

SPRÁVY

Pred Bolzanom 2018 o Kodani 2017 – výročné konferencie Európskej asociácie pre výskum vo vzdelávaní¹

4. až 7. septembra 2018 sa na Univerzite v Bolzane uskutoční výročná európska konferencia, ktorú organizuje Európska asociácia pre výskum vo vzdelávaní (EERA). Jej názov *Inklúzia a exklúzia: zdroje pre výskum vo vzdelávaní* reaguje na súčasnú zložitú situáciu, keď sa do škôl v Európe dostáva čoraz viac detí prisťahovalcov a utečencov a zároveň sa rozširuje nacionalizmus a snahy budovať Európu ako pevnosť. V týchto podmienkach sa podľa organizátorov stáva akútnou potreba premýšľať či a ako vzdelávanie a výskum vzdelávania prispievajú k začleňujúcim procesom a poriadkom.

O aktívnu účasť na konferencii sa možno uchádzať do 31. januára, keď sa uzaviera podávanie abstraktov príspevkov do jednotlivých pracovných skupín.² Členovia Slovenskej pedagogickej spoločnosti, ktorá je združená v EERA, majú nárok na výraznú zľavu na konferenčnom poplatku. Ďalšie zľavy a osobitná pozornosť je určená pre doktorandov a začínajúcich výskumníkov, pre ktorých je vyhradené dvojdňové podujatie pred začatím samotnej konferencie. Napriek tejto výhode a bohatému programu sa európskych konferencií výskumu vo vzdelávaní zúčastňuje až zahanbujúco málo bádateľov zo Slovenska. Napríklad posledných dvoch konferencií v Dubline (2016) a v Kodani (2017), sme sa zúčastnili len traja.³

Nasledujúcou správou z vlaňajšej európskej konferencie výskumu, ktorá sa konala v dňoch 21. až 25. augusta 2017 v novom kampuse kodanskej Univerzity UCC⁴, by som rada inšpirovala a prilákala k účasti viac kolegov zo Slovenska. Som presvedčená, že na konferencii si k svojej téme nájde obohacujúce komparatívne poznatky hádam každý a že naši bádatelia z pedagogických fakúlt či výskumných inštitúcií sa tiež dokážu kompetentne a obohacujúco vyjadriť ku komplexnej problematike vzdelávania a jeho miesta v živote spoločnosti.

¹ Vznik tejto správy rovnako ako účasť na ECER 2017 konferencii boli umožnené vďaka projektu APVV-15-0653 *Hodnoty v dynamike spoločenských zmien na Slovensku a v Európe* (HODYSE).

² Viac informácií o podávaní abstraktov a ďalších podmienkach účasti nájdete na stránke <http://www.eera-ecer.de/ecer-2018-bolzano/how-to/submission/>.

³ V Kodani to bola Paula Koršňáková, ktorá je zároveň aj členkou Výboru EERA, Jozef Miškolci z Pedagogickej fakulty UK a SGI a autorka tejto správy.

⁴ UCC navštevuje viac ako 10 tisíc študentov pedagogických, spoločenských vied, zdravotníctva a ďalších disciplín, ktoré sa, ako povedal jej rektor Laust Joen Jakobsen v úvodnom privítaní, „starajú o blaho ľudí“.

Kodanská konferencia uskutočnila pod názvom *Reformovanie vzdelávania a imperatív trvalej zmeny: neujasnené úlohy vzdelávacej politiky a výskumu*, ktorý naznačoval, že ťažiskovou témou bude uvažovanie o dôsledkoch extenzívnych a sčasti nadnárodnými aktérmi usmerňovaných reforiem, ktorými vzdelávacie systémy európskych krajín prechádzajú od 90. rokov 20. storočia. Prostredníctvom vytvárania štandardov, porovnávaní národného výkonu a poradenstva reformy zasiahli všetky stupne vzdelávania a vyvolali zmeny každodennej činnosti všetkých, ktorí sú so vzdelávaním spojení. Vládnuci diskurz o ekonomike založenej na vzdelaní síce povýšil vzdelávanie na prioritu mnohých vlád, no otázkou je, či snahy o štandardizovanie vzdelávacích systémov, programov a kurikúl skutočne prispievajú k jednotnosti a rovnomernosti vzdelávacích podmienok a čo všetko ovplyvňuje podobu reforiem v rôznych krajinách.

Odpovede na tieto otázky sa pokúšali nájsť predovšetkým prednášajúci na plenárnych zasadnutiach konferencie. Medzi hlavných rečníkov patrili napríklad *Jens Rammunsen* z Aarhus University v Dánsku, *Carl Anders Säfström* zo Södertörns Univerzity v Štokholme a profesorka sociológie z Harvardskej univerzity *Manja Klemenčič*, ktorá je súčasne aj šéfredaktorkou *European Journal of Higher Education*.

Profesor Rammunsen sa vo svojej prednáške zameriaval na stretávanie sa predstáv o budúcnosti s vývojom učebných osnov a vyučovacou praxou. Konštatoval, že početnosť reforiem vzdelávania v škandinávskych krajinách vytvára u tamojšej verejnosti pocit, že reformy sú normálnou podmienkou vzdelávacieho procesu a vzdelávací systém je oblasťou spoločenského života, ktorá musí byť – paradoxne viac ako iné oblasti - sústavné vzdelávaná. Rôzne spoločenské sektory adresujú vysokoškolskému vzdelávaniu rozličné, často národne orientované očakávania, hoci vysokoškolské vzdelávanie už dávno prestalo byť národnou doménou. Podľa neho by univerzity v jednotlivých krajinách mali väčšmi zohľadňovať problémy a vyhliadky globálneho sveta ako sú rastúce nerovnosti, migrácia, klimatické zmeny a nutnosť prispôbovať sa neistému, protirečivému a nestabilnému svetu. Rammunsen tiež zdôraznil dôležitosť väčšej miery autonómnosti vzdelávacieho systému pri rozhodovaní o možných reformách a zároveň ocenil dánsku reformu prípravy budúcich pedagógov, ktorej cieľom je zvyšovanie kompetencií učiteľov všetkých bez ohľadu na sociálny pôvod a overovať si ako sa žiaci látku naučili.

Ďalší kľúčový rečník profesor Säfström sám seba označil za vytrvalého kritika sústavných zmien vo vzdelávaní. V provokatívnej prednáške *Žiteľné životy, teória vzdelávania a imperatív trvalej zmeny* pripomenul, že masové vzdelávanie neznamenaá nutne demokratizáciu vzdelávania. Reformy vykonané v posledných desaťročiach nezmenili to podstatné – že vzdelávacie systémy nevytvárajú šance všetkým. Naopak, opäť sa vraciame k aristokratickému

chápaniu vzdelania, k elitárstvu a podpore "najlepšie prispôsobených". Tvrdil, že pravicové vlády majú všade sklon verejne spochybňovať profesionalitu učiteľov, v dôsledku toho verejnosť prestáva očakávať, že z univerzitnej pôdy môžu prísť myšlienky spoločenskej zmeny. Napriek tomu sám vidí určitú nádej v rozvíjaní teórie vzdelávania, ktorá by bola schopná pripomínať, že reformy vzdelávania majú pomáhať reštaurovať demokraciu, základné hodnoty demokratickej kultúry. Možným zdrojom demokratickej obnovy je podľa neho pedagogika v zmysle starogréckeho areté, ktorá odmieta privilegovaný prístup ku vzdelávaniu a jej základnou ideou je, že vzdelávať sa a rozvíjať svoje morálne cnosti a potenciál môže a má každý a v tom, čo chce. Bez takéhoto chápania vzdelávanie nie je podľa Säfströma demokracia mysliteľná. Globálnou výzvou, na ktorú by školstvo v akejkoľvek krajine malo reagovať, je podľa neho potreba obhajovať slušný demokratický život, život, ktorý sa dá žiť, pre všetkých. Takýto život je potrebné obhajovať pred narastajúcim nacionalizmom, nenávisťou a fašizmom. Säfström sa v diskusii vyjadril aj k mediálnemu zahanbovaniu učiteľov a vedcov, ktoré podľa neho slúži ich kompromitácii ako verejných postáv, ktoré môžu ovplyvňovať verejnú mienku. Témou posudzovania kvality vo vysokom školstve sa značne kriticky zaoberala profesorka Manja Klemenčič. Tvrdila, že štyri európske siete, ktoré sa venujú posudzovaniu kvality vzdelávania, sa postupne zmocnili navrhovania a definovania kritérií kvality a utvárania verejnej mienky o vysokom školstve. Členmi týchto sietí sú národné organizácie posudzovania kvality, ktoré sú viazané ich pravidlami a autoritatívne presadzovaným centralistickým modelom. V diskusii k jej vystúpeniu sa celá sála (niekoľko sto vedcov) rozosmiala po otázke prezidenta EERA profesora Thea Wubbella, či má profesorka Klemenčič poznatky o tom, či posudzovanie kvality výučby niečomu naozaj pomáha. Namiesto Klemenčič na otázku odpovedal Säfström. Posudzovanie kvality nazval politickým ovládaním univerzít. Posudzovanie kvality univerzity vyčerpáva a sústreďuje ich pozornosť na seba do tej miery, že sa stávajú menej relevantné pre spoločnosť.

S výnimkou poludňajších plenárnych prednášok väčšina konferenčného diania prebiehala v sekciách výskumných sietí. V EERA je takýchto sietí celkom 32. Pokrývajú oblasti od výskumu vyučovania matematiky, športovej pedagogiky, dejín vzdelávania, inkluzívneho vzdelávania, didaktiky, cez odborné vzdelávanie, vzdelávanie dospelých, ITK vo vzdelávaní po filozofiu vzdelávania. Veľký počet akceptovaných príspevkov z celého sveta (príspevky anonymne posudzovalo 450 kolegov) si vo väčšine výskumných sietí vynútil súbežné organizovanie niekoľkých sekcií. Každý si tak mohol vybrať zo širokej ponuky prezentácií najnovšieho výskumu v oblasti, ktorej sa sám venuje, inšpirovať sa témami a výskumnými metodikami a získať prehľad

o tom, ako sa v rôznych spoločenských a vzdelávacích podmienkach riešia problémy, ktorým čelíme aj u nás.

Osobne som sa najčastejšie zúčastňovala v sekciách výskumnej siete č. 7 *Spravodlivosť vo vzdelávaní a interkultúrna výchova*. Tu som aj prezentovala svoj príspevok osvetľujúci súvislosti nedostatočnej podpory vzdelávania detí s rómskym materinským jazykom. Príspevky v sekciách tejto siete vychádzali najčastejšie, no nie výhradne z výskumu opretého o kvalitatívne výskumné metódy – prípadové štúdie, školské etnografie, rozhovory s učiteľmi a študentmi, rozbery školských a národných politických dokumentov. Hoci sa takmer všetky viazali k téme spravodlivosti, ich zameranie bolo tiež veľmi rozmanité – od analýzy prípadov obrany pred sexuálnym obťažovaním na univerzitách či reprodukcie rodových stereotypov nekomentovaným čítaním klasickej literatúry (Jelena Stefanovic, Dragica Pavlovic-Babic) po priblíženie efektov zapájania študentov pedagogiky ako dobrovoľných učiteľov večerných kurzov ľudového vzdelávania vedených v duchu kritickej pedagogiky Paula Freireho.

Početné príspevky sa zaoberali pripravenosťou učiteľov venovať sa deťom s rôznym kultúrnym, jazykovým a sociálnym zázemím a tiež porovnávaním strategických a koncepčných materiálov zameraných na toleranciu, uznanie rozmanitosti a inklúziu a školskej praxe. Viacerí bádatelia upozorňovali na potrebu intenzívnejšieho výskumu v tejto oblasti. Napríklad Judith Gilde, Elena Makarova a Dina Birman v príspevku *Učítelia ako rizikový a zdrojový faktor vo vzdelávaní menšinových detí* zdôrazňovali, ako málo výskumných poznatkov máme o tom, ako sa učitelia stavajú k rôznosti v triedach a ako konkrétne vyučovacie postupy vplývajú na adaptáciu menšinových študentov. Dôležitosť takto zameraného výskumu vyplýva z dôležitosti psychickej pohody, ktorá je základným predpokladom školského prosperovania, no deti z iného jazykového prostredia o ňu v zložitom a stresujúcom procese akulturácie často prichádzajú.

Ďalšia časť príspevkov analyzovala *vzdelávacie politiky* v tej ktorej krajine viažuce sa na multikultúrnú výchovu alebo vzdelávanie žiakov, pre ktorých je jazyk vyučovania druhým jazykom. Príspevky z Rakúska, Austrálie a ďalších krajín upozorňovali na skutočnosť, že *jazykové potreby* sa zisťujú len u detí, ktoré sa prisťahovali z inej krajiny a u druhej či tretej generácie prisťahovalcov sa mechanicky predpokladá, že ovládajú jazyk vyučovania.⁵ O neviditeľnosti detí, ktoré doma nehovoria jazykom vzdelávania, teda anglicky, hovorila austrálska výskumníčka Susan Creagh. Aj v Austrálii vládá venuje veľkú

⁵ Na Slovensku sa znalosť jazyka vyučovania mechanicky predpokladá na základe národnosti, ktorú rodičia dieťaťa uvedú pri zápise do školy. Tým sa zneviditeľňujú jazykové problémy nemalých častí detí, ktorých materinská reč je rómčina.

pozornosť podpore a efektívnosti kurzov angličtiny pre deti, ktoré sa narodili v zahraničí, no vôbec si nevšima jazykové ťažkosti detí, ktoré sa narodili v Austrálii, ale ich materinský jazyk nie je angličtina.

Kvalitu jazykových kurzov pre deti migrantov, ktorých vo Švédsku nazývajú po štyri roky „novými študentmi“ analyzovali švédske výskumníčky Kerstin von Brömssen a Helena Korp. Podľa nového švédskeho školského zákona (2016) sa noví študenti dva týždne učia intenzívne švédčinu ako druhý jazyk, no zistenia naznačujú, že jazykoví pedagógovia nemajú znalosti z predmetov, ktoré sa majú učiť. V niektorých školách pôsobia tzv. jazykoví brokeri a učitelia s aprobáciou na vyučovanie švédčiny ako cudzieho jazyka. Švédske výskumníčky predstavili aj výsledky efektívnosti posudzovania projektu intenzívneho vyučovania švédčiny unikátnou metódou suggestopedie, ktorou sa podarilo za niekoľko dní dosiahnuť u zapojených utečencov významné pokroky v komunikácii.⁶ Situácia v africkej Ghane je protipólom tej vo Švédsku. V tejto pomerne chudobnej krajine, ktorá nefinancuje žiadne jazykové podporné programy, sú bariéry vo vzdelávaní veľmi vypuklé. Krajina má 28 miliónov obyvateľov a 81 živých jazykov. Podľa Daniela Kyereka tu osobitné problémy majú najmä deti migrantov z bývalých francúzskych kolónií ako napr. Togo, ktoré sa dovtedy vzdelávali vo francúzštine. O čo jednoduchšia, a predsa neriešená je situácia na Slovensku!

Viacere príspevky sa snažili priblížiť pohľad menšinových študentov na vzdelávanie a z ich pozície osvetliť to, čo sa verejnosti neraz javí ako nezaujímavé a nerešpektované „našich hodnôt“. Švédsky výskumník Michael Lindblad, hlásiaci sa k menšinovému spoločenstvu Sami, priblížil projekt, v rámci ktorého zbiera rozprávania mladých ľudí s prístahovateľským pôvodom. Väčšina z nich už ako deti pracovala cez víkendy, aby pomohli rodine a pre zárobkovú činnosť či domáce práce vymeškávajú školu. Pomoc rodine so živobytím tak vedie k horším školským výsledkom. Priestorová segregácia chudobných rodín s inou etnicitou na sídliskách zvyšuje pocit inakosti a nemožnosti usilovať o to, čo majoritná spoločnosť; v jej dôsledku sa vytvára takmer osudové spojenie medzi etnicitou a (biednym) sociálnym postavením. Vo Švédsku však funguje prepracovaný systém vzdelávania dospelých, vďaka čomu existujú pre túto skupinu v dospeljšom veku druhé či tretie šance. A sú aj využívané - viacerí mladí ľudia z tohto prostredia sa podľa Lindbladových zistení sa neskôr vracajú k tomu, aby si doplnili vzdelanie.

⁶ Účastníci kurzu sa učili švédsky tak, že si najprv vytvorili svoje švédske identity a celý čas na ich rozvíjaní pracovali hravou fantazijnou formou. Tým podľa výskumníček získali pocit bezpečia a lepšie zvládali stres plynúci z učenia sa, pretože sa nemuseli zaoberať svojou skutočnou situáciou. Účastníci kurzu za niekoľko dní dosiahli veľký pokrok napriek tomu, že kurz viedli bežní učitelia, ktorí neboli špecialistami na vyučovanie švédčiny pre cudzincov.

Rozporným očakávaniam školy a rodiny u menšinových detí sa venovali vo svojom príspevku aj českí sociológovia Dana Bitnerová, Markéta Levínska a David Doubek. Na prípade školy s rómskymi („sociálne vylúčenými“) žiakmi ukázali, že tieto deti zažívajú ocenenie len v rodine a to často za činnosti, ktoré ich odvádzajú od školských povinností. V diskusii anglická účastníčka pripodobnila situáciu takýchto detí k hráčom futbalu, ktorí by mali hrať zápase súčasne za dva súperiace tímy: v ich prípade však jeden tím - majoritná spoločnosť – nedáva deťom žiadne záruky, že uspejú, ak budú hrať podľa pravidiel, kým ocenenie druhého tímu – rodiny, majú isté.

Otázku, čo podporuje sebavedomie študentov a ich odvahu/chuť „hrať podľa pravidiel spoločnosti“ a pokračovať vo vzdelávaní riešil longitudinálny (päťročný) výskum školskej klímy a sebakoncepcie študentov. Projekt, ktorý predstavila Corinna Geppert, sa zameriaval na rakúske "nové stredné školy", ktorých ambíciou je byť „školami pre všetkých“ a čeliť marginalizácii časti študentov rôznymi pedagogickými inováciami. Zistenia výskumu ukázali, že na akademickú sebakoncepciu detí v nižších ročníkoch významne vplývali najmä im tlmočená mienka učiteľov o ich schopnostiach, názor učiteľa zavážil väčšmi ako jazyková pripravenosť či problémy dieťaťa. Podľa záverov projektu o deťoch prisťahovalcov nemožno povedať, že by boli alebo sa v určitom období výskumu stali „chladnými“ voči vzdelávaniu. možno však konštatovať, že školy nie sú vždy schopné adekvátne odpovedať na ich potreby. Štrukturálne podmienky existencie „druhých šancí“ - okolností úspešných návratov do vzdelávania - skúma aj projekt [EDUPLACES](#). Projekt sa realizuje v Portugalsku, ktoré je neslávne známe vysokým podielom mladých ľudí predčasne opúšťajúcich vzdelávanie a je založený na 11 prípadových štúdiách. Úspešným projektom v španielsky hovoriacich krajinách je program Učiacich sa spoločenstiev a podpory vzdelávacej účasti. Projekt sa zameriava na menšinové spoločenstvá (vrátane Rómov) vyznačujúce sa skorým odchodom zo vzdelávania. V Španielsku je doň zapojených viac ako 200 škôl, v krajinách Južnej Ameriky asi 300. Jedinečnosť projektu, ktorý predstavil Fernando Macías-Aranda, je v možnosti, aby sa členovia rodiny zúčastňovali vyučovania v triede, kde sa učí ich dieťa. Pre zaujímavých sa rodičov s nízkym vzdelaním je tu program vzdelávania dospelých, ktorého podobu môžu dospelí žiaci ovplyvňovať. Program má preukázateľné efekty: viedol k výraznému zlepšeniu školských výsledkov detí. V diskusii bol projekt vysoko vyzdvihovaný, osobitne z dôvodu, že neponižuje rodičov v očiach dieťaťa, nevytrháva dieťa z rodiny a zvyšuje kompetentnosť celého spoločenstva.

Mladým ľuďom, ktorí predčasne opúšťajú vzdelávanie, bolo venované aj osobitné sympóziu. Predstavené tu boli prípadové štúdie z Holandska, Portugalska a Španielska. Portugalky Silvia Carrasco, Laila Narcisso, ktoré robili opakované rozhovory s „rizikovými“ mladými ľuďmi počas ich štúdia,

dospeli k záveru, že učitelia a ich prejavy záujmu, starosti alebo ľahostajnosti, zohrávajú kľúčovú úlohu v rozhodovaní sa marginalizovaných žiakov o zotrvaní či odchode zo školy.

Vzdelávaniu rómskych detí bolo venované aj jedno zo sympózií výskumnej siete č. 23 *Výskum politik a politika vzdelávania*. Predsedal mu Christian Bruggemann z Centra komparatívnych politik pri Humboldtovej univerzite, ktorý sa dlhodobo zaoberá situáciou rómskych detí v stredoeurópskom, v tom aj slovenskom školstve. V úvode načrtol hodnoty, ktoré možno identifikovať v medzinárodne podporovaných programoch vzdelávania marginalizovaných menšín: zväčšovanie ľudského kapitálu, zlepšovanie zamestnateľnosti, prevencia interetnických konfliktov a tiež migrácie z východu na západ. Na sympóziu odzneli príspevky z Bulharska, Maďarska, Švédska a Slovenska. Jozef Miškolci z Pedagogickej fakulty UK v Bratislave v príspevku pripravenom spolu s Luciou Kováčovou a Martinou Kubánovou zo SGI predstavil dilemy podpory školského stravovania detí v hmotnej núdzi, ktorá je skôr vytváraním základných fyzických spôsobilostí pre učenie sa, či príspevku na školskú dochádzku, ktoré provokujú negatívne reakcie verejnosti a vedú k ich vnímaniu ako podplácania rodičov, aby deti posielali do školy. Nafsika Alexiadou sa kriticky venovala švédskej stratégii integrácie Rómov⁷. S jej explicitne etnickým prístupom nesúhlasia ani švédski Rómovia, ktorí majú zároveň výhrady voči tomu, že do jej prípravy neboli dostatočne zapojení. Maďarskí právnici Lídia Balogh a András Pap vo svojom príspevku upozornili na neujasnenosť koncipovania znevýhodnení maďarských Rómov vo vzdelávaní a chýbajúcu jednotnú predstavu o tom, čo sa chce podpornými programami dosiahnuť - či inklúzia, národné uvedomenie či individuálna emancipácia. Bulharskí výskumníci Vasilina Lambrev a Anna Kirov predstavili výsledky svojho výskumu orientalizácie⁸ Rómov v bulharskom školskom diskurze. V tomto výskume skúmali učiteľov a ich funkciu v rozvíjaní sociálnej predstavivosti o Rómoch ako národe, chápania Rómov ako "iných" a tým k ich vylúčeniu. Diskusia na tomto sympóziu vyústila do záveru, že explicitne „etnické“ zaciľovanie verejných politik je nebezpečné, pretože vedie k zvecneniu etnickej identity a teda k ich diskurzívnemu vylúčeniu - posilneniu vnímania Rómov ako odlišných, nie našich.

Vyvrcholením podujatí výskumnej siete č. 7 bolo pre mňa sympóziu, na ktorom bol predstavený spoločný päťročný projekt škandinávskych štátov zameraný na skúmanie spravodlivosti v ich vzdelávacích systémoch.

⁷ Stratégie integrácie rómskej menšiny sa z podnetu Európskej komisie pripravovali v roku 2011 takmer bez výnimky vo všetkých štátoch EÚ.

⁸ Pod orientalizáciou sa chápe spôsob západného zobrazovania východu ako iného v diskurzívnych módoch civilizovaný – barbar, racionálny – emotívny a podobne.

Priblíženie rámcových ideí tohto projektu a podnetov z tohto sympózia, na ktorom vystupovali takí vplyvní bádatelia ako napríklad profesor Hannu Simola⁹, by si zaslúžilo aj samostatný článok, veď škandinávske vzdelávacie systémy aj dnes dokážu kombinovať dva ideály, ktoré sa inde javia ako nezlučiteľné: výchovu k zmyslu pre demokraciu, občiansku rovnosť a sociálnu súdržnosť a pozoruhodné individuálne aj kolektívne výsledky v školských vedomostiach. Tu môžem uviesť len útržkovité postrehy z prednesených príspevkov a záverečnej diskusie. Predstavený projekt sa opiera o definíciu spravodlivosti vychádzajúcou z diela Nancy Fraser. K spravodlivosti podľa nej patrí vytváranie podmienok pre rovnosť (redistribúcia), uznanie (inklúzia) a starosť o blaho a pohodu všetkých. Projekt kombinuje využívanie štatistických údajov (a súčasne robí revíziu toho, aké dáta sú dostupné a aké sa nezberajú v jednotlivých krajinách a vytvárajú tak „ticho“ o možných problémoch), s analýzou vzdelávacích politík a etnografickými štúdiami organizácie vzdelávania detí so špeciálnymi potrebami a vyučovania rôznych predmetov (napr. matematiky) a osobitne si všimajú ako učitelia povzbudzujú žiakov k zapájaniu sa do vyučovacieho procesu a či a ako toto povzbudzovanie súvisí so školskými výsledkami. Jaakko Kauko a Hannu Simola pri predstavovaní výsledkov skúmania dynamiky vzdelávacích politík a osobitostí fínskeho školstva konštatovali, že situácia sa aj tu mení. Ak ešte nedávno bolo spoločné vzdelávanie a podpora „dobrej školy pre všetkých“ takmer bezvýhradne uznávané ako stelesnenie princípu dobrého občianstva a výchovy k nemu, v súčasnosti sa dostáva do sporu s princípom dobrého rodičovstva vyjadriteľného vetou „chcem najlepšiu školu pre moje deti“. V dôsledku uprednostňovania druhého princípu sa čoraz viac využíva možnosť voľby základnej školy a posiela deti do „náročnejších“ škôl.¹⁰

Predstavené zistenia otvorili diskusiu o faktoroch, ktoré prispievajú k marginalizácii a izolácii žiakov so špeciálnymi potrebami. V diskusii k týmto príspevkom sa do popredia dostali otázky ohľadne vzoru férovosti, ktorý sa vytvára v diskusiách žiakov na základe pedagogického usmerňovania alebo neusmerňovania. Viacerí prítomní poukázali na to, že na nerovnosti a rôznorodosť v škole vplýva externé prostredie a existujúce politiky možno aj viac ako úsilie pedagógov a vedení škôl. Americkí bádatelia uvádzali príklad

⁹ Spomeňme jeho knihu esejí o fínskom vzdelávacom systéme *Finnish Education Mystery*, ktorá vyšla v roku 2015 vo vydavateľstve Routledge (a je žiaľ pridrahá pre knižnice našich pedagogických fakúlt). Pripomeňme, že Pre Fínsko je charakteristická veľká úcta k učiteľom a učiteľstvo je tam najprestížnejšou profesiou.

¹⁰ Podľa PISA 2015 len 6 % fínskych 15 ročných študentov navštevovalo školu či triedu, ktorá vyžadovala vstupné prijímacie pohovory či testovanie úrovne znalostí. Slovenská republika je na opačnom konci kontinua – vyše 50 % našich 15 ročných je v triede či škole na základe vstupnej výberovej procedúry.

rušenia školských autobusov, v dôsledku čoho začala prudko rásť segregácia vo vzdelávaní. Silný vplyv politik bývania a ne/podpory verejnej dopravy potvrdili aj fínski bádatelia. Ich záver, že výskum školskej inklúzie by zohľadňovať možnosť, že viaceré verejné politiky môžu ovplyvňovať vzdelávanie viac ako samotná škola, je určite relevantný aj pre Slovensko. Tak aspoň naznačujú moje výskumné skúsenosti v tejto oblasti. Rada sa však dám od skúsenejších kolegov poučiť, že škola dokáže predsa len viac. Možno už tento rok na konferencii v Bolzane.

Zuzana Kusá