

Úloha a možnosti školy v oblasti kompenzačnej edukácie sociálne znevýhodnených skupín žiakov

ŠTEFAN PORUBSKÝ

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, SR,
sporubsky@pdf.umb.sk

Kľúčové slová: kompenzačná edukácia, enkulturácia, akulturácia, Rómovia, osadová kultúra, kurikulárna reforma, podporný pedagóg

Abstrakt. Autor sa zaoberá problematikou kompenzačnej edukácie ako jednému z čiastkových riešení integrácie segregovaných rómskych komunít do väčšinovej spoločnosti. Vymedzuje predpoklady pre úspešnú realizáciu školskej kompenzačnej edukácie v oblasti kurikulárnej transformácie, vzdelávanie učiteľov a pôsobenia podporného pedagóga v školách.

PORUBSKÝ Š.: **School's role and potentiality in a field of compensatory education of students with socially disadvantaged background**

Key words: compensatory education, enculturation, acculturation, Romas, settlement's culture, curricular reform, supportive educator

Abstract. Author deals with a problem of compensatory education as one of the possibilities to solve an integration of segregated Roma communities to a majority society. He defines the preconditions for its successful realisation in a field of curricular transformation, teachers' preparation and in a work of supportive educators at schools.

Problematika kompenzačnej edukácie ako systému intervenčných činností, ktoré majú zabezpečiť vytváranie adekvátneho edukačného prostredia pre plnohodnotnú socializáciu príslušníkov znevýhodnených spoločenských skupín, sa v slovenskej spoločnosti objavuje hlavne vo vzťahu k špecifickým skupinám rómskej populácie. Ide v prvom rade o tie skupiny Rómov, ktorí žijú v segregovaných osadách a lokalitách na okraji sídiel príslušníkov majoritnej spoločnosti. Tieto uzavreté komunity nie sú schopné vytvárať vlastné inštitúcie, potrebné na enkulturáciu nastupujúcich generácií. Majoritná spoločnosť síce vytvára také inštitúcie enkulturácie, ktoré zo zákona slúžia aj príslušníkom uvádzanej skupiny, jej príslušníci však vnímajú tieto inštitúcie ako cudzie. Jednou z nich je i výchovno- vzdelávacia sústava, v rámci ktorej má primárne postavenie inštitút školy a povinnej školskej dochádzky. Školovanie detí príslušníkov týchto znevýhodnených rómskych komunít má ale skôr charakter akulturácie. Akulturáciu pritom chápeme ako proces kultúrnej zmeny vyvolanej kontaktom dvoch alebo viacerých, predtým oddelených sociokultúrnych systémov (Maříková et al., 2000).

Rómske deti prechádzajú procesom enkulturácie v prostredí vlastnej komunity. Pre túto enkulturáciu je charakteristické, že ide skôr o procesy nevedomé, neinštitucionalizované, vo veľkej miere deficitné, v dôsledku kultúrnej erózie, ktorá ich postihla vďaka sociálnej exklúzii. Škola je jednou z prvých formálnych inštitúcií, s ktorou sa rómske dieťa stretáva a ktoré má slúžiť na prehlbovanie enkulturačného procesu. Vzhľadom k tomu, že táto inštitúcia bola vytvorená v iných kultúrnych intenciách, v jeho prípade ide však o vrastanie do nových, cudzích kultúrnych pomerov. V skutočnosti tu teda ide o proces akulturácie. Škola ako inštitúcia ale túto skutočnosť nerešpektuje a správa sa k rómskemu žiakovi tak, akoby prešiel rovnakou sociálnou a kultúrnou skúsenosťou ako deti príslušníkov majoritnej spoločnosti. V školskom prostredí, ktoré vníma žiakov ako homogénnu sociálnu skupinu a kde práve preto prevládajú formy frontálneho vyučovania, nie je možné akceptovať jednotlivca ako nositeľa svojskej kultúry, s osobitým spôsobom sebaopimania, myslenia, nazerania na svet a používania jazyka i reči. Je preto prirodzené, že čím je dieťa svojou kultúrou viac vzdialené kultúre ktorú reprezentuje škola, tým sú jeho šance byť úspešné nižšie.

Jedným z možných riešení tohto problému je práve koncept kompenzačnej edukácie. Kompenzačná edukácia je jednou z foriem dočasných vyrovnávacích opatrení na zmiernenie sociálnej nerovnosti na individuálnej úrovni v prístupe k spoločnosťou vytváraných príležitostí na sebarealizáciu a spoločenské uplatnenie.

Vytváranie efektívnej koncepcie kompenzačnej školskej edukácie tejto skupiny žiakov predpokladá nasledovné východiskové premisy:

1. Edukačné problémy danej skupiny žiakov nie sú viazané na ich etnickú príslušnosť, ale sú spôsobené hlavne špecifikami sociálneho a kultúrneho prostredia v ktorom žijú a odlišným charakterom edukačného prostredia v ktorom sa vzdelávajú (je to problém sociálno-edukačný a nie etnický).

2. Riešenie týchto problémov je primárne v oblasti prispôsobovania edukačného prostredia potrebám týchto žiakov na ich individuálnej úrovni, pri zohľadňovaní lokálnych kontextov (rómsky žiak má rovnako

svoje individuálne potreby a osobitosti, ktoré sa spravidla líšia od individuálnych potrieb a osobitostí iného rómskeho žiaka tak, ako ich má aj žiak „nerómsky“).

3. Uplatňovanie stratégií riešenia tohto problému musí napomáhať enkulturácii jednotlivcov do širších sociálnych a kultúrnych kontextov a zabraňovať ich sociálnej a kultúrnej marginalizácii, resp. segregácii (pod zámkou osobitosti tejto problematiky nesmie dôjsť k vyčleňovaniu týchto žiakov zo štandardného školského prostredia a výchovno- vzdelávacieho procesu).

Problematiku vzdelávania Rómov nemožno ponímať ako prácu s problémovou cieľovou skupinou, pre ktorú je potrebné nájsť účinné edukačné stratégie, ktoré fungujú ako špeciálne koncipované len pre danú etnickú skupinu. Na úrovni generickej kultúry zdieľajú Rómovia a ostatná časť spoločnosti identickú kultúru, ktorá sa prejavuje hlavne v potrebe uspokojovania určitých všeobecných ľudských potrieb a civilizačných prejavoch. Na druhej strane, na úrovni kultúry v distributívnom zmysle, sa spoločnosť skladá z množstva lokálnych kultúr a subkultúr, ktoré majú svoje špecifiká, často prechádzajúcich naprieč etnikami. Osobitý typ subkultúry je osadová kultúra Rómov, ktorá je lokálne špecifická a etnicky takmer homogénna, keďže sa týka takmer výlučne iba Rómov. Je však potrebné zvlášť zdôrazniť, že táto kultúra je subkultúrou v dvojzmysle slova zmysle. Je subkultúrou generickej kultúry (kultúry ako celku) a je zároveň subkultúrou aj na úrovni kultúry Rómov, čo znamená že sa vzťahuje síce na Rómov, ale nie na všetkých. Východiskom hľadania efektívnych stratégií vzdelávania žiakov pochádzajúcich z takéhoto socio- kultúrneho prostredia by malo byť poznanie a akceptácia kultúry na úrovni jednotlivca ako produktu a zároveň i tvorcu svojej kultúry.

Cieľom kompenzačnej edukácie nemôže preto byť len to, aby rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia zvládli predmetné obsahy učebnými osnovami predpísaného učiva konkrétneho stupňa školy. Edukačné a sociálne potreby tejto skupiny žiakov sú v primárne v oblasti kognitívneho a skúsenostného prenikania do diskurzívnych praktík majoritnej spoločnosti, ktorá svojim sociálnym konaním determinuje podmienky úspešnej personalizácie a socializácie jej príslušníkov, a to aj tých, ktorí sú, podobne ako Rómovia zo segregovaných osád, marginalizovaní. Rómske deti a mládež prichádzajúca z týchto osád si prinášajú do školy svoje predchádzajúce skúsenosti, osvojené kultúrne vzorce a pohľady na svet, ktorý ich obklopuje. Táto ich kognitívno- skúsenostná výbava vytvára ich individuálnu, ale i spoločenskú semiosféru, ktorá je vo veľkej miere odlišná od toho, čo štandardne predpokladá u ich rovesníkov z majoritnej spoločnosti edukačný systém. Úlohou školy však nemôže byť negácia tejto semiosféry v mene ich integrácie, ale práve naopak. Učiteľia a ostatní pedagogickí pracovníci musia hľadať styčné body (jazykové, skúsenostné, hodnotové, kultúrne, apod.), ktoré rómskym žiakom poskytnú možnosť preniknúť, kognitívne sa socializovať, do im tak vzdialeného, často až mýtizovaného a nezrozumiteľného sveta, ktorý svojou kultúrou a predmetným obsahom predstavuje pre nich škola. Toto nemôže prebiehať tak, že všetky atribúty školského sveta budú postavené len na sociálno- historickej skúsenosti majoritnej spoločnosti. Rómske dieťa je historicky odkázané na túto skúsenosť. Ale jej osvojovanie nemôže prebiehať na báze negácie spoločensko- historickej skúsenosti vlastnej komunity. Každé dieťa by malo dostať možnosť rozvíjať sa ako autentická osobnosť, v podmienkach, ktoré mu umožňujú voľne vyjadrovať v rôznych oblastiach svojho života. Preto by cieľom kompenzačnej edukácie malo byť skôr zvládnutie osobnostných kompetencií, potrebných k permanentnému vyrovnávaniu sa s meniacim sa prostredím, než exaktné merateľné výkony v oblasti zvládnutia nejakých predmetných obsahov. Ide o uplatňovanie princípov interkultúrnej výchovy, kde učiteľ môže pomôcť svojim žiakom zorientovať sa na križovatke rôznych kultúrnych vplyvov tak, aby každý z tejto situácie „ŕažil“ a nikto nestrácal (Luptáková, 2004).

Aby bola kompenzačná edukácia úspešne realizovaná, je potrebné uskutočniť zásadnú kurikulárnu reformu aj v oblasti prípravy učiteľov. Táto nespočíva len v problematike obsahu štúdia, ale aj v potrebe „odbornej preorientácie učiteľov vysokej školy“ pripravujúcej budúcich učiteľov (Kosová, 2004). To, ako sa dnes budúci učiteľia pripravujú na výkon svojho povolania, je stále viazané na predmetné obsahy toho, čo budú vyučovať. Učiteľia sa stále špecializujú fakticky len v oblasti vyučovacích premetov, takmer vôbec, alebo len v malej miere, v oblasti edukačných problémov, pred ktoré budú postavení. Súčasná škola si okrem odborníkov v oblasti vyučovania chémie, fyziky, cudzích jazykov, výpočtovej techniky a podobne, stále viac vyžaduje odborníkov v oblasti zvládania porúch učenia a správania, v oblasti práce s nadanými deťmi, v oblasti eliminácie negatívneho vplyvu masmédií na výchovu a podobne, ako aj, v neposlednom rade, odborníkov v oblasti edukácie detí a mládeže z minoritných, marginalizovaných a sociálne znevýhodnených skupín. Ich príprava na vysokej odbornej úrovni je fundamentálnym predpokladom úspešnosti akýchkoľvek afirmatívnych akcií v oblasti edukácie. V prípade problému príslušníkov marginalizovaných rómskych komunit je tu dnes už možnosť edukačného pôsobenia asistentov učiteľa. To však neznižuje dôležitosť prípravy učiteľov na osvojenie si odborných spôsobilostí poznávať lokálne kontexty edukačných podmienok a tieto akceptovať vo vlastnej edukačnej praxi.

V oblasti vytvárania edukačných podmienok rešpektujúcich sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká príslušníkov danej skupiny rómskej populácie sa problematika efektívnej kompenzačnej edukácie objavuje v nasledovných rovinách:

- etnocentrizmus učebných osnov, bez potrebnej didaktickej transformácie spoločensko- historickej skúsenosti rómskeho etnika do obsahu učiva v školách,

- nedostatočná znalosť diskurzívnych praktík segregovaných rómskych komunít a ich vplyv na kognitívny obraz sveta detí pred ich nástupom do školy,
- v dôsledku toho, nerešpektovanie tohto kognitívneho obrazu ako prekonceptuálneho východiska v procese učenia sa v inštitucionalizovaných podmienkach a následný kognitívny chaos v myslení týchto žiakov, prejavujúci sa ich školskou neúspešnosťou,

- v úsilí o riešenie tohto problému sa často títo žiaci považujú za mentálne hendikepovaných a sú umiestňovaní do špecializovaných (rozumej segregovaných) tried alebo špeciálnych škôl, ktoré však znovu fungujú na báze majoritných kultúrnych a edukačných vzorcov.

Riešenie tohto problému je zrejme dlhodobé a vyžaduje si skutočne integrované prístupy, a to minimálne v troch oblastiach:

a) oblasť kurikulárnej transformácie transmisívneho poňatia edukačných procesov smerom k ich interpretatívnejmu ponímaniu, umožňujúcemu rešpektovať sociálne a kultúrne determinanty týchto procesov,

b) oblasť prípravy učiteľov v zmysle ich špecializovanej prípravy pre prácu s deťmi a mládežou z marginalizovaných sociálnych skupín,

c) oblasť predmetných obsahov edukácie smerom k didaktickej transformácii spoločensko- historickej skúsenosti rómskeho etnika do týchto obsahov.

Vzdelávanie učiteľov danej skupiny rómskych žiakov by sme preto nemali chápať len ako doplnenie tradičnej učiteľskej prípravky o všeobecné kultúrne, historické, etnografické a lingvistické poznatky o Rómoch. Malo by ísť o taký proces, ktorý sa orientuje hlavne na rozvíjanie učiteľských spôsobilostí, ktoré v tomto prípade spočívajú hlavne v:

- schopnosti vytvárať a využívať multikultúrne edukačné prostredie, v ktorom dochádza k intenzívnej interkultúrnej komunikácii, ako prostriedku enkulturácie rómskych žiakov a prijímania ich kultúry majoritnou časťou spoločnosti,
- schopnosti využívať metódy akčného výskumu na poznávanie lokálnych kontextov, v rámci ktorých školovanie rómskych žiakov prebieha, ako aj na poznávanie ich kultúrnych a sociálnych špecifik, ktoré majú charakter vstupných determinantov edukačného procesu,
- schopnosti formulovať širšie koncipované edukačné ciele i aktuálne ciele výučby v intenciách poznaných lokálnych špecifik a individuálnych potrieb žiakov,
- vedomosti a schopnosti efektívne využívať také stratégie výučby, ktoré rešpektujú individuálne a skupinové osobitosti žiakov a umožňujú ich vzájomnú interakciu, ako aj interakciu so sociálnym, kultúrnym a prírodným prostredím, v ktorom žijú,
- vedomosti a schopnosti efektívne využívať prostriedky autentického a rozvíjajúceho hodnotenia ako prostriedkov školského hodnotenia žiakov, ktorého cieľom nie je ich „nálepkovanie“, ale reálne posúdenie ich osobnostných potenciálov a možností ich ďalšieho rozvoja,
- schopnosti organizovať a riadiť výchovno- vzdelávací proces tak, aby tento presiahol hranice triedy smerom k rodinám žiakov a k miestnemu spoločenstvu.

Uvedené spôsobilosti sú v modernej spoločnosti požadované od všetkých učiteľov. Čo je špecifické pre učiteľa rómskych žiakov je skutočnosť, že pracuje s osobitou sociálnou skupinou, ktorá má, okrem individuálnych osobností a potrieb jej jednotlivých príslušníkov, aj svoje skupinové špecifiká a potreby. Na uspokojovanie týchto skupinových potrieb potrebuje učiteľ, reprezentant kultúry školy (aj v prípade, že je sám Róm) ďalšie podporné nástroje, ktoré spravidla presahujú jeho individuálne možnosti. Týmito nástrojmi môže disponovať asistent učiteľa resp. podporný pedagóg, ktorý vo vzťahu k učiteľovi pôsobí ako komplementárny činiteľ výučby.

To, čo v celku charakterizuje prácu podporného pedagóga, je facilitácia socializačných, enkulturačných, akulturačných a edukačných procesov detí a žiakov zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia, smerujúcich k ich sociálnej inklúzii. Podporný pedagóg vo vzťahu k danej skupine detí a žiakov nie je náhradou učiteľa. Jeho edukačná funkcia ako kompenzačného edukátora je špecifická tým, že sa neusiluje o to, aby znásobil „tlak“ učiteľa na žiakov v smere osvojenia si učebnými osnovami vymedzeného obsahu učiva bez zmeny edukačných podmienok, ale o to, aby im pomohol prekonať tie socio- kultúrne prekážky, ktoré ich pri osvojovaní si daného obsahu učiva znevýhodňujú. Týmito prekážkami sa v prvom rade chápu jazykové bariéry a osobitosti i nedostatky rodinnej výchovy, a nie etnická príslušnosť a z nej vyplývajúce kultúrne špecifiká.

Tomu zodpovedá aj schválený študijný program Predškolská a elementárna pedagogika- výchova a vzdelávanie sociálne znevýhodnených skupín na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici a profil absolventa štúdia, ktorý jeho odborné kompetencie v oblasti vzdelanostnej, funkčnej i výkonovej sféry (Kasáčová, 2001) vymedzuje nasledovne:

Teoretické vedomosti:

- pozná a chápe koncept socializačného, akulturačného a edukačného procesu v širších sociálnovedných súvislostiach,
- ovláda psychologickú interpretáciu vývinu a výchovy detí osobitne z kategórie znevýhodnených sociálnych skupín,

- pozná princípy tvorby a projektovania pedagogického prostredia pre deti príslušných vekových a socio-kultúrnych kategórií,
- vie aplikovať pedagogické a didaktické programy príslušných výchovných inštitúcií v intenciách filozofie kompenzačnej edukácie ako vyrovnávania nedostatkov v oblasti rozširovania poznávacej, vlastnej- osobnostnej i sociálnej kompetencie (Doušková, 2002) detí z málo podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia.

Praktické schopnosti:

- dokáže systematicky poznávať a vyhodnocovať sociálne a kultúrne špecifiká špecifických komunit a vymedziť ich edukačné potreby,
- vie organizovať a riadiť edukačný proces s osobitým zreteľom na deti z málo podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia,
- je spôsobilý metodicky spracovať konkrétne pedagogické programy, ako aj navrhovať a realizovať špecifické programy pre jednotlivé časti obsahu kompenzačnej edukácie,
- je schopný komunikovať svoje pedagogické poznanie na úrovni príslušnej komunity, hlavne vo vzťahu k rodinám rómskych žiakov bez obavy zo straty autority či dominantného postavenia (Doušková, Wágnerová, 1998),
- je schopný samostatne facilitovať stimuláciu sociálneho a kultúrneho rozvoja lokálnych komunit v oblasti vytvárania podmienok pre úspešnú enkulturáciu, akulturáciu, kognitívnu socializáciu a osobnostný rozvoj detí.

Doplňujúce vedomosti a schopnosti:

- má návyk permanentného vzdelávania sa,
- je schopný interpretácie odborných textov z oblasti pedagogiky a jej pomocných vied,
- dokáže efektívne spolupracovať na tvorbe celoškolských a komunitných projektov týkajúcich sa kompenzačnej edukácie detí zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia.

To, čo robí postavenie podporného pedagóga vo vzťahu k špecifickým skupinám rómskeho etnika osobitým, je poznanie ich sociálnych, jazykových a kultúrnych špecifik a schopnosť komunikovať s týmito komunitami ich jazykom v intenciách sociálnej reality v ktorej žijú. Je preto prirodzené, že na výkon tohto povolania sú predučení v prvom rade príslušníci rómskeho etnika, ale nemožno to zužovať iba na nich, v konečnom dôsledku kompenzačnú edukáciu si vyžadujú i deti niektorých špecifických skupín príslušníkov majority a v blízkej budúcnosti sa môže dotýkať i skupín imigrantov. Rovnako dôležitá je i opačná strana tohto problému, ktorou je potreba prekonávania stereotypov a predsudkov zo strany majority. V tomto prípade ide v prvom rade o učiteľov rómskych detí a žiakov, ktorí by sa pod vplyvom edukačnej činnosti podporného pedagóga mohli stať viac medzikultúrne empatickí, schopní porozumieť kultúrnym diferenciám, schopní akceptovať kultúrnu rôznorodosť a tak prispievať k odstraňovaniu predsudkov a diskriminácie každého druhu (Petrasová, 2004).

Literatúra

- DOUŠKOVÁ A., WÁGNEROVÁ O. 1998: Komunikácia učiteľ a rodič- pedagogický problém. In: Technológia vzdelávania- Slovenský učiteľ, č. 1.
- DOUŠKOVÁ A. 2002: Aktivizujúce činnosti vo vyučovaní prvouky a didaktiky prvouky. In: Škola- edukácia- príprava učiteľov. Pedagogická fakulta, Banská Bystrica, ISBN 80- 8055- 740- 3.
- KASÁČOVÁ B. 2001: Príprava učiteľa a jeho úlohy v kontexte zmien spoločnosti. In: Pedagogické rozhľady, č. 10.
- KOSOVÁ B. 1999: Konceptné východiská pedagogickej zložky prípravy učiteľov 1. stupňa základnej školy. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľov 1. stupňa ZŠ. Pedagogická fakulta, Banská Bystrica, ISBN 80- 8055- 317- 3.
- EUPTÁKOVÁ K. 2004: Interkultúrna výchova vo výchovno- vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ. Pedagogická fakulta, Banská Bystrica PF.
- MAŘÍKOVÁ H. at al. 2000: Sociální a kulturní antropologie. Slon, Praha.
- PETRASOVÁ A. 2004: Postoje učitelov k rómskej minorite. In: Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania. Pedagogická fakulta, Banská Bystrica, ISBN 80- 8055- 905- 8.