

ÚVAHY O VZDĚLÁVÁNÍ SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Ivana Knausová

Anotace

Tento příspěvek pojednává o faktorech, které mohou zapříčinit sociokulturní znevýhodnění jedince ve školním vzdělávání. Jeden z těchto faktorů může být i jeho nedostatečná dovednost vyjadřovat se, komunikovat. Děti, které pocházejí z nepodnětných rodinných prostředí (máme na mysli rodiny s nízkou vzdělanostní úrovní), bývají často ve škole neúspěšné právě proto, že se špatně, nedostatečně vyjadřují. Dále se v tomto příspěvku zamýšlíme nad možnostmi současné vzdělávací politiky státu, popisujeme podstatu principu individualizace a diferenciaci, který by mohl být učitelem uplatňován právě ve vztahu k těmto dětem.

Klíčová slova

Rodinné prostředí, sociokulturní znevýhodnění, komunikování, vzdělávací politika, princip individualizace a diferenciaci.

Abstract

On the basic-school education of children with a socio-cultural disadvantage

The present paper tries to identify the factors which can bring about a socio-cultural disadvantage of a schoolchild. One of these factors is the inadequate capability of individuals to express themselves, to communicate. Children who have family backgrounds not providing a stimulating environment (typically families with a lower level of educational background) are often unsuccessful at schools precisely because of their poor and insufficient ability of expressing themselves. The paper further discusses what possibilities there are within the current educational policy of the state. The principle of individualization and differentiation is described which could be employed by teachers when dealing with such problematic children.

Key words

Family background, socio-cultural disadvantage, communication, educational policy, principle of individualization and differentiation.

Hovoříme-li o sociokulturním znevýhodnění jedince, uvažujeme o mnoha faktorech, které jej zapříčiňují. Jedním z determinant sociokulturního znevýhodnění žáka může být jeho rodinné prostředí, které je tvořeno dospělými s nízkou vzdělanostní úrovní. Jde zpravidla o nepodnětné prostředí, ve kterém se dítě nenaučí optimálně komunikovat, vysvětlovat, vyjadřovat se. Nedostatečné komunikativní dovednosti mohou být druhým sociokulturně znevýhodňujícím determinantem. S nedostatečnými komunikativními dovednostmi může souviset i neúspěch dítěte ve škole. Je prokázáno, že děti, přicházející do školy z rodinných prostředí s různou vzdělanostní úrovní, dosahují velmi často rozdílných vzdělávacích výsledků. Je-li žák ve vzdělávacím procesu neúspěšný, nemusí být příčinou pouze jeho nedostatečné intelektové předpoklady; příčinou může být i jeho rodinné prostředí, které ho vybaví méně vhodnou, resp. nedostatečnou dovedností komunikování. Prostor primární sociální skupiny – rodiny ovlivňuje jedince nejen ve způsobu a dovednosti komunikace, ale i v mnoha dalších ohledech souvisejících se společenským životem (Knausová, 2002).

Děti ze sociálně nepodnětných, ochuzených prostředí nemají příležitosti ke cvičení, k učení vyjadřovat se, kombinovat a myslet; můžeme je proto nazvat dětmi sociálně handicapovanými. Takové – handicapované – dítě můžeme definovat nedostatkem především jazykových kompetencí a logického myšlení stavějícího na abstrakci a generalizaci (Štech, 1997). Handicapem bývají zpravidla zatíženy děti narozené málo kvalifikovaným rodičům či děti, o něž rodiče málo dbali (Matoušek, 1999). Upřesněme, že termín „handicap“ označuje přeneseně znevýhodnění určitých osob oproti jiným osobám, většinou bez vlastního zavinění.

Vzdělávací politika v České republice

Neodmyslitelnými principy každé demokratické společnosti jsou právo na vzdělání a rovné šance v přístupu ke vzdělání. Tyto principy nelze chápat jako nějakou rovnost a vyrovnání, ale jako vzdělávací šanci dostupnou všem. Tuto šanci pak může každý jedinec využít v souladu se svými individuálními vlohami, intelektem, pílí, zájmy apod. Principy tedy současně znamenají i dosažení velice rozmanitých vzdělávacích výsledků. Otázkou však zůstává, jak rovný přístup

ke vzdělání reálně zabezpečit např. dětem zdravotně znevýhodněným, dětem z nevhodného či málo podnětného prostředí nebo dětem ze sociálně slabých či dělnických rodin, aby obstály v konkurenci s ostatními uchazeči o studium. Škola bývá tradičně považována za:

- a) místo učení a výkonu (dítě se zde učí a je zde hodnocen jeho výkon)
- b) místo socializace
- c) místo případné (možné) konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti (která je reprezentována právě školou).

To může být podstatné a současně problematické u dětí z minoritního etnika, např. romských – a přidejme i děti ze sociálně nepodnětných, nevzdělaných rodinných prostředí.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky jako centrální orgán státní správy pro školství určuje cíle a obsah učebních programů na základních a středních školách a vydává akreditaci pro vysokoškolské studijní programy a nevládní organizace působící na poli dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Cíle vzdělávací politiky

Mezi cíle soudobé vzdělávací politiky, které určují vývoj v oblasti vzdělávání, patří:

- zvyšování propustnosti vzdělávacího systému,
- zvyšování kvality vzdělávání,
- otevírání terciárního systému většímu množství uchazečů,
- budování systému celoživotního vzdělávání,
- pružnější reakce vzdělávacího systému na potřeby společnosti a pracovního trhu,
- rovný přístup ke vzdělávání a vzdělání.

Mezi těmito cíli je právě tento, v závěru výčtu uvedený cíl, považován za nejdůležitější (Matějů a kol., 2003).

Cílem vzdělání by mělo být umožnění vzestupné sociální mobility ve společnosti, ale nikoliv v závislosti na původním rodinném zázemí (ekonomickém či kulturním kapitálu), nýbrž tak, aby rozhodujícími byly především schopnosti, píle a úsilí jednotlivce. V České republice je reprodukce vzdělávání (v porovnání se zeměmi Evropské unie) silně závislá na výchozích (rodinných) podmínkách žáka.

U soudobé vzdělávací politiky shledáváme jistá pozitiva: např. skutečnost, že vzdělanostní nabídka je rozšiřována, zpřístupňuje se vyšší vzdělání dalším skupinám. Předností současného školství, dle našeho názoru, je, že se – alespoň teoreticky – navrácí k žákovi, je zohledňována jeho individualita, především učitelé mladších věkových kategorií.

V rámci novodobé vzdělávací politiky je zdůrazňován, kromě principů jiných, princip diferenciací a individualizace. Domníváme se, že při vzdělávání žáků ze znevýhodněných rodinných prostředí (především těch žáků, jejichž matky dosáhly nižšího stupně formálního vzdělání), by měl způsob výuky žáků vycházet důsledně právě z uvedeného principu.

Princip individualizace a diferenciací ve vzdělání

– tento princip vychází z původního poslání školy, jímž musí být individuální vzdělávání.

Znamená, že vzdělávací proces je třeba přizpůsobit vzdělávaným, tedy žákům, studentům, učňům. Smyslem je odstranit uniformitu a necitlivost k rozdílným schopnostem a možnostem lidí, přístup ke všem naprosto stejný. Naopak je třeba nalézt, zmobilizovat a kultivovat co nejvíce lidí s přirozenými vlohami a rozmanitými dispozicemi, aby žádné individuální schopnosti a nadání nezůstaly ležet ladem. Je potřeba diferencovat mezi žáky, přistupovat k nim s ohledem na jejich nadání a schopnosti, ale i s ohledem na jejich zdravotní stav, rodinné zázemí apod. (Knausová, 2005)

Některým dětem se ve vzdělávacím procesu skutečně nedaří a často bývají ve škole neúspěšné. Přicházejí z rodiny, jejíž dospělí členové, především jejich matka, dosáhli nižšího stupně formálního vzdělání a nenaučili své děti dostatečně dobře komunikovat. Hovoří-li se v rámci vzdělávací politiky o nerovných přístupech a šancích ve vzdělávání, zdůrazňují se především společenské nerovnosti související s postavením, kontakty, konexemi dospělých (včetně dosaženého vyššího stupně formálního vzdělání) a automatického následování jejich potomky. Otázka dovednosti vyjádřit se, dovednosti komunikovat adekvátně situaci, zůstává nepovšimnuta.

V tisku zveřejněném testu čtenářské gramotnosti je uvedeno, že přestože český školský systém je stále ještě relativně homogenní, pocházejí žáci se špatnými výsledky téměř výlučně z rodin s nízkým sociálně-ekonomickým statutem a žáci s dobrými výsledky z rodin s vysokým sociálně-ekonomickým statutem (Straková a kol., 2002). Vědomosti a dovednosti českých žáků jsou silně podmi-

něny sociálně-ekonomickým statusem rodiny žáka a vzděláním matky, pozitivní souvislost s výsledky žáků jeví rovněž kulturní úroveň rodiny (tamtéž).

Kritické připomínky k situaci v základních školách vyslovuje také již od konce 90. let 20. st. Česká školní inspekce. Souvislost s komunikativními dovednostmi jsme poprvé zaznamenali ve výroční zprávě z roku 1996/7, kde se uvádí, že ve většině základních škol nejsou vytvářeny předpoklady pro další sociální existenci žáků, děti se neučí diskutovat, nerozvíjí se u nich schopnost vyjadřovat své názory, obhajovat je, akceptovat názor většiny, umění vést dialog. Zpráva hodnotí negativně jak pasivitu a špatné komunikační návyky žáků, tak i verbální projevy učitelů.

Učitelé na základních školách by měli zohlednit odlišný způsob komunikace a interpretace sociálního kontextu. Znamená to, že děti, které žily v jiném prostředí, se naučily chápat školní situace často zcela odlišně. Budou je tedy i jinak interpretovat, nebudou plně rozumět obsahu sdělení učitele (a často ani spolužáků) nebo bude pro ně mít jiný význam. Způsob komunikace těchto dětí a jejich vyjadřování může být pro ostatní méně srozumitelné, popřípadě směšný či jinak nepřiměřený. Pokud je k podobnému nedostatku nějaký zjevný důvod (např. dítě je cizí státní příslušník), pak jsou odlišnosti v projevu obecně více tolerovány a dítě má šanci se postupně adaptovat. Jiná, zpravidla horší situace bývá, když jde o zdánlivě bezdůvodné selhání tohoto typu u dítěte z jiné sociální vrstvy, kde se odlišnost nepředpokládá. Zdůvodnění příčiny takového jednání obvykle zahrnuje předpoklad omezenějších schopností dítěte. Menší tolerance a větší nechuť k takovému dítěti jsou faktory zvyšující i pravděpodobnost celkového neprospěchu. Školní selhání, které je takovým postojem stimulováno, potom jen potvrzuje původní předpoklad (Štech 1997).

Žáci sociokulturně znevýhodnění a žáci se speciálními potřebami v současné škole

Poněkud specifickou, a především přehlíženou skupinou na základních školách v České republice jsou tedy děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, resp. ty, které nejsou dostatečně vybaveny vyjadřovacími, komunikativními dovednostmi. My je rozhodně řadíme mezi děti sociokulturně „znevýhodněné“.

V současném vzdělávání je věnována pozornost, resp. péče žákům se speciálními potřebami. Do této skupiny jsou řazeni žáci neúspěšní či naopak nadaní, zdravotně handicapovaní, žáci jiného etnika či žáci s jiným mateřským jazykem

ve výuce. Zamýšlíme se nad možností zařazení dětí s nedostatečnými komunikačními dovednostmi z nepodnětných rodinných prostředí (jejichž matky dosáhly jen nižšího stupně formálního vzdělání) do této skupiny. Domníváme se, že by to bylo možné a také žádoucí.

My se zamýšlíme nad neúspěšnými žáky ve škole. Hledáme vnitřní i vnější příčiny jejich školního neúspěchu. Uvědomujeme si, že vnější příčiny mohou učitele ovlivnit. Domníváme se, že správně cílená práce s vyjadřovacími (komunikačními) vzory, která by se ve škole opírala o vhodné příklady konkrétních osob – učitelů, vychovatelů, by mohla posílit a zpřesnit představu žáka o vhodných, požadovaných komunikačních dovednostech, jejichž potřebnost je nutná ve škole (a následně v pracovním životě).

Nejdůležitější období pro osvojení a další rozvoj komunikačních dovedností je období předškolního a mladšího školního věku. Uvažujeme také v této souvislosti nad otázkou, zda je možné v dospělosti „dohnat zpoždění“ v rozvoji komunikačních dovedností. V řadě profesí se potvrzuje, že správnost a kultivovanost mluveného projevu pracovníků, dostatečně bohatá slovní zásoba, správně utvořené věty (pořádek slov ve větách) je nejen výhodou, ale přímo předpokladem pracovního nebo obchodního úspěchu. Někteří dospělí si uvědomují nutnost dovednosti náležitě komunikovat v různých komunikačních situacích, jsou si vědomi svého „znevýhodnění“ a přejí si svůj „handicap“ napravit. Skutečností je, že to, co ve školním věku lze systematicky a po krocích zvládat nenásilně, naprosto přirozeně, např. i formou hry, v dospělosti jde již obtížně.

Verbální projev učitele během tradiční výuky je nejvíce tvořen požadavky vyžadujícími faktografické vědomosti a teprve na druhém místě učitel rozvíjí u žáků vyšší kognitivní myšlení. Zkušenosti žáků, jejich fantazii, představivost a odhad žádá učitel v podstatně nižší míře. Poté následuje kategorie regulace rušivé komunikace, napomínání žáků. S dramatizací učiva, simulací reálných situací, s požadavkem, aby žáci kladli otázky, se setkáváme pouze sporadicky (Sawicky, 1998).

Domníváme se, že si někteří učitelé komunikační stránku vyučovací hodiny v tradiční škole, resp. důraz na komunikační dovednosti žáků, poměrně málo uvědomují. Soustředí se mnohdy více na metodickou přípravu vyučovací hodiny a pevně přidrží se vytyčených cílů a osnov, bez ohledu na osobnost dítěte či jeho komunikační potřeby v souvislosti s budoucností. Žákům ve vyučovací hodině není ponecháno mnoho prostoru pro verbální projev (Sawicky, 1998).

Doplňme obecné konstatování autorů Matějů a Strakové, že většina učitelů nepovažuje za svůj úkol pečovat individuálně o vzdělávací potřeby každého žáka, pomáhat všem svěřeným dětem na cestě ke vzdělání (2005).

Je více než nutné v rámci přípravy učitelů zdůrazňovat, aby se zaměřili na smysluplnost učiva nejen vzhledem k budoucnosti dítěte, ale i k současnosti – na vnitřní motivaci žáků, i např. rozvíjení jejich komunikativních dovedností, zejména fluence a flexibility. Otázka rozvíjení komunikativních dovedností není ve školním prostředí otázkou rozhodující, avšak my spatřujeme přínos „tradiční výuky“ ve skutečnosti, že vyučující od žáků vyžadují, aby odpovídali celými větami.

Škola ve své podstatě samozřejmě rozvíjí základní dovednosti komunikace a k tomu příslušné vědomosti; učitel se však nezaměřuje vůbec na komunikativní dovednost žáka ve smyslu přepínání kódů, tzn. komunikace v různých situacích. Pro učitele je důležité uvědomění si samotného faktu komunikační podstaty jazyka s tím, že se zaměřuje na každodenní verbální komunikaci jako na klíčový nástroj jednání v různých životních situacích. Škola si dává za úkol prohlubovat vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace a rozšiřovat specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti.

Seznam pramenů

- Knausová, I.: *Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí*. Disertační práce. Olomouc, 2002.
- Knausová, I.: *Vybrané kapitoly ze sociální politiky*. Olomouc : UP, 2005.
ISBN 80-244-1020-6.
- Matoušek, O.: *Kompetence rodiny a vzdělávacího systému*. In: sociálně edukativní problémy mládeže a dospělých v reflexi pedagogické teorie a praxe. Sborník příspěvků ze 7. konference ČpdS. Brno : ČpdS, 1999, s. 8–25.
ISBN 80-85615-81-9.
- Matějů, P., a kol.: *Vyšší vzdělání jen pro elitu? Rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice*. Praha : ISEA, 2003.
ISBN 80-903316-1-0.
- Matějů, P., Straková, J.: *Na cestě ke vzdělanostní společnosti. Část první: Kde jsme...? Kritická analýza současné situace*. Praha : Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2005. ISBN 80-903316-2-9.
- Sawický, S.: *Kvalitatívny výskum vyučovania založenom na detských interpretáciach javov*. Disertační práce. Bratislava : FF UK, 1998.

Straková, J., a kol.: *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : ÚIVV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

Štech. S.: *Psychologie handicapu. Část první - Handicap jako sociální problém*. Liberec : TU, 1997. ISBN 80-7083-208-8.

Mgr. Ivana Knausová, Ph.D.,
Katedra Antropologie a zdravotní pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého,
Žižkovo nám. 5, Olomouc