

Kaščák, Ondrej

**Rituály a skryté kurikulum, alebo, Kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie?
: teoretická (a biografická) rekonštrukcia**

Studia paedagogica. 2009, vol. 14, iss. 2, pp. [29]-40

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115391>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

RITUÁLY A SKRYTÉ KURIKULUM ALEBO KAM V PEDAGOGIKE ZARADIT' RITUÁLNE ŠTÚDIE? TEORETICKÁ (A BIOGRAFICKÁ) REKONŠTRUKCIA

RITUALS AND THE HIDDEN CURRICULUM OR WHERE SHOULD RITUAL STUDIES BE CLASSIFIED WITHIN EDUCATION? A THEORETICAL (AND BIOGRAPHICAL) RECONSTRUCTION

ONDREJ KAŠČÁK

Abstrakt

Stat' predstavuje pokus o lokalizáciu rituálnych štúdií v teoretickom a metodologickom prostredí vied o výchove. Základné paradigmatické (ale aj biograficky fundované) „spojenectvo“ sa nachádza s koncepciami tzv. skrytého kurikula, pričom z týchto koncepcií sa vyberajú konštitutívne znaky tohto „spojenectva“ (existencia manifestnej a latentnej stránky formatívnych javov, význam rutinizácie pri odštepovaní manifestného od latentného a pod.). Metodologické „spojenectvo“ sa identifikuje s etnografickým prístupom, s ktorým bývajú spájané aj koncepty skrytého kurikula. Zo systematického hľadiska možno identifikovať napojenie na tzv. reflexívne vedecké paradigmy, v pedagogike integrované v systematicke tzv. reflexívnej vedy o výchove.

Kľúčové slová

skryté kurikulum, rituálne štúdie, rutiny, etnografický prístup, obrat k pedagogickej každodennosti, reflexívna veda o výchove

Abstract

The paper is an attempt to localize ritual studies within the theory and methodology of educational sciences. A fundamental paradigmatic (but also biographically-based) “alliance” can be found with the concepts of the so-called hidden curriculum, the latter providing a ground for selecting features constitutive of this “alliance” (overt and covert aspects of formative phenomena, importance of automating the process of splitting the overt from the covert etc.). A methodological “alliance” is found with the ethnographic approach, one associated with concepts of the hidden curriculum, too. As for the systemic point of view, ritual studies may be seen as akin to the so-called reflexive paradigms, integrated within the so-called reflexive education science in educational theory.

Keywords

hidden curriculum, ritual studies, routines ethnographic approach, turn to educational of the everydayness, reflexive education science

Úvod

V ostatnom období sme sa snažili rozvinúť smer rituálnych štúdií aj na oblasť vied o výchove či už na teoretickej alebo na empirickej úrovni (pozri Kaščák, 2004, 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b). Okrem ďalších rôznorodých možností využitia poznatkov z tejto oblasti v pedagogickom sektore (napr. v didaktickom či intervenčnom zmysle slova) sa však otvára zásadná otázka, aké je miesto týchto pôvodne etnologických otázok v spleti pedagogických paradigiem, teoretických sústav a výskumných preferencií. Predložená stat' je práve snahou o objasnenie tejto otázky, pričom toto objasnenie má formu teoretickej a zároveň aj biografickej rekonštrukcie. Rekonštrukcie preto, lebo je podľa nášho názoru dôležité pozrieť sa späť na vývoj našich skúmaní, ktoré sa vyvíjali špecifickým smerom, až dospeli k skúmaniu školských rituálov. Táto vývojová cesta mala implicitný charakter a jej rekonštrukcia má za cieľ zexplicitniť ju. Samozrejme že ak rekonštruujeme subjektívizované teoretické a výskumné preferencie, tak má táto rekonštrukcia nevyhnutne aj biografický podtext.

1. Selektívne čítanie konceptov skrytého kurikula

Rekonštrukcia začína pri koncepciách z oblasti tzv. skrytého kurikula. Treba priznať, že termín „skryté kurikulum“ patrí do kategórie akýchsi „kašovitých slov“ (Meighan, 1982). Nie len v súčasnosti, ale aj v časoch zavedenia tohto termínu do pedagogických diskusií sa tento termín uvádzal v súvislosti s rôznorodými neoficiálnymi školskými fenoménmi týkajúcimi sa jednak neoficialít žiackeho života, učiteľského pôsobenia, ako aj pôsobenia školskej organizácie ako takej. Sambell a McDowell (1998, s. 391) uvádzajú, že skryté kurikulum „je priliehavá metafora, ktorá opisuje neurčitú, ťažko vymedziteľnú a amorfnú povahu toho, čo je implicitné a je zapustené v edukačných skúsenostiach v kontraste k prejavom formálneho kurikula“. Vzhľadom na takúto metaforickosť, a teda pojmovú neurčitosť, odporúčajú niektorí súčasní autori (u nás napr. Švec, 2006), aby sme sa tomuto termínu vyhýbali. Z terminologického hľadiska ide o úplne oprávnenú požiadavku, no ukazuje sa, že daný termín sa tak intenzívne zakorenil v globálnom pedagogickom diskurze (tisíce článkov v uznávaných periodikách, samostatné konferencie, výskumné centrá), že ignorovanie tohto termínu už v súčasnosti nie je možné, a to aj preto, lebo sa stal akýmsi „zakládnadlom“ najmä ľavicovo liberálnej školskej politiky, do značnej miery podporovanej európskymi štruktúrami (napr. v podobe ambícií odhaľovať skryté formy reprodukcie sociálnych nerovností v škole s následným cieľom eliminovať ich – viď oblasť rodovej rovnosti).

Pojmovo jednotiaci aspekt termínu **nenachádzame v opisovaných fenoménoch** školského života, pretože ich spektrum je veľmi rôznorodé a zahŕňa napr. analýzy interakcií medzi učiteľmi a žiakmi a ich hodnotenie účastníkmi interakcií, zahŕňa tiež analýzy rovesníckych interakcií, analýzy vplyvu školskej organizácie na žiakov a taktiež aj analýzy obsahu vzdelávania. Jednotiaci moment nachádzame v **spôsobe vnímania školskej reality**, ktoré je typicky diferentné. Pre analytický pohľad daných koncepcií je typické diferencovanie medzi **neoficiálnymi** školskými fenoménmi a fenoménmi oficiálnymi, medzi **nereflektovanými** školskými fenoménmi a reflektovanými, medzi **vedľajšími** produktmi školského života a naplánovanými produktmi. Ph. Jackson (1990, s. 10), autor, ktorý ako prvý použil termín „skryté kurikulum“, v tejto súvislosti uvádza: „Charakteristiky školského života, ku ktorým teraz uprieme svoju pozornosť, nebývajú spomínané žiakom, alebo prinajmenšom nie tak priamo, aby to bolo zjavné im alebo bežnému pozorovateľovi.“

Skrytosť teda znamená akúsi **prvotnú nezjavnosť**, pretože relevantné školské fenomény nie sú prvoplánové, ale sú viac-menej prekryté buď oficiálnym diskurzom, zabehaným spôsobom nazerania, proklamovaným pedagogickým cieľom a pod. Prvotná nezjavnosť a prekrytosť fenoménov vyjadrených termínom „skryté kurikulum“ sa v relevantných textoch často pretavuje do **kontrastného hovorenia** napr. o „zákulisí“ školského života oproti jeho „javisku“ či o „podzemnom živote žiakov“ oproti školskému životu na povrchu (Zinnecker, 1978), o „hlbšej vrstve“ školy namiesto povrchovej vrstvy (Langeveld, 1968) či o školských „šumoch“ ako opozitu zreteľných proklamácií (Henry, 1965).

1.1 Relevantné aspekty skrytosti

Podľa koncepcií skrytého kurikula je rozdiel medzi ľahko zaznamenateľnými, manifestnými, a teda povrchovými javmi a javmi, ktoré možno označiť aj ako latentné. Ak si zoberieme jazykové prejavy účastníkov školského života, tak pohľad koncepcií skrytého kurikula sa nevyčerpáva analýzou ich manifestných prejavov. Mnohé z nich skúmajú, v akom vzťahu sú na vyučovaní explicitné proklamácie k za-jazykovým (alebo paralingvistickým) fenoménom, akým je napr. modalita reči, a k mimojazykovým fenoménom, ako je reálne správanie sa a činnosť. Na tejto ambícii je vidieť opäť diferentný a relačný prvok koncepcií skrytého kurikula – v tomto prípade, **v akom vzťahu je diskurzivita s nediskurzivitou**. Či už Becker (1952) pri skúmaní výučby čítania alebo Hollingshead (1967) pri skúmaní konzultovania učiteľiek s rodičmi museli konštatovať, že existuje základný rozpor medzi vedomými výpoveďami učiteľiek o týchto činnostiach a ich reálnym správaním, a že ich reálne správanie ide dokonca proti oficiálnemu školskému diskurzu zdôraz-

ňujúcemu princíp rovnosti šancí medzi žiakmi. Aj v našom prípade, keď sme napr. viedli s učiteľkami materských škôl (ďalej len MŠ) rozhovory o významе riekaniек a slovných rytmizácií pri prechádzaní z jednej činnosti na inú, tak v manifestnom vedomí učiteliek fungovali tieto činnosti ako prostriedky na dosahovanie cieľov najmä v kognitívnej oblasti. Dlhodobá terénna skúsenosť však ukazovala skôr na socializačné a disciplináčnе využívanie najmä v podobe kondicionovania správania (Kaščák, 2007). Manifestný diskurz jednoducho nemusí korešpondovať s činnosťou a jej efektmi.

Ak hovорíme o vzťahu medzi diskurzivitou a nediskurzivitou, tak zjavnú diskurzívnu sféru tvoria **učebné texty a obsah vzdelania**. Ani v tomto prípade nemusí existovať súlad medzi proklamovaným a reálne dosahovaným. V tejto oblasti sa uplatnili najmä feministické koncepcie skrytého kurikula, ktoré ukázali, že mnohé učebné texty, ktoré primárne nemajú smerovať k odovzdávaniu sociálnych hodnôt, ale k vzdelanostnému rozvoju (napr. učebnice jazykov), v konečnom efekte ovplyvňujú psychiku žiakov v podobe reprodukcie tzv. rodovo stereotypných sociálnych predstáv (Popp, 1996). V obsahu vzdelania tak môžu byť ukryté určité sociálne významy a posolstvá, ktoré môžu mať vplyv na správanie žiakov. Podobnú skúsenosť, no nie z kriticky feministického, ale z funkcionalistického hľadiska uvádza A. Giddens (1998). Podľa neho je „vplyv ‚skrytých učebných osnov‘ vo formálnom vzdelávaní... zrejme rozhodujúci. Pri výučbe vedy nie je dieťaťu prednášaný len obsah technických poznatkov, ale je mu tiež odovzdávaná bezpodmienečná úcta k technickému vedeniu všetkého druhu, čo je pre všeobecné sociálne postoje omnoho dôležitejšie“ (Giddens, 1998, s. 83). Neplánovaným sociálnym efektom výučby prírodných vied je podľa neho to, čo označuje ako „dôvera abstraktným“ alebo „expertným systémom“ – v súčasnej pretechnizovanej dobe veľmi významný latentný sociálny obsah.

2. Metodologické pozadie

Dostať sa za manifestný diskurz znamená sledovanú realitu detailne poznať, žiť v školskom teréne a preniknúť do jeho symbolickej reality, no na druhej strane nenechať sa strhnúť identifikáciami reprezentantov školy, a mať teda analytický odstup. Znamená to mať status dlhodobo prítomného externého výskumníka. Je zjavné, že požiadavka dlhodobej angažovanosti v školskom teréne s cieľom hlbšie preniknúť do sveta významov objektu skúmania je kompatibilná s **kvalitatívnym výskumným prístupom**. Typický je príklad priekopníka koncepcie skrytého kurikula – Ph. Jacksona, ktorý bol pôvodne stúpencom kvantitatívnej metodológie. Tá mu však neumožňovala zodpovedať na nové výskumné otázky v súvislosti s jeho koncepciou skrytého kurikula. Jeho priekopnícky výskum skrytého kurikula je následne vý-

sledok trojročného kvalitatívneho účastníckeho pozorovania siedmych tried 1.–4. ročníka základnej školy doplneného o neštruktúrované interview s miestnymi učiteľmi. U ďalšieho klasika, J. Henryho, išlo o šesť rokov trvajúce účastnícke pozorovania. Účastnícke pozorovania a neštruktúrované interview použili aj H. S. Becker a A. B. Hollingshead. Etnografické štúdie malých sociálnych skupín žiakov nám z klasikov koncepcie skrytého kurikula poskytuje P. Willis, J. Zinnecker, pričom Zinnecker (spolu s Zehrfeldom) podporuje svoj výskum ďalšou často využívanou metódou – videoanalýzou. Každý z uvedených autorov dlhodobo sledoval rôzne podoby interakcií v školskom prostredí.

Až dlhodobá terénna skúsenosť, ktorá vedie k tomu, čo C. Geertz (2000) označuje ako „hustý“ opis vedúci k nasýteným dátam, nám pomáha preniknúť do implicitných obsahov sociálnych skúseností aktérov školského života. Tento prístup sa v kvalitatívnej metodológii označuje ako **etnografický**. „Etnograf získava množstvo deskriptívnych záznamov a snaží sa prisúdiť nejaký zmysel a význam jednotlivým odpozorovaným akciám a vypočutým replikám“ (Šedřová, 2007, s. 123–124). Osobná skúsenosť s dátami a dlhodobá prítomnosť v teréne štartuje u výskumníka procesy „sociologickej imaginácie“, ktorá „nám dáva možnosť nahliadnuť za... samozrejmosť“ (Nedbáľková, 2007, s. 113–114), teda chápať hlbšie súvislosti toho, čo sa na prvý pohľad zdá banálne či neproblematické. Napr. v našich skúmaníach interakcií v MŠ (Kaščák, 2007) by zaznamenané privítanie detí učiteľkou mohlo byť chápané ako banálna pozdravná rutina, no dlhodobá prítomnosť v teréne ukázala, že v režime sledovanej materskej školy funguje privítanie v dvoch situáciách, pričom v situácii príchodu dieťaťa do školy plní táto rutina zjavné pozdravné funkcie, zatiaľ čo v situácii po ukončení ranných hier má opätovné a svojou formou analogické uvítanie najmä implicitné kolektívizačné a disciplinárne funkcie – transformáciu detskej identity na žiacku (plnila funkciu prechodového rituálu). Etnografický prístup tak pomáha preniknúť za zjavné. Klasik školskej etnografie, P. Woods (1986), pritom uvádza, že etnografický prístup sa hodí na skúmanie vplyvov organizácie na jednotlivcov, na skúmanie procesov socializácie žiakov najmä v obdobiach prechodu z jedného vzdelávacieho stupňa na iný, na skúmanie rovesníckych kultúr, či na skúmanie interakčných stratégií medzi učiteľmi a žiakmi.

3. Od rutín k rituálom

Skúmaniu školských, najmä interakčných rutín sa venovala väčšina klasikov koncepcií skrytého kurikula, a práve štúdium interakčných rutín sa chápe aj ako významná súčasť školskej etnografie (Pýchová, 1993). Z hľadiska koncepcií skrytého kurikula sú rutiny zaujímavé preto, lebo pri utváraní rutin-

ného konania (neustálym opakovaním) sa zjavná telesná dimenzia činnosti oddeľuje od hlbinej. Neustálou repetíciou sa tak **vzďaľuje vedomie od zmyslu**, zmysel sa skrýva za násosy činnosti, ktoré si aktéri dodatočne racionalizujú, a tak vzniká **rozpor medzi manifestným vedomím a implicitným zmyslom**. Rutinizácia činností je teda procesom postupného zabúdania na racionalitu praxe, procesom odsúvania reflexie telesnosťou. Preto má podľa P. Bourdieua – francúzskeho teoretika koncepcie skrytého kurikula – školská prax podobu tzv. „implicitnej pedagogiky“ (1979, s. 200). Rutinizácia školského života vedie k tomu, že „konajúci nikdy celkom presne nevedia, čo robia“, ich činnosť má „viac zmyslu, ako sami vedia“ (1987, s. 127). Bourdieuho slovami: „ruky a nohy sú plné skrytých imperatívov“ (Bourdieu, 1979, s. 128). Rutinizácia teda tvorí základ praktík, ktoré následne označujeme ako tradičné. Práve rutinizáciou činností často vzniká rozpor medzi reflexiou a činnosťou, medzi diskurzivitou a nediskurzivitou. V rutinizovaných činnostiach však nachádzame množstvo „skrytých imperatívov“ – zabudnutých cieľov a zámerov. H. S. Becker (1952) napr. ukázal, ako sa do rutín trestania žiakov postupne nevedome vkrádajú motívy sociálnej diferenciacie a rutina sa stáva nositeľom sociálneho znevýhodňovania.

3.1 Školské rituály a skryté kurikulum

Dôvodov na prepojenie rituálnych štúdií s koncepciou skrytého kurikula je viacero. V prvom rade sa **v rituáloch uplatňuje množstvo rutinných praktík** (často ide o nacvičené zautomatizované predstavenie), praktík, v ktorých je telesná dimenzia – dimenzia ich vykonávania, oddelená od dimenzie účelu a zmyslu. Zmysel činnosti nie je súčasťou vedomia o činnosti. Napr. rituál uvítania prvákov pozostáva z mnohých či už učiteľských (príhovory, obdarovávanie) alebo žiackych rutín (presuny, pódiové rutiny, sľub), ktorých zmysel a intencionalita zostávajú najmä žiakom často ukryté. „Úkony sa účastníkom samým javia ako ‚vonkajškové‘, ako im nie vlastné“ (Humphrey, Laidlaw, 1994, s. 88). Konanie je tak vedené zvonka, pričom plná reflexia takéhoto konania nie je možná. Pôsobenie na jedinca v rámci rituálneho kontextu a jeho efekty sa tak stávajú netematizovanou, skrytou záležitosťou.

Ďalší dôvod pre skúmanie školských rituálov z hľadiska koncepcie skrytého kurikula je metodologický. **Rituály totiž predstavujú tradičný predmet etnológie** a v rámci nej **etnografického výskumného prístupu**. Výskumná tradícia koncepcií skrytého kurikula tak korešponduje s výskumnou tradíciou rituálnych štúdií, pričom sa samotný etnografický prístup pôvodne vyvinul zo skúmania rituálov v etnológii. Už v rámci etnológie sa poukázalo na implicitné socializačné procesy odohrávajúce sa v rituáloch, napr. na procesy nereflektovanej transformácie identity účastníkov rituálu. A vôbec nie je náhoda, že klasik školskej etnografie, P. Woods (1986), odporúča ako

vhodnú oblasť etnografického výskumu skúmanie procesov socializácie žiakov v obdobiach prechodu z jedného vzdelávacieho stupňa na iný. Pri prechode z jedného vzdelávacieho stupňa na iný totiž v školách prebiehajú tzv. „prechodové rituály“ (Van Gennepe, 1997), v ktorých na pozadí zjavných činností a prehovorov prebieha implicitné učenie sa detí.

Toto implicitné učenie však býva často zastreté vedomými proklamáciami organizátorov rituálov. V **explicitnom diskurze** reprezentantov školy sú školské rituály akési zvláštne nadstavbové udalosti slúžiace prezentácii školy navonok. Majú teda skôr pridanú hodnotu a nechápu sa ako fundamentálny prostriedok žiackej socializácie. Konečnou cieľovou skupinou, na ktorú je explicitne rituál zameraný, je tak najčastejšie rodina alebo verejnosť – pretože rituál sa chápe ako predstavenie. To je manifestná stránka rituálu. Ak sa však zameriame na latentnú stránku, na **procesy vnútri rituálnej dynamiky**, tak sa ukazuje, že ritualizácia školských aktivít predstavuje mocný socializačný prostriedok pre ovplyvňovanie aktívnych vykonávateľov rituálnych činností a že dokonca aj v rámci tradičných a verejných škôl často dochádza k zmenám na psychickej úrovni, napr. v prípade hlbšej identifikácie sa učiteľov a žiakov so školou a prežívania pocitov intenzívnej školskej spolupatričnosti. Naopak môže rituálna dezorganizácia viesť k dezorientácii detí a oslabovať ich väzbu so školou (Mullis, Fincher, 1996; Scully, Howell, 2008).

V našich výskumoch sme sledovali mnohé školské rituály a ukázalo sa, že v rituáloch často dochádza, najmä na implicitnej úrovni, k významnému socializačnému pôsobeniu na ich aktérov. Pôsobeniu, ktoré často nereflektujú ani organizátori daných aktivít a ani ich adresáti. Ukazuje sa teda, že v školských rituáloch funguje spomínaná „implicitná pedagogika“.

Ak spomenieme napr. naše analýzy slávností uvítania prvákov do základnej školy (Kaščák, 2009a), tak v nich možno identifikovať viaceré stratégie „implicitnej pedagogiky“. Rôzne stratégie vedú k **nereflektovanej transformácii detskej identity na žiacku**. Často ide o implicitné, dokonca až archaické socializačné praktiky, ktoré poznáme už z rituálov napr. prírodných spoločenstiev, ktorých význam zostal zabudnutý, no ktoré sú zároveň funkčné aj v súčasnosti. Klasickým prostriedkom transformácie identity účastníka rituálu je napr. **priestorová separácia** – zaznamenali sme mnohé stratégie spontánneho priestorového izolovania detí počas uvítacej slávnosti, keď sa napr. deti zoraďovali na schodisku pred vstupom do jedálne, keď v jedálni majú počas príhovorov sedieť v samostatne vyčlenenom priestore, keď majú vstupovať do triedy samé a rodičia majú zostať vonku, keď získavajú vlastné miesto v triede. V nadväznosti na tradičnú etnológiu sa potvrdzuje aj oddeľujúci význam priestorového prvku prahu dverí, s ktorým sa spontánne pracuje pri daných slávnostiach. Významný vplyv na spontánnu transformáciu detskej identity na žiacku má individualizované vyvolávanie detí pred obecenstvo a priradovanie ich k jednotlivým triedam a učiteľkám (ne-

skôr priradovanie mena k miestu v lavici či školským predmetom). Rutina priradovania sa deje na základe **predčítavania mena a priezviska** a zdôrazňovaním spojenia priezviska a triedy (napr. na zoznamoch na dverách tried). Existencia tejto klasickej stratégie (v kmeňových iniciačných rituáloch sa deťom pridružuje nové meno) súvisí podľa M. Kučeru s hlbinným významom priezviska. Priezvisko totiž vyjadruje príslušnosť k prvej spoločenskej skupine – rodine. Tým sa spontánnym spôsobom docieľuje ľahšie splynutie individuality s novou spoločenskou organizáciou (Kaščák, 2009a).

Implicitné stratégie kultúrnej reprodukcie sa však netýkajú len detí. U detí sa reprodukuje pripravenosť fungovať v organizácii a identifikácia s ňou, u rodičov zase pripravenosť zveriť dieťa inštitúcii a dôverovať jej pôsobeniu. Tento implicitný fenomén označuje D. Ratcliff (2001) ako „latentnú spiritualitu“. Ide o **implicitné sprostredkovanie viery v školu a jej reprezentantov**. Podľa J. Zirfasa (2004, s. 56) sa táto viera posilňuje spontánnym oddeľovaním detí od rodičov, keď si dieťa učiteľka odvedie do triedy a pre rodiča sa triedne dianie stáva tajomstvom. Opustením dieťaťa už rodičovi nezostáva nič iné ako dôverovať učiteľke, dôverovať škole a veriť vo funkčnosť systému.

Kľúčová časť zaškolenia sa tak deje mimo verejnej kontroly (preto nezostáva rodičovi nič iné, len veriť), za javiskom oficiálnych vystúpení a proklamácií, je to už medzi učiteľkou a deťmi v triede. Analýzy oficiálneho a neoficiálneho zaškoľovania ukázali zaujímavé rozdiely medzi javiskom a zákulisím. Na javisku zaškoľovania (najmä na úrovni oficiálnych príhovorov) sa totiž inscenuje predstava školy ako veľkej kamarátskej rodiny plnej pochopenia a pomoci, zatiaľ čo na úrovni vnútrotriednych rituálov (napr. sľub poslušnosti) sa inscenujú hodnoty disciplíny a výkonu. **Latentná triedna socializácia tak nemusí korešpondovať s tou manifestnou**, pričom tá manifestná môže podľa Zirfasa (2004, s. 53) dokonca predstavovať akési „ideologické zavádzanie“. V niektorých prípadoch teda môže ísť aj o vedomé zavádzanie zo strany vedenia školy s cieľom prezentovať školu pred rodičovským auditoriom v idealizovanom svetle (Kaščák, 2009). V takýchto prípadoch je pri skúmaní školských rituálov relevantná aj druhá, a síce nemecká tradícia hovorenia o skrytom kurikule ako o tzv. „**tajnom učebnom pláne**“ (nem. heimlicher Lehrplan), kde je prítomná črta vedomého utajenia, zamlčania alebo manipulácie. V tejto trochu odlišnej tradícii sa neskúma skrytosť ako dôsledok nerefektovania rutinného konania. Neskúma sa implicitný význam, latentný zmysel spontánnych praktík. Kľúčovou sa tu stáva nevedomosť manipulovaného a skryté intencie manipulátora. Táto línia však v súčasnosti netvorí nosnú líniu koncepcii skrytého kurikula, pretože ide o extrémne prípady, ktoré súvisia so školskou indoktrináciou tematizovanou najmä v súvislosti s kritikou minulých totalitných režimov (napr. Nitzschke, 1966).

4. Skryté kurikulum, rituálne štúdie a veda o výchove

Ak si máme položiť záverečnú otázku, kam vo vedách o výchove smerujú rituálne štúdie ako súčasť koncepcií skrytého kurikula, tak sa javí ako podstatné začať pri tzv. obrate k „**pedagogickej každodennosti**“ od 80. rokov 20. storočia – pri tendenciách vychádzajúcich najmä z fenomenologickej tradície, ktorá legitimizovala kvalitatívny výskumný prístup. Pedagogika sa pod vplyvom týchto trendov začala chápať najmä ako „veda o konaní“ (Lenzen, 1996), čiže veda o každodenných pedagogických interakciách a rutinách. Za ostatných 20 rokov však táto orientácia nadobudla určité deformácie. Drvivá väčšina výskumov realizovaných v zmysle hesla obratu ku každodennosti skončila pri opise zjavných povrchových aspektov správania sa vo výchovno-vzdelávacích situáciách bez snahy pochopiť jeho zmysel či štruktúrne súvislosti daného správania sa. Každodennosť tak zostala lapená v jej bezprostrednosti a prítomnosti, takže „šanca orientovania sa na každodennosť na prevedenie pedagogiky do paradigmatickej fázy skúmania základov“ (Lenzen, 1996, s. 36) nebola využitá. Skúmanie každodennosti môže viesť k skúmaniu napr. základov výchovných vzťahov či základov kultúrnej transmisie, no tento potenciál zostal nevyužitý.

Podľa D. Lenzena (1996) je „rekonštrukcia“ súčasných orientácií na pedagogickú každodennosť možná len vtedy, ak zohľadníme „diferenciu medzi zovňajškom a bytím, medzi štruktúrami povrchu (pozorovateľným každodenným konaním) a pod nimi ležiacou ‚hlĺbkou‘ (orientáciami pedagogického konania)“ a zriekneme sa „kauzálnych analýz, ktoré len vzťahujú jedny povrchové fenomény k iným povrchovým fenoménom“ (1996, s. 38). Je zjavné, že práve základná orientácia koncepcií skrytého kurikula vychádza z už v úvode uvedenej diferencie medzi manifestným a latentným a snahy nezostať len na úrovni povrchných kauzálnych analýz. Spolu so svojou kvalitatívno-výskumnou orientáciou **sú preto koncepty skrytého kurikula vrátene rituálnych štúdií veľmi vhodným komplementom doterajšieho vývoja výskumu pedagogickej každodennosti.**

Výskumy vychádzajúce z uvedených konceptov majú potenciál pochopiť latentný zmysel a motívy konania vo výchovno-vzdelávacích súvislostiach a prispieť k skúmaniu základných pedagogických otázok. Rozširujú obzor vnímania pedagogickej skutočnosti, upriamujú pozornosť na zabudnuté alebo menej zjavné kontexty, čím zvyšujú citlivosť pedagógov na mnohé netematizované aspekty pedagogickej skutočnosti. Prínos týchto výskumov je najmä **v rozširovaní reflexivity** – či už v rámci praxe pedagogického výskumu alebo školskej praxe. Schopnosť vnímať pedagogickú skutočnosť viackontextovo a reflektovať aj jej implicitné štruktúry má byť základom pre súčasnú, pomerne intenzívnu konceptuálnu snahu o etablovanie tzv. „**reflexívnej vedy o výchove**“ (Lenzen, 1996), ktorú možno v rámci súčasných

pohybov v sociálnych vedách dať do súvislosti s popularitou tzv. reflexívnej sociológie (Giddens, Bourdieu a iní), kde ide o systematické kultivovanie citlivosti vnímania sociálnych javov či už **z antropologického, historického alebo kritického pohľadu** (Petrušek, 1998, s. 168).

Tieto druhy analytickej citlivosti požadujú aj súčasní stúpenci reflexívnej vedy o výchove a je zaujímavé, že uvedené citlivosti rozvíjajú rôzne línie koncepcií skrytého kurikula, ktoré sme opísali v súhrnnej monografii (Kaščák, Filagová, 2007). Citlivosť na historické hlbinné súvislosti rozvíja **funkcionalistická línia**, ktorá vysvetľuje pôvodný, zabudnutý zmysel zdanlivo nezmyselných tradičných pedagogických rutín. Citlivosť na antropologické súvislosti rozvíja **deskriptívna línia**, ktorá analyzuje základy medziľudských vzťahov odvíjajúcich sa v bežných pedagogických interakciách. Kritické vnímanie rozvíja **kritická línia**, ktorá skúma možné deformácie v pôsobení skrytého kurikula a snaží sa týmto deformáciám predchádzať. Odhalené implicitné predsudky sú tu predmetom kritiky a rozvíjajú to, čo Lenzen považuje za jeden z najvýznamnejších stavebných kameňov reflexívnej vedy o výchove, a síce tzv. „**rizikové vedenie**“ (Lenzen, 1996, s. 110), ktoré vychádza so všetkých vyššie uvedených aspektov pedagogickej reflexivity.

Kultivácia pedagogickej reflexivity a rizikového vedenia prostredníctvom výskumu skrytého kurikula je osobitne aktuálna v čase reformy vzdelávania. Poskytuje analytické vedomie o pedagogických javoch, ktoré majú byť predmetom reformy – takže pomáha dôslednejšie pochopiť či už ich zmyslupnosť, alebo naopak, ich neproduktívnosť.

Literatúra

- BECKER, H. S. Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 1952, roč. 25, č. 8, s. 451–465.
- BOURDIEU, P. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.
- BOURDIEU, P. *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.
- GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: Slon, 2000.
- GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Slon, 1998.
- HENRY, J. *Culture Against Man*. New York: Vintage, 1965.
- HOLLINGSHEAD, A. B. *Elmtown's Youth. The impact of social classes on adolescents*. New York: John Wiley, 1967.
- HUMPHREY, C., LAIDLAW, J. *The Archetypal Actions of Ritual*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- JACKSON, W. P. *Life in the Classrooms*. New York: Teacher College Press, 1990.

- KAŠČÁK, O. Školské rituály a školské ritualizácie. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis* [online], 2004. Ser. D, roč. 8, s. 56–59. Dostupné na: <http://pdfweb.truni.sk/down/ACTAFP/2004/2004d.pdf>
- KAŠČÁK, O. Prechodové rituály v materskej škole. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 312–334.
- KAŠČÁK, O. Materská škola ako miesto profánnych a magicko-náboženských prechodových rituálov. *Český lid – Etnologický časopis*, 2008a, roč. 95, č. 4, s. 337–353.
- KAŠČÁK, O. Význam výročných a situačných rituálov v školskom prostredí. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis* [online]. Ser. D, 2008, roč. 12, s. 12–19. Dostupné na: <http://pdfweb.truni.sk/down/ACTAFP/2008/2008d.pdf>
- KAŠČÁK, O. Stať sa žiakom – školská socializácia v prechodových rituáloch vstupu do základnej školy. *Pedagogika*, 2009a, roč. 59, č. 4, s. 12–26.
- KAŠČÁK, O. Význam a miesto rituálov v pedagogickej teórii a praxi. *Pedagogická orientace*, 2009b, roč. 19, č. 2, s. 38–52.
- KAŠČÁK, O., FILAGOVÁ, M. *Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007.
- LANGVELD, M. J. *Die Schule als Weg des Kindes: Versuch einer Anthropologie der Schule*. Braunschweig: Westermann, 1968.
- LENZEN, D. *Handlung und Reflexion: Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz, 1996.
- MEIGHAN, R. *A Sociology of Education*. London: Cassell Educational Ltd., 1981.
- MULLIS, F., FINCHER, S. F. Using rituals to define the school community. *Elementary School Guidance & Counseling*, 1996, roč. 30, č. 4, s. 243–252.
- NEDBÁLKOVÁ, K. Etnografie (Jedna ruka kreslí druhou aneb Jak se dělá etnografický výzkum). In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 112–123.
- NITZSCHKE, V. *Zur Wirksamkeit politischer Bildung II. Schulbuch-Analyse*. Frankfurt am Main: Max Traeger Stiftung, 1966.
- PETRUSEK, M. Anthony Giddens – Teoretik strukturace a modernity. In GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Slon, 1998, s. 159–195.
- POPP, U. Individualisierung, Schule und der heimliche Lehrplan der Geschlechtersozialisation. In HELSPER, W., KRÜGER, H. H., WENZEL, H. (eds.). *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, s. 276–298.
- PÝCHOVÁ, I. K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 4, s. 405–413.
- RATCLIFF, D. Rituals in a School Hallway: Evidence of a Latent Spirituality of Children. In *Annual Meeting of University of Georgia's Qualitative Interest Group (QUIG)*, Athens: Georgia, 2001, s. 3–23.
- SAMBELL, K., McDOWELL, L. The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1998, roč. 23, č. 4, s. 391–402.
- SCULLY, P., HOWELL, J. Using Rituals and Traditions to Create Classroom Community for Children, Teachers, and Parents. *Early Childhood Education Journal*, 2008, roč. 36, č. 3, s. 261–266.

- ŠEĎOVÁ, K. Škola jako terén. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 123–126.
- ŠVEC, Š. Prečo nie je u nás rozvinutá teória cieľového programu? (Predslov). In *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 5, s. 449–450.
- VAN GENNEP, A. *Přechodové rituály: Systematické studium rituálů*. Praha: Lidové noviny, 1997.
- WOODS, P. *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- ZEHRFELD, K., ZINNECKER, J. Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch: Analyse einer gefilmten Unterrichtsstunde. In ZINNECKER, J. (ed.). *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz, 1975, s. 72–100.
- ZINNECKER, J. Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In REINERT, B., ZINNECKER, J. (Eds.). *Schüler im Schulbetrieb: Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbek: Rowohlt, 1978, s. 29–121.
- ZIRFAS, J. Die Inszenierung einer schulischen Familie. Zur Einschulungsfeier einer reformpädagogischen Grundschule. In WULF, CH. et al. *Bildung im Ritual: Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag, 2004, s. 23–68.

O autorovi

Doc. PaedDr. ONDREJ KAŠČÁK, Ph.D. je vysokoškolským učiteľom na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity. Zaoberá sa výskumom sociokultúrnych základov výchovy a vzdelávania a etnografickým prístupom k skúmaniu školskej reality. Zaoberá sa taktiež kritickou analýzou vzdelávacích reforiem a expertíznou činnosťou v oblasti predškolského a základného vzdelávania.

Kontakt: okascak@truni.sk

About the author

ONDREJ KAŠČÁK teaches at the Preschool and Elementary Education Department, Faculty of Education, Trnava University. He is involved in researching the sociocultural foundations of education and upbringing and the ethnographic approach to school practice research. His professional interests also include critical analysis of educational reforms and expertise in preschool and elementary education.

Contact: okascak@truni.sk