

UPLATŇOVANIE RITUALIZÁCIÍ VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

RITUALIZATION IN TEACHING OF ENGLISH TO KINDERGARTEN CHILDREN

VIERA ZÁVODYOVÁ

Abstrakt

Príspevok poukazuje na možnosti uplatňovania teórie ritualizácií vo výučbe anglického jazyka v predškolskom vzdelávaní. Vychádza z empirického skúmania vo vybranej materskej škole, kde sa vyučovanie anglického jazyka uplatňuje. Počas uskutočnených pozorovaní boli na hodinách angličtiny identifikované viaceré ritualizácie. V úvode hodiny to je „ritualizovaná prezencia“, nasleduje „krubový pozdrav“, „hands up!“ a „sit down!“ – ktorou sa začína expozičná fáza, jej súčasťou je rutinná činnosť „opakujte po mne“ a ritualizácia s kognitívnou funkciou („priletela naša včielka busy bee“). Vyučovanie sa odľahčuje ritualizáciou „stand up!“, pri opakovaní má význam „open your book – close your book“ a hodina sa pravidelne končí „rozlúčkovou ritualizáciou“. Príspevok má teda predstaviť, aký význam má rutina a ritualizácie v cudzojazyčnom vzdelávaní. Na ich významné miesto vo výučbe upozorňujú i iní autori (Richards, 1994), považujú za dôležité, aby sa vyučovanie cudzieho jazyka dialo na základe ustálenej organizačnej štruktúry, s využitím opakovaných aktivít.

Kľúčové slová

ritualizácie, rituály, výučba cudzieho jazyka, kognitívny rozvoj, materská škola

Abstract

The paper points out opportunities for applying the theory of ritualization in teaching English as a part of preschool education. It builds on an empirical study conducted in a particular kindergarten where English is taught. During the observation period, several types of ritualization were identified in lessons of English. They included the roll call routine at the start of the lesson, a round greeting, the hands-up and sit-down routines opening the expository part of the lesson, which also included the repeat-after-me ritual and a cognitively oriented ritualization (“Here comes our busy bee...”). The class is lightened up by the stand-up ritual; reviewing is assisted by the open-your-book/close-your-book ritual; and the class concludes with a parting ritualization. The aim of the paper is to discuss the significance of routine and ritualization in foreign language teaching. Other authors (Richards, 1994) have pointed out the role of ritualization in teaching, emphasizing the importance of teaching foreign languages within a stable structure of organization and drawing on repeated activities.

Keywords

ritualization, rituals, foreign language teaching, cognitive development, kindergarten

Úvod

Postupy, ktoré učiteľky v materských školách využívajú, sú reprodukované najmä v praxi. Stali sa zaužívané, bežné, sú vnímané ako obvyklá súčasť každodenného života. Vzhľadom na túto citeľnú ustálenosť možno v súvislosti s materskou školou hovoriť o ritualizáciách. Tento pojem je v pedagogike menej známy. V tejto štúdiu chceme upriamiť pozornosť na ritualizácie v materských školách. Spomenutá problematika je vo sfére materských škôl stále málo preskúmaná. Bolo napísaných len pár štúdií, ktoré sa venujú tejto konkrétnej oblasti, a preto by sme chceli obohatiť dosiaľ získané informácie i o nami zistené fakty. Zo zahraničných štúdií, ktoré spracovávajú spomenutú problematiku, možno spomenúť C. Maloneyovú (1996) či P. Scullyho a J. Howela (2008). S problematikou rituálov a ritualizácií a ich výskumom a analýzou sa stretávame i u nás v prácach O. Kaščáka. V materskej škole skúmal najmä výskyt prechodových rituálov (Kaščák, 2007) a súvzťažnosť profánnych a magicko-náboženských prechodových rituálov (Kaščák, 2008).

V rámci našej štúdie poukážeme na ritualizácie a ich doterajšie vnímanie (ako prostriedok organizácie režimu dňa), zároveň upriamime pozornosť na nový aspekt, z hľadiska ktorého možno ritualizácie využiť i v didaktických súvislostiach.

Rituálne štúdie v materskej škole

Keď sa rieši problematika rituálov a ritualizácií, možno si všimnúť, že autori píšu nejednotne. Niektoré texty riešia ceremoniálne – veľké, sezónne rituály (Scully a Howel, 2008) a niektoré texty hovoria o ritualizáciách, alebo malých rituáloch či minirituáloch (Kaščák, 2007).

Pri vstupe dieťaťa do výchovno-vzdelávacej inštitúcie, v našom prípade materskej školy, dochádza k mnohým zmenám správania jedinca. Musí sa prispôsobovať novým podmienkam, situáciám, čiže dochádza k určitému telesnému tvarovaniu jedinca. Základom tohto správania sú „štruktúrne cvičenia“, ktoré môžu byť rozličného typu. Kaščák (2006) používa dva termíny – rozlišuje medzi „rituálmi“ a „ritualizáciami“. Tieto pojmy možno odlíšiť nasledovne:

Rituály „sú také aktivity, ktoré sa odohrávajú v špecifickej odtrhnutosti od bežného života, začínajú sa a končia špecifickou ceremóniou, majú silný symbolický obsah“ (Kaščák, 2006, s. 93). Grimes (1990, cit. podľa Kaščáka, 2006) uvádza, že môže ísť o veľké až „vrcholné“ rituály, čiže symbolicky naplnené aktivity, ktoré sú v istom zmysle liturgické, typické pre archaické spoločnosti, vo formách zvykov a tradícií prežívajúce dodnes (obriezka, svadobné obrady, pohreby...). Avšak, ako Geertz poznamenáva, rituály nemusia

nieť len symbol sakrálnosti: „Rituály sú tak v bežných ako aj v náboženských úkonoch života“ (Geertz, 1983, cit. podľa Bushnell, 1996, s. 3).

Harris (1992) v súvislosti s rituálmi tvrdí, že rituál preniká do spoločnosti a kultúry, spoločenských hodnôt a noriem, ktoré sú následne vyjadrované a prenášané prostredníctvom rituálov. Scully a Howel zase vnímajú rituály vo vzťahu k tradíciám a za ich hlavnú funkciu považujú spájanie jednotlivcov. V rámci svojej štúdie uvádzajú niekoľko zaujímavých rituálov. Jedným z nich je napr. rituál „**zoznámmie sa**“, v súvislosti s ktorým každý mesiac organizuje materská škola rodinné raňajky – konajú sa v prvý piatok v mesiaci. Rodičia prinesú jedlo, ktoré potom spolu s deťmi jedia, a počas tohto uvoľneného a neformálneho stretnutia spoznávajú aj iné deti a rodičov (Scully, Howell, s. 262–263). (V kontexte bežnej materskej školy možno za rituály považovať napr. vstup dieťaťa do materskej školy, oslava narodenín, menín, Vianoc a podobne.)

Aj keď sa v priebehu návštevy materskej školy stretávame s niekoľkými veľkými ceremoniálnymi a symbolickými rituálmi, nie sú to práve ony, ktoré sú kľúčové v privykaní na inštitucionálne podmienky. Podmienky v materských školách sú predovšetkým podmienky každodenného života a veľké rituály predstavujú skôr situácie prerušenia chodu tohto života, navodenia špeciálneho, od každodenných podmienok oddeleného kontextu, v ktorom sa odohrávajú špecifické rituálne aktivity. Život v materských školách je však dennodenným socializačným procesom za podmienok jej všedného chodu a pre začlenenie do všedných kontextov sú dôležité také aktivity, ktoré sa odohrávajú v rámci každodenného chodu materskej školy a nie v špecializovaných, oddelených kontextoch. Ritualizácie sú teda určité formy sociálneho konania, ktoré vykazujú rituálne prvky, dochádza u nich k repetícií a stereotypii. Keďže prebiehajú v podmienkach inštitúcie, ktorou sú navodzované, tak predstavujú špecifické „inštitucionálne vzory“, tj. špecifické schémy správania kondicionované inštitucionálnymi podmienkami. Tieto formy konania nadobúdajú počas každodenného vykonávania podobu automatizmov a stávajú sa trvalými dispozíciami, istými generatívnymi schémami. Sú teda základom istých foriem osamostatneného správania aj v budúcnosti (Kaščák, 2006, s. 98). Podľa McLarena tieto prejavy tvoria „určité kinestetické rutiny, sú pomerne stabilnými rigidnými gestami a pohybmi. Telesné rytmy sú prevažne stabilné, pravidelné a stereotypné, prejavy formalizované“ (1986, s. 102). Grimes (1982, cit. podľa Maloney, 1996) dodáva, že ritualizácie sa odohrávajú prostredníctvom štylizovaných opakujúcich sa gestikulácií a situácií, ich rytmizácie a štruktúry vznikajú samostatne... plynú s našim alebo bez nášho vedomého súhlasu. Materská škola je miestom, kde možno nájsť uplatnenie mnohých ritualizácií.

Ritualizácie považujeme za každodenné opakujúce sa činnosti, ide o určité zautomatizované schémy správania, pričom za rituál možno považovať

len aktivity, ktoré majú v sebe silnú symboliku a na rozdiel od ritualizácií nie sú každodenné, ale chápeme ich ako niečo výnimočné, odtrhnuté od bežného každodenného diania.

Väčšina výskumov, ktoré sa týkajú ritualizácií, bola zameraná na ich skúmanie vo vzťahu k organizácii dňa. To znamená, že ritualizácie boli vnímané ako prostriedky, ktoré zabezpečujú celodennú organizáciu a vnášajú do života detí určitý systém. Výskumníci, ktorí poukazujú na ritualizácie v týchto súvislostiach, sú aj Maloneyová (1996) a Kaščák (2007, 2008).

Maloneyová vo svojej štúdií uvádza ako základ organizácie školského dňa „**kobercový rituál**“. Možno si všimnúť, že v rámci opisu spomína, ako uvedená ritualizácia slúži k organizovaniu detí, nie aký význam má z hľadiska vyučovania. Napriek tomu, že používa termín rituál, možno sa domnievať, že ide o ritualizáciu, pretože ide o každodennú nemennú činnosť, ktorá je súčasťou vyučovania učiteľky už niekoľko rokov. Jeho priebeh popisuje nasledovne:

Deti prichádzajú do predškolského zariadenia sprevádzané rodičmi. Vo vstupnej hale si na poznámkovej tabuli prečítajú správu (s pomocou rodičov), ktorú im zanechala učiteľka. Poznámka je tým zaujímavejšia, že sa každý deň mení. Následne vojdú do triedy, kde ich učiteľka uvíta – objíme dieťa, prikrčí sa k nemu a vždy povie nejakú osobnú poznámku (napr. „Vidím, že máš novú modrú tašku, Damien“). Počas rôznych aktivít deti sedia v tureckom sede (kde chcú) a dominantnými aktivitami sú diskusia, rozprávanie, počúvanie, interakcia s učiteľom a ostatnými deťmi. Od detí sa očakáva, aby dávali pozor a patrične sa správali, učiteľ je centrom pozornosti, riadi a inštruuje celý proces. Učiteľka sedí na malej detskej stoličke na koberci a deti sedia okolo nej. Využíva rôzne aktivity.

Kobercový rituál má niekoľko častí („**objatie – uvítanie dieťaťa**“, „**čítanie prezencie**“, „**tematická práca**“). Ranné sedenia sa stali pre deti i pre učiteľku ritualizované (zautomatizované). Deti vnímajú kobercový rituál ako čas, kedy sa kladie dôraz na kontrolované správanie a učiteľ dohliada a usmerňuje celé dianie. Rituál pomáha teda riadiť celý proces a uľahčuje prácu s deťmi.

Kaščák (2007) poukazuje na každodenné prechodové mikrorituály. Nazýva ich mikrorituály, pretože nejde o veľké symbolické rituály, ale o malé rituály, presnejšie ritualizácie, ktoré zabezpečujú plynulé prechody na ďalšie činnosti. Zaraďuje sem napr. minirituál „**vyhrňte si rukávy**“, „**prezenčná listina**“, „**kto mi pomôže?**“, „**rituály ticha a šepotu**“, „**rituály emocionálnej blízkosti**“, „**pozdravné rituály chórového charakteru**“.

Významným zo spomenutých minirituálov je napr. „kto mi pomôže?“ – rituál upratovania. Je naznačovaný iniciačnou formulkou: „*Kto mi pomôže upratať?*“ alebo „*Všetko dáme do poriadku!*“. Učiteľky ich používajú takmer pri každom prechode z jednej kvalitatívne odlišnej aktivity na inú. Deti pobe-

jú po miestnosti, zbierajú hračky a upratujú ich na svoje miesto. Učiteľky ich usmerňujú, upozorňujú, čo ešte treba uložiť, chodia po triede, pozerajú sa do kútov a kontrolujú, či sa tam nenachádza niečo rozhádzané. Väčšinou sa kontrola odohráva v sprievode detí, ktoré hŕfajú rozhádzané veci v rozličných častiach triedy a upratujú ich. Deti v pravom zmysle slova predstavujú vysoko motivovanú slediacu upratovaciu „čatu“. Touto rituálnou činnosťou sa deti očistia od predchádzajúcej aktivity a zároveň sa vytvorí nový kontext, otvorený pre nový typ aktivity (Kaščák, 2007, s. 323).

Tieto minirituály alebo ritualizácie sa vyskytovali v rámci bežnej materskej školy. Majú profánny charakter, teda nenesú v sebe náboženský náboj. Napriek tomu, že sa často stretávame so svetskými rituálmi, ešte stále sa vyskytujú aj rituály náboženského charakteru. Na tieto upozorňuje Kaščák (2008). Poukazuje na ne v súvislosti s materskými školami M. Montessoriovej. V rámci rituálov oddelenia (treba podotknúť, že znova ide o malé rituály, teda presnejšie ritualizácie) spomína napr. **každodenné lekcie ticha**. Tie slúžia k výchove k poslušnosti a vytváraniu u detí pozitívneho vzťahu k tichu. Deti musia odložiť všetky predmety, ktoré doteraz používali, a snažia sa disciplinovať svoje telesné prejavy do takej miery, aby nevznikali žiadne zvuky. Možno konštatovať, že v lekciách ticha ako keby život odumieral. Odporúčania Montessoriovej sú, aby sa zatemnili okná, aby deti sklonili hlavu do rúk a zakryli si zrak. „Život odumiera, prostredie stráca svoje kontúry, dieťa s ním stráca kontakt. Je to, ako keby krok za krokom mizol život a miestnosť zostala prázdna“ (2008, s. 343). Kaščák uvádza dve ďalšie podfázy ritualizácie. Prvá – symbolické prebúdzanie detí prostredníctvom vzdialeného volania učiteľky (ako keby volala ponad hory), ktoré má priviesť deti do nového sveta. Každé, ktoré zavolá, zdvihne hlavu, snaží sa nevydať zvuk a prechádza k dverám, do ďalšej miestnosti. V druhej podfáze dochádza k prechodu do iného sveta – do vedľajšej svetlej miestnosti, kde už môže dieťa poskakovať, vidieť a cítiť.

Organizácia výskumu

Výskum realizuje autorka tejto štúdie v materskej škole Platan v Nitre. Je to trojtriedna materská škola umiestnená v dolnej časti Zobora. Pri výbere materskej školy sme navštívili viacero škôl, avšak iba v jednej z nich sme zaznamenali používanie ritualizovaných činností, z toho dôvodu sme si ju zvolili pre náš výskum. Cieľom výskumu bolo zistiť a popísať ritualizované činnosti na hodinách anglického jazyka v materskej škole. Periodicita vstupov do terénu bola vždy v utorok a vo štvrtok, kedy sa realizovalo vyučovanie angličtiny (v čase od 12.15, približne 30 minút). Výskum bol zrealizovaný vo februári, v roku 2009. Počet navštívených hodín anglického jazyka bolo

8 (dochádzalo k neustálemu opakovaniu jednotlivých činností už po 2. hodine, neobjavovali sa nové dáta, a tak boli pozorovania po 8 hodinách ukončené). Participanti výskumu boli deti predškolského veku, vo veku od 5 do 6 rokov v konkrétnej materskej škole. Počet detí na pozorovaných hodinách bol variabilný – maximálne však 9 detí. Učiteľka anglického jazyka, ktorá realizovala výučbu, je súkromnou učiteľkou, do materskej školy prichádza vždy v stanovený čas, kedy sa začína hodina angličtiny.

Výskumný problém tvoria otázky deskriptívneho charakteru ako: Sú na výučbe anglického jazyka v materskej škole prítomné ritualizované činnosti? Aké ritualizované činnosti možno na týchto hodinách objaviť? Za akým účelom sa využívajú?

Ako hlavnú výskumnú metódu sme použili zúčastnené pozorovanie s pasívnou účasťou (pozorovateľ sa teda nezúčastnil aktivít v triede, bol mimo hlavného diania). Snahou bolo, aby bol pozorovateľ nenápadný (teda deti vedeli, že je prítomný v triede, ale zároveň sa správali prirodzene, ich vzťah s pozorovateľom bol transparentný, nebola snaha o rozvoj tohto vzťahu). Počas pozorovania sme vytvárali zápis konkrétnych javov vo forme terénnych zápiskov, okrem toho bola metodológia triangulovaná záznamom na digitálny diktafón, ktorý nám následne uľahčil spätnú orientáciu v texte. Zozbierané údaje boli spracované pomocou deskriptívnej analýzy (dáta boli zozbierané počas pozorovania, analýza týchto dát prebiehala počas samotného pozorovania i mimo neho).

Ritualizácie vo výučbe anglického jazyka

Uvedené ritualizácie slúžia v prevažnej miere na organizáciu dňa, ľahšie prechody medzi jednotlivými fázami dňa, čím zjednodušujú i prácu detí. Ritualizácie sa však dajú použiť i v iných súvislostiach, na ktoré by sme chceli v rámci tejto štúdie upriamiť pozornosť. Môžu sa využívať i v spojitosti s výučbou v súvislosti s didaktickými otázkami a kognitívnym rozvojom. K tomuto názoru sme prišli na základe výskumu zrealizovaného vo vybranej materskej škole v Nitre. Výskum bol zameraný na skúmanie ritualizácií v rámci hodiny anglického jazyka. Pre sledovanie cudzojazyčného vzdelávania v materskej škole sme sa rozhodli najmä preto, že osvojovanie cudzieho jazyka u detí je u nás stále dostatočne nepreskúmaná oblasť. Vzdelávanie v cudzích jazykoch sa stáva každým dňom dôležitejšie, a preto je snaha začať s jeho výučbou čo najskôr. Najnovším trendom je začať s výučbou už v materskej škole.

Slattery a Willis uvádzajú nasledovné spôsoby, ako pristupovať vo vyučovaní k žiakom predškolského veku: oboznamovať deti s angličtinu pomaly prostredníctvom rôznych zábavných aktivít; podporovať slová gestami, čin-

nosťami, pohybmi, mimikou; pomáhať deťom cítiť sa bezpečne prostredníctvom opakujúcich sa známych aktivít (napr. pesničky, rýmovačky); opakovať, čo deti povedia v slovenčine, v anglickom jazyku; používať bábkú – ako prostriedok komunikácie s deťmi v angličtine (základ je vysvetliť deťom, že bábka rozpráva a rozumie len angličtine), používať obrázky a fotografie, hovoriť príbehy s využitím podporných obrázkov (2001, s. 18).

Všetky tieto odporúčania sa môžu realizovať v ritualizovaných kontextoch. Na to upozorňuje Richards, ktorý hovorí o troch kľúčových podmienkach výučby:

1. rutina a konzistentná organizačná štruktúra, počas ktorej sa dejú aktivity v pravidelných intervaloch a očakávaným spôsobom;
2. bohaté jazykové prostredie, v ktorom učiteľia používajú jazyk, ktorý stimuluje oboje – porozumenie i produkciu;
3. umožniť diskusiu s anglicky hovoriacimi deťmi v triede, čo pomôže k zabezpečeniu sociálne primeraných jazykových partnerov (1994, s. 123).

Na základe uvedeného možno konštatovať, že význam rutiny v cudzojazyčnom vzdelávaní zdôrazňujú aj zahraniční autori. Považujú za dôležité, aby sa vyučovanie cudzieho jazyka dialo na základe ustálenej organizačnej štruktúry s využitím opakovaných, časovo presne vymedzených aktivít, vzhľadom k tomu, že táto ustálenosť prispieva k vytvoreniu istoty u detí, vhodnejšej vyučovacej atmosféry a následne k jednoduchšiemu a efektívnejšiemu osvojovaniu si cudzieho jazyka. Z uvedeného teda vyplýva, že rutinizácia a ritualizácia činností je didaktikmi požadovaná i v rámci cudzojazyčného vzdelávania.

Ritualizácie angličtinárky

Ritualizovaná prezencia

Pre úvod učiteľkinej hodiny sú typické organizačné pokyny. Ako prvá rutinná činnosť sa objavuje „*ritualizovaná prezencia*“. Na začiatku každej hodiny učiteľka číta prezenciu. Vzhľadom na to, že hodina je súčasťou vyučovacieho dňa, prezencia je opakovaná. V nadväznosti na Kaščáka možno hovoriť o prezencii ako o prechodovom rituáli. Kaščák považuje prezenčnú listinu za prechodový rituál, využívaný v snahe oddeliť kontext ranných spontánnych hier od kontextu nastávajúcej frontálnej didaktickej aktivity riadenej učiteľkou. Prostredníctvom nej sa už nevíta dieťa, ktoré sa bude s ostatnými voľne hrať ako doposiaľ, víta sa žiak (2008, s. 321).

„...nemčínari nastúpiť, druhá skupina nastúpiť, vstávajú hore, druhú skupinu beriem hore, aj nemčínarov (...) Andrejka Gálová je v prvej skupine, Veronika Záborská je v prvej skupine, Karinka Porubská je v prvej skupine, Miško Brestovanský, áno,

Sofinka Sabová, Mirko Dobrovský je v prvej skupine, je tu? Tatianka Luknárová je v prvej skupine, Radka Tondrová zostáva tu a Romanko Matusška.“

Ako si možno všimnúť, prezencia slúži teda aj ako istá oddeľujúca stratégia – keďže nie každé dieťa navštevuje anglický jazyk, je potrebné, aby sa ujasnilo, kto na angličtinu zostáva a kto naopak triedu opúšťa (odchádza na nemčinu, alebo sa prezlieka do pyžama a ide do spálne). Učiteľka Monika (učiteľka anglického jazyka) postupuje podľa zoznamu a číta mená detí, ktoré majú v miestnosti zostať. Po prečítaní prezencie zostávajú v triede len „angličtinári“. Dvere na izbe sa zatvárajú, a tak sa vyučovací priestor oddeľuje od ostatných priestorov materskej školy. Dvere sa neotvárajú, kým sa hodina neskončí, a deti nemajú povolené z izby odchádzať.

Kruhový pozdrav

Žiaci sedia na koberci a čakajú. Keď učiteľka dočíta prezenciu, nabáda ich, aby k nej prišli, slovami: „*Podme sem!*“; „*Podme!*“. Deti sa postaví a zhromaždia sa okolo nej, utvárajú kruh (spolu s učiteľkou) a chytajú sa za ruky. Stoja v strede na červenom koberci, ticho sa držia za ruky a ich zrak sa upiera na učiteľku. Čakajú na jej ďalšie slová – na pozdrav, ktorý vždy v tomto rozmiestnení prichádza. Učiteľka sa im následne pozdraví. Deti sa odzdravia. Pozdrav detí s učiteľkou v kruhu je bežný rutinný jav každej hodiny. Možno ho nazvať aj „*kruhový pozdrav*“ (pretože počas neho deti i učiteľka stoja v kruhu a spoločne sa zdraví), slúži učiteľke na to, aby si deti uvedomili, že od tohto momentu sa už budú venovať len angličtine, že sa z nich stávajú žiaci. Táto ritualizovaná činnosť je čiastočne porovnateľná s ritualizovanou činnosťou správaní sa detí na základnej škole. Aj tu, keď učiteľ vojde do triedy, deti sa postaví, čo vlastne symbolizuje pozdrav, ktorý je v materskej škole prezentovaný ritualizovaným „kruhovým pozdravom“. Vyskytoval sa na každej pozorovanej hodine.

„Podme, čakám na vás, Roman! ...ruku, veľký kruh. Ešte raz sa pozdravíme pekne, lebo Michal nevie, čo sa patrí. U: Hello, children, D: Hello, Mrs. Teacher!“

S pozdravom sa všetky deti upokoja, nastáva po ňom systematická práca učiteľky.

Hands up!

Hodina pravidelne pokračuje ritualizovanou činnosťou „*hands up!*“. Počas každej hodiny ju učiteľka uvádza po úvodnom pozdrave. Deti ešte stále zostávajú stáť v kruhu. Ako iniciačná formulka, ktorou učiteľka oznamuje, že nastáva rozcvička, sa používa najčastejšie: „*Rozcvičíme sa, podme...*“; alebo „*Rozcvičíme sa...*“, „*Rozcvičíme sa trošičku...*“

Pre rozcvičku využíva učiteľka básničky. Najčastejšie sú používané básničky „Hands up“, a „Teddy bear“. V oboch sa nachádzajú slová, podľa ktorých vykonávajú deti určité pohyby. Stoja v kruhu aj s učiteľkou, recitujú básničku a hýbu sa podľa významu jej slov. Pozerajú pri tom na učiteľku, ktorá im slúži aj ako vzor týchto pohybov.

„Rozcvičíme sa, poďme! Hands up! Hands down! Go street on! Turn on left! Turn on right! Stop! Don't go! Hands up! Hands down! Catch the ball! Hands up! Hands down! Throw the ball! V ýborne a ideme medvedíka, všetci: Teddy bear, teddy bear, turn around. Teddy bear, teddy bear, touch the ground. Teddy bear, teddy bear, show your shoe. Teddy bear, teddy bear, that will do. Super.“

Básničky mali počas pozorovaní vždy ustálený priebeh. Na jednej hodine sme si však všimli obmenu básničky – „Teddy bear“. Deti ju síce recitovali spolu, ale pohyby vykonávali len tie, ktoré zvolila učiteľka, aby išli do kruhu. Významovo deti v kruhu predstavovali medvedíka „Teddy bear“ a deti vo vonkajšom kruhu im básničkou prikazovali, čo majú, ako medvedíky robiť (dokonca na ne aj ukazovali prstom na znak príkazu).

Opakujúce sa rytmizácie, ktoré boli na hodinách identifikované, majú teda inscenačný charakter „rozcvičkových ritualizácií“. Učiteľkin postup je výhodný z viacerých hľadísk – deti sa nielen rozhýbu a osvojujú si slovnú zásobu týkajúcu sa pohybu, ale sa aj zároveň dostávajú do jazykového kódu – čiže ide o prechod do angličtiny cez telesnosť. Učiteľka nehovorí deťom priamo – „ideme sa učiť angličtinu“, ale ako základný prostriedok jej slúži rytmizácia – narábanie s telom v cudzojazyčnom kontexte. Po rozcvičke deti akceptujú jazyk ako súčasť ich identity, dochádza k telesnej interiorizácii cudzieho jazyka. I spomenutú činnosť možno v tomto zmysle považovať za prechodovú stratégiu, pretože pomáha deťom s prechodom na vyučovanie v angličtine a k akceptácii tohto jazyka ako ich súčasť.

Vilke (1989) v súvislosti s opísanou situáciou tiež spomína v rámci s cudzojazyčného vzdelávania detí predškolského veku využívanie a memorovanie rôznych rýmovačiek, riekaniek a básničiek v cudzom jazyku, sprevádzaných mimikou, gestikuláciou a hraním. Vychádza z faktu, že každé dieťa sa môže naučiť reagovať na podnety a vykonávať činnosti, ktoré sú založené na pokynoch v cudzom jazyku. Spomenuté činnosti pomenováva ako „cudzojazyčné správanie“. Nejde teda o skutočné použitie cudzieho jazyka, ako k tomu dochádza napr. v rámci komunikácie, ale o správanie vyvolané cudzojazyčným kontextom, ktoré však predstavuje základ ďalšieho jazykového rozvoja.

Sit down!

Po rozcvičke možno následne spomenúť ďalšiu z ritualizácií. Učiteľka prikáže deťom, aby si posadali do polkruhu (v niektorých prípadoch sedia na zemi, v niektorých prípadoch na stoličkách). Začiatok tejto vyučovacej činnosti vyjadruje frázou: „*Ok, sit down please!*“

Počas tohto sedenia si učiteľka udržuje od detí patričnú vzdialenosť. Ona má svoj priestor a deti zase svoj. Napomína ich, ak sa príliš priblížia k jej priestoru, vyzýva ich, aby sa posunuli. Táto vzdialenosť je významná i z toho dôvodu, aby všetky deti mali rovnaký výhľad na učiteľku, na učebnicu a aby si navzájom neprekážali. Deti zároveň nemôžu vstávať z miesta, kým im to učiteľka nedovolí – teda kým sa táto aktivita neskončí. Ak sa nejaké dieťa postaví, napomína ho: „*Karinka, sadni si!*“, „*Michal, už sedíme?*“, „*Sadkaj si pekne!*“, „*Tým, že sedíš- kľučíš, nevidí Veronika cez teba!*“

Z popisu tejto ritualizácie vyplýva, že ide o uplatňovanie školskej normativity. Deti musia sedieť na mieste ako v laviciach počas školského vyučovania, nemôžu sa približovať do priestoru učiteľky, ktorá akoby sedí za symbolickou katedrou, zároveň sa vyžaduje, aby sa deti hlásili, keď chcú niečo povedať. Situácia, ktorú tu navodzuje učiteľka, má teda charakter skutočného vyučovania v škole.

Učiteľka si sadne pred deti aj s učebnicou („*Busy Bee*“). Deti už čakajú na jej ďalšie pokyny. Ako prvá nastáva fixačná fáza vyučovacieho procesu, ktorá má štandardný, no nie príliš ritualizovaný priebeh. Z hľadiska vyučovacích ritualizácií sú však dôležité predovšetkým ritualizácie expozičnej fázy.

Opakujte po mne

Po opakovaní, ešte v rámci polkruhového sedenia, nastáva expozičná fáza, kedy dochádza k osvojovaniu si novej slovnej zásoby. Typickou činnosťou, keď učiteľka preberá s deťmi novú slovnú zásobu, je opakovanie konkrétnych slov po učiteľke niekoľkokrát (vo väčšine pozorovaných prípadov je to trikrát). Túto činnosť možno tiež považovať za ritualizovanú, pretože ide o zaužívaný postup, ktorý slúži na učenie sa nových slov. Vzhľadom na to, že v nej ide najmä o opakovanie, možno ju pomenovať aj „*opakujte po mne*“.

Učiteľka najskôr povie slovo v slovenčine a potom v angličtine, deti následne opakujú anglické slovo (niekedy ich ani nemusí vyzývať k opakovaniu, robia to automaticky):

U: „*Máme tu: ovocie, zeleninu a potraviny. Ovocie sa povie fruit*“; D: „*fruit*“; U: „*fruit*“, D: „*fruit*“; U: „*fruit*“; D: „*fruit*“; U: „*Zeleninka sa povie vegetable*“; D: „*vegetable*“; U: „*vegetable*“; D: „*vegetable*“; U: „*a potraviny sa povedia food*“; D: „*food*“; U: „*food*“; D: „*food*“, U: „*food*“; D: „*food*“.

V tomto prípade ide o dril – o opakujúce verbálne cvičenia, pri ktorých sa osvojuje nový zvuk (správna výslovnosť), slovo či fráza, a dôraz sa kladie na správnosť, presnosť, dôkladnosť a automatickosť. Thornbury (2006) v súvislosti s drilom hovorí o jeho typickej štruktúre, ktorú tvorí podnet a reakcia, pričom podnet vychádza od učiteľa a dieťa následne reaguje individuálne, alebo zborovo. V popísanom prípade ide o „zborový dril“, učiteľka slovo vysloví (podnet) a deti ho následne spoločne zopakujú (reakcia). V rámci typov „drilov“, ktoré Thornbury (2006) rozlišuje (vzorový dril, imitačný dril, substitučný dril, variabilný substitučný dril), ide o imitačný dril, ktorý vychádza z jednoduchého opakovania podnetov.

Ritualizácia s kognitívnou funkciou („priletela naša včielka busy bee“)

Veľmi zaujímavou stratégiou učiteľky počas vyučovania je, že pri predstavovaní novej témy, alebo frázy, používa ako pomôcku pre lepšie sprostredkovanie tohto nového kontextu príbeh včielky. Včielka je kreslená postavička, ktorá sprevádza deti celou učebnicou. Tento fakt vyplýva aj z povahy učebného textu, pretože učebnica nesie i názov „Busy Bee“ (Usilovná včielka). Ide o významnú didaktickú prechodovú ritualizáciu, ktorú možno nazvať „priletela naša včielka busy bee“. V rámci predstavovania nových fráz a slov učiteľka jemne stíši hlas, aby deti ešte viac upútala. Vtedy spozornejú. Tento spôsob je oveľa vhodnejší a efektívnejší, v porovnaní s tým, keď učiteľka len stroho povie, aká fráza alebo téma sa bude preberať. V súvislosti s využívaním šepotu možno znova nadviazať na Kaščáka, ktorý v rámci svojej štúdie hovorí o stratégii ticha a šepotu, ktorá „spôsobuje pripútanie hlavne k novému situačnému kontextu a vzbudzuje očakávanie (zvedavosť) vo vzťahu k ďalšiemu priebehu činnosti“ (2008, s. 330). Podobne je tomu aj tu – deti sú motivovanejšie, zaujatejšie a s nadšením prijímajú nové. Spomínaný postup uľahčuje učiteľke prechod na nové témy a samotným žiakom ich osvojovanie, považujeme ho za najvýznamnejšiu stratégiu v rámci osvojovania si novej tematiky. Ako príklad možno uviesť:

U: „Priletela naša včielka... (deti už kričia busy bee) busy bee až na kraj lesa. Usilovná včielka, lebo priletela až na kraj lesa. A koho tam zbadala? Rodinu. Rodina sa povie – Family!“ D: „Family.“ U: „Family!“ D: „Family.“ U: „Family!“ D: „Family.“ U: „A pýta sa včielka: Kto je to?“ D: „Ocko.“ U: „Ocko sa povie Father!“ D: „Father.“ U: „Father!“ D: „Father.“ U: „Father!“ D: „Father.“

Stand up!

Keď sa deti znova niečo nové naučili, učiteľka odľahčuje vyučovanie takým

spôsobom, že zapája po tejto činnosti hry alebo pesničky. Základnou frázou začiatku nasledujúcej činnosti je „*Stand up*“. Deti už nemusia poslušne sedieť na stoličkách alebo koberci, postavia sa. Začínajú sa hrať hru, alebo spievať pesničku.

Všetky tieto pesničky či hry prebiehajú znova na kobercovom priestore. Využívanie kobercového priestoru je podobné ako u Maloneyovej – aj tá používa koberec ako základ pre najdôležitejšie činnosti – uvítanie detí, prezencia, preberanie nových tém a tiež sa spolu s deťmi zúčastňuje každej činnosti. Dôvodom je i fakt, že kobercový priestor poskytuje dostatok miesta pre najrôznejšie aktivity a deti sa na ňom cítia uvoľnené – nemusia striktné sedieť zasunuté za stolom – ako v škole, čiže oproti školskému priestoru je tu cítiť väčšiu voľnosť.

Vyučovanie – s využitím ritualizácie „priletala naša včielka busy bee“ – je teda orámované organizačnými ritualizáciami: 1. Hands up!, 2. Sit down! a 3. Stand up!

Open your book – close your book

Keď sa deti dohrajú a dospievajú, presúvajú sa k stolom. Začína sa ďalšia aktivita, v ktorej je hlavnou činnosťou kreslenie, ide o obdobnú somatizáciu jazyka ako u rozcvičky. Slúži na to, aby si deti zopakovali prostredníctvom kreslenia, čo sa počas hodiny naučili. (Ak sa napr. naučili pomenovávať niektoré zvieratká, počas tejto činnosti budú vyfarbovať obrázky, na ktorých sú zvieratká znázornené. Najskôr si spolu s učiteľkou každý obrázok pomenujú – po anglicky, vyberú spoločne farbu, akou obrázok vyfarbia, a potom im učiteľka povie, aby obrázok vyfarbili.) Aktivita sa opakuje na každej hodine a možno ju pomenovať „*open your book – close your book*“.

Učiteľka pravidelne vyzve deti, aby si posadali k stolom, a následne rozdáva pracovné zošity, pričom vždy povie meno dieťaťa, predtým, ako mu podá zošit (aby sa dieťa ohlásilo, alebo prihlásilo, a tak sa učiteľka ľahšie orientuje medzi deťmi). Začiatok činnosti naznačuje frázami: „*Open your book!*“; „*Otvoríme si knižky!*“.

„Sit down at the table, posadáme si k stolom, len nájdeme si pláč tak, aby sme voľačo nezhodili. Miško, Sofinka, Romanko Matuška, Veronika, Radka Tondrová, Andrejka, Karinka Porubská, Tatianka, Mirko. Open your book. No, jazyky schováme. Na strane dvadsať štyri. A Tatianke zalepíme pusú. Dvadsať štyri! OK., a máme tam bru. Kto je to? What's this?“ D: „Veverička.“ U: „Anglicky!“ D: „Squirrel.“ U: „What's this? Me...“ D: „Melon.“ U: „What's this? Cola.“ D: „Cola...“ U: „What colour is the squirrel?“ D: „Oranžová.“ U: „Anglicky!“ D: „Orange.“ U: „Nech sa páči, môžete si vyfarbiť... Máme? What colour is grape? Akej farby môže byť brozjenko?“ D: „Zelený.“ U: „Anglicky gre...“ D: „Green.“ U: „Alebo, keď bude fialové, ako je fialová?“

D: „Purple.“ U: „Toto je fialová.“ D: „Takto, pani učiteľka?“ U: „Áno. What colour is melon?“ D: „Red.“ U: „A šupa?“ D: „Green.“ U: „Nech sa páči... Stanko, dávaj pozor, kde maľuješ.“

Zaujímavá bola nasledovná situácia, ktorú sme zaznamenali počas vyučovania, konkrétne v rámci odychových aktivít:

U: „Dobre, ideme ešte trénovať.“ D: „Pani učiteľka?“ U: „Prosím.“ D: „Že... nebudeme niečo vyfarbovať?“ U: „Budeme ešte robiť... ale pustíme si magnetofón...“

Dieťa sa pýta učiteľky na aktivitu. Je zvedavé, či aj dnes budú pracovať s pracovnými zošitmi tak ako aj po iné hodiny. Učiteľka mu odpovedá kladne. Potom sa znova venuje činnosti, ktorú začali – pesničke. Na základe tejto situácie vidíme, že deti už majú aktivitu kreslenia zvnútornenú, vnímajú ju ako bežnú súčasť vyučovania na každej hodine angličtiny. Je pre ne určitou rutinou, ritualizovanou činnosťou.

Ritualizácia „open your book – close your book“ má aj ustálené ukončenie. Začínala sa otvorením učebnice („open your book“) a následne sa končí zatvorením učebnice („close your book“) a jej odovzdaním učiteľke. Záverečnými formulkami sú teda frázy: „Close your book“; „Give me please your book“; „Come here with your book“.

Rozlúčková ritualizácia

Hodina sa pravidelne končí tak, ako sa začala – pozdravom. Pozdrav znamená, že vyučovanie sa skončilo a deti sa môžu prezliecť do pyžama, teda pripraviť sa na spánok a odísť z triedy. Spomenutý pozdrav možno opísať nasledovne: Keď deti odovzdajú pracovné zošity učiteľke, požaduje od nich, aby vytvorili rad (väčšinou vytvorí jeden dlhý, alebo dva kratšie – jeden dievčatá a druhý chlapci). Učiteľka následne zoberie škatuľku s cukríkmi a prechádza od dieťaťa k dieťaťu, pričom každé si berie zo škatuľky jeden cukrík. Učiteľka vždy povie frázu: „Here you are“ a dieťa si vezme cukrík a odpovie: „Thank you“. Deti sa s cukríkmi zhromažďujú pri dverách. Prah dverí však neprekráčajú. Niekedy ich pootvorí, ale znova zatvorí. Bez učiteľkinho zvolenia neprechádzajú do druhej miestnosti. Na dverové predeľenie poukazuje i Kaščák v rámci prechodových rituálov. Hovorí o nich ako o materiálnom prahu, ktorého rituálne prekročenie znamená vstup do nového stavu (2008, s. 327). V našom prípade dvere implicitne predstavujú oddelenie od okolitého priestoru, v ktorom majú deti pobudnúť počas vymedzeného času (30 minút). Až po ukončení hodiny, s povolením učiteľky, deti priestor opúšťajú. Tak ako sa na začiatku hodiny čítaním prezencie ví-

tali žiaci, teraz sa prekročením prahu dverí so žiakmi lúčime, až do ďalšej hodiny angličtiny.

Ak sa podľa učiteľky niekto vymykal z roviny slušného správania, naznačí mu to pri rozdávaní cukríkov (cukrík nedostane, alebo ho dostane ako posledný).

„Kto má, close your book, give me please your book... Poďme, zošity tu nemám. Sofi, dorobíme nabudúce ešte, dobre? Mirko Dobrovský nevie, že sa majú zošity odpratať? Samé sa odnesú? Dobre, daj, ďakujem. Nastúpime si! Good bye, children! D: Bye bye! U: Dievčatá za dievčatá. Here you are! – (Thank you!), Here you are! – (Thank you!) Here you are! – (Thank you!). Do pusy dáme! Here you are! – (Thank you!). Ideme do radu, Miško. Here you are! (Thank you!). Daj to do pusy, Radka! Here you are! (Thank you!) D: Pani učiteľka, ja som ešte nedostal! U: Ja viem, idem podľa toho, ako ste si zaslúžili. Good bye, children! D: Bye bye! U: Potichučky, dáme si do pusy. Potichu, idem za vami.“

Deti sa na cukríky veľmi tešia. Niektoré sa už na začiatku hodiny pýtajú, či „budú cukríky“. Nastal však aj prípad, keď učiteľka cukríky nepriniesla:

U: „OK, máme?“ D: „Ánooo.“ U: „Close your book! Come here with your book. Sem sem sem.“ D: „Dneska budú cukríky?“ U: „Tereška, nestihla som ísť do obchodu, lebo je strašný čas... Good bye, children.“ D: „Bye bye...“ U: „Nech sa páči, poprezliekat.“

V tomto prípade od detí nie je vyžadované, aby tvorili rad. Učiteľka otvára dvere a deti spolu s ňou opúšťajú triedu. Vyučovanie anglického jazyka je ukončené.

V rámci popisu jednotlivých ritualizácií je ešte vhodné dodať, že počas hodiny si môžeme všimnúť „prepínanie jazykov“, ktoré tiež možno považovať za rutinný jav. Učiteľka raz používa angličtinu, inokedy slovenčinu. Z pozorovaní vyplýva, že angličtina je používaná v didaktickom kontexte (napr. navodenie kontextu angličtiny prostredníctvom pozdravu, rozcvičky, osvojovanie slovnéj zásoby a pod.) a slovenčina najmä ako organizačný prostriedok, alebo prostriedok napomínania, usmerňovania detí (napr. keď požaduje, aby sa deti hlásili, dávali pozor, nevykrikovali, slušne sa správali a pod.).

Záver

Chod materskej školy je regulovaný množstvom aktivít, ktoré majú charakter ritualizovaných činností, teda činností, ktorých znakom je repetícia, stereotypia, automatizácia a formalizovanosť. Naším cieľom bolo zistiť a opísať ritualizácie na hodinách anglického jazyka v materskej škole. Výskum ukázal, že počas týchto hodín sa objavuje niekoľko ritualizovaných činností. Štúdia zároveň demonštruje, že okrem spomínaného využitia ritualizácií ako

prostriedkov organizácie dňa, či ľahších prechodov medzi rôznymi aktivitami (ako to uvádzajú niektorí autori), možno ich využitie nájsť i v didaktických súvislostiach so zameraním na kognitívny rozvoj dieťaťa. V rámci hodiny angličtiny pomáhajú učiteľke pri vyučovaní a deťom pri učení sa cudzieho jazyka. V porovnaní s materskými školami, kde sa ritualizácie nevyskytujú (aj také sme zaznamenali), alebo nie sú prítomné do takej miery (ako v materskej škole, ktorú sme tu opísali), deti nemajú pravdepodobne vybudovaný systém v učení sa cudzieho jazyka, učiteľka nedokáže na hodine vytvoriť potrebný poriadok a deti sa nedokážu v takej miere sústrediť na vyučovanie. Naša práca teda poukazuje na to, ako môže využitie ritualizovaných činností pomôcť pri výučbe anglického jazyka.

Literatúra

- BUSHNELL, M. Small School Ritual and Parent Involvement. In *The Urban Review*, [online], November 1996, vol. 29, no. 4. ISSN 0042-0972 [online]. [cit. 2009-3-1], Dostupné na <<http://www.springerlink.com/content/x251063076478461/>>.
- HARRIS, C. *Creating relevant rituals: Celebrations for religious education*. Australia: EJ Dwyer, 1992, 116 s. ISBN 0855744200.
- KAŠČÁK, O. *Moc školy: O formatívnej sile organizácie*. Bratislava: VEDA, 2006, 165 s. ISBN 80-224-0905-7.
- KAŠČÁK, O. Prechodové rituály v materské škole. In: ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007 s. 312–334. ISBN 80-7367-313-4.
- KAŠČÁK, O. Materská škola ako miesto profánnych a magicko-náboženských prechodových rituálov. In *Český lid*, roč. 95/2008, č. 4, s. 337–353.
- MALONEY, C. *Ritual and Pedagogy: How One Teacher Uses Ritual in a Pre-primary Classroom Setting*. In: Journal of Australian Research in Early Childhood Education, 1996, vol.1- [online]. [cit.2009-3-8], Dostupné na <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/record-Details/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED406040&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED406040>.
- McLAREN, P. *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Lanham: Rowman & Littlefield, 1986, 354 s. ISBN 0-8476-9196-9.
- RICHARDS, J. C. *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 365 s. ISBN 0-521-45797-1.
- SCULLY, P., HOWELL, J. Using Rituals and Traditions to Create Classroom Community for Children, Teachers, and Parents. In *Early Childhood Education Journal*, December 2008, vol.36, no. 3. ISSN 1082-3301 [online]. [cit.2009-3-5], Dostupné na <<http://www.springerlink.com/content/bv27732787167766/>>.
- SLATTERY, M., WILLIS, J. *English for Primary Teachers: A handbook of activities & classroom language*. Oxford: Oxford University Press, 2001, 148 s. ISBN 0-19-437563-3.
- THORNBURY, S. *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan, 2006, 256 s. ISBN 1-4050-7063-3.
- VILKE, M. Why Start Early? In LENOCHOVÁ, A. *Teaching English as a Foreign Language. Selected Extracts*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989, 177 s.

Mgr. VIERA ZÁVODYOVÁ je študentkou denného doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity. Vo svojej dizertačnej práci sa zaoberá osvojovaním cudzieho jazyka u detí predškolského veku v podmienkach formálneho vzdelávania. Tento text vznikol v rámci kurzu Sociálnej antropológie detstva pod vedením Doc. Ondreja Kaščáka.

Kontakt: zavodyova@gmail.com

About the author

VIERA ZÁVODYOVÁ studies in a doctoral programme at the Faculty of Education, Trnava University. Her dissertation topic is foreign language acquisition in preschool children within the framework of formal education. This paper was written as a part of the course in Social Anthropology of Childhood, taught by Ondrej Kaščák.

Contact: zavodyova@gmail.com