

Karlova Univerzita v Praze

Filosofická fakulta

Katedra Pedagogiky

Teze disertační práce

Mgr. Michaela Schusová

***Srovnání systémů přístupu k výuce dětí ze socio-kulturně slabého prostředí
Francie a České republiky***

Školitel: PhDr. M. Strouhal, Phd

Srovnání systémů přístupu k výuce dětí ze socio-kulturně slabého prostředí Francie a České republiky

Uvodní slovo

V návaznosti na svou diplomovou práci, mé předešlé výzkumy a profesní výstupy jsem jako téma své disertační práce zvolila pole vzhledu do školních systémů Francie a České republiky v rámci vzdělávání dětí se socio-kulturně slabého prostředí. Studie má průřezový charakter, neboť toto téma je velice široké a výzkum v této oblasti poměrně složitý z důvodů etických, sociálních i právních.

V dnešním „vyspělém“ světě tvoří žáci ve školních lavicích heterogenní publikum s velmi různým sociálním a kulturním zázemím. Měla jsem možnost studovat i prakticky zažít jako učitel různé styly a přístupy k faktickému provádění „interkulturní pedagogiky“, spojené se sociální pedagogikou či formy úplné, nebo částečné inkluze ve školách různých zemí. Jedná se jmenovitě o Čínu, Francii, USA a posledních pár let i o Českou republiku, kde dostupná inkluze probíhala poklidně a tiše do září 2017, kdy byla spuštěna inkluze komplexního charakteru. Styly přístupu k doméně výuky dětí ze socio-kulturně slabého prostředí měly různé podoby. Zatímco francouzský model cesty „žití spolu“ je značně propracovaný, schopný zacílit na konkrétní vzdělávací potřeby dětí ze sociálně slabých rodin (kde se aplikuje jiný model pro děti imigrantů, a jiný pro děti nomádké - romské), americký model stylu „žití vedle sebe“ tak je spíše veden přes „hot-spot kurzy“ pro získání zelené karty (v rámci tříd „citizenship classes“) a ESL (ovládání anglického jazyka na dostačující úrovni pro pohovor s imigračním úředníkem), nerozlišující jednotlivé potřeby etnik a pracující s interkulturní pedagogikou spíše co by nástrojem folklorizace jednotlivých etnik. To nejen že nesplňuje náplň interkulturní pedagogiky tak, jak je vnímána, ale přímo popírá její cíl a zatracuje snahu o inkluzi, poněvadž ještě více „vypichuje“ určité skupiny obyvatel jako „ty odlišné“. Jak jsem poznala během praxe na střední škole v San Mateu v Kalifornii, role tohoto vzdělávání je čistě lingvistická - sociální či psychologický aspekt výuky imigrantů není zohledňován, není na něj „časová dotace“ a dle mého pocitu, není pro něj ani vůle. Poslední zahraniční praxe výuky dětí ze znevýhodněného prostředí pak mám z provincie v Changzhou v Číně, kde jsem učila děti z minoritních etnik ze Sechouanu, zatímco majoritu tvoří Han Číňani. Bohužel zde se nedá příliš o sociální pedagogice mluvit, byť by byla velmi potřebná. Integrace tam jde cestou bezpodmínečné asimilace, která začíná ve věku dvou let dítěte v městských a příměstských mateřských školkách, jejichž ráno začíná hodinovou zdravotní cvičením Maovi, na venkově pak škola není žádná a děti běžně pracují od poměrně nízkého věku.

Pro svoji komparační práci jsem, z mně známých systémů, zvolila tedy systém český a právě ten francouzský, jak jsem jej poznala při své roční stáži v regionu Pays de La Loire, což je kraj s vyšším počtem imigrantů (zejména kvůli přístavům), a zároveň je to i tradiční křižovatka cest Nomádů. Předloženou písemnost pojmám jako zdrojový materiál pro další výzkum v široké oblasti psychologie a pedagogiky a jejich dílčích disciplín. Zachytit status quo tohoto širokého tématu v době, kdy se u nás ve školství mnoho mění „pod rukama“ a enigma inkluze v našem českém pojetí pozvolna působí v základních a praktických školách není snadný záměr. Stejně tak situace ve Francii nese změny v přístupu k začleňování dětí ze sociálně slabého či kulturně velmi odlišného zázemí, poněvadž některé regiony se poslední čtyři roky potkávají s velkým přílivem imigrantů z afrických zemí, které nebyly nikdy koloniemi Francie, historická zkušenost s imigranty z Magrebu není tedy zcela

přenosná a školy v Marseille či Cahors hledají jiné a nové cesty, jejichž úspěšnost bude teprve otázkou budoucího vývoje.

Pro oba systémy je pak stejným záchytným bodem příprava v předškolním systému či v rámci přípravné třídy (structure d'accueil). Do jaké míry tento „adaptační modus“ pomůže, jaké je jeho schéma, zda přináší úskalí v praxi, nebo jak důležité jsou pro děti s problematikou socio-kulturně deprivovaného prostředí první roky školní docházky a čím je možno v ní pomoci, pak vidím jako hlavní přínos své práce.

Řešený problém

Situace ve francouzském a českém pojetí práce s žáky z prostředí deprivovaného charakteru nese mnoho společných rysů, a také některé body poměrně rozdílné. Francie má logicky, vzhledem ke své poválečné historii, větší zkušenost s tímto fenoménem a tudíž má i propracovaný, přehledný systém. Česká republika ovšem není v přístupu k těmto dětem nijak zaostalá, od Komenského přes Bakuleho a další u nás tato pedagogika měla pevné místo. Poválečný vývoj u nás znamenal téměř opak k vývoji francouzskému a po „Sametové revoluci“ se začalo horečnatě dohánět zmeškané. Nejspíš proto došlo k poměrně nepřehlednosti, která je příčinou mnoha nepochopení (například práce praktických škol v současnosti v očích širší veřejnosti).

V první části mé práce se tedy snažím o přehled vývoje scholarizace dětí ze socio-kulturně slabého prostředí ve francouzském a českém školství.

Francouzský model vzdělávání dětí ze sociálně slabého prostředí

Na počátku modelu vzdělávání dětí z přistěhovaleckých rodin je jasná poptávka po škole od imigrantů samotných – podmínky práce se během druhé poloviny 20. století mění tak, že je nutno číst a psát na patřičné úrovni pro získání práce a tudíž se školy stávají důležité pro děti imigrantů. Dochází k vytvoření speciálních tříd „classes spéciales“ na veřejných státních školách a ne náhodou jsou jedny z prvních v přístavu St Nazaire, kde je tradičně vysoké procento imigrantů kvůli práci v loděnicích. Problémem je od začátku výuky střet zájmů žáků těchto tříd, neboť byly ve třídách dohromady děti s lehkými retardacemi a dysfunkcemi s dětmi imigrantů. Páteřním pilířem této výuky byl institut FLE (Français langue étrangère) a to v rámci státních škol; pouze pět procent těchto tříd vzniká v sedmdesátých letech v privátním sektoru. Přes postupné způsoby „sžívání se“ s majoritní společností (jako je asimilace, inserce a integrace) se dochází koncem 70. let k interkulturní pedagogice a k definování cíle – tolerance a integrace skrze identitu dítěte samého. (Vývoj praxe této pedagogiky jde přes ELCO -Enseignement de Langue et Culture d'Origine – kurzy původního jazyka a kultury započaté roku roku 1973 (koncept interkulturní pedagogiky vychází z filosofie pedagogiky od Juliána de Paris přes Bourdieho dále). Masivní nástup interkulturní pedagogiky je ve francouzských školách patrný od velkých uličních nepokojů r.1978). Koncem osmdesátých let dochází rovněž ke vzniku „zón primárního vzdělávání“ (ZEP – oblasti s vyšším procentem soc. slabého obyvatelstva) na základech interkulturní pedagogiky s cílem boje proti školnímu neúspěchu a integrace do normálních tříd a ustanovují se tři typy tříd pro děti ze sociálně slabého prostředí (zejména imigranty) – s otevřenou, polootevřenou a uzavřenou strukturou. Ty jsou pak praktikovány v rámci projektů tříd s názvem CRI (Cours Rattrapage Intégré - pro děti nemluvící dobře francouzsky, mající ze svých zemí zkušenost školní docházky alespoň částečnou), CLAD (Classe d'adaptation- děti zcela nefrankofonní, někdy bez jakékoliv školní minulosti), CLIN (Classe d'initiation- děti malé ve věku 6-9let mající buď

problémy s učivem kvůli špatné úrovni jazyka, nebo mající problém kulturní a sociální aklimatizace. Většinou se po pár měsících vrací do „normálních tříd svého věku“, neboť prostupnost vzdělávacího systému je zaručena.) Tento model je podepírán institutem ELCO, jehož důležitost se zejména v dnešní době ukazuje jako zřejmá, poněvadž 21. století je stoletím multikulturní společnosti – a to zejména skrze rodinu a školu.

Velmi důležitá je „struktura přijetí“ (structure d'accueil) nově příchozího žáka v rámci těchto vzdělávacích institucí. Není to jen pole lingvistiky, ale tyto třídy plní roli sociální a psychologickou dětem často „vytrženým“ ze svých zemí a kultur. (Problémem těchto tříd je velmi různorodé publikum, vysoké nároky na učitele a jeho předcházející praxi, nedostatek patřičného pedagogického materiálu a některé socio-kulturní faktory v rámci rodin těchto žáků.) Velmi důležitou premisou následné školní docházky je pak působení dítěte v mateřské škole, a to buď v „normální třídě“ (classe ordinaire), nebo v přípravné třídě (classe de perfectionnement či institut structure d'accueil) kde se kromě základů psaní, čtení a jednoduchých počtů ve francouzštině učí především návyky potřebné k faktickému působení ve třídě.

Model „Lidí cest“ (Les Gens du Voyage)

Již s pokusy kompaktní sedentarizace Nomádů ve Francii v sedmdesátých letech se ukazuje, že děti z těchto rodin nemohou být úspěšné ve školním schématu nastaveném obecně dětem imigrantů (a to nejen kvůli cestování, ale hlavně vzhledem k socio-kulturnímu prostředí těchto dětí, kdy hlavním komunikačním kanálem je řeč, písemná forma není „nomádkým“ dětem vlastní, autorita učitele nebo rodiče je zcela jinak chápána a pojetí místa, času a prostoru jsou odlišné zcela). Hlavní skupinu Nomádů ve Francii tvoří Romové (82%), pak Manouchi (většinou cirkusové umění) a pak Yenichi (bohaté rody, zaměřené na obchod, velmi často se s ostatními nomádkými subetniky nesnášejíc, což je zřejmé hned po příjezdu na stanoviště - terrain (dle zákona z r.1992 a novely z r. 2000 musí mít každé město nad 5000 obyvatel místo ke stanování Nomádů s vodou a kanalizací...Podle Marie Cannizzo je ale praxe taková, že mnohde radní raději zaplatí pokutu, než aby nebyli znovu zvoleni. Ale na tradičních cestách Nomádů toto nepředstavuje žádný problém a také tam je systém nejlépe propracován – jedná se právě o region Pays de la Loire, Vendée a jižní Francii.) Tak jako děti imigrantů i tyto nomádké začínají v šedesátých letech navštěvovat zvláštní třídy společně s dětmi mentálně retardovanými. Po velké imigraci z Magrebu v padesátých letech jsou tyto třídy naplněny převážně z řad dětí imigrantů ze severu Afriky. Po včlenění interkulturní pedagogiky vznikají vzdělávací systémy cíleně pro děti Nomádů a důležitým dokumentem se stává „carnet du suivi“ – jakýsi školní pas, kde je zaznamenáno (v optimálním případě ...) kdy, kde a s jakým výsledkem probíhala předchozí školní docházka. (Pokud dítě carnet podepsaný učitelem nemá a tudíž nemůže školní docházku doložit, nejsou vyplaceny sociální dávky – což je, bohužel, jedna z nejsilnějších motivací k chození do školy u rodičů těchto dětí.)

Chodí-li dítě do normální třídy - Classe ordinaire – v ideálním případě (bohužel nepříliš častém a pokud, tak jsou to děti ze subetnika Yenichů), musí mít carnet du suivi. Pokud je takový žák s látkou pozadu a umí alespoň částečně francouzsky, jde do specializované CLIN, pokud ne, do SEGPY (nástup do těchto tříd musí schválit vyšší orgány konkrétně CCPE, jinak by se jich takto zbavovali někteří učitelé automaticky). Pokud se dítě nezařadí do „normální“ třídy, postupuje ve vzdělávací soustavě následovně:

Děti Nomádů ve věku 2-6 let – přednostně školy na místě stanování (école du terrain) spolu s

„pedagogickým atelierem“, řídící se pravidly třídy CLIN. V těchto školách je uspokojivá docházka a jejich absolvování zjevně implikuje lepší start v normální škole. Pedagogika tam v podstatě duplikuje přípravné třídy normálních škol (Ecoles primaires normales). Děti ve věku 6-12 let – začínají problémy s docházkou, většinová docházka je jen v zimě, kdy se žáci chodí do školy „ohřát“. Navíc dvanáctý rok je velmi důležitý v romské kultuře - chlapec je mužem, dívka budoucí nevěstou a matkou, učitelské postavení ve společnosti není uznáváno, nemá váhu. Studenti ve věku 12-16let – jen 10% chodí pravidelně. Cítí se už být dospělými a nevidí ve studiu perspektivu, jejich možnostmi jsou profesionální a technické střední školy za předpokladu, že dokončí povinnou školní docházku a přihlásí se k dalšímu studiu, nebo pak instituce SEGPA .

Všechny výše zmíněné struktury jsou otevřené a polootevřené, zejména na prvním stupni je velká snaha o integraci ve smyslu inkluzivním do normálních škol v rámci projektů společných výletů, projektů, výměn studentů, hraní divadla, soutěží atd.

Další možnosti školní docházky nomádky dětí – jsou Anténne scolaire mobile – školní karavan, dle mé zkušenosti se tam děti cítí opravdu jako doma, v současné době je jich ve Francii kolem třiceti a zájždí hlavně na menší stanoviště typu Rezé v Nantes. A pak je to CNED (Centre National d'Enseignement á Distance - Národní centrum dálkového vzdělávání), pro tento typ studia je třeba mít dobře označenou poštovní schránku (zní to zvláště, ale praxe to více než potvrzuje) a sledovat si termíny úkolů. Tento způsob se příliš neosvědčuje, naráží na fakt problematického samostudia v rodinném prostředí Nomádů, proto od r. 1993 zasahuje tutor vyslaný touto organizací, nebo pomůže s úkoly místní sociální služba, je-li požádána školou či v ojedinělých případech rodiči.

Hlavní problémy ve školní docházce by jistě našly své „partnery“ i v otázce školství v českém prostředí – jazykové bariery, neochota rodičů spolupracovat se školou, nepodnětné rodinné prostředí, přeplněné třídy, mezigenerační nezaměstnanostní reprodukcesnad jen problém „laicité“ je tam zcela odlišný od českého prostředí, neboť naši žáci zatím neodmítají hodiny tělocviku či přírodopisu z náboženských důvodů...(byť například střední škola v Teplicích má i tuto zkušenost) a pak koncentrace velkého počtu imigrantů na některých místech – například v okolí přístavu Marseille, kde se ale školní docházka prozatím neodehrává a teprve se pro to schvalují postupy. Francouzský systém vzdělávání dětí ze sociálně slabého prostředí ve státních školách je poměrně zřetelný a prostupnost jednotlivých domén pružná. Bylo by přínosné aplikovat některé principy vrstvení francouzského školství do našeho školského systému v rámci školní docházky dětí ze sociálně slabého prostředí, anebo to tu již je, jen jaksi trochu nepřehledně?

Druhá část práce se tedy věnuje našemu systému práce s těmito dětmi, která má také značnou historickou stopu. Struktura našeho vzdělávání dětí ze sociálně slabého prostředí se poslední dobou dosti vyvíjí, ať už mluvíme o přípravné třídě, pedagogických asistentech, IVP, terénních pracovnících, pedagogických materiálech, filosofii inkluze nebo o praktických školách, které jsou mnohde dvouproutové (Praha 9, Polygrafická....) anebo jsou bezproblémově prostupné se školou základní obecnou, dále školy pro děti imigrantů při centrech imigrantů....vše směrem k inkluzi do „normálních tříd“. Zdá se tedy, že porovnání se systémem praktikovaným ve Francii není tak složité, mnoho věcí je stejných či podobných... Jenže u nás narážíme na zvláštní předpisy a nařízení, která znemožňují volný průběh věci samé. Například není ani evidence „potřebných“ případů, etnická příslušnost se dokonce uvádět nesmí a tudíž různě cílené programy mají efekt výkřiků do tmy. Kdo by přesto zkoumat chtěl, může se snadno dostat do legislativní smyčky. Jediné možné „srovnávání“ se

tedy nabízí na úrovni „oblastní – regionální“, např. Rennes a Ústí nad Labem v rámci práce a funkce škol problémových zón těchto měst. V tomto výzkumu odvádí dobrou práci univerzita tohoto regionu, který se v tomto tématu výzkumně široce, ale opatrně, angažuje. Na rozdíl od Francie se v Čechách poměrně nešťastně primárně zrcadlí otázka Romů (mimo jiné i pro to, že u nás žije téměř stejný počet Romů jako v celé Francii).

U nás žijí Romové ze tří subetnických skupin: Servike Roma a Ungrike Roma jsou u nás dlouhodobě usdlí a nekočují (většina z nich nekočovala ani před zákazem r. 1958), třetí skupina je tvořena olašskými Romy (přibližně deset procent). Celkový počet Romů u nás není v současné době zjištělný, neboť se od r. 1990 neevidují. Přes peripetie vzdělávání ve zvláštních školách je v roce 1997 založena síť přípravných škol pro žáky s jazykově a socio-kulturně znevýhodněného prostředí a r.1998 zavádí MŠMT funkci romských pedagogických asistentů s doprovodnou funkcí terénních pracovníků s cílem změnit školský systém tak, aby romské děti mohly být stejně úspěšné jako děti z majority. Situace se za poslední desetiletí ale nijak zásadně nelepší, podle zprávy ombudsmana tvoří Romové stále 35% žáků praktických škol (při 2% pokrytí populace ČR) a k integraci fakticky nedochází. Programy typu Společně do školy, Máš na to nebo Domácí učitel prokazují sice pozitivní výsledky, ale zainteresovaná skupina není zatím dostatečná. Ve školách jsou aplikovány vyrovnávací postupy, nejedná se o pozitivní diskriminaci typu USA, jde se cestou cílené asistence (např. funkce asistenta pedagoga z romské komunity, zvažovaná možnost bezplatné školní docházky v nultém ročníku...). V rámci mateřské školy a přípravné třídy se dá ve vzdělávání dětí se slabého sociálního prostředí položit základ budoucího úspěchu (jazyková vybavenost - základy se pokládají právě v mateřské škole, ať už je to obsah slovní zásoby nebo obecné jazykové schopnosti, detaily jako používání děkovných slov, rituály jídla...to vše je základem pro „úspěšné vzdělání“). Odhlédneme-li od faktu, že dnes je nedostatek míst ve školách obecně a v podstatě se do státních školek dostávají často až děti pětileté (vyhlášky o dětech dvouletých a jejich nároku na školku jsou víceméně úsměvné), a že romské děti chodí do školek spíše vzácně i tam, kde mají možnost (problémem je placení, doprava, nemotivovanost rodičů je tam posílat...) Pokud tyto děti nastupují do školy až v první třídě rovnou „z domova“, je to již s velkým handicapem vůči dětem z majority zejména v rámci rodinného zázemí. Edukační realita je pak taková, že dítě je mnohdy konfrontováno se svou jinakostí až v první třídě, kdy se dostává z domácího prostředí s častou neschopností soustředit se, a nedobrou znalostí češtiny do prostředí zcela neznámého. Není divu, že pak raději jdou tyto děti bez přípravy na první stupeň rovnou do praktické školy, často na žádost samotných rodičů, což posune celou školní docházku do zcela jiné perspektivy vývoje dítěte a jeho budoucího společenského uplatnění (ne všude odvádí pedagogicko-psychologické poradny dobrou práci, nedobrým „přebíráním“ žáků či studentů je poměrně známá např. škola čtvrti Masokombinát Kladno.) Základ neúspěchu je částečně zakódován v rodině samé, která nemotivuje dítě, vybírá školu na základě vzdálenosti od domova, umístění sourozenců dítěte atd. (Na druhé straně rozřazování dětí na základě Binetova IQ testu, který nezohledňuje interferující socio-kulturní prostředí romských dětí, není také nijak přínosným v odstranění problémů ve vzdělávání romských dětí. Dle své osobní zkušenosti z působení v nadaci Okna Pět P musím říci, že pro připravenost romského dítěte do školy je tento typ testování naprosto neprůkazný, neboť pojmově je vnímání romského dítěte úplně jiné). Sociální a kulturní specifiky těchto dětí - místo a prostředí, kde vyrůstají (prostředí většinou zcela nepodnětné k tvorbě domácích úkolů, děti nemají ani místo k psaní), absence časového či denního režimu, zcela jiné vnímání času a pochopení autorit bohužel koliduje zejména se stylem tradiční evropské školy, o frontální výuce ani nemluvě. Dalším problémem vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je také jeho

poměrná nepřehlednost. Oficiálně existuje jen několik tisíc romských dětí ve školách, ne každý Rom je ale sociálně znevýhodněn, je mnoho dobře situovaných romských rodin. Řada vládních programů je přitom výhradně pro Romy, kteří se k nim ale nedostanou. Jelikož se údaje o počtu Romů neevidují, vládní programy určené výhradně pro Romy jsou bez efektu, poněvadž oficiálně se k romskému etniku hlásí zlomek - a například podmínkou vzniku národnostní dvojjazyčné školy je 10 procent občanů přihlášených k národnostní menšině, je tedy uzavřena i možnost „romských škol“, jejichž přínos v rámci integrace by byl ovšem zřejmě diskutabilní, jednalo by se tím pádem o integraci amerického typu, která ale v rámci ČR nemůže dost dobře fungovat ze socioekonomických důvodů. Je zde tedy premisa rovného přístupu ke vzdělání a požadavek rovného zacházení, jsou zde nálezy Štrasburského soudu z roku 2010 o možné diskriminaci v rámci počtů dětí romského etnika v praktických školách, existují mnohá nápravná a podpůrná opatření, ale je zde vůle a motivace v samotných rodinách ke vzdělání? Bez rodiny škola mnoho nezmuže, obávám se. Do jaké míry zde mohou zapůsobit pedagogičtí pracovníci ze stejného etnika? Neměli by se také vzdělat rodiče, aby bylo jasnější, o co vlastně škola usiluje a k čemu vůbec je?

Vedle dětí romského původu je tu ale poměrně početná – a poslední dobou stále se rozrůstající – skupina dětí také ze socio-kulturně slabého prostředí, ať už jsou to děti imigrantů zejména ze zemí bývalých sovětských republik, anebo to jsou děti ze zejména ekonomicky tak slabého prostředí či z prostředí pro dítě naprosto nevhodného či dokonce nebezpečného, že učební proces u nich nemůže být úspěšný už kvůli nevyplnění základních životních potřeb (viz Maslow). U těchto dětí lze obecně vysledovat tři hlavní faktory týkající se problematické vzdělávací cesty:

- Nedostatečná podpora a komunikace doma a mezi domovem a školou
- Jazykové bariéry (například olašští Romové používají romský etnolekt češtiny, který se postupně vyvinul po stěhování se ze slovenského venkova po II. sv. válce do českého vnitrozemí a který vzniká na základě smíšení maďarského, romského, slovenského a českého jazyka s velmi omezeným jazykovým kódem)
- Rizikové chování v blízkosti dítěte

(Nelze při výskytu jednoho automaticky implikovat další faktory, stěhně tak nelze pojem sociálně znevýhodněného dítěte slučovat s příslušenstvím k národnostní či etnické menšině.)

Nejčastěji zmiňované problémy školní docházky těchto dětí:

- Česká škola klade velký důraz na domácí přípravu, která se ale v těchto rodinách často nedá realizovat – není pod vedením koho a často ani kde.
- Uznání žáka ze soc. slabého prostředí jako žáka se speciální vzdělávací potřebou, aby mohl dosáhnout na různé druhy podpory. Samotné mapování sociálního znevýhodnění je velmi složité...Pedagogicko-psych. poradna nemá způsob „jak to změřit“, neexistuje na to psychotest, diagnóza nepomáhá a navíc může dojít k velmi nepříjemným pocitům hanby. Ale pokud má být žák ze soc. slabšího prostředí uznán za žáka se speciální vzdělávací potřebou (dle školského zákona), není jiné cesty než přes poradnu
- Nedostupnost mateřských školek vzhledem k jejich současné přeplněnosti, u školek soukromých vzhledem k platbám. Je ale jasně průkazné, že absence strukturované předškolní přípravy v

kombinaci s nedostatečně podnětným domácím prostředím je jasný handicap pro povinnou školní docházku ve smyslu praktických dovedností, přirozeného začlenění do kolektivu, neznalosti základních pojmů, sníženého sebevědomí atd.

- Přípravné ročníky - je třeba dbát o to, aby jeho existence na škole nezpůsobila postupné navyšování počtu soc. znevýhodněných dětí a nedocházelo k pravému opaku zamýšleného cíle – k segregovanému školnímu zařízení z důvodů neatraktivnosti školy pro rodiče dětí z majority...bohužel toto je v praxi velmi těžké dodržet

Je mnoho dalších věcí představujících určitou překážku ve školní docházce těchto dětí, ale je také řada opatření, která fungují s dobrými výsledky a jsou významným pomocným artiklem ve směru inkluze těchto dětí.

Jedná se například o tyto formy individuální podpory dítěte:

Profil na jednu stránku – jedná se o určitý podklad při stanovení cílů výuky, plánování činností a obecně práce s dítětem, je to pozitivní představení dítěte na jednu stránku v rámci jeho zálib, dovedností, co považuje za důležité, jakou podporu potřebuje či očekává atd. Stává se to také prostředkem k výměně informací při přechodech v ročnících, mezi školami, či při příchodu nového učitele

IVP – Individuální plán je vymezen ve školském zákoně č.561, ale spíše než pro děti „s nevýhodou“ se používá v rámci žáků sportovců či domácí výuky, což je škoda. Díky IVP dítě může pracovat dle svých schopností, svým tempem a ve spolupráci rodiče-dítě-poradna-učitel a to právě je u dětí ze sociálně slabého prostředí velmi důležité a pokud se skutečně povede dobře IVP sestavit pro dané dítě (cíle plánu musí být stanoveny konkrétně, nikoliv šablonovitě...) , může se to stát i jakýmsi záchranným kruhem, který udrží žáka v hlavním vzdělávacím proudu i při určitých výkyvech. IVP má v současné době praktický problém ve své prováděcí části – poradny jsou zahlceny a učitelé nejsou za tuto práci patřičně ohodnoceni, ani na to nemají žádný extra časový bonus, nenavyšuje se normativ a ne všichni kolegové učitelé se tím mají vůli řídit či spolupracovat...IVP také předpokládá součinnost rodiny, pobyt v družině, kde si dítě vypracuje za pomoci učitele či asistenta úkoly, nebo například možnost logopedického kroužku, což není vždy realitou...

Individuální či skupinové doučování – je mnoho neziskových organizací (Hestia, Člověk v tísni, Charita Olomouc, Okna...) které spolupracují se studenty SŠ a VŠ na doučování potřebných dětí. Doučování či vyučování se vyplácí preventivně, ne až když má žák velké problémy, pak je demotivován a nevede to k dobrým koncům. Pro dítě je také velmi klíčové pracovat v klidném prostředí a moci se soustředit na jednu věc, což mnoho z nich doma nemá. Samozřejmě je zde premisa bezplatnosti.

Zajímavou metodou inkluzivního vzdělávání je metoda Grunnlaget, představující praxi inkluzivního vzdělávání „pro všechny“ a zahrnuje tři po sobě jdoucí procesy – selektivní asociaci, diskriminaci a generalizaci. Tato norská metoda se prozatím u nás realizuje v rámci předškolních klubů (např. předškolní příprava v Bílině) s cílem naučit děti nejdříve pojmově uchopit věci v kategoriích jim srozumitelných jako je barva, tvar, počet atd., a pak se učí mezi nimi hledat podobnosti nebo rozdíly, což se stává základním kamenem dalšího učení. Postupné vytváření takovýchto pamětních vzorců „od základu“ je velmi důležité zejména pro děti ze sociálně slabšího

prostředí, které nemají podnětné domácí prostředí, často doma nevidí ani žádné vzory k identifikaci a chybí jim základní pojmosloví.

U této metody je třeba také dodržovat určitou filosofii učitele a zpětné reakce – to správné je potvrzeno, to. Co dítě řeklo špatně, je bráno jako nedorozumění. Učitel se tak stává partnerem a ne detektorem chyb, což je pro tyto děti velkou přidanou hodnotou, poněvadž selhávání a špatného sebepojetí si zpravidla užily dost. Jedná se tedy a změnu rétoriky pedagoga, o změnu způsobu, jak nahlížet na věci a jak o nich mluvit. Jakmile se učitel a student naučí tohoto stylu užívat, je možno proces výuky vést uspokojivě u všech dětí bez predestinace rodinného prostředí, kultury či jazyka.

Třetí kapitola mé práce pak srovnává oba systémy se zacílením zejména na přípravné třídy a první ročníky základních či praktických škol v rámci české a francouzské současné edukační reality. Ráda bych tedy přímo navázala na svoji diplomovou práci (Les immigrés et les gens du Voyage en France et leur scolarisation) a zaměřila se na pozorování výstupů obou vzdělávacích systémů v rámci scholarizace dětí z prostředí deprivativního charakteru ve srovnatelných dimenzích – např. projekt CNED ve Francii a Domácí učitel u nás, přípravná třída v základní škole ve své didaktice, materiálech, práce poradce, hledání příčin školní neúspěšnosti nomádských dětí, živících bludný kruh sociální reprodukce atd. V této části práce bych se pokusila o hlubší vhled do jednotlivých vyrovnávacích postupů škol v praxi i teorii. Pro dokreslení je třeba klást si i dílčí otázky mimo hlavní záběr, ovlivňující celkové klima školy – odliv dětí na víceletá gymnázia, inkluze handicapovaných žáků v běžné škole, která na to mnohdy není připravena, současná práce v praktických školách. Dále bych se v budoucnu chtěla věnovat několika samostatným studiím, ve kterých zamýšlím zpracovávat hlouběji některé otázky, které tato práce předkládá, či témata, která vyplynou z výsledků tohoto šetření. Budoucí vývoj nám pak umožní sledovat možný posun v postojích rodičů, žáků, pedagogů či poradců, rozdílnost v postojích v otázce „vyprazdňování“ obsahu vzdělávání, jdoucí na vrub reality ve třídě, zachytitelné rozdíly v otázkách inkluze dětí a rodičů, kteří by z důvodu hendikepu dítěte upřednostnili praktickou školu, a jsou „tlačeni“ do normální, morální distres učitelů akcentovaný inkluzí... . Tyto otázky jsem si kladla při koncipování tématu a touto prací bych chtěla přispět k jejich zodpovězení jak sumou teoretických poznatků v prvních částech své práce, tak vlastním výzkumem v částech následných.

Klíčová slova

Praktická škola, speciální třída, vyrovnávací strategie, heterogenní třída, sociální deprivace, inkluze, postoj, návyk, morální distres, edukační realita, učitel

Key words:

Special school, special class, social deprivation, inclusion, attitude, habitude, moral distress, reality of education, teacher – tutor, leveling strategy

Výzkumné otázky

Pro výzkum jsem zvolila tematiku bohatě diskutovanou, avšak teoreticky a výzkumně nedobře ošetřenou z důvodů legislativních – např. nedá se „sčítat etnikum“, tak i sociálních, kdy například rodiče nepřihlásí dítě jako sociálně slabé k obědům zdarma, z důvodů ať už studu, či z obav ze šikany atd. Tento problém sebou přináší mnoho limitujících faktorů, zejména pro pozici tazatele uvnitř výukové skupiny. Na základě mých předešlých zkušeností mohu předpokládat, že se můj

výzkumný soubor bude měnit na základě reakcí učitelů, žáků a rodičů ještě dále a že mé zkoumání bude povětšinou z pozice pozorovatele a učitele. Pro svou práci jsem tedy zvolila formu kvalitativního výzkumu, co by optimální pro účel mé práce. (I tak se mi často daří získat vyplnění dotazníku jen pod slibem anonymity a nezveřejnění). Budu tedy pracovat s menším počtem subjektů, což je ale v dané oblasti výzkumu spíše výhodou, neboť jde o hloubku zkoumaného a přesný popis daných jevů. K dosažení tohoto cíle budu používat zejména metodu zúčastněného a nezúčastněného pozorování v závislosti na zkoumaném subjektu, analýzu pedagogických a legislativních dokumentů a narativní rozhovor. Získané informace pak zpracuji metodou otevřeného kódování na základě shodující se témat a vytváření exaktních kategorií.

Výzkumný soubor bude tvořit prostředí jednak mé pedagogické praxe, jednak školy a edukační programy, které jsem zapojila do svého výzkumu vzhledem k jejich zaměření. Bude to soubor ZŠ Ružinovská- Praha 4, ZŠ a Praktická škola Grafická Praha, ZŠ Bílina, ZŠ Řevnice, ZŠ Zadní Třebáň, ZŠ J. Hradec, nadace Okna Pet P, projekt Domácí učitel, projekt Společně do školy, PPP Králův Dvůr, École La Noe Lambert, Ragon – Rezé École- Nantes, IUFM de Nantes, Terrain de Nantes, Chantiers École – St Nazaire, IUFM Marseille a několik dílčích položek. Máme tedy před sebou spíše explorativní formu výzkumu, v němž se na počátku stanovuje pouze orientační výzkumné předpoklady a pracovní hypotézy, které dostanou svou formu až v pokročilejší fázi.

Pracovní hypotéza 1 – Český a francouzský systém vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí je si v mnohém velice podobný. Francouzský systém se jeví jako propracovaný a přehledný. Českému systému je možno vytýkat nepřehlednost, výstupy z něj jsou těžko měřitelné z důvodů sociálních a právních, a to je možná také jeden z důvodů, proč se jeho praktické fungování jeví jako neuspokojivé, nedosahující cílených výsledků.

Pracovní hypotéza 2 – Oba systémy kladou důraz na přípravné třídy či „třídy přijetí“ (structure d'accueil), které mohou rozhodnout o celkové školní úspěšnosti dítěte z prostředí deprivativního charakteru

Pracovní hypotéza 3 – Školní výsledky jsou silně ovlivněny vztahem rodičů ke vzdělání

Pracovní hypotéza 4 – Inkluze před zářím 2017 probíhala skrytě, vykazovala úspěšnost, většina praktických škol se o ni snažila a byla úspěšná. Inkluze prováděná v praxi od září 2017 přišla do škol pro ni ne zcela připravených. Dopady jsou jak do praktických škol, tak do edukační reality škol základních. Je zde mnohé, co by se dalo udělat lépe, překážkou je zejména podfinancovanost školství a s tím spojené nároky na učitele v dnešní třídě.

Hypotéza 5 – Nadále budou existovat praktické školy s malým počtem dětí s mírou vyšších potřeb, v nichž nebude inkluze považována za vhodnou. Nemělo by se jít cestou tvrdé inkluze za každou cenu, kterou někteří zástupci veřejného prostoru cílí.

Výzkumný postup

Výzkum jsem rozvrhla do dvou částí: předvýzkum a vlastní výzkum. Cílem předvýzkumu bylo získat dostatečně velký soubor teoretických znalostí k tomuto problému a na jeho základě vytvořit soubor dotazníkového šetření a otázek. Byli osloveni studenti, učitelé, poradci, rodiče, pracovala jsem s dětmi, které jsem měla, nebo mám, ve třídách a o nichž vím, že se jich prostředí deprivativního charakteru úzce týká, byť mnohdy neoficiálně. Poslední rok s nimi pracuji na projektu „Zpět na

cestu“, který jsem s kolegyní iniciovala. Získaná data podrobuji kategoriální analýze (Hendl, 1993). Zadávala jsem opakovaně dotazník, z výsledků vyplynulo, že bude lepší cestou omezit možnost neutrálních odpovědí, které byly téměř u každé položky. Bude tedy efektivnější extremizovat znění výroků, tedy označit míru souhlasu s jednotlivými výroky na šesti stupňové škále. Tato verze byla pak zadána a je dosud zadávána participantům dle dobrovolnosti a zejména dle anonymity. Pro výsledný dotazník jsem použila zatím 72 takto získaných tvrzení. Sběr dat probíhá od roku 2001 (Francie) do listopadu 2018 tak, aby byl na nich znát vývoj. Účastníci byli získáni v rámci mé pedagogické praxe na školách kde působím, nebo jsem působila, nebo v institucích, které navštěvuji vzhledem k zaměření mé práce. Vyplňování dotazníku mělo probíhat dle instrukce v domácím prostředí respondentů, tato podmínka nebyla vždy splněna. Celkem bylo zatím do výzkumu zařazeno 92 respondentů z Francie, USA, Číny a ČR dle mého pedagogického působení – první stupeň ZS až univerzita - ve věku 6 až 73 let.

Získané výsledky

Moje práce může pomoci lépe zmapovat a pochopit český systém práce s dětmi se socio-kulturně slabšího prostředí a pojmenovat některá jeho úskalí. Porovnání s francouzským systémem pak ukáže mnohé společné stránky, které jsou funkční a přínosné. Tato studie by také mohla být přínosná pro tvorbu pedagogických materiálů pro práci s dětmi se sociálně a kulturně slabého prostředí a pro multikulturní kurikulum základní a střední školy.

Závěr

Je tedy mnoho společného mezi francouzským a českým systémem vzdělávání dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Za náš model dvouproutové praktické školy se bije Asociace učitelů praktických škol jako lev, stejně tak jako ve Francii Asociace učitelů CNEDu za svůj výukový systém. Mnoho věcí - zejména v prováděcí formě - je možno aplikovat vzájemně mezi výukovými schémata obou zemí s cílem zlepšení výukových podmínek dětí z prostředí deprivativního charakteru. Je mnoho dobrého v těchto systémech a najdou se i velmi podobné překážky. Bude zajímavé dále tyto systémy porovnávat a sledovat jejich výstupy, poněvadž politika obou zemí se v tomto ohledu mění a uvidíme, co dobrého či špatného to přinese v budoucnosti. Já osobně bych velmi ráda přispěla svou prací alespoň trošku k tomu, aby náš systém přestal být částečně nepřehledný a pod neustálou kritikou veřejného prostoru, pramenící zejména z jeho nekonceptnosti, poněvadž je v něm i řada dobrého, jen se o tom neví, či nemluví. Ráda bych alespoň částečně přispěla i k tomu, že by se vize školy potkala s odezvou intenzivnějšího vzdělávání a možnostmi příležitostí pro učení i mimo školu samotnou.

Bibliografie

- Airasian, P.: Classroom Management, NY, USA, 1991
- Archer- Kath, Johnson.D.: Individual versus group feedback in cooperative groups., 1994
- Bertrand, Y.: Soudobé teorie vzdělávání.Praha: Portál, 1998
- Daniel Bizeuil: Civiliser ou banir? Edition Hartmattan,Paris, 1990
- Bittmannová, L.: Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu, Pasparta, 2017
- Buriánek J.a kol: Delikvence mládeže, Triton, 2015
- Cannizzo M.: D'ou viebs-tu, Gitan? Avignon, 1996
- Collot, André Collot: La pluralité culturelle dans les systemes educatifs européens, CNDP,Paris, 2009
- Combesque M: Le silence et la haine, Edition Syros, Paris, 1997
- Celce-Murcia M.: Teaching English as ESL, Newburry House, USA, 1990
- Eisner E.: The Educational Imagination, NY, USA, 1999
- Fiero-Gloria, K. : The Humanistic Tradition, London, Great Britain, 1995
- Fořtík,V., Fořtíková,J.: Nadané dítě a rozvoj jeho schopností. Praha. Portál: 2007
- Gay, G.: Culturally responsive teaching, NY,Teachers College Press, 2000
- Gordon, E.: W.: Human diversity and psychology, Princeton: ETS, 1979
- Guy Pervillé,D.: De L'Empire francais á la décolonisation, Hachette, Paris, 1993
- Hájková, V., Strnadová,I.: Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada, 2010
- Halinen, I.: The Equal and Inclusive school.RIE, 2006, no.41
- Havlík,R., Kořa, J.: Sociologie výchovy a školy, Praha Portál, 2002
- Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí, Portál, 2009
- Holt,J.C.: How Children Fail, NY, USA, 2001
- Janebová, E.: Inkluzivní vzdělávání, Praha: FHS UK, 2010
- Jánská,I.: Krok za krokem k inkluzi. Praha: Člověk v tísní, 2010
- Kalhous,Z: Školní didaktika, Praha: Portál, 2002
- Kasíkov, H., Dtraková, J.: Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání, Karolinum, 2011
- Kasíková, H., Valenta, J.: Reformu dělá učitel: diferenciacie, individualizace a kooperace ve vyučování, Praha, 1994

Kendíková, J.: Legislativa ADHD pro školy a poradny, Raabe, 2015

Ketovuori, H.: Challenges of inclusion on basic education. Kasvatus, 2007vol.38, no.1

Košťálová, H.: Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu, Praha,Člověk v tísni, 2005

Kořa, J. a kol.: Teorie výchovy, tradice , současnost a perspektivy, Karolinum, 2014

Kořa, J., Jedlička, R.: Děti a mládež v obtížných životních situacích, Themis, 2004

Kurs integrace dětí s SPU: Unesco příručka pro vzdělávání učitelů, Praha :Portál, 1997

Matěj,P.,Straková,J. a kol: (Ne)rovné šance na vzdělávání: vzdělanostní nerovnosti v ČR. Praha: Academia, 2006

Matějů,P.,Straková,J. : Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností, Sociologický časopis, 2003, vol.39, no.5

Matějů,P.,Straková,J., Veselý ,V.: Nerovnosti ve vzdělání. Od měření l řešení. Praha: SLON,2010

Mitchell,D.: Creating Inclusive Schools. Hamilton, NZ, 1999

MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha, 2009

MŠMT. RVP pro základní vzdělávání. Praha, 2007

Nelson, G.D. Breaking the Learning Barrier for Underachieving students. Corwin Press, 2006

M.Abdallah-Pretceille: Vers une pédagogie interculturelle, INRP, Paris, 2007

M. Abdallah-Pretceille: Quelle école pour quelle intégration? CNDP, Rennes, 2006

Patterson, S.: The Social Psychology, Denver, Colorado, and USA, 1992

Patric Tapernoux,T.: Mes enseignants face aux racismes, Anthropos, Paris, 2006

Rinvolucri, M.: Humanising Your Coursebook, Surrey, England, GB, 2002

Říhova, M.: L'éducation des enfants issus des minorites, Prague, CR, 2000

Sedlar,J. W.: A Study in the Transmission of Culture, Totowa, New York, USA, 1999

Strouhal,M.: Teorie výchovy, Grada, 2013

Slowik, J.: Speciální pedagogika, Grada, 2016

Štech, S.: Škola stále nová, Karolinum, 1992

Švaříček, R.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, Praha. Portál, 2007

Titzl, B.: To byl český učitel – František Bakule a jeho zpěváčci, Společnost F. Bakule, Praha, 1998

Valenta, J.: Volba konkrétní metody pro osobnostní, sociální a morální vývoj v rámci OSV., Praha: VUP, 2009

Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, Kladno, 2006

Váňová, R.: ČS školství ve třicátých letech: příhodovská reforma

Poznámky

Projekt domácí učitel – doučování dětí většinou studenty VŠ v rodinném prostředí žáka, projekt zaštitěn občanskými sdruženími a PF MU

FLE – Français langue étrangère, studium jazyka studenty s odlošnou mateřštinou ať už v nefrankofonních zemích či ve Francii

ESL – English second language – studium Anglického jazyka studenty s odlišným mateřským jazykem

Romský etnolekt češtiny – jazyk mající asi 30 procent češtiny s omezeným jazykovým kodem, vyniklý na bázi romštiny, slovenštiny a maďarštiny