

Oponentní posudek na doktorskou disertační práci mgr. Michaely Schusové:

Prístupy k výuce dětí ze socio-kulturně slabého prostředí Francie a České republiky. Fokus: žáci s OMJ

Téma práce zapadá do rámce veřejných politik snižování vzdělávacích nerovností. Je nejen aktuální (vzhledem k zesíleným migračním vlnám), ale vlastně už evergreenem od 60. let, kdy v sociologii vzdělávání ve Velké Británii nebo ve Francii začala dominovat tzv. teorie reprodukce. Reakce ve vyspělých zemích, stejně jako v ČR po r. 1990, se zaměřily na přijímání opatření, jejichž ambice byla sice stejná, ale lišily se skrytá logika a pojetí „znevýhodnění“ pro úspěšné vzdělání. Také vztah politických opatření a jejich uskutečnění v pedagogické praxi se lišil.

Pokud jde o cílové skupiny (target), doktorandka správně upozorňuje, že vedle tradiční kategorie sociálně znevýhodněných se postupně do těchto skupin začlenili i žáci se zdravotním postižením (v rámci inkluzivních vzdělávacích politik). A v zemi jako je ČR, jsou skupinou na okraji stále žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ), kteří také patří do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Předloženou disertaci tvoří šest částí. V krátké první teoretické části (9 stran) je naznačeno vysvětlovací schema teorie sociální reprodukce a souvislost této reprodukce se vzdělávacím systémem a výchozím sociokulturním prostředím žáků. A dále je otevřena speciální problematika nastavení vzdělávacího systému pro žáky s OMJ v rámci inkluzivní vzdělávací politiky.

Druhou část disertace tvoří nejrozsáhlejší partie zaměřená na vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (se speciálním zaměřením na děti s OMJ) ve Francii (100 stran). Kapitola postupuje v jakémsi „trychtýřovitém“ rozvrhu od historie školského systému s jeho reformami, přes vývoj politik vyrovnávání sociokulturních handicapů (např. ustavením geografického zacílení v podobě zón zvýšené pedagogické péče – ZEP a jejich následníků), přehled právních norem až po reflexi vlastních zkušeností ze stáží a z praxe podpůrných opatření. Kapitola je velmi podrobná s neobyčejně důkladným popisem, který je extenzivním snímkem francouzské situace.

Třetí výrazně kratší část (60 stran) pak popisuje situaci žáků s OMJ ze sociálně znevýhodněného prostředí v ČR – ve snaze navodit konfrontaci a srovnání s Francií, zemí, v níž je imigrace masovým jevem od 60. let minulého století a vzdělávání žáků s OMJ zavedenou záležitostí. Česká situace je opět strukturována ve sledu kroků: historie – aktéři – legislativa – podpůrná opatření ...

Následuje velmi krátká (18 stran) empirická výzkumná sonda v českých ZŠ zaměřená na praxi vzdělávání žáků s OMJ. Využita byla metoda zúčastněného a nezúčastněného pozorování ve třídách, dotazníkové šetření (pedagogové, rodiče-imigranti), analýza pedagogických a legislativních dokumentů a polostrukturované rozhovory. Vzorek byl získán náhodným výběrem a částečně samosběrem a je velmi malý (86 pedagogických pracovníků) a 11 žáků s OMJ. Data v dotazníku jsou zpracována na úrovni prvního třídění v absolutních frekvencích a tudíž nejsou (logicky i vzhledem k malému počtu respondentů) podrobena statistikám vzájemných vazeb a souvislostí. Ani zpracování metodami kvalitativního výzkumu (tematická analýza, způsob kódování) není vždy přesvědčivě doloženo. Shrnutí

výsledků je velmi podrobné, formulované do zobecňujících tvrzení o podobě společného vzdělávání v ČR s menším důrazem na žáky s OMJ.

Poslední kapitolu (42 stran) tvoří přehled školské legislativy Francie a ČR ve vzájemném srovnání se zaměřením na žáky s OMJ a se snahou najít inspirace pro školní vzdělávání dětí se SVP a speciálně s OMJ u nás.

Silné stránky práce:

- 1) velmi důkladný popis historického vývoje inkluzivního vzdělání v kontextu vývoje celého systému školního vzdělávání (ve Francii – daleko méně podrobně u nás)
- 2) dobrá struktura prezentace systému (v obou zemích): instituty – instituce – aktéři - procesy
- 3) unikátní zaměření na žáky s OMJ, jejichž situace není u nás dosud dobře popsána a analyzována
- 4) elegantní pohyb popisu problému mezi vzdělávací rétorikou, školsko-politickými opatřeními a zkušenostmi z pedagogické praxe (doplňeny i o jedinečnou zkušenost autorky ze stáží ve Francii a praxe v ČR)
- 5) dobrá komparativní práce na úrovni *desk research* při srovnávání legislativních norem regulujících vzdělávání žáků znevýhodněných
- 6) některé přílehlavé závěry na základě inspirace z Francie – týkají se zejména vzdělávání žáků s OMJ, jak pokud jde o práh citlivosti pro nastavení PO, tak o personální zajištění a také časovou dotaci (počet hodin ČDJ) a materiální zajištění. Zde by autorčina zjištění mohla být po zapracování inspirací pro českou legislativu a řízení systému.

Otázka k obhajobě: bylo by užitečné i v českých podmínkách zavést *socle commun* pro žáky s OMJ (jen pro ně?) a na jak dlouho? A měl by se systém *accueil* – UP – promítnout do OMJ nebo i pro všechny žáky se SVP?

Kritické připomínky:

V dosavadním popisu struktury práce jsem záměrně uváděl stránkový rozsah jednotlivých kapitol. Z něj totiž plyne, které partie byly zpracovány poněkud rychle a které tvořily vlastní jádro zájmu doktorandky.

1) domnívám se, že práce je poněkud „podteoretizovaná“. Podle mého soudu na 9 stranách nelze vystihnout teorii sociální reprodukce, sociální, kulturní a politické příčiny rozmachu inkluzivního vzdělávání. Chybí zejména zařazení do konceptu demokratizace vzdělávání, argumenty „pro“ a rezistenci vůči nim v delší historické perspektivě přechodu k sociálnímu státu a útoků proti němu (nejen Bourdieu, ale také Tomlinsonová, Génereux, ale i Charlot). Pak by vynikl i francouzský koncept jednotné školy (*collège unique*) připravený v r. 1958 a realizovaný až v r. 1975 Habyho zákonem. Sociální stát s důrazem na jednotnou školu do 15 let připravuje totiž jinou půdu pro myšlenky integrace a inkluze než např. česká („reakční“) vzpoura proti jednotné škole po r. 1990 s obnovou segregovaného školství.

Otázka – jak by doktorandka podpořila nebo naopak oslabilo tento argument? Lze inkluzivní vzdělávání koncipovat jako prohloubení demokratizace vzdělávání? A jaké argumenty proti jednotné škole podle ní formulují její odpůrci?

2) Výše oceněný pohyb mezi vzdělávací (politickou) rétorikou, politickými opatřeními a pedagogickou praxí v ČR občas trpí nedůsledným rozbořením. Podrobná analýza vztahu „rétoriky“ a legislativních opatření by ukázala, že obecné přihlášení se k Úmluvě práv dětí s postižením nebo plán NAPIV byly promítnuty do celé řady pilotních projektů (CPIV, SPIV, RAMPS). Ty ověřily možnosti implementace a vedly k celé řadě vzdělávacích kurzů pro učitele i pracovníky ŠPZ. Těžko mluvit o nepřipravenosti – resp. musela by se specifikovat.

Inkluzivní vzdělávání v ČR tedy nelze označit jako blesk z čistého nebe a čisté top – down rozhodnutí. Podobně není jasné převzetí mediálního tvrzení o „plošné“ inkluzi. V čem je očima dokumentů plošná? Každé dítě má po odborném vyšetření a souhlasu školy možnost vzdělávat se v běžné škole, ale také v segmentu speciálních škol. Jde tedy hodně o problém vztahu školskopolitická opatření – jejich praktická realizace. Tam doktorandka napřela svou pozornost a svou práci odvedla výborně. Nedostatečně provedená analýza vztahů prvních dvou členů trojčlenky ovšem zkresluje interpretaci nedostatků českého systému a možná přeceňuje fungování systému francouzského. Na obranu autorky: právě doména vzdělávání žáků s OMJ je ovšem zpracována velmi dobře, její výtky na adresu situace v ČR ve srovnání s francouzským systémem vzdělávání žáků s OMJ jsou oprávněné, protože plasticky doložené.

Téměř by se dalo říci, že bylo zbytečné pouštět se do analýzy a kritiky celého systému a stačilo více se zaměřit na mikroanalýzu této speciální oblasti.

3) Práci by pomohla opora o relevantnější prameny. Jen namátkou:

- o skvělé studii projektu EUROPEP (Rochex, Frandji, za nás Greger, Smetáčková), které srovnaly vyrovnávací a proinkluzivní vzdělávací politiky v 7 evropských zemích – a identifikovaly dilema **zacílení** (target): na jedince (vyšetření a individualizovaná opatření), na kategorie (všichni autisté nebo děti OMJ) a na geografické oblasti (vyloučené lokality, socioekonomicky znevýhodněné regiony, ZEP ve Francii). Vedle nich lze upozornit také na práci sociologa vzdělávání Ebersolda, které se staly i v rámci European Agency for Special Needs and Inclusive Education modelem.

Otázka k obhajobě: v čem z hlediska zacílení spočívá potíž české implementace inkluzivního vzdělávání?

- o domácí prameny, které důkladně mapují situaci v ČR v letech 2015 – 2019 (Pivarč, 2020; Zilcher a Svoboda, 2019; Michalík a kol., ...). Sledují nejen postoje a mínění aktérů (jakkoli ta jsou důležitá), ale pracují také s objektivizovanými daty. Konfrontace s nimi by i při menším rozsahu vlastního výzkumu mohla jeho výsledky lépe situovat a závěry formulovat méně obecně a apodikticky.

- o národní datovou základnu z matrik MŠMT, která by mohla zmapovat pozadí problému i u žáků s OMJ (např. mezi lety 2018-2019 se počet podpořených žáků s OMJ zdvojnásobil a počet žáků se sociokulturním znevýhodněním zdevítinásobil – ovšem z velmi nízké základny r. 2016). O čem by to mohlo vypovídat? O selhání politiky podpůrných opatření?

4) Práce na mnoha místech vykazuje zbytečně rušivý žurnalistický až hovorový styl („tito pak holt musejí ...“), řadu překlepů a vyšinití z vazby (vedu jen nejflagrantnější, a sice u jmen autorů: Matějček místo Matějček, Bernestein místo Bernstein, Rocheux místo Rochex, van Zenten místo van Zanten, Messechusetts místo Massachussetts ...). A také pojmovou

nejednotnost: příklad - sociokulturní znevýhodnění (nejustálenější pojem) se užívá v podstatě promiscue s pojmy jako „slabé“, „deprivační“, „deprivované“ nebo nepřesně, např. „soukmenovci“ místo „vrstevníci“ (s. 181)... Podobně vyžadovala větší pečlivost kontrola francouzských termínů (občas chybějící akcenty nebo písmena). Je to škoda – téma, jeho poctivé zmapování a doložené upozornění na nezvládání vzdělávání žáků s OMJ totiž zaslouží ocenění.

5) Neskrývaný respekt k francouzskému modelu by možná mohl být moderován – existuje masa kritické literatury a výzkumu, které docela silně francouzský model kritizují (např. právě Rochexovy analýzy selhávání politik prioritní/zvýšené pedagogické péče v *Revue Française de Pédagogie* nebo nedávné studie Magdaleny Kohout-Díaz z Université Bordeaux).

Své připomínky koncipuji sice rozsáhle, ale to hlavně proto, že doktorandka deklaruje zájem v tématu pokračovat i ve Francii. Sumárně konstatuji, že práce je přes všechny uvedené nedostatky rozhodně přínosem pedagogickému poznání. Proto ji jednoznačně doporučuji k obhajobě a po jejím úspěšném průběhu doporučuji titul PhD.

V Praze 16. 7. 2021

prof. Stanislav Štech

Literatura:

EUROPEAN AGENCY for SPECIAL NEEDS and INCLUSIVE EDUCATION (2016). *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report*. (V. Soriano, A. Watkins, S. Ebersold and S. Symeonidou, eds.). Odense, Denmark

Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M., Langer, J., Finková, D., Chrastina, J., ... & Pospíšilová, I. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedeni ZŠ*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

SPIV - Systémová podpora inkluzivního vzdělávání (2015). Dostupné z [SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR \(upol.cz\)](https://www.upol.cz/sytemova-podpora-inkluzivniho-vzdelavani).

Zilcher, L. & Svoboda, Z. (2019): *Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada Publishing.