

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/322233948>

Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy

Book · January 2018

CITATIONS

4

READS

3,579

1 author:



Katarína Vančíková

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

25 PUBLICATIONS 32 CITATIONS

SEE PROFILE

Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Banská Bystrica



dilemy a perspektívy

umb
UNIVERZITA
MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI

Katarína Vančíková
Štefan Porubský
Beata Kosová

Banská Bystrica 2017

 ELIANUM

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI**

INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

—

DILEMY A PERSPEKTÍVY

Katarína Vančíková, Štefan Porubský, Beata Kosová



Banská Bystrica

2017

Publikácia vychádza s finančnou podporou Vedeckej grantovej agentúry MŠ VVŠ SR. Je výstupom projektu VEGA č. 1/0765/16 pod názvom *Kvalita vybraných komponentov školskej kultúry ako podmienka tvorby inkluzívneho školského prostredia*.

Autori: doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Dr. h. c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Vedecký redaktor: doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Technický redaktor: Mgr. Barbara Basarabová
Jazykový korektor: Mgr. Zuzana Kováčová, PhD.
Návrh obálky: Mgr. Zuzana Lynch, PhD.

Recenzovali: doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD.
doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta

Tlač: EQUILIBRIA, s. r. o. Košice

ISBN: 978-80-557-1278-9 (viazaný dokument)
978-80-557-1279-6 (online dokument)

OBSAH

ÚVOD	4
1 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE V NEINKLUZÍVNEJ KULTÚRE?!.....	7
1.1 Hodnotové piliere inkluzívnej kultúry	7
1.1.1 Hodnota ľudskej dôstojnosti	8
1.1.2 Hodnota spravodlivosti	13
1.1.3 Hodnota tolerancie	19
2 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE AKO KULTÚRNA POTREBA.....	25
2.1 Vzdelávanie ako nástroj sociálnej inklúzie.....	25
2.2 Vzdelávanie ako nástroj sociálnej exklúzie	26
2.3 Spoločenské riziká sociálnej exklúzie	31
3 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE – MOŽNOSTI A LIMITY	40
3.1 Inklúzia ako výzva pre pedagogickú teóriu a prax	40
3.2 Podoby a stupne školskej inklúzie	43
3.3 Pedagogické dilemy inkluzívneho vzdelávania.....	49
3.4 Perspektívy a možnosti inkluzívneho vzdelávania	52
4 FILOZOFICKÉ A TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ INKLÚZIE V EDUKÁCIÍ.....	55
4.1 Inklúzia v medzinárodnom diskurze	55
4.2 Od segregácie k integrácii v sociálno-humanitnom myslení a vo vzdelávaní ...	57
4.3 Inkluzívne myslenie v inkluzívnej spoločnosti a kultúre.....	63
4.3.1 Inkluzívna spoločnosť a kultúra.....	63
4.3.2 Filozofické základy a dialektika inkluzívneho myslenia	67
4.4 Humanizmus a humanizácia - etický základ inkluzívneho vzdelávania.....	78
4.5 Implikácie humanistickej pedagogiky pre inkluzívne vzdelávanie	81
ZÁVER.....	84
RESUME.....	85
LITERATÚRA A POUŽITÉ ZDROJE	89

ÚVOD

Rok 1989 znamenal pre našu krajinu veľa. Víťazstvo demokracie oslavoval v tomto období celý svet. Zdalo sa, že demokracia je jediný víťaz a široko ďaleko nie je žiadna iná alternatíva. V tomto čase sformuloval F. Fukuyama (1989, 1993) svoju myšlienku o konci dejín a vyjadril tak nádej, že západný liberálno-demokratický systém bude tým jediným, ktorý bude naďalej ovládať svet. Avšak nadšenie z demokracie vystriedalo postupné vytriezvenie a dnes si nielen F. Fukuyama, ale i ďalší filozofi, politológovia či ekonómovia uvedomujú problémy, ktorým musí projekt demokracie čeliť. Liberálne spoločnosti sa musia vysporiadať s mnohými otázkami a jednou z nich je i otázka sociálnej inklúzie. Na pozadí rastúcej multikulturality a prehlbujúcich sa sociálnych nerovností stále silnejšie rezonuje volanie po uznaní rovnosti a otázka rovnakého prístupu k spoločenským zdrojom sa javí ako kľúčová. Tento trend môžeme sledovať aj v Európskej únii, ktorá prostredníctvom mnohých programových dokumentov priam vyzvala k boju proti sociálnej exklúzii. Otázka prístupu ku kvalitnému vzdelaniu začína byť kľúčová, pretože napriek všetkým problémom, ktorým dnes čelí inštitúcia školy, vzdelanie je stále považované za bránu k zamestnaniu a lepšiemu životu. Preto v snahe nájsť liek na prehlbujúcu sa priepasť medzi majoritou a znevýhodnenými skupinami obyvateľstva, začína Európa hľadať optimálny model vzdelávania, ktorý zvýši šance všetkých detí na kvalitné vzdelávacie služby. V medzinárodnom spoločenskom diskurze sa čoraz častejšie začína objavovať slovné spojenie inkluzívne vzdelávanie a s ním aj viera, že práve tento model vzdelávania je cestou k široko poňatej sociálnej inklúzii. K týmto myšlienkam sa prihlásilo aj Slovensko, ktoré ratifikáciou medzinárodných dokumentov (bližšie Porubský a kol., 2014, s. 162-164) a získaním členstva v *Európskej agentúre pre špeciálnu a inkluzívnu edukáciu (European Agency for the Development of Special Needs Education)* v roku 2012 vyslovilo prísľub, že zlepši dostupnosť vzdelávania pre všetkých a pri akýchkoľvek reformných krokoch bude dbať na dôsledné uplatňovanie princípov inklúzie vo vzdelávaní.

Napriek všetkým deklaráciám je otázka inkluzívneho vzdelávania v dnešných dňoch skôr prítlačivou témou pre odbornú verejnosť než realitou našich škôl. Dôkazom je nemalý počet aktuálnych článkov, publikácií či projektov, v názve ktorých rezonuje tento kľúčový pojem. Hoci záujem o problematiku stúpa, nedá sa povedať, že by na Slovensku vládol všeobecný konsenzus o podstate, význame, potrebnosti, či uskutočniteľnosti inkluzívneho vzdelávania (Petőcz, 2015).

K názorovej zhode nedošlo ani v odbornej sfére, do ktorej patria nielen pedagógovia, učitelia, ale i psychológovia. Možno i preto zatiaľ neexistuje explicitne deklarovaná

politická požiadavka na inkluzívne vzdelávanie. Ak aj existujú niektoré odkazy, sú viac výsledkom politického importu z nadnárodných a medzinárodných zoskupení, ktorých je Slovensko členom.

Inkluzívne vzdelávanie nie je pociťované ako spoločenská potreba a je málo pravdepodobné, že ju zadefinujú tvorcovia verejných politik. Mentalita slovenských obyvateľov je totiž skôr v rozpore s myšlienkou inklúzie, z čoho vyplýva, že zavádzanie inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje i nemalú politickú odvalu. Zmena paradigmy vzdelávania je aj o presvedčaní ľudí a vyjednávani s tými, ktorých sa zmeny dotknú. A keďže sa vzdelávanie týka nás všetkých, diskurz ohľadne inkluzívneho vzdelávania sa nemôže konať mimo rámec verejnej diskusie.

Uvedomujúc si všetky vyššie opísané problémy sa autori monografie *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy* rozhodli prispieť do odbornej diskusie a pokúsili sa hľadať odpovede na niektoré zásadné otázky. Monografiu otvára kapitola, v ktorej sa pýtajú, či je slovenská spoločnosť pripravená na takúto zásadnú zmenu. Na základe hlbšej analýzy spoločenskej klímy sa dostávajú k nepriaznivému, avšak dôležitému záveru. A síce, že zavádzanie inkluzívneho vzdelávania môže naraziť na nemalý odpor verejnosti. Ako sme skonštatovali vyššie, naša spoločnosť nie je pro-inkluzívne naladená, a preto si zmena paradigmy vzdelávania bude vyžadovať nemalú opatrnosť a premyslenú komunikačnú stratégiu, ktorá zabráni nežiaducej hystérii. Samozrejme, tomu musí predchádzať dômyselné prehodnotenie konceptu inkluzívneho vzdelávania. Pod slovom prehodnotenie však autori nechápu odmietnutie. Naopak vo svojej druhej kapitole sa snažia presvedčiť čitateľa o tom, že súčasný selektívne nastavený vzdelávací systém je pre spoločnosť nebezpečnou voľbou. Hoci formálnemu vzdelávaniu neprpisujú v otázkach sociálnej inklúzie plnú moc, zdôrazňujú jeho nemalý dopad na rozmer sociálnej exklúzie v krajine, ktorá je pre ňu v mnohých ohľadoch deštruktívna.

Prostredníctvom tretej kapitoly autori signalizujú svoje presvedčenie o tom, že prehodnotenie inkluzívneho vzdelávania je predovšetkým aktom preskúmania kultúrnej tradície krajiny, v ktorej sa má zmena paradigmy vzdelávania uskutočniť. Preto uvažujú o možnostiach a limitoch tohto modelu vzdelávania a snažia sa na vymedzenej ploche vymedziť a objasniť pojem inkluzívne vzdelávanie ako pedagogickej kategórie. Ukazujú na jeho rozmanité definície a odkrývajú teoretické i praktické problémy, ktoré z tejto rozmanitosti plynú. V závere kapitoly si kladú otázku, či je model inkluzívneho vzdelávania účelnejší a účinnejší ako model tzv. tradičnej školy. Odpovede nachádzajú v stručnom opise kultúrnych východísk vzdelávania na Slovensku.

Monografiu uzaviera v poradí štvrtá kapitola, v ktorej sa autori snažia nájsť odpoveď na otázku, ktoré teoretické a filozofické východiská môžu byť oporou pre inkluzívne

vzdelávanie¹. Ukazujú, na akých paradigmatických myšlienkových základoch stojí exklúzia, či segregácia znevýhodnených, ale aj ich integrácia vo vzdelávaní. Akými oblúkom sa vracajú k obsahu prvej kapitoly, aby podporili tvrdenie, že pre pochopenie podstaty inklúzie je zásadná rozdielna paradigma myslenia, ktorá nesúvisí iba s edukáciou, ale s celým životom a myslením spoločnosti. Znovu vyjadrujú vieru, že model inkluzívneho vzdelávania má na Slovensku svoje opodstatnenie, pretože i v našich podmienkach je možné nájsť zdravé podhubie, pre prijatie tejto idey. To si uvedomíme len vtedy, ak pochopíme úzky vzťah medzi inkluzívnym vzdelávaním a koncepciou skutočnej humanistickej pedagogiky, ktorá sa v porevolučných rokoch dynamicky predierala nielen do teórie, ale najmä do praxe slovenských škôl.

Monografia *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy* je výstupom projektu VEGA č. 1/0765/16 pod názvom *Kvalita vybraných komponentov školskej kultúry ako podmienka tvorby inkluzívneho školského prostredia*. Vznikla ako prirodzená potreba riešiteľského tímu zadefinovať si sociálne, pedagogické a filozofické východiská inkluzívneho vzdelávania ako bázy pre ďalšie empirické bádanie, ktorého výsledky prinesieme v ďalšej plánovanej knižnej publikácii.

autori

¹ V texte autori pracujú s pojmami výchova, vzdelávanie a edukácia. Autori ich nevnímajú ako synonymické a táto pojmová nejednotnosť nie je spôsobená ani významovou redukciou. Naopak, je výsledkom ich uvážlivej voľby vo vzťahu ku kontextu, ku ktorému sa vzťahujú.

1 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE V NEINKLUZÍVNEJ KULTÚRE?!

Žiadna politika zameraná na integráciu či inklúziu nemôže byť úspešná, pokiaľ sa nebude opierať o podporu verejnosti. Pravdivosť tohto tvrdenia dokladuje i „antiinkluzivistická hystéria“², ktorá sa rozpútala u našich západných susedov v súvislosti so zavádzaním inkluzívneho vzdelávania do legislatívy a školskej praxe. Diskurz o inkluzívnom vzdelávaní sa vždy formuje na pozadí širšej spoločenskej diskusie, v ktorej sa zrkadlí celkové hodnotové nastavenie spoločnosti. Ak sa chceme dozvedieť niečo viac o tom, či je naša krajina pripravená na inkluzívne vzdelávanie, musíme podstúpiť cestu hľadania pravdy a odpovede na otázku, do akej miery je nám inkluzívna kultúra vlastná. B. Kudláčová (2012) je presvedčená, že kultúra spojená s inkluzívnym myslením, týkajúca sa nielen detí, rodičov, pedagógov, odborných zamestnancov, ale celej spoločnosti nám chýba, a preto je podľa nej potrebné prehodnotiť celý koncept inkluzívneho vzdelávania. Pravdivosť jej tvrdenia sa pokúsime v tejto kapitole preveriť.

1.1 Hodnotové piliere inkluzívnej kultúry

Hodnoty môžeme v zhode s O. Brezinským (2011) vnímať aj ako cieľ, na ktorom záleží a o ktorý sa spoločnosť snaží usilovať a bojovať oň. Hodnotovými piliermi inkluzívnej kultúry sú ľudská dôstojnosť, spravodlivosť a tolerancia³. Pripravenosť krajiny na zavádzanie inkluzívneho vzdelávania je teda daná mierou, v akej sú tieto hodnoty považované za skutočný cieľ. Mierou, v ktorej nám na týchto hodnotách skutočne záleží.

Evolučné teórie prinášajú spoľahlivé dôkazy o tom, že existujú určité prirodzené vlastnosti človeka, ktoré ho programujú na istý druh myslenia, správania, reakcií. Pokračovatelia Darwinovej tézy tvrdia, že naše pohľady na svet či konanie sú do veľkej miery podmienené evolučne rozvinutým ľudským morálnym zmyslom. A tak by nás mohlo uspokojiť, že v každom z nás prežívajú vrodené morálne intuície, ako sú reciprocita, lojalita či solidarita. Ak ľudia, ktorí tvoria spoločenstvo, disponujú týmito intuíciami, môžeme predpokladať, že naša (a nielen tá naša) kultúra je inkluzívna. Avšak v zmysle argumentov kultúrneho relativizmu musíme zobrať do úvahy i kontext, v ktorom žijeme a v ktorom sa vrodené morálne intuície stáročia formovali. Morálne

² Tento výraz použil vo svojom príspevku S. Štech. Pozri: Ideál inkluze skutečně neexistuje, inkluzivní vzdělávání ano. Reakce náměstka ministryně školství Stanislava Štecha na článek v Učitelských novinách (č. 9/2016). Dostupné na <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ideal-inkluze-skutecne-nefunguje-inkluzivni-vzdelavani-ale>

³ Tieto hodnoty považuje za „napomáhajúce integračným procesom“ na rôznych úrovniach aj O. Brezinský (2011).

intuície nie sú trvalé (viac Haidt, 2001). Pod tlakom rôznych udalostí a okolností podliehajú zmenám. Dochádza k ich výberovej strate – niektoré naberú na svojej intenzite, iné naopak oslabujú.

Svoju podobu menia v závislosti od toho, ako ľudia v danej kultúre či historickej situácii uvažujú o politike, o morálke, o láske a iných témach (Koukolík, 2010). Preto si odpoveď na otázku, či sú ľudská dôstojnosť, spravodlivosť a tolerancia oceňovanými hodnotami nášho spoločenstva vyžaduje jednak návrat k našej kultúrno-historickej tradícii, ako i zohľadnenie aktuálneho diania, trendov, ako i problémov, ktoré stvárajú hodnotový svet súčasného človeka. V rámci našich úvah o miere proinkluzívnosti našej spoločnosti sa preto budeme vracat' ku kresťanskej tradícii. Odkazujeme sa na ňu preto, lebo sme súčasťou Európy, a tá nie je len geografickým útvarom, ale najmä kultúrnou zónou s vlastnou ideou založenou práve na kresťanskom učení (bližšie Koch, Smith, 2011). Následne budeme v našom texte sledovať, do akej miery dokázali hodnoty kresťanstva odolať rôznym spoločenským tlakom a zmenám. S ohľadom na vymedzený priestor nás bude zaujímať najmä to, ako sú kľúčové hodnoty inkluzívnej kultúry interpretované v súčasnom neoliberalnom nastavení spoločnosti.

1.1.1 Hodnota ľudskej dôstojnosti

Prvoradým dôvodom pre vytváranie podmienok začleňovania každého – aj „inakšieho“ jedinca do kultúrneho spoločenstva je dôstojnosť ľudskej osoby bez ohľadu na atribúty jej „kvality života“. Toto je podľa A. Rajskeho základný axiologický imperatív, od ktorého sa odvíjajú všetky ďalšie dôvody inklúzie. Inklúzia, ako ďalej píše, je totiž želaným morálnym a sociálnym dôsledkom filozofického a náboženského presvedčenia o substanciálnej rovnosti a hodnosti všetkých ľudí, bez ohľadu na ich akcidentálne charakteristiky (zdravie, majetnosť, moc, sociálne postavenie, morálny status, pôvod, príslušnosť, atď.). Základným predpokladom inklúzie je teda prejav uznania dôstojnosti každej ľudskej bytosti (2012a). Toto náboženské presvedčenie má, samozrejme korene v kresťanskom učení, podľa ktorého sa Boh zaujíma o každú ľudskú bytosť, pretože prebýva v každom z nás. V zmysle kresťanského učenia, majú všetci ľudia rovnakú hodnotu, sú rovnako cenní a schopní rozvíjať svoj potenciál, prehlbovať a zlepšovať svoju osobnosť. Kresťanský Boh, ako píše R. Koch a CH. Smith, mal priamy a úprimný záujem o ľudské záležitosti a najviac ho zaujímal jednotlivec, bez ohľadu na jeho postavenie a národnosť (2011).

O tom, v akej miere hodnota ľudskej dôstojnosti obstála v kultúrnej selekcii, mnoho vypovedá súčasné nepriateľské naladenie našej spoločnosti voči sociálne vylúčeným skupinám obyvateľstva. V našich hodnotových súdoch sa len minimálne zrkadlí vedomie

faktu, že sociálna situácia nie je vecou osobnej voľby, že je daná rozmanitými okolnosťami náhody (vrodené ochorenie, nefunkčná rodina, z ktorej vzišli, nepriaznivé socio-ekonomické prostredie, do ktorého sa narodili, etnicita a pod.), nezriedka je dôsledkom systémových zlyhaní, viacgeneračnej chudoby, dlhodobej diskriminácie či iných objektívnych okolností⁴. Výskyt osudových okamihov v živote človeka odmietame pripustiť. Veď existencia šťastia je takpovediac v rozpore s našou racionalitou⁵. Sociálne postavenie je tak vnímané ako čistý produkt individuálneho úsilia a sociálna exklúzia ako stav osobného zlyhania, dôsledok lenivosti či nezodpovednosti.

Stigmatizácia sociálne vylúčených skupín obyvateľstva je prejavom neúcty voči nemalej skupine ľudí. Žiaľ, zosilňuje aj na pozadí rétoriky vládnych činiteľov a ich politických rozhodnutí. V roku 2006 napísala K. Strapcová (opierajúc sa o svoje šetrenia) optimistický záver. Konštatuje, že „názorová atmosféra na Slovensku otvára dvere prijímaniu skôr podporných ako reštrikčných opatrení sociálnej politiky voči sociálne odkázaným“ (2006, s. 29). Je viac než otáznou, či by autorka dospela k rovnakým zisteniam aj v súčasnosti. Verejný, ako i politický diskurz o sociálnom vylúčení sa za ostatné roky zmenil. Nie je úplne zrejmé, či sa verejný diskurz zmenil pod vplyvom politického alebo naopak, či politický podlieha verejnému. Musíme však konštatovať, že v posledných rokoch sme svedkami úzkostlivého sledovania spoločenských nálad zo strany politikov. Mapovanie postojovej klímy sa pritom nekoná za účelom dôslednej prípravy terénu na zavedenie nepopulárnych opatrení⁶. Mienka verejnosti sa stala priam diktátom politických rozhodnutí, ktorých účelom je spokojný volič. Kruh sa uzaviera. Tvorcovia politik načúvajú hlasu ľudu a svojimi rozhodnutiami umocňujú sociálne napätie medzi tzv. tvorcami sociálneho balíka a jeho „zneužívateľmi“. V centre

⁴ Práve z týchto dôvodov si často i veľmi nesprávne interpretujeme pojem marginalizácia a vnímame ho vo význame marginalita. Avšak tieto naoko podobné pojmy majú odlišné významy. Marginalita je výraz, ktorý sa používal na začiatku 20. storočia a označoval „sociálny fenomén, kedy jednotlivci a sociálne skupiny svojimi charakteristikami nespĺňali požiadavky, normy hlavnej línie spoločnosti, žili na „rozhraní“ medzi dvomi či viacerými svetmi rôznych hodnôt“. Naproti tomu „marginalizácia v sebe implicitne zahŕňa procesuálnu stránku vydeľovania na okraj spoločnosti. Zachytáva v sebe vážny predpoklad a síce, že človek je v spoločnosti odsúvaný na okraj bez vlastného pričinenia, pôsobením nadindividuálnych spoločenských procesov, ktoré môže len ťažko ovplyvniť. Znamená to, že nie je zodpovedný za svoju životnú situáciu, ale fungovanie sociálnej štruktúry je tým prvkom, ktorý dynamizuje jeho marginalizované postavenie“ (Lukáč, 2003, s. 123).

⁵ V tejto otázke sú zaujímavé postrehy M. Gladwella (2015), ktoré nás poučujú o tom, že za úspechom mnohých slávnych ľudí, nestálo len ich úsilie, ale aj niečo tak neisté, ako je prosté šťastie, či zhoda okolností.

⁶ Monitorovanie spoločenskej mienky je účinným nástrojom zabezpečenia spoločenskej stability, pretože pomáha efektívne zavádzať politické rozhodnutia do praxe. Dáva odpoveď na otázku, čo je potrebné verejnosti vysvetliť, aby bolo opatrenie prijaté. Práve v oblasti sociálnej pomoci a podpory slabším je dôležité, aby politická scéna vysielala čitateľné signály, vďaka ktorým verejnosť pochopí nielen to, aký význam majú jednotlivé mechanizmy sociálnej pomoci pre adresátov, ale najmä to, aký efekt z nich plynie pre celú spoločnosť. Tieto argumenty zaznievajú v súčasnosti len sporadicky.

tohto bludného kruhu je živý a dynamicky sa rozvíjajúci moralizujúci diskurz o sociálne vylúčených skupinách obyvateľstva.

Moralizujúci diskurz je z hľadiska uznania hodnoty ľudskej dôstojnosti azda najviac problematický. Upevňuje všeobecne rozšírený názor, že „príčinou sociálnej exklúzie určitých osôb sú ich (patologické) morálne a kultúrne charakteristiky“ (Mareš, Sirovátka, 2008, s. 281). Moralizujúci diskurz (nazývaný tiež diskurz morálnej podtriedy, resp. diskurz morálnej underclass) vychádza z konzervatívnej vízie, ktorá diverzifikuje ľudskú spoločnosť na zodpovedných, nezodpovedných, prirodzene lepších a horších, sebestačných a závislých od spoločnosti (Pavlovičová, 2013). Inými slovami, chudobu si podľa týchto názorov zapríčinili ľudia sami a to tým, že si vo vnútri svojho kultúrneho spoločenstva vytvorili morálne neprípustné vzorce správania, ktoré konzervujú ich stav. Tento prístup sa prihovára za odstránenie závislosti ľudí na sociálnej pomoci a za liek na odstránenie nežiaducich foriem správania považuje disciplínu. Preto v moralizujúcom diskurze zohrávajú centrálnu rolu represívne verejné politiky sociálnej inklúzie. Ľudia v núdzi majú nárok na pomoc len v prípade, že si ju zaslúžia. Viazá sa na povinnosť participovať na rôznych programoch, sociálno-psychologických výcvikoch, ktoré údajne majú naučiť človeka pracovať. Ako však upozorňuje Z. Pavlovičová, tieto programy sú často spojené s ponížujúcimi rituálmi, akými sú verejné zametanie ulíc, platba v obchodoch jasne identifikovateľnou sociálnou kartou, povinné hľadanie zamestnania tam, kde nie je, hlásenie sa na úradoch práce, povinná účasť na rôznych skupinových aktivitách a pod. (Pavlovičová, 2013, s. 597-598). Ako je z doposiaľ uvedeného zrejmé, moralizujúci diskurz mení optiku nazerania na sociálnu starostlivosť. Sociálna pomoc už nie je chápaná ako právo občanov, ale ako odmena, ktorá môže byť poskytnutá len za určitých podmienok (*disciplinárna politika workfare*). Zároveň sú ľudia, ktorí (slovami neoliberalov) nevyvinuli dostatočné úsilie na to, aby sa stali oceňovanou trhovou komoditou, konštruovaní ako hrozba, pred ktorou by mali byť ostatní chránení (bližšie Bauman, 2007). Štát preto vyvíja premyslený penálny aparát a uplatňuje masívnejšie trestné zásahy voči obetiam trhovej ekonomiky (politika *prisonfare*, bližšie Wacquant, 2009). Stigmatizácia, disciplinarizácia a kriminalizácia sociálne vylúčených skupín obyvateľstva je podľa viacerých kritikov vo veľkej miere účelová⁷. Pre našu rozpravu je však podstatné poukázať na skutočnosť, že cez praktiky disciplinovania a sankcionovania

⁷Podľa viacerých kritikov neoliberalizmu (Fairclough, Wacquant, Bauman, Keller a i.) je disciplinarizácia a kriminalizácia sociálne slabých účelová. Je nástrojom zvyšovania a legitimizácie štátnej moci v čase, keď štát stráca svoju legitimitu, pretože prestáva plniť svoju sociálnu funkciu. Inými slovami, čím bezmocnejší je štát v oblasti sociálnej pomoci, tým sa viac usiluje obhájiť svoju legitimitu, a to aj hľadaním vinníkov. Paradoxne za vinníkov sú označované obeť trhového mechanizmu.

vysielajú verejní činitelia smerom von informáciu, že ľudia nemajú rovnakú hodnotu a niektorí z nich si nezasluhujú nielen našu pomoc, ale ani úctu.

Aktuálne prebiehajúci moralizujúci diskurz však nie je len špecifikom Slovenska. Bolo by nekorektné tvrdiť, že je čistým produktom vládnutia konkrétneho politického subjektu, resp. subjektov. Moralizujúci diskurz sa kreuje na pozadí širších spoločenských trendov, ktoré v súčasnosti nie sú prajné k tým, ktorí sú odkázaní na sociálnu pomoc. Podľa N. Fraserovej (2004) je tento všeobecne rozšírený postoj priamym produktom neoliberalných spoločností. Trhový mechanizmus spôsobil podľa autorky to, že nemalá skupina ľudí sa ocitla priam v nemilosti úspešných. Neoliberalná ideológia zároveň úplne zatlačila do úzadia redistributívny diskurz sociálnej exklúzie, založený na sociálnej pomoci menej úspešným, na snahe vyrovnávať sociálne nerovnosti a reagovať tak na sociálne riziká. Tie narastajú, pretože staré nemiznú, no vznikajú nové (bližšie Keller, 2011). Rastúci počet tých, ktorí pomoc potrebujú v kombinácii s trhovou ideológiou, ktorá vníma sociálnu politiku štátu ako prekážku rozvoja voľného trhu, odsúva nástroje sociálnej inklúzie, ktoré ponúka redistributívny diskurz, do zóny zastaraných a historicky prekonaných. V podmienkach hospodárskej krízy je tendencia utiekať sa k moralizujúcemu diskurzu ešte silnejšia, pretože cesta zmierňovania sociálnych nerovností a eliminácie sociálnych rizík prostredníctvom systému sociálnych dávok, je čoraz menej schodná. Zdroje sa pomaly vyčerpávajú a sociálny systém, ktorý vznikol koncom 19. storočia (za úplne iných spoločenských a ekonomických podmienok), začína v mnohých krajinách kolabovať. Rehabilitácia sociálneho štátu je teda objektívne náročná⁸ a krajiny, ktoré nerezignovali na sociálnu politiku, musia hľadať inovatívne modely sociálnej pomoci.⁹

K zosilňovaniu všeobecne prijímaných stereotypov o tzv. zneužívateľoch sociálneho systému dochádza najmä v štátoch, ktoré sa navonok prezentujú ako sociálne, avšak bez preukázateľnej snahy o funkčnú rehabilitáciu sociálneho systému. Stigmatizácia chudoby je i priamym dôsledkom rastúcich sociálnych nerovností. Je totiž prirodzené, že v rovnostárskej spoločnosti majú ľudia tendenciu považovať nerovnosť za nespravodlivú a jej príčiny hľadajú skôr v zlyhaní systému. Naopak, v nerovnej spoločnosti je nerovnosť vnímaná ako spravodlivá a zaslužená, a chudoba je v očiach tých najúspešnejších označovaná za dôsledok nezodpovednosti, lenivosti, či nedostatku

⁸ Aj s týmto tvrdením by sa však dalo polemizovať. T. Judt (2011) je napríklad presvedčený o tom, že kríza sociálneho štátu je skôr dôsledkom nedostatku politickej odvahy než nedostatku financií.

⁹ Pri úvahách o tom, ako by mohol vyzerat' nový model sociálnej politiky, sa zvažuje aj uplatnenie princípu garancie minimálneho základného príjmu. S touto myšlienkou začali experimentovať napríklad vo Fínsku. Ako však tvrdí Z. Pavlovičová (2013), diskusia ohľadne takéhoto riešenia uviazla v Čechách a na Slovensku v zajatí liberálneho diskurzu už na úrovni politickej a sociálnej filozofie. Je preto málo pravdepodobné, že by prenikla do reálnej praxe.

snahy. Pochopenie pre situáciu tých najslabších sa vytráca aj vo vnútri strednej vrstvy. Jej príslušníci totiž trpia frustráciou z toho, že napriek nemalému úsiliu nedokážu dosiahnuť vyšší životný štandard. „V ich mentalite prevažuje nenávisť k tým dole nad závisťou k tým hore“ (Keller, 2010, s. 135). Moralizujúci diskurz dominuje aj vďaka globálnemu trendu úbytku pracovných príležitostí. Zvyšujúca sa nezamestnanosť nie je len produktom hospodárskej krízy, ale i prirodzeným dôsledkom modernizácie spoločnosti, v rámci ktorej bol človek v mnohých profesiách nahradený strojovými mechanizmami a digitálnymi technológiami. Celkovo vysoká nezamestnanosť je globálnym problémom a podľa konzultanta Svetovej banky J. Mesíka (2010) sa Európa nevyhne v najbližšom období novej pracovnej revolúcií. V týchto podmienkach sa stále ťažšie uplatňuje sociálno-integračný prístup k sociálne vylúčeným skupinám obyvateľstva, ktorý kladie dôraz na solidaritu v rámci spoločnosti. Tento diskurz nevidí príčiny exklúzie v osobnom zlyhaní jedincov, ale v zlyhaní štrukturálnych, kultúrnych a morálnych väzieb, ktoré ho viažu na spoločnosť (Levitas, 1998). Avšak kľúčovým nástrojom inklúzie v tomto diskurze je dobre platená práca, ktorá je považovaná nielen za bránu k rozmanitým spoločenským zdrojom, ale aj za cestu k dôležitým vzťahom (bližšie Pavlovičová, 2013, s. 598). V krajinách, v ktorých sa zdôrazňuje nutnosť zamestnania sociálne vylúčených skupín obyvateľstva v kontraste s nedostatkom pracovných príležitostí, sa umocňuje v ľuďoch pocit, že sociálne vylúčení jedinci sú menej hodnotní a nemorálni. V takýchto krajinách sa kumuluje hnev a rastie presvedčenie, že chudobní vďaka svojej neschopnosti a lenivosti okrádajú šikovných a produktívnych občanov štátu.

Z hľadiska našich úvah o inkluzívnom vzdelávaní je dôležité povedať, že nedostatok solidarity a súcitu voči sociálne slabším skupinám obyvateľstva (zvlášť, ak je početná skupina exkludovaných obyvateľov zároveň nositeľom etno-rasovej stigmy) ovplyvňuje i názory verejnosti na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Najmä v prípade detí z marginalizovaných rómskych komunít sa stretávame s verejnou obhajobou segregačného prístupu vo vzdelávaní. Okrem vytvárania etnicky homogénnych tried ako dôsledku rezidenčnej segregácie sa v praxi škôl stretávame s fenoménom tzv. „bielemu úteku“ (*white flight*), ktorý vypovedá mnoho o postojoch Nerómov k vzdelávaniu rómskych detí v bežných školách spolu s ostatnými. Zásadná je i otázka nadmerného zaradovania či preradovania týchto detí do špeciálnych škôl a tried, hoci z poznatkov psychológov vieme, že ich počet v školách pre mentálne postihnutých žiakov vysoko prevyšuje štatistickú pravdepodobnosť výskytu tejto diagnózy (porovnaj Špotáková, 2013, s. 49). Rómske deti nie sú v očiach veľkej časti verejnosti vnímané ako

obete zlých sociálnych podmienok, ale ako dediči zlých návykov a vlastností, a teda hrozba pre budúcnosť krajiny.

1.1.2 Hodnota spravodlivosti

Ďalším hodnotovým pilierom inkluzívnej kultúry je hodnota spravodlivosti. Azda najviac citovaný autor na poli úvah o spravodlivosti J. Rawls (1995, 2007) postavil svoju teóriu na presvedčení, že vo svojej podstate máme všetci hlboký zmysel pre spravodlivosť a každý človek prirodzene túži po spravodlivo usporiadanej spoločnosti. Ak by sme boli všetci zahalení „závojom nevedomosti“, vďaka ktorému by sme nevedeli, aké bude naše spoločenské postavenie a aké vonkajšie okolnosti budú ovplyvňovať naše životy, vybrali by sme si podľa neho dva základné princípy spolužitia. Prvým by bola rovnosť v pridelovaní základných práv a povinností a druhým princípom by bola akceptácia len takej miery sociálnej a ekonomickej nerovnosti, z ktorej by plynuli výhody pre všetkých. Ak by sme sa nachádzali v pôvodnej situácii vyznačujúcej sa rovnosťou jej aktérov, určite by sme sa k sebe správali ako k cieľom a nikdy nie ako k čírym prostriedkom. V tejto hypotetickej situácii rovnosti by sme sa nikdy neusilovali zlepšiť vyhlíadky na vlastný blahobyt na úkor zhoršenia životnej perspektívy iných osôb, ale naopak, boli by sme ochotní zriecť sa ziskov v záujme nastolenia spravodlivosti (Rawls, 1995, 2007).

Rawlsov „závoj nevedomosti“, ktorý stavia ľudí do pozície seberovných samozrejme otvára otázku, prečo si ľudia v takejto hypotetickej situácii volia spravodlivosť. Je za tým vrodenný cit pre spravodlivosť alebo obyčajná kalkulácia?! Tak či onak, prvý z jeho princípov – princíp rovnosti v pridelovaní základných práv a povinností pre všetkých – je v otázke inklúzie kľúčový. V predchádzajúcej časti sme venovali pozornosť moralizujúcemu diskurzu sociálneho vylúčenia, ktorý stigmatizuje chudobné skupiny obyvateľstva a stavia ľudí z marginalizovaných komunít do pozície menejcenných. Ukázali sme, ako emócie hnevu, pocity nespravodlivosti či dokonca beznádeje, vytvárajú sociálne napätie medzi tzv. produktívnymi a neproduktívnymi členmi spoločnosti a ovplyvňujú i názory verejnosti na vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Na tomto mieste sa pokúsime ukázať, že i pozitívne emócie ako je ľútosť, súcit či snaha pomôcť, môžu ohrozovať princíp rovnosti, po ktorom podľa J. Rawlsa prirodzene túžime.

Inklúzia vychádza z presvedčenia, že všetci ľudia sú si rovní a majú rovnaké (ľudské) práva. Rovnosť vylučuje nazeranie na spoločenstvo ľudí ako na súžitie tých, ktorí sú v súlade s normou a tých, ktorí sa tejto zhora stanovenej norme vymykajú. Ak chceme

uvažovať o rovnosti, musíme upustiť od pojmov normálny či nenormálny. To nás vedie k zamysleniu sa nad tým, či existujú v našej spoločnosti nejaké skupiny obyvateľstva, ktoré sú zo strany majority vnímané ako tie, ktoré stoja mimo normu. Určite by sme mohli začať naše pojednávanie opisom problémov ľudí, ktorí nie sú súčasťou dominantnej kultúrnej vrstvy a v očiach verejnosti vybočujú vďaka svojej etnicite, národnosti či vierovyznaniu z medzí normálnosti. Tomuto javu sa však budeme venovať v ďalšej stati. Na tomto mieste sa dotkneme situácie zdravotne hendikepovaných jedincov, ku ktorým prechováame skôr ochranárske ako nenávisťné postoje. Vo vzťahu k nim sme nesporne empatickejší, ako vo vzťahu k sociálne vylúčeným jedincom. Avšak, ako tvrdí O. Matoušek, podmienkou ich inklúzie nie je záujem založený na ľútosti, ale dôsledná implementácia princípu rovnosti práv do spoločenskej praxe. Vo vzťahu k zdravotne postihnutým občanom sa princíp rovnosti naplňa vtedy, ak sa štát usiluje sprístupniť všetky spoločenské zdroje (zariadenia, služby a možnosti) tak ľuďom bez postihnutia, ako aj tým, ktorí žijú so zdravotným hendikepom. Samozrejme, vrátane vzdelávacích služieb. Princíp rovnosti v pridelovaní základných práv, (v intenciách našich úvah v pridelovaní práva na vzdelanie) sa realizuje cez podporné opatrenia, ktoré sú adekvátnou reakciou na individuálne, kultúrne, štrukturálne a fyzické prekážky, ktoré by mohli ohroziť spoločenské uplatnenie zdravotne postihnutých (porovnaj Matoušek et al, 2005).

Vo vzťahu k diskutovanej téme je zásadné, akým spôsobom je realizované právo na vzdelávanie zdravotne znevýhodnených detí. V zmysle Dohovoru o právach dieťaťa je vzdelávanie ponímané predovšetkým ako cesta odhaľovania rozvoja individuality a osobnosti dieťaťa. Akcent na hodnotu a jedinečnosť každého človeka je v absolútnom rozpore s unifikovaným a kolektívnym vzdelávaním, ktoré rozdeľuje deti na normálne či nenormálne, neproblémové či problémové, schopné či neschopné. Rovnako tak je oddeľovanie zdravotne postihnutých detí od zdravých v rozpore s princípom rovnakých práv. Podľa P. Guráňa (2015) je unifikované a kolektívne vzdelávanie typické najmä pre postsocialistické krajiny. Na vytváraní uvedených dichotómií sa v našich podmienkach podpísala najmä prax špeciálneho školstva, ktorá sa rozvíjala s úmyslom pomôcť tým, ktorí vďaka svojmu postihnutiu či ochoreniu vybočili z normy. Vzdelávacia prax 20. storočia sa na Slovensku (v niekdajšom Československu) niesla v duchu uplatňovania medicínskeho špeciálno-pedagogického prístupu, ktorý roztriedil zdravotne hendikepované deti do striktných kategórií podľa typu ich postihnutia. Vďaka tomuto trendu došlo k výraznej vonkajšej diferenciacii nášho školstva. Jej výsledkom bol rozvetvený systém špeciálnych škôl, ktoré boli charakteristické svojou vnútornou

homogénitou a striktnou reguláciou všetkých aspektov výchovno-vzdelávacieho procesu (Špotáková, 2013). Samozrejme, že z historického pohľadu bol vznik segregovaného špeciálneho školstva integrujúcim krokom, keďže zahrnul do vzdelávania aj deti, ktorým bolo toto právo dovtedy upierané (tamtiež). Avšak široká ponuka špeciálnych škôl prakticky zamedzila tým, ktorí dostali nálepku „patologickí“, vzdelávať sa v bežných školách s ostatnými deťmi. Keďže úlohou špeciálnej školy bolo predovšetkým odstraňovať a minimalizovať vrodenu či získanú patológiu, ich vzdelávacia dráha bola vopred daná a prakticky uzavretá. Na vzdelávacie potreby sa dodnes nazerá cez medicínske okuliare, čo podľa M. Špotákovvej (tamtiež) prispieva ku konzervovaniu predstáv o zásadne odlišných deťoch; resp. deťoch, ktoré vybočujú z normy. Od medicínskeho špeciálno-pedagogického prístupu sa neustúpilo ani začiatkom milénia, kedy sa postupne začal zavádzať koncept školskej integrácie. Možno i preto nielen v rodičovskej verejnosti, ale často i v radoch učiteľov rezonuje názor, že zdravotne hendikepované deti by sa mali vzdelávať výhradne oddelene. Za apriórnym odmietnutím myšlienky ich integrácie (či inklúzie) stojí najčastejšie presvedčenie, že tieto deti potrebujú špeciálne zaobchádzanie, ktorému sa im v bežnej škole nemôže dostať. Hoci sa za takýmito všeobecne prijímanými názormi skrýva dobrý úmysel, vypovedajú mnoho o náhľade majority na zdravotne znevýhodnených jedincov. I keď si to len ťažko pripúšťame, v týchto ochranárskych postojoch je prítomný prvok nadradenosti, ktorý nám zabraňuje pochopiť filozofiu inkluzívneho vzdelávania, v rámci ktorej norma stráca význam a princíp nadradenosti sa vytráca.

Druhým princípom spravodlivosti, ktorý by sme si v hypotetickej situácii rovnosti podľa J. Rawlsa dobrovoľne zvolili, by bol princíp akceptácie len takej miery sociálnych a ekonomických nerovnosti, ktoré prinášajú prospech pre najmenej zvýhodnených členov spoločnosti (1995, 2007). J. Rawls vo svojej teórii spravodlivosti odsúdil nerovnosti a bol presvedčený o tom, že egotizmus – teda boj o vyššie spoločenské postavenie je najväčšou spoločenskou skazou¹⁰ (podľa Csontos, 2013, s. 129). Spoločnosť však podľa neho môže tejto skaze predísť, a to zabezpečením rovnosti v sociálnych základoch úcty, teda tým, že budeme v istom zmysle pokladať distribúciu vrodenej schopnosti za spoločné aktívum (Csontos, 2013, s. 129). Nieкто bol od prírody zvýhodnený, nieкто nie. Avšak distribúcia prírodných talentov je podľa J. Rawlsa vecou náhody, prírodnej lotérie, a preto nemôže byť len vecou jednotlivcov. Musí byť všeobecnou záležitosťou. Spoločnosť sa musí postarať o to, aby sa šance vyrovnali (Sandel, 2015, s. 167). J. Rawls vo svojej teórii odmietol libertariánsky princíp laissez-faire, podľa ktorého je akýkoľvek zásah štátu do

¹⁰ Podľa T. Judta (2011) je to najmä choroba postkomunistických krajín.

majetku ľudí v rozpore s právom na slobodu a ktorý je postavený na princípe zásluhovej alokácie. Rovnako mal výhrady aj voči meritokratickému poňatiu spravodlivosti, podľa ktorého je rozdelenie príjmov a bohatstva spravodlivé za podmienky, že každý sa dostane na rovnakú štartovaciu čiaru, napríklad aj prostredníctvom rovnakých vzdelávacích príležitostí (podľa Sandela, 2015, s. 165). V dostatočnej miere si uvedomoval, že ani rovnaký štart nemôže zabezpečiť to, že silní a slabí dobehnú do cieľa spoločne. V jeho úvahách je možné spravodlivosť nastoliť len prostredníctvom redistribúcie, ktorá zabezpečí čo najväčšie šťastie pre čo najväčší počet ľudí.

Nielen v Rawlsovej teórii (1995, 2007), ale i v Sandelovom poňatí spravodlivosti (Sandel, 2015), v ktorom autor berie na zreteľ všeobecné dobro, zohráva významnú rolu empatia voči tým, ktorí v prírodnej lotérii získali menej, resp. voči tým, ktorí mali menej šťastia vyrastať v bohatstve a blahobyte. Pri hľadaní odpovede na kľúčovú otázku tejto kapitoly je teda dôležité zamyslenie sa nad tým, v akej miere obstáli v kultúrnej selekcii také vrodené morálne intuície, akými sú lojalita či solidarita. Požiadavka solidarity so slabšími je súčasťou nášho kresťanského dedičstva, keďže kresťanstvo hlásalo a vyžadovalo nový spôsob života založený na službe druhým ľuďom (Koch, Smith, 2011, s. 45). Bolo a je založené na požiadavke premietnuť nárok bližneho na rovnaké a dôstojné zaobchádzanie do morálneho príkazu zodpovednosti, solidarity a starostlivosti (Rajský, 2012b, s. 41). Avšak, ako sme naznačili v úvode kapitoly, morálne intuície sa v kultúrnej nezdôrazňovanom smere oslabujú (Koukolík, 2010). Preto je dôležité odpovedať si na to, čo ovplyvňuje kultúrne formovanie týchto morálnych intuícii v súčasnosti.

Veľmi presvedčivé dôkazy o tom, že súčasné nastavenie ľudí hovorí skôr o sklone k egoizmu ako k altruizmu, prinášajú dvaja zaujímaví autori. Klímu americkej spoločnosti ilustruje T. Judt (2011). Situáciu v Európe (na pozadí globálnych trendov) výstižne analyzuje český autor J. Keller (2010). Argumenty obidvoch autorov ukazujú zreteľný trend. Podpora redistributívnej spravodlivosti zoslabuje a zosilňuje volanie po distributívnej spravodlivosti¹¹, v ktorej centrálnu rolu zohráva princíp zásluhovej alokácie. Súčasný človek je stále viac ponímaný ako homo oeconomicus, ekonomická bytosť. Kritici však nezdôrazňujú len jeho prirodzenú schopnosť minimalizovať straty a maximalizovať zisky v záujme svojho celkového materiálneho i duchovného uspokojenia. Homo oeconomicus sa stále častejšie vymedzuje negatívne v opozícii voči

¹¹ Podľa W. Xiaopinga (2012, s. 162) je potrebné rozlišovať medzi distributívnou a redistributívnou spravodlivosťou, keďže stoja na odlišnom princípe. „Zásadný rozdiel medzi princípom distribúcie a redistribúcie spočíva v tom, že princíp distribúcie sa zakladá na úsilí, zatiaľ čo princíp redistribúcie sa zakladá na rovnosti bez ohľadu na vynaložené úsilie.“

homo sociologicus (Malík, 2008). Ako bytosť, ktorá sleduje len svoj sebecký záujem (definovaný ako maximalizácia ekonomického úžitku) a ktorá berie len minimálne ohľady na také neekonomické kritériá ako je altruizmus, sebazaprenie či kolektívne ciele. V trhovom prostredí konkurencie a personalizovanej ekonomiky, v ktorej vyhrávajú len tí najschopnejší, sú ľudia stále viac presvedčení o tom, že úspech je záležitosťou individuálneho úsilia. Preto prevláda názor, že je nefér, ak niekto siahne na príjmy, ktoré sú výsledkami nadobudnutých schopností a snaženia. V dôsledku toho je pre súčasné západné spoločnosti typický skôr negatívny postoj k redistribučným nástrojom, akými je napríklad zdaňovací systém. Ochota platiť dane klesá a súbežne s tým stúpa odpor voči uplatňovaniu afirmatívnych akcií a akýchkoľvek foriem pozitívnej diskriminácie.¹²

Podľa viacerých autorov je oslabenie solidarity priamym dôsledkom spoločnosti blahobytu. R. Koch a Ch. Smith tvrdia, že blahobyť z nás priam „vysal humanistického ducha“ (Koch, Smith, 2011, s. 100). T. H. Eriksen zas vyjadruje obavu, že blahobyť pilotuje ľudské životy nesprávnym smerom. T. Judt je presvedčený, že celkový rast všeobecného bohatstva nám zastiera zrak, v dôsledku čoho strácame schopnosť vnímať nerovnosti v jeho rozdeľovaní. Práve to je podľa neho dôvod, prečo sme stále menej ochotní prijať prerozdelenie (Judt, 2011, s. 34). Odmietanie redistribúcie vedie prirodzene k zväčšovaniu priepasti medzi bohatými a chudobnými. Verejné inštitúcie a služby začínajú byť len záležitosťou chudobných. Vyššia sociálna vrstva verejný priestor opúšťa a prestáva sa zaujímať o problémy tých, ktorí sa v ňom nachádzajú. No a vyprázdňovanie verejného priestoru rozvoj solidarity a zmyslu pre spoločenstvo sťažuje (Sandel, 2015, s. 280). Avšak nielen elitná vrstva stráca pochopenie pre prerozdelenie zdrojov. Podľa T. Judta je najväčším problémom pre sociálne štáty strata lojality strednej vrstvy. „Stále viac voličov z tejto skupiny pociťuje rastúcu nedôveru voči daňovému bremenu, ktoré bolo na nich uvalené“ (2011, s. 122). Dôvody sme čitateľovi naznačili pri pátraní po príčinách prekvitajúceho moralizujúceho diskurzu o sociálnom vylúčení.

Tento stav pripisujú kritici práve neoliberalnej trhovej ekonomike, v zajatí ktorej je človek vystavený neustálej súťaži. K. Lorenz na margo tohto problému ironicky

¹² Pri uvažovaní o afirmatívnych akciách a pozitívnej diskriminácii sa pohybuje v medziach antidiskriminačného zákona, podľa ktorého za diskrimináciu nemožno označiť „prijatie dočasných vyrovnávacích opatrení orgánmi verejnej správy alebo inými právnickými osobami smerujúcich k odstráneniu znevýhodnení vyplývajúcich z dôvodov rasového alebo etnického pôvodu, príslušnosti k národnostnej menšine alebo etnickej skupine, rodu alebo pohlavia, veku alebo zdravotného postihnutia, ktorých cieľom je zabezpečiť rovnosť príležitostí v praxi.“ Podľa tohto zákona sú prípustné také dočasné opatrenia, ktoré sú zamerané na odstránenie sociálneho a ekonomického znevýhodnenia, ako i opatrenia spočívajúce v podporovaní záujmu príslušníkov znevýhodnených skupín o vzdelávanie (okrem iného) či opatrenia smerujúce k vytváraniu rovnosti v prístupe ku vzdelaniu (okrem iného). Bližšie: § 8a, odsek 1 zákona č. 365/2004 Zb. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon), v znení zákona č. 32/2013

poznávaná, že dobro je v komerčnom súťažení západnej civilizácie dokonca škodlivou príťažbou (Lorenz, 1990, s. 52). Morálne intuície solidarity a lojality vytlačila inštrumentálna racionalita, ktorá vedie k ľudskému rozhodovaniu a konaniu založenom výhradne na ekonomickej kalkulácii. Podľa B. Barbera bol človek nútený prispôbiť vzťahy s inými ľuďmi neúnávnému zaistovaniu materiálneho uspokojenia. Jeho životné šťastie začalo byť posudzované len podľa materiálna a verejné blaho prestalo v životoch ľudí zohrávať akúkoľvek rolu (Barber, 2007 podľa Krčál, P., Mertl, J, 2013.). Oslabenú citlivosť voči situácii iných ľudí má na svedomí aj rýchle životné tempo. Podmienky, ktoré diktuje trh, mu nedovoľujú zastaviť sa. Strácame schopnosťou reflexie. Zdá sa, že súčasný človek nemá čas pozastaviť sa a popremýšľať ani nad svojim vlastným životom, nie to ešte nad životom iných ľudí. T. H. Eriksen (2001) nazval tento neduh doby *tyraniu okamžiku*, K. Lorenz (1990) zase píše o úzkostnej uponáhľanosti, ktorá nás ovláda. Akýkoľvek názov dáme tomuto dobovému javu, faktom zostáva, že dnešný človek je oveľa viac sústredený na vlastnú osobu ako na životy iných, koncentruje sa skôr na osobnú sebarealizáciu ako pomoc iným. Preto rastie i jeho neochota zúčastňovať sa na prerozdeľovaní zdrojov.

Otázka redistribúcie je vo vzťahu k inkluzívnemu vzdelávaniu kľúčová. Prerozdeľovanie sa totiž neuskutočňuje len prostredníctvom daní a finančných transferov, ktoré modifikujú distribúciu príjmov v krajine, ale aj pomocou verejných sociálnych služieb, v rámci ktorých má zásadné postavenie verejne poskytované vzdelávanie. V prípade, že tieto služby vytvárajú podmienky pre rovnosť šancí a sociálnu mobilitu, nepriamo pôsobia aj na zmeny príjmového rozloženia. „Na rozdiel od prerozdeľovania príjmov prostredníctvom dávok a daní sa však efekty týchto emancipačných inštitúcií sociálneho štátu prejavujú v dlhšom časovom horizonte...“ (Gerbery, 2015, s. 2). To, či sa prejavia, závisí samozrejme od toho, či je verejná inštitúcia školy schopná stierať rozdiely medzi deťmi a umožniť každému žiakovi¹³ dosiahnuť funkčné minimum. „Minimum, ktoré by mu umožňovalo ďalej sa vzdelávať v rámci celoživotného učenia, realizovať vlastné záujmy a uplatniť sa na trhu práce, aktívne sa podieľať na formovaní otvorenej občianskej spoločnosti, či všeobecnejšie, prežiť plnohodnotný a zmysluplný život“ (Greger, 2006, s. 24). Takéto poňatie spravodlivého vzdelávania však vylučuje existenciu elitných či „ghetto“ škôl. Rovnako tak koncept inkluzívneho vzdelávania je v ostrom rozpore s vonkajšou diferenciaciou, ktorá vzniká v dôsledku marginalizácie, ako i zmienenej úniku vyšších vrstiev z verejného priestoru. Dynamicky rozvíjajúca sa sieť súkromných škôl dáva za pravdu tvrdeniu J. Kellera

¹³ Všetky myšlienky a úvahy v monografii, ktoré nie sú sformulované v rodovo symetrickom jazyku sa vzťahujú na obidve pohlavia.

(2010), že elita sa v súčasnosti dokáže zaobiť bez existencie verejného sektora, pretože si všetky potreby (aj tie vzdelávacie – pozn. autorov) dokáže naplniť cez súkromné služby. Zavádzanie konceptu inkluzívneho vzdelávania do prostredia, kde ponuka škôl kopíruje hierarchiu spoločnosti; do prostredia, kde v kontraste k elitným školám fungujú školy pre marginalizované komunity, je náročné. O to viac, ak u tých, ktorí mali šťastie patriť do „kasty vyvolených“ vzbudzujú redistributívne mechanizmy zo strany štátu nevôľu. Inkluzívne vzdelávanie ako nástroj dosiahnutia rovnosti šancí musí pracovať aj s kompenzačnými programami, ktoré majú povahu pozitívnej diskriminácie na individuálnej úrovni (bližšie Porubský, 2006). Inklúzia sa realizuje cez celý rad opatrení, ktorých zámerom je kompenzovať nedostatky, ktoré vyplývajú zo zdravotného či sociálneho hendikepu žiakov. V situácii rastúceho odporu voči akýmkoľvek nástrojom redistribúcie, je i zavádzanie takýchto opatrení problematické a naráža na nepochopenie zo strany verejnosti.

1.1.3 Hodnota tolerancie

Posledným hodnotovým pilierom inkluzívnej kultúry, ktorý v tejto kapitole preveríme, je tolerancia. Ako zdôrazňuje K. Petőcz (2015), inklúzia je výsostne demokratický fenomén a demokracia nemôže fungovať bez zohľadnenia „vyšších hodnôt“, medzi ktorými zohráva ústrednú rolu hodnota férovej participácie založená na tolerancii rôznosti a inakosti.

Tolerancia je mnohorozmerný jav, ktorý je zasadený do prostredia protichodných názorov, odlišných pohľadov na svet, do prostredia, ktoré svojou povahou má tendenciu vyvolávať konflikt (Luptáková, 2008). S rozmanitosťou sa vyrovnávame rôzne a preto môžeme uvažovať aj o rôznych úrovniach tolerancie. M. Walzer (2002) odlišuje jej päť polôh, kde hraničné póly predstavuje tolerancia, ako akceptovanie rozdielnosti v záujme zachovania mieru a pokoja a tolerancia, ako nadšené podporovanie rozdielnosti. Ak chceme akejkolvek kultúre prisúdiť atribút „inkluzívna“, nemôžeme sa uspokojiť s tým, že sú jej medziskupinové vzťahy založené na najnižšej forme tolerancie, pre ktorú je typický ľahostajný a pasívny postoj k inakosti. Táto úroveň tolerancie korešponduje s významom latinského slova *tolerantia* a je výrazom skutočnosti, že v snahe vyhnúť sa zbytočným konfliktom či problémom dokážeme tých druhých strpieť, znieť, vystáť. Často pri vynaložení nemalej energie. V. Seiler a B. Seilerová (1997) označujú tento druh tolerancie prívlastkom disjunktívna a upozorňujú, že disjunktívna tolerancia nie je nič iné, ako na uzde držaná intolerancia, kde uzdu je nedostatok spoločenskej moci subjektov. Spoločnosť, kde prevládajú takéto postoje, nie je otvorená myšlienke inkluzívneho vzdelávania, pretože v nej existuje riziko, že sa tolerancia vo svojej

ľahostajnej forme veľmi rýchlo zmení na represívnu. Ak sú jednotlivé menšiny v spoločnosti len trpené je zrejmé, že medziskupinové vzťahy sú napäté, pretože už v samotnom pojme znášanie je skrytý symbol niečoho odpudivého, niečoho zlého, niečoho, čo je proti nášmu pocitu, úžitku alebo zásadám, či slobodnému chceniu (Mádr, 1995, Príhoda, 1995).

Zároveň sú takéto vzťahy postavené na princípe nadradenosti, kde majorita sa cíti viac hodnotná. A v tom spočíva základný problém. Ľahostajnosť ako prejav nadradenosti nie je len odmietnutím rovnosti, ale i odmietnutím dialógu. Súžitie odlišných svetov na jednom území má v dôsledku toho skôr charakter prostej koexistencie, v rámci ktorej sa nevytvára priestor pre vzájomné porozumenie, ale naopak, rastie riziko vzniku konfliktov. Takáto spoločenská klíma zásadným spôsobom problematizuje zavádzanie inkluzívneho vzdelávania do praxe, pretože je vyjadrením pochybnosti o rovnosti ľudí a ich práv. Pôdou pre inkluzívne vzdelávanie je kultúra, v ktorej funguje minimálne konjunktívna rovnica tolerancie, založená na zákonitosti, že každé kultúrne spoločenstvo má právo na svoju existenciu a rozvoj (Seilerová, 1996, s. 42). Konjunktívna tolerancia vylučuje princíp nadradenosti, zakladá sa na priznaní úcty, rešpektu a rovnocenných práv a otvára priestor pre prepojenie a zlúčenie dvoch hodnotových svetov vo vzájomnom dialógu. Avšak pri definovaní znakov inkluzívnej kultúry musíme ísť ešte ďalej. Inklúzia predpokladá taký typ tolerancie, ktorý prekračuje hranice právneho vedomia a implicitne obsahuje otázku o kultúrnej hodnote odlišnosti a možnosti participácie na nej. Tieto podmienky spĺňa podľa B. Seilerovej (1997) tzv. synergická tolerancia. Tento typ tolerancie je postavený na presvedčení, že rozmanitosť materiálnej a duchovnej kultúry je bohatstvom a kultúrnym dedičstvom ľudstva a práve rozmanitosť podnecuje vývin poznania, posúva nás ďalej. Synergická tolerancia je akýmsi maximom, ktoré M. Walzer (2002) nazval nadšeným podporovaním rozdielnosti. Samozrejme, toto slovné spojenie nemožno chápať ako bezhraničnú toleranciu čohokoľvek bez nároku na kritický pohľad. Je skôr vyjadrením životnej filozofie, v rámci ktorej človek chápe rozdielnosť a rôznorodosť ako základný princíp existencie. Ide o uvedomenie si skutočnosti, že rôznorodosť okolo nás je prínosom pre náš rast, je zdrojom nášho obohatenia a neustáleho pokroku, kým jednotvárnosť prináša stagnáciu individuality a originality človeka, ohrozenie ľudského napredovania (bližšie Walzer, 2002). V kultúre, v ktorej ľudia oceňujú a podporujú rozdielnosť, nie je inakosť chápaná ako hrozba, ale ako

prirodzený stav. A na tomto filozofickom východisku stojí i projekt inkluzívneho vzdelávania (bližšie Rajský, 2012a, 2012b).¹⁴

Žijeme v multikultúrnej spoločnosti a ani Slovensko nie je výnimkou (bližšie Vančíková, 2013). Rozdielni nie sme len vo svojej národnostnej, etnickej či náboženskej identite, ale i v postojoch voči inakosti. Preto je ťažké povedať, do akej miery sme tolerantná kultúra.

Pri snahe určiť, kde sa na pomyslenej osi tolerancie nachádzame a či vôbec ňu patrime sa nevyhneme generalizáciám. Niet pochybností o tom, že na Slovensku žijú obhajcovia, ako i odporcovia multikulturalizmu. Rovnako tu nájdeme podporovateľov myšlienok inkluzívneho vzdelávania, ako i tých, ktorí sú proti. Medzi nimi je celá škála nerozhodnutých, zneistených, váhavých. Ak chceme aspoň čiastočne objektivizovať náš súd nad tým, či sme alebo nie sme inkluzívna kultúra, musíme sa oprieť o existujúce prieskumy názorov a postojov verejnosti voči menšinám, cudzincom či utečencom.

Určité signály o tom, že na Slovensku prevládajú skôr negatívne postoje voči inakosti priniesli parlamentné voľby v roku 2016. Odhalili, že veľká časť prvovoličov sa otvorene hlási k extrémizmu, ako i to, že ako celok inklinujeme k nacionalistickým prúdom. Výsledky volieb sa však dajú interpretovať rôzne a inklinovanie mladých ľudí k extrémizmu môže byť i prejavom ich zúfalstva a nespokojnosti so situáciou v krajine. Hystéria, ktorá sprevádzala migračnú krízu v posledných rokoch, dala priechod xenofóbnym náladám, avšak i tu je sporné, do akej miery bola umelo vyvolaná účelovým šírením strachu zo strany politikov. Znepokojenie prinášajú skôr autentické výpovede ľudí, ktoré boli zosnímané v prieskumoch verejnej mienky. Z viacerých vyplýva, že najmenej tolerovanou a skôr trpenou než akceptovanou skupinou obyvateľstva je rómska menšina. Vzťahy majority k nej sú dlhodobo napäté a zdá sa, že prehlbujúca sociálna priepasť medzi týmito skupinami vedie až k otvorenému odporu. Práve Rómovia z marginalizovaných komunit sú obeťami moralizujúceho diskurzu, ktorému sme venovali pozornosť vyššie. Príslušníci tejto etnickej skupiny čelia najčastejšie obvineniam zo zneužívania sociálneho systému. Verejnosť odmieta argumenty, ktoré hovoria o objektívnych okolnostiach ich chudoby a zo situácie viní ich samotných. Preto neprekvapuje, že mladí ľudia prisudzujú Rómom menejcenné spoločenské postavenie, ktoré je v ich očiach objektívne daným a nemenným stavom. Fokusové zisťovanie postojov mládeže Spiša k Rómom prinieslo aj ďalšie zistenia. Výskum potvrdil výraznú

¹⁴ A. Rajský vymedzuje dve filozofické východiská, resp. paradigmy inkluzívnej kultúry. Jednou z nich je klasická univerzalistická paradigma, ktorej sme sa venovali v súvislosti s hodnotou ľudskej dôstojnosti. Druhá odkazuje na toleranciu voči odlišnostiam v názoroch a životných štýloch a chápanie inakosti ako legitímneho statusu každého človeka. Ide o paradigmu filozofie diferencie (2012a, 2012b).

bipolárnu etnickú sebaidentifikáciu MY – ONI, pričom rómska etnická príslušnosť sa nerómskym respondentom spájala prevažne s negatívnymi atribútmi. Výskumníci zároveň zistili, že mladí ľudia nie sú ochotní prehodnotiť svoj postoj a za svojimi názormi si pevne stoja (*(Ne)tolerancia a diskriminácia – postoje a skúsenosti mládeže Spiša*, 2011). Žiaľ, tieto postoje sú aj záležitosťou medzigeneračného transferu, pretože, ako ukázal prieskum E. Gallovej Kriglerovej (2006), negatívne postoje voči Rómom nie sú len vecou nezrelosti. Pretrvávajú bez ohľadu na vek, pohlavie, dosiahnuté vzdelanie, ekonomickú aktivitu, veľkosť sídla aj kraja. Pozitívnym zistením je, že tí, ktorí žijú v bezprostrednej blízkosti Rómov si ich znevýhodnenie na etnickom princípe aspoň uvedomujú (tamtiež).

Napriek tomu spolužitie s Rómami odmieta veľká časť populácie (porovnaj Vašečka, 2001). Vo vzťahu k našej téme je alarmujúce, že prieskumy zachytili aj transfer protirómskych nálad smerom od učiteľov k študentom (*(Ne)tolerancia a diskriminácia – postoje a skúsenosti mládeže Spiša*, 2011). Žiaľ, aj staršie prieskumy usvedčujú učiteľov z predsudkov voči Rómom a to bez ohľadu na to, či majú osobnú skúsenosť s rómskymi žiakmi alebo nie (Rosinský, 2009). V takejto nepriateľskej klíme vyrastajú tak rómske, ako i nerómske deti. Vrastajú do sveta MY a ONI, v ktorom si osvojujú predstavu o hodnotnejších a menej hodnotných ľuďoch. Predsudky voči Rómom vykazujú už deti na primárnom stupni školy, čo „znamená, že nám vyrastá ďalšia generácia občanov s negatívnymi etnickými postojmi voči Rómom“ (Rosinský, 2009, s. 263)

Negatívne nastavenie spoločnosti voči rómskej menšine nemožno obhajovať. Musíme však pripustiť, že v tomto prípade môžeme aspoň racionálne zdôvodniť tento stav. Viac dôkazov o našom vzťahu k inakosti prinášajú zistenia o predpojatosti verejnosti voči tým menšinám, ktoré sa „previnili“ len tým, že nemajú slovenskú národnosť. Tu už ťažšie hľadáme odpoveď na otázku prečo. Prieskumy postojov a názorov napríklad ukazujú, že veľká skupina mladých ľudí nedokáže vnímať maďarskú menšinu ako rovnocennú a priznať im všetky práva, ktoré im prináležia. Výskumné overovanie vnímania menšín mladými ľuďmi prinieslo poznanie, že viac ako polovica opýtaných (63,3%) sa domnieva, že „*Mađari by mali hovoriť po mađarsky len doma, na verejnosti by mali hovoriť po slovensky*“, čo silne korelovalo i s presvedčením, že „*Slovensko je krajina Slovákov, a tak by to malo aj ostať*“. Autorky výskumu tiež konštatujú, že „pomerne silnú skupinu medzi negatívnymi výrokmi tvorili tie, ktoré sa dajú nazvať pocitom 'historickej krivdy, ktorá pretrváva dodnes'“ (bližšie Gallová Kriglerová, Kadlečíková, 2009, s. 50-53). Výnimkou nie sú ani učitelia (pozri Rosinský,

2009). Podobné trendy môžeme vidieť aj v skúmaní postojov verejnosti k židovskej menšine (pozri Vašečka, 2001, Rosinský, 2009).

Pri posudzovaní miery tolerancie spoločnosti voči inakosti treba zvláštnu pozornosť venovať otázke prijímania cudzincov, utečencov či imigrantov. Inkluzívna škola je škola, ktorá je otvorená pre všetkých. V roku 2009 napísal D. Kostlán, že naša krajina sa tvári akoby sa nás otázka imigrantov netýkala. V tom istom roku konštatovala A. Bitušiková (2009), že prieskumy verejnej mienky, ktoré odhaľujú vzťah domáceho obyvateľstva k prisťahovalcom a azylantom naznačujú, že postoje Slovákov voči nim sú skôr odmietavé. Tieto tvrdenia preverila tzv. migračná kríza, ktorá eskalovala v roku 2015 a otriasla názormi všetkých Európanov. Reakcie Slovákov na príchod utečencov sú sýtené strachom. Väčšina z nich nepodporuje ich príchod na Slovensko (pozri Dubéci, Urbaniková, 2015; *Prieskum: Slovensko by nemalo prijať utečencov*, 2015). Tento výsledok nijak neprekvapuje. Ako konštatujú I. Rapošová a T. Gažovičová i v tomto prípade sa v postojoch slovenskej verejnosti odzrkadľuje nám typická vysoká miera strachu z neznámych a cudzích kultúr, ako i deficit informácií (2016), ktorý je priamym dôsledkom ignorovania tejto problematiky v období pred utečeneckou vlnou.

Samozrejme, že skúmanie miery a povahy tolerancie našej spoločnosti voči inakosti by si zaslúžilo väčší priestor. Ak však zhrnieme výsledky dostupných prieskumov a výskumov, ktoré zamerali svoju pozornosť na vzťah Slovákov k menšinovým skupinám, môžeme konštatovať, že hoci je Slovensko multikultúrnou krajinou vo svojej sociálnej realite, nie je multikultúrnou v prijímaní odlišnosti. Vo všeobecnosti skôr trpíme ako oceňujeme kultúrnu pestrosť a vnímame ju skôr ako zdroj konfliktov než zdroj obohatenia. To v nás vyvoláva pochybnosti o tom, či sme inkluzívnou kultúrou a či sme skutočne pripravení na zmeny, ktoré môže zavádzanie inkluzívneho vzdelávania priniesť. Existuje dôvodná obava, že strach z multikulturality sa pretaví do odmietnutia spoločného vzdelávania detí, ako i pochybnosť o tom, či budú všetky deti skutočne prijaté. Tým sa samozrejme nemyslí len formálne prijatie. Fyzická integrácia je síce dôležitým komponentom inklúzie, avšak inklúziu nemožno redukovať len na mechanické (fyzické) spájanie rôznych sociálnych skupín. Fyzické začlenenie všetkých detí do jednej inštitúcie či triedy samo osebe nemusí byť dostatočnou podmienkou riešenia novej diskriminácie (Petőcz, 2015). Inkluzívne vzdelávanie sa nemôže uspokojiť s ľahostajnou toleranciou, v rámci ktorej je dieťa trpené a znášané ako nechcená nevyhnutnosť. Vyžaduje si absolútnu otvorenosť voči inakosti, pretože práve odlišnosť dieťaťa je zdrojom takého poznania, bez ktorého nie je možné realizovať individualizáciu, reagovať na jeho vzdelávacie potreby a naplňovať tak princíp rovnosti šancí vo vzdelávaní.

Ak sa vrátíme k tvrdeniu B. Kudláčkovej, ktorým sme začali uvažovanie o povahe našej kultúry, musíme dať autorke za pravdu hneď dvakrát. V prvom rade skutočnosti uvedené v tejto kapitole naznačujú, že inkluzívne myslenie nie je typickým znakom, ktorý by sme mohli bez pochybností prisúdiť našej spoločnosti (v jej najširšom poňatí). Ako sme ukázali, inklúzia chápaná ako forma vzdelávania pre všetkých môže naraziť na odpor širšej verejnosti rodičov, ako i učiteľov. Sociálne napätie medzi majoritou a rómskou menšinou ovplyvňuje aj postoje ľudí k vzdelávaniu detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré vstupujú do vzdelávania so zdedenou stigmu zneužívateľov sociálneho systému. Viaceré prieskumy odhaľujú množstvo predsudkov a stereotypov na strane majority, ako i bipolárne vnímanie MY a ONI, ktoré obsahuje prvok vydeľovania.

Otázne je i to, či spoločnosť, ktorá vo všeobecnosti vykazuje sklony k odmietaniu odlišností je pripravená na multikulturalitu, s ktorou inkluzívna škola musí počítať. Problematický je i pohľad väčšiny spoločnosti na zdravotne znevýhodnené deti. Desaťročia upevňovaný a systematicky rozvíjaný systém špeciálneho školstva nás možno urobil citlivejšími voči potrebám týchto detí, no zároveň nás presvedčil o tom, že stoja mimo normu a preto nemôžu byť vzdelávané v „normálnych“ školách. Inklúzia vo vzdelávaní môže nájsť svojich odporcov aj vďaka všeobecne prijímanému a skôr odmietavému postojom k priamym nástrojom redistribúcie. Oslabovanie citu pre solidaritu a lojalitu v kombinácii s rastúcim individualizmom spôsobuje, že dočasné vyrovnávacie opatrenia či nástroje pozitívnej diskriminácie sú považované za neférové prostriedky, ktoré potláčajú práva väčšiny. V takejto klíme sa na Slovensku rodí diskurz o inkluzívnom vzdelávaní, a preto je potrebné dať za pravdu B. Kudláčkovej aj druhýkrát. Koncept inkluzívneho vzdelávania je potrebné prehodnotiť. Prehodnotiť však v našom ponímaní neznamená odmietnuť. Ako uvedieme v tretej kapitole, inklúzia vo vzdelávaní môže mať rôzne podoby a formy. To, ako ju na Slovensku uchopíme, závisí od toho, či budeme inkluzívne vzdelávanie vnímať len ako politickú objednávku alebo ako kultúrnu potrebu. Ak si zvolíme druhú možnosť (ku ktorej sa prihovráame), je našou úlohou zadefinovať ju tak, aby mohol byť koncept inkluzívneho vzdelávania zavádzaný citlivo a systematicky a s ohľadom na náš kultúrny a spoločenský kontext.

2 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE AKO KULTÚRNA POTREBA

V predchádzajúcej kapitole sme postavili čitateľa istým spôsobom pred dilemu, či má projekt inkluzívneho vzdelávania vôbec šancu uspieť v spoločnosti, ktorá nevykazuje znaky inkluzívnej kultúry. Pomerne skeptická analýza aktuálnej spoločenskej klímy vyústila do tvrdenia, že hoci bude zavádzanie tejto myšlienky do praxe stáť mnoho úsilia a v procese jej implementácie sa zrejme nevyhneme istému odporu, koncept inkluzívneho vzdelávania by sme nemali úplne zatradiť. V nasledujúcom texte sa pokúsime zdôvodniť, prečo by sme mali začať vnímať inkluzívne vzdelávanie ako kultúrnu potrebu a nielen ako nanútený diktát Európskej únie.

2.1 Vzdelávanie ako nástroj sociálnej inklúzie

Inkluzívne vzdelávanie je vo všeobecnosti považované za efektívny nástroj sociálnej inklúzie. Toto presvedčenie deklaruje aj tlačová správa z medzinárodnej konferencie „*Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku*“, ktorú zorganizoval Úrad vlády SR spoločne s mimovládnyimi organizáciami Amnesty International Slovensko, Človek v tísiňi Slovensko a Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. V jej obsahu rezonuje názor, že výsledkom inkluzívneho vzdelávania je plnohodnotné začlenenie – teda inklúzia – každého jednotlivca do spoločenského, hospodárskeho a kultúrneho života (podľa Petöcz, 2015, s. 124). Vzdelaniu sa v našej spoločnosti stále pripisuje nemalá moc a napriek tomu, že škola postupne stráca monopol na vzdelávanie, je stále považovaná za nezastupiteľnú inštitúciu, ktorej primárnou úlohou je vytvoriť podmienky pre realizáciu práva na vzdelanie. Vzdelanie, ktoré škola sprostredkuje, je chápané ako nevyhnutnosť, ako brána k lepšiemu životu. Tento fakt ilustruje i podtitulok v novinách tohto znenia: „*Vzdelanie je v našej spoločnosti všeobecne cenenou a uznávanou hodnotou. Posilňuje šance na uplatnenie človeka v živote, rozvíja v ňom múdrosť a zručnosť, otvára cestu k práci*“ (Drábiková, 2013, s. 5). Každú časť uvedeného tvrdenia môžeme minimálne spochybníť. Mohli by sme na tomto mieste viesť dlhšiu rozpravu o tom, či nás dnešná škola naozaj robí vzdelanými a možno sa i stotožniť s odvážnym názorom I. Illicha, podľa ktorého je škola všetkým možným, len nie miestom vzdelávania (2001). Takáto diskusia by si však vyžadovala väčší priestor. Vo vzťahu k našej téme je zaujímavejšia posledná časť vyššie uvedeného tvrdenia. Ak sa máme zamyslieť nad tým, či je vzdelávanie naozaj nástrojom sociálnej inklúzie, potrebujeme úprimnú odpoveď na otázku, či je dnešná škola bránou k lepšiemu sociálnemu postaveniu a či skutočne otvára

cestu na trh práce. V snahe dať jednoznačnú odpoveď sa, žiaľ, musíme stotožniť s tvrdením U. Becka, že vzdelanie je dnes len slepou koľajou. J. Keller a L. Tvrdý (2008) jeho slová potvrdzujú a prinášajú nám presvedčivé argumenty o tom, že škola nielenže prestala byť spoľahlivým výťahom, ale stratila i schopnosť poistiť človeka. Inými slovami, stále menej pomáha slabším skupinám obyvateľstva dosiahnuť lepší sociálny status a nie je viac garanciou dobre platenej práce (či práce vôbec). To ale neznamená, že stratila úplne svoj význam a stala sa nepotrebnou. Ako si ďalej ukážeme, vzdelávanie sa nestalo len vynútenou stratégiou pre príslušníkov strednej vrstvy (ako píše Keller a Tvrdý, 2008), ale priam nevyhnutnou stratégiou pre tých, ktorí vďaka sociálnemu či zdravotnému hendikepu čelia reálnemu riziku sociálneho vylúčenia.

2.2 Vzdelávanie ako nástroj sociálnej exklúzie

Hoci v našej publikácii odmietame nazerať na inkluzívne vzdelávanie len ako na prostý nástroj riešenia problémov určitej skupiny detí (bližšie kapitola 4), na tomto mieste predsa len sústredíme pozornosť na tých, ktorých šance na dobrý život sú najmenšie. V záujme preukázania spoločenského významu inkluzívneho vzdelávania ho budeme teda chápať ako odpoveď na hrozbu sociálnej exklúzie zraniteľných skupín.¹⁵ Bude nás zaujímať, do akej miery je súčasná škola schopná riešiť problém sociálneho vylúčenia a či má vôbec zmysel diskutovať o tom, kde a akým spôsobom by mali byť vzdelávané deti, ktoré čelia tomuto riziku (tým nemáme na mysli len deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ale všetky deti, ktoré vďaka svojmu sociálnemu, kultúrnemu či zdravotnému hendikepu čelia riziku vyradovania z hlavného prúdu).

Škola je obrazom kultúry, v ktorej funguje. Slovom A. Touraina (podľa Kopecký, 2006) organizácia systému vzdelávania je spoločne so systémom práva najreprezentatívnejšia vizitka ducha a organizácie spoločnosti. Škola je zároveň dôsledkom spoločenskej situácie, a preto jej podoba nielenže korešponduje s duchom doby, ale je i zrkadlom politickej či ekonomickej situácie v krajine. Na pozadí spoločenskej klímy či reality sa definuje aj význam a úloha školského vzdelávania. Tú vidia T. Husén, A. Tuijnman a W. D. Halls aj v tom, že pripravuje mládež na ďalšie vzdelávanie a trh práce, čím podľa nich má škola moc ovplyvňovať sociálnu stratifikáciu spoločnosti. Autori ju teda vnímajú ako dôležitý nástroj sociálnej politiky a transformácie (podľa Průcha, 1997). Takto vymedzená úloha školy legitimizuje jej selektívnu funkciu v tom, že sa od nej očakáva, že bude systematicky vykonávať potrebnú alokáciu ľudí na trh práce. Avšak moderné spoločnosti ukladajú

¹⁵ Podľa M. Ainscowa a M. Cézarovej (2006) ide o jeden z piatich prístupov k uvažovaniu o inklúzii, s ktorým sa môžeme v medzinárodnom diskurze stretnúť. Viac sa čitateľ dozvie v 3. kapitole tejto publikácie.

i podmienky, za akých sa má takáto selekcia uskutočňovať. Vyzývajú k uplatňovaniu meritokratického princípu, v ktorom nezohráva rolu to, v akých podmienkach sa človek narodil či vyrastal, ale to, aké sú jeho skutočné vlohy, úsilie a výkony. Volanie po rovnakých vzdelávacích podmienkach pre všetky deti, po ich vzdelávaní v jednotnej škole súvisí s vierou, že vzdelanie sa stane kľúčom k prekonávaniu nerovností vyplývajúcich zo sociálnych, etnických, genderových rozdielov (bližšie Kopecský, 2006). Konceptie rovnakých príležitostí vo vzdelávaní, ktoré určujú v súčasnosti trend, odmietajú diferenciáciu detí podľa ich schopností a segregáciu vo vzdelávaní. Volajú po jednotnej škole, v ktorej bude vytvárané také učebné prostredie, v ktorom každé dieťa získa základné kompetencie, ktoré mu umožnia realizovať vlastné záujmy a uplatniť sa na trhu práce (bližšie Greger, 2006). V nasledujúcej časti sa pokúsime preukázať dve na pohľad kontradiktórne skutočnosti: 1, Ani najspravodlivejší vzdelávací systém nedokáže poskytnúť ľuďom, ktorí čelia riziku sociálnej exklúzie sociálne istoty. Preto ani inkluzívne vzdelávanie nemožno vnímať ako všeliek na problémy spoločnosti nerovnosti. 2, Selektívny vzdelávací systém, ktorý vyraduje deti so sociálnym, kultúrnym či zdravotným hendikepom z bežných škôl im berie z rúk jedinú poistku, ktorá ich môže ochrániť pred hroziacim prepadom na úplné dno. Z tohto dôvodu nemôžeme odmietnuť myšlienku inkluzívneho vzdelávania. Ak sa uspokojíme s našim selektívnym vzdelávacím systémom (ako ho všetci poznáme), budeme svedkami nárastu sociálne vylúčených skupín obyvateľstva a nebezpečne sa prehľbujúcej spoločenskej krízy.

Tvrdenie, že inkluzívne vzdelávanie nie je všeliekom na vyrovnávanie sociálnych nerovností zrejme nadšencov tejto koncepcie nepoteší. Možno práve preto je potrebné zamyslieť sa nad tým, do akej miery môže súčasná škola reálne pomôcť tým, ktorí čelia nepriazni osudu – sociálnemu či zdravotnému znevýhodneniu, vymaniť sa zo zlej životnej situácie a posunúť sa po pomyslenom sociálnom rebríku vyššie. Podľa T. Feřteka (2015) školstvo prestalo fungovať ako sociálny výťah (2015). Samozrejme, že výťah sa nepokazil v jedinom okamžiku a na jeho poruche sa podpísalo mnoho skutočností. Paradoxne sa jeho funkčnosť oslabila už v momente, keď sa západné spoločnosti pokúsili spustiť jeho prevádzku. Demokratizácia vzdelávania v 50. a 60. rokoch 20. storočia, ktorej cieľom bolo sprístupniť vzdelanie všetkým vrstvám obyvateľstva a zvýšiť tak šance každého jedinca na sociálny vzostup, nielenže nevedla k úplnému odstráneniu tradičných nerovností, ale ako konštatuje J. Keller a L. Tvrďý (2008), vytvorila nové nerovnosti. Práve oni dnes oslabujú schopnosť školy pomôcť exkludovaným skupinám zmeniť svoj osud. Čas preveril účinnosť procesov kvantitatívnej demokratizácie, vďaka ktorej sa zapojili do vzdelávania aj dovtedy vylúčené skupiny obyvateľstva, avšak ukázal aj to, aké náročné je demokratizovať

vzdelávanie po jeho kvalitatívnej stránke. Celé 20. storočie sa nieslo v duchu cieľa vyrovnat' šance ľuďi dosiahnuť akýkoľvek typ vzdelania tak, aby šance na úspech neboli limitované pôvodom, pohlavím či etnickou príslušnosťou. Žiaľ, tento cieľ sa podľa vyššie citovaných autorov nepodarilo naplniť a zostal nám len akýsi vedľajší produkt kvantitatívnej demokratizácie, ktorým je diferenciacia vzdelávacích dráh na hodnotnejšie a menej hodnotné. Tie hodnotnejšie sú preukázateľne stále záležitosťou privilegovaných vrstiev. Tí, ktorí sú na nižších poschodiach sociálnej stratifikácie sa k nim dostávajú skôr výnimočne. Rozšírenie prístupu k vzdelávaniu v minulom storočí prinieslo aj ovocie vo forme tzv. vertikálneho deklasovania vzdelania (tamtiež). Tento jav je pozorovateľný aj u nás. Enormné množstvo ľudí s maturitným vzdelaním a stále sa zvyšujúci počet ľudí, ktorí disponujú bakalárskym či magisterským titulom spôsobil neželanú prekvalifikovanosť. V jej dôsledku dochádza k inflácii hodnoty vzdelania. Hoci je stále jednoduchšie vyštudovať strednú či vysokú školu, sociálna výnosnosť štúdia prudko klesá. Maturitné vysvedčenia či diplomy strácajú na cene a ani zďaleka už nie sú istou vstupenkou na trh práce.

Rastúci počet vysokoškolákov spôsobil, že ani diplom už nie je zárukou chrániacou absolventov pred nezamestnanosťou (Keller, Tvrдый, 2008, s. 71). Vzťah medzi vzdelaním a zamestnaním sa oslabil (Beck, 2002). Škola tak nielenže stráca funkciu sociálneho výťahu, ale i poisťovne (bližšie Keller, Tvrдый, 2008). Nielenže nedokáže zabezpečiť sociálny vzostup a stráca schopnosť znížiť riziko sociálneho poklesu, ale nedokáže ani garantovať zotrvanie v aktuálnej sociálnej pozícii. Treba tiež dopovedať, že fenomén vertikálneho deklasovania školského vzdelávania sa rozvíja na pozadí rastúcej nezamestnanosti, globalizovanej ekonomiky a meniaceho sa pracovného trhu v prospech flexibilizovaných foriem pracovných kontraktov. Dôležité je tiež poznamenať, že škola stráca funkciu poisťovne v čase, keď zlyhávajú sociálne systémy a ľudia strácajú sociálne istoty. Inflácia vzdelania je pritom najcitlivejšia na nižších stupňoch sociálnej hierarchie, kde je návratnosť investícií do vzdelávania v podobe zlepšenia životných šancí najnižšia. Za týchto okolností by boli očakávania, že inkluzívne vzdelávanie nastolí v spoločnosti sociálnu rovnosť naivné. Rovnako je nereálne očakávať, že samotná zmena paradigmy vzdelávania prinesie efekt v podobe zásadnej redukcie počtu sociálne vylúčených skupín obyvateľstva. Otázka sociálnej rovnosti v krajine totiž nemôže byť len otázkou kvality jej vzdelávacieho systému. Avšak povaha a úroveň vzdelávania je v istom ohľade predsa len kľúčová. V tomto smere môžeme inkluzívne vzdelávanie vnímať ako akúsi záklonku

presýpacích hodín¹⁶, vďaka ktorej sa do ich spodnej časti nepresype ešte väčšia skupina vylúčených jedincov, aká v nej aktuálne je.

Obhajobu inkluzívneho vzdelania ako nástroja na eliminovanie rizik ďalšieho prehlbovania sociálnych nerovností začneme tvrdením U. Becka (2002, s. 245): „Vzdelávanie sa vôbec nestalo zbytočnou vecou. Naopak, bez kvalifikovaného ukončeného vzdelania je budúcnosť spojená s povolaním uzavretá.“ Ďalšie úvahy tohto známeho nemeckého sociológa prezradia viac o tom, aké sú reálne šance na život u detí, ktoré sú vďaka svojmu hendikepu vylúčené z hlavného vzdelávacieho prúdu, resp. sú fyzicky začlenené do bežných škôl, avšak bez náležitej podpory a pomoci. Opierajúc sa o Beckove myšlienky sa pokúsime poukázať na riziká selektívnosti pre početnú skupinu detí.

V predchádzajúcej stati sme poukázali na neľútostný trend inflácie hodnoty vzdelávania. Pokúsili sme sa vykresliť neľahkú realitu, pred ktorou stoja absolventi stredných či vysokých škôl. Opísali sme problém prekvalifikovanosti, aby sme naznačili, aké sú reálne šance ľudí s nižším dosiahnutým vzdelaním na redukovanom pracovnom trhu, ak ich potenciálne pracovné miesta sú obsadzované vlastníkmi diplomov. Z uvedeného je zrejmé, že ani ľudia so stredoškolským vzdelaním nedisponujú kľúčom k zamestnaniu. Na tomto mieste si spolu s U. Beckom položíme ešte zásadnejšiu otázku. Čo s tými ľuďmi, ktorých vzdelávací systém nevyzbrojil ani len kľúčom do „predizby“ trhu práce? Tento problém vedie k vážnym dôsledkom tam, kde sa ukončené vzdelanie stáva samo o sebe vylučujúcim kritériom (Beck, 2002, s. 246). V Beckovom výklade sa toto riziko týka tých, ktorí ukončili *Sonderschule*, teda špeciálnu školu, ako i tých, ktorí absolvovali len tzv. *Hauptschule*. Pri porovnaní nemeckého a slovenského vzdelávacieho systému by sme v našom prípade mohli uvažovať o deťoch, ktoré ukončili základnú povinnú školskú dochádzku v špeciálnej základnej škole a doplnili si chýbajúci rok na strednej škole pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, ako i o deťoch, ktoré navštevovali bežnú základnú školu, kde si aj splnili svoju zákonnú povinnosť, prípadne si ju splnili na strednej škole bez získania výučného listu či maturity. Pri našej tradícii špeciálneho školstva, ako i dlhodobo pretrvávajúcom probléme vyradovania detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia z hlavného prúdu vzdelávania je zrejmé, že ide

¹⁶ Metaforu presýpacích hodín na opis sociálneho rozvrstvenia spoločnosti 21. storočia použil Alain Lipietz (1998). Na margo dynamických zmien píše: „Počas tridsiatich povojnových rokov vyzerala spoločnosť ako vzducholod. Horné vrstvy boli malé, spodné boli tiež zanedbateľné a stredné vrstvy, to bola tá vzducholod, ktorá sa nedotýkala zeme, pretože aj tí dolní mali nejaké príjmy. Od polovice sedemdesiatych rokov sa zo vzducholode stávajú presýpacie hodiny. Hore je pomerne malý počet ľudí s obrovskými majetkami, dole sa hromadia deklasovaní ľudia a priestor pre stredné vrstvy uprostred sa ustavične zužuje. Stredné vrstvy čoraz zreteľnejšie cítia, ako im uhýba priestor pod nohami, ako im hrozí, že sa prepadnú do spodnej časti presýpacích hodín“ (podľa Keller, 2010).

o nezanedbateľný počet mladých ľudí, ktorí každý rok opúšťajú brány škôl a vykračia na „jednosmernú ulicu ku strate šanci vo sfére povolania“ (Beck, 2002, s. 246). Vo vzťahu k nim sa potvrdzuje Beckova obava, že *Hauptschule* podobne ako *Sonderschule* sa premieňa na rezervoár mladých nezamestnaných, akýsi útulok mládeže, ktorý má svoje miesto kdesi medzi ulicou a väzením (tamtiež, s. 247). Beckovo varovanie netreba brať na ľahkú váhu. Ak totiž nezmeníme pohľad na vzdelávanie a naďalej budeme vyradovať z hlavného prúdu vzdelávania početné skupiny detí, ak budeme naďalej ignorovať fakt, že ich možnosti dostať sa k vyšším formám vzdelania sú prakticky nulové, prispievame k totálnemu kolapsu integračnej mobility a k nárastu dekonverzie. Tá sa prejavuje rastúcim počtom ľudí, ktorí sa stávajú z pohľadu spoločnosti prebytočnými a nenachádzajú v nej potrebnú oporu (bližšie Castel, 1995). Preto niet divu, že moralizujúci diskurz o sociálne vylúčených skupinách obyvateľstva prekvitá a medziskupinové napätie vzrastá. V tejto optike má inkluzívne vzdelávanie dvojakú hodnotu. Na jednej strane pomáha zbúrať pomyselný múr geta, za ktorým sú ľudia so sociálnym či zdravotným hendikepom odsúdení na trvalú existenciu v nezamestnanosti, prípadne odkázaní na sociálnu starostlivosť a pomoc (bližšie Beck, 2002). Na druhej strane môže prispieť k zmene budúcej spoločnosti, a to tým, že prostredníctvom spoločného vzdelávania všetkých detí sa zvýši empatia voči potrebám iných ľudí, ľudí, ktorí potrebujú podporu a pomoc.

Ako sa čitateľ dočíta v ďalších kapitolách, autori tejto publikácie sú presvedčení o tom, že v inkluzívnom vzdelávaní nejde len o zabezpečenie spoločného vzdelávania všetkých detí a už vôbec nejde len o čiastkové zavádzanie inovatívnych metód. Ide v ňom o zásadnú zmenu celého spôsobu vzdelávania tak, aby sa uspokojovali individuálne vzdelávacie potreby každého dieťaťa (bližšie 4. kapitola). Inak povedané, z inkluzívneho vzdelávania profituje každý. Každé dieťa má priestor pre rozvoj svojich silných stránok, posilnenie tých slabých, priestor na objavenie svojich kvalít. A to je v období, keď formálne vysvedčenia a diplomy strácajú hodnotu a prestávajú byť vstupnou bránou na trh práce, skutočne zásadné. Inflácia hodnoty formálneho vzdelania spôsobila, že ľudia sa začínajú viac zamýšľať nad účelom a zmyslom školy. Keďže vzdelanie stratilo imanentný vzťah k tomu, čo bude potom a absentuje tu zmysel späť s konkrétnym povolaním, ľudia začínajú na vzdelávanie nazerať ako na zdroj osobného rastu, sebanachádzania a sebautvárania (bližšie Beck, 2002, s. 244). Stále viac si uvedomujú, že na personalizovanom pracovnom trhu nie je rozhodujúci diplom, ale to, čo v skutočnosti človek dokáže, akými vedomosťami a zručnosťami disponuje. Personalizovaná ekonomika je vskutku neúprosná. Nestojí na kvalite strojov, ale na kvalite ľudí a všetko neúčinné vyhadzuje. Tak nekvalitné stroje, ako i nekvalitných ľudí (Smith, Koch,

2011). Avšak pri posudzovaní kvality človeka už nie sú rozhodujúce len tzv. tvrdé zručnosti, ale najmä tie mäkké. Ak má škola zvýšiť šance človeka na spoločenské (a teda i pracovné) uplatnenie, musí prispieť k rozvoju jeho komunikačných schopností, naučiť ho spolupracovať, riešiť problémy, učiť ho zohľadňovať rôzne pohľady na svet, hľadať kompromisy a nachádzať konsenzus. To si vyžaduje nielen tréning, ale i určité scitlivenie pre potreby a problémy tých druhých. Sociálne a etické city sa samozrejme najlepšie rozvíjajú v prirodzenom sociálnom prostredí. V prostredí, v ktorom nedominujú len silní a talentovaní jedinci, ale predovšetkým tam, kde je rozdielnosť akceptovaná ako prirodzená súčasť života. Pracovný trh je zároveň otvorený ľuďom, ktorí dokážu čeliť prekážkam, ktorým nechýba vnútorná motivácia meniť dianie, riešiť problémy. Nesebaistí jedinci nemajú šancu na úspech. V konkurenčnom boji zostávajú tí, ktorí o sebe pochybujú, za dverami. Áno, je pravda, že v podmienkach ubúdajúcich pracovných miest dokážu obstáť len tí najlepší a najsilnejší. Ale je tiež pravda, že súčasní zamestnávateľia už nehľadajú vycvičených „robotov“, ktorí mechanicky vykonávajú úkony, ktoré si nacvičili v škole. Hľadajú kreatívne osobnosti schopné ďalšieho sebarozvoja. Ľudí, ktorí veria vo vlastnú silu, pracovníkov, ktorí dokážu pracovať na vlastných projektoch. Tieto skutočnosti by nás mali presvedčiť o tom, že vzdelávanie detí v izolácii od zdravej či „schopnejšej“ populácie uberať šance na úspech všetkým. Tým, ktorí sú obeťou segregačných praktík, ale i tým, ktorí strávia školské roky v skleníkovom prostredí tých vyvolených. Zároveň by sme si pri čítaní týchto riadov mali uvedomiť, že formálna integrácia detí so sociálnym, kultúrnym či zdravotným hendikepom do hlavného prúdu nepostačí. Inkluzívna škola musí v duchu humanistickej pedagogiky vytvárať skutočný priestor pre individuálny rast a rozvoj jedinečných potencialít každého žiaka a byť tak v praxi prežívaným príkladom ľudských hodnôt (viac kapitola 4).

2.3 Spoločenské riziká sociálnej exklúzie

M. W. Apple vo svojich úvahách o sociálnej spravodlivosti a vzdelávaní nás vyzýva, aby sme sa pozreli realite do očí a priznali si, že príliš často trpíme romantickými predstavami o tom, že vzdelávanie samo osebe môže poháňať napríklad ekonomické reformy. Podľa neho je takáto naivita ahistorická a bráni nám sústrediť pozornosť na skúmanie skutočných sociálnych, ideologických a ekonomických podmienok, s ktorými je vzdelávanie v pevnom dialogickom vzťahu. V dôsledku toho je záujem o otázku spravodlivosti vo vzdelávaní viac rečnicky, ako by si možno samotní autori želali (2010, s. 7-8). Našou snahou je vyhnúť sa takémuto postoju. Rozhodne nechceme rozšíriť skupinu tých, ktorí preceňujú význam vzdelávania. Zároveň sme však presvedčení o tom,

že kvalita vzdelávania ovplyvňuje kvalitu života spoločnosti a má určitý dopad na to, akým problémom budeme v budúcnosti čeliť. V tejto časti sa zamyslíme nad tým, čo môže priniesť ešte väčší nárast sociálnych nerovností. Zotrávame pri premise, že selektívny vzdelávací systém prehľbuje problém sociálneho vylúčenia a podieľa sa tak na zväčšovaní priepasti medzi tými, ktorí si vďaka vzdelaniu dokážu aspoň udržať sociálnu pozíciu a medzi tými, ktorých škola odsunula na slepú koľaj doživotnej závislosti od pomoci štátu.

Ako sme sa okrajovo zmienili v prvej kapitole, na sociálne vylúčenie môžeme nazerat' rôzne. Podľa J. Kellera (2010b, s. 168-171) sa koncept sociálnej exklúzie vyskytuje vo forme statického alebo procesuálneho poňatia. Kým statické poňatie odkazuje k stavu, do ktorého sa ľudia dostali vlastným pričinením, procesuálne „chápe sociálne vylúčenie ako hrozbu, ktorá plynie priamo z povahy spoločnosti a ktorá vo svojich dôsledkoch aj celú spoločnosť ohrozuje“ (tamtiež, s. 169). A práve na túto skutočnosť chceme v ďalšej časti tejto kapitoly upozorniť.

Vylúčené oblasti nemožno ponímať ako izolované ostrovy, ktoré sú odtrhnuté od okolitého milieua. Nie je vôbec správne, ak uvažujeme o sociálne vylúčených a sociálne začlenených ako o binárnych protikladoch. Tento názor zdieľa aj J. Young (2007, podľa Hejnal, 2012), čím odkazuje na nutnosť vnímať problémy vylúčených komúní ako komplexný problém, ktorý sa týka celej spoločnosti. Presvedčivé argumenty o pravdivosti tohto tvrdenia prinášajú vo svojej knihe *The Spirit Level* R. Wilkinson a K. Pickettová (2010). Na tomto mieste rozvedieme aspoň niekoľko ich zásadných postrehov.

- *Miera sociálnych nerovností v spoločnosti ovplyvňuje jej životaschopnosť. The costs of Inequality.* Takto nazvali R. Wilkinson a K. Pickettová jednu časť svojej knihy, v ktorej prinášajú množstvo výskumných zistení o tom, akú cenu má nerovnosť a akú „daň“ za ňu všetci platíme. Hoci samotný názov vyvoláva dojem, že reč bude o hľadani vzt'ahu medzi mierou sociálnych nerovností krajín a ich ekonomickou kondíciou, autori túto otázku obišli. Ide totiž o logický vzt'ah, ktorý si všetci uvedomujeme a ktorý je často ako jediný braný na vedomie pri snahe politikov riešiť problémy sociálne vylúčených skupín obyvateľstva. Hoc ide o nezanedbateľný rozmer problému, ekonomická prosperita nie je jediný ukazovateľ životaschopnosti krajiny. Respektíve, nemožno ju ponímať ako prostý výsledok pomeru produktívnych a neproduktívnych členov spoločnosti. Do hry vstupuje množstvo iných faktorov. Životaschopnosť spoločnosti je daná predovšetkým fyzickou a mentálnou kondíciou ľudí, ktorí ju tvoria. V tomto smere je zásadné poukázat' na vzt'ah medzi úmrtnosťou a sociálnym statusom. Už i staršie výskumy potvrdzujú, že mortalita medzi

chudobnými ľuďmi naprieč krajinami je oveľa vyššia ako v skupine lepšie situovaných jedincov (Smith, Neaton, Wentworth, Stamler, Stamler, 1996), podľa niektorých zdrojov až trojnásobne (Marmot, Adelstein, Robinson, Rose, 1978). Pri úvahách o fyzickom zdraví obyvateľstva môžeme siahnuť na početné štúdie, ktoré svorne tvrdia, že nízky sociálny status človeka má jednoznačne negatívny dopad na jeho fyzické zdravie. Ich autori upozorňujú, že tento problém sa netýka len ľudí, ktorí žijú na úplnom dne (tzv. underclass), ale i tých, ktorých by sme mohli zaradiť do nižšej sociálnej vrstvy. Tí v porovnaní so svojimi spoluobčanmi z vyšších vrstiev častejšie trpia rôznymi chorobami. Príčiny samozrejme súvisia s úrovňou ich bývania, stravovania, hygieny... Problém má ale širší rozmer. Zdravotný stav členov spoločnosti je podmienený aj mierou ich sociálnej integrácie. Už v sedemdesiatych rokoch 20. storočia preukázali epistemológovia vzťah medzi sociálnym kapitálom a zdravím. V roku 2001 tieto zistenia podporil aj R. Putnam (2001). Nielen fyzické, ale i mentálne zdravie obyvateľstva určuje životaschopnosť krajiny.

Aj tu platí, že sociálny status je rozhodujúci činiteľ. Je preukázané, že čím väčšie sú sociálne nerovnosti v krajine, tým je väčší výskyt ľudí, ktorí trpia rozmanitými psychickými poruchami. Silná korelácia sa preukázala najmä medzi nerovnosťou a výskytom úzkostných porúch či porúch impulzivity. Tieto výsledky naznačujú, že súvislosť medzi samovraždami a mierou integrácie jej páchatel'ov, ktorú skúmal E. Durkheim (1952) pred viac ako šesťdesiatimi rokmi, by sa pri opakovanom výskume pravdepodobne potvrdila i dnes. Potvrdilo by sa zrejme i to, že signifikantne viac suicidálnych skutkov sa vyskytuje u ľudí, ktorí žijú v podmienkach chudoby a izolácie. V tomto ohľade je chorobnosť obyvateľstva obrazom vážnej diagnózy spoločnosti, ktorou je sociálna nerovnosť.

- *Miera sociálnych nerovností v spoločnosti ovplyvňuje sociálnu súdržnosť.* Úvahy o vplyve rastúcej chudoby na sociálnu súdržnosť začneme trochu neštandardne. Dovolíme si malú odbočku do sféry podnikovej ekonómie. Politický ekonóm F. Fukuyama sa vo svojej knihe *Velký rozvrat. Ludská prirodzenosť a opätovné nastolenie spoločenského poriadku* (2002) snaží priniesť argumenty, ktorými by čitateľa presvedčil o tom, že nielen továrne a podniky založené na centralizovanej byrokratickej hierarchii môžu byť úspešné. Podľa neho rovnako efektívne (ak nie efektívnejšie) môžu byť také podniky (autor ich nazýva postfordovské), kde nie sú vzťahy postavené na princípe nadržanosti a podradnosti, kde systém práce nepodlieha len formálnym pravidlám. Ide o podniky, v ktorých sa právomoci presúvajú na spodnú úroveň, v ktorých zásadnú rolu zohráva kolektívna zodpovednosť

a vysoká miera dôvery medzi jednotlivými členmi pracovného spoločenstva. Ľudia pracujúci pre spoločný cieľ vytvárajú dôležitý sociálny kapitál, resp. sieť, ktorá nie je ničím iným ako morálnym vzťahom dôvery (s. 231 - 233). Tak, ako je úspešnosť podniku daná kvalitou tejto siete, i úspešnosť spoločnosti závisí od toho, aké viacnásobné siete dôvery sa v nej vytvárajú. Spoločnosť si tak na príklade Fukuyamovej teórie môžeme predstaviť ako zložitú koexistenciu rôznych skupín riadiacich sa vo svojom vnútri systémom neformálnych noriem, ktoré sú pre ich členov morálnym príkazom. Súdržnosť každej z nich je daná stupňom vzájomnej dôvery jej členov, rovnako ako je i súdržnosť spoločnosti daná tým, v akej miere si dôverujú príslušníci jednotlivých skupín navzájom. To, aká je sociálna štruktúra obyvateľstva, je pritom kľúčové. Je totiž prirodzené, že „ľudia dôverujú druhým viac, ak majú s nimi veľa spoločného – nielen náboženstvo či jazyk, ale i úroveň príjmov. Nejde pritom len o príjem. Tam, kde majú ľudia podobné životy a zdieľajú podobné vyhliadky je pravdepodobné, že sa môžu zhodovať aj v mravných názoroch“ (Judt, 2011, s. 65). Z uvedeného je možné sformulovať jednoduchý logický záver. V krajinách, v ktorých rastie počet vylúčených a marginalizovaných komunit, klesá stupeň dôvery a spolu s tým sa oslabuje i pocit vzájomnosti a recipročná schopnosť. Ľudia žijúci v podmienkach biedy si vytvárajú vlastnú kultúru s vlastnými neformálnymi normami, pre ktoré ľudia žijúci v blahobyte nemajú porozumenie. Životné stratégie chudoby vykresľujú tých, ktorí ich používajú ako nemorálnych, nehodných poľutovania či pomoci. R. Wilkinson a K. Pickettová tieto tvrdenia dokladajú výskumom európskych a svetových hodnôt (European and World Values Survey), podľa ktorého je miera dôvery medzi ľuďmi nižšia v tých spoločnostiach, ktoré vykazujú vyššiu mieru sociálnych nerovností. Preto neprekvapí, že najviac si navzájom dôverujú ľudia zo škandinávskych krajín, najmenej občania Portugalska, Singapuru či USA. S rastúcou nerovnosťou klesá i záujem ľudí o životy iných, oslabuje sa vzájomná reciprocita a ochota pomôcť ľuďom v núdzi (Wilkinson, Pickett, 2010, s. 56, 60). Nejde však len o stratu záujmu bohatých o problémy chudobných. Nezáujem o životy druhých sa vytráca aj v skupine tých, ktorí strádaajú. Ich životným krédom je „prežiť“. Chudoba ich naučila myslieť predovšetkým na seba. Prioritou sa stala nutnosť zabezpečiť základné potreby pre svojich najbližších, a to často i spôsobom, ktorý je v rozpore s formálnymi pravidlami života v danej spoločnosti. To odkazuje na ďalší problém – problém zoslabujúcej sa sociálnej stability.

- *Miera sociálnych nerovností v spoločnosti ovplyvňuje sociálnu stabilitu.* Teória sociálnej stability rieši otázku sociálnej rovnováhy. Je založená na presvedčení, že

všetky sociálne kruhy chcú zostať v harmónii, a preto vylučujú zo svojho stredy všetky myšlienky a skutky, ktoré sú v rozpore s ich vnútornými normami. Podmienkou sociálnej stability je teda sociálny konsenzus, ktorý určuje, ktoré formy správania sú v danej spoločnosti akceptované a ktoré nie. Neschopnosť či neochota akceptovať túto dohodu je trestaná vylúčením. Ak sa v spoločenstve nachádza veľa narušiteľov formálneho či neformálneho poriadku, spoločenstvo sa stáva labilným a jeho členovia strácajú istoty, ktoré im príslušnosť k skupine dovtedy poskytovala. Pojednávanie o tom, ako sa sociálne nerovnosti podpisujú na stabilitu spoločnosti by sme mohli začať štatistickými dátami, ktoré hovoria o tom, že v krajinách, v ktorých sú nerovnosti vyššie je i signifikantne vyšší výskyt trestných činov, viac ľudí pyká za svoje skutky za múrmi väzenia (bližšie Wilkinson, Pickett, 2010, s. 129-145). Zároveň je dôležité podotknúť, že nezanedbateľnú časť trestno-právnej činnosti páchajú maloletí a mladiství. Hlbší náhľad na problém získame, ak sa zamyslíme nad možnými príčinami tohto faktu. Delikventná činnosť mladých ľudí je v jasnom vzťahu s tým, akú majú sebadôveru. Pri jeho formovaní zohráva stále zásadnejšiu rolu vedomie sociálneho JA, ktoré závisí od toho, ako nás vnímajú druhí (Dickerson, Kemeny, 2004, s. 357). Ľudia žijúci v tomto miléniu prikladajú sociálnemu statusu väčšiu vážnosť ako to bolo v minulosti. Turnerova teória kategorizácie JA (*SCT - Self Categorization Theory*¹⁷) nadobúda tým väčšiu platnosť, čím viac naše sociálne JA preskupuje štruktúru našej osobnostnej identity. Sociálny pôvod na pozadí vytrácajúcich sa možností sociálnej mobility je zdrojom frustrácie nejedného mladého človeka. Vzťah sociálnej nerovnosti a slabej sebaúcty naznačujú aj niektoré výskumy. Je napr. zaujímavé, že v rokoch 1950 - 1980, keď sa postupne formovala tzv. dvojtretinová spoločnosť (považovaná za sociálne najspravodlivejšiu), sa počet mladých ľudí, ktorí súhlasili s výrokom „*Som dôležitá osoba, ktorá má svoju cenu*“ zvýšil z 12% na 80%. Akonáhle sa začali v ďalších rokoch nožničky sociálnych nerovností roztvárať, ich počet začal klesať a stále viac mladých ľudí prestalo veriť vo vlastnú cenu. Zároveň začal stúpať počet mladých ľudí trpiacich depresiami a úzkostnými stavmi (Wilkinson, Pickett, 2010). Niet preto divu, že v menej

¹⁷ Teória kategorizácie JA – *SCT (Self-Categorization Theory)* hovorí o tom, že identity človeka sú kognitívne zorganizované do hierarchicky zoradených kategórií – najvrchnejšiu vrstvu tvorí interdruhovú identitu, ďalšiu sociálna a najspodnejšiu osobnostná identita. To, že i sociálna identita má pre zdravé ego človeka veľký význam, potvrdzuje i fakt, že v rámci tejto štruktúry funguje zákonitosť: keď jedna z úrovní zoslabne, oslabia sa i ostatné úrovne. Ak teda začnem pochybovať o svojej príslušnosti k mojej kultúrnej skupine alebo sa pod vplyvom okolností naruší moja emocionálna väzba na skupinu (hanbím sa za ňu, pochybujem o výhodnosti mojej príslušnosti k skupine a pod.), utrpí i moja personálna identita (začnem pochybovať o svojich schopnostiach, vlastnostiach, o sebe samom, zníži sa moje sebadomie a pod.).(bližšie Euptáková-Vančíková, 2008)

spravodlivých krajinách je preukázateľne väčší výskyt užívateľov ľahkých i ťažkých drog, ako i väčšia početnosť násilných trestných činov, ako sú vraždy¹⁸, znásilnenia a pod. Sociálnu stabilitu však neovplyvňuje len delikventná činnosť mládeže. Psychológia chudoby či dlhodobej nezamestnanosti opisuje negatívne dopady, ktoré súvisia aj s páchaním sociálno-patologických javov, ako suicidálne prejavy, drogové závislosti a s nimi súvisiaci alkoholizmus, iné nelátkové závislosti (napr. patologické hráčstvo), prostitúcia, bezdomovecstvo, či riziko vstupu do zhubného kultu (bližšie Rybová, 2009). Zúfalstvo verbuje mladých ľudí aj do extrémistických zoskupení a hnutí. Psychologické analýzy násilných skutkov ich prívržencov odhaľujú, že za nenávisťnými postojmi sa skrývajú predovšetkým nešťastné a „zlomené“ duše, ktorých najväčším problémom je vzťah k vlastnej osobe formovaný na pozadí sociálnej nespravodlivosti.

▪ *Miera sociálnych nerovností v spoločnosti ovplyvňuje blaho detí v krajine.* „Deti sú najväčším bohatstvom národa“. „Deti sú našou budúcnosťou“.... Internet ponúka množstvo citátov a prísloví, ktoré majú napriek istému pátosu zdravé jadro. Budúcnosť spoločnosti je nepochybne ovplyvnená aj tým, v akých podmienkach vyrastá jej nová generácia. A tak úvahy o vplyve nerovností na blaho dieťaťa by sme mohli začať štatistikami, ktoré odhaľujú fakt, že tam, kde sa kumuluje viac chudoby v kontraste s bohatstvom je väčší výskyt úmrtia novorodencov, či narodenia novorodencov s podváhou, žije viac detí, ktoré trpia na podvýživu či naopak zápasí s obezitou (Wilkinson, Pickett, 2010, s. 83, 89-102). My sa však zameriame na tak ťažko uchopiteľný rozmer života, akým je ľudské šťastie. Bez nároku na hlbšiu filozofickú analýzu tohto pojmu sa môžeme zamyslieť nad tým, aké podmienky by mali určovať šťastné detstvo. Z nášho pohľadu má zásadný význam rodičovská láska a prostredie, v ktorom sa dostáva dieťaťu dostatočnej pozornosti a komplexnej starostlivosti. Dôležitá je pokojná klíma, v ktorej môžu deti prežívať detstvo ako bezstarostné. Žiaľ, nie všetky deti sú v tomto zmysle rovnako šťastné. Vo väčšom riziku sa nachádzajú tie, ktoré žijú v krajinách, kde sa kumuluje chudoba a prekvitá fenomén sociálneho vylúčenia. Ľudia žijúci v hmotnej núdzi nedokážu často uspokojiť ani primárne potreby svojich potomkov, pretože sami bojujú s pocitmi úzkosti, prežívajú krízy, ktoré ich často zvedú na nesprávnu cestu. Dennodenný boj o prežitie či boj o uznanie

¹⁸ Psychiater J. Gilligan, ktorý svoju kariéru venoval práci s páchatelmi závažných trestných skutkov po rokoch svojej praxe skonštatoval, že za väčšinou týchto činov stojí snaha páchatel'ov zbaviť sa pocitov zahanbenia a poníženia – pocitov, ktoré sú bolestivé až neznesiteľné a nahradiť ich opačným pocitom – pocitom hrdosti. Možno i preto nedokážu mnohí restanci vyjadriť ľútosť nad svojím skutkom (Gilligan, 1996, 2001, podľa Wilkinson, Pickett, 2010, s. 133).

ovplyvňuje i celkovú klímu rodiny. Preto mnohé deti zažívajú už v prenatálnom období a v prvých rokoch života stres, ktorý „významne ovplyvňuje zdravie ľudí po zvyšok života“ (Boyce, 1985, Holmes, 2001). Stres v začiatkoch života ovplyvňuje fyzický rast, emocionálny, sociálny a kognitívny rozvoj, rovnako ako i zdravie človeka v dlhodobom horizonte (Bradley, Corwyn, 2002). Ako sme ukázali v predchádzajúcej časti, socioekonomický status rodiny ovplyvňuje i sebaobraz dieťaťa, podpisuje sa na jeho sebaúcte a sebavedomí. Deprivácia je ešte silnejšia tam, kde deti vyrastajú nielen v podmienkach chudoby, ale i v rozvrátenej rodine. V zónach s vysokou nezamestnanosťou a nízkymi príjmami je výskyt slobodných mamičiek častým javom. Muži paradoxne unikajú z partnerstva nie kvôli nedostatku zodpovednosti, ale práve kvôli nej. Uvedomujú si svoju bezmocnosť a neschopnosť poskytnúť dieťaťu potrebnú podporu a stabilitu (Wilkinson, Pickett, 2010, s. 127-128). Pocit ich frustrácie sa tak prenáša aj na opustené matky, ktoré v stave núdze len s ťažkosťami vytvárajú prostredie bezpečia. Preto nijak neprekvapí, že v krajinách, v ktorých je vyššia sociálna nerovnosť bolo zaznamenaných viac konfliktov medzi deťmi, vrátane bitiek, šikanovania či iných nepriateľských prejavov (tamtiež, s. 139).

▪ *Miera sociálnych nerovností v spoločnosti ovplyvňuje vzdelanosť jej členov.* Samozrejme, vo vzťahu k nosnej téme tejto publikácie nemožno opomenúť i vplyv nerovností na úroveň vzdelanosti v krajine. Na tomto mieste sa nebudeme zamýšľať nad tým, akú povahu má ten-ktorý vzdelávací systém a či obsahuje alebo neobsahuje prvky inkluzívneho vzdelávania. Poukážeme na výskumne podložené trendy, ktoré iste nebudú náhodné. Pozorný čitateľ zaiste nájde paralely s tým, čo bolo doteraz povedané. R. Wilkinson a K. Pickettová (2006, 2007) zhrnuli výsledky PISA meraní a dospeli k záveru, že v krajinách s vyššou sociálnou nerovnosťou skórovali pätnásťroční študenti horšie tak v matematickej, ako i čitateľskej gramotnosti. Zároveň zistili, že v podmienkach nerovnosti je signifikantne vyšší výskyt študentov, ktorí nedokončili z nejakého dôvodu strednú školu (Wilkinson, Pickett, 2010, s. 105-107). Pri interpretácii týchto zistení by sme nemali opomenúť faktor motivácie. Voľba vzdelávacej dráhy detí je výrazne sociálne determinovaná. Chudobní ľudia oveľa opatrnejšie zvažujú investície do vzdelávania a vo všeobecnosti nižšie vrstvy oceňujú význam vzdelania menej než vyššie vrstvy. Preto i motivácia študovať v priemere klesá s klesajúcim sociálnym pôvodom (podľa Keller, Tvrдый, 2008). Vplyv sociálneho okolia na vzdelanostné aspirácie mladých ľudí potvrdili aj staršie psychologické experimentálne výskumy (Sherif, 1953; Heriot, 1963). No zdá sa, že predstavy rodičov a detí nemusia byť rovnaké. Správa UNICEF prekvapila zisteniami, že deti z nižších

vrstiev majú relatívne veľké vzdelanostné aspirácie (2007). Na margo toho R. Wilkinson a K. Pickettová konštatujú, že v krajinách s väčšou sociálnou nerovnosťou je možné evidovať väčšiu priepasť medzi očakávaniami detí a ich reálnymi možnosťami. Vyzerá to podľa nich tak, že veľa detí z nižších vrstiev túži po povolani, ktoré by im zabezpečilo vysnívaný sociálny status. Avšak len veľmi malá časť z nich dosiahne kvalifikáciu, ktorá by im výkon danej profesie umožnila. To musí podľa autorov logicky vyústiť do sklamaní a frustrácie (2010, s. 117). Slabé školské výsledky, samozrejme, nie sú len výsledkom slabej motivácie zo strany rodičov. Rozhodujúcim faktorom je intelekt dieťaťa. Dnes už vieme, že i ten je výrazne determinovaný rodinným prostredím žiakov. Psychológovia už desiatky rokov odmietajú tézu, že inteligencia človeka je nemenná. Sú presvedčení o tom, že je relatívne plastická a „že vrodená dispozícia vymedzuje len krajné možnosti, pričom konkrétna úroveň intelektu závisí od prostredia a aktívnej interakcie jedinca s ním“ (Helus, 2004). Školská úspešnosť je teda logicky závislá od podnetnosti prostredia, v ktorom deti vyrastajú, od schopnosti rodičov stimulovať ich kognitívny rozvoj od raného detstva a vytvárať im tak priaznivé podmienky pre zvládnutie nárokov školy. No a vzdelanostná úroveň spoločnosti zasa závisí od toho, aká početná skupina detí vyrastá v optimálnom prostredí a koľko z nich trávi prvé roky života v situácii chudoby, v podmienkach nedostatočných stimulov a motivácie.

▪ *Miera sociálnych nerovností v spoločnosti ovplyvňuje jej produktivitu a prosperitu.* Ak prijmeme argument, že nerovnosť v krajine negatívne ovplyvňuje vzdelanostnú úroveň jej obyvateľstva, dostaneme sa k ďalšiemu vzťahu. Ten je možné vysvetliť cez koncept ľudského kapitálu, ktorý politickí ekonómovia chápu ako komplex praktických vedomostí, získaných zručností a naučených schopností jedinca, ktoré zvyšujú jeho potenciálnu produktivitu a umožňujú mu tak získať príjem výmenou za prácu (Johnson, 1996). Ľudský kapitál je v súčasnosti považovaný za akýsi motor dlhodobého ekonomického rastu. Ekonómovia zdôrazňujúci význam investícií do ľudského kapitálu akcentujú najmä význam investícií do formálneho vzdelávania. Pokrok je totiž v kauzálnom vzťahu s kvalitou ľudských zdrojov. To ozrejmuje ďalšie súvislosti. Selektívne vzdelávacie systémy prehlbujú nerovnosti medzi ľuďmi a nerovnosť ovplyvňuje celkovú prosperitu krajiny. Preto neprekvapia zistenia, že tam, kde je vyššia sociálna rovnosť žije viac kreatívnych ľudí. Rovnostárske krajiny vykazujú podľa výskumov vyššiu mieru inovácií a pokrokových prvkov (Wilkinson, Pickett, 2010, s. 225- 226).

Vzdelávací systém nie je ostrovom uprostred ničoho. Funguje v tesnom napojení na ostatné spoločenské systémy krajiny, a preto len v súčinnosti s nimi môže ovplyvniť jej spoločenskú klímu a celkovú životaschopnosť. Napriek tomu nemožno opomenúť, že formálne vzdelanie má stále nemalý dopad na kvalitu života jednotlivcov, ktorí tvoria občiansku spoločnosť a ľudský kapitál. Vzdelanie možno stratilo vo všeobecnosti funkciu „výťahu“ či „poisťovne“, no výťah nejazdí len nahor a poisťka proti pádu nadol sa ešte stále oplatí. Tak pre jednotlivcov, ako i pre spoločnosť, v ktorej sociálna exklúzia prekvitá a ohrozuje jej stabilitu. Preto je otázka spravodlivosti vo vzdelávaní stále v centre pozornosti a výzva zadefinovať inkluzívne vzdelávanie ako spoločenskú potrebu vysoko aktuálna aj u nás.

3 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE – MOŽNOSTI A LIMITY

Inklúzia sa stala na prelome tisícročí jednou z kľúčových kategórií vzdelávacej politiky západného civilizačného okruhu. Inklúzia nie je pojem, ktorý je rýdzo pedagogický. Jeho domovom sú prírodné vedy. Ak chce napríklad biológ vyjadriť, že sa nejaký tkanivový útvar objavil v inom tkanive, ktoré ho v sebe uzavrelo, použije na označenie tohto javu pojem inklúzia. Jav uzavretia (inklúzie) jedného útvaru druhým tak, že uzavretý útvar sa stáva integrálnou súčasťou útvaru uzatvárajúceho a tým určuje jeho kvalitu, inšpiroval k myšlienke inkluzívneho vzdelávania. Ide o také poňatie vzdelávacieho procesu, ktorý dokáže vyhovieť všetkým (poňať do seba), bez rozdielu ich vzdelávacích potrieb a možností. Ide o to, že „bežné školy by mali prijímať a vzdelávať všetkých žiakov bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky“ (Salamanka statement, 1994, s. 6).

Termín inkluzívne vzdelávanie sa hlavne u nás používa najmä v súvislosti so školovaním detí a žiakov s nejakou formou mentálnej, fyzickej či socio-kultúrnej „nedostatočnosti“, ale často bez toho, aby sa atribúty inkluzivity vôbec brali do úvahy. Preto ak chceme hovoriť o vzdelávaní v inkluzívnej škole, musí nám byť jasné, čo pod týmto označením máme chápať. Primárne pritom ani nejde o to vymedziť, resp. porozumieť správnej definícii pojmu inklúzia, ale o to, či aktéri inkluzívneho vzdelávania dokážu kreovať vlastné funkčné vymedzenie obsahu tohto pojmu. Inklúzia v tom pedagogickom poňatí totiž nie je stav, ale spôsob vedenia výchovno-vzdelávacieho procesu. Znamená, že učiteľ neustále uvažuje nad tým, ako vyhovieť rozvojovým potrebám žiakov v sústavne sa meniacich podmienkach tak, aby predchádzal ich zlyhaniu a aby zároveň zabezpečil ich plnohodnotný rozvoj v rámci ich individuálnych možností, ktoré sú u každého žiaka odlišné.

3.1 Inklúzia ako výzva pre pedagogickú teóriu a prax

To, že sa idea inklúzie v pedagogickom myslení a vzdelávacej politike vôbec vyskytla, je výsledkom nejednoznačnosti doby označovanej ako postmoderna. Politický i pedagogický diskurz a aj jeho prax sa v postmodernom ponímaní stavia do protikladu ku konceptu školy, ktorá sa dejinne etablovala v čase moderny ako verejná inštitúcia s fundamentálnou funkciou reprodukovat' a distribuovať poznanie. Jeden z protagonistov postmoderny M. Foucault (2002) ju v tomto svetle vníma ako politickú formu zaisťujúcu takú podobu uchovania, resp. modifikácie poznania, ktorá zabezpečuje stabilitu

emocionálnych vzťahov. Je založená na myšlienke E. Durkheima, že socializácia je prenosom kolektívneho vedomia do vedomia individuálneho (Havlík, Koťa, 2002). Základným socializačným mechanizmom v takomto duchu je orientácia dieťaťa na autoritu ako základný socializačný mechanizmus (Lorenzová, 2016). Postmoderna naproti tomu prichádza s ideou postfundamentalizmu v pedagogike, ktorý preferuje až radikálny demokratizmus a orientáciu na také spoločenské a individuálne hodnoty, ktoré umožnia v podmienkach výchovy a vzdelávania zohľadniť situáciu kultúrnej plurality a diverzity. Spája sa pritom s prúdom kritických teórií, ktoré súvisia s politickými hnutiami za práva dieťaťa a s odmietnutím tradičného patriarchálneho modelu pedagogickej autority (Lorenzová, 2016). Inakosť, ktorá bola v modernistickom poňatí považovaná za vybočenie z normality, získava postmodernistický status rehabilitanta a premietla sa do pedagogického apelu na rešpektovanie a oslavu diverzity v podobe multikultúrnej výchovy a individualizácie procesov výchovy a vzdelávania a zabezpečenia rovných šancí nadobudnúť kvalitné vzdelanie šité na mieru potrieb jednotlivca. Ako zdôraznila J. Lorenzová (2016), pedagogika, ktorá prijíma postmodernú situáciu v jej zložitosti, zdôrazňuje, že každá výchovná aktivita musí mať na zreteli variabilitu a kontext, teda, že nemôže aplikovať všeobecnú výchovnú schému na situácie, ktoré sú vždy jedinečné. Socializačné procesy, v ktorých zohráva škola dominantnú rolu, sa takto už nekoncepujú na durkheimovskom koncepte adaptácie dieťaťa a interiorizácie kolektívneho vedomia, ale na predstave dieťaťa ako sociálneho aktéra s vlastnou kultúrou, ktoré kultúrou dospelých nie je asimilované, ale ju svojim konaním interpretuje a pretvára.

Koncept inkluzívneho vzdelávania sa objavuje ako výsledok postupného vývoja pohľadu na spoločenské postavenie a miesto hendikepovaných jedincov, vylúčených či marginalizovaných sociálnych skupín vo väčšinovej spoločnosti, ktorá v tradičnom ponímaní reprezentovala (reprezentuje) spoločenskú normu. V intenciách systému verejného vzdelávania išlo v prvom rade o otázku prístupu týchto jednotlivcov a sociálnych skupín k inštitúciám verejného vzdelávania a k možnosti ich plnohodnotného využitia vzhľadom k ich obmedzeným individuálnym či socio-kultúrnym možnostiam. Prvé náznaky nového pohľadu na problém exklúzie „nespôsobilých“ predstavuje správa M. Warnockovej z roku 1978. Išlo v nej hlavne o zmenu spôsobu nazerania na schopnosti exkludovaných prijímať tie sociálne roly, ktoré im v zmysle jedného z ďalších teoretikov socializácie modernej doby funkcionalistu T. Parsonsa (1958) prideluje spoločnosť aj prostredníctvom školy, aby si osvojili dané hodnoty a kultúrne vzory. V britskom parlamente ju prezentovala komisia pod vedením

M. Warnockovej, anglickej filozofky a spisovateľky, ktorá mapovala situáciu na poli vzdelávania hendikepovaných detí a mládeže. V nej sa prvýkrát vyskytol termín *deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami*, ktorý vyjadroval zásadný obrat v nazeraní na hendikepovaných jedincov. Správa odporúčala iné nazeranie na takéto deti tak, aby sa prax založená na identifikácii typu postihu hendikepovaného dieťaťa a jeho následného umiestnenia do špeciálnej školy prislúchajúcej identifikovanému typu postihu zmenila. Namiesto identifikácie postihu dieťaťa odporúča sústrediť sa na identifikáciu jeho ťažkostí, ktoré má v procese učenia sa. Na základe toho má vzniknúť následná ponuka primeranej vzdelávacej služby založenej na individualizovanom vzdelávacom pláne (Clough, Corbet, 2001). V tomto zmysle hendikepované dieťa prestáva byť vnímané ako nositeľ diagnózy a do pozornosti sa dostáva ako individualita so sebe vlastnými rozvojovými potrebami, na ktoré reaguje škola svojou, na jeho mieru šitou, vzdelávacou ponukou. Warnockovej správu môžeme považovať za kľúčový míľnik na ceste od úvah filantropistov v polovici 19. storočia o tom, ako sa postarať o postihnuté deti cez obdobie touto správou vyvolaných integračných úsilí v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch minulého storočia (Clark et al, 1997), až po deklaráciu zo Salamanky v roku 1994, ktorá demonštruje politickú vôľu realizovať ideu inklúzie.

I napriek tomu, že od deklarácie zo Salamanky uplynulo viac ako dvadsaťdva rokov, sa termín inklúzia či inkluzívne vzdelávanie, naďalej vyznačuje obsahovou nejednoznačnosťou¹⁹ tak príznačnou pre postmodernú situáciu. Existuje množstvo prístupov a vymedzení týchto kategórií (Booth, 1996; Booth, Ainscow, 1998; Ainscow, Farrell, Tweddle, 2000; Dyson, Millward, 2000). M. Ainscow a M. Cézarová (2006) identifikovali v širšom medzinárodnom kontexte päť prístupov k uvažovaniu o inklúzii (bližšie Ainscow et al. , 2006):

1. inklúzia vzťahujúca sa primárne k postihom a špeciálnym vzdelávacím potrebám detí neberúc do úvahy problematiku ostatných detí zúčastnených procesu výchovy a vzdelávania v škole;
2. inklúzia ako odpoveď na problémy s deťmi s poruchami správania, ktoré sú nejakým spôsobom vylučované z procesu výchovy a vzdelávania v škole (neželané tehotenstvo mladistvých dievčat, vyčleňovanie detí s poruchami správania z mimotriednych podujatí a pod.);

¹⁹ Inklúzia ako pôvodne nepedagogický termín nadobudol svoju pedagogickú konotáciu na základe politickej deklarácie, čo je dobovo príznačný jav. Najprv sa nastolí politická požiadavka a následne sa hľadajú pedagogické vymedzenia umožňujúce posunúť politický diskurz do praktickej výchovno-vzdelávacej roviny. Iným príznačným príkladom je kategória kľúčových kompetencií.

3. sociálna inklúzia ako odpoveď na hrozbu sociálnej exklúzie zraniteľných skupín ako napríklad detí z marginalizovaných menšinových komunít, kočovných spoločenstiev a pod.;
4. inklúzia ako spôsob prekonania tradície vonkajšej diferenciácie v školskom systéme, kde sú žiaci na sekundárnom stupni školskej dochádzky diferencovaní do rozmanitých typov škôl na základe ich vzdelávacích výsledkov na primárnom stupni školy (napr. vo Veľkej Británii);
5. inklúzia ako forma vzdelávania pre všetkých, ktorá ako idea je produktom medzinárodného diskurzu koordinovaného UNESCO v rámci hnutia Education for All a týkajúce sa hlavne chudobných regiónov sveta, ktorá uvažuje o škole ako jednej z ďalších možných foriem, ako zabezpečiť účasť všetkých členov spoločenstiev na vzdelávaní.

Ak by sme hľadali nejaký zjednocujúci faktor uvedených prístupov, tak sa idea inkluzívneho vzdelávania vymedzuje v sémantickom priestore ohraničenom kategóriami rozmanitosť vzdelávacích, resp. rozvojových potrieb detí a rešpektovanie tejto rozmanitosti školou v takom zmysle, aby obsahlo aj jednotlivcov a sociálne skupiny, ktoré doposiaľ nie sú súčasťou takto koncipovaného vzdelávacieho procesu. P. Clough a J. Corbetová (2001) pritom zdôrazňujú, že pri vymedzovaní obsahu pojmu inklúzia treba brať do úvahy rozmanité historické a kultúrne vplyvy na podobu konkrétnej inkluzívnej praxe, heterogenitu inkluzívnej ideológie i to, ako výsledky výskumov menili pohľad na túto problematiku.

3.2 Podoby a stupne školskej inklúzie

V princípe môžeme hovoriť o niekoľkých faktoroch, ktoré sa v historicky a kultúrne špecifickom profile premietajú do konkrétnej podoby prístupov a praktík inkluzívneho vzdelávania (podľa Clough, Corbet, 2001):

1. psycho–medicínske poňatie postihnutia ako defícitu, ktorý má byť kompenzovaný špeciálnou formou vzdelávania;
2. sociologická perspektíva ako kritická odozva na psycho–medicínske poňatie postihnutia s orientáciou na špeciálne vzdelávacie potreby ako sociálny konštrukt;
3. orientácia na školské kurikulum ako zdroj uspokojovania, ale aj vytvárania špecifických ťažkostí v procese učenia sa;

4. inštitucionálny rozvoj školy, v rámci ktorého sa pozornosť upriamuje na systémový prístup a organizovanie inštitucionálnych podmienok na skutočné školenie všetkých detí;
5. otvorene politická odozva na efekty exklúzie založenej na psycho-medicínskom poňatí postihnutia ako prejav zmeny verejného postoja k otázkam inkluzívneho vzdelávania videnej vo svetle spoločenskej objednávky.

V tomto zmysle sa črtajú dva typové spôsoby prekonávania exklúzie jednotlivcov či sociálnych skupín zo spoločensky štandardných vzdelávacích procesov. Prvý, historicky starší, vychádzajúci z psycho-medicínskeho poňatia postihov dieťaťa ako objektu záujmu, je integrácia. Môžeme ho charakterizovať ako kompenzačno-asimilačný model začleňovania detí do vzdelávacieho procesu. Kombinuje sociologickú perspektívu a orientáciu na školské kurikulum, ale z perspektívy integrovaného dieťaťa. Hľadá odpovede na otázky: Akým spôsobom prekonávať bariéry školskej úspešnosti žiaka, ktoré sú zapríčinené jeho postihom, či nejakým deficitom? Akú kompenzáciu potrebuje hendikepovaný žiak, aby vyhovel požiadavkám školy?

Druhý, aktuálny typový spôsob, je primárne politickou požiadavkou na inštitucionálny rozvoj školy v zmysle vytvárania inkluzívneho prostredia poskytujúceho rovné šance na vzdelanie pre všetkých. Môžeme ho nazvať rozvojovo-asociačným modelom začleňovania detí do vzdelávacieho procesu. Termín inklúzia v tomto spôsobe začleňovania predstavuje paradigmatickú zmenu pohľadu na problém, spočívajúci v sústredení sa na školu, namiesto na žiaka (Winter, O'Raw, 2010).

Úvahy o inkluzívnom vzdelávaní tak začínajú hľadaním odpovede na otázky: Ako prekonať bariéry školskej úspešnosti žiaka, ktoré vytvorila svojím spôsobom fungovania škola? Aké zmeny musia prebehnúť v škole, aby bola schopná vyhovieť vzdelávacím, či rozvojovým potrebám žiaka a to bez ohľadu na ich charakter?

Kompenzačno-asimilačný model (integrácia) začleňovania detí do vzdelávacieho procesu vychádza z predstavy, že v parsonsovskom (Parsons, 1958) zmysle spoločnosť ustanovuje školu ako nástroj socializácie, ktorá kultúrne asimiluje dieťa do spoločnosti dospelých. Existujú však deti, ktoré disponujú určitou formou hendikepu, ktorý im zabraňuje účasti na tomto asimilačnom procese. Preto je potrebné tento hendikep vhodne kompenzovať tak, aby sa ich účasť na školovaní mohla stať plnohodnotnou a tým sa predíde ich budúcej sociálnej či kultúrnej exklúzii.

Rozvojovo-asociačný model (inklúzia) začleňovania detí do vzdelávacieho procesu nie je ani pokračovaním integrácie na inej kvalitatívnej úrovni, ale nie je ani jej popretím. Pokračovaním nie je preto, lebo primárne neuvažuje o cestách kompenzácie hendikepov

detí, lebo jednak na ne nenazerá z psycho-medicínskeho pohľadu, teda nenazerá na ich špecifiká z perspektívy choroby ale zdravia. Na druhej strane neuvažuje len o špeciálnych vzdelávacích potrebách niektorých detí, ale o vzdelávacích potrebách všetkých účastníkov vzdelávacieho procesu. Nie je však popretím integrácie, lebo rešpektuje skutočnosť vyčleňovania hendikepovaných detí zo štandardných vzdelávacích inštitúcií do ich alternatívnych foriem (špeciálne školy) a potrebu ich integrácie do štandardných podmienok. Ide však o to, že tieto štandardné podmienky majú inkluzívny charakter. Kým integrácia sa dotýka niektorých žiakov, inklúzia je inštitucionálna záležitosť a dotýka sa všetkých žiakov. V inkluzívnom prostredí sa sústavne hľadajú prostriedky čo najúplnejšieho uspokojovania vzdelávacích potrieb každého jedného žiaka bez ohľadu na mieru jeho školskej úspešnosti. To je asi aj jeden z kľúčových dôvodov, prečo neexistuje jednoznačná a všeobecne rešpektovaná definícia inkluzívneho vzdelávania. Jeho vymedzenie a poňatie je determinované pozíciou nazerajúceho na tento problém. Ako zdôrazňuje L. Florian (2005), význam kategórie inklúzia je kontextuálny a môže nadobúdať rozmanité podoby v závislosti na situácii, v ktorej sa vyskytne, preto bude mať inú podobu v každej inkluzívnej škole. Väčšina teoretikov inklúzie však uvažuje o nej viac či menej v súvislosti so začleňovaním hendikepovaných detí do štandardných podmienok škôl hlavného prúdu (napr. Uditsky, 1993; Clark et al., 1995; Hall, 1996; Florian, 2005; Ainscow, César, 2006). Akosi implicitne pritom existujúce školské podmienky považujú za „inkluzívne“ pre tých, ktorí tam už sú. V takomto prípade je potom legitímne hovoriť o tom, že koncepcia integrácie bola prekonaná koncepciou inklúzie. M. F. Giangreggo (1997) v tejto súvislosti hovorí, že idea inklúzie sa v plnej miere naplní vtedy, ak pojmy ako inkluzívna škola, inkluzívna trieda a inklúzia žiakov úplne vymiznú z pedagogického slovníka (lebo nebude existovať žiadna exklúzia, teda ani dôvod dávať škole, triede či žiakovi nejaké vymedzujúce prívlastky). Podmienky vytvárajúce inkluzívne prostredie v škole charakterizuje nasledovne (Giangero, 1997):

- všetci žiaci sa zúčastňujú všeobecného vzdelávania vo svojej miestnej škole, inklúzia len pre niektorých je kontradiktórna;
- žiaci sú vzdelávaní v triedach, kde je počet žiakov bez hendikepu a hendikepovaných žiakov v pomere zodpovedajúcom miestnej populácii;
- žiaci sú vzdelávaní spoločne vo vekovo homogénnych triedach;
- žiaci s rozmanitými individuálnymi charakteristikami a schopnosťami zdieľajú spoločné skúsenosti v procese učenia sa, ale majú individuálne odlišné vzdelávacie výsledky, k čomu dostávajú nevyhnutnú podporu a im prispôsobené podmienky;

- spoločné vzdelávacie skúsenosti nadobúdajú žiaci v podmienkach, ktoré využívajú prevažne ľudia bez hendikepov;
- vzdelávacie podmienky sú prispôsobené na dosahovanie žiakmi individuálne oceňovaných výsledkov tak, aby nachádzali individualizovanú rovnováhu medzi akademickými/funkcionálnymi a sociálnymi/personálnymi aspektmi školenia;
- o inkluzívnom školskom prostredí hovoríme vtedy, ak sa charakteristiky uvedené v tomto zozname vyskytujú na každodennej báze.

Frekvencia výskytu horeuvedených charakteristík na každodennej báze je kvantitatívnym ukazovateľom vytvárania inkluzívneho prostredia v škole. Jeho kvalitatívna stránka je určovaná mierou uspokojovania vzdelávacích, resp. rozvojových potrieb jednotlivých detí a rozsahom ich začleňovania do vzdelávacieho procesu. Na tomto základe možno hovoriť o inklúzii a úplnej inklúzii. V zmysle vymedzení týchto kategórií Centrom evalvácie, rozvoja a výskumu Phi Delta Kappa (Phi Delta Kappa's Center for Evaluation, Development, and Research) termín inklúzia vyjadruje záväzok školy vzdelávať každé dieťa v najväčšej možnej miere ako je to možné v triedach, ktoré navštevujú jeho bežní spolužiaci. Začlenenému dieťaťu sú síce poskytované potrebné služby aj v podmienkach školy, ale dieťa navštevuje špecializované služby aj mimo nej. Začlenené dieťa ťaží z možnosti byť súčasťou danej triedy bez toho, aby sa očakávalo, že bude držať krok s ostatnými deťmi. Zástancovia takto vnímanej inklúzie uprednostňujú moderné prístupy k formám poskytovaných vzdelávacích a ostatných potrebných služieb. Plná inklúzia však znamená, že všetci začlenení žiaci, bez ohľadu na ich hendikep či jeho závažnosť, sú v plnej miere a celý čas súčasťou normálnej triedy, či vzdelávacieho programu. Všetky potrebné služby sú im poskytované v podmienkach školskej triedy, resp. školy (Research Buletin, 1993 in Winter, O'Raw, 2010).

Ak by sme chceli zhrnúť, čo znamená inkluzívne vzdelávanie, a to i napriek tomu, že sa predpokladá množstvo jeho lokálne špecifických podôb, nasledovné charakteristiky by mali byť v určitej miere identifikovateľné v každej jeho podobe:

- deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami sú začleňované do štandardného prúdu školenia;
- v školách sa deti učia spoločne v školských triedach bez ohľadu na ich individuálne vzdelávacie a rozvojové potreby, ich možný hendikep a jeho rozsah;
- široká diverzita detí vo vzťahu k ich vzdelávacím a rozvojovým potrebám je vnímaná školou ako obohacovanie edukačného prostredia, z ktorého profitujú všetci jej, nielen začleňovaní, žiaci;

- k uspokojovaniu vzdelávacích a rozvojových potrieb detí vytvára škola také podmienky, aby žiadne z detí nemuselo byť vyčleňované zo štandardného prostredia danej školy.

Je zrejmé, že v takých edukačných podmienkach, kde je proces výučby založený na frontálnom vyučovaní, nie je možné uvažovať ani o tých najzákladnejších podobách inkluzívneho vzdelávania. Mieru porozumenia a uplatnenie zmyslu inklúzie v škole určujú nasledovné faktory (podľa DES, 2007):

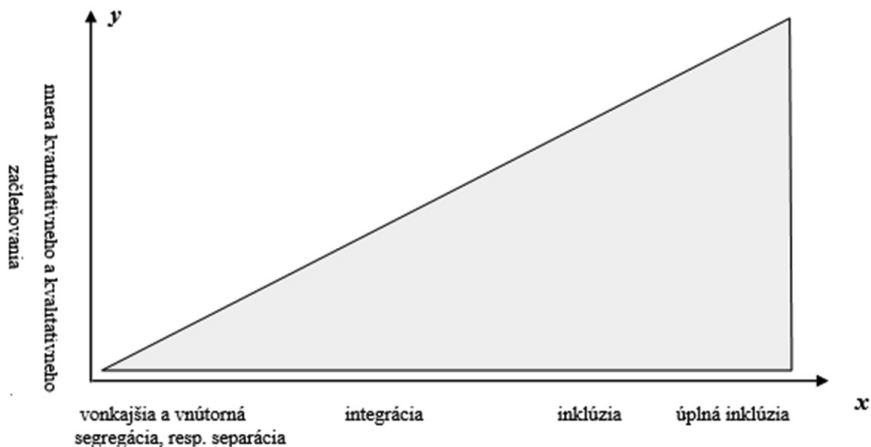
- využívanie čo najširšej škály stratégií výučby a vyučovacích prístupov zo strany učiteľov;
- jasné a pre žiakov zrozumiteľné vymedzovanie vzdelávacích cieľov, ktoré sú diferencované, operacionalizované v procese výučby a spoločná reflexia toho, čo sa žiaci v procese výučby naučili, čo dosiahli;
- uplatňovanie princípov a techník formatívneho hodnotenia ako prostriedkov monitorovania a podnecovania individuálnych pokrokov každého jedného žiaka;
- obsah výučby zodpovedá vzdelávacím a rozvojovým potrebám žiakov a ich možnostiam jeho osvojovania;
- zadávanie učebných úloh, ktoré umožňujú osvojovanie učiva rozmanitými spôsobmi zmyslového vnímania;
- využívanie učebného materiálu a pomôcok zodpovedajúcich vzdelávacím a rozvojovým potrebám žiakov vzhľadom na ich vek, záujem a schopnosti;
- možnosti a vôľa učiteľa odkloniť sa od naplánovaných vyučovacích postupov v prípadoch, ak sa vyskytnú neplánované príležitosti na učenie sa v intenciách naplánovaných cieľov;
- primeraný čas na osvojovanie, precvičovanie a aplikáciu nadobúdaných vedomostí, schopností, zručností a skúseností v praktických situáciách;
- vytváranie učebných príležitostí na rozvoj jazykových, komunikačných, personálnych a sociálnych spôsobilostí žiakov.

Uvedený základný zoznam faktorov ovplyvňujúcich mieru uplatnenia idey inklúzie v škole implikuje otázku obťažnosti prechodu od ne-inkluzívnej na inkluzívnu podobu školy. Podmienenosť úspešnosti takéhoto prechodu je multidimenzionálna, ale dva aspekty zohrávajú podstatnú rolu. Prvý z nich je politický aspekt. Reprezentuje mieru spoločenskej požiadavky na inkluzívne poňatie školského vzdelávania. V nej sa odzrkadľuje charakter spoločenských vzťahov, miera rozvoja demokracie a politickej otvorenosti spoločnosti. Druhý aspekt reprezentuje podobu pedagogického myslenia ktoré, na základe vedeckého poznania edukačnej i sociálnej reality, považuje inkluzívne

poňatie školského vzdelávania za najúčelnejšiu a najúčinnnejšiu podobu pedagogickej praxe. Možnosti reálnej aplikácie inkluzívneho vzdelávania vo výchovno-vzdelávacej praxi verejného školstva je podmienené mierou jeho odbornej, personálnej, organizačnej a materiálnej pripravenosti na splnenie tejto úlohy a jeho ideového súladu so vznesenou politickou požiadavkou na inkluzívne vzdelávanie. Uplatniteľnosť konceptu inkluzívneho vzdelávania ďaleko presahuje hranice školy a pedagogiky. Ak v spoločnosti neexistuje politická konsenzuálna zhoda na potrebe takéhoto konceptu, v škole môžu prebiehať len nesystémové experimenty, bez širšieho uplatnenia, lebo inkluzívna prax školy a spoločenská realita mimo nej nie sú v súlade. Inkluzívna spoločnosť si vyžaduje inkluzívnu školu, ale inkluzívna škola nemôže fungovať plnohodnotne, ak nie je súčasťou inkluzívnej spoločnosti. Tieto dva koncepty sú v komplementárnom vzťahu a to aj na časovej osi jeho praktického uplatnenia.

Kvality inkluzívneho vzdelávania vznikajú v dlhodobom procese, ktorý je súčasťou širšieho kontextu spoločenských premien. Ako zdôrazňuje M. Ainscow (2005), inkluzívne vzdelávanie je proces nekonečného hľadania stále lepších spôsobov ako reagovať na spoločenskú diverzitu. Je to uvažovanie o tom, ako sa učiť žiť s odlišnými ľuďmi a ako sa od nich učiť. Vyrovnávanie sa s odlišnosťami medzi ľuďmi sú takto vnímané ako stimuly k vzájomnému učeniu sa medzi deťmi a dospelými. Ukazuje sa, že iniciácia inkluzívnych procesov vo vzdelávacom systéme je málo efektívna, ak prebieha iba na báze deklaratívnych a organizačných zmien v podobe vydávania strategických dokumentov, organizovania veľkých konferencií a zavádzania formálnych vzdelávacích kurzov pre učiteľov (Ainscow, 2005). Účinnejšie a účelnejšie je sústrediť sa na lokálne podmienky verejných škôl a konkrétnymi opatreniami budovať ich kapacity smerom k začleňovaniu čo najširšej diverzity detí miestnej komunity do výchovno-vzdelávacieho procesu v škole (Ainscow, 2005). Potenciálnu efektivitu takéhoto prístupu ilustruje Graf 1:

Graf 1 Graf č.1 Následnosť rozmanitých kvalitatívnych stupňov a procesov začleňovania.



Os x na Grafe 1 pritom nevyjadruje nejakú časovú následnosť rozmanitých kvalitatívnych stupňov a procesov začleňovania, aj keď historicky je takáto následnosť konceptov začleňovania hendikepovaných detí do procesov výchovy a vzdelávania vo verejných školách nepopierateľná. V realite každodennosti sa však môžu vyskytovať súbežne, resp. sa uplatňuje epigenetický princíp „vyrastania“ jedného konceptu z predchádzajúceho už uplatňovaného. Os y na grafe odkazuje na mieru vyjadrujúcu počet začleňovaných detí zo situácie ich vylúčenia a zároveň aj mieru kvalitatívneho uspokojovania ich vzdelávacích a rozvojových potrieb v prostredí školy v závislosti od aktuálne uplatňovaného konceptu začleňovania detí z ich situácie vylúčenia.

3.3 Pedagogické dilemy inkluzívneho vzdelávania

V súvislosti s diskusiou, ktorá sa dotýka problematiky inkluzívneho vzdelávania sa často objavujú dve zásadné otázky:

1. Je inkluzívne vzdelávanie konceptom, ktorý súvisí len so začleňovaním vylúčených detí do hlavného prúdu školského vzdelávania, alebo sa vzťahuje aj na deti a procesy, ktoré sú súčasťou tohto prúdu? Teda uvažovali by sme o koncepte inklúzie aj v prípade, že by sme nečelili výzve začleňovania detí so špeciálnymi vzdelávacími a rozvojovými potrebami do bežnej školy?

2. Na čom je založená predstava, že inkluzívna forma vzdelávania je účinnejšia, resp. prospešnejšia pre deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a rovnako aj pre „štandardnú“ populáciu?

Pri hľadaní odpovede na prvú otázku musíme konštatovať, že politické pohnútky (The Salamanca Statement, 1994) a zásadná väčšina teoretických prác i praktických postupov súvisí s potrebou začleňovania vylúčených detí a mládeže do hlavného prúdu vzdelávania bez ohľadu na ich špecifické potreby. Na druhej strane je však potrebné zdôrazniť, že toto začleňovanie počíta s edukačným prostredím, ktoré buď pred začatím tohto procesu už funguje, alebo sa v určitom predstihu či súbehu s týmto procesom mení tak, aby tejto požiadavke bolo schopné vyhovieť. To znamená čo najširšie a najprincipiálnejšie uplatňovanie zásad osobnostne orientovaného konceptu výchovy a vzdelávania založeného na individuálnom prístupe rešpektujúcim osobnostný profil každého jedného žiaka, teda aj tých, ktorí nie sú zaradení v kategórii žiakov so špeciálnymi vzdelávacími a rozvojovými potrebami. V tomto zmysle teda existencia osobnostne orientovaného prístupu v pedagogickej praxi danej školy je nevyhnutným predpokladom toho, aby sme začleňovanie vylúčených detí do tohto edukačného procesu mohli nazvať inklúziou (nie integráciou) a vzdelávacie postupy uplatňované po ich začlenení inkluzívnym vzdelávaním.

Odpoveď na druhú otázku je už zložitejšia. Vyplýva z charakteru verejného všeobecného masového vzdelávania, ktoré musí riešiť dilemu medzi tým, čo vo vzťahu k žiakom a ich individualitám považovať za bežné a čo za výrazne odlišné. Teda dilemu, ako vyhovieť vzdelávacím a rozvojovým potrebám tých žiakov, ktorí sú v niečom výrazne odlišní od ostatných v edukačnom prostredí, ktorého ponuka je rovnaká pre všetkých (Clark et al., 1999). Ako sme na to poukázali vyššie, inklúzia je jedným z možných riešení tejto dilemy. G. Lindsay (2007) urobil analýzu realizovaných výskumov v oblasti implementácie inkluzívneho vzdelávania ako spôsobu začleňovania detí so špeciálnymi vzdelávacími a rozvojovými potrebami. Konštatujte, že výskumy realizované v osemdesiatych (napr. Madden, Slavin 1983) a deväťdesiatych (napr. Baker, Wang, Walberg, 1994; Hegarty, 1993; Sebba, Sachdev, 1997) rokoch minulého storočia jednoznačne nepreukázali výhodu inklúzie. V metaanalytickej štúdii E. T. Bakera, M.C. Wanga a J. H. Walberga (1994) sa podľa G. Lindsaya (2007) síce preukázali určité výhody v oblasti akademických výkonov začlenených detí, resp. žiakov, ale ich efekt bol veľmi malý, v mnohom podmienený stupňom vzdelávania (od materskej školy po strednú školu). Výsledky štúdií z konca tisícročia (Lindsay, 2007) možno stále považovať za nejednoznačné, ale posun nastal v tom, že špeciálne školy v porovnaní s inkluzívnym

vzdelávaním v hlavnom prúde škôl už nevykazujú prevahu zaznamenanú v štúdiách z predchádzajúceho obdobia.

Štúdie, ktoré boli zverejnené po roku 2000 podrobili analýze P. M. Seethaler a L. S. Fusch (2005). G. Lindsay (2007) sumarizuje ich zistenia nasledovne:

- a) z počtu 1373 príspevkov bolo vybraných 14, ktoré korešpondovali so zámerom autorov skúmať komparatívne štúdie zamerané na výsledky vzdelávania a osobnostný rozvoj detí a žiakov;
- b) 9 zo skúmaných štúdií sa venovalo komparácii výsledkov detí a žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v rozmanitých typoch a stupňoch škôl, resp. vzdelávacích zariadení, v 5 štúdiách išlo o komparáciu výsledkov detí a žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami s výsledkami detí a žiakov zo „štandardnej“ populácie v podmienkach bežných škôl;
- c) štúdie zahŕňali deti a žiakov od predškolského veku do 17 rokov veku;
- d) jednotlivé štúdie sa selektívne venovali nasledovným oblastiam skúmania výsledkov, resp. dopadov vzdelávania na výkony a správanie detí, resp. žiakov: sociálny a emocionálny rozvoj, správanie, akademické výkony, sociálne faktory vrátane sebapoňatia detí, resp. žiakov (celkom 23 položiek).

Z výsledkov analýzy vyplýva, že v štúdiách, ktoré komparovali výsledky detí a žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v rozmanitých typoch a stupňoch škôl, resp. vzdelávacích zariadení, sa jednotlivé skúmané položky ukázali jednoznačne v prospech inklúzie v 5 prípadoch (4 na úrovni predprimárneho vzdelávania, ale 3 z nich v jednej štúdií), pozitívne, ale s výhradami v 3 prípadoch, v 5 prípadoch sa nevykázali rozdiely a v 1 prípade boli výsledky v neprospech inklúzie. V prípade komparácie vzdelávacích výsledkov žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami s výsledkami žiakov zo „štandardnej“ populácie v podmienkach bežných škôl sa ani v jednom prípade nepreukázali pozitívne výsledky v prospech inklúzie.

V šiestich prípadoch neboli konštatované rozdiely a v troch prípadoch boli výsledky v neprospech inklúzie (bližšie Lindsay, 2007). Niektoré kanadské a americké štúdie týkajúce sa inklúzie (Wiener, Tardiff, 2004; Rea, McLaughlan, Walther-Thomas, 2002) však indikujú pozitívne výsledky, podobne, ako v prípade Nórska (Myklebust, 2002; Markussen, 2004). A. Kalambouka et al. (2005 in Lyndsay, 2007) vo svojej analýze 26 štúdií identifikovali 23% pozitívnych, 13% negatívnych, 53% neutrálnych a 10% zmiešaných zistení týkajúcich sa pozitívneho dopadu inkluzívneho vzdelávania na deti a žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Ukazuje sa, že v súčasnosti je koncept inkluzívneho vzdelávania viac politicky deklarovanou požiadavkou, než pedagogicky spracovaným konceptom opierajúcim sa o jednoznačne výskumne doložený pozitívny efekt na všetkých jeho aktéroch. Na druhej strane samotné odborné štúdiá založené na výskumných zisteniach vykazujú určitú vývojovú tendenciu smerom od výsledkov v neprospech inklúzie z osemdesiatych a deväťdesiatych rokov minulého storočia smerom k výsledkom naznačujúcim pozitívne dopady inklúzie, hlavne po roku 2000. To môže mať niekoľko príčin, z ktorých dve považujeme za závažné potenciálne determinanty tohto trendu. Jedným z nich je vylepšovanie metodologických prístupov výskumníkov umožňujúcich vnímať problém komplexne a s elimináciou nežiaducich premenných. Druhým, podľa nás omnoho závažnejším, je trend s narastajúcou skúsenosťou lepšie pedagogicky zvládať problémy inklúzie v praxi, čo sa pozitívne odráža na výsledkoch detí a žiakov. Postoje učiteľov zohrávajú stále kľúčovú rolu v procese inklúzie, bez ohľadu na dôraznosť politickej podpory tohto vzdelávacieho konceptu. Ako na to poukazuje ďalšie štúdiá (napr. Avramidis, Norwich, 2002; Scruggs, Mastropieri, 1996; Clough, Lindsay, 1991), neexistujú relevantné zistenia potvrdzujúce skutočnosť, že by učitelia prijali myšlienku úplnej inklúzie. Ich postoje sú ústretivejšie k inklúzií detí a žiakov s telesným a zmyslovým hendikepom než k inklúzií detí a žiakov s mentálnym hendikepom a poruchami správania.

3.4 Perspektívy a možnosti inkluzívneho vzdelávania

Idea inkluzívneho vzdelávania je založená na dvoch základných presvedčeniach. Prvým z nich je presvedčenie o neodňateľnom ľudskom práve dieťaťa na rovný prístup k vzdelaniu rovnakej kvality. Z toho vyplýva druhé presvedčenie, že toto ľudské právo dieťaťa môže byť najlepšie realizované formou inkluzívneho vzdelávania. Kým to prvé presvedčenie sa zakladá na všeobecnom politickom konsenze a je z pohľadu západnej civilizácie nespochybniteľné, druhé presvedčenie si už vyžaduje empirickú podporu, ktorá v tejto chvíli nie je jednoznačná, ale má tendenciu k nej smerovať. Preto dnes nestojí otázka, či inklúzia áno alebo nie, ale skôr aký model inklúzie je vhodný aplikovať pre ktorý typ detí a žiakov.

Ako sme to už zdôraznili, všeobecné princípy inkluzívneho vzdelávania môžu úspešne fungovať len na báze ich operacionalizácie na potreby konkrétnych detí a žiakov a na podmienky konkrétnej školy, resp. edukačného prostredia, v ktorom sa majú uskutočniť. Súčasné prístupy k problematike vychádzajú zo základnej premisy (Lindsey, 2007), že vzdelávacie a rozvojové potreby detí by sa mali uspokojovať v rámci konceptu

inkluzívneho vzdelávania v jeho širšom poňatí. Toto širšie poňatie prekračuje hranice zjednodušeného pohľadu na inkluzívne vzdelávanie ako dilemu hlavný prúd školského vzdelávania vs. špeciálne školy a predstavu, že inkluzívne vzdelávanie musí za každých okolností znamenať totálne začlenenie dieťaťa, resp. žiaka do bežnej triedy. To naznačuje prekonávanie postmodernistických prístupov smerom k hľadaniu reálnych, v praxi fungujúcich, ale na konkrétne podmienky šitých konceptov inkluzívneho vzdelávania.

Aj keď to nie je cieľom tejto kapitoly, považujeme za potrebné na záver pridať niekoľko poznámok, týkajúcich sa možnosti uplatňovania inkluzívneho vzdelávania v podmienkach slovenského verejného školstva.

Hneď na úvod musíme konštatovať, že v tejto chvíli na Slovensku neexistuje explicitne deklarovaná politická požiadavka na inkluzívne vzdelávanie ako výsledok vývoja spoločenského vedomia. Ak aj existujú niektoré odkazy, sú viac výsledkom politického importu z nadnárodných a medzinárodných zoskupení, ktorých je Slovensko členom.

Ako sme zdôvodnili v prvej kapitole tejto monografie, spoločenská mentalita obyvateľov Slovenska je viac orientovaná na exklúziu odlišností v tom najširšom slova zmysle, než na ich inklúziu do hlavného spoločenského prúdu. Dokladuje to existencia a prístup spoločnosti k segregovaným rómskym osadám. Školské vzdelávanie už tradične funguje z tohto pohľadu na princípe dvoch paralelných prúdov. Jeden predstavuje vertikálne budovaný systém tzv. bežných škôl, ktoré navštevuje majorita populácie v rámci povinnej školskej dochádzky, kým minorita je vzdelávaná v systéme špeciálneho školstva bez reálnej možnosti prechodu do systému bežných škôl. Tento stav je hlboko zakorenený v kultúrno-historických podmienkach za akých sa náš vzdelávací a školský systém vyvíjal prinajmenšom od konca 18. storočia. Obdobie osvieteného absolutizmu Márie Terézie a Jozefa II. prinieslo zásadné školské reformy formujúce ducha nášho školského systému v podstate až do dnešných čias. Tento systém v duchu absolutistických politických zámerov jeho tvorcov, považoval školský systém a ním poskytovanú verejnú a povinnú formu vzdelávania za nástroj štátnej politiky. Tento pohľad na inštitúciu školy, aj keď prevažne v implicitných podobách, zotráva v podstate do dnešných čias. Takýto systém kalkuluje s tými, ktorí sú spôsobilí naplňať zámery štátnej politiky, kým tí ostatní, ktorí vďaka svojim nedostatkom brzdia funkčnosť systému, tam nie sú zaradovaní, sú oslobodení od tejto povinnosti. Platí to aj v súčasnosti, aj keď súdoba spoločnosť vytvorila alternatívne formy vzdelávania pre takýchto jednotlivcov a sociálne skupiny. Tento model sa postupne formoval ako kultúrny vzorec, ktorý sa v priebehu dlhého historického obdobia stal hlboko

zakorenenou súčasťou spoločenského vedomia. Verejná diskusia o potrebe inkluzívneho vzdelávania nemá oporu vo verejnej mienke a obmedzuje sa na relatívne úzky okruh akademikov a mimovládneho sektoru. To nevytvára dostatočne impulzívne predpoklady na implementáciu konceptu inkluzívneho vzdelávania do deklaratívneho prúdu školských a vzdelávacích reforiem, ktoré tu prebiehajú od roku 1993. Práve preto súčasný pohľad na inkluzívne vzdelávanie založený na predstave, že môže úspešne fungovať len na báze operacionalizácie jeho všeobecných princípov na potreby konkrétnych detí a žiakov a na podmienky konkrétnej školy, resp. edukačného prostredia, v ktorom sa majú uskutočniť, poskytuje predpoklady pre to, aby sa tento koncept podarilo uplatniť aj v našich podmienkach. Je zrejme, že predstavy o úplnej inklúzii sú aj v dlhšom časovom horizonte nepredstaviteľné, hlavne ak zoberieme do úvahy, že aj vcelku pozitívne nastavených spoločnostiach má táto predstava značné obmedzenia. Cesta vedie zrejme v zblížovaní dnes súbežne fungujúcich školských prúdov bežných a špeciálnych škôl. Toto však nevyhnutne musí byť sprevádzané radikálnymi zmenami tradičného spôsobu organizácie a priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu v školách. Vyžaduje sa jednoznačné smerovanie k osobnostne orientovanému a na individuálnom prístupe založenému konceptu výchovy a vzdelávania. To si bude vyžadovať aj zásadnú zmenu prípravy učiteľov, zmenu ich postojov a veľmi intenzívnu komunikáciu s verejnosťou, ktorú z týchto procesov nemožno vylúčiť.

4 FILOZOFICKÉ A TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ INKLÚZIE V EDUKÁCIÍ

4.1 Inklúzia v medzinárodnom diskurze

Od 90. rokov 20. storočia, odkedy sa Organizácia Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru UNESCO zamerala na odstraňovanie akejkoľvek diskriminácie v prístupe k vzdelávaniu, ale osobitne od jej konferencie v thajskom Jomtiene v roku 1990, na ktorej prijala deklaráciu *Vzdelanie pre všetkých*, sa v politickom a odbornom diskurze dennodenne skloňuje pojem inklúzia. Ako vo všetkých prípadoch takýchto pojmov, ktoré sa v istom čase stanú módnymi, aj pojem inklúzia sa v našej vzdelávacej politike, ale aj v edukačných vedách a učiteľskej verejnosti používa skôr s cieľom „byť v kurze“ a v súlade s medzinárodnými trendmi, ako na vyjadrenie toho, čo tento pojem skutočne znamená a z akého typu myslenia vychádza. Nielen v laickej komunikácii je žiaľ časté, že sa dokonca len zamení pojem integrácia za pojem inklúzia bez pochopenia a bez ohľadu na to, že každý z nich vychádza z paradigmaticky odlišného myslenia a prístupu k človeku a spoločnosti.

UNESCO, pochopiteľne, vzhľadom na zameranie svojej činnosti zdôrazňuje inklúziu práve vo vzdelávaní. Najprv v deklarácii *Vzdelanie pre všetkých* (World Declaration..., 1990) ešte bez použitia pojmu inklúzia táto organizácia akcentovala univerzálny *prístup všetkých detí k takému základnému vzdelávaniu, ktoré rešpektuje individuálne vzdelávacie potreby každého z nich. Vyhlásenie Svetovej konferencie o špeciálnom vzdelávaní* v roku 1994 v španielskej Salamanke už hovorí o novom myslení vo vzdelávaní, podľa ktorého „ľudské rozdiely sú normálne a vzdelávanie sa musí zodpovedajúcim spôsobom prispôbiť potrebám dieťaťa a nie dieťa predurčenej rýchlosti a spôsobom vyučovania“ (The Salamanca Statement, 1994, s. 7). „Základným princípom inkluzívnej školy je, že všetky deti by sa mali učiť spolu, všade tam, kde je to možné, bez ohľadu na prípadné ťažkosti alebo rozdiely, ktoré môžu mať“ (tamtiež, s. 11), vzdelávanie musí brať do úvahy rozsiahlu rozmanitosť vlastností a potrieb detí. Podľa neho „výzvou pre inkluzívne školy je zvládnutie na dieťa orientovanej pedagogiky, ktorá je prospešná pre všetkých žiakov ako aj pre spoločnosť ako celok“ (tamtiež, s. 7). Uvádza tiež, že „inklúzia a participácia sú najefektívnejším prostriedkom potlačania diskriminačných postojov, formovania ústretových komunit a inkluzívnej spoločnosti“ a sú „nevyhnutné pre ľudskú dôstojnosť, radosť a výkon ľudských práv“ (tamtiež s. 7). Školy a štáty musia podľa prijatého vyhlásenia nájsť spôsob, ako úspešne vzdelávať spolu všetky deti, vrátane tých znevýhodnených a postihnutých. Podobne svetová konferencia UNESCO v roku 2000 v Dakare vyzvala všetky krajiny na vytvorenie

podmienok pre vzdelávanie všetkých, ktorí sú nejakým spôsobom z neho vylúčení, ďalej precizovala uvedené myšlienky, pričom požaduje uplatniť holistický pohľad na dieťa, a preto jeho znevýhodnenie vnímať vo vzťahu k prostrediu, orientovať sa na jeho sociálne aspekty, ale najmä dôsledky a nie na „defekt“ ako určujúcu charakteristiku jeho osobnosti.

V poslednej dobe pojem inklúzia nadobúda širší rozmer a už sa netýka iba vzdelávania detí, hoci práve ich vzdelávanie zostáva jej určujúcou podmienkou. Podľa programových dokumentov UNESCO „je inklúzia vnímaná ako proces riešenia a reagovania na rôzne potreby všetkých detí, mládeže i dospelých prostredníctvom zvyšovania ich účasti vo vzdelávaní, v kultúre a v živote spoločnosti a znižovania a eliminovanie vylúčenia vnútri vzdelávania a zo vzdelávania. Inkluzívne vzdelávanie je proces posilňovania schopnosti systému vzdelávania osloviť všetkých žiakov, študentov i dospelých. To zahŕňa zmeny a úpravy v obsahu, prístupoch, štruktúrach a stratégiách podľa spoločnej vízie, ktorá sa vzťahuje na všetky deti a presvedčenie, že vzdelávať všetky deti je zodpovednosťou každého bežného školského systému“ (Policy Guidelines on Inclusion..., 2009, s. 8-9). Tento širší kontext, ako aj záväzky pre štáty, ktoré z konferencií a dokumentov vyplynuli, naznačujú, že inklúzia sa netýka len spôsobov vyučovania, ale celej koncepcie a usporiadania školského systému, vzdelávacej a sociálnej politiky, filozofického a právneho myslenia a pod., súvisí teda s inkluzívnym charakterom celej spoločnosti a kultúry. Zároveň je chápaná ako nikdy nekončiaci proces, maximalizujúci osobný individuálny rast každého človeka a tým ovplyvňujúci všetky oblasti súčasnej i budúcej spoločnosti.

Pokiaľ sa inklúzia týka školy, UNESCO najčastejšie pracuje s definíciou *inkluzívneho vzdelávania* ako „usporiadania bežnej školy spôsobom, ktorý môže ponúknuť adekvátne vyučovanie všetkým deťom bez ohľadu na ich individuálne rozdiely, pričom nezáleží na druhu špeciálnych potrieb ani na úrovni výkonov žiakov“ (Svoboda, 2013, s. 9) . Z tohto aspektu, ako aj z akcentovania sociálnej integrácie a budúceho spravodlivého a adekvátneho sociálneho uplatnenia potom vyplýva, že všetci žiaci v triede nemusia vo vzdelávaní dosahovať rovnaké ciele. Tieto myšlienky už jasne naznačujú, že jednotné ciele a štandardy vzdelávania (aj keď rámcové), či plošné testovanie výsledkov žiakov môžu byť bariérou inkluzivity školy a vychádzajú z paradigmaticky odlišného vnímania vzdelávania, akým je inkluzívne vzdelávanie. V nasledujúcom texte sa pokúsime niektoré tieto odlišnosti

v novovekom filozofickom, sociálnom a edukačnom myslení aspoň v zjednodušenej podobe a bez nároku na úplnosť naznačiť²⁰.

4.2 Od segregácie k integrácii v sociálno-humanitnom myslení a vo vzdelávaní

Do polovice 20. storočia dominovala v sociálnom myslení, a tým aj v nazeraní na vzdelávanie, pozitivistická a neopozitivistická tradícia s jej scientizmom, favorizujúcim vedu ako jediné pravé poznanie; s jej objektivizmom ako čisto vedeckým prístupom (vedou len ako vysvetľovaním a deskripciou faktov) vylučujúcim subjekt, jeho záujmy a hodnoty; s jej inštrumentalizmom a technicizmom, orientovaným na ovládanie prírody a sveta a pod. Pre túto tradíciu je príznačný naturalizmus a redukcionizmus, ktorý žiada, aby veda jednotne pristupovala k fyzikálnemu i sociálnemu svetu, uplatnenie rovnakého prístupu v prírodných a sociálnych vedách, t. j. poznávať všeobecné, ktoré má povahu zákonitosti a kauzálnosti a nie špecifické, či individuálne (bližšie Višňovský, 2004, s. 120-132). To nevyhnutne viedlo k deskripcii toho, čo je pre človeka všeobecné a tým aj normálne, a teda k deleniu na tých, ktorí tejto normalite zodpovedajú a tých odlišných, ktorí sa jej vymykajú. Na tomto základe sa aj postihnutie chápalo ako významná kvantitatívna a kvalitatívna odchýlka od normálneho vývoja človeka, ktorá sa prejavuje primárnymi, napr. biologickými a následne aj sekundárnymi, napr. psychosociálnymi príznakmi (Záskaliczký, 2016, s. 57). Prenos týchto myšlienok do sociálnych teórií, teda napr. aj hľadanie objektívnej (všeobecne platnej, jedinej pravdivej) kultúry a usporiadania spoločnosti, sa podpísali na formovaní chápania života kultúrnych a sociálnych skupín, napr. na vedomí exkluzivity, či až nadradenosti západnej (euroatlantickej) kultúry uprostred iných kultúr a civilizácií.

Podporu tohto pohľadu poskytovala v sociálnych vedách aj štrukturalistická tradícia, ktorá sa rozvíjala od 19. storočia, ale najmä po druhej svetovej vojne. Tá postavila štruktúru (či už sociálnu alebo jazykovú) nad interpretujúci a konajúci subjekt. Pri hľadaní objektívneho, ktoré determinuje ľudskú realitu a neskôr vychádzajúc zo štúdia jazyka, dochádza k záverom nielen o determinujúcom vplyve štruktúr na človeka, ale dokonca až o nemennosti a predurčenosti štruktúr, z ktorých možno vysvetľovať každé ľudské konanie (Višňovský, 2004, s. 124 – 125). Tým zároveň podporila vnímanie rozdielnosti ľudí podľa sociálnych štruktúr, z ktorých pochádzajú a ktoré sa nedajú

²⁰ V tomto texte nie je možné v úplnosti rozpracovať všetky filozofické základy problematiky inklúzie, preto sú v ňom účelovo vybraté len tie aspekty filozofie najmä posledných dvoch storočí, ktoré umožňujú lepšie porozumieť paradigmatickej odlišnosti vnímania inkluzívneho vzdelávania a vzťahu jednotlivca a kultúry.

zmeniť, a to bez akceptovania tvorivej ľudskej interakcie a komunikácie, ktorá všetky tieto štruktúry konštituuje, vytvára a premieňa.

V náhľadoch na sociálne súžitie a tým aj na vzdelávanie rôznych skupín a osôb sa uvedené myšlienky prejavili v uplatnení foriem sociálnych praktík, rozlišujúcich väčšinou societu „normálnych“ a skupín odlišných od societou prijatých noriem, akými sú najmä exklúzia, separácia či segregácia, ale napokon ešte aj integrácia. *Exklúzia* (lat. *exclusio* – vylúčenie) znamená vylúčenie zo spoločenstva, resp. z participácie na bežnom spôsobe sociálneho života, a to predovšetkým proti vôli vylučovaného. Podľa Rooma je to všeobecné znevýhodnenie pokiaľ ide o vzdelanie, zamestnanie, bývanie, či finančné zdroje, o možnosti prístupu k hlavným sociálnym inštitúciám, ktoré distribuujú rôzne životné šance a tieto znevýhodnenia sú pomerne trvalým stavom (Room, 1987). Je to najnespravodlivejší stupeň prístupu k odlišným ľuďom a skupinám, pretože spočíva v odmietaní priznania ich základných ľudských práv, medzi nimi aj práva na základné vzdelanie. A čo je najväčšie „vylúčený sa sám považuje za bezcenného a stojaceho mimo spoločenstva, neprijíma už hodnoty kolektívu a podľa toho aj koná“ (Anderliková, 2014, s. 38), napr. neuznáva a nechce využívať sociálne štruktúry, vrátane verejného školského systému. Miernejšiu formu predstavuje *separácia/segregácia* (lat. *separere* – odlúčiť, *segregate* – oddeliť), ktorou obvykle rozumieme „akt oddelenia určitej skupiny od zvyšku...najčastejšie na základe etnickej, rasovej alebo náboženskej príslušnosti (Daniel, b.r., s. 1) a tým aj rozdielne zaobchádzanie s ňou bez odôvodneného opodstatnenia. Je to forma diskriminácie, ktorá ale môže prvotne vychádzať aj z altruistických postojov (lepšie a odbornejšie sa postarať o skupinu, ktorá potrebuje zvláštnu pomoc alebo prístup). Vo vzdelávaní sa prejavuje oddeleným vzdelávaním zdravotne a sociálne znevýhodnených alebo etnicky odlišných skupín. Hoci je definované neutrálne, predstavuje nepriamu diskrimináciu najmä formou disproportčných sociálnych, ale aj personálnych dopadov a obmedzeného prístupu k rôznym životným šanciam. V kurikulárnej oblasti týmto východiskám najviac zodpovedá jednoúrovňové centrálné kurikulum, postavené podľa potrieb väčšinovej „normálnej“ populácie, realizované jednotným spôsobom, pričom ostatným je prístupné len jeho torzo. Je tiež ale pochopiteľné, že rozvoj a kulminácia segregačných prístupov na základe altruistických prístupov zároveň priniesli búrlivý rozmach všetkých oblastí špeciálnej pedagogiky.

Obe uvedené myšlienkové tradície však majú v niektorých aspektoch aj istý podiel na rozvoji myšlienok smerujúcich nakoniec proti exklúzii a segregácii. A to najmä vďaka dialektike sociálneho myslenia a procesom, ktoré v prírode a prírodných vedách viac-menej neexistujú, a to, že jednostranné myslenie a sociálne praktiky vždy určitým

spôsobom vyúsťujú do svojho protikladu, keď narazia na vlastné obmedzenia, alebo, keď vyvolajú svoju kritiku²¹. Pôvodne vedecké hľadanie toho, čo objektívne človeka určuje (či už vo forme fyzickej, sociálnej, alebo inej substancie) nastolilo otázku, čo je pre ľudí univerzálne platné a prinieslo pojem ľudskej prirodzenosti, ktorá sa podľa Rajskeho stala ontologickým fundamentom chápania dôstojnosti človeka (Rajský, 2012a, s. 56). Zo samotnej existencie takejto stálej *univerzálnej ľudskej prirodzenosti*, vlastnej každému človeku (nech sa už opiera o biologické, náboženské, existencialistické či iné vymedzenie) logicky vyplýva požiadavka všeobecnej rovnosti ľudí, ich rovnakej základnej hodnoty, ako aj nárok na rovnaké zaobchádzanie s nimi, na ktorých bola vybudovaná teória univerzálnych ľudských práv a na ktorých stojí aj myšlienka inklúzie. Tieto však už prekračujú rámec pozitivistického myslenia, pretože ich nemožno vysvetľovať ani nastoliť bez riešenia hodnotových otázok, morálnych záväzkov zodpovednosti, subjektívneho prežívania interakcií a realitu meniacich ľudských intervencií. Podobne kritika štrukturalizmu aj samotnými postštrukturalistami odmietla univerzalitu princípov a štruktúr a ukázala, ako ustálené štruktúry myslenia, diskurzov, či sociálnych inštitúcií vytvárajú a uplatňujú moc nad človekom, aby nakoniec vyústila do postmodernizmu, teda do dekonštrukcie týchto štruktúr smerom k nekonečnej pluralite (bližšie Višňovský, 2004, s. 125). Avšak *odhalenie mechanizmov moci* ustálených spôsobov myslenia, diskurzov a ustálených sociálnych praktík je veľmi podnetné pre pochopenie procesov diskriminácie odlišných skupín a osôb nielen v segregovaných vzdelávacích inštitúciách, ale aj v našom každodennom „neinkluzívnom“ myslení a jazyku.

Hľadanie iných, menej segregačných riešení vzdelávania znevýhodnených skupín sa okrem posledných uvedených podnetov východiskovo opiera o iné tradície filozofického myslenia a to najmä tie, ktoré zvyčajne majú ľudský subjekt ako aj jeho aktívny podiel na tvorbe society, kultúry, či seba samého. Vo filozofickom myslení posledných dvoch storočí existuje veľké množstvo viac alebo menej vyhranených teórií, ktoré obrátili pozornosť na človeka, upozornili na jedinečnosť a neopakovateľnosť ľudskej individuality, ktorá nie je daná, ale naopak sebaurčujúca - v existencii vlastné určenie odhaľuje alebo vytvára; vo vzťahoch, v činnosti, či v reflexii prekračuje seba samého, dáva javom, sebe, životu význam a hodnotový zmysel a tým sa sama pretvára. Zároveň odmietli objektívnu poznateľnosť existujúcej reality s tým, že poznanie sveta je subjektívne konštruované poznávacím subjektom (subjektivizmus, konštruktivizmus) a

²¹ Pochopiteľne, nezanedbateľný vplyv v tomto procese má rozvoj súbežne sa rozvíjajúceho myslenia, založeného na iných, protikladných paradigmatických východiskách, ktorým sa inšpirujú.

podľa nich človek vytvára vo svete prírody svet dejín a kultúry, v ktorom vládnu viac hodnoty ako príčiny, viac ľudská vôľa, než objektívna nutnosť a pod. (bližšie napr. Černík – Viceník, 2004, Pelcová 2000, 2001, Kučerová, 1990, Gáliková – Tolnaiová 2007 a i.) Reprezentujú hermeneutickú tradíciu sociálneho myslenia, podľa ktorej človeka a sociálnu realitu nemožno len z vedeckého odstupu, t. j. zvonka, opisovať, merať a vysvetľovať, ale treba ju chápať zvnútra, pre skutočné porozumenie dokonca prežívať v intersubjektívnej skúsenosti, interpretovať javy z hľadiska konajúcej, či skúmanej osoby. Tieto a ďalšie príbuzné myšlienky priniesli vyššie uvedomenie toho, že prežívanie, učenie sa i jeho výsledky v poznaní, schopnostiach a skúsenostiach sú u každého človeka jedinečné, spochybnili vhodnosť rovnakých vzdelávacích postupov pre odlišné deti a obrátili pozornosť k individuálnemu prístupu vo výučbe. Posilnili tiež chápanie toho, že ak chceme interpretovať konanie iného človeka, musíme porozumieť predovšetkým významu, ktorý pripisuje svojmu konaniu on sám. Podľa Višňovského (2004, s. 121) poslanstvo hermeneutického prúdu spočíva v obnovení ľudského rozmeru sociálnych a humanitných vied, ktorý sa v pozitívizme vytratil. Toto konštatovanie sa pochopiteľne týka aj edukačných vied a vied o kultúre. Pre úplnosť však treba poznamenať, že do dnešných dní sa tieto myšlienky ďalej vyvíjajú, povedané veľmi zjednodušene, vo dvoch protikladných pokračovaniach. Na jednej strane vyúsťujú do extrémneho postmoderného individualizmu, ktorý znamená „prepjaté zdôrazňovanie jedinečnosti, alebo (cynickejšie – hedonistické) využívanie druhých vo svoj prospech“ (Durozoi – Roussel, 1994, s. 128) a to na úkor sociálneho a všeľudského, čo nie je súladné s inkluzívnym myslením. Na druhej strane prerastajú do personalistických, ale holisticky, intersubjektívne a humanisticky orientovaných konceptov, ktoré sa od individualizmu dištancujú.

Ďalšiu skupinu vplyvných konceptov predstavujú teórie, podľa ktorých človek je svojou societou determinovaný, ale zároveň ju sám utvára. Podľa viacerých, ale v posledných dvoch storočiach najmä podľa pragmatickej myšlienkovvej tradície je človek prakticky činná bytosť, ktorá používa nástroje (napr. aj jazyk, poznanie, vedu) na dosahovanie svojich cieľov, pričom všetky tieto nástroje, ako aj subjekt sám, sú sociálne. Človek nie je len divákom, ale aj aktérom, ktorý svojou sociálnou aktivitou produkuje poznanie a sociálnu prax, ale tak isto aj komunita je aktérom. Podľa nej pravda je sociálny produkt a nie abstraktná reprezentácia reality (bližšie Višňovský, 2004, s. 126) a z toho vyplýva, že sa v priebehu histórie mení, je historicky podmienená a sociálne kontextualizovaná. Skúmať (a teda aj vychovávať) človeka, nemožno bez poznania a skúmania kontextu, čiže society, v ktorej sa jeho poznanie a správanie utvára. Ďalší

vývoj týchto myšlienok vyústil do perspektivizmu, ktorý vníma poznanie ako niečo, čo nie je mimo ostatnej aktivity subjektu, a preto nemôže nezohľadňovať jeho pozíciu, skúsenosť, stanovisko, nikto nemôže poznávať „odnikiaľ“, a preto vždy bude len pluralita hľadísk (v extrémnom perspektivizme až nemožnosť dospieť k rovnakým pohľadom).

Myšlienky o sociálnej determinácii prakticky činného človeka sa nemohli neprejavit' v teoretických názoroch na postihnutie, ktoré sa na rozdiel od jeho vnímania ako individuálnej kvality jednotlivca začína chápať v závislosti od sociálneho prostredia, resp. v interpersonálnych vzťahoch. Interakčný model postihnutia (Záskaliczký, 2016, s. 59) vysvetľuje, že odchýlka vzniká v hodnotiacom procese, v ktorom ľudia označujú jednotlivca podľa zažitých a sociálne zafixovaných predstáv a očakávaní. Ak sa partner v interakcii správa odlišne od zažitej predstavy, objavuje sa potreba odlíšiť túto osobu od ostatných, kategorizovať ju aj ostatných podobne správajúcich sa, čo vedie k predsudkom a stigmatizácii – značkovaniu, nálepkovaniu osôb podľa predsudku. Najväčším problémom postihnutého človeka potom nie je jeho orgánová porucha, ale stigmatizácia – aké vlastnosti, schopnosti, nedostatky mu prisudzuje societa a diskriminácia - akú účasť na spoločenskom živote mu dopraje, či mu umožní normálne žiť bez toho, aby hľadela na neho s poľutovaním alebo odmietavo. Podobne aj akékoľvek iné znevýhodnenie vzniká v sociálnych vzťahoch (tamtiež, s. 63), pretože závisí od postojov ľudí a celej spoločnosti, ktoré človeku napr. sťažujú uplatnenie sociálnych rol, začlenenie do society, prístup k šanciam, prístup k pomoci a podpore, realizáciu autonómneho života, čím determinujú jeho osobnostný vývoj a utváranie jeho identity (napr. do podoby človeka odkázaného na dávky a služby). Myšlienky o silnej sociálnej determinácii znevýhodnenia zároveň ukazujú aj na zodpovednosť society za jeho odstránenie.

Novú dimenziu do sociálno-humanitného myslenia v tejto súvislosti vniesla kritická teória a to, že úlohou vedy je nielen realitu vysvetľovať ako pozitivizmus alebo interpretovať ako hermeneutika, ale ju aj kritizovať s cieľom ju zmeniť. Vniesla do sociálno-vedného skúmania (seba)reflektivitu, t. j. chápanie seba samého a sociálneho myslenia v dynamike a v kontexte sociálneho diania. Zjednodušene povedané ide v nej o dialektickú, nejednostrannú kritiku v sociálnom diskurze emancipovaných účastníkov (moci zbavená komunikácia), ktorý vyúsťuje do konsenzu o najpriateľnejšom riešení. Z nej vychádzajúca teória komunikácie, či komunikatívneho konania ukazuje, ako sa mení, resp. ako možno meniť sociálnu realitu teoretickými prostriedkami, diskurzom i konsenzom rovnoprávných aktérov. Uvedené, ale aj ďalšie prístupy viedli postupne k presvedčeniu, že realita je multidimenzionálna, pluralitná, dynamická, aktívna, sebaorganizujúca sa a má vzťahovú povahu; neexistuje teda pevné ohraničenie medzi

vednými oblasťami poznania, ľudskými spoločenstvami, kultúrami, komunitami, skupinami ani ľuďmi ako individuami. Všetko toto značne prispelo k rozvoju multikultúrnych a interkultúrnych prístupov v teoretickom myslení i sociálnej praxi.

Pod vplyvom spomínaných myšlienkových prúdov sa v edukačnom kontexte začína od cca 70. rokov 20. storočia medzinárodne presadzovať koncept *integrácie* znevýhodnených žiakov do bežného vzdelávania.²² Integrácia (lat. integrare – obnoviť, obnoviť celok, sceliť, spojiť, začleniť), resp. integrované vzdelávanie predstavuje „prístupy a spôsoby zapojenia žiakov so zvláštnymi potrebami do hlavného prúdu vzdelávania a do bežných škôl. Cieľom je poskytnúť aj žiakom s ťažkými a trvalými zdravotnými postihnutiami spoločnú skúsenosť s ich zdravými vrstovníkmi a pritom rešpektovať ich špecifické potreby“ (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 88). Môže mať viacero stupňov od jednoduchej kooperácie, kde sú bežné triedy v kontakte so špeciálnou triedou v mimovyučovacom čase, alebo vo vymedzených činnostiach, resp. na spoločnej výučbe vybraných predmetov, po ktorej sa žiaci vracajú do pôvodnej triedy až po stálu prítomnosť a výučbu určitého počtu znevýhodnených žiakov v bežnej triede. Model integrácie však neprekračuje hranice pozitivistickej paradigmy a nemožno ho stotožňovať s inklúziou, pretože, ako uvádza Anderliková, „integrácia predpokladá dve skupiny: „normálnych“ a „tých druhých“. Normálny život sa riadi väčšinou, malý počet „tých druhých“ tvorí skupinu, ktorá má miesto v skupine normálnych. Väčšina má hlavné slovo a je k menšine priateľská. S menšinou počítá, nezačleňuje ju však plne do spoločenstva“ (Anderliková, 2014, s. 41). Je to evidentné aj zo základného pojmu tohto hnutia „mainstreaming“ (angl. main stream – hlavný prúd), keď sú žiaci integrovaní, t. j. umiestnení v rovnakom priestore, ale nie sú rovnako zapojení do edukačného procesu. Cieľom integrácie je vytvoriť také optimálne podmienky, aby sa integrovaní žiaci mohli čo najlepšie prispôbiť väčšine, preto sa pre ne pripravuje špeciálny vzdelávací plán, prispôbuje sa úroveň obťažnosti úloh, majú k dispozícii špecifickú pomoc asistenta učiteľa a pod., čím sa v skutočnosti vo vnímaní väčšiny ich inakosť ešte potvrdzuje. V kurikulárnej oblasti sa modelu integrácie vhodne približuje model dvojúrovňového kurikula, v ktorom všetci majú splniť vymedzené povinné štátne, resp. rámcové kurikulum a pre uspokojenie špecifických vzdelávacích potrieb je ponechaný dostatočný priestor.

Z pojmu integrácia zaznieva predchádzajúce vylúčenie zo spoločnosti, vníma žiakov, či dospelých ako rozdelených do skupín, definovaných prostredníctvom existujúceho, či

²² Je zrejme, že v tom zohrali významný vplyv procesy rozvoja spoločnosti, ekonomické procesy, iniciatívy medzinárodných inštitúcií a pod., tie však na tomto mieste nie sú predmetom nášho skúmania.

neexistujúceho defektu a znevýhodnenia, ktoré sa opäť dávajú dohromady. Hľadá spôsoby, ako pripojiť určitú skupinu k spoločnosti a argumentuje pozitívnymi procesmi a účinkami spoločného súžitia, učenia sa a práce. Aj zo samotného procesu rozvíjania integrácie v medzinárodnom meradle je zreteľné, že zatiaľ nepredstavuje paradigmatickú zmenu edukačného myslenia. Integrácia sa rozširovala postupne a podľa spoločenského vývoja bola uplatňovaná práve na tie skupiny, ktorým väčšina bola ochotná priznať príslušné práva; najprv to bolo začlenenie zdravotne postihnutých žiakov, neskôr etnicky odlišných žiakov (programy multikultúrnej výchovy UNESCO), koncom 20. storočia sociálne znevýhodnených osôb. V myslení tohto konceptu je ale zreteľný etický a humanistický posun - ľudia s postihnutím, či znevýhodnením sú postupne prijímaní a získavajú uznanie za svoj prínos k akejkolvek ľudskej činnosti. Tento etický rozmer sa prejavuje aj v terminológii – napr. od defektu k znevýhodneniu, ktoré je stále viac chápané cez jeho sociálne dôsledky, alebo od postihnutých žiakov, cez žiakov so špeciálnymi a neskôr špecifickými edukačnými potrebami. Integrácia tak predstavuje len jeden z krokov a stupňov na ceste k postupnému budovaniu novej inkluzívnej society – k inému chápaniu každého človeka, spoločnosti a kultúry a v rámci nich aj celého edukačného systému, ktoré budú predovšetkým z etického hľadiska na novej, skutočnému humanizmu viac zodpovedajúcej úrovni.

4.3 Inkluzívne myslenie v inkluzívnej spoločnosti a kultúre

4.3.1 Inkluzívna spoločnosť a kultúra

Idea inklúzie (lat. inclusio – zahrnutie, byť súčasťou) je všeobecne založená na rovnocennosti jednotlivcov, avšak paradigmatická odlišnosť oproti predchádzajúcim prístupom je v tom, že nie je predpokladaná normalita niektorých jednotlivcov či skupín. Za normálnu sa považuje rozmanitosť, heterogenita, diferencovanosť, prítomnosť väčších či menších rozdielov. „Inakosť sa nechápe ako abnormalita, ale ako legitímny status každého človeka“ (Rajský, 2016, s. 69). Paleta mnohých inakostí vytvára rozmanitosť, *diverzitu*. Táto idea diferencie „oslobodzuje jednotlivca od nutnosti adaptovať vlastnú identitu na identitu väčšinovej kultúry a spoločnosti“ (tamtiež), s dôsledkom, že diferencovaní jednotlivci nemôžu byť nútení k plneniu rovnakých výkonových noriem stanovených väčšinou. „Naopak spoločenstvo vytvára také štruktúry, do ktorých sa zmestia všetci a podľa svojich schopností dosahujú cenné výkony, ktoré prispievajú k budovaniu celku“ (Anderliková, 2014, s. 42). K sociálnej inklúzii dochádza vtedy, keď je každý človek prijímaný vo svojej individualite a má možnosť plne sa zapojiť do života

society v duchu kréda „je normálne byť odlišný“. Rozdiely a odchýlky sú chápané ako obohatenie pre skupinu, ich existenciu spoločnosť ani nespochybuje, ani neznevažuje, ani nepovažuje za výnimku, naopak vníma, že špecifické individuálne potreby (vrátane vzdelávacích) má každý človek a každý môže niečím obohatiť ostatných. Podľa Watkinsovej ide o proces, ktorý rieši a reflektuje otázky diverzity potrieb všetkých detí, mladých i dospelých tým, že zvyšuje ich účasť v edukácii, kultúre, i komunite a eliminuje exklúziu (in Balážová, 2012, s. 8).

Inkluzívne myslenie vychádza teda z nedeliteľných prirodzene heterogénnych skupín, v ktorých uznáva jedinečnosť osobnosti a rozdielnosť všetkých zúčastnených, od každej skupiny (society, systému) očakáva, že si túto skutočnosť uvedomuje a neustále vytvára podmienky na spoluúčasť všetkých a tým aj na spoluutváranie každého v spoločenstve a pre spoločenstvo. Hoci diverzita je východisková, nejde o nejaké plocho vnímané, absolútne prispôsobenie sa každého systému spoločnosti diverzite jednotlivcov, či absolútne vyzdvihovanie diverzity bez vzťahu k celku, kde by idea diferencie vyúsťila do situačnej svojvôle či individualizmu. Ide o *diverzitu v celku a pre celok* a ako ukážeme v nasledujúcich dvoch podkapitolách *na dialektickom a etickom základe vzťahov jednotlivca a society/kultúry*. Podľa H. Kasíkovej (2011, s. 18) ide skôr o to, ako na základe akceptácie a rešpektu s touto diverzitou v danom systéme pracovať, zhodnocovať ju pre vyššiu kvalitu systému, procesov a života jednotlivcov v ňom. Dôsledky diverzity môžu byť prospešné, ale aj limitujúce, čo však vždy závisí od štruktúry celej situácie a kompetencie ľudí v nej začlenených (napr. pokrok v sociálnom učení a etických postojoch, môže byť v danej situácii považovaný za prospešnejší ako zvýšenie kognitívneho výkonu; nekompetentný líder svojím konaním podnieti v diverzifikovanej skupine rozkol a pod.). Podľa R. a D. Johnsonovcov pre optimálne zhodnocovanie diverzity je potrebné v kultúre society i v myslení aktérov rozvíjať také prístupy, ako:

- priznať existenciu diverzity a uznať ju ako cenný zdroj pokroku,
- vzťahy s odlišnými jednotlivcami a medziskupinové interakcie budovať v kooperatívnom kontexte (a nie kompetitívnom, či individualistickom),
- budovanie osobnej identity, ktorá zahŕňa rešpekt k sebe samému, k rozmanitosti druhých a zároveň nadrad'uje identitu, ktorá spája relevantné skupiny,
- zvnútorňovať pluralistické, demokratické hodnoty, vrátane záväzku uznávania rovnosti všetkých ľudí a ich práva na život, slobodu a šťastie,
- rozumieť kognitívnym bariéram, ako sú predsudky a chcieť pracovať na ich odstránení,

- rozumieť procesom sociálneho posudzovania - ako budovať akceptáciu a vyhnúť sa procesom odmietania,
- úsilie o konštruktívne riešenie konfliktov a iné (In Kasíková, 2011, s. 19).

Z uvedených myšlienok je zreteľné, že pri inklúzii ide o *komplex ideálov o celej budúcej spoločnosti*, ktorého dosahovanie je postupný, dlhodobý a nikdy nekončiaci proces vytvárania a udržiavania inkluzívnych spoločenských štruktúr, inkluzívneho charakteru všetkých systémov v spoločnosti vrátane vzdelávacieho, inkluzívnych modelov práce a pod., teda komplexný program politických a sociálnych zmien, ktorý by týmto smerom zjednotil úsilie mnohých ľudí. Toto uskutočňovanie princípov inklúzie v reálnom živote je však zložité, pretože vnímanie diferencií ako niečoho normálneho, vnímanie odlišných osôb ako plne rovnocenných je dosiaľ problematizované existujúcimi legitimizačnými mechanizmami a tendenciami väčšinouj kultúry a spoločnosti, ktoré „unifikujú všetko myslenie a konanie do všeobecne nastavených šablón normality, využívajúc všetky prostriedky viac-menej skrytej fyzickej, právnej, politickej, ideologickej a morálnej manipulácie“ (Rajský, 2012a, s. 57). Prekonať túto situáciu vyžaduje vybudovať novú inkluzívnu kultúru silne previazanú s etickými hodnotami humanizmu, ktorá začína „v hlave“ každého človeka.

Inklúzia má jednoznačný *morálny rozmer*, dovoľuje na jednej strane byť slobodným podľa svojej prirodzenosti (smiem byť taký, aký som), čo ale vyžaduje potrebu morálnych hraníc, aby človek pritom nekonal na úkor druhých, aby nezasahoval do práv iných ľudí, aby chápanie inklúzie nevyústilo do nezvládnuteľnej situácie. Práve preto ju A. Rajský označuje za *sociálnu výzvu s morálnym pozadím*. Inklúzia je „zámerom kultúrnej rehabilitácie a prejavom sebazáchovy civilizácie“... „je výzvou, ktorá vychádza zo sociálnej praxe, no v jej pozadí stojí antropologická a axiologická schéma vyjadrovaná morálnymi prostriedkami“ (tamtiež, s. 55). Východisko, ktorým je rovnocennosť ľudských individuí s nedotknuteľnou ľudskou dôstojnosťou každého z nich, obsahuje v sebe normatívny morálny príkaz túto ľudskú dôstojnosť každého človeka chrániť, konať voči nemu tak, ako chceme, aby on konal voči nám, vyzýva k zodpovednosti, solidarite a k starostlivosti o druhého bez ohľadu na to, v akom štádiu či výraze sa bytie človeka práve nachádza. Eticky zaväzuje nedopustiť sa dehumanizujúcej diskriminácie, či stigmatizácie voči odlišnému človeku a už vôbec nie voči „slabšiemu“, odkázanému na pomoc, bezbrannému. „Inkluzívna kultúra je v zásade formovaná morálnym vedomím súnaľivosti“ (Rajský, 2016, s. 75). Podobne Z. Kusá spolu s ďalšími autormi zdôrazňuje, že prijatie hodnoty dôstojnosti každej ľudskej osoby motivuje k rozširovaniu okruhu ľudských bytostí, ktoré začleňujeme do sféry našej empatie, súcitu

a starostlivosti. Osoby vnútri okruhu sú morálne začlenené a prijímané ako osoby, ktoré si zaslúžia spravodlivé zaobchádzanie, osoby za jeho hranicami sú morálne vylúčené, ich práva sú ignorované, nespravodlivé zaobchádzanie s nimi ospravedlňované. Pretože prijímanie nie je raz a navždy dané, je nevyhnutné sústavné argumentačné zdôvodňovanie nároku opisovaných hodnôt na univerzálnu platnosť (Kusá, 2016, s. 28).

Sociálnou výzvou je inklúzia preto, že znamená vedomé rozhodnutie spoločnosti (society, skupiny) riadiť sa morálnym presvedčením o mimovýkonnej hodnote človeka a sociálno-etickými princípmi solidarity, prosociálnosti a spoločného dobra. Je podložené presvedčením, že dlhodobým výsledkom rozhodnutia vzájomne sa o seba postarať, pomôcť druhému, aby si ako aktívny subjekt dokázal pomôcť sám, je synergický prínos rozvoja celku. Z týchto aspektov vyplýva, že inkluzívne myslenie a postoje sa nedajú politicky nariadiť, vyvíjajú sa dlhodobo a preto inkluzívne opatrenia nemožno zavádzať bezhlavo a nekriticky, bez ohľadu na aktuálne podmienky a duchovné nastavenie spoločnosti, ale postupne a rozvážne, po čiastkových krokoch, aby nevyvolali rezignáciu z neúspechu, odpor, ba až odsudzujúce stanovisko (pozri tiež Balážová, 2012, Kudláčová, 2012b a i.)

V popísanom procese má pre inkluzivitu spoločnosti konštitutívnu úlohu práve inkluzívne vzdelávanie ako spoločné vzdelávanie všetkých detí v bežnej triede, ktoré uspokojuje diferencované individuálne vzdelávacie potreby každého z nich, ako sme ho vymedzili v úvode tejto kapitoly. Nejde teda o riešenie problémov určitej skupiny detí, ani o čiastkové zavádzanie inovatívnych metód, ale o zmenu filozofie edukácie a celého spôsobu vzdelávacieho procesu. Jej dlhodobým cieľom je meniť postupne myslenie ľudí smerom k inkluzívnemu trendu, ktorý maximalizuje individuálny rast každého a zároveň ovplyvňuje rast všetkých oblastí súčasnej i budúcej spoločnosti, čo vyplýva z faktu, že „deti, ktoré sa spolu učia, zároveň sa učia aj spolu žiť“ (Raschke a Bronsons, 1999). Hoci inkluzívne vzdelávanie je podmienkou rastu novej kultúry, sama aspoň základy takejto kultúry potrebuje pre svoju existenciu. Minimálne učiteľov, ktorí vedia, prečo je inkluzívne vzdelávanie nevyhnutné, ktorí sú aj napriek najrôznejším byrokratickým prekážkam schopní realizovať skutočnú humanistickú pedagogiku v praxi a ktorí sa „nevnímajú ako popularizátori určitej vedy, ale ako pedagógovia – odborníci na osobnostný rozvoj žiakov“ (Porubský, 2013, s. 54), na individuálny prístup vo výučbe a na tvorbu bezpečného a priateľského edukačného prostredia. Z kurikulárneho hľadiska by inkluzívnemu vzdelávaniu najviac vyhovovalo tzv. viacúrovňové kurikulum, ktoré ponúka nielen jednu, alebo dve, ale niekoľko stupňovitých úrovní kurikula, ktoré môžu

jednotliví žiaci postupne dosahovať podľa svojich možností a schopností a to bez selektívizujúceho posudzovania a selektívneho hodnotenia.

4.3.2 Filozofické základy a dialektika inkluzívneho myslenia

Inkluzívna edukácia²³ sa opiera o tie spôsoby filozofického myslenia, ktoré sa usilujú o *prekonanie klasických dualizmov a jednostranností* (ja versus iný, jednotlivec a spoločnosť, rovnakosť versus rozdielnosť, objektivismus versus subjektivismus a pod.), pretože tieto predstavujú len čiastkové odpovede a treba ich doplniť o ich údajné protiklady. Vychádza z koncepcií, ktoré tieto dualizmy vysvetľujú dialekticky, poukazujú na ich vzájomnú závislosť, hľadajú ich neeklektickú integráciu v intersubjektívite, otvorenosti a interaktívite, vo vzájomnej výmene a učení sa. Je postavená na myšlienke, že samotná podstata výchovy je prioritne medziľudský vzťah medzi dvoma ľuďmi, ktorý je zámerne utváraný tak, aby viedol k ľudsky hodnotným cieľom (bližšie o výchove ako vzťahu – Kosová, 2013). Pretože v takomto chápaní neexistuje nič také, ako akési frontálne všeobecné zámerné pôsobenie na kohokoľvek, je jej vlastný individuálny prístup vychovávajúceho ku každému vychovávanému.

Hoci sa v pedagogickom diskurze začal objavovať pojem „inkluzívna pedagogika“ (pozri Lechta, 2012 a 2016), nie je to vhodné ani potrebné označenie. Inkluzívna edukácia je totiž založená na koncepcii humanistickej pedagogiky. Aj inkluzívna edukácia, aj humanistická pedagogika má *personalistické* východiská - nie však individualistické, ale humanistické. Pojem *personalistický* vychádza z ontológie, („persona“ - osoba) a znamená, že podstatou je zameranie na osobu, východiskom je osoba. No personalistické koncepcie môžu byť aj extrémne individualistické, ak príliš vyzdvihujú jednotlivca a jeho odlišnosti, preferujú iba personalizáciu a slobodu a to nie je vhodné pre inkluzívnu edukáciu. Pojem *humanistický* vychádza z axiológie a etiky („humanus“ – ľudský) a zdôrazňuje zameranie na humánne hodnoty, humanitu ľudských vzťahov, ľudskú dôstojnosť a blaho človeka a to pre každú osobu, t. j. aj pre druhých. Skutočné humanistické koncepcie vychádzajú síce z osoby, ale ich nevyhnutnou súčasťou sú hodnoty solidarity, spolupráce, účasti, tolerance, t. j. vyváženosť a neoddeliteľnosť procesov personalizácie a socializácie, slobody a zodpovednosti, idey ľudskej dôstojnosti a humanity a pod. Preto sa okrem personalistických východísk opiera aj o interakcionalistické teórie kultúry a spoločnosti, ktoré prepájajú kultúrnu

²³ Vzhľadom na filozofický kontext nasledujúcich kapitol a uplatnenie holistického hľadiska pri edukatívnom rozvíjaní osobnosti človeka budeme v nasledujúcom texte používať širší pojem „inkluzívna edukácia“, pretože uvádzané východiská sa netýkajú iba aspektu vzdelávania.

determináciu s aktívnym prístupom jednotlivca a chápu kultúru a spoločnosť predovšetkým ako zóny interaktivity (napr. Fay, 2002).

Sme jedineční, ale k tomu potrebujeme iných

Podľa A. Rajskeho sú pre personalistickú (neindividualistickú) teóriu kultivácie človeka východiskové nasledovné tézy:

- *Personalita je vlastná každému človeku*, človeka nemožno zredukovať na druh ani na objekt. Personalita znamená, že človek je autonómna bytosť, nositeľka ľudskej dôstojnosti, jednotlivo hodná úcty a lásky. Jej jedinečnosť je v jej schopnosti duchovných aktov: odstúpiť od sveta a od seba, reflektovať svet a samu seba, ovládať, tvoriť a meniť seba a svet.
- *Osoba sa podieľa na svojom bytí človekom*, svojím vlastným konaním si svoju existenciu utvára. Človek ako nehotový, vopred neurčený, ale voči svetu otvorený je postavený pred stálu úlohu – uskutočňovať seba samého, zodpovedne sebaformovať vlastné bytie.
- *Osoba jednotlivca je posledným cieľom každej činnosti*. Osoba nemá hodnotu, ale sama je hodnotou, jedinou, aká vôbec jestvuje. Na živote druhých sa môžeme podieľať len tak, že nasledujeme a spolu uskutočňujeme ich slobodné akty, že sa k nim pridružujeme a snažíme sa im porozumieť (to platí aj pri výchove). Cieľom výchovy je vždy *prebúdzanie humanity v človeku*.
- *Priestorom konštituovania človeka ako človeka je vždy dialóg*, skutočná komunikácia, pohyb smerom k druhým tvárou v tvár, interakcia a úcta v pluralite slobodných bytostí.
- *Osoba je orgánom nádeje*, človek nekonečne presahuje človeka, je schopný transcencie (lat. transcendere – presahovať, prekračovať), je schopný odpútať sa od bezprostredného, od toho, čo ho determinuje, (podľa Rajskeho, 2011, s. 78 – 84 a 2016, s. 70 - 72).

Pre inkluzívnu edukáciu sú inšpiratívne tie personalistické koncepcie, ktoré považujú za určujúci znak bytia človeka schopnosť vzťahů, interakciu s inými, ktoré ukazujú význam iných v živote jednotlivca a tie, ktoré uvažujú o živote človeka ako o stálom a neoddeliteľnom spolu-bytí človeka so svetom i druhými ľuďmi (Buber 2001, Palouš 1996). Takým je aj poňatie človeka - človek ako intersubjektivita, ktoré je ovplyvnené prvkami fenomenológie aj holizmu²⁴. Skutočnosť vždy existuje ako celok.

²⁴ grécky „holon“ - celok, holizmus – chápanie všetkého ako štruktúrovaných celkov, systémov

Bytie človeka nie je nikdy čisto individuálne, ale je zo svojej podstaty vždy *spolu-bytím* so všetkým, vzťahovaním sa k celku, spoločné zdieľanie sveta²⁵. Základom je intersubjektivita - len svoje bytie poznáme autenticky (skúsenosť vlastného), o ostatnom vieme sprostredkovane. Pritom vždy vnímame aj niečo z celku, zo zmyslu (nevnímame len zdvihnutie ruky, ale raz pozdrav, raz hlasovanie). *Rozumieme teda svetu cez seba (subjektívne), ale vo vzťahoch, v súvislostiach k celku (inter).*

Život človeka je len pobyt v plynúcom spolu-bytí sveta v čase, situovaný v konkrétnom úseku sveta, o ktorý sa má starať, je zaň zodpovedný. Bytie človeka ako spoločné zdieľanie sveta zo svojej podstaty (nie voči niekomu) vyžaduje *zodpovednosť* nielen za seba, ale aj za celok – živý i neživý, dnes i v budúcnosti, za všetko, čo je na svete s ním. Spolu-bytie človeka ako pohyb vždy vyžaduje sebaapresahovanie k onomu „spolu“ – t. j. *prekračovanie* terajšej skutočnosti, a teda aj stálu *otvorenosť* voči onomu „spolu“, voči vzťahom, súvislostiam a keďže až v nich sa vynára zmysel, aj voči zmyslu. Človek sa nechá poznávať a oslovovať iným bytím, je otvorený odpovedať a tým sa v sociálnych vzťahoch a v ľudskej praxi utvára. Výchova sa chápe ako vzťah, v ktorom sa vytvára životný priestor iného, aby sa mohol stať sám sebou, nájsť zmysel vlastného bytia. Má v sebe vždy etický aj holistický rozmer – aby to s tým druhým dopadlo celkovo dobre, ale aby to aj so svetom dopadlo dobre, cieľom nie je len individuálna ľudskosť, ale humanita všetkých ľudských vzťahov (podľa Pelcová, 2000, 2001; Palouš, 1996).

Toto chápanie spolu-bytia, a tým aj dôvod pre spoločné vzdelávanie s odlišnými ľuďmi, je zvýraznené aj tým, že človek ani vedomie seba samého (ja), ani vlastnú identitu nemôže získať len vlastnou kognitívnou aktivitou bez odlišných ľudí (iných). Ja sa priebežne vytvára a pretvára v interakcii s inými, keď konajúci človek reflexívne používa výroky, odkazujúce k nemu samému. Podľa B. Faya iní nám poskytujú „surovinu“ pre naše prežívanie seba (uznania, hanby, lásky, nenávisť), ale aj schopnosti pre uvedomenie si seba samého. Predpokladom seba-uvedomenia je uvedomiť si, že sme objektom pre inú sebavedomú bytosť, ktorá nás uisťuje, že existujeme, že sme (alebo nie sme) takí, ako si myslíme a že sme hodnotní (Fay, 2002, s. 58 – 61). Mať identitu znamená tiež schopnosť človeka uvedomovať si, ako na neho reagujú iní a byť si tohto uvedomenia vedomý, vedieť na iných na základe tohto uvedomenia reagovať, sledovať ako reagujú iní i on sám a byť si tohto sledovania vedomý atď. Každé vymedzenie seba samého predpokladá sebaodlíšenie, odmietnutie toho, čo nie sme. „Predpokladom toho, aby bol človek človekom istého druhu, je, že sa líši od ľudí iného druhu. *Bez rozdielu,*

²⁵ Tu už nejde ani o čistú antropológiu, kde človek je centrálnym východiskom, lebo východiskom je celok. Nemá zmysel nič vydeľovať a oddeľovať, napr. človeka zo sveta, telo a vedomie (dušu).

ktorý obstarávajú iní, nemôže existovať žiadne ja“ (tamtiež, s. 61 – 62). Ja nestojí proti inému ja ako ohraničená entita, identita nie je substancia, jej povaha je procesná, neustále sa utvárajúca v interakcii s inými. *Iní sú súčasťou nášho ja*, ja je teda sociálne zo svojej podstaty. Potom ani totožnosť a rozdielnosť nie sú protikladné kategórie. To, čo je pre nás výlučné a charakteristické, poznáme len prostredníctvom interakcie s inými, to čo je odlišné, je stále prítomným negatívnym pozadím (byť A znamená nebyť B).

Ľudská jedinečnosť a skutočná sebarealizácia sú tak nevyhnutne spojené nielen s vlastnou aktivitou subjektu, ale aj s inými ľuďmi. Jedinečnosť, individualita človeka (byť sám sebou, byť inou odlišnou osobnosťou ako ten druhý) sa prejavuje najmä v tom, že sa nielen „vyrovnáva s tlakom svojej biologickej determinácie, zdedenej po predkoch a s tlakom spoločensko-historickej konštelácie pomerov, do ktorých sa zrodil, ale práve v tom, že oboje ustavične prekračuje“ (Kučerová, 1990, s. 25). Človek, ktorý je sám sebou vie, čo chce, má svoje ciele, v tomto duchu riadi svoj život, ide za tým, pracuje na sebe. Má teda *vlastný životný program*, ktorým je odlišný, jedinečný. Zároveň jeho jedinečnosť je jedinečnosťou tým, že ňou ako niečím iným, novým, odlišným ovplyvňuje, oslovuje, obohacuje iných. Byť sám sebou tiež znamená *potvrďovať svoju existenciu* na tomto svete činmi, niečo po sebe zanechať, teda znamenať niečo v živote niekoho iného, zanechať stopu v myšlienkach, či činoch druhého, t. j. povedané inak - aktívne tvoriť, realizovať niečo, čo človeka uspokojuje, ale čo uzná aj niekto iný. Ako jedinečný môže byť teda človek inými uznaný len za predpokladu, že sa od nich odlišuje a oni sa odlišujú od neho. Za jedinečného môže človek uznať sám seba len na základe uvedomenia si tejto odlišnosti a reflexie interakcií od iných. Bez odlišnosti nemôže teda existovať ani jedinečnosť.

Sebarealizácia je často nesprávne, individualisticky a úzko chápaná ako sústredenie na seba, má však niekoľko úrovní. V bezprostrednej ľudskej skúsenosti sa život, a teda aj sebarealizácia, javí ako polarita túžob, *potrieb a ich uspokojenia*. Hľadanie uspokojenia vyžaduje nové cesty, nové činnosti, objavujú sa nové potreby, ktorých naplnenie sa prejavuje uspokojením. Človek skúša rôzne druhy uspokojenia potrieb, realizuje tak vlastnú potrebu zmeny až po potrebu sebaaktualizácie, sebazdokonaľovania (Maslow, 1987). Pretože súčasnosť má zmysel len v spojení s dlhým radom okamihov minulých a budúcich, rozhodujúcimi sa stávajú *zámery a ich uskutočňovanie*. Kým proces uspokojovania je viac nachádzaním toho, čo je vo svete k dispozícii už hotové, proces uskutočňovania je skôr tvorením toho, čo je potrebné. Človek je schopný ešte iného druhu života, keď sa nezamýšľa nad tým, čo bude v budúcnosti chcieť a potrebovať sám pre seba, ale nad tým, čomu svojím životom môže prospieť, keď sa obetuje pre iného,

alebo pre humánu ľudskú ideu (Suchodolski, 1978, s. 165). Vedúcimi princípmi života človeka sa stávajú *hodnoty a ich naplnenie*. Človek podľa hodnotových preferencií využíva svoj život aj pre ciele, ktoré sám nevytýčil, ale hlboko sa s nimi stotožňuje. Na rozdiel od predchádzajúcich potrieb a zámerov nie sú závislé od nedostatku niečoho, sú slobodné a tvorivé, integrujú v sebe slobodné rozhodnutie a službu pre iných. *Skutočná ľudská seberealizácia je tak nielen uspokojovaním vlastných potrieb a zámerov, ale aj uspokojovaním potrieb druhých v mene humánnych hodnôt*. Podstata seberealizácie človeka je v prekonávaní sveta a seba samého. V duchu humanizmu je seberealizáciou iba vtedy, ak je seberealizáciou aj pre iných.

Proces seberealizácie sa uskutočňuje v spolu-bytí so svetom a s inými, zmysel bytia preto vychádza z komunikácie a intersubjektivity, zo vzťahovania sa k ľuďom a k celku sveta a jeho interpretácie. Výsledkom je *autentická bytosť*, t. j. pravá, skutočná, tá, ktorá je sama sebou, jedinečnou ľudsky hodnotnou individualitou. „Autenticita znamená nezástupnosť, nie však sebastrednosť“ (Palouš, 1996, s. 58). Nezástupnosť a nenahraditeľnosť individuality je daná tým, že hoci determinovaná kultúrou a spoločnosťou, v ktorej žije, ale autenticky, sama na základe vlastnej vôle - t. j. inak ako ostatní, dáva zmysel a významy vlastnému životu a konaniu.

Človek je determinovaný kultúrou a spoločnosťou, ale zároveň ich v interakcii aj utvára.

Inkluzívne myslenie nemôže vychádzať ani z atomistických teórií, ktoré preferujú aktivitu jednotlivca a podceňujú vplyv society naňho, ani z holisticko-štrukturalistických koncepcií, ktoré tvrdia, že iba kultúra a spoločnosť z nás robia to, čo sme a podceňujú úlohu jednotlivcov v nej. Preto sa opiera o také vnímanie kultúry a spoločnosti, ktoré nepovažuje kultúru a spoločnosť za stav, ale zdôrazňuje dynamickú, procesuálnu povahu kultúry a spoločnosti založenú na sociálnych interakciách. P. L. Berger a T. Luckmann podrobne vysvetľujú na jednej strane procesy od priamej interakcie individuí tvárou v tvár, cez spoločné zdieľanie sveta, účasť na živote iných, cez vznik zvykov, typizácií interakcií a sociálnych štruktúr až po spoločnosť ako objektívnu realitu. Zároveň aj na druhej strane objasňujú procesy, akými sa spoločnosť stáva subjektívnou realitou v prežívaní a identite jednotlivca, ako človek s touto subjektívnou realitou narába, ako ľudské identity v interakcii so sociálnymi štruktúrami tieto štruktúry udržiavajú, ovplyvňujú, obmieňajú a prebudovávajú a tým menia aj seba samých (podrobne Berger – Luckmann, 1999).

Podľa B. Faya „*kultúra*...od svojich nositeľov vyžaduje, aby ju neustále schvaľovali, alebo obnovovali na základe úsudku a úvah, ...aby bola životaschopná, potrebuje

reflexiu“ (2002, s. 85). Na jednej strane uschopňuje jednotlivca, aby v nej dokázal žiť, prostredníctvom noriem a pravidiel, t. j. určitým spôsobom, ho obmedzuje. Avšak význam kultúrnej normy, či pravidla a podoba ich aplikácie vyžadujú interpretáciu zo strany tých, ktorí sa nimi majú riadiť. Tí, ktorí dodržia pravidlo, sa mu jednoducho neprispôsobujú, ale v rôznych okolnostiach ho interpretujú, teda rozvíjajú a premieňajú. Potreba interpretácie významu na novú situáciu znamená aktívnu rolu užívateľov kultúry. Konajúci ľudia teda čerpajú z kultúrnych presvedčení a hodnôt, privlastňujú si ich, aby si mohli vytvárať vlastné ciele a zdôvodňovať svoje zámery, ale zároveň svoju kultúru pretvárajú, nepretržite menia zásady, podľa ktorých žijú. „Kultúra tak nie je len základom ľudskej aktivity, ale aj jej výsledkom“ (tamtiež, s. 85). To tiež znamená, že kultúry sú nutne otvorené, priepustné voči vplyvom iných kultúr, a to všade tam, kde dochádza k interakcii a výmene medzi ľuďmi. Súčasťou kultúry je *nepretržitý proces prepisovania, reinterpretácie a transformácie*, v ktorom sa novo potvrdzujú, premieňajú, vytláčajú, spochybňujú, odmietajú, predefinovávajú a nanovo vytvárajú jej rozmanité, často aj protikladné náplne a aktérmi tohto procesu sú všetci konajúci ľudia.

Podobne možno uvažovať aj o *spoločnosti*. Život spoločnosti je ovplyvňovaný štruktúrami, t. j. rolami, konštitutívnymi a regulatívnymi pravidlami, ktoré umožňujú i obmedzujú ľudskú aktivitu. Ale konajúci ľudia, z ktorých sa spoločnosť skladá sa správajú podľa svojich zámerov, uvedomujú si ich, vnímajú svoju situáciu, uvažujú o nej, vedome konajú, svoje konanie reflexívne sledujú, aby videli, či prináša zamýšľané výsledky, sú schopní zmeny správania, či pravidiel podľa tejto reflexie. Učia sa roly a pravidlá, privlastňujú si ich a premieňajú ich. A. Giddens nazýva spoločnosť *procesom štruktúracie*, procesom, v ktorom prebieha usporiadaná sociálna prax. Štruktúra a konanie jednotlivcov nie sú navzájom protikladné, sociálna štruktúra k svojmu uskutočneniu potrebuje konajúcich ľudí, štruktúry umožňujú konanie a konanie produkuje a reprodukuje, upevňuje alebo rozkladá tieto štruktúry (podrobne Giddens, 1984). Z uvedených myšlienok vyplýva, že človek je kultúrne a sociálne determinovaný, ale nie je pasívnou entitou, iba ich produktom. Moc kultúry a spoločnosti závisí od interpretatívnej a zámernej činnosti ich členov. Procesuálne chápanie kultúry/society zároveň ukazuje, že diskriminácia, založená na staticky chápaných kultúrnych a sociálnych odlišnostiach, nemá teoretické opodstatnenie a že ju vytvárajú, ale môžu aj zmeniť konajúci aktéri.

Sociálne a kultúrne odlišnosti ľudí sú najzásadnejšie formované v procese *primárnej socializácie*, kde je jednotlivcovi prostredníctvom významných druhých predkladaný jediný možný svet. „Naša pôvodná kultúra a spoločnosť sú nám vnútené, pretože sme si

ich nevybrali a vybrať nemohli“ (Fay, 2002, s. 86). P. L. Berger a T. Luckmann upozorňujú, že primárna socializácia zahrňuje viac než kognitívne učenie sa, jej podmienky sú vysoko emocionálne, preto „je svet internalizovaný počas primárnej socializácie vtisnutý do vedomia omnoho pevnejšie ako svety internalizované pri sekundárnej socializácii“ (1999, s. 133). Dieťa sa identifikuje s významnými druhými, s ich postojmi, prijíma ich za vlastné, preberá za vlastný aj ich svet a tak si vytvára subjektívne súdržnú, vierohodnú a nespochybniteľnú identitu. Sekundárna socializácia má vyšší stupeň formálnosti, anonymity a nie je už taká subjektívne nevyhnutná, preto k narušeniu kompaktnosti reality internalizovanej v ranom detstve je potrebné silné emocionálne pôsobenie, zaujatie, ba až životné šoky (tamtiež, s. 140). Pôvodná kultúra dáva človeku súbor zdieľaných pojmov, presvedčení, hodnôt a pravidiel, ktoré umožňujú nachádzať zmysel života a návod ako žiť. V inkluzívnej edukácii je preto nevyhnutné akceptovať kultúrnu determináciu vývinu odlišných detí, počítať s jej veľkou silou a prispôbiť jej edukačné postupy.

Pri *sekundárnej socializácii* sa dieťa zoznamuje s inými, alternatívnymi podobami reality. V sociálnych interakciách je realita každodenného života u jednotlivca buď neustále opakovaná a potvrdzovaná, alebo narušovaná. Žiadny človek však neinternalizuje úplne všetko, čo mu je predkladané ako objektívna realita, vždy existujú prvky subjektívnej reality, ktoré nemajú pôvod v socializácii a tiež uvedomenie si internalizovaného umožňuje tento prebratý svet tvorivo pozmeniť. „Subjektívna realita môže byť transformovaná..., žiť v spoločnosti samo o sebe nesie neustály proces pozmeňovania subjektívnej reality“ (Berger – Luckmann, 1999, s. 154). Človek v *subjektívnom svete* prežíva svoje uspokojenie potrieb, túžby a aspirácie, motiváciu k novému, radosť aj obavy, pocity slobody, hľadanie pravdy o zmysle vlastnej existencie. Medzi subjektívnym svetom a objektívnym svetom prírody a spoločnosti neexistuje pevná hranica. V subjektívnom svete sa odráža sociálne a kultúrne pozadie, s ktorým sa jednotlivec výchovou identifikoval. Táto identifikácia však nie je bezo zbytku, práve v subjektívnom svete sa na základe interakcie s inými objavujú momenty nesúhlasu, odstupe, popierania, či vzbury voči spoločenským a kultúrnym konvenciám, úlohám vyplývajúcim zo sociálnych rol. Podľa Suchodolského je práve v subjektívnom svete identifikácia človeka so spoločnosťou a kultúrou zároveň podporovaná aj popieraná, práve toto *popieranie* je zdrojom nových vízií skutočnosti a novej tvorby, v ňom prebieha proces *sebapovrdenia* jednotlivca zažívaním odlišnosti vlastnej existencie. Len vďaka tomuto popieraniu sú zároveň v podstate „mŕtve“ sociálne inštitúcie a štruktúry uvádzané do pohybu, pretvárajú sa a rozvíjajú (Suchodolski, 1978, s. 162 - 163).

Humanisticky orientovaná pedagogika, na ktorej stojí inkluzívna edukácia, vidí človeka ako subjekt, ktorý sa spoluvytvára sám, ale pod vplyvom kultúry a spoločnosti, ktorá ho ovplyvňuje, ale ktorú interakciu i konaním aj sám tvorí – čiže ako subjekt individuálne utváraný, ale sociálne determinovaný. Je to vždy *dialektika individuálneho a sociálneho*. Edukácia ako taká je síce sociálny fenomén, ale proces edukácie a jeho dopady sa týkajú vždy konkrétneho človeka. S. Kučerovej (1990) kategórie uchopenia ľudskej existencie - intencia a transcendencia sú vyjadrením toho, že konanie človeka nemožno chápať len ako intencionálnu činnosť smerujúcu k pretváraniu prostredia tak, aby v ňom prežil. Je to i činnosť transcendentálna, v zmysle toho, že človek sa usiluje ciele prekračovať, nechce iba prežiť, ale i presahovať sám seba ako aktuálnu ľudskú entitu. Človek hľadá a potvrdzuje zmysel svojej existencie ako jedinca činmi. Tieto činy nie sú len sebaoptvrdzujúce – intencionálne, ale aj transcendentujúce do nadindividuálnej – sociálnej úrovne, kde človek vstupuje do polylógu,²⁶ ktorý je platformou vytvárania kultúry ako spoločenského tmelu. Transcendencia individuálneho v sociálne je základom ľudskej spoločnosti a všetkých jej funkcií. Ak hovoríme o antropologických či personalistických východiskách edukácie, neznamená to nejakú jej radikálnu individualistickú podobu, pretože, aby človek ako individualita vstúpil do polylógu s inými členmi society, aby svojim konaním „mal na veci vplyv“, potrebuje vlastniť poznanie interpretatívnych a regulatívnych pravidiel spoločnosti a kultúrne nástroje dorozumievania sa ako atribúty sociálnej kohézie (bližšie Kosová – Porubský, 2011, s. 159 – 160). Potrebuje kultúrnu gramotnosť, schopnosť participovať na užívaní prvkov kultúry v ich vlastnej podstate, avšak nielen prispôsobovaním sa, či adaptáciou na dopredu dané formy, ale aktívnym vytváraním týchto foriem viažucich sa na produktívne životné výkony jedincov. Pre inkluzívnu edukáciu z toho vyplýva, že nemožno človeka vychovávať len ako príslušníka uzavretej alebo segregovanej kultúrnej či sociálnej skupiny, bez prístupu k iným kultúrnym vplyvom, ani ako „vykoreneného“ jednotlivca, ktorý sa má vzdať vlastných kultúrnych koreňov a prebrať iný životný model. Cieľom je skôr jednotlivec, ktorý si uvedomuje vlastnú kultúrnu a sociálnu identitu, reflektuje svoju i iné životné kultúry a ich prednosti, či obmedzenia, ale súčasne pozná vlastné možnosti, aktívne rozvíja vlastné schopnosti a na tomto základe tvorí perspektívne svoj vlastný život.

²⁶ Polyológ – vzájomná komunikácia mnohých subjektov, spoluhovorenie.

Porozumenie odlišným ľuďom vyžaduje interpretatívne aj kauzálne postupy

Pre inkluzívnu edukáciu je veľmi dôležitá otázka, či bežný učiteľ môže porozumieť deťom z iného kultúrneho prostredia, ak nie je jeho príslušník alebo sám v tomto prostredí nežije, a tým teda aj otázka, či ich môže efektívne vychovávať. Teórie, ktoré vychádzajú z *relativizmu* tvrdia, že naše vnemy aj samotné poznanie sú organizované a konštruované podľa konceptuálneho (príp. lingvistického) rámca pojmov a významov nášho kultúrneho prostredia. Podľa nich jediný prístup k realite máme vo svojej skúsenosti s ňou, vieme o nej len to, ako sa nám javí. Realita ľudí, žijúcich v jednom konceptuálnom rámci, bude preto úplne iná, než realita ľudí v inom rámci, ich skúsenosti nesúmeriteľné, títo ľudia žijú v odlišných svetoch. Pôvodný motív relativizmu – uznať a uctiť si rozdielnosť, vyústil v relativizme (perspektivizme) do chápania odlišných skupín ako izolovaných enkláv, neschopných si porozumieť. B. Fay vysvetľuje, že pri popisovaní a interpretácii správania sa iných musíme predpokladať, že hovoria, myslia, konajú za určitým cieľom a zmysluplne, zdieľajú s nami základné schopnosti, ľudské túžby, presvedčenia na základe nejakého pripisovaného významu, či zásady myslenia, teda, že ich duševný život sa zhruba podobá nášmu. Aby sme vôbec mohli identifikovať, čo je odlišné, je nutné identifikovať, v čom sa podobáme (Fay, 2002, s. 105 – 113). Potom ale nežijú v inom svete, ako ten náš, len v ňom žijú inak, a to podľa konvencií a inštitúcií svojej kultúry.

Porozumenie konaniu ľudí v odlišnej kultúrnej societe je teda možné, ale vyžaduje to porozumenie významu toho, čo robia a to tak, *ako mu rozumejú oni*. Vecné obsahy zámerných stavov a aktov možno určiť len z hľadiska toho, ako sa javí dotýčným konajúcim a ako sú nimi chápané²⁷. Pre interpretáciu takéhoto konania nestačí len porozumenie vlastnej skupine. Prítom *interpretácia významu* iného kultúrneho konania či objektu je mimoriadne zložitá, pretože význam závisí na úlohe, akú vec, jav zohráva v systéme, ktorého je súčasťou, alebo na zmysle, ktorý má v živote konkrétneho človeka. Prítom tento význam nemusí byť dokonca aktérovi, zvlášť, ak je to dieťa, vôbec zrejímavý a nemusí ho vedieť vyjadriť²⁸. To kladie na učiteľa nielen požiadavku empatie, úsilia o dôkladné poznanie kultúrneho prostredia dieťaťa, ale aj vysoké etické požiadavky na hodnotenie rozdielnych detí, ktoré nemôže vychádzať z porovnávaní podľa jednej normy.

²⁷ Inak by sme ich nemohli označiť ani za zámerné, ani za konanie, ktoré je vždy realizáciou určitého cieľa, nemohli by sme ich ani hodnotiť alebo eticky posudzovať.

²⁸ Príkladom je označenie rómskeho dieťaťa z osady, kde je všetko spoločné a patrí každému, za zlodēja, ak si v prvých dňoch školskej dochádzky zoberie peračník svojho spolužiaka.

Pre inkluzívne myslenie v pedagogike však nestačí, ako to žiada interpretativizmus, výlučne interpretácia z pohľadu tých, ktorých študuje, či vychováva. Pedagóg pre efektívnu výchovu potrebuje poznať tiež príčinu, prečo jav nastal, dôvody, ktoré k nemu viedli, súvislosti, ktoré ho sprevádzajú, resp. sú jeho dôsledkom, preto musí stanovisko interpretativizmu prekročiť. Pre inkluzívnu edukáciu je potrebná aj interpretácia, ako vidia svet iní, ale aj vysvetlenie síl a faktorov, ktoré tento pohľad spoluvytvárajú, a to znamená využiť konceptuálne schémy odlišné od ich pohľadu. Podľa B. Faya je v sociálnovednom (a teda aj v edukačnom) vysvetľovaní dôležitý celý rad *neinterpretatívnych teórií*, napr. „, *kauzálne teórie*, ktoré skúmajú faktory vytvárajúce kultúru a jej zmeny, nezamýšľané dôsledky, funkčné vzájomné vzťahy, genealogický pôvod; *kompetenčné teórie*, ktoré hľadajú schopnosti, ktoré sa podieľajú na rôznych druhoch intencionálnej činnosti a rozmanité *kritické teórie*, ktorých cieľom je porozumieť mechanizmom, ktoré ľudí podriaďujú ideológiám a vedú ich tak k systematicky iracionálnemu správaniu sa (Fay, 2002, s. 161). Tieto teórie umožňujú z odstupeu nahliadnuť širšie súvislosti interpretovaného správania sa, ako aj možnosti, či obmedzenia jeho edukatívneho ovplyvňovania.

V súvislosti s interpretáciou významu nejakého konania príslušníka odlišnej society treba tiež upozorniť na dve dimenzie interpretácie významu. Jedna odvodzuje význam od zámerov jeho pôvodcu, ako tento chápal fakty svojej situácie, aké mal presvedčenia a túžby ohľadom tejto situácie, aké mal teda dôvody správať sa tak, ako sa správal (intencionalizmus). Konanie ale môže stelesňovať aj zámary, ktoré si konajúci neuvedomuje a súvisia so sociálnym kontextom príčin jeho konania. Pritom interpretujúci (učiteľ, výskumník) prekladá tento význam do pojmov vlastnej konceptuálnej schémy, ktorej rozumie.

Druhá dimenzia interpretácie pripisuje význam na základe neskorších účinkov a dôležitosti pre komunitu, či nasledujúce generácie. Je skôr významom pre niekoho, vzťahuje sa k interpretovi nie k aktérovi, vyvstáva zo vzťahu medzi konaním a interpretom (gadamerovská hermeneutika), preto sa s každou novou interpretáciou aktualizuje, nikdy nie je definitívny. Oba pohľady sa vzájomne dopĺňajú, prvá dimenzia dáva popisovanému konaniu jeho identitu, druhá relevantnosť pre iných, v oboch sa tak uplatňuje, čo toto konanie znamenalo pre konajúceho aj pre interpretujúceho. Pre inkluzívnu edukáciu to znamená, že keď učiteľ interpretuje správanie sa detí z odlišného kultúrneho prostredia, sleduje nielen výpovede aktérov, ale zasadzuje ich do aktuálneho sociálneho kontextu, pritom kontroluje vlastný proces interpretácie, snaží sa čo najviac

eliminovať subjektívne poznačené významy, ktoré sám na základe vlastných skúseností, či emocionálnych zážitkov tomuto konaniu pripisuje.

Popisované problémy interpretácie v edukačnom skúmaní v interpretácii odlišného ukazujú, že je veľmi ťažké jednoznačne povedať, čo je čisto objektívny fakt a čo subjektívna interpretácia. Preto inkluzívna edukácia nemôže vychádzať zo stanoviska tradičného objektivismu, typického pre prírodné vedy, že sociálna (a tým aj edukačná) realita existuje sama o sebe, je ako taká objektívne poznateľná a dá sa oddeliť od vplyvov poznávajúceho subjektu, resp. od určitej konceptuálnej schémy, pomocou ktorej ju vysvetľujeme. Ale taktiež nie je možné prijať ani stanovisko, že žiadna objektivita neexistuje²⁹ a všetko poznáme len sprostredkované cez vlastnú skúsenosť, pretože ako sme už uviedli, rozumieť intencionálnym (zámerným) javom predpokladá hodnotiť ich racionalitu (význam) a to si vyžaduje explanačné vysvetľujúce stratégie, prekračujúce rámec subjektívneho. Pre skúmanie inkluzívnej edukácie je najplodnejšie prijať stanovisko kritickej intersubjektivity, ktorá nechápe objektivitu ako výsledok skúmania, či poznávacieho procesu, ale ako *vlastnosť procesu skúmania ako takého*, založeného na poctivej kritike a zodpovednosti. Znamená podľa B. Faya v procese poznávania ochotu revidovať svoje výsledky, ustavične vyhľadávať a porovnávať súperiace názory, domáhať sa reakcie iných, byť schopný odpútať sa od svojich preferencií, aby mohli byť podrobené skúmaniu, uchovávať si odstup od akéhokoľvek záveru (Fay, 2002, s. 252 – 253). Pre inkluzívnu edukáciu to znamená tiež potrebu zapojiť iných, vrátane skúmaných aktérov, neuzatvárať sa pred možnosťou, že ich názory môžu znamenať prínos, pre pedagogiku to požaduje potrebu kolektívneho skúmania hodnoty rôznych teórií a spôsobov vedeckej práce, realizované z odstupu avšak nie nutne z nezainterесovanej perspektívy, nezamieňať prijatie určitého východiska s jednostrannosťou a predpojatosťou, ale uvedomovať si predchádzajúce kognitívne záväzky (z nich predsa vychádza formulácia skúmaného problému a využívaná konceptuálna schéma), ale zodpovedne pracovať s argumentmi.

Zodpovednosť v edukačnom konaní a bádaní je vyjadrená tým, že berie do úvahy vlastné kognitívne záväzky, ako aj svoju situovanosť v určitom kontexte. Každé sociálno-vedné poznávanie pracuje s konceptuálnymi a hodnotiacimi paradigmami, tomu sa ani edukačná veda nemôže vyhnúť. Kritické prijatie určitej teórie sa tak týka aj kritického preskúmania základných konceptuálnych daností vlastného východiskového konceptuálneho rámca, vlastnej koncepcie dôkazov a obhájenia ich váhy, ako aj svojich kritérií významnosti, ktoré štruktúrujú celý popis a vysvetľovanie. Multikultúrna sociálna

²⁹ To by tiež znamenalo, že neexistuje žiaden „pravdivý“ obraz, že každá teória je rovnako dobrá.

teória „by mala ozrejmovvať, do akej miery ľudský život predpokladá, aby sme počúvali iných a učili sa od nich vo vzájomných výmenách, stretoch, výpožičkách, inšpiráciách, reakciách a dokonca i (drobných) krádežiach“ (Fay, 2002, s. 261). Pretože odlišnosti medzi „my“ a „oni“ sú zameniteľné, relatívne a dynamické a nemožno prijať všetko, čo robia iní, ale aj čo robíme my, porozumenie vyžaduje, aby sme ich a seba hodnotili kriticky. Keď začíname rozumieť iným, otvárame sa možnosti dozvedieť sa niečo o nich a tým aj o sebe, pýtať sa, spájať sa s nimi, meniť obzory im aj sebe.

4.4 Humanizmus a humanizácia - etický základ inkluzívneho vzdelávania

Dialektika inkluzívneho myslenia sa prejavuje aj v oblasti etických princípov, ktoré sú východiskové tak pre humanistickú pedagogiku, ako aj pre koncepciu inkluzívneho vzdelávania, ktorá, ako sme už uviedli vyššie slovami A. Rajskeho, je predovšetkým sociálnou výzvou s morálnym pozadím. Zavedenie skutočného inkluzívneho vzdelávania v našej škole predpokladá jej stále sa zvyšujúcu humanizáciu (latinsky *humanus* = *ľudský*), čo je v doslovnom preklade "poľudštenie". Humanizácia edukácie „znamená obnoviť, sústavne tvoriť, ochraňovať a rozvíjať ľudský rozmer vychovávaní a vzdelávania, ktorý spočíva v znovuzrození, v produkcii jedinečných svojbytných ľudských osobností, schopných dať zmysel svojmu životu, slobodne, zmysluplne a zodpovedne ho riadiť na základe rozumu, dobrovoľne prijatých všeľudských mravných hodnôt a pozitívnych ľudských citov tak, aby realizoval svoje ľudské možnosti“ (Kosová, 1995, s. 12). Vychádza z takého chápania humanizmu, ktoré býva charakterizované ako „historicky sa meniaci sústava názorov, uznávajúcich a zdôrazňujúcich hodnotu človeka ako osobnosti, jeho právo na slobodu, šťastie, rozvoj a uplatnenie jeho síl a schopností; úsilie o ľudskosť a ľudskú dôstojnosť životných podmienok človeka; posudzovanie spoločenských inštitúcií z hľadiska blaha človeka; úsilie o to, aby sa princípy spravodlivosti, rovnosti a ľudskosti stali normami vzťahov medzi ľuďmi v osobnom a spoločenskom živote“ (Malá čs. encyklopédia, 1985, s. 870).

Humanizácia výchovy, vzdelávania a školy ako inštitúcie sú teda procesy, ktoré práve tak ako inkluzívne vzdelávanie hľadajú a rozvíjajú *postupy podporujúce rozvoj ľudskosti vo výchove a vzdelávaní*, a to nie iba jednotlivca, ale všetkých zúčastnených. Pedagogika, ktorá sa nazýva humanistickou, tieto postupy zdôvodňuje a systematizuje. Pojmy humanizácia, humanizmus a humanistický sú pojmy etického (príp. axiologického) charakteru a naznačujú, s akými hodnotovými cieľmi a v akých hodnotových podmienkach sa výchova uskutočňuje. Ak hovoríme o humanizácii ako o ceste k ľudskosti, potom ide o cestu k maximalizácii mravného dobra, t. j. k dvom

najvyšším ľudským cnostiam, ako ich už dávno sformuloval Immanuel Kant v jeho kategorickom imperatíve, či v dvoch povinnostiach človeka - *úsilie o vlastnú dokonalosť ako ľudskej bytosti a úsilie o cudzie blaho*. Vyplývajú z dvoch fundamentálnych hodnôt, ktoré sa tiahnu celými ľudskými dejinami, dejinami filozofického a pedagogického myslenia, z ktorých sa formuluje ideál plnohodnotnej osobnosti a odvodzujú všetky ostatné ľudské cnosti a to: idea ľudskej dôstojnosti a idea humanity, ako aj ich vzájomný vzťah.

Idea ľudskej dôstojnosti prešla historickými premenami od chápania ukotvujúceho ľudskú dôstojnosť v myslení, v podobnosti Bohu, vo výsadnom postavení človeka v celku sveta, či nakoniec v jeho prirodzených právach. V tomto poslednom spojení je univerzálne platnou hodnotou, vlastnou každému rozdielnemu ľudskému individu, o ktorej sa nevyjednáva, nie je ničím zameniteľná, nezávisí od interpretácie svetských autorít. Dnes spočíva najmä v jeho *slobode*, lebo človek sa chápe ako bytosť významovo sebaostačujúca, jeho hodnota sa neodvíja od hodnoty účelov, či kontextov jeho života (teda od prírody, spoločnosti, či transcendentna), ale z toho, že on sám tieto významy svetu udeľuje (Malík, 2010, s. 183). Táto idea však nemôže byť zamieňaná s individualizmom, či egoizmom, pretože patrí každému človeku (mne, aj tým druhým). V trendoch humanizácie výchovy sa preto vždy dialekticky spája s ideou humanity.

Idea humanity dostávala v histórii presnejší obsah tam, kde človek musel čeliť náporu síl smerujúcich proti nemu, často vzniknutých vďaka jeho vlastnej slobode. Preto sa v každej historickej etape musela a musí vždy nanovo vymedzovať. Je tak neustálym procesom zápasu o podobu ľudskosti, a preto je chápaná aj ako konsenzuálne vyjednané *hodnoty všeludského*. Z uznania ľudskej dôstojnosti toho druhého vyviera požiadavka rovnosti ľudských bytostí, zodpovednosti za jej uplatňovanie, teda (aj mojej) zodpovednosti za blaho (iného) človeka. Podľa G. H. Wrighta, ak má mať každý človek šance na uskutočnenie toho, čo je pre človeka dobré, musí existovať istá rovnováha medzi inštitucionálnym usporiadaním spoločnosti a podmienkami jednotlivcov pre dobrý život (Wright, 2001, s. 27), a tak nemožno požiadavku sebarealizácie človeka oddeľovať od solidarity medzi ľuďmi. Humanistický postoj odmieta všetko, čo obmedzuje možnosť človeka zariadiť si svoj život dôstojným spôsobom a chápe, že tieto možnosti sa môžu uskutočniť iba v rámci humánneho spoločenského poriadku, ktorý ako taký je legitímny práve starostlivosťou o blaho človeka (Wright, 2001, s. 34). Ak sa podmienky narušia, treba tento poriadok meniť. V skutočnosti tak nikdy nejde o návrat k tejto hodnote v zmysle tradície či konzervativizmu, ale o redefinovanie zmyslu tejto tradičnej hodnoty v nových spoločenských podmienkach.

Z tohto hodnotového stanoviska humanistickej pedagogiky zároveň vyplýva, že výchova, ale aj škola, ktorá by ju mala uskutočňovať, musí mať *antropologické ukotvenie*, jej východiskom i cieľom je človek, o ktorého ľudskú dôstojnosť a postupné nadobúdanie slobody ide. „Podstatné je nezamieňať individualizmus v liberálnych postojoch s individualitou ako kultivovaným jadrom osobnosti“ (Lukášová, 2008, s. 23). Na druhej strane obe musia byť založené *na tradičných hodnotách ľudskosti a ľudského spolužitia*, aby ich absolventi vytvárali sociálny poriadok, ktorý umožní ľudskú dôstojnosť a slobodu každého človeka garantovať. Zároveň sú to aj etické dôvody, prečo humanistická pedagogika nemôže súhlasiť s tým, aby škola poskytovala iba hodnotovo neutrálne vzdelávanie a rezignovala na vychovávanie, prečo jej nestačí transmisívny prenos informácií, ale požaduje aktívne *sebautváranie jednotlivca*. Vo výchove nejde o to pridávať či uberať niečo jednej uzavretej osobnosti, ale o ľudskosť ako o spôsob zaobchádzania s ľuďmi a svetom. V duchu humanistickej orientovanej pedagogiky „zmyslom výchovy nie je len individuálna ľudskosť vychovávaného, ale *humanita všetkých ľudských vzťahov*“ (Palouš, 1996, s. 123).

Doteraz uvedené filozofické a etické reflexie súvislostí inkluzívneho vzdelávania ukazujú, že humanizácia školy je pre jeho zavedenie rozhodujúca a jej potreba je preto dnes ešte silnejšia ako po roku 1989. Jej základným etickým princípom je *rovnováha ľudskej dôstojnosti a humanity* v edukačnom konaní a rozhodovaní. Inkluzívne orientovaná škola predstavuje taký model školy, v ktorom sa realizuje humanisticky orientovaná výchova, t. j. v ktorom si edukácia:

- z ontologického hľadiska uchová svoj *antropologický rozmer*, aby rezignáciou na svoju formatívnu funkciu, na celostné rozvíjanie každej osobnosti nestratila svoje opodstatnenie ako inštitúcia,
- z etického hľadiska uchová svoj *humanistický rozmer*, škola nesmie dopustiť hodnotovú prázdnotu, aby neohrozila súdržnosť a budúcnosť spoločnosti.

Toto konštatovanie v súvislosti s inklúziou ešte viac nadobúda na význame, pretože, ako pripomína Z. Kusá, „škola je jeden z prvých a možno aj posledných priestorov, kde sa môžu ocitnúť vo vzájomnej blízkosti deti z rôznych spoločenských vrstiev, etnických menšín a deti nerovnakých schopností a nadobúdať tu vzťah k sebe ako k bytostiam, ktorých dôstojnosť nesmie byť narušená“ (Kusá, 2016, s. 29).

4.5 Implikácie humanistickej pedagogiky pre inkluzívne vzdelávanie

Požiadavky UNESCO na inkluzívne vzdelávanie, uvedené v úvode kapitoly, významne zdôrazňujú potrebu *pedagogiky orientovanej na žiaka, ale aj holistický prístup k dieťaťu*. Sú to práve tak teoretické princípy humanistickej pedagogiky, ktorá dialekticky prepája personalistický a holistický rozmer edukácie, pretože do výchovy vstupuje človek ako celok:

- teda ako prírodná, sociálna, kultúrna (príp. duchovná) bytosť so všetkými danosťami, predpokladmi, kontextami a podmienkami, ktoré proces jeho vývinu sprevádzajú,
- ako celok v zmysle otvoreného systému, ktorý nielen prijíma podnety, ale ich aj vysiela, a to nielen ako spätnoväzbovú reakciu, ale aj ako vlastnú iniciatívu, človek nie je pasívny, ale činný subjekt, ktorý sa sám podieľa na vlastnom sebauťvaraní.

Vyjadruje ich v metodologickom princípe východiskovej orientácie na žiaka a v štyroch základných princípoch humanizácie edukácie, ktorými sú: uznávanie jedinečnosti dieťaťa ako cieľa a podmienky výchovy, uznávanie sebarozvoja dieťaťa ako cieľa a podmienky edukácie, celostný prístup k dieťaťu a priorita vzťahovej dimenzie edukácie, ktorá chápe výchovu nielen ako zámernú činnosť učiteľa, ale predovšetkým ako zámerne tvorený medziľudský vzťah (podrobnejšie Kosová 1995, 2013b).

Už sme uviedli, že v oblasti obsahu vzdelávania potrebuje inkluzívna edukácia dôležité kurikulárne zmeny spojené s viacúrovňovým kurikulumom, ktoré bude zohľadňovať nielen potreby spoločnosti, ale rozličné vzdelávacie potreby detí. A tak aj v obsahu, ale predovšetkým v procese vzdelávania a vychovávaní sa inkluzívna edukácia opiera o postuláty humanistickej školy orientovanej na žiaka a na to, že *škola je tu pre žiaka a to pre každého a každý žiak je iný, jedinečný*. Musí sa preto postarať, aby každý, aj odlišný žiak s jej pomocou mohol byť úspešný. Vzdelávací a výchovný program školy, jej aktivity a vytvorené podmienky smerujú k tomu, aby každý žiak mal zo svojho pobytu na škole maximálny úžitok pre rozvoj vlastnej osobnosti, aby mohol optimálne profitovať z toho, čo škola ponúka.

V skutočnosti to znamená *zladit' edukačné vedenie s vývinom žiaka* tak, aby rozvoj žiaka bol optimálny, nebol ničím brzdený, aby sa každý, aj odlišný žiak cítil v škole bezpečne, aby nebol žiadnym spôsobom diskriminovaný, aby mal možnosť pracovať podľa svojich možností, aby vedel, ako sa má učiť, aby sa vedel rozhodovať a žiť v istom prostredí, jednoducho, aby nedochádzalo k žiadnym psycho-sociálnym a učebným

problémom. Tento aspekt vyžaduje *individualizáciu vyučovacieho procesu*, aby vyučovanie bolo čo najviac prispôsobené žiakovi a nie učiteľovi, aby učiteľ odhalil prebúdajúce sa funkcie a potenciálne možnosti žiaka a riadil pedagogický proces tak, aby uspokojoval žiakov vzdelávacie, emocionálne a sociálne potreby a ten sa mohol učiť pre seba čo najefektívnejším spôsobom a tempom a pracovať na úrovni osobného maxima.

Inkluzívna škola, ktorá dbá o celostný rozvoj žiaka, musí v duchu požiadaviek humanistickej pedagogiky na rovnováhu personalizácie a socializácie komplementárne s vytváraním priestoru na individuálny rast a rozvoj jedinečných potencialít žiaka vytvárať aj priestor na *socializačné procesy*, umožňovať, povzbudzovať a oceňovať rozvoj sociálnych vzťahov a spôsobilostí, vzájomnú pomoc, kooperáciu, pozitívne sociálne čítanie a toleranciu, oceňovanie prínosu odlišnosti pre celok, teda byť v praxi prežívaným príkladom ľudských hodnôt. Vychádza z princípu pozitívneho prijatia druhého ako odlišnej, ale rovnako hodnotnej bytosti a z potreby rozvíjať sociomorálny, ľudsky hodnotný vývin žiakov. V praxi sú zahrnuté v požiadavke vytvárať kvalitnú *socioemočnú klímu* v škole, aby sa každý žiak mohol rozvíjať v bezpečnom, podnetovo bohatom a kultúrne zrozumiteľnom prostredí.

Inkluzívna škola musí vychádzať z teoretických princípov humanistickej pedagogiky aj preto, aby neskĺzla do extrému, v ktorom bude odlišnosti rôznych žiakov nielen rešpektovať, ale príliš vyzdvihovať a v skutočnosti ešte upevňovať. Práve humanisticky orientovaná škola nie je inštitúciou, ktorá by zastávala extrémne liberálne postoje a vychovávala žiakov k individualizmu, pretože (podľa Kosová, 1998, Lukášová, 2008, Spilková 2008):

- nepreferuje jednostranné pestovanie slobody dieťaťa, ale predstavuje reflexívny model vzdelávania, ktorý rešpektuje individualitu a umožňuje osvojenie si prosociálneho konania s úctou k druhým ľuďom;
- nedáva priestor len individuálnym hodnotám a odlišnosti, ale žiada profesionálne rozhodovanie učiteľov medzi individuálnymi a sociálnymi hodnotami, ktoré povedie k autoregulácii žiakov podľa humánnych hodnôt a pravidiel;
- nechce oslabiť pozíciu učiteľa, naopak považuje ho za tvorcu vzdelávacieho procesu, ktorý práve preto, že má prirodzenú autoritu, môže byť facilitátorom a radcom;
- nepovažuje za správne dieťa iba chváliť, ale vyžaduje reflexiu edukačných procesov a na jej základe vyváženosť heteronómnych a autonómnych stratégií pri hodnotení edukačných výsledkov;

- nežiada zrušenie tradičného vzťahu medzi učiteľmi a žiakmi a ich partnerstvo, ale akcentuje zámerné utváranie tohto interpersonálneho vzťahu ako tvorivej interakcie a komunikácie, ktorá podporuje žiakovu aktivitu, sebaúctu a autoreguláciu;
- nez dôrazňuje len prostredie pohody a spontaneity, ale emocionálne bezpečné, zrozumiteľné, sociálne hodnotné a podnetovo bohaté pedagogické prostredie, v ktorom môžu žiaci získavať nové skúsenosti a rozvinúť svoje vlastné učenie sa;
- neodmieta všetko, čo súvisí s tradičným modelom školy, ale požaduje tvorivý prístup k vlastnému modelu a školskému programu školy a permanentnú evalvaciu a autoevalvaciu vlastných pedagogických postupov a pod.

Školu robia inkluzívnou jej učitelia tým, ako milujú svojich žiakov, čo všetko sú ochotní pre nich urobiť, ako sú ochotní sa kvôli nim meniť a zlepšovať. Humanistická pedagogika vychádza z ústrednej úlohy učiteľa ako *facilitátora rozvoja* dieťaťa a z ústrednej úlohy vzťahu medzi učiteľom a žiakom v edukácii, pretože skutočný rozvoj osobnosti človeka sa dosahuje prostredníctvom interpersonálneho vzťahu (Helus, 1982). Pritom má na mysli také stretnutie s druhým, ktoré vyvoláva otázky, ktoré by si človek sám bez druhého nikdy nepoložil. Základom pomáhajúceho vzťahu je pevná osobnosť učiteľa, ktorý sa môže ponúknuť do vzťahu ako autonómny subjekt a jeho prirodzená autorita, vyvierajúca z dobrovoľného a racionálneho uznania jeho prevahy a kompetentnosti žiakmi. Kvalita interakcie a komunikácie učiteľa, ktorej je vlastné práve tak vytyčovanie jasných požiadaviek na dieťa, ako aj vyjadrenie dôvery, uznania a lásky dieťaťu, je podľa humanistickej pedagogiky jadrom celého vyučovacieho procesu. Učiteľ nemá byť tým, kto prednáša, všetko určuje, skúša a hodnotí, ale tým, kto uvádza do vecí, vytvára kvalitné podmienky pre učenie sa, podporuje žiaka na ceste poznaním, motivuje, inšpiruje, pomáha vyznať sa vo svete, pochopiť zmysel a súvislosti, vybavuje pocitom sebaúctu a sebadôvery, počúva, rozumie žiakovým konceptuálnym schémam a nedovolí mu úplne zlyhať.

A v takomto ponímaní byť inkluzívnym učiteľom znamená stále sa učiť o deťoch, o svete a o sebe samom.

ZÁVER

Inkluzívne vzdelávanie. Vášnivo diskutovaná téma súčasnej teórie zasadená do rezistentného prostredia školskej praxe. V nasledujúcich rokoch uvidíme, či bude na Slovensku dostatočná politická vôľa ukotviť tento model vzdelávania v legislatíve, ako i to, či sa prípadné legislatívne zmeny pretavia do každodennej reality školy. Autori monografie *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy* sa touto publikáciou prihlásili k ideám inklúzie vo vzdelávaní. Svojimi textami zároveň vyzvali k opatrnosti, ktorá by podľa ich názoru mala sprevádzať akékoľvek štrukturálne a systémové zmeny vo sfére vzdelávania. Na záver chcú vyjadriť vieru, že svojim dielom prispeli k teoretickej reflexii modelu inkluzívneho vzdelávania a prispeli do odbornej diskusie, ktorá by mala tvoriť základný rámec politických rozhodnutí.

RESUME

Monografia *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy* je výstupom riešenia širšie koncipovanej výskumnej úlohy, ktorá reaguje na aktuálnu situáciu v slovenskom školstve. Hoci politické deklarácie vyslovujú naliehavú potrebu implementácie princípov inkluzívneho vzdelávania do škôl, situácia slovenských škôl si žiada intenzívne a zároveň opatrné a premyslené nastavenie inkluzívnych procesov. Autori chcú prispieť k dôležitej odbornej diskusii, výsledkom ktorej by mal byť konsenzus o tom, aké sú reálne možnosti a limity tohto konceptu v slovenských podmienkach. Práve preto sa v monografii pokúšajú zadefinovať teoretické (sociálne, pedagogické a filozofické) východiská inkluzívneho vzdelávania.

V prvých dvoch kapitolách hľadajú autori odpoveď na otázku, či je slovenská spoločnosť pripravená prijať koncept inkluzívneho vzdelávania. Aby mohli kriticky analyzovať aktuálnu spoločenskú klímu a posúdiť, v akej miere je slovenská verejnosť otvorená tejto myšlienke, v úvodnej kapitole venujú širší priestor opisu hodnotových pilierov inkluzívnej kultúry. Následne polemizujú o tom, či sú hodnoty ľudskej dôstojnosti, spravodlivosti a tolerancie skutočne v našej spoločnosti vnímané ako centrálné, ako i o tom, či je škola pripravená prijať princípy inkluzívneho vzdelávania, ktoré z týchto hodnôt priamo vychádzajú.

Druhá kapitola je zamyslením sa nad tým, či je inkluzívne vzdelávanie na Slovensku vnímané ako moderná téma alebo je pociťované ako reálna kultúrna potreba. Autori odovzdávajú čitateľovi odkaz, že súčasné nastavenie vzdelávacieho systému skôr prehlbuje ako zmiernuje sociálnu exklúziu a podieľa sa tak na náraste rizík, ktoré vyčleňovanie ľudí na okraj spoločnosti prináša. Hoci si uvedomujú, že vzdelávací systém sám osebe nemôže nastoliť zmeny, sú presvedčení, že môže aspoň zmierniť narastajúci trend prehlbovania sociálnych nerovností. Preto vyzývajú k tomu, aby bolo inkluzívne vzdelávanie prijaté ako spoločenská potreba a tiež k tomu, aby sa pri jeho zavádzaní bral na zreteľ historický kontext krajiny.

Nájsť však odpoveď na to, čo bude znamenať realizovanie inkluzívneho vzdelávania v našich podmienkach, nie je jednoduché. Preto sa v kapitole pod názvom *Inkluzívne vzdelávanie – možnosti a limity* usilujú najprv objasniť samotný pojem inkluzívne vzdelávanie ako pedagogickú kategóriu – čo v súčasnej, tzv. postmodernej dobe, vôbec nie je jednoduché a jednoznačné. Na vymedzenom priestore autori poukazujú na možné prístupy k vymedzeniu tejto kategórie a na problémy, ktoré rozmanité vymedzenia so sebou nesú ako v teoretickej, tak aj v praktickej rovine. Nadväzujú na predchádzajúce

kapitoly vymedzujú typové spôsoby prekonávania exklúzie jednotlivca a sociálnych skupín ako rozmanité cesty k inklúzii. Posledná časť kapitoly je venovaná hľadaniu odpovede na dve kľúčové otázky súvisiace s konceptom inkluzívneho vzdelávania. Ide o otázky týkajúce sa okruhu detí, na ktoré sa tento koncept môže v procese školskej výchovy a vzdelávania vzťahovať a o to, či je model inkluzívneho vzdelávania účelnejší a účinnejší v porovnaní s modelom tzv. tradičnej školy.

Monografiu uzatvára kapitola, v ktorej autori hľadajú odpoveď na otázku, ktoré teoretické a filozofické východiská môžu byť vhodnou oporou pre inkluzívnu edukáciu. Ukazujú, na akých paradigmatických myšlienkových základoch stojí exklúzia, či segregácia znevýhodnených, ale aj ich integrácia vo vzdelávaní a zdôrazňujú, že pre pochopenie podstaty inklúzie je zásadná rozdielna paradigma myslenia, ktorá nesúvisí iba s edukáciou, ale s celým životom a myslením spoločnosti. Táto sa opiera o tie spôsoby filozofického a teoretického myslenia, ktoré sa usilujú o prekonanie klasických dualizmov a jednostrannosti - ja versus iný, jednotlivec a spoločnosť, rovnakosť versus rozdielnosť, objektivizmus versus subjektivismus a pod. Vychádza z koncepcií, ktoré tieto dualizmy vysvetľujú dialekticky, poukazujú na ich vzájomnú závislosť, hľadajú ich neeklektickú integráciu v intersubjektivite, otvorenosti a interaktivite, vo vzájomnej výmene a učení sa, v procesuálnej povahe kultúry a spoločnosti, ale aj v procesuálnej povahe vedeckého skúmania, založenej na dialektike interpretatívnych a kauzálnych postupov, či kritickej intersubjektivite. Zároveň dokazujú, že inkluzívna edukácia je založená na koncepcii skutočnej humanistickej pedagogiky (a nie jej karikatúr), ktorá z axiologického hľadiska smeruje k naplneniu dvoch zásadných a komplementárnych ideí - idey ľudskej dôstojnosti, akceptujúcej slobodu a jedinečnosť, v dialektickej rovnováhe s ideou humanity, akceptujúcej hodnoty ľudskosti a solidarity.

Monografia *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy* má ambíciu motivovať odbornú verejnosť ku kritickému uvažovaniu o koncepte inkluzívneho vzdelávania. Vychádza z presvedčenia autorov o tom, že inkluzívne vzdelávanie je cesta ku skvalitneniu vzdelávacích služieb. Je zároveň výzvou k širšej diskusii, ktorej výsledkom by mal byť systém premyslených krokov zavádzania inkluzívneho vzdelávania do praxe našich škôl.

RESUME

The monograph *Inclusive Education - Dilemmas And Perspectives* is the output of a broader research endeavor that responds to the current situation within the Slovak education. Despite the urgent call bound within political declarations for implementing the principles of inclusive education at schools, the situation of Slovak schools requires intensive, yet cautious and thoughtful planning of the inclusive processes. The authors want to contribute to an important expert discussion, which should lead to a consensus on the real possibilities and limits of this concept in the conditions of Slovakia. This is the reason why the monograph seeks to define the theoretical (social, pedagogical and philosophical) basis of the inclusive education.

In the first two chapters, the authors try to answer the question whether the Slovak society is actually ready to adopt the concept of inclusive education. To be able to critically analyze the current social climate and assess how much the Slovak public welcomes this idea, the opening chapter provides a more detailed description of the value pillars of inclusive culture. Then they question whether the values of human dignity, justice and tolerance are perceived as pivotal within our society, as well as whether the schools are ready to accept the principles of inclusive education, which are directly based on these values.

The second chapter contemplates whether inclusive education in Slovakia is perceived as a trendy topic, or rather seen as a real cultural need. The authors give the readers a reference that the current set-up of the education system is rather deepening than alleviating social exclusion, thus increasing the risks caused by the exclusion of people into the margins of the society. While they are aware, that the education system itself cannot install the necessary changes, they believe that it can at least mitigate the trend of the increasing social inequality. They therefore call for inclusive education to be accepted as a social need and also to take into account the country's historical context during its implementation.

However, finding an answer to what it means to implement inclusive education into our conditions is far from easy. Therefore, in the chapter titled *Inclusive Education - Possibilities And Limitations*, they first try to clarify the very concept of inclusive education as a pedagogical category - in the current, so called postmodern times, not an easy task to do. Within the defined scope, the authors point out possible approaches on how to define this category and highlight the problems that the various definitions bring, in both the theoretical and practical contexts. Following the preceding chapters, they

define the typical ways to eliminate the exclusion of individuals and social groups using various ways of inclusion. The last part of the chapter is focused on finding answers to two key questions connected with the concept of inclusive education. These include issues related to the group of children to whom this concept might apply during the process of education and training, and whether the model of inclusive education is more meaningful and effective in comparison to the so-called traditional school.

In the last chapter of the monograph, the authors try to answer the question, which theoretical and philosophical concepts could be used as a basis for inclusive education. It presents the paradigmatic ideas behind the exclusion or segregation of disadvantaged people, but also their integration into education, and emphasizes that for understanding the essence of inclusion we need to follow a different thinking paradigm, which is not only related to education, but to the whole way of life and thinking within the society. This paradigm is based on such ways of philosophical and theoretical thinking, that strive to overcome the typical dualism and one-sidedness - me vs. the others, individuals vs. society, uniformity vs. differentness, objectivism vs. subjectivism, etc. It is based on concepts explained by these dualisms dialectically, point out their interdependence, seek their non-eclectic integration in intersubjectivity, openness and interactivity, in mutual exchange and learning, in the procedural nature of culture and society, but also in the procedural nature of scientific exploration, based on the dialectics of interpretative and causal procedures, or critical intersubjectivity. It also proves that inclusive education is based on the concept of true humanistic pedagogy (and not its caricatures), which from the axiological viewpoint aims to fulfill two fundamental and complementary ideas - the idea of human dignity accepting freedom and uniqueness, in dialectical balance with the idea of humanity accepting values of humaneness and solidarity.

The monograph *Inclusive Education - Dilemmas And Perspectives* has the ambition to encourage the expert public to take critical thinking about the concept of inclusive education. It arises from the authors' belief that inclusive education is a way to improve educational services. It is also a call for a wider debate, which should result in a system of sophisticated and systematic steps to implement inclusive education into the practice of our schools.

LITERATÚRA A POUŽITÉ ZDROJE

- AINSCOW, M. 2005. *From special education to effective schools for all*. Keynote presentation at the International Special Education Conference. [online]. Glasgow, Scotland, 2005. [cit. 2016. 04. 12.] Dostupné na internete: www.Isec2005.org.uk/isec/abstarct/papers_a/ainscow_m.shtml
- AINSCOW, M., CÉZAR, M. 2006. Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*. 2006, vol. 21, no. 3, p. 231 – 238.
- AINSCOW, M., FARRELL, P., TWEDDLE, D. 2000. Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. In *International Journal of Inclusive Education*. 2000. vol. 4, no. 3, p. 211-229.
- AINSCOW, M. et al. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. London : Routledge, 2006.
- ANDERLIKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha : Triton, 2014.
- APPLE, M. W. 2010. Global Crises, Social Justice and Education. In APPLE, M. W.: *Global Crises, Social Justice and Education*. New York : Routledge, 2010, p. 1-25.
- AVRAMIDIS, E., NORWICH, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2002, vol. 17, no. 2, p. 129 – 147.
- BALÁŽOVÁ, J. 2012. *Inkluzívna edukácia a budovanie inkluzívnej spoločnosti*. [online]. 2012. [cit. 2015. 01. 06] Dostupné na internete: <http://pdf.truni.sk/download?actafp/2012/d/subory/02-balazova.pdf> >
- BAKER, E. T., WANG, M. C., WALBERG, H. J. 1994. The effect of inclusion on learning. *Educational Leadership*. 1994, vol. 52, no. 4, p. 33 – 35.
- BARBER, B. 2007. *Consumed: How Markets Corrupt Children, Infantilize Adults and Swallow Citizens Whole*. New York : W.W. Norton & Company, 2007.
- BAUM, S., PAYEA, K. 2004. *Education Pays : The benefits of higher education for individuals and society*. Washington, DC : College Board, 2004.
- BAUMAN, Z. 2007. Collateral Casualties of Consumerism. In *Journal of Consumer Culture*. 2007, vol. 7, no. 1, 2007, p. 25-56.

- BECK, U. 1986. *Risikogesellschaft (Auf dem Weg in eine andere Moderne)*. Frankfurt am Main, 1986.
- BECK, U. 2011. *Riziková spoločnosť. Na cestě k jiné moderně*. Praha : SLON, 2011.
- BERGER, P.L., LUCKMANN, T. 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědení*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999.
- BITUŠÍKOVÁ, A. 2009. Úvod. In: BITUŠÍKOVÁ, A., LUTHER, D. (eds.): *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku II. Cudzinci medzi nami*. Banská Bystrica : Ústav vedy a výskumu, 2007, s. 5-8.
- BOOTH, P. 1996. A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*. 1996, vol. 26, no. 1, p. 87 – 99.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. 1998. *From them to us: An international study of inclusion in education*. London : Routledge, 1998.
- BOYCE, W. T. 1985. Stress and child health: an overview. In *Pediatric Annals*. 1985, vol. 14, no. 8, p. 539 – 542.
- BRADLEY, R. H., CORWYN, R. F. 2002. Socioeconomic status and child development. In *Annual Review of Psychology*. 2002, vol. 2002, no. 53, p. 371-399.
- BREZINSKÝ, O. Hodnotové pozadia procesov socializácie a integrácie. In KOZONĚ, A., HEJDIŠ, M. a kol. *Sociálna a ekonomická integrácia a dezintegrácia v bezpečnosti jedinca a spoločnosti*. Bratislava : VŠZ aSP sv. Alžbety, 2011, s. 33-36.
- BUBER, M. 2001. *Problém člověka*. Praha : Kalich, 2001.
- CASTEL, R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard, 1995.
- CLARK et al. 1995. *Towards inclusive schools?* London : David Fulton, 1995.
- CLARK, C. et al. 1997. *New directions in special needs: innovation in mainstream schools*. London : Cassell, 1997.
- CLARK, C. et al. 1999. Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the inclusive school. *British Educational Research Journal*. 1999. vol. 25, no. 2, p. 157 – 177.
- CLOUGH, P., LINDSAY, G. 1991. *Integration and the support service*. Slough : NFER, 1991.
- CLOUGH, P., CORBET, J. 2001. *Theories of inclusive education. A students' guide*. London : Sage, 2001.

- CSONTOS, M. 2013. *Slobodný človek v spravodlivej spoločnosti. Pohľad na človeka v myslení Johna Rawlsa*. Warszawa : Wydawnictwo RHETOS, 2013.
- ČERNÍK, V., VICENÍK, J. 2004. *Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitných vied*. Bratislava : IRIS, 2004.
- DANIEL, S. B. R. 2015. *Segregácia? Zlé slovo s ešte horšími dôsledkami*. [online]. Multikulti.sk, 2015. [cit. 2015. 25. 05.] Dostupné na internete: http://www.multikulti.sk/ine/segregacia__zle_slovo_s_este_horsimi_dosledkami.html
- DES. 2007. *Inclusion of students with special educational needs: Post primary guidelines*. Dublin : Governement Publications, 2007.
- DICKERSON, S. S., KEMENY, M. E. 2004. Acute stressors and cortisol responses: a teoretical integration and synthesis of laboratory research. In *Psychological Bulletin*. 2004, vol. 130, no. 3, p. 355-391 .
- DUBÉCI, M., URBÁNIKOVÁ, M. 2015. *Výzva k ľudskosti. Postoje slovenskej verejnosti k utečencom*. [online]. 2015. [cit. 2015. 16. 09.] Dostupné na internete: <https://www.slideshare.net/mdubeci1/postoje-voi-uteencom>.
- DRÁBIKOVÁ, K. 2013. *Právo na vzdelanie je dôležité základné právo*. [online]. Obecné noviny, 2013. [cit. 2013. 19. 03.] Dostupné na internete: [www:http://www.vop.gov.sk/files/ON%2012.pdf](http://www.vop.gov.sk/files/ON%2012.pdf)
- DURKHEIM, E. 1952. *Suicide*. London : Routledge, 1952.
- DUROZOI, G., ROUSSEL, A. 1990. *Filozofický slovník*. Praha : EWA Edition.
- DYSON, A., MILLWARD, A. 2000. *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London : Paul Chapman, 2000.
- DŽAMBAZOVIČ, R., GERBERY D. 2004: Chudoba a sociálne vylúčenie v kontexte krajín EÚ a SR. In: DŽAMBAZOVIČ, R., GERBERY, D., PORUBĀNOVÁ, S., REPKOVÁ K. *Chudoba a sociálna exklúzia/inklúzia*. Bratislava, 2004. [online]. Stredisko pre štúdium práce a rodiny [cit. 2015. 25. 05.] Dostupné na internete: <http://www.sspr.gov.sk/IVPR/images/IVPR/pdf/2004/rodina/Chudoba.pdf>
- ERIKSEN, T. H. 2001. *Tyranie okamžiku. Rýchly a pomalý čas v informačnom veku*. Brno : Doplněk, 2001.
- FAY, B. 2002. *Současná filosofie sociálnich vied. Multikulturní přístup*. Praha : SLON, 2002.
- FERTEK, T. 2015. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha : Nová beseda, 2015.

- FLORIAN, L. 2005. Inclusive practice: What, why and how? In TOPPING, K., MALONEY, S. (eds.): *The Routledge Falmer reader in inclusive education*. OXON : Routledge Falmer, 2005.
- FOUCAULT, M. 2002. *Archeologie vědení*. Praha : Hermann a synové, 2002.
- FRASEROVÁ, N., HONNETH, A. (eds.) 2004. *Přerozdělování nebo uznání*. Praha : Filosofia, 2004.
- FUKUYAMA, F. 1999. *The Great Distruption. Human Nature and the Reconstitution of Social Order*. New York : Simon and Schuster, Inc., 1999.
- FUKUYAMA, F. 2005. *Veľký rozvrat. Ľudská prirodzenosť a opätovné nastolenie spoločenského poriadku*. Bratislava : AGORA, 2005.
- GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia*. Bratislava : IRIS, 2007.
- GIDDENS, A. 1984. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge : Polity Press, 1984.
- GALLOVA, KRIGLEROVA, E. 2006. *Prieskum názorov mladých ľudí pre potreby kampane All Different –All Equal*. Bratislava : IUVENTA, 2006.
- GALLOVÁ, KRIGLEROVÁ, E., KADLEČÍKOVÁ, J., LAJČÁKOVÁ, J. 2009. *Migranti. Nový pohľad na staré problémy. Multikulturalizmus a kultúrna integrácia migrantov na Slovensku*. Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2009.
- GERBERY, D. 2011. Sociálny štát a redistribúcia príjmov: úloha sociálnych transferov [online]. 2011. (Z knihy „Potrebujeme sociálny štát? Úvahy (nielen) o verejnej politike“) [cit. 2015. 03. 10.] Dostupné na internete: http://fesprag.ecn.cz/img_upload/4cf9f4ebfa66e182fe74b65a74df7a/socialny-stat-a-redistribucia-d.-gerbery.pdf
- GIANGREGO, M. F. 1997. Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. In *International Journal of Disability, Development and Education*. 1997. vol. 44, no. 3, p. 193 – 206.
- GILLIGAN, J. 1996. *Violence: Our deadly epidemic and its causes*. New York : G. P. Putnam, 1996.
- GILLIGAN, J. 2001. *Preventing Violence*. New York : Thames&Hudson, 2001.
- GLADWELL, M. 2015. *Mimo řadu (Anatomie úspěchu)*. Brno : BIZBOOKS, 2015.

- GREGER, D. 2006. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In: MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (eds.) al: *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Akademia, 2006, s. 21-40.
- GURÁŇ, P. Práva dětí a vzdělávání. In Horná, D., Petőcz, K. (eds.) In *Právo na vzdělání a jeho klíčové aspekty*. Bratislava : ŠPÚ, 2015, s. 35-64.
- HAIDT, J. 2001. The Emotional Dog and its Rational Tail: a Social Intuitionist Approach to Moral Judgement. In *Psychological Review*. 2001, vol. 108, no. 4, p. 814-834.
- HALL, J. 1996. Intefration, inclusion: What does it all mean? In Coupe O'Kane, J., Goldbart, J. (eds.): *Whose choice: Contentious issues for those working with people with learning difficulties?* London : David Fulton, 1996.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002.
- HEGARTY, S. 1993. Reviewing the literature in integration. *European Journal of Special Needs Education*. 1993. vol. 8, no. 3, p. 194 – 200.
- HEJNAL, O. 2012. Nacionalizmus, multikulturalizmus, sociální vyloučení a „sociálně nepřispůsobiví“. Analýza dominantního politického diskursu v České republice (2006-2011). [online] In *Antropowebzin* 2/2012. [cit. 2016. 17. 05.] Dostupné na internete: <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/6693/1/Hejnal.pdf>
- HELUS, Z. 1982. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha : SPN, 1982.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha : Portál, 2004.
- HERRIOT, R. E. 1963. Some Social Determinants of Educational Aspirations. In *Harvard Educational Review*. 1963. vol. 33, p. 157-177.
- HOLMES, M. C. 2001. Early life stress can programe our health. In *Journal of Neuroendocrinology*. 2001, vol. 13, no. 2, p. 111 – 112.
- ILLICH, I. 2001. *Odškolení společnosti*. Praha : Slon, 2001.
- JOHNSON, P. M. 1996. *Glossary of political economy terms: Human capital*. [online]. 1996. [cit. 2015. 03. 07.] Dostupné na internete: http://www.auburn.edu/~johnspm/gloss/human_capital.
- JUDT, T. 2011. *Zle se vede zemi. Pojednání o naší současné nespokojenosti*. Praha : Rybka Publishers, 2011.
- KALAMBOUKA, A. et al. 2005. *The impact of population inclusivity on students outcomes*. London : University of London, EPPI-Centre, 2005.

- KASÍKOVÁ, H. 2011. V základním vzdělávání spolu, nebo odděleně. In KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.) *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova, 2011, s. 17 – 35.
- KELLER, J. 2006. *Soumrak sociálního státu*. Praha : SLON, 2006.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha : SLON, 2008.
- KELLER, J. 2010. Tri sociálne svety (1). [online] In *Slovo. Spoločensko-politický týždenník*. [cit. 2017. 10. 05.] Dostupné na internete: http://www.noveslovo.sk/c/10157/Tri_socialne_svety_1
- KELLER, J. 2010b. *Tri sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*. Praha : SLON, 2010.
- KELLER, J. 2011. *Nová sociální rizika a proč se jim nevyhneme*. Praha : SLON, 2011.
- KOCH, R., SMITH, Ch. 2011. *Samovražda Západu*. Bratislava : Promedia Group, 2011.
- KOPECKÝ, M. 2006. Sociologie vzdělávání. In KALOUS, J., VESELÝ, A. : *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006, s. 75 – 89.
- KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.
- KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 1995.
- KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z personálnej a sociálnej výchovy*. Banská Bystrica : PF UMB, 1998.
- KOSOVÁ, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013.
- KOSOVÁ, B. 2013b. Humanistická škola alebo Prečo skutočná humanistická škola nemôže byť individualistická. In PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B., VANČÍKOVÁ, K., BABIAKOVÁ, S. *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica : Belianum, 2013.
- KOSTLÁN, D. 2009. Úvod ke studiu migrace na Slovensku. In BITUŠÍKOVÁ, A., LUTHER, D.: *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku II. Cudzinci medzi nami*. Banská Bystrica : Ústav vedy a výskumu, 2007, s. 9-20.
- KOUKOLÍK, F. 2010. *Lidství. Neuronální koreláty*. Praha : Galén, 2010.

- KRČÁL, J., MERTL, J. 2013. Reflexe neoliberalismu v sociální teorii a politické filosofii. In LUPTÁK, E. a kol. *Neoliberalismus a marginalita. Studie z českého reálnokapitalismu*. Brno : Nakladatelství Doplněk, 2013, s. 11 – 42.
- KUČEROVÁ, S. 1990. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno : PF MU, 1990.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2012. Filozoficko-antropologické zdôvodnenie inkluzívnej edukácie ako reálneho výchovného konceptu. In LECHTA, V. (eds.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, Bratislava : IRIS, 2012, s. 38-47.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2012. Postmoderný človek ako výzva pre inkluzívnu edukáciu. In LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : IRIS, 2012, s. 30 - 36.
- KUSÁ, Z. 2016. *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava : Sociologický ústav SAV, 2016.
- LECHTA, V. (ed.) 2012. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012.
- LECHTA, V. a kol. 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha : Portál, 2016.
- LEVITAS, R. 1998. *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*. Houndmills : McMillan, 1998.
- LINDSAY, G. 2007. Educational psychology and the effectiveness on inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*. 2007, vol. 77, p. 1 -24.
- LIPIETZ, A. 1996. *La Société en sablier*. Paris : La Découverte. 1996.
- LORENZ, K. 1990. *Osem smrtelných hříchů*. Praha : Academia, 1990.
- LORENZOVÁ, J. 2016. *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha : Humanitas, FF UK, 2016.
- LUKÁČ, M. 2003. Sociálna marginalizácia a sociálna exklúzia v živote rómskeho etnika. In *Kvalita života v spektre andragogiky a sociálnopsychologických disciplín*. Prešov : Filozofická fakulta PU, 2003, s. 121-134.
- LUKÁŠOVÁ, H. 2008. Transformace primárního vzdělávání na Slovensku a v České republice. In *Komenský*. 2008, roč. 133, č. 3, s. 21 – 26.
- LUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. 2008. *Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej edukácii*. Prešov : MPC a ROCEPO, 2008.

- MADDEN, N. A., SLAVIN, R. E. 1983. Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. In *Review of Educational Research*. 1983, vol. 53, p. 519 – 569.
- MÁDR, O. 1995. Tolerance v kontextu etiky. In MACHOVEC, M (ed.): *Problém tolerance v dějinách a perspektivě*. Praha : Academia, 1995, s. 221 – 239.
- Malá československá encyklopédia. D-CH*. Praha : Academia, 1995.
- MALÍK, B. 2008. *Úvod do antropológie. Základné antropofémy v dejinách antropologického myslenia*. Bratislava : IRIS, 2008.
- MALÍK, B. 2010. Spoločensko-politický a axiologický kontext vo vzťahu k výchove. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010, s. 162 – 189.
- MAREŠ, P., Sirovátka, T. 2008. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda. In *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. 2008, vol. 44, no. 2, p. 271-294.
- MARKUSSEN, E. 2004. Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. In *European Journal of Special Needs Education*. 2004, vol. 19, p. 33 – 48.
- MARMOT, M. G., ADELSTEIN, A. M., ROBINSON, N., ROSE, G. A. 1978. Changing social-class distribution of heart disease. In *British Medical Journal*. 1978, vol. 2, no. 6145, p. 1109-1112.
- MASLOW, A. H. 1987. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row, Publishers. 1987.
- Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10 –15 rokov*. Bratislava : IRIS, 2002.
- MATEJŮ, P. 2006. Sociálně-psychologický model sociální stratifikace. In Matějů, P., Straková, J.: *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 41-61.
- MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. 2005. *Sociální práce v praxi*. Praha : Portál, 2005.
- MESÍK, J. 2010. Medzi Dunajom a Tatrami, rok 2029. In *Žurnál*. 2010, č. 50, s. 119.

- MYKLEBUST, J. O. 2002. Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. In *European Journal of Special Needs Education*. 2002, vol. 17, p. 251 – 263.
- PALOUŠ, R. 1996. *Totalizmus a holizmus*. Praha : Univerzita Karlova, 1996.
- PARSONS, T. 1958. *Essays in sociological theory*. Glencoe : Free Press, 1958.
- PAVLOVIČOVÁ, Z. 2013. Sociálne vylúčenie z pohľadu normatívnej teórie. In *Filozofia*. 2013, roč. 68, č. 7, s. 595 – 605.
- PELCOVÁ, N. 2000. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha : Univerzita Karlova, 2000.
- PELCOVÁ, N. 2001. *Vzorci lidství*. Praha : ISV nakladatelství, 2001.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education*. 2009. Paris: UNESCO [online] UNESCO [cit. 2015. 25. 05.] Dostupné na internete:
<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- PORUBSKÝ, Š. 2006. Náčrt východísk vytvárania modelu kompenzačnej edukácie. In *Edukácia rómskych žiakov. Teória – výskum – prax*. Banská Bystrica : PF UMB, 2006, s. 8 – 21.
- PORUBSKÝ, Š. 2013. Rozhovor so Štefanom Porubským. In HAPALOVÁ, M., KRIGLEROVÁ, E. G. (eds.) *O krok bližšie k inklúzií*. Košice : Človek v tísi Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013, s. 49 – 57.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. 1995.
- PŘÍHODA, P. 1995. O toleranci, lhostejnosti a lásce. In MACHOVEC, M (ed): *Problém tolerance v dějinách a perspektivě*. Praha : Academia, 1995, s. 246 – 247.
- RAJSKÝ, A. 2011. Personalistické východíská pre teóriu kultivácie človeka. In: KUDLÁČOVÁ, B., SZTOBRYN, S. *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2011, s. 73 – 88.
- RAJSKÝ, A. 2012a. Kultúrno-etický fundament idey inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V.: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012, s. 48-61.
- RAJSKÝ, A. 2012b. Kultúrne paradigmy inklúzie. In LECHTA, V.: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012, s. 37-45.

- RAJSKÝ, A. 2016. Inkluzivní edukace versus inkluzivní kultura. In LECHTA, V. a kol. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s. 64 - 76.
- RASCHKE, D. – BRONSON, J. *Creative educators at work: All children including those with disabilities can play traditional classroom games*. [online]. University Of Northern Iowa [cit. 2012. 02. 09.]. Dostupné na internete: <http://www.uni.edu/coe/inclusion/philosophy/benefits.html>
- REA, P. J., MCLAUGHLAN, V. L., WALTHER-THOMAS, C. 2002. Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programmes. In *Exceptional Children*. 2002, vol. 68, p. 203 – 223.
- ROOM, G. 1987. *New Poverty in the European Community*. London : Center for the Analysis of Social Policy, 1987, 132 p.
- RYBOVÁ, K. 2009. Sociálně – psychologické dôsledky dlhodobej nezamestnanosti. In Šlosár, D. (ed.) *Migrácia, chudoba, nezamestnanosť*. Košice : Filozofická fakulta UPJŠ Košice, 2009, s. 107-112.
- SANDEL, M. 2015. *Spravedlnosť: Co je správne dělat*. Praha : Karolinum, 2015.
- SCRUGGS, T., MASTROPIERI, M. A. 1996. Teachers perception of mainstreaming/inclusion 1958 – 1995: A research synthesis. In *Exceptional Children*. 1996, vol. 63, no 1, p. 59 – 74.
- SEBBA, J., SACHDEV, D. 1997. *What works in inclusive education?* Essex: Barnardos' Publications.
- SEETHALER, P. M., FUSCH, L. S. 2005. A drop in the bucket: Randomized contact trials testing reading and math interventions. *Learning Disabilities Research and Practice*. 2005, vol. 20, p. 98 – 102.
- SEILEROVÁ, B. 1996. *Tolerancia v procese akulturácie. Príspevok k filozofii kultúry*. Bratislava : IRIS, 1996.
- SEILER, V., SEILEROVÁ, B. 1997. *Tolerancia versus intolerancia. Filozofická analýza*. Bratislava : Vladimír Seiler, 1997.
- SPILKOVÁ, V. 2008. K teoretickým východiskům transformace primárního vzdělávání v SR - z české perspektivy. In *Komenský*. 2008, roč. 133, č. 2, s. 3-8.
- SUCHODOLSKI, B. 1978. *Co je člověk*. Praha : Mladá fronta.

- SVOBODA, Z. 2013. Inkluzívne vzdelávanie. In: HAPALOVÁ, M., KRIGLEROVÁ, E. G. (eds.) *O krok bližšie k inklúzii*. Košice : Človek v tísi Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013, s. 7 – 20.
- ŠPOTÁKOVÁ, M. 2013. Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia? In HAPALOVÁ, M. KRIGLEROVÁ GALLOVÁ, E. *O krok bližšie k inklúzii*. Človek v Tísi Slovensko a SVEK, 2013, s. 59-71.
- PETÖCZ, K. 2015. Inkluzívne vzdelávanie. In *Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty*. Bratislava : ŠPU, 2015, s. 65 – 124.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- RAPOŠOVÁ, I., GAŽOVIČOVÁ, T. 2016. Protipól k strachu: občianske aktivity na pomoc utečencom. In *Menšinová politika na Slovensku*. 2016, roč. 5, č.1, s. 1 – 7.
- ROSINSKÝ, R. 2009. *Etnické postoje učitel'ov, študentov a žiakov I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu)*. Nitra : UKF, 2009.
- SITA. 2015. *Slovensko by nemalo prijat' utečencov: prieskum*. [online]. Agentúra Polis, 2015. [cit. 2016. 16. 5.] Dostupné na internete:
<http://www.sita.sk/sk/blog/2015/06/prieskum-slovensko-by-nemalo-prijat-utecencov/>
- RAWLS, J. 1995. *Teorie spravedlnosti*. Praha : Victoria Publishing, 1995.
- RAWLS, J. 2007. *Spravodlivosť ako férovosť*. Bratislava : Kalligram, 2007.
- SHEFF, T. J. 1988. Shame and conformity: the defense-emotion system. In *American Sociological Review*. 1988, vol. 53, p. 395-406.
- SHERIF, M. 1953. A Study of Some Social Factors in Perception. In *Archives of Psychology*. 1953, vol. 27, no. 187, p. 5 – 16.
- SMITH, G. D., NEATON, J. D., WENTWORTH, D., STAMLER, R., STAMLER, J. 1996. Socioeconomic differentials in mortality risk among men screened for the Multiple Risk Factor Intervetion Trial: I. White men`, In *American Journal of Public Health*. 1996, vol. 86, no. 4, p. 486 – 496.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 1994. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. [online]. Salamanca : Spain UNESCO, 1994. [cit. 2015. 25. 5.] Dostupné na internete:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

- UDITSKY, B. 1993. From integration to inclusion: The Canadian experience. In Slee, R. (eds.): *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. London : Falmer Press, 1993.
- UNESCO. 1994. *Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris : UNESCO, p. 6.
- UNICEF Innocenti Research Centre. *Child Poverty in Perspective: An review of child well-being in rich countries*. Florence : Innocenti Report Card, 2007.
- VANČÍKOVÁ, K. 2013. *Multikultúrna výchova – jej miesto v súčasnej škole*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013.
- VAŠEČKA, M. 2001. *Postoje verejnosti k cudzincom a zahraničnej migrácii v Slovenskej republike*. Bratislava : IOM Medzinárodná organizácia pre migráciu, 2001.
- VIŠŇOVSKÝ E. 2004. Filozofia a sociálne myslenie. In ČERNÍK, V., VICENÍK, J. *Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitných vied*. Bratislava : IRIS, 2004, s. 91 - 139.
- WACQUANT, L. 2009. *Punishing the Poor. The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Durham : Duke University Press. 2009.
- WALZER, M. 2002. *Hrubý a tenký. O tolerancii*. Bratislava : Kalligram, 2002.
- WIENER, J., TARDIFF, C. Y. 2004. Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? In *Learning Disabilities Research and Practice*. 2004, vol. 70, no. 1, p. 20 – 32.
- WILKINSON, R. G., PICKETT, K. 2006. Health inequalities and the UK Presidency of the EU, In *Lancet*. 2006, vol. 367, no. 9517, p. 1126-1128.
- WILKINSON, R.G., PICKETT, K. 2007. The problems of relative deprivation: Why some societies do better than others. In *Social Science and Medicine*. vol. 65, no. 9, p. 1965-1978.
- WILKINSON, R., PICKETT, K. 2010. *The Spirit Level. Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. New York : Bloomsbury Press, 2010.
- WINTER, E., O'RAW, P. 2010. *Literature review of the principles and practices realting to inclusive education for children with special educational needs*. Trim : NCSE.

- World Declaration on Education for All*. 1990. World Conference on Education for All. [online]. Jomtien, Thailand : UNESCO World Education Forum, 1990. [cit. 2015. 25. 5.] Dostupné na internete:
<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm>
- WRIGHT, G. H. 2001. *Humanizmus ako životný postoj*. Bratislava : Kalligram, 2001.
- XIAOPING, W. 2012. Rozdeľovanie a prerozdeľovanie ako stelesnenie odlišných princípov spravodlivosti. (Analýza z Marxovho hľadiska, zohľadňujúca súčasnú ekonomickú transformáciu v Číne). In *FILOSOFIA*, 2012, roč. 67, č. 2, s. 160 – 169.
- YOUNG, J. 2007. *The Vertigo of Late Modernity*. Los Angeles : Sage Publications Ltd.
- ZÁSKALICZKÝ, P. 2016. Proměny paradigmatu přístupu k postižení a vyústění v inkluzivním pojetí edukace. In LECHTA, V. a kol. *Inkluzivní pedagogika*. Praha : Portál, 2016, s. 56 – 63.

Názov: **INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE – DILEMY A PERSPEKTÍVY**

Autori: doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Dr. h. c. prof. PhD. Beata Kosová, CSc.

Vedecký redaktor: doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Technický redaktor: Mgr. Barbara Basarabová

Jazykový korektor: Mgr. Zuzana Kováčová, PhD.

Recenzovali: doc. PhDr. Andrej Rajský, CSc.
doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

Náklad: 250 ks

Formát: ISO A5

Vydanie: prvé

Rozsah: 102 strán

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta

Tlač: EQUILIBRIA, s. r. o. Košice

Návrh obálky: Mgr. Zuzana Lynch, PhD.

ISBN: 978-80-557-1278-9 (viazaný dokument)

978-80-557-1279-6 (online dokument)

Monografia ***Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*** je výstupom riešenia širšie koncipovanej výskumnej úlohy, ktorá reaguje na aktuálnu situáciu v slovenskom školstve. Má ambíciu motivovať odbornú verejnosť ku kritickému uvažovaniu o koncepte inkluzívneho vzdelávania. Vychádza z presvedčenia autorov o tom, že inkluzívne vzdelávanie je cesta ku skvalitneniu vzdelávacích služieb. Je zároveň výzvou k širšej diskusii, ktorej výsledkom by mal byť systém premyslených krokov zavádzania inkluzívneho vzdelávania do praxe našich škôl.



ISBN 978-80-557-1278-9 (Brožovaný dokument)
ISBN 978-80-557-1279-6 (Online dokument)