

SOCIALIZAČNÉ ODKAZY SKRYTÉHO KURIKILA MATERSKEJ ŠKOLY¹

MARKÉTA FILAGOVÁ

Anotácia: *Príspevok prostredníctvom analýzy situácií pozorovaných v jednej triede materskej školy rieši problematiku socializácie v podmienkach predškolskej výchovy. Socializačné odkazy diskutované v texte svojou povahou spadajú do problematiky výskumu skrytého kurikula. Prezentáciou konkrétnych situácií poukazuje na témy a otázky, o ktorých sa dá v súvislosti so skrytým kurikulumom v materskej škole premýšľať.*

Kľúčové slová: *materská škola, socializácia, skryté kurikulum, časo-priestorová organizácia, inštitúcia, kvalitatívny výskum.*

Abstract: *This article, through the analysis of situations observed in one pre-school classroom, handles secondary socialization process in pre-school education. Socialization messages discussed in the text, by their nature come under the area of hidden curriculum research. Through the presentation of specific situations, we assign themes and questions, about which, it is possible to think over in connection with hidden curriculum in pre-school education.*

Keywords: *nursery school, socialization, hidden curriculum, space-time organization, institution, qualitative research.*

Úvod

Témy hovoriace o neintencionálnych, či nereflektovaných aspektoch školy dostávajú čoraz viac priestoru v súčasných pedagogických diskusiách. Hovorí sa tak o zdanlivo nenápadných a každému z nás dobre známych praktikách a činnostiach, spájajúcich sa so školou. Poukazuje sa na skutočnosť, že škola nie je len inštitúciou sprostredkujúcou edukačné obsahy špeciálnymi metódami, prostredníctvom vyškolených odborníkov - slúži aj ako nástroj sociálnej integrácie. „Škola predstavuje zavrací hrniec pre zlučovanie odlišných pováh – a pre opätovnú individuálnu diferenciaciu. V princípe je spoločnou pôdou stretávania a vytvárania návykov spoločenského styku a komunikácie s rôznymi ľuďmi.“ (Koťa, 1996, str. 319). Školy teda učia oveľa viac, ako hovoria, že učia.

O materskej škole sa v súvislosti s týmito témami dosiaľ neuvažovalo. V našich podmienkach je materská škola ponímaná skôr ako priestor umožňujúci plynulejší prechod z rodinného prostredia a prípravu na základnú školu, než „naozajstná“ škola. Už tu sa však dieťa začína „učiť“ pravidlám sociálneho styku a komunikácie, kompromisom, zvykať na záťažové situácie a rozvíjať ďalšie schopnosti, ktoré môžu byť užitočné pre neskoršie zvládanie životných situácií“ (Koťa – Havlík, 2002, str. 114). Osvojuje si tak súbor špecifických vedomostí a návykov, ktoré mu uľahčia, či v podstate umožnia, život v tejto a neskôr i v ďalších inštitúciách. Učí sa špecifickým i univerzálnym „pravidlám prežitia“, ktoré sú závislé od usporiadania času, priestoru, celkovej organizácie inštitúcie, organizácie učiteľky samotnej i od formálneho kurikula.

V našom príspevku sa preto zameriame na bežné, deťmi a učiteľkami dennodenne žité situácie. Prostredníctvom analýz dát, získaných dlhodobým pozorovaním jednej triedy, sa pokúsime stručne prezentovať jeden z možných pohľadov na skryté kurikulum v tejto inštitúcii.

¹ Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/3637/06 „Diskurzívna a nediskurzívna prax školy pri formovaní základného vzdelania“

Návrat na začiatok

Spoločnou a základnou myšlienkou rôznych koncepcií skrytého kurikula je, že deti sa v školách učia mnohému, čo nie je explicitne zachytené vo formálnych kurikulách. Jeho špecifickosť spočíva v prenose noriem, hodnôt ako i súboru znalostí osvedčených v sociálnej interakcii. I keď nie je oficiálnym "školským" kurikulumom, predsa odráža hodnoty a názory školy. Sleduje kontext, v rámci ktorého sa uskutočňuje formálna edukácia, a tiež to, ako sa dieťa prispôsobuje a vyrovnáva s požiadavkami inštitúcie. Upriamuje pozornosť i na to, čo konkrétne sa deje v triede a škole. Aby boli deti v rámci edukácie úspešné, musia sa naučiť "ako prežiť". Mnohé zo súčastí skrytého kurikula kontrastujú s formálnym kurikulumom, iné sú proste skrytými aspektami školovania a školských znalostí ako takých. „Skrytosť“ je podľa Koťu „daná tým, že mnohé v bežnej prevádzke škôl je považované za úplne samozrejmé, ale v princípe sa jedná o sociálne konštrukcie alebo konvencie v rámci dlhodobých kultúrnych tradícií“ (2002, str. 113).

Pojem skryté kurikulum už nie je medzi odbornou verejnosťou neznámy. Nové publikácie, zaoberajúce sa školou, ho spravidla nevynechávajú. Zostávajú však na úrovni konštatovaní o jeho existencii, chýba hlbšia analýza pojmu a jeho súvislostí. Predovšetkým však absentujú dáta empirického charakteru, reflektujúce naše sociokultúrne špecifiká. Skutočne ojedinelou prácou, mapujúcou skryté kurikulum, je z tohto dôvodu štúdia Mareša a Rybářovej (2003), popisujúca prostredie lekárskej fakulty. Našou sondou sa preto pokúsime prispieť k riešeniu problematiky práve prostredníctvom analýzy empirických dát. Nepovažujeme za potrebné na tomto mieste uvádzať rôzne vymedzenia a teoretické koncepcie skrytého kurikula, priblížime iba prístup, ktorý sme si zvolili pri našej analýze.

Pohľad na bežné situácie pozorované v materskej škole, ktorý v tomto príspevku prezentujeme, vychádza z prác dvoch autorov, reprezentujúcich funkcionalistickú tradíciu. Najvýznamnejšie sme sa pri analýze inšpirovali dielom Philipha Jacksona – *Life in the Classroom* (1968), o ktorom je vždy v súvislosti so skrytým kurikulumom zmienka, ako o prvej publikácii operujúcej s týmto termínom. Jeho pohľad na školu a témy, ktoré tu rozpracúva, sú už menej známe. Hovorí, že preto, aby žiaci pohodlne „prežili“ školu, musia sa naučiť rešpektovať a konať v súlade s **rutinami, pravidlami a zásadami** školy. Vysporadúvajú sa so **zdržaniami, odmietaním** a mnohými **prerušeniami**. Tieto črty školského života a požiadavky na konformitu k inštitucionálnym očakávaniam nemajú veľa spoločného s edukačnými cieľmi, ale sú nevyhnutné pre úspešný prechod školou.

Ďalším inšpiračným zdrojom pre nás boli myšlienky Roberta Dreebena. Vo svojej práci *On what is learned in School*, (1968) hovorí, že „sociálne skúsenosti dostupné deťom v školách, účinkom svojej povahy a následnosťou ich štrukturálneho usporiadania, poskytujú deťom príležitosť, aby sa naučili normy charakteristické pre mnohé stránky verejného sveta dospelých“ (Lynch, 1989, str. 2). Škola deti uvádza do sociálneho sveta dospelých, pretože život v rodine ju nemôže na spoločnosť adekvátne pripraviť. Škola učí „formou prechodných sociálnych vzťahov akceptovať legitimitu kategorického zaobchádzania“ (Dreeben, podľa Margolis et al., 2001, str. 6). Koťa a Havlík (2002) hovoria, že podmienkou prechodu z uzatvoreného sveta rodiny do oficiálneho sveta spoločnosti je poznanie určitých súčastí skrytého kurikula – predovšetkým nezaujatého a odosobneného pohľadu na realitu a na druhých, i na seba samého. Práve v materskej škole sa tento proces prechodu začína.

Zaujímajú nás teda socializačné odkazy skrytého kurikula sprevádzajúce dieťa na ceste z individuálnych svetov jednotlivých rodín, smerom do širšej spoločnosti, pričom sa zameriavame na odkazy sprostredkované ako učiteľkou, tak i inštitucionálnymi

charakteristikami materskej školy. Domnievame sa, že je dôležité zblízka sa pozrieť i na tie najbežnejšie situácie zažívané deťmi a pokúsiť sa upozorniť na význam skutočností dnes často prehliadaných. Pre účely tohto príspevku sme sa, takpovediac, vrátili na počiatok záujmu o skryté kurikulum. Jedným z dôvodov je i absencia výskumov na túto tému v slovenskom prostredí. Prvá sonda venovaná tejto téme sa teda zámerne sústreďí na tie dôsledky skrytého kurikula, ktoré môžu byť pre fungovanie detí v spoločnosti potrebné. S uplatnením tohto pohľadu súvisia i isté obmedzenia, týkajúce sa najmä „prehliadania“ rozdielnosti odkazov skrytého kurikula pre jednotlivé sociálne vrstvy, pohlavie, či etniká. Taktiež sa zameriavame výhradne na pôsobenie škôlky a jej zástupkyň na deti. V našom príspevku chceme zodpovedať otázku, aké socializačné odkazy sprostredkúva materská škola deťom a v čom sú tieto užitočné z hľadiska ich ďalšieho života v spoločnosti.

Postrehy, ktoré uvádzame, pochádzajú síce z konkrétnej materskej školy, ale prostredníctvom nich sme sa chceli pozrieť na tieto inštitúcie všeobecne, poukázať na situácie, ktoré sa tu odohrávajú akosi „navyše“, popri oficiálne deklarovaných cieľoch. V nasledujúcich analýzách sa i preto budú prepájať skutočnosti, ktoré z cieľov kurikula vyplývajú, potom tie, ktoré súvisia všeobecne s úlohou a funkciou školy, a napokon i také, o ktorých sa v súvislosti so školou nepremýšľa, ktoré nie sú doteraz zaznamenané a reflektované. V takejto „zmesi“ potom pôsobia na deti v prostredí materskej školy a rozhodne ich nepripravujú iba na fungovanie v základnej škole, ale snažia sa dosiahnuť i to, aby dieťa bolo spôsobilé života v širšej spoločnosti.

Výskumná sonda

Jadro článku tvoria analýzy situácií pozorovaných v jednej triede bratislavskej materskej školy. Pozorovanie je uskutočňované v rámci výskumnej časti dizertačnej práce „Osvojovanie si kultúrnej gramotnosti vplyvom skrytého kurikula materských škôl“. Výskum realizujeme v najmladšej triede bežnej materskej školy – deti sú vo veku od 2,5 do 3,5 roka a zastihujeme ich v ich prvom roku v materskej škole.

V triede učia dve panie učiteľky, obe majú stredoškolské vzdelanie. Staršia pani učiteľka pracuje v materskej škole dvadsať, mladšia osem rokov. Ako predmet nášho záujmu a pozorovania sme učiteľkám označili sekundárnu socializáciu detí v prostredí inštitucionálnej predškolskej výchovy. Pozorujeme predovšetkým verbálne odkazy sprostredkované učiteľkami, týkajúce sa žiaducich činností detí, spôsobov správania, komunikácie a ich pohybu v priestore materskej školy. Do materskej školy sme po prvýkrát prišli začiatkom novembra 2005 a pozorovanie trvá až do súčasnosti (jún 2006), pričom sa zúčastňujeme na doobedňajších organizovaných aktivitách – ranných hrách, telovýchovnej chvíľke, desiate, didaktickej aktivite a pobyte vonku. Okrem pobytu vonku je väčšina pozorovaní lokalizovaná v triede. Počas našej prítomnosti v škôlke sme boli svedkami i mnohých situácií, ktoré „nabúravali“ typický režim dňa – predovšetkým divadelné predstavenia, zlučovanie tried počas prázdnin, či choroby učiteliek, nacvičovanie „programu“ na rôzne príležitosti a napokon tie rôzne príležitosti – karneval, deň matiek, deň detí. V našich analýzách však prevládajú typické dni, typické činnosti a typické priestory, všetky ostatné pre tento účel používame skôr na zvýraznenie vyššie spomínaných.

Štúdiom textov, zaoberajúcich sa témou skrytého kurikula, sme dospeli ku stanoveniu okruhov, do ktorých sme zaznamenané socializačné odkazy zadelovali. Vplyv na stanovenie oblastí mal i predvýskum, realizovaný taktiež v najmladšej triede inej bratislavskej materskej školy počas šiestich mesiacov minulého školského roka. Zber

údajov pre dizertačnú prácu sme si ohraničili šiestimi okruhmi: jazyk, učiteľka, priestor, čas, oficiálne kurikulum, organizácia. Tieto vyplynuli predovšetkým zo súhrnného pohľadu na výskumy skrytého kurikula. Inšpirovali sme sa Meighamovým (1981) ponímaním skrytého kurikula, ktorý o týchto, vyššie spomínaných témach, v súvislosti so skrytým kurikulumom píše. Sú to široko koncipované oblasti, ktoré nechávali dostatočne voľný priestor pre rôznorodé dianie v škôlke a neobmedzili sme si nimi prístup údajov.

Veľmi dôležité je uvedomiť si, s čím sa deti v tejto inštitúcii stretávajú po prvýkrát. Z týchto „noviniek“ vyplýva i to, ako môže byť skryté kurikulum v materskej škole tematizované. Škôlka svojim rutinným fungovaním i intencionálnymi aktivitami a usmerneniami ako prvá sprostredkúva deťom skúsenosti s nasledovným:

- väčšie množstvo detí v „stabilnej zostave“ podľa veku a im príslušiaci status
- organizácia inštitúcie (jej zamestnankyne a hierarchia)
- priestor členený na rôzne aktivity
- presné časové ohraničenie aktivít – život podľa rozvrhu
- hromadná povaha života v škôlke
- organizované, intencionálne učenie sa

„Život v škôlke“

Aký je teda život malákov? Čo pre nich vyplýva z vyššie uvedených „noviniek“?

• Hromadná povaha života

„Základnou socializačnou danosťou školy je... sociálna expanzia, t.j. prudké rozšírenie okruhu osôb podieľajúcich sa na socializácii a zväčšenie socializačného priestoru“ (Kaščák, 2006, str. 61). Dieťa sa v triede materskej školy stáva po prvýkrát členom stabilnejšej sociálnej skupiny. Taktiež vzťahy medzi deťmi navzájom sa postupne utvárajú tu. Inak povedané - z detí, ktoré prvé dni v triede spája iba vek, či miesto bydliska a jedna učiteľka, na ktorú sa všetci spočiatku upínajú, sa stávajú „maláci a kamaráti“. Štech (2003) v tejto súvislosti hovorí o výhode školy, kde sú deti nútené určitým spôsobom fungovať i s ľuďmi, ktorí by sa v ich rodine nevyskytli. Okrem toho, Kaščák poukazuje na skutočnosť, že „školské prostredie je v porovnaní s rodinou emocionálne odľahčeným prostredím...“ (2006, str. 61).

V škole sa takmer všetko vykonáva spolu s inými, alebo prinajmenšom za prítomnosti iných. V materskej škole je táto črta dokonca výraznejšia ako kedykoľvek neskôr v školskej dochádzke. Skutočnosť, že aktivity, ktoré dieťa doteraz vykonávalo v úzkom kruhu, individuálne začnú mať hromadnú povahu má niekoľko dôsledkov. Ako upozornil už Jackson, združovanie väčšieho počtu detí do jednej skupiny so sebou prináša čakanie, prerušenia a odmietnutia pre jednotlivé dieťa.

Materská škola, napriek svojmu nepovinnému charakteru z hľadiska legislatívy, nie je pre dieťa vôbec dobrovoľná. Predovšetkým v prvom roku systematického odlučovania od rodičov prejavuje aspoň spočiatku a v rôznej intenzite nevôľu zostať v škôlke - bez rodiča. Každodenne niektorý prvák, či prváčka presvedčajú rodiča v návlekoch na topánkach na prahu triedy, že by predsa len išli radšej domov. Tak je im opakované „Domov nemôžeme ísť, ja musím ísť do roboty, aby sme mali peniažky a mohli kúpiť mliečko a kakavko. Pozri, aké sú ostatné deti pekné a hrajú sa. Chod' sa aj ty zahrať!“, a po odchode rodiča je ešte učiteľkou zdôraznené „Mamina ti vysvetlila ako to je, ona musí ísť do práce, aj ocino, Barbara do školy, ty v škôlke, doma nie je nikto, každý máme nejakú prácu...“ A škôlka je tak postavená na úroveň školy, práce, z čoho neskôr podľa Jacksona vyplynie, že učiteľ je

vlastne „prvým zamestnávateľom“ detí.

1. Čakanie alebo „Ideme všetci spolu“

Prvou črtou života v škole, spojenou s hromadnosťou, ktorú identifikoval Jackson, je čakanie. Život v skupine je spojený s brzdením osobných túžob, želaní a prianí. Dieťa sa naučí prináležať ku konkrétnym osobám, ktoré tvoria spoločnú triedu i tým, že od počiatku počúvajú od pani učiteľiek „počkáme kamarátov...“ Aktivity vykonávané v škôlke sa spoločne začínajú, u každého majú síce rôzne dlhý priebeh, napriek tomu končia opäť spoločne, s tými najpomalšími zo skupiny. Deti sa prostredníctvom nespočetných opakovaní hygienických činností, aktivít, jedenia, obliekania naučia čakať na toho posledného. *Natália skončila s jedlom, postavila sa a chodí pomedzi stoly, učiteľka: „A teba svrbí zadoček?“ „Podme už!“ „Počkaj, počkaj, musíme ísť všetci – ostatné deti ešteedia.“* A tiež čakať na to, kedy príde rada na neho pri aktivitách na zamestnaniach, na pozornosť učiteľky, na želanú hračku. *Deti sa hrajú na obchod, vzniknú nezhody, učiteľka organizuje hru „Kika, teraz musíš počkať, Kubo je predavač.“*

Deti sa tak už v škôlke naučia čakať nielen v tých viditeľných zástupoch – „*keď máme už umyté a utreté ruky, nebeháme po triede, pekne si sadneme na lavičku a počkáme na ostatných*“, ale čakajú i v „neviditeľných zástupoch“ - kým sa pri aktivitách rôzneho typu vystriedajú ostatné deti, či kedy sa im dostane pozornosti učiteľky „*učiteľka, učiteľka...učiteľka! pozri sa, čo som postavil!*“

Nie, že by v rodine dieťa robilo vždy to, čo chce, ale v materskej škole sa musí prispôbovať celkovému fungovaniu – organizácii, časovému usporiadaniu aktivít a mnohým ostatným „kamarátom“ z triedy. Podstatnú časť života v škôlke deti strávia čakaním. Štech (2003) v tejto súvislosti hovorí, že tzv. „stratový čas“ môže byť pre deti (a ak hovoríme o deťoch predškolského veku, platí to dvojnásobne) užitočný – z pohľadu Bandurovej teórie observačného učenia a napodobňovania. Materská škola deťom ponúka priestor, kde sú realizované mnohé aktivity, dennodenne sa opakujúce, deti tak majú možnosť pozorovať reakcie učiteľiek i detí na rôzne situácie (*kolegynina dcéra po príchode zo škôlky „Maminka, ale ja nikdy nebudem plúť do záchoda“*).

2. Univerzálna učiteľka

Skutočnosť, že učiteľka, čiže jediná dospelá osoba v skupine, je atraktívna pre mnoho detí súčasne, vedie k tomu, že dieťa po prvýkrát v materskej škole zisťuje, že nie každý jeho prejav, otázka, činnosť budú videné. Dokonca ani vtedy, ak si pozornosť dieťa samé vyžaduje. Mnohokrát sa „stratí“ v dave a stáva sa jeho súčasťou, so všetkými výhodami i nevýhodami. Učiteľka nemôže počúvať každé dieťa, byť pri všetkých deťoch „*Ja chcem ísť cikať.*“ „*No, ved' chod', sám, už som bola s tebou, vieš kam máš ísť, ja nemôžem chodiť s každým.*“, ani vykonávať aktivitu s každým dieťaťom „*Sa mi toto tak pomotalo...“ a podáva nitky učiteľke, tá reaguje slovami „No, skúšaj pekne sám si to rozmotat'. Zo všetkým nemôžete furt chodiť za mnou.*“

Deti spočiatku reagujú na učiteľkine „všeobecné povely“ smerujúce na ne ako na skupinu každý sám (*telovýchovná chvíľka: učiteľka precvičuje, deti opakujú, učiteľka kontroluje „ale ja pošlem Ad'a do druhej triedy, aj Simonu, keď nebude poslušná. Ja si tu nechám iba poslušné deti.“ Na čo reaguje Kubo: „A ja som poslušný.“ Neskôr učiteľka: „Ale Ad'o, vôbec sa mi nepáči, čo robíš, keď budeš vyrušovať, pôjdeš na lavičku.“ Kubo „odpovedá“: „A ja nikoho nevyrušujem.“ Učiteľka reaguje na zvuky z haly: „Vidíte, aj druháci cvičia, aby boli zdraví.“ Kubo: „A ja som zdravý.“ Učiteľka: „Keď budete dnes šikovní, dostanete aj lízatka.“ Kubo: „A ja som šikovný.“ Učiteľka tentokrát prehovorí skutočne na Kubu: „Veľa rozprávaš, potom sa nedá cvičiť.“ Kubo znova odpovedá: „Dá.“).*

Ak učiteľka niečo povie bez konkretizácie, bez uvedenia mena dieťaťa, mnohé deti v triede reagujú, akoby boli oslovení nie všetci, ale práve on, či ona sama – „*Pekne jedzte.*“
Natália: „*Ja jem už.*“ Postupne sa učia žiaduce aktivity vykonávať, a menej ich komentovať. Takto sa dlhodobým opakovaním z dieťaťa stane člen triedy a reagujúci na oslovenie „deti“ - prípadne špecifickejšie „dievčatá“ a „chlapci“ – ako upozornil Dreeben, stávajú sa súčasťou širšej a všeobecnej „kategórie“.

3. Prerušenia

Prerušenia mnohého druhu sú treťou črtou škôlky, ktorá súvisí s hromadnou povahou života v nej. Nech hovoríme o akýchkoľvek aktivitách. Ani jedna dlhšia výpoveď učiteľky neodznej celá, je prerušovaná povelmi organizujúcimi „nezbedníkov“, či vypovedajúceho samého „*A ja, keď som tak išiel...*“ „*Nekrič, ja ťa dobre počujem...*“ „*...tak, tak tam tatino vtedy povedal...*“ „*Ado, nebúchaj s tým, choď sa pekne hrať!*“ – obráti hlavu opäť smerom k Sebastianovi „*že tam bol taký veľký požiar.*“

Ako príklad uvádzame pieseň „Čížiček, čížiček“, sprevádzanú pohybom, zaznamenanú na telovýchovnej chvíľke. Deti už spojenie pohybu a textu piesne poznali.

Čížiček, čížiček vtáčik maličký Chyť sa!, či ty vieš čížiček ako sejú mak?

aj tak tak, sejú mak, Sejeme pekne mak! aj tak tak, sejú mak Sejeme tak, aby sme nebuchli kamaráta, aj tak sejú mak.

Čížiček, čížiček David, pekne sa chyť, vtáčik maličký, či ty vieš čížiček chyť sa! ako rastie mak?

Aj tak tak, rastie mak, aj tak tak rastie mak, aj tak tak rastie mak, aj tak rastie mak.

Čížiček, čížiček, vtáčik maličký Ester, kam ťaháš?, či ty vieš čížiček ako kvitne mak?

Aj tak tak, kvitne mak Simona, ako kvitne mak?, aj tak tak kvitne mak, aj tak tak kvitne mak, aj tak kvitne mak. Kristínka, pod' sa s nami hrať! Ideme ďalej!

Čížiček, čížiček vtáčik maličký, či ty vieš čížiček Počkaj, nikam nejdeme! ako lámu mak?

Aj tak tak, lámu mak, aj tak tak, lámu mak, aj tak tak lámu mak, aj tak lámu mak.

Čížiček čížiček, vtáčik maličký, či ty vieš čížiček ako melú mak? Kubo, ešte raz budeš ťahať a pôjdeš si tam sadnúť a nebudeš sa s nami hrať!

aj tak tak, melú mak, aj tak tak, melú mak, aj tak tak melú mak, aj tak melú mak.

Čížiček, čížiček, vtáčik maličký, či ty vieš čížiček, ako jedia mak? Pozeraj, ako jeme mak!

Aj tak tak, jedia mak, aj tak tak, jedia mak, aj tak tak, jedia mak, aj tak jedia mak.

S prerušovaniami, ako i s celkovou časovou organizáciou aktivít v škôlke, o ktorých viac píšeme nižšie, súvisí i skutočnosť, že činnosti sa musia skončiť ešte pred tým, ako je záujem dieťaťa o ne vyčerpaný, či naopak začať skôr ako je dieťa pripravené zaoberať sa nimi – koncentrovať sa na ne. Z hľadiska sprostredkovania poznatkov je to možno neefektívne, no dieťa si i takýmto spôsobom uvedomí záväznosť časového rámca a jeho následnosti. Dieťa sa tak učí fungovať podľa stanoveného plánu, pochopiť, že aktivity majú určený začiatok, koniec, následnosť a trvanie. *Samko je prvý deň v triede, najskôr sa pozeral, sedel opodiaľ a nereagoval na ponuky, ktoré na neho neustále učiteľka chrlila, potom sa však išiel hrať so stavebnicami. Asi po desiatich minútach učiteľka dáva povel „Deti, upraceme si hračky.“ Samko reaguje „Ale ja sa chcem hrať.“ Učiteľka vysvetľuje: „Už ideme papať teraz, potom sa budeme zasa hrať.“ „Ale ja som už doma jedol.“ „Tak aspoň ochutnáš, teraz nám pod' aj ty pomôcť, pod' ukážem ti, no, vidíš, aký si šikovný.“ Deťom je režimom dňa sprostredkované i to, že konkrétna aktivita musí byť vykonávaná v konkrétny čas, ktorý „musíme stihnúť“.*

- **Časová organizácia - „A teraz pôjdeme spinkať?“**

S predchádzajúcimi situáciami súvisí režim dňa v škôlke, časová následnosť činností, ktoré sú dennodenne opakované v rovnakom poradí. Ráno sa deti hrajú, cvičia, desiatujú, majú zamestnanie – didaktickú aktivitu, obliekajú sa, idú na prechádzku, vyzliekajú, obedujú, prezliekajú, spia – odpočívajú, prezliekajú, olovrantujú a hrajú a to buď vonku alebo dnu. Deti síce nie sú spočiatku vystavené konkrétnemu programu dňa a jednotlivých aktivít. Najskôr nevedia o ich plánovitosti, ich opakovaním v rovnaké dni, v rovnaký čas sa im však dostávajú „pod kožu“. S pribúdajúcimi mesiacmi strávenými v škôlke môže každé dieťa povedať čo sa bude diať v nasledovnom čase. *Deti desiatujú „Čo budeme potom? Pôjdeme spinkať?“ „Nie, najprv mám pre Vás prekvapenie, a potom pôjdeme von.“*

Organizovanosť, konštantnosť, systém, predvídateľnosť umožňuje dieťaťu orientovať sa ako v priestore, tak i v čase. Škôlka je stabilným prostredím, kde predmety, sociálne vzťahy i aktivity zostávajú približne rovnaké deň po dni, týždeň po týždni. Deti tak nadobúdajú režim, učia sa následnosti činností a tým i následnosti dňa. *„Ja chcem ísť domov!“ „Veď aj pôjdeš, ešte si trošku zacvičíme, niečo si povieme, najeme sa, odpočinieme si a pojdeme všetci, veď čo by sme tu robili!“* Organizáciou a fungovaním škôlky, takpovediac na vlastnej koži, pocítia rozdiel medzi pracovným týždňom a víkendom *„Dneska je sobota?“ „Dnes je piatok, zajtra je sobota. Najkrajší deň v týždni, lebo vtedy sa nejde do škôlky.* Deti tu majú šancu zistiť, že okrem „normálnych“ pracovných dní a víkendu existujú ešte i sviatky, či prázdniny. Ak i nemajú starších súrodencov, ktorí vtedy nemusia do školy, môžu túto skutočnosť spozorovať na odlišnej organizácii života v škôlke – učia ich iné pani učiteľky, sú v inej triede *„Doneste si tie autá z našej triedy, budeme tu celý týždeň“ „Óó, celý deň?“ „A ty si čo? Nepočúval si, čo som vám včera hovorila? Sú prázdniny.“* Popríklad sú spojené s inými deťmi *Ado sa pýta učiteľky „Kde sú prváci? Je nás málo“.* Skutočnosť, že si deti postupne na režim ako taký navykajú, ukazuje i nasledovná situácia - *Sebastian sedí po desiatej na lavičke a začína sa vyzliekať, učiteľka si ho všimne a reaguje slovami „No, ty si tu už dlho nebol, toto nebol obed, veď je iba ráno, nejdeme ešte spinkať!“*

V základnej škole je čas na rôzne činnosti presne vymedzený, ohraničený zvonkami. V materskej škole je síce časové rozloženie aktivít voľnejšie, no napriek tomu dosť viažúce. Funkciu zvonenia akoby zastáva hygiena – cikanie a umývanie rúk. Že bude nasledovať nová aktivita sa implicitne dozvedáme z povelu *„Deti, kto má dlhé rukávy si ich vyhrnie, kto potrebuje ísť na záchod a umyjeme si ruky.“* Vykonanie hygieny dieťa nachvíľu vytrhne z priestoru a po návrate doň – vždy na lavičku, kde sa všetci počkajú – už nasleduje čosi iné, ako sa dialo predtým.

- **„No, kam patrí citrónik?“ alebo priestorová organizácia**

Ďalšou črtou škôlkarskeho života navodzujúcou predstavu organizácie a poriadku je skutočnosť, že každý predmet v triede, každá osoba v konkrétnom čase „má svoje miesto“ – *„sahneme si pekne na miesto, na lavičku“.* Deti sa upratovaním naučia nielen to, že je treba zanechávať po každej činnosti poriadok a každý si uprace to, s čím sa hral, ale i to, že každý predmet, má miesto, kam patrí. Okrem toho, že to uľahčuje orientáciu v priestore sa tak deti dozvedajú, že svet má pravidlá a systém. Novinkou pre dieťa je prináležanie do veľkého, vydeleneho priestoru škôlky a jednej jej konkrétnej triedy. Do tohto priestoru patria len „kamaráti“ a učiteľky, rodičia pri „odovzdávaní“ dieťaťa zostávajú na prahu triedy. Škôlka nie je voľne prístupným priestorom pre svet „tam vonku“ - je otvorená iba presne určený čas ráno a určený čas poobede. Prichodzí sú kontrolovaní školníčkou – sediacou na stoličke, pri otvorených dverách najmladšej triedy, priamo oproti vchodovým dverám. Mimo tohto časového rozpätia musia rodičia zvoniť a školníčka im prichádza otvoriť. Deti zostávajú a pohybujú sa v rámci priestoru triedy, každý pohyb mimo musí byť ohlasovaný

učiteľke *Nikolas* otvára dvere vedúce do chodby, učiteľka „A ty kam ideš?“ „*Toto si dám do skrinky.*“ „A pustila som ťa ja?“ „A, nie“.

Dieťa nemá stanovené konkrétne miesto pri stole v triede, pri formácii na vychádzke, pri jedle v jedálni, na cvičení, či pri čakaní na lavičkách (ako je tomu neskôr v škole) – jeho priestor je určovaný operatívne, podľa potreby je konkretizovaný. Ak sa pozeráme na priestorovú organizáciu škôlky, vychádza teda viac z prepojenia s konkrétnymi aktivitami, dieťa zisťuje, že tie sa vykonávajú vždy v priestore na to určenom – cvičí sa na koberci, maľuje, kreslí, modeluje a je sa za stolom, behá sa vonku „*Ester, čo tu lietaš ako víchor, čo si na dvore?*“ Počas dňa sa nepohybuje v spálni „*Ej, ale, poďme von odtiaľ! Tam sa nehrajte, tam sa spinká!*“ V jedálni sa je iba keď je veľký počet detí – u prvákov „*Poďme, dnes ideme jesť do jedálne.*“ „A prečo?“ „*No, lebo je vás veľa.*“ Na dvor sa ide iba ak neprší „*No, dnes je tam škaredo, nepôjdeme von, budete sa hrať tu v triede.*“ „A budeme sa hrať s motorkou?“ „*Nie, na motorke môžeme jazdiť iba na dvore, v triede nie.*“

Nech sú ich skúsenosti nadobudnuté v domácom prostredí akékoľvek, v materskej škole sú deti obklopené stabilným, usporiadaným, štylizovaným prostredím – účinok tohto ešte vzrastie, ak si uvedomíme, že sú mu vystavené po dlhý čas v kombinácii s neustálym, mnohonásobným opakovaním tých istých činností.

• **Aj zajtra je deň a kolektívne hračky**

S novým životom vo veľkej skupine, plnej rovnako na seba zameraných detí, súvisí i dostupnosť materiálneho vybavenia triedy pre jednotlivé dieťa. V rodine sa dieťa musí s hračkami a inými predmetmi podeliť iba so súrodencami. V škôlke je mnohokrát jedna hračka pre všetky deti, či iba jeden, tak atraktívny predmet, akým je triangel, na zamestnaní. Deti nielenže musia počkať, kým sa dostanú na radu, niekedy musia dokázať prekonať to, že sa na radu vôbec nedostanú. Musia sa naučiť žiť s tým, že „*i zajtra je deň*“. Toto sa deje v prostredí, v ktorom vidia, že žiaduce aktivity, hračky pred ich očami má niekto iný – „*Ja chcem byť kohútik!*“ „*Budeš, pozri, čo je tu detí, nemôžeš byť stále, aj poobede je deň, aj zajtra je deň.*“ V materskej škole sa deti stretávajú so situáciami, kedy si musia nielen uvedomovať prítomnosť druhých, brať ohľad na ich existenciu, potreby a vyrovnáť sa s nesplnením svojich momentálnych túžob, predstáv – „*Ja tam chcem sedieť!*“ „*A ja chcem modré z neba, proste tam nebudeš sedieť, pretože tam sedí Kika.*“ Alebo „*Teraz vám dám pastelku a môžete urobiť cestičku.*“ Kubo: „*Ja chcem inú pastelku.*“ Učiteľka: „*Akú som ti dala, takou budeš robiť. To by sme len dve hodiny hľadali pastelky.*“

S nevôľou učiteľiek sa stretávali hračky z domu „*Teraz si zasa doniesla koňa, každý je zvedavý, chce sa pohrať a ona nie. Akurát aby som strážila a robila policajta – ako včera s tými Kubovými autami. Ved' tu majú dost' hračiek, tak nech sa hrajú s tými!*“ Tieto sú novosťou atraktívne a často kvôli nim vznikajú spory medzi deťmi „*To je môj diviáčik. On mi zobral diviáčika. Nech mi ho vráti. To je môj diviáčik!*“ Učiteľky teda, po pochválení sa prinesenou hračkou ostaným deťom, akoby odkladajú svet domova spolu s hračkou do skrinky „*No, len aby si si ich dobre strážil, ja tu detektíva robiť nebudem! Chod' si ich radšej odložiť do skrinky, dobre?*“ Až potom, pri škôlkarských hračkách, sa môže poukázať na ich nevlastnenie nikým a všetkými zároveň - „*To je mojéé!*“ „*Čo je tvoje. Nič tu nie je tvoje, akurát ty sama si svoja.*“ Alebo „*Požičajte si to, vymeňte sa! Nie? No, vy ste kamošky, teda! Ester, vymeňte sa, s Kristínkou ste sa dlho hojdali, pustite teraz iných!*“

• **Hierarchia inštitúcie alebo „Uvidíš, pôjdeš k pani riaditeľke!“**

Okrem časovej a priestorovej organizácie deti nadobudnú i skúsenosť s inštitúciou ako organizáciou, ktorá má zamestnancov s určenými povinnosťami a rôznymi právomocami. V materskej škole sú matkine povinnosti prerozdelené medzi tri pracovné pozície.

Výchovu a opatrovanie zastáva učiteľka, upratuje školníčka a varí kuchárka. Nadriadenou všetkým je pani riaditeľka. Jej pozícia a právomoc je deťom sprostredkovaná nasledovne - ak deti odmietajú poslúchať učiteľky, je tu ešte pani riaditeľka, ktorá môže situácie vyriešiť: „Ja sa na vás pozerám Ad'ko, ak sa ti tu nepáči, môžeš ísť k pani riaditeľke!“ alebo „Ester pošlem ťa preč, pôjdeš k pani riaditeľke, uvidíš. Tak pekne si cvičila a teraz robíš veci úplne od vecí!“ či „Adrián, pod'me do kola a cvičiť na zvieratká, alebo chceš ísť do triedy pani riaditeľky?“.

Deti tiež postupne zistia, že každej triede prináleží určitý status, a s ním spojené správanie. Prváci sú „ešte malí“ a preto im treba požičať hračky a nechať im ich prednostne, „aby neplakali“ – akoby to bola aktivita, ktorá je pre nich najcharakteristickejšia. Viackrát sme boli svedkami toho, ako pani učiteľky najstaršej triedy prišli s nezbedníkmi k malákovi a vyhrážali sa im umiestnením k „bábätkám“, ak sa „nebudú slušne správať“, prípadne „Pani učiteľka, mňa sem dali, lebo som sa smial“. Žeby veľkáci mali už skúsenosti akým spôsobom môže (či lepšie povedané nemôže) zasiahnuť pani riaditeľka, tak učiteľky v ich prípade dávajú prednosť „hanbe“ a priestorovou separáciou?

Záver

Kaščák o školskej socializácii hovorí „je zrejmé, že pôsobenie na dieťa v takto formalizovanej organizácii má za následok osvojenie si istých špecifických návykov, stereotypov a automatizmov, zodpovedajúcich charakteru danej organizácie, ktoré potom jednotlivec môže veľmi ľahko aplikovať v obdobne formalizovaných organizáciách (organizáciách práce, štátnych a verejných organizáciách)“ (2006, str. 61). Jackson na základe svojich pozorovaní realizovaných na základných školách tvrdí, že skryté kurikulum zdôrazňuje špeciálne návyky akými sú: učiť sa čakať ticho, precvičovanie si prekážok, pokúšať sa kompletizovať prácu, byť neustále zamestnaný, spolupráca, preukazovanie oddanosti ako učiteľom, tak i vrstovníkom, byť čistý, upravený a zdvorilý.

Snaha o odhalenie tohto fenoménu v materskej škole je samozrejme ohraničená určitými špecifikami, predovšetkým tými, týkajúcimi sa veku detí. Vzhľadom na to, že našou skupinou sú deti od 2,5 do 3,5 roka, spolu sú v triede nesystematicky trištvrte roka, o subkultúre detí ešte nemôže byť reč. Preto ani o problémoch vychádzajúcich z preukazovania oddanosti súčasne učiteľke a „kamarátom“ nemá zmysel uvažovať. V materskej škole sme identifikovali predovšetkým situácie, ktoré dieťa usmerňujú, aby čakalo na splnenie svojich priání a umožňujú mu precvičovať vysporiadavanie sa s prekážkami. Významné skúsenosti nadobudne prostredníctvom časopriestorového usporiadania i organizáciou inštitúcie.

Analýzy, ktoré sme tu prezentovali vychádzajú z nášeho prvého systematického zahĺbenia sa do dát zozbieraných v triede. Pokúsili sme sa o stručný pohľad a analýzu socializačných odkazov skrytého kurikula materskej školy. Rozhodne ich však nepokladáme za vyčerpané a vyššie spomínané témy, i tie, nad ktorými dosiaľ uvažujeme budeme ďalej rozvíjať a spracúvať, predovšetkým v rámci dizertačnej práce.

Pohľad ktorý sme zvolili mal za cieľ upriamiť pozornosť na pozitívne dôsledky socializačných odkazov skrytého kurikula. Akokoľvek drsne vyznievajú niektoré analyzované situácie, alebo ich zosumarizovanie, musíme si uvedomiť, že tieto sú účelovo zoskupené a prezentované údaje sme zozbierali počas ôsmich mesiacov pozorovania v triede. Jackson hovorí: „Skutočnosť, že každý nemôže byť vypočutý, každá otázka nebude zodpovedaná ku spokojnosti a nie všetky žiadosti budú vyplnené sú súčasťou

skúseností, ako žiť v škole – naučiť sa ako sa vzdať svojich momentálnych túžob, želaní a čakať na ich vyplnenie“ (1990, str. 15).

Literatúra:

JACKSON, W.P. 1990. *Life in the Classrooms*. New York: Teacher College Press. ISBN 0-8077-3034-3.

KAŠČÁK, O. 2006. *Moc školy: O formatívnej sile organizácie*. Bratislava, Trnava: VEDA a Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 80-8082-053-8.

KOŤA, J. – HAVLÍK, R. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.

KOŤA, J. 1996. Poslání školy. In: *Pedagogika*, roč. 46, str. 318 – 328.

LYNCH, K. 1989. *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, an Appraisal*. London: The Falmer Press. ISBN 1-85000-574-5.

MAREŠ, J. – RYBÁŘOVÁ, M. 2003. *Skryté kurikulum na vysoké škole*. In: Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11.výroční mezinárodní konference ČAPV: Zborník referátov [CD-ROM] Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

MARGOLIS, E. – SOLDATENKO, M. – ACKER, S. – GAIR, M. 2001. *Hiding and Outing the Curriculum*. In: *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York – London: Routledge. ISBN 0-415-92758-7.

MEIGHAN, R. 1981. *A Sociology of Education*. London: Cassell Educational Ltd. ISBN 0 304 31587 7.

ŠTECH, S. 2003. *Škola nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky*. In: *Pedagogika*, roč. 53, č. 4, s. 418 – 435.

Kontakt:

Mgr. Markéta Filagová
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta UK v Bratislave
Račianska 59
Bratislava 813 34
SR

marketa.filagova@fedu.uniba.sk