

K niektorým otázkam multikultúrnosti a školskej inklúzie v kontexte slovenskej sociálnej pedagogiky

Vlasta Cabanová

Anotácia: Slovenská spoločnosť s vysokým podielom národnostných a etnických skupín a s ich dlhoročnou koexistenciou je de facto už desaťročia multietnickou spoločnosťou. Význam pôsobenia tejto dimenzie pre spoločenský život ešte narastá, ak si uvedomíme, že jedinečná kultúra je atribútom nielen celých národov a etnických skupín, ale i menších svetonázorových, rodových a iných zoskupení existujúcich v rámci jednej spoločnosti. Každá kultúra, ale i jednotlivé subkultúry v spoločnosti sú originálne, majú špecifické identifikačné znaky, ktorými sa navzájom od seba odlišujú. V slovenskej spoločnosti dochádza v poslednom desaťročí aj následkom zavedenia niektorých krokov ekonomickej reformy k výraznejšiemu prehlbovaniu sociálnych a kultúrnych rozdielov medzi skupinami obyvateľstva. Prejavy týchto rozdielov sa zväzujú v školskom prostredí medzi žiakmi z rôznych kultúr, kultúrne a sociálne rozdiely sťažujú zaškoľovanie a prispievajú k sociálnej exklúzii.

Kľúčové slová: kultúra, multikulturalizmus, inklúzia, sociálna pedagogika

Abstract: The Slovakian society, in which various national and ethnic groups have coexisted for long time, has in fact been a multiethnic society for decades. This becomes more tangible when we consider the fact that not only whole nations and ethnic groups, but also smaller intellectual, family and other groups, that exist within the society, are attributed by their own culture. Each culture (as well as subculture) is defined by its own identifying signs. The last decade has seen changes such as economic reforms that led to growing social and cultural differences between various groups in the population. These differences are reflected in schools, where they make teaching and learning more difficult and contribute to social exclusion.

Key words: culture, multiculturalism, inclusion, social pedagogy

Zameranie reformy slovenskej školy na výchovu pre život v 21. storočí

V období po rozdelení Česko-Slovenska nastúpilo Slovensko proces razantnej hospodárskej reformy. Žiaľ, formálne inštitúcie štátu nezachytili celospoločenské zmeny v komplexnosti, a tak viaceré prestali plniť zásadnú funkciu – optimálne pracovať pre spoločenskú prax, čo sa zákonite odrazilo vo vzdelávacích inštitúciách. Práve škola má úzke napojenie na spoločenský život. V nej sa odrážajú premeny života celej spoločnosti –aj tie negatívne, čo sa prejavilo už počas procesu transformácie hlavne v neaktuálnom obsahu vzdelávania a zastaranom spôsobe výučby. Tieto skutočnosti sa odrazili v metamorfóze edukačných cieľov po roku 1989.¹ Keďže sa do popredia dostal aj problém spolunažívania etnických a národnostných skupín v slovenskej spoločnosti, ktorá je síce už dávno multikultúrnou, multikultúrnosť v nových podmienkach nadobudla nové významy a dimenzie a otázka optimálneho spolužitia sa stala výraznejšou.

Dynamika a celková zmena spôsobu života v slovenskej spoločnosti si tak vyžadovala konkrétne kroky smerom k aktualizácii školského vzdelávania aj z multikultúrneho hľadiska. Išlo hlavne o inováciu obsahovej a procesnej stránky vzdelávania ako aj prestavbu prípravy budúcich pedagógov. Reforma vzdelávacieho systému je však náročný proces nielen preto, že ide o zásahy do zabehaného chodu a premenu štruktúry v takom rozsahu, že výsledky môžeme len predpokladať, ale i preto, že ak majú byť zmeny efektívne, musia byť zrealizované v určenom časovom intervale.

Dôležitou súčasťou demokratizácie ako neodmysliteľnej súčasti školskej reformy je aj vytvorenie podmienok pre školskú inklúziu. Naliehavosť skorého zavádzania inkluzívnych stratégií v slovenských pomeroch potvrdzuje aj demografický trend v náraste počtu obyvateľstva SR – predovšetkým rastom v prospech rómskeho obyvateľstva v posledných desaťročiach. Nárast etnika v línii súčasného trendu si smerom do budúcnosti vyžaduje postupnú prípravu spoločnosti na takéto zmenené demografické podmienky. Podľa posledného sčítania sa k rómskej národnosti oficiálne hlási len okolo 89 920 občanov.² Podľa Ústavy SR každý človek právo na slobodnú voľbu národnosti a práve z tohto dôvodu môžeme skutočný počet členov rómskeho etnika ur-

¹Premena cieľov slovenskej školy pre potreby spoločenskej praxe v období transformácie spočívala v priebežnom prispôbovaní podmienkam života so zameraním na formovanie človeka pre 21. storočie: samostatného, flexibilného, schopného kritického myslenia. Ak medzi hlavné úlohy slovenského školstva po roku 1989 patrilo vytváranie slobodného priestoru pre demokraciu, humanizáciu a nadväznú zabezpečenie podmienok pre pluralitu vzdelávania a s tým súvisiaci vznik neštátnych cirkevných a súkromných škôl, so vstupom Slovenska do Európskej únie sa slovenská spoločnosť začala stretávať s novými úlohami, pričom viaceré už jestvujúce problémy sa v kontexte nových podmienok prehĺbili.

²I toto číslo môžeme považovať za nárast (zvýšil sa podiel oproti roku 1991 v celkovom obyvateľstve z 1,4 % na 1,7 %). Komplexnejší pohľad na túto situáciu môžeme

čif len odhadom.³ Relevantné údaje však poskytujú štatistiky pôrodnosti: „v roku 2002 z 50 tisíc narodených detí bolo 9 tisíc rómskych“ (Plavčan, 2005, s. 10).

Napriek tomu, že rómske etnikum je pomerne početné a žije na Slovensku už niekoľko storočí, je vystavené otvorenej i skrytej diskriminácii zo strany majoritnej spoločnosti. Pretrvávajúce nedostatky z minulosti sa v nových podmienkach, predovšetkým s rastúcou nezamestnanosťou, v tejto komunite ešte prehĺbili – pre zhoršené životné podmienky a obmedzené príležitosti⁴ na sebarealizáciu sa v posledných pätnástich rokoch prehĺbili sociálne nerovnosti jednotlivcov, skupín i celých sociálnych podcelkov.⁵ Osobitne došlo k rozšíreniu i prehĺbeniu sociálnej exklúzie u tohto obyvateľstva žijúceho v osadách, ktoré sa vo vzťahu k majoritnej spoločnosti ocitlo v totálnej kultúrnej izolácii s následkami extrémnej chudoby (biedy).

Aj vzhľadom na uvedené demografické trendy Slovenska sa prioritou vzdelávacej politiky stala najmä otázka vzdelávania rómskych detí ako prvého kroku procesu celkovej inklúzie rómskej komunity a postupného zlepšovania jej spolunažívania s majoritnou spoločnosťou.

Druhým vážnym dôvodom skorého zavádzania multikultúrnej výchovy do slovenských škôl boli a sú xenofóbne tendencie u pomerne veľkej skupiny slovenského obyvateľstva. V roku 2006 uverejnila Európska komisia výsledky rozsiahleho výskumu Eurobarometer pod názvom *Európa je dobrá vec*, ktorý realizovala Európska únia vo svojich členských krajinách, medzi inými aj na Slovensku. Vo väčšine ukazovateľov so 70%-nou dôverou v Európsku úniu sa Slováci umiestnili na optimistickom treťom mieste, no zarážajúce boli výsledky v oblasti posudzovania prístahovalectva slovenským obyvateľstvom. Výsledkom tohto výskumu bolo aj alarmujúce zistenie, že len 12 % súčasných Slovákov považuje imigrantov za prínos.⁶ Tento prieskum potvrdzuje

nájsť v údajoch štatistického úradu SR: *Sčítanie domov, obyvateľov a bytov 2001*, www.statisticka.sk (2005-11-01).

³Napríklad podľa oficiálnych údajov Krajského školského štatistického úradu v Žiline nenavštevuje základné školy v Ružomberkom okrese ani jedno rómske dieťa. Ale pri osobnej návšteve napríklad Základnej školy v Ružomberku-Rybárpoli zistíte, že existujú triedy, v ktorých sú rómske deti vo väčšine.

⁴Ak porušuje ľudské práva Rómom, považuje sa to (vyhrážky, verbálne osočovania, fyzické napadnutia) za rasovo motivované násilie; ak tak robí polícia, ide o policajnú brutalitu (Orgovánová, 2004). Výbor OSN pre ľudské práva v správe za rok 2003 vyčítal Slovenskej republike nedostatočnú ochranu žien a – Rómom.

⁵*Sociálna nerovnosť* je stav, v ktorom členovia spoločnosti nemajú rovnaký prístup k sociálnym zdrojom, t. j. k bohatstvu, k moci a prestíži (k úcte a vážnosti v spoločnosti). *Rizikové faktory* predstavujú nezamestnanosť, ale i materiálnu a duchovnú depriváciu, ktoré sa v súčasnosti vo zvýšenej miere prejavujú v rodinách pochádzajúcich z rôznych spoločenských vrstiev.

⁶Výskum postojov občanov EÚ realizovaný Európskou komisiou pod názvom *Euro-*

skutočnosť, že v povedomí väčšiny Slovákov naďalej pretrváva negatívny postoj k cudzincom v zmysle „*prístahovalec je ten, ktorý spôsobuje problémy a parazituje*“.

Toto predpojaté presvedčenie veľkej časti občanov SR pramení, okrem historicky zakorenenej nedôvery voči cudzincom, aj z prirodzeného ľudského strachu z nepoznaného, z obavy zo stretu s neznámym posilňovanej konzervatívnymi kruhmi, ktoré majú v súčasnej slovenskej spoločnosti pomerne silné zastúpenie. Vo vedomí spoločnosti je pevne zakorenенý predsudok, že **neznáme znamená nebezpečné**, aj napriek informačne zameranej kampani v médiách o prirodzenosti mnohorakosti v živote, o potrebe poznávania rôznosti kultúr ako o obohacovaní individuálneho života každého človeka. Vo vedomí ľudí pretrvávajú i ďalšie sociálne predsudky, predstavujúce bariéru v myslení a jednaní, zabraňujúcu objektívnemu hodnoteniu a posudzovaniu iných členov spoločnosti. Výsledky spomínaného prieskumu patria do skupiny viacerých prejavov signalizujúcich pretrvávajúcu nepripravenosť slovenskej spoločnosti na inakosť, na rovnocennú koexistenciu a kooperáciu v multikultúrnej budúcnosti. Aj na tieto skutočnosti museli reagovať aj dokumenty Ministerstva školstva SR vyjadrujúce priority školskej politiky pre najbližších pätnásť až dvadsať rokov.

Po viacerých reformných pokusoch po roku 1989, ktoré všetky skončili v teoretickej podobe, v roku 1999 konečne schválila vláda Slovenskej republiky *Program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike*. Na verejnosti je viac známy pod názvom projekt Milénium a je postavený na dvanástich pilieroch, dvanástich kľúčových oblastiach odrážajúcich najdôležitejšie oblasti školstva, ktoré vzhľadom na situáciu v spoločnosti musia prejsť premenou. Hneď v prvom pilieri, vo výstižnej téze *byť vo svete a ostať sám sebou*, sa popri prihlásení sa k európskemu vzdelávaciemu výskumu a praxi postuluje dôležitosť rozvíjania multikultúrnej výchovy na všetkých typoch škôl. Začal sa tak náročný proces premeny slovenskej školy aj v oblasti formovania postojov mladej generácie smerom k otvorenejšej spolupráci a kooperácii navonok.

Multikultúrna výchova v slovenských školách

Multikultúrna výchova je zameraná na celospoločenské formatívne pôsobenie, v ktorom sa jednotlivci naučia tolerantne vnímať a posudzovať „*kvalitatívne odlišné formy svojej existencie*“ (Průcha, 2001, s. 15), v novom po-

hľade vnímať rôznosti, odlišnosti v kontexte hľadania spoločného.⁷ Čerpá z viacerých teoretických zdrojov, predovšetkým z *interkultúrnej psychológie*, ktorá je komparatívnou disciplínou a umožňuje porovnať kultúry navzájom (Průcha, 2004).⁸

Bohatstvo života rôznych kultúr je odrazom rôznych hodnôt, ktoré sa prejavujú v osobitom správaní príslušníkov týchto kultúr. Ale „*hodnota nie je ‚prírodná‘ vlastnosť nejakého predmetu, veci, skutku (činu), ale výsledok ľudskeho postoja k nim, ľudskej schopnosti hodnotiť*“ (Kiczko a kol., 1997, s. 91) a hodnotnými sa stali pre jednotlivca v procese enkulturácie v konkrétnej spoločnosti. Pre osobitosť kultúry je typické poradie oceňovaných hodnôt, zoradených v jedinečnom hierarchicky usporiadanom hodnotovom rebríčku s prioritami, ktoré sú určujúce pre konkrétny spôsob života. Naučiť ľudí tomu, aby vo svojom spôsobe života prijali aj inakosť, znamená cielene pôsobiť na sociálne postoje jednotlivcov a spoločenských skupín. Dôvodom je nadobudnutie takého postoja, v ktorom jednotlivci uznávajú a oceňujú *hodnotu inej kultúry*.

Vo svojej podstate ide o obohacovanie a ovplyvňovanie kontaktných kultúr hodnotnými a rozvoja schopnými prvkami, rovnako ako aj odumieranie vývoja neschopných prvkov jednotlivých kultúr a subkultúr, teda o proces neustáleho vytvárania novej kvality kultúr na inej, diametrálne odlišnej úrovni bez toho, že by sa niektorá z kontaktných kultúr vzdala svojich podstatných znakov a kvality.

Multikultúrna výchova je odpoveďou na teoretické špekulácie a zdôvodnenia súvisiace s uznaním kultúry ľudí rôznych rás, etník a náboženstiev väčšinou spoločnosťou. Vyjadruje *vnútorný postoj* jednotlivca ako člena spoločnosti v tom zmysle, že rešpekt a úcta k osobnosti človeka a jeho dôstojnosti nepozná výnimky a bazálnym právom je *právo každého človeka* na

⁷Vo všeobecnosti je multikulturalizmus chápaný ako sprievodný prejav alebo následok globalizácie, ktorý je jednotlivými autormi chápaný rôzne. Za jeden z najťaživejších dopadov globalizácie je považovaná nazamestnanosť. Vo význame aktuálneho spoločenského javu, charakterizovaného stretom kultúr a komparáciou ich hodnôt, rovnako oceňovaných v rôznych spoločenských a ich kultúrnych. V zmysle demokratických princípov ako interkultúrny dialóg, spočívajúci vo vzájomnom prelínaní kultúrnych prejavov, ktoré sa odrážajú v spolyžití viacerých (najmenej dvoch) kultúr na princípe rovného s rovným, svojbytného so svojbytným.

⁸Zameriava sa na stratégie, rozvíjajúce toleranciu a schopnosť vzájomného porozumenia. V jej základoch je aj úsilie o rozvoj materinského jazyka každej etnickej skupiny a spoluprácu medzi nimi a majoritnou spoločnosťou. Multikultúrna výchova ako etická teória je vo svojom pôsobení založená na rozvíjaní všeludských hodnôt. Zahŕňa v sebe sústavu formotvorného pôsobenia: výchovu k tolerancii, výchovu k spolupráci, výchovu k demokracii, protipredsudkovú výchovu, prosociálnu výchovu, výchovu zameranú na rozvoj altruizmu a sociálneho cítenia.

slušné zaobchádzanie, nepripúšťa žiadne obmedzovanie alebo dokonca ponížovanie niekoho na základe nejakej predbežnej obavy či predsudku.

Pre dodržiavanie demokratických princípov v každodennej spoločenskej praxi však nestačí len vnútorný postoj občanov (vážiť si všetkých ľudí bez rozdielu), ale je dôležitý predovšetkým *aktívny angažovaný prístup* jednotlivcov ako spoluobčanov, spočívajúci v ich každodennom zasadzovaní sa za rešpektovanie ľudských práv v situáciách bežného života, v odvahe v každodenných situáciách bojovať proti intolerancii a jej krajným podobám, ako sú hlavne rasizmus a xenofóbia.

Faktor rôznosti dnes vstupuje ako dôležitý prvok v rôznych sférach spoločenského života. Z rozličných teoretických východísk multikulturalizmu nás zaujíma predovšetkým multikultúrna výchova ako cielená praktická výchovno-vzdelávacia činnosť i odborná príprava prostredníctvom vzdelávacích programov na sociálnu, politickú a ekonomickú realitu v slovenskej spoločnosti. Vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách ovplyvňuje ako proces, tak i výsledok pôsobenia.

V prípade multikultúrnej výchovy nejde len o informatívnu, ale predovšetkým o formatívnu výchovu a vzdelávanie žiakov, vedúce k tolerantnému spolužitiu jednotlivcov pochádzajúcich z rôznych kultúr a subkultúr v jednotnej spoločnosti. Multikultúrnú výchovu môžeme charakterizovať z rôznych hľadísk ako komplex prístupov realizácie ideí v rôznych uhloch pohľadu, a to predovšetkým ako:

- *oblasť vedeckej teórie transdisciplinárneho charakteru* (tiahnucej sa naprieč vednými odbormi);
- *oblasť výskumu súčasnej spoločenskej (multikultúrnej) reality* – z hľadiska užitočnosti pre pedagogickú teóriu i pre pedagogickú prax;
- *oblasť infraštruktúry*, ktorá predstavuje systém informačnej a organizačnej štruktúry tvoriacej základňu pre teóriu, výskum a realizáciu multikultúrnej výchovy;
- *praktickú edukačnú činnosť*, oblasť praxe, edukačnej a osvetovej činnosti – zblížovanie a spoluprácu medzi etnikami, národmi, kultúrami, rasami atď. (Mistrík, 1999; Průcha, 2004).

Cieľové zameranie multikultúrnej výchovy

Multikultúrne pôsobenie rozvíja predovšetkým vlastnosti osobnosti napomáhajúce zdravému spolužitiu. Podľa Mistríka (2001, s.1) by malo mať podobu cieľového rozvíjania prosociálnych kvalít, napomáhajúcich plnohodnotnej medziludskej interakcii v spoločnosti, ako:

- a) *rozvoj tolerancie* – uznanie existencie inej kultúry. Aj keď toto uznanie je kvalitatívnym posunom v hodnotení kultúr od rozdeľovania na „vyspelé,“ tzv. dokonalé a na „zaostalé,“ menej vyspelé, a tým na „lepšie“ a „horšie“, k poznaniu, že existujú aj iné rovnocenné kultúry. V chápaní multikultúrnej výchovy takýto prístup predstavuje prvý krok, v ktorom sa slovami Mistríka (1999) ešte jednotliviec nevzdáva nepriateľských aktivít voči inej kultúre. Je to podľa uvedeného autora negatívny pasívny postoj;
- b) *rozvoj akceptácie* – pripúšťanie oprávnenosti inej kultúry na jej existenciu, úsilie o empatický prístup. Je to aktívna snaha o pochopenie, čo ešte neznamená súhlasit' a stotožniť sa; ide o demokratické umožnenie – akceptáciu v spolunažívaní s rešpektovaním osobitostí iných;
- c) *rozvoj starostlivosti* (záujmu, opatery) – uznávanie nevyhnutnosti prítomnosti inej kultúry ako vhodnej príležitosti na nové možnosti obohatovania a rastu. Je to aktívne zaangažovanie sa, s ktorým však je potrebné pracovať veľmi opatrne, pretože tá druhá kultúra môže snažiť odmietat';
- d) *rozvoj spolupráce* – spolupráca je realizovaná nie ako „nutnosť“, ale ako príležitosť: multikultúrna koexistencia využíva vhodné príležitosti na spoluprácu. Je aktívnou snahou nachádzať spoločné sily pre riešenie spoločných problémov, aj keď ho každý z účastníkov vidí inými očami.

Vzhľadom na momentálnu multikultúrnu situáciu je prístup školskej politiky MŠ SR zameraný *kompensačne* – na „hasenie“ akútnych, pod povrchom už tlejúcich sociálnych konfliktov a otvorených spoločenských problémov (nevzdelanosť, nezamestnanosť), a to predovšetkým osvetovým pôsobením na dospelých jednotlivcov, na verejnú mienku a jej ovplyvňovanie (agenda setting). Pre budúcnosť sa však javí ako kľúčové *profylaktické pôsobenie* s dlhodobým účinkom, zameraným na vytvorenie teoretickej bázy účinnej koncepcie protipredsudkovej výchovy ako súčasť multikultúrnej výchovy a jej inštitucionálneho rámca na jednotlivých vzdelávacích stupňoch formálneho systému.

V ďalšej časti multikultúrno-intencionálneho pôsobenia sa rôzne prejavy kultúr môžu stať predmetom implementácie do jednotlivých výučbových predmetov. Sprostredkovanie a indoktrinovanie humanistických ideí by malo byť deťom poskytnuté už v preprimárnom stupni. Za efektívnejšie považujeme s multikultúrnou výchovou začínať už pred začiatkom školskej dochádzky v ranom období vývoja dieťaťa, teda v čase, keď sa vytvárajú korene predsudkov.

Proces sociálnej inklúzie ako pomoc odlišným kultúram a subkultúram

V súčasnej slovenskej spoločnosti sú všetci členovia spoločnosti, odlišujúci sa od väčšiny inou kultúrou, potencionálne i reálne ohrození exklúziou. Neakceptácia societou znamená aj spoločenské neuznanie, zamedzenie ďalšieho postupu v naplňaní životných cieľov, a tým prehlbujúce sa nerovnosti nezriedka sprevádzané nespokojnosťou jej členov. Logickým následkom takejto diskriminácie, sociálnej a materiálnej deprivácie, je chudoba. Jej prejavy začíname evidovať i v školskom prostredí slovenských škôl ako významný faktor, spolupodieľajúci sa na nižšej školskej úspešnosti žiakov z určitých skupín obyvateľstva. Pocit neprijatia, neuznania a nespravodlivosti takýchto detí je celou reťazou negatívnych skúseností, ktoré spôsobujú v dospelosti nedôveru voči príslušníkom väčšinovej spoločnosti.

Inklúzia je cielený dlhodobý spoločenský proces zameraný na začlenenie jednotlivcov a skupín ohrozených sociálnym vylúčením. Usiluje sa o navodenie alebo vytvorenie optimálnych vonkajších i vnútorných podmienok na bezvýhradné prijímanie skupín, vykazujúcich – oproti väčšinovej časti spoločnosti – znaky inakosti, rôznosti. Predstavuje zásadnú zmenu v myslení ľudí, v pohľade na život a spolunažívanie v spoločnosti. Inklúzia predstavuje vyšší stupeň zaradenia než je integrácia (Resman, 2003), ktorá je svojím zameraním viac orientovaná na vytvorenie a zabezpečenie optimálnych materiálnych podmienok. Proces multikultúrnej, interkultúrnej výchovy je procesom pôsobiacim proti sociálnej exklúzii: *Sociálnu exklúziu môžeme špecifikovať ako dôsledok nerovného prístupu jednotlivcov alebo sociálnych skupín obyvateľstva k piatim základným zdrojom spoločnosti: k zamestnaniu, k bývaniu, k sociálnej ochrane, k zdravotnej starostlivosti a k vzdelaniu, a ako neschopnosť uplatňovať svoje práva a realizovať aktívne občianstvo* (Džambazovič a kol., 2004, s. 19).

Medzi nedostatky súčasnej školy, prispievajúce k prehlbovaniu sociálnych nerovností na Slovensku, patria predovšetkým:

- rozdiely v kvalite poskytovaného vzdelávania medzi dedinou a mestom;
- zvyšujúca sa sociálna podmienenosť vzdelávania v štátnych školách;
- problémy zabezpečenia kvalitného vzdelávania a starostlivosti v integrácii zdravotne znevýhodnených žiakov, pracujúcich podľa individuálnych vzdelávacích plánov v bežných základných školách v podmienkach preplnených školských tried;
- nedostatok alternatívnych vzdelávacích programov, postihujúcich aspekty špecifik etníc a etnických skupín, aplikovateľných v zmiešaných triedach;
- absencia didakticky spracovaných materiálov pre protipredsudkovú vý-

chovu v jednotlivých výučbových predmetoch 1. a 2. stupňa základných škôl;

- nedostatočná príprava študentov učiteľstva a chýbajúce doškolovalie pedagogov v praxi na podmienky multikultúrnej reality.

Proces celkovej (celospoločenskej) sociálnej inklúzie by mal začať vytvorením optimálnych podmienok pre inkluzívne stratégie ohrozených žiakov vo vzdelávacích inštitúciách. Efektívnosť školskej inklúzie je podmienená uplatnením komplexu systémových opatrení na úrovni ministerstva školstva, školského úradu a školy. Z pohľadu sociálnej pedagogiky sa úsilie zameriava na inkluzívne prístupy vo vzdelávaní predovšetkým základnej a strednej školy, kde ide o tri hlavné okruhy pôsobenia:

- zabezpečenie rovnosti vzdelávacích šancí pre všetky deti;
- kompenzovanie kultúrnej a jazykovej podmienenosti vzdelávania;
- znižovanie sociálnej podmienenosti vzdelávania.

Kultúrne a sociálne rozdiely, prejavujúce sa v škole, by mali pedagógovia ako špecialisti systematicky odborne diagnostikovať a podrobne evidovať – s osobitným zreteľom na špecifické podoby minoritných kultúr (etník Rómov a utečencov), ale i neustále sa meniace podoby subkultúr, ako sú kultúra rodín, kultúra škôl i špecifické a novoutvorené subkultúry mládeže. Realizácia školskej inklúzie si preto vyžaduje:

- upriamanie pozornosti na preskripciu odlišných prejavov kultúr a subkultúr od majoritnej kultúry v školskom prostredí;
- upriamanie pozornosti na diagnostikovanie prejavov problémov znevýhodnených jednotlivcov a skupín;
- navodenie podmienok tolerantného sociálneho prostredia;
- implementáciu inovovaného kultúrne mnohodimenziálneho školského kurikula.

Odstraňovanie strachu z cudzincov a pôsobenie proti xenofóbii sa okrem cieľeného pôsobenia na kognitívnu zložku postoja realizuje aj obohacovaním novými poznatkami, ktoré pre účinnú aplikáciu je dôležité realizovať prostredníctvom vhodných aktivizujúcich stratégií a metód, umožňujúcich hlboké zážitky a osobné skúsenosti, poskytujúce žiakom príležitosti zamýšľať sa, diskutovať o odlišnostiach, naučiť sa o rôznych kultúrach a ich hodnotách. Iba tak je možné najintenzívnejšie prežiť fakt, že **byť iný neznamená byť horší**, že neznáme nemusí byť nebezpečné (Allport, 2004). U starších žiakov musí osobná skúsenosť ísť ruka v ruke s poznaním fungovania a deštruktívneho pôsobenia bázy predsudkov pri hodnotení a ich dopadu na medziludské vzťahy. Najmä v kontakte s dospelou populáciou by jadro pôsobenia mala tvoriť osvetovo-informačná kampaň, zameraná na oboznamovanie sa s hodnotami iných kultúr, so životom ľudí v týchto kultúrach

(a uvedomenie si, že ľudia v rôznych svetoch môžu mať podobné problémy), a to za využitia popularizačných foriem zapojením verejnoprávnych médií, ktoré si momentálne vzdelávaciu a osvetovú funkciu plnia len minimálne.

Kompenzácia nerovnosti pripravenosti žiakov pri vstupe do procesu vzdelávania. Demokratická spoločnosť by mala svojou školskou politikou v inštitúciách riadených štátom a platených z daní poplatníkov naplňať princíp meritokratickosti, t.j. zabezpečovať deťom všetkých občanov rovnosť aspoň pri štarte do života (akým nástup do školy bezpochyby je). I keď absolútna rovnosť nie je možná, pri vstupe do základnej školy je dôležité zaručiť spravodlivosť pre všetky deti v podobe rovnakých *vzdelávacích šancí* pri štarte (Průcha, 2002). Výskum gramotnosti PISA (2003)⁹ popri zistených nedostatkoch vo vzdelávaní žiakov v slovenskom školstve poukázal i na závažnú skutočnosť formálneho vzdelávacieho systému – školy. S výnimkou materských škôl, ktoré ako jediné zo vzdelávacích inštitúcií plnia kompenzačnú funkciu, sú školy výrazne selektívne a vo významnej miere prispievajú k výkonnej diferenciacii žiakov. Základné školy vyžadujú už pri vstupe taký stupeň pripravenosti, ktorý nie je samozrejmosťou pre všetky deti a ktorý spôsobuje osobitné problémy deťom z málo podnetného prostredia. Ďalej podľa PISY (2003) je v súčasnosti úspešnosť žiaka v škole viac predurčená úrovňou kultúry rodiny žiaka a sociálno-ekonomickým statusom jeho rodičov, než prácou a úsilím žiaka. Komparácia zároveň poukázala na zarážajúci fakt, že v súčasných podmienkach slovenského školstva nie je poskytovaná rovnaká *kvalita* vzdelávania všetkým občanom (tak, ako to garantuje ústava SR). Ako ukazujú výsledky výskumu, úroveň školského vzdelávania kvalitatívne kolíše v jednotlivých regiónoch, pričom v mestách je výrazne vyššia než v obciach. Úroveň poskytovaného vzdelávania preukázateľne klesá už v obciach pod 15 000 obyvateľov; preto sa v súčasnosti bežne stáva, že deti z ekonomicky lepšie situovaných rodín z dedín navštevujú už od prvého ročníka základné školy v meste, kde majú možnosť navštevovať rozšírenú odbornú prípravu, kurzy jazykov, rôzne záujmové útvary a pod. Aj tu sa

⁹Štúdia Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) pod názvom Programme for International Students Assessment. Výskum bol na Slovensku koordinovaný ŠPÚ a zameriaval sa na analýzu a komparáciu vedomostí a zručností žiakov ZŠ a študentov SŠ v oblasti čitateľskej gramotnosti, matematickej a prírodovednej gramotnosti a schopnosti riešiť problémy. Problémy spolunažívania rôznych kultúr, ako je akceptácia minoritných skupín majoritnou spoločnosťou, riešia v krajinách Európskej únie už dlhšie obdobie. Majú vlastné skúsenosti s protipredsudkovou výchovou (francúzski Arabi, nemeckí Turci) a viaceré problémy koexistencie, s ktorými sa dnes boríme my, už majú za sebou. Aj preto by sa vytýčenie nových protipredsudkových stratégií v spoločnosti malo odvíjať zo spoločnej politiky Európskej únie, ktorá v novej politike čerpá práve z týchto skúseností.

potvrzuje fakt, že v bežnej populácii *sú vzdelanostné rozdiely predovšetkým sociálne* (Katrňák, 2004, s. 17).

K príčinám exklúzie rómskej komunity

Hlavnou prekážkou širšieho uplatnenia tohto etnika v spoločnosti je vysoká negramotnosť a nevzdelanosť; veľká časť nedokončí ani deväť tried základnej školy,¹⁰ mizivý podiel predstavuje podiel stredoškolských a vysokoškolských absolventov z rómskej populácie. Problémy začínajú už v detstve, výrazne sa prejavujú pre vstupe rómskeho dieťaťa do základnej školy. Aj za existencie národnostného školstva sú menšinové skupiny v spoločnosti znevýhodnené, osobitne to platí pre rómsku komunitu, ktorá vlastné školstvo nemá.

Popri kultúrnej špecifickosti a z nej vyplývajúcich nedostatkov pre vzdelávací systém (nízky podiel intencionality v rodinnej výchove, podnetovo chudobné prostredie, zlý zdravotný stav) predstavujú životné podmienky významné faktory, ktoré ovplyvňujú školskú úspešnosť rómskych detí (inú mestských rómskych detí, inú detí z osád).

Nízka kultúra bývania súvisí s vnútornou prehustenosťou rómskych osídlení obyvateľmi. Na Slovensku evidujeme 50–60 rómskych osád,¹¹ v ktorých na malom priestore žije nepomerne veľké množstvo ľudí. Ak podľa štatistických zistení v bežnej populácii pripadá na jednu osobu jedna miestnosť, priemer v chudobnej rómskej populácii predstavuje šesť a viac osôb na jednu obytnú miestnosť (Kráľovská, 2006). Tento problémom predstavuje *crowding*, stiesnenosť, spôsobenú prehustenosťou obývania vo vnútri osád, životom veľkého množstva ľudí v malom priestore: „... celá problematika sa začala skúmať, ... keď sa zistilo, že prehustenosť obyvateľstva súvisí so zvýšenou sociálnou patológiou – napr. so zvýšenou kriminalitou“ (Tokárová, 2003, s. 413). V bývaní, preplnenom ľuďmi, nemajú deti ani základné podmienky na učenie: dostatok životného priestoru, vlastný stôl, na ktorom by sa pripravovali do školy. K osobnostnému vývoju by bolo potrebné i súkromie dieťaťa. Zóna, ktorá patrí len jemu – vlastná skrinka na veci, polička a pod.

Vážne nedostatky komunálnej a osobnej hygieny. Osobitne vážnym problémom v nízkom štandarde bývania v osadách je absencia základného hygienického vybavenia, napr. toaliet a kúpeľní, a vôbec pripojenia na vodovodnú sieť, čo znemožňuje budovanie akýchkoľvek hygienických návykov¹² a na-

¹⁰Až 80% Rómov na Slovensku má len základné vzdelanie, vrátane nedokončeného (Rosinský, 2006).

¹¹Medzi osady takéhoto typu odborníci zaraďujú aj košické sídlisko Luník 9.

¹²Nestačí pôsobiť len na podporu tolerancie – bariéru medzi deťmi v triede často tvoria

pomáha šíreniu infekčných chorôb (hepatitídy, kožných ochorení i akútnych črevných katarov) najmä u detí.

Zvýšené zdravotné riziká etnika. Zlá zdravotná situácia je sťažená dlhodobou materiálnoú depriváciou a nezdravým životným štýlom veľkej časti tohto obyvateľstva,¹³ v ktorom majú pomerne veľké zastúpenie deti. Ide o spôsob života, v ktorom absentujú preventívne zdravotné prehliadky (ktoré by zachytili chorobu pred plným rozvinutím), absencia očkovania, aj keď je bezplatné. Nepravidelná životospráva,¹⁴ nevhodné zloženie stravy, v ktorej sú preferované vysoko energetické potraviny s vysokým obsahom tuku a cholesterolu. Bežný je návyk fajčenia,¹⁵ užívanie alkoholu, časté je i užívanie drog u mladistvých. V tejto etnickej menšine je preukázateľne vyššia úmrtnosť novorodencov, nižšia pôrodná váha novorodencov, podvýživa detí, vyšší výskyt akútnych i chronických ochorení v populácii, vysoké percento invalidity u dospelých Rómov a kratšia priemerná dĺžka života dospelých až o desať až pätnásť rokov (Kráľovská, 2006, s. 153).

Zložitú situáciu detí v týchto extrémne chudobných rodinách ešte zhoršuje vysoká nezamestnanosť oboch rodičov, zlá úroveň zdravotnej starostlivosti zapríčinená predovšetkým nízkym prezdravotným uvedomením rodičov. Riešenie situácie je sťažené tým, že ide o dlhodobú materiálnoú depriváciu a zlý životný štýl pomerne značnej časti komunity, v ktorej majú pomerne veľké zastúpenie deti.

Školopovinné dieťa prichádzajúce z takéhoto prostredia etnika do školy sa môže stretnúť s nepochopením svojich spolužiakov v škole i mimo nej. Ťažkosti žiakov z rómskej komunity v škole spôsobujú osobité príčiny, koreniace predovšetkým v odlišnej kultúre. Problémy školskej úspešnosti predstavuje:

1. Prekážkou školskej úspešnosti je neznalosť úradného (školského) jazyka. Ak si uvedomíme požiadavku kutrilingvizmu pre občanov v členských štátoch EÚ, je požiadavka bilingvizmu nutnosťou pre existenciu menšiny v majoritnej spoločnosti. Ak žiak nerozumie ani základným inštrukciám učiteľa, môže len ťažko zvládnuť čo i len základné požiadavky školy.

aj prekážky ako zanedbaná osobná hygiena, animozita a agresivita a celý rad ďalších problémov týkajúcich sa naučeného spôsobu správania.

¹³Nezdravý životný štýl spočíva v zlej životospráve: v zvýšenej konzumácii alkoholických nápojov a fajčení.

¹⁴Učiteľia v škole evidujú u rómskych detí hladové dni, kedy sú deti bez desiaty – sú pred vyplácaním sociálnych dávok a tzv. „salámové“ dni po vyplatení sociálnych dávok.

¹⁵Oproti celej slovenskej populácii, kde fajčí podľa štatistických zistení 32 % populácie, v rómskom etniku fajčí až 60 % žien v reprodukčnom veku a 70 % mužov (Kráľovská, 2006, s. 155). Tieto zlozvyky sú bežné u žien počas tehotenstva aj u kojacich matiek, ale i u malých detí predškolského veku.

Z týchto príčin sa zlyhanie rómskeho žiaka dostavuje už v prvých dňoch v škole.¹⁶

K neschopnosti komunikovať sa ako snehová guľa nabaľujú ďalšie adaptačné problémy, a tak sa školská dochádzka veľmi rýchlo pre žiaka stáva nepríjemnou povinnosťou, ktorej požiadavky prijíma len s nechutou, a ich plneniu sa snaží vyhnúť pri každej príležitosti.

Prvým predpokladom zlepšenia situácie je presunutie výučby úradného jazyka do obdobia ešte pred začatím školskej dochádzky. Dôležitú úlohu v tejto predpríprave by mohli zohrať materské školy, ktoré, ako poukázal aj výskum PISA (2003) napomáhajú zaškoleniu detí a prispievajú k vyrovnávaniu rôznych (podnetových, kultúrnych, jazykových) deficitov. Tieto deti vyžadujú osobitný prístup učiteľa a dostatok času a na to je potrebné výrazne znížiť počty detí v prvých triedach (oproti súčasnému stavu). Osvedčili sa i rómski asistenti. Veď v triedach, v ktorých sa uplatnili pilotné programy vyučovania s pomocou rómskych asistentov, často pôsobiacich ako prostredníci a tlmočníci, sa znížilo preradenie rómskych detí do špeciálnych škôl až o päťdesiat percent (Mušínska, 2005).

2. Aj pri spolupráci rómskej rodiny so školou život rómskeho dieťaťa v období školskej dochádzky predstavuje schizofrenické fungovanie v dvoch diametrálne odlišných svetoch. Žiak má v požiadavkách rodiny a školy sprostredkované dva hodnotovo oddelené, často až protichodné svety: *absolútna sloboda oproti prísnej disciplíne*. Oproti kontrolovanému a disciplinovanému správaniu v škole majú žiaci z rómskeho etnika v rodine, v domácom prostredí slobodnú výchovu bez akýchkoľvek obmedzení: voľnosť, spontánnosť, živelnosť sú hlavné atribúty života detí v rámci komunity, kde majú absolútne slobodný pohyb. Správanie je spontánne a výrazne emocionálne. Po vstupe do vzdelávacieho procesu majú viacerí veľké problémy s dodržiavaním pomerne prísneho školského poriadku, s presne určenou organizáciou práce počas dňa. Slovenská škola kladie na žiaka základnej školy hneď od začiatku dochádzky pomerne vysoké požiadavky aj na správanie – očakáva od žiaka prejavy podrobené sebakontrolu a sebadisciplínu. Niektorí autori, napríklad Ondrejko (1998,

¹⁶ Často už pred začatím školskej dochádzky. Mnoho rómskych detí, ktoré prichádzajú do školy, vôbec neovláda alebo len sčasti rozumie jazyku krajiny, v ktorej žije. Podľa *Správy svetovej banky* (2001) až 70 % Rómov na Slovensku hovorí len rómskym jazykom (dialektmi). Pre prípravu učiteľov na túto situáciu je veľký problém, že jednotný rómsky jazyk neexistuje, je len určitý spoločný jazykový základ, obohatený o miestne výrazy a nárečia. Existujú rôzne rómske nárečia, takže ani Rómovia z rôznych regiónov si dobre nerozumejú. Z uvedených dôvodov kľúčovým problémom zostáva adekvátna príprava asistentov a učiteľov rómskeho jazyka.

s. 81) dokonca hovoria „o *donucovacom charaktere školy*“. Z pohľadu majoritnej spoločnosti sú vstupné požiadavky školy primerané veku a potrebné pre úspešné školovanie. Vplyvom rómskej rodinnej výchovy žiak nie je schopný prechádzať z obmedzeného do rozvinutého kódu.¹⁷ Žiak je s rodinou pevne zviazaný, v školskom prostredí je traumatizovaný a požiadavky školy plní len s veľkými ťažkosťami. Ukončenie dilemy rómskeho dieťaťa v škole: sem nepatrím.

3. *Silná kohézia členov rómskej komunity* spôsobuje veľkú naviazanosť členov a tým aj ich závislosť od skupiny. Pre väčšinu členov slovenskej majoritnej spoločnosti je typický skôr individualizmus, hoci nie je až taký výrazný ako v iných krajinách západnej Európy.¹⁸ Pre členov rómskej komunity je typický kolektivismus, v ktorom societa predstavuje bázu, životnú potrebu a nevyhnutnosť. Súdržná komunita poskytuje členovi ochranu i pocit spolupatričnosti, no zároveň ho podrobuje detailnej sociálnej kontrole a za ochranu očakáva od príslušníkov komunity doživotnú vernosť. Každodenná sociálna kontrola potiera akékoľvek úsilie odlišiť sa a prejavy inakosti. Za snahu členov vymaniť sa spod kontroly komunity a odlišiť sa je považované i štúdium a vzdelávanie a akákoľvek práca na sebe.
4. Rómska komunita predstavuje uzavretý systém, ktorý v dôsledku rozpadu vlastnej kultúry *nemá svoje formálne inštitúcie*. V kontakte s úradmi, ktoré nepovažujú „za svoje“, prežívajú nedôveru. V prípadoch, keď jej príslušníci musia vstúpiť do osobného rokovania s inštitúciou majoritnej spoločnosti (napr. pri vybavovaní na úradoch), sa často prejavuje neinformovanosť a neznalosť postupov. Je to následok izolovanosti society, ale i ňou oceňovaných hodnôt, t. j. podceňovania vzdelávania. Kontakt ešte sťažuje negramotnosť,¹⁹ bežná je aj funkčná negramotnosť. Tieto ťažkosti sú vypuklé najmä v situáciách, v ktorých sa vyžaduje predloženie dokladov, vyplnenie dotazníkov a tlačív, keď je potrebné zostaviť a podať žiadosť, preukázať vlastníctvo a pod. Tento stav logicky prispieva k ich častému neúspechu v rokovaní (odmietnutiu, nevybaveniu, neakceptovaniu nárokov). Takéto osobné zlyhania komunita chápe a nezriedka pripisuje na vrub nechoty a diskriminácie na úra-

¹⁷Bližšie Bernsteinova teória determinovanosti vzdelávania (Průcha, J.: *Moderní pedagogika*, 2002, s. 125–131).

¹⁸Bližšie porovnanie individualistických a kolektivistických kultúr na základe výskumu Holsteda (1999), uvádzaného Průchom v *Interkulturní psychologii*. Praha: Portál 2004, s. 85–89.

¹⁹V školskom roku 2003/2004 na Slovensku nedokončilo školskú dochádzku okolo 15 tisíc žiakov (Ministerstvo školstva SR, Koncepcia integrovaného vzdelávania, č. materiálu UV 12038/2004).

doch. Nízka dôvera rómskeho etnika k oficiálnym inštitúciám má však korene nielen v týchto osobných zlyhaniach, ale i celkovom nepochopení fungovania štátneho aparátu a spoločenskému systému ako takého.

5. *Nedôvera k zákonom majoritnej spoločnosti a riadenie sa vlastnými pravidlami.* Podstatou zákonov a predovšetkým Ústavy ako základného zákona štátu je chrániť práva každého občana. Problém nedôvery rómskeho etnika k zákonom vyplýva z rovnakej podstaty, ako je uvádzaná nedôvera k inštitúciám. Normy spoločnosti sa konštituovali do právneho systému štátu v majoritnej spoločnosti na základe jej historického vývinu celé stáročia. Rómska komunita sa stala súčasťou spoločnosti až v 14. storočí. V hodnotení komunity niektoré skutky a činy posudzujú zákony štátu neprímerane prísne a tvrdo, iné veľmi vážne skutky (akým je v ich očiach napríklad manželská nevera) majoritná spoločnosť toleruje a prehliada. Nespravodlivosť v posudzovaní skutkov nadväzuje aj na nízku vymožitelnosť práva. Tento stav v kontexte so skrytým rasizmom prispieva k častejšiemu prekračovaniu spoločenského tabu a porušovaniu zákonov. Kodifikované normy (zákony) a sankcie za ich porušenie nezodpovedajú poradiu veľkosti prehreškov, dôležitosti v ich hodnotovom rebríčku a tým vyššiemu výskytu kriminálnych deliktov a skutkov trestnej povahy majoritnej spoločnosti.
6. Uzavretosť komunity do seba má za následok nedostatok sociálnych skúseností navonok – s komunikáciou a rôznymi modelmi sociálneho správania. Nízka adaptabilita na nové (nerómske) prostredie spôsobuje *vnútornú neistotu, ktorá* často vyvoláva až akulturačný stres. Rigidita je výsledkom dlhodobej kumulácie problémov: nízke sebavedomie dospelých i detí, neovládanie úradného jazyka, nepochopenie kultúry a života majoritnej spoločnosti. K nízkej adaptabilite prispieva nedostatok sociálnych skúseností spôsobený i dobrovoľnou izoláciou Rómov od majoritnej spoločnosti.²⁰ Neschopnosť adekvátne jednat v situáciách bežného života má za následok tendenciu reagovať neprímerane emocionálne, konať skratovo a tvrdo, čo sa v interakcii s vonkajším svetom prejavuje prehlbujúcou sa exklúziou. Vážnym problémom je i nízke sebauvedomenie etnika. I v dnešnej spoločnosti sú emancipačné snahy len ojedinelými pokusmi niektorých príslušníkov rómskej komunity.

Niektoré hodnoty preferované príslušníkmi etnika sú diametrálne odlišné od hodnôt, oceňovaných príslušníkmi majoritnej kultúry. Môžu však pôsobiť kontraproduktívne, rovnako ako poradie hodnôt, akým je napr. v rómskej kultúre poradie životných priorít. V ich hodnotovom rebríčku

²⁰Už staré rómske príbehy a rozprávky ostro rozdeľujú svet na svet gadžov a svet šikovných Rómov.

sa nachádza vzdelanie, ktoré je kľúčom k lukratívnejším a spoločensky oceňovaným postom, na jednom z posledných miest.²¹ Toto nedoceňovanie vzdelania a jeho hodnoty sa negatívne prejavuje v štruktúre society (mizivé percento stredoškolsky vzdelaných), v prístupe rodičov k učeniu detí a celkovo nadobúdaniu vzdelania ako odbornej kvalifikácie – nevyhnutnej podmienky na získanie prevažnej väčšiny pracovných miest.

Značný podiel na prehlbovaní nepriaznivej situácie etnika však má majoritná spoločnosť. Na jednej strane je to spôsobené predovšetkým jej nepochopením, pestovaním predsudkov, ktoré vyústili do segregácie a krajných podôb, akou je rasizmus, na opačnej strane krajným prístupom v snahe pomôcť, a to správaním sa k Rómom ako „infantilným“ spoluobčanom.

V intenciách zámerov vlády SR riešiť problémy rómskych detí v školskom vzdelávaní boli prijaté zásady,²² ktoré by mali umožniť vytváranie adekvátnejších podmienok pre ich vzdelávanie. Primárnym cieľom bolo vytváranie špeciálnych tried v bežných základných školách pre Rómov,²³ ale podporne má pôsobiť i sankcionovanie nedôsledných rodičov, ktorí zanedbali školskú dochádzku svojich detí. Z uvedených dôvodov je najdôležitejšie najviac pozornosti venovať:

- a) pôsobeniu na rómske matky, ktoré majú v tejto etnickej menšine, založenej na rodovej dimenzii, v otázkach vzdelávania svojich detí výsadné postavenie;
- b) pôsobeniu na otcov rodín, aby videli vo vzdelaní svojich detí predpoklad a záruku ich zamestnanosti a lepšej budúcnosti (prostredníctvom uplatnenia sa na trhu práce);
- c) podporovaniu dovzdelávania dospelých členov etnika dodatočným dokončením povinnej školskej dochádzky a získanie výučného listu. Zvyšovať svoju uplatniteľnosť na trhu práce rôznymi kurzami a školeniami;
- d) podporovaniu motivácie u jej členov získať odborné vzdelanie;

²¹Rómovia si vysoko cenia múdrosť získanú osobnou skúsenosťou – nie vzdelávaním v škole.

²²Reflexiou postavenia rómskej society a základom pre komplexné riešenie rómskej problematiky na Slovensku boli *Koncepcné zámery vlády SR z roku 1997* (uznesenie vlády SR č. 796/1997). Hlavnou úlohou zásad bolo pripraviť a zaviesť špecifické programy rozvoja reči a komunikácie rómskych detí, vypracovať diferencovaný výchovno-vzdelávací program pre základné školy, ktorý rešpektuje osobitosti žiakov v obsahu, formách a metódach. Za týmto účelom bol pripravený komplexný projekt zavádzania nultých ročníkov do základných škôl a ďalšie opatrenia – prípravný ročník, metodické usmerňovanie učiteľov rómskych žiakov. K právam Rómov sa vyjadruje Antidiskriminačný zákon 365/2004 Zb. z., ktorý uplatňuje zásady rovnakého zaobchádzania s cieľom zabezpečiť rovnosť príležitostí ako bázu inklúzie etnika do života slovenskej spoločnosti.

²³Pozri bližšie Belková (2004).

e) zvýšeniu vzdelávania ako hodnoty v povedomí etnika (platí to pre predškolskú prípravu, pre podporu žiakov a študentov na základnej a strednej škole, ale i pre prácu s rodičmi detí).

Chudoba je významne podmienená aj vzdelávaním. Znižovanie sociálnej podmienenosti vzdelávania je preto aj bojom proti chudobe, ktorá má rôzne podoby. Chudoba je „obvykle ekonomicky vyjadrená hodnota hraničnej situácie, v ktorej príjem nestačí na krytie minimálne možných výdajov, tzv. existenčného minima“ (Münke, 1956, Brinkerhoff a White, 1989 in Geist, 1992). Svetová banka (2002) absolútnu chudobu definovala ako „*absenciu zodpovedajúceho bývania, oblečenia, stravy, prístupu k základnej infraštruktúre a inžinierskym sieťam (tečúca voda, kanalizácia, elektrina, prístupové cesty)*“, potom z tohto hľadiska nesie rómske obyvateľstvo v osadách všetky znaky obyvateľstva, žijúceho v absolútnej chudobe.

Chudoba ako príčina a následok vylúčenia predstavuje generačný kolobeh kultúry chudoby. Na Slovensku sa v určitých skupinách obyvateľstva v posledných rokoch rozširuje kultúra chudoby. Chudoba, ktorá sa javí spočiatku len ako materiálny deficit, sa postupne stáva bariérou v myslení dieťaťa.²⁴ Ako jedna z hlavných prekážok zabraňuje napĺňaniu potrieb žiaka, v hraničnej podobe počas dlhodobého pôsobenia znamená až jeho sociálne vylúčenie. Ide o začarovaný kruh, v ktorom sa dieťa ocitne, čiže kolobeh, z ktorého je ťažké dostať sa bez vonkajšej pomoci. Strádanie dieťaťa od raného obdobia počas celého detstva znamená stratu schopnosti napĺňať vlastné ambície, a dokonca stratu ambícií samotných. Môže to byť aj horšie, pretože *kultúra chudoby skrze svoj účinok na deti má tendenciu generačného prenášania* v rodinách (Lewis in Thompson, 2001, s. 64). Teda *reprodukcia rodinnej kultúry* (prenášanie kultúrnych vzorcov) *predstavuje generačné prenášanie pretrvávajúcich sociálnych nerovností* (Katrňák, 2004, s. 21). Kultúra chudoby komunity sa odráža v kultúre rodiny, jej celkovej pasivite, v strate nádeje a viery v budúcnosť. Následky kultúry chudoby v školskom prostredí nie sú ešte dostatočne preskúmané. Pritom absencia ambícií u žiaka vážne ovplyvňuje jeho zameranosť na školskú úspešnosť a ďalšie štúdium: „... *žiaci zo znevýhodnených sociálnych kategórií počas dospievania nedokážu reálne zvažovať svoju budúcnosť a investovať do nej*“ (Rosa, 2004, s. 6).

Hoci celosvetovo sa považuje chudoba za obrovský problém už desiatky

²⁴Európska komisia vo svojom krátkom komuniké označila za hlavný problém rozvoja informačnej spoločnosti v stredoeurópskych pomeroch práve *kultúrne a sociálne rozdiely*, ktoré predstavujú bariéru zaradenia sa do spoločnosti a spôsobujú exklúziu. Priemerná miera populácie v riziku chudoby je na Slovensku vysoká – až 21 % oproti Česku, kde to je 8 % (EurActiv/sociálna politika). Chudoba pôsobí proti stratégii trvalo udržateľného rozvoja, preto EÚ medzi hlavné výzvy zaradila *sociálnu inklúziu* a občianstvo.

rokov,²⁵ v slovenských pomeroch sme si rozširovanie tohto javu, najmä pre jeho latentnú podobu, akosi nepripúšťali.²⁶ Slovensko má typ vidieckeho osídlenia s prevahou malých sídiel, s osobitou rurálnou kultúrou. Vidiecky spôsob života spolu s ďalšími faktormi (nedostatok pracovných príležitostí, chudoba regiónov vzdialených od centra) prispieva k latentnej podobe chudoby. Sociálna kontrola vidieckej spoločnosti spôsobuje, že mnohé rodiny, ktoré sa ocitli v hmotnej núdzi a ktoré by pomoc mohli dostať, nežiadajú sociálnu výpomoc, obávajú sa verejného odsúdenia, onálepkovania ako „neschopní“. Radšej žijú vo veľmi skromných podmienkach, a prvé, na čom šetria, sú kultúrne a duchovné potreby (obmedzujú nákup kníh, neplatia deťom výlety, kurzy a pod.). Deti v týchto rodinách strárajú, sú obmedzované v naplňaní duchovných potrieb a záujmov z obavy rodičov pred exklúziou.

Z uvedených dôvodov je v súčasnosti potrebné venovať najviac pozornosti inklúzii skupín, ktorí sa ocitli v totálnej sociálnej exklúzii, alebo sú priamo ohrození exklúziou.

Prekážkou v presadzovaní princípov inklúzie v spoločnosti sú sociálne predsudky zo strany majoritnej spoločnosti, ale aj vnútorná nejednotnosť rómskeho etnika, ktorá sa prejavuje súperením a nevraživosťou medzi skupinami Rómov navzájom. Medzi príslušníkmi rómskej menšiny na Slovensku sú antagonistické vzťahy. Príčinou je nízky tolerančný prah, ktorý spôsobuje odsudzovanie a neakceptáciu akejkoľvek odlišnosti jednej rómskej komunity od inej. Prekážkou je aj vnútorné rozčlenenie Rómov na kočujúcich (olašskí a valašskí) a usadlých (Rumungri), aj na rituálne očistených a neočistených.²⁷

Podpora žiakov ohrozených exklúziou

Tradičná školská výchova inklúzii príliš nepomáhala, skôr naopak – dôraz sa kládol predovšetkým na normatívne kritériá a ich uplatňovaním sa upevňoval segregančný prístup. Tútorská práca učiteľa bola a dosiaľ je bielym miestom v príprave učiteľov na učiteľských fakultách.

²⁵Všeobecná deklarácia ľudských práv prijatá Generálnym zhromaždením OSN v roku 1948, v článku 25 definuje, že „každý má právo na prijateľnú životnú úroveň pre seba a svoju rodinu, vrátane výživy, ošatenia, bývania, lekárskej starostlivosti a nevyhnutných sociálnych služieb, ako aj na zabezpečenie v prípade nezamestnanosti, choroby, invalidity, ovdovenia, staroby a inej straty prostriedkov na živobytie za okolností mimo jeho kontroly.“

²⁶V pôsobení národnej školskej politiky ide o nadviazanie na lisabonskú stratégiu, s dôrazom potreby mladých ľudí (podporu vzdelávania, pracovnú mobilitu). Bez dôslednej sociálnej inklúzie nie je možné splniť lisabonské ciele.

²⁷Blížšie práce René Lužicu, napr. z roku 2004, ale i *Romológia* od autoriek Slobodníkovéj a Zubkovej, 2006.

Průcha v *Modernej pedagogike* (2002) uvádza viacerých anglosaských autorov, podľa ktorých *veľa ľudí prejde školou, ale vzdelaní nie sú*. Tento stav súvisí so zameraním školského vzdelávania v anglosaských krajinách, ktoré kladie dôraz viac na sociálne než na vzdelávacie pôsobenie učiteľa. U nás sa stretávame s trendom skôr opačným: slovenské školstvo poskytuje absolventom množstvo poznatkov, informácií či faktov, no v preplnenom učebnom pláne akosi neostáva čas na rozhovor a na osobnostnú formáciu, na hlbší záujem o výchovu žiakov a ich problémy. O to menej pozornosti sa venuje školskej klíme a sociálnym vzťahom. *Je nutné rozširovať požiadaviek na odborné spôsobilosti učiteľa o tútorskú a sociálnu kompetenciu*.

Učitelia v zmiešaných triedach musia akcentovať významnosť sociálnych vzťahov formami ako:

- a) podpora znevýhodneného jednotlivca alebo skupiny v triede (podpora zapojenia, aktivity, sebahodnotenia, sebavedomia) výlučne stratégiami nepriamej intervencie;
- b) zvyšovanie prestíže, statusu znevýhodnených žiakov;
- c) podpora spolupráce medzi žiakmi zvyšovaním frekvencie využívania kooperatívnych a interaktívnych stratégií;
- d) podporovanie otvorenej komunikácie vo vnútri školy;
- e) zvýšenie spolupráce školy s rodinami žiakov, ako i s miestnou komunitou.

V meraní kvality práce pedagóga podľa štandardov medzinárodného merania ISSA v ôsmich okruhoch je zaradené aj meranie sociálnej inklúzie v práci učiteľa. Podľa štandardu ISSA²⁸ učiteľ uplatňuje sociálnu inklúziu, keď *„je vzorom a zástancam hodnôt a správania, ktoré posilňujú ľudské práva, sociálnu inklúziu a základy otvorenej demokratickej spoločnosti vrátane ochrany práv všetkých menšín“*. A to je výzva pre nás všetkých (www.euroactiv.sk, 27-05-2005).

Filozofiu multikultúrneho prístupu môžeme vyjadriť tézou svet je bohatý v mnohorakosti. Ide o vytvorenie takej školskej klímy, kde sú akceptované a ctené kultúrne odlišnosti. Ide o závažnú zmenu – prestavbu myslenia, žiackeho pohľadu na svet u dospelých, boj s predsudkami a stereotypmi – často i v konfrontácii so svojimi rodinami. Preto je potrebný aj užší kontakt s rodinami ohrozených žiakov. Úspešná realizácia inklúzie v školskom prostredí si vyžaduje dôraz v oblastiach:

- orientácia pozornosti na systematické pozorovanie, odborné diagnostikovanie a pomoc pri riešení problémov ohrozených jednotlivcov a skupín;

²⁸Metódy merania kvality práce učiteľa sa realizujú s využitím moderných medzinárodných štandardov pedagogickej práce (ISSA, ECCORS). Medzinárodnú licenciu ISSA – certifikát kvality je možné získať aj v Českej republike prostredníctvom projektu Step by step. (www.issa.nl)

- inovácia a implementácia školského kurikula, zohľadňujúceho etnické či náboženské rozdiely.

Záverom

Všetky problémy exklúzie skúmané sociálnou pedagogikou sú prepletené, vzájomne súvisia a tvoria spojené nádoby, teda ich riešenie musí byť komplexné: jednou z najdôležitejších úloh súčasnosti je vytvorenie optimálnych podmienok pre proces školskej a na ňu nadväzujúcej celospoločenskej inklúzie. Keďže sociálna inklúzia je orientovaná na rôzne ohrozené sociálne, kultúrne a náboženské skupiny i jednotlivcov, vyžaduje si individuálne odlišný prístup podľa podmienok adresátov. Vo filozofii riešenia tohto problému ide o posilnenie sociálnej pozície slabších členov spoločnosti a ich ochranu pred segregáciou, sociálnou diferenciaciou a exklúziou. Zlepšenie politickej situácie si vyžaduje zavedenie celého radu systémových opatrení a podporných krokov, ktoré v praxi znamenajú realizáciu inkluzívnych opatrení v škole a spoločenskej osvete, ale i každodenný boj proti predsudkom a stereotypom na dlhej ceste prekonávania izolácie ohrozených jednotlivcov, skupín i celých sociálnych podcelkov. V tomto kontexte sa zameriava pôsobenie sociálnej pedagogiky.

Literatúra

- ALLPORT, G. W. *O povaze predsudků*. Praha: Prostor, 2004.
- BELKOVÁ, V. Nové trendy vo výchove a vzdelávaní rómskych žiakov. In KOVÁČIKOVÁ, D. *Základy pedagogiky pre sociálnych a misijných pracovníkov*. Banská Bystrica: UMB, 2004, s. 89–97.
- CABANOVÁ, V. Inklúzia ako proces a výzva informačnej spoločnosti. *Acta humanica* 2005, č. 1, s. 243–247.
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria publishing, 1992.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Slon, 2004.
- KICZKO, L., KOŠČ, M., KRŠKOVÁ, A., MARCELLI, M., a kol. *Slovník společenských věd*. Bratislava: Media Trade, 1997.
- KRÁLOVSKÁ, V. Zdravotný stav detí a žien žijúcich v chudobných komunitách slovenskej republiky. In *Chudoba v slovenskej spoločnosti a vzťah slovenskej spoločnosti k chudobe*. Bratislava: SAV, 2006, s. 152–160.
- MISTRÍK, E., a kol. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris, 1999.
- Ministerstvo školstva SR: *Koncepcia integrovaného vzdelávania*. Č. materiálu UV 12038/2004.
- MUŠINKA, A. Niekoľko poznámok k problematike chudoby v Rómskych komunitách. In *Chudoba v slovenskej spoločnosti a vzťah slovenskej spoločnosti k chudobe*. Bratislava: SA, 2005.
- OECD: *Programme for International Students Assessment, Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Dostupné na: www.pisa.oecd.org
- ONDREJKOVIČ, P. *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava: Veda, 1998.
- ORGOVÁNOVÁ, K. *Rómovia na Slovensku*. Bratislava: Štatistický úrad, 2004.

- PLAVČAN, P. *Slovensko na prahu tisícročia*. Bratislava: Parasline, 2005.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha: ISV, 2001.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004.
- RESMAN, M. Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 2003, roč. XXXVIII, č. 2, s. 161–174.
- ROSA, V. Zabezpečenie kvality pri zavádzaní inovácií vo výchove a vzdelávaní. *Pedagogické rozhľady* 2004, č. 5, s. 6–7.
- ROSINSKÝ, R. *Čavale Romale alebo Motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra, 2006.
- TOKÁROVÁ, A., a kol. *Sociálna práca*. Prešov: Akcent, 2003.
- THOMPSON, K. *Klíčové citace v sociologii. Hlavní myslitelé, pojmy a témata*. Praha: Barrister – Prncipal, 2001.

CABANOVÁ, V. K niektorým otázkam multikultúrnosti a školskej inklúzie v kontexte slovenskej sociálnej pedagogiky. *Pedagogická orientace* 2007, č. 2, s. 26–46. ISSN 1211-4669.

Autorka: PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD., Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied, Fakulta prírodných vied ŽU v Žiline, Hurbanova 15, 010 26 Žilina, vlasta.cabanova@fpv.utc.sk