

Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy

Bedekr je typ publikace, který si s sebou bereme na cesty do cizích, neznámých zemí. Očekáváme, že nám bude na naší cestě průvodcem, přiblíží nám místní zvyky a obyčeje, upozorní nás, čeho si všímat a co neopomenout, jakož i čeho se vyvarovat a na co si dát pozor. Tato publikace je bedekrem po krajině sociálního znevýhodnění. Její ambice je přitom v principu stejná jako u klasických bedekrů cestovatelských – toho, kdo se z toho či onoho důvodu do dané oblasti chce (či musí) vydat, hodlá vybavit informacemi nezbytnými k tomu, aby se během putování neznámou zemí neztratil, aby uměl předejít zbytečným nedorozuměním, aby se s lidmi, se kterými se setká, dokázal dorozumět; zkrátka a prostě – aby na své cestě obstál a nezabloudil.

Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy



Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy

Kolektiv autorů



1. vydání

Copyright © Tereza Zíková, Marek Jakoubek, Lenka Jakoubková Budilová, Helena Koubková, Adéla Lábusová, Petra Morvayová, Klára Strohsová, Věra Pokorná, Roman Křištof, Zdeněk Svoboda, Lukáš Radostný. Všechna práva vyhrazena, 2011.

ISBN 978-80-261-0053-9

Vydala Západočeská univerzita v Plzni

Tato publikace vznikla v rámci projektu Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob (CZ.1.07/1.2.00/08.0013).



Obsah

Ediční poznámka	7
Úvod aneb Co si nezapomenout vzít s sebou na cestu krajinou sociálního znevýhodnění	9
Sociální znevýhodnění – tematické pole bedekru	13
Sociální znevýhodnění	14
Sociální exkluze/sociální vyloučení	19
Ekonomické vyloučení	20
Prostorové vyloučení	23
Kulturní vyloučení	27
Sociální vyloučení v užším slova smyslu	29
Politické vyloučení	29
Symbolické vyloučení	30
Dva životy	32
Příběh první – Marcel	33
Příběh druhý – Jakub	39
Marcel vs. Jakub – dva životy, dvě kultury.....	41
Vývoj osobnosti dítěte v souvislosti s prostředím	45
Prostředí sociálně vyloučených lokalit a školní prostředí.....	47
Konflikt rodinné a školní praxe u dítěte se sociálním znevýhodněním	51
Rodina a bydlení	54
Role muže a ženy	59
Širší sociální prostředí	60
Výchova a vzdělávání v sociálně vyloučeném prostředí	63
Sociální vyloučení a vzdělávání	64
Koncept education vs. schooling	67
Jazykové bariéry dětí ze sociálně vyloučeného prostředí	73
Sociální osvojení jazyka, komunikační bariéry	74
Jazyková situace dětí se sociálním znevýhodněním	78
Modelová situace dítěte ze sociálně vyloučené lokality	81
Kazuistika: Honza	83
Etnicky zatížený pohled	84
Příklad I. – Etnicky zatížená interpretace „rezignovaných“ pedagogů	85
Příklad II. – Etnicky zatížená interpretace „opečovavacích“ pedagogů	85
Komentář	86
Etnicky nezatížený pohled	88
Příklad III. – Interpretace Janova příběhu v intencích etnicky nezatíženého pohledu	88
Komentář	89

Vhodné pedagogické strategie a metody pro práci se sociálně znevýhodněnými dětmi	93
Škola jako prostor s pravidly	94
Kázeň na škole, školní řád, pravidla třídy	94
Krizový plán školy	95
Obecné zásady předcházení problémům při sestavování školních tříd	95
Problém s dodržováním pravidel ve škole a třídě	96
Výchovné styly	100
Pedagogický konstruktivismus	102
Konstruktivismus jako teorie	103
Obsah vzdělávání	104
Vzdělávací postupy	105
Role učitele v konstruktivistické výuce	108
Žák v konstruktivistické výuce	108
Pozitiva a negativa konstruktivistické výuky	108
Příklad využití konstruktivistické výuky při rozvíjení jazykových dovedností	112
Východiska metodiky	112
Jazyková praxe ve škole	113
Jazykové úkoly	114
Jazykové úkoly: Jazykový podnět a výstup	116
Smysluplné cíle a úkoly	118
Podmínky rozvíjející a motivující jazykovou produkci	119
Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem	120
Neznalost vyučovacího jazyka	121
Příprava na příchod nového žáka	122
Jak postupovat při přijetí žáka do školy	123
Audit dovedností	123
Metody auditu dovedností	124
Vyrovňovací plán	125
Kam se obrátit pro podporu?	126
Dva rozdílné přístupy k vyučování a učení	127
Přístup zaměřený na obsah	128
Přístup zaměřený na proces učení	129
Kognitivní přístup	130
Výhody a nevýhody přístupu zaměřeného na obsah ve vztahu ke kognitivnímu přístupu	133
Další metody a zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi	139
Reflexe a postřehy učitelů	140

Zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi	142
Virtuální kazuistika dvojího světa jednoho konkrétního školou povinnéhohodítěte	149
Komunikace s rodinou, možnosti pedagogizace rodinného prostředí – zkušenosti z praxe	152
Rozhovor o spolupráci s rodinou a doučování v rodinách	153
Literatura a zdroje	161
Použitá literatura a zdroje	162
Kapitola Sociální znevýhodnění – tematické pole bedekru	162
Kapitola Vývoj osobnosti dítěte v souvislosti s prostředím	163
Kapitola Výchova a vzdělávání v sociálně vyloučeném prostředí	164
Kapitola Jazykové bariéry dětí ze sociálně vyloučeného prostředí	164
Kapitola Modelová situace dítěte ze sociálně vyloučené lokality	165
Kapitola Vhodné pedagogické strategie a metody pro práci se sociálně znevýhodněnými dětmi	165
Kapitola Další metody a zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi	167
Doporučené příručky a jiné prameny	169
Příloha:	179
Metoda rozvoje poznávacích funkcí Reuvena Feuersteina	179



Ediční poznámka







Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy vznikl v rámci projektu s názvem *Cesta k rovným příležitostem - možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob*, který byl řešen v Centru aplikované antropologie a terénního výzkumu Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni v letech 2009 až 2012, a to ve spolupráci s Centrem interkulturního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.



Projekt *Cesta k rovným příležitostem - možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob*; projekt Operačního programu Vzdělání pro konkurenceschopnost, oblast podpory 1.2, reg. číslo CZ.1.07/1.2.00/ 08.0013. Cílem projektu, jehož jedním z výstupů je i předkládaná příručka, je zvýšit povědomí pedagogických a vedoucích pracovníků škol i školských zařízení různých úrovní v rámci vzdělávacího systému (MŠ, ZŠ a SŠ) o možnostech a limitech dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ve vzdělávacím procesu. Více informací naleznete na internetové adrese www.antropologie.org/cerop.

Autory jednotlivých kapitol bedekru jsou členové realizačního týmu projektu Tereza Zíková (manažerka), Marek Jakoubek (odborný garant), Petra Morvayová (odborná asistentka), Lenka Jakoubková Budilová (koordinátorka, odborná konzultantka), Helena Koubková (koordinátorka), Adéla Lábusová (koordinátorka) a Klára Strohsová (koordinátorka). Vybrané texty bedekru zpracovali odborní konzultanti a experti projektu Zdeněk Svoboda, Roman Krištof, Lukáš Radostný a Věra Pokorná. Část textů pak vznikla za významného přispění osobních zkušeností, podnětů a připomínek odborných konzultantů a expertů projektu Pavla Doulíka, Moniky Stehlíkové a Lukáše Eisenvorta. Jednotlivé příklady, vysvětlující boxy a kazuistiky byly vytvořeny na základě výzkumů a zkušeností autorů publikace. V bedekru byly dále použity osobní výpovědi pedagogů (paní učitelky Jarmily a paní učitelky Dagmar Nebuželské ze ZŠ TGM v České Kamenici) a anonymizované citace, které pocházejí z výzkumu, jenž probíhal v rámci předmětného projektu. Více o autorském podílu a zdrojích použitých při tvorbě jednotlivých textů je uvedeno v seznamu zdrojů. Rádi bychom rovněž poděkovali všem učitelům, kteří se podíleli na připomínkování pracovní verze bedekru.

V bedekru jsou použity následující ikony, které usnadňují orientaci v textu:

-  Rozšiřující informace
-  Upozornění
-  Výpověď odborníka
-  Výpověď učitele
-  Citace z knihy
-  Výpověď
-  Shrnutí
-  Rada, doporučení

Úvod aneb Co si nezapomenout vzít s sebou na cestu krajinou sociálního znevýhodnění



Bedekr je typ publikace, který si s sebou bereme na cesty do cizích, neznámých zemí. Očekáváme, že nám bude na naší cestě průvodcem, přiblíží nám místní zvyky a obyčeje, upozorní nás, čeho si všimnout a co neopomenout, jakož i čeho se vyvarovat a na co si dát pozor. Řekne nám, co si dát dobrého a co si odvézt jako dárek. Čteme jej a bereme jej na cestu s sebou, abychom na straně jedné porozuměli dění kolem nás, na straně druhé, aby nám poskytl praktické rady, jak jednat v rozmanitých situacích, do kterých se možná dostaneme.

Tato publikace je bedekrem po krajině sociálního znevýhodnění. Její ambice je přitom v principu stejná jako u klasických bedekrů cestovatelských – toho, kdo se z toho či onoho důvodu do dané oblasti chce (či musí) vydat, hodlá vybavit informacemi nezbytnými k tomu, aby se během putování neznámou zemí neztratil, aby uměl předejít zbytečným nedorozuměním, aby se s lidmi, se kterými se setká, dokázal dorozumět; zkrátka a prostě – aby na své cestě obstál a nezabloudil.

Jeden charakteristický rys ovšem tuto publikaci od klasických bedekrů přeci jen výrazně odlišuje: **Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy** je publikací angažovanou, nechce fenomén sociálního znevýhodnění jen poznávat a popisovat, chce s ním bojovat, chce jej pomáhat odstranit. Cílem této práce není jen podat čtenáři informace o základních charakteristikách sociálního znevýhodnění, jeho podstatě a vzniku. Nutnost obeznámení s touto dimenzí zvládnutého fenoménu autoři ani nijak nepopírají, ale chtějí takřkajíc více – chtějí naučit čtenáře podat pomocnou ruku těm, kterých se sociální znevýhodnění tak či onak dotýká, chtějí umožnit čtenářům kvalifikovanou intervenci v jejich prospěch.

Bedekr je určen především pedagogům základních škol, tomu také odpovídá jeho styl. Ač psán odborníky, není publikací odbornou, tematika sociálního znevýhodnění je na jeho stránkách pojednávána obecně přístupným a sdělným způsobem. Ten by měl také umožnit, aby jej v případě, že se se sociálním znevýhodněním během své praxe setkají, mohli pedagogové základní školy použít jako praktickou pomůcku, ve které naleznou informace a rady potřebné k tomu, aby nastalou situaci zvládli kompetentně a ve prospěch všech zúčastněných.

Zkrátka nepřijdou ani odborníci – právě angažovaný rozměr práce, obsahující mimo jiné i praktické návody na řešení problémů spojených se sociálním znevýhodněním, je něčím, co v akademicky pojatých dílech zabývajících se danou problematikou obvykle nenaleznou a co tedy představuje ve srovnání s badatelsky orientovanými pracemi zaměřenými především na popis a analýzu daného tématu právě ono „navíc“. Věříme, že odborně ladění čtenáři ocení také množství empirických příkladů, které se v práci objevují, jakož i zohlednění stanovisek osob „z praxe“, jejichž zkušenostem a postřehům byl dán v rámci předkládaného textu prostor.

Práce **Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy** je dílem reagujícím na zvyšující se poptávku ze strany pedagogů základních škol po infor-

mativních textech zabývajících se sociálním znevýhodněním, určených nikoli pro akademickou debatu, ale pro praktickou potřebu školských zařízení. Sociální znevýhodnění je fenomén, se kterým se během své praxe v té či oné formě setká patrně každý učitel základní školy. Pozice pedagogů je přitom nezáviděníhodná, neboť v potýkání se s dopady sociálního znevýhodnění stojí takřka v první linii. Tím spíše jsme cítili potřebu sepsat dílo šité na míru právě jim. Vzhledem k transformačním procesům odehrávajícím se nejen v naší zemi, ale i v celoevropském regionu, resp. ve světě, je ovšem pravděpodobné, že fenomén sociálního znevýhodnění zasáhne dříve či později řadu dalších sfér a odvětví naší společnosti. Na takovou situaci je nutné být připraven. Je třeba daný fenomén poznat, současně je ovšem také třeba vědět, jak jednat, když se s ním setkáme. Pomůže-li k tomu naše publikace, bude to pro její autory zadostiučiněním.

Tak tedy – **Bedekr** s sebou a šťastnou cestu...

Sociální znevýhodnění – tematické pole bedekru



Sociální znevýhodnění

S ohledem na skutečnost, že prakticky jediný obecně závazný předpis, kde se definice sociálního znevýhodnění objevuje, je § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jedná se o koncept orientovaný na oblast edukace. Ono znevýhodnění lze tedy vykládat jako sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání.

Zákon č. 561/2004 Sb.,
o předškolním,
základním, středním,
vyšším odborném
a jiném vzdělávání,
§ 16, odstavec 4



Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16, odstavec 4, říká: „*Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů).*“

Vzhledem k tomu, že celá pedagogická diagnostika, včetně té speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické, je orientována na konstatování aktuálního stavu dítěte ve vztahu k dosahování předepsaných cílů vzdělávání, tedy naplnění jakési obecně stanovené minimální úrovně vzdělávacího potenciálu „zdravého“ dítěte včetně konstatování příčin tohoto stavu a stanovení prognózy dalšího vývoje atd., pojímáme **sociální znevýhodnění jako stav, u něhož lze určit s poměrně vysokou mírou přesnosti příčiny, navrhnout možnosti intervence a stanovit prognózu.**

Sociální znevýhodnění



Za sociální znevýhodnění je nutné považovat stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.

Za prvky (projevy) nízkého socioekonomického statusu lze považovat:

- závislost rodin na systému státní sociální podpory, zejména v důsledku masivní nezaměstnanosti,
- zadluženost či předluženost rodin,
- nevyhovující bytové, materiální, stravovací, hygienické podmínky (či obecně život v podmínkách materiální chudoby) atd.

Za projevy rizikových jevů ohrožujících zdravý vývoj dítěte lze považovat:

- život v kriminogenním prostředí, výrazný výskyt sociálně patologických jevů (případně projevů rizikového chování) včetně situací, kdy je rodina obětí trestné činnosti,
- dlouhodobě sníženou schopnost rodičů v oblasti dostatečného naplňování potřeb dítěte,
- nedostatečné kompetence rodičů k přípravě dítěte na školní docházku atd.

Za prvky sociokulturní odlišnosti lze považovat:

- jazykovou odlišnost (nedostatečná znalost vyučovacího jazyka),
- významně odlišnou rodinnou konstelaci,
- náboženskou odlišnost, rituální nečistotu,
- výrazně odlišnou hodnotovou orientaci a uplatňované vzorce chování atd.

Ale pozor! To neznamená, že dítě se sociokulturní odlišností musí být zároveň sociálně vyloučené!

Rituální nečistota

Rituální nečistota je koncept, s nímž se setkáme například v prostředí romských osad na Slovensku (ale nejen tam). Vychází z představy, že určité osoby, činnosti či předměty jsou ze své povahy nečisté a je třeba se jim vyhýbat, aby člověk neznečistil sám sebe. Typickým příkladem jsou určité druhy masa (koňské, psí), jejichž konzumenti jsou považováni za znečištěné. Představy o rituální nečistotě však často mají vliv také na přípravu jídla, způsob oblékání, vztahy mezi muži a ženami či mezi různými skupinami Romů.

Rituální nečistota

Sociální status

Sociální postavení člověka ve společnosti, které do značné míry určuje jeho chování, ale také očekávání, která vůči němu mají ostatní. Zahrnuje jak připsané charakteristiky, které člověk nemůže během života změnit (pohlaví, věk), tak získané charakteristiky jako vzdělání, profese, místo a způsob bydlení, bohatství, způsob trávení volného času ad.

Sociální status

Definice sociálního znevýhodnění tedy mimo jiné říká:

- stav je důsledkem dlouhodobého a silného vlivu prostředí a není dán biologickými faktory (geny);
- dítěti je nutné poskytnout podporu pro možnost naplnění jeho vzdělávacího potenciálu;
- nejedná se o neměnný stav.

Definice sociálního znevýhodnění

Sociální znevýhodnění je často souborem různých kombinací faktorů a výsledné projevy ve vzdělávacích obtížích dítěte mívají rozmanité podoby. Forma a rozsah sociálního znevýhodnění dítěte jsou vždy individuální a nelze je jakkoli paušalizovat. Vždy je namístě individuální diagnostika obtíží a problémů dítěte a jejich souvislostí (tzv. osobnostní přístup).

Faktory sociálního znevýhodnění:

Sociální znevýhodnění se může vázat k oblasti materiálního zázemí dítěte. Zároveň bývá též spojeno s oblastí hodnotovou a kulturní (zde máme na mysli zejména oblast mezigeneračně předávaných životních praktik a životního stylu).

Sociální znevýhodnění bývá v souvislosti s materiálním zázemím téměř vždy spojeno se specifickými životními podmínkami charakteristickými náročnou socioekonomickou situací rodiny. Jde většinou o situaci, kterou rodina dítěte neumí či nemůže adekvátně řešit vlastními silami (postrádá určité nutné schopnosti, znalosti, možnosti či sociální kontakty). Tato situace přitom nemusí být vždy provázena zásadním finančním nedostatkem. Spíše je příznačné, že rodina neumí nebo nemůže s financemi efektivně nakládat. To pak s sebou přináší problémy ovlivňující výrazně i vzdělávání dítěte. Jde zejména o nedostatek nebo nízkou kvalitu materiálních podmínek, ale i podnětů k systematickému učení a vzdělávání se. Tyto podmínky souvisí např. s problémy spojenými s bydlením, pro vzdělávání nedostatečným, nebo nevhodným materiálním vybavením domácnosti, s životním rytmem rodiny, nekompatibilním se školními povinnostmi, se stravovacími návyky a výživou dítěte neodpovídající jeho potřebám a vývoji, nedostatkem kvalitního spánku, nemožností kvalitní udržitelné hygieny, obtížnou dostupností dopravy atp.

V oblasti hodnot a životních vzorců rodiny je významným faktorem sociálního znevýhodnění nízká úroveň vzdělanosti rodičů (jako důležité se jeví zejména vzdělání matky), dále i většiny příbuzných, sourozenců a vrstevníků – kamarádů, tj. dítěti dostupných sociálních kontaktů. Nízké vzdělání osob tvořících rodinu a vzdělání osob v nejbližším okolí má vliv i na specifickou hodnotovou orientaci rodin (*rodinnou kulturu*) a na ní vázané strategie řešení životních situací, výchovu uplatňovanou vůči dětem, jazykový kód, způsob předávání zkušeností atd.

Dlouhodobé sociální znevýhodnění (zejména mezigeneračně předávané) je zatíženo i problémy souvisejícími s izolací a segregací rodin, stereotypním nahlížením na ně a negativním hodnocením jejich sociálního postavení. Vzdělávací situaci sociálně znevýhodněného dítěte v tomto smyslu nezřídka dále zatěžuje společenská stigmatizace spojená s handicapem jeho rodiny. Motivace, možnosti a schopnosti dítěte jsou omezovány paušalizací jeho obtíží, nálepkováním, vyčleňováním z kolektivu, předsudky a mýty týkajícími se jeho osobnosti, potenciálu rozvoje či jeho rodinného prostředí. Dopady stigmatizace na psychiku dítěte, jeho

jednání a chování jsou často přehlíženým nebo chybně interpretovaným jevem, nezřídka je důsledek stigmatizace zaměňován s její příčinou.

Nálepkování či etiketizace

Nálepkování či etiketizace („labelling“) označuje připsání určitých (obvykle negativních) charakteristik skupině lidí, v principu bez ohledu na to, zda dotyční danou charakteristiku skutečně vykazují. Určité skupině lidí je v tomto procesu připsána nálepka (například „nepřizpůsobiví“) a všichni její členové jsou pak na základě této etikety nadále jako takoví (tedy jako nepřizpůsobiví) vnímáni a také se s nimi jako s takovými zachází. Jednou připsané nálepky se lze jen velmi těžko zbavit.

Nálepkování
či etiketizace

Sociální znevýhodnění se v některých případech též může vázat na různé druhy patologií, jako např. psychické poruchy rodičů či dítěte, týrání, zanedbávání potřeb dítěte, zneužívání fyzické či psychické, zdravotní problémy a různé druhy závislostí. Patologie někdy mohou být příčinou, jindy ale spíše důsledkem obtížné sociální situace rodiny či dítěte.



Na tomto místě je důležité podotknout, že v přístupu k sociálně znevýhodněným dětem je naprosto nezbytné opustit jakýkoli univerzální model, kterým by se sociální znevýhodnění a jím „postižené“ dítě či jeho rodina dalo šablonovitě charakterizovat. Rozdíly mezi různými životními situacemi a problémy dětí jsou natolik významné, že překrývají případné shody.

V přístupu k sociálně
znevýhodněným dětem
je nezbytné opustit
univerzální model

Aktuálně se jako nejzávažnější jeví sociální znevýhodnění dětí trvale žijících v prostředí tzv. sociálně vyloučených lokalit. U dětí žijících v chudobou nejvýrazněji postižených lokalitách lze ve vzdělávacích obtížích a drahách – i když s velkou opatrností – identifikovat některé společné charakteristiky. I tak jsou ale rozdíly mezi jednotlivými rodinami i sociálně vyloučenými lokalitami samotnými významné a ani zde nelze na problémy nahlížet jako na skupinové.

Sociální znevýhodnění
dětí v prostředí tzv.
sociálně vyloučených
lokalit

Tyto děti se dostaly do nerovného postavení vůči zbytku společnosti bez vlastního přičinění. Pomoci jim nejsou schopni ani rodiče, ani sourozenci, sousedé či vrstevníci, neboť jejich situace je přinejmenším obdobná. Ve prospěch sociálně znevýhodněných dětí tedy nutně musí včas, systematicky a dlouhodobě intervenovat instituce a jiné organizace s celospolečenskou odpovědností. Hlavní podíl v této intervenci pak leží na institucích vzdělávacích, tedy na školách. Výraznější změny nepříznivého stavu daného specifickou situací rodin sociálně znevýhodněných dětí ale nelze dosáhnout pouze odpovídající pedagogickou intervencí na půdě školy, je nutné usilovat o provázanost pedagogické práce směrem k širšímu spektru sociálních a vzdělávacích služeb, než jak je tomu dosud běžné.



Vliv sociálních aspektů na školní úspěšnost je nepopíratelný: „Děti s vysokým socioekonomickým statusem [SES] prospívají lépe než děti s nízkým SES. Současné studie OECD ukazují, že v mnoha evropských zemích je vysoké číslo dětí s nízkým SES až příliš zastoupeno ve skupině těch, kteří dosahují nízké úrovně v porozumění čtení a matematice,“ říká ve svém textu *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education* z roku 2006 Piet van Avermaet.

Vlivu rodinného zázemí a socioekonomického statusu na studijní výsledky se věnovala zejména studie **PISA 2000** (Programme for International Student Assessment). Česká republika vykazovala v tomto mezinárodním srovnání jednu z nejvyšších souvislostí mezi nízkým socioekonomickým statusem žáků a jejich špatnou funkční gramotností ve všech sledovaných oblastech (tomuto tématu se věnuje více **Národní zpráva PISA 2000**). Přes kurikulární reformu, která probíhá v ČR od roku 2005, se právě u dětí se silným sociálním znevýhodněním nedá konstatovat významný posun a socioekonomický status zůstává jedním z významných faktorů, které mají vliv na dosažené vzdělání.

Vztah mezi socioekonomickým statusem dětí a školním (ne)úspěchem není vůbec zanedbatelný. Dětem, jimž se během fáze primární socializace nedostalo dostatečného základu, který by umožnil bezproblémovou adaptaci na školní prostředí a přechod na trh práce, by měla být šance na úspěch ve společnosti vynahrazena ve škole. Sociální nerovnost mezi dětmi je zde však v řadě případů spíše reprodukována než vyrovnávána. Snaha o vyrovnávání šancí je společensky velmi výhodná i z hlediska ekonomického, neboť investice do kvalitního a plnohodnotného vzdělání dítěte ze sociálně vyloučené rodiny je výrazně menší než následná celoživotní podpora dospělého člena společnosti žijícího v podmínkách sociálního vyloučení. Pokud má školní vzdělávání plnit skutečně společensky odpovědnou funkci, pak by se mělo pokoušet vybavit sociálně znevýhodněné děti takovými schopnostmi, aby byly schopny fungovat jako členové širší společnosti: „Vzdělávání se musí pokoušet zajistit, aby pozice, kterou někdo dosáhne ve společnosti, nezávisela pouze na příležitostech, které nabízí jeho domácí kontext.“ (Piet van Avermaet v textu **Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education** z roku 2006).

Naprosto klíčová je v tomto ohledu intervence a role každého jednotlivého pedagoga a úroveň jeho postojů, dovedností i znalostí.



„To je všechno v těch lidech, at' je to mateřská škola nebo základní, záleží na té učitelce. A zlikviduje normální děcko, když bude netaktní a necitlivá. Prostě, když se jí to dítě nebude líbit a bude přesvědčená, že je špatný, tak tomu děcku ta učitelka ublíží. Tam je důležité, a asi by mělo být úplně primární, začít sebevzděláváním u těch učitelek. Tam prostě je ten základ, aby měly dobře nastavené hodnoty, aby neškatulkovaly děti, aby to opravdu fungovalo. Myslím si, že je daleko lepší dobrá prevence, než potom napravovat nějaké chyby. Takže opravdu toto je třeba... Například na školení, na kterém jsem já byla, tak to bylo hrozně zajímavé, i když se to vždy netýkalo předškolních dětí, protože nám tam vlastně vyprávěli i o azylantech, jak to mají třeba těžké, co si musí zažívat, aby dostali povolení k pobytu. Tak ono je vždycky dobré vědět i tu druhou stranu, aby jí člověk dokázal pochopit.“

Ředitelka mateřské školy, Plzeňský kraj

Sociální exkluze/sociální vyloučení

Následující kapitola pojednává o sociálním vyloučení a o životním stylu, který s sebou existence v sociálně vyloučeném prostředí přináší, zejména s dopady sociálního vyloučení na jednotlivce, který je jím postižen. Domníváme se, že porozumění tomuto pojmu je pro učitele velmi důležité, neboť umožňuje definovat a pochopit příčiny selhávání dětí ve vzdělávacím systému. Zároveň osoby, které jsou sociální exkluzí postiženy, spadají do definice osob se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jako osoby znevýhodněné sociálně dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 4. Zákon charakterizuje sociální znevýhodnění mj. jako „rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy“. Aniž bychom souhlasili s hodnotící charakteristikou „nízké sociálně kulturní postavení“, rádi bychom objasnili, že životní styl obyvatel sociálně vyloučeného prostředí je opravdu specifický a může v důsledku do značné míry ovlivňovat školní úspěšnost dětí, které v tomto prostředí vyrůstají.

Koncept sociální exkluze byl zformulován v sedmdesátých letech minulého století ve snaze vytvořit analytický nástroj, který umožní zkoumat příčiny vyloučení určité skupiny obyvatel ze zbytku společnosti a určovat mechanismy, prostřednictvím nichž vyloučení působí. Nejprve byl vztahován k osobám, na něž nebylo pamatováno v systému sociální podpory, zaměřoval se tedy na ekonomické otázky lidského života. Později byl rozšířen i na oblast sociálních vztahů a v současné době tento koncept umožňuje popsat různé oblasti problémů, s nimiž se musí sociálně exkludované osoby vyrovnávat. Mluvíme tedy o sociálním vyloučení v oblasti ekonomické, prostorové, kulturní, sociální v užším smyslu slova, v oblasti politické a symbolické.

Úvod

Koncept sociální exkluze

V následujících odstavcích se pokusíme blíže popsat různé aspekty sociálního vyloučení. I když je při diagnostice vzdělávacích a sociálních obtíží naprosto nezbytné rezignovat na jakýkoli zobecňující model, neboť rozdíly mezi rodinami a jejich životními styly i obtížemi u jednotlivých dětí se sociálním handicapem jsou natolik veliké, že významem překrývají případné shody, lze v prostředí sociálně vyloučených lokalit některé společné prvky životního stylu a konstelace rodin identifikovat. Ne vždy jsou lidé se sociálním vyloučením postiženi ve všech oblastech a rozdíly mezi jednotlivými sociálně vyloučenými lokalitami zůstávají velice významné, ale je důležité zmínit, že různé formy vyloučení jdou velmi často ruku v ruce – jedna podmiňuje či zapříčiňuje druhou. Představy o zázemí mnoha dětí se sociálním znevýhodněním se lze dobrat výběrem určitých často se opakujících jevů v místech bydliště rodin, které mají na sociální handicap významný vliv. Na tomto místě je rovněž podstatné připomenout, že ačkoli se sociální vyloučení může týkat nejrozumnějších jedinců a skupin obyvatelstva, v našich podmínkách postihuje nejčastěji ty, které okolí často identifikuje jako Romy.

Ředitel základní školy,
Plzeňský kraj



„Když přijdou, ty děti, já ani nevím, jestli mu mám říct, že je Rom. Zprv, kdo řekne, Já jsem Rom? Oni to neřeknou sami o sobě, a kdo to rozhodne? Já si netroufnu to rozsoudit, podle čeho? Mně ty děti připadají, že jsou víceméně všechny stejné. I co se týče vzhledu, rodiny z těchto sociálně problematických oblastí jsou stejně většínou propojené. Já to nemám rád, takhle to klasifikovat romský, neromský.“

Ekonomické vyloučení

Ekonomické vyloučení

Ekonomické vyloučení označuje situaci, kdy je jedinec (nebo celá skupina) znevýhodňován na trhu práce, popř. je z něj přímo vylučován. Znamená to, že pokud se takový člověk, identifikovatelný např. na základě svého vzhledu či nedokonalé výslovnosti místního jazyka, uchází o pracovní místo, s největší pravděpodobností ho nedostane, a to ani tehdy, je-li místo dlouhodobě volné a uchazeč splňuje kvalifikační předpoklady, nebo když dokonce žádné kvalifikační požadavky stanoveny nejsou. Důvodem odmítnutí uchazeče nejsou jeho osobní vlastnosti či pracovní návyky, ale předem uplatněný předpoklad, že jedinec, který byl identifikován jako „ne-našinec“, bude méně pracovní výkoný (ačkoli o konkrétních schopnostech uchazeče ještě nebylo možno nic zjistit). Ze strany případného zaměstnavatele může zaznít i odkaz na ostatní zaměstnance, kteří by s příslušníkem dané skupiny neradi pracovali či s ním sdíleli společné prostory.

Situace na trhu práce může být reálně komplikována i skutečným nedostatkem pracovních míst. Marginalizovaní uchazeči pak nejsou přijímáni s odkazem na to, že „není práce ani pro naše lidi“. Poměry jsou ještě horší v oblastech, kde se pod vlivem celospolečenské situace změnila struktura místního průmyslu a kde

nenacházejí uplatnění ani vysoce kvalifikované pracovní síly, protože nabídka výrazně převyšuje poptávku. Kromě toho velká část pracovních míst stále zaniká i kvůli zavádění nových technologií – pracovní místa jsou nahrazována mechanizací. Uvedený způsob ztráty pracovních pozic se velmi často týká právě sociálně exkludovaných jedinců, protože zejména oni podobná zaměstnání dříve vykonávali. Nešlo sice o posty prestižní, nicméně bývaly dobře finančně ohodnocené pro vysoký podíl fyzické námahy. Získání takového místa navíc nebylo podmíněno náročnou pracovní kvalifikací, což jednak nemotivovalo k větší pozornosti ke vzdělání, jednak nemotivovalo ani potomky takto zaměstnaných rodičů k získávání vyšší kvalifikace, protože pracovní kariéra jejich rodičů nic podobného nevyžadovala.

Marginalizace

Marginalizace je vytlačování jednotlivců nebo sociálních skupin na okraj společnosti. Marginalizované skupiny jsou často sociálně a ekonomicky slabší, zpravidla žijí v izolovaných oblastech (okraje měst, specifické městské čtvrti apod.) a nemají odpovídající vliv na dění ve většinové společnosti.

Marginalizace

Osoby, které nebyly vedeny k získání vzdělání a kvalifikace a nenajdou uplatnění na trhu práce, jsou nezaměstnané dlouhodobě. To, že dlouhodobá nezaměstnanost fatálně ovlivňuje pracovní návyky, psychiku a výchovné strategie, je popsáno v mnoha studiích.

Dlouhodobá nezaměstnanost

Problematikou nezaměstnanosti se společenští vědci začali významněji zabývat ve 30. letech 20. století, po celosvětové hospodářské krizi. Až v této době začala být nezaměstnanost vnímána jako celospolečenský problém, ne pouze jako nedostatek vůle pracovat. Důsledky dlouhodobé nezaměstnanosti zevrubněji zkoumali například Marie Jahoda, Paul Felix Lazarsfeld a Hans Zeisel v dodnes často citované studii **Marienthal: The Sociography of an Unemployed Community**, která poprvé vyšla v Londýně v roce 1933. Konstatují, že čím déle nezaměstnanost trvá, tím více roste apatie nezaměstnaných. Původní aktivní postoj k životu a snaha najít práci jsou vystřídány pesimismem a fatalistickým přizpůsobením se situaci, kdy již nezaměstnaní lidé nevyužívají ani ty šance, které se jim naskytnou, a na uplatnění na pracovním trhu rezignují. Oscar Lewis ve studiích z Latinské Ameriky, publikovaných poprvé v 60. letech minulého století, zase připomíná, že postihuje-li nezaměstnanost a z ní plynoucí vydělení ze společnosti nějakou skupinu obyvatel dlouhodobě, vzniká zde jako reakce na danou situaci specifický životní styl s odlišnými hodnotami (tzv. kultura chudoby), který má tendenci se reprodukovat a postihovat i další generace.

Dlouhodobá nezaměstnanost

Ať už jsou důvody dlouhodobé nezaměstnanosti jakékoli, nakonec vedou k tomu, že osoby v produktivním věku nezískávají prostředky k obživě prací, ale stávají se klienty sociálního systému. To na jedné straně zatěžuje státní rozpočet, na druhé straně způsobuje výhrady těch, kteří do tohoto systému přispívají. Stvrzuje se dojem, že určitá část občanů státu žije „na účet druhých“. Tyto výhrady jsou častější a adresnější zejména tehdy, jsou-li (byť i domnělí) klienti tohoto systému identifikovatelní podle vizuálních znaků, jako je tomu u tzv. romské populace. Pro okolí se tak „příživníky“ stávají všichni, kteří jsou fyzicky identifikovatelní jako Romové, a to bez ohledu na to, zda jsou ve skutečnosti nezaměstnaní, či nikoli.

Pokud příslušníci exkludované skupiny zaměstnání seženou, jedná se často o práce sezónní či krátkodobé, špatně placené, fyzicky namáhavé, zkrátka o taková místa, o něž ostatní nestojí. Proto se velmi často stává řešením tzv. práce načerno, tedy bez řádné pracovní smlouvy (a odpovědnosti zaměstnavatele za zaměstnance).

Práce načerno

Práce načerno

Práci načerno se rozumí ekonomická aktivita vykonávaná neoficiálně, bez pracovní smlouvy či dohody o provedení práce. Taková aktivita na straně jedné nevytváří zisk státu (neodvádí se z ní daně, přičemž její vykonavatelé často ještě pobírají sociální dávky), ale na straně druhé nepředstavuje ani jistoty pro samotné její vykonavatele (garance pracovních podmínek, záruku výplaty, platbu sociálního a zdravotního pojištění, výhledově důchodu atd.). V prostředí sociálního vyloučení se většinou jedná o stavební a výkopové práce.

Tento typ zaměstnání je výhodný jak pro zaměstnavatele, kterému umožní výrazně ušetřit (často dokonce i na mzdě pro nelegálně zaměstnanou osobu, protože takový výdělek není právně vymahatelný), tak i pro pracovníka, který například může být v situaci, kdy má veškeré oficiální příjmy obstaveny exekucemi, takže jedině tímto způsobem může své rodině nějak finančně přilepšit.

Marcel, muž ze sociálně vyloučené lokality Horní Dolní



„Já jsem dělal svářeče, v Děčíně, ve fabrice, tři roky jsem tam dělal, víš, co to je? Každý ráno vstáváš ve čtyři a v šest už makáš. A za celou dobu jsem nesplatil dluhy, já vydělával hodně, i přes dvacet tisíc, ale skoro půlku mi strhávali z výplaty [Marcel v mládí způsobil dopravní nehodu a nezaplatil škodu, navíc neměl řidičský průkaz – poznámka autorů]. Ještě tři roky bych musel dělat, abych to splatil. Ale oni mě nevzali mezi sebe chlapi, každý den jsem měl svařenou skříňku v šatně, umíš si to představit? Mě už to taky nebavilo, chodil jsem si stěžovat za šéfem, ale jeho to nezajímalo, on jim nic neudělá, bojí se. Teď dělám s bráchou na stavbách a vydělám si víc.“

Nevýhodná ekonomická situace pak dále omezuje osoby, které jsou jí postiženy, například na trhu s byty – pro dlouhodobě nezaměstnaného není reálné ušetřit si na pořízení bytu či získat hypotéku nebo půjčku od oficiální instituce. Není pak jiná možnost než získávat byty v již stigmatizovaných lokalitách, kde jsou nevyhovující podmínky pro bydlení, což umocňuje lhostejný vztah k obývaným prostorům a celé lokalitě. Koncentrace sociálně vyloučených obyvatel na jednom místě následně postihuje také ekonomiku, protože ze systému sociálních dávek a podpor lze sice vyžít, už však nemusejí zůstatvat prostředky, které by bylo možno utratit za nadstandardní služby jako kadeřnictví, čištění oděvů, návštěva kina apod. Rovněž je velmi obtížné z takovýchto zdrojů šetřit peníze na větší investice, jako je třeba nákup nové lednice či televize, nebo investovat do pojištění a spoření, neřkuli do zábavy a rekreace. K tomu se připojuje i nedostatek znalostí, jak s penězi nakládat, a určitá nehospodárnost – neschopnost stanovit si priority tak, aby se investice vyplatily.

Prostorové vyloučení

Zmínili jsme, že špatná finanční situace vede často i k prostorovému vyloučení, protože sociálně exkludovaní lidé nemají z ekonomických důvodů volný přístup na trh s byty. Nemají prostředky, aby získali byt do osobního vlastnictví, ale ani jako zájemci o pronájem bytových prostor nejsou pro pronajímatele příliš atraktivní. Jde jednak opět o ekonomickou otázku, protože majitelé domů se často obávají, že příslušníci marginalizované skupiny nemají dostatek financí, aby mohli bez problémů hradit nájem a další poplatky spojené s bydlením. Navíc se sem promítá i obecně sdílená představa, že tito nájemníci mají špatnou platební morálku a neplatí ani tehdy, pokud prostředky mají, protože jsou to zkrátka „notoričtí neplatičtí“.



„Já mám žádost na výboře už dávno, ale nedají mi, jen v Kobraticích nebo do Bronxu, mezi Cigánama, jinde ti byt nenabídnou. Oni maj byty, ale ti nedaj, když seš Cigán. My jsme měli s Pavlínou byt v centru, od gadže, ale chtěl po nás deset tisíc, víš, co to je? To je přehnaný, ne? Bydleli jsme tam asi tři měsíce, pak jsme se pohádali s ním a odstěhovali jsme se. Teď jsme zase tady, v cigánským domě, platíme vyšší nájem, než platí v městském bytě v centru, ale on tady nic neopraví, majitel, jeho to nezajímá.“

Marcel, muž
ze sociálně vyloučené
lokality Horní Dolní

Představa o „notorických neplatičích“ je rozšířena jako dogma, uplatňované na všechny obyvatele tmavší pleti. Média, která jsou obecně velmi vlivným nástrojem, jenž zásadně formuje představy veřejnosti právě v těch oblastech, kde jsou minimální zkušenosti anebo schází znalost důležitých souvislostí a příčin, tak

Představa
o „notorických
neplatičích“

utvrzují veřejnost v předpojatosti. Děje se tak ať už z neznalosti, nebo proto, že uvěří informacím od majitelů nemovitostí, kteří se (často protiprávně) snaží „vyčistit“ svůj majetek od nájemníků, aby jej mohli použít k výnosnějšímu podnikání. Takto neeticky se mnohdy nechovají pouze soukromé osoby, ale i samotná města a jejich úřady, ačkoli obce jsou povinny starat se o všechny své občany bez rozdílu.

Přítom právě zastupitelstva obcí se v 90. letech v největší míře podílela na sestěhování lidí, kteří ztratili po roce 1989 zaměstnání, do nevyhovujících podmínek. K výše uvedenému přistupují na straně vlastníků nemovitostí i obavy o pokles cen ostatních bytů a prostor, protože se stává, že další obyvatelé považují nemoovitost byt' jen s jednou (a zcela podle norem se chovající) rodinou z marginalizované skupiny automaticky za „špatnou“ či alespoň ne dostatečně přitažlivou adresu, neboť panují obavy z toho, že za rodinou přijdou její (pochopitelně početní a již nepřizpůsobiví) příbuzní. Tomu se snaží majitelé domů zabránit, a tak jsou mnohdy i ti, kteří by byli schopni za byt bez problémů platit a udržovat jej v odpovídajícím stavu, jako zájemci odmítnuti.

Lidé, kteří nezískají příležitost jinde, se pak koncentrují v těch místech, kam přístup mají. Tímto mechanismem vznikají prostorově vyloučené lokality, které jsou charakteristické nevyhovujícími až nepřijatelnými podmínkami a někdy i fyzickou nedostupností. Jsou to pochopitelně lokality pro ostatní obyvatele neatraktivní, často vzdálené či nějak oddělené od okolní bytové zástavby, případně nacházející se úplně mimo území města. Pravidelně jde o místa na periferiích měst nebo o lokality nějak oddělené od zbytku sídel (rušnou silnicí, železniční tratí, továrním čtvrtí atp.). Domy či byty bývají zdevastované, někdy téměř v neobyvatelném stavu. Např. je narušena statika domu, často se trvale vyskytují plísňe, sociální zařízení bývá společné a někdy schází i kanalizace. Zcela chybějí doplňkové komponenty jako okapy. Dveře, okna i omítky bývají poničené. Prázdné byty jsou „nabourávány“ a devastovány, neboť dostupné byty jsou přeplněné. Na některých prostranstvích lze nalézt větší či menší množství odpadků. Byty bývají často bez teplé vody a bez standardních koupelen, součástí bytů jsou pouze umyvadla. Plyn a elektřina jsou při neplacení odpojeny.

Někdy se takové lokality vytvoří spontánně, postupným sestěhováváním příslušníků širších rodin k příbuzným tam, kde nejsou považováni za nežádoucí. Jindy vzniknou dokonce přímo činností bytových odborů, které do jednoho místa sestěhují obyvatele ne podle jejich potřeby či vůle, ale podle barvy pleti či pouze podle jejich příjmení. A protože ti, kteří k tomu mají šanci, takovou oblast většinou rychle opustí, vznikne prostor, kam lze stěhovat další nájemníky již podle „etnického“ klíče; v českém prostředí jde nejčastěji o úvahy typu „Dáme Romy k sobě, oni spolu budou rádi a budou si dobře rozumět“. Tato představa je sice při hlubším zamyslení zcela nesmyslná, přesto se však objevuje nečekaně často.

Prostorově vyloučené lokality

Etnicita

Etnicita je nejčastěji chápána jako vznik, reprodukce a udržování sociálně uznávaných kulturních rozdílů. Základem etnicity jsou tedy kulturní odlišnosti a etnicita (stejně jako kultura) je zcela nezávislá na jakýchkoli biologických (dědičných) faktorech. Etnicita však vzniká až v okamžiku, kdy spolu přicházejí do kontaktu minimálně dvě společenství, která se navzájem považují za kulturně odlišná; jinak řečeno – etnicita je aspektem vztahu, nikoli vlastnictvím skupin.

Etnicita

Život v sociálně vyloučené lokalitě je životem v izolaci od sociálních vztahů zvenčí – „normální“ lidé z okolí se tomuto místu vyhybají, nechodí sem často ani ti, kdo by měli (někdy sem dokonce odmítají jezdit i vozy lékařské záchranné služby). Vyměnit byt, který se nachází v takovéto oblasti, je nemožné, protože nikdo o něj nemá zájem. Případná vzdálenost také samozřejmě ztěžuje problém s dojížděním do práce či vůbec dostupnost jakékoli pracovní příležitosti. Lidé odtud velmi často neodcházejí ani za různými sporty, zájmy a koníčky, protože na jejich provozování nejsou k dispozici prostředky. V takto uzavřeném světě záhy začne vznikat specifický životní styl, který se promítá i do chápání lidí zde žijících a do jejich výkladů okolního světa. Odlišný způsob uvažování o světě není dán nikterak „etnický“, je způsoben oddělením místních obyvatel od okolní společnosti a nemožností konfrontovat svá každodenní zjištění a zkušenosti s někým „zvenčí“. Jedinci, kteří zde vyrůstají, tak nemají příležitost osvojit si normy chování či životní strategie, uplatňované ve zbytku společnosti, a osvojují si pouze kulturní návyky svého okolí, které je ovšem v očích majority handicapují.

Život v sociálně vyloučené lokalitě



„Ty děti mají problém s docházkou, přičemž problémem je i dojíždění, protože se nedostanou už ráno do autobusu, když nemají jízdenku. Takže první frustrace ráno, nedostanu se do autobusu, nemůžu do školy... a pěšky to je 8 kilometrů ... to je prostě dálka. Pak je problém i to, že oni nemají svačinu z domova, takže když mají peníze, tak si běží něco koupit, už přijdou pozdě na výuku. To je další problém. Další problém je také ten, že nemají tu tašku vybavenou, nemají pořádnou aktovku. Ty věci, co dostanou od nás ze školy, ty si nemůžou v životě vzít domů, protože už by je nepřinesly. Nemají svoje pracovní místo, nemají, kde odpočívat. Většinou jich bydlí několik v tom bytě, neznámo kolik... Oni nenahlásí, kolik přesně jich tam je. Takže já vůbec třeba nepočítám... takhle, vím, že domácí úkoly jsou věcí rodičů, záleží na nich, jestli to s dětmi provedou, já to nemůžu oceňovat, jako jestli udělali nebo neudělali. Ale domácí úkoly já jim prostě nedávám tak často, protože vím, že oni nemají, kde je udělat.“

Učitelka základní školy,
Ústecký kraj

V exkludovaných enklávách dochází v důsledku jejich uzavřenosti vůči okolí rovněž k nárůstu sociálně patologických jevů a kriminality. Objevuje se například lichva čili půjčování peněz za extrémně nevýhodných podmínek pro dlužníka, který ovšem nemá jinou šanci, jak a kde peníze získat, protože běžné banky mu z důvodu jeho špatné finanční situace prostředky neposkytnou. Časté je rovněž zneužívání alkoholu a omamných látek, protože umožňuje alespoň na chvíli zapomenout na bezvýchodnou životní situaci. Kvůli oddělení exkludované lokality od zbytku obce zde také vznikají vhodné podmínky pro obchod s drogami i lidmi, který není organizován jen a pouze místními obyvateli, ale velmi často i dealery a kuplíři z většinové společnosti, kteří se cítí v lokalitě bezpeční před zraky policie. Obyvatelé lokalit totiž nemají důvěru v oficiální instituce společnosti (v policii, soudy, ale ani v lékaře či učitele nebo sociální pracovníky státních institucí) a neobrací se na ně, ani když cítí, že jsou ohroženi, protože nevěří, že by jim „lidé zvenku“ byli ochotni pomoci. To vše ještě dále zvyšuje komunikační bariéru mezi majoritní společností a exkludovanou skupinou.

Lichva

Lichva

Lichva (úžera) je půjčování peněz na nepřiměřeně vysoký úrok. Lichváři se často vyskytují v sociálně vyloučených lokalitách, kde lidé nemají (nebo neznají) možnost získání úvěru od bankovních institucí. Dlouhodobě provozovaná lichva pak často vede ke vzniku osobní závislosti dlužníka na věřiteli a k vytvoření nerovné mocenské pozice mezi nimi (která je mnohdy věřitelem různým způsobem zneužívána). Z koloběhu v podstatě nesplacitelných půjček je pak téměř nemožné se vymanit.

Exkludovaná lokalita jako místo, které vyvolává tíseň

Exkludovaná lokalita bývá často i dětmi prožívána jako místo, které v nich vyvolává tíseň. I ony samozřejmě touží po lepším bydlení, pokud si ho vůbec dovedou představit. Děti do předškolního věku však ani často nemají jinou zkušenost než z lokality, nemají tudíž ani s čím srovnávat. Jsou zvyklé na neexistenci soukromí, a tím pádem i na denní řád přizpůsobený dospělým. V pokročilejším věku již dovedou deklarovat touhu po větším klidu v lokalitě, aby je například rodiče, příbuzní či sousedé nebudili v noci křikem a hlukem, ale jejich nároky nebývají vysoké. To je samozřejmě jednou z důležitých součástí toho, jak se utvářejí dispozice dětí v daném prostředí. Plné uvědomění si statusu vlastní rodiny vyplývající z místa bydliště přichází logicky v adolescentním věku, kdy je již ovšem přizpůsobení místním podmínkám plné. Vypořádání se s realitou bývá pak různé, od jevů patologického chování, přes rezignaci až po, většinou výjimečně, explicitně vyjádřená přání bydlet jinde. Často je však adaptace na tak specifické podmínky lokality již tak velká, že děti (například na internátech při učňovském studiu) mají problémy s charakterem sociálního života v jiném prostředí.



O zkušenosti se sociálně znevýhodněným dítětem: „No, mrzí mě právě u toho Honzíka, že tatínek za něj neplatil, ani stravu, ani školný. Mrzí mě, že teda byl vyloučený, protože to dítě to potřebuje ten kolektiv, já si myslím, že ve školce by mu bylo lépe než doma, když běhá někde po ulici. Já jsem ho zrovna teď potkala..., jez-díl na kole. On vždycky volá..., on nás měl rád, já si myslím, že mu ta školka chybí. Volal na mě, tak jsem se ptala, proč nechodí, jako jsem dělala, že nevím nic, a on říkal, že tatínek mu nezaplatil obědy, takže nechodí. A myslím, že ho to mrzí, že se mu tady líbilo.“

Učitelka mateřské školy, Plzeňský kraj

Kulturní vyloučení

Kultura

Kultura je systém hodnot, norem, strategií a „návodů na život“, které sdílejí členové určité společnosti a prostřednictvím výchovy je předávají dalším generacím. Kultura je negenetická, žádným způsobem nesouvisí s dědičnými znaky: získává se výhradně výchovou, resp. socializací. Člověk se tedy nemůže s určitou kulturou narodit, ale musí v ní být vychován. Kultura není neměnná, neustále se vyvíjí, proměňuje a přizpůsobuje měnícímu se světu.

Kultura

Kulturní vyloučení částečně vyplývá z vyloučení prostorového a z komunikační bariéry mezi příslušníky většinové a marginalizované společnosti, ale je z velké části zapříčiněno i situací v oblasti vzdělávání. Děti z marginalizované skupiny nejsou většinovým obyvatelstvem vítány nejen v „běžných“ školách (míra zařazování dětí ze sociálně vyloučených lokalit do základních škol praktických bývá vysoká, někdy i 90 až 100 %), ale ani v předškolních zařízeních. Pokud se jich v nějaké školské instituci sejde větší množství, bývá to pro ostatní rodiče signálem k tomu, aby své vlastní děti ze zařízení odebrali a přihlásili je jinam. Z dané školky či školy se tímto způsobem velmi rychle stane zařízení výhradně pro exkludovanou skupinu, což dále vede znevýhodňované rodiče k tomu, aby sem naopak posílali své děti, protože mají pocit, že v tomto zařízení nebudou terčem kritiky výchovných pracovníků, ostatních dětí či jejich rodičů. Mluvíme-li o českém prostředí, pak zde dochází k jevu, kdy se zařízení tzv. etnizuje, tedy stane se institucí výhradně (či z naprosté většiny) pro ty, kteří jsou označováni jako Romové.

Kulturní vyloučení

Takové zařízení sice může vcelku dobře fungovat a poskytovat dětem pocit bezpečí, neslouží však už tomu, aby děti motivovalo k větším výkonům, neboť vyšší koncentrace dětí, které nemají standardní rodinnou výchovu, která je jinak ve školních zařízeních očekávána, vede k celkovému snížení nároků na děti. Učitelé samozřejmě nemohou zvládat udržet kvalitu i kvantitu sdělovaných informací, pokud mají ve třídě pouze děti z rodin ze sociálně vyloučených lokalit.

Omezuje se tak i jistá pestrost složení třídních kolektivů a vytvářejí se homogenní kolektivy dětí ze stejných sociálních vrstev. Tím pádem nedochází k tomu, aby se zde potkávaly a vzájemně ovlivňovaly různé pohledy na svět a různé způsoby života. Děti ze sociálně vyloučených rodin jsou i zde obklopeny jedinci ze stejného prostředí, z jakého samy pocházejí, a normy a způsoby chování dětí z většinové společnosti si tímto způsobem osvojit nemohou.

Ještě horší situace nastane, neúčastní-li se dítě z jakýchkoli důvodů žádného výchovně vzdělávacího procesu. V tomto případě opravdu jedinou normou chování i pohledu na svět zůstane pouze prostředí sociálně exkludované, ve kterém tráví celé své dětství. Následně pak nemají ani základní kulturní návyky, které získávají děti většinové společnosti – neumějí pozdravit, požádat, poděkovat, často nekontrolují ani sílu a tón svého hlasu, čímž opět v okolní společnosti posilují dojem, že jedinci z tohoto prostředí jsou „nepřijatelní“ či „nepřizpůsobiví“ již od samého dětství. Na dotčenou skupinu je pak o to více nahlíženo jako na ty, kteří snad již ani lidmi nejsou; taková označení se v současné době objevují nejen v soukromých promluvách běžných občanů, ale i v projevech místních zastupitelů či jiných politiků, a o to snadněji je pak zpětně přejímá i široká veřejnost.

Příčiny selhávání dětí ze sociálně vyloučeného prostředí nejsou pouze výsledkem chování okolní společnosti, ale jsou i součástí toho, jak je v těchto rodinách pojímána výchova. Hodnoty, ale i konkrétní znalosti a kompetence, které nabízí český školský systém, by v zásadě měly být uplatnitelné v běžném životě většinové společnosti, pro život v exkludované lokalitě však nepředstavují velký přínos. Vyšší vzdělání či odbornou kvalifikaci její obyvatelé obvykle nemají – většina obyvatel v místě bydliště dětí absolvovala nejvýše základní školu; střední vzdělání, zejména bez maturity, mají pouze jednotlivci; vyšší vzdělání s maturitou zpravidla nemá nikdo. A pokud ano, ani to jim nezajišťuje vyšší ekonomický status, protože jim (z výše uvedených důvodů) neumožňuje uplatnění na trhu práce. Naprostá většina zdejších obyvatel je závislá na sociálních dávkách, jejichž výše se ale neodvívá od dosaženého vzdělání.

Příčiny selhávání dětí
ze sociálně
vyloučeného prostředí

Marcel, muž
ze sociálně vyloučené
lokality Horní Dolní



„A na co půjde studovat holka, když jí to k ničemu nebude? Já mám pořád dávat peníze – to máš vlak, jídlo, svačiny, knížky, víš, kolik to stojí peněz? A k čemu jí bude, že se vyučí, když jí do práce stejně nikde nevezmou? Řeknou, jo, přijďte, práci máme, a když přijde a uvidí, že je černá, řeknou, že práce není.“

Sociální vyloučení v užším slova smyslu

Sociální vyloučení

Ruku v ruce s kulturním vyloučením jde i vyloučení sociální v užším slova smyslu. Tím máme na mysli to, že jsou-li od sebe lidé (podle jakéhokoli klíče) oddělováni již od raného dětství a neobjeví-li se ani v době dospívání či v dospělosti dostatek prostoru, kde by se mohli bez problémů setkávat, poznávat a navazovat spolu kontakty, potom ti z nich, kteří jsou odsouváním z veřejného prostoru postiženi, nemají dostatek vztahů (sociálních vazeb), které by procházely jaksi napříč celou společností. Podstatná část většinové populace má díky společné docházce do základní a střední školy, společnému bydlišti a popřípadě i díky studiu na vysoké škole známé či přátele různých profesí. Ne všechny tyto vztahy udržují lidé stejně intenzivně, ale vědí, že v případě potřeby je mohou „aktivovat“, tedy oživit – obrátit se na své známé. Pokud jsou však omezeny příležitosti k navazování takovýchto vazeb, lidem nezbývá, než se orientovat na své nejbližší okolí, v naprosté většině na rodinné příslušníky, tedy na osoby, které jsou od většinové společnosti izolovány podobně jako oni sami. A pokud už si člověk, který je okolím vnímán jako příslušník nějaké „nežádoucí“ skupiny, díky své snaze nějaké vazby v okolní společnosti vytvoří, ne vždy se mu je podaří v potřebné době aktivovat, protože ostatní se mohou domnívat, že jim jejich služby nebude mít čím oplatit, popř. mít přímo i pocit, že by jim pomoc někomu takto „označovanému“ mohla přinést komplikace při jednání s jinými lidmi z jejich okolí.

Politické vyloučení

Politické vyloučení

Nepřekvapí potom, že dotyčné osoby jsou postiženy i politickým vyloučením. Tímto termínem označují společenské vědy absenci jedinců či sociálních skupin v demokratických procesech a jejich neúčast na politické moci, v krajním případě pak vyloučení z veřejného života, což může vést i k narušení občanských, politických a lidských práv vůbec. Znamená to, že příslušníky marginalizované skupiny nevidíme jen mezi politickými představiteli společnosti, ale často ani ve volebních místnostech jako voliče. (Pokud se v českém politickém prostředí objeví vlivná osoba, pak rozhodně nepochází z prostředí sociálně vyloučené lokality, a není jisté, zda bude opravdu hájit zájmy exkludovaných osob, byť se tím někteří tzv. romští lídři často zaštiťují.) Neúčastní se však navíc ani veřejného života v širším slova smyslu, nebývají členy žádných kulturních či sportovních sdružení nebo organizací a sami takovéto instituce nezakládají (opět připomínáme, že mluvíme o sociálně exkludovaných osobách, nikoli o těch, které okolí často identifikuje jako Romy). Je to částečně dáno tím, že bez zkušenosti uplatnění se ve společnosti a podílení se na standardních mechanismech jejího fungování není příležitost k sebe-

menšímu projevení vlastní iniciativy, a není tak prostor pro pochopení smyslu fungování celého systému a jeho jednotlivých částí. Pokud má mladší generace tendenci se zapojit, jejich rodiče je nechtějí či prostě z finančních důvodů nemohou podporovat, a stává se i to, že zapojení dítěte do nějakého kroužku či organizace zabrání podobné důvody, které vedou k výše zmíněné „etnizaci“ některých školských zařízení – proti docházce dítěte se postaví rodiče ostatních dětí.

Symbolické vyloučení

Symbolické vyloučení

Symbolické vyloučení je označení situace, která nastává, kdy již lidé nepotřebují k vyslovení soudu o „těch druhých“ nijak přemýšlet a „každý ví“, jak to „s nimi je“, jací jsou, co od nich očekávat. Tyto soudy přitom nejsou založeny na podstatné a četné osobní zkušenosti či úvaze, ale na základě prostého vizuálního zařazení jedince ke skupině, na základě rozpoznání jeho skupinové příslušnosti. Odsuzující výroky o „nepřízpůsobivých“ spoluobčanech pak automaticky přecházejí i na ostatní, podobně vyhlížející osoby, což těmto lidem dále komplikuje možnost uspět v okolní společnosti a výrazně snižuje jejich motivaci se o to alespoň pokoušet, protože na základě svých záporných zkušeností (již předem) očekávají, že v této snaze nebudou úspěšní. Setrvávají proto v prostředí, které důvěrně znají a které jim sice nenabízí životní standard, jaký zná běžná společnost, ale poskytují jim pocit bezpečí a chrání je od každodenní konfrontace jejich „jinakosti“ s okolím.

V tomto okamžiku se celý problém zacyklí. Lidé, kteří jsou postiženi sociálním vyloučením, již ztrácejí chuť a vůli uspět v okolní společnosti, a své postoje předávají i vlastním dětem, které v exkludovaných lokalitách vyrůstají. Životní styl sociálně vyloučených obyvatel se tak permanentně reprodukuje a přenáší z generace na generaci. Vystoupit z něj bez výrazné podpory okolního světa již takřka není možné. A to je další neblahý důsledek předsudků – neexistuje možnost, aby na základě pochopení souvislostí byla lidem s omezenými možnostmi poskytnuta jiná šance, než která je jim dostupná.

Popis sociálně vyloučené lokality v povídkách Karla Čapka



Popis sociálně vyloučené lokality si můžete přečíst i v povídkách Karla Čapka **Obrázky z domova**. Čapek líčí prvorepublikovou Prahu, přičemž velmi emotivně zachycuje například vznik nové městské čtvrti v pražských Vršovicích („Rafanda“), kterou bychom dnes nepochybně označili jako čtvrť „sociálně vyloučenou“ nebo dokonce jako ghetto, či policejní razie v několika chudinských oblastech v Košířích („Razzie“), které jsou stíženy nejen chudobou, ale také sociálně patologickými jevy (prostituce, alkoholismus) nebo šířením infekčních nemocí (tuberkulóza). Čapek ukazuje, že chudoba a sociální vyloučení nesouvisí s nějakými „danými“ či

„vrozenými“ vlastnostmi lidí („lenost“, „nepřizpůsobivost“), ale mají své strukturální příčiny a objevují na různých místech světa a v různých dobách.



Termínem sociální vyloučení (exkluze) se označuje situace, kdy se určitá skupina obyvatel dostane do jisté (často dlouhodobé) formy izolace od ostatních členů společnosti.

Jde o koncept multidimenzionální, který umožňuje popsat různé roviny problémů, s nimiž se musí sociálně exkludovaní vyrovnávat.

V oblasti ekonomické jde především o znevýhodnění či přímo vyloučení z trhu práce, které vede k tomu, že osoby v produktivním věku nezískávají prostředky k obživě legální prací, tedy prací na smluvním základě, ale stávají se klienty systému sociálního zabezpečení a podobných institucí.

Nevýhodná ekonomická situace pak omezuje osoby, které jsou jí postiženy, mimo jiné i na trhu s byty, takže se tito lidé soustřeďují (popř. jsou příslušnými institucemi soustřeďováni) do specifických oblastí s nízkou kvalitou života. Tato skutečnost rovněž postihuje ekonomiku v místě, kde je vyšší koncentrace nezaměstnaných (chybí prostředky, které by bylo možno investovat do zlepšování bydlení, služeb, nákupu dražšího zboží, ale také do pojištění či spoření). Tyto oblasti se následně stávají pro socioekonomicky zdatnější obyvatelstvo neatraktivními, a proto je opouští, čímž dochází ke vzniku jakýchsi novodobých ghett s vlastními životními normami, pravidly a etikou.

V sociálně vyloučených lokalitách dochází v důsledku jejich uzavřenosti vůči okolí k nárůstu sociálně patologických jevů a kriminality (lichva, zneužívání alkoholu a omamných látek, obchod s drogami i lidmi, prostituce jako jediné možné řešení finanční situace apod.), což zpětně může ohrožovat i zbytek společnosti. To dále prohlubuje obecné kulturní vyloučení, které vzniká nedostatkem komunikačních možností mezi „běžnou“ společností a exkludovanou skupinou.

Jedinci, kteří zde vyrůstají, nemají příležitost osvojit si normy chování či životní strategie většinové společnosti a osvojují si víceméně pouze socio-kulturní návyky svého okolí, které je ovšem v očích zbytku společnosti handicapují.

Ruku v ruce s kulturním vyloučením jde i vyloučení sociální v užším slova smyslu. Tím máme na mysli, že jsou-li od sebe lidé (podle jakéhokoli klíče) oddělováni již od raného dětství a neobjeví-li se ani v době dospívání či v dospělosti dostatek prostoru, kde by se mohli bez problémů setkávat, poznávat a navazovat spolu kontakty, potom ti z nich, kteří jsou odsouvaním z veřejného prostoru postiženi, nemají dostatek vztahů (sociálních vazeb),

kteř by procházely napřič celou společností. Pokud jsou příležitosti k navazování takovýchto vazeb omezeny, nezbyvá, než se orientovat na své nejbližší okolí, to znamená na osoby, které jsou od většinové společnosti izolovány podobně jako oni sami.

Dochází i k určité formě politického vyloučení – exkludované osoby absentují v demokratických procesech, v krajních případech jsou úplně vyloučeny z participace na občanských, politických a vzdělávacích právech. Neúčastní se ani veřejného života v širším slova smyslu, nejsou členy žádných sdružení či organizací, sami většinou takovéto instituce nezakládají. Celou problematiku sociálně vyloučených lokalit v České republice dále komplikuje fakt, že drtivou většinou obyvatel těchto enkláv jsou osoby, které bývají svým okolím (bez ohledu na reálné pocířovanou identitu, případně vědomě deklarovanou národní či etnickou příslušnost) označovány jako příslušníci romské populace.

Dva životy

Rozdílnost
vzdělávacích drah mezi
sociálně vyloučenými
osobami a lidmi
z většinové společnosti

Rozdílnost vzdělávacích drah mezi sociálně vyloučenými osobami a lidmi z většinové společnosti nejlépe vyvstanou při srovnání dvou životních trajektorií osob z daných prostředí. Na následujících řádcích se o takové srovnání, které má osvětlit příčiny a souvislosti sociálního vyloučení ve vztahu ke vzdělávání a objasnit mechanismy jeho reprodukce, pokusíme. Tyto dvě selektivně uspořádané biografie by měly ukázat odlišnosti dvou různých rodinných, resp. širších kulturně-sociálních prostředí, v nichž dítě může vyrůstat a která formují celé jeho další životní směřování. Dané srovnání se přitom snaží – ve stopách klasické sociálně-antropologické tradice – o hodnotovou neutralitu, nebude tedy čtenáři podsouvat morální, sociální či politické soudy o tom nebo onom prostředí či o sledovaných osobách, ale pokusí se pouze poukázat na jejich fundamentální odlišnost. Jsme si přitom ovšem dobře vědomi toho, že úplná hodnotová neutralita možná není (každý jsme zasazen do určité kultury, jejíž optikou nahlížíme svět) a že hodnotově neutrální není ani český vzdělávací systém. Jedná se totiž o systém, který vychází z určitých sociálních, kulturních a politických hodnot, norem a přesvědčení, a ty se promítají do celé filozofie i pragmatiky vzdělávacího projektu. Bude tak zřejmé, že český vzdělávací systém je systémem, který ze své podstaty vyhovuje a odpovídá pouze jednomu ze sledovaných prostředí (tomu, které označujeme jako většinové), ale zcela se mýjí s druhým sledovaným prostředím těch, které jsme si zvykli označovat jako sociálně vyloučené a které velmi často považujeme ve své podstatě za marginalizované, sebe-vyloučené či ostrakizované, právě proto, že tito lidé neparticipují na řadě institucí, jež považujeme za základní pro chod státu (od vzdělávacích insti-

tučí přes standardní pracovní poměr až po účast ve volbách). Pokusíme se ukázat, že tento životní styl lze uchopit nejen jako nedostatečný, neúspěšný či neintegrovaný, ale i jako svébytný systém hodnot, norem a návodů na život a životních strategií, který koexistuje vedle toho většinového, přičemž ačkoli si jeho nositelé dobře uvědomují, že je od toho většinového odlišný, nikterak jej nepovažují za horší. Třebaže se jedná o skutečné příběhy, veškerá jména jsou z důvodu snahy o zachování anonymity změněna. Pokud níže používáme pojem „cigánský“, činíme tak proto, že samotné osoby, o kterých pojednáváme, tak o sobě hovoří. Nejedná se proto o termín hanlivý, ale o autoetnonymum.

Příběh první – Marcel

Rodina a dětství

Marcelovi je 35 let a narodil se v Horní Dolní, malém severočeském městečku, kde od konce 2. světové války žilo několik cigánských rodin ze Slovenska. Marcelův dědeček i babička se narodili na východním Slovensku, v chudých osadách, s nimiž po léta udržovali kontakty, ale Marcel v takové osadě nikdy nebyl, zná ji jen z vyprávění. Dědeček s babičkou z otcovy strany byli negramotní, na Slovensku za války do školy nechodili, potom šli do služby k sedlákovi a nakonec se dostali do severních Čech, kde už zůstali. Dědeček dostal práci na státním statku, kde pracoval až do důchodu. Díky tomu také dostal k užívání malý rodinný domek na kraji města. Babička zabezpečovala domácí práce a výchovu početných dětí, chodila však také do zaměstnání do místní textilky. Babička a dědeček byli příbuzní, pocházeli z rodin, mezi nimiž se po léta udržovala sňatková aliance, jejich příbuzenstvo se tedy do značné míry překrývalo. Všichni tito strýčkové, tety, bratřanci a sestřenice své příbuzné v Čechách často navštěvovali a vytvořili nezaměnitelný kontext (nejen) Marcelova dětství. Marcelův otec chodil do místní základní školy, později se v nedalekém Děčíně vyučil svářečem. Profesi, které se vyučil, provozoval před rokem 1989, poté však o místo přišel. Od té doby se živí prací načerno. Marcelova matka pochází z rodiny, která do Čech také přišla po 2. světové válce z východního Slovenska. Dědeček i babička z matčiny strany pracovali na pozemních stavbách a po léta jezdili za prací s maringotkou, společně se svými dětmi. Tam, kde se pracovalo, se na nějakou dobu usadili, a pak se zase přesunuli jinam. Byli také oba v zásadě negramotní – přestože chodili několik let do základní školy, žádného vyššího vzdělání nedosáhli a formální vzdělání k výkonu své profese nikdy nepotřebovali. Marcelovi rodiče se seznámili v Horní Dolní, kde rodina jeho matky po nějaký čas přebývala, a po krátké známosti spolu začali žít. Nejednalo se však o ojedinělý sňatek mezi těmito dvěma rodinami. Zanedlouho poté spolu za-

čali chodit také Marcelův strýc, otcův bratr, a Marcelova teta, matčina sestra. Nová sňatková aliance byla posílena ještě dalším soužitím mezi otcovou sestřenicí a matčíným bratrancem. Obě rodiny jsou tak poměrně pevně propojeny, jejich příbuzenské sítě se opět do značné míry překrývají a všichni členové těchto rodin se dobře znají, pojí je často několikanásobné příbuzenské vazby různých typů, tráví spolu hodně času a kooperují také na ekonomické bázi.

Sňatková aliance

Sňatková aliance

Spojení mezi dvěma nebo více rodinami uzavřené prostřednictvím sňatků. Taková aliance bývá uzavřena například tím, že si dva sourozenci z jedné rodiny berou za manželské partnery dva sourozence z jiné rodiny. Sňatková aliance přispívá k lepší spolupráci a navázání početnějších sociálních kontaktů (z „cizích“ se stanou „příbuzní“, z „nepřátel“ jsou spojenci“). V některých společnostech byly takové aliance mezi dvěma nebo více konkrétními skupinami udržovány po celé generace. S uzavíráním sňatkových aliancí jako typickou formou navázání spojení bylo možné se setkat v evropském venkovském prostředí ještě ve 20. století.

Romské osady na Slovensku

Romské osady na Slovensku

Typický sídelní model ve venkovských oblastech zejména východního Slovenska. Osady, které čítají leckdy tisíce obyvatel, jsou velmi často odříznuty od okolní zástavby a chybí zde základní infrastruktura (vodovody, kanalizace, elektrické sítě), což přispívá k izolaci a marginalizaci jejich obyvatel. V osadách je zpravidla velmi vysoká nezaměstnanost, nízká (funkční) gramotnost a vysoký výskyt sociálně patologických jevů.

Bydlení

Když spolu Marcelovi rodiče začali žít a čekali prvního ze svých tří potomků, bydleli po řadu let společně s otcovými rodiči, Marcelovými prarodiči. V rodinném domku na okraji městečka tehdy bydlelo několik nukleárních rodin společně. Dědeček s babičkou dole a dva dospělí synové s rodinami nahoře. Dům byl centrem rodinného dění, kam se často sjížděli hosté ze Slovenska i jiných severočeských měst, kde má Marcelova rodina řadu příbuzných. Marcela tak nevychovala pouze jeho matka a otec, ale také starší sourozenci, strýcové a tety, stejně jako babička s dědečkem, kteří byli všichni zároveň sousedé. Marcel tak trávil své dětství společně nejen se sourozenci, ale také s celou řadou bratranců, strýčků a tet, přičemž s dětmi, které nepatřily do rodiny, resp. nebyly nějakým způsobem spřízněny, se vlastně do intenzivnějšího styku nikdy nedostal. Později dostali Marcelovi rodiče v Horní Dolní od národního výboru přidělený byt. Byla to vlastně ubytovna

pro zaměstnance textilní továrny, kde léta pracovala Marcelova matka. Po roce 1989 se však situace ohledně bydlení úplně změnila. Továrny v okolí se postupně zavíraly, což se stalo i textilní továrně. Z lokality bývalé textilní ubytovny (jedná se o dva bytové domy) se pak v průběhu 90. let postupně stala „sociálně vyloučená“ lokalita. Postupně se sem stěhují sociálně slabé rodiny z města a jeho okolí, kterým jsou zde primárně přidělovány byty (resp. tyto rodiny nemají šanci získat bydlení jinde, a proto přijímají byty v této lokalitě). Lokalita se postupně začíná považovat za lokalitu „cigánskou“, za „ghetto“, místním výrazem za „Bronx“. Město oba bytové domy později prodalo do soukromých rukou a noví majitelé zvýšili nájem, o stav domů se však nestarají. Situace se tak postupně zhoršuje, kvalita bydlení je nízká (řada bytů včetně toho, kde žila Marcelova rodina, má společné sociální zařízení na chodbě), ale náklady na jeho provoz jsou vysoké. Marcelův otec proto v roce 2004 koupil malý rodinný domek blízko centra města, který opravil a v němž jeho rodina určitou dobu žila. Po několika letech se však rodinná ekonomická situace opět zhoršila, protože Marcelův otec nedokázal splácet půjčku, kterou si vzal na zakoupení domu (půjčil si nevýhodně od nebankovní instituce), a kromě toho se ze Slovenska vrátila Marcelova sestra, jež se rozešla se svým mužem a zůstala i se dvěma dcerami opět u rodičů. Rodina se tedy stěhuje do lokality Kobratice, která leží několik kilometrů za městem. Během posledních let se zde postupně vytváří další sociálně vyloučená lokalita. Výběr této lokality nebyl náhodný – v té době zde žila již rodina otcova bratra a další příbuzní z matčiny strany. Marcelovi rodiče tak lokalitu dobře znali a věděli, že se jedná o jednu z mála možností, která je pro ně dostupná. Infrastruktura zde chybí, dostupnost do města je špatná, kvalita bydlení nízká a náklady na provoz vysoké. V současné době však rodina zatím nemá perspektivu lepšího bydlení.

Sourozenci

Marcel má dva starší sourozence, bratra a sestru. Jeho starší sestra Agáta se velmi brzy provdala za muže ze Slovenska, s nímž se seznámila během jedné z návštěv v mamčině rodné obci. Původně se chtěla živit jako švadlena, ale kvůli známosti učiliště nedokončila, protože velmi brzy otěhotněla. V souladu s převažujícím vzorcem se odstěhovala za svým mužem na Slovensko a žila po řadu let společně s jeho rodinou. Narodily se jim dvě dcery. Manželství však nebylo šťastné, a tak se Agáta se svým manželem rozešla a vrátila se i s dětmi do Horní Dolní k rodičům. V současné době má nového přítele, k němuž se odstěhovala a s nímž má desetiměsíční miminko, přičemž společně vychovávají také dvě dcery z prvního manželství. Po celý svůj život zatím byla v domácnosti a pečovala o děti. Momentálně nemá perspektivu, že by v okolí našla jakékoli zaměstnání, a navíc by ji její partner zřejmě nenechal samotnou dojíždět například do 15 km vzdáleného města, kde je více pra-

covních příležitostí. Marcelův starší bratr Roman se vyučil zedníkem, nikdy však oficiálně jako zedník nepracoval. Roman si také našel partnerku na Slovensku; několik let po seznámení (svatbu nikdy neměli) spolu žili u jejích rodičů v Levoči, kde se jim také narodila první dcera. Pak se přestěhovali do Horní Dolní a žili v lokalitě bývalé ubytovny pro dělníky textilky v době, kdy se z ní stávala sociálně vyloučená lokalita. Tady se jim narodily další dvě děti. Jeho žena je v domácnosti a stará se o děti. Roman pracuje, aby svou rodinu uživil, nikdy však nepracoval oficiálně, v životě neměl smluvní pracovní poměr. Při popisu své pracovní trajektorie opakuje, že „Cigána nikdo nikde nezaměstná“. Pracuje nelegálně společně s dalšími příbuznými na stavebních a výkopových pracích. Vydělá si dost na to, aby se měli s rodinou docela dobře, nikdy však neplatil daně a je registrován na úřadu práce jako nezaměstnaný.

Vzdělání

Předškolní zařízení Marcel navštěvoval sporadicky, protože doma byl vždy někdo, kdo se o něj a jeho sourozence mohl postarat. Krom toho rodiče v návštěvě předškolního zařízení neshledávali žádný zvláštní smysl, protože měli zato, že dítěti je lépe doma (Marcel byl ovšem stejného názoru, doma měl totiž spoustu příbuzných ke hraní). Marcel chodil do běžné základní školy ve městě, protože rodiče si to tak přáli. Ve škole poměrně prospíval, alespoň v prvních letech. Zlom nastal kolem 11. až 12. roku života, kdy se Marcelovi ve škole přestalo líbit, učivo ho nebavilo a cítil se mezi svými spolužáky stále více osamělý. Nerozuměl si s nimi, navíc se někdy smáli jeho akcentu či rodinnému zázemí. Mimo to všichni jeho bratrance a další příbuzní a známí chodili do blízké zvláštní školy a Marcel mnohem raději než ve škole trávil čas tím, že se svými příbuznými chodil za školu. Po určité době pak na vlastní žádost (resp. na žádost rodičů, kterým své přání tlumočil) přešel do zvláštní školy. Zde se cítil mnohem lépe, nikdo se mu nesmál, a hlavně řada jeho vrstevníků byli jeho příbuzní, s nimiž chodil do a ze školy, trávil s nimi přestávky, a především si s nimi dobře rozuměl. S přestupem do zvláštní školy si doma nikdo hlavu příliš nelámal (třebaže prvotní ambice byla dát dítě do „normální“ školy), protože rodiče respektovali přání dítěte. V Marcelově rodině se totiž dětem nikdy nic nezakazovalo a rodiče nesdíleli představu o tom, že dítě by se mělo disciplinovat: Marcel a jeho sourozenci jedli tehdy, když měli hlad, a šli spát tehdy, když se jim chtělo spát. V rodině nikdo žádného vyššího vzdělání nedosáhl, a pokud ano (například vyučení), po roce 1989 jim to k ničemu nebylo. Škola tak byla považována za podivnou instituci, jakési „nutné zlo“, které je potřeba přetrpět kvůli úřadům, jehož skutečnému smyslu však nikdo z rodiny vlastně nerozuměl. Při třídních schůzkách sice rodiče deklarovali ambice, aby z jejich dětí něco bylo a aby se děti dobře učily, někdy své potomky dokonce demonstrativně před učitelkou potrestali, ve

skutečnosti se však jednalo pouze o víceméně divadelní představení. Marcel nikdy neměl svůj dětský pokoj, kde by měl psací stůl a klid na přípravu do školy. V domácnostech, kde bydlel, nebyly žádné knihy, a pokud se někdo ve volném čase věnoval aktivitám, jako je čtení či psaní, byl považován přinejmenším za hodně potrhleho („*Čtou jen gádžové.*“). Marcelovo dětství však bylo šťastné: přestože musel doma pomáhat rodičům, zbývalo dost času na hry s kamarády (bratrance), ve kterých je nikdo příliš neomezoval. Po ukončení zvláštní školy Marcel nastoupil do učiliště v nedalekém městě. S jeho absolvováním by příliš problémů neměl, nicméně měsíc před dokončením docházku do školy vzdal a v učilišti už se nikdy neukázal. Zajímaly ho v té době spíše místní diskotéky a dívky a považoval se za příliš dospělého na to, aby chodil do školy a poslouchal učitelky.

Manželští partneři

Marcel není ženatý, řadu let však žije s partnerkou, která také pochází z Horní Dolní. Zpočátku žili společně s Marcelovými rodiči v rodinném domku, později v lokalitě Kobratice, kde rodiče dostali byt. Společné soužití tří rodin (ještě s rodinou sestry) v malém bytě však již bylo neúnosné, a proto si Marcel se svou partnerkou zařídili nájemní byt v centru města. Platili však poměrně vysoký nájem, který nakonec nemohli zvládnout, a tak jim nezbývalo než se zase přestěhovat zpátky do lokality Kobratice, ovšem do vlastního bytu. Získat byt v lokalitě není těžké, neboť všichni obyvatelé města tyto byty odmítají, protože lokalita je již známa jako „Cigánov“ či „Chánov“. Protože Marcel byl zapsán v místním „pořadníku“ a na úřadě mu nabídli tento byt, nabídku přijal. Krom toho v této lokalitě bydlí řada dalších Marcelových příbuzných. Marcel má s partnerkou sedmiletého syna Honzika, šestnáctiletého syna Džejára a dcery Lejlu a Vanessu. V současné době je Marcel již 5 let nezaměstnaný.

Práce

Marcel už jako mladý kluk vypomáhal svému otci na stavbách, tyto aktivity se však často křížily s paralelní snahou vyučit se (kterou však, jak jsme viděli, nakonec stejně vzdal). Jednalo se opět o ekonomickou aktivitu v rámci rodiny, a tak Marcel nemusel překonávat žádné překážky. Napsat životopis neumí, moc mu nejde ani formální komunikace, kterou by musel zvládnout při přijímání do zaměstnání. Vyučen není, takže by za případnou práci dostával jen minimální mzdu. Práce s otcem, strýci a bratrance na stavbách byla sice nelegální, ale to Marcela příliš netrápilo, hlavně že se tam dalo docela dobře vydělat. Dnes je registrován na úřadu práce jako nezaměstnaný, ale nouzí o práci netrpí. Řadu let jezdil společně s bratry a bratrance své tehdejší partnerky přes blízké hranice do Německa sbírat starý šrot,

součástky do aut a různé elektrospotřebiče, které pak s poměrně velkým ziskem prodávali v Česku. Jednalo se o aktivity, které byly zřejmě často i za hranicí zákona, o čemž svědčí fakt, že se několikrát přihodilo, že celá pracovní parta zůstala v Německu ve vězení. Toto ekonomicky úspěšné období se odrazilo v tom, že Marcel jezdil v nových autech, nosil luxusní oblečení, měl nejnovější mobilní telefon a utrácel tisíce na zábavách a diskotékách v okolních městech. Na rozdíl (a naštěstí) od řady svých bratranců ale nepropadl herním automatům, do nichž jsou ostatní schopni naházet tisíce za jeden večer. Marcel však v tomto blahobytném období nikdy neinvestoval do své budoucnosti, bydlení či vzdělání (o spoření nemluvě). Poté, co se ekonomické příležitosti nabízené blízko státní hranicí vyčerpaly, se jeho ekonomická úroveň značně snížila. Dnes opět příležitostně dělá v pracovních partách spolu se svými strýci a bratrance, z nichž někteří trvale žijí v českých lokalitách, jiní na Slovensku, na stavebních a výkopových pracích. Práce je však stále dost a Marcelova parta často dojíždí i na stavby do Prahy. Tato „rodinná firma“ je jediným způsobem, jak si Marcel dokáže sehnat práci. Klasickým způsobem to neumí a „jako Cigána“ ho podle jeho slov nikdo nezaměstná. Pracovat pro „jiné Cigány“ se údajně zase nevyplatí, protože ti nepřibuzného často oberoou, resp. nezaplatí mu za práci buď vůbec nic, nebo jen zlomek toho, co vlastní rodině.

Volnočasové aktivity

Marcel tráví veškerý svůj volný čas v kruhu rodinném – at' už je to u něj doma, nebo na návštěvě u někoho z příbuzných v Čechách či na Slovensku (dlužno dodat, že jinam než k příbuzným Marcel nejezdí, nikdy nejezdil a podle všeho ani nikdy jezdit nebude). S rodinou slaví veškeré svátky, jako jsou Vánoce či Velikonoce, rodinných oslav jako svatby, křtiny či pohřby se účastní příbuzní (a pouze příbuzní!). Když má Marcel chvíli volno a není u něj zrovna na návštěvě nikdo z široké rodiny, zajede za příbuznými do některé z okolních obcí nebo do severočeské metropole Ústí nad Labem. Marcel nejezdí na dovolenou v tom smyslu slova, jak je obvyklé v majoritní společnosti – jak prázdninové letní dny, tak jakýkoli jiný volný čas tráví návštěvami příbuzných („*My nejezdíme na dovolené, my vaříme.*“). Není potom výjimkou, že příbuzní ve velkém množství tráví u Marcela i delší časové úseky. V takovém případě se Marcel stává hostitelem a náklady spojené s pobytem příbuzných plně kryje ze svého.

Stejně tak i veškerý ostatní volný čas tráví se svými příbuznými – do pohostinství, do kina, na zábavu, na plovárnu, do lesa na houby či na dřevo, všude chodí jen a jen se členy své rodiny.

Když má Marcel finanční problémy, jde za příbuznými. Půjčí mu rodiče nebo některý z jeho sourozenců, případně i strýc, s nímž k sobě mají nejbližší, či další pří-

buzní (bratřenci, jiní strýcové či synovec). Tato služba funguje i obráceně, a tak je Marcel naopak často žádán svými sourozenci, synovci, neteřemi, bratřenci a sestřenicemi o zapůjčení finanční částky. A nejen finance, ale i mouka, vajíčka, sůl, stejně jako pračky, televize a děti, kolují – kromě občasných primárních externích vstupů – v rámci rodinného kruhu. Takový postup je nasnadě, neboť příbuzní nejsou daleko; jak jsme již uvedli, všichni Marcelovi sousedé jsou zároveň jeho příbuzní.

Příběh druhý – Jakub

Narození a dětství

Jakubovi je 31 let a narodil se v Praze. Jeho matka pocházela z Bechyně, otec z Plzně. Rodiče se seznámili na svatbě svých kamarádů – matka tam byla jako kamarádka nevěsty, otec jako kamarád ženicha. Jakubův otec pracoval jako projektant-elektrotechnik, matka nejdříve jako zdravotní sestra, později byla vysokoškolskou administrativní pracovnící. Jakubovi rodiče se přestěhovali do Prahy, kde oba pracovali. Vzali se (jednalo se o sňatek z lásky, dané manželství nebylo předem domluveno, a také by nebylo kým, neboť obě rodiny si byly navzájem neznámé a cizí), dostali městský byt a za několik let se jim narodil Radek a posléze Jakub.

Bydlení

Jakub bydlel se svými rodiči a bratrem v činžáku na Žižkově, jejich sousedi nebyli příbuzní, ale cizí lidé. Když dospěl, byl jedním z významných momentů jeho emancipace (lépe – a doslovněji – osamostatnění) právě odchod ze společné domácnosti a přestěhování se s jeho někdejší přítelkyní do vlastního bytu. Nejprve tedy bydlel v Praze, kde studoval a pracoval, a poté, co našel stabilní pracovní místo na místním gymnáziu, se přestěhoval do Brandýsa. Nejdříve ke své stávající manželce do její maličké garsoniéry, následně do školního bytu (plnicího v jisté míře funkci „přechodného bydliště“), který mu byl poskytnut zaměstnavatelem, a nakonec znovu do bytu vlastního, nyní ovšem již spoluzaměstnavatele.

Sourozenci

Jakubův bratr Radek je o několik let starší. Vyučil se automechanikem a brzy se od rodiny odstěhoval. Dlouho žil sám, ale v okamžiku, kdy už nad ním rodina – pokud jde o případnou reprodukci – málem zlomila hůl, našel si partnerku a brzy byla svatba. Konala se v úzkém rodinném kruhu, hosty byly pouze nukleární rodiny

obou novomanželů. Radek se svou manželkou Janou žijí v bytě v Karlíně, se zbytkem rodiny se vídají minimálně, možná i proto, že Jana si u členů Jakubovy a Radkovy rodiny nezískala úplné sympatie. Jejich dvouletá dcera Michalka je tak vychovávána pouze v okruhu nukleární rodiny.

Manželští partneři

Jakub se porozhlížel po vhodné partnerce mimo jiné i v okruhu spolupracovníků. Po několika více či méně úspěšných pokusech se seznámil se svou současnou partnerkou Petrou. Potkali se v pracovním kolektivu jako spolupracovníci při práci na společném projektu. Jiskra přeskočila a byla ruka v rukávě. Nedávno měli svatbu. Na svatbě nebyli kromě členů nukleární rodiny Jakuba a Petry žádní jejich příbuzní. Absolutní většinu svatebních hostů tvořili kamarádi, kolegové, spolupracovníci a spolužáci. Kamarádi též svatební obřad organizačně zajišťovali, stáli v rolích svědků novomanželů a celé akci zajistili hudební doprovod.

Vzdělání, zaměstnání

Jakub se přestěhoval do Brandýsa, kde on i jeho manželka pracují a společně obývají malý dvoupokojový byt. Jakub dnes učí na místním gymnáziu. Do práce byl přijat na základě konkurzu, kde prokázal kompetence nabyté během studia na vysoké škole orientované odpovídajícím směrem, resp. v průběhu souběžné praxe v několika vzdělávacích institucích. Vysokou školu si zvolil na základě vlastní rozvahy konvenující s dlouhodobou aspirací („Vždycky jsem chtěl být učitelem“); pozdější specializaci si vybral v souladu s vlastními vlohami a užším odborným zájmem. Ač nikoli překvapení, volbou vysokoškolského studia Jakobovi rodiče nadšení nebyli („Mohl by z tebe být právník!“), přesto jej na studiích všemožně podporovali a z dosažených výsledků měli zjevnou radost, byť pro nic jiného, tak proto, že jejich syn byl na škole spokojený a ze svých úspěchů v oboru nadšený.

Jakubovi kolegové a spolupracovníci jsou bezmála ze všech koutů republiky a ani jeden z nich není jeho příbuzný. A nejen to – jakákoli potenciální snaha dostat do pracovního kolektivu kohokoli z rodiny, by mezi ostatními členy sboru narazila na značně ostrou nevoli. Přátelství, to je ovšem jiná věc, a tak se v několika případech z Jakubových kamarádů stali jeho spolupracovníci, jindy si zase naopak Jakub ze svých kolegů a spolupracovníků udělal přátele.

Volnočasové aktivity

Když byl Jakub malý, navštěvoval se svými rodiči jejich kamarády, kolegy z práce, spolupracovnice, bývalé spolužáky a známé. Právě s těmito osobami a jejich rato-

lestmi si Jakub hrál na pískovišti a na hřišti, s nimi jezdil na hory a na dovolenou k moři. Výjimečně, a ne na dlouho, zajeli také za tetou Zdeňkou, matčinou sestrou, která se svou rodinou žije v Lokti nad Ohří. Svoji sestřenicí, Zdenčinu dceru Magdu, tak Jakub vídal spíše sporadicky.

Co se Jakubových vrstevníků týče, trávil Jakub nejvíce času mezi svými kamarády a spolužáky ze školy – nejdříve té základní, později z gymnázia a nakonec z univerzity, posléze pak s kolegy z práce. V toku času tak Jakub na letní tábory, do hospod, na koncerty, do galerií a na operu, na hory a na chaty, na plovárny a do kina chodil a jezdil se svými spolužáky a kamarády.

Dnes tráví volný čas rád sám, například četbou kvalitní literatury. Občas zajde na pivo se svými kamarády či s kolegy z práce. V létě jezdí na dovolenou, nejradši k moři nebo do hor. Doprovází ho většinou jeho manželka, občas také přátelé. Maminku vídá obvykle jednou týdně, tetu Zdeňku viděl naposled na svatbě. Rodinné návštěvy považují Jakub s Petrou za nutné zlo, které je potřeba jednou za čas přetrpět, nejčastěji u příležitosti oslav nejrozmanitějších rodinných či kalendářních svátků.

Jakub a Petra nemají často návštěvy už proto, že mají malý byt. Když taková situace přece nastane, jedná se zpravidla o kamarády či známé a návštěvy se omezují maximálně na dva dny. Příbuzní u Jakuba doma vlastně ještě nikdy nepřespali, jejich pobyt je většinou limitován odpolední kávou.

Když Jakub potřebuje vyřešit svoji finanční či bytovou situaci, jde do banky. Vezme si úvěr či hypotéku, aby si mohli pořídit nové bydlení. Od rodiny finanční pomoc neočekává, finanční kapacita Petřiny rodiny, stejně jako ochota přispívat, se vyčerpala zaplacením výloh spojených se svatbou.

Marcel vs. Jakub – dva životy, dvě kultury

Představili jsme si dva muže a jejich (selektivní) biografie. Třebaže rozdílů (jakož i shod, ovšemže) by bylo v daném materiálu možno identifikovat bezpočet, naším cílem bylo na skutečných lidských životech demonstrovat pouze jednu dimenzi odpovídajících společností, resp. kultur a jejich strukturální odlišnost. Danou dimenzí je povaha sociálních sítí, v nichž se naši hrdinové pohybují. Centrální odlišnost, která se v poloze tendencí či akcentů v uvedených biografiích zřetelně vyjevuje, spočívá ve skutečnosti, že ve významných momentech obou životů (tj. v otázce samotného počtu obou protagonistů, bydlení, vzdělání, práce, volného času, výběru manželských partnerů, jakož i v dalších oblastech) se na Marcelově straně setkáváme takřka výhradně s osobami příbuznými, zatímco jakékoli formální vazby (zde ve smyslu vazeb nepříbuzenského charakteru) v těchto oblastech téměř chybí. Jakubova situace je vlastně zcela opačná – tam, kde v Marcelově

Povaha sociálních sítí

případě nalézáme zejména příbuzné, stojí u Jakuba ponejvíce kamarádi, přátelé, kolegové, spolužáci, sousedé, spolupracovníci a další, tj. osoby, s nimiž se u Marcela téměř vůbec nesetkáváme.

Sociální kapitál

Sociální kapitál

Sociální kapitál je souhrn všech znalostí, dovedností, kompetencí, kontaktů a známostí, které člověk získal například v průběhu vzdělávání, zaměstnání či běžného života a jež dokáže v případě potřeby aktivovat. Jedná se tedy o veškeré možné zdroje vyplývající z faktu, že se člověk zná s druhými lidmi, které pak daný jedinec může využívat. Objem a charakter těchto zdrojů se pochopitelně liší v závislosti na sociálním prostředí, v němž se člověk pohybuje.

Hlavním projevem vyloučení ve vztahu ke sdílení sociálního kapitálu může být povaha a velikost sociálních sítí, v nichž se jedinec pohybuje. Obyvatelé sociálně vyloučených lokalit se v daném ohledu vyznačují specifickým typem sociálních sítí, které postrádají tzv. slabé vazby a jsou strukturovány na základě tzv. silných vazeb, jež jsou především příbuzenského charakteru. Slabé vazby můžeme chápat jako jakési můstky, které spojují jednotlivé sociální sítě s různým kulturním a sociálním kapitálem. Nevýhoda orientace na sítě s absencí slabých vazeb se projevuje např. neefektivitou při shánění zaměstnání, neboť v takovýchto sítích obíhají stejné informace. Proto se používá pojem „síla slabých vazeb“, neboť tyto umožňují větší sociální pohyblivost jedince a nebrání jeho horizontální mobilitě sociální strukturou. V sociálním systému vyloučených enkláv hraje velice významnou roli příbuzenství, jednotlivé sociální sítě jsou zde tvořeny komplexními, de facto nukleárními rodinami. Jinými slovy, životní strategie v sociálně vyloučených enklávách se orientují na rodinné struktury, které tvoří solidární síť ve větší či menší míře společně kooperujících komplexních rodin. Jedná se o typ sítí, které jsou uzavřené, bez výskytu slabých vazeb, jež by spojovaly jednotlivé rodiny s jejich okolím, a to jak v rámci samotné vyloučené lokality, tak i v majoritní společnosti. Důležitým aspektem této situace je tedy skutečnost, že zde do značné míry absentují organizační mechanismy jiné než příbuzenské. Indikátorem přítomnosti slabých vazeb přitom může být charakter a četnost interakce s nepříbuznými jedinci, resp. příslušníky majority.

Životní strategie v sociálně vyloučených enklávách se orientují na rodinné struktury

Silné vazby

Silné vazby

Vztahy především příbuzenského charakteru, tedy ty, které jedinec získává v průběhu primární socializace v rodině či příbuzenské síti. Tento typ vazeb bývá charakteristický zejména pro uzavřené, od okolní společnosti (sebe)izolované skupiny (Romové, mafie, mormoni).

Slabé vazby

Slabé vazby

Vztahy nepříbuzenského charakteru, tedy například přátelské, kolegiální či sousedské vztahy. Tento typ vztahů člověk získává v průběhu vzdělávání či výkonu profese a spojují jedince, potažmo sítě jednotlivců s různým sociálním a kulturním kapitálem. Umožňují větší sociální mobilitu jednotlivce.

Uvedená strategie, kterou můžeme chápat jako adaptaci na sociální vyloučení, s sebou ovšem nese řadu znevýhodnění – omezuje mobilitu jedince (fyzickou i sociální), snižuje individuální zodpovědnost a v rámci příbuzenských solidárních sítí též dochází k problému „společného vlastnictví“. Zjednodušeně řečeno, spoléhání se na rodinné sítě v moderní tržní společnosti vede v exkludovaných lokalitách ke zpětnému utvrzování sociálního vyloučení.

Vývoj osobnosti dítěte v souvislosti s prostředím



Vývoj a zrání
osobnosti dítěte

Vývoj a zrání osobnosti dítěte jsou v psychologii definovány fázemi, kterým je přisuzován organický charakter. Takový vývoj je považován za přirozenou součást zrání a zákonitého vývoje celého organismu. Vývoj osobnosti je dáván do souvislosti s fyzickým vývojem, růstem manuálních dovedností, rozvojem tzv. kognitivních funkcí, tedy myšlení a percepčních dovedností, rozvoje smyslů a usuzování. Dětský věk je bezesporu specifickým obdobím, kdy se formují základy osobnosti a vytvářejí se předpoklady schopností a dovedností.

Sdílená sociální
zkušenost

Na formování člověka má významný vliv sdílená sociální zkušenost, tedy především nejbližší lidé, kteří dítě vychovávají, a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Někdejší široce přijímané Piagetovy teorie o přirozeném vývoji a zrání organismu jsou konfrontovány kupř. s důkazy, že potenciál lidského mozku je měnitelný po celý život, ale velký význam pro vývoj dítěte má tzv. primární sociální zkušenost, tedy zkušenost, kterou dítě získává životem v konkrétní rodině a společnosti. Je ovlivněna činnostmi, které kolem sebe dítě vidí a jež jsou mu nabízeny k nápodobě, mezilidskými kontakty, způsobem komunikace atd. Avšak vývoj a zrání dítěte neprobíhají jako jednoduchá akumulace zkušeností, ale jako série vnitřních změn osobnosti v přímé souvislosti s vnějšími podmínkami.

Individuální získávání
zkušeností

Individuální získávání zkušeností, učení, při němž se konstruuje vlastní poznání a vztah ke světu, je vždy učení sociálním, je tedy velmi významně ovlivněno sociálním prostředím. Individuální poznávání světa je neodmyslitelně procesem probíhajícím na základě komunikace mezi dítětem a dalšími osobami v jeho okolí. Primární rodinné prostředí vytváří u dítěte základ pro pojetí reality a zařazení věcí a jevů do určitého systému. Nejenom vědomé výchovné strategie, ale veškeré bezprostřední chování nejbližších osob, zejména rodičů, ovlivňují zásadním způsobem to, jak bude probíhat vývoj a celkový rozvoj jedince.

Formování osobnosti

Na formování osobnosti má vliv celá řada vnitřních a vnějších faktorů a jejich kombinací. U dětí se sociálním znevýhodněním, vyrůstajících ve velmi specifických životních podmínkách, se při výkladu jejich chování, jednání či posuzování schopností a možností nelze omezit na kategorie odkazující pouze k předpokládaným ideálním fázím vývoje. Zaměřovat pozornost pouze na organický vývoj je zavádějící.

Hodnocení osobnosti a vývoje dítěte bez zohlednění sociálního a kulturního kontextu, ve kterém k vývoji dochází, je velmi zjednodušující. Nezřídka také vede k nepochopení problémů dítěte a volbě neadekvátního přístupu a podpory.



Při posuzování reálných dovedností a schopností dítěte a jeho možného rozvoje je nutné zahrnout vliv dosavadního sociálního a kulturního prostředí ve vývoji jeho osobnosti.

Rodiče sociálně
znevýhodněných dětí

Rodiče sociálně znevýhodněných dětí většinou nedisponují dostatečným sociálním kapitálem (ve smyslu vzdělání, kvalifikace, schopnosti účasti na veřejném ži-

voť, úrovni občanské důvěry a solidarity, stability vztahů atd.), často neumí nebo nemají možnost svou sociální i osobní situaci aktuálně či alespoň s mezigeneračním výhledem zlepšit, nejčastěji uplatňují krátkodobé životní strategie, jejichž cílem je především uspokojit základní každodenní potřeby.

Touto (často nezbytně nutnou) orientací na přítomnost a krátkodobá překlenovací řešení jsou však samozřejmě zasahovány i budoucí šance jejich dětí. Život rodin, které se octly v sociálně problematických podmínkách, se řídí pravidly vzdálenými těm, která se konstruují, udržují a modifikují v prostředí socioekonomicky zdatnější vrstvy společnosti. Tyto rozdíly se dále odrážejí i v šancích na úspěch při vzdělávání, čímž se opět reprodukuje socioekonomická situace a sociální status v další generaci. Obecně lze říci, že z hlediska úspěšnosti v širší společnosti a šancí na zlepšení ekonomické situace je nejhorší situace dětí, které se narodily přímo do prostředí sociálně vyloučených lokalit.

Děti ze sociálně vyloučených lokalit získávají své nejranější zkušenosti většinou výhradně v prostředí sociální exkluze a jejich sociální učení od počátku probíhá v podmínkách nepřilíš kompatibilních s podmínkami vně lokalit. Nejenže děti nutně přejímají specifické vzorce chování svého okolí, ale od počátku se učí jednat z pozice sociálně nejslabší, výrazně stigmatizované složky společnosti.

Orientace
na přítomnost

Prostředí sociálně vyloučených lokalit a školní prostředí

V České republice je povinná devítiletá školní docházka. Pro všechny děti znamená otevření nového sociálního prostoru, na který se potřebují adaptovat. V ideálním případě by škola měla být prostorem, v němž je možné nejen získávat znalosti, ale také rozvíjet svůj potenciál v oblasti schopností a dovedností. Povinná školní docházka je sociálním nástrojem, který rozvíjí jedince, zároveň však také chrání společnost. Právě škola by tedy měla být místem, kde lze vyrovnávat různé překážky v učení tak, aby děti byly dostatečně vybaveny pro život, zvláště v tom případě, pokud jim neumí nebo nedokáže pomoci jejich rodina.

Povinná školní
docházka



O zkušenosti se sociálně znevýhodněným chlapcem: „On ten chlapec jako takový problémy nemá, ba naopak. Ideální je, když tu je, jenomže teď je to právě znevýhodněný tím, že když je rodič neplatič, tak se musí vyloučit, a my máme problém s tím, že tatínek neplatí a je mu to jedno... Už měli několikrát ultimátum... Hodně spolupracuji s dětskou doktorkou a dětskou sestrou, tak jsme se dohodli, že opravdu na to bude dbát, aby ten kluk měl tady aspoň celý den pořádně jídlo, aby

Učitelka mateřské
školy, Plzeňský kraj

bylo o něj postaráno, protože teď je v situaci, že nechodí, nezapltil a dluží, tak chlapeček lítá celý dny po městě, žebrá po krámech, je naprosto bezprizorní a je to naprosto špatný. Jinak ten kluk je perfektní, šikovnej, nádhernej, výbornej kluk, 4 roky jsou mu...“

Nevybavenost sociálně znevýhodněných dětí kompetencemi

Nevybavenost sociálně znevýhodněných dětí kompetencemi potřebnými pro zvládnání nároků širší společnosti se projeví většinou hned po nástupu školní docházky, a to zhoršenou nebo nezvládnutou adaptací na školní prostředí a opakovanými drobnými neúspěchy ve zvládnání různých situací, ke kterým je potřebná předchozí znalost určitých jevů. Prostor školky je pro sociálně znevýhodněné děti jen málo srozumitelné a neodpovídá tomu, nač jsou zvyklé z rodiny a prostředí, ve kterém žijí. Tento rozpor se velmi často projevuje záhy po nástupu do školy. Následkem toho je školní neúspěch dětí se sociálním znevýhodněním bez odpovídající pomoci téměř jistý.

Bariéra vznikající mezi školním prostředím a rodinným zázemím

Bariéra vznikající mezi školním prostředím a rodinným zázemím těchto dětí je často komplexem celé řady faktorů (vnějších i vnitřních), které se navzájem propojují v bludný kruh sociálního vylučování dětí. Mezi vnější faktory lze zařadit např. kvalitu dítěti dostupných škol, otevřenost a volbu prostředků pedagogické pomoci, kvalitu asistenčních služeb poskytovaných dítěti a jeho rodině, kvalitu sociální práce v jeho rodinném zázemí, ale lze sem zařadit i připisovanou etnicitu a stigmatizaci dítěte a jeho rodiny. Na druhé straně situaci dítěte a jeho možnosti ovlivňují podmínky v rodinném zázemí. Jde zejména o vztah jeho rodiny ke vzdělávání, výchovu v rodině, možnosti podpory učení, vztah vrstevníků ke vzdělávání, role členů rodiny, rozdílné cíle ve výchově dívek a chlapců, pojetí autority, aspirace vzhledem k profesi atd.

Výchova, hodnoty a vzory chování ve společnosti



Vnitřní faktory, které zapříčiňují selhávání dětí ve škole, bychom mohli rozdělit na tři hlavní oblasti: výchovu, hodnoty a vzory chování ve společnosti.

- Výchova ovlivňuje to, jaké mají děti znalosti a dovednosti. Sociálně znevýhodněné děti mají jiné zkušenosti a rodiče jim předávají jiné spektrum vědomostí. Neznají mnohé reálné věci, jejich pojmenování a důležité souvislosti. Nejsou naučené řádu a koncentrované činnosti, nejsou zvyklé pracovat s knihami ani kreslicími potřebami. Tato skutečnost se následně projevuje v prospěchu.
- Vzory chování ovlivňují způsob reakce na sociální prostředí. Zde je nejvíce determinující to, že děti nemají zkušenost s vnější autoritou a vůbec s cizím prostředím, přičemž mohou mít i jinak ustavené vrstevnické vztahy. Děti naučené odlišným sociálním normám pak neumí respektovat učitele, jak se ve škole očekává, a neumí vycházet s dětmi z většinové populace

nebo nejsou zvyklé respektovat řád. Ve škole se to pak projevuje zejména kázeňskými problémy.

- V oblasti hodnot je pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin určující, že vzdělání je obecně přisuzována velmi malá hodnota. Vzdělání není jako hodnota respektováno, což zásadním způsobem ovlivňuje motivaci dětí k učení se a docházce do školy. Absence vzdělání jako uznávané hodnoty v rodinách dětí je ústředním problémem. Děti nemají, jak nabýt smyslu pro každodenní školní docházku. Ovlivňuje to pak jak jejich prospěch, tak problémy s dodržováním školního řádu (včetně záškoláctví a zvýšené absence).

Školní zralost, školní připravenost a následný školní úspěch jsou závislé především na vývoji osobnosti. Základními faktory vývoje osobnosti jsou dispozice – prostředí – výchova. Struktura všech těchto faktorů u dětí se sociálním znevýhodněním bývá významně odlišná od dětí, které jsou vychovávány mimo sociálně vyloučené lokality. Tím se významně zvyšuje riziko školního nezdaru i neúspěchu ve společnosti jako celku.

Postoj dítěte ke škole je ovlivněn předchozím poznáním, emocemi a vůlí (nejen individuálními, ale těmi, jež jsou předávány kolektivním poznáním). Povinná role školáka a automatická role člena rodiny se u dětí běžně spíše vzájemně doplňují, ale u dětí, jejichž rodiny se snaží uspokojit zejména základní životní potřeby (potraviny, bydlení, finance), tomu bývá právě naopak. Ve většinové společnosti rodina od raného věku dítěte vytváří prostor pro přijetí role školáka a obvyklé aktivity rodiny jsou této úloze přizpůsobovány, dokonce s touto rolí ve vysoké míře souvisejí. Výkon sociální role školáka u dítěte se sociálním znevýhodněním je limitován možnostmi rodiny. Vzorec uplatňovaný v rodinách v několikáté generaci postižených sociálním vyloučením může být následující:

Školní zralost,
školní připravenost
a následný
školní úspěch

TA škola, do které MY chodíme, je vždy nějak ZVLÁŠTNÍ v porovnání s ostatní populací. Tj. v rodině i širším společenství je zcela normální chodit do školy, která NENÍ běžným standardem pro velkou část společnosti. Může jít o bývalé zvláštní školy (nyní tedy základní školy praktické, speciální či speciální třídy).



Od roku 2005 platí pro oblast školství zákon, který oficiálně zrušil tzv. zvláštní školy, jež byly speciálně určeny pro vzdělávání dětí s mentálními postiženími. Jejich úkoly plní tzv. základní školy speciální a praktické či speciální třídy, zřizované při základních školách. Pro účely rozlišování mezi školou se vzdělávacím programem Základní škola a programem, podle nějž

Základní školy
speciální a praktické
či speciální třídy

se vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením, může být škola označena právě jako základní škola praktická (ZŠp).

Málo vzdělaní rodiče neaspírují na vyšší či kvalitnější vzdělání svých dětí

Pokud do této školy chodí či chodilo 90 % dětí z okolí (a předtím jejich rodičů), je to drtivá většina, není tedy normální chodit na „běžnou“ základní školu. Rodiče dětí v sociálně vyloučených lokalitách mají obvykle jen základní nebo nedokončené základní vzdělání, často získané právě na bývalé zvláštní škole, a tato úroveň je tedy přiměřenou laťkou i pro jejich děti. Málo vzdělaní rodiče neaspírují na vyšší či kvalitnější vzdělání svých dětí, neboť ani jim samotným škola nepřinesla nic, čím by mohli nějak zásadně ovlivnit svou životní situaci.

To, co je považováno za „racionální“ či „inteligentní“, tedy potřebné pro ekonomický úspěch v individualistickém typu společnosti, může být pro rodinu dítěte zcela cizí. Zde lze hovořit o přímém dědictví mezigeneračně předané kultury. K tomu je nutné připočítat i vliv stigmatizace a segregáčnÍ tlak, který se uplatňuje nejen v oblasti vzdělávání, ale i bydlení či zaměstnání, a snižuje šanci na zhodnocení případného vzdělání v širší společnosti.

Při posuzování možností, schopností a motivace dětí se sociálním znevýhodněním je nutné vycházet vždy z předpokladu, že za určitým chováním a postoji je originální vysvětlovací rámec, kontext, který právě určitou formu chování a jednání vyvolává a ovlivňuje. V tomto rámci se pak chování dítěte a jeho rodiny jeví jako logické a racionální, přestože se z vnější perspektivy a hodnotící pozice vázané na jiný sociální rámec zdá být spíše iracionální a nelogické.

Rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit nejednají iracionálně



Rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit nejednají iracionálně a proti svým zájmům, naopak často je míra jejich přizpůsobení se okolí vysoká a jejich adaptace na dané podmínky je úspěšná. Vzorce chování a jednání, které fungují mimo vyloučené lokality, jsou pro řešení situací v sociálním vyloučení naprosto neefektivní, a tudíž jsou v tomto prostředí iracionální, „neinteligentní“ či dokonce vysoce rizikové. Na základě srovnání s ostatními jsou pak ale sociálně znevýhodněné děti i ostatní obyvatelé sociálně vyloučených lokalit často nahlíženi prizmatem jakési sociální či dokonce genetické predispozice, která je činí neschopnými v určitých oblastech, a jsou pak posuzováni jako kulturně či „mentálně“ zaostalí. Tak jsou také často interpretovány výsledky posuzování školní zralosti dítěte nebo jeho vyšetření v poradenských institucích a panuje velmi rozšířená představa o objektivitě a neměnnosti výsledků získaných na základě takového posuzování.

Konflikt rodinné a školní praxe u dítěte se sociálním znevýhodněním

Ačkoli se může zdát, že *učení se* je proces, který přichází se zráním a je něčím přirozeným, je nutné brát v úvahu, že dovednost učit se něčemu, zaměřovat na to svou pozornost a zdokonalovat se v této dovednosti si osvojujeme od útlého dětství a je nám předávána výchovou. Školní výuka pak příslušnou společenskou tradici doplňuje. Dovednost systematicky se učit určitým věcem, které dané společenství považuje za významné či hodnotné, nebo např. číst v mapách, plavat, jezdit na kole či hrát na hudební nástroj jsou činnosti, které se od někoho učíme. Pokud rodiče nemohou svým dětem účinně pomoci např. s domácí přípravou do školy a učením, je to často způsobeno tím, že oni sami neměli příležitost se podobným věcem naučit, jim samotným nikdy nikdo neukázal, jak se taková systematická domácí příprava dělá a jak vypadá skutečný proces učení. Socializace probíhá především v systému ovládnutí sociálně přijatelných instrumentů, tedy toho, jak se co v příslušném společenství dělá.

Učení se je proces

Socializace

Jako socializace se označuje proces začleňování jedince do společnosti, zejm. v průběhu výchovy v rodině (primární socializace), ale také během školního vzdělávání (sekundární socializace). V tomto procesu si člověk postupně osvojuje hodnoty a normy společnosti, v níž žije, přijímá je za své a nadále podle nich jedná.

Socializace

Výše jsme se již zmínili o pojetí vývoje dítěte v pedagogice a psychologii, kdy je dětský věk rozdělen do specifických období, jež se vyznačují rozvojem nějaké oblasti vnímání či myšlení. Tato perspektiva, z níž je nahlíženo na dítě a jeho zralost, není ovšem pouze součástí dvou vědních disciplín a neaplikuje se pouze v diagnostických a jiných poradnách, ale ovlivnila výrazně také vnímání dětského věku ve společnosti, tedy té její části, která je plnohodnotně zapojena do vzdělávacího systému. Běžně se tak přistupuje k dětskému věku s očekáváním jistého vývoje, který je bedlivě sledován k tomu vyškolenými odborníky. Pokud dítě začne projevovat nějaké odchylky od očekávaného vývoje, začne se zvažovat druh postižení.

Součástí tohoto domněle přirozeného vývoje se přitom za celou dobu rozvoje koncepce specifických vývojových fází stala velmi pečlivá a soustředěná rodičovská péče. Takové pojetí dětství přitom není univerzální lidskou přirozeností. Nejen že v jiných kulturních oblastech existuje jiné pojetí dětství, ale i naši předkové před dvěma stoletími vychovávali děti bez vědou posvěceného přístupu, intuitivně

Dětský věk jako specifické období není univerzální lidskou přirozeností

Výchovné strategie
rodin ohrožených
sociálním vyloučením

a dle zvyklostí předchozích generací. Děti byly vychovávány mnohem více v kolektivu vrstevníků v rámci širší rodinné sítě a nebyla jim věnována tak individuální pozornost jako nyní. Byly součástí fungování rodiny, jejích potřeb a úkolů, vyplývajících též ze statusu rodiny ve společnosti.

V této souvislosti lze výchovné strategie rodin ohrožených sociálním vyloučením označit jako specifické - výchova je víceméně intuitivní, minimálně zasažená znalostmi, vědomostmi, vzdělávacími trendy a je zaměřena na zvládnání praktického života. Rodiče sociálně znevýhodněných dětí mají většinou pouze základní vzdělání, nezářídka jde o vzdělání z tzv. zvláštní školy. Není výjimkou, že v několika generacích téže rodiny nepřineslo vzdělání jejím členům zkvalitnění života a nemělo ani finanční efekt nebo vliv na zvýšení statusu rodiny. Změna výchovné strategie tak není ničím motivována. Obecně platí, že k reálné změně životních strategií dochází, pokud jsou přítomny tři hybatele změny: nespokojenost se současným stavem situace, vize žádaného budoucího stavu, kterého je ale možné dosáhnout nějakým určitým způsobem, a možnost uskutečnit nějaké pozitivní první kroky.

Orientace na aktuální
životní situaci

Orientace na aktuální životní situaci, nikoli na budoucnost, pak ovlivňuje i vnímání role dítěte v rámci rodiny. Děti jsou ve větší míře funkční součástí celku rodiny, jsou více stavěny do role rovnocenného partnera dospělých v právech, ale i povinnostech. Mohou na ně být kladeny nároky jako na dospělé a jsou méně usměrňovány v činnostech. Děti tedy mohou mít v jistém slova smyslu větší volnost, zároveň jsou na ně ale kladeny větší nároky ve funkčním chování. Očekává se, že se budou více přizpůsobovat potřebám rodiny a dospělých. Dítě je tak mnohem méně „formováno“ ve způsobu trávení svého volného času a může být dříve zapojováno do některých domácích činností. Celkové pojetí dětství pak kopíruje spíše rytmus rodinného života a „organismus“ každodenního společenství než teoretické fáze vývoje. Podněty poskytované dítěti jsou proto jiného charakteru, než když dítě vyrůstá v rodině aspirující na úspěch ve vzdělávacím systému. Charakteristické je, že samotné slovo podnět je mimo rámec chápání i slovník rodin, které dlouhodobě žijí v sociálně vyloučených lokalitách. Děti se učí více nápodobou, bez asistence dospělého, samy a z těch podnětů, které jsou v jejich okolí k dispozici. Nejde o systematické učení zaměřené na nějaký rozvoj konkrétní oblasti nebo směrem ke specifickým cílům. V rodinách sociálně zatížených mnoha problémy k řešení je preferována psychická pohoda dítěte, příliš cílené didaktické usměrňování pozornosti je někdy vnímáno až jako nesmyslné „trápení“ dítěte.

Marcel, muž
ze sociálně vyloučené
lokality Horní Dolní



„Kluk nosí ze školy úkoly a my tomu vůbec nerozumíme. Jsou ty učitelky pitomý, nebo co? Jak mám vědět, jak se řeší rovnice? K čemu mu to kdy bude? Jsou to všechno hovadiny, na co budou dělat panáka z flašek? Že prý mají přinést do školy PET lahve - co to je za blbost?“

Formální návody a poznatky, které těmto dětem předkládá školní výuka, lze pak považovat za nadstavbu, za něco, co pro děti bude mít jen nízkou hodnotu. Školní poznatky jsou v životních podmínkách, které dítěti poskytuje jeho domácí zázemí, mnohdy naprosto nepoužitelné a z velké části nezapadají do jeho dosavadních poznávacích schémat. To také způsobuje, že se dítě jen velmi těžko může přizpůsobit nárokům přicházejícím z prostředí školy a v případě neúspěchu reaguje rezignací („Tak se to dělá u nich, mne se to netýká.“). Snaha zvládnout školní výuku pak ztrácí význam.



„Intelektuální vjem světa musí být ovšem také osobní, protože člověk nemůže cítit ani poznávat nic, co by nemohl vztáhnout k sobě, zařadit do svého osobního světa“.

Oliver Sacks v knize Muž, který si pletl manželku s kloboukem (vyšlo česky roku 2008)



Aby se dítě mohlo s konfliktem praxí vyrovnat, je mu třeba dostatek předchozích zkušeností, schopností, vnitřní i vnější motivace a vůle. U dětí sociálně znevýhodněných je vždy naprosto nezbytná pomoc druhých. Tam, kde nemohou, nechtějí nebo nedokážou pomoci rodiče, nutně musí přijít pomoc a podpora od učitelů, ale i spolužáků. Tato pomoc však pravděpodobně nebude účinná, pokud bude spočívat pouze v tom, že se dítěti řekne, jak se má chovat, jak má jednat, co má říkat a jak má při řešení problémů postupovat. Při pomoci a asistenci je nutné opírat se o jeho každodenní realitu, vůli, možnosti a schopnosti a jejich vzájemnou kombinaci a také o viditelné a dosažitelné cíle, které budou mít pro jeho reálný život skutečný a pochopitelný význam. Teprve potom je také možné usilovat o změnu vysvětlovacích schémat, osvojení nových poznatků a následnou adaptaci na určité situace.

Sociálně znevýhodněné děti a konflikt praxí



Základem možného uspokojení potřeb sociálně znevýhodněného dítěte je odpovídající diagnostika, ale nikoli pouhá diagnostika jeho osobnostního vývoje, nýbrž diagnostika jeho potřeb a potenciálu v souvislosti se sociální situací. Jde zejména o provedení co nejpřesnější identifikace míry sociální povahy problémů dítěte ve škole. Sociální dimenze se obvykle projevuje v chování, v porozumění požadavkům, soustředění dítěte, uplatňování a respektování autority, zvládnání učební látky, schopnosti chápat a využívat nové informace, postupovat v souladu s instrukcemi, učit se z nově nabývané zkušenosti atp. Adekvátní a včasná intervence pak dává jistou šanci, že nebude docházet k další kumulaci problémů dítěte a nekompenzovatelnému školnímu propadu.

Diagnostika potřeb a potenciálu v souvislosti se sociální situací

Rodina a bydlení

Byty sociálně znevýhodněných rodin nebývají velké, často jsou kapacitně předimenzovány a místnosti většinou nejsou rozlišeny podle specifických účelů. Mnohdy se stává, že celá rodina bydlí jen v jedné místnosti. Byt – pokoj je pak pouze prostorově rozlišen na základní kuchyňské vybavení, skříně či obývací stěnu a postele.

Základní rodinný vzorec tvoří otec, matka a většinou nejméně tři děti. Zde je třeba zdůraznit, že daný jev souvisí především s chudobou a sociální situací. O tom, že rodiny žijící v horší ekonomické situaci nezávisle na kulturní či etnické příslušnosti, mají více dětí, je doloženo mnoha výzkumy. Dalším častým jevem je, že byt neobývá pouze nukleární rodina, což je opět dáno ekonomickými podmínkami. Byty sdílejí i starší děti, často se svými partnery, popřípadě i malými potomky, dokud se jim nepodaří najít samostatné bydlení. Byty tedy bývají trojgenerační – ve společné domácnosti žije i babička a dědeček dětí. Kromě toho mohou byt dlouhodoběji obývat další příbuzní, např. teta, strýc, bratranec či sestřenice, kteří jsou v místě bydliště kvůli práci nebo partnerovi. Daný typ soužití rodiny samozřejmě zásadním způsobem ovlivňuje vývoj především sociálního chování dítěte, a to jak v negativním, tak pozitivním slova smyslu. Děti nemají dostatek soukromí a musí se přizpůsobovat řádu dospělých, kteří, pokud jsou nezaměstnaní, mohou mít nevhodný vliv na každodenní rytmus dětí. Stejně tak je možné, že se děti z chování rodičů a dospělých učí nápodobou i mnoho negativního a jsou účastny hovorů či situací, kterých by měly být ušetřeny.

Základní rodinný vzorec sociálně znevýhodněných rodin

Rozhovor s šestiletým chlapcem Vojtou ze sociálně vyloučené lokality



Pro lepší představu a dokreslení uvádíme rozhovor s šestiletým chlapcem Vojtou, který vyrůstá v sociálně vyloučené lokalitě, a výklad tohoto rozhovoru, jenž probíhal nad klasickým dětským obrázkem rodinného domu s několika pokoji, které jsou uzpůsobeny podle funkce (koupelna, obývací pokoj, ložnice). Podkladem pro uvedený příklad byla analýza **Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace** z roku 2010.

Tazatel (T): „Co je toto?“ (koupelna) Vojta (V): „Koupelna.“ T: „Jak se jmenuje toto?“ (kuchyň) V: „Babička.“ T: „Kde je babička?“ V: „Tady.“ T: „Jak se jmenuje ten pokoj, ve kterém je babička?“ Vojta neví. Říkáme mu, že to je kuchyň. Vojtovy odpovědi jsou vyhybavé, ale zároveň vypovídající. Je jasné, že neumí pojmenovat, na co se ptáme, ale daří se mu nalézat odpovědi, které nelze označit za chybné. Naše otázky v souvislosti s celým obrázkem ho dezorientují. Je to patrné také z toho, že v rozhovoru se dále ukáže, že Vojta dobře zná pojem kuchyň.

T: „Jak se říká pokoji, kde je děda?“ Vojta neví. T: „To je obývací. Slyšel jsi to?“ V: „Ano.“ T: „A kde máte obývací?“ V: „V kuchyni.“ Vojta si nevzpomene na

slovo „obývák“, ale tvrdí, že to slovo zná. Z jeho další odpovědi vyplývá, že skutečně rozumí slovu „obývák“, a zároveň dokáže i znalost slova kuchyň, neboť dovede oba tyto pojmy velmi dobře zařadit do podmínek své zkušenosti. Říká, že obývák mají doma v kuchyni, což odpovídá realitě. Kuchyň je u Vojtovy rodiny mezi dvěma ložnicemi, a ač je to nejmenší místnost, v naší přítomnosti se zde vždy odehrával veškerý společenský život. Rovněž to dokládá, jak je pro děti s jinou zkušeností těžké vžít se do konvenčních kategorií.

Ukazujeme na obrázek ložnice a ptáme se, co to je. Vojta odpovídá: „Postel“. T: „A jak se tomu říká?“ V: „Pokoj.“ Opět je jeho odpověď nenapadnutelná. Místnost na obrázku je celá zaplněna pouze postelí a místnost, ve které je postel, je přece „pokoj“.

Dále se Vojty ptáme: „Jak se jmenuje tato místnost?“ (dílna) V: „Spravovač.“ Ptali jsme se tedy i na místnosti, které jsou vzhledem k běžnému bydlení nadstandardní. Vojta pojmenovává dílnu „spravovač“. Pravděpodobně se nikdy v životě nesetkal s tím, že by byla vyčleněna místnost speciálně pro nářadí, ale nářadí zná a ví, že se jím věci spravují. Snaží se tedy vymyslet nejpříležitější a nejbližší substantivum ke slovesu spravovat.

T: „Vyber si pokoj a řekni, co tam je.“ Vojta vybírá tělocvičnu (nejnevěrohodnější místnost vzhledem ke standardnímu bydlení). T: „Jak se jmenuje ta místnost?“ V: „Ve škole. Tady je tamto, toto. Jako kdyby cvičí.“ T: „Co tam ještě je?“ Když dáme Vojtovi volný výběr, vybere si tělocvičnu. Možná si už ověřil, že pokoje, které jsou běžné pro standardní bydlení, plete. Tělocvična má jasný význam a účel. Nemá s ní sice svou vlastní zkušenost, ale zná ji zprostředkovaně od svých sourozenců a má ji spojenou s cvičením ve škole. Místnost se tedy jmenuje „ve škole“. To je nejbližší určení, které nám může podat. Je zaplněna předměty, které zná, ale neumí pojmenovat.

Pak najednou Vojta sám od sebe ukazuje na dětský pokoj. Zjistil, že ani tělocvičnu neumí popsat, a tak se obrací k tomu nejdůvěrněji známému. V: „Tady je pokoj.“ (Ukazuje dětský pokoj.) T: „Co tam je?“ V: „Hračky.“ T: „Jaké?“ Vojtova odpověď je až dojemná „Všechny, úplně všechny (hračky)“. Ačkoli na obrázku není vyobrazeno příliš mnoho hraček, z Vojtovy odpovědi vyplývá, že asi nikdy neviděl pokoj s takto vystavenými hračkami, což odpovídá tomu, co jsme u Vojty doma zažili. Jeho následný výčet hraček je omezený a některá slova jsou zkomolená, což opět poukazuje na to, že není veden k tomu, aby věci, se kterými si hraje, pokud je má, pojmenovával.

Je evidentní, že Vojta zná ze své zkušenosti dobře pouze pojmy kuchyň, koupelna a pokoj. To jsou místnosti, které má spojené s nějakou představou a se specifickou funkcí či užíváním. Pokud bychom k výkladu Vojtových odpovědí využili teorii kognitivních modelů, mohli bychom říci, že jeho

pojem pro „pokoj“ je sycen pouze tím, že to je místnost, která je obývána. Zná ze své zkušenosti i kuchyň a ví, že tato místnost je užívána trochu jinak než ostatní pokoje, ale nebyl nijak veden k tomu, aby to považoval za důležitou vlastnost pro další rozlišení slova pokoj. Slovo pokoj je bazální a postačí k popisu a komunikaci. Pokud je před něj předložen obrázek s větší škálou rozlišení pojmu pokoj, snaží se uplatnit svou znalost nebo identifikuje místnosti podle postav. Je zmaten nárokem, který na něj klademe, a množstvím toho, co by měl pojmenovat. V důsledku pak odpovídá špatně i na otázky, na které odpověď zná.

Významný dospělý
v rodině dítěte

Významným dospělým v rodině dítěte je nejčastěji matka, na druhém místě otec. Rodiny působí navenek patriarchálně, ale vnitřní chod zajišťuje často právě matka. Neplatí to však samozřejmě bez výjimky, kromě toho v širších rodinách může být nejvýznamnější osobou např. babička nebo v mužské obdobě strýc dětí.

Pokud někdo chodí do práce, jsou to většinou otcové, zaměstnaní na černo jako zedníci, kopáči atp. Rodiče, kteří nemají žádnou příležitost zužitkovat své případné vzdělání, nemají ani motivaci vést ke vzdělávání své děti. Projevuje se to již v prvních šesti letech života, kdy děti např. nejsou vedeny ke koncentrované práci, nejsou seznamovány s důležitými souvislostmi světa, nekreslí a nemají k dispozici žádné specifické hry. Taková výchova v předškolních letech pak často zapříčiní zásadní selhání hned v prvních letech školní docházky a pokud nedojde k výraznému zásahu, který je však ve stávajících podmínkách většinou nad rámec možností školy, neúspěch se dále prohlubuje. Roste i nepochopení mezi světem, ve kterém děti žijí, a tím, co je jim sdělováno ve škole.

Výchova
v předškolních letech

Osobní prostor
k učení

Děti často nemají žádný osobní prostor, a už vůbec ne k učení. Pokud je v domácnosti stůl, je používán všemi a pro různé účely, zejména v kuchyni, kde se shromažďuje většina členů rodiny, střídají se návštěvy atd. V domácnostech nejsou knihy a pomůcky potřebné ke školní práci ani hračky, které by dětem sloužily jako podpora rozvoje různých dovedností a znalostí i jako opora v učení. V rodinách je velkou neznámou taková důležitá maličkost pro školní docházku, jakou je kupříkladu budík. Děti nemají motivační pomůcky vhodné pro jejich věk, které by je podněcovaly ke zvědavosti a tvořivé činnosti. Na druhou stranu nelze vykládat tento nedostatek pouze chybějícími financemi, jak by se mohlo zdát. Příčina je spíše v neznalosti a nepochopení smyslu takových předmětů. Rodiče mnohdy ochotně dětem koupí i poměrně drahé hračky, které si děti přejí. To je ovšem z prestižních důvodů. Hračka symbolizuje status rodiny a dokazuje, že rodina pro dítě udělá vše, co mu vidí na očích. Cílem je spokojenost dítěte. Proto se dětem koupí to nejlepší, i kdyby druhý den nebylo na základní potřeby. Děti již ale nejsou vedeny k tomu, aby se o své věci staraly a aby jim vydržely, což je opět důsledkem neznalosti úsporných strategií rodičů, která je patrná i ve výchově.

Situace je patrně zapříčiněna také velkým počtem dětí v rodinách, kdy všechny věci jsou dostupné i ostatním, nejsou osobním majetkem jednotlivce a nikdo za ně nenese zodpovědnost. Je známo, že důležitou složkou dětské identity je mimo jiné potřeba vlastnictví, která se projevuje i verbálním vyjádřením tohoto vztahu. Děti mají zcela jiný vztah k předmětům, které jsou výhradně jejich majetkem, než k objektům, které patří všem. Je tak možné, že nemohou-li děti být výhradními vlastníky předmětů, jsou k nim lhostejné a nepřebírají za ně žádnou zodpovědnost.

Velký počet dětí
v rodinách



„Například i děti z dětského domova mají tendenci shromažďovat různé věci zcela nesmyslně a schovávat je, aby jim je nikdo nevzal, přestože tyto předměty jim byly denně k dispozici.“

Marie Vágnerová
v knize
Vývojová psychologie
z roku 2000



Níže uvádíme rozhovor dle diplomové práce **Individuální pedagogická asistence v rodině ohrožené sociálním vyloučením** autorky Edny Müllerové:

Rozhovor

Tazatelka (T): „Já jsem si to myslela. Jak to, že všechno rozbijete? I ty vánoční dárky.“

Matka dítěte (M): „No třeba ty hry na televizi, ty nechtěl nikomu pučit, nehnul se od toho, ani nejedl, nechtěl do školy, několik dní u toho seděl bez přestávky, tak jsme mu řekli, že jestli nepřestane, tak mu to vezmem a rozbijem.“

Karel – dítě (K): „No tak jsem to radši rozbil sám!“

M: „A proto doma nemáte nic, protože všechno zničíte.“

K: „Však já už taky nic nechci.“

E: „Ty bys třeba nechtěl mít doma nějaké knížky nebo hry, hračky?“

K: „Víš, jaks mi dala tu knížku, já ji mám u tety radši, a oni ne, oni už to rozbili.“

M: „Nene, oni ji ještě mají, hele, kreslili do ní...“ [...]

E: „A jak to, že to je už tak zničené?“

K: „To já ne, to oni.“

M: „Oni to sváděj jeden na druhého.“

E: „To jim nemůžete ani nic koupit, co?“

M: „Oni měli vždycky všeho hodně, ale nic nevydrží.“

Obdobně je možné vykládat i vztah dospělých k veřejným prostorům. O společné prostory a prostranství dostupné všem osobám z okolí nikdo nechce pečovat, ani se jimi jakkoli zabývat. Vnitřní prostory bytů jsou v silném kontrastu k vnějšímu okolí, jsou většinou uklizené a čisté. Vztah rodin k vnějšímu prostředí domů a jejich okolí je zřejmě také v přímé souvislosti s „kolektivní správou“, kdy společné vlastnictví vyvolává spíše lhostejnost než společnou zodpovědnost. Na druhou stranu je nepřehlednost vlastnictví či určení původce ničení (např. v ro-

Vztah dospělých
k veřejným prostorům

dině) poměrně snadnou berličkou při zřeknutí se odpovědnosti za stav věcí. Děti se při hledání původců určité činnosti, často negativní či destruktivní, neustále odvolávají „na ty druhé“.

Celkově lze říci, že podmínky v širokých rodinách mohou být pro děti pozitivní z hlediska dostupnosti kontaktů širokého a pestrého sociálního zázemí, které je s dítětem solidární a v němž nachází oporu. Ve výsledku však v pozdějším věku závislost na rodině v nejistých sociálních podmínkách vyvolává častější a větší obavy o budoucnost. Děti mívají častěji obavy o zdraví rodičů, strach ze smrti nebo vážného úrazu někoho z rodiny, z umístění do dětského domova či ústavu, z nemožnosti sehnat bydlení, až budou dospělí, z bití, z trestu, z prozrazení jejich prohrěšků (krádež, kouření aj.).

Vzory chování

Vzhledem k sociálním kontaktům omezeným na zónu lokality mohou děti nalézat vzory chování víceméně pouze v rodině či blízkém okolí, popřípadě v televizi. Důvodem následování vzoru zmiňovaných osob bývá, že se dětem bezprostředně v některé oblasti jejich potřeb věnují, že je tyto osoby něčemu naučí nebo jim rozumí, případně dokázali ve svém životě něco, co má v místě bydliště nějakou reálnou hodnotu nebo význam. Děti ale nemívají zkušenost v dlouhodobějším kontaktu s jinými dospělými či vrstevníky, než jsou lidé z prostředí zasaženého sociálními problémy. V takto uzavřených lokalitách se vytvářejí vlastní pravidla a vzorce společenského chování. Zvykem například bývá, že se většinou dospělým ženám říká teto. Není zvykem používat příliš často slovo „prosím“, děkovat atd. Proto bývá problém s adaptací dětí na jiné sociální prostředí, pochopit jiné pojetí autority a přizpůsobit se jí.

Plnění povinností souvisejících s chodem domácnosti

V rodinách se vesměs nejvíce oceňuje plnění povinností souvisejících s chodem domácnosti – domácí práce, uklízení, vaření, starání se o sourozence. Podobné práce vykonávají především dívky, chlapci mívají z tohoto hlediska volnější výchovu. Dané aktivity lze běžně identifikovat jako jednoznačně nejsilnější kritérium úspěšnosti dívky v rodině v sociálně vyloučené lokalitě. Děti tyto rodinou oceňované návyky chápou jako důležité a nutné pro další život, jejich osvojení tedy schvalují.

Dále bývá v rodinách oceňováno chování a poslušnost vůči rodičům. Důležitá je primárně a výsadně rodičovská autorita. Tím, že děti nepobývají téměř vůbec v jiném prostředí, bývají v kontrastu k tomu, jak poslouchají své rodiče, na veřejnosti nepoddajné.

Výsledky ve škole jsou oceňovány málokdy. Jako důvod pochvaly v rodině jsou spíše okrajové. Pochvalu za učení a známky lze v rodinách sociálně znevýhodněných dětí identifikovat spíše jen v jednotlivých případech.

Děti kopírují profesní dráhu svých rodičů



Děti v podstatě kopírují profesní dráhu svých rodičů – získávají podřadné nekvalifikované práce s nízkým platovým hodnocením, popřípadě zcela re-

zignují na snahu uspět na pracovním trhu a stávají se klienty sociálního systému. To přináší problémy dvojího druhu. Na jedné straně nedostatek finančních prostředků nedovolí jedinci opustit podmínky sociálně vyloučené lokality a nutí jej opakovat životní strategie, které fungují zde, ale komplikují či přímo znemožňují život ve většinové společnosti. To platí především o silné solidaritě uvnitř rozšířené rodiny, která sice jednotlivci brání v pádu na totální dno, protože ostatní členové rodiny se rozdělí i o to málo, co sami mají, ale zároveň každému členu odčerpává cokoli, co nepotřebuje nejnuteněji k životu, protože v rámci rodiny se vždy objeví někdo, kdo je na tom hůř a je třeba mu pomoci. Je zde ale ještě druhá část problému, a to sociální systém, který je přetěžován péčí o osoby, které nejsou natolik handicapovány, aby si nemohly pomoci samy, kvůli špatně fungujícímu systému však nemají dostatečnou kvalifikaci ani další kompetence k dobrému uplatnění na trhu práce. Kromě plýtvání finančními prostředky i lidskými zdroji způsobuje toto nastavení také stále se zhoršující vztahy mezi společenskými skupinami.

Role muže a ženy

Již v raném věku lze u dětí ze sociálně postižených lokalit pozorovat formování genderových rolí. Ve vyšším věku se pak role upevňují a zviditelňují. V rodinách pracují (ve smyslu zaměstnání, práce mimo domov) zejména muži. Matky bývají v domácnosti, obzvláště pokud se jedná o početnější rodiny. Matky i dívky se převážně věnují péči o domácnost a rodinu, uklízení, vaření a péči o děti.

Formování
genderových rolí



Pokud se starší děti vyjadřují k tomu, v čem jsou dobré a v čem by se chtěly zlepšit, pak dívky se cítí dobré v uklízení, vaření, hlídání dětí, nakupování, šití a i do budoucna uvádějí, že by se v tom chtěly zlepšovat. Někdy je přímo vyjádřeno, že „žena má umět všechno“. Chlapci uvádějí hlavně pohybové aktivity – fotbal, breakdance, basketbal, volejbal, box, aktivity spojené s fyzickou zdatností.

Udržování pořádku v malém prostoru s velkým počtem osob a omezenými hygienickými možnostmi je ale výkon, který matkám i dcerám zabere velkou část každodenního času. Stejně tak péče o početné rodiny, zejména vaření (vaří se i několikrát za den k okamžité spotřebě, jídlo se zpravidla neuchovává) a praní, je náročnou činností, zejména kvůli výše zmiňovanému nedostatečnému materiálnímu zázemí rodin. Znalost chemické soustavy prvků či posloupnosti královských rodů na českém trůně se dětem v jejich každodenní situaci nejeví jako podstatná,



„Žáci mají s přechodem na II. stupeň ZŠ problémy zapříčiněné z velké míry zvýšenými nároky na výuku. Setkávají se s novými předměty, plní větší množství úkolů, začleňují se do nové party. V tomto období je časté řešení neomluvených hodin, záškoláctví, jednodenní absence, vulgární chování vůči učitelům. Právě toto období klade zvýšené nároky na individuální schopnosti a zkušenosti pedagogů.“

V rodinách se dívky i chlapci učí svým rolím nápodobou. Matky jsou vzorem péče o domácnost, otcové vzorem dominantního postavení v rodinné síti. Stereotypy chlapecké i dívčí role jsou v některých parametrech odlišné od těch v lépe socioekonomicky situovaných rodinách. Chlapci jsou více podporováni v soutěživosti, sebevědomí, síle a dominanci, nutnosti prosadit se mezi ostatními členy rodiny i v širším okolí, což je způsobeno častějším výskytem nezaměstnanosti – pokud je muž vystaven tomu, že nemůže být hmotným zabezpečovatelem rodiny, je jeho pozice o to více závislá na demonstraci síly a dominance. Dívky jsou naopak podporovány v submisivitě vůči muži, neboť k jejich roli v domácnosti není třeba aspirovat na úspěch mimo rodinu, na vzdělání či na snahu uspět na trhu práce.

Kromě toho jsou role bez rozdílu pohlaví velmi často vázány zájmem rodiny jako kolektivu. O individuálním pojetí role se příliš neuvažuje. Individualita není podporována v zájmu jednotlivce, ale rodiny jako celku, a to ve smyslu prospěšnosti pro rozšířenou rodinu.

Širší sociální prostředí

Interakce dětí se společnostmi mimo lokalitu je minimální. Probíhá nejčastěji ve škole, kde se děti stýkají zejména s pedagogy, případně jsou v kontaktu s pracovníky sociálně aktivizačních služeb nebo pasivně přejímají vzory z televize. Ve volném čase většinou neopouštějí místo bydliště, a to ani o prázdninách. Jejich životní prostor je mnohdy více či méně vymezen ulicemi přiléhajícími k jejich bydlišti. Kontakt s většinovou vrstevnickou skupinou je téměř nulový.



Z rozhovorů s pedagogickým personálem škol vyplývá, že pokud se účastní společných akcí s jinými školami, jsou sociálně znevýhodněné děti výrazně odděleny od ostatních, např. během promítání pro školy sedí děti ze so-

ciálně vyloučených lokalit pohromadě a jinde než ostatní. Někteří pedagogové uvádějí, že „své“ děti záměrně selektují od ostatních, nikoli však proto, že by více zlobily, ale proto, aby se jim nedostávalo ze strany „těch druhých“ nadávek a stigmatizujících komentářů, s čímž mají mnozí učitelé předchozí zkušenosti.

Chybí tedy zdroj jakékoli zkušenosti, která by mohla usnadňovat zařazení do běžné společnosti a širší porozumění světu. Vzory chování osvojované v rodinách či místě bydliště tak nemohou být korigovány jinými modely a děti postižené dlouhodobou izolací od širší společnosti působí na své vrstevníky rušivě. Děti nemohou ověřovat sociálně únosné hranice chování nebo např. agresivity jinde než přímo v místě bydliště, v sociálně vyloučené lokalitě, tedy mezi obdobně vyřazenými osobami nebo příbuznými.

V době, kdy děti vstupují do školy, vědí, jaké chování je správné nebo nesprávné, ale v tomto věku je sociálně „správné“ chování takové, které mu zprostředkovávají jeho významní blízcí. Zároveň je dítě vnímá jako nezpochybnitelný systém norem. Šestileté dítě bere sociální normy jako jednoznačný, pro všechny víceméně obdobně platný systém pravidel, nezávislý na sociálních situacích. Tato fáze dětského vývoje se označuje jako fáze „poslušného dítěte“, a dítě je v tomto období vysoce závislé na názoru autorit, zejména těch, které jsou pro něj emočně významné, a dítě s nimi pojí citová vazba.

I když se děti časem naučí chápat, jaké chování je kupř. žádoucí ve školním prostředí vůči pedagogům, jen s obtížemi přizpůsobují strukturu svého chování nově nabytému poznání a podmínkám. Z psychologického hlediska se vždy vnitřní bariéry překonávají obtížněji, než ty vnější.

Děti, které jsou vychovávány v prostředí, jež je často s požadavky školy v konfliktu, se velmi často dostávají do psychicky neřešitelné situace. Na jedné straně je po dětech žádáno, aby co nejlépe uspěly a byly přijímány širší společností, z jiné perspektivy to ovšem znamená opustit základní emoční oporu spojenou s rodinnými praktikami, tj. vzdálit se původnímu prostředí, které skutečně znají a v němž jsou schopny adekvátně „uspět“.

Vzory chování osvojované v rodinách či místě bydliště

Sociálně „správné“ chování

Výchova a vzdělávání v sociálně vyloučeném prostředí



Vzhledem k podmínkám, možnostem a hodnotám, ve kterých rodina žije a musí žít, lze mimo jiné vyvozovat, že rodiny žijící v prostředí sociální exkluze plní svou funkci a vychovávají své dítě „dobře“. Školní neúspěch dětí neznamená absenci rodinné výchovy, jak je často vyvozováno, ani nezájem rodiny o děti nebo dysfunkčnost rodinného prostředí. Rodina vychovává a rozvíjí své děti „dobře“ ve smyslu úspěchu v prostředí každodennosti, rodiče dětem nekladou nereálné cíle, které by byly zaměřeny někam do budoucnosti. Bylo by poměrně pošetilé, aby rodiny stanovovaly dětem cíle, které by byly vázány na jiné prostředí a jiné podmínky než na ty, v nichž rodina momentálně žije. Sociálně vyloučené rodiny jsou v tomto směru často naprosto realistické. „Dobře“ je ale samozřejmě relativní ve chvíli, kdy se zaměřujeme na poměrování s rodinami lépe situované populace, tedy rodinami žijícími v jiných socioekonomických podmínkách a jiné sociální realitě.

Sociální vyloučení a vzdělávání

Úvod

Jak již bylo zmíněno, děti ze sociálně exkludovaných lokalit často končí (ale mnohdy také rovnou začínají) svou vzdělávací dráhu v dnes různě pojmenovaných „specializovaných“ školách, jimž je společné zejména to, že vzdělávací nároky, které jsou zde na děti kladeny, jsou oproti standardním školám sníženy. To dětem sice usnadňuje dokončit zákonem stanovenou povinnou školní docházku, získané znalosti jim však již neumožňují pokračovat ve vzdělávání na takovém typu školy, jež by jim zaručila šanci ucházet se o kvalifikovanou a dobře ohodnocenou práci. Proto často vykonávají jen práce podřadné, popřípadě se po vzoru okolí stávají klienty sociálního systému, což ovšem vyvolává nespokojenost ostatních obyvatel a zhoršuje napětí ve společnosti.

Část problémů, které jsou u nás spojovány zejména s těmi, které identifikujeme jako Romy, může tedy zřejmě pomoci řešit i nastavení školského systému. Aby k tomu však docházelo, musí být tento systém nastaven tak, že dovede ke kvalitnímu vzdělání kohokoli, kdo k tomu má předpoklady, a to někdy i proti jeho vůli či vůli jeho rodiny – jak totiž opakovaně zaznělo v průzkumech mezi učiteli, někdy jsou to sami rodiče, kteří požadují zařazení dítěte do speciální školy. Ať už je důvodem k podobné žádosti snaha ochránit dítě před příliš náročnými požadavky, dobrá zkušenost s podobným typem školy u starších sourozenců či pouhá pohodlnost rodičů, měli by to být učitelé, kteří se budou snažit udržet co nejvíce dětí v hlavním vzdělávacím proudu a dovést je k dostatečné kvalifikaci, protože prospěch z toho bude mít celá společnost.



vede v posledním roce nebo dvou, od toho soudního rozhodnutí tenkrát... Co si budeme povídat, v té kauze ostravských Romů, kdy evropský soud řekl, že byli diskriminováni a že ta republika naše s tím musí něco udělat, to je můj názor, a nejen můj – celé se to okolo toho točí, takže děti jenom se sociálním znevýhodněním by do toho speciálního školství chodit neměly.“



O sociálně znevýhodněných dětech: „Já bych je nevyčleňovala, já bych zkrátka nechávala ty děti vyrůstat normálně, protože – víte co, tam se musí někde ty problémy vytvořit v té škole, když tady nikdo z dětí nevnímá, že holčička má tmavé vlasy a hnědé oči po mamince a je tmavší než jsou ostatní, tak nevím, proč se v tom najednou ve škole začínají dělat problémy... Já tomu nerozumím, já bych tam musela v tom prostředí asi chvíli být, jestli si potom ty děti, jak už jsou starší a vnímavější, začnou jeden druhého víc všimát a drobet se šikanojí nebo tak něco, ale tady u nás ve školce to opravdu není... Osobně si myslím, že by se vůbec nemělo je oddělovat nebo separovat, že by to mělo být, jako to bylo i za našich rodičů, zkrátka ten je z téhle rodiny, ten je z téhle rodiny, všichni chodí dohromady, když tam začnou nějaké problémy, tak by to dospělí měli nějakým způsobem vyřešit. Možná by měli mít kantoři nějakou pravomoc, aby při prvním nějakém srovnání vztahů mezi dětmi, aby na ně rodiče zkrátka nevlítli a neházeli je k soudu a podobně.“

Učitelka mateřské školy, Plzeňský kraj

Některé limity českého školského systému sami učitelé ovlivnit nemohou, např. nepříznivý způsob financování škol dle počtu dětí, nemožnost opakovat více ročníků na jednom stupni základní školy či jednotný systém testování znalostí u maturantů. Mohou se však snažit vytvořit pro své žáky takové prostředí, které by dětem umožňovalo překonávat vstupní handicap, jež jsou dané rodinným či kulturním zázemím, a usnadňovalo by jim uplatnění ve většinové společnosti, a to i za předpokladu, že neuvidí očekávanou podporu ze strany rodičů. Jak opět připomínají četné výpovědi respondentů našeho průzkumu, spolupráce rodičů ze sociálně exkludovaných lokalit se školou není příliš dobrá. Příčiny mohou být nejrozumnější (nedůvěra rodičů ve školu jako instituci, nedůvěra v celou většinovou společnost, ostych, obavy z příliš kritického přístupu učitelů, faktický nezájem rodičů o vzdělání jako takové či osobnostní problémy rodičů samotných, například některý typ závislosti) a většinu z nich učitel sám odstranit nedokáže. Někdy lze změnit postoj rodičů ke škole, pokud s nimi navážeme osobní kontakt a pokusíme se vysvětlit, že naším cílem je dobro dítěte, projevíme snahu poznat jejich život a nebudeme požadovat změny, které rodiče nejsou schopni či ochotni podstoupit. To však neplatí pro všechny rodiny, část z nich se školou z různých důvodů opravdu spolupracovat nebude. I tak by však měl být systém schopen poskytnout vzdělání dětem i z takových rodin, protože děti za osobnost či chování svých ro-

Limity českého školského systému

dičů nezodpovídají a nemají za ně být trestány. Za to mají právo dostat šanci na lepší budoucnost.

Ředitelka mateřské školy, Plzeňský kraj



„Podívejte se, společnost ty děti už pak nikdy neoddělí zvlášť! Proč by tedy měly startovat v nějakých podmínkách, které se jim uhlazují a upravují? Ony se pak neumí postavit k normálnímu problému, když přijde. Myslím si, že je dobré je včleňovat do běžného kolektivu.“

Výsledky testů v pedagogicko-psychologických poradnách

Výše jsme uvedli, že někdy (ne vždy) jsou to sami rodiče, kdo požadují zapsání dítěte na „lehčí“ školu. Tomu někdy napomohou i výsledky testů v pedagogicko-psychologických poradnách. Ani výsledek testu v hranici lehké mentální retardace však nemusí nutně znamenat, že dítě je opravdu intelektově ochuzeno. Ačkoli již lze k posouzení dítěte použít i testy, které jsou označeny jako „culture free“ a měly by respektovat odlišné kulturní zázemí dítěte, analýza, které tyto testy podrobil autorský tým v publikaci **Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace**, jasně prokázala, že byt' lze testy zadávat neverbálně, předpokládají zcela konkrétní jazykovou zkušenost dítěte. Obrázky, se kterými dítě v testu pracuje, jsou založeny na ustavených významech jazyka a předpokládá se, že myšlení dítěte se formovalo – stručně řečeno – v prostředí, jež odpovídá standardům běžné evropské většinové společnosti. Testy proto nevyklučují vliv kultury na konstrukci testu, nezohledňují odlišné způsoby myšlení a prožívání světa. Dítě, které se přizpůsobí podmínkám sociálního vyloučení, vychází v testech jako mentálně retardované, ačkoliv ve vlastním prostředí funguje bez problémů.

Obtíže, se kterými se děti ze sociálně vyloučeného prostředí musely vyrovnat při plnění testu

Považujeme za důležité připomenout alespoň některé obtíže, se kterými se děti ze sociálně vyloučeného prostředí musely vyrovnat při plnění testu. Neměly například zkušenost s hrou s kostkami či skládačkami, a proto s nimi nedokázaly odpovídajícím způsobem manipulovat – nevěděly, že dílkem skládačky je možné otáčet, aby zapadl do zbytku. Obrázky, jejichž chybějící části měly doplňovat, byly spjaty s kulturně definovanými situacemi, s nimiž ony samy neměly vlastní zkušenost (kupř. sportovní aktivity). Kresby byly navíc značně stylizované, a tudíž děti, které se do té doby nesetkaly se zjednodušujícími ilustracemi například v dětských knížkách, protože ty se v jejich okolí nevyskytují, situacím špatně rozuměly a připisovaly jim vlastní význam dle svých zkušeností (např. plavkyni v koupací čepici definovaly jako osobu, která se válí ve sněhu, protože čepice se nosí v zimě a stylizované vlny jim připomněly sněhové závěje, které znaly; nevěděly, že k obrázku muže, který pracuje v koruně stromu, je třeba doplnit žebřík, neboť na strom je možné dostat se i bez žebříku, apod.). Nechápal ani důvod, proč by měly předložené obrázky popisovat, a to ani, když jim rozuměly, protože to po nich dosud nikdy nikdo nechtěl. Nedokázaly pojmenovat „specializované“ místnosti v bytě jako obývací či dětský pokoj, protože v prostředí, kde žijí, se pojmenovává (a reálně

existuje) maximálně koupelna, kuchyně a pokoj. Neuměly používat zastřešující pojmy jako pečivo či ovoce, i když rozpoznaly, že na obrázku je něco k snědku a konkrétní věc dokázaly pojmenovat. Nedovedly určit, co se vyrábí z obilí nebo čím se živí zvířata, která se v jejich okolí běžně nevyskytují, např. myš či králík. Nepoužívaly pojmy a konceptuální vztahy jako kulatý, hranatý, větší než, menší než, je stejný jako, liší se od, i když rozdíly dokázaly identifikovat.

Takové nedostatky sice na první pohled mohou působit jako doklad sníženého intelektu a u dítěte z většinové společnosti by patrně zarazily, je však třeba znovu připomenout prostředí, v němž děti vyrůstají. To je samo o sobě mnohem méně podnětné než prostředí většinové společnosti, protože zde chybí nejen didaktické hry či knihy pro děti, ale není zde prostor či prostředky ani na koníčky nebo rekreační a sportovní aktivity, které jsou ve většinové společnosti běžné. Děti tak mají nejen méně příležitostí k rozvoji, ale rovněž jim chybí vysvětlující výklad fungování světa od rodičů či prarodičů. I ti totiž s největší pravděpodobností vyrostli v podobně nepodnětném prostředí a absolvovali jen základní školní docházku, navíc často ve škole mimo hlavní vzdělávací proud, a proto sami nechápou, oč své dítě ochuzují. Na školou požadované kompetence nekladou důraz, neboť je sami ke svému životu nepotřebovali a nepotřebují.

Děti samy však mohou být bystré a snaživé, jako byli i chlapci ve zmíněné analýze, o nové podněty, znalosti a kompetence mohou projevovat živý zájem, jak opět opakovaně doložily výsledky průzkumu mezi učiteli. Kvůli nedostatečné míře vzájemného pochopení na obou stranách však často končí s diagnózou lehké mentální retardace a ocitají se mimo hlavní vzdělávací proud, i když by měly předpoklady v něm uspět a následně se ucházet o plnohodnotné uplatnění na trhu práce, což by bylo ku prospěchu celé společnosti.

Nedostatky na první pohled mohou působit jako doklad sníženého intelektu

Koncept education vs. schooling

Velmi podnětný koncept, použitelný v oblasti vzdělávání i na situaci sociálně vyloučené populace v ČR, zavedla britská sociální antropoložka Judith Okely. Tato autorka rozlišuje mezi tzv. *schooling*, tedy formálním, školním vzděláváním v rámci státem zřízených institucí, a *education*, čímž míní výchovu a vzdělávání v rámci rodiny, potažmo tam, kde probíhá primární socializace, např. uvnitř širší příbuzenské skupiny. Ukazuje zároveň, že ačkoli určité skupiny nepřipisují velký význam onomu *schooling*, tedy úspěšnosti svých dětí v rámci školního vzdělávání (a to oprávněně, neboť nemá téměř žádnou přímou souvislost s budoucími způsoby obživy jejich dětí ani s úspěšností v jejich vlastním společenství), kladou naopak překvapivě velký důraz na *education*, tedy socializaci, výchovu a vzdělávání, resp. obecné nabývání kompetencí v rámci vlastní skupiny.

Koncept, použitelný v oblasti vzdělávání i na situaci sociálně vyloučené populace v ČR

Education (vs. schooling)

Education (vs. schooling)

Vzdělávání v širším slova smyslu, tedy vlastně socializace dítěte v určité primární skupině (rodina, příbuzenská skupina). Dítě se učí tím, že se přímo s dospělými účastní jejich každodenních aktivit, asistuje a pomáhá při nich, a tím si osvojuje hodnoty, normy, schopnosti a kompetence nezbytné pro provozování těchto obživných činností v dospělosti.

Schooling (vs. education)

Schooling (vs. education)

Školní výchova, institucionální podoba vzdělávání, která je v rámci jednoho státního útvaru dostupná všem dětem, zároveň je pro ně coby občany povinná. Měla by všem zajišťovat předávání stejné sumy dovedností, kompetencí, schopností a informací. Cílem je dosáhnout formálního vzdělání, osvědčení o tomto vzdělání a jeho prostřednictvím získat dobrou pozici na trhu práce.

Schopnosti a dovednosti určitých skupin bývají přehlíženy

Koncept ukazuje, že schopnosti a dovednosti těchto skupin bývají přehlíženy právě proto, že všichni badatelé, politici, úředníci či učitelé vždy kladli největší důraz na nedostatek školního vzdělání a kompetencí, které se nabývají jeho prostřednictvím (v extrémním případě např. i negramotnosti). Dané skupiny, resp. především jejich děti, tak většinou bývají považovány za znevýhodněné, a to právě proto, že veškerý zřetel je v daném ohledu věnován skutečnosti, že navštěvují školu (s vědomím a plnou podporou rodičů) jen sporadicky, případně vůbec ne, a proto u nich školou předávané kompetence víceméně absentují.

Dále je zde ukázáno, že absence školní docházky s sebou ani zdaleka nenese neznalost fungování a povahy okolní společnosti, protože děti v těchto skupinách odmalička doprovázejí své rodiče a další příbuzné při jejich pracovních občůzkách, a právě od nich se učí (genderově, resp. generačně profilovanému) „řemeslu“ a nabývají odpovídajících kompetencí k jeho vykonávání. Jak přitom dokládá řada dalších výzkumů těchto skupin, poněti o struktuře a fungování společnosti, jakož i o vlastní pozici v jejím rámci bývá u dětí v tomto prostředí ve srovnání s jejich vrstevníky z řad majoritní společnosti často mnohem hlubší a přiměřenější.

V konceptu se také opakovaně zdůrazňuje specifický charakter práce, kterou členové daných skupin vykonávají. Odpovídající zaměstnání jsou taková, která členové majoritní společnosti z různých důvodů nedokážou nebo nechtějí provozovat; nejčastěji se jedná o příležitostné poskytování zboží, služeb a práce v těch oblastech, kde je nabídka a poptávka časově a místně nepravidelná. Mezi nejčastěji vykonávané činnosti tak patří například sběr starého železa nebo starého oblečení, podomní prodej zboží, sezónní práce na stavbě silnic, sezónní zemědělské práce. Pro postoj dotyčných skupin k obživným činnostem je přitom charakteris-

tický zejména velmi silný důraz kladený na sebe-zaměstnávání (práce na volné noze), pracovní flexibilitu a mobilitu.

Tím, že nevstupují jako zaměstnanci do pracovního poměru, vyhýbají se všem zavedeným strukturám pozic na pracovním trhu, obsazovaných na základě prokázané a odpovídajícími dokumenty prokázané kvalifikace, získané v procesu formálního, státem zřizovaného školního vzdělávání, tedy onoho „*schooling*“. Pro jimi vykonávané práce není třeba dlouhodobého vzdělávání, vyučení či specializace ve vzdělávacích institucích většinové společnosti, nelmuvě o jakýchkoli formálních osvědčeních uvedené kvalifikace (výuční list, maturitní vysvědčení atp.).

Vzdělání ve smyslu formálního školního vzdělávání (*schooling*) zároveň není v těchto skupinách nijak obzvláště ceněnou hodnotou, a to právě z toho důvodu, že není považováno za důležité pro získání obživy. Ve struktuře provozovaných a vysoce ceněných ekonomických aktivit je formální vzdělání, resp. jeho prostřednictvím získané kvalifikace, zkrátka irelevantní. Podle Okely je též časté, že příslušníci těchto skupin odmítají své děti posílat do škol s vysvětlením, že formální vzdělání jim k ničemu není, a navíc hrozí, že se děti odtrhnou od rodiny (rodina představuje pro tyto skupiny zcela jednoznačně nejvyšší hodnotu).

Vzdělávání se v rámci těchto skupin výrazně odlišuje od toho, které je typické pro majoritní společnosti, a to formou i obsahem. Neodehrává se ve třídách, kde je na 20–30 dětí stejného věku jeden dospělý vyučující, ale v rodině, potažmo v širší příbuzenské jednotce, kde se jednomu dítěti vždy věnuje jeden dospělý – rodič nebo jiný příbuzný. Děti se také učí od jiných dospělých a učení probíhá zejména bezprostředními příklady a zvládním praktických dovedností v prostředí, s nímž se budou setkávat i v dospělosti. Systém vzdělávání tak není oddělen od rodiny: jak ekonomické aktivity, tak vzdělávání nové generace naopak probíhají v jejím rámci. Odpovídající „profese“ nejsou předávány prostřednictvím formální instituce (školy či univerzity), ale schopnosti nezbytné k jejich provozování jsou dětem vštěpovány od útlého dětství v rámci rodiny. Děti se tak učí od svých rodičů i dalších příbuzných během běžných každodenních aktivit a prostřednictvím přímé účasti na odpovídajících aktivitách.

Ve vztahu ke vzdělání a zaměstnanosti jsou příslušníci sociálně znevýhodněných skupin většinovou společností nahlíženi především optikou negativně předznamených termínů: jsou popisováni jako *nevzdělaní*, *nekompetentní*, *negramotní* (či funkčně *negramotní*), případně jako *nekvalifikovaní*, mající *neukončenou školní docházku* atp. Jejich rodiny jsou vzhledem k *neschopnosti* zajistit dětem odpovídající školní vzdělání ve stejném duchu označovány jako *nefunkční*. Takto vykreslený obrázek je pro dotyčné samozřejmě výrazně nelicho-

Vzdělání ve smyslu formálního školního vzdělávání

Příslušníci sociálně znevýhodněných skupin ve vztahu ke vzdělání a zaměstnanosti

tivý. Jak ale ukazuje Okely, důvodem této situace je především skutečnost, že tyto skupiny jsou poměřovány jím cizími ideály majoritní společnosti. Podíváme-li se totiž na celou záležitost z pohledu samotných těchto skupin, jejich nedostatečnost rázem zmizí a před námi se ukáže celá plejáda nejrozmanitějších dovedností, kompetencí a schopností, předávaných cílevědomě a plánovaně ze starších generací na mladší (*education*), přičemž tyto nabyté kompetence umožňují těm, kteří jimi disponují, dosahovat požadovaných cílů. Tyto cíle, stejně jako způsoby jejich dosahování, se ovšem od těch, které jsou uznávány a ceněny majoritní společností, výrazně odlišují. Nejedná se však o cíle a způsoby špatné, ale o cíle a způsoby jiné. Netřeba snad dodávat, že k dosažení těchto cílů jsou schopnosti získané školní výukou (*schooling*) obvykle k ničemu, a právě proto o ni také členové sociálně znevýhodněných skupin neusilují. V této optice se pak také jejich rodiny ukazují ve zcela jiném světle – ne jako rodiny nefunkční, zanedbávající vlastní děti (neboť jim neumožňují přístup ke školnímu vzdělávání), ale naopak jako rodiny, které své potomky plánovaně a systematicky připravují k tomu, aby byly v odpovídající společnosti úspěšné a dosahovaly danou společností ceněných cílů. Obecně řečeno – jiné cíle si žádají jiné prostředky. Majoritní společnost své cíle dobře zná a v odpovídajícím duchu též profiluje přípravu svých dětí. Sociálně znevýhodněné skupiny cíle majoritní společnosti znají také, ale z rozmanitých důvodů je nesdílí a neusilují o jejich dosažení. Mají vlastní cíle, a protože jejich příslušníci své děti milují a řádně se o ně starají, dělají vše, aby jejich děti těchto cílů ve svých životech dosáhly a byly šťastné. Že to dělají *jinak* (pomocí *education*), než je běžné v majoritní společnosti (tedy pomocí *schooling*), není vlastně vůbec překvapivé.

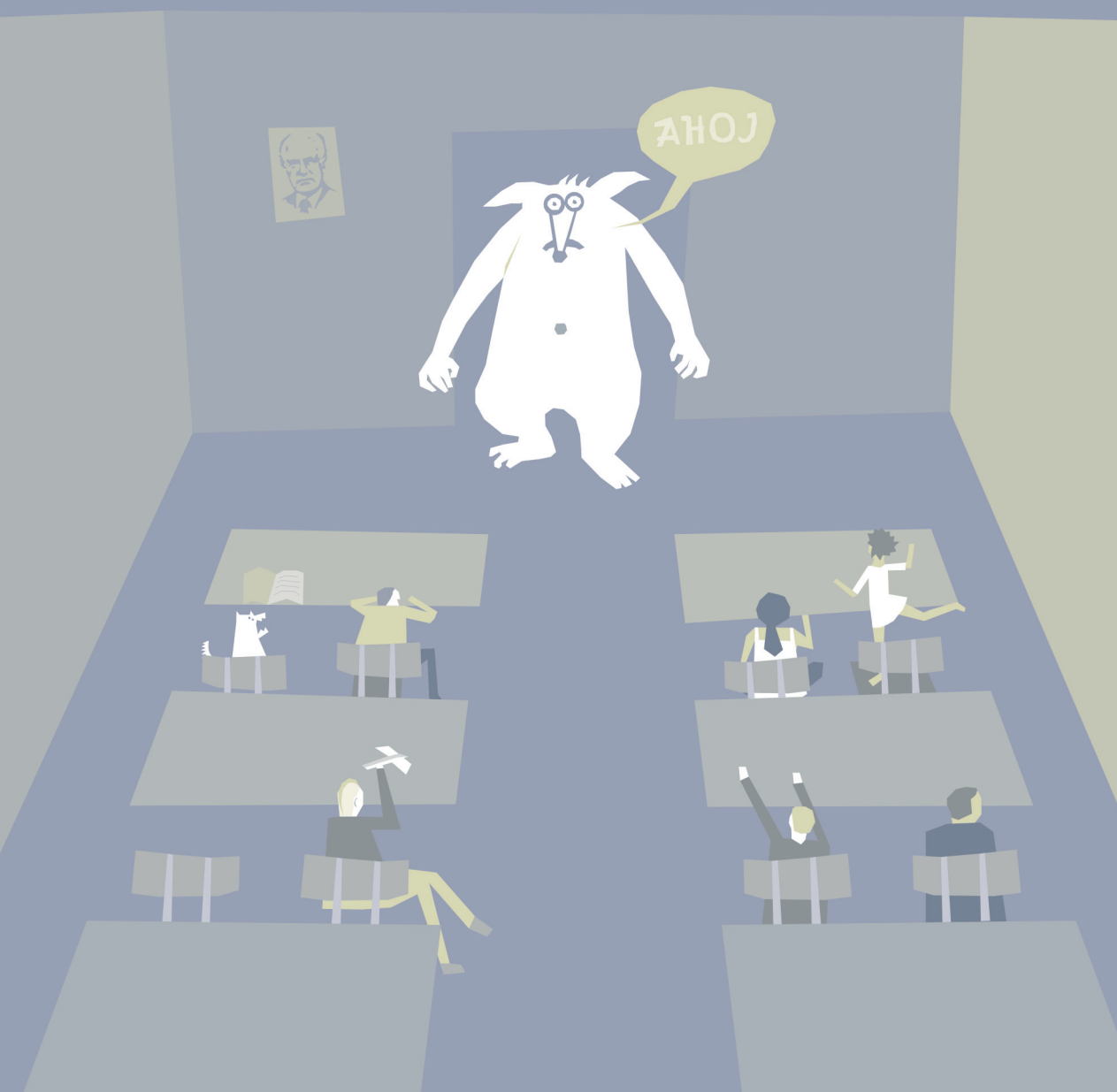


Ačkoli J. Okely realizovala své výzkumy v prostředí, které se od současné České republiky v řadě ohledů odlišuje, domníváme se, že její závěry mohou být přínosné i při tematizaci problematiky sociálně vyloučených skupin na našem území. Zaprvé Okely dobře ukazuje, že jednání příslušníků sociálně vyloučených populací je výsledkem reakce a adaptace na jejich situaci, nikoli apriorní biologickou kvalitou („mají to v krvi“). Taková perspektiva je přitom potenciálně (nejen) pedagogicky optimistická, neboť říká, že odpovídající stav se dá změnit. Jak však z uvedeného rovněž vyplývá, odpovídající změna bude vyžadovat více než jen podporu pedagogických pracovníků. Klíčově pro úspěch pedagogických projektů realizovaných ve vzdělávacích institucích se totiž ukazuje být teprve reálné stabilní uplatnění absolventů na trhu práce. Zde však do hry vstupuje celá řada parametrů, které jsou vůči vzdělávacím institucím víceméně vnější, a školy samy o sobě s nimi tedy v principu nemohou nic dělat. Jedná se přitom o faktory, jako je společenské klima ve vztahu k sociálně vyloučeným, nastavení dávek sociální podpory apod. Dalším přínosem konceptu J. Okely

Jednání příslušníků sociálně vyloučených populací je výsledkem reakce a adaptace na jejich situaci

je vyzdvižení skutečnosti, že dotyčné skupiny, jejich děti nevyjímaje, nejsou zcela nekompetentními a pasivními subjekty, ale disponují celou řadou v pozitivních termínech definovatelných dovedností a znalostí, které mohou být pedagogickými pracovníky reflektovány, popřípadě využity v rámci výukových programů.

Jazykové bariéry dětí ze sociálně vyloučeného prostředí



Sociální osvojení jazyka, komunikační bariéry

Aktivně používaný
jazyk

Rozdíl mezi primárně
osvojeným jazykem
a jazykem užívaným
ve školním prostředí

Velkou roli v tom, zda jakékoli dítě zvládne nejen školu, ale i společenské nároky, hraje jím aktivně používaný jazyk. Ten se jeví jako jeden ze společných znevýhodňujících aspektů ve vztahu ke školnímu a společenskému úspěchu.

Nejzávažnějším problémem je rozdíl mezi primárně osvojeným jazykem a jazykem užívaným ve školním prostředí. Jelikož děti tento jazyk neovládají v plném rozsahu (což neznamená, že by vůbec neuměly česky), je jejich fungování ve škole i následně plnohodnotné zařazení do širší společnosti značně obtížné. Způsobuje i to, že preferují mluvený projev před psaným.

Děti sociálně znevýhodněné jsou tak relativně jazykově deprivované a již při vstupu do školního vzdělávání jsou handicapované ve srovnání s dětmi, které jsou z domácího prostředí lépe jazykově vybaveny.

Piet van Avermaet
(Socially
Disadvantaged
Learners and
Languages of
Education, 2006)



„Gramatická komplexita a slovní zásoba se ve škole obvykle liší. A nakonec vztah mezi interakčními partnery ve škole je méně symetrický než v domácím kontextu. Učitel je tradičně ten, kdo ovládá vědomosti, ten, kdo ví všechno, ten kdo předává tyto znalosti a ten, kdo oceňuje, pokud děti zvládly tyto znalosti. Děti jsou vně tohoto procesu. Jsou často konfrontovány se znalostmi, které nemají žádnou souvislost s jejich sociokulturním zázemím.“

Děti se sociálním znevýhodněním často přicházejí do školy z prostředí, které od nich vyžaduje přizpůsobovat se životním podmínkám výrazně odlišným od těch, jež jsou běžné ve zbytku společnosti. Nástupem do školy se tento jejich společenský handicap stává viditelným, protože školní prostředí vyžaduje po dětech jiné kompetence a schopnosti, než jakým se doposud učily doma. Tím jsou potvrzovány a dále upevňovány nerovné šance na úspěch ve škole, které nelze vysvětlit jinak než v sociálních souvislostech.

Nebere se například příliš v úvahu, že jazykový kód, který učitel běžně používá, koresponduje pouze s určitou sociální skupinou. Bohužel je příliš často považován za jedinou „normální“ cestu pro učení a transformaci znalostí. Kulturní a sociální rozdíly, které se projevují v jazyce velmi významně, by měly být vždy brány v úvahu při kompenzaci obecných kognitivních a dalších schopností, které děti díky domácímu socioekonomickému a sociokulturnímu kontextu často prostrádají.

Taková situace je typická právě u dětí, které vyrůstají v sociálně vyloučených lokalitách (tedy oblastech, které jsou od okolní společnosti odděleny nejen

Jazykový kód učitele

Děti, které vyrůstají
v sociálně vyloučených
lokalitách, jsou
odděleny komunikační
bariérou

sociální a prostorovou, ale zejména komunikační bariérou). Tyto děti si od matička samozřejmě osvojují jazyk, způsob komunikace a myšlení, který je běžný v jejich nejbližším okolí. Právě se svými nejbližšími jsou v každodenním kontaktu, a proto způsob vyjadřování odpovídá situacím, které se v jejich okolí běžně řeší.

Lidé v sociálně vyloučených lokalitách žijí díky specifickým podmínkám ve velmi těsném každodenním kontaktu, který obvykle není přerušován ani pravidelnými odchody do práce, protože většina obyvatelstva nemá zaměstnání v běžném slova smyslu. Podstatná část aktivit a života tak probíhá pouze v rámci sousedství, díky čemuž chybí širší vazby i možnost „tréninku“ komunikace se společnostmi mimo lokalitu. Opakující se každodenní situace, s nimiž jsou děti dobře obeznámeny, jim nenabízejí možnost rozvoje jazykových dovedností. I když jsou tedy jejich vyjadřovací dovednosti a schopnosti v domácím prostředí plně dostačující, aby byly plnohodnotnými členy společnosti, ve školním prostředí jsou tyto děti znevýhodněny a jejich možnost komunikace je omezena.

Děti sice umí vyjádřit vše, o čem chtějí a potřebují komunikovat ve svém domácím prostředí, v jiné společnosti a v jiných situacích však jejich dovednosti sehlávají. Způsob vyjadřování, kterému se učí v domácím prostředí, je často výrazně odlišný od způsobu, jenž se uplatňuje ve zbytku společnosti. Tato skutečnost dětem neumožňuje dostatečně a srozumitelně komunikovat i ve školním prostředí. Jejich způsob vyjadřování ve srovnání s jazykem majoritní společnosti nebo školy není ani horší, ani lepší, je jen a pouze výrazně jiný.

Komunikace v sociálně vyloučených lokalitách je mnohem konkrétnější, poukazuje na určité osoby, věci či dění z bezprostředně přítomného okolí. Je rovněž silně vázána na sociální vztahy, zejména rodinné vazby, které jsou dětem dobře známy a v nichž znají své přesné místo i to, jaká očekávání z jejich pozice plynou. Taková komunikace je přesná a jednoduchá, není komplikována abstrakcí či nutností pojmenovávat momentálně nepřítomné věci či děje zobecňujícími, „nadvstavbovými“ abstraktními pojmy. Velkou roli v takové komunikaci hrají výraz, mimika, gestikulace, přímé věty, citoslovce, jednoslovné příkazy, zákazy atp.

Ve škole je oproti tomu očekáváno, že dítě bude schopno abstrahovat od konkrétní, reagovat na méně osobní, více široké a proměnlivé situace, sociální interakce, individuální vztahy či události, o kterých je třeba referovat, zobecňovat je a sdílet bez vazby na konkrétní.

Řečová produkce dítěte souvisí s jeho sociální zkušeností. Spojuje ho s jeho příbuznými, významnými dospělými i vrstevníky a jeho reálně uskutečňovanými sociálními vztahy.

Děti ze sociálně vyloučených lokalit nemají možnost před vstupem do školního prostředí nabývat komunikační dovednosti, které jsou v něm vyžadovány. Obtížně

Komunikace v sociálně vyloučených lokalitách

se orientují v neemociálním a abstraktním jazyce, který plní jinou funkci, než na jakou je dítě zvyklé. Mnohé z toho, co učitelé říkají či požadují, je dětem nesrozumitelné, neboť se to neváže na předchozí zkušenost a běžnou praxi dítěte ani ne odkazuje k běžným sociálním vztahům, na které je dítě zvyklé.

Jazykový kód v rodině
či lokalitě

Používaný jazykový kód v rodině či lokalitě plní svou funkci, pro rozvíjení kódu jiným směrem nejsou v rodině podmínky ani důvody. Dětmí používaný kód limituje i míru abstrakce myšlení. Individuální jednání a myšlení, které nutí k rozvíjení jazykového kódu a schopnosti abstrakce, je v rodinách a lokalitách víceméně nezvyklé a často i nežádoucí. Proto také dítě ve školním prostředí neumí kupříkladu vyjadřovat své individuální potřeby a vůli, formulovat je, vůbec si je uvědomovat. Jeho sebe-pojetí často mívá jiný rámec než ten, ke kterému směřuje výchova orientovaná na individualitu a individuální rozvoj jednotlivce, a tomu odpovídá i schopnost dítěte učit se individuálnímu projevu a vyjadřování sebe sama a svých osobních potřeb v jazyce.

Rodiče dětí z lokality
jsou vzorem jiné
jazykové
a komunikační praxe

Rodiče dětí z lokality jsou vzorem jiné jazykové a komunikační praxe. Tato komunikační praxe je podněcována zejména praktickými důvody a má funkci spíše informační. I vzhledem k tomu rodiče také nijak zvlášť nepodporují svým zájmem, pozorností či přímou stimulací řečové projevy dítěte, neboť není zvykem ani běžnou nutností takovou stimulaci provádět. Pro plně funkční komunikaci jsou k dispozici jiné instrumenty (např. emocionální citoslovečné výlevy, exprese). V rodinách ani lokalitě také není zvykem naslouchat dítěti a reagovat s nějakým výrazným zájmem na obsah sdělení předávaného jazykem. Dítě pak není schopno samo nějak svůj jazykový projev rozvíjet, pokud mu není demonstrován i jiný formát řečového styku v běžných každodenních interakcích, kterých se účastní.

Jazykový kód ve vazbě
na každodenní sociální
funkci

Jazykový kód ve vazbě na každodenní sociální funkci je tak již při vstupu do školy zafixován a ovlivňuje komunikaci jedince i do budoucna i možnost uspět v běžné školní edukaci. Tato fixace jazykového kódu znevýhodňuje dítě ve školním výkonu i komplexním rozvoji, který je pro úspěch ve škole potřebný.

Jazykové, a tím i sociální dovednosti nelze rozvinout ze dne na den. Naučit se orientovat jazykovou praxi na zcela nové prostředí, posoudit reakce druhých, odhadnout přiměřenost svého projevu a jeho dopad na druhého, to vše vyžaduje určitý a dlouhodobý nácvik. Bez aktivity dospělých „vyučujících“ osob nebo dlouhodobé vrstevnické komunikace přes hranice lokality se jazykový kód nemůže měnit, rozšiřovat, obohacovat a rozvíjet do podoby potřebné pro úspěch ve škole.

Primárně osvojený
jazyk jako součást
společenského života

Primárně osvojený jazyk jako součást společenského života ovlivňuje sociální vývoj v mnoha dalších rovinách. Kód, který si dítě přináší do školy, nejen určuje vývoj jeho myšlení (vazba na konkrétní či abstraktní), ale symbolizuje i jeho sociální identitu a sociální status. Schopnost abstrakce, konceptualizace a kategorizace, systematické myšlení přiměřené věku a s nimi související řečová produkce jsou ve školním prostředí (a hodnocení školní zralosti) obecně považovány

za projev inteligence, zatímco přetrvávající jednoduché, na konkrétně vázané narativní vyjadřování spíše za důkaz „omezenosti“ myšlení, či dokonce mentální retardace.

Dítě s jazykovým kódem nabytým v prostředí sociálního vyloučení má ve školním prostředí velmi ztíženou výchozí komunikační pozici. Je pravděpodobné, že obsahově nepřesně komunikuje s pedagogy, kteří užívají jiný jazykový kód a operují na základě jiných sociálních významů, konotací a denotací u stejných slovech.



Jednoduché vysvětlení, že jazykový projev dítěte je výrazem jeho snížené inteligence či je dokonce vnímáno „jako projev jeho špatného chování, neomalenosti, nepřipravenosti na výuku apod. vede k reakcím, jež pozici žáka dále zhoršují. Hůře reaguje při zkoušení, které je ve většině případů kromě ověřování znalostí i mimoděčnou kontrolou úrovně jazykového projevu spojeného s tím, jak se má projevat dobrý žák.“

Zdeněk Helus
(Dítě v osobnostním pojetí, 2005)

Jazyková situace dětí se sociálním znevýhodněním

V rodinách dětí se sociálním handicapem se ne vždy mluví výlučně česky. Preferován bývá mateřský jazyk rodičů nebo směs jazyků členů domácnosti. Na veřejnosti (škola, obchod) je přepínáno do češtiny, v místě bydliště nebo ve styku s kamarády je časté míšení různých lokálních (rodinných) jazyků.

Problémy s jazykem školních instrukcí, tj. kodifikovanou češtinou, mají děti ve všech jazykových rovinách – od fonetiky až po stylistickou oblast. Vzhledem k nárokům školy disponují omezenou slovní zásobou.

U dětí je možné pozorovat např. opakované užívání strukturních konvergencí („já se bojím od krys“, „nosím bratra do školy“, „musím jít venku“, „nemám kam bydlet“, „můžeme jít s váma u Vítka“ apod.).

Rozdíl mezi kodifikovanou češtinou a jazykem, kterým děti běžně hovoří doma či mezi sebou, je rozdílem mezi systémy běžného myšlení v prostředí domova (rodina, bydliště) a prostředím školy. U dětí i dospělých lze identifikovat výraznou vitalitu řeči, důraz na expresi, kdy komunikovaná informace je nesena spíše ve způsobu, který se na projev váže, nežli verbální částí projevu (není důležité, jakými slovy se co říká, ale jak se co říká a komu). V porovnání s jazykovou praxí školního prostředí se jejich projev vyznačuje menší slovní zásobou a jednodušší syntaxí.

Organizace sdělovaných idejí často nevyplývá z logické či syntaktické kon-

Problémy s jazykem školních instrukcí

Rozdíl mezi kodifikovanou češtinou a jazykem, kterým děti běžně hovoří doma

strukce jednotlivých sekvencí projevu, ale z asociací; obsah sdělení je více deskriptivní, konkrétní, narativní, současně je minimálně analytický a abstraktní:



Níže uvádíme výňatky z rozhovorů dle diplomové práce **Hodnotová orientace Romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě** autora Petra Šimáka:

Tazatel (T): „Jaký předmět máš rád?“

14 let, chlapec: „Mám rád přírodovědu, protože se naroděj nejdřív vajíčka, pak z toho budou malinký. Potom se vocas rozpadne a jsou z toho žabky.“

T: „Za co bys děti chválil ty?“

14 let, chlapec: „Kdyby dobře cvičily. Taky aby nebyly v pubertě, když chce chodit na fotbal, tak nechlastej a nech ženský.“

14 let, chlapec: „Na tu fyziku bych je chválil, ty elektrický - napětí. Musí umět s tím dělat.“

T: „Koho a proč ho máš rád?“

14 let, dívka: „Jedna holka, co se mnou furt mluví. A jako furt mně říká, jestli nechci svačinu a já říkám, že chci svačinu. Jako že furt se mnou mluví a furt mně říká - kam deš.“

Děti jsou i ve vyšším věku velmi závislé na vázání výroků na konkrétní jevy a události, které věcem dávají význam. Míra abstrakce v odpovědích je nízká, stejně jako úroveň verbálních kompetencí. Děti v češtině velmi špatně vyjadřují své úvahy slovně a v mnoha odpovědích používají situačně odposlouchané výroky, aniž by je zobecňovaly a transformovaly.

Ve škole tak dochází mezi pedagogem a dětmi k mnoha neporozuměním při pokládání otázek, instruování a výkladu. I když jsou vztahy ve škole dlouhodobé, stabilní, založené na vzájemné důvěře, i tak je nutné instrukce opakovat, znovu vyložit, doslova přeložit do jazyka a způsobu myšlení dítěte. Je zcela oprávněné se domnívat, že při skupinové formální výuce dochází k obrovskému množství nedorozumění mezi dítětem a učitelem. Dosazování různých významů za totéž slovo je problémem komunikace mezi učitelem a rodiči dětí.

Podmiňovací způsob v řeči a abstraktní obsah sdělení se mnohdy vůbec nesetkají s pochopením dítěte. Dokonce i v kategorii starších dětí (cca 12–16 let) jsou kupř. velmi nesrozumitelné dotazy typu: Co bys musel udělat, abys byl obdivován kamarády? Jaké je tvoje největší přání? Lépe jsou naopak chápána sdělení, která dítě může vztáhnout k něčemu, co je materiální povahy, nebo odkazují na určitý hmotný předmět či konkrétní osobu.

Děti obtížně rozumí jednoduchým větám odkazujícím k sociální realitě mimo jejich domov, tedy i k běžným sociálním vztahům v rodině či v širší společnosti. Dá se předpokládat, že instruktážní jazyk učitele a jazyk běžně používaných učebnic je pro ně obsahově nesrozumitelný (i vzhledem k jiným sociálním a hierarchickým vztahům, na něž se ve škole neodkazuje a s nimiž se ani nepočítá).

Modelová situace dítěte ze sociálně vyloučené lokality



Sociální znevýhodnění, zejména u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, je často nahlíženo jako jakýsi specifický etnokulturní (zde hlavně romský) problém; běžný je náhled a interpretace souboru jevů spojující sociální postižení zejména s čímsi, co je nazýváno „romskou problematikou“. V pedagogické praxi jsou nezdědka automaticky propojovány kategorie související s fyzickým vzhledem dítěte a jeho rodiny s jeho životním stylem či etnickou identitou. Sociální znevýhodnění však automaticky nesouvisí s etnicitou, ale především s individuální konstelací situace rodiny, ve které etnicita může, ale též vůbec nemusí hrát roli.

Můžeme říci, že jednou ze zásadních příčin neúspěchu sociálně znevýhodněných žáků v českých školách je nedostatek systémové podpory učitelů pro práci s tímto segmentem žáků. Jednou z neméně podstatných bariér je však samotné uvažování pedagogů o cílové skupině sociálně znevýhodněných žáků a příčinách jejich problematické situace v oblasti vzdělávání, a to zvláště tehdy, je-li jejich socioekonomický status zároveň spojen s romskou etnicitou.



Je však třeba zdůraznit, že uvažování pedagogů odráží názory širší společnosti.



Dle výsledků **Analýzy individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami** až 60 % oslovených pedagogů v rámci individuálních rozhovorů vyjadřovalo negativní stereotypy o Romech. Uvedené stereotypy či předsudky se zpravidla nejsilněji projevovaly u romských dětí pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit. I výzkumné aktivity realizované v letech 2006–2008 v rámci projektu „Příčiny a mechanismy vytváření vzdělávacích blokád příslušníků skupin z odlišného sociokulturního prostředí a formulace strategií k jejich překonávání“ potvrdily, že schopnost pedagogických pracovníků identifikovat kořeny vzdělávacích obtíží i vzniku rizikového chování žáků pocházejících z prostředí sociálního vyloučení je poměrně výrazně omezená (problematika je nahlížena prismatem vlastního sociokulturního okruhu). Dále je ovlivněna také nízkou mírou informovanosti pedagogických pracovníků ve vztahu k výchově, socializaci i běžným životním podmínkám dětí žijících v sociálně vyloučených lokalitách, potvrzena byla i častá etnizace a mytizace problému a z ní vycházející stereotypní až xenofobní postoje učitelů ve vztahu k žákům, kterým připisují romskou etnicitu.

Podobně jako v širší společnosti, existuje i mezi pedagogy velmi početná skupina, jejíž způsob uvažování o těchto dětech je zatížen různě silnými a různě problematickými mýty o etnických, tedy biologicky podmíněných, příčinách jejich situace ve škole.

Pojďme si možný rozdíl mezi etnicky zatíženým a etnicky nezatíženým pohledem ukázat na příběhu sedmiletého Honzíka, který byl předkládán téměř 600 učitelů na základních školách či základních školách praktických.

Kazuistika: Honza

Příběh sedmiletého Honzíka

Honza je sedmiletý chlapec. Do předškolního zařízení nechodil, vyniká při fyzických aktivitách, je mezi dětmi průměrný v řešení různých úloh a při hrách, bez problémů a adekvátně věku řeší matematické úlohy spojené s demonstrační a konkrétními situacemi, největší nedostatky má v porozumění pokynům, instrukcím, nedokáže vyjádřit své běžné osobní potřeby slovy a souvislými větami, nedokáže verbálně popsat prováděnou činnost, reagovat verbálně na sociální situace, různé předměty a jevy označuje stejným slovem (např. říká moucha i vose, včele a mravencům).

Otázkám pedagoga rozumí jen s obtížemi nebo na ně odpovídá nelogicky. Při kreslení vážně jemná motorika, spíše jen čmárá po papíře, než kreslí, při vybarvování předkreslených obrázků čárá široce přes okraje. U soustředěné práce nad kresbou či jiným úkolem nevydrží. Projevuje výrazný zájem o vše okolo sebe, přírodu a zvířata, ale neumí mezi nimi rozlišovat. Je zvědavý a aktivní, je rád mezi dětmi, mnohdy o jiné dítě „pečuje“, jindy je vůči nim naopak až násilný, rozhodně však nechce být sám. Ve vyjadřování sociálních vztahů je velmi „svůj“, k dospělým se chová jako k sobě rovným, stále se v činnostech orientuje na ostatní, neumí rozhodovat jen za sebe, je hodně emotivní (místo slov používá spíše neverbální expresi, gestikulaci a výraznou mimiku, jednoslovné výlevy), ale své emoce projevuje například i tak, že z radosti nad úspěchem při hře rozbil skleněnou výplň dveří skříně ve třídě.

Společných výletů a odpoledních akcí se třídou, kterých se někdy účastní i rodiče dětí, se účastnil jen zpočátku školní docházky, teď už z domova nenosí finanční příspěvky na akci. Před školou na něj často čeká a vyzvedává ho jeho starší sestra. Matka se ve škole objevovala jen výjimečně. Honzík má konflikty s některými dětmi. Do školy chodí nedostatečně vybaven, někdy nemá teplé oblečení nebo naopak nosí zimní bundu, i když je teplo, nosí nevhodnou obuv (na tělocvik nemá žádnou), oblečení je mnohdy „cítit“. Honzík má často špinavé ruce. Děti na to několikrát s posměchem i odporem upozornily a nechtěly s ním do dvojice nebo si s ním hrát či sedět u stolu.

Při didaktických činnostech nemají Honzíkovo výsledky dostatečnou kvalitu, nedokončuje práci, láme pastelky, neumí adekvátně zacházet s běžnými předměty či hračkami, mnohdy je používá zvláštním způsobem nebo je ničí. Je často nesoustředěný, podrážděný, pomalý nebo naopak příliš rychlý. Zdržuje práci s ostatními

nebo připoutává pozornost na sebe jinou aktivitou, než která je od něj vyžadována. Často je mnohem více zaujatý didaktickou pomůckou samotnou (např. různobarvné kostky) než úkolem, který má jejím prostřednictvím plnit.

Honza má tři sourozence, bratra Džejára (15 let), sestru Lejlu (3 roky) a sestru Vanessu (14 let). Oba starší sourozenci navštěvují základní školu praktickou. Otec Marcel je téměř pět let nezaměstnaný, má základní vzdělání, matka je v domácnosti, dokončila zvláštní školu. Rodina bydlí v domě na periferii města, v tzv. sociálně vyloučené lokalitě Kobratice, ve vzdálenosti asi 1 km od školy.

Matka se zmínila, že by bylo možná lépe, kdyby byl chlapec přerazen do „zvláštní školy“ (základní škola praktická, vzdělávací program RVP ZV LMP), do které již chodí jeho starší sourozenci. Ona sama do stejného typu školy také chodila. Škola je vzdálena od místa bydliště cca 2 km.

Pedagogy, kteří se zúčastnili výše uvedeného výzkumu, jsme následně požádali o vyjádření k tomu, zda se již v praxi setkali s dětmi, které přibližně odpovídají výše uvedené charakteristice. Požádali jsme je také, aby se pokusili analyzovat příčiny Honzíkových vzdělávacích obtíží, navrhli, jak by bylo možné Honzika podpořit ve vztahu k výuce a řešení problémů rodiny. V neposlední řadě jsme respondenty požádali, aby se vyjádřili, zda by matčinu žádost o přechod Honzika na základní školu praktickou podpořili, či nikoli.

Jak jsme již uvedli, mezi množstvím odpovědí respondentů bylo možné v obecné rovině identifikovat dva základní úhly pohledu učitelů na dítě samotné, jeho situaci, její pravděpodobné příčiny a v neposlední řadě také na možné nástroje řešení situace žáka s uvedenou charakteristikou. Méně výrazně byl zastoupen pohled, který bychom mohli charakterizovat jako etnicky nezatížený, ovšem výrazně častěji byl prezentován úhel pohledu, jež lze nejlépe vystihnout jako etnicky zatížený. V následujícím textu se pokusíme oba úhly pohledu podrobněji popsat a vymezit podstatné rozdíly ve vnímání příčin častého školního neúspěchu výrazně sociálně znevýhodněných dětí, především pak rozdíly ve vnímání nástrojů řešení jejich obtíží v oblasti vzdělávání.

Etnicky zatížený pohled

Na základě uvedeného výzkumu se pokusíme co nejvěrněji konstruovat etnicky zatíženou interpretaci Honzíkova příběhu. Je však třeba ještě podotknout, že etnicky podmíněnou interpretaci je možné sledovat ve dvou podkategoriích, z nichž jednu je možné podle podstatných znaků patrně nejlépe charakterizovat jako „rezignovanou“, druhou potom jako „opečovavčí“.

Dva základní úhly
pohledu učitelů

Etnicky zatížená
interpretace Honzíkova
příběhu

Uvedené interpretace příběhů byly ve všech třech případech sestaveny s využitím přímých citací z odpovědí učitelů v rámci výzkumu (jedná se o části uvedené kurzívou).

Příklad I. – Etnicky zatížená interpretace „rezignovaných“ pedagogů

Etnicky zatížená interpretace „rezignovaných“ pedagogů

Takových dětí jsem učila desítky, přesně vím, jak to s takovým dítětem dopadne. Je to totiž pořád stejné. Narodí se ve špatné rodině. V romské komunitě je vzdělání na jednom z posledních míst, některé mají úplný odpor ke vzdělávání. Romská rodina dítě nepodpoří, do školky většinou nechodí, jen některé děti do přípravných ročníků, do školy přijdou a nic neumějí. Nemají třeba ani základní hygienické návyky. My je všechno doučíme, věnujeme se jim, a tak první tři roky to ještě jde, děti chodí do školy rády a snaží se, ale zlom nastane ve čtvrté nebo v páté třídě. Děti se většinou prudce zhorší, objeví se více kázeňských problémů, nestíhají učivo, ruší, zdržují ostatní a většinou také začnou chodit za školu. Jak říkám já, ozvou se geny, ucítí vůni ohně, vítr ve vlasech a už je ve škole nic neudrží. Naše výchova není všemocná, geny a romská mentalita jsou rozhodující. Pokud se dítě nevymaní z komunity, chová se jako komunita, to je pro Romy typické. Jakmile povyroste, bude stejný jako rodiče – nepracovat a od okolí jen chtít. Takové chování nechápu. Pobírají sociální dávky, příspěvek na bydlení, přídatky na děti. Proč neplatí nájem nebo nekoupí dětem pomůcky?

No a jaké kroky? Patrně žádné, neboť ze zkušenosti vím, že jsou zbytečné. Otec je absolvent ZŠ, matka absolventka Zvš, určitě prarodiče také žádní „lumeni“, tudíž genetická výbava žádná sláva. Alespoň to jsou moje zkušenosti. Matku bych ve snaze o přežazení v každém případě podpořila, jinak se neúspěch dítěte bude zvyšovat. Propadne jednou na 1. stupni, jednou na 2. stupni, vyjde v 7. třídě a co dál? Každý pedagog by měl souhlasit s přežazením. Děti na základní škole praktické probírají učivo pomaleji, dostávají se mezi děti podobných rodin. Bude tam mezi svými a navíc, oba sourozenci už dochází na základní školu praktickou. Rodina se o Jana nijak zvláště nestará. Integrace je u tohoto dítěte zbytečná. Na „zvláštní škole“ alespoň získá úplnou školní docházku a může jít do učebního poměru. Ale stejně si spíše myslím, že skončí na dávkách jako jeho rodiče a většina jejich komunity, prostě další „sociálně nepřizpůsobivý nezaměstnaný“.

Příklad II. – Etnicky zatížená interpretace „opečovavacích“ pedagogů

Etnicky zatížená interpretace „opečovavacích“ pedagogů

Jan je typický romský chlapec, hravý, živý, dalo by se říci až hyperaktivní. Jako většinu romských dětí ho baví tělocvik a určitě i hudební výchova, v předmětech, kde se musí více učit, jsou romské děti spíš slabší. K romským dětem by si učitel měl především

vytvořit vztah a vědět něco o romské kultuře a mentalitě. Myslím, že vztah neromských učitelů k romským dětem je zásadně ovlivněn znalostí učitele o romském etniku. Učitel by se měl snažit být citlivý a všímavý, protože romské děti hledají v osobě učitele kamaráda, který se bude snažit pomoci, bude hezký, milý a příjemný. Rodinná anamnéza je klasická – otec nezaměstnaný, matka v domácnosti. Rodiče by měli možná Janovi pomáhat, ale myslím si, že jejich intelektuální stránka je slabší a ta jim nedovolí pomáhat s úkoly a podobně. Z vlastní zkušenosti vím, že romští rodiče nechtějí, aby je škola zatěžovala, záleží vždy na komunikaci mezi rodiči a třídním učitelem. Já jsem problémy neměla, s romskými rodiči se musí jednat rozumně a je důležité jim všechno vysvětlit a hlavně být důsledný a domluvit se na určitých pravidlech. Sociální situace rodiny je velmi vážná, ale nevím a nemohu posoudit, do jaké míry se sami rodiče snaží tuto otázku řešit. Pro Jana by bylo lepší navštěvovat školu se staršími sourozenci.

Žádost matky o přeřazení tedy podporovat budu a myslím si, že pro Jana by to byla přijatelnější situace. Pracovala jsem 10 let s romskými dětmi ve speciální třídě, tak vím, jak se děti učí a chovají a jak spolu vycházejí. Počet žáků je menší, učitelka má na každého více času a hlavně je snadnější učení a je ho méně. Děti jsou mezi svými, jejich sociální situace je taky podobná a nikdo se jim neposmívá, že třeba nemají mobilní telefon nebo značkové oblečení.

Takového dítěte je mi vlastně líto. Mohu na něj být ve škole hodná. Mohu ovlivnit i ostatní spolužáky, nosí mu věci, odpustím mu placení za cosi. Vytvořím prostředí, pro něj příjemné a bezpečné (dokud je malý). Naše škola má velký projekt na rozvoj estetické výchovy. Romské děti jsou živé, rády zpívají a tančí, baví je i kreslení. Jedno romské občanské sdružení u nás ve škole pomáhá zajišťovat volnočasové aktivity, děti tančí, sami si šijí kroje, dokonce šijí i romské vlajky, snažíme se, aby se děti při výuce i mimo ní co nejvíce zabavily a cítily se tu dobře.

Komentář

Vnímání Janovy situace jako čehosi, co je do značné míry předurčené

Shodným rysem obou variant etnicky podmíněného pohledu je vnímání Janovy situace jako čehosi, co je do značné míry předurčené, a to na základě biologických, tedy vrozených a do značné míry neměnných dispozic. Úspěšnost dítěte ve škole, míra spolupráce rodiny se školou, zájem o vzdělávání či celkové vnímání hodnoty vzdělávání, stejně jako konkrétní vzorce chování a způsoby jednání, jsou hodnoceny jako „romské“, ba dokonce jako „typicky romské“. Často jsou používány „termíny“ jako mentalita, krev, geny, romská kultura, romský způsob života, romské chování, predispozice apod.

„Rezignování“ učitelé svou odpověď zpravidla omezují na uvedení několika stereotypních až xenofobních prohlášení. Poukazují na nevhodné rodinné prostředí, které označují jako prostředí typické pro romské rodiny. Zajímavé je, že na základě projekce osobních zkušeností přiřazují Janovi i další vlastnosti, motivy či charakteristiky, jež se v předkládaném příběhu vůbec nevyskytovaly, případně

není možné je z něj vydedukovat. Jedná se vlastnosti nebo předpokládané motivy, které jsou opět prezentovány jako romské. Často uváděnými jsou lenost, odpor ke vzdělávání, nechuť k práci apod. Nezřídka se také objevuje jakési předpovídání Janovy budoucnosti ve vzdělávání, případně i v osobním a pracovním životě, protože oslovení pedagogové „přesně vědí, jak to s takovým dítětem dopadne“.

Objevuje se také snaha Jana popsat jako pravděpodobně lehce mentálně postiženého, ačkoli již první věty příběhu informují o tom, že Jan dosahuje průměrných výsledků v matematice, a informace o průměrném vysvědčení v první třídě u chlapce z nepodnětného sociálního prostředí takovou interpretaci prakticky vylučují.

Není překvapením, že zařazení žáka do základní školy praktické je jednoznačně podporováno, většinou proto, že je „zaostalý“ a „zdržuje práci s ostatními“ nebo proto, že „bude mezi svými“, s odkazem na vyšší koncentraci Romů v tomto typu škol. Bez jakéhokoli racionálního důvodu takto uvažující učitelé předpokládají, že etnicky homogenní prostředí bude pozitivně působit na Janovu docházku do školy a na jeho školní výsledky. Poznamenejme, že mýtus o tom, že po přechodu na základní školu praktickou romské dítě „úplně rozkvetne“, je na českých školách poměrně výrazně rozšířen. Patrně tlumí potencionální špatné svědomí a poskytuje alibi za rezignaci na dlouhodobou a efektivní podporu mnoha dětí, které ji nezbytně potřebují. Navíc, podle „rezignovaných“ pedagogů je Janova situace vinou jeho rodičů a úkolem školy není (připomeňme, že v přímém rozporu se všemi relevantními obecně závaznými předpisy!) jejich chyby napravit.

„Opečovávací“ učitelé nezřídka více než na popsany příběh a situaci reagují na etnickou příslušnost a navrhované strategie podpory prezentují jako strategie podpory „romského žáka“. Objevují se vyjádření, že je jim Jana líto, ale nemohou mu pomoci jinak než vytvořením příjemného školního prostředí. Podpora je navrhována v intencích úvahy o tom, že „romské dítě je zpravidla hyperaktivní“ a „mělo by především zpívat a tančit“. Často se objevují proklamace o lásce k dětem. Zdůvodnění doplňující návrhy mechanismů podpory pak nejčastěji připomínají poněkud naivní (etnickou příslušností, nikoli situací rodiny podmíněné) strategie v intencích „břemena bílého muže“.

Břemeno bílého muže

Pojem byl převzat z tvorby britského spisovatele Rudyarda Kiplinga (1865 – 1936). Ve stejnojmenné básni (**The White Man's Burden**) z roku 1899 popisoval čtenářům soubor obtíží, s nimiž se museli vyrovnávat kolonizátoři v Indii. Proces kolonizace, jehož se sám zúčastnil, považoval za přínosný a domníval se, že je jakousi povinností „ššířit kulturu“, míněno ovšem britskou kulturu ve smyslu životního stylu a hodnot, do oblastí, jež byly dle názorů tehdejší britské společnosti „civilizačně zaostalé“.

Břemeno bílého muže

Podobně jako učitelé „rezignovaní“ věří, že přechod na základní školu praktickou „je pro dítě prospěšný“, „pomůže mu“, „bude mu tam lépe“, „bude mezi svými“ či je dokonce „pro dítě nejlepším řešením“. Podobně se sporadicky vyskytuje i víra v „rozkvět“ dětí a ve „vyšší šance na dokončení školy a třeba i učebního oboru“. Výsledky již zmíněné Analýzy individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tento mýtus poměrně jednoznačně rozporují.

Etnicky nezatížený pohled

Interpretace Janova
příběhu
bez etnických konotací

Do třetice se pokusme interpretovat Janův příběh bez etnických konotací s přihlédnutím k rodinnému i širšímu sociálnímu prostředí, z něhož dítě pochází, a k jeho vlivu na celkovou situaci Jana ve škole. I do třetice jsme interpretaci sestavili s využitím autentických citací respondentů.

Příklad III. – Interpretace Janova příběhu v intencích etnicky nezatíženého pohledu

Rodiče se podle výše popsaného chlapci nevěnovali a nevěnují v takové míře, jak by si dítě jeho věku zasloužilo k plnému rozvoji osobnosti. Janova situace vychází z rodinného zázemí. Rodina žije v nevhodném prostředí (sociálním, materiálním) a je v obtížné situaci, ve stresu. Řešit Honzíkovy problémy se jí patrně nebude dařit, jelikož na ně úplně nestačí a je plně zaměstnána problémy s bydlením, starostí o základní potřeby. Pokud nebudou naplněny základní potřeby rodiny, stav Honzíka ve škole se téměř jistě nezlepší. Spolupráce s rodiči je tedy pro další vývoj chlapce nutná. Je třeba pracovat s otcem, aby se co nejdříve ucházel o zaměstnání, což by podpořilo jeho pozici hlavy rodiny, možnost pěstovat v dětech smysl pro zodpovědnost, přispět k finančnímu zázemí rodiny. Připravenost chlapce na vyučování obecně souvisí opět s rodinným zázemím. Rodina žije ve špatných životních podmínkách, se sociálně slabými sousedy v jednom domě. V takovém případě je mnohdy nutné se obyvatelům v leccčem přizpůsobit a někdy i proti své vůli jednat nad rámec svých osobních mezí. Pro změnu k lepšímu ve vývoji dětí lze doporučit přestěhování rodiny do jiného bytu.

Přeřazení chlapce do ZŠP by bylo jistě pro rodiče i učitele rychlým a jednoduchým řešením, ale pro chlapce by znamenalo posun k lepšímu vychování a už vůbec ne k plnohodnotnému vzdělání, pro které je zřejmě intelektově vybaven dobře. Tento krok by mu ublížil. Hodně dětí u nás ve škole odpovídá chlapcovu profilu, tím ale nelze argumentovat. Snaha o zlepšení jeho situace ve stávající škole je úkolem všech zúčastněných. Je napsáno, že je průměrný, s patřičnou podporou by myslím mohl zvládat učivo ZŠ bez větších problémů.

Určitě je na místě vzájemná spolupráce rodičů, pedagogů a sociálních pracovníků, společně mohou nalézt řešení. Rodiče Janovi s učením pomoci moc nemohou. V tomto případě je důležitý přístup školy (pomoc, pochopení pro jeho situaci, zajištění doučování ve škole nebo třeba u nějaké neziskové organizace). Jiná věc je příprava pomůcek do školy. Tam dohlédnout můžou. Na tomto bych trvala. Jak jsem psala, chlapec je nejspíš schopný zvládnout ZŠ, případně i vyučení. Je velmi důležité působit přímo na něj, ale bez podpory rodičů a všech ostatních to asi nepůjde. Rodiče bych se snažila přesvědčit, že mohou být na svého syna hrdí, a že může něco v životě dokázat, co se jim nepodařilo.

Doporučila bych vyšetření v PPP a pravidelné návštěvy sociální pracovnice (problém vidím spíše v tom, že kvalitní spolupráce těchto zařízení je v současnosti spíše výjimečná), která by rodině pomohla a poradila se zvládnutím každodenních situací, včetně přípravy dětí do školy s tím, že postupně by tyto funkce převzali rodiče. Zaměřila bych se na motivaci chlapce, zajistila mu psychologickou pomoc a šetření v poradně, snažila se zjistit jeho vztah ke spolužákům a učitelům. Návrh na přerazení nepodpořím. S tímhle se dá pracovat.

Komentář

Jak je z výše uvedené interpretace patrné, pedagogové, kteří hodnotí Janovu situaci neutrálním pohledem bez etnických konotací (etnicitu žáka vůbec nezmiňují a není pro ně v hodnocení situace podstatná), spatřují příčiny Janových obtíží ve škole jednoznačně v socioekonomických problémech rodiny (poukazují na materiální nedostatek, sociální problémy, nevyhovující bydlení, existenční starosti rodičů, důsledky nezaměstnanosti), nikoli ve vrozených faktorech nebo případných snížených rozumových schopnostech.

Matku by v její snaze o převedení syna na základní školu praktickou (tedy školu pro děti s mentální retardací) nepodpořili, takový krok nepovažují za prospěšný, v kontrastu s většinou respondentů jej dokonce považují za potencionálně škodlivý pro další plnohodnotný vývoj dítěte. Pedagogové, kteří vidí příčinu Janových obtíží zejména v jeho sociální situaci, zpravidla také navrhnou mechanismy podpory, které odpovídají identifikovaným příčinám. Jejich snahou je poskytnout kombinaci sociální a pedagogické podpory rodiny a žáka, jejímž cílem je udržet Jana v hlavním výchovně vzdělávacím proudu.

Tito pedagogové si také často uvědomují, že nestačí pouze intervence školy, a zmiňují potřebu multidisciplinární spolupráce na řešení situace žáka i rodiny. Okruh osob poskytujících podporu pak nejčastěji tvoří pracovníci školy, pedagogicko-psychologické poradny, orgány sociálně právní ochrany dítěte, neziskové organizací nabízející relevantní sociální či vzdělávací služby, představitelé obce a další subjekty.

Pedagogové spatřují příčiny Janových obtíží ve škole jednoznačně v socioekonomických problémech rodiny



V této části textu jsme se pokusili poukázat na možná úskalí snížené schopnosti učitele přijmout adekvátní pohled na situaci dítěte. Cestou k identifikaci reálných příčin selhávání žáka ve škole a nezbytným východiskem pro přijetí adekvátních nástrojů jeho možné podpory je schopnost přijmout úhel pohledu, který není významně zatížený neznalostí skutečných životních podmínek dítěte ani sníženou schopností vidět přes pomyslné hranice dané vlastní sociokulturní zkušeností a příslušností k jinému sociokulturnímu okruhu.

Etnicky podmíněný pohled a ničím nepodložená víra v jakési biologické příčiny nepříznivé situace žáka, víra v genetickou predispozici jeho (romského) přístupu k učení, hodnotové orientaci či vzorcům chování nebo víra v to, že jakýkoli z těchto parametrů mají romské děti „v krvi“ či „v genech“, je nejen principiálně chybná, ale je především téměř univerzální omluvou pro volbu nevhodných prostředků podpory dítěte, případně dokonce pro rezignaci školy jako takové i konkrétních učitelů na poskytování jakékoli podpory.

S trochou nadsázky lze říci, že vysokoškolsky vzdělané pedagogy by neměla překvapovat skutečnost, že krev romských (ani jiných) dětí kromě bílých a červených krvinek, krevních destiček a mnoha dalších komponentů neobsahuje žádné „záškolácké krvinky“ ani „destičky nekázně“. Stejně tak DNA a struktura genetického kódu obyvatel sociálně vyloučených lokalit neobsahuje „gen nezaměstnanosti“ ani „gen kradení kovů“. Vzorce chování, hodnoty, konkrétní způsoby jednání, a to včetně těch, které můžeme bezesporu vnímat jako sociálně patologické, se bezpochyby v prostředí sociálního vyloučení projevují. Ano, projevují se u obyvatel, kteří z tohoto prostředí pocházejí, a jejich projevy a důsledky je samozřejmě možné zaznamenávat i ve škole. Podstatné nicméně je, že se negenerují ani v krvi, ani v genech, jsou produktem socializace, sociálního učení, osvojování si vzorců chování a způsobů jednání v rámci běžného vývoje a zrání dítěte. Vyrůstali dítě v prostředí, které neposkytuje dobré předpoklady pro jeho všestranný zdravý vývoj, nemůže profesionál očekávat, že k všestrannému zdravému vývoji dojde, a jeho nedosažení připisovat neexistujícím biologickým faktorům.

Sociálně patologické jevy

Jako sociálně patologické chápeme takové jevy, které porušují sociální normy, pravidla a zvyklosti a jsou společností považovány za nežádoucí. Za sociálně patologické je považováno například kriminální chování (domácí násilí, krádeže, loupeže), ale také jevy jako alkoholismus či užívání drog, které porušují morální kód společnosti (a často také zákony).



Je třeba si přiznat, že etnicky podmíněné vidění je z hlediska pedagogické reality odborně chybné. Proč je tedy tak rozšířené? Patrně také proto, že je zároveň velice funkční tam, kde pedagogové, kteří chtějí dětem pocházejícím z výrazně sociálně znevýhodněného prostředí poskytnout odpovídající profesionální podporu, nejsou dostatečně systémově podpořeni, a nemají proto dostatek potřebných prostředků, materiálních, personálních a mnohdy i kompetenčních. Etnický princip transformovaný do každodenní reality je úžasnou clonou, za kterou lze velmi úspěšně prakticky nic nedělat. Je snazší uspořádat ve škole romský den než poskytovat dlouhodobou individuální podporu. Výstupy práce tanečního nebo pěveckého kroužku jsou hezčí a lépe prezentovatelné než trpělivé doučování dítěte s nejistým výsledkem. Když je neúspěch a vztah ke vzdělávání „v krvi“ nebo „v genech“, nejde s tím prakticky nic dělat a nikdo nemůže učitele vinit z případného selhání. Je-li však neúspěch důsledkem sociálních vlivů, sociálního učení, a je tudíž ovlivnitelný prostředky sociální a pedagogické podpory, je nutné za něj přijmout spoluzodpovědnost. Takové osobní břemeno se ve vzdělávacím systému, který učitel neposkytuje dostatek podpory, nenese snadno. Hledání omluvy pro neúspěch je tak lidsky snadno pochopitelné, z profesionálního hlediska už však mnohem méně.

Etnicky podmíněné vidění je z hlediska pedagogické reality odborně chybné



„Mělo by se k nim přistupovat jako ke všem ostatním dětem, protože to, že jsou sociálně znevýhodněné, neznamená, že jsou jiné, ale v okamžiku, kdy se narazí na nějakou bariéru, na nějaký problém, by učitel měl být připravený na to, že to vyřeší.“

Učitel gymnázia,
Plzeňský kraj

Vhodné pedagogické strategie a metody pro práci se sociálně znevýhodněnými dětmi



Škola jako prostor s pravidly

Vysvětlili jsme si, že život v podmínkách sociálního znevýhodnění znamená jinou každodennost a v této souvislosti následně dochází ke konfliktu ve školním prostředí. Jednou z možností, jak zmírnit tento konflikt, je nastavit ve škole jasná pravidla.

Školní řád

Kázeň na škole, školní řád, pravidla třídy

Každá škola by měla mít ve školním řádu zachycené postupy, jakým způsobem se bude jednat v případě neadekvátního chování žáků či studentů. Konkrétní případy dle aktuálních potřeb školy mohou být zaneseny v přílohách či dodatcích. Měly by zde být jasně vymezeny kompetence jednotlivých pozic (ředitel, zástupci ředitele, výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitel apod.) a rozdělení rolí ve škole. Se školním řádem musejí být seznámeny nejen děti, ale i jejich rodiče (např. na třídních či individuálních schůzkách; rodiče by měli souhlas s nimi potvrdit svým podpisem, pak je možné vyžadovat jejich dodržování) a měl by být dostupný i na webových stránkách školy. Tato pravidla by měla být závazná pro všechny děti i zaměstnance školy, tj. měla by platit obecně a jejich vyžadování by nemělo být nikým z vyučujících zpochybňováno.

Podstatným dodatkem školního řádu je minimální preventivní program školy – dokument, který jasně stanovuje koncepci prevence sociálně patologických jevů ve škole a rizikového chování žáků. Preventivně lze působit i v rámci jednotlivých školních či třídních aktivit, například během výjezdových pobytů, třídnických hodin či v rámci peer programu, pokud jej škola praktikuje. Využívat lze i konkrétních náplní jednotlivých vzdělávacích předmětů a mezipředmětových vztahů. Pokud se již vyskytnou specifické výchovné problémy, je na místě uplatnit systém individuálních třídních schůzek, na nichž se sejde dítě, jeho rodiče a učitelé, ideálně třídní učitel a ti z vyučujících, v jejichž hodinách se žák projevuje nevhodně. Využít lze i spolupráci s návaznou sítí organizací – dle typu problému (např. s pedagogicko-psychologickou poradnou, OSPOD, Policií ČR či neziskovými organizacemi, jejichž činnost se dotýká školské oblasti či problematiky integrace).

OSPOD – Orgán
sociálně-právní
ochrany dětí



Co je OSPOD? Zjednodušeně lze říci, že Orgán sociálně-právní ochrany dětí je odbor péče o děti a mládež příslušného pověřeného městského úřadu. Tento orgán má mimo jiné zastupovat zájmy dítěte v řízeních, v nichž se rozhoduje o nezletilých dětech (např. komu bude dítě svěřeno do výchovy, jaké bude výživné, jak bude upraven styk rodičů s dětmi). Více informací lze získat například na www.ospod.info.cz.

Situace, na které nepamatuje školní řád, je možno ošetřit v rámci pravidel chování třídy. Tato pravidla stanovuje (po dohodě s dětmi) konkrétní vyučující – ať už třídní učitel, který v rámci třídnické hodiny s dětmi prodiskutuje, jaké chování bude oceňovat a jak bude postupovat v případě prohřešků, tak i jednotliví vyučující, kteří si ve svých hodinách stanou konkrétní pravidla chování (např. „zdravíme se“, „nebijí ostatní“, „neruším ostatní vykřikováním“ apod.). Pokyny je vhodné doplnit neformálním hodnotovým systémem, tedy vysvětlit dětem, jaké výhody budou mít, pokud budou pravidla dodržovat, a jaké jim hrozí sankce, pokud dohodu poruší. V tomto případě nejde jen o klasické postihy ve formě třídních důtek apod., ale o jakési „nadstandardní“ postupy – za prohřešek je možné žáka potrestat odebráním části jeho osobního volna, tedy že o přestávkách bude mít zvýšený dozor či že bude vykonávat práce spojené např. s úklidem společných prostor, naopak jako odměnu za stanovené chování lze určit možnost omluvit se z menších testů či prověrek atd.

Krizový plán školy

Je žádoucí, aby kromě školního řádu a minimálního preventivního programu měla škola vypracovaný i tzv. krizový plán školy. Ten by měl obsahovat jasně definované postupy, jak se bude ve škole postupovat, pokud se něco přihodí, a to jak jednotlivému žákovi, tak i celé skupině dětí, rodiči či učiteli. Je užitečné, aby bylo stanoveno, kdo je kompetentní k tomu, aby vzniklou situaci řešil, koho si může k řešení přizvat zvenku, podle jakých kritérií bude případ šetřit a hodnotit, jakou strategii zvolí a jak zajistí, že se situace nebude dále zhoršovat, zejména jak bude zajištěno bezpečí žáků. Je rovněž nutné stanovit, jak, kdy a v jakém rozsahu bude navázána spolupráce s rodiči, kdy bude případ předán k řešení dalším orgánům (např. OSPOD), jakým způsobem bude zajištěna náprava vzniklé situace a jaká výchovná opatření z ní vyloučena.

Obecné zásady předcházení problémům při sestavování školních tříd

Podporujeme soudržnost tříd. Pokud to není nutné či žádoucí, třídní kolektivy nedělíme či jinak nemícháme. Neměníme – není-li to bezpodmínečně nutné pro chod školy – zažité stereotypy dětí, tedy neměníme kmenovou učebnu, třídní učitele i ostatní pedagogy, snažíme se vyvarovat složitých změn v rozvrhu. Podporujeme pestrost při sestavování třídy – neměly by vznikat výkonnostní, specializované třídy a oproti tomu jakési třídy „odpadní“. Ve třídě by měly být rovnoměrně zastoupeny různé temperamenty dětí, charaktery, sociální nerovnost atd. Pokud určitá skupina ve třídě převládá nebo je naopak v menšině, vzniká potenciální riziko problému. Toto riziko je třeba se snažit minimalizovat.

Je-li to možné z provozních důvodů, snažíme se netvořit početné a naproti tomu příliš malé třídní kolektivy. Počet dětí by za normálních okolností neměl klesnout pod 18 a zvýšit se nad 25 dětí. Zároveň se, je-li to možné, snažíme myslet na vyrovnanost zastoupení pohlaví. Pokud už bohužel máme více chlapeckou či dívčí třídu, je třeba vědět, kdo takovou skupinu povede (kdo bude třídním učitelem či učitelkou). Vedení školy by se proto mělo snažit mít flexibilní, věkově i pohlavím rovnoměrně zastoupený a osobnostně vyspělý učitelský sbor. Tomu je užitečné napomoci nejen přijímáním nových členů, ale také podporou školení a osobnostního růstu těch stávajících.

Problém s dodržováním pravidel ve škole a třídě

Nejen v souvislosti se sociálně znevýhodněnými dětmi je ve školách často používáno slovo nekázeň. Pokud však máme mluvit ve škole o nekázni, neměli bychom vynechat úvahy o tom, co považujeme za kázeň. Základem tradiční představy o kázni je většinou tlak na automatické podřízení dítěte vnější autoritě. O kázni můžeme ale uvažovat i tak, že bereme v potaz potřeby dětí a možnost uplatnění jejich vnitřní autority. Základem tohoto pojetí je ohled na širší síť vztahů než jen na vztah učitele a žáka. Tímto způsobem je spuštěna síť autority a pravidel vznikajících mezi učitelem a dítětem a dětmi navzájem. Takto pojímaná kázeň pak nevytváří jednostranný tlak na pouhé „podřizování se“.

Každá případná nekázeň má nějakou příčinu, kterou je třeba odhalit. Chceme-li nekázeň ve třídě opravdu podchytit, měli bychom se snažit nalézt odpověď na otázky, kdy a kde začala, kdo ji vyvolal a jakým způsobem, co udělal, a zejména, proč k ní vůbec došlo. Každý problém má svůj počátek, průběh, ale i konec – když mohla nekázeň začít, může také skončit.

Jedním z jejích důvodů může být, že děti chodí do školy v podstatě nedobrovolně a že se zde též setkávají s lidmi, se kterými by se za jiných okolností nekamárádili. Třídní kolektiv i celá škola je uměle a víceméně náhodně sestavený celek, jehož složení nemůže dítě příliš ovlivnit. V situaci, kdy se ocitneme na místě, kde být vlastně nechceme, se každý z nás projevuje jinak, a jedním z projevů nespokojenosti může být i odpor dítěte k mnoha školním činnostem, pravidlům třídy a školy, pokynům učitele.

To, že některé děti chodí do školy rády, je do velké míry dáno motivací, kterou dítě získá, ať už v rodině, nebo předchozí vzdělávací instituci. Ne každé dítě je však motivováno a ne všechny děti jsou motivovány stejným způsobem. Jinak se do školy těší žák, který očekává, že ve škole něco užitečného získá (kamarády, upotřebitelné kompetence či alespoň doklad o vzdělání), jinak ten, jemuž bylo sděleno, že se do školy jednoduše chodit musí. Děti, které z domova či odjinud motivaci nemají, nebo jsou dokonce školou „strašeny“, do ní rády chodit nebudou. Postoje

rodičů ke škole jsou velmi důležité. Musíme si také uvědomit, že ti z rodičů, kteří sami měli se vzdělávacími institucemi špatné zkušenosti, mohou tyto negativní zážitky přenášet i na vlastní děti.

Pokud už dítě do školy chodí, začne automaticky zjišťovat, kam vlastně chodí. Jeho představa o škole se začne buď naplňovat, nebo naopak vytrácet. Postupně zjišťuje, jak škola funguje (co se může, co se naopak nesmí, co je výhodné dělat, co se nevyplácí, kdo je kdo, kdo co smí atd.). To může být na každé škole jiné a každé dítě zkoumá své možnosti jiným způsobem. Záleží na jeho osvojených sociálních dovednostech, temperamentu a dalších osobnostních předpokladech. Čím více předpokladů dítě má, tím snadněji se zorientuje. Ve výsledku to může znamenat, že se bude moci rychleji rozhodovat, vytvářet si lepší podmínky, ovlivňovat ostatní apod.



Ve zjednodušeném pohledu lze děti ve třídě dělit na 3 skupiny:

1. přizpůsobím se (neovlivňuji nic),
2. chci a mohu ovlivnit (a vím jak),
3. jsem „někde mezi“.

Problémy a nekázeň může rovněž způsobovat nevyváženost práv žáka a práv učitele a jejich nerovná pozice moci. Ve školním prostředí je běžné, že se počítá s akceptací role žáka a role učitele. Pokud se však tak nestane, dochází často ke konfliktům a takové chování žáků je vyhodnoceno jako „neukázněné“. Často jde však pouze o to, že žáci zkouší hranice, kam až mohou zajít.

Žáci zkouší hranice,
kam až mohou zajít



Výčet několika rozdílů v možnostech žáka a učitele:

- učitel si bere slovo kdykoli, žák jen tehdy, když mu to učitel umožní;
- učitel může mluvit s kýmkoli, žák ne;
- učitel může mluvit, o čem chce, žák jen o tom, co mu bylo určeno;
- učitel může mluvit, jak dlouho chce, žák podle toho, jak mu bylo vymezeno;
- učitel zadává práci a úkoly, žák tuto možnost nemá;
- učitel určuje místo a pozici žáka ve třídě, žák má místo a pozici určenou;
- učitel může hodnotit žáka, žák tuto příležitost nemá (nebo se bojí apod.);
- učitel může kdykoli vstupovat do žákova prostoru (osobní zóny), žák jen tehdy, když je k tomu vyzván;
- učitel se může kdykoli pohybovat po třídě, žák jen tehdy, když je mu to umožněno;
- učitel může zvyšovat hlas, u žáka je to považováno za drzost.

Nejsilnějším motivačním prvkem po celou dobu docházky jsou vědomosti a lidé.

Je třeba, pokud je to možné, minimalizovat tyto rozdíly, např. umožnit žákům zapojovat se aktivně do výuky, předávat jim postupně více kompetencí, možností a práv apod.

Na žáky ve třídě můžeme ale také nahlížet podle motivace k docházce do školy. Nejsilnějším motivačním prvkem po celou dobu docházky jsou vědomosti a lidé. Jde v podstatě o primární cíle školy – výchovné (lidé) a vzdělávací (vědomosti). Otázkou je, co si kdo v daný moment vybere jako důvod účasti na výuce.

Motivace dítěte k docházce do školy a aktivitě ve výuce souvisí s motivací k ochotě plnit příkazy. Čím méně je dítě vedeno svým zájmem a čím méně je pro něj zajímavá činnost (nezaměřovat se zábavou!), ke které má příkaz vést, tím větší tlak vnější autority musí být vyvíjen. Význam zájmu o činnost je často zanedbávaným elementem. Vyvíjet nátlak na učení se něčemu, co je v rozporu se zájmem žáka, je plýtváním energií pedagoga i dítěte. Aby se pro dítě „něco“ stalo udržitelným návykem, musí „to“ být spojeno se zájmem. Pokud ve škole neumíme dítě zaujmout, musíme pak k udržení kázně používat donucovací prostředky a cíle se tak dobíráme přes odpor žáka, čímž ignorujeme jeho reálné potřeby.



Zjednodušeně je možno opět děti rozdělit podle zájmů do několika skupin: Chodím sem protože

- mne zajímá výukový cíl, ale lidé ve třídě NE,
- zajímá mne výukový cíl a lidé ve třídě TAKÉ,
- nezajímá mne výukový cíl, ale lidé ve třídě ANO,
- nezajímá mne výukový cíl a lidé ve třídě TAKÉ NE.

Tento model se dá zužovat na konkrétní výukové předměty a podobně se může na svou práci dívat i učitel.

V případě, že má učitel ve třídě 25 žáků, z nichž 15 nezajímá výukový cíl (např. matematika jako celek, popř. jen konkrétní matematická látka), pak se budou děti nudit a roste riziko, že budou zlobit. V tu chvíli velmi záleží na osobnosti učitele a celkovém klimatu třídy (pravidla třídy, hodnotový systém chování atd.), a zároveň také na tom, kolik dětí z oněch 15 má zájem o klima třídy, tedy o spolužáky. Pokud jich 10 mít zájem nebude, vzniká problém. A pokud si pedagog tuto situaci neuvědomí a zareaguje nátlakem, problém ještě vzroste. Velkou roli proto hraje osobnost učitele, který by měl být pro děti něčím zajímavý, osobnostně zralý a nezakomplexovaný. Měl by mít dále schopnost předložit dětem látku poutavým způsobem, zapojit je do hodiny a předložit jim dostatek různorodého materiálu k činnosti.

Osobnost učitele

Faktorem, který ovlivňuje kázeň, je čas

Dalším faktorem, který významně ovlivňuje kázeň, je čas. Ve třídě, kde je 25 dětí, má učitel na dítě během vyučovací hodiny průměrně necelé 2 minuty času,

což je velmi málo vzhledem k tomu, že každé dítě vyžaduje pozornost. V případě, že výuka probíhá pouze frontálně, má dítě v 6 vyučovacích hodinách za celý den 12 minut. V takové situaci je takřka nemožné, aby se pozornosti nedožadovalo – nezlobilo. Dítě si o ni říká a potřebuje ji, zvláště když ji nemá doma. Možností, jak na sebe při výuce upozornit, není mnoho. Nejběžnější signál je hlášení. Pokud funguje, je to jakžtakž v pořádku. Co se ale stane, když se zároveň hlásí více dětí? Mluvit může jen jeden! A dítě, které chce pozornost pro sebe, buď vykřikne, nebo se již hlásit nebude.



Co se s tím dá dělat? Umožňovat dětem naplnit svůj čas v hodině a naplnit jejich potřebu pozornosti a péče. To lze realizovat např. skupinovou prací, hromadným dotazováním (celá třída reaguje najednou na jednu otázku zdvižením zeleného /ano/ či červeného /ne/ papíru, přidělováním žetonů apod. Je důležité dbát na to, aby každý žák dostal prostor alespoň v průběhu týdne (dělat si tečky, využívat předem rozdělené referáty atd.). Užitečné jsou rovněž pravidelné třídnické hodiny, psychosociální hry za odměnu na konci hodiny atd.

Prvkem, který může omezit vznik nekázně, je i hodnocení uplynulé hodiny. Učitel konstatuje, co se mu při výuce líbilo, co mu naopak práci komplikovalo, jaká jsou jeho očekávání pro příští hodinu. Nemoralizuje, pouze uvádí, jak hodina proběhla a jakou očekává změnu. Jinou možností je zavedení hodnotícího systému neformálních odměn a trestů, který hodnotí pouze chování při hodině a který může ukázněným žákům přinést nějaké výhody, například zrušení domácího úkolu či možnost omluvit se v budoucnu z testu či zkoušení. Děti se mohou hodnotit i samy, např. pomocí karet. Nekázeň pomáhá odstranit i předem známá struktura hodiny. Děti vědí, jak bude hodina zhruba vypadat a co se od nich očekává, což snižuje jejich nejistotu, která rovněž může být důvodem neklidu a nevhodného chování.

Hodnocení uplynulé
hodiny

Musíme si však uvědomit, že celou řadu projevů nekázně dětí nemůžeme v tu chvíli vztahovat na sebe a brát je jako své selhání. Mohou mít různé příčiny, které nám děti neřeknou, protože v tu chvíli ani neví, co je vlastně trápí, nebo je pro ně nebezpečné či alespoň nevhodné to na sebe říct.



Pedagog má možnost:

- zůstat venku, popsat, co vidí (Jsi rozzlobený... Jsi drzý, odmlouváš mi...);
- zeptat se otevřenou otázkou, dát prostor (Co se děje? Co se stalo?);
- vyjádřit a popsat své pocity (Tohle chování se mi nelíbí... Tímhle jsi mě zaskočil...);
- zkusit najít prostor pro porozumění (Hm, chápu ... Ano, už rozumím...);

- vyjádřit své očekávání a potřeby (Očekávám, že příště mi to řekneš klidněji. Potřebuji, aby ses o slovo hlásil...).

Pedagog by měl vždy mluvit za sebe (Já chci, potřebuji, vidím, cítím, slyším...), nikoli z neosobního hlediska (Každý slušný člověk se chová tak a tak.)

Výchovné styly

Výchovné styly rodiny nemusí korespondovat s výchovnými způsoby a cíli učitele či školy

Výchovné styly rodiny nemusí korespondovat s výchovnými způsoby a cíli učitele či školy. Vzorce chování naučené z rodiny mohou učitelé v hodinách nahrávat (korespondují s programem hodiny), anebo naopak znesnadňovat práci. Dítě je například zvyklé odmlouvat rodiči a zkusí odmlouvat i učitelé ve škole.

Co dělat?



Co dělat?

- Pozvat si rodiče i dítě do školy najednou. Probrat jednání a chování (co vidím, co slyším, co cítím atd.). Uvést, co potřebuji, aby dítě změnilo. Zjistit, jaký postoj k tomu mají rodiče a jak to vidí žák.

- Nastavit pravidla chování ve třídě.

- Nastavit individuální pravidla při určitých situacích, pokud je třída nebo škola nemá ve svých pravidlech zanesena (např. otázka pití v hodinách). Jde o individuální postoj pedagoga – u něj je to tak a u druhého jinak, což je třeba dětem vysvětlit.

Jak jsem pracovala se sociálně znevýhodněnými dětmi (paní učitelka Jarmila)



„Moje třída vznikla na základě petice rodičů, kteří nechtěli, aby jejich děti chodily s romskými dětmi do jedné třídy. Část rodičů dala své děti na jinou školu a ze zbylých vznikla třída 1.A a „moje“ 1.B. Možnost učit takovou třídu byla pro mě výzva! Počátky školních dnů byly ve znamení vzájemného poznávání se. Rodiče chodili po vyučování pro děti a já jsem měla možnost s nimi každý den mluvit. První třídní schůzka byla plná emocí a dojmů. Rodiče nechápali, proč nemohly být jejich děti s ostatními. Nemohla jsem jim říct, že na schůzce rodičů budoucích prvňáčků používali ostatní rodiče slova, která do běžné mluvy nepatří. Nebyla jsem u toho, když se prvňáčci zapisovali, jen vím, že paní učitelka, která měla děti učit, dala výpověď a odešla na jinou školu. Romské maminky jsou velmi sdělné a hlasité a občas použijí „silná“ slova, ale jim to tak nepřijde, patří do jejich každodenního slovníku. Slovník dětí byl pro mě zpočátku strašákem. Co s tím budu dělat? Následovala mírná napomenutí s výkladem, že slušné děti tato slova nepoužívají a silná slova se začala pomalu a jistě vytrácet. I děti pak napomínaly své rodiče, že tak se přece nemluví. První týden jsem chodila domů velmi vyčerpaná. Byl to nesrovnatelný výdej energie oproti práci s dětmi v terénu a s dětmi na katolické škole, kde jsem dříve učila, s dětmi vedenými z rodin, které byly vesměs velmi disciplinované a ukázněné. Nor-

mální denní výuku jsem dávala do bloků a hlídala jsem denní a týdenní plán. Dřívější testy z terénu i aktuální zkušenost jasně ukazovaly, že je nutné posílit jazykovou a sociální stránku. Malá slovní zásoba omezovala děti pro běžný způsob výuky. Když se například se větě vyskytla slova lán nebo sad, tak děti nevěděly, co to je, nikdy je neviděly. Když měly namalovat makovici a makového mužička, tak neznaly makovici.

Jen dvě rodiny mluvily doma čistě romsky. Ostatní rodiny používaly tzv. etnolekt, což je směs češtiny prolnuté s romštinou. Výživa, to byla další kapitola v našem hledání cesty. Začali jsme zdravými svačinkami. Svačili jsme hned po první hodině, děti většinou ráno nesnídají. Bagety s majonézou a sladkosti, které zpočátku většínou dostávaly od rodičů s sebou, jsme odbourali. Soutěžili jsme, kdo má nejzdravější svačinku a já jsem si chystala ukázkové svačiny. Po krátké době se děti předháněly, kdo má nejzdravější svačinku.

Část dětí měla velmi špatnou výslovnost. Žádala jsem rodiče, aby s dětmi navštěvovali logopedii, zajistila jsem jim kontakty - ani v jednom případě nešli. Výslovnost se naštěstí postupně srovnávala i bez logopedické péče. Další zdravotní vyšetření jsem s dětmi absolvovala až během týdenního kurzu zdravé výživy. Poprvé u zubaře, poprvé na očním vyšetření, poprvé na ORL, kde byla dítěti odhalena zbytnělá krční mandle, bránící normálnímu rozvoji. Je důležité, aby tyto děti chodily do předškolní výchovy nebo absolvovaly povinně přípravný nultý ročník. Stejně tak by bylo velmi vhodné, aby těmto dětem byla věnována lékařská péče, kterou dříve poskytovali školní lékaři...

Kdybych měla shrnout základní strategii, kterou jsem používala, dá se zapsat do několika bodů:

1. začínali jsme velmi pozvolna a hravě, abych děti neodradila;
2. neustále jsme mluvili a vysvětlovali si významy slov, hráli hry na slovní zásobu a soustředění;
3. stanovili jsme si pravidla třídy, kdo je nedodržel, dostal červenou kartu a musel ji odpracovat buď zvláštním úkolem, nebo zákazem oblíbené činnosti;
4. zpočátku jsem netrestala pozdní příchody, v některých rodinách neměli budík, a pokud nechodili do práce, čas jim plynul jinak;
5. vše jsem opakovaně vysvětlovala;
6. učebnice jsme nechávali ve škole, používala jsem mnou vybrané pracovní sešity a nejvíce jsme pracovali s kopírovanými materiály, včetně domácích úkolů;
7. mimo tělocviky v rozvrhu hodin jsme chodili do tělocvičny i ve volných hodinách, ovšem po hotové práci;
8. díky neustálé motivaci dětí vymizelo postupně jejich „nechci, nebudu, neumím to, nedokážu to“;
9. brala jsem každou pomocnou ruku, ať to byli studenti, asistent, dobrovolník či důchodce;

10. *všechna spolupráce musela fungovat na základě důvěry a absolutního přijetí jak dítěte tak jeho rodiny.“*

Etnolekt

Etnolekt

Etnolekt je neustálená forma jiného než mateřského jazyka. Romský etnolekt češtiny je specifickou podobou mluveného českého jazyka, který je ovlivněn prvky romštiny a slovenštiny, nejčastěji východoslovenským nářečím romštiny a romským etnolektem konkrétního východoslovenského nářečí. Projevuje se jazykovými přejímkami (např. gadžo = nerom), změnami v hláskosloví (křipka = chřipka, klustej = tlustej), odchylkami v syntaxi (já jsem si to nevyšmla = já jsem si toho nevyšmla) apod. Výsledkem je jazyková forma, která znevýhodňuje uživatele ve škole i v běžném společenském životě.

Pedagogický konstruktivismus

Výše bylo popsáno, čím se vyznačuje prostředí sociální exkluze, ve kterém vyrůstají děti se speciální vzdělávací potřebou sociálního znevýhodnění. Řekli jsme si, že dané prostředí vyvolává a ustavuje jisté způsoby chování a vybavuje děti speciálními znalostmi a dovednostmi. Chování, znalosti i dovednosti přitom nejsou většinou slučitelné s tím, co se očekává a vyžaduje ve škole. Nutnost vypořádat se s náročným požadavkem vzdělávat tyto děti plnohodnotně podle rámcových vzdělávacích programů pro základní školy je velmi komplikované a nelehké břemeno, které v současné době leží v podstatě pouze na učiteli. Existuje velmi málo vhodných podpůrných mechanismů. Nejefektivnější praktickou pomocí může být asistent pedagoga a snížení počtu dětí ve třídě, aby měl učitel na děti více času. Za současných podmínek je však velmi obtížné zajistit asistenta pedagoga pro všechny potřebné děti, snížení počtu dětí ve třídě je z hlediska rozpočtu školy reálné pouze na základních školách praktických. Kromě toho by adekvátní pomocí mohl být tzv. individuální vzdělávací plán. Tento plán vyžaduje ovšem také velkou časovou investici a je administrativně náročný. Vzhledem k tomu, že se na každé škole vyskytne mnoho dalších dětí s jiným typem znevýhodnění, kde je individuální vzdělávací plán nutností, není reálné poskytovat ho všem potřebným dětem.

Adekvátní
pedagogický přístup

Je zde však ještě další možnost, jak přizpůsobit výuku dětem se sociálním znevýhodněním a umožnit jim více těžit ze samotného procesu výuky ve škole. Touto možností je volba a důsledné uplatnění adekvátního pedagogického přístupu. Asi nejdůležitější je volba vhodných metod výuky (spolu s organizačními formami). Metody pro výuku se liší tím, jak učitel předává informace, nakolik zapojuje děti

do výuky a jak organizuje práci ve třídě. Je nesporné, že pro děti se sociálním znevýhodněním není vhodná klasická, tzv. frontální výuka, založená na jednosměrném předávání již „hotových“ a ucelených informací prostřednictvím víceméně monologického výkladu. Děti mají ze spontánního učení v mimoškolním životě jiné vědomosti, než se očekává ve škole, nejsou zvyklé na dlouhodobou koncentraci, nejsou zvyklé učit se primárně poslechem. Většinu svého života v rodině se učí nápodobou a v interakci – za běhu, tedy činností. Usuzují a vyvozují si souvislosti pouze na základě toho, co je bezprostředně obklopuje, a málokdy jim někdo vykládá či vysvětluje abstraktní a zastřešující pojmy. Jsou zvyklé snažit se porozumět pouze tomu, co je potřebné pro jejich každodenní život.

Je rozhodně více přístupů, které by naopak byly pro vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním vhodné. Vybrali jsme jeden z nich, který zde přiblížíme podrobněji, neboť ačkoli většinou není popisován mezi metodami klasickými, je svým zaměřením pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí zcela vyhovující.

Konstruktivismus jako teorie

Naše poznání je ovlivněno dosavadními zkušenostmi, a proto je nutné zaměřit více pozornosti jednak na zjišťování toho, jak děti probírané látky rozumí, a jednak na samotný proces vytváření a ukotvení nové znalosti.

Každé dítě má nějakou (více či méně správnou, ale ze svého pohledu platnou) představu o tom, jak svět funguje, co je logické, co správné, a s tím je potřeba ve výuce také zacházet. Cílem pedagoga by mělo být umožnit dítěti, aby své dosavadní poznání světa mohlo rozšiřovat o informace nové. To znamená, že pedagog by měl vědět, co žák již ví a jak tomu rozumí, aby mohl na dosavadní navazovat. Zjištění dosavadních zkušeností dítěte a jejich zohlednění ve výuce se tak stává jedním z východisek celé metody.

S výše popsaným souvisí i to, že i učení ve škole by mělo respektovat přirozené procesy učení, aby mohlo vhodně navazovat na žákovi dostupnou životní zkušenost. To znamená zapojit vlastní iniciativu žáků a snažit se alespoň v rámci možností propojovat učivo s jeho významem pro běžný, každodenní život, nebo alespoň ukazovat jeho užitečnost pro jiné lidi v konkrétních situacích.

Pokud se učivo má stát uplatňovaným poznáním, je dále nutné, aby se odehrávalo prostřednictvím komunikace. Lidské poznání nelze oddělit od fungování jedince ve společnosti. I výuka by se měla proto odehrávat pomocí dialogu, konfrontace názorů a střetávání úhlů pohledu. To je možné zprostředkovávat tím, jak postavíme výuku, jaké zdroje žákům dáme a jaké otázky jim položíme. Už jen tím, že žák musí kriticky zvažovat svůj vlastní názor, komunikuje s vnějším světem, který ho obklopuje. Učí se tomu, že existují různé výklady jevů, a učí se vytvářet souvislosti a formulovat své argumenty.

Zjištění dosavadních zkušeností dítěte jako východisko metody

Propojení učiva s každodenním životem

Z výše uvedeného vyplývá, že pro pedagogický konstruktivismus jsou velmi podstatná východiska, neboť ta definují postoj ke světu obecně a tím i postoj k samotnému procesu učení (se). Cílem by mělo být, aby si žák uvědomoval vlastní proces osvojování si učiva a reflektoval vlastní poznání, tedy aby byl schopen jisté sebereflexe, neboť cílem konstruktivistické pedagogiky je co nejvyrovnanější rozvoj celé osobnosti.

Každý záměrný vzdělávací proces má čtyři základní faktory: učitel, žák, obsah vzdělávání a vzdělávací postupy a metody. Pozastavíme se nyní u každého z nich a přiblížíme jejich pojetí v konstruktivistické pedagogice.

Obsah vzdělávání

Obsah vzdělávání je běžně pojímán jako jistý abstrakt či zjednodušený výtah podstatných zákonitostí a informací z oblastí zavedených vědních disciplín (jazyk, matematika, historie, literatura, fyzika, přírodní vědy atd.). Cílem vzdělávání je předání určitého množství vědeckých poznatků a obecných struktur těchto disciplín, které jsou vzhledem k věku dětí vždy do jisté míry idealizované a zjednodušené. V pojetí konstruktivistické pedagogiky se tyto „obsahy“ stávají více i prostředkem pro celkový rozvoj osobnosti a na důležitosti získává především pochopení souvislostí a praktické uplatnění nabytých vědomostí.

Postavíme-li si pedagogický cíl takto, problematizuje se tím částečně míra abstrakce učiva i objem předávaných informací a hodnocení žáka je složitější. Z hlediska konstruktivistické pedagogiky by proto mělo dojít k proměně koncepce školních vzdělávacích programů v těchto bodech:

Pokud je to možné, měl by být kladen důraz na vzájemné propojení učiva například předměty (tzv. integrovaná výuka, např. vlastivěda a přírodověda). Vzájemně provázané vědomosti jsou i lépe zapamatovatelné, neboť žák se neučí pouze fakta z jednotlivých oblastí, ale k již získanému povědomí o světě si postupně ukládá nové souvislosti.

Výuka by neměla být zaměřena pouze na daný objem faktografických dat či memorovaných jednotlivostí, ačkoli se tomu samozřejmě nemůžeme vždy vyhnout. Vytváření vědomostní báze pro následné myšlenkové procesy by nemělo ztrácet svou účelnost a uplatnitelnost.

Měla by být zvážena míra abstrakce učiva vzhledem k věku dítěte, obzvláště u druhého stupně ZŠ a na gymnáziích. Pokud míra abstrakce příliš přesahuje psychické možnosti dítěte, vede to k pouhému memorování učiva a nedochází k potřebnému efektivnímu propojování a pochopení výukové látky. Je důležité vystihnout míru abstrakce tak, aby žák byl motivován a podněcován k vyšší abstrakci, než jaké je momentálně schopen.

Hodnocení by mělo být zaměřeno nejen na kontrolu paměti, tedy memorování, ale i na celkový rozvoj osobnosti a schopnosti vyvozovat souvislosti.

Výuka by měla být flexibilnější. Je třeba zaměřit výuku na práci s prameny, aby žáci byli schopni vyhledávat informace a samostatně s nimi pracovat. To je mimo jiné nezbytným předpokladem uplatnitelnosti na trhu práce.

Důležité je zaměřit výuku i (nebo zejména) na praktickou aplikaci učiva a na rozvíjení schopnosti a pochopení smyslu samotného procesu učení. Pokud má mít vzdělání v životě člověka význam, je třeba již ve škole pracovat s tím, aby žáci měli možnost pochopit alespoň částečně smysl procesu učení.

Vzdělávací postupy

Vzdělávací postupy zahrnují jednak vyučovací strategie realizované učitelem, jednak učební strategie žáka. Současný standardní model vzdělávacího procesu je založený na převažující aktivitě učitele. Model, kdy učitel realizuje výuku monologickým výkladem a žáci mají spíše pasivní úlohu, je nazýván frontální metodou. Konstruktivistické metody výuky jsou založené na aktivnější účasti žáka v procesu vzdělávání. Mezi tyto metody patří např. kooperativní výuka, práce na projektech, dialogické vyučování, inscenační metody, praktické činnosti atd. Zvolené metody vedou k větší samostatnosti i odpovědnosti žáka v procesu nabývání učiva. Úloha učitele se pak v některých momentech přesouvá více do role toho, kdo organizuje spolupráci, kontroluje a opravuje výstupy společné práce a předkládá prameny k zpracování.

Vyučovací strategie realizované učitelem a učební strategie žáka

Výuku lze plánovat podle konkrétních postupů pro způsob práce s informacemi.

Způsob práce s informacemi

1. Pozorování – diagnostika

Předpokladem pro to, abychom skutečně rozšířili obzor dosavadních zkušeností žáka, je zjištění, co dítě o daném jevu či tématu ví. Cílem bude nahrazení původního dětského konceptu, který je výsledkem spontánního učení a mimoškolních vlivů, novým konceptem, který bude v souladu s kurikulem. Tuto fázi by bylo možné přirovnat k tzv. evokaci třífázového modelu metody kritického myšlení. U evokace je však důležité, aby si samotní žáci utřídili a pokud možno uvědomili své dosavadní poznání. Takzvanou diagnostiku tedy nerealizuje pouze pedagog, ale vlastní zhodnocení by měl učinit i žák.

Zjištění, co dítě o daném jevu či tématu ví

2. Analýza, pozorování

V této fázi je původní dětské pojetí konfrontováno s novými informacemi pomocí pramenů: materiálu, výkladu učitele, popřípadě s pojetím ostatních žáků. Aby byl

Dětské pojetí je konfrontováno s novými informacemi

žák motivován, je třeba používat co nejpestřejší spektrum pramenů. Hlavní úlohou učitele pro tuto fázi je příprava pramenů, jejich výběr a didaktická úprava. Prameny mohou být:

- různě upravené texty či schémata (speciálně upravené texty, různě strukturované či barevně upravené a zvýrazněné, obrázky, schémata, dějové osy, tabulky, atlasy, symboly, plošné modely v chemii apod.);

- vizualizace (dokumenty, počítačové programy a hry, webové stránky, animace, plošné vizualizace);

- reálné trojrozměrné objekty (přírodniny, umělecké předměty, hudební nástroje, přístroje, napodobeniny, modely);

- verbálně předávané informace (pamětníci, zástupci profesí, autority, samozřejmě výklad učitele, popř. pojetí ostatních spolužáků).

Prameny a výklad lze předkládat i tak, aby konfrontace byla mírně rozporná, či dokonce konfliktní. Rozpor se může objevit mezi jednotlivými prameny nebo mezi prameny a dosavadním poznáním. Záleží ovšem na věku dítěte.

Cílem by mělo být rozšířit dosavadní dětské pojetí o nové informace, přizpůsobit navzájem původní představu a nové informace, a tím proměnit celkovou podobu poznání o daném jevu, tématu.



Jako příklad si můžeme uvést hodinu, ve které mají děti probírat savce. Předložíme jim například vhodné pasáže z dokumentu o velrybách, přečteme úryvek z Dášeňky, kde je tematizováno kojení, předložíme názorné obrázky, kde jsou výrazné vlastnosti savců. Nakonec děti necháme, aby si nejprve popovídaly ve dvojicích, a posléze napsaly, co potřebuje dítě do jednoho roku života.

3. Porovnávání

Žáci se již seznámili s různými prameny, které jim byly připraveny, a nyní by s nimi měli adekvátně pracovat tak, aby z práce s nimi vytěžili co nejvíce. V tuto chvíli je zásadní příprava ze strany učitele, který by měl přichystat dobře položené otázky podněcující vzájemné porovnávání pramenů či pokyny pro práci s materiálem. Podstatné je, aby srovnáním různorodých pramenů mohli žáci dospět k vyvození základních společných znaků příslušných dějů, jevů či skutečností. Děti tak přicházejí na novou definici či pojem společným vyvozováním závěrů ve skupinách.



Pokračovali-li bychom s příkladem z předešlé fáze o společných vlastnostech savců, měl by nyní učitel zadat žákům, aby zjistili, co mají všechna zvířata, o kterých se něco dozvěděli, společného, jaké jsou jejich shodné znaky a zda je možné najít něco společného i s tím, co si zapsali o prvním roce života člověka.

4. Diskuze

Diskuze je mimo jiné zamýšlena jako fáze, ve které si děti mohou více uvědomit své vlastní myšlenkové pochody. Probíhá ve skupinách, kdy žáci diskutují nad svými koncepty a vzájemně je potvrzují, nebo vyvracejí. Cílem je tedy v rámci diskuze s ostatními dospět ke „vhodnému“ pojetí. Učitel by měl pro tuto fázi formulovat otázky či pokyny, jimiž žáky navede k pojmenování, a tudíž i k uvědomění si vlastního postupu uvažování, ale měl by být jen jakýmsi moderátorem celé diskuze. Žák tak má možnost získávat vhled do svých učebních strategií, což pomáhá zároveň k tomu, aby si z výukové látky zapamatoval více.

Děti si mohou více uvědomit své vlastní myšlenkové pochody

5. Syntéza poznatků

Tato fáze má napomoci ohraničit proces, kdy dochází k propojení či sloučení původního žákova konceptu daného fenoménu s novými informacemi. Stará představa je buď vyvrácena (např. savce nepoznám podle toho, zda mají srst), nebo je proměněna (např. je pravda, že savci mají většinou srst, ale není to určující. Určujícím rysem je, že matky kojí svá mláďata).

Práce s myšlenkovými procesy

6. Zevšeobecnění

Nově vytvořené poznání se diskutuje s ostatními žáky. Diskuze opět musí být řízena učitelem. Vytváří se tak prostor pro přirozenou korekci chybného pochopení výukové látky a ve vzájemné interakci s ostatními spolužáky se původně naivní pojetí daného fenoménu přetváří do konkrétní a definitivní podoby (v souladu s kurikulárními dokumenty).

Propojení původního konceptu s novými informacemi

7. Aplikace

Pokud se nové informace mají stát přirozenou součástí žákova myšlenkového světa, je vhodné vytvořit příležitost pro ověření toho, že původní „naivní“ představa byla nevyhovující. Nejlépe je samozřejmě ukázat užitečnost praktickou aplikací.

Praktická aplikace



Pokud bychom se opět vrátili k výše uvedenému příkladu, pak může učitel např. představit různé živočichy a uvést, zda kojí a proč je kojení důležité, žáci se také mohou doma zeptat, zda byli doma kojeni.

Role učitele v konstruktivistické výuce

Učitel je hlavním zprostředkovatelem informací

Ve výuce zaměřené na frontální výklad je učitel hlavním zprostředkovatelem informací, které jsou žákům předloženy již v „hotové“ podobě k pouhému zapamatování. Stěžejní úlohou je popsat dětem vědecké teorie vzhledem k jejich věku. V konstruktivistické výuce učitel sice také předává pro děti nové poznatky, ale je kladen větší důraz na výběr a přípravu pramenů (didaktické zpracování) a následné usměrňování práce s těmito prameny. Učitel tedy spíše řídí práci žáků a pokládá vhodné otázky, kontroluje výstupy a správnost úvah. Přestává být výhradním zdrojem informací. Součástí usměrňování práce, jak bylo výše řečeno, by mělo být i vedení žáků k tomu, aby si více uvědomovali a pojmenovávali své vlastní myšlenkové procesy.

Jak je z popisu patrné, vyžaduje pojetí konstruktivistické výuky poměrně výraznou změnu vzájemných rolí učitele a žáka. Změny se týkají řízení učební činnosti, komunikačních schémat i celkové organizace práce ve třídě. Je nutné upozornit, že konstruktivistická výuka je náročnější především na přípravu, ale i v hodině je potřeba intenzivnějšího osobního nasazení. Ovšem je otázkou, zda právě to není zárukou didaktické kvality a pedagogické profesionality.

Žák v konstruktivistické výuce

Žák v konstruktivistické výuce se aktivně podílí na vytváření a zpracování nových konceptů

Proměna žákovy role spočívá především v tom, že přestává být pasivním příjemcem učitelova výkladu a sám se aktivně podílí na vytváření a zpracování nových konceptů. Kromě toho by měl být veden k uvědomění si myšlenkových procesů, které při učení využívá. Pokud je výuka vhodně připravena, měl by mít žák možnost pracovat svým vlastním tempem. Ve výsledku by tedy výuka měla být náročnější i pro žáka, neboť se do výuky přesouvá větší část práce na proměně poznání a vstřebání nových informací. Zároveň však jsou dané metody většinou žáky přijímány pozitivně, neboť více odpovídají přirozeným mechanismům spontánního učení. Žák by měl z hodiny odcházet nejenom s určitým množstvím informací, které slyšel, ale s celkově proměněnou strukturou představ v dané oblasti – jeho původně dětské pojetí je nahrazeno novým konceptem.

Pozitiva a negativa konstruktivistické výuky

Konstruktivistická metoda nemusí vyhovovat všem žákům

Jako každý styl řízení učební činnosti má i konstruktivistická metoda svá pozitiva i negativa, není to univerzálně platný efektivní model výuky. Nejvíce samozřejmě záleží na osobnosti učitele, nakolik se s danou metodou ztotožní a jak mu bude vyhovovat. Nyní se podíváme na obecná pozitiva a negativa metody z hlediska praktického.

Tato metoda nemusí vyhovovat všem žákům. Nejpříznosnější bývá pro aktivní a pragmaticky zaměřené jedince, naopak nemusí příliš vyhovovat žákům s rozvínutějším abstraktním myšlením. Zdá se být efektivnější pro prospěchově slabší žáky. Tento závěr vyplývá z několika výzkumných studií, ale nelze jej věrohodně potvrdit, neboť v Česku nebyla dosud konstruktivistická výuka realizována systematicky, dlouhodobě a ve všech předmětech.

Pozitiva konstruktivistické metody:

- Zaměřuje se nejen na předávání nových informací, ale soustředí se i na to, jak jsou nové informace žákem napojeny na jeho původní pojetí daného fenoménu. Původní pojetí je systematicky proměňováno tak, aby se nové informace staly jeho integrální součástí. Nedochází tedy k překrývání a zamezuje se vzniku paralelních pojetí, tzv. vedlejšího účinku, kdy původní představa zůstává nepracovaná a kromě toho se buduje nezávisle nová a nepropojí se nutně související skutečnosti.
- Veškeré strategie konstruktivistické výuky jsou zaměřeny na potlačení a negaci tzv. mylných představ. Při tradiční výuce, pokud jsou mylná pojetí vůbec odhalena, jsou obvykle označena za chybná a učitelem je předložena teorie správná, resp. vyžadovaná kurikulárními dokumenty. Může se pak stát, že dítě novému konceptu nerozumí nebo neví, jak ho propojit se svými dosavadními znalostmi, a nedovede ho tudíž vhodně zabudovat do struktur svého poznatkového systému. Obzvláště jsou-li informace předávány pouze verbálně, může docházet k tomu, že jsou ukládány pouze v sémantické rovině. Dítě je sice schopno daný koncept paměťově reprodukovat, ale nikoli vysvětlit a pochopit jeho smysl.
- Snaží se o vytváření komplexních poznatkových systémů, nikoli pouze izolovaných vědomostí. Metoda založená na monologickém výkladu učitele směřuje k vytváření vědomostí, které žák často není schopen uplatnit ve správných souvislostech, a proto je nevyužívá pro vysvětlení svého okolního světa. Metody konstruktivistické výuky se snaží o začlenění nových poznatků do stávajícího myšlenkového systému žáka tak, že se stávají jeho přirozenou součástí, uplatnitelnou i mimo výukovou situaci.
- Způsobem nastavení metod práce respektuje individuální charakteristiky žáků, neboť předpokládá zjištění dosavadních znalostí a zkušeností žáka v dané oblasti. Důrazem na práci s různým druhem pramenů a různorodými metodami jejich zpracování umožňuje výuku více přizpůsobit individuálním učebním stylům a strategiím žáků.
- Vede žáky k uvědomování si vlastních myšlenkových pochodů, což umožňuje nejenom učiteli, ale i žákovi usměrňovat procesy učení tak, jak je to indivi-

Pozitiva
konstruktivistické
metody

duálně nejvýhodnější, neboť teprve schopnost rozpoznávat vlastní styly učení umožňuje s nimi efektivně zacházet. Podporuje se schopnost samotného učení (kompetencí k učení a řešení problému) a schopnost tyto strategie využívat v procesu celoživotního učení.

- Rozvíjí schopnost žáků samostatně pracovat s informacemi a prameny, a to jednak tím, že poskytuje větší pestrost pramenů, a dále tím, že samotná práce s prameny je součástí výuky. Žáci se učí kriticky posuzovat a třídit informace.
- Výuka je zaměřena na praktickou aplikaci poznatků, což má pozitivní efekt na uplatnění poznatků v běžném životě, a tím zpětně roste motivace k učení.

Negativa konstruktivistické výuky

Negativa konstruktivistické výuky:

- Využití je omezeno, pokud se jedná o zcela nové informace, které ještě nejsou žádnou formou podchyceny v poznacích žáka, ani v podobě naivní teorie. Pro tento typ informací může být vhodnější například klasický monologický výklad a názorné příklady.
- S nepromyšleným uplatňováním konstruktivistických modelů řízení učební činnosti je spojeno určité riziko, kdy se příliš zohledňuje vazba výuky na dosavadní dětské pojetí dané výukové látky. Výuka pak může sklouznout k příliš prakticistnímu pojetí a nevhodnému snižování úrovně zevšeobecnění, což může vést k omezování rozvoje abstraktního myšlení. Proto je metoda vhodná zejména pro primární úroveň vzdělávání, kde je silná vazba učiva na praktický život žádoucí.
- V důsledku charakteru práce s prameny existuje riziko všeobecně nízké míry zevšeobecnění a menší míry zaměření na teoretické znalosti. Nelze však teoretické a praktické znalosti zcela stavět proti sobě. V rámci procesu učení musí žák dospět k syntéze obou typů znalostí, neboť bez teoretických základů nelze aplikovat poznatky prakticky. Je však nutně z hlediska didaktiky upozornit na to, že teoretická koncepce má vyšší explanační potenciál, který přesahuje daný izolovaný jev, a má tudíž obecnější platnost. Přílišná redukce zevšeobecnění tedy může být v důsledku kontraproduktivní.
- Nejčastější překážkou praktické realizace konstruktivistické výuky je velká časová náročnost na přípravu a uskutečnění. Časově náročné je zejména zajišťování pramenů poznání a jejich didaktická úprava. Samotná příprava na vyučovací hodiny musí vycházet z toho, že nejpřirozenější organizační formou konstruktivistické výuky je skupinové vyučování. Učitel proto musí připravovat náplň činnosti a úkoly pro různé skupiny, musí vytvořit soubor prováděcích pokynů, jimiž řídí práci s prameny poznání, a soubor orientačních pokynů, jimiž řídí schopnost žáků přemýšlet a uvažovat o vlastních myšlenkových procesech, především s cílem zlepšit jejich poznávací schopnosti. Učitel musí být

dále připraven na řízení diskuse mezi žáky, která je nezbytnou součástí procesu aktivní konstrukce poznání. To vše klade zvýšené nároky i na kvalitu příprav učitele na vyučovací hodinu.

- Použití čistě konstruktivistického způsobu řízení učební činnosti žáků je limitováno pouze určitými tématy a lze říci, že prakticky se významněji uplatňuje výhradně v určitých vyučovacích předmětech. Ve svých praktických realizacích nacházel konstruktivismus až dosud uplatnění především v matematice a přírodovědných předmětech, ani zde ho však není možné aplikovat plošně. Použití obzvláště v těchto předmětech je z praktického hlediska vhodnější, protože je obvykle k dispozici dostatek různorodých pramenů poznání, při konstrukci pojmu lze vycházet z objektivních faktů, výsledků měření, pozorování či experimentování a vytvořený konstrukt lze s těmito fakty konfrontovat. Navíc i praktické aplikace vytvořených konstruktů jsou jasněji vymezené a jasněji ověřitelné.
- Konstruktivistická výuka je náročná na pomůcky, materiální a technické zabezpečení výuky a jejich didaktickou přípravu. Jde především o různorodé prameny poznání, kterých je vzhledem ke skupinovému charakteru výuky třeba větší množství.
- Samotná realizace konstruktivistické výuky je časově náročnější než výuka prostřednictvím monologického výkladu, což při začlenění do reálné školní praxe může představovat velkou překážku. Současné nastavení kurikulárních dokumentů ale otevírá prostor pro volnější zacházení s výukovou látkou.

Negativa nezávislá na samotné metodě:

Negativa nezávislá
na samotné metodě

- Stejně jako jakákoli jiná metoda je i ta konstruktivistická jistým ideálním modelem, který ani nemůže být univerzálně uplatnitelný.
- Hlavním negativem nezávislým na samotné metodě je nepřipravenost učitelů, rodičů i vzdělávacích institucí na tento model řízení učební činnosti žáků. Na vyšších stupních vzdělání, např. na gymnáziích, pak někdy negativně reagují i rodiče, kteří se obávají, že děti nebudou dostatečně připraveny ke studiu na vysoké škole.

Změny, které by si významnější implementace konstruktivistické výuky do reálné školní praxe vyžádala, jsou však významnější. Tento způsob výuky vyžaduje speciální nácvik, např. prostřednictvím odborných kurzů, nelze si jej jednoduše osvojit z příručky. Vedle nutného dalšího vzdělávání učitelů by byla třeba i úprava školních vzdělávacích programů, zlepšení vybavení škol pomůckami, materiálním a technickým zabezpečením výuky a v neposlední řadě i významnější propagace konstruktivistické výuky jak mezi žáky, tak především mezi jejich rodiči.

Příklad využití konstruktivistické výuky při rozvíjení jazykových dovedností

Metodika
tzv. jazykového učení
založeného na úkolech

Následující kapitola zprostředkovává konstruktivistickou metodiku rozvíjení jazykových dovedností v rámci výukového jazyka. Metodika tzv. jazykového učení založeného na úkolech rozvíjí nejen jazykové schopnosti dětí, ale zároveň i jejich myšlení a schopnost řešit různé situace

Východiska metodiky

Nástup
do předškolního
zařízení nebo školy
je pro mnoho dětí
obtížný

Předchozí texty mimo jiné tematizovaly fakt, že nástup do předškolního zařízení nebo školy je pro mnoho dětí srovnatelný s přistáním na jiné planetě, než na jaké dosud žily. Jsou konfrontovány se zcela neznámým světem, s neznámými předměty, normami, pravidly atd. Tato konfrontace kromě obtíží ale nabízí i nový potenciál pro vývoj schopností a dovedností, tudíž i pro vývoj dosavadního používaného jazyka, který by měl být využit k jeho prospěchu. Mnohé děti se nicméně jen obtížně vyrovnávají s novým prostředím, tolik odlišným od jejich vlastního světa doma, že zisky, které nová situace přináší, nemohou být využity bez pomoci a bez vytvoření příznivého klimatu pro nové možnosti učení se.

Jak tedy může pedagog napomoci tomu, aby se zároveň s adaptací na nové prostředí u dítěte rozvíjely i jeho jazykové kompetence, tolik potřebné pro zvládnutí nároků, které na něj škola klade? Nejprve je v tomto směru dobré zopakovat, jakým způsobem je jazyk osvočován.

Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, jazyk významných blízkých osob je systém, který umožňuje dítěti chápat a popisovat okolní svět a toto uchopování sdílet. Činnosti dítěte v jeho primárním prostředí jsou vedeny především tak, aby se dítě naučilo významu všeho, s čím se lze v bezprostředním okolí setkat, co je potřeba ovládnout, a bylo tak jeho funkční součástí.

Každá činnost
je v raném věku pro
dítě objevováním
něčeho nového

Každá činnost je v raném věku pro dítě objevováním něčeho nového a získáváním zkušenosti v dané oblasti. Učení se komunikaci s lidmi ve svém okolí prostřednictvím jazyka je dlouhodobý a náročný úkol, ve kterém je zapotřebí zejména každodenní praxe. Koneckonců je to činnost, ve které se musíme zdokonalovat po celý život a stále svůj jazyk přizpůsobovat měnícím se sociálním situacím a společenským kontextům. Dítě se nezabývá učením se jazyku vědomě, ale spontánně k sobě stahuje jednotlivá slova a opakující se fráze, které jej zaujmou nebo mu umožňují naplňovat základní komunikaci s druhými v oblasti jeho potřeb. Při pozná-

vání bezprostředního okolního světa se před dítětem objevuje veliké množství neznámých věcí. Během zjišťování jak předměty fungují, fixování jejich tvaru, se dítě spontánně učí, jak tyto věci pojmenovávají jeho blízcí. Tak se u dítěte ruku v ruce s vývojem povědomí o věcech rozvíjí i prostorová orientace, schopnost řešit různé situace, paměť, fantazie. Dítě se učí experimentováním s věcmi a lidmi okolo, krok po kroku, přirozeně, cestou pokusu a omylu, nevědomě. Stejně tak s tímto „pohybem fyzickým i sociálním prostorem“ získává jazyk – neučí se mu vědomě.

Jazyková praxe ve škole

Ve škole jsme zvyklí určovat k učení se jazyku zejména specializované výukové jednotky, v nichž jsou rozebírána gramatická pravidla odděleně od jejich komunikační a sociální funkce. Takové učení se jazyku je málokdy učním stavějším na zkušenostech dítěte a mívá se s přirozeným vývojem dítěte, při kterém se dítě učí jazyk spontánně. Získávání jazykových dovedností je nahrazeno formálním učním se jazyku. Osvojování jazyka je jen málokdy ve škole považováno za něco, co se děje po celý den, je opomíjeno, že jde o činnost, která by mohla a měla být rozvíjena každou chvíli ve škole. Rozvíjení jazyka mimo hodiny češtiny či literatury je obecně ve školách spíše podceňováno, a to bez ohledu na to, že proces rozvíjení jazykové praxe je nejuspěšněji rozběhnut právě ve chvílích, kdy se učíme mimoděk a nezáměrně. Tedy ve chvíli, kdy jsme zaujati sociální situací nebo úkolem, jež prostřednictvím jazyka řešíme, nikoli gramatickou a formální správností toho, co říkáme nebo co je nám říkáno. Ve škole je potenciál situací, ve kterých si lze aktivně osvojovat jazyk, využíván ke škodě dítěte i společnosti jen omezeně.

Holistický přístup k učení využívá skutečnosti, že při jedné činnosti se rozvíjí celá řada dalších aspektů podporujících vývoj dítěte, a to i v oblasti pojmové. Kupř. pokud dítě pracuje se stavebnicí nebo skládá obrázek z kousků (puzzle), pak se zároveň trénuje v oblasti analýzy celkového obrazu a jednotlivých kusů, které do obrazu zapadají (vizuální rozlišování), i ve schopnosti klasifikace, tedy schopnosti posoudit a rozpoznat celek situace z jednotlivostí (např. skládá obrázek míče, psa, domu a orientuje se podle rysů, které spojuje s míčem, psem, domem). Aby dotvořilo celek, musí využít nějakou strategii, složit například nejprve rámec celého obrázku, vybrat čtyři rohy celku, čímž rozvíjí schopnost řešit problémy a soustředit se na cíl. Koncentrovat se v zajímavé situaci pro něj bývá snadné – je zaujato výsledkem, kterého má dosáhnout. V takové situaci se zároveň velmi dobře rozvíjejí pojmy jako vlevo, vpravo, nahoře, dole, vedle, pod, nad, uprostřed. V jediné situaci se kumuluje rozvíjení odlišných aspektů, které jsou ve škole často vyučovány odděleně. Pokud děti stimulujeme, aby se během takovýchto procesů verbálně vyjadřovaly, pokoušely se popsat, co právě dělají, formulovaly své budoucí záměry,

Osvojování jazyka

Holistický přístup k učení

myšlenky, pocity, přání a touhy a asistujeme jim u toho, velmi přirozeně rozvíjíme i jejich jazykovou a komunikační dovednost.

Zajímavé úkoly jsou důležitým aspektem rozvoje jazykových dovedností a formování myšlení dítěte potřebným směrem. Přitažlivé úkoly, související se zájmy dětí, vzbuzující jejich zájem a navazující na jejich předchozí zkušenost, které v sobě zahrnují i nezbytnou dávku porozumění a používání jazyka, poskytují dostatek příležitostí jak rozvíjet jejich jazyk.

Aby si děti osvojily nějaký jazyk, musejí mít možnost jej používat ve velmi konkrétních a reálných situacích, ve kterých mohou nějak aktivně participovat. Když například poslouchají výklad učitele, měly by mít možnost se nějak aktivně podílet na tom, co učitel říká, být vtaženy do procesu poslouchání. Jsou-li třeba prezentovány pedagogem určité oblasti, mohou být děti zapojeny „do hry“ tak, že mají za úkol poslouchat, aby si nakonec mohli vybrat, jak bude výklad pokračovat, jaká aktivita na výklad naváže, jaká bude následovat část, kterou by samy chtěly nějak rozvinout, mluvit o ní, mít z poslouchání nějaký osobní prospěch atp. Obdobně konkrétní a praktická situace pro děti vyvstává, když mohou při učení se debatovat se spolužákem o tom, jak by se úkol zadaný učitelem mohl řešit, nebo o činnosti, kterou právě provádějí. Používání jazyka není cílem, na který by bylo tlačeno, ale je přirozeným funkčním nástrojem k plnění úkolů a možností v nich úspěš.

Aby si děti osvojily
nějaký jazyk, musejí
mít možnost jej
používat



K rozvoji jazykových kompetencí je dítěti zapotřebí:

- pozitivního a bezpečného prostředí;
- konfrontace se smysluplnými a relevantními úkoly, ve kterých může uplatnit předchozí zkušenost z reálného života;
- interakční podpory od druhých při plnění úkolu (učitel, spolužáci).

Jazykové úkoly

Obvyklé aktivity ve školách obsahují dostatek potenciálu k rozvíjení a osvojování jazyka, pouze tento potenciál zůstává nevyužíván. Veškerá činnost ve škole může být aktivitou rozvíjející jazyk. Je potřeba trénovat pedagogy, aby si uvědomovali tento potenciál a uplatňovali některé zásady konstruktivistického přístupu.

Každá edukační událost, která má potenciál být silnou jazykovou aktivitou, by se měla stát kombinací tří druhů činností: úvodní, hlavní a doplňkové. Úvodní část aktivity má za úkol motivovat děti a připravit je na stěžejní pasáž. Dále má funkci představit problém hlavní činnosti. Představme si práci s pohádkovým příběhem. Měla by být uvedena dvěma činnostmi, při kterých dítě může být aktivní. Kupříkladu hlavní postava příběhu a některá ze zápletek je stručně přednesena pedago-

Veškerá činnost
ve škole může být
aktivitou rozvíjející
jazyk

Každá edukační
událost má potenciál
být silnou jazykovou
aktivitou

gem. Děti následně mají možnost výtvarně zpracovat to, co pedagog nastínil, a využít své ruce a myšlení ke stvoření vlastní představy o hlavní postavě a jejím problému. Následně již učitel s dětmi může mluvit o jejich konkrétních představách a o tom, jak oni problém vnímají. Tímto způsobem si děti udělají představu o hlavní postavě i o problému v mnoha různých variacích a jsou motivovány se něco dozvědět od učitele, co by jim mohlo představu korigovat, fixovat nebo více objasnit.



Konkrétně můžeme tento postup ukázat na příběhu „O princezně, která ráčkovala“. Je pravděpodobné, že sociálně znevýhodněné dítě mladšího školního věku nemusí mít nutně představu, kdo je princezna a co znamená ráčkovat. Učitel nejprve uvede příběh. Následně si děti nakreslí, jak v jejich představách vypadá princezna, nebo mohou zkoušet princeznu zahrát, vybrat z různých obrázků ten, který podle nich princeznu představuje, a svůj výběr slovně zdůvodnit a obhájit. Z jednotlivých představ o princeznách může být ve společné práci představen společný obraz toho, kdo je princezna. Dále se rozvine debata mezi dětmi a učitelem, jak to vypadá, když princezna ráčkuje, která část těla se na ráčkování podílí, jaký je rozdíl mezi běžnou řečí a ráčkováním atp. V ideálním případě by hlavní činnost navazovala na reálnou situaci nebo konkrétní zkušenost dětí, tedy kdy ony samy mají potřebu se vypořádat s nově nabytou zkušeností s někým, koho potkaly a jeho řeč byla jiná než jejich nebo něčím zvláštní. Doplnkové navazující činnosti mají vždy upevnit a prohloubit zkušenosti nabyté v hlavní činnosti. Toto prohlubování má vztah k jazykovému podnětu a světu, který je reprezentován v hlavní činnosti, nebo k tomu, co děti musí dělat v hlavní aktivitě (nová úroveň zpracování). Zkušenosti, které jsou předkládány v uzlové části činnosti, dostávají nový nebo hlubší význam ve všech nových situacích, se kterými jsou děti konfrontovány. Například poté, co se děti seznámí s příběhem princezny, mohou objevovat zároveň v debatě způsoby, jak citlivě zacházet s odlišností druhých i sebe sama a neposuzovat se navzájem podle nějakých dílčích charakteristik nebo toho, odkud pocházíme. Zároveň lze pracovat s přenesenými významy, co znamená „chová se jako princezna“, „tváří se jako princezna“, „nese se jako princezna“ atd. Další doplňková činnost může být dramatizace příběhu, pro kterou děti společně vymyslí originální scénář, vyberou z předmětů běžných ve třídě nějaké kulisy, namalují na balicí papír základní tapetu příběhu atd., to vše doprovází výzvy k tomu, aby vyjadřovaly, co právě dělají, o čem právě debatují, kam jejich představy směřují, co by chtěly zkusit atp.

Takové úkoly však lze provádět v jakémkoli předmětu školní výuky, aniž by nutně bylo třeba opouštět plán výuky, nebo je realizovat jen v jazykových před-

mětech. Pokud na takto rozsáhlou stimulaci nemá pedagog čas ani prostor, měl by stimulovat děti v jakékoli činnosti rozvíjejícími otázkami, které má dítě verbálně zodpovědět, pokud něco chce uskutečnit. Například lze umožnit každému dítěti, aby si v hodině přímo při výuce chvíli „odpočalo“, aniž by bylo napomínáno, že se „povaluje“ po lavici. Pokud dovede zformulovat důvody, které jej vedou k potřebě položit si hlavu na stůl (nebo se na chvíli projít po třídě, poodejít do hracího koutku, pokud ve třídě tato možnost je) je mu to dovoleno. Tímto způsobem je pracováno s potřebou dítěte, zároveň je přirozeně stimulováno jeho myšlení, přemýšlení o tom, co právě chce či dělá a co zamýšlí, po čem touží a proč. Jeho řečová produkce je podporována, stejně jako jeho sebereflexe, a též je pracováno s jeho případným odporem.

Jazykové úkoly

Jazykové úkoly: Jazykový podnět a výstup

Aby prostředí ve třídě podporovalo jazykový vývoj dětí, musí splňovat některé požadavky. První požadavkem je, aby jazyk byl maximálně a co nejčastěji používán dítětem během celého vyučovacího dne tak, aby nebyly výrazné výkyvy mezi předměty, ve kterých dítě musí intenzivně mluvit, a těmi, ve kterých nemůže jazyk uplatnit vůbec. Podněty by měly být silné, autentické a smysluplné.



Zejména děti ohrožené jazykovou deprivací musí být vystaveny jazykové praxi ve škole v maximální možné míře. Používaný jazyk, který má dítě stimulovat a něčemu novému naučit, by měl přirozeně vycházet ze situace nebo úkolu, se kterým jsou děti konfrontovány. Neměl by být nepřirozený nebo uměle přizpůsobený konkrétnímu úkolu.

Autentický jazykový podnět na příkladu jazykové produkce spojené s hraním her

Co znamená autentický jazykový podnět, si lze ukázat na příkladu jazykové produkce spojené s hraním her. Kupříkladu při hraní Člověče, nezlob se jsou autentickými slovy: „házíš“, „jsi na řadě“, „výborně“, „k vzteku“, „moje figurka“, „šestka“, „červená“, „zelená“, „modrá“, „žlutá“, „hurá“, „vyhodit“, „vyhrál“. Hru Člověče, nezlob se si jde jen těžko zahrát bez použití těchto nebo podobných výrazů. Slova jako „herní plán“, „startovní políčko“, „hráči“, „pořadí“ nebo slova odkazující k jakékoli další položce formálního uchopení hry mohou být používána, ale nevztahují se nevyhnutelně k průběhu hry samotné. Hru lze hrát koneckonců i bez znalosti těchto slov. Jazyk, který je spontánně využíván při plnění samotného úkolu dovést figurky k cíli, plní komunikativní funkci a jako takový má i šanci být přirozeným a srozumitelným jazykovým podnětem, který stimuluje osvojování si jazyka.

Jazykový podnět musí odpovídat tomu, jaký jazyk děti potřebují pro fungování ve společnosti

Jazykový podnět, se kterým jsou děti konfrontovány, musí odpovídat tomu, jaký jazyk děti potřebují pro fungování ve společnosti. Pro naši cílovou skupinu

děti se sociálním znevýhodněním je to v základu jazyk, který potřebují především k tomu, aby mohly nejprve uspět ve škole. Pro domácí komunikaci již nástroj mají, ten jim umožňuje uspokojit jejich sociální potřeby.

Je nasnadě, že děti potřebují zejména jazyk, který jim umožní komunikovat s pedagogem a ostatními dětmi, pragmaticky vyjadřovat jejich potřeby, formulovat otázky, které jim mohou pomoci tam, kde nerozumí situacím, jazyk, který jim umožní chápat školní instrukce přesněji. Také by to měl být jazyk, který jim dá možnost pracovat s učebnicí či běžnou knihou.

Pro děti v této fázi není důležité, aby měly důkladnou slovní zásobu týkající se vybavení koupelny nebo aby znaly různé výrazy pro odlišné druhy stromů v lese. Ve škole věnujeme mnoho hodin práce slovům a spíše formálním slovním spojením jako „matematická operace“, „velkolepý ohňostroj“, „zoologická zahrada“, „železniční doprava“, „hlavní město“, „dopravní křižovatka“ atd. Ve škole je používána formální varianta jazyka, se kterou se děti jen málokdy mohou potkat v reálném životě. Ostatně, kdo z nás v běžné komunikaci s druhými taková formální slovní spojení kdy skutečně použil?

Podněty by měly být plánovány tak, aby děti v něčem navazovaly a pokračovaly v činnostech, na které jsou zvyklé z reálného života mimo školu. Při každé činnosti by se měla objevovat a být fixována různými obměnami slova, která jsou nezbytná k fungování ve třídě a ve škole a která vycházejí z přirozenosti činnosti.

Například v hlavní činnosti v práci s tématem „Roční období“ jsou slova a spojení, která mohou být zcela přirozená: venku, uvnitř, teď, před měsícem, trvat, posouvat se, pozorovat, podívat se, vydržet, slunce, měsíc, teplo, vlhko, dlouho, dlouhý, delší, krátký, na zemi, na obloze, nahoře, dole, zleva, doprava, východ, západ, rychle. Tato slova se objevují ve stimulujících otázkách nebo instrukcích učitele:

- „Je pro tebe těžké vydržet se dívat na slunce, zatímco se posouvá po obloze zleva doprava?“
- „Nebo si myslíš, že to není vůbec těžké, protože to trvá dlouho a slunce ti nikam rychle neuteče?“
- „Jak dlouho to asi trvá, než slunce přejde celou oblohu? Je pozorování posouvání slunce delší v zimě nebo v létě?“

Děti hovoří o vlastnostech slunce, které mohou kdykoli pozorovat a říkají, co všechno o slunci už vědí. Jazyk (tj. popisování toho, co vidí), který používají při této činnosti, je odpovídající pro fungování ve škole.

V doplňkových aktivitách je pak jazyk z hlavní činnosti znovu opakován v jiných okolnostech a fixován v nových situacích, takže je poskytováno dostatečné množství jazykových podnětů a jsou vytvářeny co nejlepší podmínky pro osvojování jazyka. Např. slovo „dlouho“, se kterým se děti setkaly již v úvodní aktivitě a v hlavních činnostech, je použito v doplňkových aktivitách v různých situacích

Podněty by měly být plánovány tak, aby děti pokračovaly v činnostech, na které jsou zvyklé z života mimo školu

Doplňkové aktivity

a odlišném kontextu. V určité doplňkové činnosti se kupříkladu slovo dlouho objevuje ve větě:

- „Jak dlouho ti trvá se dostat do školy?“

V další doplňkové činnosti, což může být nějaká obvyklá hra při tělesné výchově, dostává slovo nové kontexty:

- „Vydržíš při hře dlouho běhat?“
- „Co bys při hře naopak vydržel dělat dlouho?“

Ve všech činnostech, ve kterých se slovo fixuje, je jazyková produkce vázána k možné přímé zkušenosti dítěte a navazuje na ni. Nejde o čistě abstraktní, ale konkrétní situace, ze kterých dítě v odpovědích vychází. Tak jsou děti podněcovány k jazykovým výstupům, které pro ně nejsou příliš náročné, ale stále jsou rozvíjející.

Právě výstup je vedle podnětu velmi důležitý pro osvojování jazyka. Směřování k určitému, dosažitelnému, viditelnému cíli za pomoci jazyka je velmi efektivním způsobem rozvíjení produkce. Nejpřirozenějším nástrojem rozvíjení jazyka je konstruktivní, na cíl vedený dialog.

V tomto směru jsou to právě učitelé, kteří mohou být dětem se sociálním znevýhodněním nejlepšími a nejdůležitějšími partnery. Podněcují činnost dítěte a mohou dialogem neustále ověřovat pochopení úkolu a smyslu činnosti tím, že dětem vysvětlují významy, které jsou dětem cizí a stimulují je krůček po krůčku směrem k výstupům, které jsou pro ně v běžném kontaktu s druhými náročné. Důležité je, zejména u dětí, které verbální popis čehokoli nepreferují, vytvářet podmínky podněcující a otevírající konverzaci o tématech, které děti zaujmou. Takovou konverzaci nejčastěji podněcuje skutečný zájem o zkušenost dítěte, návrhy řešení situací ze strany dětí a o jejich důvody, proč něco dělají nebo chtějí.

Smysluplné cíle a úkoly

Zkuste přemýšlet: kdy jste se naposledy něčemu novému učili s chutí? Kdy jste se učili, aniž byste pocítili tíhu učení? Co vás motivovalo? V jakých podmínkách učení probíhalo? Jakým způsobem?

Jsmo schopni se celý život učit věci, které jsme nikdy předtím nedělali anebo které vidíme poprvé. Každý úkol, který má potenciál nás něco naučit, obsahuje určitou výzvu a zároveň musí mezi náročností úkolu a jeho kapacitou existovat nějaký rozdíl, „mezera“ k překonání. Neměla by to ovšem být propast ani pouhý krůček. Obojí je demotivující. U první možnosti nevidíme reálnou možnost překonání vlastními silami, u druhé je změna tak malá, že mezi současným stavem a novým stavem není téměř žádný rozdíl. Učební potenciál se skrývá tam, kde jsou cíle smysluplné, specifické, skutečné, existují možnosti, jak jich dosáhnout vlastní aktivitou v určitém čase. Tak je to i u konfrontace s neznámým jazykem. Vždy by měla existovat nějaká spojnice mezi minulou dovedností a nově osvojovanými

Výstup je pro osvojování jazyka velmi důležitý

Učitelé mohou být dětem se sociálním znevýhodněním nejlepšími a nejdůležitějšími partnery

Učební potenciál se skrývá tam, kde jsou cíle smysluplné, specifické, skutečné

slovy a významy. Nejprve musíme vždy postupně budovat pevný most, než přes propast pustíme dopravu.

Často navrhovanou pedagogickou strategií podpory sociálně znevýhodněného dítěte je podporovat jej v činnostech, které již umí nebo ve kterých je dobré. To ale pro dítě nemá valného významu, pokud k této činnosti není připojena nová výzva, která jej může posunout dál. Taková činnost pouze utvrdí dítě v tom, co již umí a ovládlo. Je tedy potřeba na ní spíše navázat, rozšířit horizont a kontext dané činnosti, a to tak, aby dítě mohlo dále objevovat, přizpůsobovat si nová mentální schémata a prohlubovat si znalosti za horizontem známého. Jak dítě zkusí pochopit, co se děje „o kousek dál“, je konfrontováno s jazykem, se kterým se ještě nesetkalo. Pokud se nová slova a významy spojí s přímou reálnou zkušeností, tedy pokud se je dítě nemusí učit mimo kontext (např. jen za pomoci nějakého fiktivního příběhu), získá pocit samostatnosti a uvědomí si vlastní schopnost se učit.

Potřebná „mezera“ pro každé dítě ve třídě je samozřejmě jiná. Děti mají vždy odlišnou úroveň jazykové znalosti, kognitivního, sociálního a emocionálního vývoje. Rozdíl není až takový problém, protože každé dítě může doplňovat „mezeru“ svým vlastním způsobem, podle svého potenciálu a dovedností. Nové poznatky si děti přebírají podle své úrovně. Nejdůležitější podmínkou je motivace k tomu, aby dítě chtělo překonat tuto „mezeru“. Zároveň je ale potřeba, aby mělo dostatek schopností tak učinit. Možnosti, schopnosti a vůle jsou základní podmínky učení se, a to i v jazykové oblasti. Motivaci dítěte nejčastěji spouští zájem, možnost dobrat se nějakého tajemství. Zvědavost je přirozenou vlastností dětí. Tak se spouští zájem komunikovat a používat i takovou formu jazyka, která není dítěti zcela vlastní, snažit se o ni. Vzpomeňme sami na sebe: kdy, v jakých situacích, za jakých podmínek jsme byli ochotni používat cizí jazyk bez ohledu na to, že jsme jej uměli nedokonale nebo se do té doby báli jej použít ke komunikaci? Co nás motivovalo? Co nás odrazovalo?

Experimentování se světem děti povětšinou baví, nemají z něj příliš velký strach. Děti jsou schopny se pustit i do obtížného úkolu, pokud je osloví. Pro každé dítě, natož pro sociálně znevýhodněné dítě, musí být úkol něčím dostatečně atraktivní. To, čeho mohou děti dosáhnout, musí přinášet nějaký viditelný a pro ně smysluplný výsledek.

Možnosti, schopnosti a vůle jsou základní podmínky učení se

Podmínky rozvíjející a motivující jazykovou produkci

Prostřední třídy

Kvalita prostředí a podmínky, ve kterých jsou děti stavěny před úkol, jsou stejně důležité jako smysluplnost cíle, někdy dokonce hrají roli ještě větší. To, jak se děti učily věcem ve svém domácím prostředí, dále určuje způsob, jakým se dítě zachová vůči nové výzvě.

Děti by měly mít možnost se ve škole cítit alespoň zčásti jako doma

Edukační prostředí by mělo nějakým způsobem poskytovat dětem pocit, že nějak souvisí s jejich reálným světem mimo školu. Zároveň by mělo být místem, které samo vyzývá k prozkoumání a nabízí různé možnosti. Každé dítě potřebuje věřit ve své schopnosti se v daném prostředí orientovat, pohybovat, rozumět mu a pouštět se v něm do nových akcí. Děti by měly mít možnost se ve škole cítit alespoň zčásti jako doma.

Realizace něčeho takového velice závisí na tom, jaký prostor má učitel k dispozici. Pokud je to jen trochu možné, je dobré, aby „domácí“ třída odrážela dětské zájmy mimo školu. Objevují se v ní například obrázky, které zahrnují koníčky dětí, cestu, kterou chodí do školy, místa, kde bydlí. I když jde o sociálně postižená místa, lze vytvořit obrázek, koláž, fotografii, která dává místu určitou atmosféru, zachycuje děti či dospělé při nějaké aktivitě atp. Je dobré vytvořit s dětmi například kreslenou mapu, kam každé zakreslí, jak vnímá svůj domov. Třída by měla určitým způsobem zahrnovat rodinné či sociokulturní elementy dětem blízké, něco, co si například mohou přinést z domova, drobné, doma běžně užívané předměty s nějakým jim srozumitelným významem a podtextem atd.

Třída by měla působit příjemně a vesele

Třída by měla působit příjemně a vesele, i když v ní není příliš prostoru. V ideálním případě, zejména na 1. stupni ZŠ, by měla poskytovat různé koutky s vysokou názorností, sloužící k celé řadě možných aktivit a nabízející předměty, které jsou potřebné pro úspěch ve škole a se kterými se děti potřebují neustále setkávat: knihy, počítač, matematické pomůcky, místo reprezentující aktuální denní události ve škole, v okolí a ve společnosti, hudební nástroje, technické pomůcky atd. Třída by měla v ideálních podmínkách sloužit k poznávání, být atraktivním místem, ve kterém lze strávit celý den a stále se něco učit.

Pokud to jen trochu lze, pedagog by měl uspořádat židle a stoly takovým způsobem, aby se děti mohly jeden od druhého učit, aby slyšely dobře, co druzí říkají, viděly reakce ostatních dětí, měly s nimi oční kontakt a viděly na činnosti, které druzí dělají a jak.

Svět třídy by měl sociálně znevýhodněným dětem nabízet to, co v jejich domácích sociálních podmínkách nelze nabídnout, a zároveň by měl tvořit přirozený most mezi jejich domovem a širší společností.

Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem

Za žáky sociálně znevýhodněné považuje školský zákon i děti-cizince, jejichž rodiny žádají v České republice o azyl

Za žáky sociálně znevýhodněné považuje školský zákon i děti-cizince, jejichž rodiny žádají v České republice o azyl. Následující text vznikl jako reakce na potřeby

učitelů při práci s těmito dětmi a jejich rodinami. Žáci a studenti v tomto postavení již nejsou na školách v České republice žádnou výjimkou, domníváme se, že zařazení takového textu může být učitelům ku prospěchu. Za neméně důležité rovněž považujeme, že některé postupy a metody práce se žáky s odlišným mateřským jazykem lze s úspěchem využít i v případech dětí z prostředí sociálně vyloučených lokalit.

Neznalost vyučovacího jazyka

Žáci, kteří před nástupem do české školy nebyli vychováni a vzděláváni v česky mluvícím prostředí, a tudíž si dostatečně neosvojili vyučovací jazyk, představují pro učitele specifickou skupinu. Často se jedná o žáky s cizím státním občanstvím, jejichž rodiče hledají v České republice uplatnění. Do obdobných situací se však mohou dostávat i děti, které se již v ČR narodily, avšak vyrůstají v rodinách, jejichž členové spolu doma běžně komunikují jiným jazykem než češtinou.

Situaci komplikuje nejen samotný fakt, že tito nově příchozí žáci se ocitají v cizím jazykovém prostředí, ale i to, že velmi často mají zcela odlišnou představu o tom, jak školní prostředí funguje a co se od nich ve škole očekává. Porozumění novému prostředí mohou zakládat pouze na své dosavadní zkušenosti. Ta však byla utvářena v rámci vzdělávacích systémů, které se od toho českého různou měrou odlišují. Není proto vhodné se u nově příchozích žáků spoléhat na nějaké zásadní předporozumění našemu školnímu prostředí. Pro úspěšné začlenění je třeba klást důraz na efektivní komunikaci mezi školou, žákem a jeho rodinou a na sdílení informací, které čeští žáci i rodiče považují za samozřejmé.

Na rozdíl od českých rodičů nemají rodiče-cizinci většinou žádné osobní zkušenosti se vzděláváním v českém školství. Netuší, jak česká škola přesně funguje, nemají představu, co se očekává od jejich dětí i od nich samotných. Nezřídka si děti osvojí češtinu rychleji než jejich rodiče a stávají se pro ně zdroji informací i tlumočníky zároveň. Ve složitější situaci se však ocitají i rodiče, kteří sice absolvovali školu v České republice (resp. v bývalém Československu), ale nejednalo se o školu hlavního vzdělávacího proudu, nýbrž o tzv. školu zvláštní. I tito rodiče mohou mít problém s chápáním chodu školských institucí. Předpokladem úspěšného procesu začleňování je vzájemná výměna důležitých informací mezi všemi zúčastněnými stranami, posílená o soustavné ověřování správného porozumění.

Ze strany učitele je žádoucí co největší míra vzhledu do situace dítěte a jeho rodiny. Je důležité si uvědomovat, že způsob života rodiny může být výrazně odlišný od životního standardu, který je běžný pro učitele i většinu žáků, a že požadavky, které jsou ostatní děti schopny plnit, např. přinést si do školy dětskou knihu, oblíbenou plyšovou hračku nebo jiné předměty každodenní potřeby, mohou pro děti s jiným kulturním zázemím představovat značný problém.

Pro úspěšné začlenění je třeba klást důraz na efektivní komunikaci mezi školou, žákem a jeho rodinou

Příprava na příchod nového žáka

I když škola nikdy s určitostí neví, v jaké fázi školního roku bude nového žáka přijímat a jakým mateřským jazykem bude on a jeho rodiče mluvit, je možné se na tuto situaci částečně připravit a předejít tím nejružnějším nedorozumění v budoucnu. Podstatou této přípravy je zformulování základních informací o fungování školy, které chceme, aby nově příchozí žák i jeho rodiče věděli. Současně je dobré zamyslet se nad informacemi, které naopak o žákovi a jeho rodině potřebuje získat škola, aby bylo možné připravit postup jeho následného začleňování a vzdělávání.

Velká část cizinců, kteří přivádějí své děti do školy, nemluví dobře česky a zpravidla se neorientuje v terminologickém žargonu českého školství. Pokud je to možné, doporučuje se pro první setkání, kdy jsou předávány nejdůležitější informace, využít služeb tlumočnicka. V případě, že si jej nemůže dovolit ani škola, ani rodiče, je možné hledat podporu například v okolních státních či neziskových organizacích pracujících s cizinci nebo zaměřujících se na podporu inkluzivního vzdělávání.

Všechny důležité informace je třeba předávat rodičům písemně, ideálně v jejich mateřském jazyce. Je však třeba také zjistit, zda jsou rodiče (i necizinci) funkčně gramotní (nebo zda jsou vůbec gramotní), tedy že předkládaným informacím rozumějí, popř. zda mají ve svém okolí někoho, kdo jim je schopen dané požadavky a informace zprostředkovat. Velmi osvědčeným nástrojem efektivnějšího porozumění jsou vícejazyčné informační materiály (brožury či letáky), které shrnují základní organizační aspekty školního života, jako jsou začátek a konec vyučování, rozvrhy hodin, přestávky, stravování, prázdniny, výlety, exkurze, školy v přírodě apod. Při tvorbě tohoto materiálu lze využívat kapacity neziskových organizací v okolí či dobrovolníků, inspiraci je též možno čerpat z již přeložených informačních materiálů tohoto typu dostupných na internetu (např. informace pro rodiče na www.inkluzivniskola.cz).

Pro školu je výhodné mít připravený i vícejazyčný seznam předmětů a doporučených či povinných pomůcek. Důležité je též zformulovat povinnosti žáků i rodičů vůči škole (stručný výtah ze školního řádu) včetně očekávání, která nemusí být cizincům na začátku srozumitelná (kontrolování domácích úkolů, podepisování žákovské knížky). Velmi prospěšnou pomůckou, usnadňující zejména menším dětem příchod do nového prostředí, je plán školy doplněný o označení třídy, jména důležitých osob a kontakty na ně. Pokud přichází dítě do školy v průběhu školního roku, měl by učitel pamatovat na to, aby s nově příchozím prošel celou budovou a vše mu ukázal. Následně by se měl snažit kontrolovat, zda se nově příchozí žák ve školním prostředí opravdu dostatečně orientuje, zejména je-li školní budova rozsáhlejší či je-li tvořena více budovami. Rodiče dítěte by též měli být seznámeni s možností konzultací, rodičovských schůzek, nabídkou mimoškolních aktivit apod.

Zformulování
základních informací o
fungování školy

Důležité informace
je třeba předávat
rodičům písemně

Je výhodné mít
připravený vícejazyčný
seznam předmětů
a doporučených
či povinných pomůcek

Protože služeb tlumočnicka není možné využívat neomezeně, je dobré osvojit si základní zásady komunikace s člověkem, pro kterého není čeština mateřským jazykem. Tyto principy spočívají v úpravě písemných i ústních sdělení směrem k jednodušším a přesnějším formulacím, aniž by docházelo k deformaci češtiny a ztrátě obsahu. Návody, jak dosáhnout pro cizince srozumitelného vyjádření a čeho se v řeči v zájmu co nejkvalitnějšího přenosu informací vyvarovat, naleznete například v sekci čeština - komunikace na webovém portálu www.inkluzivniskola.cz.

Jak postupovat při přijetí žáka do školy

Přijímací pohovor poskytuje prostor nejen pro předávání důležitých informací o fungování školy, ale je také první fází získávání informací, které jsou dále využívány při formulování individuálního postupu při začleňování. Je výhodné, aby se kromě žáka, jeho rodičů a ředitele školy účastnila přijímacího pohovoru i osoba pověřená koordinací začleňování nově příchozích žáků. Tuto roli může zastávat vybraný pedagog, výchovný poradce či metodik prevence. Je užitečné, když se informace o celém procesu začleňování soustředí u jednoho pracovníka, který je v kontaktu s ostatními pedagogy, žákem i jeho rodiči a dohlíží na optimalizaci procesu začleňování.

Při přijetí je třeba vycházet z aktuální situace nového žáka a získat informace o jeho současné úrovni češtiny, délce pobytu v ČR, znalosti dalších cizích jazyků, rodinném zázemí, věku, předchozím vzdělávání, pobytovém statusu apod. Je prospěšné vyjasnit si na samém začátku s rodiči, jak se správně vyslovuje žákovo jméno, popř. jak jej oslovovat. Přidělování českých přezdívek nemusí být nutně každému příjemné. Dále nás pak zajímá, jakým jazykem se běžně hovoří v domácnosti, jakou formou bude škola s rodiči komunikovat či zda existují nějaká citlivá témata, na která by si učitelé měli dát pozor.

Všechny výše uvedené informace nám dávají výhodu v navazujícím auditu dovedností, na základě kterého se pro žáka vytváří průběžný vyrovnávací plán. Čím lépe žáka poznáme na začátku, tím spíše dokážeme navázat na to, co již umí a zná, a překlenout mezery, které jsou způsobeny odlišností ve vzdělávacích systémech. Je dobré brát v potaz také pobytovou situaci rodiny. V případech, že se jedná o rodinu azylantů, je možné využívat některé z forem podpory státního integračního programu, například při podpoře výuky češtiny jako cizího jazyka.

Audit dovedností

Auditem dovedností rozumíme v tomto případě diagnostiku vzdělávacích potřeb, která je předpokladem pro vytvoření adekvátního vyrovnávacího plánu. Ten napomáhá navázat na již dosažené vzdělání s ohledem na systémovou i obsahovou

Přijímací pohovor

Aktuální situace nového žáka

Čím lépe žáka poznáme na začátku, tím spíše dokážeme navázat na to, co již umí a zná

Diagnostika vzdělávacích potřeb

odlišnost českého a zahraničního vzdělávacího systému. Jedná se o dlouhodobý a kontinuální proces, který kromě vzdělávací historie mapuje i ostatní faktory, které ovlivňují dosavadní vzdělání včetně zájmů, očekávání, zkušeností, vztahu rodiny ke vzdělání apod. Získávání těchto informací probíhá v období několika týdnů poté, co je žák zařazen do ročníku. Pokud se nejedná o výjimečný případ, doporučujeme zařazovat žáky do ročníků podle věku. Zařazení mezi mnohem mladší spolužáky působí mnohdy spíše demotivačně než podpůrně.

Je třeba počítat s tím, že krátce po příchodu do neznámého a pro ně ne zcela srozumitelného prostředí mohou nově příchozí žáci trpět určitou formou kulturního šoku, který se může projevat neschopností či neochotou komunikovat (tzv. silent period). Nikdy neznáme úplný kontext jejich příchodu do země a o přestěhování do cizí země zpravidla rozhodují rodiče. Děti opouštějí známé prostředí a přicházejí o kamarády. Je pochopitelné, že proces adaptace na nové prostředí je velmi individuální, u každého jedince se liší jak intenzitou prožívání, tak délkou trvání. Důležité však je, aby po tuto dobu cítil žák podporu ze strany pedagogů a mohl se na ně kdykoli s důvěrou obrátit, pokud něčemu v novém prostředí nerozumí.

Z přijímacího pohovoru zpravidla máme již základní informace o žakově mateřském jazyce, sociokulturním zázemí a vzdělávací minulosti. Případně lze též ověřit úroveň znalostí češtiny a na jednoduchých početních úlohách i dosaženou úroveň v matematických kompetencích. K diagnostice ostatních vzdělávacích potřeb přistupujeme cca za 2 až 4 týdny po nástupu do školy, poté, co se žák seznámil s novým prostředím. Během těchto prvních týdnů je dobré věnovat čas pozorování žáka a jeho komunikace v jednotlivých situacích a prostředích. Koordinací této fáze by měl být pověřen třídní učitel nebo koordinátor začleňování, ale týká se všech pedagogů, kteří se s žákem setkávají. Svá pozorování by si měli zaznamenávat a posléze společně vyhodnotit.

Zhruba ve 3. až 4. týdnu lze přistoupit k zevrubnějšímu posouzení vzdělávacích potřeb jak v češtině a matematice, tak v ostatních předmětech. Proces učení může komplikovat nedokonalá znalost češtiny – takovou skutečnost je třeba chápat jako objektivní příčinu, která ovlivňuje výkon žáka. Je proto nutné, aby na integrační proces dohlížela osoba koordinátora, která informace o žákovi průběžně shromažďuje a vyhodnocuje a má přehled o jeho silných i slabých stránkách. Koordinátor má také klíčovou úlohu při sestavování vyrovnávacího plánu.

Metody auditu dovedností

Metody hodnocení
znalostí a dovedností

Metody hodnocení znalostí a dovedností mohou být různé. Všechny by však měly být vedeny citlivým způsobem, aby se předešlo nepřiměřenému stresu. Jednou z používaných metod je neformální pohovor, v rámci kterého je shromažďování

dat založeno na přímém dotazování. Soubor otázek musí být ucelený, konzistentní a cílit především na komunikační dovednosti žáka. Může být však též zdrojem informací o žákově minulosti, rodinném prostředí, trávení volného času apod. Metodu rozhovoru je vhodné kombinovat s pozorováním.

Pozorování a zaznamenávání projevů žáka ve školním prostředí je vhodnou metodou ke zjištění chování a interakcí v kolektivu spolužáků, komunikace a jednání s učiteli, při vyučovacích předmětech, o přestávkách, v jídelně, na hřišti apod. Získáme tím informace o schopnostech používání češtiny ve formálních a neformálních situacích, chování v novém prostředí, zapojení do kolektivu i o tom, zda se jedná o studijní typ. Toto cílené pozorování by mělo probíhat minimálně dva týdny od příchodu do školy. Závěry z pozorování jsou pak podkladem pro naplňování integračního procesu.

Mnoho důležitých informací je možné získat od rodičů, pokud s nimi dokážeme navázat kontakt a domluvit se. Mohou nás informovat nejen o způsobu vzdělávání v jejich zemi původu, ale též o svých očekáváních a o představách, jak by měla vypadat vzdělávací trajektorie jejich dítěte. Protože očekávání všech zúčastněných stran se mohou velmi často lišit, představuje pohovor s rodiči i cestu k jejich vzájemnému sladění. Prospěšné je, pokud rodiče dodají k nahlédnutí školní dokumentaci ze zahraniční školy (vysvědčení, žákovské knížky, pracovní sešity apod.). Umožní nám to udělat si lepší představu o dosaženém vzdělání.

Hodnotným zdrojem informací při diagnostice jsou též spolužáci a ostatní učitelé. Jsou s novým žákem v průběžném kontaktu a mohou sledovat jeho pokroky v jednotlivých oblastech začleňování. V diskusi se žáky je dobré tematizovat nejen zkušenosti s novým spolužákem, ale i jejich vlastní postřehy ohledně školy, silné a slabé stránky apod. Učitelé zase mohou vzájemně porovnávat, jak žák zvládá jednotlivé předměty.

Vyrovňovací plán

Na základě získaných informací je vytvářen vyrovňovací plán, který by měl obsahovat reálné a dosažitelné vzdělávací cíle, jichž může žák ve stanoveném čase v jednotlivých předmětech dosáhnout. Konečným cílem vyrovňovacího plánu je stav, kdy si nově přichodící žák plně osvojí češtinu a překoná diskontinuity ve vzdělávání natolik, že již v procesu vzdělávání nepotřebuje mimořádnou podporu.

Je třeba počítat s tím, že zpočátku by měly vzdělávací cíle směřovat především ke zlepšení schopnosti užívat češtinu v různých komunikačních situacích a k prohlubování řečových dovedností. V ideálním případě je dobré zvýšit počet hodin výuky českého jazyka a školní výuku ještě podpořit odpoledním doučováním. V případě, že školu navštěvuje více žáků bez znalosti češtiny, je efektivním řešením zajištění kurzu češtiny pro cizince, např. z pravidelného každoročního dotač-

Pozorování
a zaznamenávání
projevů žáka
ve školním prostředí

Vyrovňovací plán

ního programu MŠMT. V rámci ostatních předmětů lze postupně rozvíjet slovní zásobu ve vztahu k odbornější terminologii jednotlivých předmětů a podporovat osvojování si praktických dovedností, které nevyžadují znalost jazyka.

Pro úspěšné využívání vyrovnávacích plánů je třeba dbát i na průběžné vyhodnocování jednotlivých fází začleňování. Zjišťujeme, jestli se nám daří s žákem dosahovat vytčených cílů a naplnění jednotlivých kritérií. Těmito kritérii může být například plnění cílů stanovených vzdělávacím programem, vzdělávací výsledky, vytváření kamarádských vazeb v rámci třídního kolektivu, spokojenost a motivovanost žáka, překonávání jazykové bariéry, spokojenost rodičů apod. Více informací k vytváření vyrovnávacích plánů můžete nalézt na portálu www.inkluzivniskola.cz v sekci „organizace“.

Kam se obrátit pro podporu?

Proces adaptace na odlišný vzdělávací systém klade nároky na všechny zúčastněné strany. Pro učitele může být mnohdy obtížné dorozumívat se s žákem, který plně neovládá češtinu. Pro žáka je situace neméně obtížná, neboť se od něj očekává, že bude zvládat látku v jazyce, který ovládá pouze do určité míry. Pokoušíme se proto zjistit, zda by do procesu začleňování nemohly vstoupit další subjekty, které by zajistily některé dílčí aktivity napomáhající integraci, konkrétně např. průběžné doučování češtiny i dalších jednotlivých vyučovacích předmětů. Řada neziskových organizací může nabídnout jak kurzy, tak podporu dobrovolníků, kteří s žákem opakují probranou látku a pomáhají dovysvětlit, co žák kvůli případné jazykové bariéře či kulturní odlišnosti ve škole nepochopil.

V případech, že v průběhu začleňování nastanou konfliktní situace, je dobré oslovit organizace a instituce, které se zaměřují na problematiku integrace cizinců. Jednou z nich je například META o. s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů (www.meta-os.cz), která kromě přímé podpory pedagogů při začleňování nově příchozích žáků-cizinců provozuje i webový informační portál www.inkluzivniskola.cz, kde jsou soustředěny dostupné informace k jednotlivým oblastem začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem a migrační zkušeností, ale i pracovní listy, aktivity a v neposlední řadě kontakty na subjekty, které mohou školám pomoci (tlumočníci, nevládní organizace, dobrovolnická centra atd.).

Ze státních institucí lze hledat podporu například u Center podpory inkluzivního vzdělávání (www.cpiv.cz), která mají za cíl podporovat školy při začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo Center podpory integrace cizinců (www.integracnicentra.cz), která mimo jiné organizují i kurzy češtiny pro cizince. K financování aktivit spojených s integrací cizinců na školách vypisuje též Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (www.msmt.cz) každoročně několik dotačních programů.

Dva rozdílné přístupy k vyučování a učení



O výuce sociálně znevýhodněných dětí: „Děti špatně snáší frontální výuku, mají velké problémy se soustředěním a práce v malé skupině je nutí být neustále v akci. Je potřeba často měnit styl práce, ukazovat jim praktické příklady ze života a co nejvíce ocenit, je společné povídání o problémech, o životě, o čemkoli, co je zajímavé. Po třech letech práce si myslím, že už mohu zařazovat frontální výuku a samostatnou práci častěji. Je to nutná příprava na přechod na druhý stupeň i na střední školu. Do té doby musí být adaptováni na běžný způsob výuky a zvládat její nároky.

Připravuji je také na různé styly práce, vyměňuji si občas hodiny s kolegyní, aby si děti zvykaly i na jiné učitele, nejen na studenty, kteří k nim mají velmi liberální přístup.

Samostatnou práci jsem zadávala podle tempa jednotlivých dětí. Rychlejší a samostatnější děti si braly víc úkolů, ostatní musely splnit minimum, které bylo povinné. Začaly se tak postupně profilovat děti, které byly po krátké instruktáži schopné samostatně pracovat.“

Paní učitelka Jarmila,
základní škola

Následující text sepsala Věra Pokorná (ředitelka Centra rozvoje učení a myšlení – ROZUM) a ráda by se v něm zamyslela nad dvěma možnými přístupy ke vzdělávání, které jsou uplatnitelné v našich současných společenských podmínkách – přístup zaměřený na obsah a přístup zaměřený na proces učení.

První přístup je zaměřen na obsah vyučování, tedy na to, aby si žáci ze školy odnesli co nejvíce vědomostí. Druhý přístup preferuje to, aby se žáci naučili, jak informace vyhledávat, organizovat, jak je uplatnit v jiném kontextu než jen v tom, kde informace poprvé nabyli. Druhý postoj tedy uvažuje o procesu učení, o tom, jak rozvíjet myšlenkové pochody žáků, aby jednou s novými informacemi uměli nezávisle pracovat.

I když čtenář jistě již z prvních řádek odhadne, kterému přístupu dávám přednost, musím povědět, že oba přístupy jsou legitimní a mají své výhody i nevýhody.

Přístup zaměřený na obsah

Učitel je školen
k tomu, aby školní
látku předal žákům
v hotové podobě

Tento přístup není nutné dlouze popisovat. Všichni jsme jím prošli a máme s ním zkušenosti. Je v podstatě stále hlavním přístupem učitelů jak na základních a středních školách, tak dokonce i na univerzitách. Žákům je předkládáno učivo, někdy velmi sofistikovaným způsobem, a žáci se ho musí naučit. Učitel je školen k tomu, aby školní látku předal žákům v hotové podobě, již předem promyšlenou tak, aby stačilo jen dávat pozor a věc si zapamatovat.

Přináší to však s sebou dvě nebezpečí. První je v tom, že nevíme, čeho si dítě všimlo, jak úkolu porozumělo a co se děje v jeho „černé skříňce“, což je přirovnání, které chce naznačit, že je těžké dozvědět se něco z toho, co se děje v mentální sféře dítěte. Někteří odborníci se domnívají, že se to učitel při třiceti žácích ve třídě ani nemůže dozvědět. Jednou z neúčinnějších metod je dívat se na chyby, které žáci dělají, z pohledu jejich příčin.

Uvedu příklad ze své praxe psychologa. Do poradny přišel velmi příjemný, čistě oblečený a snaživý chlapec, který navštěvoval třetí třídu. V žádosti o vyšetření stálo, že si stále plete, kde se píše velká písmena. V krátkém diktátě skutečně chyboval ve slovech pan Novák, jehož jméno napsal s malým „n“. Mohl si diktát prohlédnout a chybu napravit. Zdálo se mu, že je vše v pořádku. Proto jsem se ho zeptala, proč napsal jméno „Novák“ jako „novák“. Odpověděl mi, že přeci pan Novák není jeho kamarád. Pamatoval si ještě z druhé třídy výklad učitele, který chtěl látku dětem přiblížit. Řekl jim, že velká písmena píšeme ve vlastních jménech, pro ně jsou to například jména kamarádů. Jistě tehdy učitel pověděl víc pravidel. Dítěti ale zůstala v paměti tato pomůcka.

Pokud se dětem jen červeně podtrhnou chyby, aniž bychom věděli, proč se chyba stala, pak je přivedeme do nejistoty a psaní – v našem případě velkých písmen – je spojeno s velkým chaosem, protože jedno nedorozumění může ovlivnit porozumění gramatickému jevu jako celku. Dítě pak začne pochybovat o psaní velkých písmen v jakémkoli kontextu. Ze své praxe bych mohla uvést více takových příkladů. Pokud se hned odstraní nedorozumění, pak je náprava velmi jednoduchá.

Proto se domnívám, že i kdyby učitel neměnil radikálně přístup k učení, měl by s chybou pracovat ne jako se selháním, ale jako s diagnostickou pomůckou. Pokud třetina dětí chybje ve stejném jevu v diktátu (a některým se možná podařilo najít správné řešení jen cestou pokusu a omylu), pak by měl vědět, že jev si děti dosud nezvnitřnily nebo neprocvičily a je nutné se k němu vrátit.

Pokud učitel předkládá hotovou látku jen pro zapamatování, pak druhým nebezpečím je ta skutečnost, že žáci nemusí porozumět záměru učitele. Jak často jsou děti i studenti na vysokých školách vedeni k tomu, aby odhadovali, jakou odpověď učitel očekává, dokonce někdy i to, jakými slovy mají určitý poznatek vyjá-

Žáci nemusí
porozumět záměru
učitele

dřít! Robert Sternberg, současný světově uznávaný profesor psychologie, který působí na univerzitě v Yale, říká, že nešťěstím školy je to, že se má žák naučit vědomosti tak, jak je pochopil vyučující. Pokud se učitel střídají a předkládají k zapamatování stejnou látku různými způsoby, pak se žáci často vzdávají a jsou pro ně tyto informace buď nedostupné, nebo o ně ztrácí zájem.



Přístup zaměřený na obsah je spojen zákonitě s autokratickým politickým systémem, který nepřipouští diskusi, je však široce rozšířen i v zemích, kde lidé žijí v demokracii minimálně od poloviny dvacátého století. Feuerstein ve své knize **Learning to Think, Thinking to Learn: A Comparative Analysis of Three Approaches to Instruction** z roku 2010 tvrdí, že tento postoj podpořil i Piaget, který považoval inteligenci a myšlení za charakteristiku vývoje mozku. Hans Aebli, jak uvádí Feuerstein, byl první, kdo převedl Piagetovy myšlenky do jazyka didaktiky a po mnohaletém teoretickém i praktickém zkoumání došel k závěru, že podle Piageta není nutné učit proces myšlení a logické činnosti. Podle Aebliho interpretace Piagetova teorie ukazuje, že logické myšlení se získává samo o sobě prostřednictvím interakce mezi zráním mozku a samotným přístupem k podnětům, umožňujícím rozvoj mozku, který vyvolává pohotovost v procesu myšlení. Buď osoba dosáhne myšlenkového stadia jako výsledek asimilace a akomodace, jak ji Piaget popisuje a proto nepotřebuje, aby se mu poznatky zprostředkovaly, nebo osoba nedosáhne odpovídajícího vývojového stádia a navrhované interakce učení mu nepomohou. I u nás jsou Piagetovy závěry brány s velkou vážností. Děti se v předškolním věku vyšetřují, zda jsou zralé jít do školy. Často uvažujeme o tom, že určité myšlenkové operace děti v určitém věku ještě nemohou pochopit apod. Není možné říci, že jde o nesprávný závěr. Jde o dilema, zda budeme zcela spoléhat na vývoj mentálních funkcí, nebo zda budeme děti akcelarovat a předcházet jejich možným vývojovým obtížím. Druhé nebezpečí je, že budeme na děti příliš nároční a nebudeme věřit jejich spontánnímu vývoji.

V další části textu budeme porovnávat výhody a nevýhody přístupu zaměřeného na obsah ve vztahu k přístupu, který se zaměřuje na myšlenkové procesy a strategie učení u dětí, tedy na kognitivní přístup ke vzdělání. Budeme tak mít příležitost poznat jeho pozitiva i negativa hlouběji.

Přístup zaměřený na proces učení

Ani tento přístup k učení není v historii neznámý. Již v Řecku a Římě bylo vzdělání založeno na principech a otázkách. V klasickém Řecku a později v helénistickém

Přístup zaměřený
na proces učení

období byla výuka zaměřená především na vojenskou přípravu. V tehdejších gymnasiích, po nichž se jmenují naše gymnázia, se vyučovaly různé bojové dovednosti, které dnes považujeme za sporty (běh, skok daleký, hod diskem, hod oštěpem a zápas). Ve volných chvílích, určených pro odpočinek (řecky *scholé*, z kterého se vyvinul i název pro naši školu) se pěstovala umění múzická: hudba, tanec, čtení, psaní a matematika. V gymnasiích se ve vyšších ročnících pěstovaly rozhovory a diskuse o filosofii (volně podle Pokorný, 1993, s. 135 a následující). Formou dialogu vyučoval v Athénách Sokrates, jak to ve svém podání literárně zaznamenal Platón, jeho žák. Bylo to období, kdy v Aténách panovala demokracie. Žádný totalitní stát nepřipouští diskuse ve školách. Naopak určuje obsah osnov i postoje učitelů a žáků. V našich zemích v minulém století vládla totalita více než čtyřicet let a za tu dobu se ve škole vystřídalalo pět generací žáků. Proto není divu, že naše školství je stále velmi zkostnatělé.

Vraťme se ještě k metodě Sokratově. Svůj způsob, jak postupnými otázkami pomoci na svět myšlenkám a dovést člověka k pravému vědění, nazýval maieutikou (řecky techné maieutiké), což znamená „umění porodnické“. Tím chtěl vyjádřit, že sám nic neví a není schopen druhého něčemu naučit, dokáže ale druhého přimět k tomu, aby se rozpomenul na to, co v něm je uchováno, o čem sám neví, aby si to uvědomil a pokusil se to vyjádřit (Slovník antické kultury, 1974, s. 365). Tento exkurz nám umožní, abychom si uvědomili podstatu kognitivního (poznávacího) přístupu ke školní látce. Na jedné straně musí učitel sám velmi mnoho věcí promyslet, musí umět své výroky a postoje zdůvodnit, ale na druhé straně musí učitel i předpokládat, že jeho žáci vědí víc, než si sám myslí. Znájí mnohé, co nezná učitel. V kurzech Instrumentálního obohacení, které již jedenáct let vedu, se stále objevuje stejný dotaz. „*Jak mohou pochopit žáci něco, s čím já sám nebo sama mám tolik těžkostí?*“ Praxe však ukazuje, že pokud se učitel takového předpokladu vzdá a je schopen se otevřít a respektovat názory dětí, pak se sám obohatí o nové přístupy k tématu a dočká se překvapivých odpovědí. Zmiňované kurzy vedu velmi ráda právě proto, že se od účastníků velmi mnoho dozvím a všichni si uvědomujeme, jak nás společná sdílení různých přístupů k úkolům i příklady řešení obohacují.

Kognitivní přístup

Kognitivní přístup

Nejznámější a nejrozšířenější metodou, která se zaměřuje na proces učení s aplikací naučených mentálních postupů na obsah učiva, je Feuersteinův přístup. Jeho teoretickým předpokladem je strukturální kognitivní modifikovatelnost. Musíme se zastavit u všech tří pojmů.

Strukturální znamená, že se nejedná o metodu, která by se zabývala jednotlivými symptomy obtíží, které žáci ve škole mají. V naší praxi je stále ještě rozšířena terapie, která se zaměřuje jen na jednotlivé percepční poruchy, které se často

odstraňují drilem. Feuerstein rozvíjí u žáků mentální schopnosti jako takové, které je možné aplikovat při jakékoli školní práci. Předpokladem je, že dítě musí jevu rozumět, že se tedy stále pohybuje na vědomé úrovni. Učivo se vyvozuje společně s dítětem. Pak mohou platit a je možné využít charakteristiky struktury.

Pro strukturální pojetí předně platí, že změna části ovlivní celek, který tuto část obsahuje. Jinak řečeno, je možné využívat soudržnosti mezi částí a celkem. Příklad nám věc objasní. Pokud dítě kupř. porozumí obsahu pojmu „tři“, tedy množství, které toto slovo obsahuje, a pochopí, že se může jednat o jakékoli tři prvky, pak toto poznání lehce aplikuje i na další slova vyjadřující množství. Postupně si uvědomuje, že každé slovo má určitý obsah a že je důležité mu porozumět. Proč se obdélník nazývá obdélníkem? Protože stejné délky stran se objevují vždy „ob“ jednu stranu. Pak si též uvědomí, proč se píše s dlouhým „é“, i když je často vyslovujeme krátce. Žáci se od počátku učí analogickému myšlení, používají naučené poznatky v jiném kontextu.

Druhou charakteristikou struktury je transformabilita (schopnost být přetvářen). Proces změny je sám o sobě předmětem změny. Je možné studovat podmínky umožňující změnu. Je možné uvažovat o tom, co pomohlo dítěti, že se učí efektivněji. Je možné sledovat rychlost jeho činnosti, s jakým úsilím tuto činnost provádí, s jakou precizností. Zda dokáže svůj postup zdůvodnit, zda umí měnit strategie apod.

Z toho vyplývá třetí charakteristika strukturální změny, kterou je autoregulace (usměrňování sebe sama). Jestliže se změni podmínky, jedinec něco nového pochopí, dochází k zážitku změny, která musí být zdůvodněna a zvnitřněna. To vede ke schopnosti vlastní sebekontroly podle vlastních pravidel. Dítě pochopí, že se vyplatí přemýšlet dříve, než se pustí do úkolu, proč je výhodné si přečíst a porozumět zadání, úkol si rozvrhnout, promyslet možné strategie, proč je užitečné pracovat přesně a kontrolovat každou svou činnost. Tím se stává samostatnou, autonomní osobností.

Kognitivní způsob (kognice, z lat. *cognitio* = poznání) odráží Feuersteinovo přesvědčení, že kognice je důležitá, protože to je intaktní (celostní) mentální schopnost, která nám umožňuje, abychom uměli sbírat informace, vybírat ty, které jsou pro daný úkol důležité, najít vhodné pojmenování, používat strategie, plánovat, správně a přesně formulovat otázky a odpovědi, dobře se orientovat v prostoru a čase, uvedeme-li jen některé z nich. Kognitivní funkce jsou schopny využívat zkušenosti a souvisí s mobilitou člověka. Rozvoj kognice není jen lepší cesta k učení, ale souvisí i s potřebou člověka vytvářet vztahy. Kognice je neoddělitelná od emočních prožitků. Piaget mluví o tom, že kognice a emoce jsou dvě strany téže mince. Feuerstein chce toto propojení ještě více zdůraznit, a proto tuto metaforu prohlubuje a mluví o tom, že kognice a emoce jsou dvě strany téže transparentní (průhledné) mince. Proto je tak důležité, aby se učitel ve výuce angažoval a před-

Dítě musí jevu rozumět

Pro strukturální pojetí platí, že změna části ovlivní celek, který tuto část obsahuje

Proces změny je sám o sobě předmětem změny

Jedinec něco nového pochopí, dochází k zážitku změny

Kognice je důležitá, protože to je celostní mentální schopnost

ával informace proto, že je přesvědčený, že je žáci budou v životě potřebovat. Předává smysl informací.

Kognice organizuje a zpracovává informace

Kognice organizuje a zpracovává informace, které člověk ze svého okolí přijímá, proto je tak zásadně významná pro učení a myšlení.

Naše mentální funkce jsou ovlivňovány prostředím, ve kterém se pohybujeme

Třetím pojmem Feuersteinovy teorie je modifikovatelnost (schopnost se měnit). Autor si klade otázku, zda je možné měnit poznávací struktury. Odpovídá na ni jednoznačným ano. Naše mentální funkce jsou ovlivňovány prostředím, ve kterém se pohybujeme. Pokud se změní podmínky a pokud se rozvíjíme, pak se rozvíjejí nové mentální funkce. Nejsme determinováni dědičností. Jsme zodpovědní jedinci, kteří jsou schopni sami sebe kontrolovat, rozvíjet se a aktivně měnit svůj život.

Kognitivní struktury je možné změnit

Ke každému jedinci je dokonce nutné přistupovat s přesvědčením, že je možné jeho kognitivní struktury změnit. A to především tehdy, když jsou narušeny nebo nedostatečně rozvinuty. Pro Feuersteina je to zásadní předpoklad terapie. Mluví o „belief system“ – jde o víru, přesvědčení.

Z nastíněného teoretického východiska – strukturální kognitivní modifikovatelnosti (SCM – Structural Cognitive Modification) pak Feuerstein vychází, když navrhuje didaktiku předávání informací, kterou nazývá zkušeností zprostředkovaného učení (MLE – Mediated Learning Experience).

Dalším koncepčním rámcem metody jsou tři Feuersteinem připravené programy. Prvním z nich je dynamické vyšetření kognitivních schopností (LPAD – Learning Potential Assessment Device), a to nejen aktuálních, ale i potencionálních, které odpovídají na otázku, jaké možnosti rozvoje jedinec má a jaký je optimální způsob terapie. Druhý program je instrumentální obohacení (IE – Instrumental Enrichment), které obsahuje ve standardní řadě 14 cvičných sešitů, v základní řadě je takových sešitů 12. Třetím programem je vytváření prostředí pro možnou změnu (SME – Shaping Modifying Environments).

Další kognitivní přístupy



Další kognitivní přístupy

V zahraniční literatuře, především americké, se setkáváme od 60. a zejm. 80. let minulého století s rozvojem různých intervenčních programů, které mají ovlivnit myšlenkové pochody žáků.

Americké intervenční programy byly vypracovány známými odborníky: D. N. Perkins a T. A. Grotzer rozpracovávají v roce 1997 na obsah školní látky ve své metodě populární a široce rozšířené pojetí sedmi typů inteligence Howarda Gardnera, o deset let dříve publikuje R. J. Sternberg spolu s H. Baronem program pro zvýšení myšlenkových dovedností na základě Sternbergova triarchického pojetí intelektu, později, v roce 1996, vytváří Sternberg spolu s H. Gardnerem příručku praktické inteligence pro učitele. Další autoři R.J. Swartz a S. Parks v roce 1994 a T. M. Amabile v roce 1996

rozpracovávají otázky kreativity; D. H. Shunk a B. J. Zimmerman v roce 1998; W. Tomic a K. J. Klauer v roce 1996, se zabývají přenosem učení. V našem prostředí je známá Lipmanova filosofie pro děti z roku 1980.

Ve Spojených státech se využívají různé modely osnov, jako např. program Odyssea. Z evropského prostředí bych ráda upozornila na metodu navrženou manželi Sønnesyn a Hem pod názvem Grunnlaget, Praktický základ vzdělávání. Oba jsou žáky norského pedagoga Nyborge a program je založen na jeho teorii Konceptuálního vyučování. Z německy psané literatury upozorňuji na práce Spielovy.

Jednotliví autoři popisují tyto metody jako přímé, explicitní, interaktivní a paralelní učení myšlenkových dovedností pomocí programového obsahu. Jsou aplikovány mimo výuku, jako její doplněk. V literatuře se předpokládá, že výuka myšlení pomocí těchto metod snižuje množství obsahu školních informací zhruba o 20 % až 30 % (dle publikace L. Darling-Hammond z roku 2006).

V našem školství dosud nemáme s těmito metodami dostatečné zkušenosti, proto je nemůžeme hodnotit. Začínáme mít trochu povědomí o metodě kritického myšlení. Dosud však neexistují statisticky významné a přesvědčující výzkumy, které by zodpověděly otázky po efektivnosti této metody na schopnost dětí učit se a zejména nevíme, jak z nich profitují žáci, kteří v běžné škole nedosahují nadprůměrných výkonů. Předpokládá se, že ze všech těchto metod, pokud jsou plošně aplikovány, mají profit především úspěšní žáci.

Výhody a nevýhody přístupu zaměřeného na obsah ve vztahu ke kognitivnímu přístupu

Výhody a nevýhody přístupu zaměřeného na obsah ve vztahu ke kognitivnímu přístupu

Pokusila jsem se o porovnání obou přístupů k vyučování. Dále budu mluvit nejprve o výhodách přístupu zaměřeného na obsah, tedy přístupu, kdy se předávají hotové informace.

- Přístup orientovaný na obsah učiva je všem známý. Máme s ním zkušenosti. Všichni si dovedeme představit, jak výuka zhruba probíhá. Učitelé, rodiče a později i žáci se mu přizpůsobí. Přístup orientovaný kognitivně vyžaduje jiný přístup k učivu. Rodiče ani další veřejnost (včetně nejbližších příbuzných dítěte) si nedovedou výuku představit. Přitom cítí odpovědnost za vzdělání svých dětí.
- Přístup orientovaný na obsah učiva je pro učitele méně náročný. Často jsou v tomto duchu vychovávaní i na některých fakultách. Učitel předává vědomosti, které se sám naučil. Jeho didaktická zručnost spočívá v tom, jak dokonale znalosti předává, a žák se je má jen naučit. Přístup orientovaný kognitivně je pro učitele

velmi náročný. Musí změnit svůj přístup k výuce, zejména změnit vlastní způsob myšlení. Nebude již předkládat žákům hotové informace, ale bude je společně s žáky vyvozovat. Musí se zaměřit na to, zda všichni žáci novým informacím porozuměli. Pracuje s vyvozováním pojmů, rozšiřováním jejich obsahu apod.

- Přístup orientovaný na obsah učiva má jasně daný rámec, který je dán osnovami. Ty jsou ovlivnitelné zvnějšku, nadřízenými orgány. Mohou se jednoduše měnit. Jsou dány učebnicí. Přístup orientovaný kognitivně respektuje osnovy, avšak v rozhovorech s dětmi se může tento rámec rozšiřovat, prohlubovat, dokonce i relativizovat.

- Přístup orientovaný na obsah učiva je použitelný v totalitních i demokratických systémech. Je možné učivo ideologicky ovlivnit. Přístup orientovaný kognitivně je v totalitních systémech neudržitelný, protože rozvíjí myšlení, a tím i individuální názory dětí. Respektuje psychologické rozdíly mezi žáky a jejich vlastní pohled na problém nebo úkol. Proto je možné jej aplikovat jen v demokratických podmínkách.

- Přístup orientovaný na obsah učiva je levnější. Vyžaduje pouze klasickou přípravu učitele. Přístup orientovaný kognitivně vyžaduje další školení a často relativizaci naučených postojů a způsobů výuky. Situace by se změnila, pokud by se kognitivní přístup vyučoval na univerzitách.

- Přístup orientovaný na obsah učiva má již zavedenou supervizi, která je dána kompetencí ředitele a školního inspektora. Přístup orientovaný kognitivně vyžaduje speciální supervizi, kterou v českých podmínkách připravujeme. Ta opět zvýší finanční náklady.

- Přístup orientovaný na obsah učiva vyžaduje, aby odpovědi žáků nebo studentů byly jednoznačné, zvláště když učitelé na všech stupních škol předkládají při zkoušení testy nebo jen písemné vyjádření. Vyžadují se definice dané učebnicí nebo učitelem samotným. Přístup orientovaný kognitivně respektuje mnohoznačné pohledy na skutečnost. Představuje žákům otevřený systém poznání, který počítá s tím, že životní situace nebývají jednoznačné. Jejich řešení závisí na mnoha okolnostech. Otevřenost řešení vyžadují především humanitní obory. Uvědomme si, že ani právní rozsudky nejsou jednoznačné. Závisí na tom, zda jde o první přestupek, na věku odsouzeného, na tom, zda přestupek byl promyšlený nebo šlo o nehodu apod.

- Přístup orientovaný na obsah učiva se svými jednoznačnými odpověďmi je ve svých výstupech lépe ohodnotitelný. Odpověď se předpokládá a očekává jako jediná správná. Za školní výkony žáků je odpovědný především učitel. Přístup orientovaný kognitivně odpovídá na otázky a úkoly rozšiřuje, upřesňuje, zvažuje okolnosti, což neumožňuje stanovit jedinou správnou odpověď. Za školní výkony nese spoluodpovědnost žák.

Výhody kognitivního přístupu oproti přístupu orientovanému na obsah učiva:

Přístup orientovaný kognitivně využívá myšlení, což je vytváření vztahů mezi již získanými vědomostmi a dovednostmi a jejich využití v nových situacích. Přístup orientovaný na obsah učiva pracuje s výukou (učením), což je především proces osvojení si vědomostí. Dobrým a úspěšným žákem v běžné škole je dítě, které dokonale reprodukuje to, co učitel nebo učebnice říkají. Myšlení a učení se jako pojmy často zaměňují. Je však mezi nimi zásadní rozdíl, jak dokazují i uváděné definice.

- Přístup orientovaný kognitivně pracuje systematicky s vnitřní motivací žáka. Pokud je dítě úspěšné, což se kognitivním způsobem velmi dobře daří, pak je motivováno vlastním úkolem. Žák touží po tom, aby se úspěch opakoval, prožitek úspěchu povzbuzuje k další činnosti. Přístup orientovaný na obsah učiva vyžaduje vnější motivaci, buď povzbuzováním, nebo represemi.

- Přístup orientovaný kognitivně nevyžaduje známkování. Žák se učí svou činnost a své výsledky sám hodnotit kvalitativně. Umí říci, zda učivo zná povrchně a potřebuje si ho víc procvičit, zda si je již jistý a umí učivo aplikovat. Předává se mu pocit kompetence s analýzou jeho práce. Přístup orientovaný na obsah učiva si ze své podstaty vynucuje známkování. Učitel hodnotí výkony žáků.

- Přístup orientovaný kognitivně pracuje systematicky s chybou. Nehodnotí ji jako neúspěch, ale ptá se, proč se chyba stala. Žáci sami analyzují svoji práci a vyhledávají příčiny chybné odpovědi, aby se z chyby poučili. Přístup zaměřený na obsah učiva hodnotí chybu jako nesprávnou odpověď.

- Přístup orientovaný kognitivně je zaměřený na budoucnost. Nejedná se o to, že bychom věděli, co věda v příštích desetiletích přinese nového, ale o to, že se dnešní žáci budou muset stále více přizpůsobovat novým situacím. Předpokládá se, že bude nutné se během života i requalifikovat, protože, jak již jsme svědky dnes, mnohé obory lidské práce zanikají. Proto je nutné rozvíjet myšlení a učit děti metodě duševní práce. Přístup orientovaný na obsah učiva využívá dovednosti se učit, zaměřuje se na osvojení si vědomostí. Žák se přizpůsobí modelu výuky, očekávání učitele.

- Přístup orientovaný kognitivně počítá s individuálními a psychologickými rozdíly mezi jedinci. Je to systém otevřený, který respektuje odlišné sociální, náboženské i kulturní postoje. Přístup orientovaný na obsah učiva předává poselství minulých generací uzavřeným způsobem, který nereflektuje mnohost názorů ani nároky mezikulturní výchovy. U nás je tento postoj ještě zakonzervován způsobem výuky, které jsou typické pro každou totalitní společnost, ve které je jen jedna pravda a jeden způsob, jak tuto pravdu odhalit.

- Přístup orientovaný kognitivně ve své podstatě vyžaduje, aby žák každému úkolu, tématu nebo otázce porozuměl. Učí se vytvářet vztahy mezi tím, co zná,

a novou látkou. Předpokladem výuky s porozuměním je, že učitel předává žákům význam informací a pomáhá jim vyvozovat situace, ve kterých informace použijí. Přístup orientovaný na obsah učiva zatěžuje paměť, používá dril a mnemotechnické pomůcky, které paměť dále zatěžují.

- Příklad přístup orientovaný kognitivně učí žáky metodu práce, jak používat strategie, jak porovnávat a kategorizovat učivo, rozšiřovat obsah pojmů apod., což si žák upevňuje v různých situacích a na různém materiálu. Žák si tak vytváří návyk pracovat systematicky, uspořádávat si poznatky, vytvářet mezi nimi vztahy, kontrolovat svou práci atd.
- Příklad přístup orientovaný na obsah učiva opakuje nové poznatky stále stejným způsobem. Učitelé i rodiče jsou například uspokojeni tím, že si dítě zapamatuje řešení některého matematického příkladu, dovede říci výsledek. Nerozvíjí se ale samostatnost dítěte a jeho odpovědnost za vlastní práci a kreativita.
- Příklad přístup orientovaný kognitivně systematizuje informace, které žák získal ve všech školních předmětech. Propojuje vědomosti dětí a vytváří mezi nimi „přemostění“ (Feuersteinův termín). Učí je tak analogickému myšlení. Protože si dítě vědomě vytváří systém poznatků, může do něho zapojovat i nové informace, které nepřijímá pasivně, ale je schopné je korigovat a zdůvodňovat. Příklad přístup orientovaný na obsah učiva vykládá látku epizodicky, bez vnitřních souvislostí a propojení s ostatními předměty. Často jsem se setkávala s výrokem dětí, že určitou látku se už nemusí učit, protože ji už učitel vyzkoušel a nebude se k ní vracet.
- Příklad přístup orientovaný kognitivně vyžaduje i jiné postavení učitele vůči žákům. Protože je možné, aby každý vyjádřil svůj názor, protože se pracuje s chybou jako něčím, co nás mentálně může posunout, nemůže učitel vystupovat z pozice silnějšího. Naopak získává autoritu žáků tím, že obhajuje svůj názor neagresivně a přiznává, že některé úkoly v životě jsou pro něj taky obtížné a že – i když nerad – nevyhne se chybám. Učitel se nechá dokonce poučit žáky. Příklad přístup orientovaný na obsah učiva vyžaduje od učitele, aby vystupoval suverénně, nesmí udělat chybu, protože by žáky zmátl, má postavení chytřejšího.
- Příklad přístup orientovaný kognitivně je výhodný pro děti, které jsou ve svém mentálním vývoji jakkoli limitované. Některé z nich se pohybovaly v prostředí s nedostatečnými podněty nebo se nerozvíjely jejich kognitivní funkce. Pokud se učitel zaměří na obě tyto okolnosti a dítě pracuje s porozuměním, má možnost se optimálně rozvinout. Proto je takový přístup výhodný i při inkluzi. Příklad přístup orientovaný na obsah učiva je pro limitované děti nevhodný. Prohlubují se jejich deficity.

Na závěr musím varovat před zásadním nedorozuměním. Kognitivně orientovaný přístup, zahrnující diskusi o různých postupech a závěrech, není plodem postmoderního relativismu, ale je postaven na důvěře ve společný cíl poznání, který je dosud za naším horizontem a k němuž se naše různé cesty přibližují, zatímco di-

rektivní předávání učiva se s ním může minout, protože postrádá nezbytnou kritiku a kontrolu.



Rozhodujícím důsledkem potřeby kognitivního přístupu do osnov musí být vytvoření specifických úkolů (Feuersteinovo instrumentální obohacení) a setkání žáka se zkušeností zprostředkovaného učení (MLE) jako promyšleným didaktickým postupem. Podle R. Feuersteina a L. Falika (2010, s. 19): *„Takový přístup dále vyžaduje, aby učitelé byli vyškoleni a byli schopni působit nejen jako zdroje vědomostí a ale i jako zprostředkovatelé dvou nutných oborů – obsahu vědomostí nutných pro život ve světě a kognitivních postupů, kterými je možné tyto vědomosti přizpůsobit, aplikovat a způsobit, aby byly použitelné.“*

Vytvoření specifických úkolů a setkání žáka se zkušeností zprostředkovaného učení

Další metody a zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi



Reflexe a postřehy učitelů

Metoda rozvoje
kognitivních funkcí dle
Reuvena Feuersteina

Existuje řada osvědčených metod pro práci se sociálně znevýhodněnými dětmi. Zde uvádíme zkušenosti paní učitelky Jarmily s metodou rozvoje kognitivních funkcí dle Reuvena Feuersteina (Feuerstein Instrumental Enrichment, FIE). Bližší informace o této metodě a výukovém programu jsou umístěny v příloze v textu s názvem **Metoda rozvoje poznávacích funkcí Reuvena Feuersteina** od Věry Pokorné.

Paní učitelka Jarmila,
základní škola



O práci s pomocí FIE metody: „*Feuerstein Instrumental Enrichment (FIE) je metoda, která byla sestavena po válce pro děti, které přežili holocaust. Je to unikátní způsob, jak se dá pracovat s kognitivními funkcemi. Má velmi široké uplatnění. Po roce 1989 se u nás objevila díky paní docentce Věře Pokorné. Tuto metodu jsem používala ve svém dřívějším působišti pro děti, které byly vystaveny nějakému životnímu traumatu a důsledkem toho měly specifické výukové obtíže.*

U dětí ze sociálně vyloučených lokalit jsem byla schopná pracovat tímto způsobem až po dvouleté výuce, tedy ve třetí třídě s devítiletými dětmi. První naše ověřování FIE metody proběhlo na čtrnáctiletých dětech. Chtěla bych s touto metodou pokračovat dál, zatím proběhl necelý rok. Z prvních zkušeností s touto metodou usuzuji, že je vhodná i pro děti, které přežívají na ulici a ve škole jsou vesměs neúspěšné. Je zřejmě dost veličin, které se na tomto faktu podílejí. Způsob výuky na našich školách těmto dětem nevyhovuje. Nastupují do školy s velkým handicapem. Znevýhodňující sociokulturní prostředí, jazykové nedostatky, malé sociální znalosti a dovednosti, to je jen krátký výčet věcí, se kterým se sociálně znevýhodněné dítě potýká při vstupu do školy. FIE by jim mohla pomoci zařadit se mezi běžnou populaci a vyrovnat se s počátečním skluzem, který si s sebou nesou od počátku a těžko se s ním bez cizí pomoci vyrovnají. Tuto metodu používám jako součást výukového procesu, její předpokládanou účinnost bude možno lépe vyhodnotit po delším časovém období.“

Reflexe a postřehy
učitelů

Níže uvádíme další reflexe a postřehy učitelů při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi:

Dagmar Nebuželská,
ZŠ TGM, Česká
Kamenice



„Při zápisu do základní školy je dobré využít přímého kontaktu rodičů a snažit se s nimi domluvit na pravidelné docházce do přípravného ročníku nebo do mateřské školy. Konkrétně je vhodné vysvětlit, co by mělo dítě umět. Pokud to škola umožňuje, pak je dobré přizvat děti a rodiče, aby navštěvovali přípravné kurzy pro prvňáčky, které se pořádají po zápisu. To, že zápis do prvního ročníku navštíví celá

rodina, má velký význam! (...) Ihned po zápise je také důležité s rodiči neustále komunikovat, umožnit jim přístup do třídy na výuku, ukázat možnosti pomoci při rozvoji svých dětí...

V první třídě doporučuji, aby žákovi bylo umožněno nechávat si pomůcky ve třídě. Často jsou totiž tyto děti kárány pro nenošení pomůcek do školy, což může znamenat jejich první neúspěchy. Rodičům je vhodné názorně ukázat, na co pomůcky děti potřebují, pojmenovat je a ukázat činnosti s nimi. Při neplnění domácích úkolů je vhodné nabídnout rodičům pomoc asistentky, pokud je tato pozice ve škole zřízena, nebo doporučit rodičům, aby dítě navštěvovalo školní klub či družinu, v některých městech pak působí neziskové organizace, které pomůžou s doučováním...

Pokud žák opakuje ročník, což může na prvním stupni ZŠ jen jednou, většinou zvládá do pololetí učivo dobře, v této fázi je nutné zajistit doučování, pro lepší zvládnutí druhého pololetí je významná pomoc od asistentky, dobrovolníků z neziskové organizace. Je také vhodné mít pro sociálně znevýhodněné žáky vypracovaný individuální vzdělávací plán...

Pokud se podaří žáky začlenit, přičemž je zde nutné vyzdvihnout a ocenit velkou práci třídních učitelů, je důležité poskytnout sociálně znevýhodněným žákům možnost spolupráce v hodinách. Osvědčilo se mi, že lépe chápe žák látku vysvětlenou od žáka, který ji ovládá. To může probíhat i ve školním klubu nebo družině.“



„Byla jsem na děti sama, jediná romská asistentka musela suplovat za chybějící učitele, a tak mi mohla pomáhat jen občas. Nepotřebuji žádné speciální pomůcky, jen dobré pracovní sešity, tabuli, křídlo a asistenta alespoň dvě hodiny denně na hlavní předměty. Situaci jsem řešila spoluprací s pedagogickou fakultou. Studenti ke mně chodili na praxi, vzniklo pár ročníkových studií a závěrečných prací. Studenti chodili do rodin, každá rodina měla svého studenta, s ním dodělávaly děti věci, které nezvládly ve škole. Rodiče už jim ve většině úkolů nemohli radit. Byla to pro mě obrovská pomoc. Rodiny přijaly studenty velmi pěkně a vstřícně, s vydatným pohoštěním, a jak jedna maminka hrdě prohlásila: „I já se něco přiučím!“

Paní učitelka Jarmila,
základní škola



„Pokud děcko má nějaký negativní postoj k cikáněti, jako že mají, tak je to v souvislosti s jejich rodinou. Jestliže ta rodina má takové nějaké výhrady, to jsou cikáni atd., tak samozřejmě to ty děti přebírají, a potom tyhle názory vykřikují i ve školce a později ve škole. Takže je tady nějakým způsobem zpracujeme, řekneme jim, jak se věci mají, oni tak nějak chvíli jsou nechápaví, jestli maminka má pravdu nebo paní učitelka, nebo kdo že má vlastně pravdu, jako to teda vlastně je. Jo a pak zase nezbyvá nic jiného, pokud si ta paní učitelka troufne, takže se to udělá tak, že se

Učitelka mateřské
školy, Plzeňský kraj

pozvou všichni rodiče – aby se přátelili, to zase ne, to nejde, to je moc idealistické, ale udělá se tzv. společné tvoření rodičů s dětmi. Teď všichni přijdou. Zvláště se vyzve ta maminka cikáněte. Vy přijďte určitě taky, vy jste určitě taky šikovná, budeme dělat to a to, to bude bezvadný, takže ona přijde. A ejhle, ostatní poznají, že maminka G. není taková, jak si mysleli. A je hodně důležité, aby si ta učitelka schválně zrovna s tou maminkou G. sedla a zrovna s ní si přátelsky povídala, protože ty rodiče ostatní pak koukají. Takže to je úplně to nejdůležitější, co může být, takhle je vtáhnout, ty rodiče... Je strašně důležité ty rodiče dát takhle dohromady, aby pochopili.“

Učitelka základní školy,
Ústecký kraj



„Jako že ty děti budou spolu, nebudou se dělat mezi nimi žádný rozdíl a budou prostě kamarádi, jako jedna rodina. Teda takhle já je vychovávám, jste kamarádi, jste jedna rodina, jste tady všichni a budete tady celý rok a prostě nebudete mezi sebou dělat rozdíly“

Učitelka základní školy,
Ústecký kraj



„Já bych řekla, že jsou to čistě předsudky – pokud je nějaká bariéra, tak je to v těch lidech. Je to těžké, já tady s těmi dětmi pracuju už vlastně 8 let... Já si tady s těmi matkami povídám, oni mě zdraví, oni mě zastavují a teď mi vyprávějí všechno možné, protože se známe a některý ke mně dávají už třetí, čtvrté dítě... A prostě já mezi nimi rozdíl nedělám. Pro mě jsou to děti – děti, jestli jsou bílý nebo černý, mně to je fuk, prostě to je dítě.“

Zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi

Sociální vyloučení
či znevýhodnění je
fenomén, který nelze
měnit bez potřebné
spolupráce na různých
úrovních

Je nesporné, mnoha zkušenostmi i výzkumy ověřené, že sociální vyloučení či znevýhodnění je fenomén, který nelze měnit bez potřebné spolupráce na různých úrovních. Do procesu musí být zahrnuty veškeré subjekty, od celostátní úrovně po lokální. Zásadní metodickou roli má samozřejmě MŠMT, které určuje jednak způsob a rozsah financování, jednak skrze legislativu definuje základní normy vzdělávací politiky. Druhým důležitým subjektem jsou krajské úřady, které jsou zřizovateli některých škol a poradenských zařízení a částečně přispívají na některé dotace. Nyní se ale nebudeme zabývat spoluprací na úrovni těchto institucí, které definují systém vzdělávací politiky. Odhlédneme od toho, jaká by systémová podpora mohla být, a popíšeme, jaké jsou stávající možnosti spolupráce z hlediska řešení situace konkrétního žáka na lokální úrovni.

Velmi důležitou roli ve vzdělávací politice na lokální úrovni mají města a obce. Jako zřizovatelé většiny škol určují lokální politiku vzdělávání, ovlivňují personální

řízení škol a mají možnost koordinovat spolupráci všech potřebných zainteresovaných účastníků. Právě koordináční a organizační činnost je jednou z nejpodstatnějších rolí, kterou by měla města a obce ve vzdělávání představovat. Kvůli specifickému charakteru znevýhodnění vyplývajícího ze sociálního vyloučení je důležitá spolupráce nejenom školských subjektů, ale i institucí v oblasti sociální a v oblasti prevence. Měly by do ní být zahrnuty organizace činné v oblasti včasné a rané péče, lékaři, pediatři, orgány sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), neziskové organizace a další subjekty zabývající se volnočasovými aktivitami, poradenstvím či sociální terénní prací.



Organizace všech zainteresovaných subjektů by měla být jednou z ústředních činností školských odborů městských a obecních úřadů. Spojená sociální, pedagogická, psychologická i lékařská intervence realizovaná od narození dítěte je nejúčinnější prevencí neúspěchů dětí ve vzdělávacím procesu.

Výše jsme zmínili příběh Honzíka. Z kazuistiky je zřetelné, že zvládnout výuku s Honzíkem ve třídě tak, aby to nebylo na úkor ostatních dětí, ale aby zároveň nebyl Honzík ponechán svému osudu, bude velmi náročné. Obzvláště pokud je dítě v situaci, kdy nemá ve svém okolí nikoho, kdo by se mu soustavně věnoval, dohlížel nad plněním domácích úkolů, vysvětlil mu probranou látku a pracoval s jeho roztěkaností.

Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-
psychologické
poradny

V oblasti diagnostiky poskytují poradny tyto základní činnosti:

- vyšetření a zjišťování úrovně školní zralosti,
- diagnostika dětí předškolního věku s nerovnoměrným vývojem,
- výchovné poradenství pro děti se specifickými poruchami chování (SPCH),
- diagnostika výukových problémů u žáků ZŠ a SŠ s výukovými problémy (včetně žáků neprospívajících),
- poradenství pro žáky a studenty při volbě povolání,
- diagnostika žáků s osobnostními nebo sociálně-vztahovými problémy,
- diagnostika sociálního klimatu třídních kolektivů,
- diagnostika mimořádně nadaných.

Tato diagnostika slouží obecně k nastavení intervence, tedy způsobu práce s výstupem z vyšetření. Intervence se liší především délkou a intenzitou poskytované pomoci: poradenství je určeno pro děti, rodiče či učitele v krizi; konzultace pro rodiče a učitele ohledně výchovných či výukových problémů. Následovat může buď reedukace žáků se specifickými poruchami učení a cho-

vání, nebo individuální či skupinová práce s předškolními dětmi s nerovnoměrným vývojem a s dětmi s obtížemi v adaptaci, s osobnostními či vztahovými potížemi. Do oblasti práce poraden spadá též terapeutické vedení rodin a vrstevnické preventivní programy.

U dětí, které mají již diagnostikovány specifické poruchy učení nebo chování, slouží pak diagnostika k tzv. integraci.

Integrace
ve vzdělávacím
procesu v oblasti
profesní orientace

Integrace ve vzdělávacím procesu

Integrace znamená nastavení způsobu výuky tak, aby dítě s daným typem překážky v učení či chování mohlo zvládat docházku na základní škole standardního typu. Jednou z možností, jak to realizovat, je sestavit tzv. individuální vzdělávací plán. Pokud obtíže nadále přetrvávají, je i možnost zařadit či přeřadit žáka do třídy či školy s upraveným vzdělávacím programem. U žáků posledních tříd základních škol poradna poskytuje kariérové poradenství v oblasti profesní orientace.

Novela vyhlášky
č. 73/2005 Sb., tzv.
vyrovňovací opatření
zaměřená na prevenci
či minimalizaci
školního neúspěchu

V novele vyhlášky č. 73/2005 Sb., se píše, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, a na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. V současné novelizaci této vyhlášky jsou zavedena tzv. vyrovnávací opatření zaměřená na prevenci či minimalizaci školního neúspěchu, zejména žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním (u zdravotně postižených se mluví o tzv. podpůrných opatřeních). Ovšem tato vyrovnávací opatření opět zahrnují pouze to, co musí zajistit pedagog, bez přispění jakékoli pomoci. Je zcela na zodpovědnosti, silách a invenci pedagoga, zda zvolí vhodné metody, přizpůsobí formu a obsah vzdělávání a zda poskytne individuální přístup. V rámci současného nastavení financování škol není možné zvýšit normativ na žáka ve třídě, pokud spadá do kategorie sociálního znevýhodnění. Žák by musel přestoupit na základní školu praktickou, aby se k jeho pedagogovi dostalo více financí na výuku.

Zřízení funkce
asistenta pedagoga
a vytvoření
individuálních
vzdělávacích plánů

Jediné, k čemu může prakticky sloužit kategorie sociálního znevýhodnění, je zřízení funkce asistenta pedagoga a vytvoření individuálních vzdělávacích plánů, jež jsou určeny obecně na speciální vzdělávací potřeby. U obou opatření je však problém s administrací, která zabere mnoho času a je náročná na organizaci. Výhodou je, že v případě žádosti o asistenta pedagoga pro děti sociálně znevýhodněné není třeba vyjádření školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán musí být sestavován ve spolupráci s poradenským zařízením a je třeba jej dvakrát ročně vyhodnocovat za účasti poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán není možné získat pro větší počet dětí v jedné třídě. Podle současné novely vyhlášky může kromě individuálního vzdělávacího plánu škola

navrhnout vyrovnávací opatření bez doporučení školského poradenského zařízení.

Dále může kategorie sociálního znevýhodnění sloužit již jen jako zohlednění při výuce a diagnostice. Například vyjde-li dítě v hraničním pásmu lehké mentální retardace a ví se, že pochází ze sociálně vyloučené lokality, mělo by to být zohledněno při interpretaci výsledků a výsledný skóre by neměl být považován za tolik vypovídající či přesný jako u dítěte z většinové populace. Zohlednění sociálního znevýhodnění je tedy klíčové z hlediska přeřazování či zařazování žáků do základních škol praktických.

Veškerá intervence kromě asistenta pedagoga a výjimečně individuálního vzdělávacího plánu je tedy pouze na pedagogovi. Poradna může napomoci s diagnostikou samotnou – s nastavením způsobu práce s dítětem a s volbou speciálních metod.



Vyrovňovací opatření při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním zahrnují využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, dále poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuální vzdělávací plán a služby asistenta pedagoga.

Vyrovňovací opatření při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním

Speciálně pedagogická centra

Mezi jejich stěžejní činnosti patří zejména:

- komplexní diagnostika a tvorba strategie podpory,
- individuální a skupinová přímá práce s žáky,
- konzultace a sociálně právní poradenství,
- krizová intervence,
- podpora při tvorbě IVP,
- návrhy na zařazení žáka do vzdělávacího systému,
- ucelená rehabilitace a zapůjčení speciálních a rehabilitačních pomůcek,
- pomoc při integraci.

Rozdílem oproti pedagogicko-psychologickým poradnám je především to, že centra mohou být specializována na různé formy zdravotního postižení. Specializace jsou: vady řeči, zraková, sluchová, tělesná a mentální postižení, žáci s poruchami autistického spektra, žáci hluchoslepí a žáci s více vadami.

Vzhledem k dětem se sociálním znevýhodněním poskytují tedy centra obdobné služby jako pedagogicko-psychologické poradny s tím rozdílem, že mohou být specializována na určitý typ zdravotního postižení.

Rozdíl oproti pedagogicko-psychologickým poradnám

Neziskové organizace

Neziskové organizace mohou poskytovat velmi široké spektrum služeb. Zásadní nevýhodou je, že služby nejsou dostupné zdaleka ve všech oblastech republiky. Mezi programy, které ve vztahu k sociálně znevýhodněným osobám poskytují, patří terénní sociální práce.

Terénní programy

Terénní programy

Dle vymezení MPSV jsou terénní programy služby poskytované osobám, které vedou nebo jsou ohroženy rizikovým způsobem života. Služba je určena pro problémové skupiny dětí a mládeže, uživatele drog, osoby bez přístřeší, osoby žijící v sociálně vyloučených komunitách a jiné sociálně ohrožené skupiny. Cílem služby je tyto osoby vyhledávat a minimalizovat rizika jejich způsobu života. Služba obsahuje zprostředkování kontaktu se společenským prostředím a pomoc při prosazování práv a zájmů. Služba se poskytuje bezúplatně.

Terénní práce neziskových organizací je začlena na prevenci a motivaci, tedy na zplnomocnění klienta do té míry, aby mohl přebrat veškerou odpovědnost za svůj život a nepotřeboval již další intervenci. Dalo by se říci, že služby neziskových organizací bývají dlouhodobější a nejsou vynucené situací klienta, nejsou tedy represivní.

Pomocí terénních pracovníků neziskových organizací je možné kontaktovat rodinu a předávat informace. Vzhledem k tomu, že terénní pracovníci docházejí přímo do lokalit, jsou vhodnými zprostředkovateli i tam, kde se škole nedaří navázat komunikaci. Díky jisté závaznosti, vzájemné znalosti a z toho plynoucí důvěry a dlouhodobějšího kontaktu je možné předpokládat, že invence terénního pracovníka bude rodinou brána na zřetel. Učitel může nejen předávat informace, ale má i jistou možnost obohatit terénní práci daného pracovníka o pedagogický rozměr, tedy předávat nejen informace organizačního charakteru, ale i instrukce o tom, co a jak by měli rodiče s dítětem probírat a čemu se věnovat. Terénní pracovník tak při každé návštěvě může poskytnout například okopírované materiály k učení a alespoň stručně vysvětlit, co by měli rodiče s dítětem procvičovat a proč je to vhodné.

Neziskové organizace mohou dále zajišťovat sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi

Podle vymezení MPSV jsou sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi ambulanní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého existují rizika ohrožení jeho vývoje, nebo je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě

obtížné sociální situace, kterou rodiče nedokážou sami bez pomoci překonat. Služba obsahuje výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, terapeutické činnosti a pomoc při prosazování práv a zájmů. Služba se poskytuje bezúplatně.

Oproti terénní práci jsou sociálně aktivizační služby více zaměřené na práci s rodinami, kde se zohledňuje především ohrožení dítěte. Také se jedná o podporu a poradenství, ale důraz je kladen na ochranu kvalitního všestranného rozvoje dětí, prohlubování rodičovských dovedností a prevenci předčasného ukončení vzdělávání. Cílem je stejně jako u terénní práce dosáhnout samostatnosti a nezávislosti rodiny na poskytovaných službách. Služby jsou poskytovány přímo v přirozeném prostředí klienta.

Některé neziskové organizace zaměřují svou činnost na práci s dětmi předškolního věku. Často bývají tyto služby zaměřené na děti se zdravotním postižením. Příležitostně se však již začíná rozvíjet i práce s dětmi sociálně znevýhodněnými.

Služby rané péče

Dle vymezení MPSV se služby rané péče poskytují rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je osobou se zdravotním postižením nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého sociálního prostředí. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby; je poskytována především v domácnosti; obsahuje výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, terapeutické činnosti a pomoc při prosazování práv a zájmů; poskytuje se bezúplatně.

Služby rané péče

Tyto služby mohou být přínosné pro mateřské školy, neboť cílem této sociální služby by mělo být, aby děti byly umístěny do řádné mateřské školy. Ideálně by tedy měla probíhat stálá komunikace mezi MŠ a danou organizací. Pro základní školy pak může být přínosné být v kontaktu s organizací poskytující tuto službu také z důvodu předávání informací a efektivního opatření při nástupu dětí na první stupeň základní školy, samozřejmě při zachování pravidel zákona o ochraně osobních údajů.

Neziskové organizace mohou dále provozovat nízkoprahová zařízení.

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež

Dle vymezení MPSV poskytují nízkoprahová zařízení pro děti a mládež ambulantní služby dětem a mládeži ohroženým sociálním vyloučením. Služba je určena rizikovým, neorganizovaným dětem a mládeži, jež jsou ohroženi sociálně

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež

– patologickými jevy nebo mají vyhraněný životní styl neakceptovaný většinou společností. Základním prostředkem pro navázání kontaktu s cílovou skupinou je nabídka volnočasových aktivit. Cílem je zlepšit kvalitu života cílové skupiny předcházením, snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících s jejich způsobem života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky, aby v případě zájmu mohli řešit svoji nepříznivou sociální situaci. Služba obsahuje výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím a pomoc při prosazování práv a zájmů. Služba se poskytuje bezúplatně.

Nízkoprahová zařízení slouží především jako zázemí pro volnočasové aktivity a ambulantní pomoc. Děti z dané lokality mohou většinou kdykoli využívat centra ke konzultaci a v případě krizových situací. Jinak bývají organizovány pravidelné kroužky a programy s různým zaměřením, nepravidelné aktivity a často i víkendové akce se zřetelem k tomu, jaké zájmy mají děti a mládež z lokality. Cílem nízkoprahových center je prevence proti postupnému vylučování ze společnosti.

Spolupráce s nízkoprahovými centry by mohla být pro školu velmi efektivní především v oblasti prevence rizikového chování. Napojením jakékoli prevence, ať už individuální, či skupinově realizované, na činnost nízkoprahového zařízení se může velmi zvýšit její efektivita. Škola tak má poměrně velkou příležitost zapojit potřebná témata do aktivit, kterým se žáci či mládež věnují mimo instituci školy.

Řada neziskových organizací má speciální program zaměřený na doučování. Cílem této aktivity je v první řadě akutní pomoc dítěti s prospěchem. Doučujícími jsou dobrovolníci z řad studentů středních či vysokých škol. Kromě toho se ale spolupracuje i s rodiči, kteří by měli být doučování přítomní. Důvodem je snaha o tzv. pedagogizaci rodinného prostředí dítěte, tedy vzdělávání rodičů v tom, jak by měli vzdělávat své děti.

O práci s asistentem, dobrovolníky a se studenty (paní učitelka Jarmila, základní škola)



„Je to dávno ověřená zkušenost, jen v praxi těžce naplňovaná. Jestli chci dobře pracovat s třídou, kde je řada sociálně znevýhodněných dětí, nemůžu na to být sama. Školy bojují o peníze a úvazky, asistenti, pokud vůbec jsou, se využívají jako náhrada za chybějící kolegy. Řešila jsem stávající situaci pomocí studentů, kteří u mě dělali praxe. Nábor jsem dělala přímo na pedagogické fakultě, pak se mi už studenti hlásili sami. Teď máme zavedený systém „Student do každé rodiny“, studenti za to dostávají kredity, píšou ročníkové či závěrečné zprávy. Je to pro ně nejlepší praxe do života, poněvadž se dostanou do prostředí, které znají jen z knih. Ovšem každý stálý asistent má pro děti výhodu v tom, že už zná děti a ony jeho. I když děti studenty vždy nadšeně vítají, brala bych jednu stálou sílu natrvalo. Jeden rok za mnou cho-

díla stará dáma, důchodkyně, která neměla vnuky a s dětmi si velice rozuměla, ovšem bez finančního ohodnocení. Jako další dobrovolnici jsem měla invalidní kamarádku, která pracovala v dětském domově. Děti si ji velmi oblíbily, ale její zdravotní stav se natolik zhoršil, že už tuto práci dělat nemohla. Stále hledám cestu, jak dovést děti co nejdál s minimálními prostředky, které mám k dispozici. Letošní rok jsem občas měla tzv. paralelní učitelku, ale ta opět musela suplovat za chybějící kolegy, a tak s námi byla jen občas. Příští školní rok budu zase závislá na studentech a na náhodných kontaktech. Neustále se mluví o inkluzivních programech pro sociálně znevýhodněné děti. Já vidím jedinou cestu, jak je zařadit do života, a to je pomocí jim ke vzdělání. Studii, jak to provést, bylo napsáno dost, jen v praxi se toho uskutečňuje málo. A jeden gram praxe je víc než tuna teorie.“

Virtuální kazuistika dvojího světa jednoho konkrétního školy povinného dítěte

Výchova Vanessy

Výchova Vanessy

Vanessa se narodila před čtrnácti lety v Horní Dolní. Horní Dolní leží na okraji velkorypadly těžené hnědouhelné pánve na severu Čech. Narodila se v porodnici v nově postaveném okresním městě. Její matka se taktéž narodila ve městě ve stejném okrese, ale to už sežrala velkorypadla. Porod proběhl v pořádku, Vanessině matce bylo sedmnáct let a nebyla prvorodičkou. Před rokem se jí narodil Vanessin starší bratr.

Vanessa bydlí se svou matkou (31) u matčiny rodičů v Horní Dolní. Tam již jednou bydlela, a to když se narodila. Ve čtyřech letech se ale s matkou odstěhovala z bytu prarodičů do bytu otcovy sestry v Dolní Horní, nalézající se půl hodiny cesty autobusem od Horní Dolní. Tam bydleli několik let (4?), dokud se matka s otcem nerozešli a otec neodjel do Anglie. Na předchozí pobývání v Horní Dolní si Vanessa pamatuje, byť nezřetelně. Byty v Dolní Horní i Horní Dolní jsou si ostatně velmi podobné, jsou vybydlené, některé z jejich funkcí jsou trvale poškozené (např. odpadní systém).

Vybydlenost

„Vybydleností“ je v českém prostředí označováno nadměrné užívání obydlí, doprovázené nezajištěním průběžných oprav zařízení a zasít'ování.

Vybydlenost

Jméno Vanessa dostala podle postavy jakéhosi televizního seriálu. Sama také seriály, resp. telenovely latinskoamerické produkce hojně sleduje a míní podle jejich hrdinů a hrdinek pojmenovat i své budoucí děti. Jsou to jména jejího světa, ke kterým se dokáže emočně vztahovat – prožívat jejich vítězství a zármutky, prohry a radosti. Jsou stejně tak bouřlivé a rychle pomíjivé, jak je zná ze svého domova. A doma i v jeho nejbližším okolí (dvou patrech dole, dvou patrech nahoře a v přilehlé dvoraně) taky tráví většinu času. Musí se totiž starat o dva mladší sourozence, malou sestru Lejlu a bratříčka Honzíka. V patrech a na dvorku je svět jejich lidí. Ve škole už ne, protože učitelky jsou gádžovky. Také cestou do školy prochází jiným světem, kde na ni gádžové zírají. Dívá se na ně občas taky. „Co čumíš?“, řekl jí jednou bratr Džejár, když si zpoza rohu prohlížela jednoho mladého gádža, který vypadal jako Tom Cruise. „Nedělej! Děláš? Nečum!“, křičel na ni bratr. Tak se začala hloupě smát jako praštěná. To dělá vždycky, když neví, co má dělat.

Vanessa končí osmou třídu praktické školy. Do učení se už nechystá. Vanessa má totiž vážnou známost. Je to kluk odvedle, z rodiny příbuzných, a už dva roky jsou spolu. A protože je to vážná známost ze spřízněné rodiny, musí se podle toho taky Vanessa chovat. Například nesmí zírat na jiné kluky. To by taky mohla dostat. A to nejen od něho, ale i od dalšího člena jeho či své rodiny. Musí si dávat pozor, aby o ní nešly fámy.

Výzkum rizikových faktorů souvisejících s existencí sociálně vyloučených romských lokalit ve městě Přerově



Zpráva **Výzkum rizikových faktorů souvisejících s existencí sociálně vyloučených romských lokalit ve městě Přerově** (2009) uvádí: „Příčinou toho, že žáci ve většině případů **nepokračují na učební obor**, je vedle nízké motivace ze strany rodiny a z toho pramenících nízkých životních aspirací žáků také fakt, že mezi obyvateli vyloučených lokalit se prosazují pravidla, podle kterých je běžné, že děti, které jsou ještě školou povinné, mají „vážnou známost“. Rodina dívky se většinou obává toho, že by se chlapec s dívkou rozešel, protože pak by tato dívka byla „zneuctěna“ a nemohla by si již dalšího partnera příliš vybírat. Často se proto stává, že dívky již ve velmi raném věku otěhotní a ve studiu pak nepokračuje ani dívka, ani chlapec.“

Kromě Horní Dolní, Dolní Horní a okresního města toho ve světě Vanessa o nic moc víc nepojezdila. Jednou byli se školou v Praze. Bylo tam horko, pořád se jí chtělo čúrat a nechtěla se ptát, kde jsou záchody. A bolelo ji břicho. Proč tam jezdit a trmáčet se, když je celý svět v televizi, lesklý a rychlý? A o tom, jak je jinde ve světě, slýchává všechno doma. Mají hodně návštěv. Ze Slovenska, a někdy až z Anglie.

Většinu svého času věnuje Vanessa péči o sourozence. Její matka vaří a chodí po nákupech, Vanessa má věčně v náruči nejmladšího a za ruku vleče druhého mladšího sourozence. Venku i doma.

Jak se Vanessa činila ve škole a jak v rodině

Jak se Vanessa činila ve škole a jak v rodině

Vanessa nastoupila do místní spádové zvláštní (nyní praktické) školy, a to tak, že ji tam rodiče přihlásili, protože tam již chodil její bratr. Škola je spádová pro cikánské sídliště a je považována za přirozeně „romskou“. Vanessa ani nikdo z rodičů si již nedokážou vybavit, jak se věci se zařazením do školy přesně udály stran příslušného stanoviska psychologa. Ve škole byla učitelkami oblíbená a prospívala dobře, tedy asi do čtvrtého ročníku, kdy byla matkou stále víc vtahována do péče o sourozence. Tehdy začala více a více absentovat.



V návaznosti na výše uvedené skutečnosti lze poukázat na jisté nedostatky v oblasti diagnostiky sociálně znevýhodněných dětí. Sociální znevýhodnění vytváří natolik specifické podmínky pro vývoj dítěte, že je velmi problematické využívat při diagnostice např. klasické inteligenční testy, které jsou standardizovány na většinovou populaci. Hlavní problém není samotný nástroj testu, ale způsob interpretace výstupu z vyšetření. Jediné, jak lze předejít zkreslení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, je kvalitativní analýza výsledků testů založená na hlubší znalosti dítěte i v jeho přirozeném prostředí. Analýza **Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace** z roku 2010 uvádí: „Pro vhodnou interpretaci je základním předpokladem „vědět více o dítěti“. Hlubší obeznámenost s podmínkami života rodiny, pozorování dítěte v jeho přirozeném prostředí a i dlouhodobější znalost dítěte mohou jediné napomoci k pochopení reakcí dítěte a vhodné interpretaci toho, jak vyhodnocuje a užívá dítě své dosavadní znalosti a zkušenosti. Znalost života dítěte a jeho rodiny umožňuje identifikovat konkrétní momenty selhání a příčiny jejich vzniku.“

Nedostatky v oblasti diagnostiky sociálně znevýhodněných dětí

A právě v tomto období Vanessu kontaktovala pracovnice obecně prospěšné společnosti realizující grant zaměřený na neoprávněné zařazení romských dětí do zvláštních škol. Kontaktovala ji na popud jedné z učitelek, jež Vanessu měla za žákyni v mnoha ohledech převyšující průměr třídy. Vanessa se totiž dokázala výukou bavit a školu brala jako dobré rozptýlení ze stereotypu domova. Pracovnice ópéesky dokonce navštívila Vanessinu rodinu a jala se je přesvědčovat, že by Vanessa měla být přeřazena do normální základky.

Pracovnici ópéesky bylo přes třicet, byla bezdětná a svobodná. O tento její stav se Vanessina matka, a zvláště pak její matka, tedy Vanessina babička, jež měla v domácnosti rozhodující slovo, zajímaly daleko více než o její argumenty stran přeřazení Vanessy na „normální“ základku. To pracovníci při přesvědčování znejistilo, zvláště když viděla, jak celou scénu pozoruje Vanessa se zřetelným pobavením. Dokonce se začala velice smát tomu, když pracovnice líčila, jak by měla mít právo na lepší budoucnost. Vanesse se totiž na normální základku vůbec, ale vůbec ne-

chtělo. Základka byla daleko (tedy dál o dvě zastávky autobusu) a byla úplně gádžovská. Z toho měla strach. Navíc do třídy chodila se starším bráchou, který tam již stačil propadnout, a bráchu měla ráda a cítila se s ním kdekoli v bezpečí a v pohodě.

Přesto návštěva neskončila ohledně záměru pracovnice ópéesky neúspěchem. Vanessinu rodinu totiž návštěva bavila, neboť byla příjemným oživením denního stereotypu a žádná mladá gádžovka k nim nikdy takto nezavítala. Klidně jí její snahu o přeřazení Vanessy slíbili podpořit. Pracovnice se činila a Vanessa byla skutečně přeřazena. Na normální základce ale vydržela jen jedno pololetí, z kterého většinu času absentovala. Mladší sourozenci totiž rostou, ta starší už začala chodit do školy, samozřejmě praktické, a nejmladší trpí hyperaktivitou, a tak přece Vanessu potřebuje. Pracovnice ópéesky nakonec práci s Vanessou vzdala a začala se zajímat o Vanessina mladšího bratra Honzíka. Honzík chodí (zatím) do základní školy a má problémy s učením, pracovnice ópéesky mu zprostředkovala doučovatele, který za ním pravidelně dochází. Honzík ho má rád jako staršího kamaráda, za půl roku doučování si zlepšil známky minimálně o jeden stupeň.

Komunikace s rodinou, možnosti pedagogizace rodinného prostředí – zkušenosti z praxe

Paní učitelka Jarmila,
základní škola



Výpověď o spolupráci s rodinou: „Pokud nespolupracuje rodina, je všechna práce zbytečná. Měla jsem dvě takové děti od první třídy a musela rezignovat na možnost je zařadit mezi ostatní. Neustálé absence, neschopnost platit minimální příspěvky na pracovní pomůcky, absolutní nepřipravenost na vyučování. Je rozdíl mezi rodinou, která spolupracuje a chce, a rodinou, která nechává věci být. Když mám rodiče, kteří chtějí, aby dítě bylo vzdělané, vyhrála jsem. Rodiče většinou nemají ani základní vzdělání, ale když chtějí, aby dítě mělo vzdělání, je půl práce hotovo. Rodiče se mnou začínali postupně spolupracovat. Chodili na třídní schůzky, mluvili se mnou o problémech, které mají s dětmi, a nejen o nich, ale i o svých starostech. Dvě rodiny byly stále mimo můj dosah. Jeník chodil neupravený, neměl věci ani svačiny, matka čekala páté dítě, domluvy nefungovaly. Jeník by měl na víc, ale rodina ho nepodržela a já už jsem víc pro něj dělat nemohla. Byl přeřazen do dyslektické třídy a bohužel je navržen na přechod na praktickou školu. Nika je jiný případ. Uhýbala všemu, co se dalo, byla nespolehlivá, brala dětem věci, které se jí líbily. Ostatní děti přitom již věděly, že krást a brát věci se nesmí. Nika přišla až po pololetí druhé

třídy. Seděla dříve na jedné základní škole v zadní lavici, a po roce a půl neznala číslice a písmena. Ani po příchodu do mé třídy nenosila věci, stále se na něco vymlouvala. Když její rodiče na třídní schůzce zjistili, že budou muset zaplatit za školní potřeby, což jsou pracovní sešity, tak raději přeřadili Niku na méně náročnou školu. Jenik mohl skončit jinak. Hodné citlivé děčko, sportovně nadaný, jen kdyby spolupracovala rodina a nebyť absencí víc jak stovky hodin, i když tzv. omluvených. Je velký rozdíl mezi rodinou, která spolupracuje, a dítětem, které chce a má zájem. Pokud se spojí zájem rodiny a dítě s problémem, je to marná práce. První rok to byla zatěžkávací zkouška, ale získala jsem mnoho zkušeností a směr, jak s dětmi dál pracovat. Pro vysvětlění si vždy přišli rodiče dětí s mladšími sourozenci a babičkami. Děti předvedly, co se naučily, zazpívaly a zatančily. A největší překvapení pro všechny bylo, když si děti měly brát dobrovolné úkoly na prázdniny, a málem se o ně popraly. Měli jsme sice dost co dohánět. Zvláště z českého jazyka, ale děti četly, počítaly, všechny pracovní sešity popsaly. Nebyly žádné neomluvené hodiny, a hlavně se děčka do školy těšila. Až na Niku a Jeníka, kteří vypadli, a nemohla jsem pro ně víc udělat.“



„Hrozně důležitá je spolupráce učitelky a rodičů. Jestliže je učitelka schopná navázat kontakt s rodiči, rodiče jí nějakým způsobem berou a rozumí si s ní, tak se i potom snaží vést to děčko tím směrem, který ta paní učitelka určí. Učitelky jsou různé... Na prvním místě je učitelka, která je schopná tenhle kontakt vůbec navázat. To se potom pozná v tom, když si děláme s děvčaty takové to hodnocení. Ony si dělají tu sebevaulaci, a to potom poznáte, když tam učitelka píše: Ne, nebylo možné, rodiče nespupracují. A už jenom takhle poznámka mně dává echo, že tam není něco v pořádku, že to není v rodičích, že nespupracují, že to je v tom, že paní učitelka není schopná tenhle kontakt navázat... Valná většina učitelek tam má ano, jako že spolupráce je výborná atd., že pro to udělaly všechno. Ale když mi tam učitelka napíše, že rodiče nespupracují, tak to je hlavně její chyba. Za to může hlavně učitelka, že rodiče nespupracují.“

Učitelka mateřské školy, Plzeňský kraj

Rozhovor o spolupráci s rodinou a doučování v rodinách

Od března roku 2010 probíhá v rámci Programů sociální integrace společnosti Člověk v tísni, o.p.s. projekt zaměřený na výuku předškolních dětí a práci s matkami ve vyloučených lokalitách. V osmi pobočkách Programů sociální integrace po celé České republice byly v průběhu léta 2010 založeny tzv. předškolní kluby. Předškolní kluby jsou zařízené místnosti, většinou přímo ve vyloučených lokalitách, kde probíhá třikrát týdně čtyři hodiny výuka dětí od tří do šesti let. Zápis dětí do klubů je podmíněn smlouvou, která se podepisuje s rodiči a kde je požadována pra-

videlná docházka, nošení svačín a jsou zde stanovená základní pravidla komunikace s rodiči. Děti mají v klubech pravidelný řád a výuku zaměřenou na rozvoj kognitivních funkcí. Každé dítě má sestaven individuální vzdělávací plán. Vedle toho je zároveň realizován tzv. klub matek, který probíhá buď formou pravidelných setkání, nebo částečně terénní prací v rodinách. Cílem klubu matek je tzv. pedagogizace rodičů dětí, které docházejí do předškolního klubu, tedy informovat je o tom, co a proč se s dětmi dělá, a vzdělávat je v oblasti přípravy dětí na školní výuku. Oslovili jsme jednu z koordinátorek projektu Alžbětu Říhovou, která vedla nejprve předškolní klub a nyní vede klub matek v Ústí nad Labem. V rozhovoru jsme se zaměřili především na téma spolupráce s rodinou, neboť to je v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí většinou velmi problematický moment. V rozhovoru tak poskytneme i konkrétní náměty a možnosti, jak je možné pokusit se zlepšit spolupráci a komunikaci s rodiči z vyloučených lokalit.

Rozhovor o spolupráci
s rodinou a doučování
v rodinách

Tazatel (T): Jakým způsobem jste kontaktovaly rodiny? Co jste jim říkaly?

Alžběta (A): V rodinách, se kterými jsme již dlouhodobě spolupracovaly v rámci pobočky, nebyly zrovna předškolní děti. Musely jsme tedy vyrazit do ulic. Třikrát jsme ještě s druhou koordinátorkou obešly část vyloučených lokalit a rozdávaly jsme letáček, kde bylo popsáno jenom to, že budeme pracovat s dětmi v předškolním věku. O pravidelné docházce a klubu matek jsme nejprve nic nepsaly. Potřebovaly jsme nějak rodiče zaujmout.

T: Rodiny jste tedy vůbec neznaly?

A: Ne.

T: Můžeš popsat, jak vypadala první návštěva v rodinách? Jak bys to popsal člověku, který nikdy nic takového nepodnikal, ale chtěl by?

A: Já si myslím, že hlavní je být přirozený. Musíte mít na mysli, že vstupujete do intimní zóny domácnosti, kde je většinou pro všechny její členy velmi omezený prostor. Často je to například tak, že kuchyň slouží jako obývací i ložnice zároveň. Proto je nutné sesadit trochu ze svého statusu, společenského postavení. Například z hlediska učitele je potřeba, aby trochu slevil ze svého kreditu, na kterém stojí ve škole. Zde vstupuje do prostoru, kde je pánem někdo jiný, a to by mělo být respektováno. Důležité také je se toho nebát. Nemít zbytečný strach, že jdu na nějaké strašidelné místo, kde mě přepadnou a okradou. Nebát se a být přirozený. Ideální je, když si vezmete nabídnutou kávu či jídlo nebo poprosíte třeba o čaj či limonádu. Dát najevo zcela obyčejnou slušnost, jakou by člověk dal najevo kdekoli jinde mimo vyloučenou lokalitu. Osvědčilo se nám také přinést nějaké omalovánky nebo pracovní listy pro děti. Pomáhá to, aby byl klid na rozhovor s maminkou.

T: A proměnila se během vašeho působení spolupráce s rodinami?

A: Myslím, že ano. Zlepšilo se to. Poznali jsme se a tím se mezi námi vybuodovala

důvěra. Důležité bylo, že mámy věděly, jak jsou nastavené podmínky, jak mohou službu užívat. Bylo k tomu také potřeba nejprve se zaměřit na aktivity, které mámy znají a jsou v nich dobré, např. rukodělné práce, a pak teprve bylo možné přejít na témata spojená se vzděláváním a na přednášky.

T: Pro učitele bude ale asi často složitě najít si čas, aby kontaktovali rodiny návštěvou u nich doma. Napadá tě nějaká rada, jak přimět rodiče k návštěvě školy? Jak dosáhnout toho, aby se rodiče účastnili třídních schůzek?

A: Myslím si, že nechození na třídní schůzky není problém jenom rodičů, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách. Pokud bych ale měla něco doporučit, pak asi být rodičům partnerem. Nabídnout jim, kdy je možné se domluvit i mimo třídní schůzky, třeba ráno před vyučováním nebo při odvádění dětí, a pokusit se s nimi navázat i obyčejný rozhovor. Prohodit s nimi pár vět typu „Jak se máte? Co váš malej? Potkala jsem vaši sestru... Dneska psali v novinách...“ apod. Být v komunikaci normální. Nedávat ani trochu najevo nadřazenost, ale přitom si držet přirozenou autoritu. Nestavit se nad ně jenom proto, že nemají takové vzdělání, jako má učitel.

Důležité také je nezačínat hned výčitkami či nároky, ale naopak začít pochvalou dětí. Zdůrazněním toho, co jim jde a v čem obstojí. To je největší problém, že rodiče neznají a neočekávají úspěch dětí ve škole. Když říká pochvalu paní učitelka, je to rázem něco úžasného. Jednou jsem byla na třídní schůzce, kde se vůbec nesdělovalo nic skupinově. Paní učitelka probírala každé dítě individuálně s jeho rodiči. To mi připadá férovější než sdělovat i neúspěchy a nedostatky dítěte před ostatními rodiči. Jednoho kluka paní učitelka velmi výrazně a emotivně pochválila. Ta maminka z toho byla úplně vedle. Když jsem ji pak doprovázela domů, řikala mi: „Tohle mi nikdo nikdy neřekl!“ A ten kluk byl ve čtvrté třídě! Může být tedy třeba třídní schůzka, kde se sdělují obecné informace např. o výletech, časovém harmonogramu na konci roku atd., ale informace o dětech by se měly říkat pouze jejich rodičům.

Dále je důležité respektovat individualitu rodin. Rodiny se velmi liší jak v podmínkách materiálních, tak v tom, jaké hodnoty uznávají a na co kladou při vzdělávání svých dětí důraz.

T: Máte nějaký recept na to, co dělat, když rodiče nedochází do školy na žádné výzvy a nejsou ani jinak k dostižení?

A: Žádný obecně uplatnitelný recept asi neexistuje. Musí se počítat s tím, že v některých rodinách se prostě komunikace nepodaří. Je to individuální, jak už jsem řikala. Ale zkoušeli jsme například používat notýsek jako prostředek komunikace mezi učitelkou a dobrovolníkem na doučování. Vzájemně by si měli psát informace o probírané látce a jiné vzkazy. Ale to je trochu něco jiného. Stává se ale, že to není akceptováno ze strany učitele. Občas máme problém, že naše práce je vnímána jako kontrola učitele, a to je škoda. V první řadě jde o to dítě. To je středobod.

T: Dovedla bys nějak popsat své zkušenosti s tím, jak se v rodinách mluví o škole? Jistě se liší rodina od rodiny, ale není přeci jenom něco alespoň trochu společného?

A: Jsem často překvapená, jak jsou rodiče disciplinovaní a vštěpují dětem, že škola je důležitá. Zdůrazňují jim, že učitelky poslouchat musí a že si nemůžou vymýšlet. Na druhou stranu se ale také často stává, že maminky měly s paní učitelkou nějaký konflikt a mluví o tom před dětmi, stejně jako o všech ostatních věcech.

T: Protože rodiče nemají oddělený pokoj, jsou zvyklí před dětmi všechno říkat?

A: Přesně. Vůbec je nenapadne, že by z toho mohl být problém.

T: Ještě bych se zeptala, zda se liší komunikace s maminkami a s tatínky. Je dobré nějak rozlišovat očekávání a nároky?

A: Pokud je otec účastný v rodině, jistě má smysl ho do komunikace zapojit. Může se stát, že má větší autoritu a může ovlivnit více věcí. Táta mnohdy může více zapůsobit, aby dítě pracovalo.

T: Nyní bych přešla k tomu, zda se za dobu vaší práce něco změnilo v samotných rodinách. Je jasné, že jde o práci dlouhodobou, která se pravděpodobně projeví až po čase, ale přeci jen, je možné poukázat na něco hmatatelného?

A: Myslím si, že již za takto krátké období začaly mámy vnímat školu jako více důležitou. Uvědomují si, že pro úspěch musí něco dělat a že nestačí jenom výuka ve školce. Více chápou, že děti musí znát barvy, že je dobré procházet s nimi knížky kvůli slovní zásobě. Některé to chápou více, jiné méně, ale není jediná, která by s dětmi nezačala dělat vůbec nic.

T: A dovedeš si představit, že by se na třídních schůzkách předávaly informace o tom, jak a proč se s dětmi učit, když rodiče pocházejí ze sociálně vyloučených lokalit?

A: To by bylo výborné. Jenom nevím, zda by na to byl prostor. Učitelka by asi musela být ochotná věnovat tomu nadstandardní čas.

T: A nyní přecházím k tomu nejpodstatnějšímu, co se týká vašeho klubu: jak a co matkám říkáte?

A: Snažíme se jim předat teoretické znalosti s praktickými dovednostmi v oblasti vzdělávání tak, aby se mohly s dětmi samy učit. Ukazujeme jim, jaký materiál mohou použít a proč je důležité s ním daným způsobem pracovat. Vysvětlujeme jim, jaké věci musí dítě znát před vstupem do školy a k čemu je to dobré. Ukazujeme postupně velkou škálu jednotlivých oblastí, aby to neustrnulo na tom, že dítě umí barvy. Je to cílem nejenom kvůli dětem, ale i ve vztahu k těm maminkám. Snažíme se předat jim i chybějící všeobecné znalosti, čímž jim pomáháme, aby se staly tou „chytrou mámou“, která umí odpovědět na otázky svých dětí, neboť děti se samozřejmě přirozeně ptají. A maminky mají radost, že to vědí. Například u televize, což je často jejich „okno do světa“. Vysvětlovat jim, jak je možné televizi využít více pro sebe i pro vzdělávání svých dětí. Aby věděly, o jaké zemi se ve zprávách mluví,

kde se nachází a kdo je tam prezidentem. Takové jednoduché věci, které jsou pro nás automatické, protože jsme v tom vychoováni, ale oni žijí v hodně jiném světě.

T: A co myslíš, že nejvíce pomáhá tomu, že k vám do klubu maminky docházejí? Kdybychom to třeba rozdělily na oblasti psychickou či emocionální, informační a sociální, tedy možnost setkávání se s lidmi, je možné říci, že jedna z těchto oblastí je důležitější?

A: Řekla bych, že kombinace všeho. Důležité je, aby koordinátorka, tedy ten, kdo klub vede, byla přirozená a nepovyšovala se. Měla by přicházet s pokorou. A musí mít samozřejmě chuť předat něco maminkám. Člověk nesmí být lakomý, protože já ty věci znám a ona je hloupá, že je neví. Úplně stejně, jako máme chuť předávat něco dětem, tak mít chuť předávat i maminkám, kterým nebylo umožněno v průběhu jejich vývoje dané informace nabyt. Ony tlačí před sebou tu neznalost a nezkušenost a nemají, jak z toho samy ven. Aby si uvědomily, že základní škola je teprve začátek. Tam je to teprve všechno čeká. Tohle je pro ty rodiče strašně složité, protože oni na téhle metě skončili. Neznají to, co je potom.

T: A setkáváte se s tím, že je pro rodiče komplikované vysvětlit látku třeba již ve třetí třídě?

A: Určitě. Řekla bych, že do páté třídy většinou látku zvládají, ale někteří skutečně nevědí již od té třetí. A na druhém stupni už vůbec.

T: Třeba vyjmenovaná slova jsou už těžká?

A: Tak ty asi ještě zvládají třeba vyjmenovat, ale neumí je používat.

T: Třeba „Litomyšl“?

A: No, co to je „Litomyšl“? My jsme buď v Litomyšli byli, nebo jsme aspoň viděli mapu a umíme se v ní orientovat. V sociálním vyloučení ale většinou není orientace na mapě součástí běžné výchovy a jezdí se pouze na známá místa, na návštěvy k příbuzným. Pokud tedy není rodina z Litomyšle, je malá pravděpodobnost, že dítě si název spojí s názvem konkrétního města. Tady může pomoci třeba nějaký papír, nejlépe zalamovaný, kde jsou sepsaná základní pravidla pravopisu. Pokud maminka nebude mít po ruce napsaná vyjmenovaná slova, nebude vědět, jestli ve slově „chmýří“ je měkké i, nebo tvrdé y. Tyto rodiny nemají doma Pravidla českého pravopisu.

T: To by se například mohlo maminkám ukazovat na individuálních třídních schůzkách?

A: No, říci těm maminkám: „Pojďme si udělat tady tři úkoly. Co byste dělala, kdyby váš syn dostal toto cvičení za úkol? – Skvěle! Zvládla jste to výborně. Váš syn to určitě v příštím úkolu dobře vyplní, protože mu dobře poradíte.“ Ukázat jim tu praxi, jak by to asi mohlo vypadat. Učit je děti za úkoly chválit. Předávat jim kompetence k tomu, aby své děti mohly vést vzděláváním.

T: A asi s tím také souvisí, že úkoly by měly mít zřetelné zadání, se kterým si rodiče poradí.

A: No, jednak nelze počítat s tím, že by rodiče s dětmi něco procvičovali. Je potřeba mít jasně ohraničený úkol, nejlépe napsaný na papíře, v sešitě. A dávat si pozor, aby zadání úkolů z cizích jazyků bylo v češtině.

T: Máte nějakou osvědčenou metodu, jak napomoci tomu, aby děti měly doma své místo, kam si ukládají věci, kde si mohou psát úkoly?

A: To je problém s prostorem. Když mají jednu místnost, kde je kuchyň, ložnice i koupelna, tak se tam prostě pěkný stolek s lampičkou nevejde. Hodně dětí mívá školní potřeby na skříni, aby tam nedosáhly malé děti. Nebo se nám osvědčilo používat bedýnku. S dobrovolníky jsme ji polepily, aby se dětem líbila a více si ji hlídaly. Jinak jediné rodinu k tomu vést a vysvětlovat, že dítě bude mít lepší známky a úkoly, když bude mít větší klid a nebude to zasahovat do prostoru jídelního stolu, což tak jinak bývá. Ale není efektivní za to rodiče peskovat. To ničemu nepomáhá.

T: A ještě otázka na předškolní kluby pro děti, protože ty jsi měla nejprve. Dovedla bys pojmenovat, co je specifického na výuce dětí ze sociálně vyloučených lokalit v předškolním věku?

A: To je jednoduché - nemít představu, že ty děti znají věci, o kterých my mluvíme a předpokládáme, že je budou znát. Počítat s tím, že některé základní věci je třeba vysvětlit. Neustále se ptát: „Víte co to je obývací pokoj? To je místnost, kde nikdo nespí a tráví se tam společný čas. Víte, co je koupelna? To je místnost, kde je umyvadlo, vana a slouží jenom k tomu, aby se tam lidé myli. Viděly jste někdy křečka? Víte, jak vypadá papoušek? To je ten barevný pták, co je ve filmu Madagaskar.“

T: A třeba takové základní věci jako barvy, znají je děti?

A: Barvy rodiče zvládají děti naučit. Ale nepojedou s nimi do ZOO, aby jim ukázali jelena. To má samozřejmě dalekosáhlejší důsledky, např. pohádka Smolíček Pacholíček se pro děti stává nesrozumitelnou. „Smolíček, to je jako Pacholíček? O čem se to tady bavíme?“ Neustále se tedy ptát: „Děti, víte, o čem se teď tady bavíme?“ Jinak jsou to děti jako všechny ostatní.

T: A co v oblasti respektování pravidel a kázně?

A: Pokud dítě chodilo do mateřské školy, i kdyby jenom půl roku, setkalo se již s nějakou cizí autoritou a učí se ve věku do šesti let respektovat pravidla. Ten věk je důležitý. Neboť když je základní škola první místo, kam dítě vchází do cizího prostředí, již se hůře adaptuje. Spolu s učební látkou je to velký nápor i vzhledem k tomu, že doma ho tomu nikdo neučí a pravidla jsou zcela jiná než ve školních institucích. Docházení do předškolních zařízení je skoro zásadní. Alespoň na nějakou chvíli, aby mohly zažít jiné prostředí, cizí autoritu a řád a seznámily se s informacemi, které do školy potřebují. A aby byla alespoň minimální možnost sdělit rodičům základní věci, předat jim materiály, jak se s dětmi připravovat, a vysvětlit jim, proč se s dětmi dělají taková cvičení.

T: Ve své praxi jsem se často setkala s tím, že matky byly velmi háklivé na emocionální stav dítěte ve škole a ve chvíli, kdy bylo dítě ohroženo, ať už fyzicky, či

psychicky, nebo to tak dítě jenom podalo, matky dovedly ve škole vyvolat velký konflikt, kdy na učitelku třeba i křičely a nadávaly jí.

A: Myslím si, že se tomu dá předejít tím, že se na začátku školního roku pokusím poznat jako učitel všechny rodiče nějak osobně. Jako učitelka bych se o to měla snažit právě proto, aby mé úsilí podané ve škole bylo efektivní. Učitel sám těžko zmůže všechno. Dítě je na prvním stupni jenom od osmi do dvanácti hodin, právě proto se musí rozvíjet spolupráce s rodinou. Pokud na mě bude nějaká máma řvát, tak ji prostě rychle stopnu. Když nepřestane, odejdu, zavřu dveře a řeknu, že až se uklidní, tak si s ní ráda promluvím, ale takhle se ke mně chovat nebude, dále jí řeknu, za jakých okolností s ní budu mluvit. Prostě zachovat se profesionálně.

Literatura a zdroje



Použitá literatura a zdroje

Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy není odborným akademickým dílem. Nemí určen, přinejmenším ne primárně, pro specialisty, ale širokému okruhu čtenářů se zájmem o pojednávanou tematiku, kterou se autoři snaží podat obecně přístupným a sdělným způsobem, blízcím se populárně naučnému stylu. Vzhledem ke čtenářsky značně nepřátelské povaze standardního akademického citačního úzu bylo od odpovídajícího systému odkazování na užité zdroje upuštěno. Seznam literatury, z níž autoři při tvorbě jednotlivých kapitol čerpali, následuje níže.

Kapitola Sociální znevýhodnění – tematické pole bedekru

Kapitola Sociální znevýhodnění – tematické pole bedekru

Čapek, K. (1953): *Obrázky z domova*. Praha: Československý spisovatel, s. 67–77 („Na Rafandě“, „Razzie“).

Granovetter, M. S. (1973): *The Strength and Weak Ties*, *The American Journal of Sociology*, vol. 78, no. 6, str. 1360–1380.

Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds.) (2006): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Jahoda, M. – Lazarsfeld, P. F. – Zeisel, H. (2002): *Marienthal: The Sociography of an Unemployed Community*. Transaction Pub.

Jakoubek, M. & Hirt, T. (eds.) (2004): *Romové: kulturologické etudy*; Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Klener, P. (ed.) (1996): *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum

Lewis, O. (2006): *Kultura chudoby*. In Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds.), „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, str. 401–412. Plzeň: Aleš Čeněk.

Národní zpráva PISA 2000 souhrn výsledků. In Straková, Jana (2002): *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV.

Radičová, I. (2001): *Hic Sunt Romales*. Bratislava: Nadácia S.P.A.C.E

Růžička, M. (2006): *Deskripce a analýza problematiky sociální exkluze v Plzni (výzkumná zpráva)*. [online]. Dostupné z: http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_81_1.pdf.

Toušek, L. (2004): *Sociální exkluze v romské osadě (bakalářská práce)*. Katedra antropologie FF ZČU v Plzni, (nepublikováno).

Van Avermaet, P. (2006): *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education. Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Kapitola Vývoj osobnosti dítěte v souvislosti s prostředím

Kapitola Vývoj osobnosti dítěte v souvislosti s prostředím

Cole, M. (2000): *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard University Press.

Eriksen, T. H. (2008): *Sociální a kulturní antropologie. Příbuzenství, národní příslušnost, rituál*. Praha: Portál.

Morvayová, P. (2010): Děti „All Exclusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. (a kol.). *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, s. 9–48.

Müllerová, E. (2007): *Individuální pedagogická asistence v rodině ohrožené sociálním vyloučením*. Diplomová práce. Ústí nad Labem. PF UJEP, (nepublikováno).

Nezvalová, D. (ed.) (2006): *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Bibliografie publikací. Olomouc: Univerzita Palackého.

Nikolai, T. (2008): Segregace romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit ve vzdělávání a role pedagogicko-psychologické diagnostiky. In Čepičková, Ivana (ed.) *Vzdělávání v sociokulturním kontextu*. Ústí nad Labem: PF UJEP, s. 36–41.

Nikolai, T. (2010): Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. (a kol.). *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, s. 90–110.

Piaget, J. (1999): *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.

Pokorná, V. (2007): *Intervenční program instrumentálního obohacení (Instrumental Enrichment) Reuvena Feuersteina*. [online]. Dostupný z: <http://www.kvalitavpraxi.cz/ostatni-texty-ke-stazeni.html>.

Sacks, O. (2008): *Muž, který si pletl manželku s kloboukem*. Praha: Dybbuk.

Sterberg, R. J. (2000): *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

Svoboda, Z. – Morvayová, P. (2008): Integrovaná a segregovaná faktory ve vzdělávání. In Čepičková, Ivana (ed.). *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry*. Sborník z mezinárodní vědecké konference. Ústí nad Labem: PF UJEP, s. 8–19.

Svoboda, Z. – Morvayová, P. (2010): *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP.

Svoboda, Z. (2010). *Pedagogické etnografie aneb tanec mezi hady*. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. a kol. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, s. 49–89.

Šimák, P. (2005): *Hodnotová orientace Romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě*. UJEP, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, (nepublikováno).

Vágnerová, M. (2001): Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2001): Vývojová psychologie. Praha: Portál.

Van Avermaet, P. (2006): Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education. In Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe. Strasbourg: Council of Europe.

Vygotsky, L. S. (1929): The problem of the cultural development of the child. Journal of Genetic Psychology, no. 36, s. 415–32. [online]. Dostupný z: http://listserv.cddc.vt.edu/marxists/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm.

Vygotsky, L. S. (1976): Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha: SPN.

Kapitola Výchova a vzdělávání v sociálně vyloučeném prostředí

Okely, J. (2008): Když antropolog dělá výzkum doma, In M. Jakoubek – L. Budilová (eds.), Romové a Cikáni. Neznámí a známí, Praha: Leda, str. 44–49.

Okely, J. (1983): The Travellers-Gypsies. Cambridge: Cambridge University Press.

Pekárková, S. – Lábusová, A. – Rendl, M. – Nikolai, T. (2010): Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R. [online]. Dostupné z: <http://osf.cz/download/files/analyza-nemoc-bezmocnych.pdf>.

Kapitola Jazykové bariéry dětí ze sociálně vyloučeného prostředí

Helus, Z. (2005): Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 1.vyd. Praha: Portál.

Sacks, O. (2008): Muž, který si pletl manželku s kloboukem. Praha: Dybbuk.

Šimák, P. (2005): Hodnotová orientace Romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě. UJEP, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, (nepublikováno).

Van Avermaet, P. (2006): Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education. In Languages of Schooling: towards a Framework for Europe. Strasbourg: Council of Europe.

Van Den Branden, K. (2000): Does Negotiation of Meaning Promote Reading Comprehension? A Study of Primary School classes. Reading Research Quarterly, vol. 35, s. 426–443.

Van Den Branden, K. (ed.) (2006): Task-based Language Education: From Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Kapitola Modelová situace dítěte ze sociálně vyloučené lokality

Kapitola Modelová situace dítěte ze sociálně vyloučené lokality

Tuto kapitolu napsal Zdeněk Svoboda (odborný asistent Katedry pedagogiky PF UJEP v Ústí nad Labem) a vycházel zejména z následujících zdrojů:

Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami Člověk v tísni, o.p.s. pro MŠMT, 2009. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho>.

Svoboda, Z. – Laurenčíková, K. (2008): Systémová pedagogická podpora dětí ohrožených sociálním vyloučením. In Interkulturalita a národnostné menšiny: v sociálních, filozofických, pedagogických, kulturních, historických a přírodovedných súvislostiach. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre a Hnutie R: Spiš, s. 357–363.

Svoboda, Z. – Morvayová, P. (2008): Integrační a segregační faktory ve vzdělávání. In Čepičková, Ivana (ed.). Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry. Sborník z mezinárodní vědecké konference. Ústí nad Labem: PF UJEP, s. 8–19.

Svoboda, Z. – Morvayová, P. (2010): Schola Excludus. Ústí nad Labem: UJEP.

Svoboda, Z. – Smolík, A. – Laurenčíková, K. (2011): Strategie MŠMT v oblasti podpory inkluzivního vzdělávání v kontextu výsledků Analýzy individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. In Vojtko, T. (ed.) Speciální pedagogika. Teorie a praxe oboru v 21. století. Hradec Králové: Gaudeamus, (v tisku).

Svoboda, Z. – Smolík, A. (2010): Strategie podpory inkluzivního vzdělávání v České republice. In Svoboda, Z. – Smolík, A. (eds.) Pedagogická, sociální a zdravotnická práce s osobami ohroženými sociálním vyloučením. Ústí nad Labem: PF UJEP.

Kapitola Vhodné pedagogické strategie a metody pro práci se sociálně znevýhodněnými dětmi

Kapitola Vhodné pedagogické strategie a metody pro práci se sociálně znevýhodněnými dětmi

Podkapitola Škola jako prostor s pravidly vznikla sepsáním výpovědí a zkušeností odborných konzultantů, kteří spolupracovali na tvorbě bedekru, zejména pak Lukáše Eisenvorta (koordinátora projektu KPZ, Pedagogicko-psychologická poradna Plzeň), a s využitím informací na portálu <http://www.kapezet.cz>.

Podkapitola Škola jako prostor s pravidly

Podkapitola Pedagogický konstruktivismus vznikla přeformulováním a zjednodušením textu od Pavla Doulíka a Jiřího Škody, s názvem Reflexe nad základními aspekty konstruktivistického pojetí výuky. Text vyšel v Pedagogické revue, 2003, vol. LV, č. 5, s. 470-482.

Podkapitola Příklad využití konstruktivistické výuky při rozvíjení jazykových dovedností vychází v základní části zejména z textů Machteld Verhelst (ředitelka Centra pro jazyk a vzdělávání Katolické univerzity v Leuvenu, Belgie) a dále staví na zkušenostech a doporučeních Mieke de Vlieger z téhož pracoviště.

Devlieger, M. - Goossens, G. (2007). An assessment tool for the evaluation of teacher practice in powerful task-based language learning environments. In K. Van den Branden, K. Van Gorp, K. - Verhelst, M. (eds.) Tasks in action. Task-based language education from a classroom-based perspective. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Van den Branden, K. (ed.) (2006). Task-based Language Education: From Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Verhelst, M. (2009): Výuka jazyků v mateřských školách na základě činnostního přístupu (založeného na úkolech). In Brtnová-Čepičková, I. (ed.): Edukace v kontextu sociální exkluze. UJEP, str. 94-117.

Podkapitolu Začleňování žáků s jazykovým znevýhodněním sepsal Lukáš Radostný (META o.s. - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, sekce podpory pedagogických pracovníků) na základě svých odborných zkušeností a s využitím informací z webového informačního portálu www.inkluzivniskola.cz.

Podkapitolu Dva rozdílné přístupy k vyučování a učení, stejně jako text v příloze (Metoda rozvoje poznávacích funkcí dle Reuvena Feuersteina), napsala Věra Pokorná (ředitelka Centra rozvoje učení a myšlení - ROZUM) a čerpala zejména z následujících zdrojů:

Aebli, H. (1951): Didactique psychologique: Application a la didactique de la psychologie de Jean Piaget. Neuchatel, Switzerland: Delechaux and Niestle.

Amabile, T. M. (1996): Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Boulder, CO: Westview.

Baron, J. B., & Sternberg, R. J. (1987): Teaching thinking skills theory and practice. New York: Freeman.

Darling-Hammond, L. (1997): There right to learn. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2006): Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. San Francisco: Jossey-Bass.

Feuerstein, R. - Falik, L. (2010): Learning to Think, Thinking to Learn: A Comparative Analysis of Three Approaches to Instruction, Journal of Cognitive Education and Psychology Volume 9, Number 1, 4-20.

Feuerstein, R., Feuerstein R.S., Falik, L., Rand, Y. (2006). Creating and Enhancing Cognitive Modifiability. The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. ICELP Publications Jerusalem.

Herrnstein, R. J. - Nickerson, R. S. - Sanchez, M. - Swets, J. A. (1986). Teaching thinking skills. American Psychologist, 41, 1279-1289.

Kozulin, A. A. (2010): Thinking Laboratory: Perspectives of Prospective Education. In: R. Sternberg and D. Preiss, Eds. Innovations in Educational Psychology New York: Springer, s. 381-392.

Lipman, M. - Sharp, A. M. - Oscanyan, F. S. (1980): Philosophy in the classroom (2nd ed.). Philadelphia, PA: Temple University Press.

Perkins, D. N., & Grotzer, T. A. (1997): Teaching intelligence. American Psychologist, 52, 1125-1133.

Pokorný, P. (1993): Řecké dědictví v Orientu (Helénismus v Egyptě a Sýrii). Praha, OIKÚMENÉ.

Shunk, D. H. - Zimmerman, B. J. (1998): Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press.

Slovník antické kultury (1974): Praha, Nakladatelství svoboda.

Sternberg, R. J. - Gardner, H. (1996). Practical intelligence for school handbook. New York: Harper Collins.

Swartz, R. J. - Parks, S. (1994). Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.

Tomic, W. - Klauer, K. J. (1996): On the effects of training inductive reasoning: How far does it transfer and how long do the effects persist? European Journal of Psychology and Education, 11, 283-299.

Kapitola Další metody a zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi

Kapitola Další metody a zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi

Tato kapitola vznikla na základě praktických zkušeností členů realizačního týmu, s využitím definic Ministerstva práce a sociálních věcí ČR (www.mpsv.cz) a údajů z Vyhlášky, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků

a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Virtuální kazuistika
dvojího světa jednoho
konkrétního školou
povinného dítěte

Virtuální kazuistiku dvojího světa jednoho konkrétního školou povinného dítěte sepsal publicista Roman Křištof a využil přitom vlastních poznatků, zkušeností i údajů uvedených ve zprávě Topinka, D. – Janoušková, K. (eds.) (2009): Výzkum rizikových faktorů souvisejících s existencí sociálně vyloučených romských lokalit ve městě Přerově. SocioFactor s. r. o., a analýze Pekárková, S. – Lábusová, A. – Rendl, M. – Nikolai, T. (2010): Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R. [online]. Dostupné z: <http://osf.cz/download/files/analyza-nemoc-bezmocnych.pdf>.

Dále jsou v kapitole uvedeny citace od jednotlivých pedagogů a rozhovor s Alžbětou Říhovou (koordinátorkou podpory vzdělávání organizace Člověk v tísni, o.p.s.).

Jednotlivé příklady, vysvětlující boxy, kazuistiky a citace Marcela (muže ze sociálně vyloučené lokality Horní Dolní) byly vytvořeny na základě výstupů výzkumů autorů příručky, zkušeností expertů a konzultantů projektu. Výzkumy v dané oblasti jsou zpřístupněny zejména v publikacích:

Budilová, L. – Jakoubek, M. (eds.) (2007): Cikánská rodina a příbuzenství, Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Vlasty Králové/Dryada.

Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds.) (2006): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Jakoubek, M. (2004): Romové: konec (ne)jednoho mýtu. Tractatus Culturo(mo)logicus, Socioklub, Praha.

Jakoubek, M. (ed.) (2008): Cikáni a etnicita, Triton: Praha/Kroměříž.

Jakoubek, M. – Hirt, T. (eds.) (2004): Romové: kulturologické etudy. Etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Plzeň.

Jakoubek, M. – Poduška, O. (eds.) (2003): Romské osady v kulturologické perspektivě, Doplněk, Brno.

Jakoubková Budilová, L. – Jakoubek, M. a kol. (2010): Analýza faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému. Zpráva v rámci projektu Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání so-

ciokulturně znevýhodněných osob, projekt OP VpK, oblast podpory 1.2, reg. číslo CZ.1.07/1.2.00/08.0013. [online]. Dostupné z:

<http://www.antropologie.org/cs/projekty-esf/cerop>

Pekárková, S. – Lábusová, A. – Rendl, M. – Nikolai, T. (2010): Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R. [online]. Dostupné z: <http://osf.cz/download/files/analyza-nemoc-bezmocnych.pdf>.

Zíková, T. – Koubková, H. – Morvayová, P., a kol. (2010): Analýza institucionálních podmínek integrace sociálně vyloučených osob do vzdělávacího procesu. Zpráva v rámci projektu Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob, projekt OP VpK, oblast podpory 1.2, reg. číslo CZ.1.07/1.2.00/08.0013. [online]. Dostupné z: <http://www.antropologie.org/cs/projekty-esf/cerop>.

V příručce byly použity osobní výpovědi pedagogů základní školy (paní učitelky Jarmily a paní učitelky Dagmar Nebuželské ze ZŠ TGM v České Kamenici) a dále anonymizované citace pedagogů, které pocházejí z výzkumu, jenž probíhal v rámci projektu CEROP:

Zíková, T. a kol. (2010): Analýza potřeb pedagogických pracovníků ve vztahu k sociokulturně znevýhodněným dětem. Zpráva z výzkumu v rámci projektu Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob, projekt OP VpK, oblast podpory 1.2, reg. číslo CZ.1.07/1.2.00/08.0013. [online]. Dostupné z: <http://www.antropologie.org/cs/projekty-esf/cerop>.

Doporučené příručky a jiné prameny

Doporučené příručky
a jiné prameny

O tématech, která se určitým způsobem váží k předkládanému bedekru, pojednává i řada dalších příruček, z nichž uvádíme vybrané tituly s krátkou anotací:

Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu. Janská, I. (ed.), kolektiv autorů Varianty, 2008. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.

Příručka z dílny projektu Varianty společnosti Člověk v tísní, která poměrně fundovaným způsobem podává přehled problematiky multikulturního vzdělávání a nabízí některé inspirace učitelům v tom, jakým způsobem se s touto problematikou ve výuce vyrovnat. Publikace nabízí zejména solidně a přehledně podané představení multikulturalismu a jeho vývoje.

Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání. Nádvořík, O. – Volfová, A. (eds.), Varianty, 2004. Praha: Člověk v tísní, o.p.s.

Příručka pro středoškolské učitele zaměřená na problematiku rozvojové spolupráce. Jejím cílem je ukázat pedagogům (zejména na konkrétních příkladech), jak je možné učit témata, jako jsou globalizace, globální problémy či rozvojové spolupráce. Obsahuje informace použitelné ve výuce i modelové lekce.

Dvakrát měř, jednou řež – od multikulturní výchovy ke vhledu. Morvayová, P. – Moore, D., Varianty, 2009. Praha: Člověk v tísní, o.p.s.

Tato publikace reflektuje změny, k nimž dochází v současném českém vzdělávacím systému vzhledem k problematice multikulturního vzdělávání. Příručka se zaměřuje zejména na poskytnutí konkrétních rad a návodů učitelům, jak se vypořádat s průřezovými tématy v rámci RVP na školách.

Antidiskriminační vzdělávání a veřejná správa v ČR: příručka pro pracovníky veřejné správy. MKC, 2007. Praha.

Kvalitně zpracovaná publikace zaměřená na problematiku diskriminace a sociálního vyloučení. Nabízí výklad základních pojmů a analýzu diskriminace a sociálního vyloučení ve vztahu k různým menšinovým skupinám (cizinci, sexuální menšiny, etnické menšiny a další).

Hrozby neonacismu – příležitosti demokracie. Zeman, V. (ed.), kolektiv autorů Asimilovaní, o. s., 2009. Praha: Člověk v tísní, o.p.s.

Příručka zaměřená na problematiku pravicového extremismu a jeho vlivu na demokratickou společnost. Velmi instruktivním a srozumitelným způsobem zpracovává základní pojmy a souvislosti v oblasti pravicového extremismu, včetně jeho zasazení do historického a sociálního kontextu. Neopomíjí přitom ani aktuální vývoj v České republice. Učitelům tak nabízí velmi kvalitní informační bázi k dané problematice využitelnou ve výuce.

Filmy

Témata, o kterých jsme se bavili, zobrazují i filmy, které vedle vlastního příběhu vypráví mnoho o prostředí, ze kterého hrdinové pocházejí a o problémech, se kterými se potýkají. Uvádíme zde vybrané tituly.

Etnické, nacionální a náboženské konflikty

Krvavá neděle

Drama

Velká Británie / Irsko, 2002, 107 min

Režie: [Paul Greengrass](#)

Boxer

Drama / Sportovní

USA / Irsko, 1997, 113 min

Režie: [Jim Sheridan](#)

Ve jménu otce

Drama / Životopisný

Irsko / Velká Británie, 1993, 133 min

Režie: [Jim Sheridan](#)

Hotel Rwanda

Válečný / Drama / Thriller

Velká Británie / USA / Itálie / Jižní Afrika, 2004, 121 min

Režie: [Terry George](#)

Ráj hned teď

Drama

Palestina / Francie / Německo / Nizozemsko, 2005, 90 min

Režie: [Hany Abu-Assad](#)

Země nikoho

Komedie / Válečný / Drama

Bosna a Hercegovina / Slovinsko / Itálie / Francie, 2001, 98 min

Režie: [Danis Tanović](#)

Grbavica

Drama

Bosna a Hercegovina/Rakousko/Chorvatsko, 2006, 90 min.

Režie: [Jasmila Žbanić](#)

Válečníci

Drama / Válečný

Velká Británie, 1999, 175 min

Režie: [Peter Kosminsky](#)

Před deštěm

Drama

Makedonie / Francie / Velká Británie, 1994, 113 min

Režie: [Milcho Manchevski](#)

Hořící Misissipi

Krimi / Drama / Thriller

USA, 1988, 128 min

Režie: [Alan Parker](#)

Mladí muži poznávají svět

Romantický

Česko, 1996, 73 min

Režie: [Radim Špaček](#)

Persepolis

Animovaný / Drama / Komédie / Životopisný

Francie / USA, 2007, 95 min

Režie: [Vincent Paronnaud](#), [Marjane Satrapi](#)

Střet kultur

Nový svět

Dobrodružný / Drama / Romantický / Životopisný

USA, 2005, 130 min

Režie: [Terrence Malick](#)

Kouřové signály

Komédie / Drama

Kanada / USA, 1998, 88 min

Režie: [Chris Eyre](#)

Piano

Drama / Romantický

Austrálie / Nový Zéland / Francie, 1993, 121 min

Režie: [Jane Campionová](#)

Urga

Drama

Francie / Sovětský svaz, 1991, 118 min

Režie: [Nikita Michalkov](#)

Hráči na vinici Páně

Drama

USA, 1991, 189 min.

Režie: [Hector Babenco](#)**Život na okraji společnosti,
sociální vyloučení, ghetta, chudoba****Muž bez minulosti**

Drama / Thriller / Krimi / Romantický

Finsko / Německo / Francie, 2002, 97 min

Režie: [Aki Kaurismäki](#)**Mraky odtáhly**

Komédie / Drama

Finsko, 1996, 96 min

Režie: [Aki Kaurismäki](#)**Nebeské dny**

Drama

USA, 1978, 95 min

Režie: [Terrence Malick](#)**Bohémský život**

Drama

Francie / Itálie / Švédsko / Finsko, 1992, 100 min

Režie: [Aki Kaurismäki](#)**Prolomit vlny**

Drama / Romantický

Dánsko / Švédsko / Francie / Nizozemsko, 1996, 159 min (Director's cut:
153 min)Režie: [Lars von Trier](#)**Andělin popel**

Drama

USA / Irsko, 1999, 145 min

Režie: [Alan Parker](#)**Billy Eliot**

Drama / Komédie

Velká Británie / Francie, 2000, 110 min

Režie: [Stephen Daldry](#)

Betonová zahrada

Drama

Francie / Německo / Velká Británie, 1993, 105 min

Režie: [Andrew Birkin](#)

El Traspatio

Krimi / Drama, Mexiko, 2009

Režie: [Carlos Carrera](#)

Elitní jednotka

Akční / Krimi / Drama

Brazílie, 2007, 118 min

Režie: [José Padilha](#)

Elitní jednotka 2

Akční / Krimi / Drama

Brazílie, 2010, 116 min

Režie: [José Padilha](#)

Jednej správně

Komedie / Drama / Krimi

USA, 1989, 120 min

Režie: [Spike Lee](#)

Gran Torino

Krimi / Drama / Psychologický

USA / Německo, 2008, 112 min

Režie: [Clint Eastwood](#)

Ghetto No.1

Dokumentární

Česko, 2007, 92 min

Režie: [Ivan Pokorný](#)

Marian

Drama

Česko / Francie, 1996, 109 min

Režie: [Petr Václav](#)

Soňa a její rodina

Dokumentární

Slovensko, 2006, 35 min

Režie: [Daniela Rusnoková](#)

Město bohů

Akční / Drama / Krimi / Thriller

Brazílie / Francie / USA, 2002, 130 min

Režie: [Fernando Meirelles](#), [Kátia Lund](#)

Requiem za sen

Drama / Krimi

USA, 2000, 102 min

Režie: [Darren Aronofsky](#)

Nenávist

Drama

Francie, 1995, 96 min

Režie: [Mathieu Kassovitz](#)

Oliver Twist

Drama / Rodinný

Velká Británie / Česko / Francie / Itálie, 2005, 130 min

Režie: [Roman Polanski](#)

Harry Brown

Krimi / Drama / Thriller

Velká Británie, 2009, 103 min

Režie: [Daniel Barber](#)

Babel

Drama

USA / Francie / Mexiko, 2006, 143 min

Režie: [Alejandro González Iñárritu](#)

Neviditelné děti

Drama / Povídkový

Francie / Itálie, 2005, 116 min

Režie: [Mehdi Charef](#), [Emir Kusturica](#), [Spike Lee](#), [Kátia Lund](#), [Jordan Scott](#), [Ridley Scott](#), [Stefano Veneruso](#), [John Woo](#)

Krátký film o zabíjení

Drama

Polsko, 1987, 84 min

Režie: [Krzysztof Kieslowski](#)

The Wire - Špína Baltimoru (TV seriál), zvláště 1. série věnovaná problematice drogových gangů v městských ghettech

Krimi / Drama / Mysteriózní / Thriller

USA, 2002 - 2008, 60x60 min

Režie: [Ernest R. Dickerson](#), [Daniel Attias](#), [Clark Johnson](#), [Brad Anderson](#), [Agnieszka Holland](#), [Jim McKay](#), [Steve Shill](#), [Timothy Van Patten](#), [Seith Mann](#), [Gloria Muzio](#), [David Platt](#), [Anthony Hemingway](#), [Thomas J. Wright](#), [Dominic West](#), [Alex Zakrzewski](#)

Imigrace

Welcome

Drama

Francie, 2009, 104 min

Režie: [Philippe Lioret](#)

Podivnější než ráj

Komedie / Drama

USA / Západní Německo, 1984, 89 min

Režie: [Jim Jarmusch](#)

Biutiful

Drama

Španělsko / Mexiko, 2010, 148 min

Režie: [Alejandro González Iñárritu](#)

Noc na zemi

Komedie / Drama

Francie / Německo / Japonsko / Velká Británie, 1991, 129 min

Režie: [Jim Jarmusch](#)

Jdi, žij a někým se staň

Drama

Francie / Belgie / Izrael / Itálie, 2005, 140 min

Režie: [Radu Mihaileanu](#)

Horem pádem

Komedie / Drama

Česko, 2004, 108 min

Režie: [Jan Hřebejk](#)**Prostředí školy****Náš vůdce**

Drama

Německo, 2008, 110 min

Režie: [Dennis Gansel](#)**Mezi zdmi**

Drama

Francie, 2008, 128 min

Režie: [Laurent Cantet](#)**Klass**

Drama

Estonsko, 2010, 7x56 min

Režie: [Ilmar Raag](#)**The Wire - Špína Baltimoru** (TV seriál), zvláště 4. série věnovaná školství

Krimi / Drama / Mysteriózní / Thriller

USA, 2002 - 2008, 60x60 min

Režie: [Ernest R. Dickerson](#), [Daniel Attias](#), [Clark Johnson](#), [Brad Anderson](#), [Agnieszka Holland](#), [Jim McKay](#), [Steve Shill](#), [Timothy Van Patten](#), [Seith Mann](#), [Gloria Muzio](#), [David Platt](#), [Anthony Hemingway](#), [Thomas J. Wright](#), [Dominic West](#), [Alex Zakrzewski](#)

Příloha

Metoda rozvoje poznávacích funkcí Reuvena Feuersteina

Věra Pokorná

Od šedesátých let se v západních zemích, zejména v USA, začalo uvažovat o tom, že je nutná reforma školství, že již nestačí, aby se žákům předkládaly jen informace, ale že je nutné rozvíjet i jejich schopnosti myslet a rozvíjet tak jejich poznávací dovednosti. V sedmdesátých a zejména osmdesátých letech se objevují různé programy, například i program kritického myšlení, které měly žákům umožnit, aby učební látku nepřijímali jen pasivně, ale aby o ní i uvažovali. V té době již dvacet let existoval program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina. Tento charismatický psycholog se po druhé světové válce ujal opuštěných židovských dětí a mladistvých, kteří přežili holocaust. Později se věnoval i imigrantům z různých kulturních oblastí světa, kteří přijeli do Izraele. Všichni tito jedinci trpěli stejným problémem, neschopností vyrovnat se s požadavky školy. Program se stal nejznámějším a nejrozšířenějším nápravným systémem, který se prosadil na všech kontinentech. Byl přeložen do více než 17 jazyků. Je aplikován i v České Republice a na Slovensku. Postupně se ukázalo, že program je vhodný nejen jako nápravný program, ale že je možné ho využít i u dětí a dospělých běžné populace.

Program je zaměřený na rozvoj poznávacích funkcí, tj. jeho frekventanti se naučí vědomě pracovat s informacemi, které jim jsou ve škole zprostředkovány. Učí se metodě duševní práce včetně toho, jak si práci naplánovat, jaké strategie použít, jak svou práci kontrolovat a hodnotit. Uvědomují si i své metakognitivní dovednosti. Metakognitivní dovednost je schopnost popsat mentální proces probíhající při řešení úkolu. Jedinec si dokáže uvědomit svou vlastní vnitřní řeč – jak si úkol charakterizoval, jak ho zařadil do souvislostí s jinými úkoly, co si řekl, jakou strategii použil, čím začal, co bylo pro něj nejdůležitější, v čem byl úkol těžký, popřípadě kde si dostatečně neuvědomil všechny potřebné informace apod. Jde o porozumění vlastnímu způsobu poznávání.

Učební potenciál je možné rozvíjet

Autor je přesvědčen, že schopnost učit se a rozvíjet učební potenciál („learning potential“) každého dítěte je možné nejen vyšetřit a změřit, ale je možné ho taky roz-

víjet, lépe využívat a tím i zvyšovat. Program je postaven na principu, že inteligence je spíše soubor měnitelných procesů, ne pevně daný, neměnný faktor. Feuerstein, podobně jako před ním Vygotský, zdůrazňuje význam přenosu informací prostřednictvím druhého člověka. Tento proces nazývá „zkušeností zprostředkovaného učení“. Program pomáhá rozvíjet reflektování, odrážení vlastního způsobu myšlení, čímž si jedinec osvojuje zvláštní pojetí problému, vědomě si osvojí myšlenkové operace a vztahy, které jsou nutné při řešení určitých kognitivních úkolů. Cílem programu je, aby se žáci naučili „způsobům meta-učení“, tedy aby se „naučili, jak se mají učit“.

Schopnost se učit

Nejprve Feuerstein pracoval na vyšetřovací metodě, která zjišťuje schopnost jedince se učit. Již v padesátých letech minulého století kritizoval klasické vyšetřovací metody měřící mentální výkony jedince i stanovování jeho bodového skóre IQ. Pro schopnost se rozvíjet, tedy učit se v nejširším slova smyslu, používá Feuerstein termín schopnost modifikovat se. Během vyšetření se sleduje každá změna v kognitivních výkonech, která nastala během zprostředkovaného nácviku. Předpokladem této vyšetřovací metody bylo zjistit, které kognitivní funkce se na učení podílejí. Na základě několika tisíc vyšetření Feuerstein identifikoval kognitivní deficity a uspořádal je do tří kategorií. Na úrovni vstupu jde o procesy vnímání, jazykových dovedností a pozornosti, kterou pojímá v širším smyslu jako schopnost ovládat své chování. Vlastním úkolem kognitivních funkcí na úrovni vstupu je sběr informací jejich přesné a adekvátní uchopení. Druhá úroveň je fáze elaborace, tedy zpracování vnímaných dat. Zde se odehrávají všechny mentální operace, jako je posouzení dat, výběr relevantních informací a vytváření vztahů mezi nimi pomocí porovnávání, kategorizace, analýzy a syntézy, analogií atd. Poslední, třetí úroveň je úroveň výstupu, kdy zpracovaná data dostávají konečnou podobu buď v chování, nebo jsou verbálně vyjádřena. Nejdůležitějším úkolem této fáze je přesná a adekvátní odpověď, která je kontrolována vstupem. Tuto kontrolu můžeme vyjádřit otázkou, zda konečný výstup odpovídá tomu, co bylo zadáno na počátku celého procesu.

Cvičné sešity – Instrumentální obohacení

Další etapou Feuersteinovy práce bylo vytvořit pracovní materiály, s jejichž pomocí by bylo možné rozvíjet kognitivní funkce na všech úrovních. Připravil se svými spolupracovníky čtrnáct, později ještě dalších šest cvičných sešitů nazvaných instrumenty. Prvních čtrnáct instrumentů je uzavřenou baterií nástrojů metody instrumentálního obohacení, která není určena jen dětem, ale i dospělým jedincům, dokonce i těm, kteří nikdy nebyli konfrontováni s poruchami učení, ale mají zájem o zvýšení svých mentálních schopností.

Čtyři základní sešity (Uspořádání bodů, Porovnávání, Orientace v prostoru a Analytické vnímání) mají naučit jedince základním učebním dovednostem. Například instrument Uspořádání bodů je zaměřen na přesné vnímání, uspořádání v prostoru, uchování v mysli nejdůležitějších, stálých vlastností předmětů a jevů. Žáci jsou vedeni k přesnosti a pečlivosti při práci. Nutí je k tomu sám materiál, protože bez pečivého a přesného vnímání a plnění úkolů se nedostaví úspěch. Žáci se učí potlačit své impulzivní chování a odnaučí se řešit problém pouze pokusem a omylem. V dalších instrumentech se děti i dospělí učí různým způsobům kategorizace, porozumět instrukcím, co je to jednoznačná a nejednoznačná instrukce, jak instrukce vytvářet, porozumět prostorové orientaci absolutních vztahů, tedy vztahů stálých, měřitelných, učí se porozumět hierarchii při třídění i ve společnosti, porozumět ilustracím a analyzovat jejich obsah. V posledních instrumentech se pak zaměří na porozumění sylogismům, tedy úvodu do formální logiky, pochopení tranzitivních vztahů, které využijí v matematice společně s početními řadami, které ale také ovlivňují logické myšlení. Velmi zajímavý je instrument Vztahy v čase. Konečně poslední, který shrnuje celou metodiku, je instrument nazvaný Vzory ze šablon, kdy se pouze v mysli vytvářejí obrazce podle nakreslených daných šablon. Feuerstein se snaží o to, aby děti i dospělí co nejdříve prováděli abstrakci poznatků, alespoň na nižší úrovni. Proto jsou úkoly připraveny ve formě tužka – papír.

Odpovědnost za výuku má i student

Logem celé metodiky je „Nechte mě, já si to rozmyslím!“, což říká student učiteli. Učitel to ovšem musí respektovat a nechat dítěti tolik času, kolik samo potřebuje. Nejde jen o to, že někdo pracuje rychleji a jiný pomaleji, ale že každý vypracovává nový úkol déle, dokud si neautomatizuje postup a nenaučí se příslušné strategie. Při práci nad instrumenty se ukazuje, že rozdíly v čase se mezi zúčastněnými, dětmi i dospělými, po prvních dvou třech stránkách vyrovnávají. Obsahem loga je i skutečnost, že odpovědnost za to, co se žák naučí, přebírá sám na sebe. Učitel pouze zprostředkovává učivo a povzbuzuje žáky k využívání co nejlepších strategií.

V roce 2005 zveřejnil Feuerstein a jeho spolupracovníci soubor dalších 12 cvičných sešitů pro děti předškolního věku, osoby s nižším kognitivním potenciálem a seniory. Tři z instrumentů této základní řady se soustředí i na porozumění emocím a učí předcházet násilí.

Zkušenost zprostředkovaného učení

Sešity, jak již bylo uvedeno, jsou pouze nástroji, pomůckou, která provokuje k přemýšlení a učí metodám duševní práce. Co je při využívání metody nejdůležitější, je

didaktika, tedy způsob předávání úkolů, které instrumenty obsahují. Feuerstein tuto didaktiku nazývá zkušenost zprostředkovaného učení.

Zprostředkované učení je postaveno na 12 zásadách, z nichž první tři by měly být přítomny v každé zprostředkované interakci. První z nich je záměr interakce. Učitel předkládá nové učivo proto, že sám ví, v čem je pro žáky užitečné. To je základní předpoklad motivace. Žák musí vědět, co je smyslem výuky v hodině. Klasická nezprostředkovaná výuka vypadá tak, že učitel přijde do třídy a bez dalšího výkladu řekne: „Otevřete si učebnici na straně XY.“ Žák má však právo na to, aby věděl, co je cílem jeho konkrétní školní práce – proč ji má dělat, kdy použije to, co se právě učí, proč má školní práci nebo nové učivo přijímat právě tím způsobem, jaký připravil učitel, a v neposlední řadě má žák i vědět, jak jeho současná práce souvisí s jinými aktivitami a skutečnostmi, které se učil dříve. Feuerstein je velmi náročný na učitele. Podstatou jeho přístupu je snaha, aby se žák aktivně účastnil výuky tím, že nedostává informace přímo, ale že učivo vyvozuje. To je možné jen tehdy, když interakce je vzájemná. Jedinec má být stimulován, povzbuzován ke komentářům. Nemá dávat jen správnou odpověď. Má se naučit klást sám otázky. Má se podílet na výkladu tím, že sám vymýšlí příklady, je veden k dalším asociacím a jejich hodnocení podle daných pravidel.

Feuerstein tuto skutečnost znázorňuje graficky:

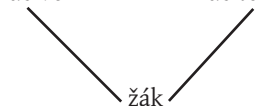
Běžné předávání informací ve škole

učivo – učitel



Zkušenost zprostředkovaného učení

učivo ————— učitel



Jen tehdy, když žák může přistupovat k učivu podobně jako učitel, tedy sám analyzovat informace, podílet se na vlastním výkladu, zdůvodňovat jednotlivé kroky postupu a zkoumat předkládaný materiál, si ho také osvojí.

Druhou zásadou je přesah (transcendence) poznatků. Neřeší se jen určitý úkol, zde a nyní. Je nutné umět poznatek použít. Učitel má zprostředkovat situace, ve kterých se určitá znalost nebo dovednost osvědčí. Postupně se žák učí sám takové situace v představě vyhledávat. Pokud používá asociativní myšlení, porozuměl látce. Vytváření adekvátních asociací žákem je současně pro učitele znamením, že obsah učiva a jeho nejdůležitější informace byly zvnitřněny. Feuerstein tuto skutečnost nazývá přemostění do běžného života.

Zprostředkované vyučování znamená i zprostředkování významu. Žák musí vědět, proč určitou činnost dělá, proč se probírá látka v daném pořadí, jak je látka

stavěna, co může být použito z minulých informací, proč je používána určitá metoda apod.

Při každé příležitosti je jedinci zprostředkováván pocit kompetence. V procesu učení se stále dostává do nových situací. Nová situace však vzbuzuje nejistotu. Nejistota vede k oprávněné malé sebedůvěře. Proto je důležité, aby každý, kdo se něčemu novému učí, byl pozitivně hodnocen. Nemá však dostávat jen všeobecnou pochvalu. Má být upozorněn na každý pokrok, kterého dosáhl. Hodnocení má být samozřejmě zdůvodněno tak, aby mu žák rozuměl. Žáci se vzájemně neporovnávají, každý má být úspěšný, to je cílem a úkolem učitelovy práce. Každý je povzbuzován k aktivitě a je upozorněn na každou pozitivní změnu ve svém kognitivním rozvoji. Učitel hodnotí výkony žáků i případné neúspěchy podle sedmi parametrů kognitivní mapy, která mu je při práci vodítkem.

Zprostředkovat učivo je pro učitele velmi náročný proces. Práce nad instrumenty a aplikace zprostředkovaného vyučování v běžné hodině mu však přináší satisfakci. Pracuje s žáky, kteří jsou aktivní a dosahují nakonec velmi dobrých školních výkonů. Kromě toho si musí být učitel vědom toho, že své žáky skutečně připravuje pro život. Všechno, co se každý z nich naučí a asociuje s běžnými životními situacemi, pomáhá při jejich adaptaci na nároky ve vlastním osobním životě. Zásady zprostředkovaného učení vedou spolu s programem ke strukturální přeměně kognitivních procesů.

Feuerstein tedy neučí jednotlivé strategie, ale vede již předškolní děti, aby si uměly samy strategii vymyslet, zdůvodnit ji, ověřit a popřípadě i změnit. Jen tehdy se mohou naučit duševní práci. Motivace se děje vlastním zkoumáním a porozuměním vlastnímu způsobu myšlení. Zájem, který zprostředkovatel vzbudí, pak pozitivně ovlivní i pozornost a chování dítěte.

Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy

Kolektiv autorů

Autoři: Tereza Zíková, Marek Jakoubek,
Lenka Jakoubková Budilová,
Helena Koubková, Adéla Lábusová,
Petra Morvayová, Klára Strohsová,
Věra Pokorná, Roman Křištof,
Zdeněk Svoboda, Lukáš Radostný.
Ilustrace a grafický návrh: Jiří Šolc.
Sazba: Milada Hrachová.

V roce 2011 vydala Západočeská univerzita v Plzni.
Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s., Husova ul. 1881,
580 01 Havlíčkův Brod.

Vydání první.

ISBN 978-80-261-0053-9