

ÚHLÝ POHLEDU

ROMAN ŠVAŘÍČEK

Ondrej Kaščák, Markéta Filagová:

Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikulu.

Trnava: Typi, 2007. 156 s. ISBN 978-80-8082-169-2.

Donald Roy ve své dnes již klasické etnografické práci (1959) popsal jednání dělníků pracujících šest dní v týdnu u továrního pásu vyrábějícího plastové součástky. Pracovníci se střetávali s ohromnou monotónností práce, a tak si vyvinuli rozličné strategie v boji s touto jednotvárností. Royovi se na základě dvouměsíčního zúčastněného pozorování povedlo detailně vylíčit sociální interakce dělníků, kterými narušovali plynutí práce a času. Operátoři pásů si díky rozrušení a rozfázování běhu času utvářeli „přirozené“ prostředí malé „neformální“ sociální skupiny v krátkých tematicky laděných svačinových pauzách (pauza na kávu, pauza na broskev, pauza na banán, pauza na kolu). Pravidelně se opakující schéma odpočinkových časů naplněné různými druhy verbálních interakcí se tak stalo klíčovým zdrojem uspokojení z práce. Toto pravidelné narušení institucionálního řádu však nemělo negativní dopad na produktivitu práce a stalo se její přirozenou součástí.

Ondrej Kaščák a Markéta Filagová se ve své knize *Javisko a zákulisie školy* pokoušejí podobně vylíčit neintencionální žákovské a učitelské strategie, které jsou pevnou součástí oficiálního (organizačního a kulturního) scénáře instituce zvané škola. Ústředním tématem recenzované knihy je tedy skryté kurikulum.

Skryté kurikulum bylo velkým tématem vzdělávací politiky 70. let dvacátého století, ale i v posledních letech vzbuzuje mnohé otázky s ohledem na rovnost přístupu ke vzdělání, na mnohdy nerozvážené přebírání zahraničních konceptů výchovy a vzdělávání, na politickou povahu školy¹, na působení trhu na školu² a na metodologické problémy zkoumání tohoto fenoménu. Dnes je skryté kurikulum všeobecně známým termínem, ale ve většině publikací se zpravidla popisuje jen málo zevrubně,

¹ Vztah školy, rodiny a politiky popisuje s důrazem na rozdělení veřejných a soukromých hodnot Lipman (1991).

² Podle Balla (1999) dnešní podoba trhu v oblasti škol působí velmi silně na žáka jako druh skrytého kurikula, neboť školy o žáky zápasí v boji o finanční prostředky, a to mění hodnoty a prostor školy.

bez citování autoritativních pramenů (srv. Havlík, Kot'a, 2002) a bez důkladného empirického výzkumu.

Recenzovaná kniha se skládá ze dvou hlavních částí. První polovinu tvoří analytické zkoumání teoretických pohledů na skryté kurikulum a je postaveno na bohaté odborné literatuře se širokým geografickým záběrem (Bernfeld, Bourdieu, Jackson, Henry apod.). Existující teorie rozdělují autoři do tří skupin podle hodnotícího přístupu ke skrytému kurikulu na funkcionální, kritický a deskriptivní přístup. Existují i jiné způsoby dělení přístupů ke skrytému kurikulu, například v přehledové studii Mareše a Rybářové (2003) nalezneme následující přístupy: systémový (sociálně-politický), profesionalizační (sociologicko-psychologický), procesuálně-produktivní (pedagogický), sociálně-kulturní (pedagogicko-antropologický) a sociálně-klimatový přístup (sociálně-psychologický a pedagogicko-psychologický).

Dělení použité v recenzované knize je dobře zvoleno, neboť odráží velmi podstatnou, často však opomíjenou složku pedagogických věd, a tou je ideologie. Kniha tak provádí čtenáře skrze podrobnou analýzu ideologického rozměru náhledů na skryté kurikulum, ať už se to týká funkcionalismu (konzervativní pozice), deskriptivního přístupu (Goffman) nebo kritického přístupu (levicový aktivismus s odkazy na Marxe).

Kaščák a Filagová se hlásí ke konzervativismu, potažmo k funkcionalismu a jejich příznání je cenné s ohledem na téma knihy – skryté kurikulum, které je velmi odlišně nazíráno podle ideologického postoje jeho posuzovatele. Slovenská pedagogická scéna se z tohoto pohledu jeví jako více ideologicky vyhraněnější než česká, což dokazují i další knihy (např. Kaščák, Žoldošová, 2007). Slovenští pedagogičtí konzervativci se ostře staví proti populární zjednodušené pedagogice „tvorivosti“ a „alternativních metod“, tedy tzv. „soft pedagogice“.

Recenzovaná kniha je právě zajímavá i z epistemologického hlediska, neboť ukazuje klasické, tradiční vidění edukačního prostředí (oficiální kurikulum) pootočené o několik stupňů (za oponou skryté kurikulum). Jako by škola byla krystalem, kterým můžeme otáčet³ a vždy se budeme dívat na totéž z jiného úhlu a s jiným světlem a takto sledovat „obyčejné“ fenomény školy, jako jsou katedra učitele a lavice žáků, přestávky a zvonění, nošení soukromých věcí do školy, předstírání únavy u žáků či hromadnost výuky ve škole. Podíváme-li se na známé jevy, které nám pro jejich bezsmyslnost a nerefluktovanost mohou připadat iracionální, pod jiným úhlem pohledu můžeme objevit jejich skrytou racionalitu. Autoři zde odhalují povahu sociálních věd současné doby: nehledají potvrzení správnosti určité teorie, ale nabízejí další pohledy na školu a učení, díky čemuž se celkový obraz stává komplexnějším. Rozmanitost přístupů ke zkoumaným jevům by se neměla potlačovat, ale mělo by se na ni nahlížet jako na inspirační zdroj.

³ Podobně se snaží Richardsonová (2005) uchopit v konceptu krystalizace. Krystal je symetrický, odráží na sobě světlo a vytváří různé barvy pod odlišnými úhly pohledu. Koncept krystalizace vyjadřuje, že nemusí existovat jediná cesta, jak prezentovat určitou skutečnost, ale mnoho pohledů, které jsou motivovány především naším cílem a záměrem. Lidský svět není jednodimenzionální, ale multidimenzionální.

Kniha se tedy nezaobírá pouze deskriptivním či dramaturgickým pojetím (Goffman) na skryté kurikulum, jak by mohl napovídat její titul, ale třemi základními přístupy. Prvním přístupem je funkcionalismus nazírající školu jako integrální součást společenských systémů, které zprostředkovávají racionální proces adaptace. Škola má podle zastánců této teorie předávat základní univerzální společenské a kulturní hodnoty a normy, a tímto umožnit přechod dítěte z rodiny do veřejného, odosobněného světa dospělých.

Na to navazují zastánci kritického přístupu a ukazují, že kurikulum je sice jedno a ztělesňuje pouze jeden dominantní charakter společnosti, ale žáci jsou heterogenní sociální skupinou. Oficiální a skryté kurikulum si často protirečí, říkají dále, což vede ke zprostředkování nerovnosti v mnoha oblastech (sociální, genderové). Jak se to děje? Skryté kurikulum školy připoutává žáky k jejich původní sociální skupině a znemožňuje jim tak například postup do jiných, vyšších sociálních vrstev. Škola nemá neutrální charakter, říkají kritičtí pedagogové. Politická angažovanost je u těchto autorů velmi silná, levicově orientovaná a příznávaná. Zajímavé je také sledovat, jak zastánci kritického přístupu (Giroux, Shor, McLaren) ostře napadají školu, ale zároveň se pokoušejí vybudovat nové teorie, či spíše aktivistické politické strategie, které by situaci ve škole zlepšily (kritika Bourdieho).

Třetí typ přístupu ke skrytému kurikulu Kaščák a Filagová označují jako deskriptivní a mají tím na mysli přístup založený na etnografickém výzkumu a interpretativní sociologii. Logika tohoto přístupu je odlišná od obou předchozích, neboť zkoumání jde induktivní cestou: nejprve se zabývá důkladným terénním výzkumem, vytvořit věrohodný popis organizační struktury školy, a teprve poté interpretovat pozorované jednání. Cílem je zachytit takové organizační mechanismy školy, které by měly univerzální platnost. Žáci, vědomi si požadavků školy, používají sekundární přizpůsobení (Goffman) jako strategii narušení oficiálních pravidel, na což mohou učitelé reagovat selektivní změnou těchto pravidel. I v deskriptivním přístupu najdeme ideologii: data nejsou odrazem reality, ale jsou sociálně konstruovaná, a pokud z nich vyvozujeme závěry, činíme s ohledem na naše intelektuální zázemí.

Jedním ze základních problémů zkoumání skrytého kurikula je jeho uvědomování či neuvědomování si samotnými aktéry edukačních procesů. Autoři knihy vycházejí z předpokladu nevědomosti a nereflekтовanosti skrytého kurikula aktéry (učitelé, žáky). Podle Kaščáka a Filagové vžitost, všednost a každodennost způsobuje neuchopitelnost skrytého kurikula jednajícími. Můžeme souhlasit s tím, že skryté kurikulum není žáky reflektováno na diskurzivní rovině úvah, ale na druhou stranu vidíme, že žáci uplatňují různé strategie narušující oficiální požadavky školy jako instituce (a to již v mateřské škole, kde se například pokoušejí vyhnout cyklicky se opakujícím činnostem uklízení, s. 70).

Žáci a učitelé jsou tedy objekty organizačních struktur a mechanismů skrytého kurikula školy, ale sami se aktivně vůči němu vymezují pomocí mnoha strategií. Tvzení autorů, že skryté kurikulum je nereflekтовané, tak může vyvolávat další otázky: Jak si sami žáci „skryté kurikulum“ konstruují? Jak by vypadal terénní výzkum zaměřený na hlasy žáků? Jak by takový výzkum konfrontoval například závěry funkcionalistického přístupu ke skrytému kurikulu, že reformní úsilí vedoucí ke zmírnění

atmosféry strachu, prohry a boje ve škole nutně vede k nebezpečí vzniku společnosti strašpytlů (Henry, s. 33)?

Pokud budeme naslouchat konverzacím některých učitelů, zaslechneme cosi o drzejší generaci žáků, než byly generace před rokem 1989. Je možné, že se žáci od devadesátých let ocitají v jiném společenském klimatu, které odkrývá a zejména tematizuje některé aspekty skrytého kurikula školy. Došlo tedy nikoliv k morálnímu selhání rodičů a jejich dětí, ale k proměně nazírání na funkci školy a na autoritu učitele, dvě témata silně spojená s existencí skrytého kurikula. A právě v důsledku změny dnešní žáci odlišně reagují na některé aspekty skrytého kurikula (např. kázeň či příkazy učitele) a nechovají se podle „starého“ skrytého kurikula. Skryté kurikulum je zčásti odhaleno, je dovoleno jej tematizovat, a dokonce se proti němu kriticky stavět. Jednoduše řečeno, žák ví, že učitel či škola nedisponují neomezenou autoritativní mocí a že může jejich rozhodnutí zpochybňovat. Jestliže řeknu svému dítěti, že jeho učitel není neomylný, nemá absolutní moc, stejně jako žádná instituce, dítěti odkrývám skrytý scénář školy, což může vést ke zpochybňování tohoto scénáře dítětem.

Je tedy skryté kurikulum neuvědomované, nebo nerefektované samotnými aktéry edukace? To je poměrně nejednoznačná otázka a zřejmě bude zapotřebí dalších výzkumů k jejímu objasnění.

Druhá polovina knihy sestává z etnografického výzkumu skrytého kurikula v mateřské škole.⁴ Jestliže Atkinson kdysi prohlásil, že etnografický výzkum znamená ušpinit si ruce daty, pak recenzovaná kniha je příkladem kvalitního kvalitativního výzkumu. Při čtení kvalitativních výzkumů často nejednoho čtenáře napadne otázka: kdy a za jakých okolností mohou být závěry platné pro jiné skupiny lidí v jiných prostředích? Kaščák a Filagová odpověď na tuto otázku nenechávají na čtenáři, ale v celé empirické části svoje závěry otevírají dialogu s dosavadní teorií.

Výsledky empirického zkoumání a celý analytický příběh jsou v knize rozdrobeny do dvaceti krátkých příběhů, což je v kvalitativním výzkumu postup méně častý. Tento způsob až didakticky důsledně ilustruje tři možné přístupy ke zkoumání skrytého kurikula. Základní myšlenka je tato: podívejme se na nasbíraná data optikou tří přístupů rozpracovaných v první části knihy a u každého přístupu podejme několik ilustrativních příkladů z výzkumu. Autoři tímto způsobem analyzují vlastní etnografické zúčastněné pozorování a řadí jej do zmíněných tří skupin. Detailně přitom vykreslují běžný život v mateřské škole a popisují například pašování zakázaných předmětů do školy, předstírání žáků, strategii sekundárního přizpůsobení, rozdělení rolí učitelem, žákovské vyrovnávání se s odmítáním při uspokojování vlastních potřeb či rozdílů v nazírání učitelů na chlapce a dívky. Nikoliv nezajímavé je, kromě humorně podaných příběhů (s. 104), zejména zkoumání skrytého kurikula s ohledem na výchovně-vzdělávací proces ve třídě.

Skryté kurikulum patří k těm fenoménům pedagogických věd, které budou ovlivňovat školu bez ohledu na konkrétní program školy. Nejpodstatnější jevy sociálního

⁴ Empirický výzkum navazuje v mnohém na Kaščákovu inovativní zkoumání každodenních přechodových mikrorituálů v mateřské škole (2007) a na Filagově výzkum genderové socializace (2005).

světa jsou však často ty, kterým je věnována jen minimální pozornost. Kaščák a Filagová se ve své znamenité knize pokoušejí tento trend obrátit.

Literatura

- BALL, S. J. *Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher!* Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, September 2–5, 1999.
- FILAGOVÁ, M. *Materská škola cez rodové okuliare*. Pedagogika, 2005, č. 3, s. 248–263. ISSN 0031-3815.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- KAŠČÁK, O. *Moc školy. O formátivej síle organizácie*. Bratislava: Veda, 2006. 168 s. ISBN 8022409057.
- KAŠČÁK, O. Prechodové rituály v materské škole. In ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitatívny výskum v pedagogických viedach. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 312–334. ISBN 978-80-7367-313-0.
- KAŠČÁK, O., ŽOLDOŠOVÁ, K. (eds.). *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans, 2007. 276 s. ISBN 978-80-969777-6-5.
- LIPMAN, M. *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press, 1991. 280 s. ISBN 0-521-40911-X.
- MAREŠ, J., RYBÁŘOVÁ, M. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2003, s. 99–122.
Dostupný z <<http://klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>>.
- RICHARDSON, L. *Handling Qualitative Data*. London: SAGE, 2005. 208 s. ISBN 0-7619-4258-9.
- ROY, D. F. „Banana Time“: *Job Satisfaction and Informal Interaction*. Human Organization, 1959, 18, s. 158–168. ISSN 0018-7259.
- SHOR, I. *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. 286 s. ISBN 0-226-75357-3.

O autorovi

Mgr. ROMAN ŠVARÍČEK působí jako asistent na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se výzkumu profesního rozvoje učitelů, metodologii kvalitativního výzkumu a filozofii pedagogických věd. Kontakt: Ústav pedagogických věd, FF MU, A. Nováka 1, 602 00 Brno.

Kontakt: svaricek@phil.muni.cz.

About the author

Mgr. ROMAN ŠVARÍČEK works as a lecturer for the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. He studies teacher career development, qualitative research methodology and philosophy of educational sciences.

Contact: svaricek@phil.muni.cz

