

ŠKOLA PRE VŠETKÝCH?



**Inkluzívnosť
opatrení
vo vzťahu
k rómskym
deťom**

Elena Gallová Kriglerová, Tina Gažovičová (eds.)



CVEK
centrum pre výskum
etnicity a kultúry

Editorky:

Mgr. Elena Gallová Kriglerová

Mgr. Tina Gažovičová

Kolektív autoriek:

Mgr. Elena Gallová Kriglerová

Mgr. Tina Gažovičová

Mgr. Jana Kadlečíková

Jarmila Lajčáková, LL.M, SJD

Recenzenti:

RNDr. Pavla Polechová, CSc.

Mgr. Peter Drál', M.A.

Jazyková korektúra:

Mgr. Peter Drál', M.A.

Vydalo:

Centrum pre výskum etnicity a kultúry

Klariská 14

81103 Bratislava

Preklad do anglického jazyka: Daniel Borský

Grafická úprava: Renesans, s. r. o.

Náklad: 200 kusov

Vydanie: prvé

ISBN: 978-80-970711-4-1

© 2012 Centrum pre výskum etnicity a kultúry



Obsah publikácie vznikol s finančnou podporou Úradu vlády Slovenskej republiky v rámci dotačného programu Podpora a ochrana ľudských práv a slobôd. Za obsah tohto dokumentu je výlučne zodpovedné Centrum pre výskum etnicity a kultúry.

ŠKOLA PRE VŠETKÝCH?

INKLUZÍVNOSTŮ OPATRENÍ VO VZŤAHU
K RÓMSKYM DEŤOM

OBSAH

Úvod	7
Zber dát	11
1. Filozofia inkluzívneho vzdelávania	13
1.1 Teoretické východiská inkluzívneho vzdelávania.....	13
1.2 Východiská pre presadzovanie inkluzívneho vzdelávania do prostredia škôl.....	18
1.3 Rómske deti a inkluzívne vzdelávanie	23
2. Inkluzívnosť vzdelávacích opatrení vo vzťahu k rómskym deťom	27
2.1 Nazeranie na rómske deti	28
2.2 Asistenti učiteľa	41
2.3 Využitie rómskeho jazyka v školskom prostredí	47
2.4 Multikultúrna výchova	52
2.5 Nulté ročníky.....	56
2.6 Individuálna integrácia.....	61
2.7 Finančné nástroje	67
3. Bez zmeny paradigmy nemôžu byť prijímané opatrenia inkluzívne.....	73
Zhrnutie	83
Conclusion	91
Použitá literatúra	103

Ďakujeme výskumníčkam, ktoré sa podieľali na terénnom zbere dát v rámci výskumného projektu. Poďakovanie patrí Zuzane Balážovej, Anne Čonkovej, Adrienn Györy, Judit Kontsekovej, Monike Náglovej, Zuzane Pálošovej, Eve Saganovej, Eve Šipöczovej a Petre Znášikovej.

Ďalej ďakujeme všetkým respondentom a respondentkám nášho výskumu, ktorí nám venovali svoj čas a podelili sa s nami o svoje skúsenosti.

ÚVOD

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, TINA GAŽOVIČOVÁ

Kniha, ktorú držíte v rukách, je pokusom vstúpiť do „zabehaných koľají“ v diskusiách o vzdelávaní rómskych detí a priniesť nový pohľad na túto tému. Napriek množstvu úsilia, ktoré sa v uplynulých rokoch vložilo do identifikovania bariér pri vzdelávaní rómskych detí, sa stále nepodarilo nájsť efektívny mechanizmus nastavenia politik a opatrení, ktoré by mali lepšiemu vzdelávaniu rómskych detí napomáhať.

Realizovaný výskum, ktorého výsledky tu prezentujeme, sa snažil svojou novou perspektívou prispieť k odpovedi na otázku, prečo z nášho pohľadu vzdelávanie rómskych detí neprináša želateľné výsledky. Nazdávame sa, že základným problémom pri prijímaní opatrení na vzdelávanie rómskych detí je otázka, na čo majú byť tieto opatrenia zamerané. Doposiaľ sa takmer všetky opatrenia zameriavali len na prispôsobovanie rómskych detí tým nerómskym. Skutočným cieľom by však mala byť maximalizácia vzdelávacích výsledkov každého žiaka prostredníctvom systémových zmien.

Doterajšie analýzy v súvislosti so vzdelávaním rómskych detí sa väčšinou nezameriavali na povahu samotného vzdelávacieho systému. Aj preto sme sa pri príprave predkladanej analýzy rozhodli čerpať z filozofie inkluzívneho vzdelávania. Je to prístup, ktorý si do centra pozornosti kladie dieťa v jeho jedinečnosti a detskú populáciu v celej jej rozmanitosti. Inklúzia je definovaná ako *proces*, v ktorom sa zameranie na dieťa a na maximalizáciu jeho úspechov neustále zlepšuje a zdokonaľuje. Škola si priebežne vyhodnocuje, aký veľký rozsah a hĺbku rozmanitosti detskej populácie je schopná efektívne vzdelávať a usiluje sa o napredovanie v tomto procese. Narúša sa pritom tradičný model školy ako nemennej, rigidnej a konzervatívnej inštitúcie. Inkluzívne vzdelávanie úspešne aplikujú mnohé krajiny Európskej únie (predovšetkým škandinávské krajiny), ale napríklad aj Kanada, ktorá je známa svojou kultúrnou a etnickou rozmanitosťou.

Aj Slovensko sa v uplynulom období prihlásilo k filozofii inkluzívneho vzdelávania. V roku 2011 začala v rámci Rady vlády pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť zasadať pracovná skupina k inkluzívnemu vzdelávaniu. Od januára 2012 sa Slovensko taktiež stalo členom Európskej agentúry, ktorá podporuje inkluzívne vzdelávanie („Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami“).¹ Viacerí predstavitelia štátu

1 Bližšie pozri Gallová Kriglerová & Gažovičová (2011).

deklarovali záujem ísť cestou inkluzívneho vzdelávania najmä pri vzdelávaní najzraniteľnejšej skupiny žiakov – rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zatiaľ sa však veľmi málo hovorí o tom, ako sa môžu princípy inkluzívneho vzdelávania v slovenských školách aplikovať v praxi. Práve tu vidíme priestor na využitie výsledkov nášho výskumu. Snažili sme sa v ňom sledovať, do akej miery súčasné opatrenia zamerané na vzdelávanie rómskych detí prispievajú k vytváraniu inkluzívneho prostredia v školách. V tomto je publikácia kritická jednak pri hodnotení jednotlivých opatrení, ale aj v posudzovaní vzdelávacieho systému ako celku. Avšak našim cieľom nebolo priniesť len samoučelnú kritiku. Ponúkame v nej nový pohľad, ktorý môže významne napomôcť k zmene optiky na súčasnú podobu vzdelávacieho systému. Preto je táto kniha viac príspevkom do diskusie než návodom na zmenu konkrétnych politík alebo opatrení.

Publikácia je postavená na zisteniach z kvalitatívneho výskumu, ktorého východiskovým rámcom bola práve filozofia inkluzívneho vzdelávania. Je to predovšetkým výskumná štúdia. Veríme, že osloví širokú odbornú verejnosť a môže byť inšpiratívnym čítaním aj pre tvorcov vzdelávacej politiky, ktorí rozhodujú o ďalšom nastavení vzdelávacieho systému. Dôležitou cieľovou skupinou by zároveň mali byť samotní riaditelia a riaditeľky, učitelia a učiteľky a iní pedagogickí pracovníci a pracovníčky. Publikácia nie je pedagogickým materiálom; jej autorky majú sociologické a právnické, a nie pedagogické vzdelanie. Kniha však prináša mnohé poznatky z praxe a odzrkadľuje bohaté skúsenosti autoriek z výskumov v oblasti vzdelávania detí z rómskych aj iných menšinových skupín, ako aj poznatky o menšinových právach vo všeobecnosti. Naším cieľom bolo formulovať publikáciu takým spôsobom, aby bola konštruktívnym podkladom pre inkluzívnejšie vzdelávanie rómskych detí.

Pri písaní sme mali na pamäti všetkých pedagógov, ktorí denne pracujú s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít. Máme veľký rešpekt pred pedagogickou profesiou a sme si plne vedomé, že aj vzhľadom na súčasné podmienky v slovenskom školstve, rola učiteľov, obzvlášť pri práci s deťmi so špecifickými potrebami, nie je jednoduchá. Vysoký počet detí v triede, byrokratická záťaž a slabé finančné ohodnotenie sú len niektoré z faktorov, ktoré sťažujú ich prácu. O to viac si ich nasadenie ceníme.

Rovnako sme pri realizácii projektu a tvorbe publikácie mali na mysli rómske rodiny, rodičov a predovšetkým deti, ktoré často žijú vo veľmi nedôstojných podmienkach a nevedia sa vymaniť z takmer začarovaného kruhu chudoby. Slabá dostupnosť materských škôlok, jazyková bariéra, ktorej deti čelia pri nástupe do školy, zlá finančná situácia rodín a súčasná podoba vzdelávacieho systému, to všetko a mnohé ďalšie faktory sťažujú situáciu rodičov aj detí v prístupe k vzdelávaniu. Symbolické vylúčenie a narastajúca nedôvera medzi Rómami a majoritou spôsobuje, že pre mnohé rómske deti je škola cudzím prostredím, v ktorom sa len veľmi ťažko môžu cítiť „doma“.

Táto publikácia sa snaží byť nielen zrkadlom či interpretáciou vzdelávacích politík a ich implementácie, ale aj zdrojom inšpirácie pre každého, kto verí, že aj deti z marginalizovaných rómskych komunít môžu dosiahnuť lepšie vzdelanie, ktoré im môže uľahčiť ich život v budúcnosti.

ŠTRUKTÚRA PUBLIKÁCIE

Publikácia nie je len súhrnom výskumných zistení o podobe opatrení na zlepšenie vzdelávania rómskych detí. Prvá, teoretická časť knihy opisuje filozofické princípy inkluzívneho vzdelávania. Jarmila Lajčáková vo svojej kapitole Teoretické východiská inkluzívneho vzdelávania ponúka

hodnotové a normatívne východiská inkluzívneho vzdelávania, predstavuje vznik hnutia za inkluzívne vzdelávanie, analyzuje koncept „normálnosti“ a charakterizuje ciele inkluzívneho vzdelávania. Nadväzujúca kapitola Eleny Gallovej Kriglerovej predstavuje prostredie školy, ktoré dbá na princípy inkluzívnosti. Argumentuje, že pri presadzovaní inkluzívneho prostredia v školách je nevyhnutné rešpektovať každé dieťa v jeho jedinečnosti a vyhýbať sa tak „nálepkovaniu“ a stigmatizovaniu detí, prípadne ich zneviditeľňovaniu vo všeobecnej kategórii „žiak“. Poukazuje na dôležitosť spolupráce všetkých aktérov vzdelávania a vytvárania širšej komunity okolo školy, do ktorej patria rodičia detí, občianska spoločnosť ale aj všetci, ktorí prispievajú k fungovaniu komunít. V ďalšej časti sa zameriavame na zdôvodnenie toho, prečo je dôležité hovoriť o inkluzívnom vzdelávaní práve v súvislosti s rómskymi deťmi.

Druhá časť knihy prináša súbor zistení z kvalitatívneho výskumu v slovenských školách. Jednotlivé kapitoly postupne opisujú vnímanie rómskych žiakov a prostredie škôl z pohľadu inkluzívneho vzdelávania. Pokračovaním je analýza šiestich opatrení, ktoré boli v posledných dvadsiatich rokoch zavedené do školstva na pomoc rómskym deťom vo vzdelávaní. Autorky Tina Gažovičová, Jarmila Lajčáková, Jana Kadlečíková a Elena Gallová Kriglerová analyzujú inštitút asistenta učiteľa, uplatňovanie rómskeho jazyka v školskom prostredí a využívanie nultých ročníkov, multikultúrnej výchovy, individuálnej integrácie a rôznych finančných nástrojov, ktoré sú určené pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na všetky opatrenia nazeráme cez optiku princípov inkluzívneho vzdelávania a snažíme sa odhaliť, do akej miery približujú vzdelávací systém k inklúzii.

Záverečná kapitola neobsahuje len zhrnutie výskumných zistení. Elena Gallová Kriglerová v nej zdôvodňuje, aká potrebná je zmena celkovej paradigmy nazerania na vzdelávací systém na Slovensku. Vysvetľuje, prečo jednotlivé opatrenia v súčasnosti neplnia cieľ, ktorý si stanovili, a ako by k ich efektívnemu napĺňaniu mohlo prispieť práve inkluzívne vzdelávanie. Na konci kapitoly ponúka niekoľko postupov vzdelávania, ktoré by mohli dané opatrenia, ale aj celkový vzdelávací proces skvalitniť a zatriktívniť nielen pre učiteľov a učiteľky, ale predovšetkým pre samotné deti.

ZBER DÁT

Publikácia zhŕňa výsledky výskumného projektu s názvom „**Opatrenia na zlepšenie vzdelávania rómskych detí - sú naozaj inkluzívne? Analýza súčasného stavu a návrhy pre zlepšenie.**“ Projekt realizovalo Centrum pre výskum etnicity a kultúry ako nezávislá mimovládna organizácia od októbra 2011 do marca 2012 s finančnou podporou Úradu vlády SR v rámci dotačného programu Podpora a ochrana ľudských práv a slobôd.

Základom projektu bol kvalitatívny výskum realizovaný na desiatich základných školách v rôznych častiach Slovenska. Do základného súboru škôl boli zahrnuté tie, ktoré v školskom roku 2010/2011 mali podľa údajov ÚIPŠ² zriadený nultý ročník a v ktorých pôsobil aspoň jeden pedagogický asistent. Na základe týchto kritérií vznikol zoznam 121 škôl. Následne sme vytvorili desať kategórií podľa týchto kritérií: geografické umiestnenie, veľkosť obce / mesta, veľkosť školy a vyučovací jazyk. Do každej z týchto kategórií sme na základe predvýberu zaradili tri školy, ktoré mohli výskumné tímy osloviť.

Tabuľka č. 1: Výber škôl do výskumu

Škola č.	Kraj	Počet žiakov	Podiel detí zo SZP	Veľkosť obce	Iné
1.	Prešovský kraj	300 – 500	50 % - 75%	1 000 – 5 000	
2.	Prešovský kraj	100 – 299	50 % - 75%	10 000 – 50 000	
3.	Prešovský kraj	< 100	> 75%	< 1 000	iba ročníky 1-4
4.	Košický kraj	> 500	< 25%	> 100 000	
5.	Košický kraj	> 500	> 75%	1 000 – 5 000	
6.	Košický kraj	100 – 299	50 % - 75%	1 000 – 5 000	
7.	Žilinský kraj	> 500	< 25%	1 000 – 5 000	
8.	Žilinský kraj	300 – 500	< 25%	50 000 – 100 000	
9.	Banskobystrický kraj	> 500	50 % - 75%	5 000 – 10 000	VJM ³
10.	Bratislavský kraj	300 – 500	< 25%	> 100 000	

2 Ústav informácií a prognóz školstva.

3 Vyučovací jazyk maďarský. Rozhovory v tejto škole boli vedené v maďarskom jazyku a výskumníčky vytvorili preklady ich prepisov. Citáty uvádzané z tejto školy sú doslovnými prekladmi.

Každú školu navštívili dve výskumníčky, ktoré v škole strávili dva dni. Počas nich realizovali pološtruktúrované rozhovory s riaditeľmi, asistentmi učiteľov, učiteľmi v nultých ročníkoch, špeciálnymi pedagógmi a ďalšími učiteľmi. Podľa potreby sa stretli aj s pracovníkmi komunitných centier, starostami a ďalšími aktérmi. Výskumníčky zároveň vytvorili záznam zo zúčastneného pozorovania v každej škole. Spolu bolo realizovaných 47 pološtruktúrovaných rozhovorov a vytvorených dvadsať výskumných správ z desiatich škôl.

Výskum v školách bol doplnený dvoma odbornými diskusiami. Prvej sa zúčastnili predstavitelia relevantných úradov štátnej správy, teda ministerstva školstva, Metodicko-pedagogického centra a Úradu splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity (realizovaná 14. februára 2012). V druhej odbornej skupine diskutovali nezávislí experti na oblasť inkluzívneho vzdelávania z oblasti pedagogiky, psychológie a sociálnych vied (realizovaná 1. marca 2012). Účastníci tejto externej odbornej skupiny vypracovali krátke texty o možnostiach využitia a skúsenostiach s uplatňovaním inkluzívneho vzdelávania v ich praxi, ktoré slúžili ako podklady pri analýze dát.

1. FILOZOFIA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

1.1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

JARMILA LAJČÁKOVÁ

VÝCHODISKOVÁ PARADIGMA: DEKONŠTRUKCIA „NORMÁLNOSTI“

Hnutie za inkluzívne vzdelávanie vychádza zo základných ľudskoprávných hodnôt, akými sú rovnosť, spravodlivosť a rešpektovanie rovnakej hodnoty každého dieťaťa bez ohľadu na jeho psychické, intelektuálne, sociálne, emočné, jazykové alebo iné schopnosti. Na základe týchto princípov obhajuje práva všetkých detí na kvalitné vzdelanie v rámci spoločného vzdelávacieho systému. Podmienkou inkluzívneho vzdelávania je podpora pocitu prináležania v spoločnej komunite a vzájomná akceptácia. Všetky deti sú rovnocenné a majú mať rovnaký prístup k možnostiam, ktoré poskytuje vzdelávací systém.⁴ Inklúzia je proces, ktorý je zároveň zameraný aj na zvyšovanie participácie detí a na odstraňovanie bariér vo vzdelávaní.

Inkluzívne vzdelávanie sa snaží nahradiť prevládajúci prístup, ktorý vychádza z tzv. **psychologicko-medicínskeho modelu** (niekedy sa nazýva aj model „*problém je v dieťati*“). Neschopnosť zapojenia všetkých detí do bežného vzdelávania v „normálnej škole“ je pripisovaná defektu, patológii alebo neadekvátnosti samotného žiaka. Vychádza z predpokladu, že postihnutie je stabilná, patologická charakteristika individua, ktorá môže byť objektívne diagnostikovaná a kategorizovaná. Takto medicínsky diagnostikované odlišnosti sa považujú za deviácie od univerzálneho, „normálneho“ štandardu.⁵ Spoločenské zdroje sa zameriavajú na diagnózu tzv. postihnutí a ich kategorizáciu, na základe čoho sú deti umiestňované do špeciálnych škôl.⁶

Nevyhnutnosť existencie špeciálnych škôl je najčastejšie obhajovaná piatimi ideologickými argumentmi. Uvádzame ich v tabuľke spolu s možnými protiargumentmi.

4 Singh (2009), s. 13.

5 Mitchell (2005), s. 6-7.

6 Ibid.

Argumenty o nutnosti špeciálnych škôl	Protiargumenty
Vzdelávanie v špeciálnej škole poskytuje deťom s postihnutím typ vzdelania a učebných osnov, ktoré potrebujú.	Týmto spôsobom sa vopred obmedzuje ich horizont a potláča sa rozvoj rozumových schopností. Napríklad aktívne spoluvytváranie vlastného poznania sa nahrádza drillom, pretože sa k žiakom vopred pristupuje s nízkymi očakávaniami.
Deti s postihnutím musia byť chránené pred vonkajším svetom, pred verbálnym a fyzickým obťažovaním, ktorému by boli veľmi pravdepodobne vystavené v „normálnych“ školách.	Každá škola by mala učiť rešpektovať všetkých ľudí, bez ohľadu na ich znevýhodnenie či postihnutie. Diverzita v škole a dôraz na toleranciu sú najlepšie spôsoby predchádzania ďalšej marginalizácie menšín v celej spoločnosti. Je potrebné pracovať na zlepšovaní klímy v bežných školách a práve inkluzívne vzdelávanie môže k tomu prispievať.
Prítomnosť detí s postihnutím v „normálnych“ školách a prispôsobenie učebných osnov a metód ich potrebám by malo negatívny dopad na akademické výsledky „normálnych“ detí.	Takáto predstava vychádza z modelu frontálnej dominancie učiteľa, ktorý vnucuje všetkým deťom tempo a náročnosť „normálneho žiaka“, ktorý v konkrétnej triede ani nemusí byť prítomný. Neoddeliteľnou podmienkou inklúzie je prenesenie časti zodpovednosti za vlastné učenie sa na žiaka. Rola učiteľa sa mení od zdroja informácií a určovateľa tempa na koordinátora a podporovateľa spoločnej aj samostatnej práce detí.
Špeciálne školy majú pedagógov, ktorí disponujú kvalifikáciou, zariadenosťou a trpezlivosťou potrebnou pre deti so zdravotným postihnutím.	Pedagógovia špeciálnych škôl by sa mali presunúť do bežných škôl, aby tam mohli plniť rolu expertov a koordinátorov pomoci všetkým deťom s potrebou dodatočnej podpory.
Špeciálne školy sú administratívne a ekonomicky najvýhodnejším spôsobom vzdelávania detí so zdravotným postihnutím, keďže svojou koncentráciou špeciálnych učiteľov a pomôcok im najefektívnejšie zabezpečujú podporné služby. ⁷	Prevádzka špeciálnych škôl je finančne náročnejšia, pomer počtu žiakov pripadajúcich na jedného učiteľa je podstatne nižší, ako je tomu v bežnej škole. Špeciálny pedagóg môže koordinovať a supervizovať prácu niekoľkých asistentov, prípadne učiteľov.

Inkluzívne vzdelávanie vychádza z **paradigmy sociálnej konštrukcie znevýhodnenia**. Podľa nej medicínsko-psychologický model redukuje človeka na esenciálny súbor charakteristík, ktoré sú ďalej reprodukovanie v neprimerane znížených očakávaniach učiteľa v špeciálnej škole.⁸ Špeciálne školstvo je podľa konštruktivistov systémom, ktorý je zdrojom inštitucionálnej nerovnosti a reprodukcie znevýhodnenia niektorých detí. Spoločnosť takýmto spôsobom vytvára bariéry, ktoré obmedzujú možnosti ľudí s postihnutím sociálne sa začleniť, čo následne slúži záujmom majority. Inkluzívne vzdelávanie podporuje rovnosť a spravodlivosť a snaží sa nahradiť hlboko zakorenené procesy, spôsoby myslenia a organizácie, ktoré sú založené na myšlienke „normálnosti“.⁹ Tie sú vo svojich dôsledkoch značne vylučujúce a často sú v nich zastúpené deti z „ne-

7 Slee (2009), cituje Barton (2004), s. 178. Ministerstvo školstva na Novom Zélande zadalo vypracovanie analýzy, ktorá nepotvrdila, že by prítomnosť detí s postihnutím mala dopad na študijné výsledky „normálnych detí“. Slee, ibid.

8 Mitchell (2005), s. 7.

9 Ibid. s. 6

populárnych“ etnických komunít. Inkluzívne vzdelávanie nahrádza mocenský prístup k žiakom participatívnym tak, aby sa mohli plnohodnotne a efektívne spolupodieľať na dianí v škole.¹⁰

Aj keď hnutie za inkluzívne vzdelávanie je do veľkej miery snahou o zrušenie paralelného vzdelávacieho systému pre deti so zdravotným postihnutím, berie do úvahy viac než len špeciálne potreby vyplývajúce z postihnutia. Zameriava sa aj na ďalšie zdroje marginalizácie, akými sú pohlavie, jazyk, etnicita, geografická izolácia a chudoba. Proces inklúzie pritom musí byť dostatočne citlivý k vzťahom, ktoré existujú medzi týmito faktormi. V inkluzívnom procese sa škola nemá zameriavať len na žiakov, ktorí majú špeciálne vzdelávacie potreby vyplývajúce z ich postihnutia, **ale na potreby, aktívnu a efektívnu participáciu všetkých žiakov a žiačok.**¹¹

ABSENCIA UNIVERZÁLNEHO MODELU INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

Inkluzívne vzdelávanie má mnoho dimenzií a zahŕňa viac než len samotný proces vzdelávania. Berie do úvahy širší kontext života dieťaťa a komunity, z ktorej pochádza. Inkluzívne vzdelávanie je potrebné vidieť aj vo vzťahu k zamestnanosti, zdraviu, celkovým životným podmienkam, ale napríklad aj k prežívaniu voľného času. Vyžaduje preto prijatie systémových zmien na všetkých úrovniach verejnej správy.¹²

Inkluzívne vzdelávanie vyžaduje nielen zmenu na úrovni školy a triedy, ale celkovú zmenu vzdelávacieho systému, ktorý podporuje súťaživosť medzi školami na základe štandardov, akými sú porovnávacie testy (vrátane testov PISA OECD). Takéto výkonnostne založené systémy sú demotivujúcim faktorom procesu inklúzie. Študenti s postihnutím (alebo iní, ktorí sú zadefinovaní ako odlišní a menej schopní napr. na základe etnicity) sú vnímaní ako neproduktívni a neschopní dosiahnuť nadpriemerné výsledky.¹³ Testy využívané na porovnávanie škôl sú zároveň často medializované tak, ako by výsledky priamo odrážali kvalitu vzdelávania alebo dokonca boli jej synonymom. Tým podporujú negatívny imidž školy, ktorá v testoch nedosahuje najlepšie výsledky, a tým vedie k odlivu žiakov z dobre situovaných rodín. Testy pritom neberú do úvahy iné aspekty kvality školy. Taktiež neodzrkadľujú to, aký pokrok deti v škole dosiahli. Tieto výhrady však neznamenajú, že testy treba úplne zavrhnúť. Ešte pre ich plošným zavedením do praxe sa však treba zamyslieť nad ich zmyslom aj rozsahom.

Napriek tomu, že modely inkluzívneho vzdelávania sa odlišujú nielen medzi jednotlivými štátmi, ale aj v rámci nich, existuje medzinárodný konsenzus o základných premisách tohto prístupu. Podľa neho žiaci so zdravotným postihnutím majú **mať zaručené právo na plnohodnotné členstvo v štandardných, vekovo primeraných triedach bežných škôl v mieste svojho bydliska, prístup k vhodným pomôckam a podporným službám, individualizovaným programom s primerane diferencovanými osnovami a spôsobmi hodnotenia.**

Tieto medzinárodné normy boli formulované v Salamanskom stanovisku z roku 1994, v ktorom UNESCO odporúča prijímanie opatrení zameraných na špeciálne školstvo.¹⁴ Podľa článku 2 tohto stanoviska:

- Každé dieťa má základné právo na vzdelanie a musí mu byť umožnené, aby dosiahol a bolo schopné si udržať akceptovateľnú úroveň vzdelávania sa.
- Každé dieťa má jedinečné charakteristiky, záujmy, schopnosti a učebné potreby.

10 Allan (2008), s. 103.

11 Mitchell (2005), s. 1-2.

12 Ibid, s.7.

13 Ibid, s.10-11.

14 The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.

- Vzdelávací systém musí byť vytvorený a implementovaný tak, že berie od úvahy rôznorodosť týchto charakteristík a odlišných potrieb.
- Deti so špeciálnymi potrebami musia mať zabezpečený prístup do bežných škôl, ktoré by mali uspokojiť ich potreby prostredníctvom pedagogiky zameranej na dieťa tak, ako si to vyžadujú potreby dieťaťa.
- Miestne školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejším spôsobom ako bojovať proti predsudkom, ako vytvárať otvorené komunity, budovať inkluzívnu spoločnosť, dosahovať vzdelanie pre všetkých a zlepšovať efektívne vzdelávanie všetkých detí.

Nevyhnutnosť zrušiť paralelné vzdelávanie pre deti so zdravotným postihnutím a umožniť im rovnocenne participovať v miestnej škole vyplýva aj z Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím. Dohovor zaväzuje štáty k tomu, aby osoby so zdravotným postihnutím neboli *z dôvodu svojho postihnutia vylúčené zo všeobecného vzdelávacieho systému*.¹⁵ Dohovor je od roku 2010 právne záväzný aj pre Slovenskú republiku, a to vrátane ustanovenia, ktoré vyžaduje zrušenie paralelného vzdelávacieho systému pre deti so zdravotným postihnutím.¹⁶

INKLÚZIA JE ODLIŠNÁ OD INTEGRÁCIE

Integrácia, ktorú zjednodušene môžeme označiť za opak fyzickej segregácie, znamená prítomnosť žiaka v hlavnom vzdelávacom prúde. Ako taká je základnou podmienkou pre inklúziu. Ďalej je však medzi oba pojmy zásadný rozdiel. Integrácia vníma žiaka s postihnutím (prípadne inak „odlišného“ žiaka) ako „návštevníka“ systému s podmieneným prístupom, ktorý nie je jeho bezpodmienečným a vítaným členom. Integračné opatrenia sa zameriavajú na dieťa a dočasne menia usporiadanie systému (napr. nulté ročníky). Samotný systém tak prakticky zostáva nezmenený. Inklúzia vyžaduje viac než len fyzickú prítomnosť dieťaťa a zahŕňa nutnosť transformovať školy, ich učebné osnovy, spôsoby hodnotenia, pedagogické metódy a podporne programy tak, aby boli všetci žiaci a žiačky ich plnohodnotnými členmi.¹⁷

IMPLEMENTÁCIA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

Proces implementácie inkluzívneho vzdelávania musí brať do úvahy kontext a existujúce nastavenie, t.j. vplyv starých presvedčení, praktík a politík, ktoré chce postupne nahradiť prístupom založeným na novej hodnotovej orientácii. Autori píšuci o téme inkluzívneho vzdelávania upozorňujú, že pri inšpirovaní sa cudzími modelmi je potrebné postupovať citlivo. Tvorcovia politík sa samozrejme môžu učiť zo skúseností iných krajín, a tým skvalitňovať domáci vzdelávací systém. Avšak dôležité je pri tom dbať na to, aby sa nepodcenili osobitosti daného sociálneho kontextu, ktorý sa dostáva do stretu s novými presvedčeniami a hodnotami. Výzvou pre architektov inkluzívnych modelov je odhadnúť, do akej miery majú byť pôvodné ideológie a praktiky podporované, rešpektované, kombinované s novými alebo nimi úplne nahradzané.¹⁸

Julie Allan napríklad píše o strategických posunoch pri presadzovaní inkluzívneho vzdelávania. Podľa nej by deti mali mať možnosť aktívne spolupodnikať o dianie v škole. Takúto participáciu by nemali zabezpečovať len študentské rady, ale mala by sa uskutočňovať prostredníctvom aktívneho

15 Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím.

16 Ďalším zdrojom je aj Dohovor o právach dieťaťa, ktorý v článku 28 zaručuje právo každého dieťaťa na vzdelanie, bezplatné základné vzdelanie pri rešpektovaní rovnakých možností.

17 Mitchell (2005), s. 4-10.

18 Ibid, s.13-18.

uplatňovania individuálnych práv. Podmienkou tohto prístupu je výučba o právach a zodpovednostiach žiakov. Poukazuje pritom na skúsenosť úspešného procesu zvyšovania inkluzívnosti na jednej z austrálskych škôl. Kľúčovými oblasťami výučby boli sociálna spravodlivosť, rovnosť a inklúzia. Tieto témy boli považované za centrálné, nielen doplnkové ku kvalitnej pedagogike a viedli k dosahovaniu vysokej úrovne akademických poznatkov. Celý proces sa riadil heslom „*Od tých, ktorí nám hovoria 'opakujte po mne', sa nenaučíme nič. Naučíme sa iba od tých učiteľov, ktorí nám hovoria: 'učte sa so mnou.'*“ V tomto zmysle cieľom učenia nie je získavanie jednoznačných odpovedí a konečných hodnotení. Namiesto preberania poznatkov by malo vzdelávanie spočívať v rozmyšľaní a hľadaní riešení rôznych problémov. Napokon, zvyšovanie inkluzívnosti musí začať pri učiteľoch, ktorí by mali sami identifikovať podmienky, ktoré ich nútia k tomu, aby niektorých žiakov prehliadali alebo priamo vylučovali. Namiesto veľkých plánov je vhodnejšie spoločným úsilím všetkých zainteresovaných strán presadzovať prvky inkluzívneho vzdelávania a zamerať sa na riešenie problémov v praxi.¹⁹

POTENCIÁLNE PROBLÉMY SO ZAVEDENÍM INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

Inkluzívne vzdelávanie prebieha vždy v určitom historickom, sociálnom a ekonomickom kontexte. Vzdelávanie mnohých učiteľov prebiehalo (a stále prebieha) v tradícii konzervatívnych pedagogických prístupov, ktoré sú založené na mocenskom a autoritatívnom vzťahu učiteľov voči žiakom. Učitelia sú zároveň často sami ovplyvnení predsudkami a stereotypmi voči rôznym „odlišnostiam“ žiakov, čo môže významne komplikovať uplatňovanie inkluzívnej filozofie. Bez aktívnej podpory a rozvíjania potrebných zručností môže byť snaha o zavedenie inkluzívneho vzdelávania len formálnym pokusom o zmenu školy bez reálneho dopadu na vzdelávanie detí. Presadzovanie inkluzívneho vzdelávania môže narážať na odpor zo strany rodičov detí v „normálnom“, bežnom prúde vzdelávania a aj na rezistenciu zo strany špeciálneho školstva, ktoré sa môže snažiť udržať status quo.

Zároveň je nevyhnutná podpora zo strany ústredných inštitúcií (napríklad ministerstva školstva a ďalších inštitúcií štátnej správy v školstve) a vytvorenie dostatočného priestoru a finančnej podpory pre zmenu. Inkluzívne vzdelávanie vyžaduje aj značnú autonómiu a decentralizáciu samotných škôl, na čo tieto často nie sú pripravené. Centrálné systémy hodnotenia a vzájomného porovnávania škôl môžu byť prekážkou pri uplatňovaní konkrétnych metód vzdelávania, ktoré sú „šité na mieru“ potrebám žiakov v danom prostredí. Zároveň môže viesť k odmietaniu prijímať žiakov s rôznymi vzdelávacími potrebami, a to z obavy pred nízkym celkovým hodnotením vzdelávacích výsledkov školy.

Skúsenosti z krajín, ktoré sa už pred dvadsiatimi rokmi pokúšali zaviesť inkluzívne vzdelávanie, varujú pred tým, že jeho presadzovanie môže vyvolať odpor zo strany učiteľov, rodičov aj samotných žiakov. K takémuto vyhroteniu dochádza najmä v prípadoch, kedy je inkluzívne vzdelávanie zavedené len polovičato, v podobe integrácie. Aj preto je dôležité plánované zmeny dostatočne konzultovať so všetkými zúčastnenými.²⁰

Ďalším nebezpečenstvom je len zdанlivé zvyšovanie inkluzívnosti, ktoré v konečnom dôsledku reprodukuje segregačné praktiky. Príkladom je umiestňovanie žiakov so špeciálnymi potrebami do bežných škôl, avšak izolovane od svojich rovesníkov (v špeciálnych triedach či nultých ročníkoch).

V tejto súvislosti je však nutné pripomenúť, že presadzovanie inkluzívneho vzdelávania neznamená, že do hlavného vzdelávacieho prúdu možno zaradiť úplne všetky deti. Obzvlášť náročné je to najmä v prípadoch, kedy je postihnutie dieťaťa veľmi vážne alebo viacnásobné.

19 Allan (2008), s.101-115.

20 Ibid, s.10.

1.2 VÝCHODISKÁ PRE PRESADZOVANIE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA DO PROSTREDIA ŠKÔL

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ

Inkluzívne vzdelávanie je procesom neustáleho a nového nazerania na fungovanie školy, na jej štruktúru a predovšetkým na vzájomné vzťahy vo vnútri celého systému. V súčasných školách sa od detí očakáva, že sa postupne naučia určité *kvantum* informácií, v lepšom prípade si osvoja aj určité hodnoty a normy fungovania v demokratickej spoločnosti. To, čo sa deti učia a akým spôsobom, je dané „zhora“. Vzdelávanie je teda univerzálne, homogénne a neflexibilné. Takéto vnímanie považujem za hierarchické a autoritatívne.

Inkluzívne vzdelávanie otvára priestor na zmenu tohto vnímania vzdelávacieho systému. V centre pozornosti stojí dieťa, avšak nie ako pasívny objekt, niečo, na čo je potrebné sústrediť jednosmerné úsilie a čo je potrebné „vychovať“. V rámci inkluzívneho vzdelávania máme možnosť prejsť od mocenského vyjadrenia vzťahov dospelý – dieťa k oveľa bohatším vzťahom vzájomného učenia sa a spolužitia. Na túto vzájomnosť je potrebné hľadiť vždy, keď analyzujeme prostredie súčasných škôl. To, že dieťa v procese vzdelávania zohráva aktívnu rolu, odlišuje inkluzívne vzdelávanie od tradičného.

V rámci inkluzívneho vzdelávania je potrebné brať do úvahy rozmanitosť prostredí, z ktorých deti pochádzajú, a aj ich individuálne charakteristiky. Dôležitým aspektom sú aj vzťahy vo vnútri školy, hierarchickosť ich usporiadania a samotné prostredie, ktoré vplýva na celkovú atmosféru. Inkluzívnosť spočíva predovšetkým v tom, aký je „duch“, filozofia školy. Ak funguje prísne hierarchicky a mocensky, vytvára prostredie, do ktorého sa snaží vtesnať všetky deti na základe noriem, ktoré si sama škola (alebo štátne orgány) stanovila. To môže mať výrazný dopad práve na deti, pre ktoré je splnenie takto vopred definovaných noriem veľmi náročné. Ak škola funguje v systéme neustále sa meniacich potrieb a reaguje na ne flexibilne a neautoritatívne, viac sa blíži k modelu inkluzívnosti a dokáže tak reagovať na potreby všetkých aktérov vzdelávania.

V tejto kapitole teoreticky opíšeme, aké aspekty fungovania škôl sú dôležité na smerovanie k ich väčšej inkluzívnosti a neskôr sa analyticky pozrieme na to, ako sú tieto aspekty prítomné v školách, ktoré boli zaradené do výskumu.

Keďže inkluzívne vzdelávanie reaguje na rozličné potreby všetkých detí z komunity, v ktorej je situované²¹, zameriame sa na to, ako sú deti v prostredí školy vnímané – ako sa vytvára predstava toho, čo je považované za normálne. Zameriame sa na teoretické vymedzenie úlohy detí v procese vzdelávania a „hlasu“, ktorý im škola dáva v procese vzdelávania. S tým nevyhnutne súvisia aj otázky mocenského rozloženia vzťahov vo vzdelávacom procese – otázky rozhodovania a vzájomnej spolupráce medzi jednotlivými aktérmi vzdelávania. Budovanie komunity ako širšieho prostredia pre vzdelávanie je tiež dôležitým aspektom inkluzívneho vzdelávania.

Následne sa zameriame na to, ako tieto aspekty inkluzívnosti fungujú v školách zapojených do výskumu. Keďže cieľom je identifikovať „potenciál“ inklúzie vo vzťahu k rómskym deťom, budeme mať tieto deti na pamäti pri analýze toho, ako škola reaguje na rozmanitosť prostredia, v ktorom funguje. Všetky vyššie spomenuté aspekty inkluzívneho vzdelávania budeme neskôr

21 Kinsella & Senior (2008).

analyzovať, a to jednak vo vzťahu k rómskym deťom, ale aj vo vzťahu k celkovému fungovaniu vzdelávacieho procesu v školách.

REŠPEKTOVANIE ROZMANITOSTI DETÍ A VNÍMANIE ODLIŠNOSTÍ

„Ako ľudia sme všetci rovnakí v tom význame, že nikto nie je nikdy rovnaký ako niekto iný, kto žil, žije alebo bude žiť.“²²

Inkluzívne vzdelávanie vychádza z predpokladu, že každé dieťa je jedinečné. Má svoje individuálne charakteristiky, ktoré je potrebné vo vzdelávaní rešpektovať. Deti pochádzajú z rôznych rodinných prostredí a tie do veľkej miery ovplyvňujú aj ich individuálne charakteristiky. Môžu rozprávať iným jazykom, ako je jazyk výučby, žijú v rôznych sociálnych podmienkach. Aj rodinná situácia detí môže mať veľký vplyv na to, ako dieťa funguje v prostredí školy. Pre učiteľov je potom veľmi náročné reagovať na všetky individuálne potreby. Pri zohľadňovaní odlišností a rôznorodosti detí môže dochádzať k dvom protichodným situáciám. Na jednej strane môžeme dieťa označiť určitou charakteristikou, podľa ktorej potom k nemu pristupujeme. Ňou potom dieťa zovšeobecňujeme a vytvárame tak určité kategórie odlišností od normálu, teda od toho, čo považujeme za bežné a / či žiaduce.

Veľmi často deťom pripisujeme rôzne „nálepky“ prostredníctvom diagnostikovania porúch učenia, správania a každý prejav tohto dieťaťa potom interpretujeme prostredníctvom tejto nálepky. Takéto označovanie funguje prostredníctvom medicínskych charakteristík (ako napríklad syndróm hyperaktivity dieťaťa) alebo iných sociálnych/kultúrnych charakteristík (tie sa môžu prejavovať aj vo forme rasových a etnických stereotypov). Nálepka slúži ako optika alebo „šošovka“, ktorou sa na dieťa dívame. Ak „bežné“ dieťa nejakým spôsobom v škole zlyhá, interpretujeme to tak, že „ má zlý deň“, „necíti sa dobre“, „možno má problémy v rodine“. Ak zlyhá dieťa s nálepkou, vysvetľujeme toto zlyhanie prostredníctvom tejto nálepky.²³ Tu však treba podotknúť, že určité vzdelávacie potreby detí vyplývajúce z rôznych porúch učenia sú objektívne a netreba na ne rezignovať. Napríklad poskytnúť deťom s dyslexiou správne metódy vzdelávania, je veľmi dôležité. Avšak nebezpečné je, ak tieto deti posudzujeme výlučne na základe tejto ich diagnostikovanej „poruchy“ a nevnímame si ich talent a nadanie v ostatných oblastiach. Každé dieťa ho totiž má.

Na druhej strane môže dochádzať k tomu, že nevidíme rôznorodosť detí a nevenujeme im žiadnu alebo dostatočnú pozornosť. Vytvoríme normy, ktoré má dieťa spĺňať a od každého vyžadujeme ich dôsledné napĺňanie. Takáto slepota k odlišnostiam je možno rovnostárska (nevytvára odlišnosti), na druhej strane je však veľmi homogenizujúca. **Dochádza tak skôr k „zneviditeľnovaniu“ detí, komplexnosti ich sveta a k uprednostňovaniu jedinej všeobecnej kategórie žiaka, na ktorého sú vzťahnuté normy stanovené dospelými.** Do takejto normy sa dokáže vtesnať čoraz menej detí. Dôvodom je to, že „kolónka žiakov“ je statická, nemenná a neflexibilná. Normy na jej napĺňanie sú vytvárané mimo detí samotných a mimo kontextu, v ktorom žijú a vyrastajú.

ROZMANITOSŤ PROSTREDIA A REŠPEKTOVANIE DIVERZITY

V súčasnosti sa svet stáva čoraz rozmanitejším a školy sú často prienikom rôznych inak pomerne oddelených svetov. Navštevujú ich deti s rôznym kultúrnym pôvodom. V pro-

²² Arendt (1958), s. 8. Preklad autoriek.

²³ Veck (2009).

stredí inkluzívneho vzdelávania sa tieto kultúrne odlišnosti prejavujú ako individuálne charakteristiky detí, ktoré by škola mala brať do úvahy bez toho, aby vytvárala zbytočné nálepky. **Inkluzívna škola tak pracuje s rôznorodosťou svojho prostredia ako so zdrojom pre vzdelávanie, nie ako s bariérou, ktorú treba prekonávať.** Ak sú určité charakteristiky dieťaťa (ktoré môžu vyplývať z kultúrneho alebo sociálneho zázemia) definované školou ako problém alebo ako bariéra pre vzdelávanie, na toto dieťa sa bude hľadieť celý čas optikou tohto „problému“.

V tejto súvislosti je veľmi dôležité rôznorodosť školy zviditeľniť a vytvoriť tak priestor na to, aby každé dieťa mohlo považovať školu za „svoj priestor“. Za miesto, ktoré patrí jemu úplne rovnako ako všetkým ostatným deťom. **Prostredie školy nie je len priestorom pre deti, ale predovšetkým priestorom detí.** To znamená, že by sa mali podieľať na jeho vytváraní a usporiadaní.

HLAS DETÍ A PARTICIPÁCIA NA VZDELÁVANÍ

„Byť začlenený vo vzdelávacej inštitúcii znamená mať v nej hlas. A mať hlas neznamená len nebyť ticho, ale predovšetkým byť vypočutý, a to pozorne vypočutý, ako jednotlivec, ktorý je jedinečný.“²⁴

To, akú pozornosť venujeme potrebám detí, úzko súvisí s konceptom detstva. Detstvo je často vnímané ako stupeň vývoja na ceste k dospelosti. Takéto lineárne vnímanie detstva spôsobuje, že dieťa musí prejsť rôznymi prípravnými fázami pred tým, ako sa z neho stane sociálne kompetentný dospelý.²⁵ Dospelí pritom určujú, čo sa od dieťaťa v týchto prípravných fázach vyžaduje a len zriedkakedy dochádza k uvedomeniu si faktu, že detstvo nie je len prípravnou fázou na niečo, ale samo osebe jedinečným a dôležitým aspektom života človeka. **Zároveň sa často podceňuje schopnosť samotných detí reflektovať tento stav a reagovať kompetentne na potreby, ktoré z neho vyplývajú.**

Prítom aj z výskumov, ktoré sa realizovali na Slovensku, a z rôznych projektov zameraných na aktívne zapojenie detí a mladých ľudí je zrejmé, že deti vedia identifikovať a reagovať na situáciu, v ktorej žijú a ktorá sa ich bytostne týka. Sami si uvedomujú, že ich hlas nie je dostatočne vypočutý a vnímajú to negatívne. V roku 2011 bol realizovaný výskum o participácii detí a mládeže, ktorý bol okrem iného zameraný na „hlas“, ktorý dostávajú deti v rôznych prostrediach, v ktorých sa pohybujú. Zaujímavé zistenia priniesli výsledky výskumu práve z prostredia škôl. Tretina detí totiž mala pocit, že učitelia nikdy alebo takmer nikdy neprihliadajú na ich názory a ďalšia tretina si myslela, že prihliadajú na ich názory len niekedy. Ešte menší vplyv majú deti podľa ich vlastného názoru na možnosť vplývať na rozhodnutia v škole. Takmer polovica (46%) si myslí, že má len malý alebo žiadny vplyv na rozhodovanie v škole. V kvalitatívnej časti výskumu sa ukázalo, že je to predovšetkým prostredie školy, kde sa deťom „načúva“ najmenej. Deti majú pocit, že sú „príliš malé“, aby dospelí brali ich názory vážne. To korešponduje s vyššie spomínaným konceptom detstva, v rámci ktorého deti nie sú vnímané ako rovnocenní aktéri vo vzdelávaní. Druhým dôvodom je potenciál ohrozenia autority učiteľa, ak sa dá príliš veľký

²⁴ Ibid.

²⁵ Schneider (2009), s. 2.

hlas dieťaťa. Na druhej strane deti tvrdili, že lepšia diskusia a možnosť prejavíť svoj názor by mohli do veľkej miery prispieť k zlepšeniu vzťahov v škole.²⁶

To, aby deti mali v školskom prostredí „svoj hlas“ vyžaduje pomerne veľký obrat vo vnímaní charakteru vzdelávania. **Učiť deti inkluzívnym spôsobom znamená, že ich nevnímame len ako príjemcov vedomostí a „nášho“ poznania, ale predovšetkým ako aktívnych prispievateľov k tomuto poznaniu.**²⁷ V súčasnosti existujú tri rôzne modely rozhodovania v školskom prostredí, ktorými možno charakterizovať vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi. Model kontroly hovorí, že hlavným aktérom rozhodovania je učiteľ. Ten nastavuje systém hodnôt a pravidiel, určuje, čo je vhodné a čo nie a vytvára aj systém sankcií za nedodržiavanie týchto pravidiel. Učiteľ určuje, čo je v najlepšom záujme detí. Druhým modelom je skupinový manažment – na rozhodovaní sa podieľa učiteľ a skupina žiakov. Učiteľ ich organizuje, aby sami prijímali rozhodnutia. Žiaci v komunikácii vytvárajú pravidlá a stanovujú tresty, pričom učiteľ pôsobí ako supervízor a líder skupiny. Hlavným trestom za nesprávne konanie je vylúčenie zo skupiny do doby, kým jej člen nezačne konať podľa skupinových pravidiel. Tretím modelom je model vplyvu. V rámci tohto modelu má žiak ten istý „hlas“ ako učiteľ a každý iný člen skupiny sa stáva individuálne zodpovedným za svoje konanie. Úlohou učiteľa je skôr viesť žiakov k tomu, aby sa rozhodovali sami s minimálnou kontrolou zo strany dospelých. Kedykoľvek je to možné, učiteľ necháva deti niesť prirodzené dôsledky za svoje konanie, a tak sa sami môžu rozhodnúť zmeniť svoje konanie.²⁸

Tieto modely nemusia nevyhnutne fungovať len vo vzťahu medzi žiakmi a učiteľmi. Rovnako je dôležité sledovať, ako fungujú rozhodovacie procesy medzi rôznymi aktérmi v škole, medzi učiteľmi navzájom, medzi vedením školy a jej zamestnancami. Participácia v tomto zmysle znamená aktívne načúvať všetkým, ktorí sa na vzdelávaní podieľajú. Ak škola funguje direktívne a prísne hierarchicky bez možnosti učiteľov zapájať sa do rozhodovania o jej fungovaní, je ťažké predpokladať, že učitelia samotní budú mať možnosť a schopnosť poskytnúť takýto autonómny priestor svojim žiakom. Jednak preto, že školské prostredie niečo také neumožní, ale aj preto, že sami nebudú mať vytvorené dostatočné zručnosti na „neautoritatívnu výchovu“. Preto sa v analýze inkluzívneho prostredia sledovaných slovenských škôl zameriame aj na aspekt vzájomnej spolupráce medzi jednotlivými aktérmi.

SPOLUPRÁCA S RODINOU A BUDOVANIE KOMUNITY

„Vždy si musíte uvedomiť, že ak chcete uspieť s deťmi, musíte pracovať s rodinou.“ (Martin Naughton, Stredisko pre komunitnú súdržnosť a vzdelávanie Cigánov, Rómov a kočovníkov, Bolton) ²⁹

Škola nie je priestorom, ktorý by existoval výlučne sám pre seba, mimo ostatných väzieb na širšie okolie. Deti do školy prichádzajú zo svojho rodinného prostredia, ktoré ich primárne formuje. **Rodičia najlepšie poznajú rôzne aspekty a individuálne charakteristiky svojich detí a môžu tak do veľkej miery prispieť k lepšiemu pochopeniu dieťaťa zo strany školy.** Vyššie sme písali o potrebe vnímať dieťa ako jedinečnú bytosť, so všetkými individuálnymi odlišnosťami. Preto

²⁶ Rada Európy (2011).

²⁷ Veck (2009), s. 149.

²⁸ Lewis & Burman (2006).

²⁹ Vančíková & Kubánová (2011), s. 21.

môže práve rodina prispieť k vytváraniu inkluzívneho prostredia v škole. O to viac to platí v kultúrnej a sociálnej rozmanitosti prostredí, z ktorého deti do (väčšinou) homogénizujúceho prostredia školy prichádzajú. V skutočnosti však rodiny obvykle stoja mimo vzdelávacieho systému, sú (v lepšom prípade) jeho externým partnerom. Častejšie sú však vnímané ako súper školy pri vzdelávaní detí.³⁰ Školy sa často snažia „prevychovať“ deti alebo „oslobodiť“ ich od negatívnych dôsledkov výchovy v rodinách. Učiteľia sa boja väčšieho zapojenia rodičov do vzdelávania, pretože by mohli stratiť svoju vlastnú autoritu. Môžu mať pocit, že rodičia majú príliš vysoké očakávania od školy a budú chcieť zasahovať do spôsobov vzdelávania detí v škole.³¹

Škola a rodina sú často vnímané ako vzájomne oddelené svety, ktoré obvykle prichádzajú do kontaktu veľmi zriedka, často len v konfliktných situáciách. Školy sa na rodičov obracajú vtedy, ak si sami nevedia s deťmi poradiť, alebo ak dieťa porušuje normy stanovené školou. Platí to aj naopak. Rodičia navštevujú školu len vtedy, ak nie sú spokojní s prístupom školy k ich deťom.

Nedostatok priestoru na vzájomnú spoluprácu tak vytvára atmosféru nedôvery medzi týmito dvoma svetmi.

V multikultúrnom prostredí je dôležité, aby škola s rodinou spolupracovala ešte intenzívnejšie. Často sa stáva, že deti pochádzajú z prostredí, ktoré nie sú učiteľom a školám dostatočne známe. Rovnako deti sa s príchodom do školy dostávajú do prostredia, ktoré im je v mnohých aspektoch cudzie. Rešpektovať individuálne potreby rôznych detí musí pre učiteľov nevyhnutne znamenať tieto potreby postupne spoznávať a identifikovať. A kto im v tom môže pomôcť viac ako samotní rodičia alebo príbuzní detí? Do úvahy pritom treba brať aj to, že nie všetci rodičia budú schopní alebo ochotní so školou spolupracovať. V spoločnosti, ktorá dlhodobo oddeľuje svet školy od ostatného prostredia, môžu rodičia odmietať spoluprácu so školou. To môže byť výraznejšie prítomné v prípade rodičov pochádzajúcich zo sociálne a kultúrne vylúčených komunít, ktoré sa navyše vyznačujú veľkou chudobou. Napriek tomu je veľmi dôležité snažiť sa dať pri vzdelávaní hlas rodičom podobne ako samotným deťom.

Niektoré krajiny vytvorili mechanizmy, vďaka ktorým sa darí zapájať rodičov (aj z vylúčených komunít) do lepšieho fungovania školy a v prospech svojich detí. Vzdelávacie inštitúcie cieľene školy podporujú, aby dokázali s rodičmi efektívne spolupracovať. V tomto je veľmi dôležité, aby škola zamestnávala niekoho, kto dokáže s rodičmi nadviazať intenzívnu a efektívnu spoluprácu. Často sú to práve ľudia z komunít, z ktorých pochádzajú aj samotné deti.³²

Inkluzívne prostredie školy môže byť zároveň dôležitým aspektom budovania širšej komunity. Do tej patria nielen rodiny detí, ale aj ďalší aktéri: občianska spoločnosť na lokálnej úrovni, samospráva, súkromný sektor, zamestnávateľia a iní. Všetci môžu prispieť k celkovej súdržnosti spoločnosti. Je veľmi ťažké predstaviť si inkluzívnu školu úplne oddelenú od širšieho okolia, v ktorom sa nachádza. **Zároveň, školu netreba vnímať len ako prípravu na život, ale ako život sám.** Škola je modelom spoločnosti. Oddeliť ju od reality by bolo kontraproduktívne. Budovanie školskej komunity tak má byť nielen zmenou na strane škôl, ale aj na strane ostatných aktérov, ktorí s ňou prichádzajú do kontaktu. V mnohých krajinách funguje systém otvorených škôl, ktoré spolupracujú s rôznymi organizáciami a inštitúciami. Tak sa darí priestor školy otvoriť širšiemu prostrediu a začleniť ho do fungovania lokálnej komunity.

30 Sayeed (2009).

31 Kliewe, Schreiber & Wignanek (2010).

32 Vančíková & Kubánová (2010).

1.3 RÓMSKE DETI A INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, JARMILA LAJČÁKOVÁ

V predchádzajúcej časti sme opísali teoretické východiská pre vzdelávanie detí v inkluzívnom prostredí školy. Hnutie za inkluzívne vzdelávanie vzniklo v zahraničí pôvodne za účelom odstránenia paralelného systému vzdelávania pre deti so zdravotným postihnutím. Jeho cieľom bolo zapojiť tieto deti do hlavného prúdu vzdelávania a ten prispôbiť (hodnotovo aj metodicky) deťom so špecifickými vzdelávacími potrebami. Vzniká preto otázka, prečo sme sa rozhodli skúmať opatrenia zamerané na vzdelávanie práve rómskych detí.

Z praxe vieme, že rómske deti, predovšetkým deti z marginalizovaných rómskych komúní, čelia vážnym bariéram vo vzdelávaní, ktoré často vedú k ich vylučovaniu z väčšinového vzdelávacieho prúdu. Mnohé rómske deti sú vzdelávané v systéme špeciálneho školstva napriek výskumným zisteniam, ktoré potvrdili, že veľa z nich nemá žiadne zdravotné (väčšinou mentálne) postihnutie.³³ Aj deti, ktoré sú vzdelávané v bežných školách, však často čelia rôznym segregáčnym praktikám. Tie majú buď podobu fyzického oddeľovania v samostatných triedach, alebo tzv. symbolického vylúčenia v bežných triedach.

Nazdávame sa, že hodnoty a princípy, na ktorých je postavená filozofia inkluzívneho vzdelávania, by sa mali uplatňovať v celom vzdelávacom systéme. Mali by sa teda týkať všetkých detí, pretože z nich všetky deti môžu benefitovať. V súčasnosti sa v prípade inkluzívneho vzdelávania hovorí o transformácii celého vzdelávacieho systému. Vzdelávanie rómskych detí alebo detí z rôznych sociokultúrnych prostredí však môže byť vhodným lakmusovým papierikom, vďaka ktorému bude možné overiť úspešnosť inkluzívneho prístupu v celom školstve.

Teória inkluzívneho vzdelávania uvádza, že dôvodom na vylučovanie rôznych detí z hlavného vzdelávacieho prúdu býva často vytváranie predstavy „normálnosti“. To znamená, že škola vytvorí normy, ktoré by mal každý žiak v škole spĺňať, aby mohol byť úspešne vzdelávaný. Takto nastavené normy však nerešpektujú individuálne odlišnosti detí, a ani kultúrne, sociálne a ekonomické špecifiká prostredí, z ktorých pochádzajú. Rómske deti sú podľa nášho názoru tie, ktoré najviac doplácajú na takéto vnímanie. Vo výskumných zisteniach poukazujeme na to, že reálne alebo domnelé odlišnosti rómskych detí sú často dôvodom, prečo dochádza k mnohým ťažkostiam v ich vzdelávaní.

Za uplynulých dvadsať rokov bolo na Slovensku realizovaných množstvo výskumov (pozri rámček), ktoré sa zaoberali situáciou vo vzdelávaní rómskych detí. Viaceré z nich realizovala aj naša organizácia. Tieto výskumy boli dôležité pre identifikovanie problémov súvisiacich so vzdelávaním rómskych detí. Taktiež prispeli k prijímaniu viacerých opatrení zameraných na zlepšenie ich vzdelávania. Avšak žiaden výskum doposiaľ nesledoval to, ako sa na rómske deti vo vzdelávacom systéme nazerá alebo či dokáže reflektovať ich skutočné vzdelávacie potreby. **Princípy a hodnoty inkluzívneho vzdelávania ako procesu, v ktorom škola mení svoju filozofiu smerom k rešpektovaniu rozmanitosti a jedinečnosti detí, neboli doposiaľ v školstve reflektované.**

Nazdávame sa, že to je jeden z hlavných dôvodov, prečo slovenské školstvo neustále zlyháva vo vzdelávaní rómskych detí. Ich vnímanie ako „problému“, s ktorým sa školský systém musí

33 Porov. napr. Friedman, Gallová Kriglerová, Kubánová & Slosiarik (2009); Tomatová (2004).

popasovať, a neustála snaha o ich prispôsobenie väčšinovému spôsobu vzdelávania nie je novinkou. Takýto prístup možno sledovať desaťročia dozadu a ich zdroj vidíme predovšetkým v socialistickom systéme vzdelávania, ktorého niektoré princípy sa ani do súčasnosti nezmenili. Nasledujúca časť preto približuje, ako boli Rómovia vnímaní počas štyridsiatich rokov komunizmu a aké „dedičstvo“ nám tento režim v mnohých podobách zanechal.

Prehľad kľúčových výskumov o vzdelávaní rómskych detí na Slovensku

ERRC (Európske centrum pre práva Rómov) realizovalo v roku 2004 kvalitatívny výskum vo viacerých krajinách strednej a juhovýchodnej Európy, ktorého výsledkom bola publikácia *Stigma*.³⁴ Tento projekt bol zameraný na segregáciu rómskych detí, či už išlo o fyzickú segregáciu (separáciu) v bežných základných školách alebo o neoprávnené preradovanie rómskych detí do špeciálnych škôl. Výsledky za Slovensko prvýkrát na základe výskumných zistení poukázali na to, že rómske deti výrazne častejšie opakujú ročník a bývajú signifikantne častejšie (oproti nerómskym deťom) zaraďované do špeciálnych škôl.

Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI) zas v roku 2004 realizoval výskum, ktorý bol špecificky zameraný na zaraďovanie rómskych detí do špeciálnych škôl. Prostredníctvom rozhovorov s pedagógmi, pracovníkmi poradenských zariadení a štátnych organizácií zodpovedných za špeciálne školstvo identifikoval viaceré problémy s procesom zaraďovania do systému špeciálneho školstva. Poukázal na nejasnú a nedostatočnú legislatívu v procese diagnostiky a zaraďovania do špeciálnych škôl a na jednoznačne diskriminačné postupy pri posudzovaní školskej spôsobilosti rómskych detí, ktoré vedú k neoprávnenému zaraďovaniu do špeciálneho školstva.³⁵

Na rôzne opatrenia vlády zacielené na zlepšenie vzdelávania rómskych detí bola zameraná malá výskumná sonda, ktorú realizovalo Centrum pre výskum etnicity a kultúry (CVEK) v spolupráci s SGI. Analýza s názvom *„Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní“*³⁶ sledovala jednotlivé opatrenia (nulté ročníky, asistent učiteľa, dotácie na stravu a školské pomôcky, motivačné štipendiá a iné) z pohľadu ich dopadu na vzdelávanie. Táto analýza načrtla základné problémy, ktoré sa spájajú s implementáciou jednotlivých opatrení na zlepšenie situácie vo vzdelávaní a otvorila viaceré otázky, na ktoré by mala byť zameraná pozornosť v rámci ďalšieho skúmania.

V roku 2009 Rómsky vzdelávací fond vydal prípadovú štúdiu o finančných nástrojoch, ktoré sú podmienenečne prideľované rodičom na základe školskej dochádzky detí alebo ich vzdelávacích výsledkov (prídavky na deti, motivačné štipendiá, a pod.). V rámci tejto analýzy boli spracované dostupné štatistické údaje o školskej dochádzke detí a ich študijných výsledkoch, pričom autori dospeli k záveru, že podmienené prideľovanie finančných prostriedkov nemá priamy dopad na zlepšenie školských výsledkov detí, na ktoré sú tieto opatrenia zamerané. Ide totiž v zásade o sankciu, aj keď vo forme naoko pozitívnej motivácie. Keďže však išlo len o sledovanie všeobecných štatistických údajov, nie je možné urobiť všeobecné závery o príčinách a dopadoch zavedenia týchto opatrení na situáciu rómskych detí.³⁷

34 European Roma Rights Centre (2005).

35 Tomatová (2004).

36 Gallová Kriglerová (2006).

37 Friedman, Gallová Kriglerová, Herzog & Surdu (2009).

V roku 2009 CVEK realizoval pre Rómsky vzdelávací fond reprezentatívny kvantitatívno-kvalitatívny výskum o situácii rómskych detí v špeciálnom školstve, ktorého výsledkom je publikácia „Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie rómskych detí v špeciálnom školstve.“³⁸ Tento výskum prvýkrát priniesol dôležité kvantitatívne údaje o počtoch rómskych detí v špeciálnych školách a špeciálnych triedach v rámci bežných základných škôl. Detailne opisuje problémy spojené s diagnostikou detí, motivácie rodičov, škôl a poradenských zariadení na zaraďovanie rómskych detí do systému špeciálneho školstva.

Sociologický ústav SAV realizoval na Slovensku medzinárodný výskumný projekt EDUMIGROM, ktorý skúmal, ako etnické rozdiely vo vzdelávaní prispievajú k nerovnakým vyhladkam mládeže etnických menšín v mestskom prostredí. Projekt bol zameraný na to, do akej miery súčasné vzdelávacie politiky, postupy a skúsenosti v zjavne odlišných režimoch sociálneho zabezpečenia ochraňujú mládež etnických menšín pred marginalizáciou a prípadným sociálnym vylúčením. Projekt sledoval úlohu vzdelávania v procese „minoritizácie“. Analyzoval, ako školy prispievajú k zmenšovaniu, udržiavaniu či prehľbovaniu nerovností v prístupe mladých ľudí na trh práce, k ďalšiemu vzdelávaniu a tiež k rôznym sféram spoločenskej, kultúrnej a politickej participácie.

DEDIČSTVO SOCIALIZMU VO VZDELÁVANÍ RÓMSKÝCH DETÍ

Komunistický režim vo svojich politikách nadviazal na stáročia udržiavané sociálne konštrukty Rómov resp. cigánov, ako toho „druhého“. S nálepkou cigán sa, podobne ako u iných marginalizovaných skupín, spájali dve úplne odlišné interpretácie jej podstaty. Pojem cigán je podľa tzv. pozitívnej interpretácie spájaný s idylickými a romantizujúcimi predstavami nespútaných tanečníkov a hudobníkov.³⁹ Druhá, zrejme rozšírenejšia predstava je negatívna a spája predstava cigána so stereotypmi parazitov, zlodejov, s nečistotou a neprispôsobivosťou.⁴⁰

Obe tieto nálepky prispeli k vytváraniu predstavy, že Rómovia sú skupina, ktorá je „problémom“ alebo „otázkou“ a ktorá má byť scivilizovaná alebo inak „riešená“. Občania cigánskeho pôvodu sa mali počas komunizmu asimilovať, pričom zdôvodnenie toho, prečo sú sociálnou skupinou a nie národnosťou, poskytol prominentný ideológ komunizmu Jaroslav Sus. Sus dôvodil, že neúčast Rómov na trhu práce spôsobila zaostalosť a stagnácia ich jazyka. Ich kočovníctvo im zabránilo vybudovať si samostatný ekonomický život, pričom ich sociálna a ekonomická zaostalosť bola dôvodom, prečo nadobudli negatívne psychologické charakteristiky, akými je napríklad tendencia klamať alebo kradnúť. Na základe týchto argumentov Sus dospel k záveru, že podstatou cigánskej otázky je konflikt medzi kultúrne vyspelou socialisticou spoločnosťou a extrémne zaostalým sociálnym a ekonomickým životom občanov cigánskeho pôvodu. Jediným spôsobom ako vyriešiť túto zaostalosť, bola programová asimilácia do sociálnej a kultúrnej pokročilej socialistickej spoločnosti.⁴¹

Súčasťou politik, ktorých základom bolo chápanie Rómov ako problému a ako ľudí, ktorí by sa mali adaptovať alebo scivilizovať do socialistickej spoločnosti, bola aj asimilácia vo vzdelávaní. Keďže socialistická škola nebola celkom úspešná v začleňovaní rómskych žiakov, vytvárali sa

38 Friedman, Gallová Kriglerová, Kubánová & Slosiarik (2009).

39 Pozri napr. Mayall (2004), s. 118; Hancock (2002), s. 64.

40 Pozri napr. Lacková (2000), s. 175.

41 Sus (1961), s. 35-38 a 56-62.

paralelné spôsoby ich výučby, ako napríklad vyrovnávacie triedy v „normálnych školách“ či v tzv. „cigánskej špeciálke“.⁴² Na základe Smernice č. 110/1958 o výchove a vzdelávaní cigánskych detí mohli byť takéto triedy súčasťou „normálnych škôl“, pričom z ich názvu postupne zmizlo označenie pre „cigánskych žiakov“. Podobná smernica ako v Čechách bola vydaná aj na Slovensku.⁴³

VZDELÁVANIE PO ROKU 1989 A RÓMSKE DETI

Nežná revolúcia priniesla výraznú zmenu v tom, že deklaratívne odsúdila asimilačné politiky. **V roku 1991 boli Rómovia uznaní za národnostnú menšinu, ktorá má právo na zachovanie odlišnej kultúry.** Na druhej strane, spôsob vyučovania založený na hromadnom a frontálnom prístupe k žiakom, bez rešpektovania ich odlišností, zostal zachovaný. Takýto prístup predpokladá vytvorenie homogénnej skupiny žiakov rovnakej vekovej a približne rovnakej mentálnej úrovne. Pri vyučovaní sú žiaci vedení k tomu, aby si jeden vedľa druhého osvojovali vedomosti a postupovali rovnakým spôsobom. Predpokladá sa, že žiaci, ktorí nezapadajú do priemeru, sa prispôbia.⁴⁴

Frontálny prístup je založený na memorovaní encyklopedických vedomostí, rýchlo a krátkodobom osvojení si poznatkov a výraznej pomoci rodičov pri príprave domácich úloh.⁴⁵ Tradičné vyučovanie umožňuje jednoduché a nenákladné pedagogické pôsobenie, ktoré neprihliada k individuálnym odlišnostiam medzi žiakmi. Nedostatočne rozvíja sociálne vzťahy, neprepája získané vedomosti a núti k neustálemu hľadaniu motivácie učiť sa (spolieha sa pritom na vonkajšie zdroje, akými je klasifikácia známami).⁴⁶ Vzdelávací systém je založený na koncepte / predstave homogénnej triedy, ktorá je zostavovaná nielen na základe veku, ale aj rovnakej „mentálnej“ úrovne. U detí teda predpokladá určitý „súbor“ vedomostí a zručností už na začiatku povinnej školskej dochádzky a definuje ich ako školskú zrelosť. Očakáva sa, že tieto vedomosti a zručnosti si deti osvoja predovšetkým v predškolskej výchove, ktorá je však dobrovoľná, často nedostupná a nákladná.

Neovládanie týchto základných zručností je vnímané ako problém, z ktorého sú obviňovaní rodičia. **Neschopnosť poskytnúť priestor na zapojenie každého dieťaťa vo vzdelávacom procese v „normálnej škole a normálnom vzdelávaní“ je tak pripisovaný defektu, patológii alebo neadekvátnosti žiaka.** Náš vzdelávací systém tak vychádza z tzv. psychologicko-medicínskeho modelu („*problém je v dieťati*“).

Všetky tieto skutočnosti nás viedli k tomu, aby sme teóriu inkluzívneho vzdelávania uplatnili ako základný rámec práve na skúmanie opatrení zameraných na vzdelávanie rómskych detí. Nasledujúca časť prináša zistenia z kvalitatívneho výskumu, v ktorom sme sledovali jednak prostredie škôl vo vzťahu k rómskym deťom (ako sú rómske deti v škole vnímané), ale aj nastavenie a praktickú realizáciu opatrení, ktoré majú smerovať k ich kvalitnejšiemu vzdelávaniu.

42 Ibid, s. 684-690.

43 Socioklub (1999), s. 149.

44 Vaculík (2009), s. 295-298.

45 Rígová & Maczejková (2001), s. 689.

46 Vaculík (2009), s. 302.

2. INKLUZÍVNOST VZDELÁVACÍCH OPATRENÍ VO VZŤAHU K RÓMSKYM DEŤOM

Výskum, na základe ktorého bola realizovaná táto analýza, sa zameriaval na konkrétne opatrenia, ktorých deklarovaným cieľom je zlepšenie vzdelávania rómskych detí resp. ich integrácia do škôl. Jednou zo základných výskumných otázok bolo, či tieto opatrenia smerujú k podpore inkluzívneho vzdelávania alebo naopak.

V prvej časti výskumných zistení analyzujeme prostredie samotných škôl, na ktorých bol realizovaný výskum a sledujeme, do akej miery sa teoretické uchopenie inkluzívneho vzdelávania prezentované v prvej časti tejto knihy premieta do prostredia škôl. Skúmame, ako sú vnímané rómske deti z pohľadu učiteľov, riaditeľov a asistentov. Ďalej sledujeme, či sú rešpektované ich individuálne charakteristiky a či teda školy dávajú rómskym deťom priestor na spoluvytváranie školského a vzdelávacieho prostredia. V teoretickej časti bola ako dôležitá identifikovaná aj spolupráca rôznych aktérov v rámci školy aj navonok a budovanie komunity v jej širšom okolí. Preto sa venujeme aj týmto aspektom a zároveň hodnotíme, ako je v škole vnímaná a rešpektovaná diverzita žiakov a prostredí, z ktorých pochádzajú.

Následne sa v samostatných kapitolách zameriame na jednotlivé opatrenia a na to, či prispievajú k vytváraniu inkluzívneho prostredia v školách. Skúmané opatrenia sú:

- asistent učiteľa;
- využitie rómskeho jazyka v školskom prostredí;
- multikultúrna výchova;
- nulté ročníky;
- individuálna integrácia;
- vybrané finančné nástroje.

2.1 NAZERANIE NA RÓMSKE DETI

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ

KONŠTRUOVANIE „NORMÁLNOSTI“ VO VZŤAHU K RÓMSKYM DEŤOM

V teoretickej časti sme opísali, ako dôležitý je spôsob nazerania na dieťa v procese vzdelávania a aké dôsledky môžu mať dieťaťu pripisované charakteristiky, a to najmä ak sú zovšeobecňujúce. To, ako dieťa vnímame, vplýva na to, ako k nemu budeme pristupovať. Veľmi dobre tento vzťah vyjadřila respondentka v našom výskume:

„Je dôležité, aby tieto [rómske] deti neboli vnímané ako ohrozenie, ale ako výzva. Keď to [škola] vníma ako neskutočný problém, tak sa to neskutočným problémom stane a budú to všetci riešiť a nevyriešia nič. Budú sa trápiť, lebo máme takéto deti a preto nám to nejde.“ (učiteľka, externá odborná skupina)

Počas výskumu v školách sme sa preto zamerali aj na to, ako sú rómske deti učiteľmi, riaditeľmi a inými aktérmi vnímané, aké charakteristiky sa im pripisujú a čo sa od nich v škole očakáva. Špecificky v prípade rómskych detí sa ukazuje, že generalizácie a nálepkovanie sú základnými atribútmi ich vnímania.

„MY“ A „ONI“ VO VZDELÁVANÍ

Asi najdôležitejšou charakteristikou vnímania rómskych detí v prostredí školy je oddeľovanie rómskeho a nerómskeho sveta, ktorý je reprezentovaný žiakmi a učiteľmi. Ak sa hovorí o rómskych deťoch, veľmi zriedka učitelia a riaditelia používajú pojem „naše deti“. Rómske deti sú identifikované ako tie „iné“, pričom veľmi často sú ich protikladom deti „normálne“. Tie však nie sú explicitne opísané, slúžia len ako pomyselný referenčný rámec, ku ktorému sú „iné“ deti vzťahované. Implicitne však pod „normálnymi“ deťmi učitelia a riaditelia rozumejú nerómske deti.

Výnimku v našom výskume predstavovala škola, ktorú navštevujú predovšetkým deti zo znevýhodneného sociálneho prostredia bez ohľadu na to, či pochádzajú z rómskych alebo nerómskych rodín. Škola je širším okolím vnímaná ako „horšia“ z pohľadu vzdelávacích výsledkov detí. Táto nálepka školy potom umožňuje, že k ďalšej diferenciacii žiakov vo vnútri školy až tak výrazne nedochádza. Respondentky oveľa častejšie hovorili o „našich“ deťoch, pričom pod „našími“ rozumeli rovnako rómske aj nerómske deti.

„My sa snažíme to nejak nedeliť, že sú takí alebo takí. U nás sú to žiaci. Berieme ich všetkých rovnako. Nikdy nikomu nepoviem: Ty si z takej rodiny, ty si z tam takej rodiny, alebo ty máš a ty nemáš. A nikdy sa im nesnažíme dať nejako najavo, že prosťe majú nejaký rodinný hendikep. To nikdy.“ (riaditeľka, Bratislavský kraj, škola č. 10)

Vnímanie „normálnosti“ detí má často aj priamy dopad na to, ako je škola organizovaná. Ako normálne bývajú označované nerómske alebo zmiešané triedy.

„No oni [rómske deti] sú vyložene len tam [v rómskych triedach]. Lebo v tých normálnych, no normálnych, zmiešaných triedach, tam sú vlastne len Rómovia, ktorí nie sú problémovi.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 6)

Ak hovoria učitelia a riaditelia o deťoch, používajú rôzne pomenovania. Buď hovoria o rómskych deťoch alebo o sociálne znevýhodnených, prípadne neprispôsobivých. To často súvisí s jazykom korektnosti, ktorý volia počas rozhovoru. Neraz sa toto pomenovanie menilo aj v jeho priebehu. Kým na začiatku volili často korektnější a neutrálnejší jazyk, pri konkrétnějších otázkach a charakteristikách detí skĺzavali do dichotómie „problémovi“ vs. „normálni“ žiaci. O nerómskych sa často hovorilo ako o bielych deťoch.

NÁLEPKOVANIE DETÍ

Základnou nálepkou, ktorá sa používa voči rómskym deťom je to, že sú „problémové“. Avšak opisované problémy nie sú vnímané ako podnety pre alternatívne vzdelávacie prístupy, ale akôr ako vlastnosti detí, ktoré predstavujú prekážku pre „normálne“ vzdelávanie. Tieto pripísané charakteristiky tak stoja akoby mimo školy, sú dané deťom z ich rodinného alebo sociálneho prostredia. Ak sa v teórii hovorí o tom, že za zlyhávaním detí v školách nestoja ich osobné charakteristiky, ale často práve prístup školy, tu to platí vo významnej miere. Z pohľadu škôl tam dieťa zlyháva nie preto, lebo škola nedokáže adekvátne uchopiť špecifiká jednotlivých detí, ale preto, že tieto špecifiká dieťa vôbec má.

V prípade rómskych detí ide o špecifiká, ktoré majú jasné negatívne konotácie. V prvom rade školy poukazujú na nedostatočné hygienické prostredie, z ktorého deti pochádzajú.

„Tie rómske deti nemajú základné hygienické návyky. Veď tie deti majú vši! Ja tu pravidelne, dva razy do týždňa robím kontrolu. Ja idem a idú po chodbe, 20, 30 detí. Hovorím: ‘Deti, kde idete, na prechádzku? Nie, my máme vši, my ideme domov.’ Ale ako som hovorila, aj keď nemá nič to decko, keď vidíte, že príde na ten zápis a má vši a zapácha, predsa ho nemôžete dať do normálnej bielej triedy.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 4)

Nedostatočná hygiena pritom nie je nijakým zlyhávaním dieťaťa, ide o objektívnu charakteristiku, ktorá vyplýva zo socio-ekonomických podmienok, v ktorých tieto deti žijú. Ak však škola identifikuje „problém“ na strane dieťaťa, vytvára tak stigma, ktorá ovplyvňuje jednak konanie učiteľov voči deťom, ale aj vlastný sebaobraz dieťaťa, ktoré sa v škole nevyhnutne musí cítiť nechcené. Tento obraz detí v očiach ostatných a aj v očiach ich samých priamo vplýva na prostredie školy, ale aj na to, ako môže byť takéto dieťa v škole úspešné. Ilustrovať to môžeme situáciou školy, v ktorej bol pre deti postavený bazén na výučbu plávania. Ako sme sa dozvedeli, tento bazén môžu používať výlučne nerómske deti. O tom, ako rómske deti tento fakt vnímajú a ako sa to premieta do ich vlastného sebahodnotenia, vypovedá nasledujúci citát.

Otázka rómskym deťom: *„A vy môžete chodiť do školského bazéna?“* Odpoveď: *„Čo ste, veď by všetci hneď povyskakovali von.“* (rómski žiaci, Košický kraj, škola č. 4)

Druhá nálepka, ktorá sa v školách používa, súvisí s povahou detí. Pritom opäť nemá individuálne, ale kolektívne atribúty, ktoré sú pripisované celej skupine. Rómske deti sú podľa nej nesústredené, agresívne, hlučné a sú také preto, lebo sú rómske.

„To je taká tá rómska povaha, prídu zvonka a robia krik. Tak sa snažíme ich stiahnuť stadiaľ dovnútra, aby ten krik nebol na chodbe a vždy sa tu, musím zaklopať, všetko vyrieši.“ (riaditeľka, Bratislavský kraj, škola č. 10)

„Každá rómska komunita prináša starosti a v určitom smere škole aj devastáciu v týchto veciach, lebo tam pôsobí kriminalita, záškoláctvo.“

„Jednak je to v napádaní sa medzi sebou, nemajú takú pozornosť. Nevydržia sa oni sústrediť šesť hodín. Napríklad, hovorím teraz o rómskej komunite, hej. Po štvrtej hodine už vám začnú špekulovať, ako utiecť.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 4)

Dôležité v tejto súvislosti je, akým spôsobom škola obvykle reaguje na takéto prejavy detí. V inkluzívnom prostredí by škola akceptovala rôzne prejavy a potreby detí a snažila by sa prispôbiť vyučovanie tak, aby dokázala pracovať napríklad s nesústredenosťou detí po niekoľkých vyučovacích hodinách. Obvykle sa však školy konajú skôr represívne. Snažia sa deti disciplinovať a donútiť ich naplňať ich vlastné očakávania. Snažia sa ich „prispôbiť“ nerómskym, pokiaľ sa dá. V opačnom prípade to riešia tak, že ich sústredia do oddelených tried, ktoré potom označujú ako „problémové“.

„Dá sa, keď je menej tých rómskych detí. A z tých ôsmich, dovoľm si tvrdiť, sú štyria možno piati takí, ktorí by normálne splynuli s tými nerómskymi deťmi. A to potom oni sa vlastne prispôbujú tým nerómskym, keď ich je menšina. Ale už triedy, kde bude opačný pomer tých Rómov, tak oni ako keby v jednote bola sila. Svoje, svoja skupina, naša rómska, proste to etnikum.“ (učiteľka, Košický kraj, škola č. 5)

Potrebné je však oddeliť to, ako sa učitelia či riaditelia o deťoch vyjadrujú, a ako sa k nim naozaj správajú. Zároveň je dôležité zdôrazniť, že prístup k deťom sa veľmi často odvíja od osobnosti samotného učiteľa. **Vo výskume sa počas pozorovaní ukázalo, že aj keď väčšinou učitelia hovoria o rómskych deťoch generalizujúco a pripisujú im negatívne „povahové“ vlastnosti, v prístupe k nim mnohí z nich konajú individuálne a často empaticky.**

Konkrétny spôsob, akým sú vyučovacie hodiny organizované, zohľadňuje v mnohých prípadoch aj individuálne potreby detí, s ktorými sa niektorí učitelia vyrovnávajú inkluzívne. To sa deje v prípade, že sa učiteľ alebo učiteľka dokážu preniesť cez optiku nálepiek a dokážu s deťmi pracovať ako s jednotlivcami aj s ich osobnostnými charakteristikami. Často to platí predovšetkým na prvom stupni vzdelávania, kde jedna učiteľka učí niekoľko rokov tie isté deti vo všetkých predmetoch. Keďže ich dostatočne pozná, vie reagovať na špecifickú situáciu v triede,

kde pôsobí. Vo vyšších ročníkoch to už nie je možné, lebo učitelia prichádzajú do kontaktu so žiakmi len v rámci niektorých predmetov a nevzniká tak medzi nimi dostatočný vzťah na to, aby mohla byť budovaná vzájomná dôvera.

(NE)DÔVERA V SCHOPNOSTI DETÍ

Ďalším dôležitým zistením z rozhovorov a pozorovaní v školách je to, že učitelia a riaditelia nemajú dôveru v schopnosti rómskych detí úspešne sa vzdelávať. To súvisí so všetkými predchádzajúcimi zisteniami o celkovom vnímaní týchto detí. Ich „problémovosť“ pramení z ich („kolektívnej“) povahy alebo z prostredia, z ktorého pochádzajú. Jej zdroj učitelia vidia iba v rodičoch, v nespolupráci so školou a v neprispôsobivosti samotných detí. Okrem snahy o nastolenie disciplíny a využívania rôznych reštrikcií voči deťom a ich rodičom, nevidia veľa priestoru na zlepšenie situácie. To ústi do veľkej nedôvery v možnosti a schopnosti samotných detí a do rezignácie akýmkoľvek spôsobom „investovať“ do ich vzdelávania. Podmienkou na úspešné vzdelávanie je z tohto pohľadu zmena vlastností a prístupu detí / rodičov a ich úplné prispôsobenie sa normám a pravidlám školy. O možnostiach, akými by škola mohla reagovať na rôzne potreby jednotlivých detí, učitelia ani riaditelia v rozhovoroch spontánne nehovorili. Neobjavila sa ani snaha reflektovať vlastné neúspechy alebo zlyhania.

Jedným z následkov takéhoto prístupu je vylučovanie rómskych detí z procesu vzdelávania. Toto vylúčenie má podobu fyzickej alebo symbolickej segregácie. Fyzická segregácia sa prejavuje vytváraním samostatných tried pre deti, ktoré sú označené ako „problémové“. Symbolická segregácia sa prejavuje práve v spomínanej nedôvere v potenciálnu úspešnosť týchto detí a v reštriktívnom prístupe k nim bez reflexie ich individuálnych potrieb a možností školy. Niekedy dochádza aj k už spomínanému „zneviditeľňovaniu“ detí, ktoré je akýmsi vylúčením v integrovanom prostredí. Prejavuje sa to tým, že škola sa navonok prezentuje, akoby rómskych žiakov vôbec nemala. Na webových stránkach či nástenkách sú zverejňované úspechy žiakov, avšak v mnohých prípadoch ide výlučne o nerómskych žiakov, ktorí takto tvoria „obraz školy“ navonok.

RÓMSKE DETI AKO OHROZENIE „IMIDŽU“ ŠKOLY

To, ako sú rómske deti vnímané učiteľmi, riaditeľmi a inými aktérmi, vytvára celkový pocit ohrozenia, ktoré rómske deti pre školu stelesňujú. V rozhovoroch sa objavovala obava škôl z narastajúceho počtu rómskych detí. Tá pramení jednak z demografického vývoja, a tiež zo stratégie mnohých nerómskych rodičov zapisovať svoje deti do škôl, ktoré Rómovia nenavštevujú. Dôležité je v tejto súvislosti práve slovo „obava“. Učitelia/ky sa neobávajú (explicitne) celkového zníženia počtu svojich žiakov, čo by bolo oprávnené vzhľadom na normatívny systém financovania. Obávajú sa skôr toho, že sa stanú prevažne alebo úplne rómskymi školami. Riaditeľky a riaditelia nezdôvodňovali, čoho konkrétne sa v tomto prípade obávajú, akoby išlo o jednoznačný, a preto zamlčateľný fakt.

Mnohí učitelia sa zároveň obávajú, že ak budú prijímať rómske deti, ohrozí to ich konkurencieschopnosť voči iným školám. Ak totiž vzdelávajú deti s rôznymi vzdelávacími potrebami, je pravdepodobné, že v celonárodných testoch nebudú dosahovať také výsledky ako ostatné školy. To môže ohroziť záujem rodičov prihlasovať svoje deti do podobných škôl. Celkovo teda možno povedať, že národné testovania (ako napríklad Testovanie 9) komplikujú zavádzanie

inkluzívnych prvkov do škôl, lebo tie nie sú v súlade s výkonnostným a kompetitívnym zameraním súčasného slovenského školstva.

ÚLOHA ŠKOLY A „HLAS DETÍ“

V teoretickej časti sme písali o tom, ako je pre inkluzívne vzdelávanie dôležité, aby dieťa bolo nielen objektom, ale samotným aktérom vzdelávania, aby sa prihliadalo na jeho „hlas“ a aby učitelia aktívne načúvali potrebám detí. To vyžaduje kooperatívny vzťah medzi učiteľmi a žiakmi. Frontálne vyučovanie s cieľom odovzdať vedomosti a prispôsobiť dieťa normám školy je v priamom rozpore s inkluzívnym vzdelávaním. V časti o vnímaní rómskych detí sme naznačili, že na konkrétne individuálne potreby sa príliš nehľadí. Deti, a predovšetkým tie rómske, sú určitým spôsobom onálepované a v školách sa v lepšom prípade snažia „odstraňovať“ ich problémy tým, že vyžadujú ich prispôbenie sa chodu školy.

Hlavnú rolu pri rozhodovaní o tom, čo od žiakov vyžadovať, má na mikroúrovni škola, reprezentovaná jej vedením a učiteľmi. Na makroúrovni takéto podmienky stanovuje štát prostredníctvom vzdelávacích štandardov, ktoré potom školy do určitej miery zväzujú v možnostiach flexibilne reagovať na potreby svojich žiakov a prispôbovať im výučbu.

My sme sa vo výskume zamerali predovšetkým na to, ako školy vnímajú svoju úlohu v procese vzdelávania. Rozhovory aj pozorovania v školách potvrdili, že stále prevažuje pomerne autoritatívny prístup učiteľov voči žiakom, pričom dôraz sa kladie na dodržiavanie striktných pravidiel a disciplíny. Žiaci (rómski aj nerómski) nemajú priestor aktívne sa podieľať na chode školy.

„Ja si myslím, že toto je najdôležitejšie, aby si osvojili hygienické návyky. A hlavne zvyknúť si na tú školu, na ten poriadok. Že existuje určitý systém, určitý poriadok, podľa ktorého sa musia správať v tej triede, na tej hodine. Lebo keď sa to nenaučia a si to neosvoja, tak potom ani normálne v živote nevedia fungovať. Každý potom si tie svoje zásady urobí a však to sa stretávame dennodenne s nejakými problémami a potom sa nevedia prispôsobiť v tej spoločnosti.“ (asistentka, Košický kraj, škola č. 4)

„Dobre sa mi robí, keď je tam disciplína, keď je tam poriadok, keď počúvajú.“ (učiteľka, Košický kraj, škola č. 5)

Naše pozorovania v školách neumožňovali dostatočne do hĺbky sledovať interakcie medzi učiteľmi a žiakmi a spôsob, akým učitelia k žiakom pristupujú. Avšak z toho, čo bolo v danej situácii badateľné, možno vypožorovať veľké rozdiely v prístupe individuálnych učiteľov. Vo všeobecnosti pretrváva snaha o „udržiavanie poriadku“ a disciplíny, systém príkazov a trestov voči žiakom.

„Na začiatku hodiny sa deti po príchode učiteľky do triedy postavili. Posadiť sa mohli až po tom, keď všetci pekne stáli podľa predstáv učiteľky. Tá nás po posadení uviedla: ‘Tieto dievčatá sa prišli pozrieť, ako čítate, ako sa správate, či poslúchate, ako poslúcham ja.’ Počas celej hodiny veľmi dbala na presný

postup a plnenie jej pokynov – kedy majú otvoriť knižky, kedy ich majú mať zavreté, ako majú sedieť. Jedna žiačka, ktorá nesedela priamo na stoličke, povedala, že to preto, lebo ju bolí chrbát. Učiteľka na to: ‘Sadni si poriadne, lebo keď ti dám na zadok, bude ťa bolieť ten a nie chrbát.’” (správa výskumníčky, Bratislavský kraj, škola č. 10)

Na druhej strane sme identifikovali viacerých učiteľov, ktorí svojim vlastným konaním reprezentovali príklad empatického a rešpektujúceho prístupu k deťom. Títo obvykle aj o rómskych deťoch hovorili bez toho, aby ich nálepkovali alebo zneviditeľňovali a ignorovali. Tento typ učiteľov možno tiež ilustrovať záznamom výskumníčky z pozorovania.

„Pán učiteľ prejavil veľmi empatický prístup k rómskym deťom. Vo svojej práci hľadá spôsoby, ako priblížiť vzdelávanie k deťom, ako ich motivovať namiesto odpísania týchto detí. O „svojich“ deťoch rozprával s entuziazmom a pochválil sa úspechmi žiakov. V neskorších rozhovoroch s pánom učiteľom vyšlo najavo, že aj keď nepodporuje rozdeľovanie rómskych a nerómskych detí, podľa neho úspech a prospech detí nezávisí od triedy, ktorú navštevujú, skôr od osobného prístupu dieťaťa, a podľa toho, čo sme videli, aj od osobného prístupu pedagógov k deťom a k ich motivácii.” (správa výskumníčky, Prešovský kraj, škola č. 1)

Dôležitým predpokladom k tomu, aby školy dali „hlas“ deťom, je aj rešpektovanie ich identity a prostredia, z ktorého pochádzajú. Podrobnejšie sa týmto témam venujeme v časti o používaní rómskeho jazyka a multikultúrnej výchovy. Vo všeobecnosti však identita rómskych detí nie je v školách podporovaná. **Keďže sa „rómsťvo“ generalizuje na problémovosť a neprispôsobivosť, školy obvykle nemajú tendenciu podporovať rómske deti v ich identite – jazykovom prejave, podporou vzdelávania o histórii alebo poukazovaním na prirodzenú (aj kultúrnu) diverzitu školy.**

Tam, kde učitelia pristupovali k deťom partnersky a neautoritatívne obvykle podporovali aj kultúrne identity týchto detí. Opäť to však bolo viac o individuálnom úsilí konkrétnych učiteľov než o celkovej filozofii školy, ktorá by bola deklarovaná a manifestovaná navonok.

SPOLUPRÁCA V PROSTREDÍ ŠKOLY

Okrem rešpektovania individuálnych charakteristík detí, celkovej zmeny atmosféry a filozofie školy, vnímania rozmanitosti bez nálepkovania alebo zneviditeľňovania, je veľmi dôležitým aspektom inkluzívneho vzdelávania aj spolupráca rôznych školských a mimoškolských aktérov. Preto sme sa vo výskume zamerali aj na existujúcu spoluprácu učiteľov s rodičmi, medzi učiteľmi navzájom a na spoluprácu škôl s ďalšími aktérmi pôsobiacimi v danej lokalite.

SPOLUPRÁCA S RODIČMI DETÍ

Keď organizácia Equality realizovala vo Veľkej Británii výskum o vzdelávaní rómskych detí migrujúcich rodín zo Slovenska a Českej republiky, ukázalo sa, že jeden z dôležitých aspektov inklu-

zívneho vzdelávania a úspechu týchto detí v novom prostredí britských škôl je práve otvorenie sa školy pre komunikáciu a spoluprácu aj s ich rodičmi.⁴⁷ To, ako môže v praxi efektívne fungovať komunikácia s rodičmi detí, možno ilustrovať na rozhovore s učiteľom v jednej britskej škole, ktorú navštevujú aj rómske deti.

„Keď som sa prvýkrát stretol s rómskymi rodičmi, pýtal som sa ich, aké meno by chceli dať našej škole. Povedali mi: ‘škola lásky’. Na to som odvetil, že je to veľmi pekný názov, ale málo to hovorí o úlohách, ktoré tu máme. Vyzvali ma potom, aby som to meno vymyslel sám, tak som sa opýtal, ako sa po rómsky povie ‘nová budúcnosť’“⁴⁸

Ako sme už písali v teoretickej časti, rodičia poznajú svoje deti najlepšie. Vo výskume sme zistili, že aj nami navštívené školy považujú spoluprácu s rodičmi za veľmi dôležitú. Odlišnosťou oproti vyššie načrtnutému britskému modelu komunikácie je to, ako táto spolupráca na Slovensku funguje v praxi.

Ak by sme mali vo všeobecnosti charakterizovať prístup škôl k rodičom, mohli by sme ho označiť za „reštriktívny“. Rodič sa dostáva do kontaktu so školou obvykle až v prípade, ak nastáva nejaký problém, či už ide o dodržiavanie školskej dochádzky, školské výsledky alebo o rôzne konflikty v škole. Učitelia alebo riaditelia majú pocit, že rodičov musia nútiť, kontrolovať a vyžadovať od nich dodržiavanie istých pravidiel.

„Ako mám donútiť rodičov, aby posielali deti do školy? Oni majú povinnosť posielat deti do školy, ja to aj nahlásim zriaďovateľovi, starostovi, úradu práce. To sa zmení na dva týždne a potom zas. Ako prinútiť deti chodiť do školy?“
(riaditeľ, Košický kraj, škola č. 6)

Takáto komunikácia samozrejme nemusí prebiehať iba medzi školou a rómskymi rodičmi. Na Slovensku je obvyklé, že rodičia sa stretávajú s učiteľmi len na rodičovských združeníach, kde dostávajú informácie o prospechu a správaní svojich detí. Ide teda o pomerne jednosmernú komunikáciu od školy k rodine. Nie je bežné, aby sa rodičia aktívne zapájali do toho, akým spôsobom vzdelávanie v školách prebieha a ako sa k ich deťom pristupuje. **Takéto nastavenie komunikácie je v podstate a priori konfliktné, pretože prebieha výlučne vtedy, ak niečo nefunguje.** Buď rodičia nie sú spokojní s prácou učiteľov alebo učitelia s dochádzkou, správaním či výsledkami detí.

„Takisto sa s nimi porozprávam, keď je nejaký problém. Napríklad sa pobijú, tak vysvetlím, alebo napríklad za nimi pôjdem na osadu, poriešim to. Alebo keď pani učiteľka niečo potrebuje, takisto ma pošle, vysvetlím to tomu rodičovi. Zatiaľ som nemala žiadny problém. Keď je niečo také, že sú dosť hyperaktívne, prosté upozorním. Ja vysvetlím rodičovi, aby mamka pochopila, že

47 Equality report (2011).

48 Šídlová (2012), www.aktuálně.cz, 19.2.2012.

je veľmi hyperaktívne, že nepočúvalo, bolo drzé.” (asistentka, Prešovský kraj, škola č. 2)

V prípade rómskych rodičov je vzájomná nedôvera ešte viac posilnená „nálepkou“ problémovosti rómskych žiakov. Školské prostredie je pre rodičov ešte viac cudzie, ako pre samotné rómske deti. Bolo by zaujímavé podrobnejšie skúmať a analyzovať vzájomné postoje učiteľov a rómskych rodičov, v tejto analýze však môžeme poukázať aspoň na to, že komunikácia je veľmi problematická.

Ak vnímajú učitelia spoluprácu s rómskymi rodičmi pozitívne, obvykle ide o tých, ktorí sa zaujímajú o výsledky svojich detí, teda sami si prídu po „hodnotenie“. Nestretli sme sa však s tým, aby učitelia opisovali vzájomnú komunikáciu, alebo že by sa sami radili s rodičmi, akým spôsobom k dieťaťu pristupovať, či aby spoločne hľadali nejaký vhodný postup:

„Niektorí rodičia sa zaujímajú o svoje deti, chodia na rodičovské združenia. Iní vôbec, aj nerómski. [...] By sa patrilo aspoň raz za rok zísť za triednym učiteľom, keď už nie za mnou. Niekedy prídu až na moje predvolanie.” (riaditeľ, Košický kraj, škola č. 6)

Učitelia vnímajú veľmi negatívne prostredie, v ktorom niektoré rómske deti (prevažne tie zo segregovaných osád) žijú. Podmienky, v ktorých vyrastajú, sú ale vnímané ako dôsledok zlyhania rodičov a ich neochoty sa o svoje deti dostatočne postarať. Tento fenomén dobre ilustruje názor psychologičky vo fokusovej skupine realizovanej v rámci výskumu:

„A to už dnes sú také pravdy, ktoré platia a ktoré vie každý, že keď tomu dieťaťu poviem stopäťdesiatkrát, že je zlé, bude zlé, lebo sa prispôsobí tejto požiadavke. A to nemusí byť až také explicitné. Teda to očakávanie, že to je to chudá totálne zanedbané, ktorému rodičia nedožičili nič, je hrozné, lebo tí veľmi chudobní ľudia podobne majú radi svoje deti, svojim spôsobom sa im venujú, ktorý je úplne odlišný od nášho. Ja neviem, čo je horšie pre vývin dieťaťa, chodiť tam s tromi deťmi hore-dole po osade, alebo chodiť s ním z francúzštiny na korčuľovanie, balet a kam. Všetko je to kultúrne podmienený spôsob trávenia voľného času.” (psychologička, externá odborná skupina)

S názorom, že by učitelia rešpektovali prostredie, z ktorého deti pochádzajú a snažili sa ho brať ako výzvu pre vzdelávanie, sme sa stretli len veľmi zriedka. Vo väčšine prípadov toto prostredie učitelia vnímajú ako „nepodnetné“.

Napriek tomu niektorí učitelia prejavovali empatický prístup k deťom z chudobných pomerov a snažili sa im čo najviac pomáhať a brať do úvahy ich socio-ekonomickú situáciu. Často sa stávalo, že negatívne opisovali prostredie rómskych osád, vinníkov videli v rodičoch a samotných deťoch, ale ku koncu rozhovoru priznali, že finančná situácia rodičom často neumožňuje, aby deti chodili do školy pravidelne a fungovali v nej tak, ako sa očakáva.

„Každý mesiac pravidelne chodíme na návštevy. [...] No tak hlavne kvôli tej dochádzke [chodím]. No už keď nechodia do školy [...] nechodia lebo fakt sú tam finančné problémy.” (rómska asistentka, Košický kraj, škola č. 6)

DOMÁCA PRÍPRAVA ŽIAKOV

Od rodičov sa zároveň vyžaduje, aby sa intenzívne venovali príprave detí na vyučovanie. To je pre nich veľmi náročná úloha (bez ohľadu na to, či ide o rómskych alebo nerómskych rodičov). Rodičia nie sú pedagógovia a množstvo učebnej látky, ktoré sa ponecháva na domácu prípravu detí je veľmi veľké. Pritom s narastajúcimi nárokmi na školské výsledky detí narastá aj náročnosť domácej prípravy.

V niektorých rómskych rodinách je domáca príprava detí takmer nerealizovateľná. Rodičia často majú nízke vzdelanie a nemajú dostatočné možnosti sa s deťmi poobede učiť. Socio-ekonomické podmienky im to často neumožňujú. Učiteľka z fokusovej skupiny tento problém opísala nasledovne:

„Školské vzdelanie je povinnosť dávať deti do školy, štát ich musí vzdelávať a rodič, ktorý sám vzdelanie nemá, nikdy nevidel zblízka, že by to k niečomu viedlo, ako sa s ním má učiť? Ja mám kolegyňu, ktorá má druháčku a tretiačku, je to moja kolegyňa z inej oblasti a občas ma zavolá, aby som pomohla s domácimi úlohami. Ona si zakaždým trhá vlasy, že čo do čerta chcú od rómskych rodičov, ktorí sú napríklad absolventi osobitnej školy, prípadne aj s výborným intelektom, ale to je jedno, tak ako im majú pomôcť?“ (učiteľka, externá odborná skupina)

Napriek tomu školy kladú na domácu prípravu enormne veľký dôraz a problém následného „zlyhávania“ vidia v nedostatočnej aktivite rodičov pri domácej príprave.

„Určite aj škoda, že sa im doma nevenujú. Lebo ja si myslím, že oni by sa úplne vyrovnali deťom normálne zo základnej školy, keby aj doma [pracovali]. Lebo my vlastne pracujeme s nimi len tu, v škole, čiže doma sa oni nenaučia nič, nenapíšu, nenakreslia, väčšie úsilie musí človek tu vynaložiť. Čiže idete domov zbombardovaná, bez energie.“ (učiteľka v špeciálnej triede, Košický kraj, škola č. 5)

Učitelia a učiteľky (skôr jednotlivci v rôznych školách ako celé kolektívy), ktoré boli otvorenejšie k alternatívnym metódam vzdelávania, rómske deti nenálepkovali a rešpektovali ich rôzne identity, mali zároveň oveľa otvorenejší prístup aj k rodičom. V niektorých prípadoch pretrvávalo „obviňovanie“ rodičov z neúspechov detí, avšak učitelia sa snažili voliť proaktívnejší prístup a zapojiť rodičov do fungovania školy. Napríklad v prípade jednej školy na juho-východnom Slovensku podporujú spoluprácu s rodičmi; domácimi návštevami, vymýšľaním projektov multikultúrne citlivého voľnočasového vzdelávania, pozývaním na Deň rómskej kultúry, a pod.

Celkovo možno povedať, že napriek rôznym úskaliam, ktoré teoreticky môže priniesť väčšie zapojenie rodičov do vzdelávacieho procesu, ich úloha je v súčasnosti podceňovaná. Viacerí učitelia vo výskume uviedli, že rodičia sú hrdí na svoje deti, ak sú školou chválené a prenášajú tento pocit aj na samotné deti. **Nie je dôvod predpokladať, že rómskym rodičom menej záleží na úspechu a šťastí ich detí ako iným rodičom.** Otázne je, ako je v súčasnosti nastavený

spoločný priestor pre komunikáciu. Na oboch stranách prevažuje nedôvera a negatívne postoje. V súčasnosti existujú rôzne prístupy, ktoré by umožnili rodičom aktívnejšie participovať na vzdelávaní svojich detí bez toho, aby tak museli robiť izolovane v domácom prostredí a bez podpory školy.

„Ja som robila aj takéto aktivity s rodičmi a od rodičov aj od detí boli veľmi oceňované. Ja som aj rodičov viacej pripustila do toho vyučovacieho procesu. Aj na pomoc učiteľom. Ja si myslím, že by to pomohlo, lebo by videl, ako sa to jeho dieťa učí, ako sa správa. Istým spôsobom aj ten rodič by mohol byť takým tým pomáhajúcim prvkom.“ (učiteľka, fokusová skupina s odborníkmi)

SPOLUPRÁCA MEDZI PEDAGÓGMÍ

Respondenti vo výskume obvykle ako veľmi dobrú hodnotili práve spoluprácu pedagógov. Obvykle navonok vystupovali ako kompaktný celok, „dobrý kolektív“. Avšak o vzájomnej spolupráci učitelia príliš podrobne nerozprávali. Spolupráca medzi učiteľmi navzájom a s vedením školy evidentne nie je tematizovaná a školy k nej nepristupujú systémovo ako k niečomu, na čom treba budovať filozofiu školy. Pritom jedným z dôležitých indikátorov inkluzívneho vzdelávania je proaktívny prístup k spolupráci medzi rôznymi aktérmi. Indikátory inkluzívneho vzdelávania hovoria o tom, že učitelia majú mať rovnocenný „hlas“ pri vytváraní prostredia školy, majú spolupracovať, komunikovať, zúčastňovať sa spoločných stretnutí a aktívne na nich participovať.⁴⁹

Náš výskum neumožnil hlbšie sledovať procesy spolupráce v rámci školy, avšak z pozorovaní a rozhovorov s učiteľmi a riaditeľmi vyplýva, že v školách prevládajú skôr neformálne vzťahy dôvery medzi jednotlivými učiteľmi, ktoré možno ilustrovať nasledujúcimi výrokmi.

„Myslím, že veľmi dobre spolupracujeme. Hociaký problém máme, tak sa kludne môžeme obrátiť na pána riaditeľa, že nám vyjde v ústrety a vždy sa nám snaží prísť pomôcť, keď sa náhodou nejaký väčší problém vyskytne.“ (asistentka, Košický kraj, škola č. 4)

„Vymieňame si skúsenosti, keď sa niečo v niektorej triede ... tak musíme na to reagovať. Takisto v tej mojej, keď by kolega prišiel a povedal, že sa niečo udiało, tak musím tam ísť okamžite. Hneď si vymieňame informácie. Bezprostredne na to treba reagovať, nenechať to tak, lebo oni by to potom zneužívali.“ (učiteľka, Košický kraj, škola č. 5)

Formálna komunikácia prebieha v rámci štandardných porád medzi učiteľmi a vedením školy, ktoré sa týkajú klasifikácie žiakov, správania, prípadne rôznych tém a oblastí, ktoré súvisia s aktivitami školy. Avšak s tým, aby učitelia aktívne spolupracovali a programovo rozvíjali inkluzívne prostredie, sme sa v žiadnej zo škôl nestretli.

⁴⁹ Booth & Aiscow (2000).

Samostatnou témou je spolupráca učiteľov s inými pedagogickými alebo nepedagogickými pracovníkmi, napríklad psychológmi, špeciálnymi pedagógmi a podobne. V tomto prípade spolupráca funguje tak, ako si ju tieto dve strany „nastavia“. V niektorých školách špeciálni pedagógovia alebo psychológovia úzko spolupracujú s učiteľmi na individuálnych prípadoch detí, vytvárajú im vzdelávacie plány, radia sa o ďalších vzdelávacích postupoch. Takúto spoluprácu potom hodnotia ako veľmi efektívnu, pretože umožňuje obom stranám lepšie uchopiť potreby daného dieťaťa a nastaviť tak vhodné postupy vo vzdelávaní.

Najväčšia potreba dobrej spolupráce je medzi učiteľmi a asistentmi. Ide tu o spoluprácu priamo počas vyučovania, a preto si vyžaduje vzájomnú koordináciu rôznych aktivít. Úlohami asistentov a ich napĺňaním sa zaoberáme v časti o pedagogických asistentoch. V mnohých prípadoch asistenti pôsobia priamo vo vyučovacom procese a venujú sa venujú sa jednotlivým deťom, alebo pomáhajú učiteľom s konkrétnymi aktivitami. Takýto model spolupráce do veľkej miery mení tradičný model pôsobenia učiteľa v triede, ktorý je postavený na vzťahu učiteľa – žiaci. Učitelia sa zväčša pripravovali na hodiny sami, používali metodiky, ktoré im najviac vyhovovali a neboli zvyknutí na prítomnosť ďalšieho dospelého v triede. Aj preto je dôležité, aby kooperácia s asistentmi bola efektívne nastavená a učitelia boli na ňu odborne aj psychologicky pripravení.

Samotní asistenti hodnotia spoluprácu s učiteľmi pozitívne. Zaujímavé však bolo sledovať, čo niektorí rozumejú pod spoluprácou:

„Dobre spolu vychádzame, sme jeden tím. Spolupracujeme, dobre vychádzame. Oni mi povedia, čo mám urobiť a ja to urobím. Ja počkám, čo mi povedia. Oni to zadávajú, neriešia so mnou osnovy, oni to pripravujú. Mimo vyučovania sa veľmi nebavíme.“ (asistentka, Košický kraj, škola č. 6)

Z uvedeného vyplýva, že asistentka sama seba vidí v podriadenej pozícii voči učiteľom a príliš nevstupuje do toho, ako bude samotné vyučovanie prebiehať. Niektorí asistenti uviedli, že obvykle „už sami vedú“, čo treba na hodine robiť a ktorým žiakom sa venovať, ale iniciatíva vychádza väčšinou priamo od učiteľov. Hodnotenie detí je tiež v plnej kompetencii učiteľov a asistenti do neho nezasahujú.

„Ale vlastne pri hodnotení to asi tiež nie, lebo za to je zodpovedný učiteľ. On asistent môže povedať svoj názor, ale on také veci skôr nie.“ (učiteľka, Košický kraj, škola č. 4)

To súvisí predovšetkým s tým, ako je úloha asistenta na slovenských školách vnímaná. V školách, ktoré zohľadňujú prvky inkluzívnosti, by sa mali aj asistenti učiteľa významnejšie podieľať na príprave a priebehu vyučovacieho procesu. To si však vyžaduje aj určité vedomosti a zručnosti, ktorými by asistenti alebo asistentky mali disponovať.

BUDOVANIE KOMUNITY

Súčasťou vytvárania inkluzívneho prostredia by malo byť aj širšie zapojenie lokálnych komunit do fungovania školy a zároveň zapájanie školy do aktivít týchto komunit. Otváranie sa

voči širšiemu okoliu znižuje izolovanosť rôznych skupín a pomáha vytvárať väčšiu sociálnu súdržnosť. Pod širšou komunitou v tomto zmysle myslíme aj samosprávu, širšie chápanú občiansku spoločnosť, ale aj ďalších aktérov, ktorí môžu v danej lokalite pôsobiť. V prípade Slovenska to obvykle bývajú komunitné centrá alebo rôzne občianske združenia pôsobiace v obciach a mestách.

V našom výskume sa ukázalo, že spolupráca s inými ako pedagogickými aktérmi nie je rozšírená. Školy žijú skôr „samé pre seba“ a aj aktivity mimo nich sú organizované a realizované školou a pre školu, než pre komunitu samotnú.

Napriek tomu sme vo výskume identifikovali viacero možností efektívnej spolupráce „mimo školy“, pričom sa ukázalo, že takáto spolupráca prináša rôzne pozitívne efekty pre vytváranie inkluzívneho prostredia.

Ak sa špecificky zameriavame na vzdelávanie rómskych detí, dôležitým mimoškolským aktérom sú komunitné centrá, ktoré fungujú vo viacerých obciach a mestách. Tým, že sa nachádzajú niekde „na polceste“ medzi komunitou a školou, plnia veľmi dôležitú úlohu sprostredkovateľa medzi týmito dvoma svetmi, ktoré inak fungujú pomerne izolovane (ako bolo uvedené pri spolupráci školy s rodičmi).

Spolupráca s občianskymi združeniami je na rôznej úrovni, niektoré fungujú samostatne a umožňujú deťom realizovať aktivity, na ktoré v škole nemajú priestor, prípadne ich pripravujú na vstup do školy a nahrádzajú tak úlohu predškolskej výchovy.

„Rómske deti sú tu asi od tých štyroch približne do šiestich rokov. Učíme sa tie základy; hygienické, farby aby vedeli, počítanie do desať, rozlišovanie ľudského tela. Vlastne všetko to základné, aby vedeli, buď keď nastúpia do tej predškolskej, ale normálnej materskej škôlky, alebo do základnej školy, aby boli aspoň sčasti pripravení, aby ich nemuseli hneď dávať do tých nultých ročníkov“ (vedúca komunitného centra, Košický kraj)

Komunitné centrá zároveň plnia úlohu sprostredkovateľov medzi rôznymi aktérmi v danej obci alebo meste, a tým umožňujú lepšiu komunikáciu a spoluprácu medzi nimi.

„Áno, ja spolupracujem so základnou školou, s materskou školou, s úradom práce, s detskou doktorkou, aj s miestnym úradom hlavne. Takže spolupráca tu je všade. Už mi aj volali z úradu práce, keď mali nejaké problémy tu, s miestnymi občanmi.“ (vedúca komunitného centra, Košický kraj)

V prípade komunitných centier je veľmi dôležité, že sa do rôznych aktivít snažia zapájať aj rodičov. To je pre inkluzívne vzdelávanie mimoriadne dôležité najmä preto, že spolupráca škôl s rodinou často zlyháva. Napriek tomu, že zástupcovia škôl často hovorili, že rodičia nemajú záujem o vzdelávanie svojich detí a nie sú ochotní spolupracovať, práca komunitných centier svedčí skôr o opaku. Ak im vychádzajú v ústrety a snažia sa ich zapojiť do rôznych aktivít, rodičia sa tejto spolupráci nebránia, práve naopak.

„My pozývame rodičov na rôzne vystúpenia, aktivity detí a podobne. Ja ich volám na ten počítačový, keď majú záujem, že môžu si kľudne prísť, keď potrebujú niečo pozrieť si na počítači alebo na internete, alebo tú zumbu. Alebo chcela by som, že by sa urobilo niečo ešte hlavne pre matky, že by kľudne mohli byť aj s deťmi poobede.“ (vedúca komunitného centra, Košický kraj)

Školy rozvíjajú aktivity pre deti aj prostredníctvom rôznych projektov. Viaceré ich realizujú špecificky na vzdelávanie rómskych detí z marginalizovaného prostredia, avšak tieto projekty sa často obmedzujú len na aktivity v rámci školy, na zabezpečenie technického vybavenia a školení pre učiteľov. Niektoré školy využívajú rôzne overené projekty, napríklad rómsky mentorský program, letné tábory pre deti, dni rómskej kultúry a podobne.

„Oni [dvaja učitelia] vlastne prišli s tou iniciatívou, že v tom projekte je zabudovaný aj Rómsky deň. [...] Ten pán učiteľ vedie s vybranými žiakmi, ich v určitej oblasti akože pripravuje, trebárs čo sa týka spevu, hudby, hudobný nástroj a takto. Ten Rómsky deň má byť výstupom z toho. Oslovili aj tak, externe, talenty rómske z okolia, čo v televízii sa uplatnia. Ale nacvičili program i s našimi. Aj konferencierka bola naša žiačka. [...] Takisto tam bol aj prístup tých rómskych rodičov, čiže mnohí aj prišli. Bolo to na dvakrát, tie vystúpenia a bolo to vypredané. Ako sa povie, nabitá sála. Aj tá atmosféra tam bola a úroveň bola dosť vysoká, hej. Jednak tým, že tie rómske talenty tam boli, a aj tí naši žiaci tam mali veľmi pekné vystúpenie. Potom tam v rámci toho dňa boli aj nejaké tvorivé dielne, aj nejaký futbalový zápas so susednou obcou, kde sú Rómovia a tak. Dobré to bolo.“ (riaditeľ, Prešovský kraj, škola č. 1)

Tieto aktivity obvykle priamo závisia na osobnom nasadení jednotlivých učiteľov alebo zástupcov občianskych združení. **Ako problematické sa javilo napríklad zapojenie celého pedagogického zboru a rodičov.** Mnohí učitelia, s ktorými bol uskutočnený rozhovor, vedeli o daných projektoch veľmi málo a odkazovali nás na „zodpovedných“ učiteľov.

„Ja neviem presne, čo sa tam robilo. Viem, že sme to tu mali, ale pán učiteľ XY by vám vedel o tom povedať niečo.“ (učiteľka, Prešovský kraj, škola č. 1)

Budovanie komunity môže byť potenciálne veľmi efektívnym nástrojom vytvárania inkluzívneho prostredia v školách. Napriek všetkým vyššie spomínaným prekážkam, v mnohých školách možno nájsť jednotlivcov (učiteľov, asistentov, psychológov, a pod.), ktorí svojou prácou aspoň do určitej miery prispievajú k tomu, aby škola fungovala pre všetky deti a reagovala na ich individuálne charakteristiky a potreby. Bolo by však prínosné, ak by sa tieto individuálne charakteristiky učiteľov premietli do celkového prístupu školy voči deťom.

Nástroj verejnej politiky *pedagogický asistent* pôvodne vznikol ako mimovládna iniciatíva. Bol experimentálne overovaný v rámci projektu *Akcelerácia úspešnosti rómskych žiakov*, ktorý realizovala Nadácia Škola dokorán.⁵¹ V roku 2002 legislatíva umožnila fungovanie asistentov aj mimo experimentálneho overovania. Zahŕnutie asistentov učiteľa do zákona bolo podmienkou financovania programu „Podpora rómskej menšiny v oblasti vzdelávania“ z finančných prostriedkov EÚ v programe Phare. Príspevok EÚ bol následne rozdelený medzi základné a špeciálne základné školy, na ktorých asistenti začali pôsobiť.⁵² Na prelome rokov 2002/2003 bol spustený program, v rámci ktorého približne 200 Rómov evidovaných na úrade práce zaškolili na pozíciu rómskych asistentov učiteľa a v rámci verejnoprospešných prác boli zamestnaní. Slúžili ako sprostredkovatelia medzi rómskou komunitou a školou, pomáhali prekonávať jazykovú bariéru medzi učiteľom a žiakom, spolupracovali priamo na hodinách a venovali sa záujmovej činnosti. Súčasťou ich pôsobenia bola aj komunikácia s rodinami.⁵³

Podľa zákona má byť cieľom pôsobenia asistenta učiteľa „utváranie rovnosti príležitosti vo výchove a vzdelávaní“ a prekonávanie „architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych a kultúrnych bariér“.⁵⁴ Od roku 2009 je podmienkou pre pôsobenie asistentov učiteľa vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo úplné stredné odborné vzdelanie.

Zvýšenie vzdelanostných požiadaviek v praxi viedlo k tomu, že sa znížil počet asistentov, ktorí pochádzali z rómskych komunít. Výskumy a skúsenosti z praxe pritom ukázali, že asistenti učiteľa podstatne lepšie plnia svoju funkciu, ak pochádzajú z komunity, pre ktorú majú pracovať. Pokiaľ ide o rómske deti z marginalizovaných komunít, asistent by v ideálnom prípade mal byť Róm, ovládať rómsky jazyk a pochádzať z rovnakej komunity ako žiaci.⁵⁵ Aj podľa štátnych vzdelávacích programov sa má pri vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia „zabezpečiť asistent učiteľa, ktorý v prípade detí zo zmiešaného národnostného prostredia ovláda aj ich materinský jazyk.“⁵⁶

ASISTENT UČITEĽA AKO NÁSTROJ INKLUZÍVNOSTI

Aktéri vzdelávania celkovo pozíciu asistenta učiteľa hodnotia veľmi pozitívne. Najčastejšie sa kritika vo vzťahu k asistentom týka ich nedostatočného počtu a finančného krytia. Tento nedostatok si však rovnako uvedomujú aj tvorcovia politik z štátnej správy. V tejto analýze sa

50 Funkcia sa podľa zákona č. 317/2009 Z.z. volá „pedagogický asistent“. Keďže je však viac rozšírený pojem „asistenti učiteľa“, používame oba termíny ako synonymá.

51 Jurásková & Kriglerová (2003), s.182.

52 Vašečka (2002), s. 237.

53 Jurásková & Kriglerová (2003), s.182.

54 Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §16 (1). Pozíciu pedagogického asistenta ďalej upravuje Vyhláška MŠ SR č. 437/2009.

55 Gallová Kriglerová (2006), s. 4, Hapalová & Daniel (2008).

56 Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie, Štátny pedagogický ústav, s. 30, ods. 13.2. Pozri tiež ŠVP – ISCED 0, s. 35.

nebudeme venovať finančným aspektom, ktoré vplývajú na počet asistentov, ale ich uplatnením vo vzdelávacej praxi.

Z pohľadu inkluzívneho vzdelávania sú kľúčové otázky, či môže asistent učiteľa prispievať k vytváraniu inkluzívnejšieho prostredia v škole a za akých okolností môže túto úlohu naplňať. Asistent učiteľa má potenciál individuálne prihliadať na potreby žiakov a diverzifikovať svoj prístup k nim. Tento nástroj preto ponúka veľké príležitosti na zabezpečenie inkluzívnejšieho prostredia v školách. Aj v zahraničí môžeme sledovať trend stúpajúceho počtu pomocných pedagogických pracovníkov.⁵⁷ Zároveň však výskumy v zahraničí poukázali na to, že prítomnosť asistenta v triede sama o sebe nezabezpečuje lepšie výsledky žiakov vo vzdelávaní, a dokonca ani nezaručuje, že učiteľia budú mať na deti viac času.⁵⁸ Všetko závisí od toho, ako asistenti v praxi reálne pôsobia.

Analýza roly asistenta učiteľa si predovšetkým musí položiť otázku: komu má asistent primárne pomáhať, učiteľovi či žiakom? Z tejto perspektívy možno rozdeliť aj rôzne činnosti, ktoré asistenti bežne vykonávajú.

ASISTENT AKO POMOCNÍK UČITEĽOM

Do prvej kategórie možno zaradiť činnosti, ktoré slúžia primárne na pomoc učiteľom a majú za cieľ zabezpečiť tradičný spôsob výučby, ktorý je nastavený pre žiakov naplňajúcich očakávanú normu. Fungujú v rámci paradigmy rozdeľovania žiakov na „normálnych“ a „problematických“. Cieľom takýchto úloh asistenta je disciplinovanie žiakov a posilňovanie autority školy. K takýmto aktivitám patrí napríklad dozor počas vyučovania alebo cez prestávky. Do tohto modelu správania spadajú aj časté prípady, kedy rómski asistenti využívajú rómsky jazyk na posilňovanie autority v triede a niekedy aj voči rodičom žiakov (bližšie pozri ďalšiu kapitolu o využití rómskeho jazyka v školskom prostredí).

Ďalšie funkcie asistenta, s ktorými sme sa stretli v niektorých školách zahrnutých do výskumu, boli pomocné práce, ako napríklad nahrádzanie absentujúcich učiteľov, kopírovanie učebných materiálov a podobné administratívne aktivity. V takýchto prípadoch sa z asistenta, ktorý by mal primárne slúžiť pre žiakov, stáva skôr administratívny pracovník školy.

ASISTENT AKO POMOCNÍK ŽIAKOM

Na druhej strane sme sa stretli s činnosťami asistentov a asistentiek, ktoré boli boli v prvom rade zamerané na pomoc deťom s ohľadom na ich špecifické potreby. Medzi najčastejšie činnosti tých asistentov, ktorí ovládajú rómsky jazyk, patrí pomoc pri prekonávaní jazykovej bariéry pri nástupe detí do školy, a to najmä v nultom ročníku. Pokiaľ asistenti skutočne používajú rómsky jazyk na pomoc deťom, je to vynikajúci nástroj zvyšovania inkluzívnosti školského prostredia.

„Najdôležitejšia úloha [asistenta] je búranie jazykovej bariéry, keď prídu deti do nultého ročníka. Potom je individuálna práca s deťmi, ktoré buď s niečím zaostávajú, alebo sú naopak šikovné. [...] Ďalšia úloha je komunikácia medzi rodičmi a školou, taký most alebo sceľovací prvok. Potom pomáhajú pri orga-

57 Vincett, Cremin, & Thomas (2005).

58 Ibid.

nizačných záležitostiach, ako sú dozory, keď sú nejaké mimoškolské aktivity, a tak.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5)

Aj keď legislatíva vymedzuje postavenie „pedagogických asistentov“, v praxi sa viac vžilo pomenovanie „asistenti učiteľa“. Toto pomenovanie je pritom symptomatické, keďže viac než pomoci žiakom sa asistenti často venujú pomoci pedagógom. Z pohľadu inkluzívneho vzdelávania by mal asistent predovšetkým pomáhať žiakom. Pridanou hodnotou jeho prítomnosti v triede je práve to, že v spolupráci s učiteľom majú viac priestoru venovať sa rôznorodým potrebám žiakov.

RÓMSKI PEDAGÓGOVIA PRE RÓMSKYCH ŽIAKOV?

S rómskymi pracovníkmi a pracovníčkami sa stretávame predovšetkým na pozíciách asistentov. V školách však tiež pracujú rómski učitelia a riaditelia. Preto otázka nestojí tak, či s rómskymi deťmi majú pracovať rómski asistenti, ale všeobecnejšie: do akej miery je v školách dôležitá a potrebná prítomnosť rómskych pedagógov.

Diskusia s predstaviteľmi štátnej správy na túto tému nepriniesla konsenzus.

„[Hovorí sa, že] rómsky asistent má byť Róm, ale ved' zase je to proti tomu, že tvrdíme, že je tu nejaká inklúzia. Ak nehovoríme o etnicite, jedna je lepšia, druhá je menej dobrá, tak v čom ten biely je pre tie rómske deti zlý? [...] Ved' táto spoločnosť je multikultúrna, tak prečo to nemôže byť biely, ktorý sa im bude venovať, a práve ten biely ich vtiahne do tej našej spoločnosti – nič v zlom, aby to nevyznelo – do našej republiky, kde žijeme všetci. Prečo nie, prečo máme dať bielych nabok a dajme im tam Róma? Ved' práve to je proti tomu inkluzívnemu.“ (predstaviteľka štátnej správy)

Postoje k tejto otázke ovplyvňujú aj stratégie škôl pri výbere asistentov. Vo výskume sa napríklad vyskytla škola, ktorú navštevujú iba rómski žiaci. Napriek tomu škola cielene vybrala nerómsku asistentku. Hlavným dôvodom bolo podľa učiteliek to, že predošlá rómska asistentka narušala ich autoritu, lebo na rozdiel od nich ovládala rómsky jazyk a hovorila s deťmi rómsky.

„Mala som [rómsku] asistentku a mne to nevyhovovalo. Tá autorita učiteľa bola niekde úplne inde. Rozprávali po rómsky, ja som im nerozumela. Veľakrát mali výhodu oproti mne. A mne to fakt vadilo, aj keď som niečo povedala, ale keď nebola asistentka [...] oni len stále: 'Kde je Bibi'⁵⁹“ (učiteľka, Prešovský kraj, škola č. 3)

V inej škole zapojenej do výskumu konali presne v opačnom duchu. Túto školu navštevuje mnoho sociálne a jazykovo znevýhodnených rómskych detí, ktoré však nespádajú do kategórie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, lebo ich rodiny nepožiadali o dávku v hmotnej núdzi. Škola preto mala iba jednu asistentku pre deti so zdravotným postihnutím. I tak vedenie

59 Bibi znamená teta po rómsky.

školy dlhodobo na tento post prijíma iba rómske asistentky, lebo považuje za dôležité, aby v škole pôsobila rómska pedagogička.

„Zákon nám nedefinuje, či je to rómsky alebo nerómsky. Zákon nám definuje asistenta učiteľa žiakov so zdravotným znevýhodnením. [...] Teraz už je len jeden asistent, všeobecne asistent učiteľa, ale pokračujeme, chceme teda radšej pokračovať v tom, aby to bol zase ten rómsky asistent. [...] Je ako pomocníčka v tej triede. Ale v podstate nie učiteľke, ale tým deťom.“ (riaditeľka, Bratislavský kraj, škola č. 10).

Filozofia inkluzívneho vzdelávania stavia na prekonávaní zaužívaných hierarchických vzťahov a prihlíadaní na potreby detí vo vzdelávaní. Z tohto pohľadu môžu rómski pedagógovia zohrávať nenahraditeľnú úlohu. Byť Rómom zďaleka nie je postačujúca charakteristika či kvalifikácia na vzdelávanie rómskych detí. Zároveň však má potenciál, ktorý nerómsky pedagogický pracovník nemôže nahradiť. To platí vo viacerých ohľadoch.

Rómski pedagógovia (asistenti, učelia, riaditelia) prepájajú svet žiakov a rodín a svet školy a verejných inštitúcií. Táto priepasť je obzvlášť veľká v školách, ktoré navštevujú výlučne rómske deti z marginalizovaných komunit a pedagogický zbor tvoria výhradne nerómski učelia. Prvý spôsob premostovania sa deje už len prostredníctvom toho, že vzdelaní Rómovia v takýchto prostrediach predstavujú vybočenie zo zaužívaných kategórií.

„Pozitívne rómske vzory potrebujú nielen Rómovia.“ (učiteľka, členka externej odbornej skupiny)

V oblastiach, kde Rómovia žijú výlučne alebo prevažne v marginalizovaných komunitách, sa deliace línie medzi sociálnym a etnickým zlievajú. To vytvára umelý dojem, že Rómovia žijú výlučne v sociálne slabom prostredí s nízkym vzdelaním a vysokou nezamestnanosťou, kým všetci ostatní obyvatelia sú na tom socio-ekonomicky lepšie. Dôsledkom tohto stereotypu je, že rómske deti často nie sú motivované k tomu, aby sa snažili o vyššie vzdelanie. Na jednej strane samotní Rómovia nerómskemu svetu nedôverujú a majú pochybnosti, či dostanú rovnaké šance presadiť sa. A keď neveria tomu, že si nájdú zamestnanie, nie je pre nich dôležité získať ani formálne vzdelanie. Na druhej strane, nerómski pedagógovia sú často presvedčení, že rómske deti nemajú šancu dosiahnuť vyššie vzdelanie. Rómovia ako súčasť pedagogického kolektívu môžu tento stereotyp vyvrátiť a ponúknuť pozitívny rómsky vzor, ktorý potrebujú všetci: nerómski učelia, rodičia aj deti a rovnako tak rómski dospelí a ich deti.

„Na prvom stupni tie deti veľmi chcú, ale akonáhle sú staršie a doma prechádza časť funkcie rodiča na tie deti, tam potom nastáva trošku ten problém. Tam stagnujú, tam treba viac motivácie, možno z rovesníkov, možno vidieť príklady. Aj keď musím povedať, že vidia príklad, lebo pán učiteľ je Róm, asistent je Róm, vidia, že ak chcú – môžu. Tú šancu majú. Každý má šancu a možnosť.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5)

Ďalším dôležitým aspektom je rómsky jazyk, ktorému sa bližšie venuje nasledujúca kapitola. Zároveň môže mať rómsky pracovník lepšie pochopenie pre sociálne a kultúrne odlišnosti medzi skupinami.

„Mne napríklad, ako osobe, je väčším prínosom, keď je to človek z komunity, ako keď má úplne úžasné vzdelanie, ale komunita ho neprijme, lebo to sa tu stáva. Možno inde nie, ale tu, kde sú silné tie rómske komunity, tak sa môže stať, že cudzieho Róma oni jednoducho neprijmú.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5)

Niektorí pedagógovia mali pocit, že aplikujú „farboslepý“ prístup, v ktorom nerobia žiadne rozdiely. I keď takéto vyhlásenie vychádza z najlepších úmyslov, vo svojej podstate dopadach nie je možné.

„Ja medzi rómskymi a nerómskymi rozdiely nerobím. Ja to vôbec nevnímam, kto je biely, kto je čierny.“ povedala nám riaditeľka školy v Prešovskom kraji (škola č. 3), ktorú navštevujú iba rómske deti. Zároveň však sama uvádzala rôzne charakteristiky, ktoré týmto deťom pripisuje. **Aj keď sa o to snažíme, svet jednoducho nedokážeme vnímať „farboslepo“, a ani by sme sa o to nemali pokúšať, pretože to v praxi znamená, že odmietame vidieť odlišnosť, identitu či kultúru iných ľudí. Cieľom inkluzívneho vzdelávania je však vidieť ľudí „farebne“, takých, akí sú, rešpektovať rôznorodosť a prijímať ju ako prirodzený a pozitívny stav spoločnosti.**

SPOLUPRÁCA ASISTENT – UČITEĽ

Asistent či asistentka svojou prítomnosťou na vyučovaní narúša tradičný frontálny spôsob výučby. Učiť frontálne a byť jediným vyučujúcim v triede sa veľmi líši od situácie, keď sú v triede viacerí vyučujúci, ktorí si musia úlohy deliť a navzájom koordinovať. Je to zručnosť, ktorá pre učiteľov nie je samozrejmá, lebo ju nezískali ani počas svojho pedagogického vzdelávania, ani vo svojej doterajšej praxi. Vo viacerých školách sa ukázalo, že učitelia prítomnosť asistenta hodnotia skôr ako záťaž než pomoc. Ich negatívne emócie pritom môžu mať viacero príčin. Prvou je pocit, že im asistent zbytočne vyrába prácu navyše, lebo musia robiť prípravu na hodiny aj pre neho. Druhou príčinou je pocit, že ich niekto kontroluje. A napokon v niektorých prípadoch si učiteľ s asistentom jednoducho ľudsky nevyhovujú, čo sťažuje ich spoluprácu a môže viesť až ku konfliktom ohľadom autority.

„Ja by som nechcela asistenta u seba v triede, keď učím. To je rušivý moment. Akoby som bola sledovaná.“ (riaditeľka, Prešovský kraj, škola č. 3)

Ukazuje sa, že dobrá tímová spolupráca medzi dvoma pedagogickými pracovníkmi je kľúčovým predpokladom na skutočné využitie príležitosti, že sa deťom môžu venovať viacerí dospelí naraz. Preto je dôležité, aby učitelia a asistenti boli cielene trénovaní k efektívnej spolupráci. Keďže úlohou asistenta je pomáhať deťom vo vzdelávaní, jeho dobrá spolupráca s učiteľom môže tomuto cieľu výrazne napomôcť. Naproti tomu nefungujúca spolupráca je významnou prekážkou a sťažuje situáciu všetkým zúčastneným, no v konečnom dôsledku najmä samotným deťom.

KOMUNIKÁCIA RODINA – ŠKOLA

Často sa v súvislosti s prácou asistentov hovorí o ich komunikácii s rodinami. Z pohľadu predstaviteľov ministerstva školstva asistent „*má napomáhať učiteľovi pri realizácii štátneho vzdelávacieho programu*“ a jeho pozíciu ministerstvo posunulo „*na oveľa vyššiu úroveň ako v roku 2002. [...] Od 2009 sme vytvorili priestor pre sociálnu oblasť na tú komunitnú prácu, keďže máme sociálnych terénnych pracovníkov. Asistent učiteľa má dost práce v samotnej škole, aby sa proste nezaťažoval inými činnosťami a ďalej nech je to už oblasť tých ďalších. Tam sa zmenil obsah jeho práce. On je pedagogický zamestnanec.*“ (predstaviiteľka štátnej správy)

Fakt, že asistent je vymedzený ako pedagogický pracovník však nemení nič na tom, že spolupráca s rodičmi žiakov je pre ich úspech v škole nesmierne dôležitá. Často sú to práve asistenti, ktorí majú komunikáciu s rodinami primárne na starosť. Rómsky asistent má často lepšie predpoklady na efektívnu komunikáciu s rómskymi rodičmi. Zároveň sa venuje spravidla menšiemu počtu žiakov a vďaka tomu má možnosť si k nim vybudovať bližší vzťah.

„Práca v triede, práca s deťmi, to je prvá, najhlavnejšia. A druhá najhlavnejšia je spolupráca s komunitou. Ja si to na škole viem predstaviť aj tak napríklad, že by som mala asistentov, ktorí by boli čisto na spoluprácu škola a komunita a asistenta, ktorý by bol priamo na tom učení.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5)

„Ja sprostredkúvam kontakt medzi rodinami a školou, ak niečo máme, treba poriešiť niečo s rodičmi, idem ja do tých rodín. Porozprávam sa s nimi a vysvetlíme si, čo nám treba. Ak treba niečo podpísať, takisto. [...] Oni si už za ten čas zvykli na mňa, dokonca aj oni samotní ma vyhľadávajú, alebo ak dieťa zamaroduje a už ma vidí na ulici, že ‘Počkaj počkaj, moje dieťa je teraz choré, mám tu marodku,’ ja to zoberiem a vybavím. Aj oni vyhľadávajú ma už sami s akýmkoľvek problémom. [...] Pomáham im, ako sa dá, aj rodičom, aj deťom.“ (rómsky asistent, Košický kraj, škola č. 5)

Na záver možno stručne zhrnúť, že nástroj asistenta učiteľa je veľmi pozitívne hodnotené opatrenie na Slovensku aj v zahraničí. Z pohľadu inkluzívneho vzdelávania asistent učiteľa zvyšuje potenciál školy individuálne prihliadať na potreby žiakov a diverzifikovať svoj prístup k nim. Tým otvára veľké možnosti na budovanie inkluzívneho prostredia v školách. Dôležité je, aby asistent čo najlepšie naplňoval individuálne potreby detí. V prípade rómskych detí môže rómsky asistent preklenúť pomyselnú bariéru medzi svetom rómskych detí a „nerómskou“ školou. Tiež je dôležité, aby celý pedagogický kolektív pracoval na tom, aby spolupráca asistentov s učiteľmi bola čo najprospernejšia pre nich, no najmä pre samotných žiakov.

2.3 VYUŽITIE RÓMSKEHO JAZYKA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ⁶⁰

TINA GAŽOVIČOVÁ

Na Slovensku neexistujú žiadne presné údaje o materinskom jazyku či o jazykových kompetenciách žiakov v základných školách. Preto môžeme opäť vychádzať iba z odhadov a výskumov. Podľa nich na Slovensku žije 320 000⁶¹ – 450 000 Rómov.⁶² Najnovší výskum UNDP (2012) uvádza, že 40% Rómov patrí do vekovej skupiny do 15 rokov. Zároveň, viac než polovica Rómov žijúcich na Slovensku má rómčinu ako svoj materinský jazyk. Iba tretina respondentov uviedla slovenčinu a 12% uviedlo maďarský materinský jazyk.⁶³ Na základe vyššie uvedených údajov možno odhadnúť, že 18% – 26% detí vo veku povinnej školskej dochádzky na Slovensku tvoria Rómovia⁶⁴, z toho približne polovica (t. j. 9% – 13%) môže mať rómsky jazyk ako svoj materinský.

V odbornej literatúre, aj v národných a medzinárodných strategických dokumentoch sa uvádza veľa argumentov na podporu vzdelávania detí v ich materinskom jazyku.⁶⁵ Samotná Ústava SR zaručuje občanom patriacim k národnostným menšinám a etnickým skupinám právo „zakladať a udržiavať vzdelávacie a kultúrne inštitúcie“ a „za podmienok ustanovených zákonom zaručuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj právo na vzdelanie v ich jazyku.“⁶⁶ Podobne podľa školského zákona č. 245/2008 Z. z. (§12) majú príslušníci národnostných skupín právo na výchovu a vzdelávanie v ich jazyku. Toto právo sa vzťahuje aj na rómsku národnostnú menšinu. Napriek vysokému počtu detí s rómskym materinským jazykom na Slovensku doposiaľ nie je žiadna štátna základná škola s rómskym vyučovacím jazykom. Dôvodov je pritom viacero. Neexistujú učebnice, ktoré by umožňovali vyučovanie rôznych predmetov v rómčine a taktiež na vysokých školách nie sú otvorené študijné odbory, ktoré by vzdelávali učiteľov rómskeho jazyka či v rómskom jazyku. Existuje iba niekoľko škôl, ktoré vyučujú rómsky jazyk ako jeden z predmetov. Tieto školy však zámerne neboli zahrnuté do výskumu.⁶⁷ Vzhľadom na slabé zastúpenie rómskeho jazyka vo vzdelávaní, sa náš výskum zameriaval na postoje k neformálnemu používaniu rómskeho jazyka na školách a na situácie, v ktorých je rómsky jazyk najčastejšie využívaný.

Jazyk je nutné vnímať z dvoch rôznych perspektív. V prvom rade je to komunikačný nástroj, ktorý slúži na dorozumievanie sa. Keď ľudia nehovoria rovnakým jazykom, v ich komunikácii

60 Časť výskumu zameraná na využitie rómskeho jazyka bola publikovaná aj v zborníku „Diverzita v spoločenských vedách“ (Gažovičová 2012a) a v časopise Human Affairs (Gažovičová 2012b).

61 Jurásková, Kriglerová & Rybová 2004.

62 Vaňo (2002).

63 Filadelfiová & Gerbery (2012).

64 Ak 40% sú vo vekovej skupine 0-15 rokov, približne 25% je vo veku povinnej školskej dochádzky (6-15 rokov). 25% z odhadov 320 000 a 450 000 tvorí populáciu rómskych žiakov okolo 80 000 – 112 500. Celkový počet detí na základných školách je 434 477 (Ústav informácií a prognóz školstva).

65 Už v roku 1953 správa UNESCO uviedla: “[...] malo by sa vynaložiť všetko úsilie, aby sa zabezpečilo vzdelávanie v materinskom jazyku.” (preklad autoriek, s. 47) Ďalším významným dokumentom, ktorý sa venuje aj vzdelávaniu v materinskom jazyku je Európska Charta regionálnych alebo menšinových jazykov (1992), ktorú ratifikovalo aj Slovensko.

66 Ústava SR, druhá hlava, štvrtý oddiel, čl. 34, (1) a (2).

67 Podľa nám dostupných informácií sú to Súkromná základná škola a Súkromné gymnázium v Košiciach; Súkromné gymnázium a Súkromná spojená škola v Kremnici, Súkromná pedagogická a sociálna akadémia v Košiciach a Konzervatórium v Košiciach.

vzniká bariéra. Jazyk má však zároveň aj dôležitú symbolickú funkciu. Je súčasťou našej identity a zohráva úlohu v interakciách medzi ľuďmi. Jazyky majú v každej spoločnosti určitý hodnotový status, ktorý sa v istej podobe prenáša aj na ľudí, ktorí ním hovoria. V našej analýze prihliadame na obe spomínané funkcie jazyka.

O symbolickej hodnote jazyka svedčí aj vyjadrenie predstaviteľa štátnej správy. Citát ilustruje, ako **pre mnohých ľudí na Slovensku je rómčina úzko prepojená s chudobou, v ktorej mnohí Rómovia žijú. Z toho pramení aj celkový dešpekt k rómskemu jazyku.**

„Keď sú tí rómski žiaci sústredení, povedzme, v jednej triede, oni sa prirodzene medzi sebou rozprávajú iba po rómsky, aj keď učiteľ hovorí po slovensky. [...] To podľa mňa nie je dobré, lebo vlastne ten jazyk je určitý kultúrny kód. Tá slovenčina predsa len je jazykom, ktorým rozpráva majorita a tá majorita má určité vyššie ambície. Oni v tej ich kultúre, kde hovoria len po rómsky, ako keby boli zaseknutí v tom svetonázore, že skončím tú základnú školu, možno sa niekto aj dostane na strednú. Ale keď vedia dobre po slovensky, oni sú aj ťahaní tými nerómskymi žiakmi, aby prevzali aj to ich zmýšľanie, že je dobré ísť na strednú alebo vysokú školu.“ (predstaviteľ štátnej správy)

JAZYK AKO KOMUNIKAČNÝ PROSTRIEDOK ČI BARIÉRA

Rómsky jazyk sa v rozhovoroch objavoval predovšetkým v súvislosti s jazykovou bariérou rómskych detí pri nástupe do školy. Z tohto hľadiska sa téma rómskeho jazyka opakovane vyskytovala v súvislosti s ďalšími opatreniami, najmä nultými ročníkmi a asistentmi učiteľa. Tak, ako ukázali aj iné výskumy⁶⁸, predstavitelia škôl sa zhodujú v tom, že deti z marginalizovaných komunít pri vstupe do školy veľmi často prekonávajú jazykovú bariéru. Deti, ktoré doma hovoria po rómsky, nenavštevujú materskú školu a neprichádzajú pravidelne do kontaktu s nerómskymi obyvateľmi mesta či obce, pri vstupe do školy často takmer neovládajú vyučovací jazyk. Jazykovú bariéru v navštevovaných školách taktiež uvádzali ako jeden z hlavných dôvodov na zaraďovanie detí do nultého ročníka.

„Oni nevedeli nič, jediné slovo nerozumeli po slovensky. [...] Ja musím pracovať ako s hluchonemými posunkovou rečou. Ale tak, potom to ide veľmi rýchlo, keď sa naučia tie základy. Po dvoch mesiacoch už začínajú tvoriť vety, rozprávajú si ce gramaticky nesprávne, v neurčitkoch, v prvom páde a v prvej osobe, ale už sa dorozumieme. Po štyroch mesiacoch už spolu normálne komunikujeme.“ (triedna učiteľka nultého ročníka, Košický kraj, škola č. 5)

„Mám skôr pocit, že niektoré deti brzdia miesto toho, že by som rozvíjala, lebo oni sú veľmi rozvinuté a jediná príčina, prečo nie sú v prvom ročníku je preto, že oni nepoznajú jazyk. Ináč sú veľmi šikovné, keby poznali jazyk, tak sú jed-

68 Porov. napr. Hapalová & Daniel (2008).

notkári, asi polovica z mojich žiakov je taká.“ (triedna učiteľka nultého ročníka, Košický kraj, škola č. 5)

„Určite keby ovládali slovenčinu, tak tie výsledky by boli oveľa lepšie.“ (riadiateľka, Prešovský kraj, škola č. 2)

Jazyková bariéra býva prekonávaná viacerými spôsobmi. Predovšetkým tým, že učitelia s deťmi komunikujú vyučovacím jazykom a tie si jazyk počúvaním osvojujú. Väčšinou sa však pri tom nevyužívajú žiadne metodické pomôcky. Dôvodom je aj to, že učitelia nie sú odborne pripravení na vyučovanie slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. Aj iné výskumy preukázali, že v slovenskom školskom systéme chýbajú metodiky na vyučovanie slovenčiny ako druhého jazyka.⁶⁹

V tých školách, kde niekto z pedagogického zboru ovláda rómsky jazyk (najčastejšie rómsky asistent, menej často učiteľ a len výnimočne riaditeľ), sa tento najčastejšie využíva práve na prekonávanie prvotnej jazykovej bariéry pri nástupe detí do školy. Uplatňuje sa najmä pri prekladaní slovenských výrazov, ktorým deti nerozumejú, do rómčiny.

„Ja napríklad [...] som používala rómske výkladové karty. Aj keď som ešte nemala rómske výkladové karty, tak bol rómsky šlabikár. [...] Keď [dieťaťu] rozprávate výraz, ktorý mu nič nehovorí, on ho nepozná, tak si ho nezapamätá. [...] Ja som moje deti učila len tak. Už sme vedeli, že to je A, lebo to bolo angrusti (rómsky – prsteň). [...] To nie je na popieranie slovenčiny, to s tým nemá nič. To je na tú pomoc na začiatku, keď je tá bariéra jazyková. [...] Oni sa pri tom učia ten jazyk, lebo jazyk sa nedá učiť, že dnes prídem do školy a viem. To sa nedá, to je dlhodobý proces a ten proces trvá po 9. triedu.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5)

Všetci vyučujúci, ktorí rómsky jazyk ovládajú a používajú ho pri učení detí po slovensky, si tento spôsob veľmi pochvaľovali. Napriek tomu sa u nich prejavoval znútorný pocit, že takýto postup nie je celkom správny alebo žiadaný. Viacerí respondenti sa spontánne za svoje konanie ospravedlňovali a sami od seba uvádzali, že nemusí byť plne akceptované. V predošlom vyjadrení takéto vymedzovanie ilustruje veta: *„To nie je na popieranie slovenčiny, to s tým nemá nič, to je na tú pomoc na začiatku, keď je tá bariéra jazyková“* či poznámka od rovnakej osoby: *„Možno, že by to inšpekcia nie až tak rada videla [...]“*. V ďalších rozhovoroch sa napríklad vyskytlo aj takéto vyjadrenie: *„Ja sa nikdy nerozprávam na hodine otvorene po rómsky. Pretože nie je to jazyk, ktorým by sa malo na hodine komunikovať.“* (rómska asistentka, Bratislavský kraj, škola č. 10). Z toho je zrejmé, že napriek pozitívnym skúsenostiam s využívaním rómčiny pre učenie slovenčiny, učitelia mali pocit, že rómsky jazyk ani v takomto prípade do školy nepatrí.

Z pohľadu inkluzívneho vzdelávania je úplne na mieste, že sa žiakom, ktorí prekonávajú jazykovú bariéru, pomáha využívaním ich materinského jazyka. **Ak v škole veľká časť žiakov, alebo dokonca všetci, hovoria inak než vyučovacím jazykom, je žiaduce, aby aspoň časť pedagogického zboru (najmä v nižších ročníkoch) tento jazyk ovládali.**

Potreba prítomnosti učiteľov či asistentov ovládajúcich rómsky jazyk však nebola vo výskume všeobecne zdieľaná. Zdôrazňovali ju najmä rómski pedagogickí pracovníci, prípadne nerómski

69 Porov. Gažovičová (ed.) (2011), s. 47-48.

učitelia, ktorí sa rómčinu sami naučili. „V každom prvom ročníku by mal byť rómsky asistent.“ (rómsky asistent, Košický kraj, škola č. 4)

Viaceri tiež chybu vidia v tom, že deti sa nenaučia po slovensky ešte pred nástupom do školy. Chýbajúce zaškolenie detí v materských školách sa objavovalo vo viacerých súvislostiach. Vo vzťahu k rómskemu jazyku sa dokonca objavil aj názor, že by rodičia mali s deťmi hovoriť po slovensky.

„Doma by mali čo najviac rozprávať od mala [slovensky]. Samozrejme, že netvrdím, aby zanevreli na rómsky jazyk. Rodičia by mali zapracovať od mala a plus ešte škôlky materské, to je veľká pomoc.“ (rómsky asistent, Košický kraj, škola č. 5)

„No rodičia, aby s nimi doma rozprávali slovensky, ináč sa to neodstráni. To doobedie, čo my s nimi rozprávame po slovensky, tak to je veľmi málo. Oni medzi sebou rozprávajú len po rómsky. Domov prídu, zase len po rómsky, takže to je veľmi málo.“ (triedna učiteľka nultého ročníka, Košický kraj, škola č. 4)

Škola by nemala rodinu priamo alebo nepriamo nútiť, aby sa vzdala svojho materinského jazyka, v ktorom je komunikácia pre jej členov najprirodzenejšia. Hovoriť akýmkoľvek jazykom je základné ľudské právo a jeho narušenie by bolo pokusom o násilnú asimiláciu.

Dôležitá je aj efektívnosť samotného vzdelávania. Ak je rómčina materinským jazykom detí, prehĺbovanie znalostí v tomto jazyku je dôležité pre celkový intelektuálny rozvoj dieťaťa.⁷⁰

Zmiešané triedy, ktoré umožňujú viac sociálneho kontaktu medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi, sú taktiež nástrojom prirodzeného prekonávania jazykovej bariéry. V rozhovoroch s učiteľmi to však ako súčasť riešenia vôbec neodznelo. Rezidenčná segregácia, ktorá sa prenáša do škôl aj sociálnych kontaktov, spôsobuje, že práve deti zo segregovaných komunít sa s deťmi hovoriacimi inak ako po rómsky takmer nestretávajú.

JAZYK AKO SYMBOLICKÝ NÁSTROJ

Neznáme v nás často vzbudzuje strach či nedôveru, a tak je to aj s rómskym jazykom pre pedagógov, ktorí mu nerozumejú. Najotvorenejšie to sformulovala riaditeľka jednej školy, ktorá sa sama naučila po rómsky.

„Keď rozprávajú po rómsky [...] a ja im rozumiem, tak mi to tak neprekáža. Horšie by bolo, keby som im nerozumela a by som nevedela, čo hovoria. Tak to by som znervóznela, že čo keď hovoria niečo, čo nemajú, alebo plánujú niečo, čo nemajú.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5)

Strach z toho, čo si deti hovoria, keď hovoria po rómsky, môže pri autoritatívnom spôsobe vyučovania viesť k zákazu používania rómčiny v škole. Takýto zákaz však významne zasahuje do osobnej integrity dieťaťa, napáda jeho identitu a to, čo je mu prirodzené. Zároveň to udržiava a posilňuje pomyselnú bariéru medzi svetom rodiny a svetom školy, ktorú deti môžu pociťovať. Práve táto bariéra môže prispievať k tomu, že deti školu odmietajú, nejavia o ňu záujem alebo sa voči nej búria.

⁷⁰ Porov. napr. Paulsten & Tucker (2003).

Otázka ne/znalosti jazyka úzko súvisí aj s autoritou vyučujúceho. Rómska učiteľka ovládajúca jazyk, ktorým sa žiaci bežne medzi sebou rozprávajú, má neraz vyššiu autoritu. To nerómskym učiteľom zvykne prekážať. Ilustruje to aj vyššie uvedený citát nerómskej učiteľky, ktorá pôsobí v škole na východnom Slovensku s výlučne rómskymi žiakmi.

„Mala som [rómsku] asistentku a mne to nevyhovovalo. Tá autorita učiteľa bola niekde úplne inde. Rozprávali po rómsky, ja som im nerozumela. Veľakrát mali výhodu oproti mne. A mne to fakt vadilo, aj keď som niečo povedala, alebo keď alebo la asistentka [...] oni len stále: ‘Kde je Bibi⁷¹?’“ (učiteľka, Prešovský kraj, škola č. 3)

Pri úspešnej spolupráci učiteľov a asistentov by znalosť rómskeho jazyka mala byť obojstranne využívaná na prekonávanie jazykovej bariéry a nemala by byť vnímaná ako ohrozenie.

Rómčina v škole zriedka naplňuje pozitívnu funkciu pri budovaní vzťahu k rómskej kultúre a identite. Výnimku občas tvoria rómske piesne či riekanky. Ak sa rómčina v školách vôbec používa, tak iba na dva účely. Prvým je vyššie spomenuté učenie sa slovenského jazyka prostredníctvom rómčiny. Druhým je využívanie rómčiny ako nástroja represie voči žiakom, niekedy aj rodičom, na budovanie či posilňovanie autority učiteľa, ktorý rómčinu ovláda. Nasledujúce vyjadrenie je od nerómskej riaditeľky, ktorá sa naučila po rómsky.

„Ak počujete a nadávajú, myslia si - veď ona nerozumie – a sa otočíte a im povieť, tak sa zháčia. Je to taký prvok výchovný, čo sa dá použiť aj na rodičov, aj na tie deti.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5)

Inú skúsenosť opisuje mladá rómska asistentka.

„Keď som došla na hodinu a nepoznali ma, tak nevedeli, že viem po rómsky. Som rozumela, čo oni si rozprávajú. A už potom som ich ja oslovila v ich jazyku. Tak boli z toho úplne hotoví. Ale myslím si, že aj toto mi pomohlo včleniť sa medzi nich, teda že ma brali. Že to bolo lepšie, určite.“ (rómska asistentka, Bratislavský kraj, škola č. 10).

Celkovo možno zhrnúť, že ak je rómsky jazyk v škole neformálne prítomný, využíva sa najmä na dva účely: prekonávanie jazykovej bariéry a posilňovanie autority.

(1) Vzhľadom na častú jazykovú bariéru rómskych detí pri nástupe do školy niektoré z nich rómčinu používajú ako sprostredkujúci jazyk. Potrebný je dovtedy, kým si deti dostatočne neosvoja slovenčinu. **Samotnej rómčine sa však iba veľmi výnimočne prisudzuje iná hodnota a učitelia väčšinou nepovažujú za dôležité naučiť žiakov spisovnú rómčinu.**

(2) V symbolickej rovine je ovládanie rómčiny považované za jeden zo spôsobov, ako si u detí vybudovať autoritu. To pomáha pedagogickým pracovníkom, ktorí rómčinu ovládajú. Na druhej strane to však nie je vždy pozitívne vnímané nerómskymi učiteľmi, ktorí pociťujú stratu vlastnej autority. **V skúmaných školách takmer úplne absentovalo využívanie rómskeho jazyka ako nástroja na budovanie pozitívnej rómskej identity a hrdosti.**

71 Bibi znamená teta po rómsky.

2.4 MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA

JARMILA LAJČÁKOVÁ

Multikultúrne vzdelávanie vzniklo ako kritická reakcia na monokultúrny a europocentrický spôsob výučby. Monokultúrne vzdelávanie je kritizované za formovanie arogancie, necitlivosti a rasizmu. Vychováva jednotlivcov, ktorí vidia svet výlučne z pohľadu svojej kultúry a nie sú schopní akceptovať rozmanitosť a iné kultúrne a hodnotové systémy ako rovnocenné.

Multikultúrne vzdelávanie vychádza z myšlienky, že žiaci a žiačky sú ľudské bytosti, členovia a členky kultúrnych a etnických komunit a súčasne aj občania a občianky určitej politickej komunity.

Cieľom multikultúrneho vzdelávania je umožniť žiakom spoznať odlišné koncepcie dobra a hodnotových systémov. Multikultúrne vzdelávanie nemá za cieľ vytvárať kult kultúr, ktorý by oslaboval spoločnú sociálnu jednotu, tak ako to tvrdia mnohí jeho kritici. Jeho poslaním je budovať rešpekt k základným ľudskoprávnym hodnotám, vytvoriť priestor na prijímanie a vytváranie pluralitnej kultúry a spochybňovanie europocentrizmu a jeho interpretácie histórie. Cieľom je rozvíjať chápanie odlišných kultúr ako niečoho obohacujúceho a pozitívneho.⁷²

Multikultúrne vzdelávanie by sa malo odrážať v školských osnovách a rovnako aj v metodike vyučovania. Z tohto dôvodu nestačí len rozšíriť školské osnovy tak, aby obsahovali zmienku o odlišných náboženstvách či kultúrach. Multikultúrna výchova má smerovať k príprave študentov na vedenie dialógu. Cieľom je, aby napríklad pochopili odlišné vnímanie historických udalostí a ich komplexnosť a nesnažili sa o hľadanie jedinej správnej odpovede. História a skúsenosti menštinových komunit by mali byť integrované do všeobecnej histórie tak, aby boli súčasťou vytvárania pluralitnej kolektívnej pamäte.⁷³

Na Slovensku bola multikultúrna výchova (MKV) zavedená ako prierezová téma počas obsahovej reformy výchovy a vzdelávania od školského roku 2008/2009. Cieľom multikultúrnej výchovy podľa štátneho vzdelávacieho programu pre 2. stupeň základnej školy je „výchovné a vzdelávacie pôsobenie zamerané na rozvoj poznania rozličných tradičných aj nových kultúr a subkultúr, akceptáciu kultúrnej rozmanitosti ako spoločenskej reality a rozvoj tolerance, rešpektu a prosociálneho správania a konania vo vzťahu ku kultúrnej odlišnosti. Edukačná činnosť je zameraná na to, aby škola a školské vzdelávanie fungovali ako spravodlivé systémy, kde majú všetci žiaci rovnakú príležitosť rozvíjať svoj potenciál. Žiaci spoznávajú svoju kultúru aj iné kultúry, históriu, zvyky a tradície ich predstaviteľov, rešpektujú tieto kultúry ako rovnocenné a dokážu s ich príslušníkmi konštruktívne komunikovať a spolupracovať. Multikultúrnou výchovu možno prirodzene začleniť do humanitných a spoločenskovedných predmetov. Prvky multikultúrnej výchovy však možno v obsahovej a metodickej rovine či s pomocou vhodných príkladov rozvíjať aj v prírodovedných predmetoch či pri výučbe materinského a cudzích jazykov.“⁷⁴

Multikultúrna výchova je vo svojich východiskách opatrením, ktoré má výrazný potenciál zvyšovať inkluzívnosť v školách. Jej prierezový charakter umožňuje transformovať kurikulum tak, aby rešpektovalo odlišnosti medzi deťmi ako obohacujúcu charakteristiku celej komunity. Deti

72 Rosinský (2011), s.74.

73 Parekh (2000), s. 224-230.

74 Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie, Štátny pedagogický ústav, s. 20, ods. 6.2.1.

sú akceptované ako rovnocenné. Kultúra, ktorú si prinášajú z domu (vrátane jazyka) je niečo, čo nemusia skrývať. Dejiny menšín nie sú zamlčované, ale sú organickou súčasťou dejín Slovenska. Multikultúrna výučba je vysoko participatívna, keďže deti sú podporované vo formovaní svojich názorov a v kritickom myslení. Multikultúrna výchova si zároveň kladie za cieľ vytvoriť priestor pre inklúziu žiakov z „odlišných“ kultúrnych a náboženských prostredí, vrátane prisťahovalcov, a súčasne sa popasovať so stereotypmi či dokonca xenofóbiou a rasizmom u detí.⁷⁵

MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA V SKÚMANÝCH ŠKOLÁCH

Učители v skúmaných školách multikultúrnej výchove prisudzovali veľký význam ako prostriedku budovania tolerance. Na ministerstve školstva, ktoré zbiera informácie o výučbe tejto priezbovej témy, evidujú množstvo vykázaných aktivít v rámci multikultúrnej výchovy.

V školách sme sa však často stretli aj s úprimným začudovaním sa a s nepochopením podstaty MKV.

„Multikultúrna – to je ktorá? To je tá výpočtová technika? Či to sú tie podujatia? No to áno. Divadlá máme a tak, pre deti organizujeme kultúrne podujatia. Aj Sv. Mikuláša. Teraz budeme mať z Prešova divadlo.“ (riaditeľka, správa výskumníčky, Prešovský kraj, škola č. 3)

Výskum odkryl aj riziká nepochopenia a zrejme neúmyselného zneužitia myšlienky MKV. Podobne, ako to budeme ilustrovať v prípade nultých ročníkov, aj MKV často nadväzuje na tzv. pozitívne stereotypy o Rómoch a rómskych deťoch, ktoré túto skupinu spájajú s romantickými predstavami nespútaných tanečníkov a hudobníkov.

„Snažíme sa navádzať ich na ich kultúru v rámci mimoškolskej činnosti, v rámci krúžkov. Tam rôznymi [spôsobmi], ako tančeky, spev a také, aj v rómčine. Aby sa prejavoval ich temperament v tom, lebo oni sú takí spontánni. Keď napríklad vy chcete s nimi nacvičiť nejaký tanček, nemusíte veľké úsilie vynaložiť, lebo oni vedia tancovať, ale po svojom. A keď vy od nich chcete niečo iné, tak to je problém (smiech).“ (riaditeľka, Prešovský kraj, škola č. 2)

Riziko takéhoto uchopenia multikultúrnej výchovy spočíva v tom, že škatuľkuje deti do určitých kategórií, podobne ako v prípade nultých ročníkov, kde sú rómske deti vnímané ako zaostalé. Deti sú tak uväznené v očakávaných roliach. Neráta sa s tým, že každé rómske dieťa nemusí mať umelecký talent a nemusí túžiť stať sa hudobníkom. Aj keď to neznamena, že by tanec a umenie nemali svoje miesto v multikultúrnej výchove, pri ich využití sa však treba vyhnúť stereotypom, ktoré upevňujú delenie na „my“ a „oni“.

Takéto vnímanie multikultúrnej výchovy je súčasťou „skultúrňovania“ rómskych detí, a to buď do „našej“ alebo „ich“ kultúry, pričom rómska kultúra je z pohľadu nerómskych učiteľov vnímaná pomerne esencialisticky.

75 Mistrík a kol. (1999).

„Aj minulého roku vystupovali s rómskym tancom. Pani učiteľka, ktorá má tanečný krúžok, ich naučila rómsky tanec. S tým vystupovali na tých Vianočiach, kde mali z našej školy, triedy, pripravený program. Tak sa zapojili do toho programu, kde boli všetci žiaci. Takže áno, určite, tanec, hudba – je to pekné, treba to zobrať, treba to prijať od nich.“ (triedna učiteľka, Košický kraj, škola č. 4)

To, ako uplatňovanie multikultúrnej výchovy v niektorých prípadoch podporuje delenie na „my“ a „oni“, ilustruje aj vyjadrenie ďalšej učiteľky.

„Tu máme v rámci nejakého predmetu rozprávať o tých iných národnostiach. Alebo môžeme to mať aj ako mimoškolskú činnosť. Čo sa týka tých kultúr ja som to riešila poslednýkrát na prírodovede. Rozprávali sme tam o jedle. [...] Teraz pred Vianocami hlavne, aké sú zvyky v tých iných krajinách.“ (učiteľka, Košický kraj, škola č. 6)

Absurdne pôsobí výučba multikultúrnej výchovy v hlboko segregovanom prostredí. Už delenie na základe etnicity je v absolútnom rozpore s princípom rešpektovania ľudskej dôstojnosti každého dieťaťa.

„No aby sa deti dozvedeli viac o sebe, o svojich predkoch. Aj multikultúrna výchova tam napríklad spadá. Ja hovorím, že naozaj je na škodu veci, keď človek napríklad nepozná svoje korene, že proste sa ho opýtate, skadiaľ asi pochádzajú tvoji predkovia, tak nevie vám odpovedať a nevie nič o svojej komunite porozprávať. Čiže ja si myslím, že to je taká neznalosť, ale je dobré, keď sa to zavedie, aspoň dajaké základy tým deťom dávame.“ (riaditeľka, Prešovský kraj, škola č. 2)

Vo výskume sme našli aj pozitívne príklady, kedy učitelia multikultúrnú výchovu realizovali v podstate intuitívne. Napríklad v rámci vyučovania alebo počas mimoškolskej činnosti revitalizovali židovský cintorín alebo organizovali oslavy Medzinárodného dňa Rómov.

Na jednej škole multikultúrnú výchovu využívali cieľavedome a systematicky ako nástroj spájania oddelených komunít rómskych a nerómskych detí a na rešpektovanie odlišností. V tomto prípade škola úspešne spolupracuje s mimovládnyimi organizáciami. Koordinátorka pre MKV pripraví ročný plán, ktorého cieľom je prekonávanie kultúrnych rozdielov a spájanie oddelených komunít. MKV zakomponovali do hodín dejepisu aj začlenením rómskych dejín.

„My máme záujem robiť také aktivity, ktoré by nás spájali. Ktoré by nás nerozdeľovali, ale spájali. Tak zase zoberieme z každej triedy 2 – 3 deti a pripraví sa tá kostra a budú si pliesť, čo sa im podarí vyrobiť – bude to ich vlastný výrobok. [...] Nemá zmysel, aby tam dospelý zasahoval, toto nebol náš cieľ. To,

čo si sami pomaľujú, tak budú mať. [...] Prečo práve pletenie? Máme košíkára v osade plus ešte takého jedného ne-Róma košíkára. Zoberieme ich obidvoch a oni vlastne pod tým vedením budú pliesť.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5)

Potenciál spájania a budovania rešpektu, ktorý je podstatou MKV, nebol v skúmaných školách takmer vôbec využívaný. Pozitívne príklady ukazujú, aké možnosti ponúka multikultúrny prístup pri spájaní rozdelených komunít rómskych a nerómskych detí. Ukazuje sa, že pri realizovaní niektorých aktivít môžu pomáhať aj mimovládne organizácie. Riziko pri zavedení MKV spočíva v tom, že niekedy vychádza zo stereotypizujúcich predstáv o rómskych deťoch, posilňuje delenie na „my“ a „oni“ a vnucuje interpretáciu rómskej kultúry tak, ako ju vidia nerómski učitelia.

V dôsledku ekonomickej a sociálnej transformácie po roku 1989 výrazne klesol počet rómskych detí navštevujúcich materské školy. Trend súvisel s takmer paušálnym rušením predškolskej výchovy, nárastom finančných nákladov spojených s návštevou materských škôl a s celkovým sociálnym a ekonomickým prepadom a chudobou značnej časti rómskej menšiny.

Nulté ročníky boli zavedené od školského roku 1992/1993 ako experimentálny program. Myšlienka bola predstavená ako alternatíva „na riešenie nepripravenosti rómskych detí na školu odkladom školskej dochádzky, zaraďovaním do vyrovnávacích tried a osobitných škôl“.⁷⁶ Metodická príručka na výučbu v nultom ročníku tento nástroj vymedzuje pre deti „zo sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia, celkovo psychicky deprivovaných, neovládajúcich alebo len čiastočne ovládajúcich vyučovací jazyk, nepripravených pre úspešný vstup do školy.“⁷⁷ Dočasnú nespôsobilosť na vzdelávanie má „vyrovnávať“ nultý ročník ako alternatíva k odloženiu školskej dochádzky či zaradeniu do špeciálnej školy. Podstatou tohto prístupu bolo rozloženie učiva prvého ročníka základnej školy do dvoch rokov.

Zavedenie nultého ročníka vychádzalo z predpokladu, že „intenzívnym, cieľavedomým edukačným pôsobením skúsených pedagógov počas dvojročného cyklu sa umožní žiakom z málo podnetného, jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia zvládnuť učivo prvého ročníka základnej školy.“⁷⁸

Nultý ročník, ktorý začal experimentálnym overovaním, pokračoval takýmto spôsobom bez toho, aby bola riadne zdokumentovaná jeho efektívnosť.⁷⁹ Napriek tomu bol napokon v roku 2002 aj legislatívne vymedzený.⁸⁰ Ustanovenia o nultom ročníku sa neskôr premietli aj do súčasne platného školského zákona. Podľa školského zákona sú „nulté ročníky určené pre deti, ktoré dosiahli fyzický vek 6 rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť a pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia“.⁸¹ Do nultého ročníka ich možno zaradiť ako alternatívu k odloženej školskej dochádz-

76 Kadlečíková (2002), s. 33.

77 Maczejová a kol. (2000), s.15, ods. 2.1.

78 Rigová & Maczejková (2002), s. 709.

79 Kadlečíková (2002), s. 33.

80 Zákon č. 408/2002 Z.z. o verejnej službe v znení v neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov uvádza: „(2) Nultým ročníkom základnej školy je forma výchovy a vzdelávania detí ako integrálna súčasť základnej školy. Vyučovanie v nultom ročníku sa môže organizovať s celodenným výchovným pôsobením s akceleračnými programami a cvičeniami na rozvoj poznávacích a mimopoznávacích funkcií s čiastočným plnením učebných osnov prvého ročníka základnej školy. Nultý ročník je určený pre deti, ktoré k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, nedosahujú školskú zrelosť, pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia a vzhľadom na sociálne a jazykové prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia učiva 1. ročníka základnej školy za jeden školský rok.“ V § 34 ods. 1 druhá veta znie: „Ak dieťa po dovŕšení šiesteho roku veku nedosiahlo školskú spôsobilosť, orgán štátnej správy v školstve rozhodne o jeho zaradení do nultého ročníka základnej školy alebo o odklade začiatku povinnej školskej dochádzky 4a) o jeden školský rok na základe žiadosti zákonného zástupcu alebo po odporúčaní praktického lekára pre deti a dorast, poradenského zariadenia 4b) alebo na návrh riaditeľa predškolského zariadenia, ak ho dieťa navštevuje, a to vždy so súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa.“

81 Zákon 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §19 ods. 6.

ke, ale len so súhlasom zákonného zástupcu. Súčasťou žiadosti je aj odporúčenie detského a dorastového lekára a odporúčanie výchovného poradcu. Dieťa možno tiež zaradiť do nultého ročníka na návrh materskej školy alebo školy (v prípade ak dieťa nastúpi do 1. ročníka a dodatočne sa zistí, že nedosiahlo školskú spôsobilosť) za podmienky informovaného súhlasu rodičov.⁸²

Nultý ročník bol od svojho zavedenia predmetom viacerých testovaní. Rigová a Maczejková uvádzajú výsledky experimentálnych meraní psychológov a pedagógov v rokoch 1992-94, ktoré toto opatrenie interpretovali pozitívne. Cieľom meraní bolo zistiť, či príprava v nultých ročníkoch vedie k predpokladaným lepším výsledkom a výkonom než u detí z prvých ročníkov. Na základe overovania konštatovali, že u rómskych detí došlo k akcelerácii grafomotoriky, vyjadrovacích schopností a bohatosti verbálneho prejavu a slovnjej zásoby.

Vplyv nultého ročníka na rómske deti sledovali v rokoch 2000-2001 aj Miron Zelina s Danielou Valachovou. Ich výskum sa zameriaval na kognitívnu úroveň a možnosti akcelerácie rómskych žiakov prostredníctvom nultých ročníkov v materských a základných školách. Prostredníctvom R-testu školskej zrelosti autori sledovali mentálne výkony rómskych detí v nultých ročníkoch v časovom rozpätí jedného roka. Podľa meraní dospeli k záveru „že niektoré deti ročným edukačným spôsobom vo vyrovnávacích triedach mentálne nezískali skoro nič a na strane druhej bola skupina žiakov, ktorí získali veľmi veľa.“⁸³

Žiadne z týchto alebo iných výskumov sa však nezameriavali na vplyv nultého ročníka na úspešnosť rómskych detí v ďalšom vzdelávacom procese. Neskúmali sa vplyvy na sociálne väzby a interakcie medzi rómskymi a nerómskymi deťmi či možnosti stigmatizácie detí, ktoré boli zaraďované hneď na začiatku ich vzdelávacej dráhy do paralelnej triedy. Spôsob zamerania vyššie spomínaných výskumov signalizuje, že cieľom nultých ročníkov bola adaptácia rómskych detí do vzdelávania meraná testami inteligencie.

NULTÉ ROČNÍKY AKO NÁSTROJ SCIVILIZOVANIA RÓMSKÝCH DETÍ

Vo výskume sa ukázalo, že nulté ročníky sú učiteľmi zrejme najviac oceňovaným nástrojom na prekonávanie bariér a znevýhodnení, ktoré sú pripisované rómskym deťom zo znevýhodneného prostredia. Nulté ročníky vznikali v skúmaných školách z iniciatívy školy ako odpoveď na nízky stupeň predškolskej zaškolenosti rómskych detí pochádzajúcich zo znevýhodneného prostredia. Takéto deti mali totiž zjavné problémy so zvládnutím prvého ročníka a nástroj slúžil, ako uviedla jedna z učiteliek v nultom ročníku, na „*ulahčenie práce učiteľov v prvých ročníkoch*“ (Košícký kraj, škola č. 6). Mnohí ich považujú za nutnosť a dokonca sa objavil názor, že by mohli byť pre rómske deti povinné.

„Zbadali sme, že tie deti jednoducho potrebujú ten nultý ročník, podľa mňa každé rómske dieťa by malo prejsť nultým ročníkom povinne.“ (učiteľka nultého ročníka, Prešovský kraj, škola č. 2)

Podľa učiteľov je nástroj nevyhnutný na to, aby si deti osvojili základné zručnosti potrebné na vstup do prvého ročníka, vrátane jemnej motoriky, základných vedomostí o čase či farbách, ktoré podľa ich názoru patria k bežnej výbave ich rovesníkov. K zaraďovaniu do nultých ročníkov podľa vyjadrení učiteľov dochádza na základe schopností detí identifikovaných pri zápise

82 Ibid, §19 ods.4-6.

83 Valachová & Zelina (2002), s.101.

a pri testovaní školskej zrelosti. Deti musia absolvovať psychologické vyšetrenie a súčasne sa tiež vyžaduje informovaný súhlas rodiča. Iniciatíva k zaradovaniu do nultých ročníkov podľa učiteľov, ktorých sme vo výskume oslovili, nevychádzala od rodičov detí. Rodičia boli skôr tí, ktorí buď pasívne súhlasili alebo sa takémuto zaradeniu bránili. Tento proces dobre vystihuje často opakované slovné spojenie „vyžadovanie súhlasu“.

Podľa takmer jednotného názoru pedagogických pracovníkov, nástroj je nevyhnutný na dobehnutie zaostávania, ktoré si rómske deti prinášajú z domova. Učitelia vnímali zaostávanie detí ako výrazné. Podľa ich názoru nultý ročník rómske deti „znormálnil“ tak, aby sa mohli zúčastňovať ďalšieho vzdelávacieho procesu.

„To keby ste videli v septembri, plakala by ste. A potom vidíte, ako sa z nich stávajú normálne deti, ktoré vedia už aj ješť.“ (triedna učiteľka špeciálnej triedy, Košický kraj, škola č. 5)

„Pri vstupe do nultého ročníka boli deti podľa učiteľky absolútne sociálne neadaptované. To adaptačné obdobie bolo dobré, že mali nultý ročník. Neviem si predstaviť, keby prišli hneď do prvého ročníka, to by bola katastrofa.“ (učiteľka, Košický kraj, škola č. 6)

Rómske deti sú považované za zaostané, pričom táto zaostalosť je veľmi intenzívne vnímaná cez nedostatok hygienických návykov. Téma hygienických návykov sa často opakuje a je to aspekt, ktorý pedagogickí pracovníci uvádzali takmer vždy na prvom mieste.

„Veľmi chválila nultý ročník, že to žiakom pomáha. Niekedy sa stane, že aj z materskej školy idú do nultého, ale častejšie takí, ktorí neboli v škôlke. Ich treba všetko naučiť: záchod, hygiena, farby. Učiteľ v prvom ročníku to má potom oveľa ľahšie, keď deti chodili do nultého.“ (správa výskumníčky, Bratislavský kraj, škola č. 10)

Je zrejmé, že deti, ktoré vyrastajú v osadách, nemajú rovnaké možnosti naučiť sa používať toalety a čistiť si zuby v umývadle s tečúcou vodou ako ich rovesníci žijúci v sociálne lepších podmienkach. **Otázne je, či neprimeranou obsesiou o hygienických návykoch v skutočnosti nedochádza k procesom, kedy majorita používa takéto „neznalosti“ ako dôkaz zaostalosti a udržiava tak existujúcu situáciu neustálym poukazovaním na veci, ktoré možno riešiť pomerne rýchlo. Na používanie toalety a umývanie rúk totiž nie je nevyhnutné vytvárať paralelný systém vzdelávania.**

Často spomínanú zaostalosť potvrdzujú aj neznalosti ďalších zručností a návykov, ktoré sú vo väčšinovej spoločnosti považované za normálne.

„Keď tie deti prišli a boli to trebárs prváci bez toho nultého ročníka, bez prípravy, tak oni mali problém sa zorientovať v školskej jedálni a také základné veci, ktoré nám prídu ako bežné, oni nevedeli ješť príborom, nevedeli sa usadiť na tú stoličku. Teraz už keď s odstupom času vidím, [...] ako keby dozreli tie deti a tie veci sa oni tak naučia. Že prídu už do toho prvého ročníka a nie je to nové pre

nich a už sa môžu sústrediť na to učenie, lebo tie ostatné veci vedia v podstate.“ (učiteľka nultého ročníka, Košický kraj, škola č. 6)

Nultý ročník bol podľa učiteľov nástrojom socializácie, dokonca až „skrotenia“ detí. Pomôže im naučiť sa sedieť, vydržať na stoličke, prihlásiť sa alebo sa ovládať. V skúmaných školách, najmä na východnom Slovensku, je výraznou bariérou rómsky jazyk, teda nedostatočná znalosť štátneho jazyka, ktorý sa v rodinách nepoužíva ako materinský. Rómsky jazyk je často vnímaný ako znak, ktorý charakterizuje zaostalosť rómskych detí (bližšie pozri kapitolu o využití rómskeho jazyka v školskom prostredí).

Dôvodom zaostalosti a zlyhávania žiakov v školách bolo však podľa väčšiny učiteľov ich rodinné prostredie. Nultý ročník je tak vnímaný ako nástroj, ktorý nahrádza domácu výchovu.

„Nultý ročník je dobrý, naučí ich to, čo by mali vedieť z domu.“ (učiteľka na prvom stupni, správa výskumníčky, Prešovský kraj, škola č. 3)

Zlyhávanie v procese výučby je pripisované rómskym rodičom, ktorí sa z pohľadu učiteľov deťom nevenujú a sú vnímaní predovšetkým ako leniví. Ak sa však domácej príprave detí nevenujú nerómski rodičia, je to pripisované rýchlej dobe, pracovnej zaneprázdnenosti a náročnosti vzdelávacieho procesu. To opäť poukazuje na platnosť teórie nálepkovania, podľa ktorej sa „zlyhávanie“ rómskych detí vždy interpretuje cez optiku „problémovosti“, ktorá pramení z ich „rómstva“.

V rozhovoroch s pedagogickými pracovníkmi absentuje reflexia spôsobu vzdelávania, testov zrelosti či školských osnov. Problémom zaostávania a zlyhávania v školách sú deti, respektíve ich rodinné zázemie. Výnimkou bola učiteľka v nultom ročníku na východnom Slovensku, ktorá upozornila na to, že nulté ročníky deti v skutočnosti brzdia. Podľa nej sú rómske deti sociálne zrelé a majú napríklad manuálne zručnosti, ktoré súčasná škola neocení.

„Mám skôr pocit, že niektoré deti brzdia, miesto toho, že by som rozvíjala, lebo oni sú veľmi rozvinuté a jediná príčina prečo nie sú v prvom ročníku je preto, že oni nepoznajú jazyk. Ináč sú veľmi šikovné. Keby poznali jazyk, tak sú jednotkári, asi polovica z mojich žiakov je taká.“ (triedna učiteľka nultého ročníka, Košický kraj, škola č. 5)

NULTÉ ROČNÍKY A PRAKTIKY SEGREGÁCIE

Veľmi výraznou črtou nultých ročníkov bolo ich prepojenie s existujúcimi praktikami segregácie. V školách, kde sa segreguje do oddelených priestorov, sú aj nulté ročníky súčasťou takéhoto rozdeľovania. Je to nástroj, ktorý je navonok určený deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia, no v praxi je kľúčom k deleniu etnická príslušnosť v kombinácii so sociálnym znevýhodnením. V dvoch skúmaných školách na východnom Slovensku boli nulté ročníky situované v budovách, ktoré navštevovali výlučne rómske deti (v „bežných“, aj špeciálnych triedach).

Nulté ročníky nemožno hodnotiť ako nástroj, ktorý by podporoval inkluzívnosť v školách. Naš výskum poukazuje na to, že v skúmaných školách sa vychádza z konštrukcie dieťaťa ako problému. To, čo je vnímané ako „problém“, však nie je zadefinované „objektívnym“ medicínskym

meraním, ale skôr ovplyvnené historicky konštruovaným obrazom Rómov ako problematických, nečistých a nespútaných, ktorých treba scivilizovať. **Nultý ročník nahrádza to, čo sa očakáva, že deti naučia ich rodičia. Takýto prístup vníma deti ako obeť svojej rodiny a prostredia a konštruuje ich ako niekoho pasívneho, ktorého treba „vymaniť“ alebo „zachrániť“.** Prístup učiteľov zapojených do výskumu neráta s tým, že deti sú rovnocenné a autonómne bytosti, ktoré by mali mať možnosť spolurozhodovať v procese svojho učenia sa.

Učitelia sa takmer vôbec nezamýšľali nad tým, ako absolvovanie nultého ročníka podporuje deti v ich neskoršom vzdelávaní. Celá energia sa tak investuje len do toho, aby nastúpili do prvého ročníka čo „najnormálnejšie“. Len v jednom prípade sa učiteľka nultého ročníka snažila hľadať individuálny potenciál detí a odkrývať bariéry, ktoré sú na strane vzdelávacieho systému, a nie na strane dieťaťa.

Ak je cieľom inkluzívneho prístupu také vzdelávanie, ktoré sa snaží vytvárať pozitívny obraz u každého dieťaťa, nultý ročník je opakom takéhoto prístupu. Praxou učenia hygienických návykov a disciplíny je deťom už od útleho detstva odovzdávaný signál o ich menejcennosti, zostalosti a o tom, že sú „problémom“. Rómsky jazyk je v tomto procese tiež niečím, čoho by sa v prospech zlepšovania vzdelávacích šancí mali zbaviť. Inštitucionálne tento „odkaz“ menejcennosti zaraďuje nulté ročníky medzi existujúce praktiky segregácie, t. j. do praxe vzdelávania v oddelených budovách, kde sú popri nultých ročníkoch aj „normálne“ a špeciálne triedy obsadené výlučne rómskymi žiakmi. Nultý ročník je tak začiatkom segregačných praktík a samotný nástroj je už napasovaný do praxe oddeľovania na etnickom princípe. Avšak aj v prípade, ak by boli nulté ročníky situované v budovách „normálnych škôl“, no ich cieľovou skupinou by boli de facto len rómski žiaci, ktorí by boli až následne „premiešavaní“ s nerómskymi, nedalo by sa hovoriť o inkluzívnom prístupe, ale prinajlepšom o integračnom.

V ďalších výskumoch by sa bolo potrebné venovať dopadom praktiky nálepkovania a stigmatizovania na rómske deti. Existujúce sociálno-psychologické výskumy stigmy vo všeobecnosti ukazujú, že jednotlivci patriaci k stigmatizovaným skupinám sú si vedomí toho, že majú nižšiu hodnotu v očiach iných a majú menšiu dôveru vo svoje schopnosti (pozri záver publikácie). Spôsob konštruovania a stigmatizácie Rómov ako problému a ako neprispôsobivej skupiny ju udržiava v začarovanom kruhu sociálneho vylúčenia, na čom sa výrazne podieľa aj systém vzdelávania.

Nulté ročníky možno považovať za nie práve najšťastnejší príklad vyrovnávacieho opatrenia zameraného na sociálne znevýhodnené skupiny detí, ktoré sú vo väčšine prípadov rómske. Napokon opatrenie aj vzniklo s cieľom napomôcť vzdelávaniu práve rómskych detí. Nulté ročníky však nijako nemenia systém, iba vytvárajú lepší vstup do prvého ročníka pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Ako som argumentovala inde, pri takomto druhu opatrení hrozí, že jeho výsledkom nebude integrácia, ale prinajlepšom asimilácia, t. j. deti sa budú musieť vtesnať do existujúcich štruktúr, pričom najvýpuklejšie sa bude prejavovať v jazykovom aspekte.⁸⁴ Pravdepodobnejším scenárom je však vylúčenie, resp. segregácia. Ako opakovane upozorňujú mimovládne organizácie, nulté ročníky sú súčasťou existujúcej segregácie vo vzdelávaní. Rómske deti, ktoré spolu začínajú v nultom ročníku, pokračujú v rovnakom zložení a tej istej triede až do 9. ročníka. Na druhej strane, nulté ročníky môžu byť vnímané aj ako nástroj, ktorým sa predchádza tomu, aby boli rómske deti nesprávne zaraďované do špeciálnych škôl. To by však malo byť predmetom ďalšieho skúmania, keďže často sa stáva, že napriek zaradeniu do nultého ročníka sú mnohé deti neskôr aj tak preradené do špeciálnych škôl.

84 Lajčáková (2007), s. 59.

2.6 INDIVIDUÁLNA INTEGRÁCIA

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) definuje školskú integráciu (nazývanú aj individuálnou integráciou) ako „výchovu a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb“.⁸⁵

Individuálna integrácia znamená, že žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami navštevujú bežné triedy s ostatnými žiakmi a sú vzdelávaní podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu. Individuálne programy vypracúva škola spolu so školským zariadením výchovnej prevencie a poradenstva, pričom učebné osnovy a výchovné postupy sú prispôsobené vzdelávacím potrebám dieťaťa. Na individuálne integrované deti sa vzťahuje zvýšený normatív, ktorý predstavuje 250% bežného normatívu.

Škola nemá právo žiaka zaradiť do špeciálnej triedy alebo školy proti vôli rodičov; rodičia teda vždy musia individuálnu integráciu žiaka schváliť. Zároveň o ňu môžu sami požiadať. Počet individuálne integrovaných žiakov neustále stúpa. Za posledných desať rokov sa zvýšil z približne 7 000 na 25 000.⁸⁶ Stúpa najmä počet žiakov integrovaných na základe vývinovej poruchy správania (napr. poruchy aktivity a pozornosti) alebo učenia (najmä dyslexia, dysgrafia, dyskakúlia). To súvisí s celkovo vyšším počtom detí diagnostikovaných s týmito poruchami. Naproti tomu počet individuálne integrovaných detí s diagnostikou mentálneho postihnutia sa od roku 2004 pohybuje relatívne stabilne medzi 3 500 – 4 000.

V našom výskume sme sa zamerali na to, ako individuálna integrácia funguje v praxi z pohľadu inkluzívneho vzdelávania. Ak berieme do úvahy jeho princípy, individuálna integrácia je potenciálne veľmi dobrým nástrojom zvyšovania inkluzívnosti, v praxi slovenských škôl však naráža na formálne, aj praktické problémy.

Najzávažnejší dôvod, prečo nemôžeme individuálnu integráciu vnímať ako jednoznačne proinkluzívny nástroj je to, že napriek umiestneniu v bežných triedach sa integrované deti často vyučujú v režime „špeciálneho vzdelávania“. To sa však týka detí s diagnostikovaným mentálnym postihnutím alebo zdravotným postihnutím, keďže deti s diagnostikovanými poruchami správania alebo učenia sú vyučované v bežnom systéme vzdelávania. Individuálne integrovaný žiak, ktorý má diagnostikovaný určitý typ mentálneho alebo fyzického postihnutia, je aj po skončení vzdelávania v bežnej škole naďalej vnímaný ako „absolvent“ špeciálnej školy. Vo svojich dôsledkoch to znamená, že nemá ukončené vzdelávanie, ktoré by bolo rovnocenné ostatným žiakom. Jedinou výhodou individuálnej integrácie oproti vzdelávaniu v špeciálnych školách alebo triedach je len to, že navštevujú školu spoločne s ostatnými deťmi. Situácia detí s vývinovými poruchami učenia a správania je formálne odlišná a ich individuálna integrácia má potenciálne proinkluzívny charakter. Ako však ukážeme nižšie, aj v tejto oblasti majú školy z hľadiska inkluzívneho prístupu značné rezervy.

85 Zákon 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

86 Individuálna integrácia detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami 1996-2010. UIPŠ.

Ďalším aspektom, ktorý vnímame ako problematický, je samotná diagnóza, s ktorou je dieťa integrované. To sa týka všetkých individuálne integrovaných detí, aj tých, ktoré sú integrované na základe diagnostikovaných porúch učenia a správania (teda nie sú vzdelávané v režime špeciálneho školstva). Na jednej strane je dôležité, aby škola a učitelia poznali individuálne vzdelávacie potreby detí, na druhej strane môže diagnóza slúžiť ako „ortiel“, ktorý nad dieťaťom škola vyriekne. Ten potom ďalej slúži ako nemenná optika, ktorou sa na dieťa dívame a ktorou ho posudzujeme (ako bolo opísané v teoretickej časti o princípoch inkluzívneho vzdelávania). Oboj týmto aspektom sa budeme ďalej venovať.

V skúmaných školách sme sa zamerali na to, aké deti bývajú obvykle individuálne integrované, teda ktoré diagnózy u individuálne integrovaných žiakov prevládajú. Školský zákon definuje dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) ako dieťa alebo žiaka so alebo žiaka so zdravotným, mentálnym, sluchovým, zrakovým a telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím.⁸⁷

INDIVIDUÁLNE INTEGROVANÍ ŽIACI V SKÚMANÝCH ŠKOLÁCH

Učitelia aj riaditelia zapojení do výskumu sa vyjadrovali, že najčastejšie sú v ich školách individuálne integrované deti s vývinovými poruchami správania alebo učenia.

„Takže sú to vývinové poruchy učenia. Často sú to dyslektici, dysortografici, to je pravopis, máme tu aj dysgrafikov a dá sa nájsť aj dyskalkulikov.“ (špeciálna pedagogička, Bratislavský kraj, škola č. 10)

„Zdravotné ani nie, zdravotné znevýhodnenia tu nie sú. Máme proste len integrované deti, čo sa týka poruchy učenia, poruchy správania, takéto niečo.“ (riaditeľka, Prešovský kraj, škola č. 2)

Ak učitelia alebo riaditelia hovorili o týchto diagnózach u individuálne integrovaných žiakov, sami veľmi často spomínali, že ide akoby o ľahšie formy znevýhodnenia. Poruchy učenia a poruchy správania sú síce často vnímané ako „vývinové“, a tak sú aj diagnostikované, ale mnohí učitelia nepriamo naznačovali, že ide o poruchy, ktoré sú spôsobené nedostatočnou školskou dochádzkou alebo „zanedbávaním zo strany rodičov“. Viacerí poukazovali na to, že ak by deti navštevovali školu pravidelnejšie a rodičia sa s nimi doma viac učili (problém je v dieťati alebo v rodine), tak by dieťa nemuselo byť vôbec integrované.

„V prípade druhého dieťaťa z tej rodiny sú problémy s dochádzkou. Ona keby chodila do školy, ani by nebolo treba ju integrovať. Sú takí, ktorí by nepotrebovali integráciu, keby sústavne chodili do školy.“ (učiteľka nultého ročníka, Banskobystrický kraj, škola č. 9)

V tejto súvislosti je dôležité podotknúť, že vývinové poruchy učenia a správania nie sú vnímané ako formy mentálneho postihnutia, preto dôsledky pre deti vzdelávané v rámci individuálnej

87 Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2/i.

integrácie nie sú také ako v prípade závažnejších porúch. V takých prípadoch končia individuálne integrovaní žiaci so zdravotným postihom základnú školu akoby skončili špeciálnu. To má za následok, že nemôžu pokračovať v štúdiu na bežných stredných školách.

Individuálna integrácia žiakov s poruchami učenia a správania by teda mohla byť považovaná za inkluzívny nástroj, ak by vzdelávacie plány neboli len formalitou a skutočne by reflektovali vzdelávacie potreby týchto detí. To sa však často nedeje. Výskumníčky pri pozorovaní v školách často uvádzali, že individuálne integrované deti sedia v triedach vzadu, nikto sa im nevenuje, v lepších prípadoch asistent učiteľa. Na hlbšiu analýzu vzdelávania individuálne integrovaných žiakov by sme potrebovali podrobnejší výskum. Odpovede učiteľov a riaditeľov skôr naznačujú, že týmto deťom sú poskytované len úľavy z preberaného učiva, a nie vždy s nimi pracuje odborný pedagogický personál.

„Len majú určité úľavy, ak tu je dyslektik, dysgrafik. To znamená, že mu nemôže diktáty opravovať, známkovať, len vyčíslí počet chýb a všelijaké takéto.“
(riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5)

Z výskumu vyplynulo aj dôležité pozitívne zistenie. Viacerí učitelia si uvedomujú, že integrované deti nepotrebujú špecifický prístup vo všetkých oblastiach vzdelávania. Mnohé takéto deti boli vnímané ako „veľmi škikovné“, ktoré potrebujú špecifický prístup len pri niektorých typoch aktivít. Toto je pre inkluzívne vzdelávanie mimoriadne dôležité, lebo ak učiteľka pracuje so žiakom ako s jedinečnou bytosťou a reflektuje všetky jeho vzdelávacie potreby, uvedomuje si jeho silné aj slabé stránky. Silné potom dokáže povzbudzovať a na slabších pracovať.

Nasledujúci príklad hovorí o veľmi dobrom pochopení individuálnej integrácie bez zbytočného nálepkovania.

„To sú väčšinou poruchy učenia a to dieťa, dajme tomu je dyskalkulik, ale je schopný, aby sa ten slovenský jazyk učil bežne s ostatnými deťmi, čiže nepôjde do špeciálnej triedy a nebude sa učiť všetko postupne. Ale on sa bude učiť tú matematiku pomalším tempom, čiže pani učiteľka pre neho si musí urobiť individuálny plán, musí mu dať jednoduchšie úlohy, má úľavy pri hodnotení alebo pri klasifikácii. Špeciálny pedagóg presne v správe napíše, čo môže, čo nemôže. Opačne, keď je dyslektik alebo dysgrafik, či môže mať hodnotené diktáty alebo nemôže. Takže to je ten zmysel toho, aby ten zbytok išiel normálne ako ostatní, no a keď má poruchu učenia v niektorej oblasti, tak tam má tie úľavy.“
(riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5)

VÝHODY INDIVIDUÁLNEJ INTEGRÁCIE

Učitelia videli výhody individuálnej integrácie najčastejšie v tom, že na deti nie sú kladené také nároky ako na ostatných žiakov.

„Tým, že majú napríklad upravené osnovy, majú zredukované učivo. Čiže je tam pomalšie tempo. Zohľadňuje sa, že ak je to napríklad dieťa, ktoré má

disortografiu, čiže pravopis, tak jednoducho nepíše diktáty, ale iba doplňovačky. Takže sú tam také úpravy, aby sa dieťa sústredilo fakt iba na gro toho, čo sa pýtajú, žiadne rozšírenejšie veci. Čiže jednoduché učivá, zredukované, a tie deti potom viac stíhajú, dokážu sa to lepšie naučiť a pripraviť.“ (špeciálna pedagogička, Bratislavský kraj, škola č. 10)

V tomto prípade je ale dôležité vedieť, či individuálnu integráciu vidia učitelia ako výhodu pre dieťa alebo ako výhodu pre plynulý chod vzdelávacieho procesu (teda skôr výhodu pre učiteľa). Z toho potom pramení aj prístup k deťom. Ak je dieťa v bežnej triede len „trpené“ a učiteľ má pocit, že znížené nároky na dieťa znamenajú vlastne znížené nároky na učiteľa, nemožno hovoriť o inklúzii.

Ak však znížené nároky a individuálny plán znamenajú, že dieťaťu je venovaná adekvátna pozornosť z hľadiska jeho individuálnych potrieb, možno hovoriť o inklúziivnom prístupe. Nároky na učiteľa sa však v tomto prípade neznižujú, ba práve naopak.

Ak by deti so špecifickými vzdelávacími potrebami neboli individuálne integrované, nemali by vypracovaný individuálny plán a požiadavky na ich výkon by boli úplne rovnaké ako na ostatné deti, mohlo by to negatívne vplývať na ich sebahodnotenie a vyvolávať v nich pocit neúspechu. Aj práve v tom niektorí učitelia videli zmysel integrácie.

„Takto postupujú, aj keď toho vedia menej, ale postupujú. Takže to je, čo sa týka integrácie, možno výhodou. Tie deti by zlyhávali, prestalo by ich baviť, nechceli by chodiť do školy, nebavilo by ich učiť sa a celkovo im to prospieva. Aj keď nevedia možno toľko ako ostatní.“ (špeciálna pedagogička, Bratislavský kraj, škola č. 10)

Ďalšou významnou výhodou individuálnej integrácie je jej vplyv na vzájomné vzťahy v triede. Pre viacerých učiteľov je veľkou výhodou, že individuálna integrácia pomáha stmelovať vrsťovnícku skupinu, vytvára rešpekt voči individuálnym odlišnostiam detí a pôsobí na súdržnosť v triede. Tu však treba podotknúť, že o takomto pozitívne vnímanom dopade integrácie hovorili učitelia skôr v prípade telesne postihnutých žiakov, ktorí neboli rómskeho pôvodu.

„Ja v tej integrácii vidím pozitíva. Aj čo sa týka napríklad tých telesne postihnutých. Tie úplne stmelili tú triedu. Úplne iné to bolo. Tie deti tam moc nevyvádzali. Aj im pomáhali, tým telesne postihnutým. Takže to bolo úplne super, že boli medzi nami. Takže pozitívne.“ (špeciálna pedagogička, Bratislavský kraj, škola č. 10)

„Dokonca, čo sa mi páčilo, že chlapčekovi sa podarilo na jednotku tie gramatické javy zvládnuť, lebo som hodnotila len tvrdé a mäkké i. Dostal jednotku a celá trieda mu zatlieskala. Že proste už teraz si zvykli, že áno, je to potrebné, že nech sa ako aj jemu darí, nielen ostatným.“ (učiteľka, Košický kraj, škola č. 4)

Takéto vnímanie stmefovania vrstovnickej skupiny a postoj, že úspešné môžu byť všetky deti, možno vnímať ako najviditeľnejší príklon k princípom inkluzívneho vzdelávania, na ktorý sme vo výskume natrafili. Napriek tomu, že je pre učiteľov náročnejšie vzdelávať „rôzne“ deti, vedia nájsť v inkluzívnom vzdelávaní aj prínos pre ostatných a pre dieťa samotné. Tento prístup sa výrazne odkláňa od vyššie spomínaného nálepkovania a konštruovania odlišnosti ako „problému“. Na individuálnu integráciu sme sa vo výskume nezameriavali tak podrobne, aby sme videli, ako reálne funguje v praxi, avšak aj takéto indicie naznačujú potrebu systematickej podpory inkluzívnych prístupov v školách.

PROBLÉMY SO ZAVEDENÍM INDIVIDUÁLNEJ INTEGRÁCIE

Základným problémom individuálnej integrácie bolo to, že jej zavedenie prebehlo pomerne mechanicky, bez potrebnej prípravy na zmenu spôsobu výučby v bežných základných školách. To sa významne odzrkadľuje aj v nevýhodách, ktoré učitelia reflektovali a ktoré, treba podoznieť, prevažovali nad výhodami individuálnej integrácie.

V prvom rade si učitelia uvedomujú nedostatočnú odbornú prípravu a podporu pre vzdelávanie individuálne integrovaných žiakov.

„Ale ja zas na toto hovorím, že ja nie som špeciálny pedagóg. V prípade integrovaných detí a mentálne postihnutých by som potreboval pomoc, ale odbornú, kvalifikovanú pomoc. Ja nie som na to pripravený, neštudoval som, ako treba pracovať s integrovanými deťmi, ale ani nechcem.“ (učiteľ matematiky, Banskobystrický kraj, škola č. 9)

Druhým výrazným problémom individuálnej integrácie je celkový počet žiakov v triedach. Pri súčasných vysokých počtoch je pre učiteľov mimoriadne náročné integrovať dieťa / deti s určitými špecifickými vzdelávacími potrebami. Integrácia je potom vnímaná ako záťaž, ktorá ešte zvyšuje už tak vysoké nároky na učiteľov. Nepočíta sa pritom so vzájomnou spolupracou detí, ako je to bežné napríklad v malotriednych školách, kde sa učitelia prirodzene musia vysporiadať s vyššou heterogenitou žiakov (jednu triedu napríklad často navštevujú žiaci viacerých ročníkov, čiže je trieda minimálne vekovo rozmanitá).

Dôležitú úlohu zohrávajú špeciálne pedagogičky a pedagógovia, ktorí deťom vypracovávajú individuálne plány a pracujú s nimi aj počas vyučovania.

„Keď už teda sú integrované, tak teda jednoducho my, sme tu dvaja špeciálni pedagógovia, máme napísaný normálne rozvrh pre tieto deti raz týždenne na edukáciu. To znamená, že pomáhame im, ak majú nejakú zložku oslabenú. Napríklad zrkovú pamäť, sluchovú pamäť. Alebo teda majú tie vývinové poruchy učenia, dysgrafia, dysortografia.“ (špeciálna pedagogička, Bratislavský kraj, škola č. 10)

Ak nemajú učitelia dostatočnú podporu od odborníkov (špeciálnych pedagógov, psychológov) a sami nemajú kapacity (odborné ani časové) venovať sa individuálne integrovaným žiakom,

delegujú často prácu na asistentov učiteľa. Tí potom supľujú úlohu špeciálnych pedagógov, ak v danej škole nepôsobia.

„Niekedy dôvodom toho je sociálne znevýhodnenie, niekedy dyslexia, alebo obe. Takže ak učiteľ povie asistentovi, nech to precvičí s ním ešte jednu hodinu, asistent bude jednu hodinu cvičiť to s ním, a určite bude vedieť.“ (špeciálna pedagogička, Bratislavský kraj, škola č. 10)

Ako najväčší problém s individuálnou integráciou je vnímaná jej administratívna náročnosť. Na to, aby škola mohla individuálne integrovať dieťa, potrebuje o ňom vykazovať kvantum dokumentov. To komplikuje už aj tak náročnú situáciu, kladie na učiteľov ďalšie nároky a uberať im z času a energie, ktoré by mohli využiť v prospech detí.

„V podstate by to malo byť tak, že človek by sa mal aj vzbúriť proti somari nám. My robíme v súvislosti s integrovanými toľko papierov, toľko písaciek, a ja v podstate celý rok na to [vzdelávaciu dokumentáciu] nepozriem. Lebo len aby bol papier, keď príde kontrola. Keby ten človek trávil čas s tými žiakmi, čo sa snažím, tak si myslím, že viac by som mohol pre nich urobiť ako cez tie hlúpe papiere. Lebo už sa mi zdvíha žlč, keď to mám písať. Jednoducho, to je jeden z dôvodov, prečo musím utekať zo školstva.“ (učiteľ dejepisu, Prešovský kraj, škola č. 1)

Celkovo možno povedať, že v súčasnosti školy nie sú dobre pripravené na vzdelávanie detí s rôznymi individuálnymi vzdelávacími potrebami. To, že pretrváva vnímanie o „probléme v dieťati“ spôsobuje, že neustále narastá počet diagnostikovaných „porúch“. V lepšom prípade sú tieto deti integrované bez diagnostikovaného mentálneho postihu (spomínané vývinové poruchy učenia a správania), čo umožňuje vytvoriť im individuálny vzdelávací plán bez toho, aby to malo významný negatívny dopad na ich ďalšie vzdelávanie. V praxi však individuálna integrácia nefunguje ako inkluzívny nástroj. Jej jediným pozitívom je možnosť integrovaných detí vzdelávať sa spolu s ostatnými rovesníkmi v bežnej škole. Tam, kde učitelia vedia efektívne pracovať s celým triednym kolektívom, má individuálna integrácia pozitívny dopad na atmosféru v triede, učí deti rešpektu voči všetkým a napomáha skupinovej súdržnosti. To sa však najčastejšie deje, ak ide o žiakov s telesným postihnutím (zväčša nerómskych žiakov s obmedzenou mobilitou).

V horšom prípade sa individuálna integrácia vykazuje len pro forma. Pri integrovaní detí s diagnostikovaným mentálnym postihnutím ani neeliminuje negatívne dôsledky vzdelávania v špeciálnom školstve (tieto deti majú po absolvovaní školy status absolventov špeciálnych škôl, čo ich výrazne stigmatizuje a má dopad na ich budúce možnosti štúdia).

Inkluzívne vzdelávanie by sa malo odrážať v celej atmosfére školy, v prístupe učiteľov a učiteľiek, vo vzájomnej spolupráci všetkých aktérov vzdelávania, aj samotných detí. Individuálna integrácia však prebieha v rámci tradičného, výkonnostne orientovaného systému vzdelávania, takže podporuje rozdelenie na „my“ a „oni“. V mnohým prípadoch je len formálna a dokonca vnímaná ako nežiaduca, lebo brzdí ostatné deti a učiteľov.

Systém financovania základných škôl zahŕňa viaceré opatrenia, ktorých cieľom je zlepšiť podmienky vzdelávania rómskych detí. Tieto opatrenia nie sú primárne zamerané na rómske deti. Majú pomáhať deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) alebo deťom so zdravotným znevýhodnením. Za žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sú považované deti z rodín, ktoré sú na základe testovania príjmu považované za rodiny v hmotnej núdzi, alebo rodiny, ktorých príjem je pod hranicou životného minima.

Finančné nástroje úzko súvisia so začleňovaním rómskych detí do vzdelávania, pretože ich nastavenie môže mať priamy aj nepriamy vplyv na podmienky ich vzdelávania. Ako príklad nepriameho vplyvu môžeme uviesť tzv. prospechové štipendiá, ktoré mohli v určitom období získať aj deti zo špeciálnych základných škôl. Keďže na tomto type škôl deti ľahšie dosahovali dobré výsledky, jednoduchšie sa im darilo získať aj prospechové štipendium. Nezamýšľaným dôsledkom bolo, že rodičia ochotnejšie súhlasili s preradením ich dieťaťa do špeciálnej školy. Niektoré výskumy odhaľujú, že špeciálne školy tento argument používali ako motivačný nástroj, ktorým presviedčali rodičov o vhodnosti špeciálneho vzdelávania.⁸⁸ Je to teda príklad finančného nástroja, ktorý so sebou priniesol aj neželaný vedľajší efekt, a tým bolo jednoduchšie zaraďovanie rómskych detí do špeciálnych základných škôl. Príkladom priameho vplyvu finančných nástrojov na vzdelávanie rómskych detí je aj v súčasnosti existujúci príspevok na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorý kompenzuje sociálne znevýhodnenie detí v procese vzdelávania a má tak priamy vplyv na ich situáciu a podmienky, v ktorých sú vzdelávané.

Zo všetkých existujúcich finančných nástrojov⁸⁹ sa v našej analýze sústredíme predovšetkým na tie, ktoré môžeme aspoň do určitej miery považovať za inkluzívne. Sú to nástroje, ktoré nie samé osebe sú v rozpore s princípmi inkluzívneho vzdelávania. Naopak, za určitých podmienok by mohli inkluzívne vzdelávanie podporovať. Avšak aby mohli byť finančné nástroje takto hodnotené, je prinajmenšom potrebné, aby ich použitím dochádzalo k vyrovnávaniu šancí rôznych detí na získanie adekvátneho vzdelania. Nesmú priamo, alebo nepriamo vyčleňovať určité kategórie detí z hlavného vzdelávacieho prúdu. Rovnako dôležité je, aby boli tieto nástroje sprevádzané aj zmenami na strane školy, napríklad v organizácii, spôsoboch a metódach vyučovania, úprave kurikula, a pod. Dôležité je prispôbovať vzdelávanie rôznym potrebám detí a netrestať ich v prípade, že v škole zlyhávajú. Samotné finančné nástroje však na zavedenie inkluzívneho vzdelávania nestačia. Zmena je potrebná v celkovom vnímaní žiakov. Dobrým príkladom môže byť príspevok na stravu, ktorý umožňuje deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia stravovať sa v školských jedálňach. Tento nástroj však sám osebe nijako nezaručuje, že všetky deti sa budú stravovať v jednej jedálni spolu a za rovnakých podmienok.

Nástrojmi, ktoré podľa nášho názoru majú potenciál zvyšovať inkluzívnosť vzdelávania, sú predovšetkým príspevok na skvalitnenie podmienok vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, dotácie na stravu a dotácie na školské pomôcky. Tieto tri nástroje majú podporiť vzdelávanie rómskych detí v hlavnom vzdelávacom prúde, i keď len na základe sociálneho znevýhodnenia.

⁸⁸ Gallová Kriglerová (2006).

⁸⁹ Finančné nástroje na podporu detí zo SZP možno rozdeliť na priame a nepriame, na normatívne a nenormatívne, atď. Viac k tomu pozri Gallová Kriglerová (ed.) (2010).

Ďalšími finančnými nástrojmi, ktoré zvyšujú šance na získanie vzdelania u znevýhodnených detí, sú zvýšené normatívy na individuálne integrovaných žiakov, žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov nultého ročníka. Tieto však nemožno považovať za nástroje, ktoré by boli v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania, pretože sú finančnou zložkou opatrení, ktoré možno považovať skôr za integračné než inkluzívne (viac k tomu pozri kapitoly o individuálnej integrácii a nultých ročníkoch).

DOTÁCIE NA STRAVU A NA ŠKOLSKÉ POMÔCKY

Dotácie na stravu i dotácie na školské pomôcky⁹⁰ sú nastavené veľmi podobne. Ich príjmom je zvyčajne škola, ktorá z týchto finančných prostriedkov financuje stravovanie detí v školskej jedálni alebo nákup školských pomôcok. Sú nastavené tak, aby kompenzovali sociálne znevýhodnenie detí z rodín s nízkym príjmom. V prípade, že sa rodina ocitne v hmotnej núdzi alebo jej príjem je nižší ako stanovené životné minimum, môže rodič požiadať školu, aby zaradila dieťa medzi tie, na ktoré škola môže poberať dotáciu na stravu a školské pomôcky. Drobný rozdiel spočíva v tom, že dotácia na stravu môže byť poskytnutá dieťaťu okamžite, zatiaľ čo dotácia na školské pomôcky až po šiestich mesiacoch, počas ktorých je rodina v hmotnej núdzi alebo jej príjem klesne pod životné minimum (tieto skutočnosti musí rodič preukázať).

Dotácie pre deti z rodín v hmotnej núdzi boli prvýkrát zavedené v roku 2004. Za stravu sa na účely dotácie považuje poskytovanie obeda a iného jedla. Rodičia aj pri dotácii na každé odobraté jedlo doplácajú sumu od 0,03 eura do 0,17 eura. Dotácie sa poskytujú buď individuálne na deti v hmotnej núdzi (alebo z rodín s príjmom nižším ako životné minimum) alebo na všetky deti v škole, ak najmenej 50% pochádza z rodín, ktorým sa poskytuje dávka v hmotnej núdzi.

Za nevýhodu poskytovania dotácií možno považovať vyššiu administratívnu záťaž pre školy. Naopak, pozitívnym vedľajším efektom dotácií na stravu bolo zlepšenie dochádzky detí do škôl. Aj v doterajších výskumoch sa ukazuje, že dotácie na stravu a školské pomôcky sa ukazujú v praxi ako veľmi úspešný a všeobecne pozitívne vnímaný nástroj.⁹¹

Celkovo možno povedať, že spomínané dotácie sú výrazne adresnejšie ako ostatné finančné nástroje a na mnohých školách prispeli k zlepšeniu školskej dochádzky. Na druhej strane sú tieto nástroje veľmi náročné na administráciu a automaticky nezaručujú rovnaké podmienky, napríklad pri stravovaní. Niektoré školy preferujú poskytovanie suchej stravy deťom vo forme raňajok (alebo desiat). Otázne je, či je to adekvátna náhrada za teplý obed, alebo či to nie je stratégia školy, ako zabezpečiť oddelené stravovanie. Napriek tomu, že obe opatrenia majú zjavne pozitívny dopad na vzdelávanie rómskych detí, v školách často prevláda stereotypné vnímanie, že žiaci dostávajú niečo, čo si nezaslúžia alebo nevážia, prípadne že by mali mať nárok na školské pomôcky iba v prípade, že si ich „zaslúžia“.

Napriek uvedeným výhradám možno tieto finančné nástroje hodnotiť pozitívne, pretože sa snažia prispôsobiť prostredie školy potrebám detí, a nie naopak. Dieťa totiž nemôže ovplyvniť to, z akého sociálneho prostredia pochádza a či mu rodina dokáže zabezpečiť dostatočné podmienky na vzdelávanie – či už sa jedná o stravu, oblečenie alebo školské pomôcky. Zo škôl prichádzajú signály, že najmä zavedenie dotácie na stravu malo pozitívny dopad na dochádzku detí. Predpokla-

90 Zákon č. 544/2010 Z.z. o dotáciách v pôsobnosti MPSVR, ktorý nadobudol účinnosť 1. januára 2011, zaviedol nové pomenovanie týchto dotácií: dotácia na stravu je dotáciou na podporu výchovy k stravovacím návykom dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením a dotácia na školské pomôcky je dotáciou na podporu výchovu k plneniu školských povinností dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením (§4).

91 Gallová Krigerlová (2006), s.3.

dať možno aj to, že sa zvýšila ich pozornosť a aktívna účasť na vyučovaní, keďže na ňom nemusia sedieť hladne a majú zabezpečené potrebné pomôcky podobne ako ostatné deti.

PRÍSPEVOK NA ŽIAKA ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Prostredníctvom zriaďovateľa sa školám vypláca tzv. príspevok na skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania na žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tento príspevok nie je stanovený vo forme zvýšeného normatívu, a teda nie je percentuálne určené, o koľko má byť navýšený oproti bežnému normatívu. Ministerstvo školstva ho stanovuje pevnou sumou, pričom v roku 2012 predstavovala 100 EUR na jedného žiaka na jeden školský rok.⁹²

Výška príspevku na deti zo SZP nie je stabilná, určuje sa na každý ďalší kalendárny rok podľa objemu dostupných financií a počtu detí zo SZP. Takýto spôsob financovania spôsobuje neistotu. Školy napríklad nevedia, koľko finančných prostriedkov budú môcť v ďalšom školskom roku použiť na zamestnanie pedagogického asistenta pre deti zo SZP. To spôsobuje problémy s personálnym obsadením týchto pracovných miest. Ministerstvo školstva však argumentuje, že doteraz medziročne rástol celkový objem finančných prostriedkov vyčlenených na vzdelávanie žiakov zo SZP⁹³, takže zatiaľ nedošlo k situácii, kedy by školy na ten istý počet žiakov dostali menej financií.

Škola môže použiť finančné prostriedky na vzdelávanie žiakov zo SZP na:⁹⁴

- asistentov učiteľa pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia;
- vybavenie miestnosti určenej na prípravu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na vyučovanie: 1. didaktickou technikou, 2. učebnými pomôckami;
- náklady spojené s účasťou žiakov na aktivitách podľa osobitého predpisu;⁹⁵
- náklady spojené so vzdelávaním detí v špecializovaných triedach;
- náklady spojené so zabránením prenosu nákazy prenosného ochorenia, ktorým je pedikulóza;
- príplatok za prácu s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia učiteľovi, ktorý účí v triede s najmenej 30% žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ak v triede nepôsobí asistent učiteľa.⁹⁶

Podľa poslednej novelizácie zákona o financovaní škôl je zriaďovateľ základnej školy, ktorú navštevuje viac ako 100 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, povinný použiť aspoň 50% z celkového príspevku na mzdy a platy asistentov pre žiakov zo SZP.⁹⁷

Príspevok na vzdelávanie detí zo SZP je stanovený odlišne oproti vyššiemu normatívu na individuálne integrovaného žiaka. Vyšší normatív je daný percentom, o ktoré sa má navýšiť normatív

92 Oficiálna stránka MŠVVŠ SR: <http://www.minedu.sk/socialne-znevychodnene-prostredie-prispevok>

93 Skupinový rozhovor autoriek s predstaviteľmi štátnej správy a ďalších inštitúcií, dňa 14.2.2012.

94 Zákon č. 597/2003 Z.z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov, Vyhláška č. 649/2008 Ministerstva školstva SR o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

95 Výlety, exkurzie, jazykové kurzy, športový výcvik, pobyty žiakov v škole v prírode a ďalšie aktivity po informovanom súhlase a dohode so zákonným zástupcom žiaka. Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), §30 odsek 7.

96 Zákon č. 553/2003 Z.z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §14d.

97 Vráťane poisťného na povinné verejné zdravotné poistenie, poisťného na sociálne poistenie, príspevku na starobné dôchodkové sporenie a príspevku na doplnkové dôchodkové sporenie. Podľa zákona č. 597/2003 Z.z. zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, §4e odsek (8).

na bežného žiaka. Znamená to, že ak sa zvýši základný normatív, automaticky sa zvýši aj normatív na individuálne integrovaného žiaka. Porovnanie oboch finančných nástrojov v absolútnych číslach ukazuje, že vyšší normatív znamená pre školu výrazne viac finančných prostriedkov oproti nenormatívnemu príspevku na žiaka zo SZP. Napríklad v roku 2010 škola získala na žiaka so zdravotným znevýhodnením o 800 EUR viac, ako je bežný normatív, na žiaka so špeciálnym intelektovým nadaním o 380 EUR viac, no na žiaka zo SZP len o 90 EUR viac.⁹⁸

Pre školy je príspevok na žiaka zo SZP veľmi nízky. Navyše, viaže sa naň aj financovanie pedagogických asistentov, ktorých však školy nemôžu zamestnať pri nedostatočnom počte žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ani keby ich pre niektorých žiakov naozaj potrebovala. Niektoré školy vnímajú ako negatívum, že je presne stanovené, na čo môžu byť tieto finančné prostriedky použité, resp. že niektoré kategórie oprávnených výdavkov sú stanovené príliš úzko. Zároveň pretrvávajú určité nejasnosti o možnostiach použitia tohto príspevku. Niekedy ho školy použijú na to, na čo nie je primárne určený (vybavenie tried, ktoré používajú všetky deti), alebo ho naopak použijú na to, na čo vôbec nie je určený (napríklad na zaplatenie cestovných nákladov na exkurzie, výlety a podobne). Pozitívne hodnotená je možnosť navýšiť mzdu učiteľovi, ktorý má v triede aspoň 30% žiakov zo SZP, negatívne zas to, že v takom prípade v triede nesmie pracovať asistent učiteľa.

ĎALŠIE FINANČNÉ NÁSTROJE

Za ďalšie finančné nástroje, ktoré môžu byť využité na podporu vzdelávania rómskych detí, možno považovať **vyššie normatívy na žiaka so zdravotným znevýhodnením, individuálne integrovaného žiaka a žiaka nultého ročníka.**

Zohľadnenie náročnosti vzdelávania niektorých detí prostredníctvom navýšeného normatívu nemožno považovať za nástroj, ktorý by výraznejšie podporoval inkluzívny charakter vzdelávania. Individuálna integrácia alebo vzdelávanie v nultom ročníku sú nástroje súčasného systému vzdelávania, ktorý mnohé kategórie detí vylučuje z hlavného vzdelávacieho prúdu, alebo ich odsúva na jeho okraj. Inými slovami, tieto nástroje vzdelávací systém zásadnejšie nemenia smerom k vyššej inkluzívnosti. Ich uplatňovaním nemôže dôjsť k tomu, aby boli znevýhodnené deti aj vo vyšších počtoch plnohodnotnou súčasťou hlavného vzdelávacieho prúdu, pretože školy dokážu prostredníctvom nich zvládnuť len malé množstvo takýchto žiakov.

„Individuálne integrovaných detí máme do 30. Na škole je však možno 100 takých detí, ktoré by mali byť individuálne integrované, ale na škole by sme takýto počet nezvládli, aj keby sme boli finančne motivovaní.“ (riaditeľka, Banskobystrický kraj, škola č. 9)

Ďalším nástrojom je preplácanie cestovných nákladov⁹⁹, ktoré je nastavené tak, že sa týka len časti žiakov základných škôl, ktorí dochádzajú do školy vo svojom obvode a zároveň si riadne plnia školskú dochádzku. Cestovné rodičom prepláca škola vždy späť za predchádzajúci polrok. Nastavenie tohto nástroja však v praxi spôsobuje, že náklady na cestovné sú častým problémom, pre ktorý rómske deti do školy nechodia. Ak rodina aktuálne nemá finančné prostriedky, dieťa do školy nejde. Tento finančný nástroj by preto bolo potrebné prehodnotiť a nastaviť ho tak, aby ho deti, ktoré naň majú nárok, mohli reálne aj využívať.

98 Hapalová & Daniel (2008), s. 19.

99 Smernica č. 9/2009-R z 25. júna 2009. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

Ďalším finančným nástrojom, od ktorého sa očakávalo zabezpečenie pravidelnej dochádzky detí do škôl, bolo **naviazanie niektorých sociálnych dávok na školskú dochádzku**. Týka sa to napríklad prídavkov na deti, rodičovského príspevku, a pod. V prípade, že dieťa školu riadne nenavštevuje, alebo pre jeho absenciu neexistuje dostatočné ospravedlnenie, sú jeho rodičia (alebo iné zodpovedné osoby) potrestané pozastavením vyplácania niektorých sociálnych dávok. **Tento finančný nástroj však nerieši príčinu problému a snaží sa len prostredníctvom sankcií prinútiť rodičov a deti, aby školu navštevovali. Za zdroj problému je opäť považované dieťa a jeho rodina a im pripisovaný nezaujem o vzdelávanie. Škola nie je považovaná za subjekt, ktorý sa môže, alebo by sa tiež mohol podieľať na vzniknutej situácii.** Neočakáva sa, že by mala nastať zmena na strane školy a systému vzdelávania. Aj keď presné štatistické údaje nie sú dostupné, ukazuje sa, že u časti rodín sa ani zavedením sankcií nepodarilo dosiahnuť riadnu dochádzku detí do škôl, čo ilustruje aj nasledujúci citát.

„Máme problém s dochádzkou, hlásime to na mestský úrad, polícii, požívame rodičov do školy, ale aj tak nič. Sú to väčšinou rodičia, ktorým už odobrali rodičovský príspevok, ale ani to nepomohlo.“ (riaditeľka, Banskobystrický kraj, škola č. 9)

Dôvodom môže byť nezohľadňovanie skutočných príčin, pre ktoré deti nechodia do školy.

V základných školách, ktoré sme počas výskumu navštívili, využívali aj ďalšie možnosti, ako podporiť vzdelávanie rómskych detí alebo detí s rôznym znevýhodnením. Najčastejším spôsobom bolo **financovanie školských a mimoškolských aktivít prostredníctvom projektov**, na realizáciu ktorých školy získali finančné prostriedky. Z výskumu je zrejmé, že školy sa prostredníctvom projektov snažia financovať to, na čo už nevystačia prostriedky z príspevkov na vzdelávanie detí zo SZP.

„Máme dobrú skúsenosť s výletmi pre deti, ale mali sme ich financované z projektov, lebo inak by sme si ich nemohli dovoliť. Z príspevku na deti zo SZP by nám to nevyšlo.“ (riaditeľ, Košický kraj, škola č. 6)

V oblasti financovania vzdelávania (nielen) na základných školách, zohrávajú dôležitú úlohu **zriaďovatelia škôl**. Tí majú aj v tejto oblasti určité právomoci, hoci sú výrazne odkázaní na príjem prostriedkov od štátu, ktoré ďalej posúvajú jednotlivým školám a školským zariadeniam. Napriek tomu môže samospráva podniknúť kroky, ktorými podporí začleňovanie čo najväčšieho počtu detí do hlavného vzdelávacieho prúdu a poskytne im adekvátne podmienky na vzdelávanie. Vo výskume sme sa stretli s prípadom, kedy sa samospráva obce rozhodla zvýšiť dostupnosť predškolského zariadenia širšiemu okruhu detí tak, že zrušila školné pre všetky deti navštevujúce škôlku bez ohľadu na sociálnu a finančnú situáciu rodiny. Obec sa nachádza v regióne s vysokou nezamestnanosťou, preto sa rozhodla znížiť finančné zaťaženie rodín aspoň takýmto spôsobom.

Ďalšou možnosťou, kedy môže zriaďovateľ výrazne zasiahnuť do fungovania školy, je pri prerozdeľovaní časti finančných prostriedkov v rámci normatívneho financovania. Zriaďovateľ má totiž právomoc menšiu časť prerozdeliť podľa vlastného uváženia. Jeden z respondentov nášho výskumu však vyslovil podozrenie, že zriaďovateľ v ich meste prerozdeľuje finančné prostriedky tak, aby škola, ktorú navštevuje vyšší počet rómskych detí, dostala najmenej finančných prostriedkov, pritom však stále v rámci zákonných možností.

Školy musia so zriaďovateľom konzultovať aj účel použitia príspevkov na deti zo SZP, čo opäť otvára priestor na to, aby mohol jednotlivé školy v inkluzívnom prístupe podporovať, alebo im v tom naopak brániť a presadzovať svoju vlastnú predstavu o použití finančných prostriedkov.

3. BEZ ZMENY PARADIGMY NEMÔŽU BYŤ PRIJÍMANÉ OPATRENIA INKLUZÍVNE

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ

Základným princípom inkluzívneho vzdelávania je rešpektovanie ľudskej dôstojnosti. Každý človek je v tomto hodnotovom systéme vnímaný ako rovnocenná bytosť, pričom sú rešpektované jeho odlišnosti vyplývajúce z rodu, etnickej a národnostnej príslušnosti či zdravotného znevýhodnenia.

V tejto publikácii sme poukázali na to, že rómske deti výrazne doplácajú na podobu súčasného vzdelávacieho systému. Ten však nie je izolovaným systémom, ale odráža širší kontext fungovania spoločnosti a jej inštitúcií. Tento kontext sme brali do úvahy pri formulovaní záverov nášho výskumu, ktorý bol zameraný na reflexiu súčasného prístupu k rómskym deťom z perspektívy inkluzívneho vzdelávania.

Prístup k rôznym opatreniam zameraným na vzdelávanie rómskych detí doposiaľ vychádzal z tzv. „paradigmy dominantnej kultúry“. **Zjednodušene povedané, majoritná spoločnosť určuje pravidlá fungovania inštitúcií a spoločenských vzťahov a následne ich aj zo svojho pohľadu hodnotí. Vychádza totiž z predpokladu, že ňou uznávané hodnoty a normy sú univerzálne. Majoritná kultúra tak vytvára rámec pre definovanie „normálnosti“.** Takáto norma je považovaná za niečo objektívne dané a nemenné. Podľa G.H Howarda, dominantné kultúry pracujú s predpokladom správnosti, a ich príslušníci nevnímajú svoj systém hodnôt a názorov iba ako určitý „uhol pohľadu“, ale ako „absolútnu pravdu“.¹⁰⁰ Následkom je vnímanie iných kultúr a ich príslušníkov ako tých, ktorí sa svojím konaním odchyľujú od domnelo univerzálnych a „správnych“ pravidiel. S predpokladom správnosti do veľkej miery súvisí aj optika „kultúrnej slepoty“. Tá predpokladá, že najspravodlivejší je rovnaký prístup ku všetkým, bez ohľadu na ich kultúrne a iné identity. Takýto egalitárny liberalizmus¹⁰¹ však zamlčeva práve to, že rovnaký prístup vychádza z určitých noriem a hodnôt, ktoré sú obvykle definované práve dominantnou kultúrou. Ako poukazuje Will

100 Howard (2006).

101 Barry (2001).

Kymlicka, kultúrne neutrálne prístupy v praxi nemôžu existovať práve preto, že vychádzajú z podmienok a normatívneho systému majoritnej kultúry.¹⁰²

Presvedčanie o správnosti a univerzálnosti dominantnej kultúry do veľkej miery prispieva k tomu, že aj na Slovensku sa vytvára určitá predstava toho, čo je „normálne“. Jedným z prejavov predpokladanej správnosti a univerzálnosti noriem dominantnej kultúry v prostredí vzdelávania je konštrukcia odlišnosti ako problému.

Táto idea je aj hlavnou myšlienkovou líniou našich výskumných zistení. To, čo tvorí normatívny a hodnotový systém majority, je vnímané ako pravdivé a správne. Všetko, čo sa od tejto predstavy líši, je považované za problém. Väčšina tak nedáva možnosť menšine podieľať sa na vytváraní pravidiel. Naopak, menšina je objektom, ktorý sa má zmeniť alebo prispôbiť. História rôznych politík voči Rómom je sledom sociálno-inžinierskych pokusov, ktoré si kládli za cieľ „vyriešiť problematiku Rómov“ buď násilným vylučovaním (násilné sterilizácie, Porrajmos¹⁰³) alebo násilným včleňovaním (asimilácia, politika rozptylu).

Pozrime sa teda na súčasný prístup k rómskym deťom vo vzdelávaní a nazrime na rôzne opatrenia práve z pohľadu „danej, nemennej a objektívnej“ normy. V tomto prípade je zrejmé, že rôzne opatrenia a nástroje sa snažia eliminovať problémy výlučne na strane rómskych detí. Samotný vzdelávací systém sa nevníma ako problematický, lebo práve on je tou normou, objektívnou realitou, alebo ak chceme: pravdou. Snaha prispôbiť rómske deti tejto objektívnej realite je teda snahou o odstránenie všetkých charakteristík, ktoré by ich od daného stavu odlišovali.

Inkluzívny prístup vo vzdelávaní na takúto situáciu nazerá inak. Podmienky, charakteristiky detí a situácie, v ktorých vzdelávanie prebieha, sa neustále menia. Súbor presne daných noriem a rigidných pravidiel preto nemôže dostatočne reagovať na tieto zmeny. Vzdelávanie je proces, ktorý si vyžaduje opakovanú reflexiu. Pritom nemusí ísť len o deti z odlišných kultúrnych, náboženských alebo jazykových prostredí. Individuálne odlišnosti detí a rozmanitosť prostredí, z ktorých pochádzajú, neustále narastá. V školách sa stále menej detí dokáže zmestiť do kolónky „normálnosti“. Aj to je jeden z dôvodov, prečo neustále narastá počet diagnostikovaných porúch učenia a správania detí. **Poruchy učenia neznamenajú, že deti sa nedokážu učiť. Znamená to, že sa nevedia učiť tým spôsobom, ktorý od nich súčasná škola vyžaduje.** Ukazuje sa, že rôznymi alternatívnymi metódami, tieto deti zvládnu učivo bez väčších problémov rovnako ako ostatné deti.¹⁰⁴ Potrebujú „len“ iný prístup.

Aj učiteľky, učitelia a ostatní aktéri vzdelávania pôsobia v rámci systému, ktorý tieto normy a kontexty vytvára a reprodukuje. Podmienky, v ktorých sa vzdelávanie uskutočňuje, sú dané hierarchicky „zhora“ a množstvo práce, ktoré sa od učiteľov vyžaduje, je enormné. Priestor pre inovatívne prístupy a rešpektovanie individuálnych potrieb detí je veľmi malý. Testovanie žiakov v deviatom ročníku (Testovanie 9) neumožňuje merať pokrok, ktorý dieťa dosiahlo s ohľadom na podmienky, v ktorých žije a z ktorých do systému vzdelávania prichádza. Znižuje učiteľom možnosti venovať sa rôznym témam a oblastiam podľa toho, čo je pre daný kontext, v konkrétnej triede, s konkrétnymi žiakmi potrebnéjšie, zaujímavejšie a podnetnejšie. Výsledné testovanie je uniformné a zamerané jednostranne na podaný výkon. Posledné ročníky základnej školy sú preto viac prípravou na záverečné testovanie, ako samotným vzdelávaním.

102 Kymlicka (1996).

103 Rómsky holokaust.

104 Kinsella & Senior (2008).

V školskom prostredí, ktoré neposkytuje žiakom ani učiteľom dostatočne široký priestor na rešpektovanie individuálnych odlišností, sa odohráva aj vzdelávanie rómskych detí. Ako sa ukázalo v našom výskume, individuálne vzdelávacie potreby rómskych detí nie sú rešpektované. Zároveň tieto deti čelia aj istej generalizácii, ktorá súvisí so socioekonomickým a kultúrnym zázemím, z ktorého pochádzajú. Rómske deti nie sú vnímané ako súčasť školy. Sú tí „iní“, a navyše aj „problémoví“. Rómske dieťa, ktoré pochádza zo segregovanej osady, je vnímané ako „problémové“ ešte skôr, ako príde prvý raz do školy a má možnosť prejavíť sa vo svojich individuálnych charakteristikách, schopnostiach a potrebách.

V školách vytvárané nálepky slúžia ako základná optika, ktorou sa na deti nazerá. Teória nálepkovania je sociálno-psychologickou teóriou, ktorá pôvodne opisovala sociálne konštruovanie deviantného správania.¹⁰⁵ Ak je niekto označený za toho, kto porušuje pravidlo, nálepka „devianta“ mu slúži ako pripísaná identita. „Onálepkovanie“ jednotlivci si toto vonkajšie posudzovanie často zvnútorňujú, čím vzniká začarovaný kruh porušovania pravidiel, ktoré majoritná spoločnosť určila. Prezumpcia nevinoty sa zmení na prezumpciu viny a jednotlivec s pripísanou problematickou „nálepkou“ musí nadmernou snahou dokazovať, že si ju nezaslúži. Už samotný fakt „rómstva“ sa v našej spoločnosti často považuje za synonymum „problematickosti“. Rómske deti so získanou nálepkou sú vnímané ako niekto, koho treba scivilizovať, napraviť, vychovať. Učítelia často sami seba vnímajú ako „záchrancov“ detí pred prostredím, z ktorého pochádzajú. Prejavy chudoby a ekonomickej deprivácie (napríklad nedostatočné oblečenie alebo hygienické návyky) sú vnímané ako „vlastnosti“ detí, ktoré narúšajú hladký priebeh vzdelávania. To ústi do apriórnej nedôvery voči schopnostiam rómskych detí, dokonca do konštruovania hrozby ich narastajúceho počtu. Už samotná formulácia „ohrozenie školy narastajúcim počtom rómskych detí“ poukazuje na to, že tieto deti nie sú vnímané ako prirodzená súčasť školy.

Nálepkovanie rómskych detí vedie k ich stigmatizácii. Slovo *stigma* sa pôvodne používalo na znaky, ktoré Gréci v antike vyrezávali alebo vypaľovali na kožu tým, ktorých chceli nejakým spôsobom označiť (otrokom, zlodejom, zradcom – jednoducho každému, komu je potrebné sa vyhnúť).¹⁰⁶ V prenesenom zmysle je takouto stigмой pre niektoré deti práve ich „rómstvo“ alebo sociálna marginalizácia spojená s ich etnickým pôvodom. Erving Goffman práve príslušnosť k určitému etniku, náboženskej alebo jazykovej skupine považuje za jednu zo stigiem, ktoré pretrvávajú aj v súčasnom svete. Stigmatizovaný jednotlivec je tak nositeľom určitej charakteristiky, ktorá je vnucovaná do pozornosti ako dominantná, pričom ostatné charakteristiky ostávajú nepovšimnuté.¹⁰⁷ Goffmanova teória stigmy je prínosná okrem iného aj preto, lebo poukazuje na význam sociálneho kontextu. To, čo je v jednej spoločnosti vnímané ako typická charakteristika, na základe ktorej sú jednotlivci posudzovaní, v inej spoločnosti takto vôbec nemusí byť interpretované. To napríklad vysvetľuje, prečo sa rómske deti, ktoré so svojimi rodičmi migrujú do iných krajín (napríklad Veľkej Británie), oveľa ľahšie stávajú akceptovanou súčasťou vzdelávacieho systému a nebývajú tak často vylučované do paralelných systémov vzdelávania (napríklad špeciálnych škôl). Nie sú totiž primárne vnímané cez „problémovosť“ súvisiacu s ich etnicitou. Svoj podiel na tom má aj inkluzívnejší charakter iných vzdelávacích systémov, ktoré fungujú podľa odlišnej paradigmy a snažia sa pracovať so všetkými individuálnymi charakteristikami detí ako s výzvou, a nie prekážkou vo vzdelávaní.

105 Becker (1966).

106 Goffman (1984).

107 Ibid.

K ČOMU PRISPIEVAJÚ JEDNOTLIVÉ OPATRENIA A AKO BY BOLO MOŽNÉ ICH ZLEPŠIŤ?

V dobrej viere boli v uplynulých rokoch v oblasti vzdelávania rómskych detí postupne zavedené nulté ročníky, pedagogickí asistenti, individuálna integrácia a rôzne ďalšie opatrenia. Vychádzali však z vyššie opísanej paradigmy nazerania na Rómov cez optiku dominantnej kultúry. **Takmer všetky opatrenia, ktorými sme sa vo výskume zaoberali, sú v školách hodnotené ako pozitívne, pretože pomáhajú deťom „zbaviť sa“ toho, čo je vnímané ako ich „problémovosť“.**

Reálny dopad opatrení na vzdelávanie rómskych detí však nie je taký, ako sa očakávalo. Segregácia rómskych detí sa prehĺbuje, ich vzdelávacie výsledky im neumožňujú prechod na stredné školy, učitelia často strácajú nádej na možné zlepšenie situácie. Škola sa ani po ich prijatí príliš nemení, opatrenia sú zamerané jednostranne na zmenu detí. Preto aj pri najlepšej vôli môžu do istej miery korigovať „problémovosť“ detí, avšak len ťažko rešpektovať a reagovať na ich skutočné vzdelávacie potreby.

Je zrejmé, že zmena tejto paradigmy by si vyžadovala komplexný obrat v prístupe voči všetkým deťom v škole. Predovšetkým obsah vzdelávania by musel byť výraznejšie zredukovaný, aby žiaci aj učitelia mali viac času a priestoru na učenie, ktoré by prinášalo radosť a úžitok obom stranám.

Nulté ročníky si kladú za cieľ odstraňovať rozdiely medzi rómskymi a ostatnými deťmi na začiatku povinnej školskej dochádzky, pričom ako najdôležitejší sa javí rozvoj grafomotorických zručností, osobnej hygieny a správania. Výsledkom pôsobenia nultých ročníkov je v lepšom prípade asimilácia detí, predovšetkým v jazykovej oblasti, v horšom, a priznajme si, oveľa častejšom prípade, segregácia rómskych detí do homogénneho, stigmatizujúceho prostredia oddelenej triedy. V systéme inkluzívneho vzdelávania by nulté ročníky vôbec nemuseli byť potrebné, prípadne len ako „vyrovňavacie“ triedy, z ktorých sa deti bez problémov môžu zaradiť do bežného vzdelávania hneď, ako budú odstránené prvotné bariéry (hoci aj po dvoch týždňoch navštevovania takejto triedy). Spomínané „vyrovňovanie“ môže prebiehať paralelne so vzdelávaním v bežnej, zmiešanej triede, avšak vyžaduje zapojenie ďalších odborníkov, ktorí by učiteľom pomáhali pri vyučovaní detí s rôznymi vzdelávacími potrebami. Alternatívne metódy práce s deťmi, ktoré sa v nultých ročníkoch využívajú, možno pri lepšom nastavení vzdelávacieho systému používať aj v bežnej triede bez toho, aby boli deti oddeľované.

Príkladom alternatívneho pedagogického prístupu je napríklad metóda splyvavého čítania¹⁰⁸, ktorá sa uplatňuje v niektorých školách navštevovaných aj viacerými deťmi s poruchami učenia. Táto metóda (realizovaná so všetkými žiakmi v triede) umožnila deťom s dyslexiou naučiť sa čítať v rovnakom čase bez toho, aby iné deti akokoľvek zdržiavali alebo obmedzovali. V bežnom vzdelávacom systéme by tieto deti boli oddelené do samostatných tried, alebo by mali individuálny vzdelávací plán. Vďaka tejto metóde sa učiteľka mohla venovať všetkým deťom naraz. V modernej pedagogike pritom existuje množstvo ďalších postupov, ktoré by sa takto mohli využiť. Ministerstvo školstva však napriek zjavným výhodám spomínaného prístupu o jeho výraznejšej podpore neuvažuje, pretože „niektorým deťom môže spôsobiť artikulačné problémy, pretože písmená sa učia v inom poradí, ako sú v šlabikári.“¹⁰⁹

¹⁰⁸ Viac o splyvavom čítaní napr. Jabczunová 2012.

¹⁰⁹ Vražda & Mihaliková In *denník SME*, 9.11.2011.

Podobne je to aj s pedagogickými asistentmi, ktorí do inkluzívnej školy patria. Avšak napriek pôvodným zámerom využívať asistentov na to, aby pomáhali predovšetkým deťom, v súčasnosti skôr pomáhajú škole. V praxi sú potom asistenti viac strážcami poriadku, ako tými, ktorí asistujú deťom pri vzdelávaní. Pritom domnelá neprispôsobivosť, agresivnosť, nepokojnosť týchto detí je často prejavom alebo reakciou na prostredie, do ktorého prichádzajú.

Asistent by nemal slúžiť výhradne deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Niekedy sa môže venovať práve tým žiakom, ktorí zvládnu aj rýchlejšie preberanie učiva, a dávať im úlohy navyše, kým učiteľ so zvyškom triedy postupuje pomalšie. Pre konkrétne dieťa, aj pre celkovú atmosféru v triede je lepšie, ak asistent pracuje s viacerými alebo aj so všetkými deťmi, pričom do spoločných aktivít zapája aj deti so ŠVVP. Zároveň je dôležité, aby pôsobenie asistenta viedlo k čoraz menšej potrebe pomáhať a väčšej samostatnosti detí.¹¹⁰

Existuje množstvo aktivít, ktoré môžu asistenti v triede vykonávať. Rovnako existuje množstvo rôznych vzdelávacích potrieb detí, s ktorými môžu pracovať. Preto sa nazdávame, že príliš úzke legislatívne vymedzenie funkcie pedagogického asistenta obmedzuje ich reálne možnosti a možnosti školy takýto inštitút plnohodnotne využívať. Ak hovoríme o rómskych deťoch, je zrejme, že asistenti by mali poznať prostredie, z ktorého pochádzajú a v škole aj mimo nej s nimi pracovať tak, aby sa cítili súčasťou celej školskej komunity. Toto (okrem praktickej pomoci pri učení) by mala byť najdôležitejšia funkcia asistenta.

S prácou asistentov významne súvisí aj rola rómčiny ako materinského alebo „prvého“ jazyka mnohých rómskych detí. Vzhľadom na neexistenciu národnostného školstva pre Rómov sú tieto deti vzdelávané výlučne v školách so slovenským alebo maďarským vyučovacím jazykom. Rómčina sa v škole používa veľmi zriedka a ak, tak len inštrumentálne. Využije sa v podstate len vtedy, ak dieťa skutočne nerozumie vyučovaciemu jazyku alebo ho treba „disciplinovať“. **Používanie rómčiny je vnímané ako nežiaduci jav, ktorý treba čo najrýchlejšie eliminovať, aby dieťa mohlo byť vzdelávané žiaducim spôsobom.** Normou v škole je vyučovací jazyk, používanie rómčiny potom školy vnímajú ako prekračovanie tejto normy. To platí pre deti, u ktorých sa dbá na používanie vyučovacieho jazyka aj počas prestávok, no aj pre učiteľov a asistentov, ktorí rómčinu používajú len akoby tajne.

Ak sa na to pozrieme z pohľadu dieťaťa, ktorého prvým jazykom je rómčina, akékoľvek formálne aj neformálne používanie tohto jazyka mu školu symbolicky približuje. Vytvára pocit, že jazyk, ktorým hovoria doma jeho rodičia, nie je menejcenný, ale je prirodzenou súčasťou sveta, v ktorom žije. **Ak chceme, aby škola bola aj svetom rómskych detí, používanie rómskeho jazyka môže prispieť k jeho vytváraniu.** Používanie rómčiny ako alternatívneho jazyka nápisov v školách (na nástenkách, v spoločných priestoroch, na budove školy) dáva deťom aj rodičom jasný a opakovaný signál, že ich jazyk je akceptovaný a že oni sami sú v škole vítaní aj s týmto základným prejavom kultúrnej identity.

Na tomto mieste je dôležité uviesť, že vzdelávanie v materinskom jazyku je jedným zo základných ľudských práv. Štát však doposiaľ nevytvoril priestor na realizáciu tohto práva v prípade rómskych detí. Zavedenie rómskeho národnostného školstva by mohlo byť pri súčasnom nastavení vzdelávania rómskych detí zneužitá na ospravedlnenie segregácie, teda oddeleného vzdelávania kvôli výučbe v rómskom jazyku. To však neznamená, že by štát vôbec nemal podporovať výučbu v tomto jazyku.

110 Mitchell (2007).

Multikultúrna výchova je ďalším opatrením, ktoré sme v súvislosti so vzdelávaním rómskych detí skúmali. Vo svojej filozofii ide o jeden z mála potenciálne inkluzívnych prvkov, ktoré poskytuje súčasný vzdelávací systém na Slovensku. Prekonáva totiž paradigmu dominantnej kultúry a umožňuje vytvárať prostredie, ktoré nevychádza z kultúrnej slepoty a ňou ospravedlňovanej rovnakosti v prístupe ku všetkým. Jedným z cieľov multikultúrneho vzdelávania je ukázať žiakom rôzne hodnotové systémy. Multikultúrna výchova má smerovať k podpore dialógu. Jej zavedenie napríklad zahŕňa uplatnenie rôznych perspektív na historické udalosti, aby študenti pochopili ich komplexnosť a nesnažili sa o hľadanie jedinej správnej odpovede. To sa však v súčasných slovenských školách zväčša nedeje. Multikultúrna výchova je často vnímaná ako „ďalšia povinnosť“ nadiktovaná ministerstvom školstva. V bežnom vyučovaní preto úplne absentuje, alebo je jej zmysel mylne pochopený. V školách sa často a v dobrej viere využívajú pozitívne stereotypy o Rómoch. Takéto nálepkovanie, aj keď s pozitívnym nádychom, môže posilňovať a ospravedlňovať stigmatizáciu detí.

Positívne príklady uplatňovania multikultúrne výchovy v školách majú skôr charakter ostrovčekov pozitívnej deviácie. Podobne, ako v prípade pedagogických asistentov, nultých ročníkov či rómskeho jazyka, sa aj v tomto ohľade objavili učitelia, pre ktorých bola multikultúrna perspektíva prirodzeným prístupom k deťom. Nie náhodou to často boli tí istí učitelia, ktorí vo vzdelávaní aktívne používali rómsky jazyk a realizovali množstvo projektov zameraných na plnohodnotné zapojenie a spoluprácu všetkých detí v škole.

Individuálna integrácia je vo svojej podstate ďalším nástrojom, ktorý má veľký potenciál zvyšovať inkluzívnosť školského prostredia. Inkluzívne vzdelávanie totiž pôvodne vzniklo ako „hnutie“ na zapojenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do hlavného prúdu vzdelávania. Podľa tejto filozofie deti s akýmkoľvek zdravotným postihnutím majú byť vzdelávané spolu s ostatnými deťmi. Na Slovensku je individuálna integrácia prvým krokom týmto smerom, aj keď takpovediac „kríva na obe nohy“. Integrácia bola vo vzdelávacej praxi zredukovaná často len na zaradenie detí do bežnej školy. Deti s diagnostikovaným mentálnym postihnutím sa totiž napriek tomuto zaradeniu stále vzdelávajú v režime špeciálneho školstva. Výhodou je preto len ich fyzická prítomnosť v bežnej škole, v kolektíve ostatných detí. Výsledok takéhoto vzdelávania je potom rovnaký, akoby absolvovali špeciálnu školu a aj ich možnosti ďalšieho vzdelávania sú veľmi obmedzené. Deti s vývinovými poruchami učenia a správania (v našom výskume najčastejšie práve rómske deti) sú v školách integrované v „bežnom“ režime. Majú rôzne úľavy a vypracovaný individuálny vzdelávací plán, čo na prvý pohľad napĺňa princípy inkluzívneho vzdelávania. Problémom však je to, že takýto prístup je často len veľmi formálny. Deti sú v bežných školách skôr „trpené“ ako rešpektované. Ich potreby sú často prehliadané a kvôli absencii viery v ich schopnosti sa im často nevenuje náležitá pozornosť. Dôležitým aspektom neefektívnej integrácie je aj enormná byrokratická náročnosť, ktorá je kladená na samotných pedagógov. Chýba aj dostatočná odborná podpora na jej plnohodnotnú realizáciu.

Z perspektívy inkluzívneho vzdelávania je tiež dôležitý spôsob financovania školstva, pretože nie všetky existujúce finančné nástroje sú v súlade s jeho princípmi. V minulosti sa dokonca objavili finančné nástroje, ktorých nezamýšľaným dôsledkom bol výraznejší záujem rómskych rodičov o vzdelávanie svojich detí v špeciálnych školách. V súčasnosti sú len niektoré finančné opatrenia zamerané na kompenzovanie znevýhodnenia rómskych detí a vyrovnanie ich šancí v prostredí školy. Sú to predovšetkým dotácia na stravu, dotácia na školské pomôcky a príspevok na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tieto finančné nástroje majú za určitých okolností potenciál podporiť plnohodnotné začlenenie rómskych detí do vzdelá-

vacieho procesu, pretože sú pomerne adresné a reálne zlepšujú podmienky vzdelávania detí z rodín v horšej finančnej situácii.

Ostatné finančné nástroje však skôr podporujú zachovanie súčasného spôsobu vzdelávania a fungovania škôl. Zvýšený normatív na individuálne integrovaných žiakov, ani zvýšený normatív na žiakov nultých ročníkov sami osebe nemenia podmienky vzdelávania a neumožňujú začleniť znevýhodnené deti vo vyšších počtoch. Za najmenej efektívne a v rozpore s princípmi inkluzívneho vzdelávania vnímame tie finančné opatrenia, ktoré sa snažia trestať deti a ich rodičov v prípade, nenapĺňajú normatívne očakávania majoritnej spoločnosti v prejavovanom záujme o vzdelávanie a v plnení školskej dochádzky. Sú to príklady nástrojov, ktoré vinu za existujúcu situáciu pripisujú výlučne dieťaťu a prostrediu, z ktorého pochádza. Tieto nástroje teda nie sú nastavené tak, aby uľahčili plnenie povinností v špecifických podmienkach sociálne znevýhodnených komunít, ale naopak trestajú ich neplnenie a ani v najmenšom ohľade nepripúšťajú zmenu podmienok vzdelávania na strane jednotlivých škôl.

MOŽNOSTI DO BUDÚCNOSTI

Všetky analyzované opatrenia môžu mať ambíciu pomáhať rómskym deťom vo vzdelávaní. K ich plnohodnotnému začleneniu však nemôžu prispievať, pokiaľ nebudú sprevádzané zmenou celého prostredia školy. Filozofia školy je pre všetkých a *každé dieťa je schopné a nadané* na slovenských školách v súčasnosti neexistuje. Prevládajúca paradigma „problém je v dieťati“ odsudzuje aj potenciálne proinkluzívne opatrenia na neúspech. Napríklad, ak by nulté ročníky mali podobu „len“ dočasného a flexibilného vyrovnávacieho opatrenia, ktorý by deťom umožnil zaradiť sa do bežného prúdu vzdelávania hneď, ako na to budú pripravené, mohli by mať charakter inkluzívneho opatrenia. Avšak tým, že sa pri ich využívaní vychádza z perspektívy „hladkého“ fungovania školy, a nie zo zohľadňovaných a meniacich sa potrieb dieťaťa, nulté ročníky často vytvárajú a udržiavajú segregačné línie vzdelávania rómskych detí. Kvôli tomu je tento nástroj v priamom rozpore s princípom inkluzívnosti. Podobne pôsobenie asistentov učiteľa vytvára priestor na rešpektovanie a zohľadňovanie skutočných potrieb (všetkých) detí. Zmenou optiky „problémovosti a bariér“ by sme rómsky jazyk taktiež mohli vnímať ako veľmi užitočný zdroj pre praktickú výučbu. Multikultúrna výchova by pri efektívnom napĺňaní mohla byť v podstate synonymom inkluzívneho vzdelávania v prostredí jazykovej, etnickej a náboženskej rozmanitosti. Individuálna integrácia by mala byť pri napĺňaní svojho poslania v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania realizovaná s dostatočným personálnym, odborným a finančným zázemím namiesto formálneho vykazovania a vytvárania množstva byrokratických prekážok.

Okrem týchto opatrení, ktoré by pri ich správnom nastavení nepochybne zvyšovali mieru inkluzívnosti škôl, existuje množstvo ďalších stratégií, ktoré môžu učiteľom a školám napomôcť k lepšiemu zvládaniu rôznych výziev, ktoré prináša práca v čoraz rozmanitejšom prostredí. David Mitchells ich prehľadne opísal v publikácii *What really works in special and inclusive education* (Čo naozaj funguje v špeciálnom a inkluzívnom vzdelávaní).¹¹¹

Tieto príklady môžu slúžiť ako inšpirácia pre učiteľov a vedenia škôl k efektívnejšiemu prístupu k svojim žiakom. Nazdávame sa, že uvedené princípy sú uplatniteľné nielen pri vzdelávaní detí so špecifickými potrebami, ale môžu prispieť ku kvalitnejšiemu a zaujímavejšiemu vzdelávaniu pre všetky deti.

111 Mitchell (2007).

1. Kooperatívne skupinové učenie

Táto metóda umožňuje do učenia efektívne zapojiť všetkých žiakov, vrátane tých so špecifickými vzdelávacími potrebami. Dôležitým aspektom takéhoto prístupu je, že deti pracujú „ako skupina“, a nielen „v skupine“. Táto metóda dobre funguje v prípade, ak učiteľ pracuje v početných triedach. Umožňuje mu to vytvárať „menšie triedy“ v rámci jednej. Z pohľadu inkluzívneho vzdelávania je hlavnou výhodou tohto prístupu, že deti v skupine spolupracujú a dôležitý je príspevok každého z nich. To vytvára pocit vzájomnej potrebnosti a spolupatričnosti. Je to prirodzenejší spôsob učenia, keďže napodobňuje bežné interakcie v rodinách, komunitách a ďalších prostrediach, ktoré sú deťom blízke. Takýto spôsob učenia vychádza z predpokladu, že každý člen skupiny je jedinečný a má ostatným čo ponúknuť.

Na učiteľov sú v takomto prístupe kladené oveľa väčšie nároky ako v prípade klasického frontálneho vyučovania. Je na ňom, aby žiakom vymyslel aktivity a úlohy tak, aby boli vhodné a dosiahnuteľné všetkými členmi skupiny. Zároveň je potrebné, aby sa deti naučili v skupinách pracovať – počúvať sa navzájom, budovať si vzájomnú dôveru, a pod. Koniec-koncov, toto sú zručnosti, ktoré môžu deti využiť aj v bežnom živote. Kooperatívne učenie prináša množstvo pozitívnych vedľajších efektov, ktoré v rozmanitom prostredí školy môžu zvyšovať aj jeho inkluzívnosť.

2. Vrstovnícke učenie (peer to peer tutoring)

Táto metóda je podobná skupinovému učeniu a vychádza zo spoločných základných princípov. Žiaci si podľa nej dokážu navzájom pomáhať vo svojom učení sa. Jej podstatou pritom je, že žiak v rovnakom veku učí druhého to, čo potrebuje „dobehnúť“. Variantom takéhoto prístupu je tútoring starších žiakov voči mladším. Takto môžu byť v celej triede alebo aj škole vytvorené „páry“, ktoré sa navzájom učia.

Pri tejto metóde je však veľmi dôležité vyhýbať sa stigmatizácii žiakov. Výberom „dobrych“ žiakov, ktorí učia tých „horších“, môžu vznikať nálepky, ktoré vytvárajú skupiny pomáhajúcich žiakov a tých, ktorým sa pomáha. Každé dieťa je šikovné v niečom inom a je na učiteľovi, aby identifikoval, kto môže koho naučiť rôzne veci. V prípade detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami je na posilnenie ich sebavedomia veľmi dôležité, aby aj oni mali možnosť pôsobiť ako tútori, napríklad mladších žiakov alebo aj vrstovníkov v tých oblastiach, v ktorých vynikajú.

Úlohou učiteľa je poskytnúť tútorom zručnosti, ktoré im umožnia využívať vlastné schopnosti na učenie iných. Je potrebné vyberať vhodné témy, ktoré sú deťom blízke a pochopiteľné. Učiteľ by mal určiť konkrétny čas a priestor, kedy bude tútoring pravidelne prebiehať (napríklad polhodinové stretnutia trikrát do týždňa). Zároveň je veľmi dôležité sledovať, ako fungujú vzťahy medzi tútorom a jeho „žiakom“, ako sa buduje ich vzájomná dôvera a do akej miery je takéto učenie efektívne.

3. Kolaboratívne učenie (Učiteľ ako efektívny člen tímu)

Táto stratégia učenia je veľmi dôležitou súčasťou inkluzívneho vzdelávania v prípade, že sú v bežných školách vzdelávané deti s rôznymi potrebami, napr. s určitým postihnutím alebo s vývinovými poruchami učenia či správania. Učiteľ by nemal byť jediným a osamoteným pedagógom, ale mal by intenzívne spolupracovať so špecialistami, ktorých profesionálne vedomosti umožňujú reagovať na rôzne vzdelávacie potreby. Spolupráca učiteľov a ďalších odborníkov je pre inkluzívne vzdelávanie kľúčová, pretože osamotení učitelia nemôžu ani pri najlepšej vôli zohľadniť všetky potreby svojich žiakov a prispôsobiť im svoje pedagogické pôsobenie

Kolaboratívne učenie prináša synergický efekt - celok je viac ako len súhrn jeho častí. Umožňuje učiteľom a ďalším odborníkom navzájom sa od seba učiť a pomáha odstraňovať izoláciu, do ktorej sa učitelia veľmi často dostávajú.

Pre prácu v tíme je však veľmi dôležité, aby sa učitelia naučili základným princípom spolupráce a aby sa z nich nestali konkurenti. Každý v tíme má jedinečnú úlohu a so spoločne stanovenými cieľmi možno k vzdelávaniu detí pristupovať efektívnejšie. V tíme musí byť vytvorená atmosféra dôvery a zdieľanej zodpovednosti, podobne ako to bolo opísané pri kooperatívnom učení.

Kolaboratívne učenie môže mať viac podob. Môže napríklad fungovať ako spolupráca učiteľa a špeciálneho pedagóga priamo na vyučovaní. Nemusí pritom platiť, že špeciálny pedagóg sa venuje výlučne deťom so ŠVVP a bežný učiteľ ostatným deťom. Ďalším typom spolupráce môže byť konzultácia. V tomto prípade učitelia nepracujú spoločne priamo v triede, ale učiteľ s odborníkom konzultuje prípravu vzdelávacích plánov pre žiakov, prípadne s nimi ad hoc rieši vzniknuté situácie. Tento spôsob spolupráce funguje aj v mnohých slovenských školách a aj v našom výskume sa ukázal ako efektívny pri individuálnej integrácii žiakov.

Spolupráca viacerých odborníkov pri práci s deťmi môže viesť k akceptácii toho, že učiteľ nemusí byť jedinou autoritou, ktorá vytvára pravidlá a normy pre fungovanie triedy a sám určuje obsah aj formu vyučovania. Žiakom to zároveň môže slúžiť ako príklad, že atmosféra spolupráce a participatívnosti viacerých ľudí vytvára partnerské, nedirektívne prostredie na vzájomné učenie sa.

4. Zapojenie rodičov

Rodičia hrajú mimoriadne dôležitú, úlohu pri vzdelávaní detí. Sú v podstate jediní, ktorí sprevádzajú deti celým obdobím vzdelávania. Už od malička sprevádzajú svoje deti a vedia tak, čo ovplyvňuje ich vzdelávacie potreby i úspechy. Učiteľom môžu pomôcť lepšie porozumieť špecifikám správania svojich detí. Zapojenie rodičov zároveň zvyšuje ich záujem o vzdelávanie a pomáha vytvárať širšiu školskú komunitu. Pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je zapojenosť rodičov ešte významnejšia. Škola môže poskytnúť mnohé cenné rady aj samotným rodičom pri výchove detí s postihnutím alebo s rôznymi vzdelávacími potrebami.

Pri zapájaní rodičov do vzdelávania je však potrebné dbať na to, aby ku kontaktu s rodičmi nedochádzalo len vtedy, ak sa už v škole rieši nejaký problém. Kontakty s rodičmi by mali byť pravidelné, čo pomáha vytvoriť stabilnejší vzťah medzi rodinou a učiteľmi. Problémom pri zapájaní rodičov obvykle býva ich motivácia. Mnohí z nich ani nemajú čas spolupodieľať sa na vzdelávaní svojich detí a majú pocit, že táto povinnosť „patrí“ v prvom rade škole.

VYTVÁRANIE POZITÍVNEJ ATMOSFÉRY V ŠKOLÁCH A TRIEDACH

To, aký má škola étos, akú „kultúru“ okolo seba vytvára, má nezanedbateľný dopad na možnosti presadzovať inkluzívne vzdelávanie. Dôležité je, aby sa celá školská komunita podieľala na formulovaní a uplatňovaní spoločne zdieľaných hodnôt, postojov a pravidiel správania. V inkluzívnom prostredí by základom pozitívnej kultúry malo byť predovšetkým: uvítanie a rešpektovanie rozmanitosti v škole, citlivosť voči kultúrnym odlišnostiam a stanovenie vysokých, no realistických štandardov fungovania.¹¹²

¹¹² Mitchell (2007), s. 78.

Problémom pri vytváraní kultúry školy býva to, aby sa všetci aktéri zhodli na základných hodnotových rámcoch alebo „filozofii“, ktorú chcú uplatňovať a prezentovať. Aby škola patrila skutočne všetkým, je potrebné, aby sa všetci jej členovia zhodli na tom, akú školu chcú mať.

Najdôležitejšou podmienkou na vytváranie pozitívnej klímy v škole, ktorá je zároveň princípom inkluzívneho vzdelávania, je ubezpečovanie všetkých žiakov, že sú hodnotnou a rešpektovanou súčasťou školskej komunity. To platí bez ohľadu na ťažkosti, ktoré majú vo vzdelávaní. Úlohou učiteľov je pomôcť vytvoriť autentické vzťahy, v rámci ktorých deti môžu očakávať bezpodmienečné a nemanipulatívne prijatie zo strany ostatných, podporovať deti a vytvárať v nich pocit prináležitosti. Každý žiak, bez ohľadu na prostredie, z ktorého prichádza, by si mal byť istý, že jeho účasť v škole je hodnotná a pozitívne hodnotená. Učiteľia by mali zdieľať presvedčenie, že **všetky deti sú schopné sa v škole učiť a môžu dobre zvládnuť všetko, čo sa majú naučiť**. A rovnako dôležité je tento pocit a presvedčenie preniesť aj na samotné deti a do vlastnej pedagogickej práce.

Pri uvedených metódach a stratégiách sme presvedčené, že by mohli prispieť k zvýšeniu miery inkluzívnosti vo vzdelávaní na Slovensku. Všetky majú potenciál zmeniť optiku nazerania na deti výlučne z pohľadu dominantnej kultúry a autoritívneho prístupu. Tieto metódy nemajú úplne nahradiť alebo úplne zmeniť systém výučby. Pri viacerých sme uviedli, že môžu zlepšiť a zefektívniť vzdelávací proces. Navyše, učiteľom, žiakom aj rodičom umožňujú získať také zručnosti, ktoré sú využiteľné v bežnom živote.

Rómske deti, ktoré čelia nálepkovaniu a stigmatizácii kvôli ich domnejšej „neschopnosti“ a „problémovosti“, v súčasnosti nemajú možnosť aktívne participovať na svojom vzdelávaní. Skupinové učenie, tútoring, vytváranie pozitívnej atmosféry v škole, ktorá víta rôznorodosť a reaguje na potreby detí, by mohli byť vhodnými prostriedkami, ktoré aj rómskym deťom dajú pocítiť, že sú hodnotnou a jedinečnou súčasťou školy, ktorú navštevujú. Ak tieto deti v súčasnosti nechodia do školy rady, nemali by sme si klást otázku, aký majú deti „problém“, ale ako by sme mohli školu pre ne zatraktívniť. Obviňovať samotné deti a ich rodičov, ako aj snaha „donútiť“ ich do školy chodiť, už dlhodobo neprinášajú žiaden pozitívny efekt. Uplatnenie princípov inkluzívneho vzdelávania, ktorého prvým krokom by na Slovensku mohla byť zmena uvažovania o rómskych deťoch, sa môže ukázať ako efektívnejší prístup, ktorý zároveň rešpektuje osobnosť, potreby a kvality každého žiaka a je tiež v súlade s predstavou školy ako otvorenej inštitúcie pre všetkých.

ZHRNUTIE

V rámci školského systému na Slovensku existuje viacero opatrení, ktorých cieľom je zlepšenie vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vrátane rómskych detí z marginalizovaných komunít. Niektoré z nich, napríklad nulté ročníky, sú na Slovensku zavedené v rôznych podobách už takmer 20 rokov. Dlhodobo u nás pôsobia aj pedagogickí asistenti a využíva sa individuálna integrácia žiakov.

Dostupné dáta o vzdelanostnej úrovni Rómov však napriek týmto opatreniam nenaznačujú, že by v tejto oblasti došlo k pozitívnej zmene.¹¹³ Práve naopak. Možno povedať, že danými opatreniami nemožno zlepšiť vzdelanostnú situáciu detí z marginalizovaných rómskych komunít. Spôsoby ich implementácie a ani dopady sa zároveň nevyhodnocujú a doterajšie čiastkové výskumy nevychádzali zo žiadnej ucelenej filozoficko-teoretickej perspektívy.¹¹⁴

Slovensko sa v uplynulom roku prihlásilo k filozofii inkluzívneho vzdelávania. Vznikla Pracovná skupina pre inkluzívne vzdelávanie pri Rade vlády pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť a Slovenská republika sa v roku 2012 stala členom Európskej agentúry pre rozvoj vzdelávania žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

V kontexte týchto trendov CVEK v období od októbra 2011 do marca 2012 realizoval výskumný projekt s názvom *„Opatrenia na zlepšenie vzdelávania rómskych detí - sú naozaj inkluzívne? Analýza súčasného stavu a návrhy pre zlepšenie“*. Projekt bol realizovaný vďaka finančnej podpore Úradu vlády SR v rámci dotačného programu Podpora a ochrana ľudských práv a slobôd. Jeho cieľom bolo analyzovať, do akej miery sú podporné opatrenia, ktoré majú pomôcť rómskym deťom vo vzdelávaní, v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania.

Výskum bol koncipovaný ako kvalitatívny a zahŕňal rozhovory a zúčastnené pozorovania v desiatich základných školách v rôznych častiach Slovenska. Školy boli vybrané tak, aby sa odlišovali s ohľadom na ich geografické umiestnenie, veľkosť obce / mesta, veľkosť školy, podiel detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a vyučovací jazyk. Dôležitou podmienkou na zaradenie školy do výskumnej vzorky bolo pôsobenie asistenta učiteľa a existencia nultého ročníka v danej škole. Celkovo sme zrealizovali približne 50 pološtrukturovaných rozhovorov s rôznymi pracovníkmi škôly (vedenie, učiteľia, asistenti učiteľa, špeciálny pedagóg a pod.), prípadne aj s pracovníkmi komunitných centier, starostami, a pod.).

Terénny výskum vo vybraných základných školách bol doplnený dvoma odbornými diskusiami o problematike inkluzívneho vzdelávania, ktorých sa zúčastnili predstavitelia štátnej správy, zástupcovia škôl a nezávislí odborníci.

113 Filadelfiová, Gerbery & Škobla (2006).

114 Porov. napr. Gallová Kriglerová (2006); Hapalová & Daniel (2008); ROCEPO (2011).

V našom výskume sme vychádzali z perspektívy inkluzívneho vzdelávania, ktoré poskytuje ucelený filozofický, teoretický a hodnotový systém. Hnutie za inkluzívne vzdelávanie obhajuje právo všetkých detí na kvalitné vzdelanie, bez ohľadu na ich individuálne schopnosti a v rámci spoločného vzdelávacieho systému. Podstatou inkluzívneho vzdelávania je podpora pocitu prináležitosti k spoločnej komunite a vzájomná akceptácia všetkých jej členov. Inkluzívne vzdelávanie vychádza z myšlienky, že všetky deti možno vzdelávať spoločne, ak sa zabezpečí individuálny prístup a vytvorí sa vhodné podmienky pre každé dieťa. Diverzita, ktorá je takto v triede zohľadňovaná, je pre rozvoj detí prínosom. Nie je vnímaná ako hrozba, ale ako príležitosť. Inklúzia je proces, ktorý je zameraný súčasne na zvyšovanie participácie detí a na odstraňovanie bariér vo vzdelávaní. Preto inkluzívne vzdelávanie otvára priestor na celkovú zmenu vzdelávacieho systému. Inými slovami, systém a jeho inštitúcie sa snažia v maximálnej možnej miere prispôbiť deťom, a nie naopak.

Naším cieľom bolo analyzovať, či existujúce nástroje a opatrenia z perspektívy inkluzívneho vzdelávania prispievajú k rešpektovaniu potrieb rómskych detí. Zaoberali sme sa týmito opatreniami: nulté ročníky, asistenti učiteľa, multikultúrna výchova, využitie rómskeho jazyka, individuálna integrácia a vybrané finančné nástroje. Pozreli sme sa na to, ako sú tieto nástroje vnímané a využívané v praxi vo vybraných školách. Domnievame sa však, že prezentované zistenia sú do veľkej miery platné pre všetky školy a pre slovenský vzdelávací systém ako celok.

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

VNÍMANIE RÓMSKÝCH DETÍ V ŠKOLÁCH

Ak sa hovorí o rómskych deťoch, učitelia a riaditelia veľmi zriedka používajú pojem „naše deti“. Delenie na „my“ a „oni“ je prevažujúcim vnímaním rómsko-nerómskeho sveta škôl. Nerómsky svet je reprezentovaný nielen žiakmi, ale aj učiteľmi, vedením školy a ďalšími zamestnancami. V tomto „cudzom“ prostredí sú rómske deti identifikované ako tie „iné“, pričom veľmi často sú ich protikladom deti „normálne“. Tie nie sú žiadnym spôsobom presne vymedzené, avšak ako vyplýva z kontextu rozhovorov, sú „normálne deti“ tie nerómske. Naproti tomu sú rómske deti často a priori považované za problémové, agresívne, neochotné vzdelávať sa. To učiteľom vopred vytvára „optiku“, akou na deti nazierajú, a ako ich hodnotia bez ohľadu na individuálne charakteristiky a potenciál. Optika „problémovosti“ sa tak stáva sebanaplňujúcim sa proroctvom:

„Je dôležité, aby tieto [rómske] deti neboli vnímané ako ohrozenie, ale ako výzva. Keď to [škola] vníma ako neskutočný problém, tak sa to neskutočným problémom stane a budú to všetci riešiť a nevyriešia nič. Budú sa trápiť, lebo máme takéto deti a preto nám to nejde.“ (učiteľka, externá odborná skupina)

Dôležitým zistením z rozhovorov a pozorovaní v školách je to, že učitelia a riaditelia často sami neveria, že rómske deti môžu byť úspešne vzdelávané. Problémy podľa nich pramenia priamo z individuálnej alebo „kolektívnej“ povahy detí alebo z prostredia, z ktorého pochádzajú. V školách potom v prípade vzniku „problémov“ volia také spôsoby intervencie, ktoré samotné školské prostredie nijako nemenia. Problémy vidia iba v rodičoch, v nedostatku spolupráce so školou a v neprispôsobivosti samotných detí. Okrem snahy o nastolenie disciplíny a využívanie rôznych reštrikcií voči deťom a ich rodičom nevidia iné možnosti na zlepšenie situácie. Pod-

mienkou na úspešné vzdelávanie je z tohto pohľadu zmena vlastností a prístupu detí aj rodičov a ich absolútne prispôsobenie sa normám a pravidlám školy.

NULTÉ ROČNÍKY

Nulté ročníky začali experimentálnym overovaním už v roku 1992 a legislatívne boli vymedzené v roku 2002.¹¹⁵ Impulzom pre ich vznik boli dôsledky ekonomickej a sociálnej transformácie po roku 1989, kedy výrazne klesol počet rómskych detí navštevujúcich materské školy. Tento trend súvisel s takmer paušálnym rušením predškolských zariadení, nárastom finančných nákladov spojených s návštevou materských škôl a s celkovým socio-ekonomickým prepadom a chudobou značnej časti rómskej menšiny. Nulté ročníky reagovali na túto situáciu rozdelením prvého ročníka do dvoch rokov, aby rómske deti „dobešli“ svojich nerómskych rovesníkov. Podľa platného školského zákona sú nulté ročníky určené pre deti, ktoré dosiahli fyzický vek šesť rokov, ešte nedosiahli školskú spôsobilosť a pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Ich zaradenie do nultého ročníka je alternatívou k odloženiu školskej dochádzky, avšak len so súhlasom zákonného zástupcu.¹¹⁶

Výskum potvrdil všeobecnú podporu nultých ročníkov, ktoré sú zrejme najviac oceňovaným nástrojom na prekonávanie bariér a znevýhodnení pripisovaných rómskym deťom (resp. deťom zo znevýhodneného prostredia). Nulté ročníky vznikali v skúmaných školách väčšinou ako reakcia na nízky stupeň zaškolenosti rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Takéto deti mali zjavné problémy so zvládnutím prvého ročníka, a tak nástroj slúži aj na uľahčenie práce učiteľov v prvých ročníkoch. Podľa takmer jednotného názoru pedagogických pracovníkov sú nulté ročníky nevyhnutné na vyrovnanie zaostávania, ktoré si rómske deti prinášajú z domova. Nultý ročník podľa nich rómske deti „znormálnil“ tak, aby sa mohli zúčastňovať ďalšieho vzdelávacieho procesu. Učitelia vnímajú toto opatrenie ako nástroj socializácie, dokonca až „skrotenia“ detí.

„To keby ste videli v septembri, plakala by ste. A potom vidíte, ako sa z nich stávajú normálne deti, ktoré vedia už aj ješť.“ (triedna učiteľka špeciálnej triedy, Košický kraj, škola č. 5)

Nulté ročníky sa stali súčasťou existujúcich praktík segregácie vo vzdelávaní. Sú určené deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale v praxi sa stáva, že kľúčom delenia je kombinácia sociálneho znevýhodnenia a etnickej príslušnosti.

Nulté ročníky by v optimálnom prípade mohli podporovať integráciu, ak by sa neredukovali iba na fyzické zaraďovanie rómskych detí do bežných škôl, a neviedli by k ich segregovanému vzdelávaniu aj vo vyšších ročníkoch. Nulté ročníky však nezaručujú, že rómske deti budú v škole rešpektované ako rovnocenní členovia školskej komunity. Učitelia zapojení do výskumu k nim nepristupovali ako k rovnocenným a autonómnym bytostiam, ktoré by mali spoluurochodovať o svojom učení sa. Nulté ročníky tak predstavujú nástroj, ktorý len reaguje na dôsledky sociálneho vylúčenia a chudoby rómskych komunít. Nespochybnuje bariéry vo vzdelávaní, ktoré

115 Zákon č. 408/2002 Z.z. o verejnej službe v znení v neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

116 Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §19.

bránia rómskym deťom v ich úspešnosti. Nemení spôsob vzdelávania, iba uľahčuje chod školy špeciálnym nástrojom adaptácie detí, ktoré vymedzuje ako „problematické“.

ASISTENT UČITEĽA¹¹⁷

Nástroj verejnej politiky *asistent učiteľa* pôvodne vznikol ako mimovládna iniciatíva. V roku 2002 legislatíva umožnila zapájanie asistentov aj mimo experimentálneho overovania. Celoplošne začali v širšej miere pôsobiť v roku 2003. Cieľom pôsobenia asistentov má byť „utváranie rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní“ a prekonávanie „architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér“.¹¹⁸

Podobne ako nulté ročníky, aj asistenti učiteľa sú v školách hodnotení veľmi pozitívne. Z perspektívy inkluzívneho vzdelávania sú kľúčové otázky, či asistenti majú potenciál zvyšovať inkluzívnosť školského prostredia a za akých okolností túto úlohu naplňajú.

Asistent učiteľa môže prihliadať na individuálne potreby žiakov a vďaka tomu prispôbovať svoj prístup k nim. Aj v zahraničí preto môžeme sledovať trend stúpajúceho počtu pomocných pedagogických pracovníkov. Podstatné pre naplnenie jeho poslania však je, aby primárne pomáhal deťom a neplnil rolu „strážcu poriadku“.

„[Asistentka] je ako pomocníčka v tej triede. Ale v podstate nie učiteľke, ale tým deťom.“ (riaditeľka, Bratislavský kraj, škola č. 10).

S tým, komu primárne má asistent/ka pomáhať, súvisí aj otázka, či by rómske deti mali vyučovať rómski pedagógovia. To, že je niekto Róm, zaiste nie je dostatočnou kvalifikáciou na prácu pedagóga. Rómsky učiteľ však má výhodu, ktorú nerómsky pedagóg nemá. Môže totiž prepájať svet žiakov a rodín na jednej strane a svet školy a verejných inštitúcií na strane druhej. Môže prejavovať väčšie pochopenie pre situáciu rómskych detí a môže byť pre ne pozitívnym vzorom. Pritom však treba zdôrazniť, že „*pozitívne rómske vzory potrebujú nielen Rómovia*“ (učiteľka, členka externej odbornej skupiny). Rómovia ako súčasť pedagogického kolektívu môžu pomôcť prekonávať stereotypy a stelesňovať pozitívny vzor nielen rómskym žiakom, ale aj tým nerómskym, či ich rodičom a učiteľom, ktorí už v mnohých prípadoch neveria, že rómski žiaci môžu v budúcnosti získať vyššie vzdelanie.

VYUŽITIE RÓMSKEHO JAZYKA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Rómsky jazyk sa v rozhovoroch objavoval predovšetkým v súvislosti s jazykovou bariérou detí pri nástupe do školy. Jazykovú bariéru učitelia uvádzali ako jeden z hlavných dôvodov zaraďovania detí do nultého ročníka.

„Určite, keby ovládali slovenčinu, tak tie výsledky by boli oveľa lepšie.“ (riaditeľka, Prešovský kraj, škola č. 2)

¹¹⁷ Funkcia sa podľa zákona č. 317/2009 Z.z. volá „pedagogický asistent“. Keďže je však viac rozšírený pojem „asistenti učiteľa“, použijeme oba termíny ako synonymá.

¹¹⁸ Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §16 (1). Pozíciu asistenta učiteľa ďalej upravuje Vyhláška MŠ SR č. 437/2009.

V školách, kde niekto z pedagogického zboru ovláda rómčinu (najčastejšie asistenti, menej často učitelia a len výnimočne riaditelia, sa tento jazyk najčastejšie využíva práve pri prekonávaní komunikačnej bariéry pri nástupe do školy. Všetci vyučujúci, ktorí rómsky jazyk ovládajú a používajú ho pri učení detí po slovensky, si tento spôsob veľmi pochvaľovali. Napriek tomu sa u niektorých prejavoval znútorný pocit, že takýto postup nie je celkom správny alebo žiaduci. Viacerí respondenti sa spontánne za svoje konanie ospravedlňovali a predpokladali, že nemusí byť plne akceptované. Ilustrujú to aj nasledovné vyjadrenia:

„Možno, že by to inšpekcia nie až tak rada videla“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5) alebo „Ja sa nikdy nerozprávam na hodine otvorene po rómsky. Pretože nie je to jazyk, ktorým by sa malo na hodine komunikovať.“ (rómska asistentka, Bratislavský kraj, škola č. 10).

Z perspektívy inkluzívneho vzdelávania je pritom vhodné, ba priam žiaduce, aby sa v školách pomáhalo žiakom, ktorí prekonávajú jazykovú bariéru, práve využívaním ich materinského jazyka a aby aspoň časť pedagogického zboru tento jazyk ovládala.

Otázka ne/znalosti jazyka úzko súvisí aj s autoritou vyučujúceho. Keď žiaci hovoria jazykom, ktorému pedagóg nerozumie, môže ho to zneistiť. Zároveň sa niekedy stáva, že učitelia považujú asistenta, ktorý rómčinu počas výučby využíva, za ohrozenie vlastnej autority.

„Mala som [rómsku] asistentku a mne to nevyhovovalo. Tá autorita učiteľa bola niekde úplne inde. Rozprávali po rómsky, ja som im nerozumela. Veľakrát mali výhodu oproti mne. A mne to fakt vadilo.“ (učiteľka, Bratislavský kraj, škola č. 10)

Pri úspešnej spolupráci učiteľov a asistentov by znalosť rómskeho jazyka u jedného z nich mala byť obojstranne využívaná na prekonávanie jazykovej bariéry, a nemala by byť vnímaná ako ohrozenie.

MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA

Multikultúrna výchova vznikla ako kritická reakcia na monokultúrny a europocentrický spôsob výučby. Monokultúrne vzdelávanie vychováva jednotlivcov, ktorí vidia svet výlučne z perspektívy svojej kultúry a nie sú schopní akceptovať rozmanitosť a iné kultúrne a hodnotové systémy ako rovnocenné. Multikultúrna výchova bola na Slovensku zavedená ako prierezová téma obsahu vzdelávania od školského roku 2008/2009.

Multikultúrna výchova má výrazný potenciál zvyšovať inkluzívnosť v školách. Jej prierezový charakter umožňuje transformovať kurikulum tak, aby rešpektovalo odlišnosti medzi deťmi ako obohacujúcu charakteristiku celej komunity. Deti sú rešpektované ako rovnocenní členovia a členky, pričom nemusia skrývať svoju kultúru a jazyk, ktoré si prinášajú z domu.

Počas výskumu sme sa vo viacerých školách často stretávali s úprimným začudovaním sa nad otázkou o multikultúrnej výchove. Niektorí respondenti nevedeli, aký má byť jej cieľ. V praxi multikultúrna výchova neraz vychádza z pozitívnych stereotypov o Rómoch a rómskych deťoch, ktoré túto skupinu spájajú s romantickými predstavami o nespútaných tanečníkoch a hudobníkoch. Riziko takéhoto uchopenia multikultúrnej výchovy spočíva v tom, že škatuľkuje deti do určitých kategórií a uväzňuje ich v očakávaných rolách. Všeobecne sa totiž predpokladá,

že rómske deti rady spievajú a tancujú a že tieto aktivity im „idú najlepšie“, a preto by sa mali podporovať aj v školách. To je však v priamom rozpore so základnou podmienkou inkluzívneho vzdelávania, ktoré uznáva individuálne danosti a potreby detí, a zároveň rešpektuje ich kultúrnu rozmanitosť. Aj keď to neznamená, že by tanec a umenie nemali mať svoje miesto v multikultúrnej výchove, pri ich využívaní sa treba vyhnúť stereotypom, ktoré utvrdzujú delenie na „my“ a „oni“.

Potenciál spájania a budovania rešpektu, ktorý multikultúrna výchova prináša, vo väčšine skúmaných škôl nevyužívali. Výnimkou bola jedna škola, kde pri konkrétnej aktivite (pletení košíkov) žiakom ukázali, že ju robia rómski aj nerómski remeselníci a môžu ju robiť aj spolu.

„My máme záujem robiť také aktivity, ktoré by nás spájali. Ktoré by nás nerozdeľovali, ale spájali. [...] Prečo práve pletenie? Máme košíkára v osade plus ešte takého jedného ne-Róma košíkára. Zoberieme ich obidvoch a oni vlastne pod tým vedením budú plietť.“ (riaditeľka, Košický kraj, škola č. 5)

INDIVIDUÁLNA INTEGRÁCIA

Školský zákon definuje školskú integráciu ako „výchovu a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb“.¹¹⁹ Individuálna integrácia teda znamená, že žiaci so špeciálnymi potrebami navštevujú bežné triedy s ostatnými žiakmi a vzdelávajú sa podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, pričom učebné osnovy a výchovné postupy sú prispôsobené potrebám dieťaťa. Na individuálne integrované deti sa vzťahuje zvýšený finančný normatív vo výške 250% bežného normatívu.

Škola nemá právo žiaka zaradiť do špeciálnej triedy alebo školy proti vôli jeho rodičov; rodičia teda vždy môžu žiadať o individuálnu integráciu žiaka. Počty individuálne integrovaných žiakov neustále stúpajú. Za posledných desať rokov sa zvýšili z približne 7 000 na približne 25 000.¹²⁰ Narastá pritom hlavne počet žiakov individuálne integrovaných na základe vývinovej poruchy správania (napr. poruchy aktivity a pozornosti) alebo učenia (najmä dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia).

Za výhody individuálnej integrácie učitelia najčastejšie považovali to, že na deti nie sú kladené úplne rovnaké nároky ako na ostatných žiakov. V tomto prípade je však dôležité vedieť, či individuálnu integráciu učitelia vnímajú ako výhodu pre dieťa alebo ako výhodu pre plynulý chod vzdelávacieho procesu (teda skôr výhodu pre nich samotných). Z toho potom pramení aj prístup k deťom. Ak je dieťa v bežnej triede len „trpené“ a učiteľ má pocit, že znížené nároky na dieťa znamenajú aj znížené nároky na učiteľa, nemožno hovoriť o inklúzii. Ak však znížené nároky a individuálny plán znamenajú, že dieťaťu je venovaná adekvátna pozornosť z hľadiska jeho individuálnych potrieb, možno hovoriť o inkluzívnom prístupe. Nároky na učiteľa sa však v tomto prípade neznižujú, práve naopak.

¹¹⁹ Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §2, (s).

¹²⁰ „Individuálna integrácia detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“, UIPŠ (1996-2010).

Pre viacerých učiteľov bolo veľkou výhodou to, že individuálna integrácia pomáha stmelovať vrstovnícku skupinu, vytvára rešpekt voči individuálnym odlišnostiam detí a podporuje súdržnosť v triede. Tu však treba podotknúť, že o takomto pozitívne vnímanom dopade integrácie hovorili učitelia skôr v prípade nerómskych žiakov s telesným postihnutím.

Základným problémom individuálnej integrácie je to, že jej zavedenie prebehlo pomerne mechanicky a bez potrebnej prípravy bežných základných škôl. To sa odzrkadľuje aj v nevýhodách, ktoré učitelia reflektovali a ktoré v ich vnímaní prevažovali nad výhodami individuálnej integrácie. Najväčší problém respondenti videli v jej administratívnej náročnosti.

Inkluzívne vzdelávanie by malo byť prítomné v celej atmosfére školy, v prístupe učiteľov a vo vzájomnej spolupráci všetkých aktérov vzdelávania, aj samotných detí. Individuálna integrácia však prebieha v rámci tradičného, výkonnostne orientovaného systému vzdelávania, takže v mnohých prípadoch je len formálna a dokonca vnímaná ako nežiaduca (brzdí ostatné deti a učiteľov).

FINANČNÉ NÁSTROJE

Systém financovania základných škôl zahŕňa viaceré opatrenia, ktorých cieľom je zlepšiť podmienky vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, predovšetkým rómskych detí.

Zo všetkých existujúcich finančných nástrojov¹²¹ sme sa vo výskume sústredili na tie, ktoré môžeme aspoň do určitej miery považovať za inkluzívne. Aby mohli byť nástroje takto hodnotené, mali by prinajmenšom prispievať k vyrovnávaniu šancí rôznych detí na získanie adekvátneho vzdelania. Nesmú priamo alebo nepriamo vyčleňovať určité kategórie detí z hlavného vzdelávacieho prúdu. Samotné finančné nástroje však na zavedenie inkluzívneho vzdelávania nestačia. Vhodným príkladom môže byť napríklad príspevok na stravu, ktorý sám osebe nemôže zabezpečiť, aby sa všetky deti stravovali v jednej jedálni a za rovnakých podmienok.

Nástrojmi, ktoré podľa nášho názoru majú potenciál zvyšovať inkluzívnosť vzdelávania, sú predovšetkým príspevok na skvalitnenie podmienok vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, dotácie na stravu a na školské pomôcky. Nevýhodou dotácií je ich administratívna záťaž pre školy. Naopak, pozitívnym vedľajším efektom je zlepšenie dochádzky detí do škôl, keďže pre mnohé to je jediná možnosť mať aspoň jedno teplé jedlo za deň. Napriek uvedeným výhradám možno tieto finančné nástroje hodnotiť pozitívne, pretože sa snažia prispôsobiť prostredie školy potrebám detí, a nie naopak. Dieťa totiž nemôže ovplyvniť to, z akej rodiny pochádza a či mu rodičia dokážu zabezpečiť dostatočné podmienky na vzdelávanie, vrátane stravy, oblečenia alebo školských pomôcok.

ZÁVERY

Opatrenia, akými sú pedagogickí asistenti, multikultúrna výchova a používanie rómskeho jazyka, môžu výrazne podporiť plnohodnotné začleňovanie rómskych detí do bežných základných škôl. Dôvodom, prečo tieto nástroje neprinášajú žiaduce výsledky, je pretrvávanie celkového modelu vzdelávania, ktorý posudzuje dieťa ako základnú príčinu jeho potenciálneho neúspechu v škole („problém je v dieťati“). Rómske deti často nie sú považované za súčasť školskej komunity, ale skôr za trpenú záťaž.

¹²¹ Finančné nástroje na podporu detí zo SZP je možné rozdeliť na priame a nepriame, na normatívne a nenormatívne atď. Viac k tomu pozri v Gallová Kriglerová (ed.) (2010).

Bežní učitelé nemajú dostatočné možnosti na to, aby zásadne ovplyvnili vzdelávací systém či chod svojej školy. Podmienkou toho, aby mohli úspešne využívať inkluzívne postupy vo vyučovaní, je zmena celkového nastavenia a filozofie školy, ktorá sa pretaví aj do pedagogickej praxe. A podmienkou toho je zas zmena celkového nastavenia a filozofie vzdelávacieho systému.

Namiesto hľadania adekvátnych a mnohorakých foriem vzdelávania, ktoré rešpektujú individuálne potreby detí, ich chce vzdelávací systém nekompromisne prispôbiť svojim požiadavkám. Keď sa to nedarí, deti nespĺňajúce očakávanú „normu“ vo vzdelávaní zlyhávajú. Ak je naším cieľom naozaj to, aby deti z marginalizovaných rómskych komunít dosiahli lepšie vzdelanie, musíme sa vážne zamyslieť nad tým, čo pre to môže urobiť škola a všetky pomocné systémové opatrenia. Kým budeme len čakať, že sa zmenia samotné deti, budeme aj naďalej len zbavovať zodpovednosti za svoje vlastné zlyhávajúce.

CONCLUSION

ADOPTED MEASURES CANNOT BE INCLUSIVE WITHOUT CHANGING THE PARADIGM

ELENA GALLOVÁ KRIGLEROVÁ

The fundamental postulates that provide the value framework to inclusive education are based on the principle of human dignity. Within this system of values, every person is perceived as an equal human being whose dissimilarities ensuing from gender, ethnic affiliation or health handicap are fully respected.

In the present publication, we have argued that Romani children are strongly victimized by the institutional form of education system currently in place; however, education system does not operate in the vacuum as it reflects the broader context of how society and its institutions work. We took this context into account when formulating the final findings of our survey that examined the system's current approach to Romani children from the viewpoint of inclusive education.

Most previously carried out surveys that analyzed Slovakia's education system and its policies with respect to minorities were not based on theoretical perspectives (in terms of sociology, socio-psychology or political science) as they all examined the *status quo* from the viewpoint of a single paradigm, namely the one that interpreted operation of various institutions (in this case those within education system) from the viewpoint of majority culture. In other words, majority society not only sets the rules of institutions' functioning and social relations but subsequently evaluates them from its own perspective as it proceeds from the assumption that its own values and standards are universal. In doing so, the majority culture creates the framework for defining 'normality'. Needless to say, these values and standards are viewed as something that is set objectively and is not subject to change.

According to G. R. Howard,¹²² dominant cultures operate on the assumption of rightness and normalacy. Members of the dominant culture do not perceive their system of values and views

¹²² Howard (2006).

as one “point of view” but as “the absolute truth”. As a result, they view other cultures and their members as subjects whose actions deviate from the rules that are perceived as universal and “correct”. The assumption of rightness is closely connected to the prism of “cultural blindness”, which assumes that equal approach to all regardless of their cultural and other identities is the fairest one; however, such egalitarian liberalism¹²³ often seems to forget that the principle of equality is rooted in certain standards and values that are usually defined by the dominant culture. As Canadian philosopher Will Kymlicka points out,¹²⁴ culturally neutral approaches cannot exist in practice exactly because they are determined by conditions and normative system of the majority culture.

The concept of correctness and universality of the dominant culture’s standards has largely predetermined what is considered “normal” in Slovakia as well. **In the field of education, one of the basic manifestations of this concept is construing dissimilarity as a “problem”.**

This idea is the basic leitmotif of our survey findings: everything that complies with the majority’s system of standards and values is viewed as correct and acceptable; anything that does not fall within this system is construed as a problem. The majority does not give the minority a chance to participate in shaping the rules; on the contrary, the minority is viewed as an object that is expected to change or adapt itself. The history of policies with respect to the Romani minority is a succession of social engineering projects that strove to “solve the Romani issue”, either via forced exclusion (e.g. forcible sterilizations, porajmos¹²⁵) or via forced inclusion (e.g. assimilation and dispersion policies).

Now if we take a look at the majority’s current approach to Romani children within education system and examine various measures from the viewpoint of construing the standards as ‘set, unchangeable and objective reality’, it is obvious that these measures are aimed at eliminating problems on the part of Romani children. The reason is that education system itself cannot be perceived as problematic because the very system is the standard, objective reality or truth – call it what you will. Consequently, the effort to make Romani children adapt to this objective reality is the endeavour to eliminate all characteristics that distinguish them from the set standard.

The inclusive approach to education views this situation differently. Since conditions, characteristics and situations in which education takes place change constantly, the set of stipulated standards and rigid rules can never work. Education is a perpetual process that requires repeated reflection of oneself, which is not necessarily limited to children from different cultural, religious or linguistic environments. Individual differences between children and diversity of environments they come from increase constantly. As a result, fewer and fewer children at school are able to ‘fit’ into the brackets of ‘normality’. That is one of the reasons why the overall number of children diagnosed with various learning and behavioural disorders increases permanently. A learning disorder does not mean a child is unable to learn; it only means it is unable to learn in the way the school expects it to. It is turning out that these children are perfectly able to cope with their schoolwork the same way as their peers, provided that teachers are willing to apply various teaching methods that are defined as ‘alternative’ to those ‘normal’ ones.¹²⁶ All these children need is a different approach.

123 Barry (2001).

124 Kymlicka (1996).

125 Romani holocaust.

126 Becker (1966).

The teachers and other actors within education system operate within the environment that creates these standards and shapes these approaches. The conditions in which the teaching process takes place are set relatively hierarchically (i.e. 'from above') and the amount of work that is required of teachers with respect to pupils is enormous. The space for applying innovative approaches and respecting children's individual needs remains very small. It does not allow teachers to explore different issues within education process, according to what is more interesting and thought-provoking under concrete conditions, in concrete classes with concrete children. The MONITOR project, which is the final testing of pupils at the end of compulsory school attendance, does not allow for measuring progress individual children have made compared to different conditions they live in and different backgrounds they come from. The final testing is uniform as it exclusively focuses on pupils' performance. The final grades of primary school are mere preparation for the final testing rather than true *education process*.

Kosová and Porubský who examined the transformation of Slovakia's education system after 1989 concluded that basic reasons for general reluctance toward inclusive education, which requires substantially greater autonomy of schools and teachers in shaping the curricula, are of historical nature, namely centralization tendencies within education system that began with modernization efforts introduced by Empress Maria Theresa and were further amplified by the communist regime. According to Kosová and Porubský, centralization is reflected not only in extremely meticulous legislation but also in "the thinking of teachers who – used to their role of enforcers – often expect instructions and detailed guidelines from above, which makes them less capable of accepting the role of curricula shapers".¹²⁷

In this environment that does not give pupils or teachers too much freedom to respect individual dissimilarities, education of Romani children takes place. As our survey revealed, Romani children have to cope with complete disrespect for their individual educational needs as well as certain generalization that is closely related to the socio-economic and cultural environment they come from. Romani pupils are rarely perceived as part of the schools they attend; they are those 'different' and 'problematic' ones. Romani children who hail from segregated settlements are stigmatized as 'problematic' even before they are given a chance to demonstrate their individual abilities, skills or needs.

The labels created at school serve as the prism through which the children are usually looked upon. Labelling is a socio-psychological theory that originally described social construction of deviant behaviour.¹²⁸ If someone is labelled as a rule-breaker, the label of 'deviant' serves as their ascribed identity. Moreover, the 'labelled' individuals often tend to identify themselves internally with this external judgment, thus creating the vicious circle of breaking the rules set by majority society. Society subsequently abandons the principle of presumption of innocence, forcing individuals with ascribed problematic 'label' to expend extreme endeavour to prove that they do not deserve the label. Furthermore, the very Romani origin is often considered a synonym of trouble ("*The Romani in them shows itself at puberty.*"). Once an inherent part of one's identity is considered a negative label, the only chance to overcome prejudices is complete assimilation and rejection of everything one is.

As a result, Romani children with the acquired label of 'problem-pupils' are perceived as someone who needs to become civilized, corrected and educated. The schools often consider them-

¹²⁷ Kosová & Porubský (2011), p. 31.

¹²⁸ Becker (1966).

selves as subjects whose role is to 'save' these children from the environment they come from. The displays of poverty and economic deprivation (e.g. inadequate clothing or deficient hygienic habits) are interpreted as their 'qualities' that complicate the smooth course of education process. This leads to *a priori* lack of faith in capacities of Romani children and even to construing them as a threat. The very interpretation insinuating that the increasing number of Romani children poses a threat to schools indicates that schools do not view Romani children as normal and natural part of their constituency but rather as a problem that must be dealt with.

Labelling Romani children as 'problematic' and construing them as a threat subsequently leads to their stigmatization. The word "stigma" originally referred to signs the ancient Greeks used to cut out or burn onto the skin of those that needed to be marked for some reason (e.g. slaves, thieves, traitors, etc.) – simply all those who were better to be avoided.¹²⁹ Figuratively speaking, Romani children's stigma is their ethnic origin or social marginalization that ensues from it. Erving Goffman considers people's affiliation to certain ethnic, religious or linguistic groups as one of the stigmas that linger on in the modern world. A stigmatized individual carries certain characteristics that are advertised as chief and/or dominant while other (individual) characteristics remain unnoticed.¹³⁰

Goffman's theory of stigma is rather remarkable in many respects, particularly because it reveals its important social context. What is viewed as a typical feature that serves as the basis for individuals' stigmatization in one society may not be interpreted as such in another society at all. This explains, for instance, why Romani children who along with their parents emigrate from Slovakia to foreign countries (e.g. Great Britain) find it much easier to become accepted as normal pupils and do not get as frequently placed into parallel educational establishments such as special schools. The reason is that they are not perceived primarily through the prism of their ethnicity that made them 'problem-pupils' in their homeland. Of course, it may also be attributed to the inclusive character of foreign countries' education systems that are built on a different paradigm and view all individual characteristics of children as a challenge as opposed to complication to the teaching process.

WHAT IS THE EFFECT OF INDIVIDUAL MEASURES AND HOW MAY THEY BE IMPROVED?

In an honest attempt to improve education of Romani children, Slovak schools in recent years gradually introduced zero grades, assistant teachers, individual integration and various other measures. Unfortunately, they were all based on the previously described paradigm that views the Roma through the prism of dominant culture, with labelling and stigmatization playing an important negative role. Almost all measures we have examined in the course of the project are viewed as positive by the schools; the main reason is that they help Romani children "get rid of" the qualities that are viewed as problematic by the schools.

But these measures' effect on the actual quality of Romani children's education is not what has been expected. Segregation of Romani children is getting worse, their school results do not allow them to be admitted at secondary schools and their teachers are losing hope of improving the situation. The adopted measures do not essentially change the school's attitude as most of them are aimed at changing the children; even if applied most carefully, they may be capable of remedying children's 'problems' but hardly of respecting their true educational needs and responding to them.

129 Goffman (1984).

130 Goffman (1984).

It is plain to see that changing the basic paradigm would require a relatively complex turn-around in schools' approach to all attending children. Especially the scope of the curricula, which is disproportionately extensive for the time being, would have to be significantly reduced in order to allow pupils and teachers more time and space for quality education.

The basic purpose of zero grades was to eliminate differences between Romani and other children with a special emphasis on developing Romani children's graphomotor skills, personal hygiene and behaviour. In the best-case scenario, the chief outcome of zero grades is assimilation of Romani children, particularly in the language area; in the worst case scenario, which is far more frequent, it is their segregation in the homogeneous and stigmatizing environment of a special class. In the system of inclusive education, zero grades may not be necessary at all. If education system better responded to Romani children's needs, the alternative methods of working with them that are normally applied in zero grades could also be applied in regular classes without segregating them in special classes or grades.

Modern pedagogy offers a great number of methods that could also be applied to working with Romani children. A good example is the method of flow reading that was designed by one teacher at a primary school attended by children with learning disorders. The method that is applied in cooperation with all pupils in the class has allowed dyslectic children to learn to read at the same pace as other children without limiting them in any way. In a normal education system, these children would be placed into special classes or would be issued individual teaching plans. The method's greatest benefit is that the teacher is able to work with all children as it does not require a specific approach to children with learning disorders. But despite apparent advantages of this method, the Ministry of Education does not consider introducing it on a larger scale as it "may cause articulation problems to some children because the letters are not taught in the same order as they are in the textbook".¹³¹

Assistant teachers are a similar case. Unlike zero grades, assistant teachers truly belong to an inclusive school; however, the original job description of assistant teachers was to help the children whereas currently they rather focus on helping the school 'smoothen' the education process. In other words, assistant teachers are more of peacekeepers rather than those who actually help teachers educate these children. Needless to say, these children's alleged maladjustment, aggressiveness and restlessness are merely reactions to the environment to which they are introduced.

Assistant teachers should not serve exclusively children with specifically defined educational needs. Sometimes it is desirable that assistant teachers work with those pupils who need to go at a faster pace and assign extra work to them while the teacher with the rest of the class are going at a slower pace. For children as well as for general atmosphere in the class it is better if assistant teachers work with more children while getting children with special educational needs involved in classroom activities. At the same time, assistant teachers should make sure that these children do not become completely dependent on their support and assistance; they should rather focus on helping the children grow increasingly independent of them.¹³²

There are great many activities assistant teachers may perform in class. At the same time, there are great many types of special educational needs and great many types of children assistant teachers may work with. That is why we believe that too narrow a legislative definition of the

131 Vražda & Mihaliková In *denník SME*, 9.11.2011.

132 Mitchell (2007).

function of assistant teachers is rather likely to limit their actual possibilities as well as schools' chances to benefit from their potential. Speaking of Romani children, it is obvious that assistant teachers should be familiar with the environment these children come from and encourage their solidarity with the school without fearing to lose their own identity. Besides actually helping with the education process, this is perhaps the most important role of assistant teachers.

The issue of assistant teachers is closely connected to the role of Romani as the mother tongue or the first language of most Romani children. Since minority education for the Roma does not exist, these children are educated only in schools where the language of instruction is Slovak or Hungarian. Romani is very seldom spoken in the education process and its use is only instrumental, which means that teachers or their assistants speak it only if the children find it really difficult to understand the language of instruction or if they need to be disciplined. The use of Romani is generally viewed as an undesirable phenomenon that should be eliminated as soon as possible in order to educate Romani children in a proper manner. Since the language of instruction is a standard in the education process, the schools view the use of Romani as breaching of this standard, not only on the part of children who are strictly forced to speak the language of instruction even during breaks but also on the part of teachers who are usually reluctant to speak Romani (*"I know I am not supposed to speak it but if I need to explain something to them real quickly..."*).

If we look at the issue from the viewpoint of children whose mother tongue is Romani, any formal or informal use of this language symbolically brings education closer to them. It makes them feel that the language their parents use at home every day is nothing inferior and that school is a natural part of their world. If we truly want education to become an everyday part of Romani children's life, the use of Romani in schools may prove very instrumental in achieving that goal.

Here, it is important to note that education in one's native language is one of fundamental minority rights Romani children and their parents are fully entitled to. So far, government has not created conditions for exercising this right. Even worse, the idea of minority education for the Roma may be abused to 'justify segregation' or separate education as the result of licensing Romani as the language of instruction. Of course, this is not to say that government should not further education in Romani language. The decision on whether or not they want their children to be educated in Romani should in any case rest with Romani parents.

Multicultural education is another measure that has been examined with respect to education of Romani children. As far as philosophy is concerned, it is one of few potentially inclusive elements of the existing education system in Slovakia, mostly in that it overcomes the paradigm of dominant culture and allows for creating an environment that is not rooted in cultural blindness that furthers 'fair' and 'equal' approach to all. The principal objective of multicultural education is to expose pupils and students to various concepts of good and value systems. Multicultural education is aimed at establishing dialogue and preparing students to be able to establish it. Introducing multicultural education encompasses, for instance, applying different perspectives of looking at historical events so that pupils and students strive to understand their complexity as opposed to seeking the one correct interpretation.

Unfortunately, this is not the case at most Slovak schools that tend to view multicultural education as 'yet another duty' dictated by the Ministry of Education. As a result, multicultural education is either completely absent or its purpose gets grossly misinterpreted. Perhaps unintentionally, many schools reproduce positive stereotypes regarding the Roma, thus increasing

the risk of labelling children, this time 'positive' labelling that may paradoxically be even more harmful in terms of strengthening and justifying stigmatization of Romani children (*"They are problematic and aggressive but on the other hand they dance nicely and are so spontaneous."*).

Praiseworthy examples of multicultural education at Slovak schools may be described as islands of positive deviation. Like in the case of assistant teachers, zero grades or use of Romani language, there are individual teachers who view multicultural education as a natural way of teaching children. It is not by accident that they are often the same teachers who use Romani in the education process, collaborate with non-governmental organizations or implement various projects aimed at encouraging participation and cooperation of all children in school.

In terms of philosophy, individual integration is another policy tool that has a great potential to work well in schools' inclusive environment. Originally, inclusive education emerged as a movement that advocated inclusion of children with special educational needs into the mainstream education system. According to this philosophy, children with all kinds of handicaps should be educated together with other children. In Slovakia, individual integration is the first step in the right direction, although we are compelled to say that the policy is lame in both legs.

The main problem seems to be the word integration, which implies placing handicapped children into regular schools. Despite integration into regular schools, children with diagnosed mental handicaps practically remain within the system of special education. In other words, the only advantage is their 'physical' attendance of regular schools together with other children; however, the final outcome of their education is the same as if they graduated from special schools and their chances for further education are limited accordingly.

The examined children with learning and behavioural disorders (in our case they were mostly Romani children) were integrated in regular schools without the special education 'regime'. They were usually issued exceptions and individual teaching plans. To a certain extent, this approach is beginning to resemble inclusive education. The problem is that this approach is often very formal. The handicapped children are tolerated rather than respected in regular schools they attend. Their special needs are often ignored, mostly as the result of constant reiteration of their 'problematic' nature along with complete absence of faith in their abilities.

From the viewpoint of inclusive education, the model of financing education is also important because not all currently applied financial mechanisms comply with its basic principles. In the past, there have even been financial tools that unwittingly encouraged interest of Romani children and their parents in special education. For the time being, there is a handful of financial tools aimed at compensating Romani children's disadvantage and equalizing their chances in the regular environment; the most relevant of them include boarding allowance, allowance for school things and allowance for children from socially disadvantaged environment. Under certain circumstances, these financial tools have the potential to support inclusion of Romani children into the education process as they are relatively well targeted and aimed at helping children who hail from low income families.

Other financial tools are rather aimed at preserving the existing education system and the way schools currently operate. Increased per capita contributions for individually integrated pupils or pupils in zero grades do not seem to have an ambition to change the conditions at regular schools in order to allow for inclusion of disadvantaged children in greater numbers. The least effective financial tools that furthermore contradict basic principles of inclusive education are those that seek to punish children for truancy and/or their parents for the lack of interest in

their education. They are typical examples of financial tools that tend to blame the children or the environment they hail from while showing little or no interest in changing the conditions for education and the way in which schools operate.

WHERE DO WE GO FROM HERE?

All the described measures and policy tools may manifest the ambition to help improve education of Romani children; however, they can never accomplish inclusion of Romani children unless they are complemented by an overall change within the country's education system. The philosophy of "school is for everybody" or "every child is able and gifted" is currently non-existent at Slovak schools. The prevailing paradigm of "the problem is in the child" dooms potentially positive measures even before they are implemented, although many of them show the potential to contribute to creating an inclusive environment at schools. In the ideal case, zero grades should be completely unnecessary. Assistant teachers show a great potential to extend the space for respecting to actual educational needs of all children. Changing the perspective of looking at 'problems' and 'barriers' is capable of making Romani language an effective tool for education of Romani children. Multicultural education is basically the synonym for inclusive education in the environment of linguistic, ethnic and religious diversity; the same goes for individual integration in the field of educating handicapped children.

Besides these measures, there are many other policy tools that may prove useful in helping teachers and schools cope with various challenges of working in an increasingly diverse environment. David Mitchells described most of them in detail in his publication titled *What Really Works in Special and Inclusive Education*.¹³³

Those examples and principles may serve an inspiration for teachers and school managements to adopt a more effective approach to their pupils. We believe that these principles are applicable not only to children with special educational needs but are capable of making education more interesting and enjoyable for all children as well as for teachers.

5. Cooperative team learning

This teaching method allows teachers to get all pupils, including those with special educational needs, effectively involved in the education process. An important feature of this approach is that it makes children work 'as a team', as opposed to 'in a team'. This method is particularly effective for teachers who work with large classes as it allows them to create smaller classes within the large one. From the viewpoint of inclusive education, the main benefit of this approach is that children cooperate within individual teams where every pupil's opinion counts, which encourages the feeling of solidarity, togetherness and mutual benefit. It is a more natural way of learning, which emulates normal interactions within families, communities and other environments children can identify with. This teaching method is based on the assumption that every member of the team is unique and has something to offer to the others.

As far as teachers are concerned, they will certainly find this teaching method much more challenging compared to traditional frontal teaching. It is up to them to think of activities and assign them with tasks that are suitable for and attainable by all members of the team. At the same time, it is crucial that children learn to work together within teams, which

133 Mitchell (2007).

encompasses social skills such as listening to each other, maintaining eye contact, building mutual trust and so on, which are skills that may prove helpful in children's social interactions outside school. Cooperative team learning brings a great number of positive side effects that may further inclusiveness and diversity in the school environment.

6. Peer-to-peer tutoring

This method is closely interconnected with team learning and builds on its basic principles. It is a very useful tool to improve effectiveness of teaching in inclusive classes. It is based on the assumption that pupils are able to help each other with learning. The essence of it is that pupils help their peers catch up with their schoolwork. A variation of this method is tutoring of younger pupils by their older schoolmates. Even an entire class may be divided into couples where pupils help in teaching each other.

With this method it is extremely important to avoid stigmatization of pupils. The selection of 'grade A' pupils who help teach their less proficient classmates might lead to labelling pupils and dividing them into tutors and those who are being tutored. Every child is good at something else and it is up to the teacher to identify who is able to help teaching who. In terms of building self-esteem, it is very important for children with special educational needs to be able to work as tutors in areas where they excel, for instance with respect to younger pupils or peers who are less successful in these areas.

The role of the teacher is to provide tutors with skills that will allow them to use their own capacity to teach others. It is crucial to choose issues and topics pupils are able to embrace and comprehend. The teacher should circumscribe exact hours for tutoring, say, half an hour three times a week. At the same time, it is very important to monitor mutual relations between the tutors and the tutored, especially in terms of building mutual confidence and effectiveness of this type of learning.

7. Collaborative learning (teacher as an effective team member)

This teaching method may prove as a very important part of inclusive education especially if there are children with specific educational needs (e.g. handicapped children or children with learning or behavioural disorders). In such case, the teacher should not be the only and solitary pedagogue and should intensely collaborate with a team of specialists whose professional expertise allows them to respond to children's specific educational needs. As we have repeatedly observed in the present analysis, collaboration between teachers and associated experts is absolutely crucial to inclusive education and often fails with respect to education of Romani children.

Collaborative learning produces a synergic effect, which teaches us that a whole is more than the sum of its parts. It allows teachers and associated experts to learn from each other and helps eliminate professional isolation teachers often find themselves in.

It is very important for the teamwork that teachers learn the basic principles of collaboration in order to avoid perceiving associated experts as competitors. Everyone on the team plays a unique role and jointly set goals help improve effectiveness of educating children. Needless to say, every such team must develop the atmosphere of mutual trust and joint responsibility as we have described it earlier in the section on cooperative team learning.

Collaborative learning may take on various forms, for instance cooperation between teachers and special pedagogues directly during classes. It may not be a hard-and-fast rule that special pedagogues devote themselves solely to children with specific educational needs while regular teachers spend time with other children. Another type of collaboration is *consulting*. In this case, the two pedagogues do not work together during classes but the teacher collaborates and consults with professionals while preparing curricula and teaching plans for pupils or tackles with them *ad hoc* problems as they arise. This form of collaboration with various experts works also in Slovakia and our survey has identified it as relatively effective in individual integration of pupils.

Mutual collaboration of several experts in children's education may help children understand that the teacher is not the sole authority that creates rules and standards on which the class operates. It may teach them that cooperation and participation of more people in education creates the atmosphere of partnership rather than the environment of passing on information.

8. Getting the parents involved

The **parents** play a very important and in many respects vital role in their children's education. They are practically the only people who accompany their children throughout their education. They have been around their children from step one and they know best what affects their educational needs, which makes them perfect candidates for helping teachers understand their children's behavioural and learning specifics. At the same time, getting the parents involved increases their interest in their children's education and helps build a broader community around the school. Parents' involvement is even more important for children with specific educational needs. On the other hand, the school (because of its expertise) may provide parents with valuable insight into education of handicapped children or children with specific educational needs. Mutual trust between parents and school professionals may produce synergic effect with respect to children's education.

When getting the parents involved in education of their children, it is important to make sure that the parents are not only contacted when the school needs to address problems involving the children; our survey has revealed that this is very often the case with Slovak schools. The interaction between the school and parents should be regular as it helps establish a stable relationship between teachers and their pupils' families. The greatest problem with getting the parents involved is usually their lack of motivation to participate in their children's education. Many of them simply do not have time while others believe that education of their children is the school's business and so on.

CREATING POSITIVE ATMOSPHERE WITHIN CLASSES AND SCHOOLS

Each particular school's ethos and specific 'culture' it creates around itself significantly affect its capacity to further inclusive education. It is important for schools to create a system of commonly shared values, attitudes and behaviour standards. The foundation on which positive culture and inclusive environment can be built should include especially respecting and em-

bracing diversity, sensitivity to cultural dissimilarities and ability to set ambitious but realistic standards on which the school operates.¹³⁴

The main problem with creating a particular school's culture is that all involved actors must agree on basic values or philosophy the school aims to present. In order for a school to be embraced by everybody, it is necessary for all those involved to agree on the common foundation of what the school aims to stand for.

Perhaps the most important prerequisite to creating a positive atmosphere and supporting inclusive education at particular schools is teachers' ability to convince all pupils that they are valuable and respected members of the academic community, regardless of potential hardship their education may bring. The role of teachers is to help create an authentic atmosphere in which children may expect others to accept them unconditionally and in a non-manipulative manner, support children and instil the sense of solidarity in them. All pupils regardless of the environment they come from should believe that their role within the community is valuable and positively evaluated. Most importantly, teachers should believe that **all children are able to learn at their school and successfully cope with everything that is necessary to cope with**. It is equally important to pass this conviction onto children themselves.

All the described teaching methods and/or strategies might help improve education in Slovakia as they are capable of changing the perspective of viewing (all) children from the authoritarian viewpoint of the dominant culture. None of these methods has an ambition to replace or completely alter the existing education system; nevertheless, many of them have the potential to improve the education process and make it more effective. Besides, they give teachers, pupils and their parents a chance to acquire various social skills that can be applied in their own private lives as well as in broader social context.

Currently, Romani children who are victims of labelling and stigmatization based on their alleged 'inability' and 'problematic nature' do not stand a chance to take an active part in their education. Team learning, peer-to-peer tutoring and creating generally positive atmosphere in school that welcomes diversity and responds to children's needs might turn out to be the means that make Romani children believe they are valuable and unique part of the school they attend. If these children currently do not find any pleasure in attending schools, it is up to schools to ask themselves where they have gone wrong. Blaming the children and their parents and forcing them to attend schools have ceased to produce any long-term effects. Inclusive education that requires changing the perspective of looking at Romani children may well turn out to be a more effective approach that simultaneously respects the personality, qualities and needs of every single pupil.

134 Mitchell (2005), s. 78.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Autorské publikácie:

- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.
- Arendt, H. (1958). *The origins of totalitarianism*. Cleveland: World Pub.
- Becker, H. (1966). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Simon and Schuster.
- Barány, Z. (2002). *The East European Gypsies: Regime Change, Marginality and Ethnopolitics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barry, B. (2001). *Equality and culture. Egalitarian critique of multiculturalism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Booth, T. & Aiscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Equality report. (2011). *From segregation to Inclusion. Roma pupils in United Kingdom. A Pilot research project*. Dostupné dňa 6.11.2012 na http://equality.uk.com/Education_files/From%20segregation%20to%20integration_1.pdf
- European Roma Rights Centre report. (2005). *Stigmy: Segregovaná výučba Rómov v školách strednej a východnej Európy*. Budapest: European Roma Rights Centre.
- Filadelfiová, J. & Gerbery, D. (2012). *Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku 2010*. Bratislava: UNDP.
- Friedman, E., Gallová-Kriglerová, E., Herzog, M, & Surdu, L. (2009) *Assesing Conditional Cash Transfers as a Tool for Reducing the Gap Between Educational Gaps between Roma and Non – Roma*. Budapest: Roma Education Fund.
- Friedman, E., Gallová Kriglerová, E., Kubánová, M., & Slosiarik, M. (2009). *Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie rómskych detí v špeciálnom školstve*. Budapešť: Rómsky vzdelávací fond.
- Gallová Kriglerová, E. (2006). *Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní*. Bratislava: Slovak Governance Institute.
- Gallová Kriglerová, E. (ed.) (2010). *Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava: Slovak Governance Institute.

- Gallová–Kriglerová, E. & Gažovičová, T. (2011). Môžeme dúfať v inkluzívne školstvo aj na Slovensku? In *Menšinová politika na Slovensku. 4/2011*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.
- Gažovičová, T. (ed.). (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku – potreby a riešenia*. Bratislava: CVEK – NMŠ.
- Gažovičová, T. (2012a). Rómsky jazyk vo vzdelávaní. In Masaryk, R., Petrjánošová, M. & Lášticová, B. (eds.) *Diverzita v spoločenských vedách. Human communication studies* vol. 11 (2002). Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie, Slovenská akadémia vied, pp 147 -155.
- Gažovičová, T. (2012b). The Romani language in the Slovak educational system. In *Human Affairs*, October 2012, Volume 22, Issue 4, pp 510-523.
- Goffman, E. (1984). *Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon and Schuster.
- Hancock, I. (2002). *We are the Romani people*. Hatfield, Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Hapalová, M. & Daniel, S. (2008). *Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu. Aktualizácia 2008*. Bratislava: Človek v tísní – pobočka na Slovensku.
- Howard, G.R. (2006). *We can't teach, what we don't know. White teachers and multiracial schools*. New York: Teachers College Press.
- Jabczunová, Z. (2012). *Inovatívna metóda vyučovania čítania SFUMATO*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Jurásková, M. & Kriglerová, E. (2003). Rómovia. In: Kollár, M. & Mesežnikov, G. *Slovensko 2003: Súhrnná správa o stave spoločnosti*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- Jurásková, M., Kriglerová, E. & Rybová, J. (2004). *Atlas rómskych komunít na Slovensku 2004*. Bratislava: S.P.A.C.E. n.o.
- Kadlečíková, Z. (2002). Prehľad doterajších prístupov k vzdelávaniu Rómov. In: *Edukácia rómskych detí v európskom kontexte*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Kinsella, W. & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systemic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (5 & 6), 651-665.
- Kliewe, A., Schreiber, D., & Wignanek, G. (2010). *Cooperation parental home and school- no illusion*. Dostupné dňa 6.11.2012 na http://www.cooperation-parents-school.de/pdf/experte/Schulentwicklung_Eltern_e.pdf
- Kosová, B. & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školství po roku 1989*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Kymlicka, W. (1996). *Multicultural Citizenship A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Lacková, I. (2000). *A False Dawn, My Life as a Gypsy Woman in Slovakia*, trans. by Carleton Bulkin. Hatfield, Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Lajčáková, J. (2007). *Ethnocultural Justice for the Roma in Slovakia* (SJD thesis, University of Toronto).

- Lajčáková, J. (2007). The Uneasy Road towards Remedying the Economic & Cultural Disadvantage of the Roma in Slovakia. *International Journal on Minority and Group Rights*, 14 (1).
- Lewis, R. & Burman, E. (2006). Providing for student voice in classroom management: teachers' views. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), s. 151-167.
- Maczejová, M., Pavelčák, J., Šimková, E., Skoumalová, V., & Hvozdovič, Ľ. (2000). *Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené na úspešný vstup do školy*. Prešov: Metodické centrum.
- Mayall, D. (2004). *Gypsy Identities 1500-2000, From Egyptians and Moon-men to the Ethnic Romany*. London and New York: Routledge.
- Mistrík, E., Haapanen, S., Jazudek, R., Ondrušková, N., & Räsänen, R. (1999). *Kultúrna a multi-kultúrna výchova*. Bratislava: Iris.
- Mitchell, D. (2005). „Sixteen Propositions on the Contexts of Inclusive Education“. In: Mitchell, D. (ed.). *Contextualizing Inclusive Education, Evaluating Old and New Perspectives*. London and New York: Routledge.
- Mitchell, D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-based Teaching Strategies*. London and New York: Routledge.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Hampshire and New York: Palgrave Publishers Ltd.
- Paulsen, C.B. & Tucker, R. (Eds.). (2003). *Sociolinguistics: the Essential Readings*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Singh, R. (2009). Meeting the Challenge of Inclusion – from Isolation to Collaboration. In: Alur, M. & Timmons, V. *Inclusive Education Across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. New Delhi: Sage Publications.
- Rigová, S. & Maczejková, M. (2002). Vzdelávací systém a Rómovia. In: Vašečka (ed.). *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- ROCEPO. (2011). *Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v Slovenskej republike*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Rosinský, R. (2011). *Multikultúrna výchova v základných školách*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Sayeed, Z. (2009). The cornerstone of society: Building a global family movement. In: Alur, M. & Timmons, V. (eds). *Inclusive Education Across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. New Delhi: Sage Publications.
- Schneider, C. (2009). Equal is not Enough - Current Issues in Inclusive Education in the Eyes of Children. *International Journal of Education*, 1(1): E1, s. 1-14.
- Slee, R. (2009). It's a Fit-up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice. In: Alur, M. & Timmons, V. (eds.). *Inclusive Education Across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. New Delhi: Sage Publications.
- Socioklub. (1999). *Romové v České republice (1945-1998)*. Socioklub: Praha. Dostupné dňa 6.11.2012 na http://www.socioklub.cz/docs/romove_v_cr.pdf

- Sus, J. (1961). *Cikánska otázka v ČSSR*. Praha: Státní nakladatelství politické literatury.
- Šídllová, T. (2012). *Aj v Británii čakajú Rómov predsudky. Za to, že sú Češi*. Dňa 19.2.2012. Dostupné na <http://aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=733500>.
- Tomatová, J. (2004). *Na vedľajšej koľaji: Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom?* Bratislava: Slovak Governance Institute.
- Human Development report. (2004). *Cultural liberty in today's diverse world..* New York: UNDP.
- Vaculík, V. (2009). Organizační formy výuky. In: Zdeněk Kalhous, Otto Obst a kol. Školní didaktika. Praha: Portál.
- Valachová, D. & Zelina, M. (2002). Pedagogický monitoring, meranie efektívnosti vzdelávania v nultých a prípravných ročníkoch. In: *Edukácia rómskych detí v európskom kontexte*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Vančíková, K. & Kubánová M. (2010). *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.
- Vaňo, B. (2002). *Prognóza vývoja rómskeho obyvateľstva v SR do roku 2025*. Bratislava: Infostat.
- Vašečka, M. (2002). Rómovia. In: Kollár, M. & Mesežnikov, G. *Slovensko 2002: Súhrnná správa o stave spoločnosti*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- Veck, W. (2009). Listening to include. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), s. 141-155.
- Vincett, K., Cremin, H., & Thomas, G. (2005). *Teachers and Assistants working together*. Open University Press.
- Vražda, D. & Mihaliková, M. (2011). Z Malého dyslektika je vďaka novej metóde knihomol. In *denník SME*. Dostupné dňa 9.11.2011 na <http://www.sme.sk/c/6133806/z-maleho-dyslektika-je-vdaka-novej-metode-knihomol.html>

Dokumenty, legislatíva a štatistiky:

- Dohovor OSN o právach dieťaťa, 1989, podpísaný a ratifikovaný SR sucesiou 26.mája 1993.
- Dohovor OSN o právach ľudí so zdravotným postihnutím, 2006, podpísaný SR 26.september 2008, a ratifikovaný 26.máj 2010.
- Európska charta o regionálnych jazykoch alebo jazykoch menšín. Rada Európy. 1992.
- Rada Európy (2011). *Participácia detí a mládeže v Slovenskej republike. Hodnotenie politiky*.
- Smernica č. 9/2009-R z 25. júna 2009, ktorou sa určuje postup úhrady cestovných nákladov na dopravu žiakov základnej školy a základnej školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.
- Štátny vzdelávací program pre materské školy, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, Štátny pedagogický ústav. Platný od 1.9.2011.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie, Štátny pedagogický ústav. Platný od 1.9.2011.
- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie, Štátny pedagogický ústav. Platný od 1.9.2011.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994), adopted by World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, dostupné na : http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (07.11.2011)

ÚIPŠ – Ústav informácií a prognóz školstva. Štatistická ročenka – základné školy. Školský rok 2011/12. www.uips.sk

ÚIPŠ. „Individuálna integrácia detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ 1996-2010. www.uips.sk

UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO.

Ústava Slovenskej Republiky. Zákon č. 460/1992 Z.z.

Vyhláška č. 649/2008 Ministerstva školstva SR o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Zákon č. 408/2002 Z.z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 313/2001 Z.z. o verejnej službe v znení neskorších predpisov a zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 597/2003 Z.z. zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školský zariadení.

Zákon č. 553/2003 Z.z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 597/2003 Z.z. zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení.

Zákon č.245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 317/2009 Z.z. pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 544/2010 Z.z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky.

Centrum pre výskum etnicity a kultúry

Centrum pre výskum etnicity a kultúry (CVEK) je nezávislou výskumnou inštitúciou, ktorá vznikla v roku 2005. CVEK sa zameriava na výskumnú a analytickú činnosť v oblasti menšinovej politiky. Vo svojom výskume sa zameriava na postavenie menšín a migrantov v slovenskej spoločnosti a interetnické vzťahy. Zámerom CVEK-u je posilniť odborný dialóg v otázkach týkajúcich sa občianstva, nacionalizmu, multikulturalizmu, migrácie a sociálnej kohézie a prispieť k formovaniu spravodlivej menšinovej politiky.

CVEK presadzuje nazeranie na príslušníkov a príslušníčky menšín z perspektívy spravodlivosti a rešpektu ľudskej dôstojnosti každého človeka. Podmienkou pre tento prístup je redefinovanie Slovenska ako multikultúrnej krajiny, ktorej plnohodnotnými členmi a členkami nie sú len etnickí Slováci, ale všetci obyvatelia krajiny. Presadzujeme menšinovú politiku, ktorá nevníma menšiny ako „objekty riešenia“, ale ako rovnocenných partnerov pri jej vytváraní a implementácii. CVEK poskytuje alternatívu k prevažujúcemu konštruovaniu menšín ako ohrozenia kultúrnych, ekonomických či mocenských záujmov majority.

Výskum CVEK-u vychádza z interdisciplinárneho prístupu, opiera sa o poznatky viacerých spoločenských a humanitných vied. CVEK sa okrem výskumnej činnosti venuje publikačnej činnosti, organizuje semináre, konferencie a školenia, vypracováva odborné stanoviská a materiály pre verejnú politiku a venuje sa konzultačnej činnosti.

Publikace „Škola pre všetkých?“ je psána s hlubokým porozuměním. Věrohodně ukazuje na význam propojení problematiky inkluzivního vzdělávání s problematikou vzdělávání romských dětí. Selhávání škol a celého systému právě pro romské děti je indikátorem nemoci celého systému, nikoli specifíkem romských dětí samotných. Jsou zde představena hodnotová východiska inkluzivního vzdělávání a je zdůrazněno, že v procesu inkluze nejde jen o žáky označené se speciálními vzdělávacími potřebami, ale o aktivní a efektivní zapojení všech žáků. Místo toho, abychom označovali některé děti jako zvláštní a jiné jako normální, je třeba si uvědomit, že zvláštní je každé dítě.

Kniha se zabývá výsledky kvalitativního výzkumu na slovenských školách, které odhalují především (často smutnou) realitu vnímání romských žáků ze strany škol. Autorky analyzují šest opatření, která byla pro podporu romských žáků do systému zaváděna. Tato opatření jsou nahlížena optikou principů inkluzivního vzdělávání. V zásadě lze výzkumný nálezn shrnout do výstižného konstatování uvedeného v závěru publikace – bez změny paradigmatu to nepůjde.

Kniha má velký potenciál zlepšit porozumění konceptu inkluzivního vzdělávání a spravedlivosti ve vzdělávání – u těch, kteří o hlubší porozumění mají zájem.

Pavla Polechová

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

