



**METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM  
V PREŠOVE**

**Vlasta CABANOVÁ**

**KULTÚRA A VYROVNÁVANIE KULTÚRNYCH  
ROZDIELOV V ŠKOLSKEJ EDUKÁCII  
(INKLUZÍVNOSŤ A STRATÉGIE PODPORUJÚCE  
ŠKOLSKÚ ÚSPEŠNOSŤ)**

**2 0 0 6**

**METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE**

**Vlasta Cabanová**

**KULTÚRA A VYROVNÁVANIE KULTÚRNYCH  
ROZDIELOV V ŠKOLSKEJ EDUKÁCII  
(INKLUZÍVNOSŤ A STRATÉGIE PODPORUJÚCE  
ŠKOLSKÚ ÚSPEŠNOSŤ)**

**- 2006 -**

# OBSAH

Úvod .....	3
1 Kultúra v skúmaní pedagogiky.....	5
1.1 Zneužívanie kultúry.....	7
1.2 Pojem a podstata kultúry.....	8
1.3 Prejavy kultúry.....	11
1.4 Štruktúra (stratifikácia) kultúry v súčasnej spoločnosti.....	13
1.5 Funkcie kultúry.....	14
2 Druhy kultúry v súčasnej spoločnosti.....	17
2.1 Ľudová kultúra ako kultúra vidieka.....	17
2.2 Kultúra rodiny majoritnej spoločnosti.....	18
2.3 Kultúra rodiny rómskeho etnika.....	20
2.4 Kultúra chudoby.....	23
3 Škola .....	27
3.1 Pojem a funkcie školy.....	27
3.2 Kvalita školského vzdelávania.....	28
3.3 Kultúra školy.....	31
3.4 Príčiny školských problémov detí z rómskej komunity.....	35
3.5 Implementácia obsahu vzdelávania.....	40
4 Multikultúrnosť a inklúzia.....	44
4.1 Multikultúrna výchova.....	44
4.2 Predsudky a multikultúrna výchova.....	48
4.3 Formovanie postojov ako dôležitá stratégia multikultúrnej výchovy.....	52
5 Požiadavky a kompetencie učiteľa.....	55
5.1 Osobnosť učiteľa.....	55
5.2 Kompetencie učiteľa.....	56
5.2.1 Inovačná kompetencia.....	56
5.2.2 Tútorská a sociálna kompetencia.....	60
5.2.3 Podpora žiackej osobnosti na vyučovaní.....	62
Záver.....	67
Literatúra.....	69

## Úvod

Medzi dlhodobé úlohy slovenského školstva po roku 1989 patrila predovšetkým demokratizácia a humanizácia školy a vytvorenie priestoru na pluralitu vzdelávania. So vstupom Slovenska do EÚ, otvorením hraníc na západ sa začala slovenská spoločnosť stretávať s novými problémami a úlohami. Medzi tie najzložitejšie patrí ďalej sa prehlbujúci problém spolunažívania rómskej komunity vo vzťahu k majoritnej spoločnosti, ale i celkove negatívne vnímanie etnických menšín slovenskou spoločnosťou. Či chceme alebo nie, postupne smerujeme k multikultúrnej spoločnosti. V školách, najmä na východnom Slovensku, už dnes existujú triedy, kde prevažujúcu časť žiakov tvoria rómske deti. Už sa stáva bežnou skutočnosťou, že sa do tried zaraďujú deti utečencov a deti príslušníkov rôznych etnických minorít. Neakceptácia týchto detí (inej národnosti, s inou kultúrou, s odlišným náboženstvom) väčšinou časťou žiakov sťažuje ich školskú úspešnosť, a tým proces spoločenského začlenenia a uplatnenia. Spomínané problémy predstavujú celoživotné ťažkosti, sú ako spojené nádoby – sťažený prístup k vzdelávaniu totiž sťažuje hľadanie a umiestnenie na trhu práce v dospelosti. Takýto stav prispieva k rozširovaniu chudoby v takýchto odlišných skupinách obyvateľstva.

Ak bude pokračovať aj naďalej súčasný trend, je tu predpoklad, že rastúci počet prisťahovalcov a utečencov sa bude postupne vo väčšej miere podieľať na vytváraní novej spoločnosti. Na predpokladaný stav by sme mali už teraz v predstihu reagovať hľadaním optimálnej cesty na integráciu a inklúziu menšinových skupín (národností a etník). Keďže na tieto spoločenské javy nemáme zatiaľ zodpovedajúce systémové riešenie, sprievodné prejavy začleňovania sa detí odlišných kultúr v škole predstavujú dilemu pre súčasnú slovenskú školu.

V roku 1999 schválila vláda Slovenskej republiky *Program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike* na najbližších 15 – 20 rokov známy aj pod názvom projekt Milénium. V prvom pilieri projektu, vymedzenom kľúčovou tézou *Byť vo svete a ostať sám sebou*, sa hneď v úvode popri prihlásení sa k európskemu vzdelávaciemu výskumu a praxi postuluje dôležitosť rozvíjania multikultúrnej výchovy na všetkých typoch slovenských škôl.

Čím sa navzájom žiaci z rôznych kultúr v škole odlišujú a má vôbec vnímanie kultúrnych rozdielov zo strany učiteľa význam? Učenie žiakov, ich prístup k školským povinnostiam výrazne ovplyvňujú zdieľané kultúrne hodnoty, priority a preferencie. Odlišnostiam žiakov a kultúrnym rozdielom v škole budeme musieť venovať väčšiu pozornosť než doteraz: „*ak pristúpime na to, že sociálne správanie nie je vrodené alebo prirodzené, ale jednoducho normálne, musíme začať*

*rozmýšľať o tom, ako by sa dalo porozumieť rozdielnym spoločnostiam.*“ (Osborne – van Loon, 2002, s. 14). Iba tak môžeme naplniť explanatívnu stránku pedagogického pôsobenia.

S prehľbovaním prejavov odlišností a nerovností v triede sa dostáva do popredia aj dosiaľ zanedbávaná sociálna a tútorská úloha učiteľa. Znamená to byť pre žiaka oporou, poskytovať mu všestrannú podporu a pomoc nielen v jeho práci, školských aktivitách a mimoškolskej činnosti, ale svojím pôsobením prispievať k celkovému vytváraniu klímy tolerance a akceptácie odlišností v škole. Je to poslanie učiteľa významne prispievajúce k dosiahnutiu dôležitého cieľa – školského a spoločenského začlenenia ohrozených detí, keď Európska dimenzia v príprave učiteľov akademických predmetov do roku 2000 absentovala. Nové podmienky života v slovenskej spoločnosti si vyžadujú postupne pripravovať mládež na život v koexistencii s inými kultúrnymi svetmi, a to vo vzdelávaní od materskej školy. Cieľom práce je priblížiť problematiku kultúry a kultúry školy, a tým prispieť k skvalitneniu prípravy adeptov učiteľskej profesie i učiteľov v praxi na multietnickú spoločnosť.

# 1 KULTÚRA V SKÚMANÍ PEDAGOGIKY

V povojnovom období slovenského školstva kultúra úplne vypadla zo zorného poľa pedagogiky. Patrila len k okrajove spomínaným témam. Ak sa aj v nejakej súvislosti uvádzala v pedagogických prácach, v skutočnosti sa nebrala vôbec do úvahy ani v analýze príčin tých pedagogických javov, ktoré významne podmieňovala. Niet sa čomu čudovať, veď zavedením povinnej jednotnej školy bola v štáte uznávaná len jediná kultúra – kultúra väčšiny spoločnosti. Tento neutešený stav sa prejavil aj v ostatných spoločenských vedách. V tomto období prejavy inej kultúry menšinových spoločenských skupín, spoločenských tried a národností sa vnímali zo strany oficiálnych kruhov od určitej miery tolerantne, iné prejavy kultúry sa prehliadali, ďalšie sa potláčali, či odsudzovali. Žiadne zo spomínaných podôb kultúr a subkultúr neboli však v školskej praxi zohľadňované.

Používanie pojmu kultúra začalo narastať až v poslednom desaťročí, keď sa začala využívať najmä v súvislosti s modernizáciou školy a jej súčasnou kultúrou, s kultúrou rodiny a s využívaním prvkov ľudovej kultúry v škole (ako súčasťou novoformujúcej sa etnopedagogiky), ako i skúmaním kultúr etník a etnických skupín v spoločnosti v rámci multikultúrnej výchovy. Podľa českého pedagogického slovníka od Průchu, Walterovej a Mareša (1998, s. 116) si pod pojmom kultúra môžeme predstaviť vymedzenia v nasledovných rovinách:

1. *Kultúra ako komplex materiálnych, predovšetkým ale nemateriálnych výtvorov (poznatkov, ideí, hodnôt, morálnych noriem a i.), ktoré ľudská civilizácia v priebehu historického vývoja vytvorila a vytvára.*
2. *Kultúra ako spôsoby správania, odovzdávané normy, hodnoty, tradície a rituály a i., ktoré sú charakteristické pre určité sociálne alebo etnické skupiny.*

V pohľade sociológie, ktorá pozerá na kultúru ako na systém makrosvetu, sa často vzhľadom na sociálny charakter školy a školského vyučovania vymedzenie kultúry považuje za najvýstižnejšie. Podľa nej je kultúra „*súhrn prostriedkov a mechanizmu špecificky ľudskej adaptácie k vonkajšiemu prostrediu. Predstavuje program činnosti a skupín, ktorý je fixovaný sociokultúrnymi stereotypmi a je predávaný prostredníctvom kultúrneho dedičstva*“ (Veľký sociologický slovník, sv.1, 1996, s. 548 – 549).

Vo vedách o výchove, v pedagogike je prístup ku kultúre a jej skúmaniu iný, než je v antropológii a vo väčšine ostatných vied skúmajúcich kultúru. Na rozdiel od antropológov pedagógovia nepovažujú všetky produkty materiálnej a duchovnej povahy za hodnotné (a tým za výchovné). V tomto vymedzení kultúry je vyjadrený axiologický prístup, ktorý je najčastejšie preferovaným prístupom vo vzťahu kultúry

a vied o výchove. „Čím je kultúra bohatšia a komplikovanejšia, tým mnohostrannejšie sú požiadavky na ľudí, ktorí v nej žijú“ (Brezinka, 1996, s. 15).

Požiadavky predstavujú edukačné ciele premietajúce sa do obsahu vzdelávania. Takýto vzťah kultúry a vzdelania je vyjadrením „tradičného axiologického prístupu, ktorý obmedzuje rozsah kultúrnych javov len na triedu takých pozitívnych hodnôt, ktoré prispievajú ku kultivácii a humanizácii človeka a progresívneho rozvoja spoločnosti“ (Soukup, 2000, s. 15). Nie všetko, čo spoločnosť vyprodukuje, spĺňa z axiologického hľadiska kritérium kultúrnej kvality. Ide o jasné axiologické vymedzovanie a posudzovanie podľa krajných etických hodnôt (dobro – zlo). Napríklad je vojna prejav kultúry, absencia kultúry, alebo jej zlyhanie?

Podľa zameranosti na jednotlivé oblasti kultúry nadobúdajú rôzne hodnoty významy pre jednotlivé odbory pedagogiky, osobitne zaujímavé sú v teórii výchovy a v didaktike.

Priority kultúry určitej spoločnosti sa premietajú do výchovy a vzdelávania prostredníctvom socializačných požiadaviek, ktoré sa transformujú do obsahu vzdelávania v školách, do požiadaviek na správanie sa žiaka v škole. Výchovné a vzdelávacie požiadavky zodpovedajú úrovni danej spoločnosti.

Skultúrňovanie (chápané ako výsledok pôsobenia kultúry) je procesom kvalitatívnej zmeny, ktorý zahŕňa v sebe zušľachtovanie, cibrenie, skvalitňovanie, a tým zdokonaľovanie osobnosti. Všetky tieto procesy sú prítomné aj v procesoch výchovy a vzdelávania, v prípade, že ich pôsobenie je efektívne. Ak vo všeobecnosti bol niekto označený za kultúrneho človeka, znamenalo to, že je považovaný za slušného, vchovaného človeka. Výchova človeka smerom ku kultúrnosti myslenia a správania je považovaná teoretikmi vyučovania za akulturačnú funkciu vzdelávania (pozri bližšie Z. Obdržálek, 2003, s. 26 – 28). „tu sa uplatňuje hodnotiace kritérium, zahrňujúce do kultúry len produkty istého stupňa akosti, v tomto rozhoduje aj ohľad na historický vývin, aj ohľad na osobitné rozdiely medzi činiteľmi, o kultúru ktorej ide, tak máme okrem všeobecného kritéria aj zvláštne kritériá pre kultúru jednotlivých historických dôb, rás, národov, spoločenských vrstiev“ (Čečetka, 1943, s. 364). Je to logické, veď jedna z hlavných výchovných metód prezentovaná v teórii výchovy je príkladovanie, čiže požiadavka pozitívnych kvalít, podobne ako je zvýrazňovanie požiadaviek etických kvalít učiteľa typické v pedeutológii.

Sociokultúrny obsah spoločnosti sa dostal do pozornosti najmä filozofie výchovy, osobitne pedagogiky kultúry. Kultúra väčšinovej spoločnosti sa podľa podmienok adresátov – primerane veku – transformovala do obsahov učebníc v základných, stredných a vysokých školách.

V spoločnosti, v štáte však súčasne žije viac etnických menšín, ktoré majú vlastnú kultúru, niekedy výrazne odlišnú od majoritnej spoločnosti. Odlišnosti

rôznych kultúr odhalíme pri bližšom pozorovaní žiakov v škole.: „*ak začneme skúmať sociálne správanie kdekoľvek, spôsob správania ľudí je ovplyvnený už skôr existujúcimi myšlienkami a kultúrnymi vzorcami*“ (Osborne – Van Loon, 2002, s. 14). A na to sa nesmie zabúdať pri tvorbe obsahu vzdelávania.

Novou úlohou pedagogiky vo vzťahu ku kultúre je vyabstrahovanie podstatných a hodnotných prvkov rôznych kultúr, ich tvorivá implementácia a výchovné uplatnenie vo vyučovacom procese.

### Otázky

V akom vzťahu je kultúra k spoločnosti?

Ako sa kultúra prejavuje?

Ktoré kultúry môžeme zahrnúť do konzervatívnej kultúry?

Kam by ste zaradili vidiecku kultúru?

Ako ovplyvňuje kultúra životný štýl človeka?

Úloha na empatiu:

Uvažuj, v čom by bol tvoj život iný, ak by si sa narodil ako moslim?

## 1.1 Zneužívanie kultúry

Kultúra ako všetko, čo má v očiach ľudí cenu, sa často stáva obchodným tovarom, predmetom rôznych špekulácií, úmyselnej, ale i neúmyselnej manipulácie. Keďže s kultúrou sa identifikuje veľká časť členov spoločnosti, je jedným z najvhodnejších nástrojov politiky na ovplyvňovanie širokých mas. Okrem takéhoto cieleného využívania dominantnej kultúry na propagáciu myšlienok, nezriedka sa stávala aj nástrojom zneužívania proti kultúre iného národa. V takomto cielenom pôsobení sa manipuluje s verejnou mienkou spoločnosti zverejňovaním nepravdivých, skreslených, zavádzajúcich informácií, pričom sa umelo vyvoláva pocit ohrozenia, straty kultúrnej identity jej členov a ťaží sa zo zneistenia, ktoré vyvoláva v členoch spoločnosti potrebu chrániť vlastnú kultúru a jej hodnoty a pod. S hodnotami, ako vlastenectvo a hrdosť na vlastnú kultúru, sa narába ako s kartami, kde v hre veľkému prospechu musí predchádzať obeta. A tou obetou je pravdaže protivník, skupina, národ a jeho kultúra. Samozrejme, takéto ovplyvňovanie verejnej mienky už žiadne vysoké ciele nemá, ale ide o celkom prozaické a väčšinou zisťné ciele – ako dosiahnutie popularity, úspechu vo voľbách, odstránenie politickej strany, politického protivníka, alebo zneváženie ideových odporcov, či zabavenie priveľkého majetku.



K degradácii kultúry určitých národov, národností a etnických skupín dochádzalo v histórii spoločenských systémov najmä zásluhou výberového „pohľadu“ silných (výstižnejšie by bolo označenie silových) systémov na kultúru menších, slabších, alebo inak prekážajúcich spoločností. K takémuto zavrhovaniu tvorby rôznych nepohodlných kultúr dochádzalo od najstarších čias. Už Rimania považovali cudziu kultúru za barbarskú. Kresťanská kultúra označovala dlhé obdobie stredoveku antickú kultúru hanlivých názvom „pohanská kultúra.“ Tak to bolo i v období koloniálnych vojen európskymi mocnosťami ktoré prinášali kultúru do „zaostalých“ kolónií. V 20. storočí tento prístup prevzali totalitné a fašistické systémy. V období pred i počas 2. svetovej vojny sa v Nemecku, ale i v ZSSR kultúra nechápala ako hodnota celistvej spoločnosti, ale len určitej triedy (sociálnej skupiny) a cielene sa zneužívala v ideologickom a triednom boji proti politickým protivníkom i v pôsobení proti iným spoločenským a politickým skupinám, napokon i proti vlastnej strednej vrstve a inteligencii (v krajnom prejave ako nenávisť a rasistické segregovanie ľudí určitej národnosti, alebo etnika s cieľom totálnej genocídy). Totalitné režimy aj v súčasnosti predpisujú svojim členom kritériá, ktoré striktné určujú, ako vnímať kultúru, osobitne umenie. Určujú, čo považovať za hodnotné a čo za odsúdeniahodné. Tomuto diktátu sa musela podriaďiť celá kultúra i umenie.

Ani nie v tak dávnej minulosti i na Slovensku „počas budovania“ socialistického spoločenského systému bola kultúra skreslene definovaná na jednostrannej ideologickej báze ako „*sociálne pokroková tvorivá činnosť ľudstva vo všetkých oblastiach bytia a vedomia*“ (Frolov, 1988, s. 254). Čo bolo pokrokové, to určila komunistická strana. V pohľade komunistickej ideológie bola súčasťou nadstavby, mala poslúžiť na ideologické ciele a propagandu, a preto stala sa jedným z účelových nástrojov komunistickej ideológie. Osobitne dochádza k diferenciacii kultúry na pokrokovú (hodnotnú) a na kultúru gýča (bezcnú), či primitívnu. S nepochopením sa v rôznej miere stretáme i v súčasných spoločnostiach najmä pri posudzovaní kultúr minorít. Antropológovia už dávno odsúdili rozdeľovanie kultúr na tzv. vyspelé a na tzv. primitívne, zaostalé.

## 1.2 Pojem a podstata kultúry

Samotné slovo kultúra má etymologický pôvod v staroveku, v období antiky. Vzniklo z latinského „colo“, resp. „colere“ – pestovať (Soukup, 2000, s. 13) a v spojení *agri cultura* sa pôvodne používalo v súvislosti s obrábaním poľnohospodárskej pôdy a s roľníctvom.

V užšom pohľade môžeme kultúru chápať tak, ako je to vymedzené v novšom filozofickom slovníku od Bruggera (1994) – ako *prejav* spoločnosti, ktorý je pre danú spoločnosť typický. Už Marcus Tullius Cicero v Tuskulských

hovoroch nazval kultúru *filozofiou ducha*. Týmto výstižným výrokom už v prvopočiatku vymedzil uhol pohľadu v skúmaní fenoménu kultúry v jej zložitosti – zdrojom kultúry je totiž spoločnosť sama.

Už pôvodné historické pramene, od ktorých sa odvíja používanie slova kultúra, upozorňujú na to, že hlavnou úlohou kultúry je *pestovanie*, doslova „pestovanie ľudských schopností nad prírodný stav“ (Brugger, 1994, s. 212). Pôvodným *prírodným stavom* rozumie prirodzenú, počiatočnú podobu prírody. Kultúra v tomto vymedzení predstavuje *všetky prejavy*, ktoré človeka povyšujú nad prírodný, zvierací stav. sily uveďme slová Barucha Spinózu, ktorý vo svojej Etike dodáva: „*nikto dosiaľ neurčil, čoho je telo schopné... budem však namietat', že ak chápeme prírodné zákony samy o sebe a prírodu len v jej telesnosti, nemôžeme z toho vyvodzovať príčiny budov, malieb a podobných vecí, ktoré sú výtvorom len ľudského umenia, a že ľudské telo by nikdy nebolo schopné postaviť nejaký chrám, keby k tomu nebolo determinované a vedené ľudskou mysl'ou*“ (Etika, druhé tvrdenie, 1981, s. 167). Teda aj B. Spinóza vidí kultúru ako výlučne pozitívnu duchovnú kvalitu, ktorá je dielom ľudského génia. V tomto pozitívnom chápaní kultúry ide „o vnášanie ľudského ducha a umu *do vecí a ľudí, a tým vytváranie vyššieho, lepšieho stavu týchto vecí alebo ľudí...*“ (Nový – Surinek, 2002, s. 42).

Naproti tomu podľa H. Delfovej a kol (1993) je kultúra *výsledkom zápasu* počas historického vývinu spoločnosti a tento výsledok je nezriedka diskutabilný. Najvyššie v jej hodnotení nie je duch, ale príroda vo svojej prirodzenosti, ako niečo nepredstaviteľne hodnotné a vznešené. V niekoľko tisícročnej ľudskej genéze sa človek neustále pokúša ovládnuť vonkajšiu a vnútornú prirodzenosť prírody. Prekonáva sa, ide za hranice nemožného, no aj tak často míňa cieľ. Jeho „zlepšenia“ a vynálezy sú až pričasto deštruktívne, smerujú proti inému človeku, alebo skupinám ľudí. Zneužívanie prírodného potenciálu Zeme takýmto megalomanským správaním mnohých generácií môže spôsobiť nedozerne škody – vyvolať ekologickú krízu a navodiť stav globálneho ohrozenia ľudstva technológiami, vymykajúcimi sa spod kontroly svojich tvorcov. Tieto negatíva sa dotýkajú všetkých sfér ľudského života: „*oblasť toho, čo dnes nazývame kultúra, siaha od roľníctva až k plodom v skúmanke, od pästného klina až k jadrovej nálož, od jaskyne až k mrakodrapu, od kmeňa k štátnemu útvaru, od uctievania Slnka až k uctievaniu techniky*“ (Delfová a kol, 1993, s. 166 – 167). Zástancovia tohto pohľadu na kultúru dvíhajú prst a varujú pred nárastom „*zásahov do prírody,*“ ktoré ju nenávratne poškodzujú. H. Delfová medzi produkty kultúry zaraďuje aj vojenské zbrane, atómovú bombu a pod.: „*oblasť ľudského zasahovania do prírody sa neustále rozširovala, ľudské možnosti sa rozrástli do takej miery, že je dnes ťažké nájsť vôbec ešte nedotknutú prírodu.*“ Vníma prírodu ako niečo neskonale čisté a dokonalé, do čoho ľudská kultúra neprirodzene zasahuje. Kultúra obsahuje veľa negatívnych produktov a činov.

Súhlasíme s väčšinou autorov (Sopóci, Búzik, 1997, Nový, Surinek, 2002, Jandourek, 2001), ktorí za pojmom kultúra vidia predovšetkým špecificky ľudský spôsob organizácie spoločenského života, ktorý je kolektívnym výsledkom určitej spoločnosti predstavený v jej prejavoch (výstupoch) – materiálnych a duchovných produktoch. Kultúra predstavuje „*triedu metabiologických prostriedkov a mechanizmov špecificky ľudskej adaptácie k vonkajšiemu prostrediu*“ (Maříková, 2000, s. 88).

O kultúre sa vo všeobecnosti najčastejšie hovorí ako o súhrne materiálnych a duchovných hodnôt, ktoré si človek v procese enkulturácie osvojil. Ide o proces, ktorý vzniká vplyvom pôsobenia sociálneho prostredia, v ktorom jednotlivec vyrastá a v ktorom postupne, v každodennom živote, preberá kultúru a jej hodnoty, bez toho, že by si to uvedomoval. Ide o integráciu jednotlivca do vlastnej kultúry.

Niektorí autori stotožňujú enkulturáciu so socializáciou. Hertzkovitz (1948) považuje pojem enkulturácia za širší, než pojem socializácia, je to proces *preberania kultúrnej role, v ktorej jednotlivec nadobúda sociálnu a osobnú identitu* (Hertzkovitz in zdroj Geist, 1992). Podľa D. Classensa (1962, 1969) predstavuje enkulturácia tú časť utvárania osobnosti, ktorá nasleduje až za socializáciou, ale prakticky s ňou splýva a spočíva v premene vonkajšej sociálnej kontroly na vnútornú kontrolu individua. Podstatou tohto procesu je vnútorné prijatie spoločenských hodnôt, v ktorých žije. Enkultúrácia je proces osvojovania kultúrnych tradícií, jazyka a zručností, ktorý jedinec podstupuje od svojho narodenia a stáva sa tak príslušníkom danej kultúry. Časť enkultúrácie prebieha vedome v príslušných inštitúciách (napr. v škole), časť nevedome v priebehu každodenných interakcií a komunikácie s ostatnými členmi spoločnosti. Enkultúrácia je považovaná za súčasť socializácie (pozri bližšie Jandourek, 2001).

Rôzne kultúry uznávajú rôzne hodnoty. Podľa svojich priorít im pripisujú rôznu dôležitosť v živote. Z uvedeného vyplýva, že „*hodnota nie je „prírodná“ vlastnosť nejakého predmetu, veci, skutku (činu), ale výsledok ľudskeho postoja k nim, ľudskej schopnosti hodnotiť*“ (Kiczko a kol., 1997, s. 91). Podstata uznania hodnoty spočíva v miere významnosti, miere dôležitosti, ktorú pripisuje spoločnosť alebo jednotlivec iným ľuďom, veciam, vlastnostiam, situáciám alebo činnostiam. Osobitosť kultúry predstavujú spoločensky prijaté hodnoty zoradené v hierarchicky usporiadanom hodnotovom rebríčku podľa toho, akú dôležitosť jej členovia jednotlivým hodnotám pripisujú, aké poradie dôležitosti im prisudzujú počas svojho života. Priority väčšiny členov sú pre určitú spoločnosť typické.

Podľa W. Bruggera (1994) v skutočnosti kultúra existuje len v dvoch podobách: po prvé vo forme ako osobná kultúra, ktorú predstavuje jazyk, život v spoločnosti, veda, mravnosť, náboženstvo, a v druhej forme ako vecná kultúra, ktorú predstavuje technika a umenie. Väčšina kultúrnych činností sa rozprestiera súčasne vo viacerých oblastiach. Bruggerove vymedzenie ale nepostihuje fakt, že

všetky prvky (najmä osobnej kultúry) majú svoj prapôvod v sociálnej podstate spoločnosti. Ved' práve od socializácie človeka sa odvíja sociálna dimenzia kultúry. Spoločnosť reprodukuje uznané hodnoty a priority prostredníctvom pravidiel, predpisov, noriem a zákonov. Tým je zabezpečený vývoj a tradovanie kultúrnych hodnôt. Za základ kultúrneho tradovania môžeme považovať tradíciu: „človek sa od zvierat líši schopnosťou rozvíjať a odovzdávať individuálne získané znalosti... vzniká tak tradícia, ktorá je predpokladom vývoja kultúry“ (Lorenz, 1990, s. 58).

**Tradícia** (traditio) v doslovnom preklade znamená prenášanie, generačné tradovanie hodnôt. Tradícia sama predstavuje trvalú hodnotu, ktorá sa zachovala, a preukázala tak svoju kvalitu, lebo dokázala odolať aj tej najťažšej skúške – skúške časom. Tradícia „je vysvetľujúcou hypotézou reality a zdrojom istoty“ (Giussani, 1996, s. 101 – 103). Preto tradícia umožňuje jednotlivcovi orientovať sa v živote, ale významná je i pre celú spoločnosť, ktorej pomáha udržať jestvujúci kultúrny stav. Popretie alebo odmietnutie tradície, podľa viacerých autorov zaoberajúcich sa všeludskými hodnotami, spôsobuje, že formovanie jednotlivca akoby bolo výsledkom samovoľného vývoja. Táto situácia spôsobuje, že mladí ľudia sa akoby strácali v dnešnom svete. Často tápu, nevedia odpovedať na zdanlivo jednoduché otázky typu kto som, odkiaľ som, kam patrí. Ako riešenie problému „strácania sa“ veľkej skupiny mladých, „hľadajúcich sa“ ľudí vidia viacerí autori v návrate k tradícii. Tradícia predstavuje stabilitu. Považujú ju za jeden zo zdrojov istoty súčasnej doby. Medzi základné funkcie tradície môžeme zaradiť:

- konzervatívnu funkciu s tendenciou uchovávať jestvujúci stav status quo,
- preverovaciu funkciu s tendenciou komparovať nové hodnoty s tradičnými,
- akceleračnú funkciu s tendenciou urýchľovať vývoj na základe historickej skúsenosti a poznania,
- prehodnocovaciu funkciu s tendenciou preverovať kvalitu a prínos každej prichádzajúcej zmeny.

Nemožno poprieť, že tradícia ako faktor stability napomáha takému vývoju spoločnosti, ktorý predstavuje kvalitatívnu zmenu k lepšiemu v menej razantnej zmene. Môžeme povedať, že sa poučila z historických chýb, pretože kvalitu uskutočňovanej zmeny overuje v časových intervaloch. Nespomaľuje vývoj spoločnosti, ale preveruje každú zmenu v porovnaní s historickou skúsenosťou.

### 1.3 Prejavy kultúry

Ako sme už spomínali vyššie, kultúra predstavuje predovšetkým jedinečnú duchovnú silu s nesmiernym potenciálom, ktorý sa prejavuje jedinečnými znakmi, ktoré sú vlastné len určitej kultúre. Navonok ju môžeme identifikovať na základe jedinečných prejavov, ktoré sa v spoločnosti reprodukovujú. Ide najmä o:

- a) produkty ako materiálne výtvary ľudskej práce a materiálne zvyky danej spoločnosti;
- *výživu* (dopestované potraviny ako suroviny a potravinové zdroje, ich vzájomný pomer a zastúpenie v zložení každodennej stravy, ale i počet jedál cez deň, spôsob a dĺžka ich prípravy);
  - *stolovanie* (pravidelnosť stolovania, každodenné rituály súvisiace s prijímaním potravy a ich frekvencia cez deň), spoločné alebo oddelené stravovanie žien a detí;
  - *obydlie* (miesto, pozícia sídla, architektúra, stavebný materiál, stabilita, počet miestností a ich využívanie);
  - *dopravu* (prostriedky na prekonávanie vzdialeností, pracovná mobilita a jej druhy);
  - *obliekanie* (pôvodné prírodné suroviny využívané na zhotovovanie ošatenia, technológia zhotovovania, počet a druh ošatenia);
  - *náradie a nástroje* (prírodné materiály používané na výrobu pracovných a výrobných nástrojov, technológia zhotovovania a remeselné postupy);
  - *zbrane* (špecializácia a zameranie, technická vyspelosť);
  - *zamestnanie* (tradičné remeslá, utajované alebo rodinne tradované technologické postupy ako príprava na povolanie, živnosť, remeslo);
  - *výroba* (tradičné výrobné postupy, prevažujúca produktivita).
- b) *sociokultúrne regulatívy ľudského správania* v spoločnosti (preferencie, priority, hodnoty, normy, pravidlá správania, kultúrne vzorce a i.). V systéme základných normatívnych požiadaviek je dôležité rozlišovať medzi mravmi a obyčajami: prvý typ noriem má etický obsah a je záväzný, pretože „*neplnenie noriem by mohlo ohroziť samotnú existenciu sociálnej skupiny. Svojím spôsobom sa podobajú zákonom, ktorých narušenie nesie dôsledky*“ (Pelikán, 1997, s. 97).
- c) *idey* (kognitívnych a symbolických systémov), *reč* (všetky prostriedky dorozumievania a komunikácie – jazyk, systém názorov a poznatkov, zachovanie reči, vierovyznanie a ideológia);
- umenie (rituálne formy, vzťah k chorým, vzťah k mŕtvym); kultúra predstavuje kultiváciu vnútorných pochodov – myslenie a kultiváciu vonkajších prejavov človeka, aj kultiváciu civilizácie a vzdelávania spoločnosti;
  - sociálne inštitúcie;
- d) *spôsoby správania* a činnosti, ktoré organizujú ľudské správanie a život spoločnosti (spôsoby riešenia záležitostí v určitej skupine alebo spoločnosti), ako je rodina, manželstvo a sociálne útvary, vláda, moc, politické formy, výmena, obchod, právne a zákonné normy, formy náboženstva, formy príbuzenstva, náboženstvo, vzdelávanie, výchova, výroba a i. (Souček,

1947, s. 17, Sopóci – Búzik, 1997, s. 31, Maříková, 2000, s. 88, Osborne – Van Loon, 2002, s. 139).

## 1.4 Štruktúra (stratifikácia) kultúry v súčasnej spoločnosti

V zhode s Mistríkom (1999) český sociológ Jandourek (2001) uvádza štyri hlavné kultúrne vrstvy jestvujúce v spoločnostiach súčasnej Európy:

- A. *Dominantná kultúra* – predstavuje kultúru, ktorá je v každom type spoločenského zriadenia rozhodujúcou silou, podieľajúcou sa na moci a rozhodovaní v spoločnosti. Predstavuje hlavný prúd kultúry. Dominantná kultúra zahrňuje v sebe viaceré významné subkultúry (štandardnú, elitnú, rôzne podoby kultúry mládeže).
- B. *Konzervatívna kultúra* – preverujúca každý progres, s tendenciou uchovávanía tradičných hodnôt. V niektorých spoločnostiach, najmä v kultúrach, ktoré akcentujú tradíciu, môže byť dominantnou. Konzervatívna kultúra preferujúca tradičné hodnoty, súčasne zahrňuje v sebe tiež viaceré druhy subkultúr rovnako orientovaných – kultúru tradičnej dediny, kultúru etnických skupín.
- C. *Alternatívne kultúry* – jestvujú vo viacerých podobách ako doplňujúce v každej spoločnosti. „*Alternatívny /lat./* znamená „*pripúšťajúci voľbu medzi dvoma prípadmi; možnosť výberu*“ (Šaligová – Maníková 1983, s. 58). V tomto význame alternatívne kultúry sú vždy doplňujúce ku kultúre väčšiny. Predstavujú ich rôzne umelecké (kultúra hippies, rocková kultúra, punk) a názorové prúdy (disidenti, skinheads), náboženské smery, prúdy a sekty, sem patrí i alternatívna kultúra života (životného štýlu) ľudí s inou sexuálnou orientáciou než je prevažujúca (kultúra homosexuálov, transsexuálov).
- D. *Marginálne skupiny* – predstavujú okrajové skupiny spoločnosti žijúce v sociálne deklasovanom prostredí (bezdomovci, žobráci, narkomani a kriminálne podsvetie) ako skupiny neprispôsobivých produkujúcich rôzne podoby kultúr a kontrakultúr. Práve pre kontrakultúry, ako opozičné k dominantnej kultúre, je typické odmietanie hodnôt a noriem uznávaných väčšinou spoločnosťou (kontrakultúru okrem marginálnych skupín produkujú aj iné skupiny, napr. niektoré náboženské sekty). Existujú vo väčšej alebo menšej miere v každej spoločnosti.

Dominantná kultúra udáva tón a v rôznej miere toleruje ostatné podoby kultúr a subkultúr v spoločnosti. Trvácnejšou sa javí dobová kultúra, ktorá je dominantnou kultúrou určitého obdobia a určitého priestoru a je typická spoločnou ideou vo všetkých druhoch kultúry (v rámci dobovej kultúry sa rozvíja určitý sloh alebo štýl). Keďže všetky kultúry koexistujúce v spoločnosti zohrávajú dôležitú

úlohu v živote spoločnosti a v dôsledku vývinu sa neustále menia, ich poznanie si vyžaduje hlbšie skúmanie. Skúmanie kultúr je zložité a vyžaduje si dlhodobé holistické pozorovanie: „*ľudská kultúra vyzerá veľmi, veľmi podivne, keď naraz vybočíte z každodenného myslenia a začnete uvažovať o tom, čo ľudia skutočne robia*“ (Osborne – van Loon, s. 7, 2002).

Kultúra ako predmet bádania je v zornom poli kultúrnej antropológie, ktorá: „*skúma ľudí, ich najrozličnejšie formy a produkty (vrátane vzdelávania) odlišujúce sa podľa toho, v ktorom type kultúry žijú*“ (Průcha, 2000, s. 61). Antropológia popisuje, aké spôsoby správania, aké tradície, zvyky, hodnoty, ale i predsudky a stereotypy sú typické pre určité sociálne, etnické, rasové, náboženské skupiny. Usiluje sa zachytiť predovšetkým tradičné kultúry vo svojich rozmanitých podobách, ale i spôsob života jednotlivých spoločností súčasnosti. Antropologické poňatie kultúry nemá hodnotiaci ani preskripčný charakter. Takéto „nevýberové“ chápanie je charakteristické pre viaceré disciplíny, je typické predovšetkým v sociálnej a kultúrnej antropológii, archeológii, etnografii, etnológii, sociológii, psychológii a kulturológii.

## 1.5 Funkcie kultúry

V spôsobe fungovania kultúrneho systému spoločnosti sa odráža historická skúsenosť, ktorú nadobudla a reprodukovala počas historického vývinu. Hlavnou úlohou kultúrneho systému je prostredníctvom hodnôt vstevovaných mladej generácii zabezpečiť kontinuálne „*udržanie a riadenie sociálneho systému*“ (Nový – Surynek, 2002, s. 43). Kultúra spoločnosti sa v procese enkulturácie generačne prenáša na mladších členov spoločnosti, ktorí sa v tomto procese stávajú jej integrálnou súčasťou – zároveň ju udržujú a naďalej tradujú.

Kultúra vytvára kultúrny systém spoločnosti. V jej prejavoch sú vyjadrené prijaté normy a hodnoty. Predstavujú aj všeobecne uznané a overené kvality, kultúrne vzorce oceňované v národe, v sociálnej, etnickej skupine, či pospolitosti. Existuje vo forme kolektívneho vedomia a ako jeho prejav plní tieto funkcie:

- a) *Expresívna funkcia* – je prejavom sebavyjadrenia spoločnosti, dôkazom existencie jej spoločenského vedomia. Odráža duchovný život spoločnosti, jej zamýšľaním sa nad sebou, je vyjadrením túžob, ideálov a potrieb predovšetkým v rôznych podobách umeleckej (literárnej, výtvarnej, sochárskej, hudobnej a i.) tvorby, ktorá ľudí navzájom spája: „*cez expresívnu tvorbu je kultúra kultúrou komunikácie*“ (Kováčiková, 2004, s. 40). Tieto prejavy sú osobité a sú prejavom jedinečného duchovného života spoločnosti. Táto funkcia je prvoradá „*kultúrou vyjadruje sociálna skupina aj individuálny človek obsahy svojej psychiky, pretože kultúrou sa neobmedzujeme len na intelektuálne výkony človeka, ale jej súčasťou je aj*

správanie, sociálne sankcie, sociálne inštitúcie a iné zložky života spoločnosti, môžeme povedať, že kultúra je spôsobom života, ktorý je vlastný určitej sociálnej skupine...“ tento spôsob života označovaný ako „...životný štýl, štýl obliekania, štýl jedenia, pracovný štýl, štýl spotreby a pod“ (Kováčiková, 2004, s. 38). Pritom životný štýl človeka je teda nielen prejavom jeho kultúrnosti, ale i osobitosti jeho osobnosti.

- b) *Regulatívno-preskripčná funkcia* – vyjadruje nielen udržovanie oficiálneho právneho systému ako nástroja na zachovanie poriadku v danej spoločnosti (vymedzený v predpisoch, normách a zákonoch), ale prostredníctvom priorít a hodnotových orientácií a postojov určuje aj ďalšie preferencie spôsobu života (tu sa potvrdzuje, že platí známy Platónov výrok – čo spoločnosť preferuje, to pestuje). Dodržovanie noriem a zákonov je podmienkou úspešnej existencie v spoločnosti (preto ich predpisuje vo forme požiadaviek a kritérií správania ľudí), určujú spôsob organizácie spoločenského života. Významnú úlohu zohrávajú kultúrne vzorce: „*predstavujú systém foriem správania, hodnôt a noriem charakteristický pre danú spoločnosť, ktorý je všeobecne preberaný a napodobňovaný, vstupuje do procesu socializácie jednotlivcov, reprodukuje sa v kultúrnych výtvoroch a stabilizuje sa v zvykoch a obyčajoch*“ (Veľký sociologický slovník II, 1996, s.1420).
- c) *Integratívno-diferenciačná funkcia* – spoločná kultúra ľudí spája, odlišná označuje. Prispieva k súdržnosti, pocitu spolupatričnosti jej členov. Je to dôkaz toho, že kultúra plní aj významnú socializačnú úlohu. Na tvorbe kultúry sa zúčastňoval každý člen kultúrnej pospolitosti (komunity, etnickej skupiny, národa), vo svojej podobe bola významným identifikačným faktorom človeka. Pomocou kultúry sa sociálna skupina svojou špecifickou kultúrou nielen stmeluje, integruje ako celok, ale súčasne sa aj *diferencuje od iných sociálnych skupín* (Mistrík, 1999, s. 36). Každý človek v priebehu bytia je často súčasťou najmenej dvoch partikulárnych identít. Osobnou účasťou súbežne v rôznych kultúrach, napríklad podnikateľ – príslušník strednej triedy, je zároveň aj príslušníkom cirkvi, vyznávačom evanjelického náboženstva a príslušníkom maďarskej národnosti a pod. Ľudia prežívajú a uvedomujú si svoju partikulárnu identitu, lebo popri identifikovaní sa ako spoluobčania štátu či krajiny zároveň cítia aj príslušníkmi maďarskej, poľskej, slovenskej národnosti alebo rómskej menšiny.

Partikulárna identita ukotvuje osobnosť v spoločenskom priestore (človek vie, že niekam patrí, že má svoje miesto), a tým pôsobí obohacujúco. Naproti tomu jej absencia môže spôsobiť u jednotlivca problémy vedúce ku kríze identity: človek hľadá zmysel, začne nanovo prehodnocovať viaceré základné postoje. Tento pocit odcudzenia jednotlivca prežívajúceho pocit samoty uprostred ľudí je krízou vlastnej podstaty človeka. „*Vážnym problémom našej doby je kríza identity: ľudia*



sú vykorenení“ (Piřha, 1999, s. 118). V období postmodernity, ktorú viacerí autori označujú ako „tekutú“, v ktorej sa strácajú pevné kontúry a istoty (pozri bližšie Demjančuk, Drotárová, 2005). Aj z tohto dôvodu sme v súčasnom svete svedkami dvoch výrazných protichodných tendencií. Jednou z nich je unifikácia kultúry – zjednocovanie a vyrovnávanie podoby sveta vyvolané ekonomikou, dopravnými a mediálno-technickými prostriedkami ako i rôznymi ďalšími, niekedy len zdanlivými výhodami normalizovanej, štandardizovanej podoby spoločenského života, snahami o vybudovanie jednotnej infraštruktúry a legislatívy v celej Európe – budúcom spoločnom európskom dome.

Druhou protichodnou tendenciou je zvýšený záujem ľudí o vlastnú kultúru, kultúrnu identitu, vedúci k nezvyčajnému záujmu o svoj pôvod, korene, ľudovú kultúru, folklór, zvyky, vlastné regionálne uvedomenie. Ľudia sa snažia nájsť svoje miesto, seba, svoje korene.

## 2 DRUHY KULTÚRY V SÚČASNEJ SPOLOČNOSTI

### 2.1 Ľudová kultúra ako typická kultúra vidieka

Z jednotlivých druhov kultúr najdlhším obdobím vývoja prešla ľudová kultúra. Je najstaršou a najmasovejšou podobou konzervatívnej kultúry. Často považuje aj za typický prejav kultúry dediny, „*Dedina predstavuje typ komunity sídelného spoločenstva vymedzovaný v protiklade k mestu*“ (Kiczko a kol., 1997, s. 43). V porovnaní s mestom ho charakterizuje predovšetkým:

- a) menší počet členov,
- b) nižšia hustota osídlenia,
- c) prevaha osobných sociálnych interakcií,
- d) silná sociálna kontrola,
- e) dominancia neformálnej sociálnej kontroly nad formálnou.

Ľudová kultúra sa často označuje aj ako folklór, hoci pojem folklór má širší význam, lebo predstavuje materiál, slovesnú i hudobnú tvorbu ľudu. Označovanie slovom folklór (z angl. vedomosti ľudu) sa zúžilo na ľudové umenie a u nás sa udomácnilo vo význame ľudovej kultúry, patriacej do pôsobnosti trvalej, historicky overenej kultúry národa. Z celkovej kultúry spoločnosti práve jej historicky overené časti predstavujú trvalú hodnotu, z ktorej národ neustále čerpá vo svojej ďalšej existencii. „*Ľudové tradície vo všeobecnosti zjednodušené označujeme ako ľudové zvyky a obyčaje, predstavujú nekodifikované normy spoločnosti*“ (Bocková a kol., 2001, s. 165).

*Zmena funkcií ľudovej kultúry.* Niektoré z pôvodných funkcií ľudovej kultúry (folklóru) pretrvali do dnešných čias (socializačná, integračná, identifikačná) a naďalej sa prejavujú pri formovaní tradičného životného štýlu spoločenstva predovšetkým v rázovitých oblastiach Slovenska. Kultúrne prejavy vidieka predstavujú dôležitý prvok vo vytváraní individuálnej životnej filozofie jednotlivca, sú jeho neoddeliteľnou súčasťou. „*Ľudová kultúra funguje ako významný etnicko-identifikačný faktor až do súčasnosti*“ (Leščák, 1988, s. 183). Kvalitu tradičných kultúrnych produktov určujú cieľové hodnoty, ktoré overila historická skúsenosť vidieckej komunity.

V súčasnosti folklór už nezohráva takú významnú úlohu (v dôsledku civilizačných trendov, vplyvu médií, unifikácie a kultúrneho vyrovnávania), v súvislosti s existenciou človeka našej doby však folklór nadobudol iné, nové významy a poslanie. Tvorí bytostnú zložku kultúry ako členov spoločnosti – ich

sebavyjadrenia. V dôsledku tejto pôsobnosti sa folklór v súčasnosti v istom zmysle emancipoval.

M. Leščák uvádza, že „zásluhou nášho retardovaného národného vývinu slovenský folklór zohrával oveľa významnejšiu emancipačnú a identifikačnú úlohu, ako tomu bolo u susedných národov“ (1993, s. 10). Folklór vplyvom úlohy, ktorú zohrával v procese národného formovania, sa v slovenských pomeroch stal (bez toho, že by si to ľudia uvedomovali) súčasťou každodenného života. Nie je a nikdy nebol pasívnou, konzervatívnou súčasťou života, či dokonca len nejakým prežitkom, atavizmom vývoja. Naopak, bol a je súčasťou autentického prežívania života človeka. Z hľadiska spoločenského významu je folklór:

1. významným etnoidentifikačným faktorom,
2. rezervoárom historicky overených estetických a etických hodnôt,
3. prostriedkom rozvíjania prirodzenej kreativity“ (Leščák, 1993, s. 16).

V ľudovej tvorivosti sú korene jedinečnosti kultúrneho vzorca súčasnej spoločnosti. Všetky produkty ľudovej kultúry mali svoj zmysel, praktický význam, účel i poslanie a viaceré svojou invenčnosťou pretrvali do súčasnosti. Zároveň sú zdrojom skúmania v snahe poznať a pochopiť vlastné kultúrne korene. „Folklór obsahuje konštitutívne antropologické konštanty a elementy štruktúry nevyhnutné pre spoznanie fungovania základných kultúrnych a sociálnych mechanizmov“ (Leščák, 1993, s. 10).

Kultúra vidieka sa uplatňuje i vo vyučovaní. Medzi malé slovesné formy ústnej ľudovej slovesnosti patria príslovia, porekadlá, pranostiky a hádanky. Medzi väčšie formy patrí ľudová pieseň, rozprávka, povesť a balada. Ľudová slovesnosť má blízko k špecifickým odvetviam folkloristiky a národopisu, predovšetkým k hudobnému a tanečnému umeniu. Pramene priameho poznávania ľudovej kultúry národa tvoria predovšetkým materiálne a duchovné produkty. Doplňujúcu funkciu plnia archívne dokumenty o ľudovej kultúre, autentické rozprávania a spomienky pamätníkov, ľudová a poloľudová literatúra (tzv. ľudoví spisovatelia).

## 2.2 Kultúra rodiny majoritnej spoločnosti

Rodina ako miesto primárnej socializácie je prvotnou spoločenskou skupinou. Tu v rodine, si pred takým závažným krokom, ako je štart do širšej spoločnosti, ako na tréningu, môže dieťa všetko odskúšať a overiť tak svoje schopnosti. Vo vzájomných interakciách s jednotlivými členmi rodiny sa učí hrať, pracovať, rozprávať, obhajovať svoj názor i podriaďovať svoje egoistické záujmy a robiť kompromisy v prospech rodiny. Rodina ho naučí robiť kompromisy aj v rámci sociálnych vrstovníckych skupín, v ktorých sa hrá a kooperuje.

Kultúra spoločnosti sa transformuje do kultúry rodiny a každodenného života jej členov. Pravidlá každej rodiny určujú hranice správania detí a sú základom

pestovania disciplíny a úcty k autorite. Najskôr len naznačujú, neskôr priam vymedzujú predstavu dieťaťa o systéme a poriadku (i o hraniciach a možnostiach ich porušenia), ale aj i o možnej slobode a seberealizácii – vymedzujú sociálne limity, ktoré sú v tradičnej rodine jasne stanovené.

V rodinnej výchove je dominantný rozvoj socioafektívnej domény dieťaťa. Jedným z jej najvýznamnejších prejavov je pestovanie pozitívnych postojov a vzťahu k sebe, k ostatným ľuďom, k materiálnemu a kultúrnemu prostrediu. Klíma rodiny dáva dieťaťu predstavu o tom, čo je demokracia a čo znamená tolerancia v medziľudských vzťahoch. Oboznámenie s týmito hodnotami je prvým krokom protipredsudkovej výchovy. Tu je dôležité správne vedenie dieťaťa, lebo ako upozorňujú viacerí autori, práve v rodinnom prostredí sa formujú osobitne pevné predsudky, ktoré vytvárajú predpoklad zaujatého správania v neskoršom veku (pozri bližšie Průcha, 2004).

Prežívanie sociálnych vzťahov vo *viacgeneračnej rodine pôsobí ako prevencia proti ageizmu* (odsudzovaniu starých ľudí a vyčleňovaniu so spoločenského života). Vo viacgeneračných rodinách sa deti učia od starých rodičov niektoré už takmer zabudnuté remeselné postupy, tradičné technológie výroby, ktoré by inak upadli do zabudnutia. Deti sa učia vážiť si prácu starších ľudí a pestovať pozitívny vzťah k manuálnej práci. Pracovné činnosti v rodine sú základnými návykmi k manuálnej práci. Prostredníctvom práce si upevňujú charakter a pestujú pevnú vôľu. Aktivita a podpora v rodine pomáha dieťaťu zžiť sa so sociálnym prostredím, čím sa uľahčuje jeho socializácia v neskoršom živote. Ide teda o zrejmy vplyv na neskoršie zvyšovanie aktivity a samostatnosti jednotlivca na spoločenskom živote v škole, v obci, v spoločnosti.

Kultúra každej rodiny je špecifická a má tendenciu pretrvávania. Reprodukcia kultúry rodiny predstavuje generačné prenášanie zaužívaných foriem správania, zároveň *„pojem reprodukcia vyjadruje trvalosť, stálosť sociálnosti, stabilitu sociálnych rozdielov“* (Katrňák, 2004, s.17). Rodiny sa navzájom vo svojich podobách odlišujú vzájomnými vzťahmi medzi členmi, vlastnou organizáciou vnútorného života a spôsobom jeho fungovania.

Za tradičnú slovenskú rodinu považujeme rodinu s pevnými sociálnymi putami a väzbami jednotlivých členov navzájom. Slovenská rodina je aj v súčasnosti hierarchizovaná – pevná rola otca a matky predstavujú modely správania, ktoré si dieťa transformuje a na základe ktorej si utvára predstavu o svojej budúcej rodičovskej role (chlapec – rola otca, dievča – rola matky) v dospelom živote. Tieto predstavy sú určujúcimi pre správanie k svojim budúcim partnerom v dospelosti. Pre slovenskú rodinu je typické, že poskytuje ochranu svojim členom počas celého života. Členovia nadobúdajú presvedčenie, že vždy, i po dosiahnutí dospelosti, do nej patria. Takáto rodina poskytuje silné citové a sociálne väzby. Posilňuje osobnosť, nakoľko predstavuje bezpečný azyl počas

celého života človeka. Napriek tomu sa dospelí členovia usilujú o založenie samostatnej vlastnej rodiny, nezávislej od pôvodnej rodiny.

Kultúra jednotlivca sa odvíja od rodinnej kultúry a jej kultúry spôsobu života, ktorú si jednotlivec vstúpuje v ranom detstve. Preto samotná pevná rodina predstavuje v našej kultúre rudimentárny základ tradície národnej kultúry. Tradičná rodina sa výrazne podieľa na uchovávaní celospoločenských hodnôt. Z uvedených dôvodov by hodnota celistvosti rodiny by mala byť nielen spoločnosťou proklamatívne uznávaná, ale i konkrétnymi krokmi podporovaná a upevňovaná.

### *Otázky*

Vymenujte niektoré duchovné alebo materiálne produkty kultúry.

Aké podoby kultúry existujú v súčasnej spoločnosti?

Do akej skupiny by ste zaradili kultúru vidieka?

Aký význam má ľudová kultúra v súčasnosti?

Aké prejavy ľudovej kultúry poznáte?

Ako sa prejavuje kultúra rodiny v škole?

Čo môže učiteľ urobiť pre lepšie poznanie kultúry svojho žiaka?

V ktorom období vývoja sa u dieťaťa začínajú vytvárať predsudky?

## **2.3 Kultúra rodiny rómskeho etnika**

V posledných desaťročiach narastá v celej Európe etnická diverzita populácie. Ide o migráciu príslušníkov rôznych národov, etník a etnických skupín, ku ktorej dochádza v dôsledku dekolonizácie a nepriaznivých ekonomicko-politických i celkove sa zhoršujúcich životných podmienok v krajinách, kde žili pôvodne a odkiaľ boli nútení odísť. Z uvedeného je zrejmé, že zatiaľ čo medzi hlavné úlohy slovenskej spoločnosti po roku 1989 patrilo vytvorenie priestoru pre demokraciu, humanizáciu spoločnosti, so vstupom Slovenska do Európskej únie sa slovenská spoločnosť začala stretávať s novými úlohami. Medzi nové problémy patrí rastúci príliv utečencov (čínskeho, arabského, čečenského pôvodu), ekonomických a politických migrantov, ktorí označili Slovensko za cieľovú krajinu. A tak sa do popredia dostáva otázka začlenenia týchto skupín obyvateľov do slovenskej spoločnosti, ktorá sa postupne stáva spoločnosťou multikultúrnou.

Medzi tie najpálčivejšie problémy, ktoré sa v nových podmienkach ešte prehĺbili, patria pretrvávajúce problémy rómskej komunity a ich spolunažívania vo vzťahu k majoritnej spoločnosti.

Výrazná zmena demografickej štruktúry slovenského obyvateľstva v posledných desaťročiach, predovšetkým zásluhou nárastom počtu rómskych obyvateľov (ale i zvyšovaním počtu občanom v radoch staršej populácie a poklesom pôrodnosti). Tieto zmeny potvrdzujú naliehavosť zavádzania

inkluzívnych stratégií v slovenských podmienkach. Ide o inklúziu obyvateľstva, ktoré vo vzťahu k majoritnej spoločnosti bolo vylúčené, ocitlo sa v totálnej kultúrnej izolácii a sociálnej exklúzii s následkami extrémnej chudoby.

Po uvedených skutočnostiach sa ani nečudujeme, že v súčasnosti sa oficiálne hlási k rómskej národnosti len 89 920 Rómov<sup>1</sup>. Ostatní príslušníci tejto komunity, pravdepodobne do značnej miery aj z obavy pred stigmatizáciou či vylúčením, sa hlásia k inej – slovenskej, či maďarskej národnosti. Samozrejme podľa Ústavy SR a slovenských zákonov má každý občan právo na slobodnú voľbu národnosti, ale z uvedených dôvodov môžeme skutočný počet členov tohto etnika môžeme určiť len odhadom. Pri pokračovaní nárastu etnika v línii súčasného trendu, keď: „v roku 2002 z 50 tisíc narodených detí bolo 9 tisíc rómskych“ (Plavčan, 2005, s.10) je dôležité pripraviť spoločnosť na takéto zmenené demografické podmienky a venovať najviac pozornosti Rómskej komunite, ktorá sa ocitla v exklúzii. Už sme uviedli, že každá minorita má vlastnú, jedinečnú kultúru. Práve nepochopenie tejto kultúry pre odlišné prejavy a štýl života jej členov spôsobuje, že majoritná spoločnosť neakceptuje, prípadne nereflektuje špecifiká týchto kultúr v obsahu formálneho vzdelávania.

Rozdiely, ktoré významne ovplyvňujú problémy s inklúziou, sú v oblasti hodnôt, priorít a štruktúry rómskeho etnika.

*Hodnoty*, ktoré uznávajú príslušníci rómskeho etnika, sú iné než hodnoty preferované príslušníkmi majoritnej kultúry. Inakosť je prirodzeným prejavom osobitosti každej kultúry, ale negatívom v tomto prípade je poradie priorít: v hodnotovom rebríčku Rómov sa nachádza vzdelanie, ktoré je kľúčom k lukratívnejším a spoločensky oceňovaným postom, na jednom z posledných miest. Toto nedocenenie hodnoty vzdelania komunitou sa negatívne prejavuje v prístupe jednotlivých členov komunity k učeniu a nadobúdaniu vzdelania ako odbornej kvalifikácie – nutnej podmienky na získanie prevažnej väčšiny pracovných miest.

*Priority*. Ak pre príslušníka západnej kultúry je typický individualizmus<sup>2</sup> pre rómsku komunitu je osobitne dôležitý pocit spolupatričnosti. Najdôležitejšou prioritou v živote Rómov je rodina. Široká rozvetvená rodina poskytuje všetky vedomosti a zručnosti potrebné v komunite na prežitie, v týchto intenciách usmerňujú starší členovia mladších príslušníkov rodiny.

Na rozdiel od malej, mononukleárnej rodiny typickej pre majoritnú spoločnosť je rómska rodina v skutočnosti veľkorodinou, ktorá predstavuje súžitie širokého spoločenstva dvoch až troch generácií. Rodina je mnohopočetná, do takejto veľkorodiny (rodinného klanu) patria napr. aj všetci príbuzní žien, ktoré si

---

<sup>1</sup> komplexnejší pohľad na situáciu možno nájsť v údajoch štatistického úradu SR, Sčítanie domov, obyvateľov a bytov. 2001, [www.statestics.sk](http://www.statestics.sk) 2005-11-01.

<sup>2</sup> k tejto skupine kultúr priradujeme aj slovenskú majoritnú spoločnosť

zobrali za manžela muža z tejto rodiny. Veľkorodina predstavuje základnú sociálnu jednotku, v ktorej sa určuje rodinný pôvod detí menom po rodičoch. Každý člen v rodine má svoje miesto. Rómovia veľkú úctu prejavujú matkám, vážnosť a úctu má aj stará matka a starý otec, ktorých ostatní členovia komunity na slovo počúvajú. Jedným z hlavných znakov veľkorodiny je *sociálna solidarita* spájajúca navzájom všetkých členov rodiny. V rodine ostávajú mládenci i dievčatá ktorí nevstúpili do manželského zväzku, rovnako ako siroty a najstarší členovia rodiny. Chorí a starí ľudia sú doopatrovaní v rodine, kde vyrástli, a len zriedkavo sa stáva, že takíto odkázaní členovia sa dostanú do nemocnice alebo do domova dôchodcov. Pocit spolupatričnosti je taký silný, že chorý človek nikdy nezostáva sám: *keď je hospitalizovaný, zostávajú členovia rodiny alebo aspoň manželka, ak ide o manžela, spolu s chorým v nemocnici aj cez noc. Členovia rodiny mu prinášajú domácu stravu a sú každú možnú voľnú chvíľku s ním. Jedinec z tradičnej rómskej rodiny nezostáva sám, ani doma, ani v nemocnici, ani na smrteľnej posteli* (<http://www.rpa.sk>).

Štruktúra rómskej society je prísne hierarchizovaná a navonok uzavretá, so záväznými povinnosťami jej členov a jej následnými sankciami pri nedodržaní vnútorných pravidiel komunity. Hlavou a nositeľom prestíže je otec rodiny. I keď reprezentuje rodinu navonok a je oficiálnym predstaviteľom rodiny, v uzavretej osade je hybnou silou matka, ktorá rozhoduje o financiách, vybavuje administratívne záležitosti na úradoch, dokonca vyberá partnerov pre svoje deti. Žena je vždy zodpovedná za chod domácnosti, rovnako ako za zabezpečenie dostatku jedla pre rodinu. Dôležité je aj poznanie, že práve **matka rozhoduje o vzdelávaní svojich detí**. V rómskej rodine žena ako matka zohráva dôležitú úlohu. *Ak však nemôže mať deti, je neplodná, je v tejto societe na poslednom rebričku spoločenského hodnotenia* (<http://www.rpa.sk>).

*Výchova detí v rómskej rodine.* Osobitnú pozornosť a starostlivosť venujú Rómovia svojim prvorodeným deťom, najmä ak je ním chlapec. Ak sa v rómskej rodine narodí syn, znamená to pre rodinu silu a moc rodu. Syn je tým členom rodiny, ktorý zastupuje otca navonok, je rešpektovaný sestrami, hoci sú aj staršie. Aj matka sa vo výchove zameriava na najstaršie deti a učí ich hlavne starať sa o mladších súrodencov a ctiť si rodičov, starých rodičov a starších členov komunity.

Podobne ako u prírodných národov, aj tu svet dieťaťa splýva so svetom dospelých. Deti sa učia napodobňovaním, chlapec pri prácach v domácnosti pracuje vždy s otcom, dievča vždy s matkou. Deti sú veľmi fixované na svojich rodičov, od ktorých sa veľa učia napodobňovaním. V rodinách sa dedí profesia otcov na synov najmä v muzikantských rodinách alebo v rodinách, kde sa otec venoval tradičnému remeslu, napr. ako kováč alebo murár.

Ľudí z majoritnej spoločnosti často udivuje, ako malé rómske dievčatká vykonávajú činnosti, ktoré v majoritnej spoločnosti vykonávajú dospelé ženy (domáce práce, varenie, pranie bielizne). Tak sa dieťa veľmi skoro stáva samostatným jedincom v rodine, schopným samostatne vykonávať jednotlivé práce. Nikdy však nie je nezávislé v otázkach rozhodovania, tu vždy zaň rozhodnú starší. Intencionalita výchovy, rovnako ako mravné hodnotenie takmer nejestvuje, deti sa trestajú len výnimočne. Výchova i kontrola výchovných priestupkov je záležitosťou celej komunity.

Ako prvý dôležitý krok na ceste prekonávania izolácie etnika je zlepšenie životných podmienok. Tieto sú vyjadrené predovšetkým kvalitou (štandardom) bývania, ktorá sa odráža v zdravotnom stave populácie.

a) *Nízka kultúra bývania.* Súvisí s prehustenosťou rómskych osídlení. Na Slovensku evidujeme 50 – 60 rómskych osád, kde na malom priestore žije veľké množstvo ľudí. Ak podľa štatistických zistení u bežnej populácie pripadá na jednu osobu jedna miestnosť, priemer chudobnej rómskej populácii predstavuje šesť osôb na jednu obytnú miestnosť. Vážnym problémom je crowding, stiesnenosť spôsobená prehustenosťou obývania vo vnútri osád, život veľkého množstva ľudí na malom priestore: „...celá problematika sa začala skúmať, ...keď sa zistilo, že prehustenosť obyvateľstva súvisí so zvýšenou sociálnou patológiou – napr. so zvýšenou kriminalitou“ (Tokárová, 2003, s. 413).

Vážnym problémom je aj nedostatočný štandard bývania, súvisiaci s absenciou základného vybavenia obydli, napr. toaliet a kúpeľní, čo znemožňuje budovanie základných hygienických návykov najmä u detí. Mnohé z detí nemajú ani vlastné lôžko a základné oblečenie.

b) *Zvýšené zdravotné riziká etnika.* V tejto etnickej menšine je preukázateľne vyššia úmrtnosť novorodencov, kratšia priemerná dĺžka života dospelých ako i častejší výskyt akútnych a chronických onemocnení (pozri bližšie Kráľovská, 2005). Oproti majoritnej populácii sa prejavuje aj výrazne horší zdravotný stav (znížená pracovná schopnosť a invalidita) u dospelých Rómov. Zlá situácia je sťažená dlhodobou materiálnou depriváciou a nevhodným životným štýlom toho obyvateľstva, v ktorom majú pomerne veľké zastúpenie deti. Zložitú situáciu detí v chudobných rodinách etnika ešte zhoršuje vysoká nezamestnanosť oboch rodičov v rodine, nízka úroveň zdravotnej starostlivosti, a to aj vplyvom nízkeho prezdravotného uvedomenia rodičov.

## 2.4 Kultúra chudoby

*„Chudoba je najstarší sociálno-politický problém, ktorý spoločnosť musela riešiť a pretrváva do súčasnosti. Fenomén chudoby je mimoriadne významná*



*kategória, pretože jej dôsledky a riešenie sú kritériom sociálnej vyspelosti spoločnosti“ (Kováčiková, 2005, s. 64). V etnických minoritách sa chudoba vyskytuje oveľa častejšie než u ostatných príslušníkov spoločnosti. Vyskytuje sa v rôznych podobách – ako stav, pozícia, alebo i kondícia človeka. Extrémna chudoba je často uvádzaná ako príčina, ale aj ako následok vylúčenia zo spoločnosti. V dlhodobom pôsobení viacerých generácií predstavuje trvalý stav, ktorý sa udržuje kolobehom kultúry chudoby v rodinách. Chudoba je sociálne podmienená predovšetkým nedostatočným vzdelávaním. Sociálna inklúzia je výzvou proti chudobe a podporou sociálnej kohézie. Na Slovensku sú chudobou ohrozené podobné skupiny ako v Európskej únii (pozri bližšie Kováčiková, 2005). Patria k nim ľudia zdravotne znevýhodnení, ľudia s nižším vzdelaním, viacdtné rodiny, ale i rodiny, kde sa o rodinu stará len jeden z rodičov. V každej sociálnej skupine ohrozenej chudobou predstavujú deti najohrozenejšiu časť populácie. Dospelí sa v rôznej miere podieľajú na chudobe, v ktorej sa ocitnú a svojim správaním buď prispievajú k prehľbovaniu chudoby, alebo s ňou bojujú a snažia sa odraziť od dna, iní ju zas apaticky prijímajú. Ale deti si chudobu nevyberajú, deti sa v chudobe ocitajú.*

Chudoba, ktorá sa javí spočiatku len ako materiálny deficit, sa postupne stáva bariérou v myslení dieťaťa. Ako jedna z hlavných prekážok zabraňuje napĺňaniu potrieb<sup>3</sup> žiaka, v hraničnej podobe počas dlhodobého pôsobenia znamená až sociálne vylúčenie. Ide o začarovaný kruh, v ktorom sa dieťa ocitne, čiže kolobeh, z ktorého je ťažké dostať sa bez vonkajšej pomoci. Strádanie dieťaťa od raného obdobia počas celého detstva znamená stratu schopnosti naplňať vlastné ambície, a dokonca stratu ambícií samotných. „Je to o to horšie, že *„kultúra chudoby skrze svoj účinok na deti má tendenciu generačného prenášania“* v rodinách (Lewis in Thompson, 2001, s. 64). Teda *„reprodukcia rodinnej kultúry (prenášanie kultúrnych vzorcov) predstavuje generačné prenášanie pretrvávajúcich sociálnych nerovností“* (Katrňák, 2004, s. 21). Kultúra chudoby komunity sa odráža v kultúre rodiny, jej celkovej pasivite, v strate nádeje a viery v lepšiu budúcnosť. *„Tento stav vyvoláva bezútešnosť, beznádej, stratu zmyslu života..., ...život je prázdny, nenaplnený, bezperspektívny“* (Hudecová, 2004, s.75). Následky kultúry chudoby v školskom prostredí nie sú ešte dostatočne preskúmané. Pritom absencia ambícií u žiaka vážne ovplyvňuje jeho zameranosť na školskú úspešnosť a ďalšie štúdium: *„...žiaci zo*

---

<sup>3</sup> Európska komisia vo svojom krátkom komuniké označila za hlavný problém rozvoja informačnej spoločnosti v stredoeurópskych pomeroch práve *kultúrne a sociálne rozdiely*, ktoré predstavujú bariéru zaradenia sa do spoločnosti a spôsobujú exklúziu. Priemerná miera populácie v riziku chudoby je na Slovensku vysoká – až 21% oproti Česku, kde to je 8 % (EurActiv/sociálna politika). Chudoba pôsobí proti stratégii trvalo udržateľného rozvoja, preto EÚ medzi hlavné výzvy zaradila sociálnu inklúziu a občianstvo.

*znevýhodnených sociálnych kategórií počas dospievania nedokážu reálne zvažovať svoju budúcnosť a investovať do nej* (Rosa, 2004, s. 6).

Aj na Slovensku sa v posledných rokoch rozširuje kultúra chudoby. Hoci celosvetovo sa považuje za obrovský problém už celé desiatky rokov,<sup>4</sup> v slovenských pomeroch sme si rozširovanie negatívneho javu, keď sa veľké percento obyvateľstva prepadá do chudoby, najmä pre jej skrytú podobu, akosi nepripúšťali.<sup>5</sup> Slovensko ako krajina má typ vidieckeho osídlenia s prevahou malých sídiel<sup>6</sup>, čo prispieva k skrytej podobe chudoby. Sociálna kontrola vidieckej spoločnosti spôsobuje, že mnohé rodiny, ktoré sa ocitli v hmotnej núdzi a ktoré by pomoc mohli dostať, nežiadajú sociálnu výpomoc, obávajú sa verejného odsúdenia spoluobčanmi, či onálepkovania „neschopní“ alebo „leniví.“ Často radšej žijú vo veľmi skromných podmienkach, ale štát o pomoc nepožiadajú. Deti v týchto rodinách trpia, sú obmedzované v napĺňaní základných fyziologických a duchovných potrieb i záujmov. Tento stav neplatí v oblastiach, najmä východného Slovenska, kde je tak vysoká nezamestnanosť, že obyvatelia celých častí obcí a sídiel sú bez práce, v duchu myslenia „všetci sme na jednej lodi“ sa problém zakrývania, utajovania hmotnej deprivácie vôbec nevyskytuje. Naproti tomu obyvatelia rómskych osád sa na túto pomoc štátu spoliehajú, a priam ju od štátu očakávajú. Nemožno im však vyčítať niečo, čo sa naučili za niekoľko desaťročí života v predošlom spoločenskom systéme, ktorý sa k nim správal ako k infantilným spoluobčanom. Sociálne opatrenia v období socializmu boli namierené na materiálne zabezpečenie etnika, zanedbala sa však kultivácia duchovnej stránky života, čo sa vypuklo prejavilo v jeho súčasných problémoch.

*Skupiny a jednotlivci najviac ohrození chudobou.* Okrem rodín, kde sú rodičia nezamestnaní, chudoba ohrozuje deti vo viacdenných rodinách i tam, ktoré žijú v neúplných rodinách bez jedného z rodičov (zvyčajne bez otca). Osobitnou skupinou sú ale i znevýhodnení žiaci, preto je dôležité zamerať školskú inklúziu na takýchto žiakov. Paradoxne aj v tomto smere ide v rómskej populácii

---

<sup>4</sup> Všeobecná deklarácia ľudských práv prijatá Generálnym zhromaždením OSN v roku 1948, v článku 25 definuje, že „každý má právo na prijateľnú životnú úroveň pre seba a svoju rodinu, vrátane výživy, ošatenia, bývania, lekárskej starostlivosti a nevyhnutných sociálnych služieb, ako aj na zabezpečenie v prípade nezamestnanosti, choroby, invalidity, ovdovenia, staroby a inej straty prostriedkov na živobytie za okolností mimo jeho kontroly.“

<sup>5</sup> I v časoch „budovania socializmu“ existovala vo svojej latentnej podobe V súčasnom pôsobení národnej školskej politiky ide o nadviazanie na lisabonskú stratégiu, s dôrazom potreby mladých ľudí (podporu vzdelávania, pracovnú mobilitu). Bez dôslednej sociálnej inklúzie však nie je možné splniť lisabonské ciele.

<sup>6</sup> Index urbanizovanosti hovorí o podiele rozdelenia osídlenia medzi dedinu a mestom. Na Slovensku máme v porovnaní s ostatnou Európou vysoké percento obyvateľstva žijúce na vidieku.

*o viacnásobné ohrozenie* – väčšina rodičov má nízke vzdelanie, ak nejaké má<sup>7</sup>, rodiny sú mnohopočetné a deti aj zo zdravotného hľadiska sú viac ohrozené chorobami s trvalými následkami, ktoré predstavujú obmedzenie v sebauplatnení v dospelom živote.

Proces inklúzie zahŕňa integráciu zdravotne oslabených a znevýhodnených žiakov do bežného školského života, akcentuje sociálny kontext – zlepšenie životných a pracovných podmienok, a to i problémových skupín mládeže (pozri bližšie M. Potočárová, 2005) v koexistencii s bežnou populáciou.

#### Otázky

Ako vzniká kultúra chudoby?

Ktoré skupiny obyvateľstva sú chudobou najviac ohrozené?

Ako sa prejavuje kultúra chudoby?

#### Úloha na empatiu:

Predstav si, že by si mal rozhodovať o ekonomickom šetrení v domácnosti. Z ktorých položiek (výdavkov) by si šetril?

Vieš si predstaviť, že by si nemal topánky a bol by to dôvod, prečo nemôžeš do školy?

---

<sup>7</sup> Napriek tomu., že od čias osvieteneckých reforiem Márie Terézie je na Slovensku zavedená povinná školská dochádzka, negramotnosť v rómskej populácii nie je ničím výnimočným.

## 3 ŠKOLA

### 3.1 Pojem a funkcie školy

“V tradičných spoločnostiach bola osou reprodukcie rodina a ekonomický kapitál, v moderných spoločnostiach je to škola a vzdelanie človeka.”

(Katrňák, 2004, s. 19).

Škola ako spoločenská inštitúcia je zameraná predovšetkým na vzdelávanie, v holistickom pohľade však predstavuje aj významný zabezpečovací mechanizmus tradovania kultúrnych hodnôt spoločnosti. Popri vzdelávaní medzi dôležité úlohy školy patrí aj odovzdanie kultúrnych hodnôt, ktoré by mala nastávajúca generácia rozvíjať v ďalšom živote.

Rovnako ako kultúra aj škola je produktom spoločnosti. Významne sa podieľa na reprodukcii a upevňovaní politiky štátu ako spoločenského systému. Práve pre vysokú mieru intencionality ju štát hneď na prvopočiatku jestvovania legitimizoval. Škola predstavuje „*implicitné sprostredkovanie vzorov činnosti typických pre inštitúciu*“ (Kaiser – Kaiserová, 1995, s. 69). Zároveň je polyfunkčným kultúrnym výtvorom, ktorý je schopný sebareprodukcie, t. j. okrem cieleného uchovávanía celospoločenskej kultúry má tendenciu zachovávať vlastnú kvalitu.

Vo vzťahu k spoločnosti i žiakovi plní vzdelávacia inštitúcia viaceré významné funkcie. Medzi najdôležitejšie patrí informatívna, formatívna, profesijná, integračná, kvalifikačná a socializačná funkcia. Nemeckí autori u nás známej všeobecnej pedagogiky Kaiser – Kaiserová uvádzajú tieto funkcie školy v pohľade sekundárnej socializačnej inštitúcie:

- a) Vzdelávacia alebo personalizačná funkcia. Škola poskytuje žiakovi špeciálne vedomosti, otvára nové významové oblasti na dosiahnutie vývinu a rozvoja osobnosti.
- b) Ďalšou dôležitou je *integračná funkcia*. Škola ako spoločenská inštitúcia zastupuje štát a žiak so začlenením do školy vstupuje do oficiálnych štruktúr štátu – škola uvádza jednotlivca do spoločensko-politického systému.
- c) V neposlednom rade významnou na prežitie jednotlivca v spoločnosti je *socializačná funkcia*. Škola je nielen miestom socializácie, ale predovšetkým inštitúciou, ktorá otvára prístup k ďalšiemu (vyššiemu alebo nižšiemu) vzdelaniu. Vzdelanie je kľúčom, predpokladom pre výkon povolania.

- d) Z hľadiska skúmania problematiky kultúry nás zaujíma aj akulturačná funkcia školy ako kultúrnej inštitúcie: „je orientovaná na vypestovanie kultúrnosti myslenia a konania“ (Obdržálek a kol, 2003, s. 26 – 28), nie ako proces kultúrnej zmeny (Maříková et al., 2000). Vo všeobecnosti sa medzi úlohy školského vzdelávania považuje aj výchova ku kultúrnosti myslenia a konania, ku výchove kultivovanej osobnosti (estetickej, mravnej, rozumovej). Kultúra spoločnosti, bohužiaľ, prevažne len majoritnej, sa premieta do obsahu vzdelávania v školách prostredníctvom transformácie do jednotlivých vyučovacích predmetov.
- Do školy si dieťa prináša kultúrne vzorce z rodiny. Tieto sa výrazne podieľajú na formovaní (deformovaní) výchovných princípov školskej výchovy. Minoritné kultúry a subkultúry etnických menšín majú odlišné priority (napríklad náboženstvo), uznáva iné hodnoty i hodnotový rebríček, normy, pravidlá správania, kultúrne vzory a i. Keďže škola má osnovy prispôbené požiadavkám prevládajúcej kultúry, výchova dieťaťa z takejto rodiny sa dostáva do rozporu so školou.
- Nakoľko škola je aj miestom, kde sa stretáva a konfrontuje kultúra školy a kultúra žiaka, ktorú si priniesol z rodiny, vznikajú často špecifické školské problémy vyplývajúce z rozdielov medzi deťmi. Ak je rozdiel medzi kultúrou rodiny a kultúrou školy výrazný, do popredia začnú vystupovať negatívne dôsledky selektívnej funkcie školy.
- e) Ochranná a kompenzačná funkcia školy. Škola je prvou oficiálnou inštitúciou, prostredníctvom ktorej sa dieťa vstupuje do spoločnosti. Aj keď zodpovednosť za dieťa nesie rodina, škola sa má spolupodieľať na zabezpečení jeho zdravého vývinu. Okrem vzdelávania by malo školské pôsobenie vplývať na žiaka podporne a stimulujúco tak, aby napomáhalo v optimálnom sebarozvoji a mohlo žiakovi plne rozvinúť svoje schopnosti. Školská inštitúcia by mala v žiakoch budovať uvedomovanie si vlastnej hodnoty a poznanie ľudských práv. V príprave žiaka na život v spoločnosti škola pripravuje a chráni žiaka pred nástrahami vonkajšieho sveta aj preventívnymi programami (protidrogový program, antistresové programy, projekty zdravej výživy a pod) a preventívnymi kurzami.

### 3.2 Kvalita školského vzdelávania

Nie všetky deti dostávajú v rodine, kde vyrastajú, tú najvhodnejšiu výchovu. Zmyslom školského vzdelávania by malo byť prekonávanie podnetových a rozvojových deficitov, ktoré si dieťa prináša do školy z rodinného prostredia. Škola by mala zabezpečiť rovnosť šancí pre všetky deti spoločnosti. V skutočnosti škola už od začiatku školskej dochádzky predpokladá u detí určitú úroveň

vypelosti (školskú mentálnu, sociálnu i fyziologickú zrelosť) a kladie pre niektoré deti nespĺniteľné požiadavky, ktoré tento prinesený deficit ešte prehľbujú. Tak sa deti podľa úrovne ako zvládajú školské úlohy, hneď od začiatku diferencujú a selektujú na šikovné, pracovité a na tie menej šikovné. Tie menej úspešné začínajú pociťovať neúspech – nedostavuje sa u nich pocit uznania (nenapĺňa sa potreba ocenenia); ak sa k tomu pridruží posmievanie zo strany spolužiakov, pociťujú zahanbenie a poníženie, začínajú sa sami od sociálnej skupiny oddeľovať, až sa ocitnú na okraji skupiny, niekedy až v úplnej izolácii.

Tieto prejavy nerovnosti sa však v školskej praxi súčasných škôl u detí naďalej prehľbujú. Problémy veľkej časti žiakov so školou sú dôkazom, že súčasná škola nekompensuje, ale naopak prehľbuje rozdiely medzi deťmi.

K zmierneniu nerovností by priniesli niektoré kroky, ktoré by prispeli k zabezpečeniu vyrovnávania vzdelávacích šancí, čo by podstatne oslabilo súčasnú výrazne selektívnu funkciu školy. Výskum gramotnosti PISA (2003) popri zistených nedostatkoch vo vzdelávaní žiakov v slovenskom školstve poukázal i na závažnú skutočnosť formálneho vzdelávacieho systému – školy, ktoré (materské školy – ako dokázal výskum – jediné zo vzdelávacích inštitúcií plnia kompenzačnú funkciu) sú výrazne selektívne. Medzinárodná komparácia zároveň poukázala na zarážajúci fakt, že v súčasných podmienkach slovenského školstva nie je poskytovaná rovnaká *kvalita* vzdelávania všetkým občanom tak, ako to zaručuje Ústava SR. Štát svojou školskou politikou nenapĺňa hlavné kritérium meritokratickej spoločnosti, t. j. pri štarte žiakov do života i v priebehu procesu formálneho vzdelávania nezaručuje rovnaké vzdelávacie šance pre všetkých (pozri bližšie J. Průcha, 2002). V súčasnosti je úspešnosť žiaka v škole viac predurčená úrovňou kultúry rodiny žiaka a sociálno-ekonomickým statusom jeho rodičov, než prácou a úsilím žiaka.

Ako ukazujú výsledky výskumu, úroveň školského vzdelávania kvalitatívne kolíše v jednotlivých regiónoch, v mestách je výrazne vyššia než v obciach. Úroveň poskytovaného vzdelávania preukázateľne klesá už v obciach pod 15 000 obyvateľov. *Vidiecke školy poskytujú nižšiu kvalitu vzdelávania než mestské školy*, čo je zarážajúci fakt, keď si uvedomíme, že Slovensko je agrárna krajina s vyšším percentom obyvateľstva žijúcim v menších obciach, než je to v krajinách západnej Európy<sup>8</sup>. Školy s počtom obyvateľstva pod 15.000 obyvateľov tvoria vysoké percento podielu z celkového počtu škôl.

V súčasnosti sa stáva bežnou situácia, keď ekonomicky lepšie situovaní rodičia posielajú svoje deti z dediny do mesta už od prvého ročníka do základnej školy. I tu sa potvrdzuje, že *vzdelanostné rozdiely sú predovšetkým sociálne* (Katrňák, 2004, s. 17).

---

<sup>8</sup> Index urbanizovanosti hovorí o podiele obyvateľstva v dedinách a mestách na Slovensku (je v porovnaní s ostatnými krajinami jedným z najnižších v Európe).

Musíme konštatovať, že k prehĺbeniu rozdielov medzi vzdelávaním v dedinských základných školách a mestských základných školách prispieva i súčasná legislatíva. Podľa mnohých odborníkov k zväčšovaniu rozdielov medzi kvalitou vzdelávania v dedinských a mestských školách (k prehĺbeniu selektívnej funkcie) prispieva aj nesprávna (neusmernená?) realizácia kompetenčného zákona. Nemožno poprieť, že najzásadnejšie zmeny na regionálnej úrovni nastali v súvislosti s pôsobnosťou nového kompetenčného zákona č. 416/2001 Z. z. Práve od čias zániku okresných školských úradov (1. 7. 2002) je situácia s metodicko-poradenským servisom základných škôl v obciach zložitá, lebo platnosť zákona spôsobila v metodickom riadení základných škôl dvojkoľajnosť: mestá spravujúce na území mesta viac základných škôl mali zákonite Ministerstvom školstva Slovenskej republiky z rozpočtu pridelený väčší objem finančných prostriedkov, dokázali združiť finančné prostriedky a vytvoriť fond na pracovné miesto metodika (v postavení zamestnanca školského úradu). Podmienkou na vytvorenie školského úradu bolo najmenej 1 000 žiakov ZŠ, väčšina obcí nespĺňala podmienky na vytvorenie školského úradu aspoň s jedným metodikom. Podobne sa diferencovala aj práca externých metodikov v obciach a mestách. I tu musíme vidieť jednu z príčin zväčšujúcich sa rozdielov v kvalite vzdelávania medzi dedinou a mestom (Pavlov, 2003, s. 35).

K zväčšovaniu rozdielov medzi kvalitou vzdelávania v dedinských a mestských školách prispieva aj nižšia kvalifikovanosť učiteľov na vidieckych základných školách. „Školská reforma, riadenie škôl a činnosti realizované v škole sú podmienené organizáciou a predpismi. Rozhodujúce miesto pri nich však zohrávajú ľudia a ich činnosť...“ (Obdržálek, 1996, s. 57). Pri riešení deficitu vzdelávania v obciach je dôležité vytvorenie účinných opatrení zameraných na vyrovnávanie vzdelanostnej úrovne vzdelávania v jednotlivých školách. Najdôležitejšie je personálne obsadenie škôl 1. stupňa kvalifikovanými učiteľmi, osobitne to platí pre malé „školy len s prvým stupňom ZŠ, kde je situácia najväčšia“ (Beňo, 2001, s. 106). Pri udelení právnej subjektivity školám sa nepočítalo s nutnosťou zaviazat' riaditeľov škôl zodpovednosťou za 100 % kvalifikovanosť s povinnosťou okamžitého uprednostnenia kvalifikovaného záujemcu pred nekvalifikovaným, alebo učiteľom s výnimkou. Za označením učiteľ s výnimkou sa skrýva maturant, prípadne inžinier, alebo absolvent neučiteľského štúdia, ktorý študuje. Nástrojom by mohlo byť napr. 100 percentné osobné ohodnotenie riaditeľa len v prípade, že škola ktorú riadi má 100 percentné obsadenie kvalifikovanými učiteľmi.

Na druhej strane, ďalším závažným faktom je vysoký priemer učiteľov v praxi. Keďže vekový priemer učiteľa základnej školy je štyridsaťtri rokov, je nutná aktualizácia poznatkovej základne formou pravidelného odborného doškolovania starších učiteľov tak, aby si doplnili odborné vedomosti a rozšírili profesijné

kompetencie o nové spôsobilosti, ktoré si vyžaduje súčasná pedagogická realita (napríklad projektovanie, implementácia inovácií do časovo-tematických plánov, práca so žiakom podľa individuálneho vzdelávacieho programu).

### 3.3 Kultúra školy

Z pohľadu kultúry školy edukácia predstavuje len jeden z prostriedkov skultúrňovania osobnosti. Ide o formotvorné pôsobenie učiteľa a výchovných pracovníkov, ktorí ovplyvňujú, usmerňujú a tým skultúrňujú žiaka prostredníctvom cieleného procesu (uspôsobovania, cibrenia, skvalitňovania), obsahu vzdelávania a ďalších didaktických nástrojov. V školskej kultúre sa osobitne akcentuje cielené zdokonaľovanie, ale samotná kultúra školy je nástrojom zušľacht'ovania.

Školská kultúra má špecifické znaky kultúry inštitúcie:

- A) Dynamizmus – škola ako inštitúcia mala do roku 1989 dlhodobo ustálenú organizačnú štruktúru, ktorá v súčasnosti v procese transformácie prechádza procesom zmien (Milénium, 2002). Okrem zásahu školskej reformy je vystavená vplyvu zvonku, čo má za následok i nesporné pozitíva – inovácie koncepcie, ako i modernizácie procesu, ktoré vyvolávajú následne ďalšie zmeny v organizácii, riadení a priebehu školského vzdelávania. Najvýraznejšie sa prejavujú typické znaky konkrétnej školskej kultúry prejavujú v každodenne plynúcom živote školy, i keď niektoré signifikantné prejavy typické pre danú kultúru sa prejavujú i v spôsobe prežívania výnimočných udalostí, ako sú sviatky, slávnosti, koncerty, športové podujatia a slávnostné zhromaždenia. Chod školy sa v priebehu školského roka riadi jednak schváleným plánom práce školy, finančným rozpočtom a školským poriadkom. Okrem toho do života školy vstupujú aj rôzne neočakávané udalosti – obohacujúce spoločenské udalosti, výchovné koncerty, návštevy významných osobností, ale i neočakávané, nežiaduce udalosti, zasahujúce a narúšajúce život školy – napr. choroby (vírusové ochorenia ako chrípková epidémia), rôzne havárie a úrazy. Život školy sa z roka na rok už v plánoch a zámeroch obmieňa a dotvára realitou – nie je konštantou, ale je niečím dynamickým, čo je neustále modifikované. Ide o premenlivosť kultúry školy.
- B) Variabilná štruktúra – na rozdiel napríklad od orgánov obecnej samosprávy je zloženie poradných, odborových a rozhodovacích orgánov v škole (rada školy a pedagogická rada, predmetové komisie) nestále a pravidelne sa obmieňa. Okrem schválenej koncepcie, plánu práce školy na jeden rok a učebného plánu inštitúciu svojou filozofiou práce dotvárajú ľudia a ich pedagogické myšlienky. Na druhej strane je tu heterogénna skladba žiakov rôzneho veku, pochádzajúcich z rôzneho domáceho prostredia, ktorí si z rodín do školy prinášajú rôzne obsahy symbolov, vzorov (idolov) ako i nadobudnuté rôzne



modely správania. Všetky tieto komponenty sú pod vplyvom školskej výchovy a za prebiehajúcich vývojových procesov (rastu a zrenia) žiackych osobností.

- C) Znásobenie účinku spolupôsobením komponentov edukácie. Celkovo pojem kultúry školy odráža viac než je len súčet komponentov zahrňujúcich školskú inštitúciu, učiteľov, žiakov a zamestnancov školy. Život školy formuje súbor individuálne odlišných, vonkajších podmienok, ktoré sa spolupodieľajú na vytváraní špecifickej klímy. Kultúra školy je produktom interaktívnych procesov jednaní a prelínania mikroklímy jednotlivých tried s modelmi rôznych kultúr rodín žiakov a ich jedinečnou kultúrou. Ich vzájomnou interakciou sa spoluvytvára konkrétna podoba školskej kultúry. Pedagogické pôsobenie sa odvíja v závislosti od školských podmienok; v súčasnosti zásluhou právnej subjektivity predstavuje každá škola relatívne autonómny systém, rozhoduje sama, ako a do akej miery budú jednotlivé podmienky okolia a vlastného sociálneho systému brané na zreteľ a spracované.

Dlhé obdobie bol školský život úplne uzavretý pred životom spoločnosti. Musíme konštatovať, že od prelomového roka 1989 sa ani v súčasnosti stav v zásadných otázkach organizácie života školy a jej prístupu k rodičovskej verejnosti, príliš nezmenil. Podobne je tomu aj s obsahom vzdelávania, ktorý naďalej vyjadruje výchovné ciele väčšinovej kultúry spoločnosti a rôzne iné podoby kultúr, subkultúr, ľudových kultúr, ktorých prejavom je napríklad ešte vo viacerých oblastiach živé nárečie (pozri bližšie Kováčová, 2005), ale i iné prejavy kultúr menšín v školskom prostredí celkom ignoroval. Kultúra spoločnosti sa reprodukuje (uchováva a traduje) prostredníctvom transformácie do obsahu výchovy a obsahu vzdelávania v štátnych školách. Je nesporné, že práve vzdelávacie procesy predstavujú prostredníctvom obsahu vzdelávania najintenzívnejší spôsob osvojovania si kultúry jednotlivcom.

Organizácia inštitúcie. Kultúra školy ako kultúra inštitúcie sa v každodennom živote riadi osobitnými smernicami a pravidlami. Tieto pravidlá určujú stupeň organizácie a spôsob práce školy, čo sa odráža v sociálnej klíme školskej inštitúcie. Zvyčajne je pre daný typ školskej inštitúcie typická. Organizáciu života základnej školy určujú organizačné predpisy, ako je ročný plán práce, pracovný poriadok zamestnancov školy (pedagogických a nepedagogických pracovníkov) a školský poriadok, ktorý vymedzuje povinnosti žiakov konkrétnej školy. Okrem toho organizáciu školského roku usmerňujú smernice Ministerstva školstva SR, ktoré sú pre základné školy záväzné. Pod pojmom kultúra organizácie môžeme rozumieť *organizačné znaky štruktúry, organizačnú klímu a procesy rozvoja školskej inštitúcie* (pozri bližšie Rýdl, 2002). Organizačné štruktúry školy vyjadrujú, akým spôsobom je škola usporiadaná (riešenie prevádzky školy, zaužívané organizačné formy vyučovania, zostavovanie rozvrhu, využívanie klubovne

a odborných učební, koordinácia rozvrhu s voľno-časových aktivít, priestory využívané na prenájom alebo podnikateľské aktivity). Určujúcim je spôsob, akým sa uplatňuje rozhodovanie, t. j. ako sú schvaľované a rozdeľované úlohy, napr. direktívnym rozhodnutím vedenia školy alebo vzájomnou dohodou medzi učiteľmi. Postavenie a funkcie učiteľského zboru ako kolektívu.

*Ciele školy* sa odvíjajú od manažmentom realizovanej filozofie vzdelávania, preferovanej teórie vzdelávania, od etiky (dôslednosti) práce pedagogického zboru, stanoviska školskej rady, zámerov pedagogickej rady školy, ktoré vymedzujú pragmatické ciele v kurikule zabezpečujúce existenciu (nábor žiakov) a samotný chod (prevádzku) školy. Hoci z hľadiska výchovy má rodina nezastupiteľné miesto, škola ako druhý formotvorný a socializačný činiteľ má medzi hlavnými cieľmi výchovy aj úlohu formovať žiaka ako samostatne a kriticky mysliacu individualitu. Z toho vyplýva, že škola nesmie byť len inštitúciou, ktorá sprostredkováva poznatky, ale musí byť aj miestom, kde spolupôsobia faktory rodiny a školy. Len takéto pôsobenie bude zárukou prehlbovania osobnostného rozmeru žiaka, kde sa prejaví synergický efekt tohto spolupôsobenia.

*Personálne zabezpečenie* školy je rozhodujúce nielen pre kvalitnú výučbu: aká dobrá je konkrétna škola, rozhodnú nakoniec ľudia, všetky osoby zainteresované na interaktívnom pôsobení. Na jednej strane kompetentní profesionáli – učiteľský zbor (vzdelanie, prax a odborné skúsenosti) a školskí zamestnanci (rozumné hospodárenie, plánovanie a predvídanie, starostlivosť o čistotu, kvalita poskytovanej stravy a pod.), na druhej strane rodičia a žiaci a ich ochota spolupracovať. Vzťahy predstavujú všetky medziľudské prejavy a formy, ktoré sa podieľajúce sa týkajú organizačného jednanja (napr. zaobchádzanie s rozdielnymi prístupmi k vzdelávaniu, riešenie konfliktov, uplatňovanie rozhodovania, kontrola kvality práce, spôsob vedenia školy a spôsob jednanja s verejnosťou), ale i vedenie procesov učenia a vyučovania.

Pre dobrú kultúru školy je dôležité uplatňovanie demokratických princípov riadenia (deľba moci). Ukazovateľom miery demokracie je spôsob, ako dochádza k rozhodnutiam o otázkach školy, jej života a smerovania do budúcnosti, do akej miery sa akceptujú názory rodičov a predstaviteľov samosprávy. Dôležitým prejavom demokracie je spolupráca rodičov s radou školy – napr. aké sú formy vplyvu rodičov a miestnej samosprávy a ako sa uplatňujú v škole, ako prebiehajú procesy hlasovania, do akej miery sa využíva detský parlament v škole. Kontakt školy s vonkajším svetom sa týka vzťahov školy k lokálnemu prostrediu školy a ku svetu, v ktorom žijú žiaci a ich rodičia. Ide tu tiež o spôsob a kvalitu kooperačných vzťahov a otvorenosť školy voči spolupráci či ďalším organizáciám a inštitúciám.

*Stratégie* sa vzťahujú na používané metódy, procesy i prostriedky pedagogického plánovania zamerané na vývoj a implementáciu projektov. Ide aj o spôsob riešenia problémov (napr. analýza, aplikácia a formy zapájania),

osobnostný a profesijný rozvoj (vývoj tímu, kooperácia, odborné kompetencie, formy odmeňovania, ďalšie vzdelávanie učiteľov), kontrolu kvality a výkonov (evalvácia, akceptácie a atď.).

*Klíma* ako dlhodobý stav do značnej miery vytvára kultúru školy. Pre organizáciu práce v škole je dôležité, že kultúra školy má byť určovaná prevažne pozitívnymi postojmi, kultúrnymi spôsobmi komunikácie medzi členmi učiteľského zboru, riadiacimi pracovníkmi a žiakmi navzájom. Účastníci interakcie sa podieľajú zásadným spôsobom na vytváraní klímy danej inštitúcie, a to predovšetkým tým, ako ponímajú disciplínu, poriadok, výchovu, otvorenosť, záväzok, správanie sa a organizáciu pedagogických činností pri práci a učení. V procese vytvárania podmienok pre vytvorenie takej školskej klímy, v ktorej sú akceptované a ctené kultúrne odlišnosti. Ide o závažnú zmenu – prestavbu myslenia, žiackeho pohľadu na svet dospelých, boj s predsudkami a stereotypmi často i konfrontácii so svojimi rodinami. Preto je potrebný aj užší kontakt a komunikácia s rodinami žiakov.

Kedysi J. F. Herbart vo svojich teóriách uvádzal, že disciplína je potlačenie vôle dieťaťa. Vo význame súčasnej školskej disciplíny chápeme predovšetkým riadený vzťah učiteľa a žiaka, založený na prirodzenej autorite učiteľa a na úcte k žiackej osobnosti. No v mnohých školách ešte i v súčasnosti chápu tento vzťah ako hierarchický vzťah nadriadeného a podriadeného. Učiteľ v škole vystupuje ako zástupca spoločnosti, ktorý kladie na žiaka požiadavky. Ich plnenie si vyžaduje plnenie rolí a úloh, vyplývajúce z pozícií vzdelávaných a vzdelávateľov.

Oproti tomu v školách s voľnejšou disciplínou (s vyučovaním orientovaným na žiaka), kde vyučujúci poskytujú pedagogicko-sociálnu podporu žiakom, sú žiaci menej zaťažení školskými problémami. Školy ktoré uplatňujú integrované a kooperatívne formy výučby, dosahujú preukázateľne lepšie výsledky v oblasti školskej klímy a výchovných efektov. V školách, kde sú kladené vysoké nároky na výkon, sa viac prejavuje strach zo školy, ale i paradoxne rezignácia na výkon. V týchto typoch výučby sa u žiakov vytráca túžba po úspechu a znižuje sa sebahodnotenie.

Otázka prísnej disciplíny nie je problémom len nášho školského systému. Český odborník K. Rýdl (2002), analyzoval a porovnával nemecké návrhy na riešenie situácie po neutešených výsledkoch medzinárodného porovnávania „štúdia PISA 2001“ a z nich vyvodil závery, že *„navrhovatelia vôbec nič nepochopili, keď presadzujú ďalšie reštrikcie, dôraz na upevnenie disciplíny a poriadku v školách,“* ako prejav zodpovednosti učiteľov.

Prísna disciplína, atmosféra strachu posilňuje nežiaduce formy správania: žiacky konformizmus, nechúť k práci, odpor k škole, vyhýbanie sa povinnostiam, záškoláctvo, agresiu či dokonca násilie voči okoliu.

Kultúra školy teda závisí od viacerých faktorov. Na jednej strane od podmienok vo vnútri školy (v dimenziách právnej subjektivity a využívania právomoci školy), od aktuálne realizovanej výchovnej filozofie, od pedagogických spôsobilostí jednotlivých učiteľov (vedomostí a odborných kompetencií). Rovnako závisí aj od kvality a možností učenia poskytovaných žiakom, od ich aspirácií a záujmu o školu.

Pre budúcnosť školy, v dlhodobom plánovaní, je dôležitá znalosť stratégií ďalšieho rozvoja. Zaoberanie sa perspektívnymi trendmi a možnosťami ďalšieho rozvoja školy. Jednotlivé školy pracujú v odlišných podmienkach, ktoré ovplyvňujú:

1. *Špecifická oblasť*, prípadne lokálneho prostredia, v ktorom sa škola nachádza, ako je poloha a umiestnenie budovy školy vzhľadom na zástavbu v susedstve, kvalita bývania ľudí v okolí školy, riešenie prístupových komunikácií, hustota osídlenia v okolí školy, sociálna a sociokultúrna úroveň susedov, infraštruktúra okolia školy, veľkosť školského teritória, podiel zelene v okolí školy, významné prvky, inštitúcie a kultúrne špecifiká prostredia. V poslednom čase sa za dôležitý fakt považuje aj podnikateľské zázemie školy (sponzori).
2. *Východiskové znaky žiackej charakteristiky* ako:
  - sociálny pôvod,
  - vzdelanie rodičov,
  - schopnosti a motivácia k učeniu atď.
3. *Špecifické znaky konkrétnej školy*, ako sú:
  - veľkosť školy,
  - architektúra (usporiadanie školských miestností v budove školy),
  - druh školy (denná alebo večerná forma štúdia, dvojzmennosť),
  - tradície a podmienky založenia školy,
  - skúsenosti, úspechy školy a jej ciele,
  - sociálna štruktúra učiteľského zboru,
  - vedenie školy (manažment),
  - vnútorná pracovná atmosféra,
  - štruktúra rolí.

#### *Otázky*

Aké špecifické znaky má kultúra školy v inštitucionálnom ponímaní ?

Ktoré významné faktory ovplyvňujú kultúru školy?

Popíš, aký význam zohráva v kultúre školy školská klíma.

### **3.4 Príčiny školských problémov detí z rómskej komunity**

*Dôležitosť vzdelávania rómskeho etnika.* I pri existencii národnostného školstva sú menšinové skupiny v spoločnosti v jednotnom školskom systéme

znevýhodnenými skupinami. Osobitne to platí pre rómsku komunitu, kde je vysoká negramotnosť a veľká časť Rómov nedokončí ani deväť tried základnej školy. Z uvedených dôvodov je dôležité venovať viac starostlivosti a podpore pri zvyšovaní vzdelanosti rómskeho etnika, podporovať a zvyšovať motiváciu vzdelávať sa, ako i tendenciu dokončiť vzdelávanie. Platí to pre prípravu detí na školu ešte pred začatím školskej dochádzky, podporu žiakov a študentov, ale i pre prácu s rodičmi detí. Veľké rezervy sú i v osvetovej práci s rómskymi matkami, ktoré majú v tejto etnickej menšine, založenej na rodovej dimenzii, v otázkach vzdelávania svojich detí výsadné postavenie.

Úspešnosť rómskeho žiaka v škole je podmienená poznaním základov majoritnej kultúry (ovládaním spisovného jazyka, poznaním základov spoločenského správania, schopnosti podriadiť sa, kooperovať a robiť kompromisy).

Tieto skúsenosti mohol nadobudnúť v interakcii so spolužiakmi z majoritnej kultúry. Žiak pochádzajúci z etnika ale nemá v škole príležitosť tieto skúsenosti nadobudnúť ani preň najprirodzenejším spôsobom – vrstovníckym učením. Spolužiaci z majoritnej kultúry sa od neho dištancujú, skôr sa mu dostáva posmechu, takže veľmi rýchlo sa naučí izolovať sa od nich. Stretáva sa i s nepochopením, odmietaním a podozrievaním i od dospelých v škole i mimo nej. Kde potom má spoznať majoritnú kultúru? Alebo to je tvár majoritnej kultúry na Slovensku?

Ťažkosti žiakov z rómskej komunity v škole spôsobujú osobité príčiny koreniace predovšetkým v odlišnej kultúre. Problémy školskej úspešnosti predstavuje:

- a) *Absencia jazykového bilingvizmu.* Každý človek, ak chce byť úspešný musí ovládať jazyk spoločnosti, v ktorej žije. „Spôsobilosti pre reč dedíme, no osvojenie konkrétneho jazyka je podmienené kultúrne“ (Chromský in zdroj Ďurošová, 2005, s. 4), jazyk predstavuje významný sociálny determinant v edukačných procesoch (Průcha, 2002, s. 134). Nespisovný jazyk, nárečia (rómske dialekty sa značne líšia), ale i slangové výrazy či používanie osobitého slovníka v rodine.

Jazyk ako dorozumievací nástroj je prostriedkom i cieľovou hodnotou. Tvorí bázu ostatných pre úspešný život nevyhnutných spôsobilostí. Žiak, ktorý nerozumie ani len základným pokynom ťažko môže zvládnuť školskú dochádzku. Jazyk je bránou a jeho hranice sú hranicami môjho sveta – bolo by nerozumné neučiť sa úradný jazyk krajiny, v ktorej človek žije. Znamenalo by to obmedzenie uplatnenia človeka v spoločnosti. Ovládanie úradného jazyka je potrebné pre úspešné začlenenie sa každého človeka do spoločnosti. Veľa rómskych detí, ktoré prichádzajú do školy vôbec neovláda, alebo len sčasti rozumie jazyku krajiny, v ktorej žije. Následkom tohto deficitu

rómske deti v škole často nerozumejú ani základným inštrukciám učiteľa. Dostavuje sa prvý neúspech v kontakte so školou, na čo sa ako snehová guľa nabaľujú ďalšie problémy súvisiace s učením. Škola sa stáva nepríjemnou povinnosťou, ktorú chce mať čím skôr za sebou a ktorej sa vyhne pri prvej možnej príležitosti. Ak si všimneme, na počiatku neúspechu bola neznalosť jazyka, z uvedeného jednoznačne vyplýva, že prvým predpokladom školskej úspešnosti je ovládanie úradného jazyka na komunikačnej úrovni – v triedach, kde sa uplatnili pilotné programy rómskych asistentov sa znížilo preraďovanie detí do špeciálnych škôl až o päťdesiat percent (pozri bližšie Mušinka, 2005). Z jazykovej podmienenosti vzdelávania vyplýva pre súčasné rómske deti najdôležitejšia úloha, a to zvládnutie jazykového bilingvizmu. Ideálne by bolo, keby sa začiatok výučby jazyka presunul do obdobia ešte pred začatím školskej dochádzky. Nemalú kompenzačnú úlohu by mohli zohrať materské školy, ktoré, ako dokázal výskum PISA (2003), napomáhajú zaškološovaniu a vyrovnávaniu rôznych (podnetových, kultúrnych, jazykových) deficitov.

- b) *Kultúrna paranoja.* V školskom prostredí sú na žiaka kladené požiadavky a sprostredkované hodnoty vyžadujúce správanie podrobené sebakontrolu a disciplíne. Tieto nároky slovenskej školy sú požadované v kontexte budúceho života v spoločnosti, ktorá takéto správanie očakáva. V rómskom domácom prostredí sú žiakovi predkladané od hodnôt požadovaných školou často diametrálne odlišné hodnoty. Oproti kontrolovanému a disciplinovanému správaniu, vidí žiak vzory výrazne emocionálneho a spontánneho správania bez obmedzení.

Pohľady na otázky spôsobu života, existencie človeka v spoločnosti sú v týchto formačných pôsobeniach diametrálne odlišné. Napríklad pokiaľ škola prezentuje drobné krádeže ako prečiny voči morálke, z pohľadu etnika je drobná krádež prejavom šikovného Róma schopného gadža „okabátiť.“ Komunitný spôsob života stiera hranice medzi súkromným a verejným životom i majetkom. Oproti tomu v majoritnej spoločnosti je akékoľvek prekročenie tejto hranice prísne sankcionované. Aj v súčasnosti pretrváva u členov rómskej komunity pocit, že majetok mojej rodiny je aj mojím majetkom<sup>9</sup>, a platí aj v rodinách, ktoré nie sú sociálne odkázané.

Aj pri spolupráci rómskej rodiny so školou dochádza u žiaka ku sprostredkovávaniu dvoch hodnotových navzájom oddelených, často až protichodných hodnotových svetov, v ktorých musí žiak v priebehu každého (školského) dňa existovať. Vplyvom rodinnej výchovy žiak nie je schopný

---

<sup>9</sup> názorný príklad toho, aký detailný prehľad o majetku všetkých rodín komunity (osady), majú jej jednotliví členovia sme mohli vidieť v súťažnej relácii Vilomeniny (TV Markíza), kde mali súťažiaci z radov Rómov za krátky časový limit zhromaždiť predmety podľa zoznamu.

prechádzať do jednotlivých z obmedzeného do rozvinutého kódu,<sup>10</sup> a keďže tu nedochádza ani k jednote výchovných vplyvov, žiak len s ťažkosťami plní požiadavky školy.

- c) *Veľké naviazanie na etnickú skupinu.* Pre väčšinu členov slovenskej spoločnosti je typický skôr individualizmus, hoci nie je až taký výrazný ako v iných krajinách západnej Európy<sup>11</sup>. Pre členov rómskej komunity je typický kolektivismus, v ktorom societa predstavuje bázu, životnú potrebu i nutnosť. Súdržná komunita poskytuje členovi ochranu i pocit spolupatričnosti, no zároveň ho podrobuje detailnej sociálnej kontrole a za ochranu očakáva od príslušníkov komunity doživotnú vernosť. Každodenná sociálna kontrola potiera akékoľvek prejavy inakosti, ale i snahy členov vymaniť sa spod jej kontroly. Nedôvera k ľuďom mimo komunity spôsobuje, že v školskom prostredí rómske deti nenadväzujú vzťahy s ostatnými deťmi v triede.
- d) *Absencia lojality k inštitúciám.* Rómska komunita predstavuje uzavretý systém, ktorý v dôsledku rozpadu vlastnej kultúry nemá vlastné formálne inštitúcie. V prípadoch, keď jej príslušníci musia vstúpiť do osobného jednaní s inštitúciou majoritnej spoločnosti (napr. pri vybavovaní na úradoch) sa často prejavuje neinformovanosť a neznalosť postupov. Je to následok izolovanosti tejto society, ale i podceňovania vzdelávania. Jednanie totiž ešte sťažuje negramotnosť, prípadne funkčná negramotnosť. Tieto ťažkosti sú vypuklé najmä v situáciách, v ktorých sa vyžaduje predloženie dokladov, vyplnenie dotazníkov a tlačív, keď je potrebné zostaviť a podať žiadosť, preukázať vlastníctvo a pod. To logicky prispieva k ich častému neúspechu v jednaní (odmietnutiu, nevybaveniu, neakceptovaní nárokov). Takéto osobné zlyhania zdieľané komunitou sa nezriedka pripisujú na vrub neochoty a diskriminácie na úradoch. Nízka dôvera etnika k oficiálnym inštitúciám má však korene nielen v týchto osobných zlyhaniach, ale i celkovom nepochopení fungovania štátneho aparátu a spoločenského systému ako takého.
- e) *Nedôvera k zákonom majoritnej spoločnosti.* Podstatou všetkých zákonov, a predovšetkým Ústavy, ako základného zákona štátu, je chrániť práva každého občana. Problém nedôvery rómskeho etnika k zákonom vyplýva z rovnakej podstaty, ako je vyššie uvádzaná nedôvera k inštitúciám. Normy spoločnosti sa konštituovali do právneho systému štátu v majoritnej spoločnosti na základe jej historického vývinu v stredoeurópskom priestore celé stáročia. Rómska komunita sa stala súčasťou spoločnosti až v 14.

---

<sup>10</sup> pozri bližšie Bernsteinovu teóriu determinovanosti vzdelávania in J. Průcha: Moderní pedagogika, 2002. s. 125 – 131.

<sup>11</sup> pozri bližšie porovnanie individualistických a kolektivistických kultúr na základe výskumu Holsteda (1999) uvádzaného J. Průchom v Interkulturní psychologii. Praha: Portál 2004, s. 85 – 89.

storočí. V pohľade rómskej komunity niektoré skutky a činy posudzujú zákony štátu neprimerane prísne a tvrdo, iné veľmi vážne skutky (akou je v ich očiach napríklad nevera v manželstve) sú majoritnou spoločnosťou tolerované a prehliadané. Kodifikované normy (zákony) a sankcie za ich porušenie nezodpovedajú poradiu veľkosti prehreškov, dôležitosti v ich hodnotovom rebríčku.

Malá dôvera k spravodlivosti súvisí aj s nízkou vymožitelnosťou práva (skúsenosti Rómov) prispieva k častejšiemu nedodržovaniu a porušovaniu zákonov, (a tým vyššiemu výskytu kriminálnych deliktov a skutkov trestnej povahy).

- f) *Vnútoraná neistota*, často až akulturačný stres, súvisí aj s nízkym sebavedomím príslušníkov etnika, neovládaním jazyka a nepochopením kultúry spoločnosti. Uzavretosť komunity do seba má za následok nedostatok sociálnych skúseností navonok – s efektívnou komunikáciou, argumentáciou ako i s rôznymi modelmi sociálneho správania. K neistote prispieva i dobrovoľná izolácia Rómov v majoritnej spoločnosti, ich rozdeľovanie sveta na svet gádžov a svet Rómov. Neschopnosť adekvátne konať v situáciách bežného života má za následok tendenciu reagovať neprimerane emocionálne a konať skratovo a tvrdo, čo sa v interakcii s vonkajším svetom prejavuje prehlbujúcou sa exklúziou. O čo viac pociťujú v sociálnych kontaktoch mimo svojej komunity stres až sociálnu úzkosť, o to viac pociťujú vzájomnú závislosť. Osobitne výrazne sa prejavuje u menších detí pri odlúčení od matky, ale i matky nechcú deti púšťať od seba (napr. do internátnej školy) z obavy, že sa im deti odcudzia.

Vážnym problémom je i nízke sebavedomie etnika. I v dnešnej spoločnosti sú emancipačné snahy len ojedinelými pokusmi niektorých príslušníkov rómskej komunity.

Bohužiaľ, svoj leví podiel na tejto nepriaznivej situácii rómskeho etnika má i majoritná spoločnosť. Na jednej strane je to predovšetkým svojím nezaujmom a nepochopením, pestovaním predsudkov, ktoré vyústili do segregácie a krajných podôb akým je rasizmus, na druhej opačnej strane krajným prístupom v snahe pomôcť, a to správaním sa k Rómom ako „infantilným“ spoluobčanom.

- g) *Disciplína verzus sloboda*. Žiaci pochádzajúci z rómskeho etnika majú v rodine slobodnú výchovu bez akýchkoľvek obmedzení (spontánnosť, živelnosť predstavujú jej hlavné atribúty). Po vstupe do vzdelávacieho procesu majú viacerí veľké problémy s dodržiavaním školského poriadku, osobitne to platí v školách, kde je vyžadovaná prísna disciplína. Pritom celý rad skúmaní v školách dokazuje (pozri bližšie Rýdl, 2002), že reštriktívne normy a vysoká disciplinovanosť môže vyvolať u všetkých žiakov procesy



brzdíace interakciu a upevňovanie spoločenských spôsobov. Ak pripustíme, že vytváranie osobitných výlučne rómskych vyrovnávacích tried je určitou formou segregácie, uvedomíme si nutnosť spoločnej výchovy všetkých detí. Na druhej strane i také triviálne záležitosti, ako sú nízka osobná hygiena a špinavé ošatenie sa stáva vážnou brzdou zaškoloňovania žiaka. Vo vymedzení klinických psychológov rómske deti *patria k deťom ohrozeným prostredím*, lebo majú signifikantné prejavy zanedbávaných detí: „*sú zanedbávané v otázkach výživy, hygieny, stimulácie..., nemajú dostatočný dohľad zo strany rodičov a pod.*“ (Řičan – Krejčířová, 1997, s. 211).

V intenciách zámerov vlády SR riešiť spomínané problémy rómskych detí v školskom vzdelávaní boli prijaté zásady,<sup>12</sup> ktoré by mali umožniť vytváranie adekvátnejších podmienok pre vzdelávanie rómskych detí Hlavnou úlohou bolo:

- pripraviť a zaviesť špecifické programy rozvoja reči a komunikácie rómskych detí,
- vypracovať diferencovaný výchovno-vzdelávací program pre základné školy rešpektujúci osobitosti žiakov v obsahu formách a metódach.

Za týmto účelom bol pripravený komplexný projekt zavádzania nultých ročníkov do základných škôl a ďalšie opatrenia ako prípravný ročník, metodické usmerňovanie učiteľov rómskych žiakov, vytváranie špeciálnych tried v bežných základných školách pre Rómov<sup>13</sup> ako i sankcionovanie rodičov, ktorí zanedbali školskú dochádzku svojich detí. „*Cieľom všetkých opatrení je zvýšiť vzdelanostnú úroveň rómskeho etnika, a tým aj uplatnenie sa na trhu práce a tiež participáciu na živote spoločnosti*“ (Kováčiková, 2004, s. 88).

### 3.5 Implementácia obsahu vzdelávania

Ako sme uviedli vyššie, súčasný život prináša zásadné zmeny životného štýlu veľkého percenta obyvateľstva, ale i viaceré prehlbujúce sa spoločenské problémy vyžadujúce naliehavé zmeny. Riešenie problémov v spoločnosti si vyžaduje zmenu orientácie školy, jej poslanie i obsahu.

Do roku 1989 vládla na Slovensku v školstve povinná jednotnosť v celom systéme základných, stredných a vysokých škôl. Učebné osnovy, obsah vzdelávania, požiadavky školy boli vytvárané pre typického priemerného žiaka z majoritnej spoločnosti, pre žiakov líšiacich sa od priemeru. Pre inakosť

---

<sup>12</sup> Reflexiou postavenia rómskej society a základom pre komplexné riešenie rómskej problematiky na Slovensku boli Koncepčné zámery vlády SR z roku 1997 (uznesenie vlády SR č. 796 / 1997).

<sup>13</sup> bližšie pozri Belková, Vlasta. Nové trendy vo výchove a vzdelávaní rómskych žiakov. In Kováčiková, D. *Základy pedagogiky pre sociálnych a misijných pracovníkov*. Banská Bystrica:2004. s. 89 – 97.

(náboženskú, kultúrnu, národnostnú či etnickú) tu nebolo miesto: „*skôr boli Rómovia pod tlakom politiky asimilácie nútení v rámci základnej školy,... školského systému, ktorý nerešpektoval kultúrnu identitu detí ani ich rodičov*“ (pozri bližšie Čech, Gulová, 2004). Spoločensko-politické zmeny v priebehu posledných pätnástich rokov zmenili podmienky života v spoločnosti natoľko, že vyústili do snahy zmodernizovať naše štátne školstvo, ktoré v období po 1989 začalo výrazne zaostávať za spoločenskou potrebou.

Doterajšie pokusy o školské reformy na Slovensku ostali v polohe vypracovania niekoľkých projektov školskej reformy, koncepcií – Duch školy (1991), Strategické zámery vo výchove a vzdelávaní v Slovenskej republike (1993), Konštantín (1994), Škola roku 2000 a i. Žiadna vypracovaná koncepcia sa doposiaľ dôsledne v praxi nerealizovala. Chýbali finančné prostriedky na ich realizáciu i ochota politickej scény vytvoriť konsenzus v otázkach dlhodobej školskej politiky. Prax sa vrátila v mnohom k stavu pred rokom 1989.

Celková reforma školy i dotváranie a obohacovanie obsahu vzdelávania ovplyvňujú aj mnohé iné vonkajšie zdroje: „*v období globalizácie a európskej integrácie je porozumenie komunikátu mnohokrát späté, resp. podmienené poznaním mimojazykových súvislostí*“ (Baláková, 2005). Kultúra školy má vzťah k obsahu vzdelania, lebo obsah je kľúčovým rudimentom akcentujúcim axiologické ciele, rovnako však podnecuje žiakov k vytváraniu nových interakčných foriem a vzťahových štruktúr. Škola ako sprostredkovateľ kultúry spoločnosti, ktorej je jednotlivец súčasťou, musí umožniť všetkým členom rozvíjať základy vlastnej kultúry. Rozvíjaniu kultúry predchádza jej poznávanie, preto je dôležitá inovácia obsahu vzdelávania.

Schválenie Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 rokov (Milénium, 1999) umožnilo vykonať určité pozitívne zmeny v obsahu vzdelávania. Išlo o inováciu obsahu prostredníctvom úpravy obsahu vzdelávania – redukcie v časovo-tematických plánov jednotlivých predmetov až do 30 %. Koncepcia vytvorila podmienky na dopĺňanie obsahu o implementáciu prvkov kultúry. Implementované prvky by mali vychádzať z vecí, javov a prostriedkov prostredia žiaka. Potom edukácia bude plniť aj humanistické ciele výchovy k pochopeniu a tolerancii.

V edukácii ako kultivácii osobnosti žiakov, predovšetkým prostredníctvom vlastnej kultúry, musíme teda klásť dôraz na kurikulum (obsah vzdelávania) a vyučovacie procesy (postupy a stratégie) i na klímu ako jadro školskej kultúry. Z didaktického hľadiska tvorbu a implementáciu súčasného obsahu vzdelávania ovplyvňuje:

1. *Kultúra lokálneho prostredia*. Lokálne prostredie, v ktorom sa škola nachádza, je charakterizované určitou kultúrou. Určujúcimi pre jej kvalitu sú podmienky bývania, osídlenie a hustota zastavania okolia školy, skladba – sociálna

úroveň susedov, sociokultúrne zloženie okolia školy, ale aj napríklad veľkosť školského teritória. Jednotlivé školy pracujú v individuálne odlišných podmienkach, pre školu môžu byť práve miestne podmienky prírodného a kultúrneho charakteru jedným z hlavných prameňov obohacovania a aktualizácie obsahu.

2. *Kultúra rodín, z ktorých žiaci pochádzajú.* Prevažujúci podiel žiakov podľa vrstiev, znakov určitých kultúrnych vplyvov, najmä *rodinnej kultúry* žiaka. Kritériom sú ukazovatele zostavené zo znakov ako je sociálny pôvod, ekonomické zázemie, pôvod rodín žiakov, vierovyznanie a vzdelanie rodičov. Čím väčšími sa kultúra rodiny a školy podobá, tým ľahšia je úloha školy a menší stres žiaka. Ak je kultúra rozdielna, je dôležité jej akceptovanie školou. Ignorovanie kultúry rodiny v škole spôsobuje, že dieťa sa cíti podceňované. Významné sú i spoločenské spôsoby (komunikačné rituály) žiakov ako členov školskej obce; mládež vytvára vlastnú subkultúru. Ďalším dôležitým faktorom (ktorý často ovplyvňuje kultúra rodiny) je žiacky záujem i individuálne odlišné vlastnosti a schopnosti žiakov, ako i vnútorné aspirácie a motivovanosť k učeniu.

3. *Kultúra školy.* Špecifické znaky kultúry konkrétnej školy ovplyvňujú činitele, ako sú vznik a podmienky založenia konkrétnej školy, jej história, významné medzníky, tradície, ale i peripetie každodenného života školy.

Pre výber školy rodičmi je významné aj „dobré meno školy“, t. j. aké úspechy škola má, či sa úspešne prezentuje v rámci regiónu, aké skúsenosti škola má a v čom vidí svoje poslanie, aký druh vzdelania poskytuje (základné, stredné, vysokoškolské, špecializačné), akú má štruktúru odborov, pomer rolí. Ovplyvňuje ju aj forma prevádzky školy (denná alebo večerná forma štúdia, dvojzmennosť), sociálna štruktúra učiteľského zboru (kvalifikovanosť a dĺžka praxe, spolupráca či angažovanosť a emocionálne hľadisko týkajúce sa školy). Samozrejme, na kvalite kultúry školy má svoj podiel aj vedenie školy (vzdelávacie stanovisko riadenia školy, zameranie, priority, ciele, spôsoby riadenia školy), celková vnútorná pracovná atmosféra (spolupráca a správanie) či kontakty a jej prepojenie na vonkajší svet (výmena skúseností, spolupráca). Doplňujúcou je architektúra – umiestnenie budovy, usporiadanie školských miestností v budove školy.

Implementáciu inovácií ovplyvňuje aj frekvencia školou realizovaných inovácií, pedagogických konceptov a projektov, hĺbka a rozsah špecifických zmien a zásahov do organizačnej štruktúry školy. Pritom hrajú neoceniteľnú rolu dočasné štruktúry podpory, kontroly, metodické podpory.

Vo vzdelávacom procese ide v prvom rade o zmenu relácií v prístupe k poznatkovej báze vymedzenej učebnými osnovami. Prejavilo sa v nutnosti vymedziť v neustále sa rozširujúcom obsahu vzdelávania nosné (kľúčové) učivo

v jednotlivých výučbových predmetoch. Práve ovládanie základného učiva by sa vyžadovalo ako základné od každého žiaka. Súčasne je dôležité konečne opustiť nepotrebné, zaťažujúce, príliš podrobné učebné texty, prípadne ich vyčleniť do doplňujúcich školských kníh. Dúfame, že sa to s príspevom kurikulárnych rád podarí.

## 4 MULTIKULTÚRNOSŤ A INKLÚZIA

***Kedysi prežiť znamenalo zničiť toho druhého, dnes prežiť znamená koexistovať, žiť spolu jeden s druhým.***

P. Teilhard de Chardin

Multikultúrna dimenzia ovplyvnila pohľad na svet a jeho skúmanie. Aj sociálne vedy vnímajú sociálnu realitu v novom pohľade, a to predovšetkým vo vzťahu k multikultúrnemu chápaniu sveta, smerujúceho postupne ku multikultúrnej pluralite: „*kultúrna pluralita predstavuje teoretický princíp, podľa ktorého sa uznáva, že jednotlivé spoločenstvá (národy, etniká, kmene, rasy, náboženské skupiny) majú svoje špecifické kultúry, ktoré je nutné považovať za rovnocenné*“ (Průcha, 2004, s. 46).

V každej spoločnosti existuje veľa jednotlivcov ale i skupín, ktoré majú problémy s akceptáciou a prijatím väčšinovou spoločnosťou. Takéto ohrozené skupiny predstavujú predovšetkým ľudia odlišujúci sa od väčšiny spoločnosti. Odlišovať sa môžu spôsobom života (kultúrou), alebo i farbou pleti, či vyznávaným náboženstvom, počtom detí, jazykom – všetky tieto rozdiely môžu sťažovať život v spoločnosti.

Neakceptácia inakosti väčšinou sa môže prejavovať v nepochopení, v sociálnom neprijatí, v nerovnosti šancí, v ťažkostiach zaradiť sa na trhu práce. Tento stav môže vyústiť do izolácie, ba môže smerovať až k úplnej exklúzii, sociálnemu vylúčeniu. Bez možnosti zaradiť sa, uplatniť sa, nájsť si svoje miesto v spoločnosti podľa svojich schopností a vzdelania, sa človek alebo predstavitelia určitej skupiny, ocitajú na periférii, v chudobe. Ak ide o jednotlivca, tento stav úplnej izolácie sa označuje aj ako sociálna smrť.

### 4.1 Multikultúrna výchova

Podstatu základných metodologických prístupov skúmania okolitého sveta z multikultúrneho hľadiska predstavuje nový prístup vychádzajúci z nových spoločenských javov a trendov, z novoformulovaných otázok a problémov videnie sveta založené na porozumení druhým človeka v súčasnom svete. Tento prístup predstavuje multikulturalizmus. Predstavuje formačný proces, ktorý tolerantne vníma „*kvalitatívne odlišné formy svojej existencie*“ (Průcha, 2001, s. 15) ako hľadanie spoločných hodnôt. Multikulturalizmus v tomto smere chápeme ako

kultúrny dialóg a vzájomné prepojenie v spoložití viacerých (najmenej dvoch) kultúr na princípe rovného s rovným, svojbytného so svojbytným.

V stretnutí kultúr ide o proces vzájomného obohacovania sa hodnotnými a rozvoja schopnými prvkami, ako i odumieraním nevyvojaschopných prvkov jednotlivých kultúr, teda o proces neustáleho vytvárania novej kvality kultúr.

Z rôznych teoretických východísk nás zaujíma predovšetkým multikultúrna výchova ako praktická výchovno-vzdelávacia činnosť. Faktor vplyvu rôznych kultúr dnes vstupuje do rôznych podôb výchovných a vzdelávacích procesov a ovplyvňuje výsledok týchto procesov. Multikultúrnou výchovu však môžeme vidieť aj ako komplex výchovných prístupov rozvíjajúcich všeludské hodnoty: protipredsudkovú výchovu, výchovu k tolerancii, ale i podporu rozvoja altruizmu, sociálneho cítenia a empatie u žiakov.

V súčasnosti sa v odborných i politických kruhoch veľa hovorí o nutnosti praktickými krokmi podporiť procesy sociálnej a kultúrnej inklúzie. Pre laickú rodičovskú verejnosť je to pojem neznámy, skôr sa stretali s pojmom integrácia. Ako to pojmi integrácia a inklúzia je: inklúzia predstavuje vyšší stupeň odstraňovania nerovností, než je integrácia. Integrácia je svojím zameraním orientovaná na vytvorenie a zabezpečenie optimálnych materiálnych podmienok. Kým integrácia vyžaduje od školy vytvorenie takých podmienok, aby sa integrovaný mohol zaradiť, t. j. aby sa im mohol prispôbiť, inklúzia predstavuje vytvorenie takého slobodného prostredia, *kde sa nikto nemusí prispôbovať, lebo je tu akceptovaná akákoľvek inakosť* (Resman, 2003, s. 163).

Jedným z jej hlavných cieľov je vytvorenie optimálnych podmienok pre proces školskej a na ňu postupne nadväzujúcej celospoločenskej inklúzie. Proces zavádzania multikultúrnej, interkultúrnej výchovy do života totiž do značnej miery *vymedzuje aj proces celospoločenskej inklúzie* (Resman, 2003, s. 161).

Inkluzívny znamená prijímajúci, *zahrňujúci do seba* (Ivanová – Šaligová, 1983, s. 403), teda akceptujúci. Inklúzia je kultúra života, ktorej predchádza spoločenský proces predovšetkým socializačných (nie inkulturačných!) zmien, realizujúci sa prostredníctvom celkovej obsahovej a procesnej zmeny. Usiluje sa o navodenie alebo vytvorenie vonkajších i vnútorných podmienok na bezvýhradné prijímanie skupín vykazujúcich – oproti väčšinovej časti spoločnosti – znaky inakosti, rôznosti. Predstavuje zásadnú zmenu v myslení ľudí, v pohľade na život a na svet, na spolunažívanie ľudí v spoločnosti. Medzi zásadné idey tvorby patrí:

- a) využitie dlhoročných medzinárodných skúseností,
- b) zavedenie inkluzívnych stratégií na všetkých stupňoch formálneho vzdelávania,
- c) zapojenie médií do celospoločenskej kampane na podporu tolerancie.

Problémy so spolunažívaním, akými je aj neprijatie minoritných skupín majoritnou spoločnosťou, dlhodobo riešia v krajinách Európskej únie. Majú vlastné

skúsenosti s multikultúrnou výchovou, výchovou k tolerancii i s protipredsudkovou výchovou (francúzski Arabi, nemeckí Turci). Viaceré problémy koexistencie, s ktorými sa dnes boríme my, už majú za sebou. Aj preto by sa vytýčenie nových protipredsudkových stratégií v spoločnosti malo odvíjať zo spoločnej politiky Európskej únie,<sup>14</sup> ktorá v novej politike čerpá práve z týchto skúseností.

*Vznik podmienok pre školskú inklúziu.* Kultúrne rozdiely v škole: špecifické podoby minoritných kultúr (etnik Rómov a utečencov), ale i subkultúr ako kultúra rodiny a kultúra školy boli bielym miestom slovenskej pedagogiky. Bol to výsledok takmer štyridsaťročného úsilia o unifikáciu a jednotnosť slovenskej školy.

Úspešná realizácia inklúzie si vyžaduje zmeny v oblastiach:

- upriamenie pozornosti na diagnostikovanie problémov ohrozených jednotlivcov a skupín,
- úprava a navodenie podmienok sociálneho prostredia,
- inovácia a implementácia školského kurikula.

Navodenie cieľového stavu akceptácie a tolerancie odlišnosti si vyžaduje dlhodobé pôsobenie v školských inštitúciách, ale aj na dospelých členov spoločnosti. Bohužiaľ, viaceré prejavy nerovnosti sa začínajú prejavovať aj v slovenských školách.

Medzi javy súčasnej školy prispievajúce k prehľbovaniu nerovnosti patria:

- rozdiely v kvalite poskytovaného vzdelávania medzi dedinou a mestom,
- problémy zabezpečenia kvalitného vzdelávania a starostlivosti v integrácii zdravotne znevýhodnených žiakov (pracujúcich podľa individuálnych vzdelávacích plánov v bežných základných školách),
- narastajúca sociálna nerovnosť v spoločnosti, prejavujúca sa vo zvyšovaní sociálnej podmienenosti vzdelávania,
- nedostatok alternatívnych vzdelávacích programov, postihujúcich aspekty špecifik etník a etnických skupín.

*Školská inklúzia etnických menšín.* Aj pri existencii národnostného školstva sú menšinové skupiny v spoločnosti v rámci spoločnosti znevýhodnenými skupinami. Osobitne to platí pre nehomogénnu rómsku komunitu, ktorá z viacerých dôvodov vlastné školstvo nemá. Má však špecifickú kultúru, obsah ktorej sa musí začleniť do obsahu jej vzdelávania.

Učitelia v zmiešaných triedach musia akcentovať významnosť sociálnych vzťahov formami ako:

- a) podpora znevýhodneného jednotlivca alebo skupiny v triede (podpora zapojenia, aktivity, sebahodnotenia, sebavedomia) výlučne stratégiami nepriamej intervencie,

---

<sup>14</sup> V septembri 2004 novonastupujúca komisárka EÚ Viviane Redingová označila za priority svojho pôsobenia *inováciu, kreativitu a inklúziu* (EurActiv.sk/sociálna politika, 27. 05. 2005).

- b) zvyšovanie prestíže, statusu znevýhodnených žiakov,
- c) podpora spolupráce medzi žiakmi zvyšovaním frekvencie využívania kooperatívnych a interaktívnych stratégií,
- d) podporovanie otvorenej komunikácie vo vnútri školy,
- e) zvýšenie spolupráce školy s rodinami žiakov, ako i s miestnou komunitou.

Situáciu často komplikujú aj prípady znevýhodnených žiakov, ktorí sa v bežnom školskom prostredí okrem spoznávania inej kultúry musia vyrovnávať aj s ďalšími problémami – ide o znevýhodnené osoby s dlhodobým fyzickým alebo mentálnym postihnutím. A práve tieto skupiny žiakov musia v školskom prostredí čeliť problémom špecifickej povahy a rozsahu – osoby s hendikepom sú vo zvýšenej miere ohrození selektívnou funkciou školy s následnou chudobou počas celého života, lebo sú obmedzení v životných príležitostiach (v štúdiu, vo výbere povolania i v umiestnení na trhu práce). Z uvedených dôvodov sú častejšie nezamestnaní a pri týchto nízkych príjmoch majú zvýšené výdavky na zdravotnú starostlivosť (lieky, zdravotné pomôcky, časté návštevy u lekára), preto je dôležité zamerať spoločenskú inklúziu aj na znevýhodnených spoluobčanov.

V máji 2004 prijala vláda SR antidiskriminačný zákon, ktorý vytvoril legislatívnu podporu zaraďovania znevýhodnených žiakov do bežných škôl: *„plne integrovaná škola je škola, ktorá prijíma všetky deti z najbližšieho okolia bez výnimky, deti sú do tried zaraďované podľa veku a percento detí s postihnutím v škole plne zodpovedá ich zastúpeniu v populácii“* (Krejčířová, 1997, s. 155). Ako konkrétny krok inklúzie v škole je potrebné vytvorenie atmosféry tolerancie. Na celkovej pozitívnej klíme sa významne podieľa manažment školy v spolupráci s triednymi učiteľmi. Prijatie znevýhodnených žiakov predchádza práca so všetkými zdravými žiakmi a ich rodičmi. Prvotné je ich oboznámenie s problémami integrácie a inklúzie znevýhodnených detí a ich špecifickými potrebami. Pri tejto informačnej kampani je vhodné využitie pomoci odborníkov (vysvetlenie porúch a obmedzení špeciálnym pedagógom, psychológom, detským lekárom).

Pri integrovaní zdravotne znevýhodnených žiakov do bežných škôl učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom vypracováva pre žiaka v súlade so znevýhodnením a rozvojovými možnosťami individuálny vzdelávací program (zahrňujúci rehabilitáciu, sociálnu inklúziu a vzdelávanie). Každý program vytvorený ako „šitý na mieru“ pre potreby konkrétneho žiaka by mal obsahovať:

- a) osoby zabezpečujúce vedenie špeciálnych odborných činností. Integrovaní žiaci pracujú podľa individuálnych vzdelávacích programov, ktoré vypracovávajú ich učitelia podľa odporúčení a pokynov špeciálneho pedagóga,
- b) zoznam aktivít zameraných na kompenzáciu deficitu:
  - špeciálne vzdelávacie činnosti a aktivity ( s časovým vymedzením),
  - špecifické krátkodobé i celoročné ciele pre jednotlivé oblasti pôsobenia,
  - špeciálne úlohy a stratégie zamerané na kompenzáciu a rozvoj,



– metodiku priebežného hodnotenia a merania pokroku (oproti predošlého stavu).

Okrem týchto špecifických činností je dôležité zabezpečiť účasť žiaka vo vzdelávacom programe bežnej triedy (dôležité je, aby sa žiak, ak je to len trochu možné, zúčastňoval všetkých triednych aktivít).

Realizácia sa však stretá s viacerými praktickými problémami – individuálna starostlivosť o znevýhodneného žiaka je obmedzená štyridsiatimi piatimi minútami, ktoré musí učiteľ primerane rozdeliť medzi zdravotne znevýhodnených žiakov a ostatných žiakov v triede.

### Otázky

Aká je to kompenzačná funkcia školy?

Ktorá funkcia školy je negatívna?

Na čo slúži individuálny vzdelávací program?

Vysvetlite pojem školská inklúzia.

## 4.2 Predsudky a multikultúrna výchova

Predsudky patria medzi hlavné prekážky úspešnej realizácie multikultúrneho princípu v živote spoločnosti. Jednou z najdôležitejších podmienok úspešnej realizácie multikultúrnej výchovy je rozsiahla kampaň zameraná na protipredsudkovú výchovu. Od začiatku je multikultúrna výchova spojená s bojom proti predsudkom a stereotypom, ktoré sú vo väčšej alebo menšej miere negatívnou súčasťou kultúrnych vzorcov všetkých spoločenských

Vo všeobecnosti je predsudok najčastejšie vymedzovaný ako „*fixovaný postoj s emocionálnym podkladom, ktorý je zaujímavý k určitým predmetom alebo ľuďom*“ (Průcha, 2004, s. 109). Napriek tomu, že človek nemá osobnú negatívnu skúsenosť, v kontakte s určitým predmetom, javom alebo osobou sa správa, akoby takúto negatívnu skúsenosť mal. I keď predsudky jestvujú aj k predmetom a k javom, z hľadiska multikultúrnej výchovy sa problémovým javí kontakt s človekom, ktorý je v očiach iného človeka spojený s predsudkom. Predsudok totiž predstavuje osobitý druh predpojatosti, dopredu vytvorený záporný postoj, založený na presvedčení, z ktorého vyplýva jednoznačne očakávanie negatívneho (nepriateľského alebo inak nevhodného) správania od inej osoby alebo skupiny ľudí. Predstavuje nadobudnuté negatívne schémy, ktoré významne ovplyvňujú hodnotenie a správanie a ktoré spôsobia, že v kontakte s človekom spojeným v mysli iného s predsudkom, akoby zasvietilo červené svetielko a spustilo obranný mechanizmus, na základe ktorého sa zásadne zmení správanie človeka. „Postihnutý“ predsudkom sa začne správať opatrne a uzavreto, alebo dokonca nevraživo a nepriateľsky. Jadrom zneistenia je pevné presvedčenie, ktorého

implicitnou súčasťou je aj obava a napätie, ktoré súvisí s očakávaním nepríjemnej situácie. Strach, ktorý zmobilizuje obranné mechanizmy psychiky. V samotnej podstate, v jadre týchto prejavov najčastejšie tkvejú rôzne sociálne fóbie. Tie tvoria vážnu prekážku zdravých medziludských vzťahov – prejavujú sa morálnym deficitom u jednotlivca, spočívajúcim v odsúdení a následnom neobjektívnom, nespravodlivom posudzovaní rôznych ľudí i javov spoločenského života.

Napriek tomu, že predsudky sú vo svojej podstate iracionálne a nedajú sa logicky zdôvodniť, stávajú sa východiskom praktického uvažovania a formatívnou súčasťou niektorých názorov na svet.

Už sme uviedli vyššie, že skutočné predsudky nemajú žiadne rozumné odôvodnenie ani príčinu, preto musíme rozlišovať: lebo ak určité spoločenské kruhy majú obavy z ovládnutia kultúry európskych národov americkou kultúrou, z dominancie anglického jazyka, alebo z napodobňovania konzumného životného štýlu západných krajín mladou generáciou, tieto obavy majú významný pôvod (skutočne totiž existuje prevaha americkej filmovej komerčnej tvorby v našich kinách, aspoň jeden McDonald v každom väčšom meste), a preto obavy z akulturácie nie sú neopodstatnené. Podľa P. Mareša (1999) skutočné pramene neznášanlivosti môžu byť:

- a) demografické (iné počty detí v rodinách) než je bežné v majoritnej spoločnosti;
- b) kultúrne (iné vierovyznanie, iné stravovanie, spôsob života) než je bežné vo väčšinovej spoločnosti.

*Rasové predsudky.* V skutočnosti ide o neakceptovanie a nepochopenie rôznosti iných kultúr. V slovenskej väčšinovej spoločnosti sa najviac vyskytujú vo vnímaní etnických menšín a národností príslušníkmi majoritnej spoločnosti. Prejavujú sa v nerešpektovaní, v intolerancii odlišnosti. Sú nielen prejavom strachu a obáv z neznáameho, ale majú i racionálne jadro – pre určitú skupinu ľudí sú cudzinci konkurenciou na trhu práce. Mnohí jednotlivci pociťujú deficit v komparácii pri posudzovaní pracovného výkonu a pod. Rasové predsudky uzatvárajú veľkú časť majoritnej spoločnosti do určitého kliše, ktoré im bráni objektívne posudzovať príslušníkov iných národností, etnických skupín, menšín alebo rás. Napríklad o národoch: Rómovia sú leniví podobne ako černosi. Stereotypy na rozdiel od predsudkov nie sú vždy negatívne, hoci zriedkavo, predsa len nájdeme aj pozitívne: zlaté české ručičky, s nemeckou presnosťou a pod. J. Průcha definuje stereotypy ako „*mienky o triedach individuí, skupinách alebo objektoch, ktoré sú v podstate šablónovitými spôsobmi vnímania a posudzovania toho, k čomu sa vzťahujú*“ (2001, s. 36). Vplyvom predsudkov a stereotypov sa vytvárajú vo verejnosti fóbie z cudzích kultúr, kultúrnych a náboženských smerov (napr. fóbie z prisťahovalcov z tretieho sveta, z islamských krajín či juhovýchodnej Ázie).

Samozrejme predsudky a stereotypy ako súčasť postojov a názorov človeka sa často považujú za neškodné do času, pokiaľ neprejdú do aktívnych foriem prejavov proti ostatným skupinám –aj J. Průcha upozorňuje na to, že *ak niekto má predsudky voči príslušníkom iného etnika, či rasy, nedopúšťa sa tým ešte diskriminácie – tá sa prejavuje až faktickým jednaním*“ (2001, s. 37). Názory a postoje človeka, pokiaľ ich nepropaguje na verejnosti sa nepovažujú za priestupok alebo prejav rasizmu. Vo všeobecnosti nepostihovanie človeka za jeho názory môžeme považovať za prejav demokracie. Je to i v prípade, keď slovnú agresiu orientuje na iných ľudí. Myslím, že v týchto prípadoch je potrebné uvažovať o miere trpezlivosti a tolerancie slušných ľudí. Neobrátia sa napokon proti nim? Otázkou ostáva aj hranica slobody. Predsudky v skrytej podobe, rozširujúce sa v podobe negatívnych presvedčení v určitých vrstvách spoločnosti, ale i v subkultúrach mládeže sa môžu v budúcnosti stať časovanou bombou spoločnosti. Nevšímavosť, tolerancia negatívnych predsudkov a postojov môže (ako ukazujú aj posledné udalosti vo Francúzsku) byť veľkou chybou, preto je dôležité zaujímať sa o názory žiakov a prostredníctvom školy im prezentovať multikultúrny prístup nazerania na svet.

Z uvedeného vidieť, aká je dôležitá podpora rozvoja teoretickej bázy koncepcie protipredsudkovej výchovy ako súčasť multikultúrnej výchovy a jej následnej inštitucionalizácie. Jej metodické vypracovanie podľa podmienok adresátov by umožnilo skoré zavádzanie v preprimárnom a primárnom vzdelávaní. Súčasné protipredsudkové pôsobenie v školskej praxi predstavuje len čiastočné uplatňovanie princípov multikulturalizmu. Systematické pôsobenie si vyžaduje v prvom rade prestavbu kurikula a časovotematických plánov jednotlivých vyučovacích predmetov na základe špecifik kultúry minoritných skupín spoločnosti. I pri súčasnej možnosti redukovať obsah vzdelávania o tridsať percent sa stále nedostatočne berú do úvahy zvláštnosti minoritných kultúr, osobitosti žiaka, študenta ako príslušníka minoritnej kultúry.

Väčšina z predsudkov sa zakoreňuje v mysli dieťaťa v ranom detstve prostredníctvom rodinnej výchovy. Z uvedených dôvodov ide často o hlboké presvedčenie jednotlivca založené na preň naj dôveryhodnejšom zdroji – na vyjadrení ľudí, ku ktorým má citový vzťah a ktorým bezvýhradne dôveruje. Pre učiteľa v procese edukácie je ťažké presvedčať a argumentovať, novými informáciami „nalomiť“ presvedčenie a postupne, systematickým pôsobením celkom „vykoreniť“ takéto sprostredkované hlboké spomienkové skúsenosti rodičov a blízkych príbuzných z mysle žiaka. Musí však začať s informovaním žiakov hneď od prvého ročníka, lebo ak je ťažké presvedčiť žiaka, o to zložitejšie a ťažšie je odstrániť predsudok z mysle dospelého človeka. Zapojenie socioemočnej domény, silná emocionalizácia sprostredkovanej informácie blízkym človekom alebo uznávanou autoritou, spôsobuje hlboké zakorenenie v dlhodobej pamäti človeka.

Ide o nadobudnutie pevného postoja založeného na hlbokom presvedčení, paradoxne vytvorenom na sprostredkovaných informáciách, ktorých jadro často tvoria domnienky alebo dokonca mýty s agresívno-nepriateľským, predstieraným ochranným alebo preventívnym obsahom. Oboznamovanie s rozličnými kultúrami v mladšom školskom veku učiteľom (v tomto období je učiteľ pre žiaka najväčšou autoritou) má silný výchovný vplyv pri formovaní tolerancie, vedie k pochopeniu a spolupráci príslušníkov jednotlivých národnostných kultúr. Stratégia postupu je pri predsudkoch rovnaká ako pri stereotypoch.

V staršom školskom veku zapojenie kognitívnej domény zvyrazňuje poznávací a vzdelávací vplyv multikultúrnej výučby. Z hľadiska účinnosti na žiakov a študujúcu mládež sa ako najvhodnejší javí solipsistický prístup, teda umožnenie čo najväčšiemu počtu študentov a žiakov v rámci mobilít obohatiť poznanie o osobnú skúsenosť s inou kultúrou, a tak na vlastnej koži pochopiť, že byť iný neznamená byť horší. Tento spôsob znižovania predsudkov súvisí „s hypotézou kontaktu, ktorú už viac ako pred päťdesiat rokmi formuloval G. W. Allport“ (Průcha, 2004, s. 112).

V kontakte a práci s dospelou populáciou je dôležité pôsobiť rozsiahlou osvetovou kampaňou, informáciami o iných kultúrach (bojíme sa toho, čo nepoznáme), sprostredkovať cestu k bližšiemu poznaniu hodnotných, prínosných kvalít iných kultúr. Rôznymi formami, aj využitím médií prispievať k odstraňovaniu predsudkov, intolerancie a ich krajných podôb, ako sú rasizmus a xenofóbia. Nerovnosť, či už etnická alebo ekonomická, či náboženská sa prejavuje v intolerancii, v nepochopení, v chudobe, v sociálnom vylúčení až v celkovej exklúzii. Bohužiaľ, výraznejšie sa začína prejavovať aj u žiakov v škole.

Medzi hlavné metódy preventívnej výchovnej práce i reedukácie patrí persúázia s vecnou argumentáciou na širokom informačnom základe.

V školskej triede predsudky bránia nadviazaniu normálnych vzťahov v skupine a medzi skupinami. Učitelia musia akcentovať významnosť protipredsudkovej výchovy formami ako:

- podpora otvorenej diskusie o spoločenských problémoch v skupine alebo v triede,
- zvýšenie záujmu o sociálne skupiny a ich vzťahy navzájom,
- cielené zvyšovanie prestíže žiakov pochádzajúcich z etnických minorít, oboznamovanie zvyšku triedy o ich kultúre,
- časté osobné rozhovory so znevýhodnenými alebo ohrozenými žiakmi o ich problémoch,
- podpora spolupráce medzi žiakmi zvyšovaním frekvencie využívania kooperatívnych a interaktívnych stratégií v triede,
- podporovanie otvorenej komunikácie vo vnútri školy,
- zvyšovanie spolupráce školy s rodinami žiakov, ako i s miestnou komunitou.

Keďže – ako uvádzame vyššie – väčšina predsudkov vzniká v rannom detstve, v rodine, je v multikultúrnej výchove dôležitá aj spolupráca s rodinami žiakov.

### 4.3 Postoje a ich formovanie ako dôležitá stratégia multikultúrnej výchovy

Postoje predstavujú pomerne stabilné psychické sústavy, ktoré sa vytvárajú, formujú v socioemotívnej (alebo aj socioafektívnej) zložke osobnosti. Táto časť žiackej osobnosti a jej vonkajšie prejavy, boli len veľmi málo v zornom poli učiteľa. Tradičné školské vyučovanie totiž vytváralo len málo príležitostí na reflexívne pedagogické situácie, v ktorých by mal žiak príležitosť hovoriť o svojich postojoch, názoroch na život, o svojich preferenciách a uznávaných hodnotách.

Predošlý tradičný, transmisívny spôsob<sup>15</sup> výučby na všetkých stupňoch škôl totiž umožňoval predovšetkým rozvoj kognitívnej domény – rozumu, pamäti a intelektuálnej stránky žiaka ako homo cogitans:

doména	kognitívna doména najprepracovanejšia oblasť školského vzdelávania	nonkognitívna doména osobnosti	
		2. socioafektívna (školou zanedbávaná) doména	3. psychomotorická (školou zanedbávaná) doména
predstavuje	rozum a IQ	city a EQ	motorická aktivita
prejavuje sa v produkte	vedomosti	<i>postoje a vzťahy, charakter a vôľa predsudky</i>	<i>činnosť, zručnosti a návyky</i>

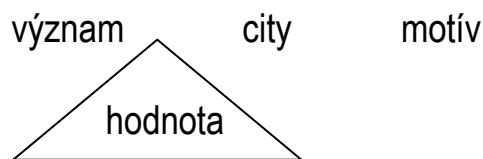
Keďže v predpísaných učebných osnovách bol vzťahom a postojom žiaka vymedzený len malý priestor, z uvedených dôvodov učiteľa názory a postoje žiaka príliš nezaujímali. V centre záujmu boli vedomosti. V hodnotení žiaka sa najviac cenili také vedomosti, ktoré si vyžadovali dobrú pamäť a žiak sa ich musel naučiť naspamäť. Úspešný žiak hodnotený stupňom 1 (výborný) bol charakterizovaný ako: „*žiak, ktorý ovláda poznatky, fakty, pojmy, definície a zákonitosti, ktoré*

<sup>15</sup> Transmisia ako prenos informácií „od múdrejšieho“ k „menej múdreho“.

*požadujú učebné osnovy, celistvo, presne a úplne a chápe vzťahy medzi nimi. Jeho ústny a písomný prejav je správny, presný a výstižný.*<sup>16</sup>

Rozpracovanie a prehlbenie nárokov na kognitívnu doménu žiaka sa začalo stretávať s problémami. Išlo v nich o výrazný rozpor medzi neustále sa doplňujúcou informačnou bázou a obmedzenou kapacitou pamäti žiaka. Popri vysokej záťaži a každodennom strese je otázne, aké množstvo z týchto poznatkov žiaci skutočne v neskoršom živote aj prakticky využili<sup>17</sup>. Aj v súčasných podmienkach prebieha učenie v relatívne dekontextuálnom školskom prostredí. Podľa porovnávacej štúdie výskumu PISA (2003) až príliš veľké množstvo žiakov na Slovensku si nedokáže spojiť pojem prezentovaný v školských osnovách so situáciami reálneho života, aj naďalej pretrváva pasivita žiaka pri prijímaní a odovzdávaní informácií v procese učenia. Je to o to horšie, že takýmto pasívnym spôsobom sa vyučujú i tie predmety, ktoré sa oveľa efektívnejšie učia v diskusii a komunikácii si priam vyžadujú – napríklad materinský i cudzí jazyk.

Podstatou zanedbávanej, ale z hľadiska multikultúrnej výchovy veľmi významnej, socioemotívnej domény žiaka sú jeho postoje a vzťahy. Už v období dospievania a adolescencie, *vystupujú do popredia vývojovo vyššie city* (Nakonečný, 1998, s. 438). Prostredníctvom nich začína žiak pokladať za dobré nielen to, čo je dobré, prospešné preň osobne, ale i to, čo je dobré všeobecne pre všetkých (altruizmus, sociálne cítenie, ale i vlastenectvo). Ich zdrojom je uvedomenie si etickej, estetickej a intelektuálnej hodnoty. Na základe vyšších citov sa vytvára objektívnejšie (nesebecké) hodnotenie podnetov z vonkajšieho prostredia a konkrétnej situácie. Hodnotenie smeruje k uznaniu, identifikácii, alebo odmietnutiu hodnôt. Za hodnotu v užšom, t.j. pozitívnom zmysle môžeme pokladať subjektívne poňatie dobrého. Podľa M. Nakonečného (1998, s. 422) motívy, hodnoty a významy tvoria triádu. Uprostred triády sú city ovplyvňujúce intenzitu celého procesu pôsobenia a hodnotenia:



Človek uznáva hodnoty, ktoré vzostupne zoradené podľa dôležitosti tvoria systém ako hierarchicky usporiadaná stupnica hodnotového rebríčka – často sa označuje aj ako hodnotová orientácia človeka. Človek svoju hodnotovú orientáciu vyjadruje vo svojich postojoch k sebe a okolitému svetu.

*Pedagogické úsilie o zmenu postoja.* V úsilí o zmenu postoja žiakov a mladých ľudí je dôležité cielene pôsobiť na jednotlivé komponenty vnútornej

<sup>16</sup> Metodické pokyny MŠ SR pre hodnotenie a klasifikáciu žiakov ZŠ, 1994, s. 15.

<sup>17</sup> Zriedené predmetové kurikulumy komisie pri MŠ SR dosiaľ ešte nevymedzili kľúčové učivo.

stavby postoja – a to postupne, najskôr v kognitívnom komponente obohatiť žiacke poznanie, sprístupniť mu pre cieľový pozitívny postoj (oslabenie a odstránenie predsudku) dostatočný rozsah významných informácií a poznatkov. Napríklad o hodnote, kvalite, ale i neopakovanosti sociokultúrnych regulatívov ľudského správania danej kultúry (o príčinách ich vzniku), originalite a jedinečnosti materiálnych produktov etnika, národnosti, národa inej kultúry alebo i poznaní jedinečnosti kultúry rodiska, kraja odkiaľ tieto etniká, národnosti pochádzajú.

V ďalšej fáze tvorby postojov myšlienkové procesy žiaka spracovávajú informácie a poznatky predložené učiteľom. Ale až na základe spracovania dostatočného množstva informácií a poznatkov žiak (študent) zaujíma určité stanovisko. V emóciách (emotívnom komponente postoja) je zmysel a ďalšie významy prežívania, po tomto hodnotiacom posúdení nových informácií zaujíma voči objektom hodnotiace postoje (sympatie), ktorých sila závisí od intenzity prežívaných citov.

V zlepšení (od negatívneho alebo neutrálneho) postoja mladých ľudí k prijatiu (pozitívnemu hodnoteniu) hodnôt materiálnej a duchovnej kultúry ide o kvalitatívnu zmenu hodnotovej orientácie a zmenu preferencií a priorít mladého človeka, vyplývajúcu z nadobudnutého presvedčenia vysokej hodnoty vlastnej (národnej) kultúry.

V prípade efektívneho pôsobenia na oba vnútorné komponenty sa sila pozitívneho emocionálneho prežívania postoja prejaví navonok prostredníctvom konatívnych prejavov – záujmom (o hodnoty inej kultúry), sympatiami, prejavmi súhlasu, iniciatívnosťou, angažovanosťou a aktivitami.

*Činitele a podmienky ovplyvňujúce premenu postoja.* Okrem zvoleného spôsobu priamej intervencie prostredníctvom metód persúázie sugescie či vhodnej argumentácie je v neposlednom rade dôležitá i dôveryhodnosť a spoľahlivosť predkladateľa informácií. Tu je široké pole pôsobnosti pre rodičov, vychovávateľov a učiteľov. Efektívna je i interpretácia dôveryhodnými, populárnymi, významnými osobnosťami. Učitelia často argumentujú tým, že na sprístupnenie dostatočného množstva informácií a poznatkov nemajú dostatok priestoru v časovo-tematických plánoch jednotlivých predmetov. Sami často cítia, že nie sú pripravení viesť erudovane dialóg so žiakmi na tieto témy.

Brainstorming (na empatiu): Akú daňovú politiku by ste urobili, aby chudobní boli viac chránení?

## 5 POŽIADAVKY A KOMPETENCIE UČITEĽA

### 5.1 Osobnosť učiteľa

Učiteľ je jeden z najvýznamnejších činiteľov vzdelávacieho procesu. Najčastejšie je charakterizovaný ako profesionálne kvalifikovaný odborný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu. K výkonu učiteľského povolania je potrebné nadobudnutie odbornej pedagogickej spôsobilosti, ktorej kľúčová časť je obsahom vysokoškolskej prípravy. V tradičnom ponímaní bol učiteľ považovaný za hlavný subjekt vzdelávania, zaisťujúci efektívne vyučovanie, podstatou ktorého bolo odovzdávanie – predávanie (transmisia) poznatkov žiakom. *„Súčasnú poňatie učiteľa, vychádzajúce z rozšíreného profesionálneho modelu, zdôrazňuje jeho subjektovo-objektové role v interakcii so žiakmi a prostredím. Učiteľ spoluvytvára edukačné prostredie, atmosféru triedy, organizuje a koordinuje činnosť žiakov, riadi a hodnotí proces učenia.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261).

Vzhľadom na rozsah požiadaviek a nárokov, ktoré sú kladené na prácu učiteľa v súčasnosti, nás ani neprekvapuje, že v odbornej literatúre neexistuje univerzálna definícia dobrého, či efektívneho učiteľa. Každý učiteľ je jedinečnou, neopakovateľnou individualitou – má svoje schopnosti, vedomosti, zručnosti, návyky, kvalitu, má svoje prednosti a silné stránky, ale i slabé miesta a nedostatky.

Učiteľ v škole pôsobí ako zástupca inštitúcie (i štátu) v špecificky organizovanom prostredí, ktoré má špecifickú inštitucionálnu kultúru – kultúru školy. Školské prostredie je miesto, kde sa stretá a konfrontuje kultúra školy s kultúrou rodiny. Učiteľ by mal akceptovať žiakov ako vyvíjajúce sa a zrejúce osobnosti, vnímať ich prejavy správania ako výsledok spolupôsobenia zdedených predispozícií a spolupôsobenia rodinnej a školskej výchovy. Dôležitý je situačný vhlad, ktorý umožňuje pochopenie, že súčasný spôsob správania žiaka je nielen podmienený školou a jej požiadavkami, ale je ovplyvnený predovšetkým už skôr nadobudnutými názormi, postojmi ako i kultúrnymi vzorcami prinesenými z rodiny. Niektoré špecifické prejavy detí, ich komunikácia, spôsob interakcie, nadväzovanie medzosobnostných kontaktov sú prejavom osobitostí rodinnej výchovy, ale i vplyvu širšieho sociálneho prostredia a komunitnej kultúry. Toto pochopenie privádza učiteľa k zmene postoja k rodičovskej základni i celej verejnosti, ale i dovnútra najmä introspekciou vo vzťahu k učiteľom a žiakom, a saturácii ich individuálnych potrieb a záujmov.

Podľa Hudecovej (2000, s. 484) sa *„do učiteľskej prípravy premieta požiadavka rozvoja sociálno-osobnostných a komunikačných kvalít“*, ako i posilňovanie jeho komunikačnej kompetencie, ktorou rozumieme zručnosť učiteľa



opisovať, analyzovať a usporiadať pedagogickú skúsenosť pre jej ďalšie skvalitňovanie a inováciu.

Profesijná sloboda na tvorbu a seberealizáciu prináša so sebou zároveň aj zodpovednosť v ponímaní akontability ako *adresnej zodpovednosti učiteľa za kvalitu poskytovaného vzdelávania pred vzdelávacou inštitúciou* (Švec, 2002 s. 155), ale i pred rodičmi i širšou verejnosťou. Učiteľ sa nemôže skrývať za vzdelávaciu inštitúciu (a vzdelávacia inštitúcia za okresný či krajský úrad), jeho práca ako i práca konkrétnej vzdelávacej inštitúcie je priamo hodnotená a musí niesť zodpovednosť za to, ako vzdeláva, za kvalitu ním poskytovaných služieb.

## 5.2 Kompetencie učiteľa

Profesionálna príprava učiteľa ako odborníka špecialistu stojí na kvalite takých profesijných kompetencií, ktoré si vyžadujú dlhodobú odbornú (vysokoškolskú) prípravu. Tie najdôležitejšie požiadavky sa vymedzujú ako kľúčové spôsobilosti. Ich bázu tradične tvoria didaktické kompetencie – všeobecne vymedzené ako osobitný druh štúdiom a praxou nadobudnutých odborných vyučovacích spôsobilostí. Vymedzujú sa v oblasti vedomostí, intelektových a praktických zručností učiteľa, v poznaní vývojových procesov dieťaťa, v ovládaní didaktických metód, v zvládaní organizácie práce triedy, ale aj v komunikačnej kompetencii.

V každej fáze učiteľskej kariéry počas biodromálnej dráhy v profesijných kompetenciách učiteľa prebiehajú zmeny. Niektoré sú všeobecne platné a súvisia s prehĺbujúcim sa poznaním praxe, ale i individuálne odlišné – súvisia s osobnostnými charakteristikami učiteľov. Tie spôsobujú rozdiely v štartovacích kompetenciách i v kompetenciách učiteľa profesionála.

### 5.2.1 Inovačné kompetencie

Pojem inovácia vo vzdelávaní je v súčasnosti potrebný a z uvedených dôvodov aj často používaný termín v mnohých oblastiach pedagogických teórií. V súčasnosti škola, ale i učiteľ sám, si na základe slobodného rozhodnutia v procese plánovania a realizácie výučby môžu vybrať:

- buď bude realizovať výučbu svojho predmetu podľa klasických časovotematických plánov, overenými prístupmi tak, ako jeho predchodcovia,
- alebo sa stane inovátorom, ktorý do obsahu svojho predmetu implementuje vlastné nové, pre žiakov zaujímavé témy a námety a poskytne im tak nové príležitosti na seberealizáciu a zapojenie sa do netradičných aktivít, ktoré im umožnia prežiť osobné zážitky a skúsenosti (ktoré sú z hľadiska témy

a spôsobu učenia, hĺbky zapamätávania žiakov najhodnotnejšie). Záleží na učiteľovi samotnom, aký postoj k inovácii vyučovania zaujme.

Pedagogický slovník chápe inováciu vo všeobecnosti ako: „*súhrnné označenie pre nové pedagogické koncepcie a praktické opatrenia, zvlášť v obsahu a organizácii školskej edukácie, hodnotenia žiakov, klíma školy priaznivá k žiakom a verejnosti, vrátane uplatňovania nových technológií vo vzdelávaní*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 85). Kvalitu a efektivitu zavádzaných inovatívnych prvkov do vyučovania najviac ovplyvňuje osobnosť učiteľa.

Učiteľská inovačná kompetencia predstavuje v súčasnosti veľmi potrebný druh odbornej spôsobilosti<sup>18</sup>, je jedným zo základných predpokladov pre aktualizáciu obsahu a potrebná pre optimálne realizovanie výučby predmetu. Rozvíjanie tejto kompetencie si vyžaduje cieľavedomú *odbornú prácu učiteľa na sebe* – v samoštúdiu, sebavzdelávaní a procese autokreácie. To nie je všetko. Súčasne tento dlhodobý proces zahŕňa podstatne väčšiu starostlivosť o zdravie v chápaní upevňovania fyzickej a duševnej kondície, ale i celkové pestovanie aktívneho prístupu k životu. Učiteľ musí cielene podporovať *invenčné mechanizmy a vlastnú senzibilitu a tvorivosť* (Drotárová, 1997, s. 15). Vedecky sa obohacovať, študovať a zaujímať sa o najnovšie vedecké a odborné práce i aktuálnu literatúru svojho odboru.

Inovatívne školy a prístupy sa usilujú o čiastočnú alebo komplexnú zmenu obsahu a procesu vzdelávania. Ide o obohacovanie obsahu vzdelávania o nové témy a zapájanie žiakov do nových aktivít a netradičných činností. Pri realizácii zmien kladú dôraz na:

- osobnostný a sociálny rozvoj žiakov,
- prepojenie poznatkov z rôznych vzdelávacích oblastí,
- kooperatívne stratégie učenia,
- otvorenú komunikáciu vo vnútri školy,
- spoluprácu školy s rodinou a miestnou komunitou.

Pri hodnotení odbornej spôsobilosti učiteľa na prácu sa zvyčajne obracia pozornosť najmä na úroveň jeho didaktických kompetencií (schopnosť dobre vysvetľovať, objasňovať a demonštrovať) i keď v praxi, v osobnom kontakte so žiakmi, sa do popredia dostáva osobnostný, ľudský rozmer – učiteľ ako človek. Osobnostný rozmer a odborné kompetencie spolu dávajú spracovaniu a predkladaniu obsahu výučbového predmetu žiakom osobité zafarbenie. Úzko súvisí s tvorivými procesmi v triede, ale i s odvahou, odhodlaním učiteľa pre ďalšie zavádzanie a realizáciu zmien. Uvážlivým výberom inovačných aktivít a prostriedkov by mal učiteľ:

---

<sup>18</sup> Schválením Koncepcie výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10 – 15 rokov (projekt Milénium) sa vytvoril priestor na inováciu obsahu redukciou obsahu vzdelávania o 30 %, ktoré môže učiteľ doplniť podľa miestnych podmienok, alebo podľa záujmu žiakov.

- podporovať zvedavosť žiakov a vnútornú motiváciu;
- podporovať samostatnosť a vytrvalosť pri riešení úloh;
- rozvíjať rečové a komunikačné schopnosti žiakov;
- rozvíjať ich vzájomné vzťahy, kooperáciu a iniciatívnosť;
- rozvíjať hudobné a pohybové schopnosti a zmysel pre rytmus;
- rozvíjať estetické cítenie a vkus;
- zdokonaľovať manuálne zručnosti.

Inovačná kompetencia zahrňuje v sebe tri komplementárne časti:

Prvá časť inovačnej kompetencie je obsahová – predstavuje ju vedecký základ teórie, t. j. prvok vedy – najnovšie vedecké poznatky z rôznych disciplín a vedných odborov, na základe ktorých sa inovácia uskutočňuje. Druhá časť je procesuálna a predstavuje praktickú *schopnosť* učiteľa tieto vedecké poznatky metodicky správne (vhodnými procedúrami a postupmi) aplikovať na vyučovacej hodine, do konkrétnych podmienok školy. Treťou súčasťou inovačnej kompetencie je *zodpovednosť* učiteľa vykonávať aktuálne inovačné zmeny po celý čas pedagogického pôsobenia. Vžila sa predstava, že invencia sa dotýka predovšetkým didaktických, technologických postupov výučby. Inovačná kompetencia je ale spôsobilosť učiteľa, ktorá sa dotýka jeho pohľadu na život, na školskú i mimoškolskú prácu.

V situácii, keď učiteľ uvažuje o zmene, v etape prípravy, je dôležité podrobné naplánovanie a rozpracovanie cieľov. Túto etapu pri zavádzaní inovácie by nemal žiadny invenčný učiteľ podceniť – plánovanie totiž predstavuje takú vôľovú aktivitu, ktorá je pre správnu realizáciu inovácie (metódy, projektu) nevyhnutná. Keď si uvedomíme, že *i bežná hodina realizovaná bez prípravy je odsúdená na neúspech* (Petty, 1996), o to viac je dôležité podrobné rozpracovanie cieľov pri novátorskej, priekopníckej práci. Vytvoreniu inovačnej zmeny teda predchádza dôsledné vytýčenie cieľov najskôr na základe kognitívnej taxonómie cieľov, t. j. vymedzenie jednoduchších úloh a postupné zaraďovanie náročnejších úloh zameraných na používanie vyšších myšlienkových operácií – až po najvyššie zamerané na hodnotenie a sebahodnotenie žiaka. Často sa zabúda na vymedzenie cieľov v nonkognitívnych doménach žiackej osobnosti, ktoré sú dôležité pre formovanie charakteru a pozitívnych postojov k okolitému svetu.

*Tvorba projektu.* Prvotným pri vymedzení obsahu a zamerania projektu je vymedzenie potrieb žiakov. Učiteľ – tvorca zamýšľaného projektu – najskôr zvažuje momentálny stav: záujmy žiakov, aká je úroveň ich poznania, z akých momentálnych vedomostí (skúseností) žiakov môže vychádzať, čo ešte potrebujú vedieť. Berie do úvahy aj to, aký je deficit, čo potrebuje dosiahnuť, ak má vytvoriť vyučovanie zaujímavé pre žiakov. Implementácia nového, zaujímavého obsahu je efektívnejšia, keď učiteľ vychádza z potrieb a záujmov *konkrétnych* detí.

Optimálnou podobou inovácie je aj práca žiakov na projektoch, ktoré vychádzajú z ich kultúrnych a spoločenských špecifik.

Osobitne náročné je plánovanie a vytváranie projektov a ich následné predkladanie žiakom vo forme *samostatných úloh*. Dobre vytvorený inovačný projekt ponecháva *hlavný priestor na bádania a projektovú prácu žiakov*.

Po vymedzení cieľov v ďalšej fáze učiteľ najskôr v teoretickej rovine, v samoštúdiu, spracúva informácie z aktuálnej odbornej literatúry. Podľa zamerania projektu vyberá kľúčové témy, podtémy a s tým súvisiace zaujímavé problémy. Praktická realizácia výučbových projektov pre jednotlivé predmety si vyžaduje určité mapovanie terénu. Učiteľ osobne, alebo sprostredkovane, uskutočňuje praktický terénny výskum, ktorého cieľom je zmapovanie kultúrno-spoločenských a prírodných špecifik prostredia, t. j. zhromaždenie dostatočného množstva informácií k vybranej téme (napr. rómsky obradový kalendár, miestne rozprávky a pod.). Na ich základe spracúva texty, ale i vyhotoví vhodné pracovné metodické materiály zamerané na typické ukážky určené na demonštráciu hlavných tém a s nimi súvisiacich tém.

Zo strany učiteľa je pri zavádzaní inovácií do edukačného procesu z didaktického hľadiska dôležité:

1. dôkladné poznanie metodiky predmetu a časovo-tematických plánov,
2. sledovanie a poznanie aktuálnych odborných a vedeckých prác,
3. poznanie osobitostí veku žiakov,
4. zmapovanie konkrétnych záujmov a individuálnych potrieb žiakov a ich rodín,
5. poznanie miestnych podmienok a špecifik.

Vo fáze písania projektu dáva do súladu časovo-tematický plán s časovou dotáciou vyučovacích hodín pre projekt tak, že implementuje súvisiace témy v logickej nadväznosti. Výsledkom práce je vytvorenie overovacej podoby projektu, ktorý by mal byť výslednicou úloh vychádzajúcich zo záujmov žiakov zladených so vzdelávacími cieľmi. Od tejto decíznej kompetencie učiteľa (teda vymedzenia cieľov, výberu pre deti zaujímavého obsahu a zvolenia vhodných, veku primerane náročných úloh) závisí, do akej miery ich zaujme nová práca, t. j. v akej kvalite zvládnu nové učivo (v akej hĺbke si ho interiorizujú), v akej kvalite zvládnu svoju časť projektu aj sami prezentovať.

Pri tejto práci učiteľ uplatňuje *individuálny prístup* – zameraný na venovanie pozornosti výkonovým rozdielom medzi žiakmi – s tým súvisí pridelovanie úloh na projekte tak, aby každý žiak svoju úlohu (pridelenú alebo vybranú časť) zvládol.

Zároveň je dôležité používať netradičné metódy (uprednostňovať moderné aktivizujúce stratégie a metódy). Učiteľ usilujúci sa o vzájomnú toleranciu kultúrnu rozdielov<sup>19</sup> medzi žiakmi musí klásť dôraz na:

---

<sup>19</sup> V súčasnosti je práca učiteľa v oblasti implementácie prvkov rôznych kultúr do vyučovania individuálnou záležitosťou, založenou na dobrovoľnosti. a vychádzajúcej z iniciatívy učiteľa.

- a) vypracovanie pracovných listov, vyhľadávanie hodnotných textov iných kultúr, v ktorých sa zachytávajú zaujímavé príbehy, rozprávania a zaujímavosti poukazujúce na kvalitu určitej kultúry (osobitne tých kultúr, ktorých zástupcov má v triede);
- b) vypracovanie metodických materiálov – vyberanie typických ukážok určitých tradícií kultúry vhodných na demonštráciu vzniku rôznych podôb života minority;
- c) vhodným zaradovaním kultúry minority (piesní, rozprávok, básní a iných literárnych a umeleckých žánrov) do časovo-tematických plánov svojho vyučovacieho predmetu;
- d) pravidelným zaradovaním problémov týkajúcich sa intolerancie do diskusných tém so žiakmi na triednických hodinách.

## 5.2.2 Tútorská a sociálna kompetencia učiteľa

J. Průcha v *Modernej pedagogike* (1996) uvádza viacerých anglosaských autorov, podľa ktorých *veľa ľudí prejde školou, ale vzdelaní nie sú*. Tento stav súvisí s celkovým zameraním školského vzdelávania v anglosaských krajinách, ktoré kladie dôraz viac na sociálne než na vzdelávacie pôsobenie učiteľa. U nás sa stretávame skôr s opačným trendom: naše školstvo poskytuje žiakom množstvo poznatkov, informácií, či faktov o svete, no v preplnenom učebnom pláne akosi neostáva čas na rozhovor, na osobnostnú formáciu, na výchovu žiakov. Ako potom formovať pozitívne postoje, ako cielene pôsobiť proti intolerancii a neznášanlivosti? Doposiaľ školská výchova inklúzii nepomáhala, skôr naopak – dôraz sa kládol na normatívne kritériá a ich uplatňovaním sa v skutočnosti upevňovala selekcia a segregácia žiakov. Ľudský záujem o žiaka a jeho osobné problémy bol skôr záležitosťou osobnej iniciatívy konkrétnych učiteľov, veď tútorská práca učiteľa bola a dosiaľ je bielym miestom v príprave učiteľov na učiteľských fakultách.

Požiadavku rozvoja tútorskej a sociálnej kompetencie učiteľa ako odbornej spôsobilosti si vyžiadala súčasná školská realita. V súčasnej zložitej spoločenskej situácii majú mnohé rodiny, najmä tie s viacerými deťmi, ťažkosti s udržaním štandardu rodiny, s jej ekonomickým zabezpečením. Veľké percento rodičov trávi v zamestnaní, alebo viacerých zamestnaniach, čoraz viac času. Rodičia iných žiakov zasa podnikajú, alebo pracujú v zahraničí a starajú sa o nich starí rodičia. Spomínaní rodičia trávia so svojimi deťmi čoraz menej času a majú problém vôbec

---

Nakoľko projektu Milénium vytvoril možnosť obsah vzdelávania redukovať o 30 % je len na učiteľovi, ktorý obsah a akým spôsobom implementuje do svojho vyučovacieho predmetu. Nakoľko vysokoškolská príprava učiteľov nereflektuje na túto požiadavku praxe v dostatočnej miere.

skontrolovať, či má dieťa urobené úlohy. Paradoxne je tento jav typický i u dlhodobo nezamestnaných rodičov, ktorí majú dostatok voľného času a mohli by ho využiť na pomoc deťom s učením. Takíto rodičia naopak sú často frustrovaní, upadajú do apatie, strácajú o deti a rodinu záujem, nezriedka prepadnú alkoholu. Preto, ak u žiaka ťarcha problémov narastá, riešenie a pomoc často ostáva len na pleciach samotného učiteľa.

Ako už uvádzame vyššie, v súvislosti s problémami rodín, ale i s prehlbujúcimi sa sociálnymi a kultúrnymi rozdielmi medzi žiakmi navzájom, nadobúda výchovná, poradenská a tútorská práca učiteľa v triede oveľa väčší význam, než tomu bolo doposiaľ. Prehlbujúce sa rozdiely spôsobujú nové problémy a ťažkosti s učením, vyžadujú si citlivé riešenie nových výchovných situácií v triede. S ich riešením súvisí väčšie upriamenie pozornosti učiteľa na vzťahy medzi žiakmi navzájom. Pri odhaľovaní podstaty konfliktov a nedorozumení medzi žiakmi potrebuje častejšie uplatňovať sociometrické merania a pozorovania.

Učiteľ by nemal mentorovať a poučať, ale pri odmietaní inakosti niektorých žiakov triedou využívať ako pomoc týmto žiakom zásadne len stratégie a metódy nepriamej intervencie.

Učiteľ musí viac systematicky uplatňovať diagnostickú metódu, využívať dlhodobé výberové, systematické pozorovanie. Pri pôsobení na postoje žiakov sú dôležité i ďalšie nástroje pôsobenia, ako sú skupinové a individuálne rozhovory (navodzuje rozhovory so žiakmi o háklivých témach súvisiacich s kultúrnymi a sociálnymi rozdielmi) ako i besedy so žiakmi.

V *poradenskom servise* pre žiakov venuje zvýšenú pozornosť starostlivosti o duševné a telesné zdravie žiakov. Ide o preventívne kontroly, informovanie o možnostiach (prozdravotné programy, antidrogové programy, panelové diskusie s odborníkmi v prevencii delikvencie a kriminality mládeže, programy rodičovských kurzov, environmentálne, ekologicky orientované programy). Učiteľ napomáha žiakom pri sebarealizácii a podporuje ich v rozhodovaní o *výbere budúceho povolania* a profesijnej orientácii. V organizačnej činnosti zameranej na zmysluplné vyplňanie voľného času žiakov prichádza s ponukou kultúrnych programov a podujatí, výchovných a spoločenských koncertov, športových podujatí, ktoré je možné absolvovať s triedou i s rodičmi. Pri vytváraní plánu práce spolupracuje s miestnymi organizáciami, osvetovými a kultúrnymi inštitúciami a s rodičmi žiaka.

Pri poznávaní kultúrnych podmienok žiaka a jeho zázemia, je dôležité i vytváranie a upevňovanie vzťahov s rodinou žiaka. Pri budovaní vzťahu s rodinou žiaka je dôležité *vyjadrenie podpory rodine* zo strany učiteľa. Najvhodnejšou príležitosťou na pozorovanie osobitostí je počas osobných stretnutí s rodičmi v škole, na kultúrnych podujatiach a počas návštev v rodinách žiakov v ich domovoch. Vhodné je, keď si učiteľ vedie o pozorovaniach (živote rodiny a jej členoch, orientácii a prioritách, náboženstve) podrobné záznamy do

pedagogického denníka. Len systematické spoznávanie a diagnostikovanie znakov kultúr jednotlivých rodín môže učiteľovi pomôcť vo výchovnej práci.

V bežných základných školách musí učiteľ prejsť osobnú iniciatívu aj v oblasti nadväzovania kontaktov, pri zoznamovaní sa s rodinami žiakov, ale i ich zoznamovania sa navzájom. Nadväzovanie a prehľbovanie vzťahov podporuje kultúrnu výmenu a vytvára príležitosti na získavanie nových multikultúrnych skúseností, čo môže prispieť k lepšej spolupráci rodičovskej komunity so školou. Z tohto dôvodu je potrebné hľadať rôzne príležitosti, spoločne s rodičovskou verejnosťou organizovať rôzne stretnutia, kultúrne a športové podujatia. Vo vzťahu školy ku kultúre rodiny sa žiada prezentovať otvorený prístup akceptujúci bez výhrad rôznosť kultúry rodín svojich žiakov.

Skúmanie kultúry rodiny žiaka si vyžaduje aj nadväzovanie neformálnych kontaktov s rodinou žiaka. Ako uvádzame vyššie, kultúra rodiny sa od kultúry školy často líši. Žiaci zo skupín sociálne, kultúrne a inak odlišných potrebujú, aby im bola venovaná rovnaká pozornosť a úcta, ako žiakom z majoritnej spoločnosti. Zdravá rodina, zázemie dieťaťa, ich želania musia byť pre školu prioritné. Školy musia oživiť kontakty s rodinami a vytvárať nové príležitosti na prehĺbenie vzťahov s rodinami, na nadviazanie a vytvorenie nových možností kontaktu a vzájomného poznávania. Aby sa zabránilo výchovnej dvojkoľajnosti, je dôležité zvýšiť pozornosť smerom k poznaniu typických znakov a prejavov rodinného zázemia žiaka. A využiť tak znásobený výchovný účinok spolupôsobenia rodiny a školy. V novom prístupe si musíme uvedomiť, že školská inklúzia predstavuje individuálne odlišne volený prístup podľa podmienok adresátov – žiakov a ich rodín. Preto všetky inovačné kompetencie sú zároveň i rastovými kompetenciami.

### 5.2.3 Podpora žiackej osobnosti na vyučovaní

Z hľadiska podpory žiackej osobnosti je dôležité rozvíjať komunikáciu žiakov a ich zapájanie sa do diskusií na vyučovaní. Pri efektívnej výučbe učiteľ učí žiakov:

- *jasne a jednoznačne formulovať a prezentovať svoje myšlienky* – od otvorenosti komunikačného kanála, pripravenosti učiteľa diskutovať, presnej prezentácie a popisu genézy problému či javu závisí aj osobná zainteresovanosť žiakov na vyučovaní. Dôležité je naučiť žiakov slobodne klásť otázky, pýtať sa k problémom;
- *obhajovať postoje a názory* – základným atribútom dobrého učiteľa je, že ako profesionálny extrovert okrem jasnej prezentácie a kladenia jednoznačných otázok používa aj diskusiu a polemiku so žiakmi. V obhajovaní postojov učí žiakov používať zdôvodnenia a logickú argumentáciu;

- *žiacke reflexie*, postup a zdôvodnenie projektov – úlohou učiteľa je naučiť študentov samostatne prezentovať a obhajovať vlastné projekty a fázové projektové úlohy.

V organizácii vyučovania oproti súčasnému stavu by sme chceli, aby sa i v základných školách učilo viac vo vrstovníckom a kooperatívnom učení (vo vzájomnej komunikácii), aby sa v samotnej práci uplatňovala tvorivosť a osobná skúsenosť žiaka. Do veľkej miery to závisí od úrovne aplikácie motivácie, expozičných stratégií, exemplifikácie, persuázie, no predovšetkým od frekvencie používania moderných diskusných a situačných metód. Stratégie podpory žiakov vyžadujúcich osobitný prístup sú zamerané na podporu sebavedomia a samostatnosti žiakov prostredníctvom:

- a) uplatňovania individuálneho prístupu,
- b) podpory motivácie,
- c) podpory a rozvoja tvorivosti.

*Všeobecné ciele výchovného pôsobenia.* Pri aplikácii individuálneho prístupu učiteľ venuje pozornosť ich záujmom a individuálnym potrebám. Edukácia predstavuje zložitý proces, ktorý podmieňujú viaceré činitele. Učenie je vždy individuálnou záležitosťou – spôsob učenia vyhovujúci jednému žiakovi, je pre iného žiaka absolútne nevhodný. Efektívne vyučovanie realizuje pomocou využívania novších diskusných a skupinových metód. Z nej sa učí a viac si zapamätá. Ide o poznatky získané vlastným úsilím, ale pod dohľadom učiteľa. Žiakov však treba k učeniu určitým spôsobom motivovať.

Vyučovaním zvyšujeme i výkony žiakov, v prípade, že volíme vhodnú metódu motivácie. Nie každého žiaka motivuje rovnako. Z uvedeného dôvodu je potrebné motivačné metódy obmieňať a viacnásobne obmieňať, ale i rôzne úlohy, otázky, diskusie, hádanky, hlavolamy a pod. Samozrejme súčasne uplatňujeme aj výchovné metódy – metódy mravného hodnotenia (s prevahou pozitívneho hodnotenia - uznania, pochvaly a ocenenia).

Jednou z najsilnejších hnacích síl učenia sa detí je motivácia. Žiakov motivujú také úlohy, ktoré u nich vzbudia pozornosť, zvedavosť, ktoré vnímajú ako výzvu, teda sú náročné, ale dosiahnuteľné. Motiváciu k učeniu môžeme rozdeliť na vonkajšiu a vnútornú. Medzi stratégie podporujúce vonkajšiu motiváciu patrí:

- povzbudzovanie a posilňovanie viery vo vlastné sily a schopnosti,
- rozvíjanie a podpora žiackych prejavov na vyučovaní, t. j. neposudzovať len z úzkeho hľadiska správnosti alebo nesprávnosti, ale oceňovanie vynaloženej intelektuálnej námahy každého prejavu žiaka,
- poskytovanie okamžitej spätnej väzby, s prevahou kladných informácií: ocenenie, pochvala, povzbudenie (za jeden z demotivačných faktorov možno pokladať i nedostatok uznania);



- poukazovanie významu a zmyslu, čím je preberaná látka užitočná a dôležitá pre život, pre ďalšie štúdium.

Medzi stratégie podporujúce vnútornú motiváciu patrí:

- výber pútavej témy, ktorá vychádza z osobného záujmu žiakov a je preň osobitne zaujímavá,
- bezpodmienečná podpora žiaka zo strany učiteľa. Učiteľ vo svojom prístupe by mal dodávať žiakom dôveru a istotu. Umožniť zažiť každému žiakovi pocit, že výučbu zvládnu.

G. Petty vo svojej knihe *Moderní vyučování* (2002, s. 43) uvádza: „Či už veríte, že niečo dokážete, alebo ste presvedčení, že niečo nedokážete – zakaždým máte pravdu.“ Žiak sa svojím sebahodnotením (ktoré si vytvára na základe reakcií okolia) podvedome nasmeruje k obrazu, aký si na základe hodnotenia okolia (predovšetkým učiteľa a spolužiakov) o sebe vytvoril.

Demotivujúco však môže pôsobiť na žiaka predovšetkým nekonštruktívna, neadresná, ironická, alebo aj príliš častá kritika zo strany učiteľa (motivujúco môže pôsobiť len v prípade, ak je určitým druhom rady). Žiaka odzbrojuje i strach zo školy, školského neúspechu a autoritatívny prístup zo strany učiteľa (ale i autoritatívnych rodičov). Negatívne pôsobia aj neprimerane vysoké požiadavky zo strany učiteľa, vysoké očakávania zo strany rodičov, ale podceňovanie školy rodičmi i nevhodné podmienky na učenie sa v rodine a pod.

Medzi spoločensky najhodnotnejšie a najprínosnejšie kvality rozvíjané v školskom prostredí zaraďujeme tvorivosť. Tvorivosť ako duševná schopnosť vychádza z poznávacích i motivačných procesov, v ktorých dôležitú úlohu hrajú inšpirácia, fantázia a intuícia dieťaťa. V škole sa prejavuje nachádzaním netypických riešení, prejavov a nápadov. Takých, ktoré sú nielen správne, ale súčasne sú z hľadiska spôsobu riešenia nové alebo nezvyklé. Najčastejšie sa proces tvorivosti popisuje ako sled niekoľkých na seba nadväzujúcich etáp (príprava, dozrievanie nápadu, „osvietenie“, kontrola, opracovanie), kde sa vo všeobecnosti medzi faktory ovplyvňujúce tvorivosť považuje:

- vysoká inteligencia žiaka,
- otvorenosť a zvedavosť žiaka smerom k novým skúsenostiam,
- osobná iniciatíva žiaka vo vytváraní poriadku,
- potreba sebarealizácie,
- pružnosť a pohotovosť v usudzovaní.

Na tvorivosť pôsobia utlmujúco: direktívne riadenie, stereotypy, tendencie ku *konformite* (pozri bližšie J. Průcha, 2002). Deti z rómskej minority sa pri správnom vedení často prejavujú ako vysoko tvorivé. Svoju tvorivosť prejavujú predovšetkým v oblastiach, ktoré nevyžadujú systematické vedomosti, t. j. na „výchovných“ predmetoch – výtvarnej, hudobnej a hudobno-pohybovej výchove. Napríklad

svojský výtvarný prejav rómskych detí možno hodnotiť pozitívne vo väčšine dimenzií (faktoroch) tvorivosti:

1. Fluencia – množstvo zobrazovaných predmetov, veľa nápadov a vyjadrených prvkov.
2. Flexibilita – výnimočné vyjadrenie témy vystihujúce typické znaky určitého stavu alebo javu.
3. Originalita – použitie nápaditých kombinácií, netradičnej farebnosti obrazu výrazu.
4. Kompozícia – rozmiestnenie prvkov a rozčlenenie a zaplnenie predlohy.
5. Farebnosť – neobvyklá, nápaditá, harmonická.
6. Vedenie línií – ľahké, citlivé, jasné.

Základom podpory tvorivého vyučovania je utváranie optimálnych podmienok pre rozvoj tvorivosti žiakov a pre uplatnenie rôznych druhov sebauplatnenia v tvorivej činnosti vo vyučovaní. Pri tvorivom vyučovaní musí učiteľ vytvárať slobodnú atmosféru, v ktorej sú zohľadňované všetky individuálne zvláštnosti žiakov a zároveň musí vzhľadom na odlišnosti detí uplatňovať pri usmerňovaní diferencovaný prístup. Dôležité je diagnostikovanie úrovne žiackych vedomostí a schopností pre efektívne uplatňovanie individuálneho prístupu. Treba rešpektovať fakt, že rozvoj psychických procesov a vlastností žiakov neprebíha rovnako a rovnakým tempom. Preto každý žiak potrebuje pre svoj tvorivý výkon špecifické podnety a impulzy, ktoré môžu mobilizovať jeho tvorivú aktivitu a schopnosti. Zo strany učiteľa ide o:

- podnecovanie žiakov k tvorivému hľadaniu a vytváraniu alternatívnych riešení a nápadov,
- podporovanie samostatnosti a nezávislosti tvorby žiakov,
- vytváranie tvorivej atmosféry na každej vyučovacej hodine,
- vytváranie slobodnej pracovnej klímy v triede,
- oceňovanie akéhokoľvek úsilia žiaka,
- oceňovanie kooperatívnosti žiakov,
- oceňovanie zmyslu pre humor,
- potláčanie vzájomnej kritiky,
- obmedzovanie riadenia triedy len na usmerňovanie činností.

Ak má výchova dosiahnuť kreatívny účinok, musia žiaci neustále zažívať nové, neznáme situácie. Tým sa z vychovávaného stáva aktívny jednotlivec, ktorého činnosť vyžaduje samostatnosť a tvorivosť.

*Podpora aktivity.* Pre udržanie pozornosti, záujmu žiakov a ich zapájania sa do vyučovania je dôležité pripraviť činnosti, ktoré sú účinné zo vzdelávacieho hľadiska, aj z hľadiska udržania aktívnej účasti žiakov na vyučovaní.

Bez aktívneho zapojenia do výučby sa žiaci len ťažko učia. Ak klesá pozornosť žiakov, tempo hodiny môže byť pre nich buď veľmi rýchle alebo pomalé. Preto je dôležité vyhýbať sa zbytočnému prerušovaniu vyučovania upozorňovaním žiakov, význam má skôr pokračovať zmeneným štýlom alebo zmeniť didaktickú metódu.

Všetci žiaci si musia uvedomiť, že učenie je neodmysliteľnou súčasťou života, že je to niečo, bez čoho sa v živote nezaobídu. To platí pre žiakov, ktorí sa učia ťažšie, alebo sa o učenie dosiaľ nezaujímal. Úlohou učiteľa je podnietiť záujem žiakov o učenie a naučiť ich učiť sa s chuťou a záujmom. Vyžaduje si to veľa námahy nielen zo strany učiteľa, ale i zo strany žiaka.

V meraní kvality práce pedagóga podľa štandardov medzinárodného merania ISSA je v ôsmich okruhoch aj meranie sociálnej inklúzie v práci učiteľa.

Podľa štandardu ISSA učiteľ uplatňuje sociálnu inklúziu, keď „*je vzorom a zástancam hodnôt a správania, ktoré posilňujú ľudské práva, sociálnu inklúziu a základy otvorenej demokratickej spoločnosti vrátane ochrany práv všetkých menšín*“ (EurActiv.sk/sociálna politika, 27. 05. 2005). A to je výzva pre nás všetkých.

## Záver

Smerujeme k multietnickej spoločnosti. Ako budeme koexistovať a na akej úrovni udržíme kvalitu medziľudských vzťahov, to záleží len a len od nás. Základom spolunažívania by mala byť vzájomná úcta a rešpekt k osobnosti každého človeka s uznaním jeho dôstojnosti, čo znamená právo každého človeka na rešpektovanie a slušné zaobchádzanie. Ale i právo na také jednanie, ktoré nepripúšťa diskrimináciu, obmedzovanie, alebo dokonca ponižovanie (niekoho na základe nejakej predbežnej obavy). Znamená to vážiť si iných, všestranne sa zasadzovať za ich rešpektovanie v každodennom živote, v rôznych životných situáciách, a tak bojovať proti intolerancii a jej krajným podobám, ako sú rasizmus a xenofóbia.

Rómske etnikum bude určite ešte dlhé obdobie potrebovať pomocnú ruku, ale je potrebné veľmi dobre zvážiť, aké prostriedky skutočne pomôžu jeho napredovaniu. Práca s deťmi z rôznych etník, ale i práca s deťmi inak znevýhodnenými, sa musí dostať na popredné miesto v školskej politike.

Náprava súčasnej situácie znamená viac porozumenia zo strany majority, ktorá by mala týchto občanov brať ako rovnocenných partnerov so všetkou úctou, aká im ako ľuďom prináleží, súčasne predstavuje aj veľa práce pre sociálnych, komunitných pracovníkov a učiteľov v perspektíve niekoľkých desiatok rokov. Bude potrebné:

- spresniť informácie pôvodnej a súčasnej kultúre (zvykové normy a tradície) i širšej rómskej komunite,
- spresniť informácie o rómskej rodine,
- pôsobiť osvetovou prácou na rómske matky, aby podporovali vzdelávanie svojich detí, osobitne dievčat,
- osobitnú pozornosť je potrebné venovať podpore vzdelávania a osvetovej práci s rómskymi matkami.

V oblasti vzdelávania:

- pôsobiť na žiakov v oblasti uvedomovania si vlastných práv a povinností,
- pôsobiť na rómske žiačky v oblasti uvedomovania si vlastnej hodnoty a ľudských práv,
- pôsobiť na žiakov smerom k starostlivosti a k zodpovednosti za vlastné zdravie.

Je dôležité v príprave venovať väčšiu pozornosť rozpracovaniu konkrétnych cieľov na vyučovaciu hodinu!

V súvislosti aj s narastajúcimi sociálnymi rozdielmi v škole ide o kolíziu obsahu vzdelávania vytvoreného pre väčšinu (vyhovujúceho predovšetkým minoritnej časti spoločnosti) a požiadaviek školy s potrebami a záujmami žiakov príslušníkov rôznych etnických skupín.

Riešeniu problému by pomohla dôslednejšia vstupná diagnostika detí a individuálna práca s tými deťmi, ktoré prichádzajú z menej podnetného prostredia, alebo sú inak znevýhodnené. Následným krokom by malo byť začlenenie do vyrovnávacieho programu, aby došlo ku kompenzácii identifikovaného deficitu a aby sa tento štartovací rozdiel neprehlboval.

Súčasná školská prax je mnohotvárna a zložitá. Práve na túto mnohotvárnú prax musia fakulty pripravujúce učiteľov flexibilne reagovať vzdelávaním s kompetenciami na tieto podmienky podporovaním vzdelávanie Rómov, rómskych asistentiek – v oblasti rodovej citlivosti, podporovať ženy v doškoloňovaní v oblasti emancipácie problematiky rómskych žien a dievčat na národnej úrovni. Do popredia sa dostáva požiadavka rozvíjať tútorskú-sociálnu kompetenciu učiteľa. S ňou a s požiadavkami na jej výkon súvisí dôraz na diagnostickú a decíznu kompetenciu. Je to najvýznamnejšia súčasť inkluzívneho procesu v školách. Dosiaľ zanedbávaná sociálna úloha učiteľa znamená byť tu pre žiaka, poskytovať mu všestrannú podporu v jeho školských aktivitách, podporovať vyrovnávanie určitého deficitu.

Pregraduálna príprava učiteľov a doplňujúce kurzy pre učiteľov v praxi musia klásť dôraz na rozvoj vzťahov ako:

- e) podporu znevýhodneného jednotlivca alebo skupiny v triede (podpora zapojenia, aktivity, sebahodnotenia, sebavedomia),
- f) zvyšovanie prestíže, statusu znevýhodnených žiakov,
- g) zavádzanie kooperatívnych a interaktívnych stratégií učenia,
- h) podporovanie otvorenej komunikácie vo vnútri školy,
- i) zvýšenie spolupráce školy s rodinami žiakov ako i s miestnou komunitou.

Chudoba je ideálnou klímou pre politický extrémizmus, veď čo je ľahšie, ako zvaliť vinu za svoju chudobu, za neprijatie do práce a iné osobné a spoločenské problémy na iných ľuďoch (či už rasu alebo etnikum), alebo ponúkať jednoduché populistické riešenia na odstránenie chudoby. Všetky problémy exklúzie skúmané sociálnou pedagogikou sú prepletené, vzájomne súvisia a tvoria spojené nádoby, teda ich riešenie musí byť komplexné: jednou z najdôležitejších úloh súčasnosti je vytvorenie optimálnych podmienok na proces školskej a na ňu nadväzujúcej celospoločenskej inklúzie. Vo filozofii riešenia tohto problému ide o posilnenie sociálnej ochrany slabších členov spoločnosti a ich ochranu pred segregáciou, sociálnou diferenciaciou a exklúziou. Riešením je aj posilnenie podpory konzultačnej a doškoloňovacej funkcie metodických centier a ich kontaktov s vidieckymi základnými školami, v práci s ktorými môžu kompenzovať kvalitatívny deficit vzdelávania v dedinských základných školách. Príprava na proces spoločenskej inklúzie v pregraduálnej príprave učiteľov musí byť doplnená o kurzy kulturológie, špeciálnej pedagogiky a sociálnej pedagogiky.

## Literatúra

- ANZENBACHER, A. 1994. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon.
- BACÍK, F. – PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. a kol.: *Problémy obsahu školního vzdělávání*. Praha: PÚ JAK ČSAV.
- BALÁKOVÁ, D. 2005. Jazykový obraz sveta v spoločnej Európe. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. Ostrava: PF OU. ISBN 80-7368-001-7.
- BÁNHEGYI, F. 1967. *Sociológia súčasnej rodiny*. Bratislava: SPN.
- BELKOVÁ, V. 2005. Chudoba a jej vplyv na dochádzku rómskych žiakov do školy. In *Chudoba – spoločenský problém súčasnosti*. Banská Bystrica. ISBN 80-8083-081-9.
- BEŇO, M. a kol. 2001. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva. ISBN 80-7098-305-1.
- BOCKOVÁ E. a kol. 2001. *Náuka o spoločnosti – príprava na prijímacie pohovory*. Bratislava: SPN.
- BREZINKA, W. 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- BRUGGER, W. 1994. *Filozofický slovník*. Praha: Naše vojsko.
- BURIANEK, J. 1996. *Sociologie*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-304-3.
- CABANOVÁ, V. 2004. Výchova k hodnotám vlastnej kultúry a výchova k európanstvu. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. Ostrava: PF OU. ISBN 80-7368-001-7.
- CABANOVÁ, V. 2005. Exploitation of regional elements as inclusion a new elements in education. In *Az inklúzió alapelvei és gyakorlata Kelet – Kozép – Európában*. Nyíregyháza.
- CANGELOSI, JAMES, S. 1993. *Strategie řízení třídy*. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál.
- CLASSENS, D. 1962. *Familie und Wertsystem*. Berlin.
- CLASSENS, D. 1965. *Status als entwicklungssoziogischer Begriff*. Dortmund.
- CLASSENS, D. 1969. *Enculturation*. In: Berndorf, W. (Hrsg), Wörterbuch.
- ČEČETKA, J. 1943. *Príručný pedagogický lexikón I. – II.*. Martin: Kompas.
- ČECH, T. GULOVÁ, L. 2004. Význam a pozice rómskeho asistenta ve školách a jejich odborná příprava na PF MU v Brne. In *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. Banská Bystrica.
- DANEK, J. 2000. *Spoločnosť a výchova charakteru*. Bratislava: Elán.
- DAVIES, M. W. 2003. *Kulturní antropologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-778-7.
- DELFOVÁ, a kol. 1993. *Lexikón filozofie*. Bratislava: Obzor.
- DROTÁROVÁ, E. 1997. *Relaxačné metódy v sebvýchove a výchove k tvorivosti*. Prešov: FPHV PÚ. ISBN 80-88885-24-8.
- DEMĽANČUK, N., DROTÁROVÁ, L. 2005. *Rasizmus a vzdelávanie*. Praha: EPOCH. ISBN 80-86328-83.

- ĎUROŠOVÁ, E. 2005. *Rozvíjanie bazálnej gramotnosti detí z menej podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8083-060-6.
- FAY, B. 2002. *Současná filosofie sociálních věd..* Praha: SLON. ISBN 80-86429-10-5.
- FEND, H.1997. *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Weinheim – Basel.
- FERRERO, B.. 1997. *Šťastní rodičia*. Bratislava: Don Bosco.
- GEIST, B. 1992. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria publishing. ISBN 80-85605-28-7.
- GIUSSANI, L. 1996. *Riziko výchovy*. Praha: Zvon. ISBN 80-7113-154-9.
- GREENFIELDOVÁ, S., A. 2001. *Ľudský mozog*. Bratislava: Kaligram. ISBN 80-7149-367-8.
- HAMAROVÁ, J., HOLKOVIČ, Ľ. 1986. *Výchova v rodine*. Bratislava: Smena.
- HARGREAVES, A. 1986. *Two Cultures of Schooling: The case of Middle Schools*. London - New York.
- HAVLÍK, R. KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- HORKÁ, H. – HRDLIČKOVÁ, A. 1998. *Výchova pre 21. storočie*. Brno: Paido.
- HUDECOVÁ, A. 2000. Reflexívne a sebareflexívne kompetencie v príprave učiteľov. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, roč. 52 / č.5, s. 484 – 486.
- HUDECOVÁ, A.2004. Charakteristika študijného programu sociálny a misijný pracovník s rómsku komunitou. In *Rómske etnikum – jeho vzdelávanie a špecifiká*. Banská Bystrica. ISBN 80-8083-024-X.
- HUDECOVÁ, A. 2005. Chudoba – jej príčiny a dôsledky na mládež ako sociálnu kategóriu. In *Chudoba – spoločenský problém súčasnosti*. Banská Bystrica. ISBN 80-8083-081-9.
- IVANOVÁ – ŠALIGOVÁ, M. 1983. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN.
- JANKOVCOVÁ, M. – PRŮCHA, J. – KOUDELA, J. 1988. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN.
- JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- JANDOUREK, J. 2003. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-749-3.
- KAISER, R., KAISEROVÁ. 1995. *Učebnica pedagogiky*. Bratislava.
- KATRŇÁK, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Slon. ISBN 80-86429-29-6.
- KICZKO, L., KOŠČ, M., KRŠKOVÁ, A., MARCELLI, M. a kol.1997. *Slovník společenských věd*. Bratislava: Media Trade. ISBN 80-08-02592-1.
- KOLLÁRIK, T., SOLLÁROVÁ, E. 2004. *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar.

- KOVÁČIKOVÁ, D. 2005. Chudoba v minulosti a v súčasnosti. In *Chudoba – spoločenský problém súčasnosti*. Banská Bystrica: PF 2005. ISBN 80-8083-081-9.s.64
- KOVÁČIKOVÁ, D., KOVÁČOVÁ V., TURANSKÁ, E., BELKOVÁ, V. 2004. *Základy pedagogiky pre sociálnych a misijných pracovníkov*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 80-8055-934-1.
- KOVÁČOVÁ, V. 2005. Kontextuálny aspekt výučby teritoriálnych dialektov. In *Slovo a obraz v komunikaci s deťmi*. Ostrava: PF OÚ, (v tlači).
- KOSOVÁ, B. 2004. Vzdelávanie Rómov. In *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8083-024-X.
- KRÁĽOVSKÁ, V. 2005. Informácia z populačnej štúdie Zdravotný stav detí a žien v chudobných komunitách SR. In *Chudoba v slovenskej spoločnosti a vzťah slovenskej spoločnosti k chudobe*. Bratislava: SAV.
- KYRIACOU, Ch. 1996. *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Praha: Portál,1996. ISBN 80-7178-022-7
- KUČEROVÁ, S. 1990. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- KURELOVÁ, M. 1993. *Pedagogika*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- LEŠČÁK, M. 1993. Folkór vo výchovno-vzdelávacom procese na základných a stredných školách. In *Postavenie ľudovej kultúry vo výchovno – vzdelávacom procese*. Nitra.
- LORENZ, K. 1990. *Osm smrtelných hříchů*. Praha: Pyramida. ISBN 80-200-0842-X.
- LOWISCH, D.- J. 1989. *Kultur und Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- LUKÁČ, E. 2000. *Reformné pedagogické hnutie v ČSR – zdroj inšpirácií pre súčasnú školu*. Prešov: MC, 80 s. ISBN 80-8045–204-0
- MAREŠ, P. 1999. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Slon,1999. ISBN 80-85850-61-3.
- MAŘÍKOVÁ, H. et al. 2000. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Slon.
- MICHÁLEK,A. Meranie chudoby v regiónoch (okresoch SR). In *Sociológia* 36, 2004. č.1. Bratislava: SAV
- MILÉNIUM – koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej Republike. Prešov: MC, 2002. ISBN 80-8045-268 -7.
- MISTRÍK, E. a kol. 1999. *Kultúra a multikulturálna výchova*. Bratislava: Iris.
- MUŠINKA, A. 2005. Niekoľko poznámok k problematike chudoby v Rómskych komunitách. In *Chudoba v slovenskej spoločnosti a vzťah slovenskej spoločnosti k chudobe*. Bratislava: SAV.
- NAKONEČNÝ, M. 1998. *Základy psychológie*. 1. vydanie. Praha: Academia.



- NAKONEČNÝ, M. 2000. Postoje. In *Sociální psychologie*. 1. vydanie. Praha: Academia, s.137 –141.
- NEZVALOVÁ, D. 2000. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: PF, Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0208-4. 72 s.
- NOVÝ, I.-- SURYNEK, A. 2002. *Sociologie pro ekonomy a manažéry*. Praha: Grada Publishing a. s., 192 s. ISBN 80-247-0384-X.
- OBERUČ, J. 2004. Vo výchovno-vzdelávacom procese má významné miesto osobnosť učiteľa. In ACTA HUMANICA 1/2004. Žilina: FPV ŽU v Žiline. s.39 – 42. ISSN 1336 -5126.
- OBDRŽÁLEK, Z. 1996. *Škola, školský systém a ich riadenie*. Bratislava: UK. 219 s. OBDRŽÁLEK, Z. 2003. *Didaktika pre študentov učiteľstva*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1772-1.
- PASCH, M., a kol. 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacej hodine*. Praha: Portál.
- PAVLOV, I. 2003. Náčrt histórie ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-291-1.
- PELIKÁN, J. 1997. *Výchova pro život*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-23-4.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PIŤHA, P., HELUS, Z.1993. *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál. 29 s.
- PLAVČAN, P. 2005. *Slovensko na prahu tisícročia*. Bratislava: PARASLINE. ISBN 80-85756-95-1.
- POTOČÁROVÁ, M. 1994. *MLádež a jej vzťah k sociálnym limitom*. Bratislava
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J., 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J. 1996. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178–631–4.
- PRŮCHA, J.1999. *Vzdelávání a školství ve světě*. Praha: Portál. 319 s.
- PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. 269 s.
- PRŮCHA, J. 2001. *Multikulturní výchova*. Praha: nakladatelství ISV. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J. 2004. *Interkulturní psychologie..* Praha: naklad. ISV. ISBN 80-85866-72-2.
- RESMAN, M. 2003. Integrácia / inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, XXXVIII, č. 2, s. 161 – 174.
- RÝDL, K.2002. *Inovační proces v kultuře školy v trendech posledních desetiletí*. Praha: PF UK 2002 (CD).
- RÝDL, K. 2003. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-17-8.
- ROCHÉ, O. 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Istropolitana Orbis pictus.
- ROSA, V. 2004. *Výsledky medzinárodného merania – školská gramotnosť v medzinárodnom porovnaní PISA*, Bratislava: ACADEMIA.

- ROSA, V. 2004. Zabezpečenie kvality pri zavádzaní inovácií vo výchove a vzdelávaní. In *Pedagogické rozhľady* 5 / 2004, s. 6 – 7.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. 1997. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada publishing. ISBN 80-7169-512-2.
- SEILER, V., SEILEROVÁ, B. 2004. *Tolerancia a intolerancia v biosociálnej determinácii*. Bratislava. ISBN 80-969117-5-9.
- SEKYT, V. 1998. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In *Výchova k toleranci a proti rasizmu*. s. 69 – 74. ISBN 80-7178-285-8.
- SOPÓCI, J. – BÚZIK, B. 1997. *Základy sociológie*. Bratislava: SPN. 124 s.
- SILLAMY, N. 2001. *Psychologický slovník*. Olomouc: Palackého univerzita.
- SCHWALBE, B., SCHWALBE, H. 1995. *Osobnosť, úspech, kariéra*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-117-8.
- SCHWEITZER, A. 1964. *Kresťanská sociálna etika*. Praha.
- SMITH, A. 1994. *Třída plná pohody*. Praha: Portál.
- SOPÓCI, J. – BÚZIK, B. 1997. *Základy sociológie*. Bratislava: SPN. 1997. 124 s.
- SOUČEK, J. 1945. *Sociologie výchovy*. Chrudim: VŠ pedagogická 1946/47.
- SPINÓZA, B. 1986. *Etika*. Bratislava: Pravda, SPN. 330 s.
- ŠIŠKOVÁ, T. 1998. *Výchova k tolerancii a proti rasizmu*. Zborník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-285-8.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris.
- ŠVEC, Š. 2001. Konceptné prístupy k vymedzeniu všeobecnej vzdelanosti. In *Zborník Fórum pedagogiky*. Bratislava: s. 80.
- ŠVEC, Š. 2000. Strategické zásady transformácie národnej sústavy vzdelávania. In zborník *Transformácia školy v podmienkach pluralitnej spoločnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 9, s. 14.
- TAMÁŠOVÁ, V. 2000. Európsky integračný proces a výchova a vzdelávanie v novom tisícročí. In *Globalizácia a jej vplyv na slovenskú spoločnosť*. Bratislava: PWPA 2000, s. 83 – 87.
- THOMPSON, K. 2001. *Klíčové citace v sociologii. Hlavní myslitelé, pojmy a témata*. 1. vydání. Praha: Barrister – Principal. ISBN 80-85947-68-4.
- TOKÁROVÁ, A. 2003. *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT. ISBN 80-968367-5-7.
- TÓTH, R. 1994. *Základy politológie*. Bratislava: SPN. 115 s.
- TUREK, I. 1995. *Kapitoly z didaktiky: škola a tvorivosť*. Bratislava: Metodické centrum. ISBN – 80-88796-08-3.
- TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 80-8045-301-2.
- VALIHOROVÁ, M. 2005. Sociálna opora u nezamestnaných. In *Chudoba – spoločenský problém súčasnosti*. Banská Bystrica: PF. ISBN 80-8083-081-9, s. 219.
- VELKÝ SOCIOLOGICKÝ SLOVNÍK. Red. M. Petrušek. Praha: Academia, 1996.

WALTEROVÁ, E.1994. *Kurikulum proměny a trendy v mezinárodní perspektíve*.  
Brno: Masarykova univerzita.  
ZAVACKÁ, K. 2001. Štát, občan a kultúra. In *SME*. 26. 7. 2001, s. 6.  
EurActiv.sk/sociálna politika, 27-05- 2005.  
<http://www.rpa.sk>,11-7-2005.

**Názov** : Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov  
v školskej edukácii (inkluzívnosť a stratégie  
podporujúce školskú úspešnosť)

**Autor** : PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.

**Recenzenti** : PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.  
Doc. PhDr. Dagmar Kováčiková, CSc.

**Jazyková úprava** : PhDr. Zora Mihoková

**Vydavateľ** : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove

**Za vydanie zodpovedá** : PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.  
riaditeľ MPC

**Tlač** : Rokus s.r.o., Sabinovská 55, Prešov

**Náklad** : 350 ks

**Rok vydania** : 2006

**1. vydanie**

**Nepredajné!**

Určené pre vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov škôl  
a školských zariadení východného Slovenska.

ISBN 80-8045-414-0



9 788080 454142