

Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie¹

Iveta Kovalčíková
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita
Jozef Džuka
Filozofická fakulta, Prešovská univerzita

Anotácia: *Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. V príspevku je upozornené na nedostatočné vymedzenie pojmov, ktoré sa používajú na vyjadrenie nepriaznivých sociálnych podmienok dieťaťa v pedagogickom diskurze. Pre porovnanie autori uvádzajú používanie príbuzných, nie však synonymických pojmov v sociologickom odbornom prostredí. Ako vhodná alternatíva pre pomenovanie týchto podmienok sú navrhované pojmy „sociálne znevýhodňujúce prostredie“ a pre dieťa, ktoré z takého prostredia pochádza „dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia“. Autori uvádzajú definície týchto pojmov a v závere príspevku upozorňujú na rôzne aspekty sociálne znevýhodňujúceho prostredia – politický, spoločenský, ekonomický, pedagogický a psychologický.*

PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 1: 5-27

KLúčové slová: *sociálne znevýhodňujúce prostredie, dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.*

The Concept of Socially Disadvantaging Environment. *The paper tackles the insufficient definition of concepts used to delineate adverse social conditions in educational discourse. The authors compare the use of related, but not synonymic concepts from the field of sociology. An alternative way to label these conditions is proposed, namely „socially disadvantaging environment“ and for a child stemming from such conditions „a child from socially disadvantaging environment“. The authors define these concepts and discuss various aspects of socially disadvantaging environment in the conclusion – political, social, economic, educational and psychological.*

PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5. (No. 1: 5-27)

Key words: *socially disadvantaging environment; child from socially disadvantaging environment*

Úvod

Pred časom bol v odbornom periodiku Československá psychológia uverejnený jeden z výstupov projektu APVV-0073-06.² Cieľom publikovaného výstupu

¹ Príspevok vznikol s podporou APVV MŠ SR (APVV-0281-11)

² Dynamické testovanie latentných učebných kapacít detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, zodp. riešiteľ doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD., riešený na dvoch rieši-

bolo upozorniť na nedostatočné vymedzenie pojmov, ktoré sa používajú na vyjadrenie nepriaznivých sociálnych podmienok dieťaťa a navrhnúť alternatívu k majoritne používanému pojmu sociálne znevýhodnené prostredie, dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia. Návrh alternatívneho pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie/dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bol podložený konceptuálnou analýzou navrhovaného pojmu. Koncept prostredia, ktoré spôsobuje znevýhodnenie tých, ktorí v ňom žijú – je v rôznych súvislostiach a reláciách predmetom odborných výskumných, rozvojových aj didaktických aktivít odbornej pedagogickej komunity, je frekventovanou súčasťou odborného pedagogického diskurzu. Vzhľadom na túto skutočnosť i v súvislosti s potrebou precizovania pedagogickej terminológie ponúkame aj pedagogickej verejnosti na posúdenie širšiu³ analýzu dôvodov používania alternatívneho pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie.

Pojem sociálne znevýhodnené prostredie v slovenskom legislatívnom a odbornom diskurze

Kontext edukačných vied

V kontexte vzdelávania a učenia sa detí sa v odbornej literatúre a niektorých dokumentoch používa pojem „sociálne znevýhodnené prostredie“. Tento pojem je (na Slovensku) používaný v rôznych oficiálnych dokumentoch. Napr. v Spoločnom memorande o inklúzii (2003) sa uvádza, že do špeciálnej školy „sa dostávajú nielen deti so zdravotným postihnutím, ale aj deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia“. Nad otázkou, ako je v slovenskom legislatívnom kontexte vymedzená a definovaná skupina detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, sa zamýšľajú autori, ktorí sa venujú napr. problematike konceptualizácie edukačných postupov pre túto skupinu, ale aj tí, ktorí pre potreby národných a medzinárodných meraní zbierajú komplexné údaje o tejto populácii. Mnohí z nich (pozri napr. komplexnú publikáciu Ed. Gallová-Kriglerová, 2010) upozorňujú na zmätočnosť legislatívy pri definovaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a nejednotnosť používania tohto pojmu. „*Školská legislatíva a prax používa viaceré definície žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. ...je zjavné, že zadefinovanie kategórie dieťa/žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia je pomerne nejasné. Táto kategória je*

tel'ských pracoviskách: 1. Prešovská univerzita (Pedagogická a Filozofická fakulta) a 2. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (Filozofická fakulta).

³ Rozšírená analýza pojmu vznikla z potrieb vyvolaného projektu APVV-0281-11 Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia, zodp. riešiteľ doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD., riešený na dvoch riešiteľských pracoviskách: 1. Prešovská univerzita (Pedagogická a Filozofická fakulta) a 2. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (Filozofická fakulta).

stanovená tak, že nie je možné presne zistiť počet detí, ktoré do nej spadajú nielen priamo, ale ani sprostredkované cez počet detí, na ktoré škola poberá dotácie na stravu a školské potreby, ktoré sú priznané na základe testovania príjmu...“ (Kadlečíková, In Gallová-Kriglerová, 2010, s. 10). V slovenskej legislatíve možno nájsť tieto charakteristiky žiaka/dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia:

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, odsek p): „*dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia [sa rozumie] dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Ide o definovanie dieťaťa na základe charakteristík prostredia, v ktorom dieťa žije*“.

V tom istom zákone (č. 245 /2008 Z. z.) o výchove a vzdelávaní (školský zákon), avšak v § 107, odsek 4 sa uvádza: „*Príspevok na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa poskytuje na žiakov z rodín, ktorých priemerný mesačný príjem za posledných šesť po sebe nasledujúcich mesiacov je najviac vo výške životného minima podľa osobitného predpisu.*“ Ako uvádza Kadlečíková (In Gallová-Kriglerová, 2010, s. 8-10) v tomto prípade ide o definovanie žiaka/dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia na základe testovania príjmu rodiny.

Ďalšie vymedzenie berie do úvahy nárokovateľné dávky pre rodiny v hmotnej núdzi, ktoré sú poskytované v rámci normatívneho financovania. Štatistické výkazy k normatívnemu financovaniu obsahujú nasledujúci pokyn: „*Uveďte počet žiakov, ktorým sa poskytuje dotácia na stravu, dotácia na školské potreby podľa § 5 až 6 výnosu Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky z 5. decembra 2007 č. 29775/2007 –II/1 o poskytovaní dotácií v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky z výnosu Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky z 26. novembra 2008 č. 23609/2008 - II/1*“ (ibidem s. 11). Rozdiely vo vymedzení možno nájsť aj v definíciách žiakov zo SZP pre potreby jednotlivých rozvojových projektov, ďalej v definíciách na základe charakteristiky rodiny, ktoré slúžia pre potreby štátnych vzdelávacích programov. Štátne vzdelávacie programy⁴ uvádzajú, že „*sociálne znevýhodnené prostredie je pre žiaka rodina:*

⁴ Štátne vzdelávacie programy ISCED 0, 1, 2, 3 dostupné na webstránke Štátneho pedagogického ústavu

- ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- v ktorej aspoň jeden z rodičov (alebo opatrovník) patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,
- v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka apod.)“

Okrem skutočnosti, že neexistuje jednotná (operačná) definícia sociálne znevýhodneného prostredia, ďalším problémom je fakt, že pravdepodobne aj kvôli chýbajúcej definícii dochádza k jeho voľnému priradovaniu k rozličným obsahom: raz je použitý na pomenovanie detí pochádzajúce z rómskeho etnika (bez toho, aby na to bolo explicitne upozornené), inokedy pre deti z ekonomicky zaostaleho prostredia, prípadne pre deti z kultúrne zaostaleho prostredia a podobne. S absenciou definície tohto pojmu súvisí aj používanie jeho rôznych modifikácií: rómske deti sociálne a stimulačne zanedbané (Spoločné memorandum o inklúzii, 2003), deti zo znevýhodneného socio-ekonomického prostredia (Dočkal a Farkašová, 2004), deti zo znevýhodneného sociálneho prostredia (Farkašová a Kundrátová, 2004), rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia (Fliegel, 1992), znevýhodnené sociálne skupiny (Kariková, Kasáčová, 2005), alebo deti zo socio-kultúrne znevýhodneného prostredia s tým, že z textu obvykle nie je dostatočne jasné, čo presne použité pomenovanie vyjadruje. Napr. Luptáková (2005) uvádza, že „...v literatúre býva také prostredie (rodinné prostredie rómskeho etnika) označované ako sociálne znevýhodnené či výchovne málo podnetné“. Toto tvrdenie vyvoláva dojem synonymického používania sociálnej znevýhodnenosti a výchovnej málo podnetnosti. Horňák, Petrasová (2001) redukujú synonymické používanie pojmov označením – rómske dieťa zo sociálne slabšieho a výchovne menej podnetného prostredia. Nie je zriedkavé, že v jednom a tom istom dokumente na pomenovanie tej istej skutočnosti použijú autori dvoj- aj trojnásobne modifikovaný výraz: sociálne znevýhodnené prostredie, socio-ekonomicky znevýhodnené prostredie, sociálne zanedbané prostredie. Portik (2003, s. 65) napr. na jednej strane publikácie kumuluje nasledujúce pojmy: rómske deti z jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia, sociálne menej podnetné prostredie, znevýhodnené prostredie, malopodnetné prostredie. V prípade každého pojmu ide o odvolávanie sa na iný zdrojový dokument.

<http://www.statpedu.sk/sk/sections/view/statne-vzdelavacie-programy/statny-vzdelavaci-program>

Často vedľa seba v jednom texte existujú aj morfológicky rozdielne alternatívy napr. malopodnetné prostredie a málo podnetné prostredie. Bačová (1992) používa podľa nášho názoru čistý pojem bez negatívnej či pozitívnej konotácie a „labelingu“, vyjadrený v slovnom spojení sociálna vzdialenosť (medzi Rómami a majoritou). Vágnerová (1997) pod znevýhodnením rozumie nejaké zaťaženie, handikep, ktorý je podľa autorky sociálnou kategóriou. Sociálnokultúrny hendikep je obmedzením v oblasti skúsenosti, ktoré sú v tomto prípade odlišné alebo nedostatočné; pričom ako deti zaťažené sociálnokultúrnym hendikepom sú v analýzach autorky označené deti z iného etnika, emigrantov alebo deti sociálne zanedbávané. Valachová (2001, s. 225) reagujúc na alternatívnosť používanej terminológie uvádza: „...*deti zo sociálne, kultúrne a jazykovo znevýhodneného prostredia, či z prostredia menej podnetného, prostredia nepodnetného (akokoľvek to nazveme, máme na mysli väčšinou rómske deti)*“.

Je potrebné upozorniť, že alternatívne používanie pojmov je zreteľne častejšie v dokumentoch pred roka 2008. Tento fakt odôvodňujeme názorom, že pravdepodobne základné školské dokumenty 1. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a 2. Štátne vzdelávacie programy ISCED 0, 1, 2, 3 používajú pojem sociálne znevýhodnené prostredie a do istej miery zjednotili používanie terminológie v predmetnej oblasti. V publikácii Equity and Education (Štěpánková, 2009) sa uvádza, že ... (v slovenskom kontexte, pozn. autorov) bolo nutné legislatívne definovať sociálne znevýhodnené prostredie ako prostredie, ktoré z dôvodu sociálnych a jazykových podmienok nedostatočne stimuluje vývoj mentálnych, vôľových a emocionálnych charakteristík osoby, nedostatočne podporuje jej efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatočné množstvo podnetov pre osobnostný rozvoj. Sociálne znevýhodnené prostredie spôsobuje sociálnu depriváciu a deformuje intelektuálny, morálny a emocionálny vývin individua.

Pokladáme za osobitne dôležité upriamiť pozornosť aj na názvy študijných programov pedagogických fakúlt, v rámci ktorých sa pripravujú profesionáli pre edukačnú prácu s rómskym etnikom. V akademickom roku 1992/93 Pedagogická fakulta UPJŠ (dnešná Prešovská univerzita) ponúkala rekvalifikačné štúdium pre učiteľov a vychovávateľov detí zo znevýhodneného (rómskeho) sociálneho prostredia, neskôr sa tento rekvalifikačný program transformoval do podoby študijného programu v 1. stupni štúdia Predškolská a elementárna pedagogika – sociálne znevýhodnených skupín (asistent učiteľa), ktorá podľa akreditovaných dokumentov pripravuje absolventov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity pre prácu so žiakmi zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí. Pre porovnanie – Pedagogická fakulta UKF v Nitre pripravuje

odborníkov pre prácu s rómskymi žiakmi v postgraduálnom štúdiu s úplne iným názvom – Výchova rómskych detí a mládeže.

Pojem sociálne znevýhodnené prostredie v zahraničí

Ani v podobne zameraných prácach v zahraničí (napr. Tzurriel, 1989, 1996 – socially disadvantaged children) však obsah tohto pojmu nie je presne definovaný napriek tomu, že je dávaný do súvislostí s vážnymi konzekvenciami pre osobu.

V nemecky písanej literatúre (napr. Guthke a Wiedl, 1996) sú na vyjadrenie podobného obsahu používané alternatívne tieto pomenovania: nepriaznivými podmienkami prostredia poškodené deti (durch ungünstige Umweltbedingungen beeinträchtigte Kinder), sociálne nepriviligované deti (sozial unterprivilegierte Kinder), deti vyrastajúce v nepriaznivých kultúrnych podmienkach (die unter ungünstigen kulturellen Bedingungen aufgewachsenen Kinder) a sociálne a kultúrne handicapované deti (sozial und kulturell benachteiligte Kinder).

Vláda USA definuje sociálne a ekonomicky znevýhodnených jednotlivcov podľa the Small Business Act (15 USC 637) ako: (5) „*Sociálne znevýhodnení jednotlivci sú tie osoby, ktoré sú vystavené rasovým, etnickým alebo kultúrnym predsudkom z dôvodu ich identity ako členov skupiny bez ohľadu na ich individuálne kvality*“ (preložené autorom). V tom istom zákone sú ekonomicky znevýhodnení jednotlivci definovaní ako: (6)(A) „...*sociálne znevýhodnení jednotlivci, ktorých schopnosť súťažiť v priestore voľného trhu je oslabená v dôsledku nedostatočného kapitálu i znížených možností získať úver v porovnaní s inými, v tom istom druhu biznisu, ktorí nie sú znevýhodnení. V určovaní stupňa zníženej možnosti úveru i kapitálových príležitostí štátna správa (the Administration) bude zvažovať aktíva, majetok a výnosy sociálne znevýhodneného jedinca. Rozsah pôsobnosti pokrýva len sociálne a ekonomicky znevýhodnených občanov USA alebo tých jednotlivcov, ktorí majú právne uznaný trvalý pobyt v USA. Jednotlivci, na ktorých sa nevzťahuje tento zákon, môžu byť posudzovaní individuálne. Konkrétne ide o týchto jednotlivcov* (nechávame v pôvodnom znení):

- „*Black Americans*“
- „*Hispanic Americans*“ bez ohľadu na rasu, kultúru a pôvod *regardless of race, culture, or origin*
- „*Asian-Pacific Americans*“ a „*Subcontinent Asian Americans*“
- „*Native Americans*“ vrátane „*Native Hawaiians, Eskimos, Aleuts*“ a „*American Indians*“ (podrobnejšie Lahle, 2013).

Dánsky autor Jensen et al. (2012) uvádza, že sociálne znevýhodnené deti sú definované ako deti, ktoré sú ohrozené nedostatkom možnosti pre profitovanie zo systému sociálnej podpory (predovšetkým zo strany rodiny) z dôvodu zlých socio-ekonomických podmienok. Na základe zdrojov generovaných v rámci

výskumu v spoločenských vedách, znevýhodnené deti sú definované ako deti zasiahnuté, ovplyvnené sociálnou nerovnosťou, konfrontované so zhoršenými životnými príležitosťami v priebehu školskej dochádzky i v období ďalšieho štúdia a sú nútené čeliť výzvam a problémom v sociálnej sfére.

S pojmom sociálne znevýhodnenie sa často spája pojem sociálna marginalizácia, často používaný v synonymickom chápaní bez sémantického posunu, inokedy ako označenie dôsledku sociálneho znevýhodnenia.

V rumunskom zákone (The Law no.116/2002) Prevencia a zápas so sociálnou marginalizáciou (*Preventing and fighting social marginalisation*) je sociálna marginalizácia definovaná ako vonkajší – periférny sociálny status izolácie jednotlivca alebo skupiny s limitovaným prístupom k ekonomickým, politickým, vzdelávacím zdrojom i ku komunikačnej infraštruktúre komunity; uvedený status je materializovaný v nedostatku minimálnych podmienok pre sociálny život (Safta a kol., 2010).

V anglicky písaných prácach (napr. Lidz and Elliott, 2000) možno nájsť tieto alternatívy: nepriviligované deti (underprivileged children), deti z nestimulujúceho alebo nevhodného prostredia (children from unstimulating or inappropriate environments), deti z neregulárnych podmienok na učenie (children from irregular learning conditions), deti s rôznymi handicapujúcimi podmienkami (children with various handicapping conditions).

Považujeme za potrebné upozorniť, že používanie pojmu sociálne znevýhodnené prostredie je typickejšie pre diskurz v bývalých socialistických krajinách viac, než v krajinách západných. Už v roku 1974 Edwards upozorňoval, že pre potreby výskumu detí zo znevýhodnených (geograficky, lokalitou) oblastí bolo dôležité faktorovou analýzou odhaliť klastre, ktoré tvoria charakteristiky tohto prostredia a pomenovať závislé premenné, resp. dôsledky vplyvu prostredia. Edwards sa snaží skúmať otázku: čo je vlastne faktorom znevýhodňovania? Pri svojich analýzach uvádza, že za znevýhodnené deti sa zvyknú považovať tie deti, ktorých domáce/rodinné prostredie nepripravuje tak ako ostatné deti pre edukáciu, ktorej hodnoty sú široko reflektované v hodnotovej orientácii strednej sociálnej vrstvy. Ako dôsledok, pre znevýhodnené deti sú prvé roky školskej dochádzky náhlou diskontinuitou hodnôt a životného štýlu prostredia, v ktorom dieťa vyrastalo pred nástupom do školy. Edwards uvádza, že rozdiely v hodnotách a životnom štýle rodiny dieťaťa zo znevýhodneného prostredia a školou, resp. požiadavkami spoločnosti sú natoľko výrazné, že znevýhodnené deti sú konfrontované so závažnými ťažkosťami v procese akulturácie. Aj napriek tomu, že Edwards nepoužíva pojem sociálne znevýhodnené prostredie, konštatuje, že znevýhodnenie je „často asociované s chudobou a je možné očakávať, že väčšina znevýhodnených detí žije v zlých podmienkach, charakterizovaných nepriaznivými bytovými podmienkami, nízkym príjmom domácnosti

a vysokou nezamestnanosťou rodičov. Avšak znevýhodnenie nie je asociované len s chudobou, možno ho pozorovať aj v podmienkach strednej sociálnej vrstvy. Zlé podmienky bývania, chudoba, nízke príjmy môžu niekedy pôsobiť ako distraktory a oslabovať pozornosť autorít od iných dôležitých faktorov znevýhodnenia, ktoré môžu byť prítomné v domácnostiach s adekvátnym príjmom. Dôležitými klastrami meraných vplyvov znevýhodnenia by podľa autora mali byť: kognitívne (aj jazykové) a emocionálne charakteristiky dieťaťa. Takýto, výraznejšie operacionalizovaný prístup je preverovaný a ďalej rozvíjaný v západnom diskurze. V súčasnosti registrujeme trend, že odborníci menej používajú, resp. vôbec nepoužívajú pojem sociálne znevýhodnenie, sociálne znevýhodnené prostredie, ale operačne definujú prostredie vo vzťahu: nezávislá premenná – napr. socio-ekonomický status rodiny, ktorý je možné vyrátať; status prisťahovalca; etnický pôvod apod. a na druhej strane závislé premenné (kognícia, emocionalita, motivácia dieťaťa). Vnímanie a skúmanie vzťahu tak maximalizuje 1. diagnostiku špecifických vzdelávacích potrieb žiaka, ktoré pochádzajú z iného ako štandardného prostredia a 2. vytváranie efektívnych podmienok pre odstraňovanie deficitov spôsobených vplyvom prostredia.

Kontext sociológie

Na základe analýzy štúdií v časopise Sociológia (ročníky 1997 – 2012) možno konštatovať, že sociologický diskurz operuje primárne s týmito termínmi, ktoré možno asociovať s pojmom sociálne znevýhodnenie/znevýhodňovanie: „chudoba“, „sociálne vylúčenie/exklúzia“, „marginalizácia“, „sociálna nerovnosť“, „sociálna diferenciacia“, „stratifikácia spoločnosti“, „sociálna inklúzia“. Vymedzenie týchto pojmov používaných v rámci sociologických štúdií pokladáme za opodstatnené pre potreby tohto príspevku z nasledujúcich dôvodov:

1. s cieľom poukázania na skutočnosť, že v prípade dvoch spoločenských vied (sociológia a pedagogika) takmer neexistuje terminologický prienik pri označovaní podobných sociálnych javov, pričom obe spomínané spoločenské vedy aktualizujú v súčasnosti svoj tezaurus v reakcii na import nových konceptov súvisiaci jednak s novými sociálnymi javmi, jednak s agendou Európskej Únie;
2. s cieľom odôvodnenia potreby vzájomnej inšpirácie dvoch spoločenských vied – sociológia môže poslúžiť pedagogike pri precizovaní termínov, v našom prípade konceptu sociálneho znevýhodňovania, môže byť zdrojom informácií pri operacionalizácii i následnej kvantifikácii javu (sociálne znevýhodnenie/znevýhodňovanie), sociológia by v ideálnom prípade mohla reagovať na potrebu usmernenia pedagogického diskurzu v prípade termínov, ktoré sú používané

v legislatíve, ale ich zaradenie do právnického diskurzu neznamená, že ich obsah nie je vágny.

Chudoba a sociálne vylúčenie. Podobne, ako v prípade edukačných vied, pre verejný i teoretický diskurz týkajúci sa oblasti chudoby a sociálneho vylúčenia na Slovensku je, podľa Džambazoviča a Gerberyho (2005, s. 143), charakteristická skôr fáza hľadania. Na scéne sa objavuje nový importovaný koncept sociálneho vylúčenia. Autori konštatujú, že jeho obsah je spoznávaný akoby za pochodu; do oficiálnych dokumentov a stratégií preniká bez širšej a odbornej diskusie (stav pripomínajúci situáciu s termínom sociálne znevýhodnené prostredie v pedagogike). Akademický a výskumný diskurz nebol v prípade tohto pojmu zdrojom významov pre sociálnu politiku. Podoba, v akej sociálne vylúčenie vstúpilo do slovenskej sociálnej politiky, bola výsledkom výskumnej tradície vyspelých krajín. Autori uvádzajú, ako sa postupne vyprofilovalo súčasné vnímanie sociálneho vylúčenia. Analyzujú tak dve roviny: optiku akademického diskurzu a optiku agendy Európskej únie ako súčasť verejnej politiky. Podmienkou pre adekvátny prístup k sociálnemu vylúčeniu a jeho transpozície do verejnej politiky v našich podmienkach je v prvom rade dostatočne hlboké porozumenie tejto problematike a pochopenie jej príčin, mechanizmov a dôsledkov. Pri sociálnom vylúčení je nevyhnutné zamerať sa nielen na deskripciu možných dimenzií či konkrétnych indikátorov, za pomoci ktorých ho môžeme skúmať, ale poukázať i na samotný koncept sociálneho vylúčenia. Jednotné, všeobecne prijímané vymedzenie toho, čo vlastne sociálne vylúčenie znamená a ako merať jeho rozsah a hĺbku neexistuje, uvádzajú autori.

Aj napriek tomu sociologické štúdie, v centre pozornosti ktorých je skúmanie chudoby a sociálneho vylúčenia, oveľa intenzívnejšie než v pedagogickom diskurze⁵ skúmajú objektívne a kvantifikovateľné vymedzenie chudoby a sociálneho vylúčenia. Nepoužívajú však pojem sociálne znevýhodnené prostredie. Napr. v štúdiu Gerberyho (2007), ktorá je venovaná princípu aktivácie v sociálnej politike a naznačeniu vzťahov medzi aktiváciou a zmiernením chudoby a sociálneho vylúčenia, nenachádzame pojmy ako sociálne znevýhodnené prostredie. Na označenie jedincov, na ktorých sa vzťahujú aktivačné mechanizmy, autor používa označenie chudobná časť populácie, dlhodobo nezamestnaní občania, osoby s marginalizovanou pozíciou na trhu práce. Až v závere štúdie, pri poukazovaní na efektívnosť aktivačnej činnosti používa pojem marginalizované rómske komunity, v rámci ktorých sa objavujú riziká efektívnej implementácie aktivačnej činnosti.

⁵ Tento jav pokladáme za prirodzený vzhľadom na predmet sociológie. Pedagogika ako veda o edukačnej realite sa v menšej miere orientuje na skúmanie samotnej podstaty sociálnych javov.

Džambazovič a Gerbery (2005) naznačujú *vzťah pojmov* chudoba, sociálne vylúčenie a sociálna inklúzia nasledovne: v súčasnosti nastáva presun záujmu od chudoby k sociálnemu vylúčeniu. Tento jav súvisí so vznikom tzv. novej chudoby a je jednou z najvýznamnejších udalostí v teórii i praxi sociálnej politiky v krajinách EÚ. Poznanie vývoja akademického diskurzu, týkajúceho sa chudoby a neskôr aj sociálneho vylúčenia, jeho postupného prieniku do verejného komunikačného priestoru umožňuje pochopiť aj podobu v súčasnosti implementovaných stratégií a nástrojov sociálnej inklúzie (začleňovania). Abrahamson (1995) identifikuje a zhrňa päť možných explanácií postupného posunu diskusie od chudoby k sociálnej exklúzii. Sú nimi: a) politická citlivosť na chudobu (pojem chudoby sa stáva politicky nekorektným a začína byť vnímaný ako eufemizmus); b) sémantická diferenciacia rovnakého fenoménu (chudoba a vylúčenie sú dva pojmy opisujúce ten istý fenomén); c) chudoba je stavom – sociálna exklúzia je procesom; d) sociálna exklúzia je konečným výsledkom extrémnej chudoby; e) chudoba je moderným fenoménom – sociálna exklúzia je jej postmoderným ekvivalentom. Viacerí autori sa zhodujú v tom, že nevýhodou pojmu sociálne vylúčenie je jeho nejednoznačnosť a prílišná všeobecnosť. Vlastnosti ako nejednoznačnosť, mnohovýznamovosť paradoxne zároveň prispievajú k popularite tohto pojmu. Atkinson (1998) uvádza, že absencia jasnej definície sociálneho vylúčenia je jednou z príčin jeho akceptovateľnosti. Môže znamenať mnoho rôznych vecí pre mnohých rôznych ľudí (bližšie Džambazovič a Gerbery, 2005). Nazdávame sa, že z rovnakého dôvodu môže byť populárny v pedagogickom kontexte pojem sociálne znevýhodnenie.

Dončevová (2008) v recenzii na publikáciu Čambalíková, Sedová (2007) uvádza, že sociálna exklúzia v užšom poňatí znamená odcudzenie skupiny alebo jednotlivcov, nenaplnenie ich práv a slobôd v spoločnosti, súvisí s príslušnosťou osoby k sociálnej skupine, jej statusom v oblasti vzdelania, politiky, kultúry, so životným štýlom a štandardom, rovnosťou prístupu k jednotlivým právam, výhodám, príležitostiam. V širšom poňatí možno hovoriť o neschopnosti spoločnosti začleniť jednotlivcov a menšinové skupiny do systému, o znemožnení participovať na ekonomickej, kultúrnej, politickej, sociálnej sfére života v spoločnosti, o neumožnení realizovať vlastný potenciál. Je to dynamický proces vyradenia z ktorejkoľvek sféry systému, ktorý má za následok odcudzenie a dištanc od majority, a následné znehodnocovanie kvality života každého jedinca (problém sa dotýka najmä rómskej menšiny, bezdomovcov). Pojem kumulovaná marginalizácia jednotlivcov (Dončevová, 2008, podľa Čambalíkovej a Sedovej, 2007) je používaný, ak ide o fenomén chudoby, ktorá je každodennou realitou najmä v rómskom etniku či medzi bezdomovcami, ktorí sú bez sociálnej pomoci stratení v súčasnej individualistickej spoločnosti.

Pojem *sociálna exklúzia* je v sociologických analýzach často skúmaný v reláciách s premennou sociálna nerovnosť ako reakcia na zmeny skladby populácie v období globalizačných procesov. Lалуha, Ošková a Stanek (2005) na základe vybraných a dostupných makroekonomických indikátorov identifikujú súčasné sociálno-ekonomické nerovnosti a objasňujú, v akých súvislostiach ovplyvňujú a modifikujú kvalitu života obyvateľov SR. Vyjadrujú sa k významu pojmu sociálna nerovnosť, poukazujú na hierarchiu nerovností, ktorá ústi do javu tzv. stratifikácie v spoločnosti. Ak by sme u spomínaných autorov hľadali interpretáciu vzťahu medzi chudobou a sociálnou nerovnosťou, smer vzťahu by mohol vyzerat' nasledovne: chudoba vyplýva zo sociálnej nerovnosti. Sociálna nerovnosť môže byť vnímaná dvomi spôsobmi: 1. je nezvratným dôsledkom celkového usporiadania spoločnosti, 2. je dôsledkom osobného zavinenia každého jednotlivca s jeho nedostatočnou pracovitnosťou, flexibilitou, ambíciami, ochotou (ibidem). Mareš (1999) vymedzuje tieto podoby nerovností: 1. príjmová nerovnosť, 2. nerovnosť v spotrebe, 3. statusová nerovnosť, 4. nerovnosť na trhu práce, 5. nerovnosť životných podmienok. Kladieme si otázku: možno prítomnosť vymedzených typov sociálnych nerovností vnímat' ako základ pri uvažovaní o sociálnom znevýhodňovaní? Osobitnú pozornosť si zaslúži jav – nerovnosť v schopnostiach, vo vzdelaní a v prístupe ku vzdelaniu. Láluha, Ošková a Stanek (2005) tento druh nerovnosti vnímajú ako jeden z kľúčových. „*Vzdelanie sa považuje za prostriedok zrovnoprávnenia členov spoločnosti, pretože poskytuje mladým ľuďom vedomosti, schopnosti a znalosti na to, aby zaujali v spoločnosti hodnotnú pozíciu*“ (ibidem, s. 129). Z interpretácie autorov usudzujeme, že chudoba je v slovenskom kontexte synonymom hmotnej núdze. „*Na Slovensku sa chudobným hovorí, že sú to ľudia v hmotnej núdzi a ich príjem nie je väčší ako životné minimum*“ (ibidem, s. 134). Peňažný aspekt však nie je jediný pri vymedzovaní chudoby. Viacdimenzionálnosť chudoby je zachytená v Programe OSN pre ľudský rozvoj. Rôznorodé ukazovatele chudoby môžu poskytnúť kvantitatívne porovnateľné miery a realizovať tak medzinárodné porovnania (o indikátoroch bližšie Láluha, Ošková a Stanek, 2005; Stanek a kol., 2004; Dudová, 2003).

Meranie konceptov sociálna inklúzia a chudoba. Pretože koncept sociálnej exklúzie zastáva v súčasnom politickom a sociálnom diskurze významnú pozíciu, môžeme identifikovať veľké množstvo pokusov o vymedzenie jeho jednotlivých dimenzií i súborov indikátorov, umožňujúcich identifikovať vylúčených, rozsah a hĺbku vylúčenia. Džambazovič a Gerbery (2005) poukazujú na diferencované postupy pri operacionalizácii sociálneho vylúčenia. Autori vyslovujú názor, že indikátory sociálnej exklúzie by mali spĺňať kritériá, ako sú: jednoduchá pochopiteľnosť pre verejnosť; relatívne jednoduchá kvantifikácia; medzinárodné konvencie (pre možnosť komparácie);

dynamická dimenzia – snaha o zachytenie procesu vylúčenia. Mali by byť taktiež vhodné pre operacionalizáciu i na úrovni lokálneho priestoru, mali by mať jasnú a akceptovanú normatívnu interpretáciu, mali by umožňovať politické intervencie, ale nemali by byť prostriedkom manipulácie a v neposlednom rade by mali byť dočasné, čiže vhodné pre revíziu (Džambazovič, 2004). Analogicky by tak bolo možné postupovať aj pri vymedzovaní indikátorov sociálneho znevýhodňovania.

K možnostiam merania fenoménu chudoba sa vyjadruje aj Michálek (2004). V centre pozornosti autora je meranie úrovne (miery) chudoby v jednotlivých okresoch Slovenska a na základe získaných hodnôt identifikovanie oblastí s najvyššou úrovňou chudoby. Autor upozorňuje na fakt, že „...s definovaním a meraním chudoby sú však podobné starosti a problémy ako s definovaním a meraním ostatných sociálnych fenoménov. Je možné spolu s Marešom a Rabušicom (1996) povedať, že správna či vedecká definícia chudoby, ako aj všeobecne prijatý spôsob jej merania neexistuje. Merat' sa dá len určitý koncept chudoby a spôsob, ktorým je chudoba definovaná, určuje nielen to, kto je chudobný, ale aj jej rozsah v spoločnosti“ (Michálek, 2004, s. 7). Zmieňuje sa o dvoch konceptoch merania chudoby: 1. absolútny – koncept, ktorý meria chudobu podielom chudobného obyvateľstva, teda toho, ktoré nemá dostatočne uspokojované potreby vo vzťahu k samotným možnostiam prežitia (jedlo, odev, bývanie a pod.), 2. relatívny koncept – podľa neho sú za chudobných považovaní tí, ktorých celkové zdroje dlhodobo klesnú pod obvyklý priemer spoločnosti. Existujú rôzne indikátory chudoby (teda aj sociálneho znevýhodnenia). Napr. Jarman (1984) vymedzuje osem indikátorov chudoby, Townsend (1987) vytvoril index materiálnej deprivácie, pozostávajúci z piatich indikátorov. V slovenských podmienkach napr. Falťan a kol. (1995) vymedzuje marginálne regióny prostredníctvom vybraných socio-priestorových statusov (ťažiskových dimenzií marginality). Michálek (2004) v tejto súvislosti uvádza: „na Slovensku nie je možné zmerať úroveň chudoby v okresoch pomocou dát o príjme a spotrebe, ktoré sú v krajinách vyspelého sveta najviac používané“ (s. 10). Dôvodom je skutočnosť, že „Slovensko je jedinou krajinou východnej a strednej Európy, ktorej chýba aktuálny národný reprezentatívny štatistický prehľad rodinných účtov merajúci príjmy a výdavky“ (Svetová banka 2001, In Michálek 2004, s. 10).⁶ Táto nepriaznivá situácia pri poznávaní aspektov chudoby súvisí s určitým nezáujmom a nepružnosťou štátnej administratívy vytvoriť potrebnú databázu a vybudovať funkčný, systémový mechanizmus jej monitorovania na národnej a regionálnej úrovni.

⁶ Štúdia Michálka bola publikovaná v roku 2004, situácia v dostupnosti dát mohla byť v ostatných rokoch podrobená modifikácii.

Pre potreby operacionalizácie sociálneho znevýhodňovania, na ktoré upozorňujeme v našom príspevku, ako inšpirácia môže poslúžiť koncept merania chudoby, ktorý používa aj Európska komisia. Ide o Human poverty index (HPI). Ten má dve modifikácie: HPI 1 pre rozvojové krajiny a HPI 2 pre vyspelé krajiny. HPI 2, ktorým bola meraná chudoba aj na Slovenku, vychádza zo 4 dimenzií ľudského života, resp. ich deprivácií. Sú to deprivácie v oblasti dĺžky života, vo vzdelaní, životnej úrovni a v spoločenskej participácii (sociálnej exklúzii). Michálek (2004) uvádza, že podobnými mierami sú napr. integrovaná metóda merania chudoby, syntetický ukazovateľ chudoby, index mnohonásobnej deprivácie, index fyzickej kvality života, index blahobytu (strádaní) a ďalšie. Spoločným znakom týchto mier je to, že v spoločnom (syntetickom) ukazovateli vyjadrujú rozsah spotreby, majetku, životných a sociálnych podmienok a ďalšie zložky životnej úrovne. Dáta z autorovej analýzy uvádzame z dôvodu možnej inšpirácie pre edukačný kontext, osobitne v prípade snahy redukovať nepresnosť pojmu sociálne znevýhodnenie (znevýhodňovanie). Navyiac, Michálek sa zmieňuje o jave významnej súvislosti medzi zvýšeným rizikom chudoby a rómskym obyvateľstvom. „*Chudobu Rómov v regiónoch Slovenska je ťažko kvantifikovať v dôsledku nevyhovujúcich a nepresných štatistických údajov prihlásených k Rómom... Ak by sme chceli príslušnosť k rómskej minorite využiť ako ďalší indikátor chudoby, museli by sme poznať, aké je ich presné zastúpenie v regiónoch*“ (s. 12). Autor pre potreby vlastného výskumu na meranie úrovne chudoby v regiónoch vyberá 2 sociálne, 2 demografické a 3 materiálne indikátory, ktoré silne korelujú s chudobou. Prvým sociálnym indikátorom je nezamestnanosť (deprivácia v oblasti pracovného uplatnenia a príjmu). Druhým je vzdelanie, jeho nízka úroveň, s ktorým súvisí aj nižší príjem z pracovnej činnosti. Tretím je veľkosť rodiny, pričom platí, že s počtom detí stúpa riziko chudoby. Štvrtým indikátorom sú neúplné rodiny so závislými deťmi na čele so ženou. Dlhodobé materiálne strádanie indikujúce chudobu sú charakteristiky týkajúce sa preplnenosti a nevybavenosti bytov, absencie kúpeľne a auta (s. 13).

O ďalšom zaujímavom modeli, ktorý môžeme vnímať ako podnetný pri uvažovaní, čo sa môže ukrývať za konceptom znevýhodňovania, je model merania štruktúry domácnosti, ktorý prezentuje Mitchell (2009). Ide o Model Family Method, ktorý je postavený na tom, že vytvára abstraktné modely rodiny, ktoré sú definované štandardným spôsobom v súvislosti s príjmom rodiny, počtom detí, prítomnosťou oboch rodičov a pod. Metóda je postavená na princípe komparácie, ktorá používa formálne jednotky analýzy, v rámci ktorých sú rodiny exaktne a jednoznačne definované. Úlohou komparatívnej analýzy je stanoviť, akú finančnú pomoc môže od štátu získať každý model rodiny. Metóda ďalej porovnáva úroveň benefitov a podmienok, v rámci

ktorých sú tieto benefity vyplácané v rozličných krajinách a v súčasnosti je používaná v rámci analýz OECD.

S problematikou definovania chudoby a sociálneho vylúčenia, ktorý je kontextuálne determinovaný, teda, vzťahuje sa na podmienky konkrétnej krajiny, súvisí aj otázka, čo je v danom kontexte vnímané ako chudoba a aká je percepcia nerovností. Môžeme usúdiť, že automatické preberanie definícií, agendy a vymedzení v rámci krajín a kontinentov môže mať obmedzenú validitu. Strapcová (2005) sa napr. koncentruje na analýzu širšieho spektra názorov slovenskej verejnosti na nerovnosti a príčiny chudoby. Vychádza z názoru, že poznanie verejnej mienky umožní identifikovať, aký je obraz sociálne marginalizovaných ľudí v našej spoločnosti. Vnímanie môže mať „*praktické dôsledky pre legitimizáciu a životaschopnosť špecifických typov sociálnych opatrení proti chudobe*“ (Oorschot, Halman, 2000, In Strapcová, 2005). Analogicky uvažujeme, že poznanie názorov verejnosti, koho možno pokladať za sociálne znevýhodneného jedinca, kto je v našej spoločnosti znevýhodnený a znevýhodňovaný, aké sú dôvody tohto stavu, kto potrebuje pomoc – môže obohatiť procesy konceptualizácie aj derivovaných pojmov. V zhode s Oorschotom a Harmanom (2000) Strapcová (2005) predstavuje metodiku skúmania názorov na príčiny chudoby. Metodika používa typológiu základných spôsobov vysvetľovania príčin chudoby, ktorými sú: 1. chudoba ako zlyhanie jednotlivca, 2. chudoba ako osud jednotlivca, 3. chudoba ako zlyhanie spoločnosti, 4. chudoba ako osud spoločnosti. Evidentné sú dve základné dimenzie: 1. individuálne *versus* spoločenské a 2. zlyhanie *versus* osud. V rámci druhej dimenzie napr. môžu byť chudobní vnímaní ako nedostatočne aktívni ľudia. Samozrejme, pri takejto spoločenskej mienke môže vibrovať názor a kritické presvedčenie o možnosti jedinca aktívne kontrolovať podmienky, v ktorých sa nachádza. Názory verejnosti na problematiku sociálneho znevýhodnenia tak ústia do negatívnych postojov k pozitívnej diskriminácii tých, ktorí svoj život nezvládli vlastným pričinením. V prípade prevládania v spoločnosti takýchto názorov možno hovoriť o istom type spoločenskej mienky, ktorá sa odráža v negatívnych postojoch k sociálnemu znevýhodňovaniu tých, ktorí si zvykli profitovať z „miernej“ politickej klímy.

Problémy s vymedzením konceptu (sociálneho) znevýhodňovania súvisia podľa nášho názoru aj so skutočnosťou, na ktorú upozorňuje Bahna (2010). Autor poukazuje na nedostatok výskumov týkajúcich sa rozvrstvenia slovenskej spoločnosti z hľadiska sociálnej stratifikácie a triednej štruktúry, ktorá ju charakterizovala od 90. rokov 20. storočia. Pritom meranie sociálno-ekonomickej pozície jednotlivca alebo domácnosti je jedným z východiskových zisťovaní z hľadiska snahy poskytnúť validné informácie o podobe sociálnej štruktúry konkrétnej spoločnosti. Bahna sa sústreďuje na analýzu dichotómií spôsobu merania sociálno-ekonomického statusu (SES) jednotlivca

a domácnosti. Nazdávame sa, že objektívne a subjektívne vymedzenie SES môže byť inšpiratívne aj pre edukačné výskumy, ktoré operujú s premennou sociálneho znevýhodňovania (bližšie Bahna, 2010). Bunčák, Džambazovič, Hrabovská, Sopóci (2011) konštatujú, že v poslednom období narastá záujem o sociologické skúmanie sociálnej stratifikácie postsocialistických spoločností, pričom základnými otázkami výskumov sociálnej stratifikácie sú: „*Koľko segmentov, teda vrstiev či tried v systéme sociálnej stratifikácie spoločnosti existuje? Ktoré sú najdôležitejšie diferenciačné kritériá, na základe ktorých tieto segmenty vznikajú? Aké javy a procesy ovplyvňujú umiestnenie jedincov v rámci tohto systému? Nakoľko sú prípustné hranice medzi jednotlivými triedami systému stratifikácie?...*“ (s. 498). Opäť otázky, ktoré korešpondujú s úvahami o sociálnom znevýhodňovaní – čo je typické pre vrstvu, ktorá môže byť atribuovaná ako znevýhodnená?

Zhrnutie: možno konštatovať, že sociologické štúdie v redukovanej miere používajú pojem sociálne znevýhodnené prostredie, ak sa adjektívum znevýhodnený objavuje, väčšinou v relácii k subjektu, ktorou je jednotlivec, skupina, rodina. Samotné prostredie, ktoré spôsobuje istý druh znevýhodnenia/znevýhodňovania je operačne definované prostredníctvom indexov chudoby, meranými indikátormi socio-ekonomického statusu alebo indikátormi sociálneho vylúčenia. Znevýhodnený jedinec je až produktom kvantifikovaných charakteristík prostredia. Aj napriek tomu, že slovenská sociologická terminológia neupozorňuje na možnosť alternatívneho používania pojmov sociálne znevýhodnenie a sociálna exklúzia, napr. podľa Percy-Smith (2000) pojem sociálne vylúčenie (social exclusion) je často vnímaný v synonymickom poňatí s pojmom chudoba alebo znevýhodnenie. Avšak, ako upozorňuje autor (Percy-Smith), medzi uvedenými pojmami sú dôležité rozdiely. Koncept chudoby sa primárne týka distribúcie zdrojov: zlé podmienky bývania sú jedným z ukazovateľov zníženej dostupnosti zdrojov, príjem domácnosti má rovnako dôležité postavenie. Sociálna politika, ktorá sa snaží eliminovať chudobu, sa zväčša orientuje na redistribúciu zdrojov jednotlivcom alebo domácnostiam v núdzi. Koncept znevýhodnenia je evidentne komplexnejší, zameriava sa na interakciu medzi nedostatkom materiálnych zdrojov a poskytovaním sociálnych služieb a podpory. V dôsledku toho prístupy štátu k znevýhodneniu sa typicky dotýkajú distribúcie celej škály služieb a zdrojov jednotlivcom a domácnostiam v núdzi. V procese analýzy slovenských sociologických štúdií sme zaregistrovali, že sociológovia vnímajú potrebu reflexie na kontext špecifického hospodárskeho, sociálneho vývoja a stavu prosperity na konkrétnom území, v rámci ktorého sú kvantifikované ukazovatele chudoby a sociálneho vylúčenia. Podobne – sociálne znevýhodnenie a jeho konkvencie pre edukáciu je tiež nutné skúmať, operačne definovať a merať v určitom spoločenskom kontexte.

Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie

V našom príspevku reagujeme na legislatívne vymedzený a v odbornom diskurze používaný pojem sociálne znevýhodnené prostredie. Nazdávame sa, že akceptovanie navrhovanej definície môže napomôcť pri redukovaní nepresností a presnejšej operačnej definícii pojmu. V našom návrhu definície tohto pojmu chceme hneď v úvode zdôrazniť, že považujeme za užitočné rozlišovať medzi sociálne znevýhodneným prostredím a sociálne znevýhodňujúcim prostredím, sociálne znevýhodneným dieťaťom a dieťaťom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V prípade sociálne znevýhodneného prostredia je dôraz kladený na to, že toto prostredie je dôsledkom určitých príčin. V prípade sociálne znevýhodňujúceho prostredia je dôraz kladený na inú stránku veci – že toto prostredie (bez prihliadania na príčiny, ktoré ho spôsobili), môže mať za následok znevýhodnenie tých, ktorí v ňom žijú. Inými slovami, vplyv znevýhodňujúceho prostredia môže (nemusí) spôsobiť znevýhodnenie jedincov, ktorí sa v takomto prostredí socializujú. V tomto príspevku kladieme dôraz na to, že toto prostredie môže mať znevýhodňujúce následky pre osoby, ktoré v ňom žijú, preto v názve príspevku a v ďalšom texte preferujeme pomenovanie sociálne znevýhodňujúce prostredie namiesto sociálne znevýhodnené prostredie. A podobne aj v prípade pojmu „sociálne znevýhodnené dieťa“, ktorý vyjadruje definitívne znevýhodnenie v zmysle ireparabilného poškodenia, preferujeme pomenovanie dieťa pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Toto pomenovanie nevyjadruje, že dieťa bolo definitívne „poškodené“, ale že na neho pôsobili, resp. pôsobia sociálne znevýhodňujúce podmienky bez toho, aby sme sa vyjadrovali k tomu, či k poškodeniu skutočne došlo.

Zhrnuté: pojem „znevýhodňujúci“ je vhodnejší ako pojem „znevýhodnený“ preto, lebo integruje dynamický aspekt, a to v dvoch formách: a) znevýhodňujúce prostredie neznamena definitívne znevýhodnenie dieťaťa; b) znevýhodňujúce prostredie nevyjadruje fakt, že nemôže dôjsť k jeho zmene. Východiskom k vymedzeniu podstaty sociálne znevýhodňujúceho prostredia je obsah pojmu „znevýhodnenie“, ktorý vyjadruje horší prístup osoby pochádzajúcej z tohto prostredia k akýmkoľvek zdrojom spoločnosti. Atribút „sociálne“ vyjadruje špecifickú príčinu, ktorá môže osobu žijúcu v tomto prostredí znevýhodňovať z hľadiska jej minulého, aktuálneho a budúceho vývinu tým, že má horší prístup k zdrojom práve kvôli sociálnemu prostrediu, v ktorom žije. Konkrétne, kvôli svojmu sociálnemu pôvodu (napríklad etnická príslušnosť), kvôli neúplnému rodinnému zázemiu, kvôli nepriviligovanému sociálnemu postaveniu rodičov, kvôli príslušnosti k marginalizovanej skupine atď. Sociálne prostredie môže mať veľa podôb a kvôli prehľadnosti ich možno klasifikovať do dvoch tried: malé spoločenské skupiny, ktoré majú bezprostredný vplyv na

dieťa, predovšetkým rodina a rovesníci a väčšie spoločenské skupiny – napríklad spoločenstvo, v ktorom rodina žije – osada, dedina, mesto, spoločenská vrstva, ku ktorej rodina dieťaťa patrí, etnická príslušnosť atď. Je treba pripomenúť, že sociálne znevýhodnenie nie je jedinou formou znevýhodnenia a okrem sociálneho znevýhodnenia možno uvažovať o ďalších kategóriách znevýhodnenia. Napríklad ekonomicky znevýhodňujúce prostredie, geograficky znevýhodňujúce prostredie, infraštruktúrou znevýhodňujúce prostredie atď. Rozličné druhy znevýhodnenia obvykle nepôsobia izolovane, naopak, pôsobia spravidla simultánne a zapríčiňujú konfúziu a vzájomné prepletenie. To má za následok, že dochádza k vzniku dvoj-, troj-, či mnohonásobného znevýhodnenia osoby. Príkladom môže byť dieťa pochádzajúce z rodiny nezamestnaných rodičov, ktorí majú nízky príjem, zlé podmienky na bývanie a ktorí pochádzajú z osady vzdialenej od dediny. A vec sa môže komplikovať ešte tým, že okrem týchto „externých“ znevýhodnení môžu na rozvoj osoby vplývať znevýhodňujúco aj „interné“ – na osobu sa viažuce činitele: napríklad mentálne postihnutie rodičov alebo dieťaťa. Externé a interné podmienky obvykle tiež nepôsobia izolovane, ale ich efekty sa môžu v rozmanitých kombináciách spájať alebo prelínať, čím dochádza k mnohórovňovému znevýhodneniu. Napríklad, ak by sme analyzovali „školskú kariéru“ niektorých rómskych detí, tak s prihliadnutím na vyššie uvedené by sme mohli identifikovať, že sú znevýhodnené sociálnou a kultúrnou odlišnosťou, jazykovou odlišnosťou, ekonomickou nedostatočnosťou, prípadnými intelektovými deficitmi rodičov atď.

Napriek uvedenej komplikovanosti nemožno rezignovať na požiadavku definície s tým, že je pri jej používaní nevyhnutné opísanú komplexnosť mať na pamäti. S prihliadnutím na to navrhujeme nasledovnú definíciu pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie dieťaťa: je to také prostredie, ktoré obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti zo sociálnych dôvodov. Pod zdrojmi máme na mysli napríklad školské vzdelávanie poskytované spoločnosťou a pod sociálnymi dôvodmi máme na mysli primárne osoby, ktoré sa starajú o výchovu dieťaťa (obvykle rodina) a bezprostredné spoločenstvo, v ktorom rodina žije. Ak sociálne prostredie skutočne na dieťa vplývalo sociálne znevýhodňujúco – obmedzovalo ho v prístupe k existujúcim zdrojom, neumožnilo mu napríklad absolvovať predškolskú prípravu (mohlo to byť, pravdaže, aj z ekonomických príčin, tento aspekt však nie je predmetom našej pozornosti), potom to v intenciách uvedenej definície znamená, že ho mohlo „poškodiť“, zhoršiť podmienky na jeho kognitívny vývin. To však neznamená, že toto pôsobenie znevýhodňujúceho prostredia musí mať za následok trvalé znevýhodnenie dieťaťa. Z tohto dôvodu je vhodné používať pre pomenovanie takéhoto dieťaťa, dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, čím je zdôraznená prechodnosť tohto stavu a zároveň je vyjadrené, že život

v takomto prostredí neznamená ireparabilné znevýhodnenie. Pojem „sociálne znevýhodnené dieťa“ je nevhodný, lebo implikuje statické a nemenné vývinové efekty. Za účelom precíznejšieho vymedzenia je užitočné špecifikovať pojem sociálne znevýhodňujúce prostredie ešte jedným atribútom, ktorý súvisí s typom sociálnej skupiny, v ktorej dieťa vyrastá. Ak je to rómske etnikum, potom je vhodné použiť presné pomenovanie „rómske dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia“. Ak ide o dieťa pochádzajúce z minority, potom je vhodné použiť meno príslušnej minority. Ak ide o marginalizovanú skupinu, potom je vhodné použiť pomenovanie napr. „dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia žijúce v marginalizovanej skupine“.

Medzi charakteristikami, ktoré môžu deti znevýhodňovať v porovnaní so zvyškom populácie, sa zvyčajne uvádza:

1. zdravotný, fyzický a psychický stav detí (systém vzdelávania zohľadňuje, že deti majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby);
2. etnický pôvod – tento druh znevýhodnenia je štátom kompenzovaný prostredníctvom systému národnostného školstva;
3. sociálne postavenie rodiny, ktoré je vnímané ako možný znevýhodňujúci faktor pre dieťa, ktoré v tejto rodine vyrastá (Kadlečíková, In Gallová-Kriglerová, 2010, s. 8-10).

Aj keď vyššie uvedené vymedzenie pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie zdôrazňuje jeho psychologickú, resp. pedagogickú stránku, je potrebné mať na pamäti, že pojem „sociálne znevýhodňujúce prostredie“ je možné analyzovať aj z ďalších aspektov. V závere chceme upozorniť na 5 aspektov znevýhodňovania: politický, spoločenský, ekonomický, pedagogický a psychologický a zároveň navrhnúť ich stručnú charakteristiku.

- a) Politický aspekt súvisí s prístupom spoločnosti k osobám, ktoré zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pochádzajú, súvisí s ochotou evidovať tento jav a so zámermi spoločnosti minimalizovať jeho existenciu a dôsledky;
- b) Spoločenský aspekt vyjadruje skutočnosť, ako sú osoby zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia začleňované do systému spoločnosti;
- c) Ekonomický aspekt sociálne znevýhodňujúceho prostredia (porovnaj Spoločné memorandum o inklúzii, 2003) možno demonštrovať na situácii rómskeho etnika: Viac ako 76 percent ekonomicky aktívnych príslušníkov rómskeho etnika má ukončené iba základné vzdelanie a 3,7 % je bez školského vzdelania. Uvedená skutočnosť má za následok žiadny alebo nízky ekonomický príjem osôb žijúcich v tomto prostredí;
- d) Pedagogický aspekt identifikuje osoby zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako osoby s osobitnými vzdelávacími potrebami: ako osoby s potrebou individuálneho prístupu a potrebou rozvoja alternatívnych foriem a metód vyučovania;

- e) Psychologický aspekt súvisí s dôsledkami a efektmi sociálne znevýhodňujúceho prostredia v oblasti psychického vývinu osôb, ktoré sa v tomto prostredí narodia, vyrastajú a žijú.

Záver

Sociálne znevýhodňujúce prostredie považujeme za také prostredie, ktoré kvôli sociálnym príčinám obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti. Dieťa, ktoré z takéhoto prostredia pochádza, je týmto prostredím znevýhodňované, avšak tento efekt nemusí byť trvalý. Tento dynamický aspekt neodráža relatívne často používaný a z tohto hľadiska nevhodný pojem sociálne znevýhodnené prostredie, resp. sociálne znevýhodnené dieťa. Nazdávame sa však, že v budúcom výskume v spoločenských vedách je potrebné operačne definovať, čo sú manifestované a pozorovateľné prejavy sociálneho znevýhodňovania v slovenských podmienkach. Takto definovaná premenná je prístupná ďalšiemu relačnému i kauzálnemu výskumu a poslúži aj odborníkom, ktorí pre potreby národných a medzinárodných meraní zbierajú komplexné údaje o tejto populácii. Možnou inšpiráciou pri operačných definíciách sociálneho znevýhodňovania môže byť sociologický výskum spoločenských javov. V rámci týchto výskumov samotné prostredie, ktoré spôsobuje istý druh znevýhodnenia/znevýhodňovania je operačne definované prostredníctvom indexov chudoby, meranými indikátormi socioekonomického statusu alebo indikátormi sociálneho vylúčenia. Znevýhodnený jedinec je až produktom kvantifikovaných charakteristík prostredia. V príspevku uvádzame, že aj pedagogika aj sociológia vedy aktualizujú v súčasnosti svoj pojmový aparát a nevyhnú sa situácii importovania nových konceptov. Tento jav súvisí aj so vznikom nových sociálnych javov, ktoré majú, pochopiteľne, edukačné implikácie. Agenda Európskej únie vyžaduje taktiež reflektovanie medzinárodných štandardov v oblasti terminológie, osobitne spoločenských vied. Nazdávame sa, že v budúcnosti by bolo potrebné hľadať prienik medzi terminológiou vied, ktoré pomenúvajú ten istý jav rôznym spôsobom. Rovnaké pomenovanie nevyklučuje špecifickú analýzu a výskum v rámci optiky vedeckého diskurzu tej-ktorej vedy. Sociológia môže poslúžiť pedagogike pri precízovaní termínov, v našom prípade konceptu sociálneho znevýhodňovania, môže byť zdrojom informácií pri operacionalizácii i následnej kvantifikácii javu (sociálne znevýhodnenie/znevýhodňovanie).

LITERATÚRA

- ABRAHAMSON, P. (1995). Social Exclusion in Europe: Old Wine in New Bottles? In Trbanc, M. (Ed.): Social Exclusion and Poverty, 9(19-20), 119-136.

- ATKINSON, A. B. (1998). Social exclusion, Poverty and Unemployment. In Atkinson, A. B., Hills, J. (eds.): *Exclusion, Employment and Opportunity*. London: Centre for analysis of Social Exclusion.
- BAČOVÁ, V. (1992). Vzťahy obyvateľov Slovenska k Rómom (sociálno-psychologická analýza). In *Neznámi Rómovia*. Bratislava: Národopisný ústav SAV.
- BAHNA, M. (2010). Subjektívna identifikácia vlastnej pozície v stratifikačnom systéme slovenskej spoločnosti. *Sociológia*, 42(2), 87-112.
- BUNČÁK, J. – DŽAMBAZOVIČ, R. – HRABOVSKÁ, A. – SOPÓCI, J. (2011). K niektorým otázkam sociálnej stratifikácie slovenskej spoločnosti. *Sociológia*, 43(5), 495-527.
- CAMPIONE, J. N. – BROWN, A. L. (1978). Toward a theory of intelligence: Contributions from research with retarded children. *Intelligence*, 2, 279-304.
- ČAMBALÍKOVÁ, M. – SEDOVÁ, T. (eds). (2007). *Exklúzia a sociálna situácia na Slovensku*. Zborník z konferencie. Sládkovičovo: Fakulta sociálnych štúdií VŠS.
- DOČKAL, V. – FARKAŠOVÁ, E. (2004). Skriningová metodika na vylúčenie mentálnej retardácie detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39(2 - 3), 215-225.
- DONČEVOVÁ, S. (2008). Monika Čambalíková – Tatiana Sedová, (eds): *Exklúzia a sociálna situácia na Slovensku*. Zborník z konferencie. Recenzia. *Sociológia*, 40(4), 364-369.
- DUDOVA, I. 2003. *Ekonomika vzdelávania*. Bratislava: Ekonóm.
- ĎZAMBAZOVIČ, R. (2004). Od merania chudoby k meraniu sociálneho vyčleňovania. *Otázky merania chudoby*. Bratislava: FES, 11 – 23.
- ĎZAMBAZOVIČ, R. – GERBERY, D. (2005). Od chudoby k sociálnemu vylúčeniu. *Sociológia*, 37(2), 143- 176.
- EDWARDS, R. J. (1974). Characteristics of disadvantaged children. *The Irish Journal of Education*, 8(1), 49-61.
- FALŤAN, L. – GAJDOŠ, P. – PAŠIAK, J. (1995): *Sociálna marginalita území Slovenska*. Bratislava: S.P.A.C.E.
- FARKAŠOVÁ, E. – KUNDRÁTOVÁ, B. (2004). Rómski žiaci našich škôl: ich kognitívny vývin a sociálna integrácia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39(2 – 3), 182-192.
- FEUERSTEIN, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- FLIEGEL, L. (1992). *Výchova a vzdelávanie rómskych detí v školskom systéme*. In *Neznámi Rómovia*. Bratislava: Národopisný ústav SAV.
- GALLOVÁ-KRIGLEROVÁ, E. (Ed). (2010). *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí. Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.
- GERBERY, D. (2007). Princíp aktivácie v sociálnej politike a jeho vzťah k zmierňovaniu chudoby a sociálneho vylúčenia. *Sociológia*, 39(5), 383 – 408.
- HAYWOOD, H. C. – BROWN, A. L. – WINGENFELD, S. (1990). Dynamic approaches to psychoeducational assessment. *School Psychology Review*, 19, 411-422.
- HORNÁK, L. – PETRASOVÁ, A. (2001). Aktuálne postavenie učiteľa a rómskeho asistenta v triedach s rómskymi žiakmi. In *Rómske etnikum v systéme multikultúr-*

- nej edukácie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Prešov 21.9. 2000. Prešov: PF.
- JARMAN, B. (1984). Identification of underprivileged areas. *British medical journal*, 289, 1587-1592.
- JENSEN, B. et al. (2012). Knowledge-based efforts for socially disadvantaged children in daycare – an inclusive ECEC program. VIDA Status Report 1. Design and Methods, VIDA-Research Series DPU. Aarhus: Aarhus University.
- KADLEČÍKOVÁ, J. (2010). Legislatívny rámec pre definovanie žiakov zo znevýhodneného prostredia. In *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí. Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 8-11.
- KARIKOVÁ, S. – KASÁČOVÁ, B. (2005). Príprava asistenta učiteľa pre edukáciu rómskych žiakov (výsledky výskumu učiteľov, asistentov a študentov učiteľstva). In *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika. Zborník príspevkov z pracovného seminára, Lipovce, 15. – 16. decembra, 2004*. Prešov: PF.
- LAHLE, W. (2013). Definition of “Socially and Economically” Disadvantaged Individuals. Dostupné: <http://womeninbusiness.about.com/od/smallbusinessfunding/a/sbadeftociodis.htm>.
- LALUHA, I. – OŠKOVÁ, S. – STANEK, V. (2005). Kvalita života, sociálne nerovnosti a diferenciácia obyvateľstva. *Sociológia*, 37(2), 119-142.
- ĽUPTÁKOVÁ, K. (2005). Podporovanie sociálnej inklúzie rómskeho žiaka – prostriedok formovania jeho vzťahu k škole. In *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika. Zborník príspevkov z pracovného seminára, Lipovce, 15. – 16. decembra, 2004*. Prešov: PF.
- MAREŠ, P. (1999). *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Slon.
- MAREŠ, P. – RABUŠIC, L. (1996). K měření subjektivní chudoby v české společnosti. *Sociologický časopis*, 32, 297-315.
- MICHÁLEK, A. (2004). Meranie chudoby v regiónoch (okresoch SR). *Sociológia*, 36(1), 5-28.
- MITCHELL, E. (2009). Financial Support of Families in the Czech Republic and Slovakia from the European Perspective: More Similar than Different. *Sociológia*, 41(3), 223-246.
- OORSCHOT, van W. – HALMAN, L. (2000). Blame or Fate, Individual or Social? An International Comparison of Popular Explanations of Poverty. *European Societies* 2(1), 1-28.
- PERSY-SMITH, J. (2000). Introduction“ The Contours of Social Exclusion. In PERSY-SMITH, J. (Ed). *Policy Responses to Social Exclusion*. Buckingham: Open University Press.
- PORTIK, M. (2003). *Determinanty edukácie rómskych žiakov. Asistent učiteľa*. Prešov: PF.
- SAFTA, C. G. – STAN, E. – IUREA, C. – SUDITU, M. (2010). Counseling and Assistance for Women Victims of Domestic Violence in Romania – Case Study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2034–2041. Dostupné:

- http://ac.elscdn.com/S1877042810017830/1-s2.0-S1877042810017830-main.pdf?_tid=f3a8ba5e-05e2-11e3-8eed-0000aab0f27&acdnat=1376595986_d0e2815eb09d606dab2d8da3456a9388.
- Spoločné memorandum o inklúzii (2003). Dostupné:
<http://www.employment.gov.sk/new/index.php?SMC=1&id=577>.
- STANEK, V. a kol. (2004). Sociálna politika. Bratislava: Ekonóm.
- STRAPCOVÁ, K. (2005). Percepcia nerovností a príčin chudoby na Slovensku. Sociológia, 37(2), 419-448.
- Štátne vzdelávacie programy ISCED 0, 1, 2, 3. Dostupné:
<http://www.schoolleadership.eu/portal/resource/equity-and-education-country-notes-central-european-project-2009>.
- ŠTĚPÁNKOVÁ, J. (2009). Equity and Education. Country Note: Slovakia. In EMESE, I. (Ed). Equity and Education. Country Notes on a Central-European project 2009. Budapest: Tempus Public Foundation.
- TOWNSEND, P. (1987). Deprivation. Journal of social policy, 16, 125-146.
- TZURIEL, D. (1989). Inferential cognitive modifiability in young socially disadvantaged and advantaged children. International Journal of Dynamic Assessment and Instruction, 1, 65 – 80.
- TZURIEL, D. (1996). Inferential thinking modifiability in young socially disadvantaged and advantaged children. In M. G. Lother, E. Cole et al. (Eds.). Dynamic assessment for instruction: From theory to application. (pp. 146 – 157). North York, ON: Captus.
- VALACHOVÁ, D. (2001). Možnosti predškolskej edukácie rómskych žiakov. In Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Prešov 21. 9. 2000. Prešov: PF.
- VÁGNEROVÁ, M. (1997). Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Univerzita Karlova.
- VIYGOTSKY, L. S. (2004). Psychologie myšlení a řeči. Praha: Portál.

Iveta Kovalčíková je vysokoškolská učiteľka na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Odborná a výskumná orientácia – kognitívne aspekty edukácie žiakov so špecifickými vzdelávacími potrebami, dynamická diagnostika kognitívnych schopností, kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka.

Jozef Džuka je vysokoškolský učiteľ na Inštitúte psychológie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Odborná a výskumná orientácia – subjektívna pohoda slovenskej mládeže v interkulturálnom kontexte, subjektívna pohoda nezamestnanej mládeže, viera v spravodlivý svet, motivácia a emócie človeka, dynamická diagnostika intelektových schopností.

Doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.
Pedagogická fakulta

Prešovská univerzita
Ul. 17. Novembra 15
08001 Prešov
iveta.kovalčíková@unipo.sk

Prof. PhDr. Jozef Džuka, PhD.
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita
Ul. 17. Novembra 1
08001 Prešov
jozef.dzuka@unipo.sk