

ŠKOLSKÁ ETNOGRAFIA TELA, JEJ VÝCHODISKÁ, PODOBY A POTENCIÁLY¹

ONDREJ KAŠČÁK – ZUZANA OBERTO VÁ

School ethnography of the body – its background, forms and results

Abstract: The summarizing study presents the research field of the so called school ethnography of the body (SEB) that started to develop during the last decade. This interdisciplinary field produces results that could be used in the social and cultural anthropology, sociology, social philosophy as well as in pedagogy. The introductory part of the study is dedicated to the concept of the body that is being productively handled within the frame of the SEB. Subsequently, selected concepts of the body are applied to the socio-cultural space of the school, and in the final part of the study the results of partial researches within the frame of the SEB, realized so far, are presented, as well as the basic theoretical and methodological approaches.

Key words: school ethnography of the body, critical ethnography, anthropology of the body, habitualized body, mimesis, body formation, photoethnography.

Úvod

Fokosovanie etnografického výskumu na špecifické školské fenomény vyvoláva otázku o disciplinárnej príslušnosti takéhoto bádania. Zaharlick (1992: 121) v tejto súvislosti hovorí, že „edukační výskumníci... sa orientujú na preskriptívny výskum, evaluačné štúdie a politické analýzy“, čo do značnej miery kontrastuje so skutočnosťou, že „antropológovia majú malú prax v robení viac, ako v opisovaní a vysvetľovaní toho, „akými veci sú“. V našich česko-slovenských

¹ Štúdia je výstupom riešenia grantového projektu VEGA 1/0091/12 Kultúra performativity a akontability v súčasných vlnách vzdelávacích reforiem a projektu VEGA 1/0224/11 *Archeológia neoliberalnej governmentality v súčasnej školskej politike a v teórii vzdelávania*.

podmienkach je exemplárnym príkladom vyššie uvedenej rozporuplnosti tzv. Pražská skupina školské etnografie (PSŠE), ktorej výsledky výskumov zostali v mnohých aspektoch pedagogikou nepochopené. V akejsi bilancii PSŠE hovorí M. Kučera (2008: 138) o vzťahu s pedagogikou nasledovne: „Naše stanovisko, ktoré je deskriptívne, sa neznášalo s revolučnou preskripciou.“ Tá je typická pre súčasnú reformne ladenú pedagogiku.

Zostáva tak zachovaná prirodzená afinita školskej etnografie k antropológii, prípadne iným sociálnym vedám. Ak si takáto etnografia stanoví za cieľ skúmať v školskom prostredí otázky telesnosti, tak sa jej väzba na pedagogické myslenie stane ešte voľnejšou. Fenomén tela totiž pre pedagogiku už od jej vzniku v podobe tzv. normatívnej pedagogiky vychádzajúcej z (kresťanskej) axiológie predstavuje nepríjemnosť. Aj z tohto dôvodu „by mohol vzniknúť dojem, že telo je samozrejmom témou všade, len nie vo vede o výchove“ (Schmidtke 2008: 3). Tento dojem je však pravdivý v tom zmysle, že telo bolo systematicky v rámci pedagogickej teórie potláčané a že teda bolo predmetom negatívnych reglementácií. Svedectvom toho je od 18. storočia sa rozvíjajúci diskurz o školskej kontrole tela a prevencii detskej sexuality obsahujúci minuciózne súpisy zákazov rôznych telesných prejavov (Wulf 2001).² Cieľom bolo abstrahovanie od telesnosti v škole, jej potlačenie, zabudnutie na telo v prospech duchovnosti. Proces takéhoto „zabúdania“ mal často podobu pravidelných telesných exercíí. Telo sa tým dostáva do sféry automatizmov a ritualizácií, čím sa postupne stráca explicitná väzba na racionalitu telesných praktík. Školské telo tak dnes funguje mimo sféry kultúrnej reflexie.

Telo v tradíciách skúmania sociálnej a kultúrnej antropológie

Telo ako špecifický predmet antropológického skúmania explicitne postuloval už M. Mauss vo svojej prednáške s názvom „Techniky tela“. Mauss (1989: 199) hovorí o vzniku „teórie o technike tela“, pričom techniku tela chápe ako „spôsobu, akými ľudia v jednej alebo inej spoločnosti podľa tradície používajú ich telá“ (ibid.). Telo je podľa neho „prvý a najprirodzenejší inštrument človeka.

² Táto skutočnosť súvisela s paradigmatickou zmenou v koncepte telesnosti v 18. storočí, ktorú možno označiť ako tzv. „uzatvorenie tela“ (Welle 2000: 28). Nové medicínske a hygienické teórie tohto obdobia začali telo chápať ako viac uzavretý a autonómny (humorálny) systém, v ich diskurze prišlo k „upevneniu hraníc tela“ (ibid.: 30). Napr. sa zásadne mení prístup k funkcii telesných tekutín. Pred ich (vy)púšťaním sa začína preferovať riadené hromadenie v organizme. Askésis v podobe správnej životosprávy má byť metodickým prostriedkom takéhoto hromadenia. V školskom prostredí má tento diskurz presah do debát o strate významu a naopak regulácie onánie žiakov.

Alebo povedané presnejšie, bez hovorenia o inštrumente, prvý a najprirodzenejší technický objekt a zároveň technický prostriedok človeka je jeho telo“ (ibid.: 206). Používanie takéhoto „inštrumentu“ je podľa Maussa kultúrne kódované. Poukazuje na spoločensky sa meniace techniky plávania či potápania sa, na anglicko-francúzskom porovnaní poukazuje na národne kódované techniky bežnej chôdze, ale aj vojenského pochodovania či kopania zákopov, alebo techník stolovania. Poukazuje taktiež na osvojovanie špecifických techník tela v závislosti od inštitucionálnej príslušnosti človeka. V súvislosti s kláštrom a školou hovorí o „výchove k chodeniu“ (ibid.: 202), ktorej prototypom bývali ruky zavreté v päst'.³

Mauss tak vykresľuje „sociálnu povahu ‚habitusu‘“ (ibid.), ktorá má byť základnou náplňou jeho Teórie techniky tela. Habitus pritom chápe ako výstižnejší pojem ako „zvyk“, „osvojené“ či „schopnosť“. Snaží sa tak vyhnúť aristotelovskému psychologizmu a chápať pojem v zmysle „praktického rozumu“, ktorý je sociálne arbitrárny a sociálne kódovaný. Tým sa Mauss dostáva až prekvapivo blízko k neskoršiemu konceptu habitusu P. Bourdieua. Mauss pritom rezultuje, že „pri všetkých týchto elementoch umenia používať telo, dominujú vplyvy výchovy“ (ibid.: 203). Výchovu však neformuluje v zmysle poučania či iných verbálnych techník, ale predovšetkým v zmysle mimesis, teda telesného tvarovania napodobňovaním.

Teoretické a empirické rozpracovanie konceptu telesnosti nachádzame predovšetkým v prácach M. Douglas. V práci „Rituál, tabu a telesná symbolika“ rozlišuje Douglas dve vzájomne prepojené úrovne telesnosti: „Telo ako sociálny útvar riadi spôsob, akým je vnímané telo ako fyzický útvar; a z druhej strany sa vo (sociálnymi kategóriami modifikovanom) fyzickom vnímaní tela stáva manifestným určité chápanie spoločnosti.“ (Douglas 1993: 99) Telo sa tak stáva jednak výrazovým prostriedkom kultúry a zároveň je aj samotná individuálna skúsenosť s telom kultúrne determinovaná. Súvisí to najmä s kultúrne kódovaným imperatívom starostlivosti o vlastné telo, koncepciami stravovania, koncepciami spánkového a pohybového režimu, koncepciami vývinovej normality a pod.

Ak je však telo symbolom spoločnosti a spoločnosť sa exteriorizuje na telách svojich členov, musia existovať normatívy telesnej reglementácie, aby sociálna normativita korešpondovala s tou individuálnou. Pre Douglas predstavujú v práci „Čistota a ohrozenie“ takúto normativitu ideály čistoty. Sociálne predstavy

³ Mauss týmto svojim prístupom inicioval mnohé kultúrne antropologické výskumy kultúrne kódovaných techník tela. Súčasným príkladom takéhoto prístupu môžu byť výskumy B. Farnell (1995, 1999) poukazujúce na kultúrne špecifiká napr. takých pohybov a gest ako je podanie či potrasenie ruky v prípadoch pozdravných ritualizácií.

o čistote potom tvoria orientačné vzory pre skúsenosti a sociálne vzťahy (Douglas 1985). A taktiež sa stávajú prostriedkom sociálnej diferenciacie. Douglas (1993) túto skutočnosť označuje ako „pravidlo dištancovania sa od fyziologicky pôvodného“. Ide o to, že čím je vyšší sociálny status a čím je komplexnejšia spoločnosť, tým intenzívnejšia a striktnejšia je reglementácia telesných funkcií. Typickým príkladom je podľa nej indický kastový systém, v rámci ktorého sú tie najnižšie kasty chápané ako najviac nečisté. Ich život v nečistote však umožňuje vykonávať typy telesných (pracovných) aktivít, ktoré chránia vyššie kasty pred znečistením. Ideál čistoty je teda základom sociálnej hierarchie, ktorá ako symbolický systém spočíva na obraze tela (Douglas 1985: 165). „Niekedy sa zdá, akoby telesné otvory predstavovali tie body, na ktorých sa dosahuje sociálna jednota alebo na ktorých sa opúšťa, alebo akoby telesná dokonalosť symbolizovala ideálnu teokraciu.“ (ibid.: 14) Douglas (ibid.) to ukazuje aj na príklade židovskej kultúry stravovania a jej dietetických pravidiel. Tie vytvárajú zásadnú súvislosť medzi fyzickou a sociálnou skúsenosťou, pričom Douglas ukazuje, že telo je analógiou sociálneho systému izraelitov a že kultúrna adaptácia nemôže nastať bez telesnej adaptácie a kultúrna dištancia predstavuje zároveň telesnú dištanciu.

Obdobnú tematizáciu telesnosti vo vzťahu ku kultúre britských cigánskych Travellerov prezentuje vo svojej klasickej antropológii J. Okely (1983). Sociálnu dimenziu telesnosti tematizuje v dištinkcii tzv. vnútorného a tzv. vonkajšieho tela, pričom v porovnaní s Douglas je jej rozlíšenie viac ukotvené vo fyzickej dimenzii telesnosti. Vonkajšie telo je fyzicky ukotvené pokožkou, na ktorú sú symbolicky inskribované sociálne projekcie smerujúce k vonkajšiemu, aj necigánskému svetu. „Vnútorné telo symbolizuje utajené etnické Ja, je uchovávané individuálne a znovu potvrdzované solidaritou cigánskej skupiny.“ (Okely 1983: 80) Fyzickým liminálnym priestorom medzi vnútorným a vonkajším telom sú ústa (pery), ktoré tvoria fyzickú hranicu medzi čistým a nečistým. Otvára sa tak obdobná otázka ako u Mary Douglas, a síce otázka sociálnej normativity rituálov čistoty v komunite Travellerov v závislosti od sociálnych funkcií telesnosti. „Pozornosť sa nevenuje len jedlu, ale aj riadu a príborom, ktoré sa umiestňujú medzi pery; vstupu do vnútorného tela ... vonkajšie telo musí byť oddelené od vnútorného tela...“ (Okely 1983: 80) Telo je tak prostriedkom sociálnej a kultúrnej dištinkcie. Táto dištinkcia sa udržuje najmä rituálmi umývania, tak potravín, riadu, ako aj samotných rúk (Okely 1996: 68).

Telo ako socializačný faktor

Vyššie uvedených klasikov považuje Wulf (2009: 210) za predstaviteľov prvej fázy tematizácie tela v kultúrnej antropológii. Za typických predstaviteľov druhej fázy považuje sociálnovedné koncepcie M. Foucaulta, P. Bourdieua a J. Butler,

ktoré otvárajú špecifické oblasti skúmania akými je disciplinácia tela, sexualita ako stratégia starostlivosti o seba samého, telo ako sociálne diferenciatívny faktor či telo ako objekt osvojenia rodovej identity. Telo sa poníma ako pluralizovaný fenomén. „Telá sú modelované špecificky podľa epochy, rodu, vrstvy, veku, prostredia a regiónu.“ (Sarasin – Tanner 1998: 15) V týchto konceptoch sú telá stále v závese za kultúrou a societou, no často sa stávajú predmetom bolestivej sociálnej reglementácie. Pripúšťa sa, že vzťah tela, kultúry a spoločnosti nemusí byť afirmatívny, môže byť aj konfliktný. Enkultúracia je dôsledkom namáhavej „práce“ na tele, telesnej „ekonómie“, ktorá nekorešponduje s „prirodzeným telom“ a jeho potrebami, niekedy (a hlavne v sociálnych organizáciách) ide proti nim. Musí sa preto vyvinúť enormné sociálne úsilie, aby sa z prírodného tela stalo telo sociálne, telo korešpondujúce so základnými kultúrnymi normami. Oba tieto prístupy k telu možno chápať ako súčasť „historicko-kultúrnej antropológie“ (Wulf 2009: 207), ktorá sa zameriava na skúmanie historickej a kultúrnej relativity tela. Kultúra a historicita tak stoja vždy v popredí, sú aktívnymi formatívnymi prvkami tela. Je to preto, lebo v rámci tejto línie panuje presvedčenie, že „v momente, kedy sa naňho [pozn. telo] vedome pozrieme, o ňom hovoríme, niečo s ním chceme spraviť, zaoberáme sa vždy už kultúrnym telom, telom formovaným diskurzmi a kódovanými praktikami, ktoré nikdy nie je schopné vzdialiť sa z dominancie označujúcich [pozn. signifiant] a stať sa preto bezprostredným zdrojom evidencie“ (Sarasin – Tanner 1998: 16).

V tejto línii sa podľa Alkemeyera (2003) stávajú centrálnymi prvkami analýzy procesy „technizácie“ tela, ktoré podľa neho tematizujú najmä Mauss a Leont’jev, procesy „normovania a regulácie“ tela analyzované Simmelom, procesy „civilizovania“ tela tematizované Eliasom a procesy „disciplinovania“ tela opísané Foucaultom. „V perspektíve týchto vedeckých konceptov sa zjavným predovšetkým stáva to, že procesy zospoločnenia tela a pohybov nemožno v žiadnom prípade postaviť na roveň s púhym utláčaním domnejšej pôvodnej prirodzenosti človeka ..., ale že pritom ide o procesy (re)produkcie, (re)konštrukcie a (re)organizácie telesných techník, vzorcov pohybu, držania tela a zvykov, bez ktorých nemožno v rámci špecifických kultúrnych a sociálnych podmienok života nadobudnúť schopnosť konať.“ (ibid.: 337) Podľa Alkemeyera je v rámci tejto skupiny názorov centrálnym prvkom skúmania telesný pohyb, ktorého estetickou dimenziou je štýl, ktorý má samozrejme svoje sociálne dištinkatívne podoby.

Telo ako individuálna performácia

Ďalšia skupina autorov pripúšťa nielen enkultúračné a socializačné vplyvy pri konštituovaní tela, ale vytvára pomerne veľký priestor aj pre prvky individuálne.

Často sa mení východisko. Subjektívna konštitúcia tela sa tu stáva predpokladom kultúrnej adaptácie. Pre niektorých autorov sa telo stáva dokonca prostriedkom sociálnej zmeny a sponchýbňuje sa tak vzájomná afirmácia tela a kultúry. Telo sa tu stáva aktívnym prvkom a prostriedkom sociálnych negociácií. Zjavná je tu etnometodologická inšpirácia a vychádzanie z tradícií symbolického interakcionizmu. Klasickou je napr. dramaturgická koncepcia E. Goffmana. V jeho antropologicky ladenom texte s názvom „Interakčné rituály“ rozvíja Goffman pojem „správanie“, ktorý chápe ako „ceremoniálny element správania, ktorý sa charakteristicky vyjadruje držaním tela, oblečením a správaním a ktorý slúži tomu, aby sa náprotivku vyjadrilo, že som človek s určitými žiaducimi alebo nežiaducimi vlastnosťami“ (Goffman 1971: 85). Pre Goffmana je tak dôležité aktívne nasadzovanie tela v sociálnych situáciách. Telo tu nie je len spontánnym prejavom kultúrneho kódovania. Subjekt môže u Goffmana zaujať od svojho tela odstup a racionalizovať ho ako inštrument. Nemusí existovať ani jednota tela a kultúry (či sociálnych očakávaní) a ani jednota tela a subjektu.

U Goffmana je známa metafora sociálneho styku ako divadla, pretože jeho koncept vytvára priestor pre prezentáciu, predstavovanie, teda performáciu tela a tým aj priestor pre vedomú manipuláciu s telom – predstieranie. Túto skutočnosť poznáme veľmi dobre zo školského kontextu, keď telesné predstieranie môže viesť k získavaniu sociálneho úspechu a prestíže. Už prváci na ZŠ zisťujú, že existujú špecifické somatické prejavy, ktorými sa učiteľke dáva najavo pozornosť a motivácia. Upätý pohľad zameraný na učiteľku, prikyvovanie, neustále hlásenie (aj keď žiak nevie odpovedať). Táto performácia umožňuje žiakom zachovať sociálny poriadok, neohroziť svoje sociálne postavenie, nevypadnúť zo svojej sociálnej roly, no zároveň sledovať iné ciele (napr. byť nepozorný, myslieť na niečo iné) a dokonca budovať svoju sociálnu prestíž (dojem o aktívnom prístupe k vyučovaniu). Goffman sa vo svojom koncepte telesnosti dostáva k jej jednotlivým prvkom nasadzovaných v interindividuálnej komunikácii – najmä k mimike a gestikulácii. Súbor informácií, ktoré sú náprotivku telesnou performáciou prezentované, označuje Goffman ako tzv. „telesný idióm“ (1969).

Telo ako priestor ideologickej inkorporácie

Goffmanov koncept poukazuje síce na individuálny charakter telesnosti, no zároveň len pomerne okrajovo zohľadňuje makrosociálne súvislosti. Individuálna a makrosociálna línia sa stretávajú v koncepte telesnosti tematizovaného v rámci tzv. kritickej etnografie. Kritická etnografia najmä svojim neomarxistickým teoretickým rámcom vychádza z predstavy sociálnej zmeny a taktiež z predstavy

kolektívnej emancipácie.⁴ Prostriedkom takejto emancipácie má byť kritická analýza telesnej inkorporácie v spoločnosti, pretože telo sa chápe ako prvotná sféra, do ktorej sa vrývajú mocenské vzťahy a hierarchie. Povaha telesnosti sa považuje za komplica moci, pretože pôsobenie cez telo nie je sprevádzané racionalizáciou a argumentáciou, minimalizuje teda možnosti subjektívneho odporu a protestu. Telo je bezpečnou zárukou akulturácie,⁵ pretože produkuje subjektom nerefektovanú sociokultúrnu akceptáciu. Kľúčovou ambíciou kritickéj etnografie je rozplieť túto spriahnutosť tela, moci a kultúry a vytvoriť priestory pre subjektívnu reflexiu inkorporácie, ktorá otvorí možnosti sociokultúrnej zmeny, či subverzie. Subverzívne konanie – poznajúc efekty inkorporácie – musí byť v prvom rade expresívnym telesným konaním.⁶

Všetky tieto aspekty skúmania telesnosti majú byť súčasťou „etnografie tela“, ktorú v rámci tzv. revolučnej etnografie navrhuje P. McLaren (1999a). Materialita tela je podľa McLarena kľúčový faktor ideovej inkorporácie. Tá sa deje „na teréne mäsa,⁷ v ktorom je vrytý, konštruovaný a reorganizovaný význam. Z tohto pohľadu je telo považované za styčnú plochu individua a spoločnosti, ako miesto stelesnenej alebo ‚v tele odetej‘ subjektivity, ktorá taktiež reflektuje ideologické sedimentácie sociálnej štruktúry do nej vryté“ (McLaren 1988: 58). Telo ako materialita je teda imanentným nositeľom ideológie. Práve tú má odkrývať etnografia tela, ktorá „dáva výskumnikom možnosť preskúmať zlomové línie, kde sa diskurzívne vedenie stretáva s mimo-diskurzívnym, a preskúmať subjektivity, ktoré vznikajú na tejto križovatke“ (McLaren 1999b: liii). Preskúmanie vzťahu

⁴ Je zaujímavé, že akonáhle sa v sociálnych vedách objaví určitý normatívny koncept sociálnej zmeny, tak sa stáva pre pedagogiku prijateľný a býva ňou ďalej produktívne rozpracovaný. V prípade kritickéj etnografie to viedlo k paralelizovaniu s tzv. kritickou pedagogikou (pozri Anderson 1989).

⁵ Nie enkulturácie, pretože inkorporácia mocenských hierarchií sa tu chápe ako proces stierania kultúrnych rozdielov, ktoré má indoktrinačnú podobu.

⁶ Pri školských analýzach rezistencie žiakov pochádzajúcich z rôznych minorít a sociálnych vrstiev boli preukázané rôznych subverzívne telesné praktiky ako zatínanie pästí, zovretie pery, ruky vzdorovito skrúžené cez hrud' a pod. Patrí sem taktiež hojdanie sa na stoličke, pohyb po zakázaných priestoroch či znudený „spánok“ na lavici. Žiacka telesná subverzivita sa prejavuje aj zvýšenou sexualitou, ktorá sa vizualizuje na toaletách, alebo cieľným využívaním „prirodzených telesných funkcií“ ako je provokatívne grganie, prdenie, predvádzanie vracania a pod. Prirodzené telo je tak prostriedkom spochybňovania školského sociálneho tela reglementovaného školským poriadkom, rozvrhom, rozsadnením či pravidlami pedagogickej komunikácie. McLaren nazýva tieto praktiky ako „gestá rezistencie“, ktoré vyjadrujú „hnev, strach a odpor v stelesnenom a fyzickom móde“ (1999b: 149).

⁷ Tento pojem je explicitne tematizovaný McLarenom, aby sa zdôraznila materialita tela a jeho naturalita. Pojem pripomína „živé mäso“ V. Turnera, pričom McLaren vo svojich analýzach často pracuje s Turnerovým konceptom liminality.

diskurzu ako nositeľa sociálnych predstáv a non-diskurzu ako materiality existencie je centrálnym motívom etnografie tela. Pritom „diskurzy nesedia ani na povrchu tela a ani sa nevznášajú v beztvare éteri mysle, ale sú obsiahnuté v samotných štruktúrach našich túžob a sú výsledkom špecifického umiestnenia tela v rámci sociálnych štruktúr kapitalistického vykorisťovania“ (ibid.). McLarenova predstava inkorporácie ideológie je dialektická, pretože tá sa „nedeje len na úrovni materiality mäsa, ale prostredníctvom oboch – telesného zahrnutia symbolov a metafor do mäsa a ‚telesného vyjadrenia‘ ideí na úrovni kultúrnych foriem a sociálnych štruktúr. To znamená, že telo tak inkorporuje idey ako ich aj generuje“ (McLaren 1988: 61). Opäť sa tu zjavuje súvislosť s Bourdieuovým konceptom habitusu ako inkorporovaných generatívnych schém správania, na ktorú poukážeme nižšie.

Dôležité však je, že McLaren považuje za najvýznamnejší priestor aplikácie etnografie tela školský priestor. „Problém škôl nie je ten, že ignorujú telá, ich uspokojenie a bolesti mäsa ..., ale ten, že podceňujú jazyk a reprezentáciu ako konštitutívne faktory pri tvarovaní tel/subjektov ako nositeľov významu, histórie, rasy a rodu. Neexistujeme jednoducho ako telá, ale taktiež *máme* telá. Máme telá nielen preto, že sa *do* nich rodíme, ale preto, že sa im *učíme*, to znamená, že sme učení ako myslieť o našich telách a ako zažívať naše telá.“ (1988: 62) Školská kultúra tela podľa McLarena socializuje do hierarchicky kódovaného kapitalistického pracovného étosu, a preto je na školskej úrovni nevyhnutná telesná subverzia. Cieľom má byť produkcia tel, „ktoré aktívne odmietajú morálne technológie, panoptické priestory a módy subjektivity produkované v školách“ (ibid.: 67).

Telo ako subjekt

Ďalšiu skupinu autorov nezaujíma telo ako kultúrny konštrukt, ani ako prostriedok individuálnej performácie či kultúrnej rezistencie. Telo sa v nej chápe ako subjekt. Toto chápanie je napojené na smer tzv. antropológie tela (Csordas 1993, 1999) rozvíjajúci sa od 90. rokov 20. storočia. V rámci tohto prúdu ide o opätovné premyslenie vzťahu kultúry a subjektivity vychádzajúc z telesnosti. „Kultúrna antropológia sa zriedka venovala telu kvôli nemu samému, ako centrálnemu faktoru a situácii ľudskej skúsenosti. Zriedkavá prítomnosť tela v etnografii bývala v podobe nevedomého vyjadrovača pocitov, signalizátora myšlienok, projektora symbolov, materiálu, na ktorom sa strihajú a maľujú emblémy etnicity, objektu túžob alebo zdroja pocitov hanby.“ (Moerman – Nomura 1990: 1) Antropológia tela naopak sleduje, ako sa telo podieľa na konštituovaní subjektívnych a intersubjektívnych skúseností, na základe ktorých sa

konštituuje identita subjektu. Základným východiskom je, že telesné vnímanie a skúsenosť predstavujú existenciálnu podmienku ľudského života. Ide tak o striktnú kritiku objektivistického prístupu k telu, ktorý vyjadruje klasická psychológia vnímania. Csordas (1993: 149) k tomu hovorí, že „v prežívanom svete nevnímame iných ako objekty. Iná osoba je vnímaná ako iné ‚ja‘, odtrhávajúce sa od toho, aby bolo jednoduchým fenoménom v mojom perceptuálnom poli“. Csordas napr. na prípade liečiteľov jedného evanjelického hnutia v Severnej Amerike ukazuje, ako k adekvátnemu pochopeniu iného možno dospieť len cez telesné vnímanie seba samého. V prípade daných liečiteľov vedie cesta k stanoveniu diagnózy a liečeniu pacienta cez vlastné telesné prežívanie pacientom udávaných príznakov zo strany liečiteľov. Zdieľanie rovnakého telesného stavu zabezpečuje efektívnu intersubjektivitu, ktorá má podobu akejsi „interkorporeity“. Porozumenie tu potom nie je ani intelektuálny a ani kognitívny akt. Stúpenci antropológie tela tu pritom explicitne nadväzujú na fenomenológiu M. Merleau-Pontyho.

V antropológickom skúmaní tak teda možno zaznamenať množstvo variácií na tému „telo“ (súhrnne napr. Synott 1993; Van Wolputte 2004). Schepers-Hughes a Lock (1987) v nadväznosti na to prezentujú tri úrovne chápania telesnosti v antropológii, ktoré do istej miery korešpondujú s vyššie uvedeným. V antropológii je tematizovaná jednak rovina „individuálneho tela“, ktorú daní autori dávajú do súvislosti s konceptom tela ako subjektu vychádzajúceho z Merleau-Pontyho. Z nášho pohľadu sem možno zaradiť aj koncept tela ako individuálnej performácie (napr. Goffman). V tomto koncepte je totiž kľúčová individuálna skúsenosť s telom, telesné vnímanie a telesná expresia. „Sociálne telo“ je zase vyjadrením tela ako metafory resp. zrkadla spoločnosti. Uvedení autori sem zaraďujú predovšetkým tematizácie tela z radov štrukturalizmu a symbolizmu. Mauss, Elias či Douglas potom predstavujú autorov tejto prizmy. Treťou úrovňou má byť „telesná politika“, kde je telo objektom istej politickej či strategickej intencionality. Z tohto pohľadu sem možno zaradiť tak neutrálnejší Foucaultov či Bourdieuov koncept telesnosti, ako aj radikálnejší koncept McLarenov.

Telo a školské diéta

V antropológických variáciách na tému telo možno zaznamenať viacero prepojení na sociálnovedné koncepty telesnosti, ktoré sa stali predmetom aplikácie v školskej etnografii tela. Ide predovšetkým o koncepty M. Merleau-Pontyho, P. Bourdieua a M. Foucaulta.

Maurice Merleau-Ponty

Merleau-Ponty, verný fenomenologickej tradícii, stojí jednoznačne na strane tela ako subjektu. Označuje ho ako „prirodzený subjekt“. Telo je podľa neho viac ako prostriedok alebo nástroj, je našou „expresiou vo svete“, je „viditeľným tvarom našich intencií“ (Merleau-Ponty 1966). Telo je viditeľné, dá sa postrehnúť všetkými zmyslami, prostredníctvom tela vnímame procesy v našom okolí, tiež prostredníctvom toho, že sme telo, okolie a spoločnosť vníma nás. Prostredníctvom tela dokážeme pozorovať, vidieť a dotýkať sa predmetov. Telo je „prostriedkom bytia vo svete“, akýsi „vrodenný komplex“, prostredníctvom ktorého sú možné skúsenosti so svetom (ibid.). Človek tak existuje telesne a jeho vzťah k svetu je daný telesnosťou.

Pritom to, čo Husserl nazýval intersubjektivitou, to poníma Merleau-Ponty (1966) ako tzv. interkorporeitu. Merleau-Ponty chápe interkorporeitu ako vzájomnú telesnosť. Akonáhle sa dostaneme do kontaktu s inými ľuďmi, začnú telá navzájom interagovať, akoby sa ustavične prehládávali a dotýkali a navzájom vyvolávali pocity. Interkorporeita alebo medzitelesnosť predstavuje systematický dej medzi dvoma telami (Merleau-Ponty 1994). Skúsenosti so svetom, jazyk a aj vedomie vychádzajú podľa teórie Merleau-Pontyho z telesnej naviazanosti človeka. Telo je v podstate primárnym médiom v sociálnych vzťahoch. Vnímateľné a vnímajúce kvality tela sú paralelné, tvoria „psycho-fyzickú sústavu“ človeka ako podmienku intersubjektivity.

Samotné vnímanie začína pre Merleau-Pontyho cez telo, prostredníctvom neho a v tele. Taktiež aj vedomie je podľa Merleau-Pontyho (1966) úplne podriadené telesnej existencii. Identita subjektu preto nielenže neabstrahuje od telesnosti, ale je ňou fundovaná. Subjekt ako telo a telo ako subjekt je základom pre dištinkciu pojmov „Leib“ a „Körper“, ktorou Merleau-Ponty odmieta výhradne inštrumentálne chápanie tela (Körper).

Ak je predmetom záujmu „bytie vo svete“ školského dieťaťa, tak nachádza koncept telesnosti Merleau-Pontyho uplatnenie najmä v prácach K. Meyer-Drawe. V nadväznosti na Merleau-Pontyho chápe Meyer-Drawe (1987: 125) telo ako „predpersonálnu a predreflexívnu dimenziu ľudského konania a vedomia“. Tento pohľad podľa nej umožňuje skúmať detskú „skúsenosť in statu nascendi“⁸ (ibid.: 127) a kladie tak fundamentálne otázky učenia. Kognitívne možnosti dieťaťa sú podľa nej „stále fundované v telesných predpokladoch“ (ibid.: 130). Obracia sa tak proti v školskom prostredí prevládajúcej Piagetovej vývinovej

⁸ Z lat. v stave zrodu.

psychológii, ktorá s „logikou a jej klapkami na očiach“ nevníma „spontánne, elastické, otvorené, nepermanentné, nesúmerateľné, viacmocné a viacvýznamové spôsoby detského bytia vo svete...“ (ibid.: 163). V Piagetovom vývinovom koncepte bola totiž telesnosť a uchopovanie sveta prostredníctvom nej vždy prejavom kognitívnej deficitnosti dieťaťa.

Meyer-Drawe následne nadväzuje na Merleau-Pontyho koncept interkorporeity, ktorú chápe ako základ pre jazykové a sociálne interakcie dieťaťa. Ako výraz takejto „predpersonálnej intersubjektivity“ vníma napr. telesné reagovanie dieťaťa na výrazy tváre a gestá (ibid.: 179). Na základe interkorporeity ako „predpredikačnej“ intersubjektivity prebieha aj jazyková komunikácia. Jazyk je vnímaný ako telesné expresívne gesto (ibid.: 196) Význam jazyka potom spočíva v intersubjektívnych (interkorporálnych) aktoch porozumenia medzi účastníkmi a nie v kognitisticky chápanej výmene pevne stanovených významov (ibid.: 214). Meyer-Drawe zároveň chápe sociokultúrnu podmienenosť telesnosti: „Pred reflexívnou náklonnosťou žijeme ako telesné bytosti vo fúzii s materiálnym svetom, ktorý nám síce nemusí byť ‚naklonený‘, ktorý ale predštruktúrováva formy našej aktivity tým, že ich vyžaduje, odmieta, ritualizuje.“ (Meyer-Drawe 2000: 58) Tým necháva otvorený priestor aj pre analýzu telesného formovania v organizáciách.

Pierre Bourdieu

Procesualitu telesnej inkorporácie ozrejmuje P. Bourdieu. Tá je podľa neho založená na schopnosti tela k mimesis. Podľa Bourdieua (1979: 60) je pre deti typická „neobyčajná pozornosť pre tie gestá a pózy, ktoré sú v ich očiach typické pre pravého dospelého: teda pre určitú chôdzu, špecifické držanie hlavy, úšľabok na tvári, pre dané spôsoby posadenia sa“. Táto pozornosť, ktorá oslovuje schopnosť telesného napodobňovania, však v skutočnosti nie je výhradne telesne exteriórna, ale je vždy „v spojení so špecifickým obsahom vedomia“ (ibid.). Preto Bourdieu hovorí o „implicitnej pedagogike“ (ibid.: 200). Telo sa v jeho koncepte stáva predmetom „vtelenia štruktúr“. Je to preto, lebo v každej kultúre majú jej základné ideové štruktúry svoje praktické formy. Toto prepojenie dokladoval už svojim etnologickým výskumom alžírskych Kabylov, kde ukázal, že „hodnotové systémy cti sú skôr ‚praktizované‘ ako myslené, a gramatika cti môže dať konaniam formu bez toho, aby musela byť sama formulovaná“ (ibid.: 45).

V každej kultúre tak existuje podľa Bourdieua (1987: 95) „ekonómia praktík, to znamená v praktikách obsiahnutý rozum, ktorý svoj ‚pôvod‘ nenachádza ani v ‚rozhodnutiach‘ rozumu ako vedomej vypočítavosti, ani v nevyhnutnostiach vonkajších, konajúcemu nadradených mechanizmov“. Svet telesnej praxe je

„svetom už realizovaných účelov, návodov na požitie alebo ukazovateľov smeru, a objektov, nástrojov alebo inštitúcií, ktoré sú podľa Husserla obdarené ‚trvalo teleologickým charakterom‘“ (ibid.: 100). Trvalo prítomná kultúrna intencia je tak súčasťou každého kultúrneho gesta či pohybu. „Obmenou Proustovho výroku by sa dalo povedať, že ruky a nohy sú plné skrytých imperatívov.“ (ibid.: 128) „Jednotlivosti držania tela, správania sa, alebo telesné a verbálne maniere“ vyjadrujú „kompletnú kozmológiu, etiku, metafyziku a politiku.“ (ibid.) Dieťa si v akomkoľvek kultúrnom kontexte prostredníctvom osvojovania telesných praktík zároveň osvojuje aj túto „kozmológiu“. Telesná mimesis má potom podobu akýchsi „štrukturálnych cvičení“ (Bourdieu 1979: 192). „Pedagogickej práci prislúcha funkcia nahradiť ‚divoké telo‘ a predovšetkým a-sociálny eros, ktorý neprestajne a ihneď požaduje uspokojenie, telom ‚habitualizovaným‘...“ (ibid.: 199)

Mimeticke a repetitívne osvojenie kultúry tela tak vedie k osvojeniu kultúrnych noriem. Ako kultúrne univerzálny príklad uvádza Bourdieu rodovú enkulturáciu, ktorej základ je inkorporačný: „Rozdiel medzi mužským a ženským sa realizuje v tom, aké má človek držanie, v telesnom držaní, správaní, a síce v podobe rozdielu medzi rovným a ohnutým (úklon), medzi pevnosťou, priamosťou, úprimnosťou (pozerat' sa do tváre, postaviť sa čelom, otvorene pozerat' na cieľ alebo zaútočiť) na jednej strane a skromnosťou, zdržanlivosťou a poddajnosťou na strane druhej.“ (Bourdieu 1987: 129) Správanie osvojené telesnou inkorporáciou následne funguje ako „sociálna pamäť“, ako „mnemotechnická forma“ (Bourdieu 1979). Telesné praktiky nesú stopy kultúry a zároveň ju imanentne reprodukovujú. Sú tak dôležitou súčasťou Bourdieuovho konceptu tzv. habitusu, ktorý predstavuje súbor trvalých telesných a psychických dispozícií štruktúrujúcich správanie individua. Tieto dispozície boli predmetom dlhodobej inkorporácie, na základe ktorej sú schopné regulovať správanie: „Skrátka, habitus, tento produkt dejín, produkuje individuálne a kolektívne formy praxe zodpovedajúce schémam vytvoreným dejinami – a teda dejiny. Ako minulé, ktoré prežíva v aktuálnom a ktoré sa usiluje predĺžiť sa do budúcnosti tým, že sa aktualizuje v štruktúrovaných formách praxe...“ (ibid.: 182) Telo je teda kľúčové médium – je objektom a zároveň subjektom kultúrnej reprodukcie.

Michel Foucault

Telo ako spôsob bytia vo svete a telo ako priestor kultúrnej reprodukcie dopĺňa koncept tela ako „predmetu a cieľa moci“ M. Foucaulta (2000: 138). Vývoj modernej kultúry viedol podľa Foucaulta k intezifikácii záujmu o sociálnu reglementáciu telesnosti, ktorá nadobúda systematizovanú podobu v sociálnych

organizáciách. Foucault (ibid.: 139–140) hovorí o zrode „politickej anatómie“, ktorá bola zároveň ‚mechanikou moci‘; ona definuje, ako sa možno zmocniť tiel druhých, a to nielen na to, aby robili, čo si želáme, ale aby pôsobili, ako chceme, technikami, s rýchlosťou a účinnosťou, aké určíme.“ Prototypom tejto novej „politickej anatómie“ sú podľa Foucaulta školské organizácie. Tie sa vyznačujú špecifickým vzťahom k telesnosti žiakov: „Jednotlivé telo sa stáva prvkom, ktorý možno umiestniť, ktorým možno hýbať a pripájať ho k ostatným. Nedefinujú ho už také základné premenné ako zdatnosť alebo sila, ale miesto, ktoré zaujíma, interval, ktorý pokrýva, pravidelnosť, usporiadanosť jeho premiestnení.“ (ibid.: 166) Škola je tak veľmi účinná v sprostredkovaní akejsi „anatomicke-chronologickej schémy správania“ (ibid.: 153). Ide o priestorovo a časovo štruktúrovanú telesnosť, ktorej účelom je z jednej strany spájať telesné sily a tým zvyšovať ich účinnosť (v zmysle ekonomickej užitočnosti) a zároveň dané sily kontrolovať (v zmysle politickej poslušnosti).

„Tieto metódy, ktoré umožňujú dôkladnú kontrolu operácií tela, zabezpečujú trvalé podriadenie jeho síl a vnucujú im vzťah poslušnosť-užitočnosť, sa dajú nazvať ‚disciplínami‘.“ (ibid.: 139) Pre školské „disciplíny“ je podľa Foucaulta (2000) typická klauzúra, teda priestorové ohraničenie skupinového tela; parcelácia, t.j. priestorové ohraničenie individuálnych tiel; „rang“, to znamená kategorizácia tiel podľa veku, výkonnosti, či správania; časový rozvrh, teda temporálna regulácia tiel, ich lokalizácií a premiestnení a taktiež aj časové prepracovanie telesných aktov (následnosť pohybov); „korelácia tela a gesta“ (spôsoby sedenia, hlásenia sa a pod.); „skĺbenie tela a predmetu“, ktoré predstavuje „inštrumentálne kódovanie tela“ (napr. ako správne narábať s perom pri písaní či inými školskými nástrojmi); ekonomizácia tela, ktorou sa myslí automatizácia správania, teda etablovanie signálnej formy komunikácie s okamžitou telesnou reakciou s cieľom predchádzať časovým stratám na vyučovaní. Práca s telom v školskom prostredí je podľa Foucaulta detailná, ide o „infinitézimálnu moc nad aktívnym telom“ (ibid.: 139). „Architektúra, anatómia, mechanika a ekonómia disciplinárneho tela“ (ibid.: 169) vyúsťuje do formovania „jedínca, ktorý má štyri charakteristické znaky: je to individuum celulórne (na základe priestorového rozloženia), organické (vďaka kódovaniu činnosti), genetické (na základe kumulovania času) a kombinatorické (v dôsledku skladania síl)“ (ibid.).

K súčasnej školskej etnografii tela

Tak ako sme uviedli v úvode, pedagogika má pri skúmaní tela a telesnosti svoje limity. Ide predovšetkým o limity ideologické (telesnosť chápaná ako opozitum intelektu) a limity metodologické (preskripčná, normatívna orientácia

pedagogiky). Ako mimoriadne stabilný sa javí predovšetkým metodologický fundament pedagogiky, ktorý filtruje aj jej otvorenosť voči konceptuálnym novinkám. Totiž aj v súčasnej pedagogike možno identifikovať snahy o tematizáciu telesnosti či dokonca jej renesanciu. Tieto snahy sú však limitované pedagogickou normativitou. Typickým príkladom je hnutie senzualizmu v pedagogike konca 20. storočia spojeného s konceptom tzv. „praktického učenia sa“ (Schultheis 1998). Malo ísť o kritiku jednostranného intelektualizmu vo vzdelávaní, o „rehabilitáciu pocitov, tela a zmyslov“ (ibid.: 28).

Existuje viacero pedagogických konceptov, ktoré sa snažia didakticky posilniť práve zmyslovo-telesné skúsenosti detí a spochybníť tak školskú dominanciu analytického a formálneho myslenia. Známy je projekt H. Kükelhausa (Kükelhaus – Lippe 1982: 59), ktorý sa definoval ako pokus o „aplikovanú antropológiu vo vysoko industriálnych spoločnostiach“, ktorou sa malo na základe „činného preskúšavania“ sprostredkovať „vedomie o prírodných zákonitostiach a telesných funkciách“ (ibid.: 173). Kükelhaus navrhoval budovať „školy zmyslov“ (ibid.: 71), kde sa telesná skúsenosť stane základom poznania. Napr. balansovanie na lavičke malo sprostredkovať dieťaťu vedenie o vzpriamenej chôdzi. Senzualizmus našiel dokonca uplatnenie aj v oblastiach pomerne intelektualizovaných a spájaných s formálnym myslením. Známe sú napr. odporúčania C. Kaplan (1991), aby sa pri výučbe čítania zabezpečovala zmyslová skúsenosť s čítaným (v tom význame, že intelektovú činnosť treba spájať s telesnými zmyslami napr. tak, že písmená sa budú tvarovať alebo modelovať, takýto materiál sa bude voňať, ochutnávať a pod.). Je tak evidentné, že v mainstreamovom pedagogickom myslení telesnosť zostáva limitovaná didaktickou normativitou.

Telo v rovesníckych interakciách v škole

Nenormatívny prístup k skúmaniu telesnosti v škole je záležitosťou etnografických výskumov ostatného desaťročia. Pritom sa telesné formy interakcií ukazujú ako fundamentálny subjektívny prostriedok už od raného detstva. V našej etnografickej štúdii sociálnych interakcií detí v materskej škole (Kaščák 2009) sme napríklad ukázali, že prvotným princípom tvorby sociálneho zväzku u dievčat v čase vstupu do materskej školy je telesná podobnosť. V našich pozorovaniach sa telesné znaky a snaha o ich zrkadlenie vo vzájomnom zväzku ukázali ako univerzálne vzorce pre párovanie. Išlo predovšetkým o tak triviálne znaky ako je telesná výška a tvar postavy. Iniciácia hľadania partnera býva pomerne často u dievčat taktiež telesná. Vyzerá to tak, že dievča snažiace sa nadviazať sociálny vzťah, zaujme pozíciu na dobre viditeľnom mieste a začne napr. tancovať, otáčať sa dokola so zdvihnutými alebo rozťahnutými rukami. Táto telesná

iniciácia často naláka spoluhráčku, ktorá spravidla v snahe reprodukovať pohyby iniciátorky vstúpi do daného priestoru, spolu s iniciátorkou sa chytia za ruky a spečatia tak párovú konštitúciu telesným spojením. Následne sa pár presunie do okrajovej zóny a vykonáva v nej spoločnú činnosť, ktorá má mimetický charakter.

Naše skúmanie spochybnilo tézu o „vysoko sofistickovaných verbálnych produkciách“ (Corsaro 1997: 123) pri nadväzovaní sociálnych vzťahov medzi deťmi v materskej škole. Naša alternatívna interpretácia aj samotným Corsarom zaznamenaných interakčných sekvencií poukázala skôr na univerzálnosť toho, čo sám nazýva ako tzv. neverbálny vstup v nadväzovaní sociálnych vzťahov medzi predškólakmi. Tento neverbálny vstup býva často iniciátorom tvorby špecifických telesných a pohybových formácií aj u žiakov základnej školy. Túto skutočnosť etnograficky opísala M. Wagner-Willi (2005) a ako typickú označila formáciu tzv. potulovania sa. Ide o minimálne dve deti (rovnakého pohlavia) stojace tesne pri sebe (bok po boku), vzájomne sa držiace alebo objímajúce sa a pohybujúce sa spolu rovnakým smerom k rovnakému cieľu. Iniciačným prostriedkom pre vytvorenie túlajúceho sa páru býva u chlapcov často telesná provokácia. Chlapci veľmi často iniciujú kontakt telesne, najmä strkaním, náznakom útoku, ťahaním a pod. Z tohto iníciačného kontaktu sa často vyvinie túlajúci sa pár, pričom forma kontaktu zostáva aj pri samotnom túlaní sa naďalej primárne telesná a nie je tu prítomná verbálna zložka. „V tomto konjunktívnom rituály potulovania sa spája aktivita kolektívneho ‚bytia v pohybe‘ s aktivitou ‚videnia a byť videným‘...“ (Wagner-Willi 2005: 79) Párové túlanie je teda vysoko mimetickou a performatívnou aktivitou. Aktivita párového túlania sa býva spojená s fázami zastavenia alebo státia. Túlanie vlastne vyzerá ako chodenie od jedného stanovišťa k druhému. Pomyselným stanovišťom sú osoby, ktoré potulujúci sa žiaci na svojej ceste stretávajú. Dievčatá väčšinou pri párovom potulovaní sa opisujú kruhovú trajektóriu, zatiaľ čo chlapci sa pohybujú medzi rôznorodými teritoriálnymi priestormi tam a späť. Túlanie sa dievčat je pomerne repetitívne, nevykazuje tak dramatické inovatívne tendencie ako u chlapcov. U nich slúži potulovanie sa ako prostriedok hľadania ďalších potenciálnych možností pre ich aktivity, ako prostriedok hľadania nových impulzov pre činnosť (potýčky, provokácie apod.). Na druhej strane býva túlanie sa u dievčat často využívané najmä v telesne performatívnom zmysle slova – dievčatá sa chcú ukázať, inscenovať sa, prezentovať sa.

Školské telo

Telesná performatícia a telesné formy interakcie však nemusia byť len orientované na tvorbu rovesníckych vzťahov. Môžu byť významným komunikačným

prostriedkom aj voči reprezentantom normativity kultúry – učiteľom. Poukazujú na to analýzy špecifickej telesnej stratégie objímania učiteľky v materskej škole (Golden 2004). Zaznamenaná stratégia zámerného postavenia sa dieťaťa, pohybu smerom k učiteľke a jej objatia počas rôznorodých, najmä však didaktických aktivít býva spravidla interpretovaná psychologicky ako potreba pozitívnej emočnej odozvy a podpory prostredníctvom dotykovej komunikácie.⁹ Golden však ukazuje, že interpretačné spektrum tejto telesnej aktivity je omnoho širšie. Jednak ide o rodovo špecifickú formu telesnosti (využívajú ju najmä dievčatá) a je tak praktickým telesným prostriedkom reprodukcie rodového habitusu v Bourdieuovskom zmysle slova. Túto interpretáciu podporuje aj skutočnosť, že objímanie má u skupiny dievčat reťazový a mimetický charakter.

Zároveň treba uviesť, že reakcie učiteľiek na danú telesnú stratégiu boli veľmi rôznorodé v závislosti od konkrétnej situácie či fázy výchovno-vzdelávacieho procesu v MŠ. Potvrdzujúca telesná spätná reakcia zo strany učiteľky nastávala najmä v situáciách pri prechode na ďalší typ aktivity. A aj deti samé iniciovali prax objímania najčastejšie v situáciách pred ukončením súvislej výchovno-vzdelávacej aktivity. Znamená to, že objímanie bolo telesným prostriedkom rámovania výchovno-vzdelávacích aktivít, bolo prechodovým prostriedkom. Väčšina aktivít totiž začínala pozdravnou ceremóniou a krátkou pesničkou, no ich ukončenie nebývalo ritualizované. Touto prechodovou ritualizáciou sa stalo práve objímanie. To ale znamená, že telesné prejavy žiakov sú v reaktívnom vzťahu aj so školskou organizáciou, nadväzujú na školské štruktúry a môžu slúžiť ako suplement prechodových rutín.

Zároveň možno objímanie chápať ako adaptačnú stratégiu na formalizáciu a kognitivizáciu situácie vyučovania. V rámci výchovno-vzdelávacích aktivít sa totiž od detí vyžaduje telesný klud, minimálna pohybová aktivita, čiže to, čo Bourdieu označuje ako „habitualizované telo“ oproti „divokému telu“. Telesná statickosť má byť predpokladom kognitívnej aktivity. Ide o štrukturálny tlak, na ktorý dieťa môže reagovať len takým spôsobom, aby nespochybnilo normativitu organizácie a objatie učiteľky predstavuje sociálne akceptovanú formu telesného uvoľnenia.

Tým sme sa dostali k previazanosti telesných praktík žiakov s povahou školskej organizácie. Škola predstavuje prostredie, ktoré určité telesné prejavy

⁹ Tento typ komunikácie sa v súčasnosti stáva predmetom skúmania antropológie tela nie len z hľadiska tematizácie kultúrnej významnosti dotyku a odkazov prenášaných telesným kontaktom, ale aj z hľadiska metodologického, kde sa dotyk a komunikácia dotykom chápu ako špecifický komunikačný kanál a zdroj etnografického poznania. Dotyk teda nemusí byť analyzovaný len ako socio-kultúrna praktika, ale zároveň možno chápať aj výskumníka ako „dotýkača“ (toucher) (Blake 2011).

inhibuje a iné zase umocňuje. Jej priestorovo materiálne uspošobenie núti žiakov a jej osadenstvo nasadzovať špecifické adaptačné telesné stratégie. Mohli by sme hovoriť o špecifickom školskom habituse, ktorý vyššie podrobne opísal Foucault. Na zvýšený význam telesných adaptácií v školskom prostredí poukázala Flewitt (2005). V jej porovnaníach komunikačných stratégií detí v rodine a v materskej škole sa ukázali zásadné rozdiely, ktoré možno vysvetliť štruktúrnou odlišnosťou oboch inštitúcií. V rodinnom prostredí má komunikácia predovšetkým rečovú podobu, zatiaľ čo v školskom prostredí bola rečová zložka výrazne redukovaná a na významnosti získavali predovšetkým telesné pohyby, mimika a gestika. Zatiaľ čo ešte v 90-tych rokoch redukcia rečovosti v škole pre mnohých výskumníkov (exemplárne Walkerdine 1985) znamenala patologickú tendenciu, Flewitt poukazuje na rozsiahly repertoár telesných prvkov komunikácie, ktoré sú v žiackej komunite vysoko funkčné. Súčasná školská etnografia tela tak prijíma tézu C. Shillinga (1993: 22), že „pohybujúce sa, riadené a disciplinované telo a nielen telo hovoriace a počúvajúce je základom každodenného chodu školovania“.

Stretnutie detskej kultúry s kultúrou organizácie je kľúčovým bodom transformácie divokého tela na telo habitualizované. Typickým priestorom takéhoto stretu je školská chodba, kde sa uplatňujú jednak prvky rovesníckeho habitusu, no zároveň (keďže ide o monitorovaný priestor) aj prvky habitusu školského. Práve tento priestor si zvolil D. Ratcliff (2001) za účelom sledovania telesných a pohybových formácií uplatňujúcich sa medzi žiakmi v tomto prostredí. Zaznamenané stabilné formácie označil Ratcliff ako rituály a vzhľadom na skutočnosť, že sa ich výkon ukázal ako skupinový a ich význam ako sociálny, použil Ratcliff aj označenie „ceremónie“. „Spontánne ceremónie“ boli telesné formy viazané na rovesnícku kultúru, „nanútené ceremónie“ boli dôsledkom školskej normativity (Ratcliff 2001: 6). Školská normativita vyúsťovala do tzv. „školskej línie“, ktorá vlastne predstavovala pohybujúci sa zástup, ktorého prechod bol vysoko štruktúrovaný a kontrolovaný (najčastejšie učiteľkou). Ide tu o špecifickú organizačnú telesnú formu, ktorú nachádzame aj v ďalších organizáciách sociálnej správy – väzenských, medicínskych, vojenských. Tvorba štruktúrovaného zástupu tvorí jeden z prvých obsahov iniciálnej školskej socializácie. Ako dynamická forma prechodu najčastejšie vyúsťuje do statického zástupu (pri čakaní na výdaj obedu, pri školskej fontáne a pod.). Tvorba školskej línie má podľa Ratcliffa päť štandardizovaných fáz počnúc ritualizovanou iniciáciou (repetitívna verbálna formulka alebo neverbálny znak), učiteľkiným ritualizovaným utišovaním, štruktúrovaným (niekedy štandardne rytmizovaným) odchodom z triedy, súdržným „sprievodom“ založeným na telesných stereotypoch mlčania, rúk pri

tele, priameho pohľadu, dodržovania tvaru línie a odstupov (Ratcliff tu hovorí o analógii s pohrebným sprievodom alebo ponurou cirkevnou liturgiou) až po záverečnú fázu návratu k individualizovaným telesným prejavom správania detí a tvorbu rovesníckych sociálnych formácií a síce „radu“ a „zhľuku“.

Telo ako obraz

Záujem o telo a jeho transformácie v školskom prostredí viedol aj k inováciám v metodológii kvalitatívneho výskumu. Je úplne zjavné, že v rámci školskej etnografie tela sa diskurzívna analýza a analýza jazyka napr. prostredníctvom rozhovorov javí ako nedostatočná. V školskej etnografii tela sa totiž „sociálne dianie ... chápe ako predstavenie a inscenovanie. Tým sa dostáva do hry telo konajúcich. Predmetom záujmu sú odteraz jeho pohyby, rytmus, gestá. Zjavnou sa stane nová komplexnosť“ (Wulf 2001: 253). Túto komplexnosť možno zachytiť najmä vizuálnymi metódami, a preto sa stúpenci školskej etnografie tela hlásia k tzv. obratu k obrazu v metodológii (Mitchell 1994). Preto podľa stúpenčov školskej etnografie tela treba zmeniť doterajšiu výskumnú prax, keď „etnografi výchovy a vzdelávania radšej preferujú počúvanie toho, čo hovoria informanti, než aby pozorovali to, čo konajú“ (Quantz 1999: 493). Okrem klasických etnografických pozorovaní sa rozvinuli špecifické metódy ako je napr. tzv. fotoetnografia, ktorej praktické uplatnenie nachádzame napr. vo výskume E. Margolisa a S. Fram (2007).

Ich výskum je zaujímavý z toho pohľadu, že obrazy a fotografie chápu ako vhodný analytický materiál pre analýzu vplyvu školskej organizácie na telesnosť detí. Priamo pritom nadväzujú na koncepciu telesnosti M. Foucaulta, podľa ktorej je „telo esenciálnym elementom školovania“ z hľadiska troch procedúr: „dohľadu, disciplíny a telesného trestania“ (Margolis – Fram 2007: 195). Ich analýzy ilustrácií, obrazov a fotografií zo školského prostredia poukazujú na špecifické prvky školskej habituácie. Tie sa v školskom prostredí vyvíjajú postupne v priebehu niekoľkých rokov a sú tak zaznamenateľné len prostredníctvom statických vizuálnych dobových svedectiev. Takýto akulturačný proces je viditeľný z komparácie fotografií detí kmeňa Siouxov, ktoré boli zaškolované a asimilované dominantnou euroamerickou kultúrou na konci 19. storočia. Fotografie boli zhotovené v čase ich nástupu do štátnej školy a po troch rokoch ich školskej dochádzky. Fotografie sa stali svedectvom ich školskej a zároveň kultúrnej asimilácie, ktorá prebehla a bola systematicky uskutočňovaná najmä na telesnej úrovni – vštepovaním nových telesných stereotypov a zvyklostí. Preto sa z detí sediacych na zemi v indiánskych odevoch s neprekríženými končatinami a nestrnulým výzorom stávajú mladí muži

v civilných oblekoch s preloženými nohami sediaci na stoličkách v strnulej póze a v štylizácii v danej dobe bežnej pre situáciu fotografovania sa. Autori výskumu konštatujú, že telo sa v tomto období chápalo ako primárny objekt akulturácie a primárnym akulturačným priestorom bola škola. Predpokladalo sa, že telesná premena bude zároveň premenou duševnou (Margolis – Fram 2007: 201).

Telo a školské učenie (sa)

Ako je vidieť, škola rozohráva hru medzi spontánnou telesnosťou, školskou telesnosťou, ale aj kultúrne dominantnou či národnou telesnosťou. Ide tu tak o sociologické alebo kultúrno-antropologické komponenty školskej telesnosti. Treba však vziať do úvahy aj subjektívne aspekty telesnosti, ktoré súvisia s otázkou podielu telesnosti na tvorbe individuálnej skúsenosti dieťaťa. Tento aspekt nachádzame najmä vo fenomenológii Merleau-Pontyho a je aj školsky relevantný, pričom sa spája predovšetkým s otázkou povahy školského učenia sa. Túto otázku načrtávame v rámci nášho výskumu učenia sa cudziemu jazyku v materských školách (Kaščák – Pupala 2011). Telesné aspekty učenia možno vnímať ako významné aj pri otázke školského osvojenia obsahu vzdelávania. Z našich analýz iniciálnej cudzojazyčnej výučby vyplýva, že tie postupy výučby, ktoré nie sú primárne založené na telesných úkonoch (ako je ukazovanie, pohybová činnosť, tanec, rytmizácia a pod.), nemajú významný efekt na budovanie cudzojazyčných spôsobilostí žiakov.¹⁰

Telo tu nadobúda význam v troch rovinách. Jednak fungujú telesné prejavy ako kontext, tzn. že špecifické telesné činnosti rámujú celkový proces cudzojazyčnej výučby, jednak je telo obsahom iniciálnej cudzojazyčnej výučby v podobe samostatnej témy, čo po tretie umožňuje vykonať z tela žiaka inštrument pre osvojenie danej témy, čím sa následne telo stáva performatívnym priestorom výučby. Znamená to, že existuje akýsi telesný archetypálny vzorec osvojenia jazyka, keď majú deti identifikovať ukazovaním na svoje vlastné telo jeho jednotlivé časti. Zdá sa, že tento vzorec, ktorý nachádzame tak pri osvojovaní materinského jazyka ako aj pri iniciálnom osvojovaní cudzích jazykov, tvorí telesný základ jazykovo identifikačných procesov. Tu sa dostávame k téze Merleau-Pontyho o primárnosti telesného bytia vo svete a zároveň aj k vyššie uvedenej Maussovej téze o tele ako o „prvom a najprirodzenejšom technickom objekte a zároveň technickom prostriedku človeka“.

¹⁰ Existujú dokonca štandardné metodiky výučby cudzích jazykov výhradne založené na telesnej rutinizácii výučby a telesnej (pohybovej) rezponzivite na hovorenú reč. Tradičnou je napr. metodika TPR (Total Physical Response).

Záver

Ako vidíme, fundamentálne poznanie o tele a telesnej povahe človeka, ktoré vychádza z antropologického, sociologického či filozofického vedenia, vedie aj výklad o povahe telesnosti v podmienkach školy a školského učenia (sa). Je preto úplne zjavné, že školská etnografia tela nenáleží len pedagogike, práve naopak býva pedagogikou často limitovaná a zväzovaná. Na druhej strane však spätne nemôžeme povedať, že by nebola inšpiratívna pre pedagogické vedenie. Vyššie uvedený príklad zjavne ukazuje, že fundamentálne antropologické poznanie môže byť významné aj pre tak špecifické pedagogické oblasti akou je napr. odborová didaktika. Školská etnografia tela však ide ďaleko nad rámec pedagogiky, pretože jej sociálnovedná fundovanosť umožňuje otvárať otázky, ktoré sú závažné z celospoločenského pohľadu a idú nad rámec pedagogickej využiteľnosti.

Ide napr. o otázky základnej povahy sociálnej organizácie človeka ako subjektu, ale aj genézy človeka v sociálnych organizáciách či jeho enkulturácie. Školská etnografia tela osvetľuje významnosť pomerne často opomínaných aspektov enkulturácie, ktoré sú však mimoriadne významné v psychogenéze a sociogenéze človeka. Školské utváranie habitualizovaného tela je spojené s inkorporáciou školskej „kozmológie“ a vedie k interiorizácii špecifických sociálnych hodnôt. Zároveň iniciuje špecifické formy telesnej rezponzivity a telesnej sebaorganizácie. Všetky tieto procesy sú významným predmetom záujmu školskej etnografie tela.

Január 2012

Literatúra:

- Alkemeyer, Thomas: 2003 – *Bewegen als Kulturtechnik. Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 43: 3: 331–347.
- Anderson, Gary L.: 1989 – *Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status and New Directions. Review of Educational Research* 59: 3: 249–270.
- Blake, Rosemary: 2011 – *Ethnographies of Touch and Touching Ethnographies: Some Prospects for Touch in Anthropological Enquiries. Anthropology Matters Journal* 13: 1: 1–6.
- Bourdieu, Pierre: 1979 – *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre: 1987 – *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Corsaro, William A.: 1997 – *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Csordas, Thomas J.: 1993 – *Somatic Modes of Attention. Cultural Anthropology* 8: 2: 135–156.
- Csordas, Thomas J.: 1999 – *The Body's Career in Anthropology*. In: Moore, Henrietta L. (ed.): *Anthropological Theory Today*. Cambridge: Polity Press: 172–205.
- Douglas, Mary: 1985 – *Reinheit und Gefährdung. Eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung und Tabu*. Berlin: Reimer.

- Douglas, Mary: 1993 – *Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Farnell, Brenda: 1995 – *Do You See What I Mean: Plains Indian Sign Talk and the Embodiment of the Action*. Austin: Univ. Texas Press.
- Farnell, Brenda: 1999 – Moving Bodies, Acting Selves. *Annual Review of Anthropology* 28: 341–373.
- Flewitt, Rosie: 2005 – Is Every Child's Voice Heard? Researching the Different Ways 3-year-old Children Communicate and Make Meaning at Home and in a Pre-school Playgroup. *Early Years* 25: 3: 207–222.
- Foucault, Michel: 2000 – *Dozerat' a trestat'. Zrod väzenia*. Bratislava: Kalligram.
- Goffman, Erving: 1969 – *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin.
- Goffman, Erving: 1971 – *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Golden, Deborah: 2004 – Hugging the Teacher: Reading Bodily Practice in an Israeli Kindergarten. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10: 4: 395–407.
- Kaplan, Claudia: 1991 – Ein Buchstaben- und Lesezirkel. *Grundschule* 23: 5: 57–58.
- Kaščák, Ondrej: 2009 – „...daj mi rúčku, ty sa usmej, budeme sa spolu hrať“ – telesné performácie ako interakčný faktor v sociálnych vzťahoch detí. *Studia Paedagogica – Lidé ve škole a jejich vztahy* 14: 1: 13–26.
- Kaščák, Ondrej – Pupalá, Branislav: 2011 – Raná výučba cudzích jazykov a jej analýza prostredníctvom etnografie tela. In: *Kvalitatívny prístup a metódy vo vedách o človeku X*. Olomouc: Univerzita Palackého (v tlači).
- Kučera, Miloš: 2008 – Recepte výzkumu z hľadiska školskej etnografie. In: Petrjánošová, Magda – Masaryk, Radomír – Lášticová, Barbara (eds.): *Kvalitatívny prístup vo verejnom priestore*. Bratislava: KVSaBK SAV, Pdf UK: 137–140.
- Kükelhaus, Hugo – Lippe, Rudolf zur: 1982 – *Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld“ zur Bewegung und Besinnung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Mauss, Marcel: 1989 – Die Techniken des Körpers. In: Mauss, Marcel: *Soziologie und Anthropologie* Bd. 2. Frankfurt am Main: Fischer: 199–220.
- Margolis, Eric – Fram, Sheila: 2007 – Caught Napping: Images of Surveillance, Discipline and Punishment on the Body of the Schoolchild. *History of Education* 36: 2: 191–211.
- McLaren, Peter: 1988 – Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment. *Journal of Education* 170: 3: 53–83.
- McLaren, Peter: 1999a – Ethnographic Research as the Practice of Possibility: Toward a Revolutionary Ethnography (Introduction to the Third Edition). In: McLaren, Peter: *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. 3rd ed. Lanham: Rowman & Littlefield: xxix–lxxiii.
- McLaren, Peter: 1999b – *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. 3rd ed. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Merleau-Ponty, Maurice: 1966 – *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice: 1994 – *Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949–1952*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte: 1987 – *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte: 2000 – *Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Mitchell, Thomas W. J.: 1994 – *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.

- Moerman, Michael – Nomura, Masaichi: 1990 – Introduction. In: Moerman, Michael – Nomura, Masaichi (eds.): *Culture Embodied. Senri Ethnological Studies* 27. Osaka: National Museum of Ethnography: 1–4.
- Okely, Judith: 1983 – *The Traveller-Gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Okely, Judith: 1996 – *Own or other culture*. London. New York: Routledge.
- Quantz, Richard A.: 1999 – School Ritual as Performance: A Reconstruction of Durkheim's and Turner's Uses of Ritual. *Educational Theory* 49: 4: 493–514.
- Ratcliff, Donald: 2001 – Rituals in a School Hallway: Evidence of a Latent Spirituality of Children. *ERIC* [online]: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED457460.pdf>, 3–23.
- Sarasin, Philipp – Tanner, Jakob: 1998 – Einleitung. In: Sarasin, Philipp – Tanner, Jakob (eds.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft: Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 12–43.
- Scheper-Hughes, Nancy – Lock, Margaret M.: 1987 – The Mindful Body. A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly* 1: 1: 6–41.
- Schmidtke, Adrian: 2008 – *Körper und Erziehung in historischer Perspektive: Theorien, Befunde, und methodische Zugänge – ein Forschungsüberblick*. Göttingen: Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität.
- Schultheis, Klaudia: 1998 – *Leiblichkeit-Kultur-Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Shilling, Chris: 1993 – *The Body and Social Theory*. London: Sage.
- Synott, Anthony: 1993 – *The Body Social: Symbolism, Self and Society*. London: Routledge.
- Van Wolputte, Steven: 2004 – Hang on to Your Self: Of Bodies, Embodiment, and Selves. *Annual Review of Anthropology* 33: 251–269.
- Wagner-Willi, Monika: 2005 – *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walkerdine, Valerie: 1985 – On the Regulation of Speaking and Silence. In: Steedman, Carolyn – Urwin, Cathy – Walkerdine, Valerie (eds.): *Language, Gender and Childhood*. London: Routledge: 203–241.
- Welle, Florian: 2000 – Der Körper ist nur Werkzeug. Die Konstruktion bürgerlicher Subjekte durch die Philanthropen. *LMU-Publikationen / Geschichts- und Kunstwissenschaften* [online]: 3: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/350/>
- Wulf, Christoph: 2001 – *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wulf, Christoph: 2009 – *Anthropologie. Geschichte – Kultur – Philosophie*. Köln: Anaconda.
- Zaharlick, Amy: 1992 – Ethnography in Anthropology and Its Value for Education. *Theory Into Practice* 31: 2: 116–125.
-

Contact: Doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD., Mgr. Zuzana Obertová, Centrum pedagogického výskumu ÚVSK SAV v Bratislave, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Trnavská Univerzita, Priemyselná 4, 918 43 Trnava, e-mail: okascak@truni.sk.