsobem, který je pro něho optimální, a obsahově to, co usnadní jeho další přípravu pro život. Už není podstatné to, co a jak se má žák naučit, prioritou nyní je, kde a s kým se má žák učit, čímž je smysl pobývání ve škole postaven na hlavu. Proto se k věření předkládá, že pro každého žáka je ideální formou výuky jeho vřazení do hlavního vzdělávacího proudu (rozumějme do běžné základní školy). Tento koncept zvaný *inkluze* je prezentován jako jedině správný. Tím byl princip, který má podstatně širší význam a společenské uplatnění, zúžen a ještě devalvován na *ideologický postulát*. Jeho zastánci v zásadě tvrdí, že vše bude fungovat, bude-li „přesazený“ žák podporován asistentem pedagoga a bude-li mít individuální vzdělávací plán.

Přímo se to týká relativně malého počtu žáků s povinností školní docházky – jde o žáky zdravotně postižené a sociálně znevýhodněné – ale svými důsledky to zasáhne veškerou školní mládež a znevýhodní a poškodí celý školský systém. Účelovost celého postupu je dovedně skryta a předkládána v tak humanistické ambaláži, že nezasvěcené občany tu nemá co znepokojovat; ti znají věci sice píší a podepisují petice s věcnými argumenty proti prosazovanému pojetí inkluze, jenže rozjetý státní aparát jakékoliv věcné námítky ignoruje, daří se mu protlačovat legislativní normy ono politické zadání právně zabezpečující a ti, kteří z nastoupeného trendu profitují, si mnou ruce.

Porozumět podstatě celého problému předpokládá pochopit jeho genezi a osvojit si koncentrovanou zkušenost předchozích generací pedagogů, kteří se postižené a znevýhodněné mládeži věnovali. Tato zkušenost byla nabyta ve více než dvousetletém utváření segmentu vzdělávacího systému, který se dnes nazývá *speciální školství*. Ignorovat onu zkušenost lze z pohodlnosti, hlouposti či ze zlé vůle. V nejhorším případě ze všech tří důvodů dohromady.

Obecně pak platí: kdo si historii problému, o který jde, neosvojí, podléhá propagandě.

Takže po pořádku

Školní vyučování stojí a padá s přijímáním informací, jejich zpracováním a vyjadřováním v symbolické formě. Takový typ informací se k člověku dostává především zrakovou a sluchovou cestou. Jejich zhodnocení a využití je však závislé na intelektové úrovni příjemce. A tak už v době, kdy ani elementární vzdělání nebylo dopřáno všem, se i u nás začalo myslet (nyní musím používat dobové termíny) na hluché a slepé – pokud nebyli slabomyslní – jak

jím zprostředkovat učení trivía (čtení, psaní, počítání), náboženství a čehokoliv, co by takto postiženým usnadnilo obživu.

Děti hluchoněmé a nevyřečné

Od roku 1786, kdy v Praze vznikl náš první ústav pro hluchoněmé, vzdělávání i našich sluchově postižených dětí těžce hledalo optimální metodu. Od samého začátku se řešil spor, zda se jejich školní vyučování má dít pomocí manuálně tvořených znaků anebo orální (mluvní) cestou. Rozlišovat stupeň a zhodnotit dobu vzniku hluchoty se pedagogové naučili poměrně záhy, ale edukační důsledky z toho dokázal vyvodit teprve tvůrce *pražské metody* Václav Frost, který v polovině 19. století pochopil, že řeč posunková je pro hluchoněmého řeči mateřskou a ve vyučování užíval buď posunky bez mluvení či mluvení bez ukazování. (Tím předběhl více jak o sto let dobu, neboť tento bilingvální způsob vzdělávání neslyšících byl znovu objeven až v 60. letech předchozího století ve Skandinávii.) V tomto pražském ústavu učitelé Frostovu kombinovanou metodu užívali do roku 1932, přestože ve všech podobných institucích byl direktivně prosazen orální způsob výuky.

Učitelé těchto škol stáli u počátků logopedické péče; v Praze od roku 1900 organizovali po školních obvodech kurzy pro *nevyřečné* děti.

Za času kritiky „buržoasních pavěd“ na začátku padesátých let minulého století se z tohoto problému stalo čisté politikum; sám J. V. Stalin tenkrát „objasnil“, že znaková řeč se má k orální mluvě jako okopávání pole motykou k orbě téhož pole pětiradličkovým pluhem. K podobné argumentaci se u nás sice nikdo nesnižil, ale trvalo dalších padesát let, než v listopadové novele školského zákona z 3. 5. 1990 bylo explicitně řečeno, že neslyšícím se zajišťuje právo na vzdělání s použitím znakové řeči. Avšak až v roce 1998 byl ke znakové řeči přijat příslušný zákon, za dalších deset let zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ale prováděcí vyhlášky k těmto zákonům jsou stále v nedohlednu, takže žáci s praktickou a úplnou hluchotou si o zavedení českého znakového jazyka do výuky a o kvalitním bilingválním vzdělávání mohou přes všechny proklamace nadále nechat zdát. Přitom podle kvalifikovaného odhadu 80% žáků ve školách pro sluchově postižené používá k dorozumívání znakovou řeč. A tak přesto, že se zde i těm, kteří neslyší od narození, resp. těm, kteří časně ohluchli před tím, než se jim orální řeč rozvinula, dostává přece jen kvalifikovanější pomoci, jsou setrvale školským systémem sekundárně znevýhodňováni, což pro ně má doživotní následky. Za daného stavu je jejich efektivní inkluze do hlavního vzdělávacího proudu nemožná. Ovšem administrativně s nimi lze učinit cokoli, vždyť tvoří jen tisíce promile populace. Jenže tu existují ještě další děti s tak velkými sluchovými ztrátami, kterým současná škola hlavního proudu se všemi navrhovanými podporami nemůže ani saturovat rozvoj jejich myšlení ani usnadnit porozumění světu slyšících.

Žáci slepí a na oči chorí

Roku 1807 zahájil v Praze na Hradčanech činnost náš první vzdělávací ústav „pro slepé a na oči choré“. Pedagogové zde postupně přicházeli na to, co a jakým způsobem těžce zrakově postižené děti učit. Obsahově šlo o nalezení optimální míry vzdělávání literárního a praktického, přičemž i v tom literárním se hledělo na oporu v přírodních realitách. Metodicky byla výuka opřena o využití smyslů, jejichž funkce zůstala zachována. Účelem bylo umožnit ústavním chovancům poznání světa, ve kterém měli v budoucnu žít. Proto byla jejich výuka spojována s pracovními činnostmi, které by jim mohly usnadnit obživu. Otázka písemného slepeckého kódu se v oněch raných dobách jevila spíš jako záležitost domácí tradice než

experimentů a metodických sporů. (Od objevu Braillova bodového písma roku 1825 trvalo padesát let, než došlo k jeho přizpůsobení pro českou abecedu, načež uběhlo dalších téměř padesát let, než ustálenou soustavu tohoto písma schválilo Ministerstvo školství a národní osvěty ČSR pro školní výuku.)

Nepřekvapuje proto příliš, že došlo na provizorní řešení a už v roce 1846 je úředním dekretem doporučováno, aby slepé děti byly přibírány k vyučování a v předmětech založených na pamětné výuce učeny společně s dětmi ostatními. První zákonnou úpravou toho typu je zemský zákon moravský z roku 1890 požadující pro slepé děti nejméně čtyři hodiny týdně společného vyučování s dětmi *plnosmyslnými*.

Na druhé straně přetrvávalo mínění, že vzdělaný slepec bude nešťastnější, neboť si prý bude víc připouštět limitující důsledky své vady. Sami nevidomí se proti tomuto názoru důrazně ohradili na republikovém sjezdu v roce 1927.

Postupně se proměňoval přístup ke vzdělávání zrakově postižených dětí a mládeže, až se i pro ně stalo základní vzdělání povinným. Dnes přes neskutečný pokrok v oblasti kompenzačních pomůcek však stále zůstává na zvažení, zda je pro zrakově postižené dítě vhodnější jeho vřazení do školy běžné: může tomu tak být, pokud je na to toto dítě intelektově vybaveno, speciálněpedagogicky předem připraveno (!) a má podporující rodinné zázemí; pokud však neuspěje, je to jen další závaží do mozaiky jeho negativních zkušeností.

Měli bychom též mít na paměti, že těžce zrakově postižených nebude ubývat. Většina žáků speciálních škol pro zrakově postižené má totiž tzv. retinopatii nedonošených (poškození sítnice dětí s nízkou porodní hmotností), která bývá jednou z daní za záchranu jejich života.

Děti slabomyslné

V nejobtížnější situaci se nacházely děti slabomyslné. Ze všech postižených jich bylo nejvíce, byly specificky stigmatizovány a veškeré pokusy o terapeutické intervence u nich selhávaly. Zbývalo jediné: aspoň něco je pro život naučit. O to se od roku 1871 v ústavu pro ně zřízeném snažil lékař a pedagog K. S. Amerling. Časem přišel na to, že nemůže každého učit všechno, ale že musí výchovu mentálně retardovaných jedinců odstupňovat s ohledem na jejich intelektovou úroveň. Vytvořil pro ně čtyři výchovněvzdělávací programy: ti nejslabší se ve *škole denní* učili zvládat sebeobslužné činnosti běžného dne; někteří časem postoupili k těm lepším ve *škole týdenní*, jejíž program se řídil činnostmi stanovenými pro jednotlivé dny v týdnu; ve *škole roční* byl základem vzdělávání cyklus ročních dob a činností s nimi spojených; a nejvyšším stupněm byla *škola sekulární* (škola života), která vycházela z představ jejího tvůrce o sedmiletých životních cyklech. Toto rozlišování intelektových úrovní slabomyslných se ukázalo jako zásadní pro jejich výchovu a vzdělávání. Amerlingovy školy jsou tak jistým předobrazem dnešních vzdělávacích plánů pro mentálně postižené.

O něco později se ukázalo, že existují děti sice slabomyslné, ale takové, které lze vzdělávat školským způsobem – a tak od roku 1896 datujeme existenci první české třídy *pomocné*. Je příznačné, že její název byl odvozen od slova pomáhat. Zpočátku měly tyto školské útvary vlastní separátně schvalované učební plány, ale vždy v nich dominovala výuka jazyka mateřského a výuka ručních prací. Sjednocení učebních plánů a osnov pomocných tříd a škol do dobové „přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením“ bylo provedeno ministerským výnosem z roku 1928 na zkušební dobu tří let, ale tak dobře, že úprava platila až do roku 1948. Za výslovné připomenutí stojí, že tu byl opět uplatněn Amerlingův přístup k věci – osmileté vzdělávání, které bylo možno prodloužit, mělo tři

stupně, přičemž postup do skupiny vyšší závisel na předpokladu, že tam dítě obstojí – nikoliv na věku, resp. dosažených známkách. V průběhu výuky žáci nebyli přetěžováni rozsahem látky, takže se pedagogové mohli soustředit na to, aby vše, co učí, žáci nejen pochopili, ale byli schopni také použít. Tomu odpovídaly vyučovací metody.

Ne u nás, ale v Berlíně přišli ještě na jiný způsob vzdělávání slabomyslných dětí. Od roku 1898 se pro ně na běžných školách zřizovaly tzv. třídy *vedlejší* o maximálním počtu 12 žáků: byli v nich vyučováni naukovým předmětům, ale výchovy – zpěv, kreslení a tělocvik – měli společně s žáky nepostíženými; v těchto třech předmětech jim mohli být rovnocenní a zažít úspěch. Tehdy toto řešení až příliš předběhlo dobu; u nás dnes není přijímáno opět – prý by mentálně postižené žáky diskriminovalo...

Chci, a proto umím!

Nejviditelnější skupinu zdravotně postižených dětí a mladistvých tvořili ti, kteří měli nějakou vadu tělesnou, tedy vadu pohybového ústrojí. Také v tomto případě musím užít jejich dobové označení považované ještě po roce 1918 za korektní; kromě toho vynikne, oč v jejich výchově a vzdělávání šlo: hesly „Chci, a proto umím!“, „Z mrzáka daňový poplatník!“ vyjadřovali smysl svého snažení kupříkladu chovanci Jedličkova ústavu. Přijetí do tohoto zařízení založeného v roce 1913 bylo ternem; počet žadatelů o přijetí setrvale násobně převyšoval jeho kapacitu. Renomé ústavu dosáhlo za oceán a s povědomím o něm se po letech setkal při své první návštěvě v USA ještě v roce 1990 i prezident Havel.

Něco mimořádného předvedla už skupina dětí a mladistvých, kteří se do ústavu dostali při jeho založení či v průběhu první světové války. Na jejím konci, kdy zejména chudé městské děti strádaly podvýživou, pro ně organizace České srdce zřizovala feriální (prázdninové) osady. Jedna taková fungovala roku 1918 v barácích po válečných běžencích v Německém, dnešním Havlíčkově Brodě. Dětská osadníci se tu víceméně nudili, neboť jejich pedagogický doprovod se jim příliš nevěnoval. Jenže se svými dvěma učiteli sem přijela také dvacetičlenná skupina tělesně postižených chovanců Jedličkova ústavu a ti uměli kapesní kudlou vyřezávat ze dřeva pohyblivé figurky, hráli loutkové divadlo (což byla největší dětská atrakce té doby), po večerech zpívali čtyřhlasně národní písně, „vydávali si“ táborové noviny, a ještě jeden malý kverulant psal a kreslil vlastní opoziční list. Aby toho nebylo málo, byli předem vybaveni znalostmi o přírodninách Vysočiny. Zájem ostatních dětí o kamarádství s nimi byl nejen enormní, ale naprosto přirozený: toto první propojení tělesně postižených a zdravých dětí fungovalo proto, že tělesně postižené měly těm zdravým co nabídnout.

„Vesničky SOS“

V těchto odkazech na minulost nepřipomínám, k jaké praxi se dopracovala výchovná zařízení, neboť to je poněkud jiné téma. Za zmínku však stojí, že v institucích, které byly skutečně vychovávací, nalezneme již v době jejich vzniku prvky výchovy rodinné a tzv. polootevřené, umožňující přímý kontakt s prostředím vně ústavu. Dokonce v této oblasti péče o děti a mládež máme jednu prioritu: model vesniček SOS vznikl na stejném principu už v roce 1908 v Červených Dvorcích u Sušice, tedy o čtyřicet let dříve než byla tato specifická forma pěstounské péče 'objevena' v Rakousku. Nutno dodat, že roku 1920 a pak ještě jednou v roce 1945 dva čeští pedagogové navrhovali, aby tato forma náhradní rodinné výchovy byla svěřena manželským párům.

Jedna a jedna jsou dvě

Z toho, co bylo až dosud řečeno, lze učinit následující závěry:

1. Ke vzdělávání smyslově postižených žáků musely být vyvinuty a užívány speciální metody v zařízeních za tím účelem zřízených.

2. Výchova a posléze i vzdělávání mentálně postižených dětí a mladistvých mělo pozitivní výsledky tehdy, bylo-li odstupňováno s ohledem na jejich intelektovou úroveň.

3. Propojení tělesně (pohybově) postižených žáků s jejich nepostíženými vrstevníky se stalo funkčním a nezaloženým na soucitu za předpokladu, že postižení jedinci do tohoto svazku přispěli osobitým vkladem.

Výše uvedená konstatování svou vypovídací hodnotu nezměnila a zůstávají nadále platná stejně, jako že jedna a jedna jsou dvě.

Jestliže učitelé a vychovatelé takové ověřené principy budou znát, nebudou objevovat objevené, a hlavně se vyhnou uličkám, které byly rozpoznány jako slepé. Praktikující pedagogové jsou totiž poslední instancí, která může uchovat pozitivní zkušenost svých předchůdců i za situací, kdy jsou vzdělávacímu systému vnucovány konjunkturální inovace.

Od škol pomocných ke školám speciálním

Po dvacet let předmnichovské republiky plynule narůstal počet tříd a škol pro zdravotně postižené žáky, nejvíce – podle dobové terminologie – pro žáky slabomyslné (1920: 29 tříd; 1938: 111 tříd) a zvyšoval se počet žáků v nich (1920: 293 žáků; 1938: 1714 žáků). Mírně se navyšovaly i počty školsky vzdělávaných jinak postižených žáků. Nastoupený trend podpořil zákon č. 86/1929 o pomocných školách. Parlamentní tahanice o jeho znění si nezadaly s těmi dnešními a trvaly deset let. Termín *pomocná škola/třída* nabyl dva významy:

- užší zůstal platný pro označení školy/třídy s žáky slabomyslnými;
- širší v podobě *pomocné školství* označoval celý segment dnešního školství speciálního.

Jako nejpodstatnější moment celého následujícího dvacetiletí pro pomocné školství nutno vyzdvihnout, že toto školství se užitým konceptem *nápravné pedagogiky* nikdy nezpronevěřilo svému edukačnímu poslání, ani nesklouzlo do praktik tzv. *pedagogiky léčebné*.

Jeho další vývoj po roce 1948 byl zásadním způsobem ovlivněn zákonem č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství. Školy pro mládež duševně, smyslově, tělesně a mravně vadnou, pro mládež s vadami řeči a mládež umístěnou v léčebných zařízeních se staly součástí jednotné školské soustavy. Od toho momentu se nazývaly *školy pro mládež vyžadující zvláštní péči*. Početně v nich výrazně převažovali žáci mentálně postižení, kteří představovali hlavní edukační problém těchto škol.

– Na čas mizí nejen termín pomocná škola, ale zanikla i tato škola sama: její schopnější žáci byli přeřazeni do *školy zvláštní*, pro méně schopné, kteří byli shledáni jako nevzdělavatelni, byly určeny *ústavy sociální péče*. Vězme však, že předlistopadový režim ať plánoval, jak plánoval, nikdy pro tyto děti, mladistvé a i dospělé mentálně postižené jedince nevytvořil dostatečné ústavní kapacity, byť se rád chlubil, jak se o tyto lidi umí postarat. Polovina jich žila doma v rodinách, což je prosté faktum vyvracející řeči o zavírání postižených do ústavů. Zato počty mentálně postižených školským způsobem vzdělávaných žáků enormně narostly: oproti 7 843 v září 1949 na 58 889 v září 1989. (Žáků jinak zdravotně postižených bylo nakonec jen 4 569 a počet žáků nemocných umístěných ve školách při zdravotnických zařízeních činil 11 926.)

Už v roce 1954 se jevílo jako nutné zřídit ještě další typ školy pro ty mentálně postižené žáky, kteří nestačí na školu zvláštní, ale lze je vzdělávat školským způsobem. Tak byly ze zákona č. 186/1960 Sb. obnoveny *školy pomocné* (učily podle nových osnov z 30. 6. 1961) jakožto jakási pseudodiagnostická zařízení, v nichž dítě smělo pobývat nejvýš dva roky, aby se na základě jeho pozorování rozhodlo, zda může být přeřazeno do školy zvláštní či ho čeká osvobození od školní docházky.

Za společenské oblevy v roce 1968 profesor Z. Matějček napsal a začátkem roku 1969 publikoval náměty k reformě péče o děti se sníženými rozumovými schopnostmi. Jejich jádrem byl návrh na rozdělení stávající zvláštní školy do dvou úrovní. Rozhraním mezi nimi měl být předpoklad získání sociálně upotřebitelného vzdělání a možnost návazného zařazení do výučných oborů; pokud jde o úroveň intelektu, podle dnešních měřítek to měl být předěl mezi lehkou mentální retardací a mentální retardací středně těžkou. Velmi kritický byl k diagnostické koncepci pomocných škol.

Z. Matějček se opíral o tato zjištění:

– Jestliže na konci padesátých let obstály v normálních školách děti s inteligencí v rozmezí IQ 70 – 80 (tzv. *slaboduché* čili s *mírnou mentální retardací*), pak o desetiletí později se to daří výjimečně. (Měl-li Z. Matějček pravdu, jako že měl, pak důvody přeřazování žáků z běžných do zvláštních škol je nutno hledat nikoliv v diskriminaci nějaké znevýhodněné skupiny, ale především v rostoucích nárocích běžné školy!)

– „Úporná snaha školsky něčemu naučit“ i děti z kategorie debilních (dnes *lehce mentálně postižených*) navozuje otázku, zda je takto dosahované vzdělání aspoň nějak sociálně užitečné. Spotřebuje totiž tolik energie dítěte, školy i rodičů, že se jí nedostává k osvojení praktických dovedností a potřebných sociálních návyků.

Na Matějčkova slova nakonec došlo, i když v poněkud jiné podobě, než si sám představoval:

Zvláštní škola, ať trvala osm či devět let, si podržela své opodstatnění pro ono sociálně únosné vzdělání a návaznost na učňovské obory. Její dvě velká plus po celou dobu její existence počívala:

a) v cykličnosti osnov, tj. že k probrané látce se žáci ve vyšších ročnících mohli vracet podrobněji, aby jí lépe porozuměli;

b) v upřednostnění českého jazyka kvůli rozvoji myšlení a řeči, pracovního vyučování kvůli pracovním návykům a manuálním dovednostem a výuce takové matematiky, která byla upotřebitelná v běžném životě. (Český jazyk a pracovní vyučování tvořily jakési váhy: oč se ve vyšších ročnících snižoval počet hodin českého jazyka, o to se takřka zrcadlově navyšovaly hodiny pracovního vyučování. Matematika měla dotaci menší, ale téměř neměnnou.)

Pomocná škola byla zákonem č. 63/1978 Sb. o opatřeních v soustavě základních a středních škol prodloužena na osm let. Nejdůležitějším předmětem tu byla pracovní výchova. V tomto předmětu a dalších výchovách se vlastně realizovalo *učení pohybem* dříve, než byl tento princip v zahraničí propracován.

A ještě jedno plus tyto školy měly, a to v nich zůstalo uchováno dodnes: učitelky a učitelé (aspoň ti, kteří tu jsou na svém místě), je-li potřeba, také umějí svým žákům utřít nudli u nosu a pohlédit je, byť ti jim při projevech své lásky přitom třeba sliní na rameno.

Za tvrdé normalizace v roce 1972 uskutečnil Výbor lidové kontroly (obdoba dnešního Nejvyššího kontrolního úřadu) „Prověrku stavu a úrovně péče o defektní děti“. Její výsledky nebyly veřejně publikovány. Alarmující bylo zjištění, že 17 % dětí zařazených do zvláštních škol patří do škol normálních. Zpráva o prověrce to hodnotí jako „významný zásah do občanských práv dítěte, do rodičovských práv a svým způsobem i do právem chráněného zájmu státu“!

Jako opatření s významně pozitivním dopadem se však osvědčilo zřízení specializovaných tříd podle instrukce ministerstva školství z 20. února 1972. Po desetiletém ověřování pak bylo možno zřizovat v 2. – 5. ročníku základních devítiletých škol *specializované třídy pro žáky s poruchou čtení a psaní* (vývojovou dyslexií resp. dysortografií) či *poruchou školní přizpůsobivosti* (percepčně-motorickou poruchou jinak lehkou encefalopatií neboli lehkou mozkovou dysfunkcí, dnes známou pod zkratkou ADHD). Třídy byly zpočátku vřazeny mezi školy pro mládež vyžadující zvláštní péče, ale jejich žáci nebyli považováni za zdravotně postižené! A tyto třídy vyhláškou ministerstva školství č. 93/1978 Sb. získaly stejné postavení v rámci základního školství jako třídy vyrovnávací pro intelektově normální, ale jen dočasně opožděné žáky.

Reformy a „reformy“

Zásadní význam pro garantování přístupu ke vzdělání všech bez rozdílu mělo vtělení Listiny základních práv a svobod do našeho ústavního pořádku 9. ledna 1991. Napravil se tak stav vzniklý tím, že při schvalování Všeobecné deklarace lidských práv na VS OSN 10. prosince 1948 ČSR k deklaraci a tedy i k Listině nepřistoupila. (Tehdy jsme se ocitli mezi osmi státy, které se hlasování zdržely: a to nejen na straně Sovětského svazu, ale i například Saudské Arábie!) Listina totiž obsahuje pasus: „každý má právo na vzdělání“.

Nyní bylo na speciálních pedagogích, aby prokázali nejen pedagogické obci, ale i širší veřejnosti, že vzděláním se může stát cokoliv, co edukačně zlepšuje situaci i těžce postižených žáků. A zároveň aby osvědčili vlastní soudnost, pokud jde o obsah a náročnost tohoto vzdělávání.

Dokonce před přijetím ústavního zákona uvozujícího tuto Listinu byl v první novele č. 171/1990 Sb. platného školského zákona č. 29/1984 Sb. tento přístup podpořen ustanovením, že neslyšícím a nevidomým se zajišťuje právo na vzdělání v jejich jazyce s použitím znakové řeči nebo Braillova písma. Také se už tehdy myslelo na rovnocenné vzdělávání žáků, kteří pro svůj zdravotní stav nemohou docházet do školy.

Dostali jsme se tak do období, kdy uvážlivá prointegrační legislativní opatření otvírala speciálnímu školství nové možnosti. Jen pro ilustraci:

Pokud jde o žáky s mentálním postižením: jednoletý až tříletý přípravný stupeň před zařazením do pomocné školy, pomocná škola s deseti ročníky a hlavně možnost jejího zřízení i v ústavu sociální péče – což prolamovalo kompetenční rozhraní mezi školstvím a resortem práce a sociálních věcí, zřízení praktických škol pro výkon jednoduchých pracovních činností a jejich ustálení na jednoleté až dvouleté době přípravy. Začaly se vzdělávat autistické děti ve třídách pro ně určených. Integrované žáky bylo možno začít vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu.

Mezi dětmi s postižením, resp. do rámce speciálního školství, se ale také dostaly děti se specifickými poruchami učení a chování. Jenže se tak stalo v důsledku utilitárního tlaku

běžných škol, nikoliv z důvodů principiálních, neboť na každé integrované dítě si škola mohla nárokovat finanční příspěvek a pseudointegrace kupř. dyslektika byla snazší než dítěte s nějakou dosud uznávanou zdravotní vadou. Takže se „integrovalo“. A ještě si z toho integrující mohl učinit nástroj pozitivní sebereprezentace.

Jako nová poradenská zařízení vznikala *speciálněpedagogická centra*. Byla ustanovována při speciálních školách, podřízena jejich ředitelstvím, což ale organizačně šťastné řešení nebylo.

Významnou roli začala sehrávat *střediska výchovné péče* v prevenci sociálně patologických jevů, dokonce i v nápravě pedagogických pochybení běžné školy.

Za nedoceněný považují § 49 úplného znění školského zákona č. 258/1996 Sb., v němž se školským institucím ukládá „ochrana žáka před riziky poruch zdravého vývoje, pokud mohou být způsobeny nebo zvětšeny výchovnou a vzdělávací činností školy“. Tento paragraf však v následných zákonných normách nenajdeme. Byl by však zcela na místě, nebezpečí poškození žáka nezalým pedagogem nabývá stále zřetelnější obrysy.

Nenaplněn zůstal *Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy* (vydaný na MŠMT za ministryně JUDr. Petry Buzkové v srpnu 2003) právě v části rehabilitační, která byla pro tento program klíčová. Tohoto úkolu se neujali zdravotníci a speciální pedagogové nebyli pro jeho naplnění kvalifikovaně proškoleni. Nebyl to první návrh toho druhu, potřeba integrálního propojení vzdělávání a léčebné rehabilitace v jedné instituci byla jasná už v roce 1962. Avšak ani po roce 2003 s oporou uvedeného metodického pokynu MŠMT se to nepodařilo. Resortní bariéra mezi školstvím a zdravotnictvím zůstala a zůstává nepřekročitelná.

Na druhé straně bylo možno s živnostenským oprávněním „k živnosti ohlašovací volné, obor 114 – Výchova a mimoškolní vzdělávání“ podnikat mimo resort zdravotnictví a školství v logopedické péči a dalších speciálněpedagogických oblastech.

Přesto se dá shrnout, že za patnáct let po roce 1989 speciální školství a běžné školství prointegračním směřováním prolhulo do kontinua, v němž obě možnosti vzdělávání – speciální i to v hlavním proudu – zůstaly rovnocenně zachovány. **Varování Z. Matějčka vyslovené jasnouřivě už v roce 1991 však viselo ve vzduchu, totiž že „mainstreaming (rozuměj: zařazení žáků do hlavního proudu) je účelný po určité hranice, ale za nimi přináší více těžkostí než užitku“.**

Školský zákon č. 561/2004 Sb. udělal tečku za dvacetiletým protrahované existence školského zákona z roku 1984. Asi nejdůležitější novinkou bylo zavedení vzdělávání podle *Národního vzdělávacího programu*, na základě něhož pro každý obor v základním a středním školství vznikly rámcové vzdělávací programy, které se staly závazné pro tvorbu vzdělávacích programů školních. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* obsahoval i *přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (2005)*, proti níž se ale záhy soustředil největší odpor lidí vystupujících jako obhájci „rovného“ přístupu ke vzdělání.

Speciální vzdělávací potřeby tu definovány nebyly, zato poněkud vágně bylo řečeno, kdo tyto potřeby má – jenže s nejasnými hranicemi mezi cílovými skupinami osob se zdravotním znevýhodněním a dvěma nejčtenějšími skupinami osob se znevýhodněním sociálním. Důležitou inovací byla ustanovení o vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů.

Navazující vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. řešila integraci individuální a skupinovou a z názvů typů speciálních škol pro mentálně postižené mizí jakékoli zpřesňující označení, které

by mohlo žáky těchto škol stigmatizovat. Takže nyní ještě máme *mateřskou školu speciální, základní školu praktickou* (místo školy zvláštní), *základní školu speciální* (místo školy pomocné), *odborné učiliště a praktickou školu*.

A místo o speciálních vzdělávacích potřebách se tu mluví o podpůrných opatřeních.

Platné znění školského zákona změnila jeho novela č. 49/2009 Sb. Ta výslovně upravila způsob vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem.

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. už uzákoňuje, že osoby se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na poskytnutí bezplatných *podpůrných opatření* a jaká tato opatření mají být. Závažný problém je skryt v detailech:

– V možnosti úpravy očekávaných výstupů vzdělávání, čemuž rozumějme tak, že postižený žák vzdělávaný v běžné škole/třídě se tu může učit podle méně náročného programu, což lze dovést až k absurditám.

– Děti, žáci a studenti s postiženími mohou být zařazeni do pro ně určených škol a tříd (už se neužívá ani termín *speciální školy/třídy*), jen shledá-li školské poradenské zařízení, že samotná podpůrná opatření jim k naplnění možnosti práva na vzdělávání nepostačují.

Jaké to bude mít důsledky?

1) Poškození žáků systémem. Neprospívající (nejspíš mentálně postižený) žák bude muset podstoupit martyrium, kdy na něm bude škola pokusničit, další čas se ztratí čekáním, než ho poradenské zařízení vyšetří a další, než se vše projedná a úředně stvrdí. Časová ztráta pro takového žáka bude v lepším případě činit dva roky. (Zadními vrátky se tak navrátí neosvědčivší se praxe nastalá po roce 1954: tentokrát tím pseudodiagnostickým zařízením nebude škola pomocná, ale stane se jím běžná škola základní.)

2) Postupný úbytek žactva i pedagogů ve speciálním školství se urychlí, čímž bude připravena půda pro jeho tichou likvidaci.

Abychom si rozuměli

Ve veřejném prostoru se usadilo několik termínů, jejichž obsah si většina jejich uživatelů vymezuje po svém, což ztěžuje srozumění, o čem je vlastně řeč.

„Žák s handicapem“

Výraz je dán do uvozovek, aby bylo naznačeno, že tu jde – mírně řečeno – o nepochopení podstaty věci. Totiž: handicap tj. znevýhodnění je důsledek postižení u konkrétního člověka v dané situaci; projevit se může, ale také nemusí, to záleží zejména na osobnostních faktorech a podmínkách prostředí. (Je to už skoro sto let, co tyto momenty začal odkrývat profesor Jedlička.)

Takže u jedinců se stejnými charakteristikami postižení se může při plnění stejného úkolu stát, a taky stává, že někdo bude handicapován, jiný ne.

Ve vzdělávacím procesu bylo doposud korektní označovat takového žáka jako *žáka se speciálními vzdělávacími potřebami*, což jsou speciální edukační metody, speciální učebnice a učební pomůcky; všechny ostatní podpůrné prostředky tolik zdůrazňované ve veřejné debatě jako menší počet žáků ve třídě, asistent pedagoga atd. jsou ve své podstatě jen organizačními opatřeními, které se bez uplatnění oněch speciálních metod stejně míjejí účinkem.

Ti, kteří sousloví „žák, dítě, člověk s handicapem“ užívají, obvykle míní *jedince s postižením*, což znamená člověka, jehož jednou z osobnostních charakteristik je zdravotní postižení. A tím v dnešní době většinou není nějaká dominantní vada, ale takové zdravotní postižení, které se projevuje více poruchami, které u někoho registrujeme, v jiném případě u člověka se stejnou diagnózou zase ne. Přičemž ze speciálněpedagogického hlediska nejde o postižení samo, ale o edukační důsledky, které z něho resultují. Typickým příkladem je dětská mozková obrna (DMO): protože je to obrna, pohybové (tělesné) postižení se vyskytuje vždy; poněvadž je zasazen mozek, je u některých forem vysoká pravděpodobnost postižení mentálního; postižení může, ale nemusí provázet vada řeči či vada smyslová. I laikovi dojde, jaká to musí být mnohotvárnost edukačních důsledků u takto nestejně postižených dětí, ale se stejnou základní diagnózou! Diskurz ve veřejném prostoru však názorně ukazuje, že pro nejhlásitější „znalce“ této problematiky je toto vše mimo jejich rozlišovací schopnost.

Sousloví „člověk s handicapem“ je pak manipulátory s míněním veřejnosti využíváno nejen k účelové redukci celého problému, ale hlavně k personifikaci jejich vlastního vidění věcí: tím se stal člověk na invalidním vozíku a celé spektrum nejrůznějších postižení jako kdyby zmizelo. Reprezentantem takového zviditelnění je předseda Národní rady zdravotně postižených ČR (jeho zdravotní postižení má ale jiný původ a důsledky než obrna mozková). Nebyl sám; i další lidé se zdravotním postižením aspirující na politické funkce u nás nepředstupovali před voličstvo s argumentem, „volte mne, poněvadž jsem dobrý architekt, počítačový odborník...“, ale učinili nápadnou svoji vadu. Jaký to rozdíl oproti osobní prezentaci německého ministra financí W. Schäubleho, který invalidní vozík používat musí, ale ve vládě rozhodně není za vozíčkáře.

Je úsměvné, když se na vozík posadí politik, který z něho vzápětí mimo záběr kamer vstane (čímž absolutně nemůže získat náhled, co to je být imobilní), aby občanstvu předvedl, jak je vůči postiženým lidem vctivý. Začal tím, nemýlím-li se, Zdeněk Škromach, když byl ve funkci ministra práce a sociálních věcí, a nedávno to předvedla nynější správkyň téhož rezortu M. Marksová s inkluzivní aktivistkou K. Laurenčíkovou. Kouzlem nechtěného se této paní málem podařilo P. T. ministryni z vozíku vyklopit. To je jenom trapné, závažnější je, že takovým divadlem je vytvářen dojem, jako kdyby problémem inkluzivního vzdělávání byl žák na vozíku. Ten ale, pokud má intelekt v normě, edukačním problémem není; závažným problémem je však vzdělávání mentálně postiženého žáka na vozíku. To obě dámy musejí vědět, neboť mají za sebou pracovní angažmá v Jedličkově ústavu. O to nepoctivější bylo toto jejich veřejné vystoupení.

Takže držme se *člověka s postižením* ev. *postiženého člověka* a budeme si rozumět: jeho postižení je reálný stav – čili není to ani sociální konstrukt zaviněný nepřející majoritou, ani nálepka, jejímž odstraněním by se zdravotní problém dal zrušit.

Integrace

Vydeme-li z latinského *integratio*, což znamená obnovení, jinde i ucelení, tak v našem případě jde o obnovu celistvosti společnosti začleněním marginálních skupin a jedinců do její majoritní části. Toto začleňování je v jistém smyslu manipulací, kterou postižený člověk, chce-li se integrovat, musí přijmout v podobě, v jaké je mu nabízeno. Je to jednostranný proces, s nímž mívají obě strany specifické potíže.

Inkluze

je jiným řešením. Latinské *inclusive* značí včetně; tento vztah budeme chápat jako zahrnutí a postupné vrůstání postiženého do společnosti za podmínek, kdy se obě strany snaží vyjít si vstříc.

Povahu inkluzivního řešení pedagogického problému osvětlil Robert Fulghum v knížce „Co jsem to proboha udělal?“

...Školní basketbalové družstvo se postupně zbavilo všech nešiků, jen jeden zmatkař zvaný Bomba, který nedokázal trefit koš, vytrvával. Pravda, trenérovi se hodil do počtu, neboť při tréninku mohl deset hráčů rovnoměrně rozdělit na dvě družstva. Do zápasu ho však nikdy nenasadil, ale přesvědčil ostatní, aby ho považovali za tajnou zbraň, protože kdyby Bombu na hřiště vpustil, rozvrátil by soupeřovu hru. Přestože to nakonec nebylo potřeba a jeho družstvo vyhrálo městský přebor, trenér onoho kluka vyhlásil „Nejužitečnějším hráčem“. Tento příběh dokládá, že lze nebýt nominován do sestavy, a přitom být členem týmu.

Podobné zahrnutí však bohužel i bohudík není možné vždy a všude.

Souvislosti ekonomické a sociální

Inkluze neboli zahrnutí do společenských struktur se výsostně týká osob, které se z důvodů zdravotních, sociálních, kulturních či jiných jen s obtížemi, a ještě ne vždy, dokáží uplatnit na trhu práce a zajistit si důstojné bydlení. V naší zemi jde především o romské občany, kteří jsou skryti za eufemismem sociokulturně znevýhodněné skupiny.

Jádro problému je ekonomické a sociální a jeho řešení z povahy věci nepřísluší školství, ale je v kompetenci resortů k tomu určených. Ty především se musejí zabývat zaměstnatelností lidí se zbytkovou pracovní schopností, lidí bez aktuálně potřebné profesní kvalifikace a konečně vymyslet takové způsoby jejich zaměstnávání, aby se skutečným zájemcům o práci vyplatilo pracovat a pro stát bylo rentabilní jejich zaměstnávání podporovat. (Snad ekonomický efekt takového postupu konečně někdo spočítá!) Teprve pak to přinese i výchovný efekt: děti pracujících rodičů budou mít před očima úplně jiný model chování než děti rodičů, kteří jsou na sociálních dávkách. A ty děti, které budou vidět, že normální je pracovat, snáze přijmou, že i ony mají školní povinnosti.

Je také nezbytné, aby už konečně bylo uspokojivě dořešeno sociální bydlení. Nejde jen o to, že kšeftování s chudobou, které je založeno na specifickém zneužívání příspěvků na bydlení, musí skončit. Rovněž tento stav má negativní výchovné dopady. Dítě žijící na ubytovně těžko můžeme motivovat k učení nějakou vzdálenou perspektivou, jakože když se bude učit, tak si v životě polepší. Zvláště množí-li se případy, že rodičům ve finanční a bytové tísní jsou děti úředně odebírány a umísťovány v dětských domovech. Přitom na jedné straně se proti ústavní péči až nekorektně brojí a podporuje se honorovaná forma náhradní rodinné péče, ale na straně druhé se zmíněným způsobem ústavy pro děti plní. Přísun obyvatel do zařízení spadajících pod ministerstvo spravedlnosti je tímto také zajištěn. Proč? Vykořenění z vlastní, byť ne zcela funkční rodiny je těmto „klientům“ sice dočasně kompenzováno lepšími životními podmínkami, ale ti po osmnáctém roku věku v drtivé většině děravou sociální sítí stejně propadnou na společenské dno.

Ekonomické a sociální nemoci společnosti prostě nelze řešit školskými prostředky. Škola věci pomoci může, ale až na základě konkrétní společenské objednávky a u vědomí, že počítačovým mágem se může stát jen někdo a že ani pro práci v *kavárně na půl cesty* nemůže být připraven každý. Zatím ale není patrné, že by došlo k fungujícímu propojení mezi

nomenklaturou pracovních činností a možnostmi profesní přípravy. Přitom u nás není neznámý modulový způsob přípravy na dílčí manuální činnosti a navíc – naše učňovské školství ještě může těžit z možnosti respektovat rozdíly v nadání svých žáků. Pro ilustraci: kuchařem se mohu stát po vyučení v tříletém oboru (také ve čtyřletém maturitním) vyšší kategorie H či nižší kategorie E. Pokud do tohoto oboru nastoupím po základní škole praktické, budu se nejspíš hlásit na obor kategorie E, kde nebudu mít druhý cizí jazyk ani základy přírodních věd. Může však ze mne být lepší kuchař než ten, který má výuční list kategorie H, základy přírodních věd zvládá a ještě se učil dva cizí jazyky. Jestliže mi ale v rámci prosazovaného pojetí inkluze bude znemožněno jít na obor z kategorie E a na kategorii vyšší nedosáhnou, stane se ze mne v lepším případě pomocný dělník, v případě horším příjemce sociálních dávek. Nezapomenal jsem, že by tyto aspekty odborné přípravy lehce mentálně postižených učňů aspoň některý inkluzivista domýšlel. Jak situace ukazuje, zřejmě by neprozřel, ani kdyby viděl a slyšel, s jakou hrdostí se absolvent základní školy praktické a oboru kategorie E hlásí k tomu, že je taky kuchař.

Průnik mezi problematikou sociální a školskou je tu zcela zřetelný. Proto by bylo záhodno, aby zainteresovaná ministerstva řešila tyto záležitosti v synergii, nikoliv resortně.

Oba resorty musí také čelit výzvě, kterou přináší technický pokrok: Tak jako kdysi síla páry a později elektřiny nahradila sílu lidských rukou a musela se pro jejich nositele najít obživa, tak nyní automatizace a computerizace nejen rutinních činností vyřazuje člověka ze zaměstnání opět. (Vzpomeňme na film „Vratné lahve“.) Jenže z logiky věci plyne, že co není rentabilní pro firmu, může být v konečném důsledku efektivní pro státní rozpočet a ještě se tím může čelit úpadku manuálních dovedností, což u národa, který byl znám zlatými ručičkami svých příslušníků, se momentálně jeví jako počínající katastrofa.

Prosadit, že výše uvedené se bude řešit na úrovni závažnosti věci, mohou jen lidé se státnickým rozhledem, nikoliv politikáři sledující parciální zájmy.

Odkud přicházíš, inkluze?

Jestliže před listopadem 1989 domácí politika čerpala „inspiraci“ jednoznačně z Východu, pak po tomto zlomu jsme začali akceptovat podněty pouze ze směru opačného.

Kořeny jednorozměrného inkluzivního řešení vzdělávání zdravotně postižených a sociálně znevýhodněných dětí se nalézají v osmdesátých letech minulého století v anglosaském světě. Postupně se tento přístup stal předmětem jednání nejrůznějších konferencí a organizací, kterých se v období polistopadovém zúčastňovali i naši zástupci. Na třibení názorů v těchto otázkách měla značný vliv dvě mezinárodní fóra a tato jejich stanoviska:

– V Salamanském prohlášení ze světové konference pro speciální vzdělávání (1994) se sice výslovně požaduje zařazovat všechny děti do normálních škol, ale s rozumnou výhradou, „pokud nejsou podstatné důvody pro jiný postup“.

– Evropský kongres o lidech se zdravotním postižením, který pořádala Evropská komise v Madridu (2002), se přihlásil k respektování různorodosti potřeb zdravotně postižených; když však pro ně žádá poskytnutí rovných příležitostí ve vzdělání, ani nenaznačuje, že by tu důvody pro jiný postup vůbec mohly být.

– Posun v náhledu na tyto otázky, který za osm let nastal, je zcela zřejmý a v dalších letech ještě zesílil, například v Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením (2006). Úmluva

vyhlašuje, že plné začlenění do inkluzivního vzdělávání „maximalizuje vzdělávací pokroky“ dětí se zdravotním postižením!

Vyhlášení je to ryze ideologické. Lze je pochopit jako cílené spíš na státy se zcela jiným politickým zřízením, než má ten náš. My však v tomto punktu projevujeme osobité sebenskačství, neboť jsme schopni kontrolorům našeho vzdělávacího systému radit, co mají po našem státu požadovat. Tak Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením 17. 4. 2015 „zohlednil většinu podnětů od NRZP ČR a dalších organizací“ (jde o Národní radu osob se zdravotním postižením), které se zúčastnily přezkumu České republiky ve věci naplňování práv osob se zdravotním postižením. „Výbor se znepokojením zaznamenal, že navzdory vynaloženému úsilí je značnému množství chlapců a dívek se zdravotním postižením, zejména těm s mentálním postižením, autismem a hluchoslepotou, poskytováno vzdělávání ve speciálních školách a třídách, mimo hlavní vzdělávací proud.“ Výbor proto Českou republiku vyzývá přijmout opatření, jež umožní „chlapcům a dívkám se zdravotním postižením, včetně mentálního postižení, autismu a hluchoslepoty, být vzdělávány v kvalitním inkluzivním školství.“

Zahraniční experti, z jejichž hlav toto vzešlo, v životě nemohli potkat hluchoslepeho člověka. (Ty jinak těžce postižené asi také ne.) Jejich domácím informátorům by prospělo, kdyby si zajeli například do Dánska, aby viděli, jak situaci hluchoslepých vyřešili tam.

Ještě než jsme začali podobná doporučení přijímat, bylo tu dost časového prostoru ověřit si, jaké výsledky všeobecná školská inkluze přinesla v zemích jejich původu. Ještě teď by to bylo vysoce poučné. Viz například porovnání školní úspěšnosti žáků etnik žijících ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irsku:

Ve všech čtyřech zemích tohoto státu žáci v 16 letech po absolutoriu 11. třídy skládají zkoušky k získání Všeobecného vysvědčení o sekundárním vzdělávání (General Certificate of Secondary Education, GCSE). Klasifikace má osm stupňů (A*, A, B, C, D, E, F, G). Z předepsaných předmětů je k úspěšnému složení zkoušky nutno docílit aspoň v pěti předmětech – mezi nimiž musí být matematika a angličtina – známku C. K dispozici mám výsledky za školní rok 2009/2010: absolutně nejvýše na více jak 70 % úspěšnosti se nacházejí přistěhovalí Číňané, jen o málo níže jsou Indové, víc jak v 50 % uspěli bílí Britové, pod nimi se umístili mimoasijské imigranti, ještě níže tzv. *travelleri* (neromští kočovníci) a na samém dně ani ne na 10 % jsou Romové. Otázka je nasnadě: „Kde nám soudruzi z Velké Británie při inkluzivním vzdělávání Romů udělali chybu?“

Úvahu nad tendencí omezovat speciální vzdělávání, která přichází ze Západu, doplníme zmínkami o podobnostech jiné provenience. Ty se pouze jeví jako náhodné, ale jejich podstata je rovněž ideologická, mají jen jiné předznamenání.

– Sovětští soudruzi usnesením o pedologických zvrácenostech (termínem pedologie se označovala nauka o dítěti) ze 4. 7. 1936 ukončili nezávislé působení pedologů na školách. Soudruhům vadilo testování dětí, nejvíc však zřizování *zvláštních škol*, které nad sebou neměly dostatečný dozor. Ke všemu si ti pedologové dovolili odvozovat vývoj dětí od biologických a sociálních faktorů, nikoli od převýchovy v duchu socialismu. I bylo rozhodnuto: „Likvidovat skupinu pedologů na školách a odstranit pedologické učebnice.“

– Naše pedagogická obec byla tomuto přístupu vystavena v padesátých letech předchozího století a v souvislosti s „Návrhem dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy“ (1976). Tehdy byl vyhlášen perspektivní záměr „zabezpečit úplné střední vzdělání

pro všechnu mládež, tudíž speciální školství se do tohoto konceptu nehodilo. To sice tyto časy přečkalo, ale základní vzdělání bylo zkráceno na osm let, povinná školní docházka se natáhla o dva roky na let deset, což nestačilo ani na maturitu, ale ani na vyučení v tříletých a čtyřletých učebních oborech – nemluvě o tom, že učňové se do dílen dostali jen na dva dny během dvou pracovních týdnů! Tento „projekt“ výrazně poškodil naše základní a střední školství.

Úvahu nad vnějšími vlivy, které zasahují a zasahovaly do našeho školství nejen speciálního, není od věci doplnit reminiscencí do časů existence soustátí rakousko-uherského, jehož jsme byli do roku 1918 součástí. Ano, platil tu říšský školský zákon, jenže země na říšské radě zastoupené, tedy i Čechy a Morava, si střežily právo svébytně rozhodovat o svém základním školství. A šlo to, byť se při tom rozhodování ostře střetávaly požadavky obou hlavních zemských národností, české a německé.

Naše bohatá zkušenost s průnikem vnějších vlivů do národního školství by nás konečně mohla přivést k poznání, že žádný suverénní stát si nenechá zasahovat do své struktury a organizace. Ponížené přijímání cizorodých vzorů nám v této věci ještě nikdy neprospělo.

Domácí inkluzivní scéna: aktéři

Nejdříve předznamenání pro srovnání s dneškem.

Prvním ministrem školství a národní osvěty po vzniku republiky v roce 1918 se stal sociální demokrat Gustav Habrman, vyučený soustružník a řezbář. V USA se osm let živil též jako fotograf, než se vypracoval natolik, že se z něho stal profesionální novinář. V ministerstvu mu byl odbornou oporou univerzitní profesor PhDr. František Drtina, filozof a pedagog. Ten tu nejdříve působil jako nejmenovaný státní tajemník a pak jako odborový přednost. Aby se této práci mohl cele věnovat, vzdal se profesury. Tandem Habrman – Drtina zvládl úkoly, které v prvních letech existence republiky před resortem školství vyvstaly. Drtina navíc usiloval o to, aby posuzování odborných školských otázek nebylo zatíženo politickými vlivy. Stálo ho to zdraví a svůj boj zaplatil předčasným skonem.

Pro dohled nad pomocným školstvím byl do ministerstva povolán Josef Zeman. Byl to „jen“ učitel, ale takový, který dvaadvacet let učil na obecné škole, pak deset let působil jako okresní školní inspektor a při této práci se neustále vzdělával, překládal a psal odborné publikace. Nebylo tu nikoho, kdo by tak porozuměl problémům obecného a pomocného školství jako on. I když se po roce 1930 na jeho místě vystřídal další respektovaný pedagogové, na Zemana mohli jen navazovat. Naše pomocné školství žilo až do roku 1948 především z jeho ideového i organizačního odkazu, viz hlavně osnovy pro pomocné školy (1928) a zákon o pomocných školách (1929).

Politická rovina věci.

Politickou garanci poskytují inkluzi lidé, kteří když se dostali do vysokých funkcí, udělali si z ní politický program. Sekundují jim ti, kteří na různých úrovních státní správy i mimo ni plní jejich zadání. Utilitární zájem tu vítězí nad odpovědností. Nejsmutnější na tom je, že tyto lidi nezajímá mínění většiny těch, kterých se celá inkluze týká – rodičů postižených dětí i dospělých zdravotně postižených a znevýhodněných občanů. S nimi se jedná jako s nesvéprávnými individui, které je třeba ke štěstí dokopat.

Hlavní politickou figurou na tomto poli momentálně je současná ministryně školství, mládeže a tělovýchovy Mgr. Kateřina Valachová, Ph.D., nestranická právnička, která je ve

vládě za sociální demokracii. Nemuselo by vadit, že školství není její doména, neboť ministerská role spočívá v politickém zaštitění programových cílů resortu, nikoliv v jejich expertním posuzování. Bohužel paní ministryně se pouští i do toho posuzování.

Ministryně Valachová má devět náměstků. Tím prvním a zastupujícím člena vlády je univerzitní profesor PhDr. Stanislav Štech, CSc., odborným zaměřením školní psycholog. Ten garantuje strategie prosazované ministerstvem včetně inkluze. Kdo jiný než on by měl mít v zásadních věcech jasno? U koho jiného bychom měli mít záruku, že se nezpřonevěří své profesi? V pořadu „Pro a proti“ na ČRo Plus 11. 3. 2016 však z jeho úst zazněla na téma inkluze mj.:

– že bylo čtyři až pět velkých projektů, které měly výstupy; „leccos jsme si ověřili“, ale ono „si to bude sedat“.

– „Nemůže jít o plošné vyvedení dětí ze speciálního školství“. Nejvíce je dětí s vývojovými poruchami učení a chování. (Druhý diskutující dodal, že na nich se ukáže, zda podpůrná opatření platí; náměstek Štech k tomu nic nedodal.)

– Asistent pedagoga je potřebný pro učitele, aby „mu uvolňoval ruce od administrativně-organizačních a jiných věcí“.

Co na tom zaráží a znepokojuje?

– Nevíme, jak poznání o inkluzi obohatily, ani jak jsou využívány výsledky těch čtyř až pěti velkých projektů. Nebyly to výzkumy, v nichž šlo hlavně o to utratit přidělené finanční prostředky? Nejsem investigativní novinář, abych záležitosti podobného druhu vyšetřoval, ale toto by si investigaci zasloužilo.

– Ministerstvo proti původním proklamacím změnilo rétoriku ohledně cílových skupin, kterých se inkluze má týkat. Hlavním cílem ovšem zůstává likvidace základních škol praktických: důkazem je zrušení přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. (V nových dokumentech MŠMT je u školy praktické toto bližší označení psáno v uvozovkách či je vůbec vypuštěno.) Prohlášení náměstka Štecha je buď jen další kamufláž ministerské taktiky, anebo také přiznáním faktu, že integrace dětí s dys-poruchami do běžných tříd nebyla úspěšná. Čili tyto děti, ze kterých se z vyššího rozhodnutí staly děti s postižením a poté byly integrovány, budou nyní inkludovány... Bude tak čím zdůvodnit jejich pravidelné testování včetně častějšího testování dětí lehce mentálně postižených, a tím podpořit požadavek vyššího počtu psychologů na základních školách. Jenže žádný testing ještě nikomu nezmírnil mentální deficit či dys-poruchu; je-li u žáka problém jasný, testování ho jen traumatizuje a je jen a jen na učiteli, aby ho aspoň něco naučil.

– Je úplnou novinkou, že by učitel měl mít v osobě asistenta pedagoga písárku, resp. písáře. Možná by to způsobilo méně výchovných škod, než když se tato pedagogická pozice mění v asistenta žáka s vedlejšími efekty – omezování už tak snížené samostatnosti podporovaného a vytváření nežádoucí bariéry mezi podporovaným a jeho „kamarády“ ve třídě.

Z dalších politických činitelů do výchovné a vzdělávací problematiky rády v proinkluzivním duchu zasahují ministryně práce a sociálních věcí Marksová a veřejná ochránkyně lidských práv Šabatová: oč méně povědomí o meritu věci a přímé zodpovědnosti za danou problematiku mají, o to jsou razantnější.

Role aktivistů a expertů.

Inkluzivní aktivismus se vyznačuje veřejným hlásáním touhy pomoci, ale občas se prozradí touhou po moci. Motiv tohoto aktivismu je odhadnutelný: nemůže-li někdo momentálně

dosáhnout na nějakou dobře placenou funkci, tak si založí společnost s přívlastkem „odborná“ a začne hlasitě propagovat, co se aktuálně nosí. Expert to má ještě snazší. Jemu stačí se za experta prohlásit, aby zaštitěn kyblíkem moudrosti (pardon: jakožto člen think-tanku) mohl poučovat. Ani aktivisté ani experti se nemohou vykázat vlastním vzdělávacím vkladem (učebním textem, vzdělávací metodou či pomůckou), který byl ověřen a našel uplatnění.

Bylo by zcela namístě nejhlasitějším protagonistům inkluzivistických rad umožnit, aby prokázali jejich oprávněnost ve školní praxi. Především aby nám předvedli, jak lze romské žáky a mentálně postižené žáky připravit ke studiu na střední škole. Mohli by s tím začít pan Bob Kartous v nějaké 8. A třídě s žáky romskými a paní Klára Šimáčková-Laurenčíková v 8. třídě základní školy praktické. Úřad paní ministryně Valachové by jistě uměl najít právně korektní řešení, jak jim to umožnit.

Zatím lidé výše uvedeného druhu jen negují vše, oč se nezasloužili. A ještě okopávají kotníky zvláště pedagogům ze základních škol praktických, kterým k těm kotníkům ani nesahají. Mají mentalitu majora Terazkyho, ten taky chtěl „všetko poplít“. Jenže Terazky aspoň byl kvalifikovaným dřevorubcem.

A speciální pedagogika?

Speciální pedagogice, která se i za předchozího režimu dokázala držet věcné roviny předmětu svého zkoumání, najednou nestačilo jeho dosavadní ověřené vymezení a postupně jsme tu měli *komprehenzivní (ucelenou)* speciální pedagogiku, pak *integrativní* speciální pedagogiku a nyní má tato pedagogika přívlastek *inkluzivní*. Jistěže jde stále o stejný obor, ten je však touto recyklací ochuzován a deformován, přičemž noví a noví akademici dokazují, jak jsou 'RIV pozitivní'. (RIV je zkratka rejstříku informací, jinak tzv. kafemlejnku, na základě něhož je hodnocena výzkumná a publikační činnost.) Přitom se jim „podařily“ minimálně dvě věci:

- Vyprázdnit předmět oboru, jehož těžiště spočívalo ve speciálních metodikách a didaktikách, a na jejich místo „implementovat“ floskule o inkluzi.
- Zaplevelit obor pseudoterapiemi a paterapiemi, které jsou importovány jako inovace ze zahraničí či v rámci domácí tvořivosti vznikají tak, že se kouzelné slůvko „terapie“ přilepí k vhodnému slovnímu základu.

Proč se to stalo a nadále se to děje? Lapidárně řečeno:

- Je podstatně snazší psát vědečtinou o něčem, co by se jako inkluzivně mělo konat, případně dokazovat, co chci, aby dokázáno bylo, než vymyslet, jak mentálně postiženého žáka dovést k pochopení, kolik rohlíků se dá koupit za dvacetikorunu.
- Iracionalita má v současné době volné pole působnosti. A rodiče vyzkoušejí vše, co je jim nabízeno jako všelék, který by jejich postiženým dětem mohl pomoci, a tak putují od klinik přes léčitele až k pedagogickým terapeutům.

Na tom se dá docela dobře žít. Na akademické půdě pak stačí skloňovat slovo inkluze a granty jsou hned dostupnější; navíc je to účinný prostředek k získání vědeckých a pedagogických titulů, dokonce těch nejvyšších. Takové chování tito kolegové sami o sobě nezmění, ale nastavit zrcadlo se jim musí:

J. A. Komenský v roce 1644, kdy už věděl, že vláda věcí ani on se domů nenavrátí, dokázal odmítnout žádost jistého donátora, aby psal jazykové příručky. Odpověděl, že mu není dáno chrlit knihy, on chce psát „taková díla, která přetrvají“. Přitom na tomto sponzorovi existenčně závisel nejen on sám, ale i celá Jednota bratrská, jejímž byl biskupem...

Ke konjunkturálnímu psaní ještě dovětek: Je vcelku pochopitelné, že v našich podmínkách novinář nedostane tolik času, aby živý problém nastudoval do hloubky. Jestliže se však s ním neseznámí ani v reálu a začne pouze přejímat, co je mu k věření podsouváno, přestává být psem, který hlídá demokracii, ale stává se štěkajícím voříškem, někdy i nakaženým vzteklinou, dezinformujícím občany.

Úzká hrdla české inkluze

Prosazovaná podoba inkluze má úzká hrdla, jimiž nemohou projít její dvě cílové skupiny bez „porušení podstaty látky“:

1) Romští žáci

Recept na vzdělávání této skupiny dětí a mladistvých má aktivistický inkluzionismus jednoduchý: zrušit základní školy praktické a vůbec celou „státní byrokraticko-expertní mašinerii, která tyto děti klasifikuje jako mentálně postižené“. *Dekonstruuje* tak typ školy jednoznačně zaměřené na pomoc žákům, které ještě je možno vzdělávat školským způsobem, na div ne zločinnou instituci... Stejně to je pozoruhodný posun od všech těch strategií, koncepcí, plánů národních i akčních – a že jich bylo – integrace romského etnika do většinové společnosti k jednoduchému řešení. To se nepodařilo ani jinde na světě. My jsme však dokázali, že veškerá dětská romská populace chodila a chodí do školy, což také není nikde na světě. Přesto jsme byli ve věci „D. H. a ostatní proti České republice“ velkým senátem Evropského soudu pro lidská práva (2007) odsouzeni za diskriminaci osmnácti českých občanů romského původu v užití jejich práva na vzdělání. Jen ze srovnání těchto faktů si nezaujatý pozorovatel může učinit objektivní závěr, který nebude v neprospěch naší republiky.

Stěžovatelé, kteří byli v době podání stížnosti devíti až patnáctiletí, v žalobě, kterou za ně podali dva zahraniční právní zástupci, tvrdili, že byli diskriminováni na základě své rasy nebo etnického původu: chodili totiž do zvláštní školy, jejich rodiče s tím souhlasili, v některých případech o to dokonce požádali a čtyři z nich posléze navštěvovali běžnou školu. Ve zdůvodnění rozsudku se mj. praví, že náš stát nedal stěžovatelům záruky, že při vzdělávání přihlédne k jejich zvláštním potřebám! Pikantní na tom všem je, že užší senát rok předtím (2006) v poměru hlasů 6 : 1 stěžovatelům nevyhověl; ani velký senát ve svém stanovisku nebyl jednotný a z nesouhlasných stanovisek jednoznačně vyplynulo, že tu šlo víc o politické záležitosti než o vlastní vzdělávání romských dětí. Stěžovatelům se vyplatilo, že se cítili rasově uraženi. (Nepochybují ale o tom, že kdyby měli podobnou záminku nějací čeští Neromové, využili by ji taky.) Bylo by velmi zajímavé vědět, kolik z nich – jsou to už dospělí lidé – si své vzdělání doplnilo. Tuto možnost měli tehdy a mají ji stále. Naši vládní činitelé však toto soudní řízení neskutečně podcenili. Důsledek? Příznává se, že verdikt velkého senátu z roku 2007 je v pozadí zesíleného domácího tlaku na urychlení školské inkluze.

Pokusme se nyní romský problém nahlédnout v širším kontextu bez proklamací:

Podle posledního sčítání lidu, domů a bytů v roce 2011 se z 10 436 560 obyvatel České republiky 12 852 osob přihlásilo k národnosti romské či jakési národnosti podvojně, v níž je zahrnuta i romská (např. česká s romskou). Přitom odhady počtu Romů žijících na našem území se pohybují mezi 150 000 až 250 000 osob. Žije tu tedy etnikum, které se ke svému *romipen* (romství) hlásí jen výjimečně, je rozdílné fyzickým vzhledem (podle tohoto znaku byl z popudu ombudsmanky zjišťován počet romských žáků ve školách) – ale hlavně

v rozhodné většině se od ostatního obyvatelstva odlišuje způsobem života a hodnotovou orientací. Projevuje se to, opět u absolutní většiny těchto občanů, negativním vztahem k práci, vzdělávání, udržování bytového fondu. Tito lidé se postupně přesouvají do tzv. vyloučených lokalit; uvádí se, že těch je na 600 a počet tamních obyvatel vzrostl na 115 000.

Jen mizivá menšina Romů se integrovala do majoritní společnosti tak, že žije způsobem, který může být příkladný – a to i pro Neromy. Bohužel většina Romů stále vyžaduje zvláštní ohledy vůči svému jednání a chování, které je pro ostatní občany nepřijatelné; ovšem vždy se najde dost superhumanistů, kteří je v tom podporují a jakékoli kritické vyjádření na romskou adresu překrouťou na projev rasismu. Tito Romové se nenamáhají, aby převzali odpovědnost za sebe a životy svých dětí. Proto veškeré pokusy o to, aby tato romská většina přijala normy a způsob života Neromů selhaly a budou selhávat dál, pokud nevezmeme na vědomí, že naše hodnoty tomuto etniku nemůžeme vnutit. Budeme-li se o to přesto pokoušet, skončí to jeho ještě hlubším sociálním propadem. Analogických případů je ve světě dost a dost a nijak nesvědčí o prozíravosti „bílého muže“.

Emancipaci Romů můžeme jenom podporovat v souladu s tím, do jaké míry si oni sami její potřebu připustí. Nezbytnou podmínkou jakéhokoli kroku v tomto směru je romská participace na něm. Jenže to je to běh na tak dlouhou trať, že v reálném čase zásadní změny v přístupu romské komunity k většinovým hodnotám očekávat nemůžeme. Hlasy z romského prostředí signalizující, že se tak již děje, či dokonce přiznávající svůj podíl viny na daném stavu, jsou zatím zcela ojedinělé, jako například toto veřejné vyjádření:

„Za celých 20 let svobody jsme si neuměli mezi svými dětmi vychovat třeba učitele, zdravotníky a advokáty.“

Proto i výzva z romského prostředí „Upre Roma!“ je něco jako hlas volajícího na poušti. Podobnost se slovinským a poté českým sokolským „Naprej!“ není náhodná. Znamená to „Napři se!“. Jenže kam a jak? Proto Sokolové dodávali: „Paže tuž, vlasti služ!“ Upřímně přeji našim Romům, aby obojí přijali za své.

Nechejme antropology, romisty a jiné specialisty dál bádát, jak na etnicitu těchto občanů republiky nahlížet, jestli je daná biologicky anebo kulturně. Kdybych mohl přispět svým názorem, poradil bych:

– méně zdůrazňovat negativní vliv romského etnolektu na školní výsledky romského žactva (podívejme přitom na Vietnamce: jejich mateřština je od češtiny výrazně odlišná, a přesto už v druhé generaci problémy v dorozumívání s majoritou nemají žádné);

– a více se zaměřit na předcházení vzniku nejruznějších deficitů u romských dětí v důsledku alkoholismu, drogové závislosti, kouření a vůbec nezdravého způsobu života jejich rodičů.

Pro účely praktické politiky by zpočátku stačilo, kdybychom v případě Romů začali věci nazývat pravými jmény. Tzv. politická korektnost je medvědí službou tomuto etniku a darem pravicovým extremistům. A konečně abychom nahlédli, že tito lidé jsou prostě jiní, jejich mentalita je jiná a jejich projevy nám sice nemusí být příjemné, ale přesto některé mohou být většinovou společností akceptovatelné. Žijí v paralelní společnosti, ale zatím se jejich jinakost z pseudohumanistických důvodů bere na vědomí nejvýš v romistické (romologické) literatuře, avšak veškerá opatření státu cílí k jejímu popření asimilačním tlakem.

Měli bychom přestat nhlížet na Romy en bloc a vyvodit důsledky aspoň z faktu, že se na pravidlech soužití snáze domluvíme s tzv. slovenskými Romy, kdežto komunita Romů olašských je světem pro sebe.

To, o čem píš, naprosto srozumitelně vyjádřil dvanáctiletý romský žák základní školy praktické:

Otázka: Čeho si na sobě nejvíc vážíš?

Odpověď: Že jsem cigán.

Otázka: Kdo je tvůj vzor a proč?

Odpověď: Chtěl bych být jako můj děda, protože umí všechno spravit.

Otázka: Chtěl bys být jako ostatní a proč?

Odpověď: Nechtěl.

Otázka: Proč?

Odpověď: Nevím proč. Takhle je to dobrý. To jsem já.

Otázka: Bez čeho v životě nedokážeš žít?

Odpověď: Bez zdraví. Když jsem zdravý, můžu všude chodit.

Otázka: Čím bys chtěl být?

Odpověď: Kuchařem.

Otázka: Jaké máš plány do budoucna?

Odpověď: Abych udělal školu.

Dospělý romský publicista sice přiznává, že jakmile romským žákům „nastávají povinnosti, tak to berou jako životní problém, životní překážku“, ale – proto prý stát „zařídil pro ně zvláštní školy“.

Romská samoživitelka, matka šestiletého autisty to vidí poněkud jinak: „Mám strach z příštího školního roku. Jestli nám opravdu zruší praktické školy, co si počneme!“

Jak to pak může dopadat? Zkušenost učitele:

– Romské dítě dostane roční odklad školní docházky.

– Nastoupí do 1. třídy ZŠ.

– 1. třídu ZŠ musí opakovat. Ani pak neuspěje. Poradenské zařízení doporučí, aby se vzdělávalo ve třídě s lehce mentálně postiženými žáky.

– Zařazení do 2. ročníku ZŠ praktické teď už nepomáhá. Musí se začít úplně od začátku, tedy od učiva 1. třídy dle programu pro lehce mentálně postižené žáky!

Dítěti je 9 let, ztratilo tři roky...

Pro někoho je základní škola praktická evidentně záchranou. Připusťme však také, že pro někoho je to maximum, jaké chce svému vzdělání dát. Proč nutit olašskou dívku, aby se učila, když v jejím prostředí je její perspektiva nastavená tak, aby se s ukončením školní docházky vdala? Proč nutit romského kluka, aby šel na řemeslo, když chce jít „s tatou do výkopu“? Považujme si, že jeho otec už v kopáčské partě je a syn se chce také stát jejím členem! Vždyť Romové tuto práci umějí jako nikdo jiný. (Vím to z doby minulé, kdy jsem s takovou romskou partou určitou dobu pracoval.)

Dva uvedené příklady dokládají rozdílný způsob romského uvažování, který ani nám nemusí být nesympatický – v době, kdy jiné mladé páry rodičovství odkládají, a když se rodiči stanou, finančně těží z toho, že neuzavřeli sňatek; nebo kdy každý absolvent nějaké soukromé střední školy chce dosáhnout aspoň na bakaláře, aby se mohl stát manažerem (čehokoliv). Uzná-li konečně „bílá“ majorita, že taková romská odlišnost je hodna jejího respektu, tak podpoří romskou emancipaci víc než jakýmkoliv slohovými cvičeními na téma inkluze a lidských práv.

Samozvaní ochránci Romů místo toho donekonečna opakují, že romští žáci jsou do základních škol praktických přesouvání záměrně. Je nanejvýš nutné s plnou vehemencí prohlásit, že dnes si to žádné poradenské zařízení nedovolí ani navrhnout, natož písemně doporučit. Je to hrubá urážka lidí, kteří v těchto institucích pracují.

Na druhé straně je třeba si zamést před vlastním prahem:

Proč v některých krajích má romské dítě výrazně větší pravděpodobnost, že bude shledáno jako mentálně retardované než v krajích jiných? (Tato možnost je např. podstatně vyšší v Ústí n. Labem než v Praze.) Je to proto, že neexistuje jednotná diagnostická metodika, anebo je to proto, že nastavená pravidla nejsou dodržována? Jak dlouho tento stav trvá? Kdo je za to odpovědný?

Uvědomíme-li si, že hlavním kritériem pro psychologické posouzení žáka je úroveň jeho intelektu a kritické rozhraní je 70 bodů normalita, 69 bodů mentální retardace, pak jediný bod rozhodne o tom, do jakého typu školy bude dotčený směřován. Tento ukazatel naše školství převzalo z klasifikace medicínské, jenže medicína pracuje ještě s dalšími diagnostickými vodítky, například s adaptačním chováním; a to je u mentálně retardovaného narušeno vždy! Nemluvě o častějším souběhu mentální retardace s jinými duševními chorobami, osobnostní a emoční nezralostí. Shrnutí:

– Zavedení rozhraní 69 – 70 bodů IQ pro školské zařazení dítěte je kritériem zcela formálním; je to něco analogického, jako když se soudce drží pouze litery, nikoliv ducha zákona. V sledování tohoto ukazatele se vyžívá školní inspekce.

– Při poslední novelizaci školského zákona (šlo o §16) bylo odmítnuto, aby se posouzení adaptivních schopností stalo součástí diagnostiky mentálního postižení. Politická hlediska zase jednou vyhrála nad věcnými argumenty.

Je tu ještě jeden moment, který s adaptací žáka na školní prostředí souvisí:

Ani škola, ani učitel nemají nástroje na to, aby doháněli něco, co ve výchově zanedbala rodina. (Televizní pořad o 8. A názorně ukázal bezmoc školského systému, je-li konfrontován s ignorancí a spratkovitým chováním žactva.) Přitom už J. A. Komenský rozpoznal, že mezi osobnostní předpoklady žáka pro vzdělávání nepatří jen určitá míra intelektu, ale i snaha se učit a ukázněnost vyučovaného. Mimořádně chytrý, ale líný a vzpurný žák se nenaučí nic a ještě se stane nebezpečným pro společnost, zatímco žák méně inteligentní, ale snaživý a slušný obvykle překoná očekávání svého učitele a ještě se může stát dobrodiním pro ostatní. Toto nelze zpochybnit.

Kromě toho: Za dnešní tzv. informační exploze je běžná škola konfrontována s novými a novými poznatky, které si žáci nestačí znitřnit, čehož výsledkem jsou u žáků prázdné pojmy, neporozumění souvislostem a v konečném důsledku *funkční negramotnost*. K tomu přispívá to, že místo zprostředkování znalostí, které je nutno „vysedět“, musí se škola orientovat na pofiderní kompetence, aby se vyhnula osočení, že žactvo nutí k biflování.

Jak to pak dopadne s romským žákem? Bez adekvátní podpory v rodině propadne jednou na 1. stupni, podruhé na 2. stupni (vícekrát totiž nesmí) a se svými znalostmi se v nejlepším případě dostane na úroveň absolventa základní školy praktické. Jenže ten bude mít své znalosti ucelené, zatímco žák inkudovaný do běžné školy se pořádně nenaučí ani to, co by se při vhodném způsobu výuky naučit mohl.

Tedy jakou pedagogickou pomoc romské dětské populaci zařídít, aby ji romští žáci a jejich rodiče přijali? Navrhují:

– Romským matkám, které zdárně vychovávají či už vychovaly vlastní děti, poskytnout pedagogické vzdělání, které by je opravňovalo k výchovné a vzdělávací intervenci v romských rodinách. De facto by to byla pedagogická asistence, ale jiného typu než ta, která má být zaváděna.

– Ověřit, zda by se osvědčilo, kdyby pedagogové měli část úvazku vyčleněnu na pomoc romským žákům v přípravě do školy. (Model této pomoci lze převzít z Muzea romské kultury v Brně.)

– K tomu otázka nikoliv řečnická: Co kdyby si jeden každý český Rom, který dosáhl vyššího společenského postavení, vzal na starost dohled nad vzděláváním dětí z jedné vyloučené romské rodiny? To by byla pomoc vlastnímu etniku!

Společným jmenovatelem toho všeho nechť je upřednostnění budoucí zaměstnatelnosti romských dětí před jejich donucováním k vyššímu formálnímu vzdělání.

2) Žáci s lehkou mentální retardací

Podmínkou vzdělávání těchto žáků, kterou nelze obejít, je zejména nutnost uvážlivé volby obsahu, struktury a metod vzdělávání, jež by odpovídala jejich mentálním předpokladům: lze u nich pečovat o to, co zůstalo zachováno. Důležité pro ně je, aby jejich učení nepostrádalo sociální rozměr, tj. aby se mohli učit, jak se v základních věcech orientovat ve světě a společnosti, mj. proto, aby neohrožovali sami sebe vlastní naivitou a důvěřivostí. Také aby po odchodu ze škol byli zaměstnatelní, poněvadž užitečná práce je pro značnou část z nich jedinou možnou seberealizací. Tu potřebují jako kdokoliv jiný, aby i jim život dával smysl. Těmto dětem nadcházející osamostatnění, které jednou budou muset ustát bez podpory pečujících rodičů, neusnadní žádný papír, kde bude napsáno, jakou školu absolvovaly, ale zachrání je to, co se skutečně naučí. Někteří z nich zatím měli to štěstí, že mohli aspoň na prvním stupni chodit do vesnické malotřídky, kde si jim nikdo nedovolil ubližovat a kde se jim hodná paní učitelka věnovala, aniž by byla vystavena inkluzivnímu harašení; také je nemuseli rodiče nikam dovážet či oni sami někam dojíždět.

Tyto děti potřebují své prostředí, svůj vzdělávací program s dostatečnou obsahovou a metodickou volností a slušné zacházení. Toto jim poskytovaly základní školy praktické. (Jistěže i tam lze najít nějaké pedagogy, kteří by měli pracovat spíš s neživým materiálem a nikoliv s dětmi, které se neumějí bránit – ale ti jsou tu opravdu výjimkou.)

Dosavadní vzdělávací program lehce mentálně postižených žáků lze ústrojně včlenit do vzdělávacího programu běžné základní školy jen na papíře. Kvůli tomu ho nebylo nutno rušit. Mají-li mít tito žáci „jiné výstupy“ (jinou úroveň faktických znalostí), nebylo z věcných důvodů ani nutné likvidovat ověřený vzdělávací systém, který jim vyhovoval a za drahé peníze zavádět něco, co hrozí kolosálním problémem. Pro takovou akci existují jiná zdůvodnění, která však s edukační podporou těchto žáků nemají nic společného. Nelze než opětovně zdůraznit, že inkluze zúžená na školské prostředí a pochopená jako přemísťování žáků ze škol speciálních do běžných – bez ohledu na to, zda je to pro ně skutečně přínosné – je znevěhodněním celého inkluzivního principu. Navíc je to fatální pochybení, neboť **neexistuje důkaz, že žáci přeřazení do běžných škol se tu naučí víc a učební látce porozumějí lépe než ve škole speciální, o jejich připravenosti pro život nemluvě.** Naopak, už teď zjišťujeme, že tito žáci „po absolvování povinné školní docházky mají mnohem horší znalosti a dovednosti než jejich srovnatelně nadaní vrstevníci, kteří absolvovali ZŠ praktickou“. A také už víme, že i vyřazení žáků s tzv. *mírnou mentální retardací* (ti jsou v

současnosti označování jako žáci *hraniční* či *dlouhodobě selhávající*) ze základních škol praktických bylo neodčinitelnou chybou!

Co se místo toho těmto žákům nabízí?

Jsou to podpůrná opatření definovaná jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ Jsou odstupňovaná podle míry potřeby podpory a jejich poskytování má být bezplatné. (Viz zvláště § 16 novely školského zákona č. 82/2015.) Opatření pro jednotlivé typy žáků s postižením či znevýhodněním popisují *katalogy podpůrných opatření, metodiky ke katalogům podpůrných opatření, metodiky práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření* u příslušné skupiny žáků a *standard práce asistenta pedagoga*.

Jádrem podpůrných opatření by nepochybně měla být podpora didaktická a metodická vycházející ze znalosti edukačních důsledků, jimiž se postižení resp. znevýhodnění projevuje. Tak tomu ale není. Demonstrujme si, jak katalog týkající se *žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu* modifikuje výukové metody a formy práce.

Uvádím doslova:

„Stupeň 1: Hromadná (frontální) výuka, individualizovaná výuka, projektová výuka, skupinová výuka.

Stupeň 2: Hromadná (frontální) výuka, individualizovaná výuka, projektová výuka, skupinová výuka, diferencovaná výuka.

Stupeň 3: Individuální výuka, hromadná (frontální) výuka, individualizovaná výuka, projektová výuka, skupinová výuka.

Stupeň 4: Individuální výuka, týmová výuka, individualizovaná výuka.

Stupeň 5: Individuální výuka, týmová výuka.“

Není to jasné?

Tak přidejme – opět doslova – něco o výuce respektující styly učení:

„Stupeň 1: Využití celého spektra kognitivních stylů.

Stupeň 2: Využití celého spektra kognitivních stylů.

Stupeň 3: Využití celého spektra kognitivních stylů.

Stupeň 4: Z informativně-formativních strategií se jedná především o preferování těch přístupů, které mají oporu ve vizuálním, tělesně-pohybovém a sociálním kognitivním stylu.

Stupeň 5: Neaplikuje se.“

Ani teď z toho nejste moudří? Jestliže ne, pak ujist'uji všechny, kteří čtou tyto řádky, že chyba nenastala u nich. Je to totiž degradace pedagogiky a té speciální zvláště. Jeden slabikář Vladimíra Lince ze šedesátých let předchozího století má větší cenu než tyto a podobné demonstrace vědění jistého typu vysokoškolských pedagogů, podle nichž mají nyní pracovat učitelé a jejich pedagogičtí asistenti na běžných školách.

Co se zatím učilo, vynikne na konkrétním příkladu: Představte si, že ve 3. třídě běžné základní školy už žák samostatně provádí operace s přirozenými čísly v oboru do 1 000. Jeho vrstevník v téže třídě na základní škole praktické jen sčítá a odčítá v oboru do 20.

Jak to bude probíhat nyní, když se vzdělávací program tohoto lehce mentálně postiženého žáka bude muset implementovat do vzdělávacího programu pro základní vzdělávání?

Jednoduše: upraví se (rozumějme: ponechají se dosavadní) vzdělávací výstupy inkluovaného

žáka, čili dotyčný žák zůstane dál na své dvacítkě. Důsledek? Jednoznačný. Tento žák v matematice nezažije úspěch, to mu sníží sebevědomí, v důsledku čehož se bude snažit dohnat to náhradním a nejspíš nežádoucím způsobem jednání, takže se ocitne v kruhu zesilujícím jeho neúspěch i nepřijatelné chování. Korekce jeho chování jistě bude možná, ale jeho příčina – žákova nedostačivost – bude z pozadí hrozit stále.

Do toho si dosadíme vstup asistenta pedagoga. *Metodika práce asistenta pedagoga žáka s mentálním postižením* jako expoziční (vyučovací) metodu doporučuje „memorování tj. drill“. Ono to není totéž, ale budíž. Horší je, že tvůrce uvedené metodické kuchařky tvrdí, že zavržení drilu není v didaktice osob s mentálním postižením na místě, neboť jeho uplatněním se vytvářejí nové „synoptické“ spoje. Odhlédneme-li od faktu, že autor se měl v tomto punktu nejdříve sám poučit a až pak to věcně správně a srozumitelně vysvětlovat někomu, kdo o povaze věci nebude mít ponětí – „bude-li to mít vliv na funkci“. Jenže neodolal nutkání demonstrovat svou vědeckost. I povedlo se: synopse jakožto stručná shrnutí učební látky resp. synoptické (meteorologické) mapy jsou něco úplně jiného než synapse v mozku.

Taková pedagogika si pomáhá únikem do výše zmíněných pseudoterapií a paterapií – byl by to hodně dlouhý seznam, kdyby tu měly být jen vypočteny.

Magie pilulky je nahrazena zázračným slovem *terapie*, což navozuje iluzi příčinné léčby. Od 19. století se zkouší všechno možné na mentální retardaci a zrovna teď je v módě porucha autistického spektra. Léčebné prostředky? Od diet přes dramaterapii až po vliv nebeských těles.

Některé terapie nacházejí uplatnění i v materiálech k podpůrným opatřením.

Antroposofické uvolnění ruky a vyvození grafemů (psaných písmen) viz *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*, ještě není tak zlé, byť by autor, který toto doporučuje, měl vědět, že pro waldorfské školství to není návod, ale dogma.

Obložení dítěte psem (*canisterapie*) taky neublíží, ale souvislost s lepším chápáním elementárních počtů tu uniká. Třeba budou podpůrná opatření doplněna o *delfínoterapii*, až se zklidní situace v jihovýchodním Turecku, kde se to údajně praktikuje.

Shrneme-li to, pak podpůrným opatřením pro žáky s mentální retardací chybí jediné: *norimberský trychtýř*.

Budeme-li pročitat další soubory podpůrných opatření k jiným typům postižení, budeme zklamáni sice méně, ale také. Nyní už jen namátkou:

– V *Metodice práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním* se adept této profese dozví, že by měl využívat muzikoterapii, dramaterapii, arteterapii a terapie činnostní a herní. Také si přečte, jaké pomůcky usnadňující psaní a kreslení lze užít. Nikde však nenajde poučení, jak má spastickému dítěti uvolnit palec a umožnit mu úchop, aby mu ty pomůcky byly k čemu; nebo jak má svalovému dystrofikovi upravit stabilizovaný sed mj. mírnící fyzickou námahu. Bez zabezpečení těchto a podobných potřeb se takto postižené děti v podstatě nemohou věnovat školní práci.

– Sluchově postižení, kteří k dorozumívání nepoužívají orální mluvu, mají mít k dispozici tlumočnicka českého znakového jazyka a přepisovatele do psané češtiny. Vědění těchto žáků se bude sestávat z pro ně prázdných pojmů, jejichž obsah jim nebude umět pedagog vysvětlit, protože se s nimi nebude umět domluvit.

– Už teď víme, že nevidomí žáci, kteří chodili do běžných škol, nezvládají na uživatelské úrovni Brailleovo písmo, které přes veškerý pokrok ve vývoji technických pomůcek stále potřebují. Selhávají např. v Brailleově notopisu, bez kterého se neobejdou při výuce hry na hudební nástroj; přitom je to jedno z mála zaměstnání, v němž mohou být rovnocenní nepostíženým kolegům.

„Sebrané spisy“ inkluzivního vzdělávání údajně stály 55 milionů korun. Už teď je zřejmé, že to byl malý český tunel. Postavíme-li svazky jednotlivých titulů na sebe, dostaneme asi tak půlmetrový sloupec drahého papíru ve formátu A4. Ten bude někde ve škole uložen a čten asi tak jako spisy jistých klasiků. Kolik by za ty miliony bylo učebnic pro slabozraké nebo čítanek pro mentálně postižené – anebo kolika skutečně potřebným postiženým lidem, kteří nejsou pro nikoho zajímaví, by mohlo být pomoci v tíživé životní situaci, kterou si nezavinili!

Že něco takového mohlo projít recenzním řízením a být vydáno, pochopíme, porovnáme-li jména autorů a recenzentů. Nezbyvá než se divit, kolik lidí se dalo koupit. Inu ani ve školství peníze nesmrdí.

Vyhlášen je daleko nákladnější tunel. Kolik miliard bude potřeba, aby aspoň nějak formálně fungoval zaváděný typ inkluzivního vzdělávání? Ale hlavně: jaké nevratné škody budou napáchány „redukci“ speciálních škol, odchody speciálních pedagogů, působením nedovzdělaných učitelů a jejich asistentů u dětí, kterým nebudou umět pomoci! Co čeká ty děti, které tento experiment zasáhne? Jakým způsobem budou manipulováni jejich rodiče? A jen tak na okraj: kdo asi tak čeká na udržované školní budovy, které budou uvolněny?

Jaká tendence ve vzdělávání lehce mentálně postižených byla odstartována, je zřejmé. Kam tento trend cílí, osvětlí názorný příklad víc než věcná argumentace:

Chlapec s kvadruparetickou formou dětské mozkové obrny, středně těžkou mentální retardací, který je inkontinentní a imobilní:

- V běžné mateřské škole absolvoval přípravný ročník.
- Od začátku školní docházky byl integrován do běžné základní školy. Učil se podle individuálního vzdělávacího plánu.
- Ve 2. třídě zvládl číselnou řadu do 10, tvořil jednoduché věty, pojmenovával obrázky.
- Následovalo 7 (slovy: sedm) let návštěvy školy, aniž došlo ke vzdělávacímu pokroku, jen se obsahově zlepšil chlapcův mluvní projev a bylo s ním aspoň možno zkoušet prvky pracovních činností.

Jak chlapec rostl a byl těžší, přestávala asistentka zvládat jeho přebalování. Zápach kvůli inkontinenci se stal neúnosný, zvláště když matka trvala na tom, že se musí počkat na ni, až bude moci přijít přebalit ho sama.

Chlapec začal ve třídě onanovat a po dlouhém jednání s matkou se jeho výuka přesunula do zvláštní místnosti. Společně s ostatními spolužáky bývá pouze na hodinách výtvarné výchovy a hudební výchovy.

Matka chce chlapce na škole ponechat do dosažení jeho 26. roku věku.

Na štěstí existují i jiné příklady, a to rodičů soudných, kteří pro své postižené děti hledají, co by jim skutečně pomohlo; a také, aby je to zbavilo strachu, co s jejich potomky bude, až oni tady nebudou. Po letech, která mi byla dána problém školní integrace-inkluzí sledovat, mohu s čistým svědomím prohlásit, že drtivá většina rodičů mentálně postižených dětí vzdělávací roli zvláštních škol, resp. základních škol praktických, oceňuje pozitivně a je za ni

vděčna. Uvědomil jsem si také, že rodiče tohoto typu jsou ve znalosti potřeb svých postižených dětí daleko větší profesionálové než odborníci, které zkoumání takových problémů živí. Ti se v tom mohou stát nejvýš poučenými laiky. Proto těm prvním je třeba naslouchat víc než těm druhým.

K paní ministryni Valachové

Vážená paní ministryně!

Jistě si uvědomujete, že ministři přicházejí a odcházejí. Proto jde o to, co po nich zůstane. Pokuste se, prosím, pod tímto zorným úhlem nahlédnout, zda jste ve věci vzdělávání zdravotně postižených a sociálně znevýhodněných žáků nerozhodla chybně.

S úctou

autor tohoto textu

Závěrem

„Při jakékoliv činnosti týkající se dětí se zdravotním postižením musí být předním hlediskem nejlepší zájem dítěte.“ (Čl. 7 odst. 2 Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, která v ČR vstoupila v platnost 18. 10. 2009.) Potíž je v tom, že výchova a vzdělávání všeobecně a dítěte se zdravotním postižením resp. sociálním znevýhodněním zvláště se opírá o humanitní obory, které nenabízejí přesně spočitatelná řešení jako obory exaktní. Proto výměr, co je nejlepším zájmem dítěte, bývá nejistý. **Pro postupy v edukačních záležitostech vyšší míru jistoty získáme, přestaneme-li se usnášet na tom, co je správné a co nikoliv a začneme hledat to, co je funkční a naučíme se respektovat to, co se osvědčilo.** Na praktiky politikářů, pseudohumanistů a parazitů, kteří se zájmem dítěte pouze ohánějí, nemá smysl reagovat věcnou ani morální argumentací; na ty platí jediné: zavřít jim pípu s tokem peněz.

doc. PhDr. Boris Titzl, Ph.D.,

vedoucí redaktor časopisu Speciální pedagogika

a vysokoškolský učitel

Poznámka:

Text záměrně nebyl zatěžován odkazy na zdroje. Bibliografické údaje jsou k dispozici u autora.