

„...DAJ MI RÚČKU, TY SA USMEJ, BUDEME SA SPOLU HRAŤ“ – TELESNÉ PERFORMÁCIE AKO INTERAKČNÝ FAKTOR V SOCIÁLNYCH VZŤAHOCH DETÍ

**“GIMME YOUR HAND, GIMME YOUR SMILE,
LET’S PLAY TOGETHER FOR A WHILE”
– BODY PERFORMANCES AS A FACTOR
OF INTERACTION IN CHILDREN’S SOCIAL
RELATIONS**

ONDREJ KAŠČÁK

Abstrakt

Štúdiá pojednáva o sociálnych vzťahoch medzi rovesníkmi vo výchovnoinštitucionálnych kontextoch z hľadiska angažovanosti telesných prvkov v ich vzájomných interakciách. Ide o snahu prakticky rozvinúť tzv. etnografiu tela, ktorá namiesto rečovej analýzy zohľadňuje pozorovanie správania a prejavov participantov. Ozrejmene sú špecifické formy telesného kontaktu využívané jednak pri utváraní rovesníckych zoskupení a taktiež aj pri intencionálnom rovesníckom učení sa.

Kľúčové slová

etnografia tela, telo, mäso, pohyb, gesto, mimesis, performativita

Abstract

The study reports on social relations among peers in the contexts of various educational institutions. The aim of the study is to emphasize the importance of bodily expressions and their involvement in the constitution of peer-to-peer interactions, with focus on the ethnography of the body, reflecting rather the participants' behaviour than their speech. The author comments on various forms of corporeal contacts as key factors in the creation of peer groups and the intentional peer learning.

Keywords

ethnography of the body, body, flesh, movement, gesture, mimesis, performativity

Ako základ interakcií a vzťahov v školskom prostredí sa spravidla vnímajú najmä rečové interakcie. Dominancia analýz rečových interakcií pri skúmaní vzťahov v škole však viedla k redukcii poľa skúmania najmä v podobe diskurzívnych analýz. Táto výskumná tendencia však býva podrobovaná kritike vzhľadom na jej redukcionizmus tak vo vzťahu k skúmanej realite, k povahe získaných dát ako aj k repertoáru využívaných výskumných metód. Napr. P. McLaren (1998, s. 191) považuje za problém skutočnosť, že existuje „väčšina pedagogických teórií, ktoré uprednostňujú jazyk v zmysle reči a písania“. R. A. Quantz (1999) zase upozorňuje, že „etnografi výchovy a vzdelávania radšej preferujú počúvanie toho, čo hovoria informanti, než aby pozorovali to, čo konajú. Etnografovo vnímanie čerpá viac z interview s informantmi než z detailných vizuálnych a auditívnych deskripcií, ktoré možno často nájsť v klasických etnografiách kmeňových spoločenstiev“. Títo autori preferujú názor, že okrem analýzy rečových aktov by sa mala etablovať komplementárna analytická rovina, ktorá by nám poskytla ďalšie informácie o povahe vzťahov v školskom prostredí. P. McLaren (1999, s. LIII) napr. navrhuje, aby vznikla akási „oblasť pedagogického výskumu smerom k etnografii tela. Etnografia tela dáva výskumníkom možnosť preskúmať zlomové línie, kde sa diskurzívne vedenie stretáva s mimodiskurzívnym, a preskúmať subjektivity, ktoré vznikajú na tejto križovatke“.

„Etnografia tela“ znamená rozšírenie perspektívy vnímania sociálnych vzťahov v škole o telesnú dimenziu. Sústreďením sa na telesný charakter sociálneho diania dochádza podľa Ch. Wulfa (2001b, s. 253) k „zmene perspektív“: „Sociálne dianie sa potom 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“ (ibid.). Cieľom tejto štúdie je rozvinúť na príkladoch rovesníckych interakcií vo výchovno-inštitucionálnych podmienkach perspektívu zohľadňujúcu túto „novú komplexnosť“ a rehabilitujúcu význam telesných základov interakcií. Táto perspektíva v rámci našich podmienok nebola dostatočne rozpracovaná.

Pojmovo-analytické jednotky

Etnografia tela sa pri svojich analýzach neorientuje na to, čo možno označiť ako „jazykové skripty“ (Baecker et al., 1992), teda konkrétne lingválne jednotky (výroky, vyjadrenia, názory), na ktoré nadväzuje ich obsahová analýza. Záujem etnografie tela sa situuje do sféry gesta, pohybu, telesnej manifestácie alebo telesného predstavenia (tzv. performácie) z jednej strany a telesného opakovania (tzv. mimesis) zo strany druhej. „Konania vzťahujúce sa k prostrediu alebo k iným ľuďom si vyžadujú nasadenie tela. Ich predstavenie a performativita sú dôsledkom pohybov“ (Wulf, 2001b, s. 266). Pohyby tela

zamerané na iných mávajú najmä podobu gest. „Gestá sú signifikantné pohyby tela, ktorých základom je intencionalita“ (Wulf, 2001a, s. 79). Gestá majú imanentnú komunikačnú funkciu, sú zamerané navonok a ich zmyslom je utvorenie sociálneho vzťahu. Ich intencionalita je imanentná, to znamená, že „gestá môžu byť vedome nasadzované a riadené len v ohraničenej miere“ (ibid., s. 80). Osvojenie gesta nie je možné ani analýzou, ani jazykom a ani myslením – „skôr je pre ich osvojenie potrebná mimesis. Prostredníctvom opakovania gest a pripodobňovania sa k nim získava mimeticky sa správajúci človek kompetenciu scénicky navrhovať a nasadzovať gestá a podľa okolností ich meniť“ (ibid., s. 90). Z hľadiska sociálneho učenia tak predstavuje telesná mimesis fundamentálny proces. „Základné formy učenia prebiehajú nemo, bez slov a pojmov, mimetickým spôsobom, od tela k telu“ (Alkemeyer, 1999, s. 155). Pritom reflexívna zložka je v tomto procese utlmená, ide o spontánny proces spojený s implicitným porozumením a prevzatím vidného. Prebieha tu „mimesis alebo intuitívna/erotická identifikácia, v rámci ktorej sú učiaci sa v kontakte s ‚Ding an sich‘ (vecou o sebe)“ (McLaren, 1999, s. 207).

Mimesis je proces, v ktorom sa spája aspekt telesného predvádzania a telesného opakovania. Ide tu totiž o schopnosť „zmyslovo precítiť, symbolicky zopakovať a telesne predstaviť správanie a zážitky“ (Wulf, 2001a, s. 76). „Telesný výraz a telesné inscenovanie“ (ibid., s. 79) sú tak jednak východiskom a zároveň aj efektom mimetických procesov. Druhy sociálneho konania sú mimetickými vtedy, „keď ako pohyby berú zreteľ na iné pohyby, keď sa dajú chápať ako telesné predstavenia a inscenovania“ (Wulf, 2001b, s. 254). Stránka predstavovania tvorí performatívnu dimenziu mimetických procesov. „Pojmy performance, performatívny, performativita oživujú relevanciu estetickú dimenzie ľudského konania a orientujúci charakter sociálnych znázornení a modelov. Ozrejmuju, aké dôležité sú pre úspešnosť konania jeho formy. Ich utváranie je konštitutívnym elementom každého sociálneho konania, v priebehu ktorého konajúci inscenuje svoju činnosť a seba samého. Pritom svojim konaním upútava na seba pozornosť. Utvára obrazy svojho konania a seba samého vo forme zmyslovo-telesnej reprezentácie...“ (Wulf, Göhlich, Zirfas, 2001, s. 10–11).

Primárnosť tela v sociálnych vzťahoch

Na primárny význam telesnosti pri budovaní vzťahu k sebe samému a vzťahu k iným ľuďom poukázali najmä filozofickí antropológovia ako H. Plesner a M. Merleau-Ponty. V ich konceptoch je telo, vzťah k nemu a telesná expresia dokonca imanentným predpokladom rečovej expresie – ak nepochopíme a nezohľadníme význam tela v psychologických vzťahoch, nedostane-

me sa ani hlbšie v rečovej analýze. V Plessnerovom koncepte je ľudská existencia daná dvoma modusmi – telesným bytím a telesným disponovaním. Každý človek JE telo a v rozličnej miere aj MÁ telo. Z hľadiska ľudskej identity je každý človek telesnou bytosťou – je identický napr. so svojou rukou, ale taktiež so svojou rukou disponuje a môže ju nasadzovať v rôznych situáciách a účelovo ju využívať – vtedy má telo, ovláda ho. V druhom prípade človek „vystupuje“ z tela a vzťahuje sa k nemu (Wulf, 2001b).

Proces ľudského učenia sa v tejto koncepcii chápe ako proces získavania a osvojovania si excentrickej pozície voči sebe a vlastnému telu, v osvojovaní si využívania vlastného tela ako prostriedku na zvládanie života, fungovanie v spoločnosti a riešenie problémov. „V takejto excentrickej pozícii má pôvod hovorenie, konanie a rôznorodé utváranie ako spôsoby správania zodpovedné za proces civilizácie“ (Plessner, 2003, s. 192).

M. Merleau-Ponty (cit. podľa Wulf, 2001b, s. 264) zase poukazuje na skutočnosť, že bez telesnosti neexistuje žiaden sociálny vzťah. Myslí tým telesnosť druhého rádu (excentrickú telesnosť), ktorú označuje ako „mäso“: „Spojený so svetom je človek vtedy, pokiaľ je mäsom. Je viditeľný a obklopený viditeľným... Tak stojí telo vzpriamene pred svetom a svet vzpriamene pred ním a medzi nimi existuje vzťah vzájomného objímania.“ „Podľa Merleau-Pontyho náš telo svojim vegetatívnym charakterom otvára biologickému svetu a svojou vynaliezavosťou a spontánnosťou svetu kultúrnemu... Pretože sme vo svete telesne, je náš svet svetom interpretovaným prostredníctvom našej telesnosti“ (Pelcová, 2000, s. 171). Táto skutočnosť potom vplyva na koncepciu sociálneho vzťahu. „Merleau-Ponty hovorí v tomto zmysle o pôvodnej medzitelesnosti“ (Meyer-Drawe, 1996, s. 95). „Neexistoval by pre mňa nikto iný a tiež žiadni iní duchovia, pokiaľ by som nemal telo a pokiaľ by oni nemali telo, ktorým by vklzli do môjho zorného poľa a zvnútra ho rozmnožili...“ (Merleau-Ponty, 1984, s. 153). Sociálny vzťah alebo intersubjektivitu preto Merleau-Ponty označuje ako „interkorporeitu“.

Telesné verzus rečové v sociálnych vzťahoch v školských podmienkach

Tradičnú podriadenosť tela rečovým fenoménom možno zaznamenať aj v rámci sektoru predškolskej pedagogiky. Telo sa skôr chápe ako zbytkový fenomén hodný skúmania vtedy, keď absentuje reč. Reč ako prostriedok nadväzovania vzťahov medzi deťmi začína naberať na význame najmä vstupom do materskej školy. Ak sa teda hovorí o význame tela pri utváraní sociálnych vzťahov medzi deťmi, tak predovšetkým ide o obdobia rečovej nekompetentnosti – teda obdobia do tretieho roku života. V týchto intenciách sa nesie aj analýza sociálnych vzťahov medzi deťmi v detských jasliach od

W. A. Corsara (1997). Ako príklad typického spôsobu uzatvárania sociálnych vzťahov medzi týmito deťmi uvádza rutinu nazvanú „malé stoličky“ (ibid., s. 120–122).

V tejto rutine začnú niektoré deti posúvať stoličky, ktoré boli umiestnené na okraji miestnosti a ktoré deti bežne využívajú v rámci rôznorodých aktivít, z okraja do stredu miestnosti. Ďalšie deti na túto spontánnu činnosť reagujú posúvaním ďalších stoličiek do centrálnej zóny miestnosti a stavajú ich do radu, takže z nich vytvárajú akúsi líniu. Prvoradá je *činnosť, ktorá môže byť dieťaťom paralelne komentovaná, ako napr. v prípade Arianny, ktorá pri nosení hovorí: „Zoberiem tie biele stoličky.“ Keď sa nosením stoličiek nechá strhnúť takmer celá skupina detí a v centrálnej zóne sú nanosené, no neusporiadané stoličky, objavuje sa regulačná ambícia zo strany Stely: „To nie je spravené dobre!“ Následne Stela začína stoličky dávať k sebe, vytvárať z nich líniu, čo po nej ostatné deti opakujú. Po vzniknutí takejto línie deti spontánne začínajú využívať jej „hustotu“ tým, že na stoličky vystupujú a chodia po nich. Lína sa stáva rušnou cestou, po ktorej chodí veľa detí, ktoré na jej konci zoskakujú, prebiehajú na jej začiatok a znovu po nej prechádzajú. V jednej chvíli sa Marko zakymáca a hovorí „Ja spadnem, spadnem!“, no vzápätí sa vzpriami a smeje sa predstieranému pádu. Elvíra zase prichádza k jednej stoličke, kopne do nej a zvalí ju. Tú okamžite pokarbá Stela, ktorá stoličku zdvihne a dá ju na jej pôvodné miesto. Následne deti spontánne variujú spôsoby chodenia po línii stoličiek, keď začínajú chodiť v rozličných smeroch. Objavuje sa tu nový prvok – stretávanie sa na ceste, ktoré je niekedy sprevádzané vzájomným strkaním sa, ako napr. vtedy, keď Tommaso šťuchol Stelu a tá následne volá na Ariannu čakajúcu na konci línie: „Tommaso ma stále šťuchá.“*

Táto sekvencia zo spoločného života detí v jasliach ukazuje, ako vyzerá organizácia ich sociálnych vzťahov. Pre deti je prvoradé telesné konanie, akcia, činnosť. Deti nedebatujú o téme hrania, ak sa objavujú verbálne činnosti, sú len sprievodným javom telesných a senzorických činností (nosenia stoličiek, vnímania ich usporiadania, kopnutia do stoličky, nerovnováhy, šťuchania). Jazyk tu neplní iniciačnú funkciu. Na telesnú performáciu jedného dieťaťa nadväzuje performácia iného dieťaťa a postupne sa takýmto spôsobom činnosti detí zreťazujú. Komunikácia detí je teda skôr činnostná, telesná ako verbálna. Deti sa navzájom sledujú a spontánne reprodukovujú pozorované činnosti. Konflikty medzi deťmi, prípadne medzi deťmi a dospelými vyvoláva taktiež výhradne ich telesná aktivita. Predstieranie zakymáčania, kopnutie do stoličky, šťuchnutie – to všetko sú primárne telesné iniciácie. Vidíme pritom, že verbálna komunikácia je dôsledkom akýchsi náhod v telesnej skúsenosti (kopnutie, zakymáčanie, stretnutie protiúdcich), čiže spontánnych variácií stereotypnej činnosti (nosenia stoličiek do línie a chodenia po nich). Stoličkami si tak deti mimeticky vytvárajú performatívny priestor, akési javisko, na ktorom sa dejú mnohé telesné „predstavenia“ iniciujúce a udržiujúce sociálne vzťahy.

Akonáhle však na scénu vstúpi reč a verbálna iniciácia, potláča sa aj význam telesných performácií a mimesis. V súvislosti s materskou školou už potom Corsaro hovorí o tom, že deti tu „zapájajú vysoko sofistikované verbálne produkcie“ (ibid., s. 123). Tie sa chápu v iniciačnom zmysle slova, aj keď je z autorových príkladov zjavné, že sú dôsledkom skôr telesných performácií. Corsaro (ibid., s. 123) napr. uvádza príklad interakcie Richarda a Barbary, ktorí hrajúc sa pri sebe so stavebnicami vedú nasledujúci dialóg: *Richard: „Hráme sa tu sami.“ Barbara: „Správne – hm – sme kamaráti, všakže?“ Richard: „Áno.“ Začína spolupráca.* Corsaro sústreďujúc sa na verbálnu zložku interakcie (domnievajúc sa, že interakciu spúšťa fráza „Sme kamaráti, všakže?“), nezdôraznil význam telesných stratégií pri nadviazaní kontaktu. Jednak verbálnemu kontaktu predchádza zhoda v praktikách – t.j. deti tu určitú dobu robia obdobnú vec, čím vzťahujú na seba pozornosť vo sfére viditeľnosti, a jednak sa situujú pri hraní vo vzájomnej blízkosti, čím sa umocňuje viditeľnosť a mimetický potenciál. V našom čítaní potom verbálny prejav nie je iniciáciou sociálneho vzťahu, je len jeho potvrdením. Iniciácia nastáva na úrovni telesnej performácie.

Potvrdzuje to aj nasledujúci Corsarov príklad stratégie, ktorú deti v materských školách používajú na to, aby im iná skupina detí umožnila vstúpiť do priestoru ich hry a začala sa spolu s nimi hrať (ibid., s. 124–125). *Jenny a Betty sa hrajú v pieskovisku na dvore materskej školy. Dievčatá naberajú piesok do hrnčekov, kanvičiek, nádobiek, formičiek. K pieskovisku prichádza Debbie a pozoruje dievčatá. Sleduje ich zhruba päť minút a potom trikrát obkruží pieskovisko a zastane. Po pár minútach ide k pieskovisku a siahne po čajníku. Jenny ho Debbie vezme a zamrmle: „Nie.“ Debbie ustúpi a znova pozoruje činnosť Jenny a Betty. Potom prejde smerom k Betty, ktorá naplňa formu na pečenie pieskom. Debbie sa pár sekúnd pozerá na Betty a potom hovorí: „Sme kamarátky, všakže, Betty?“ Betty, nepozerajúc sa na Debbie, pokračuje v plnení formičky pieskom a hovorí: „Áno.“ Debbie sa teraz posúva bližšie k Betty, berie lyžicu a hrnček a začína plniť hrnček hovoriac: „Robím kávu.“ „Ja pečiem koláče,“ odpovedá Betty. Betty sa teraz otáča smerom k Jenny a hovorí: „Sme mamy, všakže, Jenny?“ „Áno,“ odpovedá Jenny. Všetky tri „matky“ sa následne spolu hrajú cez dvadsať minút, až kým učiteľka neukončí aktivitu.*

Aj z tohto príkladu sa nie telesné javí ako appendix rečového, ale skôr naopak. Situácia je príkladom spontánneho telesného predvádzania hrovej činnosti, ktorú intenzívne sleduje Debbie. Jej primárna snaha o zdieľanie hry je telesná – obkruží pieskovisko, uskutoční telesné priblíženie, skúša siahnuť po hračke. To všetko sa deje bez slov a táto telesná interakcia zaberá aj najdlhší čas iniciácie. Iniciátorom sociálneho vzťahu (aj keď spoiatku zamietavého) je teda telesná performácia. Corsaro dokonca túto fázu nazýva ako „neverbálny vstup“ (ibid., s. 125) a vzápätí uvádza, že vo väčšine detských interakcií sa priama verbálna iniciácia (typu „Čo robíte?“ alebo „Môžem sa hrať?“) ukázala ako neefektívna a priamo viedla k zamietnutiu prístupu do

hry. Cez telo a mimesis sa však deťom podarilo nadviazať kontakt a iniciovať spoluprácu.

Príklady školskej „interkorporeity“

Telo ako významný prostriedok intersubjektivity vyvstal aj z našich analýz rovesníckych sociálnych interakcií v jednej triede mestskej verejnej materskej školy. Zber dát pritom nebol tematicky fokusovaný, išlo o komplexný etnografický záznam (terénne zápisky doplnené audiovizuálnym záznamom) rovesníckych interakcií v danej triede bez priebežnej selekcie dát. Možnosť neobmedzeného vstupu do danej triedy v priebehu celého školského roku viedla k získaniu nasýtených dát a k hlbokému porozumeniu triednej societe. Naše pozorovania materskej školy vychádzajúce z vyššie uvedených princípov a východísk etnografie tela naznačujú vysokú mieru angažovanosti tela pri utváraní sociálnych vzťahov v materskej škole. Už u mladších predškolákov, najmä u dievčat, možno zaznamenať snahu o párovanie, čiže tvorbu pohlavne homogénnych malých sociálnych skupín. Prvotným princípom tvorby sociálneho zväzku u dievčat je telesná podobnosť. V našich pozorovaniach sa telesné znaky (okrem prípadov príbuzenstva dievčat) a snaha o ich zrkadlenie vo vzájomnom zväzku ukázali ako univerzálne vzorce pre párovanie. V jednom z našich pozorovaní triedy materskej školy (15 štvorročných detí) sme zaznamenali napr. stabilný horizontálny pár (nižšie, zemité, „oblejšie“ postavy), stabilný vertikálny pár (vyššie, chudsie, „ostrejšie“ postavy) a stabilný súrodenecký pár (dvojičky), pričom však jedna zo sestier je vyššia a aj jej párovacia aktivita voči vyšším a telesne podobným spolužiačkam je omnoho intenzívnejšia ako u nižšej sestry. Každý pár sa snaží fungovať mimeticky, takže napr. pri sedení za stolom sedia dievčatá zo zemitého páru kolenami na stoličke a laktami sa opierajú o stôl, zatiaľ čo vertikálna dvojka volí tradičný vzpriamený posed. Už len tak elementárny znak telesnej exteriority, akým je telesná výška, predstavuje dôležitý faktor vstupovania do sociálnych vzťahov.

Horizontálny a vertikálny pár sa pritom (behom krátkeho obdobia) vyvinuli do podoby konkurenčných párov – a konkurenčný princíp horizontálny verzus vertikálny bol typický pre veľkú časť sociálnych vzťahov medzi deťmi. Dištinkatívne znaky ich telesnosti sa prepojili so sociálnou dištinkciou a tieto dva páry sa stali najviac konkurujúcimi a sebvymedzujúcimi sa. V prípadoch, že sú jednotliví členovia párov nútení vstupovať do kontaktu (napr. ich partnerky ešte neprišli do školy), nastáva najmä na verbálnej úrovni snaha o vymedzenie sa. *Kristína (členka 1. páru) sa začala brať bru na kúpalisko, do tatrovky naložila plastových panáčikov a prevážala ich k miske, pričom následne hádzala alebo vyklápala panáčikov do misky. Jej aktivita prilákala Klaudia*

(členka 2. páru), ktorá začala replikovať Kristínin scenár – priniesla si panáčikov, dala ich do auta a začala ich hádzať do misky. Prvú „vykládku“ panáčikov do misky nesprevádza žiadny verbálny prejav ani z jednej a ani z druhej strany. Na mimetickej úrovni tak došlo k tvorbe sociálneho vzťahu. V ďalšom priebehu spoločnej hry silnie konkurencia, najmä na verbálnej úrovni. Pri ďalšej vykládke Klaudia kričí „To je ba-žén!“ a Kristína kričí „Nie, to je kúpalisko!“ V ich pôvodných párových konšteláciách sa pritom snaha o verbálnu dominanciu neprejavovala. Významovo a symbolicky pritom nejde pri uvedených tvrdeniach o nejaký zásadný rozpor, ktorý je však intenzívne rozporne prezentovaný. Možno ho chápať ako snahu uchovať konkurenčný charakter aktivity (pochádzajúci z párovej konkurencie) aj v situácii vzájomnej spolupráce. Po inscenovanom rozpore aktivita dievčat vyhasína a mimeticky ju preberajú dvaja chlapci.

Konštitúcia dievčenského páru (alebo jeho opätovné spojenie po odlúčení) väčšinou prebieha v centrálnej zóne koberca, na akomsi pomyselnom javisku (pretože táto zóna je zónou viditeľnosti z každého miesta triedy), kde naoko prebieha akýsi „partnerský trh“. Preto naoko, pretože sociálna prítťažlivosť detí je do istej miery dopredu daná (napr. ich fyziologickými podobnosťami) a špecifické mimetické signály tak oslovujú špecifické deti. Viackrát sme zaznamenali, že dievča momentálne sa nenachádzajúce v párovom zväzku odíde počas spontánnych hrových aktivít z periférnych hrových centier, zamieri do centrálnej časti kobercovej zóny a vystaví sa na „obdiv“ do činností ponoreného „publika“. Nezakričí však „Kto sa bude so mnou hrať?“, ale využíva prostriedky telesnej performácie, ktoré predstavujú akési expresívne ponúkание sa. Dievčatá často začínajú tancovať, otáčať sa dokola so zdvihnutými alebo rozťahnutými rukami. Táto telesná iniciácia často naláka spoluhráčku, ktorá spravidla v snahe reprodukovať pohyby iniciátorky vstúpi do centrálnej zóny, spravidla sa spolu s iniciátorkou chytia za ruky a spečatia tak párovú konštitúciu telesným spojením.

Tieto páry následne vykonávajú špecifickú mimetickú činnosť, ktorú by sme mohli označiť ako „párové potulovanie sa“. Ide o priestorovo agilnú a dynamickú činnosť, pri ktorej sa dievčatá rýchlym krokom presúvajú v priestore triedy, najmä menia polohu v rámci kobercovej zóny. Typická je rýchla chôdza, pričom dievčatá sa tisnú k sebe intenzívne sa držiace za ruku, okolo krku, v niektorých prípadoch sa objímajú. Ich presun môže mať aj rytmizovanú podobu, keď rytmus určuje hlasné spievanie piesne (napr. *Tancuj, tancuj, vykrúcaj*) alebo deklamácia vyčítaniek. Obsah deklamovaného zjavne nie je dôležitý, slúži najmä dynamizácii pohybov.

O tomto type párového a na telesnom spojení založeného vzťahu referuje v nadväznosti na D. Ratcliffa aj W. A. Corsaro (1997). Tento jav dynamickeho potulovania sa považuje za typický pre školské chodby. Uvádza, že deti pri pohybe po chodbách utvárajú špecifické priestorové formácie – akési rojnice alebo šíky. Tie sú tvorené minimálne dvoma deťmi nachádzajúcimi sa

tesne pri sebe (bok po boku), pohybujúcimi sa spolu rovnakým smerom k rovnakému cieľu. Pri vzájomnom pohybe sú členovia rojnice spravidla intenzívne zaangažovaní vo vzájomnej komunikácii. Podrobne tento jav opísala vo svojich pozorovaniach žiakov na prelome prvého a druhého stupňa základnej školy aj M. Wagner-Willi (2005). Typickým kontextom týchto aktivít sú pre ňu najmä veľké prestávky trávené na školskom dvore.

„V tomto konjunktívnom rituály potulovania sa spája aktivita kolektívneho ‚bytia v pohybe‘ s aktivitou ‚videnia a byť vidným...‘“ (Wagner-Willi, 2005, s. 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. Podľa Wagner-Willi ide v prípade túlania sa o pohlavne homogénne zoskupenia. 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 performatívnom zmysle slova – dievčatá sa chcú ukázať, inscenovať sa, prezentovať sa.

Iničiacnym prostriedkom pre vytvorenie páru býva u chlapcov často telesná provokácia. Chlapci veľmi často iniciujú kontakt telesne, najmä strkaním, náznakom útoku, ťahaním apod. 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 tak intenzívne ako u dievčat.

Všetky vyššie uvedené sociálne javy sú založené na špecifickej „práci“ s telom, práci, ktorá je spontánna, pričom jej spontaneita je umožnená vlastnou povahou ľudskej telesnosti. Tá je totiž „miestom/záštitou predvedomých a nevedomých, prereflexívnych..., nediskurzívnych, predjazykových a nejazykových“ fenoménov (Schürmann, 2003, s. 53). Telo v zmysle Merleau-Pontyho „mäsa“, či v Plessnerovom zmysle MAŤ telo je prostriedok, s ktorým inštinktívne disponujeme a ktorý inštinktívne inscenujeme v sociálnych vzťahoch.

Spontánne disponovanie s telom s cieľom vstupovať do sociálnych vzťahov predstavuje univerzálnu antropologickú konštantu bez ohľadu na spôsob formálnej organizácie prostredia. Samozrejme že vo vysoko formalizovaných prostrediach, akým je škola, podlieha telo vonkajšej telesnej reglementácii (pravidlá pedagogickej komunikácie, priestorovo-časový režim), čím sa jeho spontánne prejavy potláčajú. V škole sa nahrádza „divoké telo“...

„habituovaným“, t. j. časovo štruktúrovaným telom“ (Bourdieu, 1979, s. 199). Ako hovorí Ch. Wulf (2001b, s. 268), „z prirodzeného organizmu sa stáva schopné telo“, ktorého „pohyby sa zväzujú so sociálnymi súvislosťami, stávajú sa... nerefektovanými, habitualizovanými činnosťami“. Konanie žiakov sa tak riadi podľa „istých koľají vpísaných do vlastnej sociálnej telesnosti“ (Göhlich, 2001, s. 31). Na úrovni školskej formálnosti a hierarchických sociálnych vzťahov dochádza k systematickej reglementácii smerom k telesnej pokore a k tomu, čo M. Foucault (2000) nazýva ako „ekonómia tela“. No aj v rámci tak formalizovaného prostredia existuje priestor na spontánne, performatívne a mimetické „narábanie“ s telom. Tento priestor vzniká v situáciách oslabenia moci školy, najmä počas prestávok na chodbách či školských dvoroch, počas fáz spontánnej hry a v typických školských refúgiách, ktoré sú priamo spojené s inštinktívnou telesnosťou (najmä WC, umyvárne, jedálne).

V týchto situáciách nie sú deti identifikované so sociálnym „stavom žiaka“ charakterizovaným vysokou diskurzivitou a formalizmom a typickým pre vyučovacie situácie. Rozpoloženie detí tu zodpovedá „stavu rohu ulice“: „Rituálne vedenie bolo v rámci stavu žiaka často zanesené prehnaným racionalizmom, zatiaľ čo v stave rohu ulice žiaci viac zužitkovali telesné skúmanie a organické symboly“ (McLaren, 1999, s. 206). Sociálne využitie aspektov telesnosti medzi rovesníkmi však nekončí len na úrovni jeho inštinktívneho a spontánneho nasadzovania, telo môže byť prostriedkom aj explicitného sociálneho učenia.

„Didatika“ tela

V tejto línii sa nesú napr. výskumy osvojovania si telesného poznania v tzv. *streetdance*-ových (Tervooren, 2007) a *breakdance*-ových (Althans, Schinkel, 2007) komunitách, ktorých základ sebayjadrenia tvorí gestikulácia, tanec a oblečenie prislúchajúce najmä tzv. *hip-hop*-ovej scéne. Ide teda o rovesnícke skupiny, kde predstavuje telesná exteriorizácia identity a telesná performácia hlavný prostriedok sociálnej komunikácie. Pritom v oboch vyššie uvedených štúdiách sa rovesnícky život odohrával vo voľnočasových centrách detí a mládeže pod dozorom sociálnych pedagógov a trénerov, takže išlo o inštitucionálny rámec. V prípade takýchto špecifických rovesníckych záujmových komunit, kde je telo a jeho výraz – tanec explicitným predmetom záujmu, dochádza k výraznému posilneniu excentrického vzťahu k vlastnému telu a telu rovesníkov. Dimenzia MAŤ telo sa posúva na vedomú úroveň, dokonca na úroveň akejsi „didaktizácie“ vlastného tela a tela svojich rovesníkov.

Sherise pozerá na Mandy, trochu oneskorene zopakuje jej pohyb, a keď ho ukončí, Mandy úsečne povie: „Presne.“ „Spravíš s ňou [rukou] cak, cak.“ Sherise sprevádza pohyb očami a hneď ho napodobňuje. Mandy sama uchopí jej ľavú ruku a hovorí: „Spravíš

s ňou vlastne len toto,“ a vykoná pritom krúživý pohyb ruky s uzavretou dlaňou pri tele vo výške prs. Gresa sa pridáva, postaví sa vedľa Sherise, pričom Mandy jej hneď necháva miesto. Bez slov, ale s dôrazne koncentrovanou mimikou jej ukáže figúru, spomalene otáča rukami a krútiac rukami vo výške brudníka opakuje: „Musíš takto...“ „a nie tak!“ a zdvihne ruky nad hlavu. Po zopakovaní prichádza Mandy, ktorá stála trochu mimo, postaví sa pred Sherise a vedie jej ruky. Sherise to opakuje a Mandy s Gresou hovoria: „Áno!“ „Áno!“ a Sherise sa ušklíbí. Mandy hovorí: „Ale tá [ruka] musí byť potom vzadu.“ Mandy sa postaví pred Sherise: „Pozri sa: cak, cak, cak,“ a predvedie pohyb. (Tervooren, 2007, s. 269)

Telesné učenie tu má jednak podobu mimesis a spočíva vo vnímaní tanca svojich kamarátok a svojho obrazu v zrkadle, dochádza tak k priebežnej autoregulácii a korekcii pohybov pri spoločnom tancovaní. Vždy jedna je tou, ktorá vytvára vzor daného tanečného pohybu či gesta. Dievčatá tak vytvárajú akési „skupinové telo“ (Tervooren, 2007, s. 267), v rámci ktorého kontrolujú svoje pohyby a vzájomne ich zladujú. Zatiaľ čo v bežných rovesníckych vzťahoch sa mimesis deje na základe spontánneho pozorovania konkrétneho predobrazu, v tejto záujmovej komunite vystupuje do popredia didaktická pomôcka zrkadla. Na nej sa obraz tela zdvojuje. Dievčatá v ňom vidia predobraz predcvičujúcej rovesníčky, kontrolujú skupinovú synchronizáciu a zároveň kontrolujú vlastnú telesnosť. Zrkadlo je záznamovým povrchom, ktorý dievčatám ukazuje, či nezlyhávajú v dimenzii MAŤ telo a či zvládajú telesnú performáciu.

Z druhej strany je tu prítomné aj explicitné telesné vedenie v podobe uchopenia určitej časti tela rovesníkom a vykonávaním pohybu. V rámci tohto kontextu sa ukazuje, že tento telesný vzťah má väčší význam ako explicitné slovné učenie. To sa stáva významným až v prípade skúšania úplne nových tanečných figúr (ktoré dievčatá napr. niekde videli), v prípade dohadovania ich podoby a preskúšavania – ako v ukážke. Kľúčovou je tu potom stratégia verbálneho opisu očakávanej podoby pohybu, ale s použitím úsečného a onomatopoického – a teda telesného – jazyka (napr. šup, cak) a súčasného predvádzania pohybu, pričom forma reprezentácie je skôr vizuálna ako slovná. Korekcia prebieha prostredníctvom telesného vedenia (tvarovania), napr. vo forme postavenia sa za kamarátku, uchopenia jej ruky a vykonania požadovaného krúživého pohybu držiac danú ruku. Neapeluje sa tým už na schopnosť tanečnice vizuálne vnímať pohyb, ale na telesné precítenie vlastného pohybu. Slovné učenie samé tak podlieha princípu telesnosti.

Obdobné podoby telesného vzťahu boli identifikované aj u vekovo rôznoorodej skupiny chlapcov prislúchajúcich *breakdance*-ovej komunite (Althans, Schinkel, 2007). Pracovník nízkoprahového centra, v rámci ktorého sa táto komunita stretáva, vyjadril význam takéhoto učenia nasledovne (ibid., s. 305):

„Skrátka sa aj takto chytia..., aby pre určitý pohyb získali švung alebo aby sa naučili nejaké postavenie nôh alebo tela. To funguje aj vtedy, vtedy úplne, keď sa... vzájomne formujú ako bábky či čo a tak sa spolu učia pohyb a samozrejme že táto telesnosť vytvára medzi nimi základy veľkej dôvery...”

Záver

Okolo tela, jeho obrazu a telesnej skúsenosti sa odvíja široké spektrum sociálnych vzťahov, ktorých význam nemusí spočívať len v utužovaní elementárnych foriem psychickej spriaznenosti, aj keď v prípade bežných rovesníckych vzťahov je tento efekt najdominantnejší a odvíja sa prevažne od spontánnej telesnej performácie a mimesis. Túto úroveň vyjadruje v názve tejto state úryvok z predškoláckej riekanky „Ja som tvoja kamarátka a ty si môj kamarát, daj mi rúčku, ty sa usmej, budeme sa spolu hrať“. V tejto riekanke je komprimované poznanie o povahe sociálnych vzťahov medzi rovesníkmi v prostredí hromadnej výchovy. V tomto prostredí naráža subjektivita na subjektivitu a ich vzájomný kontakt do značnej miery závisí od telesného puta a príťažlivosti. Iniciátorom vzťahu je performatívna aktivita subjektu (v riekanke podanie ruky, ďalej napr. objatie, priblíženie, lákanie na tanec, reprodukcia aktivity alebo štuchnutie apod.), neverbálna akceptácia (v riekanke úsmev, ďalej napr. podanie hračky, opätovanie objatia alebo štuchnutia apod.) a spoločná činnosť (napr. vzájomné potulovanie sa).

Okrem telesného sprostredkovania psychickej spriaznenosti vystupujú v rovesníckych sociálnych vzťahoch špecifické formy využívania tela, formy sofistikované a zamerané na rozvoj performatívnych schopností dieťaťa, schopnosti jeho prezentácie a sebainscenovania sa. V týchto prípadoch možno hovoriť o „didaktike“ tela, lebo telo sa tu stáva predmetom explicitného záujmu a systematickej reglementácie, dokonca prostredníctvom špecifických pomôcok (napr. zrkadlo).

Telo tak nie je pasívnym elementom sociálneho diania a nie je ani subsumované rečovej interakcii. Je aktívnym činiteľom rozohrávajúcim sociálne „hry“ a udržiavúcim ich v chode. Etnografia tela predstavuje prístup, ktorý telu opäť vracia jeho česť a v opise sociálneho diania aj jeho vážnosť.

Literatúra

- ALKEMEYER, T. Lernen und Darstellen mit dem Körper – Aspekte einer Historischen Anthropologie des Körpers, der Bewegung und der körperlichen Aufführung. In BARB, H., LAGING, R. (eds.). *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung*. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Hamburg: Czwalina Verlag, 1999, s. 147–158.

- ALTHANS, B., SCHINKEL, S. Ritualisierte Bewegungsexzesse: Gemeinschaftliches Lernen im Breakdance. In WULF, CH. et al. *Lernkulturen im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag, 2007, s. 288–322.
- BAECKER, J. et al. Sozialer Konstruktivismus – eine neue Perspektive in der Psychologie. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992, s. 380–424.
- BOURDIEU, P. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.
- CORSARO, W. A. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1997.
- FOUCAULT, M. *Dozerať a trestať. Zrod väzenia*. Bratislava: Kalligram, 2000.
- 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.
- McLAREN, P. The Educational Researcher as Critical Social Agent: Some Personal Reflections on Marxist Criticism in Postmodern Deeducational Climates. In GRANT, C. A. (ed.). *Multicultural Research: A Reflective Engagement with Race, Class, Gender and Sexual Orientation*. London and Bristol: Falmer Press, 1998, s. 168–199.
- McLAREN, P., *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Lanham: Rowman & Littlefield, 1999.
- MEYER-DRAWE, K. Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In BORELLI, M., RUHLOFF, J. (eds.). *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 1996, s. 85–98.
- MERLEAU-PONTY, M. *Die Prosa der Welt*. München: Fink, 1984.
- PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000.
- PLESSNER, H. *Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften 7*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.
- QUANTZ, R. A. School ritual as performance: A reconstruction of Durkheim's and Turner's uses of ritual. *Educational Theory*, 1999, roč. 49, č. 4, s. 493–514.
- SCHÜRMANN, V. Die Bedeutung der Körper: Literatur zur Körper-Debatte – eine Auswahl in systematischer Absicht. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 2003, roč. 28, č. 1, s. 51–69.
- TERVOOREN, A. Tanz, Prüfung und Wettkampf: Lernkultur jugendlicher Mädchen zwischen Ent- und Reritualisierung. In WULF, CH. et al. *Lernkulturen im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag, 2007, s. 253–287.
- WAGNER-WILLI, M. *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- WULF, CH., *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz, 2001a.
- WULF, CH. Mimesis und Performatives Handeln: Gunter Gebauers und Christoph Wulfs Konzeption mimetischen Handelns in der sozialen Welt. 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, 2001b, s. 253–272.
- WULF, CH., GÖHLICH, M., ZIRFAS, J. Sprache, Macht und Handeln: Aspekte des Performativen. 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. 9–24.

O autorovi

PaedDr. ONDREJ KAŠČÁK, Ph.D., je vysokoškolským učiteľom na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity. Zaoberá sa etnografickým výskumom rôznorodých sociokultúrnych súvislostí priebehu detstva a mladosti. Je aj expertízne činný v oblasti predškolského a základného vzdelávania.

Kontakt: okascak@truni.sk

About the author

ONDREJ KAŠČÁK is an assistant professor at the Department of Preschool and Elementary Education of the Faculty of Education, Trnava University, Slovakia. Expertly active in preschool and basic education, he is engaged in ethnographic research of various sociocultural contexts of the childhood and youth.

Contact: okascak@truni.sk