

# Skryté kurikulum vo svetle metodologického holizmu a metodologického individualizmu

Lukáš Bomba

Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline

Redakci zasláno 1. 8. 2012 / upravená verze obdržena 19. 11. 2012 / k uveřejnění přijato  
20. 11. 2012

**Abstrakt:** Štúdia analyzuje problém skrytého kurikula v škole ako problém teoreticko-metodologický. Porovnáva individualistické a holistické prístupy pri skúmaní, meraní a analyzovaní skrytého kurikula. Cieľom štúdie je ukázať, že nezrovnalosti v chápaní a v definovaní skrytého kurikula pramenia z jeho paradigmatického neukotvenia, a to ako teoretického, tak metodologického. V štúdiu sú teórie skrytého kurikula rozdelené na dve skupiny. Teórie prvej skupiny sú charakterizované ako individualistická paradigma a teórie druhej skupiny zase ako holistická paradigma. Následne sú identifikované v týchto paradigmách základné východiská, z ktorých vychádzajú. Na príkladoch empirických štúdií sa príspevok snaží ukázať, ako je teoretický základ paradigmy aplikovaný v empirickom skúmaní skrytého kurikula. Prichádzame k záveru, že definovanie a chápanie skrytého kurikula podmieňuje metodologický prístup jeho skúmania, ktorý spätne vytvára teóriu skrytého kurikula. V individualistickej paradigme je tak skryté kurikulum chápané skôr ako súčasť každodenného procesu implicitnej socializácie dieťaťa cez jednotlivé konanie, či akty jednotlivcov, zatiaľ čo v holistickej paradigme má skryté kurikulum nadindividuálnu inštitucionalizovanú povahu ako ideológia, či mechanizmus reprodukcie.

**Kľúčové slová:** skryté kurikulum, škola, metodologický individualizmus, metodologický holizmus

## 1 Úvodom

Socializačný a výchovno-vzdelávací proces v škole v sebe nesie vždy na jednej strane zjavné, na strane druhej skryté aspekty. Zjavným je celé pole poznatkov, informácií a nadobudnutých vedomostí, rovnako tak aj zručností ako písanie, čítanie, počítanie a výchovné štýly. Neznámymi, inak povedané skrytými aspektmi socializácie a vzdelávania, zostávajú obsahy, hodnoty, pravidlá správania sa či skúsenosti, ale aj hodnoty a postoje, ktoré sa žiak naučí a interiorizuje, ktoré môžu, no nemusia tvoriť obsah učebného plánu. Skryté kurikulum nie je výsostne problémom pedagogiky ako vednej disciplíny. Touto problematikou sa zaoberajú aj sociológia výchovy a rovnako tak aj sociálna psychológia. Myslím si, a nie som sám (napr. Kaščák & Filagová,

2007), že skrytému kurikulu nebola doteraz venovaná náležitá pozornosť. Pri tejto problematike väčšinou skončíme pri konštatovaní, že skryté kurikulum existuje a žiaci si ho v škole osvojujú. Problematika skrytého kurikula „nadobudla podobu akejsi všetko absorbujúcej teórie – čo je, samozrejme, nezmysel“ (Kaščák & Filagová, 2007, s. 24).

Mojou snahou v tomto článku je predstaviť problém skrytého kurikula, ktorý je nejednoznačne chápaný a široko definovaný ako problém teoreticko-metodologický. Problém chcem riešiť tak, aby moje uchopenie poskytovalo metodologický priestor a predpoklad pre výskum skrytého kurikula. Myslím si, že skryté kurikulum nemôže byť skúmané z pozície substancializmu. Vsadenie problematiky do kontextu rôznych teórií (v širokom chápaní tohto pojmu) a jeho definovanie ako problému metodologického načrtne možné vysvetlenia prítomnosti skrytého kurikula v škole ako v špecifickej inštitúcii. Rovnako tak umožní aj posun ako vo vysvetľovaní fungovania a dynamiky školského prostredia, tak aj v dôsledkoch, ktoré nesie jeho existencia. Štúdia je omnoho bližšia pohľadu sociológie výchovy ako pedagogiky, čo vyplýva z autorových obmedzení v tejto téme, ktoré sú dané profesionálnym zameraním.

## 2 Skryté kurikulum – čo ním vlastne myslíme?

Pojem *skryté kurikulum* sa odvodzuje od *kurikula formálneho*. Formálne kurikulum je široko povedané obsah vzdelávania, ktoré žiaci získavajú v škole. Průcha (2002, s. 243) upozorňuje, že v pedagogike sa chápe kurikulum v zásade dvoma spôsobmi. Buď „prakticky v zmysle konštruovania a analýzy konkrétnych kurikul a ich správania sa v reálnom edukačnom procese, alebo po druhé ako získané skúsenosti“. Tak isto vieme, že v škole žiaci nezískavajú len poznatky a skúsenosti, ktoré boli plánované, ale dostáva sa im oveľa viac. Toto „oveľa viac“ nevieme presne uchopiť, už napríklad len preto, že nie je ujasnené, či týmto pojmom budeme myslieť to, čo bolo žiakovi odovzdané, alebo to, čo bolo žiakom zvnútornené – kurikulum ústretové a kurikulum sprostredkujúce (Maňák & Janík, 2009, s. 117).

Hranicu medzi skrytým kurikulumom a kurikulumom formálnym (najmä čo sa týka jeho zvnútornenej stránky u žiaka) je neľahké stanoviť. Samotné výučbové plány (oficiálne formálne kurikulumá) sú plné informácií a obsahov, ktoré boli a sú často kritizované spoločenskými vedcami za to, že umožňujú, alebo priam sprostredkujú *reprodukcii tried, genderových, rasových a ďalších nerov-*

ností. Príkladom môže byť článok od Matusa a McCarthy (2003), ktorí kritizujú etnocentrizmus školských kurikul. Hovoria, že školy tým čo učia, vytvárajú kultúrnu bariéru medzi „starým obyvateľstvom“ Spojených štátov amerických, emigrantmi a krajinami tretieho sveta. Takýto stav umožňuje deformované chápanie *kultúry* ako jazyka, estetiky a folklóru. Zabúda sa na to, že *kultúra* je fenomén ovplyvňujúci každý ľudský akt. Samotné formálne kurikulá prechádzajú zmenami a reformami, pretože sú považované za zastarané či slúžiace ideológii. Smith (2003) hovorí, že v posledných desaťročiach sa vzdelávanie a vzdelávací systém zmenili. Zdôrazňuje sa úspech namiesto kultivovania, deregulujú sa profesijné učiteľské odbory pre zvyšovanie súťaženía medzi učiteľmi, vzdelávacie kurikulum sa externalizuje a na jeho vytváraní sa podieľa čím ďalej tým viac inštitúcií, ktoré so vzdelávaním bezprostredne nesúvisia. Vzdelávacie kurikulum zároveň musí slúžiť potrebám globálneho kapitalizmu, oddelujú sa témy „učenia sa a vyučovania“ od témy „školského manažmentu“ atď. (Smith, 2003, s. 38). Formálne kurikulum sa prelína v efektoch svojej prítomnosti v spoločenskej a edukačnej realite so skrytým kurikulumom. Práve túto skutočnosť vybadali a do nej vsadili svoje výskumy tí, čo odvodzujú chápanie skrytého kurikula od jeho vplyvu na školskú úspešnosť žiaka (napr. Joughim, 2010; Becker, Geer, & Hughes, 1968, cit. 1995; Snyder, 1971; Miller & Parlett, 1974). Na druhej strane ďalší chápu skryté kurikulum v omnoho širšej perspektíve (napr. Apple, 1990; Giroux, 1981; ale aj Illich, 1973). Ako uvidíme neskôr, obsah skrytého kurikula je chápaný aj ako obsah ideológie prevládajúcej v spoločnosti.

Je ťažké potom súhlasiť so Švecom (2008), ktorý prekladá a definuje pojem skryté kurikulum ako „obsah vzdelávania a výcviku, ktorý si žiaci či študenti osvojujú mimo predpísaného učiva predmetov učebného plánu a učebných osnov... implicitná socializácia...“ (Švec, 2008, s. 130). Pojem skryté kurikulum sa však takto dostáva do roviny, keď skrytým kurikulumom môže byť *všetko, s čím sa neráta, že si deti v škole osvoja, alebo čo sa im odovzdá*. Presne takto, ako *všetko s čím sa neráta*, ho vymedzuje Bergenhenegouwen, keď vo svojom článku o skrytom kurikule v univerzitnom prostredí hovorí, že skryté kurikulum je „Všetko, čo nie je obsahom oficiálneho vzdelávania“ (Bergenhenegouwen, 1987, s. 536). Teória skrytého kurikula je však v takomto chápaní pojmu ukotvená v pasci „obsahu“ a substancializmu, (a aj to iba na rovine elementárnych aspektov sociálneho usporiadania (obsah, skúsenosť, socializácia...), čo predpokladá vedecké vysvetľovanie pomocou vymenovania prvkov. Navyše pre nepresné definovanie pojmu by sme nevedeli skúmať ani jeho prítomnosť v spoločenskej a edukačnej realite.

Rovnaký problém nesprávneho ukotvenia teórie kritizovali už Giroux a Penna (1979), keď hovoria, že je potrebné nepozerať sa na vyučovanie a učenie technicky ahistoricky, ale cez socio-politickú perspektívu. Vzťahy a celková dynamika zostávajú v takto substancionalistickom, ahistorickom a technickom probléme nerefektované a nerefektovateľné. Dnes stále chápeme školu viac ako *miesto* socializácie dieťaťa a žiaka a už menej ako *aktéra* socializácie a vlastne tu má celý problém korene. „Školy totiž neučia len „poznanie“, ale učia aj „deti“ (Apple, 1990, s. 15).

Pokiaľ vychádzame z rozdelenia teórií skrytého kurikula, ktoré v našom prostredí kvalifikovane poskytli Kaščák a Filagová (2007), vidíme teórie, o ktorých hovorí Ondrejko (Beck, Zinnecker, Tillmann) zaoberajúce sa skrytým kurikulumom v kontexte výchovy ku konformite voči „vláde kapitálu“ (Ondrejko, 2004, s. 148–151) cez prizmu kritických prístupov. Následne sa nám javí aj LeCompte (1978) v staršom, ale výnimočnom článku o „Učení k práci...“ veľmi podobne a tiež ju zaradíme medzi kritické prístupy. LeCompte veľmi detailne na každodenných výchovno-vzdelávacích postupoch učiteľov ukazuje, že napriek ich rôznorodosti dospievajú k rovnakému výsledku. V krátkosti je možné zhrnúť jej článok takto: Zadávaním úloh (v škole aj na domov) a kontrolou a vyžadovaním ich plnenia sa dieťa učí nielen učivo, ale rovnako tak aj zodpovednosti, načúvaniu príkazom vyššie postaveného a celkovo „životu v inštitúciách“. Rovnako tak zaradíme ku kritickým prístupom aj prácu Langhout a Mitchell (2008). Autorky vo svojej štúdii ukazujú, ako sa prenáša skryté kurikulum rasizmu a genderu v školskej triede priamo vo vyučovacom procese. Každodenné konanie učiteľky, jej kontrola, zadávanie úloh, kontrola ich plnenia a udržiavanie poriadku a disciplíny v triede umožňujú reprodukovať rasové a genderové stereotypy v nerovnakom prístupe ku žiakom či v nerovnakých reakciách na ich správanie.

Dostali sme sa takto k bodu, keď môžeme skryté kurikulum chápať výsostne pedagogicky, a teda cez prizmu akýchsi dôsledkov pre edukačnú realitu, ktoré samozrejme realitu ovplyvňujú a vytvárajú tak aj aspekt *príčinnosti*. Metodologicky takto vieme uchopiť problém skrytého kurikula cez školy funkcionalizmu, marxizmu, neomarxizmu, či symbolického interakcionizmu.

Mareš a Rybářová (2003) identifikovali v teóriách skrytého kurikula vzorec, podľa ktorého je skryté kurikulum chápané 1. ako niečo zlé, utajované, skrývané, čo vláducej spoločnosti slúži na to, aby udržovala sama seba a svoje hodnoty; 2. ako neutrálny pojem, ktorým sa bádatelia snažia uchopiť a preskúmať to, čo sa odohráva mimo zjavné oficiálne programy v každo-

dennom živote školy (Mareš & Rybářová, 2003, s. 102). Takýto náhľad na skryté kurikulum nás priblíži k jadrú tejto štúdie. Na jednej strane vidíme aspekt spoločnosti, ktorá sama seba reprodukuje cez svoje súčasti, aby sa vrátila k východiskovému bodu. Vidíme tu akúsi cyklickosť. Na druhej strane konanie (jednotlivcov) v škole, ktoré sa odohráva každodenne, je premenlivé a môžeme v ňom nájsť určitú lineárnosť.

Problematika skrytého kurikula v škole je, už bez ohľadu na to z pohľadu akej teórie na ňu pozeráme, zviazaná s prvkami vlastnými škole a s vyučovacím procesom. Na školu je však nevyhnutné pozeráť sa ako na široký inštitucionálno-organizačný priestor, viac či menej ukotvený v spoločenskej situácii. Upozorňujú na to aj Havlík a Koťa (2007, s. 114–115) a Costello (2001), ktorá vo svojom článku rámcuje skryté kurikulum do školy ako priestoru a upozorňuje, že aj na chodbách školy sa stretávajú študenti a žiaci s informáciami, ktoré im odovzdávajú skúsenosti i poznatky do ďalšieho života. Čo ukázala Costello je fakt, že skryté kurikulum nemusí byť explicitne obsahom vzdelávania. Tabuľky s menami finančných darcov tvoria súčasť vnútorného zariadenia budovy školy a ich funkciou je odovzdávať odkaz o vďake bývalých absolventov školy a tým vedú aj mladších absolventov ku takémuto konaniu v budúcnosti. „Mimovzdelávacie“ skryté kurikulum priblížil aj Prosser (2007) v článku, v ktorom hovorí o vizuálnej stránke školy. Videné z tejto perspektívy sa dá hovoriť o tom, že existuje rozpor v definícii skrytého kurikula a v dôsledkoch, ktoré má jeho prítomnosť v škole.

Môžem ďalej pokračovať a ukázať ďalšie zaujímavé výskumy a pokusy o definovanie v oblasti skrytého kurikula, ktoré boli do dnešnej doby realizované a ktoré sa snažia definovať skryté kurikulum. Všimnime si ale, čo majú spoločné výskumné snahy citovaných autorov. Skryté kurikulum nie je len pojmom, ktorý používajú pre vysvetlenie školskej reality, ale pojem vždy dostáva určitú hĺbku a šírku. Pojem skrytého kurikula je vsadený do rôznych rámcov a použitý ako centrálny bod výskumu, od ktorého sa odvíjajú vysvetlenia triednych, rasových či genderových nerovností, problematika prostredia školy (klímy školy), alebo výchova k hodnotám súčasnej doby. Samotná definícia skrytého kurikula závisí teda vždy od *pohľadu* na tento fenomén, od *príčin a dôsledkov* jeho existencie. Skryté kurikulum je pojem s nejednoduchým a nejednoznačným chápaním. V nasledujúcej časti textu sa pokúsím ukázať pojem skrytého kurikula vo svetle metodologického individualizmu a metodologického holizmu.

### 3 Problém individualizmu a holizmu

Metodologicky je možné uchopiť problematiku skrytého kurikula na jednom jednoduchom príklade. V roku 2004 bola v Prahe putovná európska výstava maľovaných kráv (*Cow Parade*). V parku na Kampě bolo umiestnených 25 kráv v kruhu symbolizujúcich jednotu Európskej únie, pomalovaných rôznymi „národnými motívmi“ od holandskej krajinky, cez španielske národné symboly až po vlajku Európskej únie. Jedna krava však bola úplne odlišná od tých ostatných. Bola to krava, ktorá symbolicky patrila Slovensku. Na tejto krave bola na základnom bielom podklade namalovaná dobre známa detská hra pre rozvíjanie obrazotvornosti. Jednotlivé body, ktoré sú očíslované od jednotky, je potrebné spojiť čiarami a tie vytvoria obrázok, ktorý oko diváka nevidí, kým body ruka nepospája. Metodologický individualista sa na túto kravu môže pozeráť a následne skonštatovať, že jednotlivé body sú vo vzájomnom vzťahu, viac či menej podobnom a tieto vzťahy a body vytvárajú kravu. Metodologický holista sa zase pozrie na kravu a skonštatuje, že krava je kravou práve kvôli tomu, že spojením jednotlivých bodov čiarami je vytvorená nová kvalita, ktorá dáva inak nezmyselnej mäteži bodov a čiar „dušu“. Metodologickí individualisti sú často slepí voči štruktúrnym zákonitostiam a metodologickí holisti zase nevidia kvalitu a rôznosť jednotlivých vzťahov medzi bodmi, prípadne devalvujú individuality na „otrokov“ štruktúry.

Ondrejko (1998, 2004) vymedzuje štyri skupiny socializačných teórií. Teórie socializácie sa líšia tým, akú úlohu v procese socializácie pripisujú jednotlivcovi. Rovnako tak môžeme nazerať na skryté kurikulum. Teórie skrytého kurikula počítajú s rôznou mierou odovzdanosti, reflexie či prispôsobovania sa žiaka spoločnosti (systému, skupine atď.). Pokiaľ holistická skupina teórií vidí, že problematika skrytého kurikula vyrastá z existencie dominantnosti celku nad individualitou, individualistická skupina zdôrazňuje individuálne prispôsobovanie sa a individuálne konanie jednotlivca celku. (Stačí si spomenúť na jednej strane na reprodukciu kultúrneho kapitálu v škole u Bourdieho a na strane druhej na prácu Meada a jeho vysvetlenie seba-ponímania ako „I“ a „ME“ a aplikovať ho do školskej triedy a jej života).

Skryté kurikulum je tiež možné vysvetľovať na škále dvoch pohľadov a to *radikálne holistického* a *radikálne individualistického*. Radikálny individualizmus je charakteristický zdôrazňovaním role jednotlivca, vysvetľovaním z pozície psychologizmu, pričom postupuje od časti k celku, od jednotlivca k javu systému, je charakteristický redukcionizmom, sumáciou a agregáciou. Radikálny holizmus zdôrazňuje rolu celku ako nadinividuálneho javu, je cha-

rakteristický antiredukcionizmom a emergenciou, vysvetľuje javy zo sociologickej perspektívy a postupuje od celku k časti, od systému k jednotlivcovi (pozri bližšie Schenk, 2009, s. 78).

Perspektívy holizmu a individualizmu sa dajú ďalej rozlíšiť. Vždy totižto môžeme hovoriť o metodologickom holizme a metafyzickom holizme. Na druhej strane o metodologickom individualizme a metafyzickom individualizme.<sup>1</sup> Metodologický holizmus trvá na tom, že sociálne javy je nutné študovať na makroskopickej úrovni analýzy. Jednotlivci sú totiž tým, čím sú práve kvôli sociálnemu celku, ku ktorému prináležia (Fay, 2002, s. 67). „Makrofenomény sú agregátnymi entitami vytvorenými z jednotiek alebo elementov „podriadeného“ usporiadania. Keď sa spoja (skombinujú), vyústia udalosti svojou povahou do udalosti makroskopickej, ktorá je predmetom výskumu“ (Rios, 2005, s. 773). „Metafyzický holizmus zase tvrdí, že existuje metafyzická priorita celku nad časťami, že celok predstavuje pravé súcno, zatiaľ čo časti len súcno nepravé“ (Německý, 2008, s. 164). Inak povedané: Jednotlivci sú len agenti, ktorými hýbe celok.

Perspektíva metodologického individualizmu a jej predstavitelia, ktorí odkazujú ku sociálnym celkom, sú presvedčení, že takéto celky je možné zredukovať na aktivity a stavy jednotlivcov (Fay, 2002, s. 46). Povedané inak: „Pravidelnosti v usporiadaní, ktoré študuje makrosociológia sa musia chápať ako súhrnné výsledky vznikajúce z kolektívnych individuálnych konaní“ (Rios, 2005, s. 773). Čitateľ už určite vie, ako bude definovaný metafyzický individualizmus. Jednotlivec je integrovaná bytosť, nevystupujúca z celku, s dostatočným odstupom od ostatných jednotlivcov, pričom v minimálnej interpretácii sa jednotlivca celok takmer nedotýka, v maximálnej interpretácii celok neexistuje.

Ďalej sa budem venovať už len prístupu metodologického holizmu a metodologického individualizmu, tie sú totiž jadrom celého článku. Metafyzické prístupy vyčlením na okraj môjho záujmu. V článku chcem ukázať postupy metodologického myslenia o skrytom kurikule, nepátram po dimenziách jeho ontologickej dominancie. Skryté kurikulum je konceptom, ktorý označuje, ako som už povedal, fenomén, na ktorého vysvetlenie príčinnosti a dôsledkov môžu slúžiť teórie o fungovaní spoločnosti (holistická perspektíva) či sveta človeka (individualistická perspektíva), poskytujú totiž interpretačný rámec skrytého kurikula.

<sup>1</sup> Ďalšia explanácia je zjednodušená.

## 4 Skryté kurikulum v individualistickej perspektíve

V tejto kapitole mi nejde o podrobné skúmanie všetkých individualistických teórií, ktoré čitateľ už pozná. Budem sa snažiť ukázať ako je, alebo môže byť, skryté kurikulum uchopené v tejto paradigme (týchto paradigmách). Tieto paradigmy popisujú javy spoločenskej povahy na mikroúrovni. Zaoberajú sa každodenným prežívaním, interakciou jednotlivca s jednotlivcom a hlavne pravidlami a štruktúrami konania a správania sa človeka. Neriešia teda vysoko abstraktné usporiadanie spoločnosti ako celku a jej súčastí, systémov a subsystémov.

Meno Harolda Garfinkela sa spája s teóriou etnometodológie<sup>2</sup>. V „základnej“ knihe tejto koncepcie Garfinkel (1967) vysvetľuje, ako je v ľudskej interakcii pripisovaný význam jednotlivým úkonom človeka v tejto interakcii, jeho správaniu sa a konaniu, ako je každý takýto akt interpretovaný a ako je celým týmto procesom vytváraný sociálny svet. Petrušek (2000, s. 176) ďalej upozorňuje, že zmysel reality je podľa etnometodológie produktom rečového aktu, interakcia je redukovaná na komunikáciu a funguje nielen na základe verbálneho prejavu, ale aj tzv. background expectations (očakávania v pozadí). Táto koncepcia sa stáva zaujímavou a stojacou za použitie pri riešení otázok, ako funguje komunikácia učiteľa so žiakmi v škole, kde sú limity komunikácie, ako postupovať v pedagogickej praxi tak, aby žiaci pochopili to, čo si učiteľ želá, napr. nazerať na ranné obdobia socializácie dieťaťa v škole cez etnometodologický prístup by mohlo práve v kontexte skrytého kurikula ukázať nezvyčajne inšpirujúce poznatky. Deti prichádzajú do školy ako prváci a stávajú sa žiakmi. Čerpajú background expectations o učiteľovi z rozprávania rodičov, známych, z predchádzajúcich skúseností a pod. Prvé konfrontácie a poznávanie učiteľa z pozície žiaka prinášajú pre dieťa – žiaka skúsenosti, napr. o role učiteľa, správani sa učiteľa, reakciách učiteľa na rôzne situácie počas vyučovania. Interpretácia a interiorizovanie nových znalostí a skúseností je vlastne učenie sa skrytému kurikulu v inštitúcii, do ktorej dieťa prišlo.

George Herbert Mead bol známym americkým spoločenským vedcom a sociálnym psychológom. Medzi jeho najznámejšie diela patrí *Mind, Self and Society*. Jeho meno je známe aj v pedagogike najmä preto, že v jeho diele má dominantné postavenie *socializácia*. Jednotlivec sa jednotlivcom nenarodí, stáva

<sup>2</sup> Garfinkel a ani za ním nasledujúci Mead nikdy nepísali o skrytom kurikule v škole, ich prístupy tu spomínam ako možné metodologické prístupy pre riešenie otázok skrytého kurikula.



sa ním počas vývinu (Mead, 1934, s. 135), čo je základná téza *symbolického interakcionizmu*. Vďaka tomu, že jednotlivec si uvedomuje svoju vlastnú existenciu, existenciu druhého a súčasne, že druhý si je vedomý existencie práve jednotlivca, sú dôležitými poznatkami tejto paradigmy. Koncept *druhého* mal ďalekosiahle dôsledky pre chápanie jednotlivca tak, ako ho chápeme dnes. Rovnako tak aj rozdelenie chápania seba na „I“ (moje vlastné ja) a „ME“ (sociálne štruktúrované ja). Postava učiteľa je vždy postavou druhého, voči ktorej si každý žiak interiorizuje a definuje postoj. Skúmanie skrytého kurikula v tejto teórii môžeme uplatniť na každom mieste stretnutia jednotlivca s jednotlivcom v štruktúre školy. V každodennom stretávaní sa učiteľov a žiakov, ich nazeraní na samých seba a na tých ostatných, preberaní postojov, vyrastaním žiakov pri spolunáležitosti s učiteľmi, z ktorých každý jeden má rôzne rodinné, finančné, triedne, hodnotové, etické, geografické atď. zázemie, znamená možnosť pre pedagogiku v každom jednom momente hľadať a nachádzať odpovede, *ako presne (akými cestami)* sa prenáša skryté kurikulum. Konceptia Meada nedokáže zodpovedať otázky o tom, *prečo* dochádza k takým či onakým spoločenským javom. Keď čítame Meada, nikdy nevidíme široký a hlboký obraz krajiny so vzťahmi medzi objektmi na obraze. Jeho koncept je silný pri sledovaní mikroakcií a zákonitostí fungovania interakcie.

Fenomenológia je škola, z ktorej čerpajú jednak etnometodológia, tak aj symbolický interakcionizmus. Najznámejším predstaviteľom fenomenologickej sociológie bol Alfred Schütz. Škola je životným priestorom človeka, ktorý je súčasťou životného sveta (Lebenswelt), „...ktorý označuje skutočné aj možné horizonty človeka“ (Petrušek, 2000, s. 166). Ľudia žijú v životnom svete, interpretujú ho a individuálne konajú, tým potvrdzujú existenciu sveta a vytvárajú ho. Interpretáciu a konanie predchádza poznanie, ktoré vo fenomenologickej sociológii naberá podobu *balíku príručného vedenia*, ktorý je v životnom svete vždy pre jednotlivca pripravený a on ho preberá a riadi sa ním, pretože umožňuje nájsť poriadok v možnom chaose. Mikrorovina ľudskej existencie je poľom, na ktorom stretávame interpretácie fenomenologickej sociológie. Nepýta sa na to, ako ovplyvní školu školský zákon. Pozerá sa na svet cez vnem jednotlivca. Ako sa pozerá jednotlivec na školu, na učiteľov, na spolužiakov, na základe čoho ich rozpoznáva? Ako interpretuje (chápe) ich postavenie či rolu? Ako chápe ich osobnosti? Toto sú otázky, ktoré je možné zodpovedať s pomocou tejto teórie. Skúmanie klímy školy, v pedagogike tak moderné, je skúmaním chápania životného priestoru samotnými aktérmi tohto priestoru. Je možné otvoriť tento priestor fenomenológie, ísť ďalej a neskončiť len pri skúmaní atmosféry a klímy školy.

Mareš a Rybářová (2003) sa vo svojom článku o skrytom kurikule na vysokej škole blížia k paradigme fenomenológie. Skúmali dopady skrytého kurikula na osobnosť študentov, na organizačný chod fakulty, dopady pedagogickej činnosti učiteľov a dopady práce so študijnými materiálmi. Autori rámcujú skryté kurikulum na týchto operacionalizovaných premenných do kontextu lekárskej fakulty. V článku zachytili v každodennosti života študenta jeho „priúčanie“ sa svetu fakulty, postupom, práci, kontaktu s ostatnými a ukazujú hlavne fakultu cez pohľad študenta.

Inšpiratívnou teóriou pre skúmanie skrytého kurikula je aj takzvaná *teória dramaturgického konania*, s ktorou prichádza Goffman, pričom sa nechce zaoberať „štruktúrou sociálneho života, ale štruktúrou skúseností indivíduí“ (Goffman, 1974, s. 13). V jeho najznámejšej knihe (1959, cit. 1999) na vyjadrenie nazerania na svet používa metaforu divadla. Zákulisie a scéna, masky, vytváranie dojmu, presvedčenie o roli, dištancia od role, kulisy a ďalšie sú pojmy, ktoré používa vo svojej teórii. Prvý a veľký význam Goffmana vidím, napríklad pri probléme dištancovania sa od role v kontexte skrytého kurikula. Predpokladom, ktorý vyplýva z teórie je, že s čím menším počtom učiteľov sa jednotlivec v živote stretol a interagoval, tým menšiu (skreslenejšiu) predstavu má o náplni role učiteľa. Výkony jednej role u mnohých učiteľov sa niekedy v detailoch, inokedy podstatne líšia. Goffman poukázaním na tento fakt ukazuje, ako je podstatné odlišovať rolu a výkon role. Zmätenosť v ich chápaní je priestorom pre pripisovanie osobnostných charakteristík učiteľa roli učiteľa. Tu, v každodennej interakcii role a role, jednotlivca a jednotlivca je možné opäť pátrať po konkrétnych akciách – konaní a správaní sa týchto jednotlivcov a ich interpretácií (ktoré sú vždy predpokladom ďalšieho konania) týchto akcií. Aj táto teória je vitrážou mozaiky fungovania sociálneho sveta na mikroúrovni.

Na Goffmanovu teóriu nadväzujú v Nemecku a v Rakúsku Zinnecker (1978) a Wagner-Willi (2005). V Spojených štátoch amerických Corsaro (1988), ktorý identifikoval v živote materskej školy stratégie detí, ako nebyť „len žiakom“. Na Slovensku čiastočne vychádzajú z diela Goffmana Kaščák a Filagová (2007). Autori analyzujú prostredie materskej školy a na detailoch každodenného života ukazujú, ako sa deti učia spoločnému životu v kolektíve cez prispôsobovanie sa ostatným žiakom, ako sa učia disciplíne, rešpektovaniu autority a organizácii práce. Následne na mikrorovine každodenných aktivít autori popisujú genderovo podmienené správanie sa učiteľky voči dievčatám a chlapcom. Genderovo rozdielny prístup učiteľky ku žiakom dvoch rodov sú pre autorov podkladom pre ukázanie jednotlivých situácií v škole, ktoré

implikujú svoju pravidelnosť a tým v konečnom dôsledku vytvárajú rozdielne výchovné postupy.

Aplikáciu metodologického individualizmu môžeme nájsť aj v práci Jacksona (1966). Narába s tromi pojmami – pozdržanie (*delay*), odmietanie (*denial*) a prerušenie (*interruption*). Ukazuje, že dieťa sa v škole učí čakať na ostatných, musí sa zmieriť s nevšímavosťou druhých, alebo si vybojovať pozornosť. Dieťa sa učí, že formálne vyučovanie netvorí celok, ale je mnohokrát prerušené situáciami, ktoré nie sú tak povediac „inštitúciou dané“. Zámerom autora bolo ukázať, že škola sa riadi aj inými pravidlami ako len oficiálnym kurikulumom. V škole existuje aj skryté kurikulum „pravidiel, regulácií a rutiny a vecí, ktoré sa učitelia a žiaci musia naučiť, ak chcú zvládnuť inštitúciu školy „bez ujmy“ (Jackson, 1966, s. 353).

Individualistické teórie ukazujú, ako môžeme skúmať konanie jednotlivcov – aktérov v škole. Každá jednotlivosť ukazuje iné stránky, nie je teda možné jednu redukovať na druhú, aj keď sa ich východiská či závery navzájom približujú. Prístupy, vychádzajúce z každodennosti prežívania ľudí, či interakcie medzi nimi, môžeme použiť na sledovanie reality, pretože teórie poskytujú nástroje na to, ako uchopiť to, čo vidíme. Generalizovať poznatky z výskumu v týchto perspektívach a tým sa vrátiť k otázke metodologického individualizmu, môžeme práve vďaka tomu, že v prípade ak je jednotlivec súčasťou spoločnosti a zároveň jej tvorcom (a on nim v týchto paradigmatách je), môžeme jeho konanie a správanie sa generalizovať až po všeobecné pravidlá fungovania spoločnosti. V tomto článku mi nezáleží na tom, či spomínané teórie vychádzajú z predpokladu rozporov a konfliktov v školskom systéme, alebo na druhej strane vysvetľujú prenášanie určitých noriem v spoločnosti, ich metodologický postup je rovnaký v bode „každodennosti“. Akty konajúcich, v prípade skrytého kurikula v prvom rade učiteľov a žiakov, vytvárajú štruktúry, ktoré slúžia a fungujú ako predpoklady, modely a formy pre ďalšie správanie sa jednotlivých konajúcich. Výskumníci, vychádzajúci z týchto teórií a samotné individualistické teórie aplikované vo výskume skrytého kurikula aj po inšpirácii konfliktualistickými teóriami, napr. triednych rozporov, dokážu ukázať, aké sú „pravidlá“ správania sa na mikroúrovni, avšak buď nevysvetľujú, prečo sa tak deje (aký je význam pohybu na vyššej úrovni), alebo robia závery pre poznatky na vyššej úrovni z tých na nižšej úrovni. Pre vysvetlenie širších okolností fungovania skrytého kurikula teda treba zodpovedať otázku, prečo sa ním vlastne zaoberať a zároveň prečo, na čo a komu slúži skryté kurikulum, pričom tieto teórie sú už veľakrát nedostačujúce.

## 5 Skryté kurikulum v holistickej perspektíve

Myslím si, že samotný koncept skrytého kurikula sa dostáva do pedagogiky vtedy, keď sme si uvedomili, že deti si zobrali zo školy aj niečo viac ako len učivo. Je ťažké povedať, že či to bolo pred tým alebo potom, ako si zase sociálni vedci uvedomili, že existujú princípy fungovania spoločnosti, cez ktoré spoločnosť reprodukuje, či rozvíja sama seba. Už nech to bolo akokoľvek, skryté kurikulum, ako som už skôr povedal, potrebuje koncept – rámec, ktorý nám dokáže objasniť otázku, *prečo* vlastne skryté kurikulum existuje. Teórie, na ktoré zase v krátkosti upozorním v tejto kapitole, sa nezaobierajú konaním učiteľov a žiakov v škole. Aktéri a ich konanie sú v teóriách daní *apriori* a pre teórie z hľadiska vysvetľovania viac či menej ako individuality nepotrební.

Louis Althusser bol marxistický filozof, dnes u nás prakticky zabudnutý, výborný študent diela Marxa a učiteľ známeho Foucaulta, ktorý zanechal americkej kritickkej škole pedagogiky hlboký odkaz. Na čo je potrebné upozorniť pri diele Althussera, je jeho rozdelenie štátnej moci na *štátny aparát* a *ideologický štátny aparát*. Kým *štátny aparát* je represívnou zložkou verejnej moci a zahŕňa vládu, armádu, administratívu, políciu, súdnictvo a väzenstvo, *ideologický štátny aparát* rozdeľuje Althusser na náboženský, vzdelávací, právny, politický, trhový, kultúrny a masovokomunikačný štátny aparát, pričom posledný menovaný nie je typický len pre verejnú, ale aj súkromnú sféru (Althusser, 2008, s. 15–22). Ideologický štátny aparát moci reprodukuje vzťahy v spoločnosti a tým aj daný stav. Existuje snaha nemeniť daný stav vecí, prípadne zamedziť snahe o zmenu, pretože vyhovuje tým, ktorí majú v systéme najväčšie výhody. Škola takto v teórii Althussera plní funkciu legitimizátora postavenia jednotlivých aktérov (jednotlivcov či spoločenských tried). Althusser priamo nehovorí, ako konkrétne sa dominantná ideológia prenáša v každodennosti školy a nevstupuje pri týchto vyhláseniach na pôdu školy. Obmedzuje sa na tvrdenia, že škola (a cirkev) používajú metódy trestov, vylučovania, selekcie, atď. „...a to nie len pastierov, ale aj stáda“ (Althusser, 2008, s. 19). Inak povedané, autor tvrdí, že moc vyvinula mechanizmy pre svoju vlastnú reprodukciu a jedným z tých mechanizmov je vlastne škola. Skrytým kurikulumom v škole je tak „reprodukcia vzťahov produkcie“. Autor osobitne nezdôvodňuje, ako konkrétne sa v školách reprodukuje vládnuca ideológia. Tento stav konštatuje na základe pozorovania reprodukcie znakov spoločenskej reality.

Pierre Bourdieu je jedným z tých, ktorí sú známi nie len v sociológii, či etnológii, ale aj v pedagogike. Dielom *La reproduction* (1970, cit. 1990), ktoré napísal s Jeanom-Claude Passeronom, ako aj v diele *Les héritiers* (1964), zmenil nazeranie na školu ako výchovno-vzdelávaciu inštitúciu. Autori pracujú s konceptom kapitálu, pričom rozoznávajú jeho tri (neskôr štyri) druhy, ktoré fungujú v sociálnom svete samostatne, každý na vlastnom poli. Ich nadobúdanie sa riadi pravidlami, ktoré sú výhradne uplatňované na tom poli, ku ktorému jednotlivé druhy kapitálu prináležia (bližšie pozri Bourdieu, 1998). Všetky druhy kapitálu sú však navzájom zameniteľné. (Zaplatenie školného na prestížnejšej škole v americkom školskom systéme znamená „lepšie“ vzdelanie pre dieťa. Investovanie ekonomického kapitálu teda prináša kultúrny a sociálny kapitál). Bourdieu a Passeron (1990) sú presvedčení, že deti z nižších spoločenských vrstiev prichádzajú do školy s nižším podielom kultúrneho kapitálu oproti deťom z vyšších spoločenských vrstiev. Škola túto nerovnosť ďalej reprodukuje a prehľbuje, tým sa udržiavajú nerovnosti medzi deťmi až do dospelosti, kedy na základe toho, čo sa naučili v škole, získajú prácu. Týmto „základom“ sú jednak formálne garancie (tituly, osvedčenia, diplomy...) a tak isto aj neformálne schopnosti (šikovnosť, schopnosti, vedomosti...), ktoré ale nemal každý rovnakú možnosť získať. Navyše do tohto problému vstupuje sociálny kapitál, ktorý rozkladá *rovnosť príležitostí* svojou povahou. Bourdieu a Passeron nehovoria o skrytom kurikule v škole. Ich teória z perspektívy pedagogiky skôr predpokladá, že v škole existuje niečo ako skryté kurikulum, v opačnom prípade by sociálny svet nevyzeral tak, ako vyzerá. S istou mierou nadsadenia je možné povedať, že kultúrny kapitál, ktorý si žiaci a učitelia prinášajú do školy, funguje v edukačnej realite ako skryté kurikulum. Autori nedávajú dôraz na každodenné činnosti a akty. Skôr sa dá povedať, že vidia obsahy vzdelávania a výchovy, ktoré si svojou inštitucionalizovanou povahou vynucujú triedne fungovanie spoločnosti.

Rovnako o fungovaní celku hovorí aj Michael Apple vo svojej známej knihe *Ideology and Curriculum* (1990). Autor vysvetľuje, že školy fungujú v systéme viacerých inštitúcií neraz s výraznejšou mocou (politickou, či ekonomickou) ako školy samotné, pričom sa musia prispôsobovať aj fungovaniu týchto inštitúcií. Pokiaľ sa ostatné typy inštitúcií (politické strany, trh a ekonomické subjekty atď.) snažia presadzovať svoje mocenské záujmy (udržanie moci a prosperity, či ich rozšírenie), ovplyvňujú a spoluvytvárajú školský systém. Zároveň obsahy *toho čo sa vyučuje v školách* sú obrazom toho, kto ich napísal, prípadne nechal napísať. Vyššie triedy vytvárajú pomyselnú mriežku vhod-

nosti, akceptovateľnosti, správnosti, prijateľnosti... konania a správania sa, ktorá je vsadená do učebných osnov a všetci žiaci sú s ňou konfrontovaní. Dôležité miesto v jeho knihe zohráva pojem *ideológia*, ktorá vlastne využíva aktérov v škole pre vlastné reprodukovanie. Autorov prístup je zjavne holistický. Apple vysvetľuje, ako si osvojujeme hodnoty v škole. Píše: „Hodnoty ‚pracujú‘ skrze nás, často nevedome, a otázkou nie je ako sa postaviť ‚nad‘ možnosť výberu, ale skôr aké hodnoty si musím nakoniec vybrať“ (Apple, 1990, s. 9).

Michael Soldatenko (2001) zase ukázal, ako sa postupne tlakom študentov minoritného obyvateľstva a rôznymi skupinami aktivistov inštitucionalizovali v amerických univerzitách tzv. *Chicano Studies (Latino Studies)*. Protesty proti nerovnostiam a kritika amerického vzdelávacieho systému vyústili do vzniku osobitných štúdií v rámci vedných odborov amerických univerzít – *Chicano Studies*. Postupne sa *Chicano Studies* inštitucionalizovali na viacerých, aj významných amerických univerzitách. Kde vidí Soldatenko skryté kurikulum, je štruktúra akademického života – nuansy a pravidlá akademickej pôdy. *Chicano studies* sa neinštitucionalizovali v univerzitách ako mnoho iných vied postupne, vydeľovaním a spresňovaním predmetu výskumu, ale s nejasným predmetom záujmu a s dôrazom na „právo na vlastné (kultúrne) štúdiá“. Zakladatelia *Chicano studies* prebrali všetky pravidlá fungovania akademického sveta a prispôbili sa fungovaniu univerzity. Vytvorili študijné programy, definovali výskumné problémy a oblasti, avšak práve prispôbením sa akademickým pravidlám zabudli na pôvodné plány skúmať „tehotenstvá maloletých (minority)..., nefunkčné rodiny (minority)..., násilie mladistvých (minorít)..., vylúčených príslušníkov (minorít)...“ (Soldatenko, 2001, s. 211). A ďalej: „Študenti, učitelia a výskumníci v odbore *Chicano studies* sa stali spoluparticipujúcimi na reprodukcii triedy, genderu, sexuálnych a rasových nerovnostiach v Spojených štátoch“ (Soldatenko, 2001, s. 211). Skrytým kurikulumom je takto pre Soldatenka *akademický život a Chicano studies*, ktoré sa mu museli pod tlakom pravidiel fungovania celku prispôbiť.

## 6 Diskusia

Prvou otázkou, ktorá stojí v pozadí celej diskusie je, čo je dôsledkom čoho? Žiaci a učitelia svojím konaním (vedome, či nevedome) vytvárajú fenomén skrytého kurikula, teda participujú aktívne na jeho vytváraní? Alebo sociálna štruktúra skrytého kurikula pôsobí na žiakov a učiteľov a tým reprodukuje

samu seba? Učitelia a žiaci sú jednotlivci, ktorí svojím konaním vytvárajú inštitúciu skrytého kurikula a práve vďaka ich konaniu a správaniu sa ju vidíme a vieme identifikovať? Alebo je skryté kurikulum fenoménom takpovediac svojou povahou *sui generis*, jednotlivci sú jeho súčasťou a konajú tak, ako inštitúcia skrytého kurikula hovorí, teda v jeho medziach?

Všimnime si však, že metodologický individualisti opisujú a kritizujú konanie aktérov v každodennosti, odhaľujú konanie a správanie sa učiteľov a žiakov v triede. Skryté kurikulum takto dostáva podobu *aktov*, ktoré vytvárajú štruktúry. Na druhej strane z pohľadu metodologického holizmu vyzerá skryté kurikulum ako *štruktúra* či *obsah*, ktoré si aktéri osvojujú a stávajú sa jej (jeho) súčasťou. Zároveň je nepodstatné či je štruktúra, alebo obsah súčasťou formálneho kurikula školy (napr. vždy problematická výučba národných dejín) alebo ide o školskú každodennosť počas, či mimo priameho vyučovania (socializácia do spoločenskej triedy, do role a pod.). Domnievam sa, že nejednoznačné chápanie skrytého kurikula, ktoré som načrtol v úvode tejto štúdie, vyplýva z nejednoznačného zatriedenia a nepresného definovania dedičstva jednotlivých metodologických škôl. Preto si myslím, že *dedičstvom metodologického individualizmu je hovoriť o skrytom kurikule ako o implicitnej socializácii, či učení sa prežitiu v škole, dedičstvom metodologického holizmu je definovať skryté kurikulum ako tajné, či skrývané učebné plány, ideológiu, či mechanizmus reprodukcie.*

Nie je možné povedať, že by (metodologický) holizmus a (metodologický) individualizmus boli vnútorne konzistentné. Existuje viacero individualistických a viacero holistických prístupov. Udehn (2002) rozlišuje vo svojom článku individualistické prístupy na *silné* a *slabé*. K silným zaraďuje *teóriu sociálneho kontraktu* (napr. Hobbes), *teóriu všeobecného equilibria* (napr. Smith, Mill) a *teóriu rakúskeho metodologického individualizmu* (napr. Mises, Hayek). Slabé sú podľa autora *popperianská teória metodologického individualizmu* (Popper) a *Colemanov metodologický individualizmus* (Coleman). Autor vysvetľuje toto rozdelenie tak, že pokiaľ v silných individualistických prístupoch sú sociálne inštitúcie endogénne súčasťou sociálnych modelov a vysvetlenie ich povahy je *konsekventné*, tak v slabých modeloch sú už sociálne inštitúcie exogénnej povahy a ich vysvetlenie v sociálnom modeli je *antecedentné*. Následne Udehn (2002, s. 502) odmieta holistický prístup a hovorí, že slabé individualistické prístupy dodnes integrovali do seba holistické elementy. A toto je aj cesta, ktorú má nastúpené skryté kurikulum v súčasnosti. Príkladom takejto aplikácie môžu byť práce Beckera, Willisa, LeCompte a Anyon.

H. Becker bol predstaviteľom symbolického interakcionizmu (rovnako ako Mead) a označuje sa aj za predstaviteľa sociálneho konštruktivismu. Jeho práca (1952) je postavená na kvalitatívnom výskume vzťahov učiteľov ku žiakom rozličných sociálnych tried. Becker chce ukázať „ako reagujú učitelia verejných škôl na kultúrne rozdielnosti, a tým udržujú diskriminujúci mechanizmus vzdelávacieho systému voči nižším triedam“ (Becker, 1952, s. 452). Autor postupuje v celej analýze tak, že na podklade jednotlivých situácií, vyjadrení jednotlivcov a ich skúseností zovšeobecňuje, pričom na konaní jednotlivcov ilustruje fungovanie celku. Primárnym cieľom Beckerovej práce je ukázať, ako sa jednotlivé postoje a vzťahy učiteľov voči žiakom pretavujú do fenoménu sociálneho usporiadania spoločnosti. Podobnú kritiku s podobným metodologickým vysvetlením uplatnil Willis (1977) o štvrtstoročie neskôr.

Willis (1977) a o rok neskôr už spomenutá LeCompte (1978) sú ďalšími autormi individualistickej perspektívy, ktorí čerpajú inšpiráciu v sociálnych nerovnostiach v spoločnosti, ktoré podľa ich názoru vyplývajú z existencie výchovno-vzdelávacej inštitúcie (a organizácie) školy v spoločnosti. Ich štúdie hovoria o učení sa pracovať už v škole. Štúdie analyzujú v každodennosti života žiakov (deti) v škole, ich stratégie vzdorovania školskému systému voči učiteľom a školskému systému (Willis, 1977). Rozoberajú stratégie, akými sa v škole postupuje, aby sa dosiahol žiadaný cieľ, teda človek pripravený a prispôsobený pre industriálny (či aplikovaný pre dnešok – tak často nazývaný „vedomostný“ – kritizovaný, napr. Kaščákom & Pupalom, 2010) pracovný proces (LeCompte, 1978). Obe práce, prechádzajú od popisu individuálneho správania sa a konania jednotlivcov ku kritike a k zovšeobecňovaniu na úrovni celej spoločnosti – systému. Autori však vysvetľujú dva rôzne spoločenské fakty. Willis uprel svoj pohľad na vytváranie spoločenskej štruktúry cez odraz vlastnej identity jednotlivca v tejto štruktúre, teda stotožnenie sa s miestom v štruktúre. LeCompte cieľi na vytváranie „kultúry práce“ sledovaním jej mikroštruktúr. „Detské miesto práce je škola, neurčuje len úspešnosť na pracovnom trhu, ale zasahuje aj do toho, čo si myslí žiak sám o sebe (*ako chápe sám seba*)“ (LeCompte, 1978, s. 35).

Ďalšou autorkou, ktorá metodologicky postupuje tak, že nazbierané údaje z výskumu by sme jednoznačne označili ako kvalitatívne, je J. Anyon. Fenomenologický, či skôr etnometodologický prístup pri zbieraní údajov zúročila autorka vo vysvetľovaní kritickým prístupom, v ktorom sa jednoznačne ukazuje inšpirácia marxistickou školou. Anyon (1980) si vybrala pre výskum päť



škôl, pričom podľa stanovených kritérií rozdelila školy na tie, do ktorých chodia deti pracujúcej triedy, deti stredných tried, deti z rodín vplyvných „profesionálov“ a nakoniec školu, do ktorej chodia deti „výkonnej elity“. Vychádzala z presvedčenia, že existujú triedne podmienené rozdiely vo vyučovacom procese. Následne sledovala konkrétne učebné štýly a spôsoby práce so žiakmi. Na základe zisteného v každodennosti školskej triedy mohla urobiť závery o reprodukcii tried v spoločnosti a potvrdiť svoje hypotézy.

## 7 Záver

Dnes pri neustálych za sebou nasledujúcich reformách školstva riešime otázky kultúrnych a sociálnych nerovností v škole, ktoré sme obmedzili len na skúmanie socio-ekonomických znakov rodiny, namiesto otázok rovnosti podmienok nás často trápia otázky rovnosti príležitostí, namiesto kvality vzdelávania na všetkých úrovniach školstva sa oveľa častejšie diskutuje o kvantitatívnych ukazovateľoch vzdelávania. Pred 40 rokmi to boli už spomenuté výskumy skrytého kurikula od Beckera, Geer a Hughesa (1968, cit. 1995), Snydera (1971) a Millera a Parletta (1974), ktoré boli rámcované do kontextu úspešnosti žiaka a skrytého kurikula. Bauman v najnovšej knihe vyjadril presvedčenie, že redefinovanie úspechu v škole a preneseniu zodpovednosti za známky zo študenta na učiteľa je jedným z dôsledkov ideologickej zmeny ktorú momentálne prekonávame. Školstvo, vzdelávanie a výchova sa čím ďalej viac podriaďuje diskurzu trhu a trhovým princípom a je potrebné hľadať vinníka zlyhávania systému, ktorým sa stáva učiteľ (Bauman & Mazzeo, 2012).

Teória skrytého kurikula je napadnuteľná pokiaľ podrobuje realitu výskumu len z pozície holizmu a rovnako tak je nepoužiteľná pokiaľ zostáva na úrovni individualizmu a jej poznatky nie je možné generalizovať na vyššiu úroveň. Dnes vieme o skrytom kurikule dosť aby sme vedeli, že holizmus a individualizmus je ťažké od seba oddeľovať. Sú to skôr komplementárne, ako alternatívne cesty poznávania. Prístupy a meranie skrytého kurikula sa rôznia v závislosti od teórie, s ktorou vstupuje výskumník do terénu, a od výskumníka samotného ako aj jeho presvedčenia. Výber teórie a presvedčenie výskumníka už predpokladajú aj metodologický postup a následne ovplyvňujú definovanie samotného skrytého kurikula a získané údaje. V konečnom dôsledku ovplyvňujú aj teóriu toho, čo skryté kurikulum je a za čo sa považuje. Nemožno však povedať, že jeden prístup je lepší ako ten druhý.

Postavenie výskumu na individualistickom základe, teda nastavenie, meranie a sledovanie skúmanej reality fenomenologicky či etnometodologicky je stabilnou základňou pre holistické vysvetľovanie skúmanej reality. Metodologickí holisti (a tu sa môžeme pozerat' ako na funkcionalizmus, tak aj na marxizmus, či štrukturalizmus, ktorý z neho vychádza atď.) sa odvolávajú na indivídua ako na aktérov slúžiacich štruktúre. Netreba zabúdať, že skryté kurikulum je vo všeobecnosti predovšetkým tematizované ako problematické pri skúmaní sociálnych a kultúrnych nerovností. Individualistický pohľad však dokáže ukázať subjektívne prežívanie reality v štruktúre, pohľad na štruktúru a jej subjektívnu interpretáciu. Rovnako tak aj na vzťahy vo vnútri štruktúry, jej stavbu a vnútornú dynamiku. Štrukturalizmus nám zopakoval starú tézu, že „objektívna“ realita neexistuje. Realita prežívaná jednotlivcom je ním vytváraná do tej miery, do akej ju jednotlivec chápe ako reálnu a pravdivú. Skryté kurikulum je ako výskumný problém ľahko uchopiteľný a operacionalizovateľný pre výskum, ktorý môže skúmať život školskej triedy a prežívanie každodennej reality v škole. Zároveň môže ale robiť bernsteinovské závery o jazyku súčasnej ekonomiky a jeho mieste v živote školy a školstva.

## Literatúra

- Althusser, L. (2008). *On ideology*. London: Verso.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of Work. *Journal of Education*, 162(1), 67–92.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Bauman, Z., & Mazzeo R. (2012). *On education: Conversations with Riccardo Mazzeo*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451–465.
- Becker, H. S., Geer, B., & Hughes, E. C. (1995). *Making the grade*. New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16(5), 535–543.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la cultura*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Corsaro, W. A. (1988). Peer culture in the preschool. *Theory into Practice*, 27(1), 19–24.
- Costello, C. Y. (2001). Schooled by the classroom. In E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (s. 43–59). New York, London: Routledge.

- Fay, B. (2002). *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Slon.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory and research in Social Education*, 7(1), 21–42.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1999). *Všichni hrajeme divadlo. Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Ypsilon.
- Havlík, R., & Koťa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Illich, I. (1973). After deschooling, what? In A. Gartner, C. Greer, & F. Riessman (Eds.), *After deschooling, what?* (s. 1–28). New York: Harper & Row.
- Jackson, P. W. (1966). The student's world. *The Elementary School Journal*, 66(7), 345–357.
- Joughin, G. (2010). The hidden curriculum revisited: A critical review of research into the influence of summative assessment on learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 335–345.
- Kaščák, O., & Filagová, M. (2007). *Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2010). Neoliberálna governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis*, 46(5), 771–799.
- Langhout, R. D., & Mitchell, C. A. (2008). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 18(6), 593–614.
- LeCompte, M. D. (1978). Learning to work: The hidden curriculum of the classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 9(1), 23–37.
- Maňák, J., & Janík, T. (2009). Kurikulum. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 117–121). Praha: Portál.
- Mareš, J., & Rybářová, M. (2003). Skryté kurikulum – málo známy parametr klimatu vysoké školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I.* (s. 99–122). Brno: MSD.
- Matus, C., & McCarthy, C. (2003). The triumph of multiplicity and the carnival of difference: Curriculum dilemmas in the age of postcolonialism and globalization. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (s. 73–82). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Miller, C. M. L., & Parlett M. (1974). *Up to the mark: A study of the examination game*. London: Society for Research into Higher Education.
- Německý, M. (2008). Funkcionální vysvětlení v sociálních vědách. In J. Šubrt et al., *Soudobá sociologie II (Teorie sociálního jednání a sociální struktury)* (s. 164–184). Praha: Karolinum.
- Ondrejko, P. (1998). *Úvod do sociologie výchovy*. Bratislava: VEDA.
- Ondrejko, P. (2004). *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: VEDA.
- Petrusek, M. (2000). Etnometodologie. In M. Petrusek, A. Vodáková, & A. Miltová (Eds.), *Sociologické školy, směry a paradigmatá* (s. 175–177). Praha: Slon.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual studies*, 22(1), 13–30.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál

- Rios, D. (2005). Social complexity and the micro-macro link. *Current Sociology*, 53(5), 773–787.
- Schenk, J. (2009). Émile Durkheim a problém emergencie: silná, slabá a semi-silná emergencia. In Z. Kusá & M. Tížik (Eds.), *Elementárne formy sociologického myslenia* (s. 75–99). Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (s. 35–51). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Knopf.
- Soldatenko, M. (2001). Radicalism in higher education. In E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (s. 193–212). New York, London: Routledge.
- Švec, Š. (2008). *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS.
- Udehn, L. (2002). The changing face of methodological individualism. *Annual Review of Sociology*, 28, 479–507.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder – Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour – how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Zinnecker, J. (1978). *Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. Berichte und Bilder vom Lernalltag von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbek: Rowohlt.

## Autor

Mgr. Lukáš Bomba, Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied,  
Katedra pedagogických štúdií, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina,  
e-mail: lukas.bomba@fhv.uniza.sk

## Hidden curriculum in the light of methodological holism and methodological individualism

**Abstract:** The article analyses theoretical and methodological problem of hidden curriculum at school. It compares individualistic and holistic approach in connection to research, measurement and analysis of hidden curriculum. The goal of the study is to present the inconsistency in understanding and explaining the concept of hidden curriculum. The inconsistency is grounded in the absence of paradigmatical background. The theories of hidden curriculum are divided into two groups. The first group is grounded in individualistic approach and the second group is grounded in holistic approach. The examples of empirical studies are used as tools to grasp hidden curriculum at school. The study concludes that the definitions and understanding of the concept of hidden curriculum are logical conclusions of methodological approach and empirical investigation of hidden curriculum in research. The methodological

approach and empirical investigation reversely constitute the theory of hidden curriculum. The individualistic paradigm grasps hidden curriculum as a an implicit socialization of a child through the actions of individuals in the school. The holistic paradigm understands hidden curriculum as institutionalized nature of ideology or the tool for reproduction of society.

**Keywords:** hidden curriculum, school, methodological individualism, methodological holism

---

Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.

Publikace se zabývá organizačním učením ve školách. Autoři nejdříve zmapovali dosavadní výzkumy a teorie spojené s organizačním učením obecně a specificky pak s organizačním učením ve školním prostředí – o tom pojednávají v úvodní kapitole. Poté informují o empirickém výzkumu, který se znalostí teorie a výzkumů provedli na základních školách v České republice. Pro tento účel byl využit smíšený výzkumný design – v kvalitativní fázi šlo o vícečetnou případovou studii, kvantitativní fáze proběhla cestou dotazníkového šetření. Tím se podařilo získat řadu významných poznatků o procesech organizačního učení a jejich vedení a řízení. Další části publikace tak přinášejí informace o obsahovém zaměření a strukturním uspořádání organizačního učení ve školách, o jeho aktérech a způsobech podpory. Zvláštní pozornost věnují autoři podpůrným faktorům organizačního učení a také některým morálním dilematům spojeným s vedením a řízením procesů organizačního učení ve školách.

### *Studia paedagogica 2/2012*

Nové číslo časopisu *Studia paedagogica* přináší několik studií, které se dotýkají především institucionálních charakteristik školního života. Zařazen je rovněž rozhovor s prof. Christophem Wulfem na téma vlivu školní kultury – a v ní obsažených fenoménů jako jsou emoce či rituály – na kvalitu školy. Z obsahu: D. Dvořák: Nový institucionalismus v pedagogice. M. Sedláček a kol.: Organizační učení v realitě školy. S. Davidsdottir, P. Lisi: Spolupráce učitelů a jak ji podněcovat (poznatky z longitudinální a průřezové studie interní evaluace na Islandu). J. Bradová: Keď zasadací poriadok funguje alebo Učiteľsko-žiacke preferencie pri obsadzovaní priestoru školskej triedy. M. Klusák: K roli her v morálnom vývoji dieťaťa podľa teórie Jeana Piageta.

<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica>