

ÚVOD

aneb K čemu a komu slouží tento průvodce?

Jste rodič a zamýšlíte se nad základní školou, kterou navštěvuje vaše dítě? Jste učitel, který přemýšlí nad účelem a efektivitou instituce, pro kterou v současnosti pracujete? Jste ředitel základní školy, jehož hlavu zaměstnává zkvalitňování služeb, které jeho škola poskytuje? Jste zaměstnanec rezortu školství, který si klade otázku, jak má v současnosti vypadat základní škola, aby plnila svou funkci směrem k potřebám občanů? Nebo jste zkrátka člověk, kterému není škola lhostejná? Zajímáte se o to, jaká jsou kritéria kvalitní školy a jaké parametry by měla současná základní škola splňovat? Pokud ano, nabízíme vám pohled, který chápe inkluzivní princip jako neodmyslitelnou součást kvalitní školy současnosti. Jsme přesvědčeni, že bez inkluzivního principu nelze kvalitně připravovat děti na úspěšný, rozmanitý život v 21. století.

V *Průvodci školní inkluzí* nenajdete podklady k debatě, zda inkluzi podporovat, či ne. Takovou diskuzi v demokratickém a svobodném světě považujeme za stejně absurdní jako rozpravu o tom, zda v naší společnosti mají místo a uplatnění lidská práva. Nabízíme však příspěvek k diskuzi „jak“. Jak je možné identifikovat prvky, které na půdě školy inkluzivní prostředí tvoří? Jak lze nad inkluzí ve škole přemýšlet? Podle čeho lze školní inkluzi poznat? Co lze ve škole zkvalitnit, aby mohl být princip inkluze do života školy efektivně, a ne uměle zapracován? Na tyto otázky se předkládaná publikace snaží poskytnout odpověď. Navíc přikládáme soubor praktických, inspirativních námětů, které mohou pomoci s konkrétním uplatněním některých inkluzivních prvků.

Jak již bylo naznačeno, v *Průvodci školní inkluzí* najdete východiska (kap. 1), která shrnují, proč již nediskutujeme nad tím „zda“ vůbec, nýbrž nad tím „jak“ konkrétně inkluzi pojmut. Prezентujeme zde rozmanité pohledy, které dokládají legitimitu požadavku na inkluzivní směřování škol. Objasníme (kap. 2), co to inkluze vlastně je a jaký je rozdíl mezi inkluzí a integrací. Vzhledem k tomu, že se u laické i odborné veřejnosti stále setkáváme se záměnou těchto dvou pojmů, s nepochopením konceptu inkluze či s názory, že „inkluze samozřejmě ano, ale existují skupiny dětí, pro které se inkluze přece nehodí“, považujeme toto vysvětlení za zcela nezbytné. Z těchto i dalších důvodů je přínosné pojmenovat, co lze pod

tímto pojmem chápat a jak zní jeho základní charakteristika. V následující části popisujeme konkrétní ukazatele/prvky školní inkluze (kap. 3). Tedy z obecných definic a charakteristik inkluze se posuneme dál k její konkrétní, praktické formě, kterou by na sebe měla ve škole brát. Pro správné pochopení základů inkluze jsme všechny její prvky rozdělili do 4 skupin, přičemž jednotlivé prvky – ukazatele – jsme doplnili popisem pro lepší pochopení toho, jak se ten či onen prvek ve škole pozná, jak uplatnění toho či onoho prvku ve škole funguje a jak lze identifikovat ideální podobu toho či onoho prvku školní inkluze. Poslední část knihy tvoří praktické typy (kap. 4). Naleznete zde soubor námětů z českých inkluzivně zaměřených škol, které mohou posloužit jako inspirace, případně jako konkrétní návody, jak při zavádění či zkvalitňování školní inkluze postupovat.

Průvodce školní inkluzí vznikl na základě autorčiny dlouholeté práce na základních školách, které jsou nebo byly zapojeny do projektu Férová škola (projekt Ligy lidských práv). Východiska a soubor ukazatelů školní inkluze byly sestaveny a ověřeny nejen prakticky ve školách, ale zároveň teoreticky v autorčině disertační doktorské práci. Praktické typy pomohli sepsat učitelé a ředitelé ze škol, jejichž inkluzivní směřování může posloužit jako inspirace pro ostatní.

* * *

Omluva za genderovou nekorektnost: I přes různé prvotní variace a formulace nakonec zvítězila snaha předložit co nejvíce čtenářsky příjemný text, proto užívám mužský rod pro označení základních rolí ve škole: „žák“, „učitel“, „asistent“, „ředitel“.

1. VÝCHODISKA

aneb Proč požadujeme inkluzi?

1.1 Pohled filozoficko-etický

Demokratická a svobodná společnost by měla stát na spravedlivějším systému školství, jinak nebude do budoucna udržitelná a soudržná. Spravedlivý školský systém musí být založen na principu inkluze.

Otázka spravedlnosti provází lidstvo od nepaměti i každého z nás po celý život. Její chápání se liší časově, lokálně, v oblastech života, člověk od člověka.

V současné euro-americké společnosti by měla mít každá osoba nedotknutelná práva a svobody, která jsou založená na spravedlnosti. Nemůže je anulovat ani blahobyt, lenost nebo ignorance společnosti. Spravedlnost nepřipouští, aby se ztráta svobody pro některé osoby dala napravit větším dobrem pro jiné osoby. Spravedlnost nedovoluje, aby oběti několika málo osob byly vyváženy větším množstvím výhod pro více osob. Věříme, že tyto charakteristiky spravedlnosti jí právem náleží. O co větší mají opodstatnění a porozumění, o to těžší je však jejich aplikace v běžném životě.

Spravedlnost někdy mylně zaměňujeme s rovností. Rovnost však nesmí znamenat kvantitativní rovnost, *nýbrž to, aby příjem nebyl natolik rozdílný, aby vytvářel odlišné životní zkušenosti pro odlišné skupiny* (Fromm, 2001, s. 104). Spravedlnost lze tedy chápat jako rovnost v nerovnosti a lze o ní takto smýšlet v každé oblasti života, tedy i ve vzdělávání. Není zde důležitý poměr a objem přijímaného, ale záměr, forma, cíl a následné možné využití přijímaného. *Rovnost mezi lidmi existuje jen jako rovnost kvalitativní, nikoliv jako rovnost numerická* (Günther, In: Velek, 1997, s. 22).

Nabízí se nám pohled soudobého ekonomy a filozofa Sena (2002, s. 27), *který mezi vlastním zájmem na jedné straně a určitým obecným zájmem o všechno a všechny na straně druhé nevidí nutně rozpor. Tradiční dichotomie mezi „egoismem“ a „utilitarismem“ je v řadě aspektů zavádějící... Pokud sledujeme cíl, který by měl napomoci k rozvoji společnosti či generace, není nutné maximalizovat užitky všech členů skupiny. Je proto možné vnímat jako spravedlivé, že pokud se daří naplňovat stanovené cíle skupiny osob, může se u jednotlivců ne zcela naplňovat jejich vlastní cíl v plném měřítku, nestojí s ním však v rozporu. Představme si např. třídu základní školy a v ní silně rozmanitý kolektiv dětí. Pokud vnímáme jako jeden z hlavních cílů školy to, aby se žáci připravili na budoucí život, spolupráci*

a úspěšnou socializaci ve společnosti 21. století, můžeme usuzovat, že lze legitimně odsunout požadavek na určitý druh „komfortu“ v homogenní skupině, a naopak těžit a vyzvednout aspekty z různorodosti kolektivu. Samozřejmě to vyžaduje změnu myšlení a uvědomění si, že skrze vlastní modifikaci aktuálního užítku nakonec dospějeme k užítku celkovému, a v konečném důsledku se tak zpětně naplní i náš vlastní užitek, pouze jinou cestou. Proto zde nevnímáme dichotomii „egoismu“ a „utilitarismu“ tak vyhraněným způsobem, ale spíše jí chápeme jako možnou symbiózu.

Teorii spravedlnosti najdeme vícero, pojďme se zamyslet např. nad podstatou spravedlnosti, kterou zformuloval Rawls pomocí dvou principů (1995, s. 48): *1. každá osoba má mít stejné právo na co nejširší systém základních svobod, které jsou slučitelné s obdobnými svobodami pro jiné lidi; 2. sociální a ekonomické nerovnosti mají být upraveny tak, aby (a) se u obou dalo rozumně očekávat, že budou ku prospěchu kohokoliv, a (b) byly spjaty s pozicemi a úřady přístupnými pro všechny.* Uspořádání principů chápeme tak, že první předchází druhému. Porušení stejných základních práv institucemi podle prvního principu tedy nemůže být ospravedlněno, ani kompenzováno větším sociálním a ekonomickým prospěchem. Všechny společenské hodnoty – svoboda a příležitosti, příjmy, majetek a sociální základy sebeúcty – mají být rozdělovány stejnoměrně, pokud nějaké nerovnoměrné rozdělení jedné nebo všech těchto hodnot není ku prospěchu každého. Pokud bychom se na tomto místě chtěli dotknout školní problematiky, pod nerovnoměrným rozdělením si můžeme představit např. podpůrná opatření pro žáky, kteří je ve svém edukačním procesu potřebují. Někteří jich potřebují více, jiní méně. Pokud za cíl edukace v základní škole považujeme přípravu všech jedinců na úspěšný a plnohodnotný život v 21. století, je ku prospěchu všech, aby tato opatření byla nerovnoměrně rozprostřena, a je to v tomto kontextu spravedlivé. Dle Rawlse (1995, s. 153) *má každá osoba stejné právo na nejrozsáhlejší celkový systém stejných základních svobod, který je kompatibilní s obdobným systémem svobod pro všechny.* Nebudou-li statky otevřeny uspokojivým způsobem pro všechny, pak lidé, jimž nejsou přístupné, mohou pocítovat *nespravedlnost, a to i přesto, že těží z většího úsilí jedinců, jimž je dovoleno tyto pozice zaujmout* (Rawls, 1995, s. 61). Znovu hledejme podobnosti u dnešního systému základního školství. Jedinci, kteří v současné době navštěvují běžné základní školy, jsou vnímáni jako ti, kteří disponují lepšími předpoklady a vyvíjejí větší úsilí, a mají tudíž dovoleno zaujmout tyto pozice. Nemění to však nic na tom, že jedinci, jimž je to upřeno, to právem cítí jako nespravedlivé.

Váně (2007, s. 144, 146) nastiňuje, že se v dějinách vyskytují teorie spravedlnosti, které se nejčastěji v daných konceptech profilují na základě:

a) principu zásluhy, b) principu rovnosti v odměně, c) principu rovnosti příležitostí, d) principu potřebnosti, e) principu solidarity, f) principu zachování pomoci nejpotřebnějším či g) principu zodpovědnosti. Na základě vyjmenovaných principů bychom mohli usuzovat, že spravedlnost je zde v mnoha ohledech úzce spojena s otázkami, které bychom intuitivně pojmenovali jako „sociální“. Předmětem sociální spravedlnosti je rozčlenění a ukotvení základních sociálních struktur společnosti, je tak spojována zejména s představami o sociálně spravedlivě uspořádané společnosti. Problémem je, že i v případě sociální spravedlnosti, navzdory všem proklamacím o snahu udržet komplexnější pohled na věc, dochází k redukování problematiky sociální spravedlnosti na otázku po kritériích a možnostech distribuce. Pro pojem sociální spravedlnost je pak příznačné, že se postupem času stále více ztotožňuje s určitou podobou distributivní spravedlnosti, jejímž hlavním cílem má být zohledňování sociálního vyrovnávání při rozdělování společenských zdrojů a břemen. Jedním ze zdrojů, který je do společnosti rozdělován, je samozřejmě vzdělání, které je v současnosti zajišťováno vzdělávacími institucemi školského systému.

Školství, jakožto zprostředkovatel institucionálního vzdělávání, není jen jedna z mnoha oblastí distributivní či sociální spravedlnosti, ale je oblastí zcela zásadní, neboť školu, na rozdíl od mnoha jiných společenských institucí, navštěvovali a navštěvují všichni jedinci dané společnosti. Vzdělání je navíc považováno v moderních společnostech za legitimní ospravedlnění sociální nerovnosti mezi lidmi – příjmové nerovnosti, nezaměstnanost aj. V neposlední řadě má škola zásadní vliv na socializaci dětí. Zkušenost žáků se školou jako se „spravedlivým společenstvím“ pak ovlivňuje a formuje jejich celkové pojetí spravedlnosti, je tedy právem považována za přirozené centrum pro výchovu ke spravedlnosti (Greger, 2006, s. 47–49).

Tematika spravedlnosti ve vzdělávání je velice široká, můžeme sledovat, jak je různě vnímána na úrovni států, regionů, v různých odborných či laických kruzích. Pozorovatelné jsou hlavně proudy, do kterých je tematika zužována, a co je v ní akcentováno. Nejčastějším jevem je spojení spravedlnosti ve vzdělávání s určitou cílovou skupinou, která je v rámci školských systémů selektována; typicky jde o skupiny národnostně či etnicky menšinové. Setkáme se i s pohledem, který svazuje problematiku se socioekonomickým statutem obyvatel a s jejich úspěšností ve vzdělávání. Ke třetímu a čtvrtému nejrozšířenějšímu akcentu spravedlnosti řadíme zpravidla selekci lidí s postižením a genderové hledisko.

Od konce 90. let sílí aktivní „integrativní“ politika. Z požadavku „interkulturní otevřenosti“ ve všech společenských oblastech se stalo důležité politické hnutí. Tuto relativně novou orientaci lze přiblížit skrze hesla:

otevřenost, management diverzity nebo antidiskriminace. *Institucionální diskriminace, ke které oblast vzdělávání také patří, je navíc těžce rozpoznatelná, poněvadž rozhodnutí ovlivněné předsudky nelze hned a bezprostředně u „těch druhých“ rozpoznat.* Z perspektivy většinové společnosti by se měly výchovně-vzdělávací elementy – kurikula, materiály, pedagogické koncepty, didaktické metody, organizační struktury apod. – pod zorným úhlem různosti znovu promyslet a zmodifikovat (Gomolla, 2010, s. 2). Přestože nejsme zemí, která by patřila k zástupcům multikulturních velmocí, nalezneme zde, jako u většiny zemí s demokratickým uskupením, rozmanité zastoupení národnostních menšin. Některé z těchto skupin narážejí na překážky, které jsou způsobovány nejen cizím jazykem, ale hlavně kulturní odlišností. Takovéto děti jsou jednou ze skupin, která je často selektována do jiného než běžného typu základních škol, aniž by k tomu byl relevantní důvod.

Země disponující homogennější příjmovou strukturou a zároveň vyšší hladinou redistribuce statků jsou zároveň zeměmi, které dokážou úspěšně předávat potřebné kompetence žákům k jejich uspokojivé participaci v současné globální společnosti (Teltemann & Windzio, 2011, s. 357). Fenomémem, který jde proti snaze o spravedlivější redistribuci, jsou v českém prostředí nejen praktické a speciální školy, ale také víceletá gymnázia, jakožto zástupci vnější diferenciaci na úrovni povinné školní docházky. *Ta se těší vysoké podpoře pedagogické i rodičovské veřejnosti i přesto, nebo spíše právě proto, že jsou typickým příkladem selekce na základě rodinného zázemí* (Straková, Veselý & Matějů, 2010, s. 427).

Dle Jarkovské (2005, s. 3) se uvnitř spravedlnosti ve vzdělávání nachází také problematika mužů a žen, kterou tradičně návazně spojujeme s trhem práce. Při odstraňování genderových nerovností se jedná zejména o snahy snížit propast mezi platy mužů a žen a o desegregaci pracovního trhu, kde bývají zpravidla lépe finančně ohodnoceny mužské profese. Genderové nerovnosti se začínají formovat již na prvních stupních vzdělávacího systému, v mateřských a základních školách. *Výzkumy poukazují na rozdílný přístup k chlapcům a dívkám při výchově a vzdělávání v institucích mimo rodinu.* Apel by měl být proto kladen na odhalení a podporu individuálních schopností dítěte bez ohledu na to, zda jsou tyto schopnosti charakteristické pro chlapce či dívky.

Jednou z nejsilněji selektovaných skupin v České republice jsou děti s postižením, v rámci této skupiny pak ještě silněji „vyčnívá“ skupina dětí s mentálním postižením. Tito žáci jsou dle míry postižení umísťováni do speciálních nebo praktických základních škol, zpravidla se ani nezkouší jejich možné uplatnění na běžných základních školách. Do řad těchto dětí

patří i ty, které vykazují lehké a hraniční pásmo tohoto postižení, přestože se tomu současná legislativa snaží zamezit. Nelze zde proto hovořit o rovném přístupu ke vzdělávání ani o maximalizaci potenciálu jedince.

V programu rozvoje vzdělávání v České republice (dále jen tzv. Bílá kniha) nalezneme několik základních principů demokratické vzdělávací politiky, podle nichž by mělo vzdělávání v celé zemi postupovat. Vše, co je pod tímto předpisem zahrnuto, by z něj mělo vycházet, nebo mu alespoň neodporovat. Hned první princip, na kterém Bílá kniha zakládá, shrnuje: *zajištění skutečně spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem tak, aby byly uspokojeny všechny vzdělávací potřeby společnosti, aby každý její člen měl možnosti nejen si najít vlastní vzdělávací cestu, ale i později – v průběhu života – ji měnit... Je nutné překonávat znevýhodnění dané rozdílnou sociokulturní úrovní a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy (vyrovnávací akce), aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval nerovnosti.* Mezi ostatní principy Bílé knihy patří: maximální rozvíjení potenciálu každého jedince; proměny tradiční školy; nové utváření vzdělávacího systému; zvyšování statusu a profesionality pedagogického personálu a zdokonalování vzdělávacích procesů na základě jejich vědeckého poznání (Bílá kniha, 2001, s. 17–18).

Koncept spravedlnosti ve vzdělávání se v posledních letech profiluje zejména do konceptu rovných příležitostí a šancí, který dále můžeme chápat v jeho jednotlivých složkách jako rovnost přístupu, podmínek nebo možnou rovnost výsledků. Studie PISA potvrzují, že některé země, které dosahují výborných výsledků vzdělávání, umí také snižovat podmínky vzdělanostních nerovností. Také výsledky TIMSS (zejména z roku 1995) dokladují možnosti, jak zajistit vysokou kvalitu vzdělávání a zároveň spravedlivost systému (Vanderberghe, 2001). Rovněž tato zjištění vedou k názoru, že spravedlivost je nutnou podmínkou kvality vzdělávání, tedy že nemůže být efektivita bez spravedlnosti.

Základem spravedlivého systému vzdělávání je rovný přístup všech jednotlivců k základnímu vzdělání. V současných podmínkách bychom chtěli tento požadavek vyjádřit jako přístup všech dětí do běžných základních škol. Každý by měl na této úrovni vzdělávání dosáhnout stejných či podobných výsledků, které můžeme charakterizovat souborem dovedností a kompetencí, které jsou pro každého natolik zásadní, aby mohl být úspěšný ve společnosti i na trhu práce. Tyto stejné výsledky v současném základním vzdělávání charakterizují a definují klíčové kompetence, kterých by měl být schopen dosáhnout každý žák a které jsou zároveň formulovány jako výsledky základního vzdělání. Každý jedinec disponuje různými talenty či nedostatky. K tomu, aby mohl každý jedinec směřovat ke zvládnutí klíčových kompetencí, potřebuje různá podpůrná opatření,

musí se mu tedy nastavit vhodné podmínky. Vrátime se zde ke Güntherovi (1997, s. 22), u něhož není rovnost chápána *jako rovnost numerická, ale kvalitativní*. Je tedy spravedlivé, aby každému byly podmínky nastaveny tak, aby mu pomohly dosáhnout stanovených klíčových kompetencí. Zároveň však musí být rozprostřeny tím způsobem, aby byly *ku prospěchu kohokoliv*. Pokud jich má některý žák více, nelze je ubírat z prostoru dalšího žáka, který jich tolik nepotřebuje. Není v mezích spravedlnosti, aby nastavení podmínek pro jednoho zasahovalo a omezovalo nastavení podmínek pro druhého.

Kalhous a Obst (2002, s. 79–80) upozorňují, že v současných edukačně vyspělých státech se sleduje spíše trend integrace než dezintegrace. Je vidět snaha o co nejpozdější vnější diferenciaci. Je to spojeno hlavně s obavou, že homogennější kolektiv vytváří obrázek *nenormální společnosti, která může být postižena ztrátou schopnosti komunikace, tolerance, pochopení pro jinak myslící, jinak jednající*. Výsledky výzkumů vzdělávání ukazují, že systémy, které rozdělují děti již v útlém věku podle jejich předpokladů ke studiu, vykazují větší rozdíly ve výsledcích jednotlivých žáků a škol než systémy, které v průběhu školní docházky vzdělávají všechny děti společně. Země, které rozdělují žáky v raném věku do výběrových a nevýběrových škol, dosahují v průměru horších vzdělávacích výsledků. Dále je z výzkumů patrné, že rozdělení žáků podle předpokladů ke studiu zejména v raném věku není možno provést řádně. U menších dětí jsou výsledky testů nestabilní. Vzdělanější rodiče mohou navíc své děti na rozřazovací testy připravit, naopak děti se socioekonomicky slabším statutem v testech nemusí prokázat svůj potenciál (Straková, 2010, s. 92–94).

Vysokou míru selektivity českého vzdělávacího systému opakovaně zachycují klasifikace vzdělávacích soustav OECD (index selektivity školství ISE). ISE je sestrojen pro úroveň vzdělávání odpovídající 15letým žákům na základě informací o počtu různých vzdělávacích programů, o věku žáků v době první selekce, o míře neúspěšnosti ve studiu a o rozsahu výkonových a sociálních rozdílů v charakteristikách žáků různých škol. Je prokázáno, že v zemích s větším množstvím různých vzdělávacích programů (obzvláště na nižších úrovních vzdělávání) jsou výsledky žáků více závislé na jejich sociálně-ekonomickém zázemí a možnosti dosažení rovných šancí jsou v těchto zemích mnohem obtížnější (Procházková, 2006, s. 101).

Dle Walterové (2004, s. 365–367) jsou v demokratických zemích na vzdělávací systémy kladeny dva požadavky: zajištění kvalitního vzdělávání a zároveň spravedlivé distribuce vzdělávání všem podle jejich možností a schopností. OECD pojmenovává tyto požadavky jako *zvyšování úrovně výsledků vzdělávání všech žáků*. Cílevědomé vytvoření skupin žáků uvnitř

třídy (vnitřní diferenciacce) se považuje za efektivní způsob výuky, který umožňuje učitelům reagovat na potřeby jednotlivých žáků, a pomáhá tak k rozvoji každého jednatelce. Na druhou stranu trvalé rozdělení žáků (vnější diferenciacce) na základě jejich schopností je stále diskutovaným problémem, který má své zastánce, ale ve stále větší míře zaznívá kritika tohoto přístupu. Veřejností obecně sdílený názor, že vnější diferenciacce vzdělávání umožňuje maximální rozvoj všech žáků – těch nadanějších, kteří nemusejí čekat na pomalé spolužáky, a těch slabších žáků, kterým naopak můžeme věnovat více času, aby zvládli základy – se ve světle výzkumů ukazují být nesprávnými.

Představitelka kulturního determinismu Meadová (1964, s. 79) na podkladě desítek let výzkumů vysvětluje, že *sociální struktura společnosti a způsob učení, způsoby předávání znalostí... jsou důležitější než vlastní obsah výuky a určují jak způsob, jímž se jedinci naučí myslet, tak i způsob, jímž se zásoba vědomostí, celkový souhrn různých znalostí a dovedností... bude sdílet a využívat.* Významnější je proto forma a prostředí, ve kterém edukace probíhá, nikoliv vlastní obsah toho, co chceme předat. O to silněji tento fakt zaznívá v době, kdy škola již dávno ztratila funkci výhradního nositele informací a vědomostí.

Faktory, které by mohly napomoci snížit vzdělávací nerovnosti, známe. Jsou úzce svázány s celkovým pojetím jednotného, neselektivního (zejména základního) vzdělávání. Jednotné vzdělávání není v posledních letech vnímáno jen jako žádoucí, ale bývá často označováno za nutný prostředek vedoucí k sociální kohezi, napomáhá totiž soudržnosti společnosti. Vedle sociální koheze plní navíc funkci podporovatele zvyšujícího akademické standardy a jejich kompatibilitu se sociální rovností, čemuž jsou nám důkazem edukační přístupy a výsledky skandinávských zemí. V českých podmínkách způsobily ideologické vlivy nejen mechanické zavedení nediferencované jednotné školy podle sovětského vzoru, ale znamenaly i zánik veřejné diskuze na toto téma. Oddělení institucí vzdělávajících stejně staré děti se uskutečnilo bez respektování tendencí ve vzdělávacích soustavách v rozvinutých zemích, bez přihlídnutí k otázce rovných příležitostí, bez diskuze (Kasíková, 2011, s. 26–28).

Dnešní krize vzdělávání je především krizí námi zděděných institucí a filozofií. Jelikož tyto instituce odpovídají jiné realitě, stále obtížněji všechny změny vstřebávají, přizpůsobují se jim a drží s nimi krok. Vypracování teorie tohoto formativního procesu je nejspíš tou největší výzvou, se kterou se v moderní historii svého oboru museli filozofové vzdělání a jejich kolegové utkat (Bauman, 2004, s. 152, 165). Je proto velmi složité principy spravedlnosti do systému vzdělávání efektivně zavádět. Těžko se opouští

a překračují „zažité pravdy“, které si neseme z historie nebo jež jsou nám vkládány do úst pomyslnými autoritami ve společnosti. Rámce myšlení většinové společnosti a paternalistický přístup panující v základních institucích našeho života nám navíc zabraňují aplikovat spravedlivější a pro současný svět a výchovu budoucích generací efektivnější principy.

Současný vzdělávací systém České republiky je charakterizován jako segregáční, nebo chceme-li selektivní, což lze shrnout tak, že tento systém některé jednotlivce vylučuje a nepřístupuje k nim spravedlivě, neboť jim neposkytuje možnost naplnit jejich základní lidské právo na vzdělání beze zbytku. Nejen z těchto důvodů zejména nadnárodní instituce v čele s Evropskou komisí apelují na transformaci školského systému České republiky „proinkluzivním směrem“, který je svou podstatou ve světle výše uvedených východisek spravedlivější než ten současný.

1.2 Pohled historicko-pedagogický

Dalším krokem vývoje naší společnosti je inkluze... Dříve také nebylo myslitelné a přínosné vzdělávat společně např. dívky a chlapce...

Základní myšlenka Jana Amose Komenského „vzdělávat všechny ve všem všestranně“ je zásadní pro další vývoj pedagogického smýšlení, které nakonec vede k demokratizaci výchovy a vzdělávání nejen u nás. O obrat směrem ke spravedlnosti ve vzdělávání se Komenský nejen zasadil, ale rovněž mu vetknul dodnes existující a platné principy. Proces demokratizace výchovy a vzdělávání v oblasti školství se chronologicky týká všech skupin dětí, postupně tak zohledňuje pohlaví, sociální postavení, rasu, kognitivní schopnost atd.

Zdá se, že teprve současná situace skýtá podmínky pro vzdělávání všech, ve všem a všestranně. Navazuje přitom na mezinárodní a národní historii, která v sobě izolované prvky demokratizace a spravedlnosti již dlouhou dobu sbírá a spojuje. Logickým vyústěním a dalším vývojovým stupněm by tedy měl být inkluzivní princip jako neodmyslitelná součást nejen školského systému.

V rámci procesu demokratizace školství, výchovy a vzdělávání lze v historii najít milníky, jež ho zásadním způsobem ovlivnily. Nejednalo se většinou o revoluční, ale spíše o evoluční vývoj v myšlení filozofů a pedagogů (Jůzl, 2010). Nyní se na některé vybrané milníky a situace v krátkosti podívejme.

Platon ve svých pedagogických úvahách vyžaduje veřejnou výchovu veškeré mládeže, avšak z rodin svobodných občanů, a to ve státní škole již

od předškolního věku. Přičemž dívek se týkalo pouze elementární školství (Jůva & Veselá, 1988, s. 19). Ani nejuniverzálnější myslitel starověku, Aristoteles, nepřekročil možnosti své doby a dívky z výchovy takřka vylučuje. Své pedagogické názory však přiblížil reálnému životu, proto podporoval již tehdy harmonicky rozvinutou osobnost, na rozdíl od jednostranně vedené výchovy, jako např. ve Spartě (Jůva & Jůva, 1997, s. 9). Nicméně ve starém Řecku nebyly ženy, zejména umělkyně, bez jistých možností sebe-realizace. Máme na mysli život kulturních žen, žijících např. na řeckém ostrově Lesbos. V antice stojí za zmínku ještě Justinianův kodex, který zmírňoval právní znevýhodnění osleplých osob.

Vedoucí ideologie evropského středověku – křesťanství – hrálo ve všech výchovných soustavách své doby ústřední roli. Kromě vzdělanostní úlohy však plnila církev (křesťanství) charitativní poslání, jež spočívalo v nezištné pomoci lidem chudým, nemocným, postiženým, zajatcům, vdovám, sirotkům a dalším potřebným. Teprve v pozdním středověku při emancipaci měšťanů, a tudíž z jejich popudu a potřeb, vznikají školy městské, jež se výrazně odklonily od tradičních církevních škol. I tento krok lze chápat jako projev demokratických přístupů ve výchově a ve vzdělávání, blížící se svým pojetím humanismu a renesanci. Pozdní středověk přináší ještě jednu výraznou změnu ve školství: vznik a vývoj novodobých vysokých škol – univerzit – vyznačujících se na svou dobu nebyvalou akademickou svobodou.

Pro evropskou společnost je ve 14. až 16. století charakteristický prudký kulturní a hospodářský rozmach, doprovázený v mnoha zemích sociálně-náboženským a politickým hnutím. Všestranný rozvoj renesance se odrazil i v další demokratizaci školství, vědy, výchovy a vzdělávání. Ještě v době předhusitské, za vlády císaře Karla IV., se začínají na univerzitách udělovat stipendia jako peněžitá podpora sociálně slabým studentům a studentům zahraničním. 15. století bylo poznamenáno nábožensko-sociálním hnutím, zvaným husitství (Košina, 1927), jež z hlediska demokratizačního procesu vzdělávání přineslo řadu pozitiv. Pro husitské hnutí byla příznačná vyšší vzdělanost českých („husitských“) žen, jež byly dokonce za to vysmívány a pomlouvány ze sexuální nevázanosti (Mukařovský & Hrabák, 1959, s. 201). Mistr Jan Hus (1371–1415) tyto snahy o vzdělání žen korunuje svým spiskem laskavého vychovatele pod názvem *Dcerka*. Všeobecně však v Evropě v období renesance nastává návrat k antice, patrný zejména v kultuře i ve vzdělávání a jeho další demokratizaci, projevující se hlavně v zaměření na žáka, nikoliv na učitele a v orientaci na nové předměty, v nichž vynikají přírodní vědy, klasická filologie a mateřský jazyk. Dalším projevem demokratizačních přístupů je odvážný, vlastní, svobodný výklad Písma, jako např. od Desideriuse