

STUDIJNÍ OPORA

## **SPECIFIKA CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ Z MENŠIN**

**PhDr. Zuzana HadjMussová**

### **Úvod**

#### **1. Obecné problémy hodnocení chování**

- 1.1 Hodnocení chování obecně
- 1.2 Hodnocení chování u menšin
- 1.3 Diagnostická analýza chování

#### **2. Děti/žáci z menšin**

- 2.1 Kdo jsou děti z menšin
  - a) národnostní/etnické menšiny
  - b) kulturní menšiny
  - c) viditelné vs. neviditelné menšiny
  - d) dlouhodobě usazené menšiny vs. přistěhovalci
  - e) žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí

#### **3. Specifické příčiny problémového chování u žáků z menšin**

- 3.1 Socializace
- 3.2 Vliv majoritního prostředí
- 3.3 Vliv kulturního prostředí

#### **4. Příslušnost k menšině jako příčina handicapu**

- 4.1 Kultura jako rámec vztahů k menšinám
- 4.2 Psychologické mechanismy vztahu většiny a menšiny
- 4.3 Sociokulturní handicap

## Úvod

V publikaci Školní poradenství II. jsme se zabývali poradenskou prací se žáky z menšin v samostatné kapitole (Z. HadyMousová, str. 175 a další). Protože text byl z edičních důvodů poměrně stručný, nemohla být do něj zahrnuta řada informací, a proto se v této opoře specificky zaměříme na oblast chování žáků, pocházejících z rodin sociokulturně odlišných. Může jít o minority etnicky či kulturně odlišné, nebo o děti pocházející ze sociokulturně nepodněného prostředí. Vzhledem k tomu, jaké menšiny se v našich školách objevují, nepůjde o klasické kulturně antropologické vymezení, spíše půjde o identifikaci dětí, které z různých důvodů můžeme chápat jako příslušníky menšin (viz např. děti ze sociálně znevýhodněného prostředí apod.)

V následující části se seznámíme se specifickými příčinami problémového chování u těchto dětí, především v oblasti socializace, ale také se pokusíme analyzovat vliv majoritní společnosti především prostřednictvím předsudků a stereotypů. Otázky diagnostiky a intervencí byly již pojednány ve zmíněné kapitole, proto se zde jimi nebudeme zabývat.

Již zde v úvodu textu je nutné zdůraznit, že v žádném případě nemůže jít o vyčerpávající příručku, ve které by bylo možné najít odpovědi na jakékoliv otázky a řešení jakéhokoliv výchovného problému. Mělo by spíše jít o rozvíjení kulturních kompetencí učitelů, jejich citlivosti ve vztahu kulturně odlišných dětí, jejich rodin a obtíží.

Jako motto bychom mohli použít výrok francouzské psycholožky Aline Beadou, zabývající se dětmi z minorit: "**Kulturní kompetence znamená být připraven na jakékoliv nedorozumění.**" Budeme-li počítat s tím, že k nedorozumění může dojít, budeme ostražitější a v řadě případů se nám nedorozuměním podaří předejít.

## 1 Obecné problémy hodnocení chování

Cíl kapitoly: Na úvod je zapotřebí připomenout si určité obecnější problémy hodnocení chování, které mohou naše pochopení pozorovaného chování zkreslit. V každé situaci, kdy se chováním zabýváme (zde nejčastěji ve školních situacích), je nutné mít tuto nejednoznačnost na paměti.

## 1.1 Hodnocení chování obecně

Zabýváme-li se hodnocením chování obecně, ocitáme se ve složité situaci. Problémové chování hodnotíme nejen podle projevů jedince, ale hodnotit ho musíme také podle norem, které platí v dané společnosti. Ne každý projev, který bychom mohli označit za problémový, je totiž takto vnímán každým a v každém prostředí. Přesně lze určit zpravidla jen poruchy chování, které jsou vymezeny jasně stanovenými projevy a časovým průběhem. I zde však platí, že toto vymezení je upraveno jednak místními zvyklostmi a kulturními vzory, dále také - zvláště v případech, že se jedná o závažné poruchy chování, je upravováno zákonnými normami, podle kterých jsou případné důsledky poruch chování postihovány.

Celkově bychom tedy mohli říci, že chování, označované jako problémové, nacházíme v průsečíku dvou okruhů:

projevy chování jedince —————><————— normy chování společnosti

V určitých případech pak můžeme doplnit

: kontext, ve kterém k posuzovanému chování dochází

: věk jedince, jehož chování posuzujeme

V případech problémového chování, kterému věnujeme pozornost v tomto textu, hraje navíc roli kultura, ke které patří posuzovaný jedinec.

Ve školních situacích bychom dále mohli doplnit osobní normu učitele, který chování hodnotí, především závislou na jeho osobní historii i osobnostních charakteristikách, dále pak na výchovném stylu, který považuje za "normální". (Přehled typů normy viz <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/rozhovor-jako-metoda-poznavani-normalni-i-abnormalni-osobnosti>.)

Je tedy možno shrnout problematiku hodnocení chování takto: protože je chování jedince výsledkem množství rozmanitých vlivů, není možné vždy jednoznačně stanovit, že pozorované chování můžeme hodnotit jako chování, vymykající se normě (vyjma případů závažných poruch chování).

## 1.2 Hodnocení chování u menšin

Otázkám chování u žáků z menšin a jeho hodnocení se budeme podrobněji věnovat v následujícím textu. Na obecné rovině je zapotřebí připomenout závislost problémového

chování na kultuře, ze které jednatel pochází. Chování jednotlivce z menšiny pak posuzujeme ve srovnání s normami majoritní společnosti i ve srovnání s normami menšiny, do které patří.

Z předchozího samozřejmě nevyplývá, že musíme odchylky od očekávaného chování v dané společnosti bez výhrad akceptovat, ovšem pochopení zdroje problémového chování obecně přispívá k volbě odpovídající intervence. Toto platí obecně, ale tím spíše u žáků, jejichž chování vychází z odlišných základů než u většinové populace.

### *1.3 Diagnostická analýza chování*

V. Hrabal st. (2002, s. 21) doporučuje jako strukturu analýzy chování schéma, které lze vztáhnout též na situaci menšinových žáků, případně s ohledem k jednotlivým menšinám. Schéma usnadní orientaci ve všech aspektech diagnostikovaného chování.

#### *1. Formující činitelé*

Společnost, škola – formulují výchovné cíle

Mimovýchovné podněty, výchovné podněty, požadavky, hodnocení

#### *2. Interakce*

Reakce, činnost, jednání, požadované odpovědi od obou pólů (formující činitelé, žák)

#### *3. Žák*

Sociopsychické, psychické a biopsychické dispozice a procesy

Hrabal rozlišuje tři základní úrovně diagnostického modelu žáka ve výchovné situaci. Přes rozlišení těchto úrovní je třeba neztrácet ze zřetele, že všechny tři úrovně jsou navzájem propojeny (přinejmenším osobou konkrétního žáka), a že všechny spolu souvisejí.

Na 1. úrovni jsou uvedeny formující vlivy. Jedná se o výchovné prostředí v různé šíři – od velmi širokého prostředí společenského, přes konkrétní prostředí sociální, ve kterém žák žije až po intimní prostředí rodiny. Sem můžeme také zahrnout školu s jejími výchovnými vlivy a požadavky. Tato úroveň působí také tím, že stanovuje výchovné cíle. Škola své cíle formuluje v závislosti na společenských požadavcích, v rodině bývají cíle formulovány spíše intuitivně,

v závislosti na kultuře, ze které pochází. Zde se může objevit první rozpor, možná až konflikt, jsou-li škola a rodina zakotveny v rozdílných kulturních základech. Prvním diagnostickým požadavkem na této úrovni tedy je analýza souladu, či naopak rozdílu mezi těmito dvěma základními činiteli.

Mezistupeň, označený jako 2. úroveň, představuje interakci obou pólů, jejíž prostřednictvím žák integruje podněty z výchovného i mimovýchovného prostředí, požadavky a informace i hodnocení, kterého se mu dostává na základě jeho reakcí. Jedná se tedy o aktivní část, kde žák se svou vlastní aktivitou podílí na vytváření vlastní osobnosti. Pro žáky z menšin zde bude rozhodující, který typ podnětů - minoritních, z vlastní kultury nebo majoritních, ze společenského prostředí a školy - bude pro něj významnější.

Na 3. úrovni je Hrabalem uveden žák, jeho dispozice vrozené i získané, temperament, sociálním prostředím formované JÁ, ve vztahu ke škole také motivace, získané vědomosti a dovednosti. Tato úroveň je výsledkem formativních vlivů z vnějšího prostředí, ale i vnitřních vrozených charakteristik a konečně také vlastní integrativní činností jedince v průběhu jeho vývoje. Zde bude hrát roli nejen přitažlivost a subjektivně prožívaná významnost podnětů, ale také souvislost s hledáním vlastní identity. Mimo ochotu menšinového žáka akceptovat majoritní vlivy, je také důležitá ochota majoritní společnosti přijmout žáka jako člena své komunity.

Jednotlivé složky schématu budou doplňovány podrobnějšími informacemi v následujícím textu opory.

## **2 DĚTI/ŽÁCI Z MENŠIN**

"Obecně akceptovaná neformální definice považuje menšiny za nedominantní skupiny, ..... jejichž členové se vyznačují etnickými, náboženskými nebo jazykovými charakteristikami, které je odlišují od zbytku populace a vykazují, byť třeba implicitně, pocit solidarity zaměřené k zachování jejich kultury, tradic, náboženství nebo jazyka (World Directory of Minorities 1997). Někdy ovšem jednotliví členové menšin mohou ztratit své kulturní, jazykové nebo náboženské zvyky, čímž se stávají na základě těchto kritérií neodlišitelnými od majority, ale stále se identifikují se svou etnickou nebo národní skupinou. Důležité je proto prožívání příslušníků menšiny a jejich identifikace se svou skupinou." Launikari M. - Puukari S. 2009, s.17.

V dalším textu uvidíme, že tato definice, přejatá z *autoritativní* monografie multikulturního poradenství, je užitečná i pro vymezování menšin ve školním prostředí. V současné době se totiž v procesu globalizace postupně stírají hranice mezi jednotlivými menšinami např. v důsledku smíšených manželství nebo přesídlování skupin lidí z jedné země do druhé. Jak jinak než pocitem vnitřní sounáležitosti a identifikace se svou skupinou bychom např. odlišili jako menšinu kazašské, volyňské nebo rumunské Čechy navrátilí se do původní vlasti (možná už) svých prarodičů. Přestože se identifikují s majoritní společností, dlouhodobé kulturní vlivy, působící někdy po staletí proměnily tyto skupiny natolik, že je nutné k jejich specifickým charakteristikám přihlížet např. právě ve škole (k úloze školy v integraci do nové společnosti se ještě vrátíme).

Hovoříme-li tedy o menšinách, jedná se o skupiny lidí, kteří se nějakými znaky liší od většiny populace, ve které žijí, které však zároveň spojuje určitý znak, který je jako menšinu vymezuje. Může se jednat o odlišný jazyk, odlišný způsob komunikace, kulturní tradice, styl života, barva pleti apod. Nejčastěji rozlišujeme menšiny národnostní, etnické, jazykové či kulturní. Menšina však může být vymezena i odlišnými politickými názory, odlišným náboženstvím či odlišnou sexuální orientací. Kromě toho se občas hovoří o "menšinách" mladých lidí, vysokoškoláků apod., i když jde spíše o menšiny vymezené situačně. Většinou se o menšině hovoří v případě, kdy je tato početně menší skupina populace v něčem odlišná, a proto nějakým způsobem znevýhodněna.

Často se objevuje též označení rasová menšina. Tento výraz vychází z předpokladu existence odlišných ras, které jsou považovány za nestejně hodnotné. Z genetického hlediska jsou rasové rozdíly natolik malé, že není možno na jejich základě rozlišovat etnické skupiny. Vnější vzhled, který bývá považovaný za podstatný určující znak odlišnosti, je sice nápadný, ale genetické rozdíly uvnitř takto vymezených skupin jsou větší než rozdíly meziskupinové.

## 2.1 *Kdo jsou děti z menšin*

V krátkém přehledu uvedeme nejdůležitější typy menšin, přičemž pro nás budou relevantní především menšiny, s jejichž příslušníky se můžeme setkat ve škole – nejde tedy o pohled na menšiny z čistě sociologického hlediska. Podrobně je možno se s tímto problémem seznámit v antropologické či sociologické literatuře (např. Murphy R. 1998).

a) národnostní menšiny – jedná se o občany ČR, kteří nejsou etnickými Čechy (Němci, Poláci, Slováci apod.), ale jako občané mají právo na specifické zacházení (např. výuka

rodného jazyka ve škole). Etnická menšina je taková skupina, která sdílí společnou kulturní tradici a pocit identity (viz výše).

b) kulturní menšiny – skupiny lidí, kteří se odlišují životním stylem a hodnotovým zaměřením. Nemusí se jednat o etnicky odlišné jedince, rozdíl může být např. v potravních preferencích (vegani, makrobiotikové), které způsobují obtíže při poskytování školním stravování či školních výletech a školách v přírodě. Ke kulturním menšinám můžeme také zařadit náboženské menšiny, zvláště pokud se jejich životní styl výrazně liší od majority (hnutí Hare Krišna, Svědci Jehovovi a pod.)

c) viditelné vs. neviditelné menšiny – rozlišení těchto dvou typů menšin je založeno na tom, že příslušníci určitých menšin jsou na první pohled odlišní od členů majority – to jsou tzv. viditelná menšiny. Neviditelná menšina naopak znamená, že její příslušníci splývají s členy majority a pokud nedojde k bližšímu kontaktu, nejsou ani jako příslušníci menšiny rozeznáváni. Viditelná odlišnost vyplývá z charakteristik, jako jsou barva kůže, typické rysy obličeje a pod., ale nijak nesouvisí s vlastnostmi příslušníků menšiny. Přesto tato viditelná odlišnost je zátěží, protože se k ní zpravidla váží předsudky a stereotypy, které odsuzují viditelně odlišného člověka do podřízené, méně výhodné pozice.

d) dlouhodobě usazené menšiny vs. přistěhovalci – jedná se o kulturně i etnicky velmi heterogenní skupinu uprchlíků. Kromě charakteristik, které jsou dané jejich konkrétní zemí původu, je třeba vzít v úvahu rovněž prožité stresující zážitky a násilnou změnu prostředí, která byla vyvolána vnějšími okolnostmi. Velmi zatěžujícím faktorem u této skupiny je rovněž nejistota o budoucích perspektivách rodiny i dětí.

e) žáci ze sociálně vyloučených lokalit / sociálně znevýhodněných – jedná se o žáky, kteří mohou patřit do některé z etnických menšin (např. Romové), jsou to občané České republiky, ale odlišují se především sociálně ekonomicky, i když nemusí žít pouze v sociálně vyloučených lokalitách. Jedná se nejčastěji o žáky z oblastí, kde se soustřeďují jedinci dlouhodobě nezaměstnaní, s nízkým vzděláním, často na úrovni zvláštní, nyní praktické školy. Pokud je sociální vyloučení spojeno s etnickou odlišností, dochází snadno k tomu, že charakteristiky sociálně vyloučených jedinců splývají s jejich etnicitou a jsou považovány za neoddělitelné znaky dané etnické skupiny. V těchto případech je za nejvýznačnější znak žáků z hlediska školy považována jejich etnická příslušnost a vliv sociálního vyloučení je přehlížen.

### 3 SPECIFICKÉ PŘÍČINY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ Z MENŠIN

V této kapitole se budeme zabývat pouze těmi, které mohou být specifické u žáků z menšin. Je však třeba stále mít na mysli, že problémové projevy chování mohou být i u dětí z menšin způsobovány stejnými příčinami jako u dětí většinových (např. věk, zdravotní stav, neurologické onemocnění a pod.)

Vlivy, které působí na žáky z menšin, bychom mohli rozdělit do dvou základních skupin:

- vlivy vlastní kultury menšinové skupiny, do které žák patří

socializace

identifikace

- vlivy majoritního prostředí

předsudky a stereotypy

ohrožení stereotypem

#### 3.1 *Socializace*

Kulturní vlivy nejvíce zasahují oblasti, ve kterých významně působí výchova, jejíž prostřednictvím se děti s kulturou své skupiny seznamují. Obecně se jedná o proces socializace, který samozřejmě ovlivňuje každého jedince. Vrůstání do společnosti a přijímání její kultury je neodmyslitelnou složkou vytváření osobnosti člověka. Teorie existence bazální osobnosti, vycházející z kulturního základu specifického pro tu kterou společnost, jsou už dnes překonány, přesto se setkáváme s podobnými názory především v podobě předsudků. Na druhou stranu je však pravda, že hodnoty, vzorce chování a normy přejímáme v průběhu socializace ze své kulturní skupiny, a tím se určité reakce a projevy chování stávají typickými pro příslušníky dané skupiny. Musíme mít na mysli, že se jedná o normy a hodnoty **získané** v rámci dané kultury, to znamená, že nejsou vrozenými, neměnnými charakteristikami příslušníků menšiny.

Problémové chování z tohoto hlediska tedy může ze socializace vyplývat dvojím způsobem:

- může se jednat o socializaci ve skupině, která se liší od majority a z toho důvodu se také liší reakce a způsoby chování jedince
- může se jednat o důsledek nedostatečné socializace z důvodů zanedbání v průběhu vývoje dítěte



V prvním případě se jedná o socializaci, kdy přejaté vzory a hodnoty jsou v rozporu se vzory a hodnotami majoritní společnosti. Jedinec v takovém případě žije v souladu s hodnotami své skupiny, ale nikoliv s hodnotami majoritní společnosti. Problémové chování, které se v takových případech objevuje, je vlastně chování, které od jedince očekává jeho společenství a jako problémové se jeví pouze z hlediska příslušníků majoritní populace. Příkladem zde může být chování, vyplývající z konfliktu hodnot (Auger M.T. - Boucharlat C. 2005, s. 94).

Druhý případ, tj. problémové chování vyplývající z nedostatečné socializace se netýká pouze jedinců / žáků z menšinových skupin, ale může být příčinou problémového chování i u dětí z většiny – majority. "Neadekvátní chování může být signálem ... narušení socializačního vývoje." (Vágnerová M. - Klégrová J. 2008, s. 464). Nedostatečná socializace znamená, že dítěti se určitých důvodů nedostalo socializačních podnětů nejčastěji v rodině v průběhu prvních let života. (Může se také samozřejmě jednat o přiměřené množství a kvalitu podnětů, které dítě z nějakého důvodu není schopno přijmout a zpracovat – nemoc, smyslové či neurologické postižení apod.).

Z hlediska problémově se projevujících menšinových žáků jde často o chybné posuzování příčin chování. Učitel, náležející zpravidla k majoritě, interpretuje toto chování jako důkaz nedostatečné péče rodiny o dítě, protože připisuje automaticky projevy dítěte nedostatečné socializaci. Tím ovšem dochází k tomu, že intervence je zaměřována chybně, navíc zde může docházet k rozepřím mezi rodiči žáka a školou. Rodiče se mohou cítit nepochopeni či uráženi učitelem a jejich reakce může být negativní. Jiným důsledkem takto chybně pochopeným zdrojům problémového chování žáka může být to, že od rodiny a žáka požadujeme změny chování, které nechápou nebo jich nejsou schopni.

### *3. 2 Vliv majoritního prostředí*

Děti/žáci z menšin se setkávají s majoritní společností každodenně přímo ve škole, na ulici i nepřímo v médiích, bilboardech a pod. Majoritní kultura je všudypřítomná a ovlivňuje samozřejmě každého z nás. Pro příslušníky menšin je tento tlak významnější, protože znamená stálou, každodenní konfrontaci jejich kultury s kulturou majoritní. Povšimněme si několika oblastí, ve kterých se tlak majoritní kultury na příslušníky menšin projevuje nejsilněji.

S předsudky a stereotypy se jedinec z minority setkává pravidelně. I když jde často o neuvědoměné reakce ze strany majoritní populace, jsou příslušníci minority na tyto tlaky citliví a vnímají je velmi ostře.

*Předsudky* jsou postoje, které zakládají sklon k negativnímu či pozitivnímu jednání vůči objektu předsudku. Negativní předsudky jsou častější, nebo jsou možná nápadnější. Protože jsou iracionální, jsou velmi odolné vůči změnám a racionální argumentaci (Nakonečný M. 1999). Předsudky svou intenzitou a zaměřením ovlivňují chování jedince. Nejznámějším druhem předsudků jsou předsudky etnické (rasové) nebo genderové.

S předsudky souvisejí *stereotypy*, což jsou ustálené soubory charakteristik, které připisujeme sociálním skupinám. Jedná se o konvenční zjednodušené představy o vlastnostech příslušníků určité skupiny, které jsou považovány za společné všem členům této skupiny.

Příkladem působení předsudků a stereotypů na školní výkonnost a chování žáků z minority je situace, kdy členové minority akceptují stereotypy, které platí o jejich skupině v obecném povědomí majority – v našem případě učitelů. Negativní stereotypy jsou členy skupiny interiorizovány (z heterostereotypu se stane autostereotyp). Následně se členové této minority podle těchto stereotypů chovají. Druhým typem působení stereotypů je tzv. ohrožení stereotypem, které přichází zvnějšku a znamená obavu, že v dané situaci selžou podle stereotypu, který je v majoritní společnosti připisován mé skupině – působí tedy očekávání sociálního prostředí. (Podrobněji viz HadjMousová Z. 2009, s.46 a další.)

Učitelé často konstatují, že romské děti se ochotně učí do té doby, než se dostanou do puberty a pak se jejich vztah ke škole prudce mění. Podobná pozorování učinili výzkumníci v USA (J. Ogbu a další) u černých studentů a je pravděpodobné, že se jedná o vývojovou charakteristiku související s adolescentním hledáním vlastní identity. U nás se prozatím takto zaměřené výzkumy nekonaly, ale vzhledem k podobnosti situace menšin je možné se americkými výzkumy alespoň inspirovat (op.cit. s.44 a další).

### 3.3 Vliv kulturního prostředí

Sociální skupiny a prostředí, ve kterých člověk žije, jsou zasazeny do širšího rámce kultury, která je vlastní společnosti, do které patří. Do doby, než se naše země začala otevírat světu, se zdálo, že problém kulturních rozdílů pro nás není aktuální, protože na první pohled byla kultura naší země monolitní. Již tehdy se však při bližším pohledu ukazovalo, že ve společnosti existují kulturní rozdíly, které mohly způsobovat odlišnosti v chování (např. lidé z

měst a venkova, Češi, Moravané, Slováci, starší a mladší generace atd.)

V současné době je na našich školách množství dětí, které patří do etnických menšin, přicházejí z různých zemí ať jako přistěhovalci nebo uprchlíci, a naopak mnoho lidí zde narozených se působením nových vlivů zařazuje do menšinových kulturně odlišných skupin (např. náboženská hnutí a sekty). Se všemi těmito kulturními vlivy souvisí také specifické normy, kterými se řídí chování příslušníků těchto menšin. Pro porozumění chování a jeho příčinám je proto nutné brát v úvahu také kulturní odlišnosti, podle kterých se řídí chování menšinových žáků. Tento aspekt není vždy snadné odlišit, a proto mu učitel musí věnovat zvláštní pozornost.

### *3.4 Kulturní působení širšího sociálního prostředí*

Naše chování obecně ovlivňuje nejen nejbližší sociální prostředí, ve kterém jsme vyrůstali a žijeme, ale také širší sociální prostředí a jeho kultura. Již jsme se zmiňovali o významu socializace pro formování osobnosti a vliv, který to má na projevy chování jedince. Týká se to především primární socializace v rodinném prostředí. Socializace však probíhá celý život, protože se stále znovu musíme učit a přizpůsobovat novým prostředím a změnám našeho stávajícího prostředí. U žáků je v tomto ohledu významná škola, ale obecněji tvoří širší sociální prostředí celá společnost, do které patříme (i když na různě blízkých či vzdálených úrovních). Širší sociální prostředí ovlivňuje naše chování, protože:

1. vytváří podmínky, ve kterých se chování projevuje;
2. vytváří veřejné mínění o přiměřenosti nebo nepřiměřenosti projevů chování a
3. předkládá vzory žádoucího chování, které zároveň představují konkrétní normy chování. Jedná se především o tlak médií předkládáním módních vzorů a modelů žádoucího životního stylu.

V kontextu vlivů sociálního prostředí na chování žáků jde o interakci dvou kultur:

- většinové kultury společnosti, což v této souvislosti znamená především módu, životní styl, obecně sdílené hodnoty, cíle a způsoby, jak jich dosahovat
- specifické kultury vývojového období, do kterého žáci patří, tedy převážně puberty a adolescence.

Na úrovni většinové kultury konstatujeme několik výrazných trendů. Vlivem globalizace se

stále snadněji prosazují módní vlivy nejen v oblékání (jak tomu bylo vždy), ale i v populární kultuře, hodnotách, žádoucích attributech a preferovaných životních stylech. Vidíme, že celkové směřování vede spíše k povrchnosti a konzumnímu chování. (Řečeno s Erichem Frommem spíše *mít* než *být*.) Z hlediska vlivu na chování má tento trend negativní důsledky především v tom, že jsou preferovány vnějšíkové znaky prosperity a úspěšnosti spíše než rozvíjení kvality osobnosti a života obecně.

Druhý výše zmiňovaný kulturní vliv, tedy specifická adolescentská kultura přebírá obecný vzrůst negativních projevů chování, ale vzhledem k extrémnějšímu, vývojově podmíněnému stylu chování mladých se tyto projevy ještě zvýrazňují. S výrazným uvolněním, ke kterému ve společnosti v posledních letech dochází, jsme tak svědky stále nápadnějších projevů chování mládeže ve školách i na veřejnosti. Autoritami jsou celosvětové popové ikony či naše „celebrity“, které jako modely chování a hodnot jsou přinejmenším sporné.

Závažnější však je *důraz na* sebeprosazování, který souvisí s mylným, ale rozšířeným názorem, že svoboda znamená neexistenci jakýchkoliv omezení. U dospívajících, kteří se ještě většinou nesetkali s tlakem existenční nutnosti, nahrazují poznání reality života akční filmy představující jako vzory řešení životních problémů násilné agresivní postupy, což je podporováno i agresivně laděnými počítačovými hrami. Připočteme-li snižující se výchovný vliv rodičů a dalších autorit (včetně školy), musíme konstatovat, že chování dospívajících se vyvíjí v širším sociálním prostředí spíše živelně a s důsledky, které občas hraničí až s patologickým chováním (agresivita, závislosti nejrůznějšího typu, posuny ke kriminálnímu chování apod.).

## **4 PŘÍSLUŠNOST K MENŠINĚ JAKO PŘÍČINA HANDICAPU**

### *4.1 Kultura jako rámeček vztahů k menšinám*

Definice kultury je velké množství, pro nás zde je podstatné chápání kultury jako souboru pravidel, vzorců chování, hodnot, norem, produktů lidské činnosti, které jsou společné jedincům určité společnosti. *Každá kultura má soustavu hodnot, která tvoří její specifickou a dovoluje jedincům, aby se identifikovali jako skupina, sdílející podobné cíle a podobné vidění světa.* Kulturní hodnoty jsou přijímány v průběhu socializace a přeměňovány v cíle a pravidla jedince, především ty z nich, které jsou akceptovány většinou příslušníků kultury. Hodnoty jsou vyjádřením etického smyslu pro to „co by mělo být“. Když se příslušníci různých kultur

dostanou do kontaktu, dochází ke konfliktu mezi jejich hodnotami, protože jsou v mnoha případech opačné nebo nesourodé, zatímco jiné mohou být podobné nebo dokonce identické.

Z výše popsaného vyplývá relativně rozšířené *asimilacionistické* pojetí kultury (*jako asimilace*), které předpokládá, že všechny skupiny žijící společně se musí přizpůsobit dominantní skupině (která je považována za kulturně nadřazenou). To znamená, že většinová skupina má právo určovat co je správné a co ne a může vymáhat od menšiny, aby se přizpůsobila.

To může být ještě posíleno tím, že přestože jsou lidské bytosti rozděleny do četných kulturních skupin, jako druh jsme vybaveni stejnými potřebami, stejnými charakteristikami a stejným potenciálem. Mentální procesy i potřeby ve všech kulturách jsou si více podobné, než se zdá na první pohled. Musíme se tedy obracet k těm univerzálním hodnotám, které jak se zdá, sdílejí všichni lidé. Každý touží po životě, zdraví a hmotném prospěchu. Bezpečí, úcta a pokračování rodu jsou univerzálně prožívány jako dobré. Závisí tedy spíše na tom, jak zajišťujeme život, zdraví a bezpečí, co pro nás znamená prospěch či úspěch, rozdíly leží v spíše v obsahu a kontextu, ve kterých jsou aplikovány. Tento přístup, který bychom mohli nazvat pluralistickým, je pravděpodobně v současné multikulturní společnosti nejnosnějším, protože uznává zároveň společný základ lidské kultury i specifický přínos jednotlivých kultur, které mohou sloužit ke vzájemnému obohacení.

V souvislosti s vývojem společnosti obecně, zvláště v poslední době výrazně posilovaným častějšími kontakty lidí z různých kultur, dochází ke změně vnímání odlišnosti a je kladen větší důraz na práva menšin, význam kultury se relativizuje. Prosazuje se právo každé kultury na rovnocenné hodnocení, protože neexistují univerzální kritéria porovnání, naopak vychází se z toho, že každá kultura má svou vnitřní hodnotu se svými vnitřními kritérii, podle kontextu, ve kterém se vyvíjí.

Každé extrémní stanovisko má své vady. První přístup, tedy asimilace se snaží homogenizovat a přinutit různé kultury, aby se vzdaly své identity a svých hodnot, zatímco druhý – relativistický – jde do druhého extrému a popírá možnost komunikace mezi různými skupinami, vidí je jako izolované, přestože ve skutečnosti docházelo v průběhu historie ke kontaktům, výměně a vzájemnému ovlivňování tou či onou formou.

Ve Spojených státech je léta věnována pozornost otázkám menšin už vzhledem k jejich četnosti a také proto, že USA jsou vlastně přistěhovaleckým státem. Způsoby řešení byly v průběhu historie USA různé, od asimilace (absolutní převaha anglosaského obyvatelstva a

jeho kultury) po pozitivní diskriminaci, která se vyznačovala zvýšenou podporou menšin na úkor většiny (např. kvóty pro příslušníky menšin na univerzitách i ve státních institucích).

V určitých případech však respektování specifičnosti menšiny může vést k segregaci. Například Miami ve státě Florida je převážně obýváno španělsky hovořícími Američany, a proto zde existuje španělské školství až po úroveň university. Ukazuje se však, že absolventi této university nemohou najít zaměstnání jinde ve Spojených státech, protože neovládají v dostatečné míře převažující anglickou odbornou terminologii. Kvóty, zřizované vysokými školami pro přijímání studentů z menšin, dnes i oni sami považují za diskriminující, protože vycházejí z předpokladu nižší úrovně jejich schopností a tedy ponižující. Zatím se tedy zdá, že otázky multikulturního soužití nedokážeme v současnosti úspěšně řešit. I v našich školách, kde se objevuje stále více žáků z menšin, je pro některé učitele ještě stále obtížné akceptovat odlišnost těchto dětí.

#### *4.2 Psychologické mechanismy vztahu většiny a menšiny*

Vztah většiny k menšině je možno popsat na sociálně psychologickém podkladu jako vnímání ostatních lidí ve dvou směrech – jsme tu my a jsou tu oni. „My“ to je skupina, ke které patříme, se kterou se identifikujeme, „oni“, to jsou všichni ostatní, kteří jsou v jiných skupinách, patří jinam, a proto jsou potenciálně nebezpeční. Přestože je tento jev psychologii studován především na malých sociálních skupinách, platí i ve větších až velkých sociálních skupinách. Zajímavé však je to, že svoji příslušnost ke stejné velké sociální skupině (např. národu) si uvědomujeme právě v okamžiku, kdy se objeví jiná skupina, která tu naši potenciálně nebo skutečně ohrožuje.

Odlišnost etnické skupiny může vyvolat úzkost jak u příslušníků této menšiny, tak u příslušníků majority, a tím zvýšit pohotovost k obraně (často v podobě většího přimknutí právě k těm specifickým kulturním znakům, proti nimž je útok veden). To vede k posílení etnocentrismu – tj. používání vlastní kultury jako kritéria pro posuzování všech ostatních. To se projevuje i ve vztahu k největší etnické skupině, která u nás žije už po staletí. Romové, ač dlouho mezi námi, jsou stále nepřijati. Předsudky zde existují z obou stran a možno říci, že se vzájemně posilují, působí zde především emoce – iracionální či dokonce mimovědomé pochody.

Na druhou stranu je možné připomenout řadu případů, kdy je pocit příslušnosti k národu aktivován např. vítězstvím na olympijských hrách. Velmi výmluvným příkladem byly rovněž

reakce obyvatel republiky v srpnu 1968 po vstupu vojsk Varšavské smlouvy. Rozšiřování skupiny „my“ pozorujeme se zvětšující se vzdáleností od vlasti. Na americkém nebo africkém kontinentu budeme vnímat jako příslušníka „naší“ skupiny nejen Slovák (což je pochopitelné), ale i Rakušana, Poláka a většinu ostatních Evropanů.

Specifickým místem je škola jako nositel majoritních kulturních postojů. Především je zřejmé, že zde musíme řešit konflikt mezi obecným úkolem školy, tj. předávat hodnoty sdílené společností, v níž existuje, dovádět žáky na standardní úroveň znalostí a dovedností, učit společensky přijatelným vzorcům chování – v určitém smyslu je úkolem školy dosáhnout toho, aby její žáci byli na počátku dospělosti srovnatelně vybaveni do života ve společnosti, aby nikdo nebyl v nevýhodě.

Proti tomu ovšem stojí právo menšiny na svébytnou existenci, včetně jejích vlastních hodnot, vzorců chování i vztahu ke vzdělání. Z tohoto hlediska vyvstává první problém – jak skloubit obecné zadání školy s požadavkem tolerance a respektu k menšinám. Obecněji se zde jedná o rozhodnutí, má-li být cílem školy asimilace, kdy je menšina přijatelná pouze tehdy, přestane-li fakticky být menšinou, když akceptuje majoritní styl života, hodnoty i vzorce chování nebo integrace, kdy menšina nepřestává být menšinou, a přesto nachází své místo ve společnosti. Zde je na místě pedagogická snaha dosáhnout změn v práci školy. V současnosti se rozvíjí trend inkluzivního vzdělávání, které se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Nejde pouze o umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. (Straková 2008) Úspěšnost této snahy ukáže teprve čas, v celé Evropě se podobné trendy uplatňují, ovšem s výsledky zatím nejednoznačnými.

#### *4.3 Sociokulturní handicap*

O sociokulturním handicapu hovoříme v souvislosti se školním selháváním dětí z kulturně a etnicky odlišných menšin. Tento jev je pozorován nejen u dětí nedávných přistěhovalců, ale i u menšin, které jsou v zemi dlouhodobě usídlené. Studium sociokulturního handicapu se proto nejdříve zabývali pedagogové a psychologové v bývalých koloniálních zemích – Velké Británii a Francii, kde žije velké množství přistěhovalců z jejich bývalých kolonií. Přestože všichni hovoří anglicky nebo francouzsky, zachovávají si tito jedinci většinou svou vlastní kulturu. Teorie sociokulturního handicapu jsou založeny na předpokladu, že neúspěšnost

těchto dětí vyplývá z handicapu, který není ani organickým ani mentálním, ale souvisí právě s jejich příslušností ke kulturně odlišné menšině.

První hypotézou v rámci studia sociokulturního handicapu bylo, že jedinci z kulturně odlišných skupin nejsou dostatečně vybaveni pro úspěšné zvládnání nároků vyspělé západní společnosti, že tedy trpí *kulturně podmíněným druhem deficitu*. Deficit podle této teorie vzniká už v rodině, která je málo podnětná, nerozvíjí dostatečně řečové dovednosti dítěte, nedává mu příležitost získat kognitivní dovednosti. Dítěti také chybí řada vědomostí, kterými jedinec z majoritní skupiny samozřejmě disponuje. Způsobem řešení problémů dětí je tedy tento deficit odstranit, to znamená doplnit to, co dítěti v jeho schopnostech a dovednostech není přítomno, nebo není dostatečně rozvinuto. Mohli bychom zde připomenout výše zmíněný etnocentrismus, protože teorie deficitu je jeho typickým příkladem. Kritériem, podle kterého zjišťujeme u dětí z menšiny nedostatky, je naše vlastní kultura představující zde jediný žádoucí stav.

Druhá teorie sociokulturního handicapu pojímá problémy dětí z menšin spíše jako výsledek *kulturního konfliktu*. To znamená, že dítě už není považováno za „deficitní“, spíše jde o to, že jeho návyky, dovednosti a znalosti odpovídají jinému kulturnímu prostředí, ve kterém žije doma, kde bylo primárně socializováno. Obtíže pak vznikají proto, že se dítě snaží řešit požadavky většinové kultury prostředky, které tomu neodpovídají. Konflikt však může také znamenat, že již dříve nabyté dovednosti či vědomosti brání pochopení těch nově předkládaných školou a většinovou společností.

Třetí pojetí sociokulturního handicapu souvisí se školou a jejím působením. Tato teorie předpokládá, že školní kultura, které je žák nucen se podřít, vlastně způsobuje jeho handicap, protože mu není přizpůsobena. Místo sociokulturního handicapu bychom tak mohli spíše hovořit o *handicapu institucionálním*. Jde nejen o výše zmíněný kulturní konflikt, ale především o to, že pro žáka je smysl školy a vzdělávání nepochopitelný. Typickým příkladem tohoto typu handicapu jsou romští žáci v naší škole, kteří jsou v domácím prostředí vedeni především ke všemu, co je praktické a má okamžité využití. Je samozřejmé, že z tohoto hlediska je pak studium něčeho, co má buď vzdálenou, nebo vůbec žádnou souvislost s uplatněním v životě, pro tohoto žáka i jeho rodiče naprostým nesmyslem.

S problematikou sociokulturního handicapu souvisí také práce významného izraelského psychologa Reuvena Feuersteina, který se léta zabývá pomocí přistěhovalcům přicházejícím do Izraele. Ukazuje se totiž, že Židé, kteří přicházejí z kulturně odlišných oblastí (severní



Afrika, Somálsko), mají velké problémy s přizpůsobením se způsobu myšlení, převládajícímu v moderním Izraeli, který je založen na západním způsobu života. K tomu vytvořil speciální program instrumentálního obohacení, ve kterém jsou cvičeny základní kognitivní dovednosti. V programu se zřetelně ukazuje Feuersteinův základní předpoklad, že totiž způsob myšlení, založený především na logice a dosahující vrcholu v abstraktním myšlení, je považován za jediný možný. Zajisté to platí, pokud nám jde o přizpůsobení kulturně deprivovaného dítěte formám myšlení majoritní společnosti a je samozřejmé, že pro reálné přežití či úspěšnost v této společnosti je to nevyhnutelné. Při práci s etnický odlišnou populací je však nutné si uvědomovat, že její východiska, představy o správných či nesprávných způsobech myšlení mohou být jiné. (viz HadjMousová Z. 1996).

Štech upozorňuje v Psychologii handicapu (2000) na výzkumy prováděné ve Francii u dětí arabského původu: „Charlot, Rochex, Lacazová, Yahyaoui a další ukazují na celou řadu citlivých osobnostních problémů, které musejí tyto děti řešit. Prvním z nich je sebevymezení ve vztahu k rodině. Málokdy si uvědomujeme, že problém marginalizace (vytlačení na okraj sociální skupiny spojené s pocitem vyloučení) pro ně představuje opravdovou léčku. Vzhledem k tomu, že normou jejich etnika je školní neúspěch, byl by školní úspěch něčím, co by je učinilo marginálními (výjimečnými, zvláštními, ale ne „jedněmi z nás“) ve vlastní rodině a kulturní skupině. Naopak selhávání je marginalizuje v dominantní francouzské kultuře. Tato situace samozřejmě vyvolává značné potíže při vypracovávání sebepojetí a identity žáka. Často to vede ve škole k negativnímu obrazu sebe sama, k zvnitřnění potíží a neúspěchů, kompenzovanému semknutostí většiny druhů ve stejném „neštěstí“. A v odmítnutí školní normy, kritérií a způsobů hodnocení jako něčeho neužitečného, proti čemu stavějí svůj „kulturní“, praktický modus poznání a života, své každodenní dovednosti a praktiky atd.“ (Štech S. 2000, str. 54)

Podobné výzkumy byly prováděny ve Spojených státech, kde se výzkumníci zabývali školním selháváním černošských adolescentů po vcelku úspěšných počátečních letech školní docházky. Ukázalo se, že problémem není nedostatek schopností, ale spíše kulturní identifikace s „černošskou“ školní neúspěšností. Můžeme si položit otázku, zda bychom podobné výsledky nenašli i u romských adolescentů u nás.

## ZÁVĚR

V textu studijní opory věnované problémům chování žáků z menšin a sociálně znevýhodněného prostředí jsme se zabývali rozsáhlou a složitou oblastí chování žáků. Každý učitel je si vědom, že vzdělávací složka jeho působení, byť je náročná, přece v sobě obsahuje určitý řád, který se dá didakticky a pedagogicky zvládat. Otázky chování žáků jsou mnohem složitější, protože tyto jevy souvisejí s tolika různorodými příčinami, že je pochopení a následně řešení obtížné a často přesahuje možnosti intervence ve školním prostředí.

Soustředili jsme se na projevy a hlavně možné příčiny problémového chování u žáků, kde se setkáváme s jednotlivým vlivem odlišné kultury, ze které tito žáci pocházejí. Je zřejmé, že se jedná pouze o určitý vhléd do komplikované situace v této oblasti, proto považujte předložený text za určitý úvod, který by měl poukázat na různé vlivy, které žákům z menšin a jejich učitelům často způsobují velké obtíže. Pochopení příčin chování žáků a z toho vyplývající intervence jsou vysoce individuální a záleží vždy na předcházející analýze příčin. Proto je takřka nemožné vytvořit obecně použitelnou "kuchařku" řešení pro každou příležitost.

Jak bylo zmíněno už výše, oblast soužití lidí z různých kultur přináší velké množství náročných situací a konfliktů. Je pravděpodobné, že uspokojivě vyřešit tuto problematiku bude společnosti trvat ještě dlouho, i když pomineme různé extrémní situace a reakce. Přes náročnost této činnosti je však zapotřebí pokračovat a snažit se dovést řešení k co nejuspokojivějším závěrům. Je to v zájmu našich žáků i celého lidského společenství.

## LITERATURA

- AUGER, M. T. - BOUCHARLAT C.: *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál 2005
- BITTNEROVÁ, D.: *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: ERMAT 2009
- ELLIOT, J. – PLACE, M.: *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada 2002
- FROMM, E.: *Mít nebo být*. Praha: Aurora 2007
- HADJ MOUSSOVÁ, Z.: *Program instrumentálního obohacení*. Pedagogika 1/1996
- HADJ MOUSSOVÁ, Z.: Příslušnost k menšině jako handicap. In: VÁGNEROVÁ M. - HADJ MOUSSOVÁ, Z.: *Psychologie handicapu I*. Liberec: TUL 2003
- HADJ MOUSSOVÁ, Z.: *Děti z prostředí menšiny*. In: HADJ MOUSSOVÁ Z. a kol.: *Pedagogicko psychologické poradenství I*. Praha: PedF UK 2005
- HADJ MOUSSOVÁ, Z.: Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků. In BITTNEROVÁ, D.: *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: ERMAT 2009.
- HELUS, Z.: *Sociálnípsychologie pro pedagogy*. Praha: Grada 2006
- HRABAL, VL. ST. – HRABAL, VI. ml.: *Diagnostika*. Praha: Karolinum 2002
- JANATA, J.: *Agrese, tolerance a intolerance*. Praha: Grada 1999
- KYRIACOU, C.: *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál 2005
- MACEK, P.: *Adolescence*. Praha: Grada 2003
- MATĚJČEK, Z.: *Pozitivní a negativní faktory v socializaci dítěte*. Sborník konference Minority v pluralitní společnosti na přelomu tisíciletí. Brno 2000
- MURPHY, R.F.: *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: SLON 1998
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*. Praha: Academia 1999
- PERSELL, C.H.: *Understanding society*. New York: Harper&Row 1987
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál 2003
- ŘÍČAN, P.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada 2007
- STRAKOVÁ, J. (ed.): *Otevírání školy všem dětem*. Praha: o.s. AISIS 2008. dostupné na <http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Otevirani%20skoly%20-%2010%20principu%20inkluzi.pdf>
- ŠTECH, S.: Sociálně-kulturní pojetí handicapu. In VÁGNEROVÁ M. - HADJ MOUSSOVÁ Z. – ŠTECH, S.: *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum 2004
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál 1999
- VÁGNEROVÁ, M. – KLÉGROVÁ, J.: *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum 2008