

Kusá, Zuzana: *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2016. 283 s. ISBN 978-80-85544-98-5.

Vzdelanie predstavuje faktor, od ktorého závisí hospodársky vývoj krajiny, a preto nie je prekvapivé, že je predmetom viacerých spoločenských i politických diskurzov. Ukazuje sa, že napriek viacerým opatreniam, reformám, osvietene znejúcim vyhláseniam, právnym predpisom či úsiliu veľkého počtu inštitúcií sa prístupnosť vzdelávania pre všetkých javí ako spoločenský problém. Disparity na pôde vzdelávania a prístupu k nemu sa dostali do zorného poľa najmä vďaka integračným procesom do EÚ, a taktiež vďaka medzinárodným výskumným i monitorovacím projektom, akým je napr. zisťovanie PISA. Pravdou je, že vzdelanostná úroveň obyvateľov posúva jednotlivé krajiny na vyššiu úroveň, no menej často sa vyzdvihuje civilizujúci rozmer vzdelávania, ktorý v centre monografie *Škola nie je pre všetkých*.

Koncepcia inkluzívneho vzdelávania sa začala rozvíjať v 90. rokoch 20. storočia, predovšetkým v anglo-amerických spoločnostiach. Myšlienky o inkluzívnom vzdelávaní môžeme považovať za akúsi nadstavbu integračných snáh, ktorých cieľom bolo vzdelávať všetky deti, pomocou špeciálnej intervencie.

Publikácia *Škola nie je pre všetkých* je syntézou výsledkov z dvoch výskumných projektov, ktorými sú projekt 7 RP č.217 384 *Etnické rozdiely vo vzdelávaní a nerovnaké vyhlídky mestskej mládeže v rozšírenej Európe* (EDUMIGROM) riešený v rokoch 2008 až 2011 a projekt VEGA 2/0157/14 *Sociálna inklúzia v škole v pohľade sociológie každodennosti (2014 – 2016)*. Oba projekty nazerali na inkluzívne vzdelávanie z dvoch pohľadov: vertikálneho a horizontálneho. Vertikálny pohľad pod inklúziou chápe také pedagogické postupy a metódy, ktoré sprístupňujú kvalitné vzdelávanie všetkým žiakom a rešpektujú ich osobitné vzdelávacie potreby. V horizontálnom pohľade je inklúziou taký charakter interakcií medzi učiteľmi a žiakmi, a také vzory interakcií medzi žiakmi, ktoré v signalizujú prijímanie a rovnocennosť všetkých.

Monografia je členená do piatich kapitol: *Škola ako spoločenská súdržnosť, Hlasy a tváre školy, Každodenná školská práca, Neisté školské kariéry a Inklúzia ako prijatie*. Text monografie zachytáva aj rozmanitosť školského prostredia, a súčasne zrkadlí viaceré bariéry, ktoré bránia naplneniu princípu vzdelania pre všetkých. Hlavným cieľom autorky je priblížiť civilizujúci rozmer vzdelávania, pričom za jeho meradlo a meradlo civilizovanej a humánnej spoločnosti Z. Kusá považuje výchovu k tolerancii a schopnosti pochopiť, akceptovať a prijať druhých ako rovnocenné ľudské bytosti. Autorka tvrdí, že dnes sa na školstvo nazerá predovšetkým ako na priestor, kde sa deti resp. žiaci pripravujú na požiadavky trhu a ich ekonomické pôsobenie, pričom

však často zostáva v úzadí práve civilizujúci rozmer vzdelávania, s ktorým súvisí vedenie študentov k morálnym hodnotám, slušnosti, k úcte, družnosti či kooperácii. Školské prostredie predstavuje jeden z prvých a možnože aj s posledných priestorov, kde sa môžu stretnúť a dostať do tesnej blízkosti deti z rôznych sociálnoekonomických či kultúrnych prostredí. V tomto priestore sa učia vnímať jeden druhého ako seberovných či rovnocenných. Autorka túto okolnosť chápe ako veľkú potenciú, ktorej využite resp. nevyužitie môže mať aj negatívne dopady pre vývoj spoločnosti.

V úvodnej kapitole, *Škola ako spoločenská súdržnosť*, autorka vymedzuje sociologický, pedagogický a normatívny rámec, z ktorého následne vychádza. Inšpirujú ju najmä vzdelávacie koncepcie Durkheima a Deweyho. Školský priestor chápe ako arénu interakcií, teda ako interakčný priestor, v ktorom sa učíme úcte k druhým ľuďom a osvojujeme si hodnoty a pravidlá demokratického života. Durkheim si bol vedomý toho, že v industriálnych spoločnostiach rastie potreba špecializovaného vzdelávania, avšak konštatoval, že následkom del'by spoločenskej práce sa vytvára podnet na spor medzi humanistickými a spoločenskými funkciami výchovy. Preto vo svojich dielach zdôrazňoval dôležitosť sekulárnej morálky. Zdôrazňoval, že deti a študenti by si mali počas svojho pôsobenia na akademickej pôde odniesť dve kľúčové myšlienky, ktoré sú predpokladom pre existenciu civilizovanej spoločnosti. V prvom rade ide o živé presvedčenie o vlastnej dôstojnosti, a následne ide o povinnosť sebaovládania, rešpektovania a tolerovania druhých. Podľa autorky učenie sa demokracii nespočíva len alebo najmä vo výkladoch a prednáškach vyučujúcich, ale je ovplyvnené aj typom a vzormi interakcie medzi učiteľmi a žiakmi, a medzi žiakmi samotnými. Ak má školské prostredie prispievať k rozvoju demokratických zvyklostí i ľudskosti v zmysle vzájomnej empatie, potom toto interakčné prostredie musí byť charakterizovateľné ako priestor, v ktorom sa tieto zvyklosti uplatňujú každodenne.

V druhej kapitole, *Hlasy a tváre školy*, autorka oboznamuje čitateľa s teoretickými východiskami, výberom i popisom výskumných vzoriek a metodológiou oboch vyššie spomenutých výskumných projektov. Pojmový aparát, ktorý autorka využíva je vo veľkej miere ovplyvnený symbolickými interakcionistami, predovšetkým Goffmanom, Couchom a Turnerom. Autorka na problematiku interakcie a integrácie nazerá holisticky, teda nezužuje svoje skúmanie len na viditeľné interakcie či rozhovory s aktérmi o tom, ako školské prostredie reálne funguje, ale zohľadňuje danú problematiku komplexne. Pracuje s legislatívnym rámcom, analyzuje zdroje financovania základných škôl, a tiež neunikajú jej pozornosti podmienky dostupnosti asistenčných programov.

Jednou z kľúčových metód výskumu v rámci projektu VEGA bolo etnografické pozorovanie interakcií v školách a triedach, ktoré navštevujú žiaci

s nerovnakými vzdelávacími potrebami či nerovnakým sociálnym a etnickým zázemím. Pre potreby naplnenia stanoveného cieľa bolo nutné nájsť také školy a v rámci nich triedy, v ktorých sú rôznorodé kolektívy žiakov, pretože v homogénnom školskom prostredí nie je možné skúmať integráciu a inklúziu. Až na jednu výnimku, v ktorej sa pozorovanie uskutočnilo v rámci pilotnej fázy projektu, jednotlivé školy boli vybrané z reprezentatívnej vzorky šiestych a deviatych tried 80 základných škôl, zapojených do zisťovania NÚCEM, a konkrétne výsledkov žiackeho dotazníka inklúzie, v ktorom žiaci uvádzali, či majú v triede „odlišných“ spolužiakov. Vo výskumnej vzorke sa teda prevažne nachádzali zmiešané triedy (iba jedna rómska), ktoré navštevujú aj deti so zdravotnými hendikepmi či deti pochádzajúce z rôznych sociálno-ekonomických a kultúrnych prostredí. V projekte EDUMIGROM, ktorý mal charakter komplexných prípadových štúdií vzdelávania rómskej menšiny v dvoch slovenských mestách, autorka kombinovala viaceré nástroje zisťovania: individuálne a skupinové rozhovory so žiakmi, učiteľmi a rodičmi (osobitné fókusové skupiny s každou kategóriou), a rozhovory s aktérmi samosprávy a štátnej správy.

Desegregácia a integrácia sa stávajú dôležitým cieľom výchovy a vzdelávania na Slovensku prinajmenšom od novely zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní z 30. júna 2015, ktorá stanovila viacero opatrení v oblasti prevencie segregácie a diskriminácie. Segregácia a diskriminácia patria medzi témy, ktoré boli zaradené aj medzi koncepčné zámery inšpekčnej činnosti Štátnej školskej inšpekcie na obdobie rokov 2015 až 2020. Takisto je jedným z hlavných cieľov *Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania (2018 – 2027)*.

Tretou kapitolou nás autorka pozýva nahliadnuť do každodennosti procesu vzdelávania v triedach, ktoré majú podľa formálnych znakov zmiešaný, teda integračný a inkluzívny charakter: navštevujú ich aj deti so zdravotným postihnutím a deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Už z názvu kapitoly, *Každodenná školská práca*, možno predpokladať, že jej obsahom sú popisy práce pedagógov.

Autorka tu analyzuje inkluzívne vzdelávanie z vertikálneho pohľadu, teda skúma aké možnosti majú a akým prekážkam učitelia čelia v náročnom prostredí tried s heterogénnou skladbou žiakov pri plnení svojich každodenných úloh, ktoré musia zväčša zvládať bez asistujúceho personálu a pri veľkom počte žiakov. Náročnú situáciu vyvolávajú dve skutočnosti. V prvom rade ide o rozdelenie pozornosti učiteľa voči potrebám rôznorodých žiakov a druhým je udržanie pozornosti žiakov počas priebehu vyučovacieho procesu.

V ďalšej časti tejto kapitoly autorka približuje pohľad učiteľov a rodičov na výhody a nevýhody rozšíreného praktikovaného rozdeľovania žiakov podľa

dosiahnutých výsledkov v škole. Viacero učiteľov i rodičov podporuje myšlienku separácie detí do tried podľa školského prospechu a tiež tvrdia, že toto opatrenie napomáha k efektívnejšiemu fungovaniu vyučovacieho procesu. Problémy s udržaním pozornosti sa vyskytujú aj v triedach s deťmi s homogénnym sociálno-ekonomickým zázemím, no z pozorovaní vyplýva, že problémy v škole a horší prospech sa týka predovšetkým detí s nižším kultúrnym, ekonomickým či sociálnym kapitálom, a súčasne tieto deti dostávajú menšiu pozornosť zo strany pedagógov. V niektorých momentoch bolo možné spozorovať nezájem o týchto žiakov až ignorovanie zo strany učiteľov.

Viacero výskumov potvrdzuje, že nízke príjmy rodičov i nízka úroveň dosiahnutého vzdelania patria medzi najsilnejšie prediktory školskej úspešnosti detí. Štvrtá kapitola, *Neisté školské kariéry*, je písaná na základe rozhovorov s učiteľmi, ktoré boli realizované v rámci projektu EDUMIGROM, ktorý sa zameriaval na vzdelávanie rómskych žiakov. Kapitola sprostredkúva jednotlivé výpovede o bariérach, ktoré musia pedagógovia prekonávať počas svojej práce. Pedagógovia upozorňovali okrem iného na jazykovú bariéru, ktorá rómskych žiakov znevýhodňuje počas celého vzdelávania a sťažuje adaptovanie na vyučovacie tempo.

Deti v otvorenom školskom systéme s nízkym ekonomickým, sociálnym či kultúrnym kapitálom sú v školskom prostredí často stigmatizované: často sa stávajú terčom útokov, môžu byť ponížované či odstránené mimo kolektívu. V poslednej kapitole, *Inklúzia ako prijatie*, sa autorka zaoberá horizontálnym rozmerom inklúzie, pričom analyzuje interakcie a vzťahy medzi spolužiakmi, a intervenovanie učiteľov do týchto vzťahov. Pozorovania ukázali, že časť žiakov je v triede permanentne marginalizovaná, nie je pozývaná a zapájaná do spoločných aktivít a v niektorých prípadoch aj priamo vylučovaná, a to aj v prítomnosti učiteľov. V dôsledku tejto skutočnosti sa autorka snažila zistiť, ako pedagógovia vedú žiakov v spolupráci, či a v akej miere zasahujú do sporov medzi deťmi, aký spôsob komunikácie prebieha medzi nimi a či vystupujú ako zmierovatelia. Pokiaľ ide o povzbudzovanie k spolupráci a rozvíjanie spolupráce, autorka na základe pozorovaní konštatuje, že vyučovací proces neposkytuje dostatočný priestor na vedenie detí k spolupráci. V niektorých školách deti spolupracovali len počas kolektívnych športov na hodinách telesnej výchovy. Samozrejme, že v rámci niektorých predmetov žiaci spolupracujú na jednotlivých úlohách, no ich správanie sa odlišuje od očakávaní vyučujúceho. Ukazuje sa, že sa žiaci s rôznymi znevýhodneniami či jazykovou bariérou nedokážu naplno zapojiť do spolupráce a nevedia splniť zadanie učiteľa. Etnografické pozorovania ukázali, že v prostredí školy sú takéto deti nielenže ignorované zo strany detí, ale aj zo strany učiteľov, čo je závažný problém, pretože škola je rozhodujúcim miestom pre praktickú

univerzálnu morálnu výchovu, a miestom pre precvičovanie a osvojenie si ohľaduplného správania. Ako sme už zdôraznili, autorka na podmienky inkluzívneho vzdelávania nazerá s normatívnym očakávaním a s predpokladom, že škola bude viesť žiakov k osvojovaniu a dennému praktizovaniu takéhoto správania, ktoré je základom pre humánnejšiu spoločnosť.

Publikácia Z. Kusej obsahuje veľké množstvo cenného empirického materiálu, avšak miestami má čitateľ dojem, že je ním až presýtená, v dôsledku čoho postráda hlbšiu analýzu skúmanej problematiky. Na druhej strane však treba povedať, že pesimistický názov, ktorý autorka udelila svojej monografii skutočne zosobňuje resp. vystihuje situáciu na pôde skúmaných slovenských škôl. Autorka svojou prácou a výskumom prináša obohacujúci text, pomocou ktorého dáva do povedomia inštitucionálne medzery a tiež medzery v pedagogickom systéme, brániace inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku.

Dominika Orišková
Sociologický ústav SAV

Autorka je doktorandkou a pracuje na
pracovisku autorky recenzovanej publikácie