

K NIEKTORÝM ASPEKTOM SKÚMANIA VPLYVU NEDISKURZÍVNYCH CHARAKTERISTÍK TRADIČNEJ ŠKOLY NA DIEŤA¹

Ondrej Kaščák

Anotácia: Štúdia oboznamuje s problematikou výskumu vplyvu standardizovaných nediskurzívnych charakteristík školy na dieťa. Autor zdôrazňuje nielen významnosť takéhoto výskumu, ale poukazuje aj na jeho možné teoretické a metodologické zdroje a zároveň oboznamuje s niektorými aktuálnymi výskumnými zisteniami v predmetnej oblasti.

Kľúčové slová: školská hygiena, environmentálna psychológia, etnológia, prechodové situácie, liminalita, priestorové a časové prahy, fáza oddelenia, fáza premeny, fáza pričlenenia, miesto moci.

Úvod

Humanistická orientovanosť súčasnej pedagogiky u nás prirodzene vedie k určitému modusu vypovedania o pedagogických javoch a skúmania, resp. vnímania pedagogickej reality. Tento modus je antropocentrický, to znamená, že jadro a výkladový kľúč pedagogických javov a činností spočíva v rámci tejto prizmy v subjektoch výchovy a vzdelávania (učiteľoch a žiakoch). Tie (a ich diskurz) sa potom ponímajú ako výhradný zdroj takmer všetkých formatívnych procesov prebiehajúcich v škole. Zriedkakedy sa formatívne vplyvy hľadajú v standardizovaných nediskurzívnych charakteristikách inštitucionálnej výchovy a vzdelávania, pričom ale aj tieto charakteristiky majú svoje formatívne dôsledky, špecifiká a významy (pozri Kaščák 2005). Jednou z posledných reformátoriek, ktorá sa snažila vybudovať svoj model školy na týchto charakteristikách,

bola M. Montessoriová. Disciplína v jej triedach a školách bola zabezpečovaná najmä prostredníctvom špecifických priestorových a materiálnych charakteristík, ako bola špecifická farebnosť stien, povrchová úprava dlážky a špecifických manipulačných predmetov, špecifický tvar a materiál na konštrukcia nábytku, lavíc, stoličiek a pod. Sama tieto aspekty označovala ako „vychovávateľov“, či dokonca „zradcov“, ktorí mali v triede strážiť poriadok a vytvárať atmosféru ticha (ďalšou špecifickou, diskurz potláčajúcou zložkou boli tzv. lekcie ticha). Je zaujímavé, že napriek tejto jednoznačnej čрте sa montessoriovské školy v našej humanistickej pedagogickej klíme prezentujú výhradne ako subjektivisticky založené, čo je značne redukeionistické ponímanie (viac pozri Meyer-Drawe 2001). Čo sa týka analýzy formatívneho vplyvu štandardizovaných nediskurzívnych charakteristík tradičnej školy, tak

¹ Táto štúdia je výstupom riešenia výskumného projektu VEGA 1/3637/06 Diskurzívna a nediskurzívna prax školy pri formovaní základného vzdelania.

ta je u nás už tradične predmetom vytesnenia, pretože sa vo všeobecnosti etabloval názor, že tradične usposobené, masové školy (ktoré v kolektívnom vedomí fungujú ako vzor skostnatej školy minulosti) skôr deti deformujú ako formujú, a tak sa bez ďalšej reflexie propagujú iné, alternatívne (najčastejšie subjektivisticky založené) podoby výchovy a vzdelávania. Na inom mieste (Kaščák 2006) som však ukázal, že určité, spoločensky vysoko cenené a očakávané dispozície sa najefektívnejšie formujú práve pod vplyvom štandardizovaných nediskurzívnych podmienok tradičnej školy, ktoré som sa snažil rehabilitovať.

Hľadanie zdrojov a inšpirácií

Napriek všeobecnému dešpektu voči významnosti formatívneho vplyvu tradičných štandardizovaných podmienok školy a voči jeho analýze v pedagogike bol formatívny význam nediskurzívnych podmienok, napr. špecifik životných priestorov jedinca, resp. jeho fyzického umiestnenia, docenovaný v celom rade sociálnych vied a súvisel najmä s otázkami urbanizmu a architektúry (otázky umiestnenia a situovania škôl a ich architektúry nevynímajúc). Tu by sme mohli nájsť prvý, pôvodne nepedagogický zdroj výskumných inšpirácií. Patril by sem napr. dnes už klasické výskumy R. Sommera a H. Osmonda (podľa Gifford 1987) realizované v Kanade v 50-tych rokoch 20. storočia, v ktorých uvedení autori skúmali vplyvy cieľene menených fyzických a materiálnych prvkov budov na správanie ľudí. Ďalšie, vo vzťahu k pedagogickému poznaniu najprostrednejšie zdroje možno okrem iných identifikovať aj v nasledujúcich dvoch disciplinách.

Prvou môže byť tzv. školská hygiena, ktorej prudký rozvoj ako špecializovanej disciplíny zaznamenávame od 19. storočia

v nadväznosti na rozvoj fyziológie (Sarasin; Tanner 1998) a reflexologickej paradigmy v rámci nej (Sarasin, 1999, s. 37). Pojem „hygiena“ však neimplikoval jej dnes prevažujúci medicínsky význam „sterilnej čistoty“ (ibid., s. 37). „Diskurz hygieny 19. storočia“ sa totiž v prvom rade zaoberal „vzťahmi medzi telom, subjektom a materiálnym prostredím“ (ibid., s. 29). Práve takto špecifikovanej školskej hygieny vďačíme v tomto období za vypracovanie metodiky optimálneho priestorovo-časového usporiadania života v škole, za stanovenie priebehu školského dňa, a tým aj určenia „rytmov správania“ v škole (Sarasin; Tanner 1998, s. 36). Školská hygiena sa teda primárne zaoberala prvkami detskej telesnosti v škole a ich regulovaním zo strany materiálnych školských podmienok (Sarasin 1999).

Za druhú zasa možno považovať tzv. environmentálnu psychológiu, ktorej základy boli položené už v prvej tretine 20. storočia a ktorej jedným z dominantných predmetov výskumu je analýza vplyvu rôznych rámcov prostredia na správanie jedinca (pozri Gifford 1987), pričom analýzy prostredia či miesta a ich vplyvu na subjekt, jeho správanie a psychologické procesy sa v jej súčasnom diskurze považujú za málo rozšírené a neprávom zaznávané oblasti sociálneho výskumu. Analýza školského prostredia a jeho vplyvu na deti sa pritom považuje za súčasť druhej, aplikatívnej úrovne environmentálnej psychológie (Naništová 2002). Súčasná environmentálna psychológia v sebe zahŕňa mnohé prístupy k prostrediu – od behaviorálno-objektivistických až po subjektivistické, napr. fenomenologické alebo interakcionistické a pod.

Školské prostredie je do značnej miery „predvoleným“, a tak kvázi „objektívnym“ prostredím. Deti do neho prichádzajú, sú do jeho priestorov distribuované a zasádzované (zasadací poriadok) a v podstate ho musia

akceptovať také, aké je. Do jeho daných charakteristik (priestorové usporiadanie, rozvrhnutie a rozvrh) nemajú právo zasahovať. Je to teda stabilné prostredie, ktorého materiálne usporiadanie a rozloženie, fyzikálne, priestorové a časové vlastnosti majú relatívne univerzalizovanú podobu a platnosť. Pre opis týchto charakteristik a skúmanie ich vplyvu na správanie detí sa preto hodi objektivistická prizma environmentálnej psychológie reprezentovaná napr. klasickým prístupom R. G. Barkera (1976). Ten vnímal fyzikálne prostredie ako nezávislé od vnímajúceho a v jeho rámci konajúceho jedinca. Prototypom takéhoto prostredia bola preňho školská trieda. Pre deti totiž predstavuje objektívny „rámec správania“ (behavior setting), ktorý okrem sociálnych a kultúrnych pravidiel obsahuje aj fyzikálne, najmä priestorové a časové charakteristiky. Ako jeden z prvých tak okrem iných faktorov zdôraznil aj formatívny význam „geografického lokusu“ (pozicionovania v priestore) a „časového lokusu“ (trvania, opakovania a zretazovania udalostí), ktoré sú v škole zárukou pravidelných, koordinovaných, opakovateľných a predvídateľných interakcií, prejavov a spôsobov správania sa.

Takéto pôsobenie školského časopriestoru na správanie detí však nie je psychicky a somaticky amorfné. Ako som ukázal na inom mieste, významne formuje tak fyzické, ako aj psychické dispozície dieťaťa a sice do podoby určitého sociálne očakávaného „habitusu“ (Kaščák 2006). Tohto pôsobenia si je veľmi dobre vedomá aj environmentálna psychológia, ktorá zase hovorí o tzv. „environmentálnych dispozičných štruktúrach“, ktoré sa ponímajú ako trvalejšie osobnostné črty (relevantné vo vzťahu k prostrediu), ktoré vznikli ako dôsledok vzájomného spolupôsobenia človeka a miesta, na ktoré je emocionálne viazaný, alebo je na ňom nejakým spôsobom závislý (Naništová 1998).

Ako som už uviedol, v súčasnom pedagogickom výskume nepatrí skúmanie vplyvu štandardizovaných nediskurzívnych podmienok školy na dieťa k preferovaným predmetom výskumu. Napriek tomu možno aj v samotnom pedagogickom poli zaznamenať rozvíjajúce sa tendencie aj v tejto oblasti. Pravdaže nejde o naše pedagogické pole. Za prienik tohto výskumu do súčasnej pedagogiky vďačíme najmä vplyvu takých špecifických vied o človeku na pedagogiku, ako je etnológia, etnografia, kultúrna antropológia a pod. Súčasný skúmanie vplyvu štandardizovaných nediskurzívnych charakteristik školy možno teda chápať ako pedagogickú odnož skúmaní vplyvu kultúrnych inštitúcií a organizácií na človeka, ktoré boli realizované v rámci vyššie uvedených disciplín, a ktorých výskumný záujem sa neskôr presunul z malých kmenových spoločenstiev na moderné spoločenské inštitúcie, školy nevynímajúc. Tieto disciplíny ukázali, že správanie v organizáciách je regulované najmä prostredníctvom tzv. ritualizácií, čiže naučených a zautomatizovaných spôsobov správania, ktoré sú priamo späté s materiálnou, priestorovou a časovou podobou organizácie a ktoré z nej vlastne vyvstávajú (bližšie k pojmu »ritualizácia« pozri Kaščák 2004). Významným zdrojom inšpirácie sú preto najmä etnologické, etnografické a kultúroantropologické štúdie inštitucionálnych rituálov. Vo výskume vplyvu štandardizovaných nediskurzívnych charakteristik školy sa tak v súčasnosti využívajú koncepcie, skúmania či terminologický aparát aj takých autorit z okruhu uvedených vied o človeku ako V. Turner, A. van Gennep, R. L. Gimmes, C. Geertz či R. A. Rappaport.

Časť z týchto výskumov daných charakteristik školy a ich vplyvu na dieťa sa totiž okolo problematiky tzv. prechodových rituálov a problematiky tzv. prahových situácií. Prechodovými rituálmi sa zaoberal napr

A. van Gennep, V. Turner či R. L. Grimes. Prechodové rituály sú špecifické typy činností, ktoré sa odohrávajú pri prechode jedinca z jedného sociálneho stavu do druhého (pozri Turner 2004), prechodová situácia je špecifický symbolický, materiálny, priestorový a časový kontext vytvorený za účelom daného prechodu, ktorým sa myslí zmena sociálnej pozície, statusu a pod. Takáto zmena môže mať rôznorodú podobu. Môže ísť o diachrónne premeny v živote človeka, napr. o prechod do stavu dospelosti navodzovaný tzv. iniciačnými rituálmi tak v kmeňových spoločenstvách (napr. rituálne skúšky odvahy), ako aj v moderných spoločnostiach (maturita – skúška dospelosti, promócie a pod.) alebo o prechod z nemanželského stavu do stavu manželstva či o prechod zo stavu podriadeného do stavu nadriadeného, no môže ísť aj o synchronne (čiže paralelne a pravidelne) prebiehajúce prechody z jednej sociálnej roly do druhej, napr. z roly rodiča do roly zamestnanca alebo z roly dieťaťa a pod. (priateľa, syna/dcéry) do roly žiaka a pod. Do nového (alebo ďalšieho) stavu sa človek dostáva po prekročení určitého „prahového“ okamihu alebo bodu, ktorý sa v etnológii označuje ako „liminálny“ (v etnologických štúdiách modernej spoločnosti ako „liminálny“). Týmto prahom môže byť všeličo v závislosti od druhu prechodu: môže to byť zloženie rituálnej skúšky dospelosti, zasnútenie sa, povýšenie alebo vstup do zamestnania, školy a pod.

Pri pedagogickej aplikácii tohto prístupu sa vychádza z predpokladu, že vstup do školy predstavuje v živote dieťaťa komplexnú prechodovú situáciu, ktorá nastáva po prekročení špecifického vekového prahu, spôsobilostného prahu (zvládnutie testu pripravenosti na školu) a následne prahu školy, v rámci ktorého prebiehajú rozličné prechodové rituály (školské slávnosti spojené s obdarovávaním dieťaťa a s prijímaním vý-

bavy špecifickej pre školáka). V živote dieťaťa teda ide o prechod napr. z roly syna/ dcéry do novej sociálne fundovanej roly žiaka spojenjej s diametrálne odlišným správaním, s diametrálne odlišnými činnosťami a taktiež aj systémom sociálnych vzťahov. Kontext školy má pritom mimoriadny význam pri osvojovaní si a praktikovaní danej roly. Akonáhle ho dieťa opúšťa (opusti teda prah školy), odkladá zároveň aj rolu žiaka. Kontext školy má tak významný vplyv na prejavy dieťaťa, ktoré sú závislé od toho, s akou rolou sa momentálne identifikuje (syn/ dcéra, vnuk/ vnučka, kamarát, žiak apod.). Pedagogické skúmania založené na teórii liminality pritom zaujíma najmä skutočnosť, ako sa dári školskému kontextu docieľiť, aby ho deti vnímali ako špecifický kontext odlišný od ostatných kontextov ich života, aby sa s ním identifikovali a volili tak jemu adekvátne správanie, teda špecificky školské formy prejavov, ako je nehluchosť, úcta k autorite dospelého, systematická práca, spôsob sedenia a rozsadenia, hlásenie sa a iné špecifické interakčné formy. Zisťuje sa teda, ktoré sú to tie „prahy“ oddelujúce životné situácie a skúsenosti detí, meniace ich percpciu a sebaoponímanie a tým štartujúce identifikačné procesy s novou sociálnou rolou (rolou žiaka) a nej adekvátnymi prejavmi. Ukazuje sa, že týchto prahov je v rámci školského (a dokonca aj mimoškolského) kontextu pomerne veľa a majú tak materiálne, ako aj symbolický, tak diskurzívny, ako aj nediskurzívny charakter.

Pre rozvoj výskumu štandardizovaných nediskurzívnych podmienok školy je dôležité, že sa ukazuje, že v tomto procese hrajú pomerne významnú úlohu zabehané nediskurzívne podmienky školy, to znamená, že škola vytvára mnohé priestorové a časové prechodové situácie s rozličnými nediskurzívnymi prahmi, ktoré sú dôležité pri navodzovaní správania adekvátneho škole (no nie-

len škole, ale aj významnej časti ďalších sociálnych organizácií).

Časopriestorové prahy ako významný zdroj skúmania vplyvu nediskurzívnych podmienok školy na dieťa

Pod štandardizovanými školskými nediskurzívnymi prechodmi/prahmi možno zjednodušene rozumieť špecifické priestorové a časové predely medzi rozlične štruktúrovanými prostrediami. Takýmto prechodom môže byť v podmienkach školy brána školy, dvere triedy, ale napr. aj zvonenie. Vo výskume školy sa takéto prechody/prahy, resp. prechodové situácie skúmajú tak v externých, ako aj v interných súvislostiach školy. Skúma sa podoba, význam a vplyv prechodov/prahov, resp. prechodových situácií napr. z priestoru ulice do priestoru školy, ale skúma sa aj význam vnútroškolských prechodov/prahov, napr. prahov oddeľujúcich menej formálne podpriestory školy (napr. chodba) od viac formálnych podpriestorov (napr. trieda) a naopak. Vo vnútroškolských kontextoch však nehrajú pri riadení správania význam len priestorové prechody a prahy, ale aj prahy časové, a preto sa niektoré výskumy zameriavajú aj na vplyv časových predelov v škole (zvonení). Mnoho vnútroškolských priestorových prechodov/prahov získava na význame až časovým navodením, ktoré má napr. symbolický význam prechodu z kontextu prestávky do kontextu vyučovania, takže výskum časových predelov treba považovať tiež za veľmi významný.

Význam priestorových a časových prahov

Najprv uvediem niektoré výskumné zistenia skúmania predelov mimoškolského a školského prostredia, ktoré tak

indikujú špecifickú prechodovú situáciu – prechod z mimoškolského priestoru do priestoru školy. Z hľadiska priestorového okolia školy ide predovšetkým o prechod z priestoru ulice do priestoru školy, ktorý nastáva najmä ráno pred začiatkom vyučovania. P. McLarenove (1999, s. 89-90) observačné skúmania ukázali, že táto prechodová situácia spravidla vyzerá takto: Deti sa v priemere štvrt' hodiny pred prvým zvonení zhlukujú (priestor mimo školy je zhukový) v malých skupinách pred školskou bránou (1. prah). Tá je ešte zavretá. Skupiny sú neštruktúrované, deti pobiehajú, utvárajú nové zoskupenia, pokrikujú po sebe, nadväzujú krátkodobé kontakty, ktoré po chvíli vystriedajú kontakty iné. Na relatívne skorú rannú hodinu hýria pomerne veľkou aktivitou: niektoré sa hlučne bavia, iné hrajú futbal, v iných prípadoch zase napr. dievčatá skáču cez gumu a pod.

O niekoľko minút prichádza školník a odomýka školskú bránu. Deti vbiehajú do školského areálu a zhromažďujú sa pred vchodom do školskej budovy (2. prah). Zhuk detí sa pozvoľne začína zoraďovať do akýchsi „neotesaných radov“, čo je spôsobené úzkym vchodom – odomknutými vchodovými dverami. Prechodom cez vchodové dvere sa deti výraznejšie a pravidelnejšie zoradia, významne sa zníži ich pohybová aktivita a tiež ich hlučnosť (istá miera hluku však zostáva zachovaná). Pohyb (spôsob premiestnenia, napr. prechod do šatne) je v porovnaní s aktivitami pred školskou bránou pomalší, kontrolovanejší, štruktúrovanejší a menej hlučný. Kontakty už nie sú také prchavé a obmedzujú sa na užší okruh detí. Ako hovorí P. McLaren (1999, s. 90), „žiacke telesné rytmy sa podstatne zmenili“. Začínajú pripomínať a vytvárat' „komplexné arabesky“.

P. McLaren túto behaviorálnu transformáciu (prechod z jedného stavu správania sa do druhého) vysvetľuje na základe priesto-

rových a časových špecifik školského prostredia. Riadenú premenu v správaní a telesných prejavoch podľa neho z jednej strany spôsobujú špecifiká priestoru školy oproti priestoru ulice. Predovšetkým ide o rozdiely v priestorových danostiach, ako je otvorenosť priestoru, jeho šírka a štruktúrovanosť. V tom je priestor školy fundamentálne iný ako priestor ulice. Priestor ulice svojou neštruktúrovanosťou umožňuje nekontrolované zhľukovanie, ľubovoľné prebíchanie z jednej skupiny do druhej. Nie je formalizovaný, parcelovaný a rozdelený na miesta povinnej prítomnosti, ako je to v prípade školského priestoru.

Riadená transformácia správania je však podľa P. McLarena z druhej strany ovplyvnená aj časovými predelmi, a to časom začiatku vyučovacieho dňa a zvonieniami pred samotným začiatkom vyučovania (škola využíva akési »prípravné« zvonenia pred samotným začiatkom vyučovacieho dňa). Najčastejšie táto premena u nás nastáva medzi pol ôsmou a o päť osem (v McLarenových skúmaníach to bolo o hodinu neskôr, keďže vyučovanie sa v Kanade začína neskôr). Kľúčová je aj štruktúra času v priestore ulice a priestore školy. Priestor ulice je spojený s prchavým, synchronným a svojvoľným časom. Dieťa môže interagovať, s kým chce, ako dlho chce, v akomkoľvek okamihu a poradí, môže paralelne vykonávať rôzne aktivity s ľubovoľnou dĺžkou trvania, môže začať viacero činností, niektoré môže dokončiť, iné nechá tak atď. Takáto časovosť konania sa môže uplatňovať len v rámci tzv. P-času (Hall 1973, Hall 1984), čiže polychromatického času. Čas školy je ale diachrónny, pevne stanovený, pravidelne sekvenovaný. Konanie v škole je teda podriadené tzv. M-času, čiže monochromatickému času (ibid.). Dieťa tu je časovým rozvrhom určená postupnosť jeho aktivít, dĺžkou vyučovacej jednotky resp. časových fáz v rámci

nej ich dĺžka trvania atď. Pozorovania vplyvu všetkých týchto štandardizovaných-nediskurzívnych aspektov školy viedli P. McLarena (1999, s. 100) k nasledovnému konštatovaniu: „Prechod z priestoru ulice do priestoru školy je pohybom cez prah do kvalitatívne odlišnej kultúrnej oblasti sprevádzaným paralelným prechodom v priestore (z ulice a zo školského dvora do školskej budovy) a paralelným prechodom v čase (z polychromatického do monochromatického času).“ (ibid., s. 100.) Časovým prahom pritom najčastejšie býva pravidelný čas otvárania školskej budovy a priestorovým prahom sú brána a dvere školskej budovy, čiže ich prahy vo vlastnom zmysle slova.

Aj vnútri školy jestvuje množstvo formatívne efektívnych priestorových a časových prahov. Pozornosť výskumníkov sa zamerala napr. na také vnútroškolské prechodové situácie, ako sú prechody z kontextu prestávky do kontextu vyučovania, ktoré sú navodzované jednak časovo, časovými prahmi (zvonenia) a jednak priestorovo, priestorovými prahmi, ktoré sa niekedy označujú ako „teritoriálne hranice“ (Wulf; Zirfas 2001, s. 94), za ktoré možno považovať napr. dvere tried a učebni (a k nim priliehajúce mikropriestory). Následne sa sledovali a vyhodnocovali zmeny stavov správania v kontexte prechodu z prestávky do vyučovacej hodiny, riadené relevantnými časovými alebo priestorovými prahmi.

Prostredníctvom daných skúmaní sa napr. ukázalo, že vnútri školy z daných štandardizovaných nediskurzívnych prahov prvoradú úlohu pri navodzovaní zmien stavov správania (najmä pri navodzovaní prechodu z menej formalizovaných prejavov na prejavy viac formalizované) zohrávajú časové prahy. Priestor dverí do triedy získal funkciu transformačného prahu, teda miesta riadenej premeny správania až po časovom navodení kontextu vyučovania, teda po za-

zvonení. Vtedy deti po prekročení priestorového prahu volia štruktúrované prejavy, väčšinou ihneď zamieria k svojmu miestu, limitujú svoje kontakty s rovesníkmi, a ak ich nadvazujú, tak sa týkajú predovšetkým vyučovania (napr. ukazovanie si domácej úlohy), ďalej si pripravujú veci na vyučovanie a pod. (Wagner-Willi 2001, s. 240-245).

Pred zazvonením, čiže pred časovým navodením kontextu vyučovania (počas prestávky) daný priestor okolo dverí neplnil funkciu transformačného prahu, deti v okolí dverí (či už zo strany triedy, alebo chodby), ale dokonca aj priamo na samom prahu zostávali, vytvárali hlúčky, neštruktúrovali a neformalizovali svoje prejavy ani v jeho okolí, ani na ňom a ani po jeho prechode. Priestorový prah bol zvýznamnený až prahom časovým. To znamená, že bohato diferencovaný priestor školy (na triedy, chodby, učebne a pod.) môže fungovať ako priestor závažnosti len v závislosti od časových predeľov.

Funkcia samých dverí ako špecifického prechodu/prahu sa teda stala dôležitou až po zazvonení, keď sa stali faktorom včlenenia, resp. vyčlenenia zo sociálnej roly žiaka: Žiaci po zazvonení spravidla sami automaticky zatvárali dvere, čím sa zvýraznila sociálna vydelenosť neprítomných detí. Učitelia naopak často s vchodovými dverami „pracujú“ tak, že po zazvonení ich nechávajú ešte nejaký čas otvorené, aby predĺžili prechodovú situáciu a umožnili začlenenie tých, ktorí sa oneskorili (niektorí učitelia však naopak dvere cielene zatvárajú, aby zvýraznili kontrast medzi prítomnými, začlenenými a neprítomnými, nezačlenenými deťmi). Špecifickým prípadom je poslanie žiaka za dvere, kde ide o jasné vydelenie dieťaťa z kontextu vyučovania a zo sociálnej roly žiaka (najmä v prípadoch, keď sa dieťa vytrvalo a dlhodobo nespráva adekvátne role žiaka). Väčšinou toto vydelenie sprevádza

učiteľov komentár: „Vráť sa až vtedy, keď sa budeš vedieť správať“. Symbolicky a zároveň rituálne sa tak znovu iniciuje a nútene reprodukuje prechod dieťaťa transformačným prahom s cieľom akceptovania sociálnej roly žiaka.

Účinky vnútroškolských materiálnych a priestorových prahov sa do značnej miery odvíjajú od pôsobenia časových prahov. Vnútri školy je závažnosť správania daná kontextom vyučovania oproti kontextu prestávky. Pri navodzovaní týchto kontextov zohráva prvoradú funkciu zvonenie ako prejav školského rozdelenia času a jeho sekvenovania. Oproti vnútroškolským kontextom však priestorové prahy získavajú na významnosti v rámci prechodov z mimoškolského prostredia do prostredia školského, najmä pri vstupe detí do školy z priestoru ulice. Tento vstup je síce orientovaný určitou rannou hodinou, ale pri samom navodzovaní a riadení adekvátneho správania tu priestorové prahy získavajú omnoho väčší význam ako vo vnútroškolských kontextoch. Nie je tu ešte dôležitá časová diferenciácia medzi kontextom vyučovania a kontextom prestávky ako vnútri školy. Deti neprechádzajú z kontextu vyučovania do kontextu prestávky a naopak, ale v prvom rade prechádzajú z kontextu ulice do kontextu školy, čím sa kľúčovou stáva základná diferenciácia medzi týmito dvoma kontextmi. Táto diferenciácia má spočiatku formu najmä priestorových odlišností a dané školské prahy/prechody uvádzajú najmä do nového priestorového usporiadania a navodzujú správanie adekvátne tomuto usporiadaniu (pozri už uvedené McLarenovo pozorovanie prechodu detí z ulice do školy).

Pri vstupe do školy je zmena správania navodená a riadená predovšetkým priestorovým prahom, jeho upôsobením (napr. zužovaním vchodu, resp. vchodových dverí), jeho »zoraďovacím« pôsobením a ďalej aj vply-

vom nasledujúcich podpriestorov a ich usporiadania (chodba, šatňa a pod.). Zvýznamnenie priestoru je spôsobené tým, že teritória mimo priestoru školy sú fundamentálne odlišné od školských teritórií, takže pri vstupe dieťaťa do školy je ono najprv zamestnané prispôbovaním sa priestorovým charakteristikám školy. Čas tu zohráva predovšetkým podporne orientačnú úlohu, nemá ešte takú významnú štrukturačnú funkciu ako vnútri školy.

Fázovosť pôsobenia priestorových a časových prahov

Riadenie správania zo strany špecifických školských prechodov/prahov však nie je až také jednoznačné. Je to zložitý proces, ktorý komplikujú mnohé faktory, a preto sa organizácii adekvátne správanie často nenavodí hneď po prechode špecifickým priestorovým prahom (dvere, brána a pod.) a ihneď po zaznení signálu (zvonenie) symbolizujúceho časový predel. Je tu skôr množstvo rozličných podporných mechanizmov vytvárajúcich širší a svojimi účinkami spoľahlivejší kontext integrácie do očakávaní organizácie a sociálnej roly. Proces integrácie tak nie je len jednorazovým procesom, ale prebieha aj v špecifických fázach. Preto niektorí autori (napr. P. McLaren alebo G. de Haan) dopĺňajú etnologickú koncepciu prechodov/prahov o širší časový priestorový model, ktorý nachádzajú najmä vo výskumoch A. van Gennepa (ktorý mimochodom inšpiroval aj V. Turnera), ktorý tematizoval otázku fázovosti prechodov a prechodových situácií.

Podľa A. van Gennepa prechodové situácie sprevádzajú tri fázy (v prírodných spoločnostiach navodzované rituálmi). Je to fáza oddelenia, fáza premeny a fáza pričlenenia, resp. integrácie (podľa de Haan 1996, s. 251). Znamená to, že pri prechode

z jedného stavu (resp. roly) do druhého organizujú society, prípadne organizácie „liminálne situácie s diferenčnými efektmi, fázami prechodu a procesmi opätovného pričlenenia“ (Wulf; Zirfas 2001, s. 94). Fáza oddelenia, alebo slovníkom A. van Gennepa „liminálna fáza“, súvisí v prípade školy s tzv. klauzúrou, čiže s funkčným oddelením školskej organizácie od ostatných organizácií verejného ovplyvňovania, ako aj s priestorovým a časovým oddelením od ostatných priestorov a časov (napr. priestorové oddelenie školského areálu od ulice oplotením, oddelenie intervalu školských aktivít od času aktivít mimoškolských začiatkom a koncom školského dňa). Funkčné oddelovanie však nastáva aj v rámci vnútroškolských kontextov, kde napr. zvonenia oddelujú kontext vyučovania a kontext prestávky. A práve v tejto oddeľovacej fáze zohrávajú významnú úlohu už uvedené časové a priestorové prahy/prechody (brána, vchod do školy, dvere triedy, zvonenia), ktoré či už vo vzťahu k mimoškolskému prostrediu, alebo vnútri školy plnia funkciu časového a priestorového oddelenia, t. j. diferenciácie situácií.

Ako však ukázali niektoré výskumy časových a priestorových prechodov/prahov (napr. Göhlich 2001, Wagner-Willi 2001), nemusí byť v niektorých prípadoch pôsobenie týchto „oddeľujúcich“ prechodov pre transformáciu konania dostačujúce (istá skupina detí automaticky neprechádza k formalizovaným spôsobom správania sa žiaka, ale zotráva v akomsi medzištádiu, prechádza len k akýmsi poloformálnym spôsobom správania, a malá časť detí dokonca vôbec nemení správanie).

Škola však zároveň disponuje komplexnejšími priestormi, dá sa povedať že územia, v rámci ktorých sa dieťa postupne, cieľenejšie a adresnejšie mení na žiaka. Práve to sú priestory fázy premeny podľa A. van

Геннепа. Kľúčovým priestorom tejto fázy je v škole šatňa. V nej je dieťa hneď v úvode školského dňa „pripútané“ k jeho inštitucionálnizovanému miestu (vešiak, skrinka a pod.), čím sa prerušujú jeho doterajšie početné kontakty, obmedzujú sa najmä na „susedov“ (trochu sa upokojia). Už priestory šatne sú podobne ako priestory triedy organizované na bunky, sú jasne parcelované a sú podriadené princípu lokalizácie. Procesom prezliekania a prezúvania sa následne u dieťaťa iniciuje ritualizovaná premena dieťaťa na žiaka, čím sa zavádza a potvrdzuje jeho nová sociálna rola a vzorce nej zodpovedajúceho správania. Doterajšie prejavy (prejavy prislúchajúce priestoru rodiny či ulice) sa tu symbolicky „odkladajú“, prípadne uzamykajú. Tento iniciačný prechodový kontext však môže byť navodený ešte nepomerne skôr, dokonca ešte pred vstupom do školy. Týka sa to predovšetkým tých školských systémov, ktoré pri definovaní sociálnej roly žiaka využívajú prostriedok školskej rovnosti. Vo všeobecnosti možno povedať, že prechod k novej role a pričlenenie sa v tomto prípade dosahujú hladšie, pretože iniciačné, oddelujúce a aj prvé identifikačné procesy prebiehajú skôr, ešte v rodinnom prostredí a sú umocnené symbolickým významom a identifikačným posolstvom, ktoré školské uniformy (zámerne) obsahujú.

Fáza pričlenenia, resp. integrácie je ďalšou súbežnou fázou, v ktorej sa dieťa umiestňuje, resp. včleňuje do typicky školských kontextov (najmä vyučovanie v triede), kde je jeho správanie regulované sociálnou kontrolou zo strany učiteľov, ďalej špecifikami triedneho usporiadania (polohou tabule a učiteľovej katedry, spôsobom rozsadania, rozmiestnenia lavíc, dizajnom lavíc a stoličiek a pod.), ako aj sociálnym učením a sociálnou dynamikou medzi žiakmi navzájom (prispôbovanie sa väčšine, úspešným, konkurencia) a medzi žiakmi a učiteľmi (učí-

telia ako modely správania a vzory na identifikáciu). Riadenie a ovplyvňovanie správania zo strany školy je teda mnohokrát a komplikované, prebieha vo viacerých fázach, ktoré sa odohrávajú vo viac či menej rozsiahlych školských prostrediach (prahoch) a ktoré buď prebiehajú izolovane, alebo sa vzájomne prekrývajú.

Následne si možno položiť otázku, aké ďalšie faktory v rámci triedy ako miesta vrcholnej, integračnej prechodovej fázy zohrávajú kľúčovú úlohu pri konečnej adaptácii na stav novej sociálnej roly žiaka. Úspešnosť adaptácie totiž nemusí byť zaručená ani učiteľovým napomínaním (diskurzom), ani navodením časovým prahom (zvonením) alebo uzavretím priestorového prahu (dverí) či už jednotlivými žiakmi, alebo vstupujúcim učiteľom. Ani po tomto navodení prechodovej situácie niekedy nenastanú identifikačné procesy s žiakymi prejavmi (spravidla sa však do istej miery zníži hladina hluku a pohyblivosti detí). Viaceré observačné výskumy (McLaren 1999, Göhlich 2001, Wagner-Willi 2001) ukázali, že pomerne dôležitú úlohu tu zohráva vstúpenie učiteľa do špecifickej triednej zóny.

M. Göhlich (2001, s. 34-35) napr. ukázal, že ak učiteľ vstúpi po prestávke (a zazvonení) do triedy, no nevydá sa smerom ku katedre, ale k stolu nejakého žiaka a konzultuje s ním nejaké záležitosti (a môžu sa týkať vyučovania), nechápu niektoré deti daný kontext ako predeľ medzi prestávkou a vyučovaním a nevolia tak špecificky žiacke prejavy (pozornosť, spôsob sedenia, ukľudnenie telesnej aktivity a pod.). Ak sa následne učiteľ začne s'ťažovať (zvoli teda diskurzívnu taktiku navodenia prechodovej situácie), že niektoré deti sú hlučné alebo medzi sebou diskutujú, túto s'ťažnosť niektorí žiaci vnímajú ako neopodstatnenú, dokonca až neoprávnenú, pretože z ich hľadiska nedošlo k navodeniu vyučovacej situácie,

od ktorej je rola žiaka závislá. Ukázalo sa, že dané navodenie nastáva najmä vtedy, keď učiteľ volí určité pozicionovanie v triednom priestore. P. McLaren (1999, s. 199) tento priestor alebo miesto prechodu k žiackej konformite označuje ako „miesto moci“. Najčastejšie ide o miesto pri katedre, pri tabuli alebo o miesto pred prvým radom lavíc. Učitelia tento priestor moci často vo svojom konaní implicitne zohľadňujú. Okrem výskumov P. McLarena to napr. ukazujú aj výskumy M. Wagnerovej-Williovej (2001, s. 241-242), na ktorých základe väčšina učiteľov vstupujúcich do triedy ihneď zaujíma štruktúrujúci priestor okolo ich „pultu“. Aj v tomto ohľade sa teda javí štandardizovaná nediskurzívna stránka školy ako veľmi dôležitá pri ovplyvňovaní detí.

V tejto súvislosti uvádza zaujímavú osobnú skúsenosť P. McLaren (1999, s. 199). Svoje výskumy školy robil prostredníctvom nezúčastnených pozorovaní, takže deti ho nepoznali. Jedného dňa však na nim pozorovanej škole absentoval väčší počet učiteľov, a preto ho riaditeľ poprosil, či by nečiel zastupovať. Pri tejto príležitosti sa rozhodol urobiť jeden pokus. Po zazvonení, vstupe do triedy a zatvorení dveri zaujal pozíciu mimo nim diagnostikovaného »priestoru moci«. Deti reagovali len sčasti na prítomnosť nového učiteľa (predovšetkým tie konformnejšie a submisívnejšie). Keď však vstúpil do »priestoru moci«, trieda stíchla, telá detí sa upokojili a jedno dieťa sa spýtalo: „Už ste učiteľ?“ P. McLaren to následne komentuje tak, že »priestor moci« je dôležitým prahom premeny detskej telesnosti, správania detí a prechodu k akceptácii sociálnej roly žiaka.

Záver

Ak sa chceme zaoberať otázkou, ako pôsobí školská organizácia na dieťa a ako dosahuje svoje ciele predovšetkým v oblasti disciplíny, akceptovania poriadku

a sociálnych vzťahov pre ňu typických, nie je možné abstrahovať od skúmania jej štandardizovaných nediskurzívnych charakteristik, ktoré sa v tomto ohľade ukazujú ako veľmi významné – aj keď v súčasnosti dominujúca subjektivistická prizma v pedagogike tento typ skúmania príliš nepreferuje. Vyššie uvedené výskumy nám dávajú cenné informácie o tom, čo znamená byť žiakom a čo všetko je v hre, keď sa dieťa žiakom (dennodenne) stáva. Vôbec tu nejde o triviálny proces, práve naopak o veľmi dôležitý (z pohľadu spoločnosti) a pomerne komplikovaný (z pohľadu dieťaťa) enkulturačný a adaptačný proces, ktorým škola plní najmä svoje socializačné funkcie.

Literatúra:

- BARKER, R.G. On Nature of the Environment. In PROSHANSKY, H.M.; ITTELSON, W.H.; RIVLIN, L.G. (Eds.). *Environmental Psychology: People and their Physical Settings*. 2nd ed. New York : Holt; Rinehart and Winston, 1976, s. 12-26.
- DE HAAN, G. *Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen Fülle der Welt und der Kürze des Lebens*. Weinheim; Basel : Beltz, 1996.
- GIFFORD, R. *Environmental Psychology : Principles and Practice*. Boston : Allyn and Bacon, 1987.
- GÖHLICH, M. Performative Äußerungen : John Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung. In WULF, Ch.; GÖHLICH, M.; ZIRFAS, J. (Eds.). *Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim und München : Juventa, 2001, s. 25-46.
- HALL, E.T. *The Dance of Life : The Other Dimension of Time*. New York : Anchor Press/Doubleday, 1984.

- HALL, E.T. *The Silent Language*. Garden City; New York : Doubleday, 1973.
- KASČÁK, O. K špecifikám školského priestoru a času. *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, č. 3, s. 219-228.
- KASČÁK, O. *Moc školy : O formatívnej sile organizácie*. Bratislava : Typi Universitatis Tyrnaviensis; Veda, 2006.
- KASČÁK, O. Školské rituály a školské ritualizácie. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis* [online]. Ser. D, 2004, no. 8, s. 56-59. [cit. 2005-06-14]. Dostupné na: <http://pdf.truni.sk/fak/actafp/acta.htm>.
- McLAREN, P. *Schooling as a Ritual Performance : Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. 3rd ed. Lanham : Rowman & Littlefield, 1999.
- MEYER-DRAWE, K. Erziehung und Macht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2001, roč. 77, č. 4, s. 446-457.
- NANIŠTOVÁ, E. Environmentálna psychológia. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I : Člověk a sociální instituce*. Praha : Portál, 1998, s. 181-223.
- NANIŠTOVÁ, E. *Koncept miesta v environmentálnej psychológii*. Trnava : Fakulta humanistiky TU, 2002.
- SARASIN, P. Vom Realen reden? Fragmente einer Körpergeschichte der Moderne. *Riss*, 1999, roč. 45, č. 2, s. 29-61.
- SARASIN, P.; TANNER, J. (Eds.). *Physiologie und industrielle Gesellschaft : Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1998.
- TURNER, V. *Průběh rituálu*. Brno : Computer Press, 2004.
- WAGNER-WILLI, M. Liminalität und soziales Drama : Die Ritualtheorie von Victor Turner. In WULF, Ch.; GÖHLICH, M.; ZIRFAS, J. (Eds.). *Grundlagen des Performativen : Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim und München : Juventa, 2001, s. 227-251.
- WULF, Ch.; ZIRFAS, J. Die performative Bildung von Gemeinschaften. Zur Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen. *Paragana*, 2001, roč. 10, č. 1, s. 93-116.

VÝZNAMNÉ PEDAGOGICKÉ TÉMA

Pedagogická orientace, 2005, č. 3. ISSN 1211-4669.

Tretí číslo časopisu *Pedagogická orientace* (2005) prináša ve svém prvom tematickom bloku päť textů zaměřených na významné téma – výchovu k hodnotám. Jde o práce různých žánrů. Nejdříve glosuje Stanislava Kučerová místo hodnot v rámcových vzdělávacích programech. Poté nabízí Martin Žilínck studii s (možná až příliš vysoce nastaveným) názvem *Pedagogicko-etická podstata morálnej kreativizácie osobnosti*. Jan Činčera se nato zamýšlí nad otázkou směřování environmentální výchovy a Václav Souček nabízí článek na téma *Metodická východiska pro utváření hodnotových postojů ve školní třídě*. Konečně, autorom „úvahy na věčné téma“ o vztahu lásky, kázně a svobody ve výchově je Jiří Sedlák.

Teorie výchovy dnes není v české pedagogice – z řady rozmanitých důvodů – disciplínou v centru zájmu. Také proto si uvedený počín redakce zasluhuje o to více pozornosti.

(mp)