

PORADENSTVO A INICIAČNÁ EDUKÁCIA VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH RÓMOV Z MARGINALIZOVANÝCH KOMUNÍT

Marek Lukáč, Silvia Lukáčová, Ivana Pirohová

Katedra andragogiky, Prešovská univerzita v Prešove

Abstrakt:

Cieľom príspevku je upriamiť pozornosť na potrebu rozvoja poradenských činností vo vzdelávaní dospelých Rómov z marginalizovaných komunít. Edukačné aktivity, najmä so segregovanými dospelými, sú často plné vzájomného nepochopenia a nedorozumení. Opierame sa o teoretické východiská multikultúrneho prístupu B. Faya (2012), štúdií Wlodkovského a Ginsberg (2009, 2017) o rozdieloch v motivácii a učení dospelých, kritické edukačné teórie (Freire, 2000; Mezirow, 2000), Bernsteinovu teóriu jazykového kódu (2005) a o praktické skúsenosti so vzdelávaním a poradenstvom s touto cieľovou skupinou. Tvrdíme, že rozdiely v kultúrnom kapitále a jazykovom kóde poradcov / vzdelávateľov a ich klientov, nastavenie vzdelávacích a poradenských postupov a techník z hľadiska strednej triedy sú pre klientov / učiacich sa pochádzajúcich z underclass nezrozumiteľné a teda neúčinné. Dosiahnutie vzdelávacích cieľov je podmienené zmenou perspektívy vzdelávateľa dospelých/poradcu, ktorá vychádza z jeho príslušnosti k strednej triede. Nakoniec pridávame príklady z praxe, ktoré ilustrujú ako sa vzdelávatelia vyrovnávajú so vzdelávaním a poradenstvom s ľuďmi z marginalizovaných rómskych komunít.

Kľúčové slová:

Marginalizovaný dospelý Róm. Vzdelávateľ dospelých. Vzdelávanie dospelých a poradenstvo. Iniciačná edukácia.

Counselling and initial education in education of adult Roma from marginalized communities

Abstract

The aim of the paper is to draw attention on the need to develop counselling activities in education of adult Roma from marginalized communities. Educational activities, especially with segregated adults, are often full of mutual misinterpretation and misunderstandings. We rely on theoretical background of multicultural approach of B. Fay (2012), Wlodkovski and Ginsberg studies on the differences in the motivation and learning of adults (2009, 2017), critical theories in education (Freire, 2000; Mezirow, 2000), Bernstein's language code theory (2005) and on the practical experience from education and counselling with this target group. We argue that the differences of cultural capital and language code of counsellors / educators and their clients, the setting of educational and counselling procedure and techniques according to the concepts

of middle class aimed on clients / learners coming from underclass, are incomprehensible and thus ineffective. Achieving education goals is determined with the change of educator / councillor perspective which is based on belonging to the middle-class. In the end, we add some practical sample of situations which illustrate how do educators cope with education and counselling aimed on people coming from marginalized Roma communities.

Key words:

Marginalized adult Roma. Adult educator. Adult education and counselling. Initial education

Úvod

Vzdelávacie aktivity s cieľovou skupinou marginalizovaných dospelých (v našich podmienkach najmä z rómskych komúnít), sú na Slovensku realizované v dvoch edukačných subsystémoch – školskom subsystéme a subsystéme ďalšieho vzdelávania. Ani v jednom z nich nie je od vzdelávateľa oficiálne vyžadovaná špecifická príprava pre vzdelávanie cieľovej skupiny, ktorá sa významne odlišuje od bežných, tradičných účastníkov vzdelávania dospelých. Kladieme si otázku či, a ak áno, tak akými kompetenciami majú byť vzdelávatelia a poradcovia vyzbrojení, ako by mali k dospelým učiacim sa Rómom z marginalizovaných komúnít pristupovať, aby došlo k naplneniu (alebo aspoň čiastočnému naplneniu) ich vzdelávacích potrieb a vzdelávacích cieľov edukačného / poradenského programu. Existujúce nástroje edukácie sociálne vylúčených Rómov sa viažu prevažne k politike trhu práce, a preto sa jednotlivé vzdelávacie aktivity neuskutočňujú systematicky, ale skôr ad hoc na základe objednávky trhu práce. Navyše sa tieto týkajú len časti marginalizovanej populácie, ktorá figuruje v evidencii úradov práce. A tak „sme na Slovensku svedkami skôr masívnejšieho financovania rekvalifikácií prostredníctvom úradov práce, než investovania do zvyšovania stupňa vzdelania vo formálnom vzdelávaní dospelých“ (Lukáčová, 2017, s. 643).

Hneď na úvod chceme zdôrazniť, že naše úvahy o potrebe rozvoja špecifických kompetencií vzdelávateľov / poradcov, ktorí pracujú s cieľovou skupinou marginalizovaných dospelých členov a členiek rómskych komúnít, nesmerujú k zdôrazňovaniu kultúrnych špecifik Rómov ako substancie, ktorú je nutné akceptovať, prispôbovať jej vzdelávanie, či sa na ňu osobitne pripravovať. Dôležitejšie ako etnická príslušnosť či kultúrne tradície sú odlišnosti medzi sociálnymi triedami, odlišnosti v kultúrnom kapitále a jazykovom kóde. Sme presvedčení, že vzdelávatelia sa musia zaoberať sociálnym poľom učiaceho sa marginalizovaného nielen s cieľom pochopiť jeho aktuálne dispozície pre učenie sa, ale najmä s cieľom porozumieť jeho svetu, jeho pohnútkam, cieľom a rozvojovým možnostiam. Dôležité je uvedomovať si tiež, že aktuálny koncept sebaopímania dospelého ako učiaceho sa súvisí s jeho životnou históriou, jeho kultúrnym príbehom a skúsenosťami, čo má vplyv na spôsob, akým „reaguje na materiálne a nemateriálne prekážky vzdelávania“ (Hyland-Russell & Groen, 2011, s. 77).

Teoretická východiská pre zmenu perspektívy – multikultúrny prístup

Základným východiskom, z ktorého je pri uvažovaní o kvalitatívnych zmenách edukačných a poradenských aktivít s dospelými marginalizovanými Rómami a Rómkami vychádzať, sú kľúčové postuláty filozofie sociálnych vied B. Faya (2002). Jeho multikultúrny prístup k sociálnym vedám umožňuje prekonať u vzdelávateľa/poradcu dualistické myslenie, ktoré sa prejavuje v dichotómii vedeckého poznávania Ja verzus Iný, jednotlivé vs. univerzálne, subjektivita vs. objektivita a nahradiť ho tretím spôsobom uvažovania, a to interakcionizmom, ktorý je na jednej strane odlišným pohľadom na ľudskú kultúru a zároveň odporúčaným postojom k multikultúrnej výmene. Fay (2002) postuloval východiská pre vedcov sociálnych vied, ale jeho princípy sú inšpiratívne aj pre realizátorov edukácie a poradenstva:

1. Dajte si pozor na dichotómie. Vyhýbajte sa škodlivým dualizmom. Myslite dialekticky.
2. Neuvažujte o inom človeku ako o „Inom“. Podobnosť a rozdielnosť chápte ako spriaznené pojmy, ktoré sa navzájom predpokladajú.
3. Prekročte falošnú voľbu medzi univerzalizmom a partikularizmom, asimiláciou a separáciou.
4. Myslite procesuálne, nie substančne...
5. Trvajte na aktívnom prístupe tých, ktorých skúmate.
6. Nezabúdajte, že aktéri môžu byť aktérmi len vďaka svojej situovanosti v systémoch, ktoré im zároveň vytvárajú možnosti a zároveň ich obmedzujú.
7. Ak už sa snažíte pochopiť akékoľvek konanie alebo jeho výsledok, vždy rátajte s tým, že sa za tým skrýva viac poznávania.
8. Neponímajte spoločnosti ako integrálne, navzájom oddelené monády a iných ľudí len ako príslušníkov určitej kultúry, či skupiny.
9. Budte si vedomí roly, ktorú vo Vašich možnostiach hrá minulosť. Nezabúdajte ale, že tiež Vy robíte z minulosti to, čo je.
10. Všímajte si historickú a kultúrnu zakotvenosť sociálnovedného poznávania.
11. Neskrývajte sa za iluzórnu fasádu neutrality, aby ste samých seba presvedčili o svojej objektivite.
12. Prijímať a oslavovať rozdielnosti nestačí, aktívne sa s nimi stretávajúte (Fay 2002, s. 285-289).

Interakcionizmus tvorí základ pre multikultúrny prístup v edukácii. Interakcionizmus sa zameriava na styčné body medzi rôznymi skupinami, hlavne na tie predmostia, ktoré slúžia ako základne výmeny. Výmenu pritom nechápeme, v súlade s Fayom (2002) ako prijímanie výhradne pozitívnych prvkov v interakcii, ale formami výmeny sú aj hrozby, provokácie či odpor, ktoré nútia k hodnoteniu, zamysleniu a opusteniu zaužívaných schém myslenia. V tomto zmysle je edukačné prostredie (edukácia zahŕňa aj poradenstvo) potrebné chápať nie ako stret dvoch cudzích kultúr, sociálnych tried a odlišných spôsobov myslenia, ale ako prostredie možnej a potrebnej kultúrnej výmeny. Edukácia a poradenstvo s dospelými členmi marginalizovaných komunít, preto má byť skúmaná a realizovaná v interakcii s kultúrnym a sociálnym kontextom. Edukácia dospelých Rómov z marginalizovaných komunít nemá smerovať k zmazaniu rozdielov, nemá sa stať nástrojom asimilácie, ale nemá viesť ani k ich posilňovaniu zvýrazňovaním ich

jedinečnosti. To môže viesť k ďalšej stigmatizácii Rómov (chudobných) a prehľbovaniu segregácie (Pirohová, 2015). Aby ale žiaduca kultúrna výmena mohla nastať a stala sa produktívnym poľom pre dosahovanie individuálnych cieľov učiacich sa a vzdelávacích a poradenských cieľov, musí dôjsť k vzájomnému porozumeniu na úrovni jazyka ako základného nástroja prejavu myslenia a komunikácie.

Jazykový kód ako prostriedok (ne)dorozumenia

Ľudia komunikujú s porozumením len v takom rozsahu, v akom používajú rovnaký systém signálov a prisudzujú im rovnaké alebo podobné významy (Pittenger, Hockett, Danehy 1960). Podľa Bernsteina (2005, s. 32) je jazyk „jeden z najdôležitejších prostriedkov iniciovania, syntézy a posilňovania spôsobov myslenia, prežívania a správania, ktoré sú funkčne spojené so sociálnou skupinou“. Autor výskumne potvrdil vzťahy medzi jazykom, sociálnou triedou a školskou úspešnosťou. Bernstein upozornil na dôležitosť jazykového kódu nie v zmysle odlišného jazyka určitého etnika či národa, ale v zmysle jeho štruktúry, zložitosti. Preto ani vzdelávateľ či poradca, ktorý prípadne ovláda rómsky jazyk, nemusí zaručene prekonať prekážku odlišných jazykových kódov medzi ním a klientom/učiacim sa, ktorá spočíva v príslušnosti k odlišnej sociálnej vrstve. Hlavný problém skrývajúci sa za vzájomné nedorozumenia medzi vzdelávateľom a učiacim sa marginalizovaným, chudobným členom underclass-u spočíva v tom, že jazyk, ktorý používajú stredné sociálne vrstvy, je bohatý na osobné a individuálne spôsoby vyjadrovania a forma jazyka obsahuje série pokročilých logických operácií. V komunikácii je dôležitý aj objem a tón neverbálnych výrazových prostriedkov, ale prvoradá je verbálna komunikácia. Takýto jazyk je označovaný ako formálny (Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2019). Ak účastníci vzdelávania používajú jazyk verejný, potom formálny jazyk vzdelávateľa či poradcu môže byť pre nich nezrozumiteľný, nejednoznačný a abstraktný. Bernstein (2005) rozlišuje *obmedzený* a *rozvinutý* jazykový kód. Dospelí z marginalizovaných, obzvlášť segregovaných rómskych komunit, prevažne s nízkym alebo žiadnym vzdelaním, komunikujú prevažne v obmedzenom jazykovom kóde. Špecifické vzorce správania spojené s orientáciou na prítomnosť a každodenné prežitie sú často spájané s rómskou kultúrou. Ide však o vzorce správania typické pre obyvateľstvo postihnuté generačnou chudobou (Payne et al. 2010).

Pre dospelých členov underclass-u je problematické dekodovať a pochopiť významy používaných pojmov, významy procesov a situácií, ktoré sú pre nich cudzie. Javy a situácie bežné pre vzdelávateľa dospelých pochádzajúceho zo strednej vrstvy sú pre nich neznáme, nezažité, pretože štruktúra ich obmedzeného jazykového kódu bola osvojovaná v odlišnom kultúrnom prostredí v procese informálneho učenia najmä v rodine a komunite. Nedostatočné ovládanie slovenského jazyka, spolu s obmedzeným jazykovým kódom, sú prejavmi i príčinami sociálneho vylúčenia značnej časti Rómov na Slovensku zo systému celoživotného vzdelávania a poradenstva. Znevýhodňovanie dospelých Rómov vo vzdelávaní je zároveň umocnené nízkou úrovňou kultúrneho kapitálu, základných kľúčových kompetencií, ktoré nezískali, respektíve nadobudli nedostatočne, v škole.

Teória kultúrneho kapitálu

Bourdieu (1986) vymedzil a zdôraznil význam kultúrneho kapitálu ako súboru vedomostí, ktoré plynú z kultúrnej kvality prostredia, v ktorom človek vyrastá. Jeho podoba je odlišná u detí, ktoré pochádzajú z vyšších sociálnych vrstiev ako u detí z nižších sociálnych vrstiev. Je štruktúrovaný do podoby vteleného kultúrneho kapitálu (telesné a intelektové dispozície), objektivizovaného kultúrneho kapitálu (kultúrne artefakty v rodine) a inštitucionalizovaného kultúrneho kapitálu (akademické tituly a vedecké hodnosti rodičov). Bourdieu zasadil proces získavania jednotlivých podôb kapitálu (sociálny, ekonomický, kultúrny) do samostatných polí. Jednotlivé formy kapitálu môžu byť získavané a uplatňované len v im prislúchajúcich samostatných sociálnych poliach. Rovnako kľúčové je, že jednotlivé formy kapitálu sú navzájom zameniteľné. Kultúrny kapitál sa „dedí“ z rodičov na ich deti v procese socializácie a reprodukcie vzdelania. Proces edukácie a jej výsledky sú formované povahou a kvalitou jednotlivých druhov kapitálov v rodine. Poznanie a pochopenie vteleného kapitálu dospelých Rómov, habitus, či presvedčenia, názory, hodnoty, ktoré determinujú postoj dospelých Rómov k vzdelávaniu, a následne ich konanie sa utvára aj v interakcii s majoritou. Preto pre vzdelávateľov a poradcov je dôležité chápať, že správanie dospelých v edukačnom procese, manifestácia ich postojov k vzdelávaniu, úroveň ich motivácie a ďalšie dôležité charakteristiky učiaceho sa sú významne ovplyvňované jeho sociokultúrnym pôvodom, ale tiež, že sú zároveň výsledkom vzájomných interakcií s majoritou. Je to dôležitý moment pre zmenu perspektívy nazerania na učiaceho sa / klienta, umožňujúci poradcovi a vzdelávateľovi vnímať širší kontext správania sa dospelého, čo môže viesť k žiaducemu poznaniu limitov a rozvojových možností dospelého klienta / učiaceho sa.

Kritické edukačné teórie ako východisko pre kultúrne citlivé vyučovanie

Edukácia bola a je považovaná za jeden z najmocnejších nástrojov dosahovania sociálnej spravodlivosti prostredníctvom vytvárania a garantovania rovnakých príležitostí pre všetkých. Kritické teórie edukácie nazerajú na edukáciu ako na spôsob udržiavania existujúceho sociálneho usporiadania, ktorý vyhovuje mocným tohto sveta, teda že edukácia sa významne podieľa na udržiavaní existujúcej sociálnej štruktúry. V edukácii dochádza k reprodukcii sociálneho statusu pôsobením selektívnych mechanizmov založených na rozdielnom objeme sociálnych, kultúrnych a ekonomických zdrojov, s ktorými učitelia sa vstupujú do vzdelávania na rôznych stupňoch vzdelávacieho systému (Gendron, 2001).

Freire (2000) chápal edukáciu (v jeho práci išlo o alfabetizáciu chudobných a nevzdelaných) ako akt poznania, ktorý má smerovať k tomu, aby vo vzdelávaní dospelých došlo k zmene perspektívy u učiacich sa. Učiteľ dospelých, ktorý hrá dôležitú úlohu v koncepte Freireovho vzdelávania dospelých, sa sústreďuje na to, ako z pasívnych študentov urobiť aktívnych účastníkov vzdelávania. „Kultúra študentov sa stáva základom vzdelávacieho procesu“ (Mayo 1999, s. 63). Podľa Torresa (1990) Freire vedel, že učitelia dospelých by do vzdelávacej situácie mohli priniesť kultúrny kapitál, ktorý je na rozdiel od kultúrneho kapitálu dospelých študentov

na vyššej úrovni, čo môže predstavovať plnú silu domestikácie. Freire (2000) uvádza, že tieto rozdiely sa musia zmierňovať vo vzťahoch medzi učiteľmi a študentmi. Úlohou učiteľov a poradcov je učiť sa kultúre a komunite študentov / klientov, ktorá je čiastočne utváraná lokalizáciou študujúceho.

Aj keď existuje rad kritických teórií (napr. Frankfurtská škola, transformatívne učenie Mezirowa či emancipačná pedagogika Freireho), ktoré spochybňujú predstavu o autonómnej osobnosti, slobodnej v rozhodovaní, bez ohľadu na sociálne, kultúrne a politické podmienky, formálne vzdelávanie dospelých stojí naďalej na predpoklade, že dospelý sa sám rozhoduje, sám určuje čo je preňho dôležité, sám riadi vlastný proces učenia. Edukačné aktivity smerované k dospelým z marginalizovaných rómskych komunít preto nesú často znaky etnocentrizmu. Kľúčové je uvedomenie si existencie a fungovania referenčných rámcov (Mezirow, 2000). Referenčný rámec je výsledkom spôsobu tradičného myslenia ako aj stanovisk jednotlivca. Je to štruktúra predpokladov a presvedčení, cez ktoré filtrujeme interpretáciu významov, dojmov, zážitkov. Poskytuje kontext utvárania významu, v rámci ktorého vyberáme, ktorý zmyslový zážitok bude pochopený a prijateľný a ako. Zastávame názor, že potreba zmeny v referenčných rámcoch (perspektív) je potrebná nielen u učiacich sa / klientov z marginalizovaných komunít ale aj u aktérov edukácie dospelých, nositeľov majoritnej kultúry (Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2016).

Edukačný proces ako stret rôznych svetov

Vzdelávateľ či poradca ako dospelý predstaviteľ strednej vrstvy bol už v rannom veku pripravovaný na plnenie dlhodobých zámerov. Jeho budúcnosť bola a je chápaná priamo vo vzťahu k vzdelávaniu a emocionálnemu životu. V jeho živote, v rodinnej a školskej socializácii bola dôležitá úloha prisudzovaná formálnemu vzdelávaniu a učeniu sa. Vzdelávatelia a poradcovia pre dospelých si preto prirodzene uvedomujú význam vzdelávania a vzdelania pre jednotlivca a spoločnosť a zrejme to isté očakávajú aj od učiacich sa / klientov. Respektíve, nepochopenie významu vzdelávania môžu odsudzovať, prijať ako fakt alebo sa to snažiť pochopiť (Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2019). Rozdiely medzi vzdelávateľom / poradcom a učiacimi sa / klientmi sú v prípade edukácie dospelých z marginalizovaných komunít umocnené rozdielnou úrovňou kultúrneho kapitálu (ale aj sociálneho a ekonomického). Učiaci sa / klienti patriaci do najnižšej sociálnej vrstvy, predstavujú nositeľov vzorcov správania generačnej chudoby, ktoré sa prejavujú ako orientácia na prežitie (krátkodobé stratégie zamerané na každodenné prežívanie) a odlišné chápanie času, ktorý je vecou súčasnosti (Payne et al., 2010). Generačne odovzdávaná a osvojená orientácia na súčasnosť sa môže prejavovať v nepochopení významu vzdelania a vzdelávania pre budúcnosť, čo zároveň súvisí s poňatím roly muža (zabezpečuje rodinu fyzickou prácou) a rolou ženy (stará sa o deti a manžela).

Pre edukáciu je podstatné, „že iné formy používania jazyka (napríklad formálny jazyk) nebudú priamo zrozumiteľné, ak nebudú sprostredkované prostredníctvom verejného jazyka (Bernstein 2005, s. 37). Pokiaľ teda vzdelávateľ či vzdelávateľka dospelých používa počas vzdelávania formálny jazyk, tak účastníci vzdelávania, ktorí používajú verejný jazyk, nie sú schopní mu porozumieť, pretože spôsob vyjadrovania vzdelávateľa je pre nich nejednoznačný, príliš

abstraktný. Navyše, význam zakódovanej správy od vzdelávateľa dospelých môže byť iný, ako dekódovaný význam správy pre účastníka vzdelávania. Potom je dekódovaný význam správy zmätočný či neznámy, čo súvisí s používaním odlišných jazykových kódov v komunikácii.

Aj manifestácia ekonomického kapitálu príslušníka strednej sociálnej vrstvy môže spôsobovať nedôveru až hnev. Neznamená to, že vzdelávateľ či poradca má o svojom ekonomickom zázemí klamať, či pretvarovať sa zámernou úpravou symbolov ekonomickej povahy (napr. automobil, technické vybavenie, oblečenie a pod.). V interakcii s dospelými s nízkou úrovňou ekonomického kapitálu ale má prejavovať porozumenie pre ich ekonomickú situáciu, neodsudzovať, či nevyžadovať napr. „slušné“ oblečenie a hlavne, v prípade potreby relativizovať ekonomické symboly s príslušnosťou k sociálnej triede. Uvedieme príklad z praxe zo vzdelávaco-poradenského programu, v ktorom boli zúčastnení prevažne dospelí zo segregovanej rómskej komunity. Vzdelávanie v skupinovej forme trvalo šesť hodín, preto bolo vhodné, že jeho súčasťou bola aj obedňajšia prestávka. Po jej vyhlásení sa jedna klientka spýtala, čo budem ako vzdelávateľ / poradca robiť počas prestávky. Po oznámení, že sa pôjde naobedovať do blízkej reštaurácie, bol z jej strany vystavený výčitke, že „šak len chodte, vy máte peneži, ta môžete...“. Samozrejme, je právom vzdelávateľa sa ísť naobedovať, ale práve tento moment zjavne poukázal na rozdiely a možnosti ich prekonávania medzi vzdelávateľom a učiacimi sa / klientmi. Poradca potom obedňajšie prestávky trávil v miestnosti s vlastnou stravou prinesenou z domu. Zároveň tak aj počas prestávky došlo k ďalšej potrebnej, neformálnej komunikácii, pretože neformálne rozhovory a diskusie poukazujú na rešpekt vzdelávateľa k učiacim sa a ich potrebám (Wlodkowski, Ginsberg 2017, s. 56).

Uvedený príklad ilustruje jeden z prvkov kultúrne citlivého vyučovania. Autori koncepcie kultúrne citlivého vyučovania Ginsberg a Wlodkowski (2009) zvyrazňujú potrebu prípravy vzdelávateľov na vzdelávanie účastníkov a účastníčok vzdelávania s odlišným kultúrnym a sociálnym kapitálom. V ich koncepcii je kultúrne citlivé vyučovanie a učenie sa kontextualizované v skúsenostiach a poznatkoch učiacich sa. Autori upozornili na to, že aktéri edukácie majú rozdielne názory a hodnoty, ktoré sa týkajú vzdelávania a rol učiteľa a študenta. Sú prenášané prostredníctvom histórie, viery, médií, rodiny, mytológie a politickej orientácie. Spôsoby, v ktorých zažívame vzdelávacie situácie, sú sprostredkované kultúrnymi vplyvmi. Tieto situácie nie sú kultúrne neutrálne. Vyučovanie (alebo poradenstvo) tak reprezentuje odlišný súbor kultúrnych noriem a hodnôt, ktoré sú v súčasnosti pre mnohých učiacich sa kultúrne cudzie / neznáme a v najhoršom prípade aj v rozpore s normami a hodnotami ich rodu alebo s ich rasovým a etnickým zázemím (Ginsberg, Wlodkowski 2009). Ako podmienku pre rozvoj schopnosti učiť kultúrne citlivo, odporúčajú autori koncepcie učiteľom oboznámiť sa s rôznym významom termínu diverzita a zistiť, do akej miery sa sami stotožňujú s hodnotami dominantnej kultúry a či, do akej miery, sú schopní oceniť hodnoty alternatívnych kultúr. Kultúrne citlivé vyučovanie vyžaduje od vzdelávateľa dospelých *odbornosť, empatiu, entuziazmus, zrozumiteľnosť a kultúrnu citlivosť*. Tieto piliere kultúrne citlivého vyučovania nepredstavujú podľa Wlodkovského a Ginsberg (2017, s. 48) osobné črty, ani abstraktnú úvahu o nich, sú to zručnosti vzdelávateľa dospelých pre kultúrne citlivé vyučovanie. Vymedzené

kompetencie vzdelávateľa kultúrne citlivého vyučovania nie je možné od seba odčleniť. Nízka úroveň jednej zo základných kompetencií môže znížiť komplexnú kompetentnosť vzdelávateľa učiť v kultúrne diverzifikovanom vzdelávacom prostredí (bližšie vid'. Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2019). Osobitne chceme upozorniť na dôležitosť empatie vzdelávateľa dospelých. Môžeme ju definovať ako citlivé uvedomovanie a pochopenie cítenia a bytia učiaceho sa v edukačnom prostredí (Rogers, Freiberg 1998). Empatia pomáha vzdelávateľom porozumieť skúsenostiam učiaceho sa a jeho životným príbehom. Pomáha mu pochopiť životné príbehy dospelých z diametrálne odlišného sociálneho a kultúrneho prostredia. Empatia je jednou zo základných kompetencií každého poradcu. Empatický vzdelávateľ / poradca dokáže porozumieť cieľom učiacich sa / klientov, ich názorom a očakávaniam; dokáže prispôsobovať učenie ich úrovni skúseností a rozvoja zručností a nepretržite uvažovať o názoroch a pocitoch učiacich sa (Wlodkowski, Ginsberg 2017, s. 55).

Kultúrne citlivé vyučovanie je charakteristické základnými princípmi:

- vytvorenie bezpečného prostredia s nízkou mierou rizika osobnej neistoty, vyplývajúcej najmä z obavy sebaodhalenia alebo obavy z nedostatku vedomostí,
- autentický dialóg s učiacimi sa / klientmi založený na spolupráci, integrácii, neformálne rozhovory dokazujúce rešpekt k potrebám učiacich sa,
- sprístupnenie vzdelávacieho obsahu (cieľov a metód poradenstva) z perspektívy učiacich sa – pracovať s ich perspektívou, skúsenosťami a znalosťami,
- pomáhať klientom / učiacim sa pochopiť svoju vlastnú konštrukciu reality – rekonštruovaním ich znalostí, zmenou ich skúseností.

Iniciačné vzdelávanie – možný priestor pre mentálny stret dvoch rôznych svetov

Rozdiely v kultúrnom kapitále dospelých Rómov z marginalizovaných komúní a ich vzdelávateľov / poradcov a odlišnosti v úrovni jazykového kódu a spôsobu použitia jazyka v komunikácii nás vedú k záveru, že dospelí Rómovia a dospelé Rómky s nízkou úrovňou vzdelania a základných zručností by mali pred začiatkom vzdelávania smerujúceho k dosiahnutiu stupňa vzdelania (druhošancové vzdelávanie) ako aj pred vstupom do ďalšieho vzdelávania (rekvalifikačné kurzy) prejsť *iniciačným vzdelávaním*. Zámerom iniciačného vzdelávania je pripraviť dospelých, ktorí nemajú základné kompetencie, nezažili v iníciačnom vzdelávaní úspech, pre ďalšie vzdelávanie a druhošancové vzdelávanie. Iniciačné vzdelávanie nemá nahrádzať iné druhy vzdelávania, ale vytvoriť základ pre vzájomné pochopenie sa, pre vyššiu účinnosť následných druhov vzdelávania. Prvok prípravy pre vzdelávanie nachádzame aj v andragogickom modeli vzdelávania M. S. Knowlesa (Knowles et al. 2005), či v dialogickom vzdelávaní J. Vella (2002). Obdobne Kešelová, Grandtnerová a Urdziková (2016) uvádzajú prípravu na vstup do vzdelávania ako vhodný prvok pre zvyšovanie stupňa vzdelania u dospelých, ktorí boli vo vzdelávaní neúspešní. V týchto spôsoboch vzdelávania je dôležitá príprava dospelých na pre nich nezažité, proaktívne učenie sa. Vzhľadom na úroveň kultúrneho kapitálu a používaný obmedzený jazykový kód je hlavným cieľom iniciačného vzdelávania posilniť u dospelých Rómov ich pripravenosť učiť sa cez:

- pochopenie úžitku vzdelania, vzdelávania,
- rozšírenie slovnej zásoby v slovenskom jazyku,
- pochopenie a interpretáciu významu slov a slovných spojení odrážajúci konkrétny kontext k významom slov použiteľných v rôznych kontextom (situácie, prostredia) (Pirohová, Lukáč, Lukáčová 2018).

Rozvoj poradenských kompetencií vzdelávateľov dospelých

Vo vzdelávaní a poradenstve sme ako poradcovia a vzdelávatelia konfrontovaní s odmietaním, rezignáciou alebo aj obviňovaním, čo sú spôsoby komunikácie vynárajúce sa najmä v interakcii medzi dvoma odlišnými sociálnymi triedami. Prejavujú sa napr. vo vyjadreniach ako „toto je zbytočné“, „aj tak nás nikde nechcú“, „ja už zbytočne budem niečo skúšať“ alebo aj „nemáme žiadne právo“. Dospelí učitelia sa na vzdelávateľov / poradcov obracajú z požiadavkami rôzneho druhu. Závisí len na profesionalite a úprimnom záujme vzdelávateľa či poradcu, do akej miery reflektuje ich požiadavky, či je schopný ich rozpoznať a pracovať s nimi v prospech situácie klienta / učiaceho sa. Skutočná, nielen deklarovaná, empatia je nevyhnutná na spoznanie a pochopenie účastníkov vzdelávania dospelých. Predstavuje jednu zo základných kompetencií poradcu a vzdelávateľa. Vzdelávatelia a poradcovia musia načúvať všetkému čo participant hovorí a nemali by ich súdiť (Hiller, 2005 in Vrečer, 2015). Neznamená to identifikáciu s pocitmi dospelého účastníka vzdelávania / poradenstva, ale identifikáciu a porozumenie jeho pocitov a myšlienok, teda toho, ako on sám konštruuje svoju perspektívu, s ktorou by následne vzdelávateľ mal vedieť pracovať. Preto je rozvoj poradenských zručností vzdelávateľa dospelých nevyhnutný.

Vystúpiť z vlastných kultúrnych kruhov je dôležité tak pre učiacich sa / klientov ako aj pre vzdelávateľov / poradcov. Inak nemôže dôjsť k vzájomnému mentálnemu stretnutiu. Pre učiacich sa preto odporúčame iniciačné vzdelávanie. Pre vzdelávateľov / poradcov je potrebné osvojenie prístupov vyučovania a poradenstva, ktoré vychádzajú z multikultúrneho prístupu. V opačnom prípade zostanú vzdelávatelia bezradní a prirodzene sa budú uchýľovať k spôsobom prekonávania nepríjemných komunikačných situácií.

V našej praxi vo vzdelávaní a poradenstve s marginalizovanými cieľovými skupinami sme sa stretli s rôznymi situáciami, ktoré dokladujú, že ich vzdelávaniu sa nevenuje dostatočná a potrebná profesionálna pozornosť. Stretli sme sa s vyjadreniami vzdelávateľov dospelých / poradcov, ktorí nemali dostatok skúsenosti s diverzitou účastníkov vzdelávania a reagovali spôsobmi, ktoré neprispievali k zvyšovaniu účinnosti vzdelávaco-poradenského programu. Jeden poradca sa napr. vyjadril takto: „Treba túto skupinu nejako prežiť, viac nedokážeme urobiť“. Ďalší sa uspokojil s tým, že stačí „robiť, za čo si zaplatený, nič viac“. Napokon sme zachytili aj vyjadrenie, že „pre nich je to aj tak zbytočné“. Bez vynášania súdov možno povedať, že takýto postoj vzdelávateľa vypovedá o jeho bezradnosti a odpore jeho učiacich sa k vzdelávaniu. Domnievame sa, že je spôsobený tým, že vzdelávacie programy sú projektované bez účasti samotných dospelých učiacich sa, ktorí tak zohrávajú viac úlohu štatistov a čísel a nie aktívnych učiacich sa smerujúcich k pozitívnym zmenám vo svojich životoch. Programy

nedostatočne reflektujú reálne potreby dospelých z marginalizovaných komunit, ktorí tak skutočne nemajú „právo“ – ako to vyjadrila jedna z účastníčok programu. Realizované vzdelávacie programy nie sú prispôbené charakteristikám ľudí pochádzajúcich zo sociálne vylúčených lokalít, pretože sa nerealizujú na základe fundovanej analýzy ich vzdelávacích potrieb. Neprispôbenie programu reálnym potrebám učiacich sa a absencia prípravy vzdelávateľov na špecifické skupiny učiacich sa, vedú niekedy aj k takým praktikám niektorých vzdelávateľov/poradcov, na ktoré niektorí učiaci sa klienti reagujú negatívne. Klienti často napr. žiadajú, aby vzdelávanie skončilo skôr ako je naplánované, alebo aby boli z rôznych dôvodov zo vzdelávania uvoľnení. Určite je dôležité stanovenie základných pravidiel, na ktorých sa musia všetci zhodnúť a tie sú následne spravodlivo dodržiavané. Nepovažujeme ale za vhodné zavádzať spôsoby udržiavania disciplíny (dochádzky) tak, ako to napríklad realizovala jedna poradkyňa. Ak klient mešká, tak ho necháva „po škole“.

Ako vidieť, v našich podmienkach je len na poradcoch / vzdelávateľoch, ako prispôbia metódy vzdelávania a poradenstva, aké spôsoby komunikácie budú realizovať a to všetko bez náležitej odbornej prípravy pre vzdelávanie sociálne vylúčených (povinne musia absolvovať školenie k programu, ktoré im ale nedokáže pomôcť v práci s marginalizovanými). Rozvoj poradenských kompetencií vzdelávateľov dospelých považujeme za dôležitý kvalitatívny prvok prípravy vzdelávateľov na vzdelávanie ľudí pochádzajúcich z nižších sociálnych tried, často sociálne vylúčených, bez vzdelania, s nízkym kultúrnym, sociálnym a ekonomickým kapitálom. Inšpirácií na obsah takejto prípravy je veľa tak v poradenských ako aj edukačných teóriách (najmä prístupy založené na sociálnom konštruktivizme a kultúrnom relativizme, kultúrne citlivé vyučovanie, naratívne prístupy, sociodynamické poradenstvo a ďalšie). Bez náležitej prípravy a podpory bude naďalej vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit plné nedorozumení, bezradnosti a pocitov zbytočnosti tak na strane vzdelávateľov a poradcov ako aj na strane dospelých učiacich sa, čím bude ďalej posilňovaný rozšírený diskurz o plytvaní ľudského a materiálneho potenciálu na túto skupinu obyvateľstva.

Tento článok je jedným z výstupov riešenia projektu VEGA č. 1/0084/17 Koncept vzdelávania dospelých Rómov z marginalizovaných komunit.

ZOZNAM LITERATÚRY

- Bernstein, B. (2005). *Class, Codes and Control. Vol. I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. 1st Edition. London and New York: Routledge. ISBN 0-203-01403-0.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of Capital. In: J. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, p. 241-258.
- Fay, B. (2002). *Současná filozofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-10-5.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum. ISBN 978-08-264-8.
- Gendron, B. (2001). The Role of Counselling and Guidance in Promoting Lifelong Learning in France. *Research in Post-Compulsory Education*, 6(1), 67-96.
- Ginsberg, M. B., Wlodkowski, R. J. (2009). *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching in College*. 2nd. edition. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-0-7879-96-33.
- Hiller, Y. (2005). *Reflective Teaching in Further and Adult Education*. London: Continuum. In Vrečer, N. (2015). Empathy in adult education. *Andragoška spoznanja*, 21(3), 65–73. DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.21.3.65-73>
- Hylland-Russell, T. & Groen, J. (2011). Marginalized non-traditional adult learners: beyond economics. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(1), 61-79.
- Kešelová, D., Grandtnerová, L., Urdziková, J. (2016). *Integrácia mladých ľudí s nízkym vzdelaním na trh práce: vzdelanie druhej šance. Záverečná správa z výskumnej úlohy* [online]. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: https://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2016/Keselova/vu_integracia_mladych_ludi_s_nizkym_vzdelanim_2016_keselova.pdf.
- Knowles, M. S. et al. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th. ed. Burlington: Elsevier. ISBN 0-7506-7837-2.
- Lukáčová, S. (2017). Možnosti a limity druhošancového vzdelávania Rómov. In *MMK 2017. Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky* (s. 640-649). Hradec Králové: Magnanimitas. Retrieved on 31 January, 2018 from http://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/mmk_2017.pdf
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. London & New York: Zed Books. ISBN 1-85649-614-7.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: J. Mezirow and associates. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on Theory in Progress*. San Francisco: JOSSEY-BASS, pp. 3-33. ISBN 978-0-7879-4845-0.
- Payne, R. K. et al. (2010). *Mosty z chudoby. Stratégie pre profesionálov a komunity*. Košice: Equilibria. ISBN 978-80-89284-53-5.

Pirohová, I. (2015). K edukácii dospelých Rómov z marginalizovaných komunit. In M. Krystoň, (ed.). *Vzdelávateľia dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská Bystrica: Belianum – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 289-302. ISBN978-80-557-1008-2.

Pirohová, I., Lukáč, M. a Lukáčová, S. (2016). *Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1668-4.

Pirohová, I., Lukáč, M. a Lukáčová, S. (2018). Initiate education in context of multicultural approach towards education of adult Roma from marginalized communities. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 8(1), 196-201.

Pirohová, I., Lukáč, M. a Lukáčová, S. (2019). *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných rómskych komunit*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-2318-7.

Pittenger, R. E., Hockett, CH. F. & Danehy, J. J. (1960). *The First Five Minutes*. Ithaca, NY: Paul Martineau.

Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1998). *Sloboda učiť sa*. Bratislava: Persona. ISBN 80-9679-8006.

Torres, C. A. (1990). *The Politics of Nonformal Education in Latin America*. New York: Praeger. ISBN-13: 978-0275934194.

Vella, J. (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach. The Power of Dialogue in Educating Adults*. Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-5967-7.

Wlodkowski, R. J., Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-1-119-07799-2.



PhDr. Marek Lukáč, PhD.

Od roku 2000 vysokoškolský učiteľ na Prešovskej univerzite v Prešove na Katedre andragogiky. Vo výskume sa zaoberá sociálnymi aspektami edukácie v dospelosti, edukáciou a sociálnym vylúčením a vzdelávaním vo väzniciach. V súčasnosti pracuje na projekte *Koncept edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit*. Tiež je členom projektu *Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľov a dospelých učiacich sa*. Autor publikácie *Rómovia a vzdelanie. Sociálne a edukačné kontexty* (2015) a spoluautor publikácií *Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit* (2016) a *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit* (2019). Súčasne poradca a lektor v národnom projekte *Podpora individualizovaného poradenstva pre dlhodobo nezamestnaných uchádzačov o zamestnanie*. Lektor a garant kurzu Lektor na Prešovskej univerzite v Prešove.

**Mgr. Silvia Lukáčová, PhD.**

Vysokoškolská učiteľka na Katedre andragogiky Prešovskej univerzity v Prešove, lektorka a kariérová poradkyňa. Vedecko-výskumne sa zameriava na oblasť druhošancového vzdelávania, vzdelávania sociálne vylúčených skupín a vzdelávanie odsúdených. Je spoluautorkou monografií *Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit* (2016) a *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit* (2019) a autorkou /spoluautorkou viacerých vedeckých štúdií. V praxi pôsobí ako lektorka a poradkyňa v národnom projekte *Podpora individualizovaného poradenstva pre dlhodobo nezamestnaných uchádzačov o zamestnanie* a pripravuje budúcich lektorov v kurze Lektor.



Doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD., pôsobí na Katedre andragogiky na Fakulte humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Svoju vedecko-výskumnú a publikačnú činnosť predovšetkým zameriava na problematiku individualizácie edukácie dospelých, diagnostiku v edukácii dospelých, sociálno-kultúrne kontexty a spôsoby edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit. Je autorkou a spoluautorkou 6 monografií a 2 vysokoškolských učebníc a vedeckých, ako i odborných štúdií a článkov. Konkrétne monografií ako *Diagnostika v teórii a praxi edukácie dospelých* (Pirohová, 2016), *Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit* (Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2016) a *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit* (Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2019).

Citujte ako:

Lukáč, M., Lukáčová, S., Pirohová, I. (2019). Poradenstvo a iniciačná edukácia vo vzdelávaní dospelých rómov z marginalizovaných komunit. In: *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi* [online], 2019 (16), str. 18 – 30. Dostupné na internete: <https://www.euroguidance.sk/>. ISSN 1338-8231