

Editorial: Paradoxní diskurz normalizace jinakosti?

Předkládané číslo časopisu *Pedagogická orientace* se věnuje jinakosti v kontextu školního vzdělávání. Impulsem k volbě tohoto tématu byla vyhrocená společenská debata o inkluzi, která podle oponentů (po)vede ke zhoršení vzdělávání tím, že se „jiné“ děti zapojí do běžných škol. V této perspektivě je zahrnutí jinakosti do běžné školy vykreslováno především jako ohrožení a je redukováno na politické téma inkluze žáků s oficiálně uznanými speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Přítomnost jakékoli jiné formy jinakosti ve škole z této debaty zcela vypadá, ačkoliv by přitom mohla sloužit jako užitečný srovnávací příklad, který by nám vyjevil možné příčiny postojů k odmítnuté inkluzi žáků s SVP i její možné dopady.

Kladli jsme si proto otázku, proč ve stávající diskusi máme tendenci přehlížet přirozenou rozmanitost osobností, rodin, životních stylů...? Z této rozmanitosti přitom vychází všeobecně rozšířená a obvykle akceptovaná touha po individualizovaném přístupu, která se mimo jiné projevuje ve studovaných fenoménech, jako je vysoký zájem rodičů a dětí o vstup na víceletá gymnázia a výběrové školy, tlak na využívání interaktivních vyučovacích metod, využívání domácího vzdělávání, nebo dokonce zakládání nových škol. Zdá se, jakoby existovalo více druhů jinakosti – některé zcela žádoucí, a jiné ne. V tomto monotematickém čísle jsme proto chtěli dát prostor textům, které se z různých perspektiv podívají na pojem jinakosti v kontextu české školy, a to zejména v její každodennosti tak, jak ji naznačuje následující situace:

Při skupinové práci ve 4. B děti společně pracují na zadaném úkolu, ale Max se nezapojuje. Učitelka se ptá na důvod. Max krčí rameny: „Oni nechtějí, abych jim pomáhal.“ Učitelka se tázavě otáčí na ostatní, od kterých se omluvně ozývá vysvětlení: „Když Max je úplně jiný.“

Na co děti poukazovaly? Že je Max výjimečně inteligentní nebo nedoslýchavý nebo nerozumí dobře česky nebo pochází z muslimské rodiny nebo má pro děti nesrozumitelně dlouhé vlasy a barevné oblečení...? Maxova jinakost může nabývat mnoha různých podob, z nichž některé mohou být pojmenovatelné oficiálními kategoriemi v intencích SVP a jiné mohou vyrůstat jen z tajemného řádu dětského světa. Jejich společným jmenovatelem je, že rýsuje hranici mezi dětmi, které se cítí jako vzájemně podobné, a Maxe, který se jejich aktuálně zvýznamněné podobnosti vymyká a stojí tak vedle či proti nim.

Je možné, že v jiných situacích by tím, kdo je označen za jiného, nebyl Max, ale Lukáš nebo Julie – a to v závislosti na tom, co je právě tím významným znakem, který situaci strukturuje, a tím pádem určité děti stmeluje a jiné vytlačuje.

Jinakost vnímaná mezi dětmi je produktem vztahu My versus Oni, v němž jsou na obou stranách vyzdvihovány vnitřní podobnosti na úkor rozdílnosti. Ovšem než vznikne diferenciací uvnitř My vztaženého k žákovské skupině, musí být ustaveno My vztažené ke škole, která je jednou z nejsilnějších homogenizačních institucí. Jinakost vzniká prostřednictvím homogenizačních snah, například když učitel(ka) vyzývá děti „pracujeme, nebavíme se“, ovšem někteří jedinci z ustavovaného My unikají. Homogenita My a Oni je o to silnější, čím menší je počet znaků, který je uvažován. V případě znaků, které se objevují v přirozené strukturaci světa opakovaně a často nebo na které klademe důraz kvůli oficiálním kategoriím a pravidlům, může jinakost převládnout nad všemi dalšími perspektivami – takový člověk je a priori považován za jiného, což determinuje všechny další příležitosti k interakci s ním. Reakce na jinakost variují od izolace a ignorování po lítost a pomoc (tedy od hostility přes distanc až po paternalismus), přičemž shodně považují jinakost vůči normě za problematickou, dokonce méněcennou.

V předešlém odstavci jsme se na jinakost dívali spíše abstraktně z kognitivního hlediska, nicméně jsme již naznačili, že ve škole fungují specifické sociální homogenizační procesy. Výše zmíněné My je na jedné straně konkrétní produkt homogenizační učitelské rétoriky, která od první třídy vytváří prostor identifikace (*pracujeme, nebavíme se.*), a na druhé straně institucionálního uspořádání, které zdůrazňuje stejnost (věk, známky ad.). Jinakost ne-My pak vystupuje na povrch nebo je artikulována prostřednictvím homogenizačních snah. Takové My je institucionálního původu, je sjednocením s ideou školy (Willis, 1977). Jiné (ne-My) je v takovém kontextu problematické, protože jde vždy proti instituci samotné. Ovšem škola, která jenom homogenizuje, protože jí to zjednodušuje práci a homogenizovaná individua jsou dobrá pro národní hospodářství, není určitě široce sdíleným ideálem, neboť je pak v rozporu s individualismem, který tvoří klíčovou hodnotu naší společnosti.

Škola musí umět spojit obě funkce – pěstovat to společné i to individuálně specifické. Přestože se jedná o dvě strany jedné mince, prožívány bývají často jako protiklady, jako mlýnské kameny. Balancování mezi omezováním a ochranou jinakosti a hledání přístupů a postupů, jak rovnováhy dosahovat,

je téma současné pedagogiky i školské praxe. Zřejmě i proto výzva „Být jiný v české škole“ vyprovokovala neobvykle velké množství autorských týmů k přípravě textů, z nichž osm nejkvalitnějších a tematicky nejpriléhavějších bylo do tohoto čísla zařazeno.

I když se nezdá překvapivé, že přijaté texty primárně reagují na změny v oblasti inkluzivního vzdělávání, bylo by zajímavé zjistit, odkud bere inkluze svou prototypickou sílu v kontextu pojmu jinakosti ve škole. První hypotézou by mohlo být, že je to zkrátka nejdiskutovanější kontext, možná k diskutovatelnosti přispívá populistické politické klima, které vždy hledá nějaké *jiné*, vůči kterým by se vymezilo, a inkluze zde nabízí lákavé sousto. Možná je to ono institucionální *My*, které je automaticky aktivováno pojmem jinakost ve všech úspěšných absolventech školy a které odstavuje individualistickou jinakost (originalita, kouzlo, vtip, tvář, jedinečnost osobnosti) na vedlejší kolej. Je však zřejmé, že prototypem jinakosti je v českém kontextu jinakost inkluzivní a právě perspektiva inkluze se stala prizmatem, kterým autorský terén na jinakost pohlédl. Tři texty se prosazování inkluzivního vzdělávání v českém prostředí věnují zcela explicitně. Jedním je diskusní příspěvek S. Štecha, který shrnuje přijatá politická opatření a kritické výhrady vůči nim a na základě zahraničních i českých výzkumných poznatků i vlastních zkušeností coby pedagogického psychologa a ministra školství s výhradami polemizuje. Dále se jedná o článek J. Slowíka, který nabízí analýzu Ukazatele inkluze od autorské dvojice Booth a Ainscow a jeho relevanci pro české školy. Třetím je článek od autorské trojice M. Kohout-Diaz, D. Bittnerová a M. Levínská, který se zamýšlí nad aplikací inkluzivních opatření vůči romským žákům. Právě tento text dobře ilustruje limity inkluze, kdy inkluzí pojmenovaná a ochraňovaná jinakost může paradoxně vést k zakonzervování nerovnosti, jež se inkluzivními opatřeními škola snaží odstranit.

Inkluzivní vzdělávání jako pedagogická strategie reagující na oficiálně uznané jinakosti, jako je smyslové postižení, specifická porucha učení či kulturní a jazyková odlišnost (tedy kategorie definované zákonem, resp. vyhláškou), které zakládají speciální vzdělávací potřeby, je nesené apelem na rovné zacházení, které má (mít) demokratizační efekt. Dřímá v něm ale také riziko nerovnosti – ten „jiný“ bude pojmenován, onálepkován a poté omezen, vytlačen, nebo vyzdvižen, oceněn. Jeho/její jinakost vystoupí do popředí a stane se optikou, kterou se okolí na daného člověka dívá. V úvodní Maxově situaci by rozdíl spočíval v tom, že jinakost nepřináší děti, ale sama učitelka a instituce

školy – i pro ně je Max jiný. A to mnohdy nad rámec toho, jak o sobě Max uvažuje sám, tedy až do okamžiku, kdy svoji nálepkou či řečeno s Gofmanem „stigma“ (2000) přijme. Oficiálně definovaná jinakost představuje vždy problém, protože se jedná o pojmenované selhání (selhání přírody, dítěte, jeho rodiny, převládajících školských postupů...), a proto je stigmatizující. Už více než 40 let výzkumů, počínaje studii Willise (1977) či Ogbu (1974), dokládá, že ve vzdělávání i dobře míněné nálepky přinášejí coby nezamýšlený důsledek stigmatizaci, která subjektivně může ubližovat, ale může se také stát polem pro budování vlastní identity (zvláště tehdy, když se jiné pole nenabízí). Z toho vyplývá řada otázek pro české inkluzivní vzdělávání – vystačíme si jen se zacházením s dětmi jako jinými, aby mohlo být podpořeno jejich vzdělávání, nebo je nutné vytvořit diskurzivní a fyzické prostory, aby se primárně nevnímaly jako jiné, ale aby mohlo převládnout jejich pozitivní školní aktérství? Text N. Kabancové a K. Machovcové hutně zachycuje diskurzivní a fyzické bariéry, které vedou až k přání zkoumaných žáků z Ukrajiny zcela vymazat svou historii a své kořeny za účelem stejnosti a zapadnutí do školního kolektivu. Tyto bariéry přitom někdy paradoxně konstruují učitelé v dobré snaze přistupovat ke všem žákům stejně. Snadno pak dojde k nedorozumění na tak bazální úrovni, jako je neporozumění žáků českému jazyku.

Zdá se, že paradoxy inkluze jsou integrální součástí procesů, které ji rodí. Jedním z paradoxů jsou nezamýšlené důsledky zkoumání problematických okrajových jevů, kam situujeme jinakost. Jako kdyby studium a teoretizace určité oblasti, které si kladou za cíl pozvednout naše porozumění, toleranci a nápomocnost, zároveň vytvářely prostředky i prostory vyloučení s tím, jak si původně analytické a deskriptivní pojmy začnou žít vlastním zlidovělým a zpolitizovaným životem (klasickým příkladem jsou pojmy vyloučená lokalita nebo hyperaktivita). Na mikroúrovni dětského kolektivu to dokonce naznačuje i text M. Vítečkové, M. Procházkové a M. Najmonové, který představuje didaktickou aktivitu, jejímž prostřednictvím lze školní třídy vtahovat do diskuse o postojích a chování vůči těm, kteří jsou jiní. Narůstající individualismus naší kultury zapřičiňuje, že je jinakost rozeznávána, a ta, která má pozitivní a kultivovanou formu (tedy taková, která může vstoupit do dialogu s normou a může být označena jako originalita), je nejen přijímána, ale dokonce ceněna. Soustředění na jinakost se projevuje také ve školách, a to proměnou diskurzu i reálných praktik, které vyzdvihují individualitu a originalitu, a také silnější pozorností věnovanou speciálním vzdělávacím potřebám, která se například odráží v narůstajícím počtu oficiálních kategorií žáků

v této skupině. Výsledkem je, že se jinakost jako odchylka od normy (pozitivní či negativní) paradoxně stává novou normou. Žáků označených za „jiné“ přibývá, čímž se logicky ztenčuje počet těch, kteří spadají do současné normy. A hledají se cesty, jak vzdělávání přizpůsobit tak, aby „jinakost“ nebyla překážkou. V této perspektivě inkluze i všechny individualizaci vyzdvihující pedagogické přístupy představují paradoxní diskurzy – normalizují jinakost, čímž ji ale zdůrazňují. Jaký prostor se tím vytváří pro formování identity žáků a pro volbu učitelských praktik? A co více, lze v postmoderní společnosti, kde je každý individuem, ještě vůbec hovořit o jinakosti, a pokud, jakým způsobem? Některá z dilemat naznačuje text Y. Kostelecké, K. Machovcové, A. Beláňové a R. Štambergové, který se věnuje sebepojetí (coby pojmu předpokládajícímu pojmání sebe na pozadí normy a jejích hranic) žáků, jež prošli domácím vzděláváním a nyní nastoupili do školní výuky, kde přirozeně dochází k sociálnímu porovnávání.

Jinakost ve vzdělávání se stává součástí mainstreamu a přes určitý paradox začíná utvářet normu. Není však snadné se zorientovat v tom, jak ambivalentně je norma vzniklá homogenizačním tlakem školy nahlížena – jako omezení u některých žáků (například výjimečně talentovaných) a jako úspěšný výsledek u jiných (například u Romů). Diskurzivně je konstruována shora, tedy z MŠMT a EU, což z ní činí agendu politiků, nikoliv učitelů. Normativnost diskurzu jinakosti může být jedním z důvodů jeho kritického přijímání pedagogickou i širší veřejností. Pochybnosti o vlastních kompetencích při práci s „jinými“ dětmi, v tomto případě s dětmi-cizinci, potvrzuje i článek K. Záleské a A. Leix. Pocit selhání ale vyučující získávají kromě reálných interakcí s těmito žáky také (a zejména) v porovnávání sebe s normativními pedagogickými doporučeními.

Doufáme, že toto monotematické číslo přispěje k diskusi o jinakosti ve vzdělávání tím, že k sobě vztahuje texty využívající makro-perspektivu a spíše normativní optiku a texty stojící na mikro-perspektivě učitelských, a zejména žakovských zkušeností s jinakostí. Ta ukazuje jinakost jako každodenní žitou realitu žáků a jako prostor vyjednávání jejich identity v pedagogických vztazích. Více se tak z článků můžeme dozvědět o tom, jak svoji jinakost prožívá Max z úvodní školní situace, ať je dítětem z ruskojazyčného prostředí (Kabancová, Machovcová), dítětem s fatálním onemocněním (Chrastina, Klvaňová, Hudcová), dítětem z domácího vzdělávání (Kostelecká, Machovcová, Beláňová, Štambergová) či dítětem romským (Kohout-Diaz,

Bittnerová, Levínská). Žákovská perspektiva stojí v protikladu s politickým diskurzem jinakosti z hlediska toho, kdo jej konstruuje, avšak může být jeho doplněním z hlediska obsahu, který v sobě nese. Zároveň ukazuje jinakost jako agendu žáků a učitelů podmiňující proces vzdělávání, nikoliv pouze jako předpis shora či pedagogický trend.

Zkoumání jinakosti však nerozvíjí jen porozumění nejružnějším odchylkám od určité normy, nýbrž přispívá i k porozumění diskurzu normality jako takovému, tedy tomu, kdo, proč, na pozadí jakých ideologií a jakými legitimizačními praktikami určuje „pravidla hry“. V neposlední řadě tedy můžeme prostřednictvím prozkoumávání jinakosti lépe porozumět tomu, co je v českém vzdělávání momentálně považováno za „to normální“.

Irena Smetáčková, Kateřina Lojdová a David Doubek

Goffman, E. (2003). *Stigma*. Praha: SLON.

Ogbu, J. U. (1974). *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*. New York: Academic Press.

Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.