

MEDZI MATERSKOU A ZÁKLADNOU ŠKOLOU: ČO DETI OČAKÁVAJÚ OD ŠKOLY

Branislav Pupala, Miroslava Branická

***Anotácia:** Pred vstupom do školy deti disponujú určitou štruktúrou predstáv o škole, o jej socializačnej funkcii a o nárokoch, ktoré bude škola na ne klásť. Na základe týchto predstáv si deti vytvárajú obraz ideálneho školáka a budujú svoj počiatočný (v zásade pozitívny) vzťah ku škole. Na základe analýzy empirických údajov text ukazuje, aký obraz školy deti artikulujú a čo je obsahom ich očakávaní voči škole v jej podstatných aspektoch (rola školáka, školské učenie, obsah vzdelávania, postavenie učiteľky a pod.). Detiské výpovede svojím spôsobom odrážajú aktuálny diskurz o škole v sociálnom priestore detí, pričom tento diskurz možno chápať ako zdroj utvárania konkrétneho vzťahu k škole v pozitívnom vymedzení.*

***Kľúčové slová:** škôlkar, rola školáka, učenie a hra, diskurz o škole.*

K súčasnému diskurzu o škole

Asi bez výraznejších pochybností môžeme konštatovať, že súčasný diskurz o škole, o podobe školskej výchovy a vzdelávania je výrazne poznačený sentimentalizovaným pohľadom na deti. Tento je všeobecne spojený s už tradičným odkazovaním na humanizáciu školy, na adaptáciu podmienok školy deťom, či na hľadanie ciest k realizácii predstavy o „škole hrou“. Taktiež sa spája s kritikou tzv. tradičnej školy, ktorej sa vyčíta, ak už nie všetko, tak aspoň nedostatok citlivosti k deťským potrebám, k ich prirodzeným záujmom, alebo sa kriticky formuluje problém nadmierneho nátlaku stereotypných školských povinností utlmujúcich zdravú spontaneitu detí. Odmietanie kritizovaných aspektov školy a prijatie deklarovaných „revitalizačných myšlienok“ je nielen všeobecne zdieľanou požiadavkou na slušný a moderný pedagogický diskurz, ale dokonca i vierou v to, že jeho reálne uplatnenie je tým pravým prístupom, aby sa školská kariéra deti stala pre ne šťastnou

cestou radostného poznávania sveta a optimistického prežívania detstva naplňujúceho potencie sebarozvoja.

Charakteristickým argumentačným záze-
mím pedagogického uvažovania tohto typu je poukazovanie na nevyhnutnosť opierať sa o potreby detí, vynárajúce sa z ich spontánneho psychického rastu. Potreby detí (sociálne, kognitívne, emocionálne...) sú potom tým substrátom, z ktorého by pravdepodobne malo vychádzať účinné plánovanie pedagogických procesov – aby tieto fungovali predovšetkým ako saturovanie vývinových potrieb. Deklarovanie (pedagogicky relevantných) potrieb detí je však málokedy a málokde predostreté tak, aby boli objasnené konkrétne štruktúry a obsah týchto potrieb, alebo aby bolo jasné, aké hypotetické teoretické zázemie vyprodukovalo a zdôvodnilo konkrétnu predstavu o ich účinkovaní vo vývine detí. Potom neostáva nič iné, len pripomenúť, že štandardná rétorika v tejto oblasti má tendenciu prikláňať sa k archaickému hypotetickému konštraktu biologicky predurčeného programu psychického dozrie-

vania, z ktorého sa (keďže prirodzene, takže za vhodných podmienok akoby automaticky) vynárajú špecifické univerzálne detské potreby.

Nechceme tu vonkoncom pochybovať o tom, že detská psychika má svoje špecifiká. To určite áno, a zo skúsenosti to vie každý. Otázkou však je, ako a komu môže pomôcť pedocentrická psychologizujúca rétorika, ktorá okrem formulovania a presadzovania inej pedagogickej ideológie vlastne nejde za takú úroveň poznania psychiky detí, ktorá je vlastná každodennej skúsenosti. Každodenná skúsenosť s deťmi je dokonca buď dosť dobrá na to, aby bez ujmy ignorovala výzvy dnešnej sentimentálnej pedagogickej rétoriky, alebo aj na to, aby sa touto rétorikou bezproblémovo zaobalila. Skúsenosť teda môže byť kompatibilná dokonca s ideologicky protichodnou rétorikou, najmä ak táto je dostatočne vágna. A tá sentimentálno-humanizujúca ňou vo svojej podstate asi aj je. Každodenná skúsenosť by naopak dokonca mohla konkretizovať všeobecnú kategóriu spomínaných potrieb detí. Kompatibilita s pedocentrizujúcim ideologickým zázemím súčasnej rétoriky by sa však v tomto prípade mohla sproblematizovať. Najmä vtedy, ak by sa oprela o to, ako sa veci javia bezprostredne v detských vyjadreniach a prejavoch v konkrétnom životnom a kultúrnom kontexte.

Artikulácia očakávaní zo strany detí

Potenciálnu rozpornosť medzi ideologickou normou presadzujúceho sa pedagogického diskurzu a pokusom špecifikovať potreby detí (ktoré by na druhej strane vlastne mali túto normu podporiť) nemusíme dokonca formulovať ako číry predpoklad. Môžeme sa oprieť o sondu do očakávaní detí voči škole v čase, keď tieto očakávania u nich kulminujú, teda v poslednom roku do-

chádzky do materskej školy. Je určite zdôvodnené predpokladať, že deti sú schopné artikulovať tieto očakávania, že táto artikulácia je konkrétnym vyjadrením potreby (alebo jej potrebou samotnou) a že pre nás je legálnym a relevantným poznatkom konkretizujúcim sociokognitívne a emočné charakteristiky dieťaťa súvisiace sa školským prostredím. Špecifikácia problému témou očakávaní detí voči škole na prelome dochádzky do materskej a základnej školy dáva dokonca možnosť priamo sa vzťahovať k otázke, do akej miery sú deti pred vstupom do školy ochotné prijať sentimentálnu náklonnosť voči sebe (teda súčasnú zvýraznenú tendenciu maximálnej hrovej nenásilnosti dovolávajúcej sa prirodzených potrieb detí), alebo prevziať na seba bremeno pracovných, možno i neprijemnejších učebných povinností kritizovanej tradičnej školy.

Ak sa chceme oprieť o výskumnú sondu, tak ide o to, že sme v priebehu roku 2000 realizovali takmer ročné pozorovanie detí na prelome ich návštevy predškolskej triedy materskej školy a počiatkov ich školského života v 1. triede.¹ Pozorovanie sa uskutočnilo v podmienkach jednej triedy mestskej materskej školy a následne v dvoch triedach základnej školy, do ktorých sa po ukončení MŠ deti rozmiestnili. Pozorovanie, spojené s intenzívnymi priebežnými rozhovormi so štyrmi vybranými deťmi (doplňané rozhovormi s ich učiteľkou a rodičmi) sledovalo viaceré aspekty prípravy detí na rolu školáka, jej osobné, individuálne predvídanie a osvojovanie. Jednotlivé aspekty tohto problému celkom nepochybne vyjadrujú štruktúru potrieb detí pre príslušný sociálny kontext, aj keď nemožno očakávať, že táto bude mať podobu dobre definovanej taxonómie. Hneď teraz treba konštatovať, že identifikované a analyzované empirické údaje sú súčasťou minimálne implicitného poznania každej skúsenejšej učiteľky materskej i zá-

kladnej školy. Práve preto sme vyššie konštatovali, že pre katalogizáciu tzv. detských potrieb je učiteľská skúsenosť možno spoľahlivejším východiskom ako deklarované abstraktné psychologizujúce kategórie. Pre zámary tohto príspevku sa sústreďíme najmä na oblasť tých detských očakávaní voči škole, ktoré možno o.i. konfrontovať so zámermi ideí podporujúcich širší priestor pre tzv. hravé učenie, či výraznejšej kontinuity prechodu medzi materskou a základnou školou. Opierať sa budeme o údaje získané najmä z rozhovorov s deťmi. Obsah tematizovaného problému sa v nasledujúcom výklade bude členiť do tých okruhov, ktoré deťom umožnili zreteľne formulovať diferenciačné znaky medzi materskou a základnou školou a ktoré samé považovali za významné. Ide o nasledovné okruhy: škôlkar a rola školáka, miesto pre hru a učenie v súvislosti so zmenami obsahu výchovy a vzdelávania, učiteľky, hodnotenie v škole a obavy z nej.

1. Škôlkar verzus školák

Niet pochyb o tom, že rola školáka má u dieťaťa v sledovanej vekovej kategórii statusový charakter, ktorý sa definuje najmä v kontraste s predchádzajúcou rolou dieťaťa materskej školy. Každý z nás veľmi dobre pozná skutočnosť, že deti sa na školu tešia, že ju vopred pozitívne očakávajú a okrem cielenej prípravy v materskej škole sa s ňou i spontánne (napr. v hrách na školu) konfrontujú. Vnímanie role školáka u deti materskej školy je preto dobre štruktúrované všetkými podstatnými aspektmi, ktoré sa tejto role týkajú – počnúc špecifickými režimovými atribútmi, cez znaky vzťahujúce sa na charakteristické druhy školských činností a povinností, spolu s vonkajšími javovými znakmi, ktoré už na prvý pohľad charakterizujú čerstvého školáka. Je celkom prirodzené, že deti začínajú navonok reprezentovať charakteristiku role školáka práve cez

tieto viditeľné znaky. Najreprezentatívnejším z nich je predovšetkým školská taška. Tá je zrejým signálom, že po ulici ide školák a nie škôlkar, lebo škôlkar nemá kabelu ani rucksak... *Školák má prezuvky, a v taške má úlohu, zošity, prvouku, slovenský jazyk... Má školský batoh, nosí v ňom ceruzky, písanky, šlabikár*². Takže školská taška je predovšetkým diferenciačným symbolickým predmetom, za ktorým sa skrýva očakávaný obsah a štýl charakteristickej a predpokladanej školskej práce. No nejde asi len o to. Školská taška (presnejšia tá prváčka školská taška) necharakterizuje rolu školáka ako takú. Charakterizuje v podstate rolu školáka – novica, pretože práve túto deti materskej školy očakávajú, o.i. aj v snahe vymaniť sa už z doznievajúcej a odrastenej škôlkarskej role. V tomto prípade je školská taška i dobrý diferenciačný znak samotného dieťaťa pre okolie, demonštrujúc ňou, že dieťa, ktoré ju nesie, je už (!) žiakom základnej školy.

K spomenutým demonštračným znakom dieťaťa (pre okolie, no i pre deti samotné) sa priraduje priznanie samostatnosti a zodpovednosti za seba, ktoré nachádza výraz v možnosti *chodiť zo školy sám*, pretože len škôlkari *nesmú chodiť sami domov, lebo by si mohli niečo urobiť*. Vzrast zodpovednosti zase predpokladá zvýšenie sebadisciplíny. Tá môže mať napr. podobu deklarácie demonštratívneho morálneho imperatívu, ktorý taktiež má silu vysielat' signál okoliu o tom, že má do činenia so školákom – ten sa totiž *na ulici správa slušne a nevykrikuje po kamošoch*. Toto zrejme nie je možné očakávať od škôlkara, pretože *škôlkar má len päť rokov*. Mať šesť rokov je pre deti symptomatickým vyjadrením očakávaného kultúrneho nároku prijať nové pravidlá, tie, ktoré celkom legálne bude od nich požadovať škola, ktorá podľa nich je v zásade inou inštitúciou, akou je škola materská.

2. Hra a učenie, učenie a hra, učenie a učenie

K vonkajším diferenciačným znakom školáka-novica patrí aj to, že je viac odpútaný od hier a hračiek, pretože iba *školári si nosia hračky do škôlky*. Tu už však prichádzame do styku s artikuláciou obsahu a činností, ktoré charakterizujú pobyt v škole, jeho zmysel a účel.

Deti, hoci nie jednovýznamovo, charakterizujú základný rozdiel v obsahu činnosti materskej a základnej školy na princípe diferenciencie medzi hrou a učením. Nie jednovýznamovo z toho dôvodu, že aj samotným hrám a hraniu pripisujú učebné funkcie, teda že sa prostredníctvom nich (v materskej škole) buď niečo konkrétne naučili (*básničky, pesničky*), resp. že aj zvládnutie hry vyžaduje učenie – veď aj hru sa treba naučiť. Výsledkom herných aktivít v materskej škole nemusia byť len také nové osvojené schopnosti detí ako zvládnutie konkrétnej hry (*Domino, Človeče, nehnevaj sa*, alebo čo i len *vtulky na preliezačke*), ale deti nachádzajú zmysel aj v tom, že prostredníctvom hier sa napr. naučili *hrať sa s priateľmi*. Hoci *tam v škôlke sme sa hrali, potom trochu učili, išli von, keď sa zobudíme, zasa sa hráme*, predsa je deťom celkom zrejmé, že pobyt v materskej škole (napriek výraznému hernému nasýteniu) formoval u nich špecifické vlastnosti a spôsobilosti – teda mal pre ne širokospektrálny didaktický (učebný) efekt.

Didaktický efekt pobytu v materskej škole deti artikulujú v pojmoch vyjadrujúcich požiadavky na školskú spôsobilosť, zahrňujúc tak jej kognitívne, ako aj sociálne aspekty. To, čo sa naučia v materskej škole, je totiž dôležité preto, *lebo inak by nás do školy nevzali*. Devízou chodenia do materskej školy je, že deti sa naučia nielen *držať ceruzu, napočítat' do šesť, písať krúžky, básničky, kresliť hračky... jak správne držať lyžičku...* Dôležité je aj to, že si osvoja už spomenutú

schopnosť *hrať sa s priateľmi*, naučia sa *vypýtať na WC*, lebo *školák musí vydržať do prestávky, až potom ide na záchod*, či *tak tiež upraviť sa k stolu*, lebo *v škole musíme pekne sedieť a hlásiť sa*. Všetko je to dôležité preto, aby mohlo začať to pravé, inštitucionálne nezameniteľné školské učenie.

Ak v aktivitách v materskej škole deti legalizujú prevahu hier či aktivít majúcich hrový náboj, od školy takýto náboj neočakávajú, resp. v zásade ho negujú. Je pravdepodobné, že to vyplýva práve z potreby rolovo sa negačne vymedziť voči charakteristickým znakom aktivít detí v materskej škole (teda byť školákom v zmysle nebyť škôlkarom, nemať jeho znaky), nič to však nemení na skutočnosti, že deti sú pripravené a dožadujúce sa takej podoby školských aktivít, ktoré možno charakterizovať ako priame, celkom vážne, povinné učenie – tak so svojimi konkrétnymi obsahmi, úlohovými nárokmi, ako aj so sprievodnými disciplinačnými znakmi, ktorými deti demonštrujú definičnú spôsobilosť školáka venovať sa vážnej učebnej práci. Tieto nároky sú dokonca deťmi artikulované ako vymoženosť, privilégium – v škole je totiž preto lepšie ako v škôlke, lebo *si tam môžeme (!) písať úlohy...*, lebo *sa tu učí (...a sa iba učí) a môžem sa hlásiť*, lebo *tam sa učíme čítať písať, počítat'...* (pre úplnosť dodajme, že *tam nemusíme spať*).

Je teda evidentné, že obraz školy je u detí vytváraný najmä predstavou plnenia seriózných, vážnych učebných povinností, na ktoré sa úprimne tešia. Na druhej strane sú si však celkom vedomé toho, že k ich životu naďalej budú patriť hry a hračky, ktorých sa pochopiteľne ani napriek školským povinnostiam nechcú a nemienia vzdáť, ide len o to, aby tieto činnosti videli jasne diferencované. Toto vedomie dokonca môže sprevádzať obava, že túžbu po učení občas zatieni sentimentálna ľútosť za možnosťou spontánnej hry. K podstate školáka však patrí, aby

túto túžbu vedel chlapsky potlačiť, takže ak by sa aj občas objavila, tak to *nevaďí, ved' cez prestávku sa môžem zahrať s kamošmi*. To sa napokon aj deje, pričom nový kontext „hrania sa“ dokonca produkuje v škole nové, špecifické hry a hrové aktivity (originálnu analýzu hier detí v mladšom školskom veku prináša D. Bittnerová, napr. 1999a, 1999b, ilustračne pozri aj E. Špetová; L. Mikulášková 2001).

Významové diferencovanie školského učenia ako vážnej práce (a distancovanie sa od hravých zamestnaní) je pre deti dôležité pravdepodobne preto, lebo vstup do školy chápu ako zásadný a prelomový krok vo svojom živote: ten totiž znamená, resp. reprezentuje vstup do „veľkej kultúry“, ktorá sama je vecou verejnou, vážnou, preto musí zásadne prekračovať hranice hravého detstva. Škola otvára legálny priestor na participáciu v živote veľkej kultúry, resp. školské učenie so svojimi obsahmi je priamou prípravou na túto participáciu. Vstup do veľkej kultúry prináša nevyhnutnosť osvojiť si zásadné pravidlá jej fungovania, čo sa v škole nevyhnutne deje tak, že deti *píšu tam a učia sa zákony*.

Zásadným nástrojom participácie na veľkej kultúre je písaná reč. Nevyhnutnosť osvojenia písanej reči je preto základným atribútom vzdelanosti a u detí sa stáva jeho prototypom. *Naučiť sa písmenká, vedieť čítať a písať* je preto asi u všetkých detí symbolom grandiózneho a revolučného kultúrneho obratu v detstve, spojeného so vstupom do školy. Osvojovanie písanej reči, často kompletizovaného *matematikou* (učením *sa napočítat do...*, či matematických operácií *koľko je tri a tri*) do úplného trivlia môže u detí reprezentovať základný obsah školského učenia, ku ktorému sa ešte pričleňuje osvojovanie reálií rôzneho druhu (*poznať čas na hodinkách...*, *dozvedieť sa o cicavcoch, o zvieratkách*). Na druhej strane písanie a či-

tanie nemusí ešte pre deti znamenať ten pravý obsah školského učenia. *Keď budeme vedieť čítať, písať, potom sa učíme*, alebo netrpezlivý podnet školáka-novica pri výučbe čítania *keď sa už budeme učiť* vyjadruje, že zvládnutie písanej reči je podmienkou a nástrojom operovania na obsahoch kultúry. Písaná reč sama o sebe nie je obsahom, je nositeľom tohto obsahu a médiom, v ktorom sa s ním manipuluje. Osvojenie písanej reči túto manipuláciu umožní a v škole bude mať podobu učenia *sa takých rôznych vecí o svete*.

No výsledkom školského učenia nie je len ovládnutie písanej reči a prienik do verejných kultúrnych obsahov prostredníctvom nej. K tomu je treba zvládnuť postupy umožňujúce tento prienik. Školská socializácia preto nevyhnutne musí vygenerovať aj ovládnutie špecifických metakognitívnych stratégií, čoho výsledkom je, že školák *vie sa učiť*. Súčasne je to spojené so zvýrazneným disciplinačným vplyvom školy, ktorý taktiež podmieňuje úspešnú školskú prácu, a jeho prejavom je napr. schopnosť *pri laviaci sa hlásiť*.

Obraz o obsahu školského učenia (a školskej socializácie) je teda u detí rozvrstvený v podstate v troch rovinách: 1. v rovine vlastných obsahov verejnej kultúry, 2. v rovine vzdelávacích nástrojov (písaná reč a metakognícia) a 3. v rovine disciplíny. Posledné dve roviny predstavujú podmienky na zvládnutie prvej, hoci čítanie a písanie môžu niekedy deti reprezentovať aj ako samostatný, resp. sebavyčerpávajúci vzdelávací obsah. S touto štruktúrou vnímania obsahov školského učenia súvisí aj anticipácia zmyslu ich osvojovania. Kým zmysel disciplinácie deti spájajú s úspešnosťou zvládania role školáka, ktorá okrem učenia sa konkrétnym obsahom má podobu schopnosti plniť súvisiace požiadavky, napr. *vytiahnuť si zošit a písať do toho, čo pani učiteľka povie*, alebo

zabrániť zlým učebným výsledkom, *aby som nedostal trojku, štvorku, päťku*, význam osvojenia písanej reči a najmä vecných kultúrnych obsahov môže už ísť za bezprostredný kontext školy. Ak aj písaná reč je pre deti predovšetkým nástrojom perspektívneho zdieľania vecných vzdelávacích obsahov, jej význam synchrónne a najmä účinne presahuje rámec školy, *aby sme si mohli prečítať knižku Macka Pusíka*. Anticipácia zmyslu školského učenia v horizonte budúceho života je pochopiteľne deťmi spájaná s vecnými vzdelávacími obsahmi, ktoré môžu byť pragmaticky zhodnocované napr. vedomím, že keď budem potrebovať, tak *vypočítam si, koľko dreva potrebujem na dom*.

3. Učiteľky Danky a učiteľky

Do štruktúry predstáv o škole a školskom učení systematicky zapadá i detská verzia vnímania učiteľiek materskej i základnej školy. Uvažovanie o učiteľkách sa pritom môže pohybovať buď v dichotómii učiteľky v škôlke a učiteľky v škole, alebo v dichotómii dobrej (spravodlivej) a zlej (nespravodlivej) učiteľky.

Prvá z uvedených dichotómií v predstavách o učiteľkách spočíva v distribúcii obsahu práce učiteľiek v dvoch odlišných inštitúciách. Distribúciu deti odlišujú od obsahu činností, ktoré sýtia účel ich pobytu v materskej a základnej škole. Kým v materskej škole ide prevažne o hrové aktivity (nech aj s implicitným, ale aj explicitným didaktickým nábojom), ich účelná organizácia, resp. participácia na nich zo strany učiteľky nevyhnutne vyžaduje zaujať partnerskejšiu pozíciu s bezprostrednejšími vzťahmi. Vyjadrením týchto vzťahov, ktoré ako by úmyselne potláčali oficiálnu inštitucionalizáciu, je nezáväznosť v oslovovaní učiteľky, ktorá môže byť tak pani učiteľkou, *tetou Dankou*, či jednoducho *Dankou*. Bez-

prostrednejší vzťah legalizuje i tykanie, ktoré umožňuje artikulovať výzvu k vzájomnej súčinnosti detí a učiteľky v podobe familiárnej výzvy *Danka, pod' sa s nami hrať Čierneho Petra*. Určite to nič nemení na skutočnosti, že deti učiteľku akceptujú ako autoritu. Autorita však skôr ako na inštitucionálnom princípe spočíva jednoducho na akceptovaní autority dospelosti ako takej.

Keďže obsah i účel pobytu v škole je z hľadiska detí zásadne iný ako v škôlke, dochádza aj k diferencovanému chápaniu postavy učiteľky v škole a jej profesijného profilu. Tá v škole už jednoducho nie je a ani potenciálne nebude teta či iná Danka, je jednoznačne *pani učiteľka, lebo ich učí*. Postava učiteľky a predpokladané vzťahy s ňou sa inštitucionalizujú, pretože samotná učiteľka reprezentuje deťom zrejme akulturačné nároky školy, ktoré robia školu tým, čím pre ne ako inštitúcia je. Učiteľka v škole je inštitucionálnym arbitrom verejnej kultúry, preto jej fyzická postava býva v kresbách detí z materskej školy ikonicky doplnená knihou, ktorú postava drží v ruke, alebo ukazovátkom nasmerovaným k tabuli s písmenami, takže postava učiteľky skôr ako k jej fyzickej odkazuje do sféry kultúrnych artefaktov.

Dichotómia dobrej a zlej, resp. spravodlivej a nespravodlivej učiteľky je pre deti skôr hypotetická ako reálna, pretože všetky učiteľky sú výhradne dobré už len preto, *lebo učia deti*. Vyššie profesijné kvality, resp. kompetencie deti pripisujú učiteľkám v škole, bezpochyby preto, že ich bezprostredným pracovným poslaním je vážna úloha vo vedení detí do veľkej kultúry napr. aj tým, že *ukazuje na tabuli, čo máme prečítať, čo sú cicavce, čo máme v tele, alebo učiť, ako sa máme správať*. Učiteľku v materskej škole tieto úlohy a kompetencie nedefinujú, lebo *tam sme sa hrali*. Zlé, resp. nespravodlivé učiteľky sú skôr vyjadrením

potenciálnych možností, nie predpokladanej reality. Zlá by mohla byť tá učiteľka, ktorá buď priamo zneužíva svoje legálne výsadné postavenie a spôsobuje nepríjemnosti tým, že *bije deti*, resp. *kričí či nadáva nám*, alebo ktorá by mohla ohrozovať ešte prirodzene nesocializované prejavy detského veku, kde dominuje potenciálna frustrácia z toho, že im učiteľka *nedovoľí chodiť na WC* (schopnosťou ovládnuť rytmus svojich vylučovacích potrieb deti vôbec často vyjadrujú mieru školskej socializácie a jej prirodzené obmedzenia).

Byť dobrou učiteľkou, teda *dobré učiť deti*, vyžaduje v zmysle akulturačného a socializačného poslania školy aj nevyhnutné pedagogické úsilie v smere disciplinácie detí, ktorú samotné deti chápu ako samozrejmy a žiaduci aspekt svojho zaškolenia. Preto dobrá učiteľka musí byť *prísna, lebo deti neposlúchajú*. Týmto významom je najviac sytené aj vnímanie spravodlivosti učiteľky vyznačujúce sa tým, že *dáva aj dobré aj zlé známky, keď si zaslúžime*. A naopak, učiteľka je potenciálne diskvalifikovaná vtedy, keď *deťom dovoľuje všetko robiť, aj zle, ...a jej to nevadí*. Učiteľka základnej školy musí byť prísna z principu, pretože deti *neposlúchajú, sa tam bijú*, alebo *hádzu papiere do pani učiteľky*, čo ani tak nevyplýva z toho, že by deti považovali seba za principiálne zlé, skôr vyjadrujú svoj predpokladaný socializačný deficit v sebadisciplíne kontrastujúcej s idealizovanou rolou školáka. Deti preto otvorene delegujú učiteľke kompetenciu „krotiteľa“ nezvládnutých rudimentov detského spontánneho správania, resp. garanta zvládania vlastnej disciplíny, ktorá je v škole nevyhnutná. Delegujú jej to práve preto, že schopnosť ovládnuť svoje spontánne, a preto aj nedisciplinované detstvo nepovažujú za súčasť svojej prirodzenej sebaregulačnej výbavy.

4. Hodnotenie a obavy zo školy

Socializačné deficity (tak emočné, ako aj kognitívne), na prekonávaní ktorých spočíva podľa detí úspešné zvládanie idealizovanej role školáka, sú východiskovým bodom, ku ktorému deti vzťahujú svoje potenciálne obavy situované do školského prostredia. Ak deti v zásade relevantne predvídajú obsah a účel školskej socializácie, ich všeobecnou ambíciou je jej bezproblémové zvládanie a úspešné plnenie nárokov školy. Prekážky v napĺňaní tejto ambície nemôžu podľa detí spočívať v ničom inom, len v (in)disponovanosti samotného dieťaťa, takže predvídanie týchto prekážok ako osobných hendikepov je deťmi vnímané v podstate ako jediná obava spojená so školou. Aktuálny hendikep je prekážkou v plnení konkrétnych nárokov školy, jeho prejavom je neadekvátny školský výkon a následkom regulačných zásah učiteľky. Keď deti majú strach z toho, že *vyrušujú a pani učiteľka im dá päťku*, práve tak, ako aj z *čítania, lebo sa im nechce čítať*, znamená to toľko, že dôvod generujúci obavu je pre deti primárne konkrétnou, čo i len parciálnou a dočasnou „poruchou spôsobilosti“ pre plnenie školských povinností. Intervencia učiteľky je povinným, nevyhnutným a plne oprávneným dôsledkom. Sila osobného hendikepu i jeho dôsledku môže byť symbolicky celkom fatálna, *lebo keď sa nebudem hlásiť a vykrikovať, tak nás vylúčia zo školy*.

Obavy vo vyššie uvedenom vymedzení nemajú podobu len akejsi abstraktnej potenciality, ale môžu sa opierať o reflektovanie vlastných (in)dispozícií deťmi samotnými. Ako v prípade Lukáša, ktorého kritická sebareflexia už vopred sebazáchovne zjednáva kompromisný (či so sebou kompatibilný) typ učiteľky, ktorá *keď sa pomýlim na písaní, nech mi nedá päťku, ale keď to nebudem chcieť urobiť, ale urobím to, aby*

nehovorila také zlé věci. (Lukáš bol v materskej škole považovaný vo svojom správaní za *problémové, živé, nepokojné dieťa*, učiteľka s rodičmi často konzultovala jeho správanie, takže rodičia i starí rodičia mu opakovane *dohovárali*.)

Obava z väčších či menších zlyhaní v počiatočných školskej kariéry detí reprezentuje súčasne ich aspiráciu byť úspešnými školákmi. Napokon, do školy sa netešia len preto, *lebo sa tam učí*, ale aj na to, *aké známky dostanem*. Aj keď v oboch uvedených dôvodoch označujúcich radostné očakávanie školy ide skôr o príznakové charakterizovanie hrdoosti na budúcu inštitucionálnu rolu školáka (v zmysle *pars pro toto*), predsa len je pre deti hodnotenie a známkovanie významným záchytným bodom, z ktorého si budú odvodzovať mieru úspešnosti vo zvládaní tejto role (o vývine vzťahu prvkov k hodnoteniu pozri L. Hříbková 1998). Aj keď celkom pochopiteľne deti chcú dostávať *len samé včeličky* a najmä jednotky, učiteľka práve vtedy *dobro robí s deťmi*, že dáva *dobré známky*, ale aj *zlé*, keď *si zaslúžime*. Jednoducho, škola má vo vedomí detí jasné inštitucionálne pravidlá súvisiace s jej socializačným poslaním a voči nim slúži hodnotenie minimálne ako významný informačný a regulačný nástroj, ktorý má pre deti celkom zrozumiteľnú podobu. Ak spravodlivá učiteľka je tá, ktorá posudzuje a označuje mieru plnenia socializačných noriem deťmi, distribúcia známok (či iných klasifikačných prostriedkov) je pre deti legálnym a nepostrádateľným atribútom školy, ktorý udržiava jej inštitucionálnu zrozumiteľnosť a nájma kompatibilitosť s ich počiatočnou idealizovanou reprezentáciou školy.

Predstava detí o funkcii hodnotenia i klasifikácie je teda tiež celkom logicky zapadajúcou súčasťou ucelenej štruktúry ich konceptu školy a kompaktnej vzájomnosti jej didaktických komponentov. Ak je v dost

zásadnom rozpore so súčasným „protiznámkovým hnutím“, detský koncept školy a školovania môže byť azda poučný v tom, že tzv. známkovanie ako také ešte vôbec nemusí byť vnímané ako zásadný negatívny aspekt školy. Je totiž len jednou z jej tradičných a charakterotvorných súčastí, pričom samé o sebe a pri svojom relevantnom použití nemusí byť tou hlavnou príčinou možného obratu detí k negatívemu vnímaniu či prežívaniu školy.

Záver

Obraz školy, tak ho vyjadrujú deti, poukazuje na konkrétnu štruktúru ich (pozitívne) ladených očakávaní voči počiatkom vlastnej vzdelávacej kariéry. Tento obraz reprezentuje istú kultúrnu tradíciu poňatia školy a školovania a je evidentné, že ju reprodukuje bezprostredný a súčasný sociálny priestor detí, včítane materskej školy. Nech by sme aj chceli konkrétny variant reprezentácie školy vyjadrený deťmi hodnotiť akokoľvek, nemožno ho celkom ignorovať či obísť, pretože charakterizuje konkrétny obsah motivácií či emočne nabitých postojov a predstáv, ktorými deti v pozitívnom slova zmysle disponujú pri vstupe do školy. Teoretický rámec psychológie diskurzu (bližšie pozri R. Harré; G.R. Gillet 2001), ktorý zdôvodňuje vplyv diskurzívnej aktivity sociálneho priestoru nielen na formovanie individuálnych motivácií, ale na komponenty psychiky vôbec, by dokonca mohol dávať tušiť, že s inými motiváciami či potrebami nemožno ani počítať. Ak deti vyjadrujú konkrétne očakávania voči škole, tak tieto sú výrazom tak aktuálneho diskurzu o škole v ich životnom priestore, ako aj štruktúry (vyprodukovaných) motivačných vzťahov detí voči škole, ktorá nie je zanedbateľná.

Ak sa súčasná kritika školy odvíja od tézy, že škola nie je v súlade s potrebami a záujmami detí a v tomto smere treba urobiť zme-

ny, tak analýza detských očakávaní nasvedčuje, že možné zmeny by v podstate paradoxne boli nasmerované proti týmto potrebám. Z tohto hľadiska by niektoré súčasné predstavy o formovaní vzťahu detí ku škole azda mohli byť zrelé na revíziu. Pri spätnom posudzovaní niektorých vlastných hypotetických východísk riešenia vzťahov medzi materskou a základnou školou (B. Pupala; S. Kikušová 1995) sa revízii nevyhneme aspoň my, pretože do tvorby teoretických východísk budeme musieť zahrnúť účinok determinujúcich kultúrnych vplyvov.

Poznámky:

- ¹ Výskumný zámer a jeho realizácia je súčasťou riešenia úlohy „Gramotnosť – podmienky, procesy a stratégie rozvoja“, ktorá je podporená grantom VEGA 1/7045/20.
- ² Kurzíva zachytáva výňatky z priamych detských vyjadrení. Jednotlivé výpovede nie sú adresne označené menom dieťaťa ani jeho iniciálou, pretože z hľadiska výpovedného zámeru tohto textu to nepovažujeme za významné.

Literatúra:

- BITTNEROVÁ, D. Dětské hry v sociální komunikaci skupiny dětí. In *Pražská skupina školní etnografie : 4. třída*. Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu „Žák v měnících se podmínkách současné školy“. Praha, 1999a, 32 s.
- BITTNEROVÁ, D. Transmise dětských formalizovaných her v herním repertoáru dětské skupiny. *Český lid*, 1999b, 86, s. 310–324.
- HARRÉ, R.; GILLET, G.R. *Diskurz a mysl' : Úvod do diskurzivnej psychológie*. Bratislava : Iris, 2001.
- HŘÍBKOVÁ, L. Osvojování role školáka v první třídě. In *Transmise kultury a škola*. Praha : Cahiers du CEFRES, Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách, 1998, s. 187–196.
- PUPALA, B.; KIKUŠOVÁ, S. Spojitost' či nespojitost' předškolské a počáteční školské výchovy. *Pedagogická revue*, 1995, 47, č. 7/8, s. 15–24.
- ŠPETOVÁ, E.; MIKULÁŠOVÁ, L. Výzkum herního folklóru žáků 8. třídy. *Pedagogika*, 2001, 51, č. 4, s. 454–470.