

## Zuzana Kusá: Škola nie je pre všetkých

Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2016, 288 s. ISBN 978-80-85544-98-5

Téma inkluzívneho vzdelávania, resp. začleňovania žiakov a žiačok so zdravotným znevýhodnením alebo rómskeho pôvodu do hlavného vzdelávacieho prúdu je na Slovensku oblasťou odborného záujmu mnohých mimovládnych organizácií (napr. Inklukoalícia, CVEK, Inštitút SGI), štátnych inštitúcií (napr. Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity, Kancelária verejného ochrancu práv, VÚDPaP), ale aj vedcov a vedkýň (napr. Lechta, Žovinec, Horňáková, Vančíková). Zuzana Kusá ktorá v publikácii *Škola nie je pre všetkých* predstavila nový pohľad na každodennú prax základných škôl v okresoch s vyššou mierou nezamestnanosti a s významným podielom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) alebo pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP). V dobe uprednostňovania čísel a grafov ako skratkovitých kvantitatívnych vyjadrení sociálnej reality práve táto publikácia ponúka komplexný pohľad do bežných situácií v triedach počas vyučovania alebo aj prestávok z pohľadu rôznych aktérov v školách vrátane detí, ktoré sú najviac ohrozené sociálnym vylúčením.

Táto publikácia je v oblasti vzdelávania a špecificky inkluzívneho vzdelávania na Slovensku ojedinelá minimálne z dvoch dôvodov. Prvým je využitie kvalitatívnych metód založených na časovo najnáročnejšom spôsobe zberu dát – na etnografickom prístupe. Tento zber dát zahŕňal pozorovanie výučby, prestávok a rôznych školských udalostí a slávností vrátane neformálnych interakcií, čiže pozorovanie bežného života v školách. Dĺžka pozorovaní sa v jednotlivých školách líšila, pozostávala však z minimálne piatich a maximálne ôsmich dní. Výskum ďalej využíval analýzu oficiálnych dokumentov škôl, fokusové diskusie s vyučujúcimi, rodičmi a samotnými žiakmi a pološtruktúrované rozhovory s ostatnými zainteresovanými aktérmi (napr. pracovníkmi samospráv a centier voľného času alebo terénnymi sociálnymi pracovníkmi). Pri takomto komplexnom zbere dát prekvapuje hlavne rozsah výskumnej vzorky. V etnografických alebo prípadových štúdiách podobného typu sa výskumníci väčšinou zameriavajú na jednu prípadne až tri školy, ktoré sú zväčša príkladom dobrej praxe z nejakého špecifického kvalitatívneho kritéria. (Např. Kriglerová 2015) Výskumná vzorka pre túto štúdiu pozostávala z 19 základných škôl (5 na západnom Slovensku, 3 na strednom a 11 na východnom Slovensku), pričom kritériom výberu škôl nebola kvalita ich výučby, ale sídlo školy v okrese s vyššou nezamestnanosťou a podiel žiakov so ŠVVP. Štúdia mala teda za cieľ pozrieť sa do *bežných* škôl, ktoré sú však diverznejšie v skladbe svojho žiactva z etnického a socioekonomického hľadiska. Pri kvalitatívnom výskume spravidla nejde o dosiahnutie reprezentatívnosti vzorky, keďže cieľom kvalitatívneho výskumu je komplexný a hĺbkový

opis sociálnej reality na malej vzorke respondentov. Takáto rozsiahla výskumná vzorka však pomerne presne naznačuje, aké sociálne fenomény možno očakávať aj na ostatných školách zasadených do podobného socioeconomickeho kontextu na Slovensku.

Druhým zásadným dôvodom, prečo možno považovať túto publikáciu za unikátnu, je skutočnosť, že dáva hlas samotným žiakom. Hoci v oblasti školstva a vzdelávania ide práve o rozvoj detí, vo väčšine pedagogicky zameraných výskumoch sú hlavnou výskumnou vzorkou učitelia, prípadne rodičia. Žiaci sú skôr testovaní, aby sa zistovala úroveň ich zručností či vedomostí. Máloktorý výskum im však dáva voľný priestor (nie cez obmedzené možnosti dotazníkov či testov) na prejavenie ich názorov, postojov a ich vnímania situácií, v ktorých bežne fungujú a ktoré sa ich priamo dotýkajú. Publikácia *Škola nie je pre všetkých* odкрýva i tento aspekt v mozaike sociálnej reality na školách.

Publikácia je rozdelená do piatich väčších celkov. V prvom celku nazvanom *Škola a spoločenská súdržnosť* autorka rámcuje koncept inkluzívneho vzdelávania, pričom vychádza z myšlienok sociologických klasikov i novších autorov. Autorka definuje poslanie školy a vzdelávania nielen ako presahujúce rozvoj faktografických vedomostí či abstraktného poznania u detí, ale ako humanizujúce, civilizujúce a výchovné. Odkazuje pritom i na myšlienkové východiská Johna Deweyho, ktorý vníma školu ako príležitosť zažiť si demokraciu v praxi, resp. ako priestor pre skúsenostné učenie sa demokracii, rešpektujúci prístup k druhým a rovnocennú spoluprácu napriek odlišnostiam. Vychádzajúc z týchto predpokladov, autorka vníma inkluzívne vzdelávanie ako snahu o zabezpečenie pocitu prijatia a plnohodnotného členstva v sociálnej skupine pre všetkých žiakov v škole, čo si vyžaduje oslobodenie sa od deficitného nazerania na deti, ktoré v škole bežne zažívajú neúspech.

V druhej časti publikácie nazvanej *Hlasy a tváre školy* autorka detailne opisuje svoj metodologický prístup pri výbere výskumnej vzorky, zbere a analýze dát. V tejto súvislosti je nutné podotknúť, že hoci táto štúdia vychádza z etnografického prístupu, klasická etnografia si vyžaduje dlhodobé vnorenie sa výskumníkov do skúmaného sociálneho prostredia, odporúča sa i obdobie niekoľkých mesiacov, aby aktéri v pozorovaných situáciách získali plnú dôveru v týchto výskumníkov a zároveň postupne úplne stratili dojem, že sú vlastne subjektmi výskumu, resp. pozorovaní. (Hammersley – Atkinson 2007) Až takéto dôsledné a dlhodobé ponorenie sa výskumného tímu do skúmaného prostredia pre účely tejto štúdie neprebehlo. Tento nedostatok je však opodstatnene vyvážený práve rozsahom výskumnej vzorky. Druhá časť publikácie taktiež pri zachovaní anonymity pomerne detailne opisuje školy a triedy, ich kontext z hľadiska podielu nezamestnanosti v okrese, veľkosti školy, podielu “integrovaných žiakov” či detí menšinového etnického alebo národnostného

pôvodu atď. Výsledky 19 škôl pri čítaní síce pôsobia skôr únavne, keďže čitatelia si len veľmi ťažko môžu zapamätať tieto kontextuálne informácie, pri čítaní ďalších častí knihy sa k nim však môžu kedykoľvek vrátiť a napomôcť tak k lepšej kontextualizácii uvedených vyjadrení. Tento opis plní taktiež účel predstavenia celkového obrazu škôl, do ktorých sa autorka v nasledujúcich častiach publikácie ponára cez vymedzené témy naprieč celým spektrom výskumnej vzorky. Z týchto dôvodov sú zvolená štruktúra a obsah sekcie oprávnené.

V nasledujúcich troch častiach publikácie sa autorka zamerala na rozanalyzovanie troch veľkých tematických okruhov. Prvý okruh (*Každodenná školská práca*) sa zaoberá školskou praxou z hľadiska vyčleňovania detí do tried, spôsobov výučby, rozdeľovania pozornosti medzi jednotlivé deti a udržiavania disciplíny v triedach. V téme vyčleňovania detí do tried podľa úrovne schopností detí, napr. na triedy jazykové, matematické a potom “zvyškové”, autorka upozorňuje, že týmto spôsobom sa školy často dopúšťajú segregácie na základe etnického pôvodu, keďže vo výberových triedach sa najčastejšie vzdelávajú nerómske deti, zatiaľ čo v tých zvyškových rómske deti, príp. deti so ŠVVP alebo z veľmi chudobného prostredia. Vo výpovediach citovaných vyučujúcich a riaditeľov škôl až zaráža miera protirečivých racionalizácií tejto praxe. Na jednej strane tvrdia, že takýmto spôsobom sa môžu deťom v zvyškových triedach lepšie venovať, že v nich môžu deti zažívať úspech a že sa v nich deti cítia dobre. Na strane druhej opisujú tieto triedy ako tie najproblematickejšie, kde sú deti absolútne demotivované učiť sa, kde sa vyskytujú najväčšie problémy so správaním. Inými slovami, výpovede vyučujúcich o deťoch v zvyškových triedach skôr navodzujú dojem, že nad nimi už dávno zlomili palicu a veľa toho od nich už neočakávajú. V tejto časti publikácie navyše zaráža obrovský podiel skúmaných škôl, ktoré tieto evidentne segregáčne praktiky využívajú, čo indikuje, že nejde o výnimočný fenomén, ale úplne bežnú prax pravdepodobne i na ostatných školách v podobnom socioekonomickom kontexte na Slovensku.

Táto časť taktiež odкрýva bežne používané metódy výučby v skúmaných školách, ktorými sú frontálny výklad, diktovanie poznámok na zapisovanie do zošitov, skúšanie pred tabuľou alebo vyzývanie detí, aby čítali z učebnice. Interaktívne metódy a skupinová spolupráca sa využívajú na pozorovaných školách skôr výnimočne, čo môže byť aj jednou z príčin problémov pri udržiavaní pozornosti a “dobrého správania” detí. Dôležitou témou v tejto časti publikácie je i obviňovanie samotných rómskych detí za svoj neúspech v škole. Toto pripisovanie zodpovednosti a viny neúspešným žiakom sa deje zo strany vyučujúcich, ktoré následne preberajú nerómske deti a dokonca si túto vinu internalizovali i samotné deti, ktoré v školách neprosievajú. Takéto “individualistické” nazeranie na fenomén zažívaného školského neúspechu je veľmi

obmedzené, keďže nezohľadňuje štrukturálne a sociálne podmienené príčiny, ktoré k nemu vedú.

V časti nazvanej *Neisté školské kariéry* autorka publikácie odкрýva komplexnú sieť príčin vedúcich k fenoménu problematického prechodu na druhý stupeň, prepádavania, záškoláctva a predčasného ukončovania vzdelávania. Poukazuje tiež na to, že najčastejšie sa vyskytujúcou racionalizáciou týchto nežiaducich fenoménov hlavne u rómskych žiakov sú stereotypné predstavy o “rómskej mentalite” či dokonca ich “genetike”. Tieto postoje vedú u niektorých vyučujúcich k úplnej rezignácii zaoberať sa v triede výkonnostne slabšími žiakmi či dokonca k ich explicitnému ponížovaniu, keď nazývajú dieťa pred celou triedou “debílkom” alebo “katastrofou”.

V záverečnej časti publikácie nazvanej *Inklúzia ako prijatie* autorka vstupuje do témy, ktorá empatickému čitateľovi spôsobí asi najviac bolesti. V tejto časti hovorí, že učitelia na svojich hodinách cielene nepodporujú inkluzívne princípy a postoje. Samotná prítomnosť žiaka so ŠVVP v bežnej triede teda ešte nezaručuje, že toto dieťa bude prijímané detským kolektívom, že nebude v triede sociálne izolované, pokiaľ k tomu nebude učiteľ žiacky kolektív aktívne viesť a podporovať. V najkrutejších situáciách vylúčenia a marginalizácie medzi rovesníkmi učitelia väčšinou zaujímali “zdržanlivý postoj”, teda nereagovali na ne a nenastavili žiaduci model správania a postojev ostatných detí voči marginalizovanému spolužiakovi či spolužiačke. V ojedinelých prípadoch učitelia zasiahli proti rôznym zdanlivo “nevinným” posmeškom spolužiakov, tieto situácie však v skúmaných triedach neprevažovali. Autorka procesy vylúčenia najhmatateľnejšie demonštruje na príkladoch troch detí – Lenky, Franky a Denisa. V prípade Lenky rómskeho pôvodu a navyše s postihnutím sa deti hrali na to, že je “špina”, ktorú si naháňaním sa po triede podávali. V prípade Franky psychologička opísala v triede príbeh Franky (za použitia jej vlastného mena), ktorú v príbehu nikto v triede “nemá rád” a vyzvala ostatných spolužiakov, aby sa jej zastali. Spolužiaci a spolužiačky v príbehu však spoznajú reálnu Franku a demonštratívne odmietnu jej pomáhať, alebo sa s ňou kamarátiť. Nakoniec prípad Denisa opisuje jeho osamelosť v triede, neustále kritizovanie vyučujúcimi i za veci, ktoré u ostatných spolužiakov prechádzajú ako akceptovateľné, pričom ostatné deti kritiku vyučujúcich zrkadlia a prenášajú do svojich vzťahov. Učitelia sa pred celou triedou vyjadrujú o Denisovi, že ho majú “plné zuby”, alebo že “už stratili trpezlivosť”, čo sotva prispieva k harmonizovaniu vzťahov v triede. Na týchto prípadoch autorka demonštruje, že hoci si učitelia nepochybne želajú a cenia spoluprácu a dobré vzťahy medzi deťmi v triede, z každodenného diania v triedach vyplýva, že aktívnu podporu týchto vzťahov nepokladajú za svoju úlohu. Ako pre čitateľa bola táto časť pre mňa najsilnejšia a najvýpovednejšia. Určitým prínosom by pre mňa bolo, keby autorka v závere tejto časti (a

v podstate i v predošlých dvoch) ešte zhrnula svoje zistenia vo forme generic-  
kých odporúčaní pre učiteľov, na ktoré situácie by mali byť vnímaví a ako by  
mali v nich reagovať za účelom prinášania inkluzívnych a demokratických  
hodnôt a princípov do ich pedagogickej praxe.

Publikácia *Škola nie je pre všetkých* určite nepodáva lichotivý obraz o bež-  
nej pedagogickej praxi na školách na Slovensku, v ktorej stále prevláda  
didaktika z tereziánskych dôb (napr. frontálny výklad, čítanie z učebnice,  
diktovanie poznámok do zošita, skúšanie pred tabuľou). Oveľa závažnejším  
prešľapom vyučujúcich je však nastavovanie ponížujúceho postoja voči tým  
najzraniteľnejším deťom. Ako ale autorka v závere výstižne upozorňuje, tieto  
postoje sú presiaknuté celou spoločnosťou a nemožno preto za ne viniť  
výhradne vyučujúcich. Svoj diel zodpovednosti musíme prevziať i my sami.

#### LITERATÚRA

- HAMMERSLEY, M. – ATKINSON, P., 2007: *Ethnography: Principles in practice*.  
New York: Routledge, s. 288  
KRIGLEROVÁ, E. G. (ed.), 2015: *Kľukaté cesty k inklúzii na Slovensku*. Bratislava:  
CVEK, s. 89.

Jozef Miškolci

Pedagogická fakulta UK, Katedra etickej a občianskej výchovy, Bratislava