

Reflexe kurikulárního obsahu školního vzdělávání v kontextu institucionálních podmínek v České republice

Martin Kaleja¹

¹ Výzkumné centrum pro sociální začleňování, Slezská univerzita v Opavě, Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava, martin.kaleja@fvp.slu.cz

Projekt: CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000239

Název projektu: OP VVV „Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí“

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt: Příspěvek svým obsahem prezentuje existující nedostatky v současném pojetí kurikula školního vzdělávání a v jeho realizaci v institucionálních podmínkách České republiky. Školní edukace se uskutečňuje v souladu s kurikulárními dokumenty státní úrovně. Školy¹ jako výchovně vzdělávací instituce při tvorbě školních vzdělávacích programů tuto úroveň musí reflektovat. Jejich podoba může být průběžně aktualizovaná, vždy s reflexí k charakteristice školy, objektům a subjektům dané instituce, na niž se uskutečňuje školní vzdělávání. Pedagogové zprostředkováváním obsahů a jejich realizací ve výchovně vzdělávacích procesech zajišťují transmissi kulturní, společenskou a sociální. Aplikací kurikula formují názory, postoje, hodnoty a podílejí se na vytváření vztahů objektů vzdělávání (dětí a žáků) k sobě sama, k lidem, k předmětům a k různým jevům. Kapitola v textu, prezentující výzkumná zjištění k připravenosti pedagogů pro práci s různými skupinami dětí a žáků, interpretuje výstražně nízkou subjektivně vnímanou připravenost pedagogických profesionálů, na kterou by měl český školský systém adekvátně reagovat. K primárním cílům tohoto sdělení patří prezentace subjektivní a subjektivizované reflexe autora k řešenému problému v kontextu České republiky, jejichž záměr tkví především v ilustraci kvalitativně orientované individuální výzkumné úrovně a společensky či sociálně demonstrovaných konkrétních vybraných příkladů vztažných k tématu z terénu školské praxe.

Klíčová slova: kurikulum, vzdělávání, pedagog, škola, reflexe, koncepce, realizace, odlišnost, jinakost, inkluze, pedagog

1. ÚVOD

Vzdělávání se všemi možnými podobami vlastních procesů a dílčích komponent, jako fenomén celoživotní povahy, uskutečňující se v různých modalitách, v různých kontextech a prostředích, vždy za účasti jednotlivce či kolektivu a s různorodě heterogenně diverzifikovanými edukačními cíli musí ve vztahu k jeho objektu (dítě, žák, student, obecně člověk s ohledem na kontext celoživotní socializace) směřovat k tomu, k čemu směřovat má. V jeho rámci musí náležet kurikulární obsah, definice klíčových parametrů, určujících rozsah a charakter výchovně vzdělávacích schémat. A jeho samozřejmostí je existence specifických aspektů otázek výchovy a vzdělávání, a to ve vztahu ke všem jejich možným proporcionalitám. Výchova a vzdělávání tvoří nezbytnou součást

socializačních procesů v životě člověka. Musí se vzájemně prolínat, komplementárně vystupovat, neboť jejich prostřednictvím se uskutečňuje rozvoj jeho osobnosti. Objevují se v jeho různých sociálních prostředích a reflektují také všechny jeho životní kontexty.

Ve vzdělávání a výchově, které se uskutečňují v institucionálních schématech, vzniká latentní společensky očekávaný požadavek na jisté mechanismy, kterými ty, jichž se institucionální perspektiva týká, ohraničuje. Stvrzuje tak přijaté regule a obecně společenské tendence, přístupy. Ve své podstatě se jedná o normu. Ta nemusí být všemi přijatelná, přestože se všichni staví do pozice konformity. Institucionalizované vzdělávání, dá se říci, je tedy na daném teritoriálním území a v daném historickém čase normalizováno. Stejně tak tomu je v kontextech českého právního řádu. Jeho výstupy pak legitimně mohou být pojaty jako kontrolovatelné, resp. dosažitelné. V terénní školské praxi norma představuje jednak školský zákon (561/2004 Sb., v platném znění) a relevantní prováděcí předpisy, ale také jim nadřazené právní, případně jiné na ně navazující dokumenty. Ohraničení rámce školní edukace jakožto symbolika limitů v sobě zahrnují kurikulární dokumenty, kterými jsou rámcové vzdělávací programy státní úrovně. Ve vztahu ke školské úrovni, jsou to pak školní vzdělávací programy.

2. K SYSTÉMU ŠKOLNÍHO INSTITUCIONÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Institucionální vzdělávání v podmínkách České republiky je upravováno legislativními předpisy, v evropském prostoru korigováno nařízeními, úmluvami, předpisy různé povahy, zároveň uzpůsobováno strategiemi, koncepcemi, akčními plány atp. Těmito okolnostmi je pedagogická odborná veřejnost vázána a musí se jimi řídit. Obligatorní institucionální školní vzdělávání se týká dětí předškolního věku v délce jednoho školního roku před zahájením základního vzdělávání (ISCED² 0) a žáků zpravidla od 6 do 15 let věku, kteří se účastní základního vzdělávání. Povinná školní docházka dětí a žáků tedy legitimně spadá do státem řízených veřejných služeb, poskytovaných bez rozdílu všem, na které zákonně předpisy ve svých vymezených dích pamatují.

Základní vzdělávání v délce devíti školních let se uskutečňuje na základní škole, jejíž struktura je diferencovaná do dvou stupňů: první stupeň zahrnuje 1. – 5. ročník základní školy, což představuje

¹ které se řídí školským zákonem (561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů)

² mezinárodní klasifikace vzdělání (viz více např. na NÚV, online)

dle Mezinárodní klasifikace vzdělání úroveň 1 (ISCED 1). Navazuje na již osvojené výstupy získané realizací kurikulárního dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2018), jež jak je dáno novelizací školského zákona, tvoří součást jednoleté zákonně ustanovené povinné předškolní přípravy v institucionálních podmínkách. Kurikulární obsah ISCED 1 se orientuje především na čtenářskou a matematickou gramotnost, na rozvoj schopností, osvojení si poznatků a znalostí, kultivaci názorů a postojů, získávání takových vzdělávacích schémat, díky kterým objekty vzdělávání budou moci vytvářet, rozvíjet a aplikovat v procesech učení individuální metakognitivní koncepce.

Druhý stupeň základní školy je tvořen 6. – 9. ročníkem (ISCED 2) a jeho koncepce inklinuje k získání definovaných klíčových kompetencí, uvedených v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2017). Dříve aplikovaná *Příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* (RVP ZV - LMP) pro školní edukaci žáků s diagnostikovaným lehkým stupněm mentálního postižení, byla rozhodnutím MŠMT zrušena. V současnosti jejich školní edukace dle platné právní úpravy školského zákona a prováděcích předpisů se kurikulárně opírá o individuální vzdělávací plán. Ten je výsledkem vzájemné spolupráce školy, školského poradenského pracoviště a zákonných zástupců. V případě absolvování základního vzdělávání v základní škole speciální pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a žáky se souběžným postižením více vadami, případně žáky s autismem (ISCED 2) zákon počítá s prodlouženou délkou jeho trvání (10 školních let). A v takovém případě se diferencuje do dvou stupňů, přičemž první je tvořen 1. – 6. ročníkem základní škola speciální (ZŠS), druhý pak představuje její 7. – 10. ročník. Předchází-li vzdělávání v ZŠS příprava, realizuje se v délce tří školních let, a to v přípravném stupni základní školy speciální. Školní vzdělávání v ZŠS se uskutečňuje podle dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní školy speciální*.

Vzdělání na úrovni ISCED 2 v souladu s dikcí školského zákona lze získat plněním povinné školní docházky také na víceletém gymnáziu, případně absolvováním konzervatoře s odpovídajícím rozsahem studia. Gymnaziální zázemí je však obecně pedagogickou a rodičovskou veřejností vnímáno jako systemizovaná a efektivní průprava k dosažení všeobecného středoškolského vzdělání (ISCED 3) a zároveň efektivní příprava pro vysokoškolské studium (ISCED 6-8)³.

3. Z VÝZKUMU K SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÉ PŘÍPRAVENOSTI PEDAGOGŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Z jiné perspektivy nazírání na předmět našeho zájmu, jimž je ve své podstatě státem řízená podoba a charakter celého systému vzdělávání, resp. kurikula jako celku, naší orientaci dominantně cílíme na období povinného školního vzdělávání. Do jeho kontextu intencionálně zanašujeme orientaci na vzdělávání subjektů, tj. pedagogických pracovníků, neboť jejich dosažené výstupy mají přímou souvislost s vlastní realizací školního kurikula. Profese pedagogických pracovníků je v České republice dle předpisu

³ První stupeň vysokoškolského studia (ISCED 6) v našem školském systému představuje bakalářské studium, uskutečňované zpravidla v délce tří let až čtyř akademických roků. Navazující magisterské vzdělání lze absolvovat zpravidla během dvou akademických let. Magisterská studia, ať už dvouletá strukturovaná, nestrukturovaná pětiletá, nebo šestiletá (v případě studia všeobecného lékařství) jsou zařazena na stejném sedmém stupni vzdělání (ISCED7). Třetí stupeň vysokoškolského studia je nejvyšším formálním a institucionalizovaným vzděláním. Lze jej získat absolvováním doktorského studia (ISCED 8) a obhajobou disertační práce, na již základě absolventovi je udělena vědecká hodnost doktora.

Evropské unie regulovaným povoláním (2005/36/ES) a náleží do resortu ministerstva školství (18/2004 Sb., v platném znění). Regulované povolání představuje jisté požadavky, bez jejichž splnění nelze dané povolání vykonávat. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na svých webových stránkách eviduje následující seznam pedagogických profesí, jichž se nařízení k regulovanému povolání týká:

- *asistent pedagoga,*
- *pedagog volného času,*
- *speciální pedagog,*
- *trenér,*
- *učitel druhého stupně základní školy,*
- *učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky,*
- *učitel mateřské školy,*
- *učitel náboženství,*
- *učitel odborného výcviku v zařízení sociální péče,*
- *učitel prvního stupně základní školy,*
- *učitel střední školy,*
- *učitel uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy,*
- *učitel střední odborné školy a konzervatoře,*
- *učitel vyšší odborné školy*
- *a vychovatel. (MŠMT, online)*

Kvalifikační požadavky pro výkon dané profese v českém právním řádu vymezuje zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v jeho platném znění. Regulovaná povolání se napříč jednotlivými zeměmi v prostoru Evropské unie liší. V některých případech je potřebné žádat na příslušných úřadech o povolení k výkonu profese nebo zahájit nějaká správní řízení. Pokud příslušná profese není uvedena v databázi regulovaných profesí jednotlivých zemí Evropské unie, znamená to, že pracovník svou profesi může vykonávat za stejných podmínek jako státní příslušníci dané země. V jiném případě k tomu, aby svou činnost mohl vykonávat, musí zažádat o uznání odborné kvalifikace. Ministerstvo školství v návaznosti na výše uvedené a v souladu s dikcí vysokoškolského zákona (111/1998 Sb.) ve znění pozdějších předpisů v roce 2017 zveřejnilo pod názvem *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (Čj. MSMT-21271/2017-5) metodický materiál, díky kterému lze posuzovat strukturu kurikula akreditačních spisů vysokoškolských studijních programů zaměřených na výkon pedagogické profese. Tímto krokem ČR, jak se zdá, jistým způsobem intervenuje, neboť reflektuje existující evropský společenský fenomén, na který je potřebné reagovat.

V období 2014-2015 jsme realizovali celoplošný sociologický výzkum zaměřený na analýzu připravenosti pedagogů základních škol v rámci 13 krajů České republiky (mimo hl. města Prahy), přičemž sledovaný fenomén jsme kategorizovali do těchto výzkumných oblastí: orientace pedagogů, terénní praxe pedagogů, pohled pedagogů na inkluzi, které v kontextu našeho výzkumu považujeme za nosné pilíře subjektivně vnímané připravenosti pedagoga (N 2005) k edukaci všech skupin dětí a žáků s různorodou socio-edukativní charakteristikou. Výzkumně jsme sledovali subjektivně vnímanou připravenost pedagogů. Tato koncepce zohledňovala dříve realizované výzkumy a jejich klíčová zjištění k řešenému fenoménu. Metodou v našem případě bylo dotazování a technikou dotazník vlastní konstrukce (Kaleja, M. 2015) obsahující potřebné náležitosti. Zajímali jsme se především o skutečnosti, které dle našich dosavadních vědecko-výzkumných aktivit, jež jsme uskutečnili v posledních letech a jejichž výsledky jsme také průběžně veřejnosti zveřejňovali, ukazují na nemalou míru nepříznivé determinace jistých faktorů ve vzdělávání cílových skupin dětí a žáků. V textu je interpretujeme prostřednictvím definovaných závěrů, směřující k dvěma výzkumným otázkám.

Jaká je orientace pedagogů základních škol v klíčových tématech, zasahujících do konceptu sociální exkluze a edukace?

- *Téměř 92 % pedagogů koncepty sociální znevýhodnění a sociální exkluze považují za synonymum, ač tomu tak ve skutečnosti není. Téměř 84 % pedagogů se domnívá, že v sociálně vyloučených lokalitách v České republice žijí výhradně Romové, ač tomu tak podle známých sociologických analýz není. Téměř 67 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením. Téměř 96 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální postižení.*

Jaká je (reálná) terénní praxe pedagogů základních škol v edukaci žáků cílových skupin?

- *Z dotazovaných pedagogů 74 % udává, že k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu. Z dotazovaných pedagogů 87 % konstatuje, že k žákům s mentálním postižením v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu.*

Reálná terénní školská praxe ukazuje na to, že pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně připraveni vzdělávat všechny děti, žáky, studenty v konceptu společného vzdělávání. Ač státem garantované kurikulum s odlišnostmi počítá a latentně vybízí k usvětlování vzdělávacích procesů, a to za předpokladu uvědomění si a zachování své profesní pedagogické korektnosti na straně vyučujících, nedá se říci, že aspekty řízení výuky, v jejichž rámci názorová a postojeová schémata jsou vůči odlišnostem formovány, mají podobu příznivou. Výchovně vzdělávací cíle uvedené v příslušných kurikulech vzdělávání jsou závazné. Pedagogičtí pracovníci jsou povinni je tedy respektovat, a vytvářet tak obsahy vzdělávacích celků, uplatňovat takové strategie a přístupy, jejichž záměry povedou k naplnění toho, co vzdělávaný má v institucionálním školním vzdělávání získat.

4. K OBSAHU KURIKULA ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

S ohledem na tematizaci našeho příspěvku k problematice kurikula, jeho obsahu a způsobu realizace, včetně předpokladů či faktorů, které jistou měrou limitují jeho vlastní realizaci, resp. které ve svém rámci jakkoliv determinují obsah, rozsah či způsob vzdělávací transmise, včetně samotné podoby průběhu a výstupů procesů školního vzdělávání chceme poukázat na jinou dimenzi zkoumaného problému. Tu, kterou autor Stanislav Štech v několika svých odborných statích (2007, 2009) otevřel a prezentoval tak problém koncepce a konstrukce školního kurikula. Prostřednictvím diskurzivní analýzy vztahující se k otázkám kompetencí, poznatků, znalostí a dovedností žáků, které by měli získat, osvojit si v procesech školního vzdělávání v intencích rámcových vzdělávacích programů upozornil na psychodidaktické, sociologické, kulturologické a jiné aspekty školní edukace, ve které jde o transmissi od subjektu směrem k objektům vzdělávání. V jednom z příspěvků autor uvádí:

- *„...Kritizuje zejména vytěšňování epistemologických a psychodidaktických přístupů k vyučování/učení založených na ohledu k učivu. S oporou o Bernsteinovo rozlišení dvou typů kódů pro prezentaci učiva – seriálního (oborového, kategoriálně a hierarchicky uspořádaného) a integrovaného (tematicky průřezového, „regionového“) – probírá napětí mezi dekontextualizací a rekontextualizací obsahu ve vzdělávání. Uvádí argumenty pro vzdělávací koncepci, která dbá na předání tzv. paradigmatických poznatků a sémantických struktur, jež*

jsou podmínkou rozvoje poznávací činnosti žáků.“ (Štech, S. 2009: 105)

Předmětem různých pracovních jednání na ministerstvu školství, případně v Národním ústavu pro vzdělávání (NÚV), nebo v Národním institutu pro další vzdělávání (NIDV), ale i na akcích jiných spolupracujících organizací a odborných platform (např. Pracovní skupina pro oblast vzdělávání Romů při Radě vlády pro záležitosti romské menšiny) se stává v těchto intencích, kdy na jedné straně si odborná pedagogická veřejnost uvědomuje své rezervy, zápasí s obsahy vlastní realizace kurikula, které ne vždy korespondují s tím, co se o zprostředkování podstaty vzdělávání očekává a co se také očekává od působení pedagogického pracovníka, volání po jakémsi „skrytém heterogenně uchopeném konstrukt“, který v nastaveném obsahu absentuje a který by společnosti přinesl to, co stojí v předmětu tohoto našeho sdělení.

Na mnoha místech se rozevírá otázka multikulturní výchovy, resp. multikulturního vzdělávání, argumentuje se její povinnou realizací prostřednictvím současných kurikulárních dokumentů obligatorního vzdělávání národní úrovně a s odkazem na úroveň školní. Ta však ve svém rámci zahrnuje celou řadu neujasněných, nevyřešených a diskutabilních momentů, o kterých jsme na mnoha místech psali již dříve. (Kaleja, M. 2011, 2012, 2014, Kaleja, M., Červenáková, L. 2018) Abychom udrželi návaznost na otevřený problém kurikula, který dnes nejen Česká školní inspekce, ale i odborníci, angažující se do školního vzdělávání kritizují a volají pro nutnou změnu, jestliže se české školství má skutečně ve svém věcném jádru změnit, upozorňujeme, že v tomto případě nejde o strukturu stupňů vzdělání, ani nejde o soustavu školských institucí jako systémový celek. Jde o skutečnost, kterou pedagogický terén několik desítek let uskutečňuje a ku podivu v souladu s díkcí normalizace, o které jsme psali na začátku tohoto našeho sdělení. Diskutovat o významu vzdělání pro kvalitu života jednotlivce, společnosti, není na tomto místě ani potřebné. Proklamovat, aby škola připravovala děti a žáky pro reálný život, aby je naučila těm úkonům, dovednostem, aby jim vstúpila ty principy lidské existence, které se právě od ní očekávají, také není v tomto případě nutné. Co je však nutné kriticky objektivně otevřít a sdělit pedagogické veřejnosti, těm představitelům příslušné exekutivní úrovně, kteří za procesy spojené s možnými změnami v celém školském systému zodpovídají, je, že naše školství z hlediska obsahu a jeho realizace přináší společensky opožděné, společensky nežádoucí, netolerantní, xenofobní, diskriminační a negativisticky laděné tendence ve vývoji naší společnosti, která je rámovaná teritoriálně územně, školsky právně závazně a kurikulárně garantovaně⁴.

Obsahy našich poznávání, potkávání, seznamování, rozvíjení, získávání atp. v procesech školní edukace nikterak nereflktují aktuální stav české společnosti, její struktury, charakteru a vlastností, kterými se vyznačuje. Opomíjejí reálnou, zjevnou, doložitelnou, deklarovanou úplnou kontextualitu České republiky ve všech jejích možných aspektech. V učebnicích, v publikacích, o které se školy opírají, není dostatečně objasněn kontext českého lidu, českého národa, Čechů, obyvatelů České republiky, občanů jednotlivých měst v České republice. A pedagogové se touto chybnou normalizací danou textem tohoto předmětu, jenž může, ale nemusí sloužit jako nástroj, pomůcka, opora nebo prostředek školního vzdělávání, nikoliv jako jeho jádro, dogma, nekriticky řídí. Zajišťují tím transmissi, která se zohledněním paradigmat výchovy a vzdělávání, není legitimní, není korektní, nepřináší to, co by vzdělávání přinášet mělo.

⁴ MŠMT prostřednictvím RVP

K této výzvě formulujeme následující kontrolovatelné dotazy:

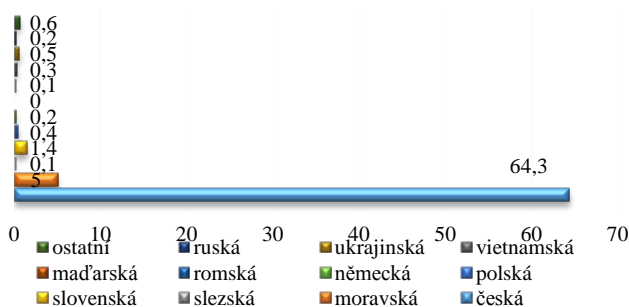
- *Proč v učebnicích, určených pro předškolní a základní vzdělávání, stejně tak i v učebnicích a publikacích na vyšších stupních institucionální edukace se v textech neobjevují lidé vyznačující se různou jinakostí, která by nebyla prezentována a interpretována jako vlastnost nepřírozená, mimořádně ojedinělá, cizí, náležící do celku, ke kterému všichni ostatní pro obecně známe důvody, se nehlasí?*
- *Které učebnice, učební texty ve školním vzdělávání reálně reflektují strukturu české společnosti a obsahují takový obraz, kvantitu, kvalitu, kterými se ČR v tomto směru vyznačuje?*

Ústava ČR (1/1993 Sb.) ve své dikci sděluje, že republiku tvoří lid a ten se vyznačuje různou národností. Všichni jsou tedy, mají-li občanství ČR, legitimními občany, Čechy. Podle Českého statistického úřadu v roce 2018 (online) v ČR žilo celkem 10 637 794 obyvatel, z toho 524 000 tvořili příslušníci jiných zemí. A ti nejsou občany ČR. Jak uvádí příslušný úřad, téměř 300 tisíc cizinců pobývajících na území ČR nepocházeli dokonce ani z prostoru Evropské unie. Pro ujasnění za cizince se podle znění zákona 186/2013 Sb., ve znění pozdějších předpisů rozumí fyzická osoba, která nemá občanství ČR. A občanství v jeho intencích lze získat následovně:

- narozením,
- určením otcovství,
- osvojením,
- nalezením na území České republiky,
- udělením,
- prohlášením,
- nebo v souvislosti se svěřením do ústavní, pěstounské nebo jiné formy náhradní péče.

Občané ČR při pravidelném organizovaném sčítání lidu, domů a bytů mají právo svobodné volby vlastní národnosti, které je zaručeno Listinou základních práv a svobod (2/1993 Sb.) jako součást ústavního pořádku České republiky (1/1993 Sb.). Jakékoliv ovlivňování či nátlak směřující k odnárodňování je zakázáno. Podle dat z roku 2011, kdy proběhlo dosud poslední sčítání lidu, domů a bytů se čeští občané přihlásili k následujícím národnostem, národnostním skupinám (viz graf 1)⁵.

Přihlášení k národnosti/em občanů ČR dle svobodné volby v roce 2011 - vyjádřeno v %



Graf 1 Přihlášení k národnosti/em občanů ČR dle svobodné volby v roce 2011 v relativním (%) vyjádření

Školská praxe však ve svých procesech díky zastaralým obsahům kurikulární povahy učí děti a žáky, formuje jejich názory a postoje, utvrzuje, případně determinuje jejich percepční a kognitivní

⁵ Sběr statistických dat umožňovat občanům přihlásit se k několika národnostem, nebylo přitom nutné uvádět jakoukoliv referenci, ani odůvodnění.

schémata, v mnoha případech podněcuje k interiorizaci konstrukčních metakognitivních entit, atributů a strategií, které se s opravdovými edukačními cíli rozcházejí.

K této výzvě formulujeme následující komentáře (Kaleja, M. 2012):

- *Někteří Romové jsou Češi. Češi mohou být i Romové. Není správné uvádět spojení Češi a Romové či Romové a Češi. Je-li však nutné, resp. relevantní, pak správné je uvést etničti Češi a etničti Romové.*
- *Česká republika je demokratický právní stát založený na tzv. občanském principu, nositelem státnosti není národ, ale lid, jež je tvořen různými skupinami lidí, jež jsou občany českého státu. Celá řada Romů žijících v České republice má občanství České republiky, jsou legitimními Čechy.*

Lidé, žijící na území České republiky, vyznačující se odlišnou etnicitou oproti většinové části populace mohou být/sou občany České republiky. Učebnice je však ve školském kontextu prezentují jako cizince, jako jednotlivce nebo kolektivy osob, které do ČR přišly s různými záměry. Co je ještě alarmující, je skutečnost, že nejen pedagogičtí pracovníci v terénu, ale i ti, kteří připravují budoucí pedagogy v pregraduální přípravě, prezentují, nebo zastávají tyto názory ve velmi obdobném módu. Jestliže ve školním vzdělávání dochází prostřednictvím implementace do obsahu kurikula k učení se o jakékoliv jinakosti s jejími prezentovanými znaky či vlastnostmi, pak tento jev je ve vzdělávací transmisi konstruován jako jev generalizovaný, prototypní, případně archetypální, čímž umocňuje kategorizaci lidí tímto klíčem. Pak stěží lze hovořit o percepční a kognitivní formaci jinakosti jako jevu zcela přirozeném u objektů školního vzdělávání.

Příkladem je následující sdělení:

- *O romském etniku žijícím na území České republiky nelze hovořit jako o homogenní, jedlité skupině. Romové se endogenně diferencují (explicitně, implicitně) dle různých kritérií. Kritériem bývá např. jazyk, společenské postavení, příslušnost k dané subnárodnostní skupině a další. Na základě uvedeného lze tedy konstatovat, že na našem území žije několik mnoho romských etnických skupin, jež se vyznačují svou vlastní charakteristikou. Ta odráží způsob společenského fungování, způsob komunikace a konstruování vlastního systému hodnot uvnitř etnika.*

Ovšem naproti tomuto sdělení se také setkáváme s tímto tvrzením:

- *Ptáme-li se na Romy v různých šetřeních (v kontextu vzdělání, bydlení, zaměstnání), společnost má za to, že se ptáme na Romy, jež se vyznačují charakteristikou sociálního vyloučení, resp. charakteristikou typickou pro lokalitu ohroženou sociálním vyloučením. Taková dat pak jsou zcestná, neboť šetření je narušeno předsudečností a hodnota výpovědních dat pak směřuje k šetření o tom, co si lidé jako společnost o Romech obecně myslí, za koho je považuje. Ovšem bez ohledu na skutečnost, zda se danou charakteristikou vyznačují nebo zda vůbec v sociálně vyloučené lokalitě žijí.*

Nutno však zdůraznit, že fenomén sociálního vyloučení má několik aspektů. Představuje jak aktuální stav sociálního vyloučení, pak také dispozice k tomuto jevu:

- *Každý Rom nemusí být ve společnosti sociálně vyloučen.*
- *Každý Rom (s ohledem na etnicitu) má větší dispozici k tomu, že bude sociálně vyloučen, na rozdíl od kteréhokoliv člena většinové společnosti. A to jen pro jisté signifikantní znaky, které ve své podstatě neznamenají nižší nebo menší, či podřadnou*

úroveň ve vztahu k té kategorii, která se příslušnými posuzována.

Nyní ve vztahu k současným otázkám terénního školství se zaměřujeme v tomto kontextu v návaznosti na výše uvedený text, na děti a žáky ve školním vzdělávání a na jejich sociální prostředí, ve kterém žijí, vyrůstají a které formuje jejich socializační procesy. Utváří tak jejich socializační výstupy. Jedná se především o rodinné prostředí, ve kterém existují sociální vazby, spojené s jedinečnou strukturou rodinného uskupení, v němž se jeho členové vyznačují specifickými znaky. Společně vytvářejí obraz toho, co obecně společenská veřejnost vnímá jako „jiné“, nebo „odlišné“ a v některých případech označuje jako „jiné socio-kulturní prostředí“, „jiné kulturní prostředí“, nebo také „odlišné zázemí“ atp. Nemusí se však jednat o jinakost kulturologickou, neboť aspekty kulturní v obecném pojetí představují veškeré produkty lidského bytí a jejich podoba je vázána na vlastního tvůrce.

V pedagogické praxi, jak ukazují naše dřívější praktické pedagogické a vědecko-výzkumné zkušenosti, se setkáváme v kontextu fenoménu sociokulturní jinakosti rodinného zázemí dítěte, žáka školního vzdělávání často s atribucí k vlastnostem, které mají blízkou povahu k projevům sociálního vyloučení. Respektive na některých místech se objevuje výčet socio-edukativních znaků, projevů, které by pedagogická veřejnost ve vzdělávání dotčených s atribucí k znakům a projektům sociální exkluze, měla očekávat. Má se však za to, že názory a postoje pedagogů jsou profesně kultivovaně konstantní, touto skutečností nebudou v procesech svého působení negativisticky konstruovány. Kategorie sociálního vyloučení sama o sobě zahrnuje mnoho interpretací a do jejího rámce náleží jiné, někdy jí velmi blízké, totožné, nebo etiologicky či kauzálně propojené atributy. Behaviorální a jiné atributované projevy obecnou populací a pedagogickou veřejností nevyjímaje, vůči lidem s popisovanou či jinou odlišností, nebývají, jak ukazují současné prezentované výzkumy vždy přívětivé. (Kaleja, M. 2015)

Výzkumy speciálněpedagogicky orientované a také výzkumy sociálně pedagogicky zaměřené (Preissová Krejčí, A., Cichá, M. a Gulová, L. 2012), včetně veřejně dostupných sociologických analýz (GAC 2015) potvrzují, jak pedagogická veřejnost vnímá, řídí a konstruuje procesy, ve kterých se intaktní setkávají s dětmi a žáky s prostředí jakkoliv jinak odlišného. A to přitom nemusí jít o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Takového žáka školský zákon definuje v §16, odst. 1 a popisuje jej jako žáka, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. Děti a žáci z prostředí sociální exkluze mohou vykazovat známky speciálních vzdělávacích potřeb dle platných aktuálních legislativních předpisů. Tyto projevy mohou mít také přímou kauzální souvislost s existencí sociální exkluze, v níž dlouhodobě žijí a vyrůstají. Legitimně však hovoříme o nastavení podpůrných opatření dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve chvíli, kdy projdou procesem speciálněpedagogické diagnostiky a bude jim školním poradenským pracovištěm určen 1. stupeň, nebo případně školské poradenské zařízení určí 2. až 5. stupeň podpůrných opatření. (Kaleja, M. 2015) Aplikací principů individualizované a diferencované výuky respektující individuální vzdělávací možnosti žáků se pedagogický terén významně podílí na optimalizaci sociálních vztahů v edukační realitě. (Kaleja, M., Zezulková, E., 2016) Připravenost porozumět žákům s rizikovými projevy školní neúspěšnosti, která se u této skupiny žáků výzkumně deklarována, vyžaduje primárně ochotu všech participujících účastníků společného vzdělávání v rámci každé školy vytvářet příznivé sociální klima, založené na vzájemné úctě, toleranci, uznání, empatii, spolupráci a pomoci druhému. Pojem „společné vzdělávání“ nevyjadřuje vzdělávání žáků „s“ a

„bez“ potřeby podpůrných opatření, netýká se „jen“ žáků. Bez systematické podpory žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům, bez kvalitního poradenského systému nelze naplnit cíle *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*.

Modely, s kterými se dítě ve svém mikro sociálním prostředí setkává a které jsou mu vštěpovány intencionální či funkcionální povahou, jsou těmito charakteristikami podmíněné. Škola jako výchovně-vzdělávací instituce již při vstupu dítěte do vzdělávací trajektorie předpokládá akademickou připravenost odpovídající věku a rozumovým schopnostem dítěte. Dítě tak v procesu edukace zahajuje vzdělávací trajektorii odlišně oproti dětem vyrůstajícím mimo prostředí sociální exkluze. Ve školské praxi se setkává s odlišnými behaviorálními modely, otázka kulturně-společenská a kompetence jazyková dosahují rovněž odlišné úrovně. Tyto atributy budují proces osvojování akademických poznatků, dovedností a zkušeností, formují kompetence v užší a v širším slova smyslu. (Kaleja, M. 2015)

Výzkumné analýzy k otázkám kurikula v našem prezentovaném pojetí, k jeho implikaci a implementaci pedagogická věda postrádá. A to i přesto, že jde o téma pro inkluzi ve vzdělávání dosti významné. V inkluzivních procesech počítáme s přímou spoluúčastí dotčených a očekáváme, že implikace elementárních principů humanismu, podtrhující uznání hodnoty každého člověka a respektování jeho případné jinakosti, je zcela samozřejmá. Takové pojetí koncepce vzdělávání deklaruje diverzitu společnosti, její akceptaci a vede všechny zúčastněné k vnímání heterogenity lidí zajev přirozený, vyskytující se v různých společenských situacích, ve kterých se v průběhu své životní dráhy nacházejí, ve kterých se vzájemně (ve všech směrech) ovlivňují.

5. ZÁVĚR

Vzdělávání ve školním prostředí se realizuje prostřednictvím schválených dokumentů státní a školní úrovně. Ty mnohdy nereflktují aktuální pozadí České republiky a pedagogové, kteří se jimi v plném rozsahu řídí, uskutečňují jej v procesech školní edukace, formují názory, postoje, hodnoty a podílejí se na vytváření vztahů dětí a žáků k lidem, k předmětům k jevům.

V učebnicích, v publikacích, o které se školy opírají, není dostatečně objasněn kontext českého lidu, českého národa, Čechů, obyvatelů České republiky, občanů jednotlivých měst v České republice. A pedagogové se touto chybnou normalizací danou textem tohoto předmětu, jenž může, ale nemusí sloužit jako nástroj, pomůcka, opora nebo prostředek školního vzdělávání, nikoliv jako jeho jádro, dogma, nekriticky řídí. Zajišťují vzdělávací transmissi, která se zohledněním paradigmat výchovy a vzdělávání, není korektní.

Školní vzdělávání má vést ke kultivaci osobnosti, k rozvoji dětí a žáka. V jeho rámci diskriminace, xenofobie, netolerance, negativismus nemá své místo.

Pedagog je pevnou, konstantní vyrovnanou osobností, která ve svém působení neuplatňuje principy prosté generalizace, archeypálnosti, jež by mohly způsobit škodu nebo újmu dětem, žákům nebo jejich blízkým. Pedagog si je vědom svých rezerv v otázce připravenosti k výkonu své profese. Neustále na sobě pracuje, rozvíjí své schopnosti a kultivuje svou osobnost.

Aktéři relevantních subjektů, mechanismů změn týkajících se tvorby a aktualizace koncepce kurikulárních obsahů školního vzdělávání a její realizace musí pamatovat na konstantní objektivně kritický, pro rozvoj společnosti zohledňující časový i územně-teritoriální sociodemografický aspekt.

Použitá literatura:

1. Česká školní inspekce. *Tematická zpráva – Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách*. [dokument pdf]. Praha, 2015. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2015_TZ_soci_alne_vyloucene_lokality.pdf
2. Evropský parlament & Rada Evropy. *Směrnice o uznávání odborných kvalifikací*. 2005/36/ES.
3. GAC, spol. s r. o. *Analýza sociálně vyloučených lokalit z roku 2015* [dokument pdf]. Praha, 2015. Dostupné z: <https://www.gac.cz/cz/nase-prace/aktualni-zakazky>
4. KALEJA, Martin a kol. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012.
5. KALEJA, Martin, & ZEZULKOVÁ, Eva. *Školská inkluze versus exkluze: Vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016.
6. KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/311711110_Nepripraveny_pedagog_a_zak_z_prostredi_socialni_exkluze
7. KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014.
8. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.
9. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (Čj. MSMT-21271/2017-5)
10. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Co je regulovaná činnost či povolání?* Praha, 2018. Dostupné z: <http://www.msm.t.cz/mezinarodni-vztahy/co-je-regulovana-cinnost-ci-povolani>
11. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2018
12. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017
13. PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea, CICHÁ, Martina, & GULOVÁ, Lenka. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.
14. ŠTECH, Stanislav. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*. 2009, roč. 59, 2. s. 105-116.
15. ŠTECH, Stanislav. Profesionalita učitele v neoliberalní době. *Pedagogika*. 2007, 57, 4, s. 326-337. ISSN 3330-3815.
16. *Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., ve znění pozdějších předpisů*
17. *Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod*
18. Vláda České republiky. *Strategie romské integrace do roku 2020* [dokument pdf]. Praha, 2014. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>
19. Vláda České republiky. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [dokument pdf]. Praha, 2014. Dostupné z: http://icv.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/vybory-rvur/Zapis_VpVUR_14-11-25_priloha-c--7_Strategie-vzdelavaci-politiky-Ceske-republiky.pdf
20. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*
21. Výzkumný ústav pedagogický, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání ZŠS*. Praha, 2008.
22. *Zákon č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)*
23. *Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně kterých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace)*
24. *Zákon č. 186/2013 Sb., o státním občanství České republiky a o změně některých zákonů (zákon o státním občanství České republiky)*
25. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*
26. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*