

Kaščák, Ondrej

## O moci školy a bezmocnosti dětí

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická.* 2008,  
vol. 56, iss. U13, pp. [127]-139

ISBN 978-80-210-4811-9

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104729>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# O MOCI ŠKOLY A BEZMOCNOSTI DEŤÍ<sup>1</sup>

## ON SCHOOL POWER AND POWERLESSNESS OF CHILDREN

ONDREJ KAŠČÁK

### Abstrakt

*Príspevok poukazuje na problematickosť prevažne odmietavého postoja pedagogického diskurzu u nás vo vzťahu k problematike (školskej) moci. Tento postoj je spojený s niektorými závažnými teoretickými a praktickými skratkami či komplikáciami. Na pozadí praktických príkladov autor demonštruje problematickosť takéhoto postoja s cieľom poukázať na komplexnosť pôsobenia moci a na jej prepojenie so slobodou detí.*

### Klíčovú slova

moc, mocenské vzťahy, negatívni pojmání moci, pozitívni pojmání moci

### Abstract

*The paper points out the problems associated with the predominantly negative attitude in the educationalist discourse in the Slovak Republic towards investigation of school power. This attitude has to do with some serious theoretical and practical shortcuts and complicating factors. The author uses examples from practice to demonstrate the negative implications of this kind of attitude, pointing out the complexity of operation of power and the link between power and children's freedom.*

### Keywords

power; power relations; negative view on power; positive view on power

## Úvod

Ak sa zamyslíme nad tým, ako v každodennom jazyku funguje označenie „moc“, tak väčšina ľudí dostane negatívne asociácie porušovania slobôd, arogancie „moci“, potlačania práv, násilia a pod. S pojmom „moc“ však možno pracovať aj ako s produktívnym pojmom, čiže nevyhnutne ho netreba chápať v negatívnom zmysle slova ako neadekvátny hierarchizujúci vzťah, kde niekto na základe presily či výhodnejšieho postavenia „prevalcuje“ tých slabších.

---

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

Ako sme ukázali už dávnejšie (Kaščák, 2006), v rámci pedagogického kontextu nie je nevyhnutné používať tradičnú dichotómiu moc = nežiaduci prvok vzťahu potláčajúci individuálnu slobodu, autorita = žiaduci prvok vzťahu založený na slobodom uznaní. Aj moc ako špecifická sociálnovedná charakteristika má totiž žiaduce a pozitívne aspekty, o ktorých sa hovorí len málo. Ako ukážeme neskôr, má ich aj vtedy, ak ju budeme nasadzovať do úzkoprších verbálnych súbojov o individuálne slobody (to vtedy keď budeme hovoriť o stratégiách odporu detí voči moci MŠ, čím sa posilňuje rovesnícka solidarita a spochybňuje sa interakcionistické chápanie školských organizácií ako „totálnych inštitúcií“) a pozitívne aspekty má aj vtedy, ak ju začneme chápať širšie ako len charakteristiku medziosobnostného vzťahu, ale skôr ako celospoločenskú charakteristiku (keď budeme hovoriť o súčasných rituáloch zápisu do ZŠ, v rámci ktorých potláčanie moci školy ako takej vedie k dezorientácii a nekompetentnosti detí vstupujúcich do školy).

### Tradície produktívneho chápania moci

Produktivitu moci tak v individuálnom, ako aj sociálnom ponímaní presadzoval francúzsky sociálny filozof M. Foucault.<sup>2</sup> Pojem moc alebo „mocenské vzťahy“ Foucault nikdy nepoužíval hanlivo. Tvrdil, že moc si moderné odmietavé gesto nezaslúži, pretože jeho historizujúca sociálnofilozofická analýza fungovania moci v spoločnosti ukázala, že si ju nemožno zamieňať s pojmami, ako je násilie, či „stavy nadvlády“ (Foucault, 2000). Moc v žiadnej z jej moderných podôb nie je podľa Foucaulta akosi výslednicou končiacou v nerovnovážnom a bezvýchodiskovom stave. Je to skôr „strategický vzťah“, silové pole, ktoré má svoje sociálne opodstatnenie. Ak má niekto moc – jedno či individuum alebo organizácia –, vždy je niekto, kto ju spochybňuje. Či už deti moc rodičov, žiaci moc učiteľov, ženy moc mužov, zamestnanci moc zamestnávateľov, občania moc štátu a pod. Pokiaľ existuje tento kritický stav, existuje aj moc. A tento stav drží všetkých v bdelosti a zabraňuje prehnaným excesom nadvlády a násilia. Podľa Foucaulta si tak moc vyžaduje istú dávku individuálnych slobôd: „Pre rozvíjanie mocenského vzťahu je teda vždy potrebné, aby obidve stránky mali aspoň istý stupeň slobody“ (ibid., s. 144). Samozrejme že mocenský vzťah vychádza zo vzťahu toho, kto určuje dianie, a toho, kto sa mu prispôbuje. No istý stupeň slobody tu zostáva zachovaný a požiadavka na prispôbenie nevychádza zo svojvôle jedinca, ale z tradovaných kultúrnych noriem alebo je dôsledkom uplatňovania zaužívaných sociálnych rolí (čo moc líši od autority, kde nie je dôležitá

<sup>2</sup> M. Foucault je vybraným exemplárnym a v súčasnosti často diskutovaným príkladom uvedeného postoja. Samozrejme že produktívne chápanie termínu „moc“ nachádzame aj u iných sociálnovedných autorov, napr. u M. Webera, už pomenej v kritických sociálnovedných prúdoch, ako je neomarxizmus, frankfurtská škola a pod. Medzi Foucaultovou a Weberovou koncepciou moci možno nájsť pomerne veľa prienikov a na inom mieste ich prezentujeme ako komplementárnych autorov (Kaščák, 2006) a odvíjame od nich koncept moci školy. Bližšie k prienikom oboch autorov v chápaní moci pozri Breuer, 1986; 1991.

sociálna tradícia a rolová štruktúra). Mocenské vzťahy tak podľa Foucaulta pripomínajú hry s pravidlami.

Takéto hry sa môžu hrať tak na individuálnej, ako aj sociálnej úrovni. Tu bol Foucault viac-menej nerozhodný. V skorších obdobiach svojej tvorby zdôrazňoval sociálne aspekty mocenských vzťahov, v poslednej fáze zase individuálne. Individualistické a sociálne chápanie moci pochádza z určitej teoretickej tradície, ktorá sa dá schematicky vyjadriť na príklade sporu medzi sociologickými prístupmi tzv. interakcionizmu, za ktorého zakladateľov možno považovať G. H. Meada a E. Goffmana a funkcionalizmu, za ktorého zakladateľov možno považovať T. Parsonsa a R. K. Mertonu. Interakcionisti vychádzali zo skutočnosti, že sociálne dianie sa odvíja od interpersonálnych vzťahov, od každodenných interakcií medzi sociálnymi aktérmi. Ak sa teda v rámci tohto prúdu hovorilo o moci, vychádzalo sa vždy z individuálnych slobôd zachovávaných alebo porušovaných v daných interakciách. Moc mohla byť chápaná ako individuálny vzťah jej nositeľa a toho, na kom sa uplatňuje. Odtiaľ pochádza debata o moci učiteľa nad žiakom. Súvisí to aj s interakcionistickou predstavou medziľudských vzťahov ako každodenného hrania rolí, predstierania rolí a každodenných medziľudských „súbojov“ o výhody a možnosť určovať dianie. Je následne zjavné, že ak si nároky na moc robia nadindividuálne celky, napr. organizácie, vytvárajú sa podľa interakcionistov takouto mocenskou alianciou nerovnôžne podmienky, ktoré jednotlivcov v interakciách znevýhodňujú, čo je dôvodom pre diskvalifikáciu takýchto zoskupení ako „totálnych inštitúcií“ (Goffman, 1961). Inštitucionálny aspekt moci tak vyvoláva u interakcionistov nevôľu. Legitímny je každodenný a férový boj o moc medzi učiteľmi a žiakmi. Moc školy ako takej nie je oprávnená. Z tohto obrazu vychádza väčšina reformných návrhov na optimalizáciu vzťahov v škole a celá rétorika partnerstva učiteľov a detí a sústredenia sa skôr na prirodzenosť vzťahov ako na ich formálnosť.

Funkcionalisti naopak prichádzajú s tézou sociálnej funkčnosti interakcií, čiže hľadajú širšie sociálne presahy každodennej praxe. Pýtajú sa, aký sociálny význam alebo účel má sociálna prax, čiže akú funkciu zohráva konkrétne ľudské konanie pri výstavbe spoločnosti ako celku. Jedinec sa tu už nechápe ako producent svojho života v zápase o autonómiu, ale ako prispievateľ do celospoločenskej mozaiky, ako súčasť širšieho spoločenstva, ktorého život má na základe kultúrnych tradícií stabilnú podobu bez ohľadu na individuálne záujmy jedincov. Jednoducho povedané, zatiaľ čo pre interakcionistov je jedinec tvorcom kultúry, u funkcionalistov je jej prvkom. A keď sa záujem z jednotlivca prenáša na širšiu societu, legitimujú sa aj akési nadindividuálne nároky society, alebo – ak chceme – verejný záujem nad osobným záujmom. A verejné organizácie alebo inštitúcie sú tu potom od toho, aby tento záujem presadzovali. Inštitucionálny aspekt moci sa následne z tohto pohľadu javí ako oprávnený. Moc školy ako takej je oprávnená a želateľná a vo svojich každodenných súbojoch o autonómiu sa jej podriaďujú aj učitelia, aj žiaci. Nielen že je možné nadindividuálne chápanie moci, ono je dokonca želateľné.

V našich predchádzajúcich skúmaníach sme sa zamerali hlavne na ten druhý, teda celospoločenský a tradicionalistický aspekt moci, ktorý Foucault zdôrazňoval v jeho ranejších prácach. Tento pohľad bol aplikovaný na školu (Kaščák, 2006) s cieľom

poukázat' na to, ako škola ako nadindividuálny celok vedie deti k prispôsobeniu a prispôsobivosti. Ako ovplyvňuje ich správanie, ako jej tradičná sociálna, priestorovo-časová a materiálna štruktúra (a nie teda nevyhnutne len učitelia) formujú špecifické dispozície detí, najmä kognitívnu a pracovnú disciplínu a disciplínu v správaní. Predmetom tematizácie bol vplyv takých prvkov organizácie ako priestor triedy, šatne, rozsadenie, hlásenie sa, školská rovnošata a pod. Tieto elementy majú tiež v škole svoju moc a vstúpajú deťom špecifické druhy dispozícií súvisiace najmä s kolektivistickou orientáciou správania detí a ich prejavov. Pozornosť bola venovaná aj ozrejmieniu procesuality tohto vstepovania, kde sa ukázalo, že takáto školská moc sa uplatňuje najmä na úrovni telesnosti detí, čiže tvarovania detského tela v rámci dokola denno-denne opakovaných rutinných činností (tzv. ritualizácií), ktorá sa neskôr spája so špecifickými psychickými dispozíciami a vytvára tak základ pre dlhodobú reguláciu správania.

Vo svojom výsledku sa uvedené skutočnosti zhodovali s niektorými zahraničnými analýzami procesu pôsobenia školy na dieťa, no väčšinou išlo o analýzy založené na kritickom pohľade na takéto pôsobenie, možno napr. spomenúť už klasickú analýzu školskej moci K. Rutschky zo 70. rokov, ktorá takéto pôsobenie školy označila známym pojmom „čierna pedagogika“ (1977), v ktorej sa jasne vyjadruje postoj k moci tradičnej organizácie. Naša interpretácia viedla skôr k chápaniu moci školy (spočívajúcej v jej tradičnej, až archaickej organizácii) ako nevyhnutného socializačného procesu zabezpečujúceho základy a sociálne minimum disciplíny a súdržnosti a daný mechanizmus sme chápali ako sociálne funkčný.

### Súčasná kontroverzia

Mediálne kliše však takémuto pedagogickému pohľadu príliš neprajú. Stále sa hovorí skôr o nefunkčnej starej škole, o jej zlyhávaní a zastaralosti. Jej moc a tlak na disciplínu sa javí ako nekompatibilný s (post)modernou dobou a so zvyšujúcim sa významom individualistických hodnôt (Pupala, 2004). Preto veľa reformátorov hlása pedagogiku rozvoja indivíduí a v tomto kontexte treba vnímať napr. aj súčasný koncept individuálneho domáceho vzdelávania. Moc školy sa musí redukovať. Pre aktuálnu debatu o škole je typický moment zmäkčovania: zmäkčovania vzťahu učiteľ–žiak, ktorý sa považuje až za príliš odosobnený a formálny, zmäkčovania tlaku na výkon dieťaťa a zmäkčováním foriém hodnotenia a zmäkčováním chápania školskej činnosti z pracovnej skôr na hrovú alebo zážitkovú a pod. Nová reformná ideológia založená na zmäkčovaní sa dištancuje voči tradičným organizačným schémam pedagogickej praxe, no zároveň je paradoxne pri plánovaní konkrétnych reformných krokov týmito schémami limitovaná – čo možno vidieť na súčasných legislatívnych reformných návrhoch u nás, najmä v podobe návrhu nového školského zákona (Pupala, Kaščák, Humajová, 2007). Tak napr. idea učiteľa ako kvázi rovesníka, partnera či ak chceme facilitátora kontrastuje s praktickými požiadavkami na zvýšenie jeho kontrolných kompetencií v triede v súvislosti so stále častejšími sa vyskytujúcimi školsky patologickými javmi medzi deťmi, alebo idea odklonu od známkovania kontrastuje s prak-

tickým problémom znižovania učebnej motivácie žiakov a v konečnom dôsledku aj znižovania učebného výkonu, na ktorý sa zákonodarcovia neustále sťažujú.

Preto neprekvapuje, že v posledných pár rokoch, sa ojedinelo, ale predsa len objavujú pedagogické výzvy, ktoré reagujú či už na problémy v správaní súčasných žiakov alebo na zhoršujúce sa vzdelávacie výsledky v medzinárodných meraniach, neskľazajú k pedagogickým klišé a zachovávajú si istú dávku pedagogickej triezvosti. Lebo aj keď sa pedagogické klišé – hlavne v našich podmienkach – stali akousi politicky korektnou súčasťou profesijnej identity a pedagogického vedomia komunity pedagógov, len okrajovo toto verbálne gesto – a možno povedať, že chvalabohu – ovplyvnilo reálnu podobu školovania, teda pedagogickú skutočnosť (Kaščák, Pupala, 2007). Niektoré aktuálne objavujúce sa návrhy vychádzajúce teda skôr z pedagogickej skutočnosti ako z pedagogických klišé a reagujúce na mnohé súčasné problémy žiackeho správania sa a učebného výkonu považujú tieto problémy za dôsledok snahy neustále znižovať a spochybňovať moc školy, ktorú chcú stúpenci týchto návrhov rehabilitovať. V súčasnosti sa tak objavujú práce napr. s názvom *Chvála disciplíny* (Bueb, 2006), *Odklon od zábavnej pedagogiky: Za zmenu kurzu vo výchove* (Wunsch, 2003), alebo polemické spisy s názvom *O maľovaných pedagógoch a apologetoch výkonu* (Balzer, Künkler, 2007) reagujúce na zaznievajúce výzvy ako „preč so soft-pedagogikou“ (ibid., s. 79) vyjadrujúcou práve súčasnú mentalitu zmäkčovania.

### Zabudnuté polia pôsobnosti moci školy

Striktnejšia disciplína v práci a poznávaní, intenzívnejšia verejná kontrola vzdelávacích výsledkov – to všetko sú požadované charakteristiky v smere posilňovania moci školy. Skúsme si ďalej rozvinúť dôsledky vyplývajúce z produktívneho ponímania moci školy, ku ktorému sa vyššie uvedené výzvy hlásia. Položme si nasledujúce otázky: Nevedie snaha potlačiť sociálne alebo organizačné pôsobenie moci a negatívne ponímanie tohto pôsobenia k teoretickým a praktickým skratkám? Nemá potlačanie moci organizácie s cieľom dostať modernej rétorike zmäkčenia svoje riziká aj pre samotné deti? Je predstava moci školy nevyhnutne spojená s predstavou potlačania detských práv, tak ako to vyjadruje reformná rétorika?

#### 1) Problémy nereflektovania komplexnosti moci

Prvá otázka priamo reaguje na súčasnú pedagogickú rétoriku, ktorá tradičnú školu s jej formálnosťou tak na organizačnej (rozsadenie, režim dňa, separácia predmetov, časových jednotiek a pod.) ako aj na vzťahovej úrovni (hierarchický vzťah a tradičné pravidlá pedagogickej komunikácie) chápe ako potláčajúcu detskú individualitu a prichádza tak s negatívnym pohľadom na požiadavky na správanie vychádzajúce z takejto organizácie. Najväčšími kritikmi takejto moci školy sú už tradične alternatívne modely školy, ktoré vznikli priamo za účelom tvoriť akýsi protiklad moci školy v snahe o jej zmäkčovanie, v prípade tzv. descolarizačného hnutia v 70. rokoch (Illich, 2000), dokonca v snahe o jej zrušenie. Niektoré alternatívne návrhy smerujú

k úprave vzťahov medzi učiteľmi a deťmi, iné k úprave režimu dňa v zmysle jeho zvoľnenia či lepšej priechodnosti. V každom prípade je tu dominantná moderná rétorika zmäkčenia.

Vyberme si ako vzorový príklad jednu zo zakladateľiek tejto alternatívnej rétoriky – M. Montessoriovú, ktorej pedagogika orientovaná na dieťa stála na začiatku tzv. pedocentrického hnutia a už názov tohto hnutia naznačuje odklon od školy smerom k detskej individualite. Podľa Montessoriovej možno moc školy oslabiť odstránením striktnej predmetovej separácie, voľnejším časovým usporiadaním, živšou farebnosťou budovy a tried, ľahším triednym nábytkom, čo umožní lepšiu manipuláciu s ním, a hlavne elimináciou učiteľovej dominancie, keďže má ustúpiť do úzadia a vytvárať len vhodné podmienky na to, čo Montessoriová označovala ako „samoobjavnú“ činnosť detí založenú na samostatnej manipulácii detí so špeciálnymi pomôckami a materiálmi. Montessoriovej návrhy sa tak zdajú ako súdržný systém odporúčaní narúšajúci moc školy v prospech akéhosi nezávislého detského sveta. Montessoriová bola presvedčená, že vo svojom systéme eliminovala organizačné chápanie moci a umožnila dieťaťu autonómne poznávanie, samoobjavnú činnosť.

Súčasní autori, ako napr. K. Meyerová-Draweová (2000, 2001), ktorí vychádzajú zo sociálneho a organizačného ponímania moci, však uvádzajú, že tento predpoklad je značne iluzórny a že veľká časť alternatívneho hnutia vychádza z akýchsi „ilúzií o autonómii“. Konkrétne K. Meyerová-Draweová ukazuje, že aj keď sa navonok Montessoriová snaží potláčať moc školy, v jej praktických odporúčaní sa jej to nedarí. V niektorých pasážach jej prác dokonca naráža rétorika detskej autonómie na rétoriku organizačnej striktnosti. V práci *Objavenie dieťaťa* Montessoriová považuje jej navrhované usporiadanie a vybavenie triedy za „zradcov“, ktorých „varujúcemu hlasu nemožno uniknúť“. Zrazu nie učiteľ, ale celá triedna organizácia má stríchnuť a kontrolovať správanie detí: svetlosť a kriľavosť stien či lesklý povrch dlážky majú podľa nej zvýrazňovať počmáranie alebo zašpinenie deťmi, nábytok z ľahkého materiálu reaguje na akúkoľvek vyššiu mieru aktivity detí svojím posúvaním sa alebo padaním. To všetko má efektívnejšie vzbudiť pozornosť učiteľky s cieľom nápravy správania. Montessoriová dokonca zjavne označuje takéto prostredie ako „prísneho vychovávateľa“ alebo „bezduchého učiteľa“. Montessoriovej sa tak síce podarilo navonok potlačiť moc učiteľa, ale sociálnu moc neeliminovala, aj keď si to myslela. Skôr ju situovala na menej explicitnú, ako hovorí „bezduchú“ úroveň. Tento príklad podľa stúpcov organizačnej koncepcie moci dokazuje, že sociálna moc predstavuje akúsi konštantnú charakteristiku každého pedagogického vzťahu a že „moc nemizne, ale mení svoje techniky“ – ako hovorí K. Meyerová-Draweová (1996, s. 657). K tomuto analytickému poznaniu a k poznaniu skratkovitosti uvažovania o moci a individuálnych slobodách zo strany stúpcov alternatívnych koncepcií školy bolo možné dospieť až vtedy, ak sa k problematike moci školy pristúpilo produktívne a nielen z pohľadu ideologických zjednodušení.

Aj keď je teda teória plná rôznorodých reformných klišé, praktické návrhy pedagogickej skutočnosti sú väčšinou naviazané na komplexné fungovanie organizácie, z čoho sa následne odvíja jej formujúce pôsobenie, a teda jej moc. Problémy nastávajú vtedy, ak sa komplexné pôsobenie organizačnej moci nereflektuje a s cieľom napl-



nenia reformných kliše sa do zabehanej pedagogickej reality „zavlečú“ pedagogické praktiky, ktoré na prvý pohľad danú reformnú rétoriku zohľadňujú. Toto už nebýva prípad alternatívnych škôl, ale skôr tradičných verejných škôl, ktoré sa nachádzajú pod tlakom reformnej rétoriky. Tento tlak je v našich podmienkach veľmi silný, no neznamená, že nie je rizikový. Prosto, nerefektovanie komplexného pôsobenia školy môže zapríčiniť absolútnu kontraproduktívnosť praktík, ktoré sa spočiatku javili ako pokrokové či žiadané. A toto je momentálne jedným z dôvodov napr. neúspešnosti reformy verejného školstva na Slovensku. (Pupala, Kaščák, Humajová, 2007)

## 2) Praktické komplikácie

Vynikajúci príklad odpovede na druhú nami položenú otázku, a teda na to, čo sa môže stať, ak bez zohľadnenia významu moci školy zavedieme lákavé „novinky“ do pedagogickej praxe, uvádza P. Kukul (2008) v jeho texte *Moderní zápis jako zničený rituál*. Zápis do prvých ročníkov ZŠ je odjakživa demonštráciou sociálnej moci školy ako komplexnej inštitúcie a organizácie. Škola ako taká, ako symbolická a reálna hodnota sama o sebe sa stáva orientačným prvkom života adeptov na školskú dochádzku, ovplyvňuje ich aktivity a správanie. Heslo „škola“ v tomto období disciplinuje, riadi, stáva sa nespochybniteľnou hodnotou. Dieťa pociťuje tlak tohto hesla odšadiaľ, od rodičov, rovesníkov, učiteliek MŠ, z pracovných zošitov a pod. Deti už aj pomerne dobre chápu školu ako organizáciu – hovoria, že sa nebudú hrať, ale aj učiť sa, či dokonca „pracovať“, že budú mať prísnejšie učiteľky, ktoré budú dávať známky, že budú mať svoje miesto, vyučovanie a prestávky, že budú písať na tabuľu, nebudú môcť voľne chodiť po triede, budú mať domáce úlohy atď. Deti vnímajú svoju budúcu školskú kariéru na základe diferencie so svojou predškolskou kariérou, ktorá bola organizovaná inak, a deti spravidla tieto organizačné rozdiely aj tematizujú. Deti túto organizačnú inakosť aj očakávajú, pretože vstup do školy spájajú s inakosťou seba samého, so zmenou svojej identity v smere vývinového progresu – deti sa vstupom do školy ponímajú a chcú ponímať ako „väčšie“, dospeljšie, zodpovednejšie a autonómnejšie („do školy už budem chodiť sám“) či kompetentnejšie („budem si vedieť prečítať“). A vedia, že k autonómnosti a kompetentnosti patrí sebaodriekanie, práca, nezaujaté a emóciami nepoznačené hodnotenie či rešpekt voči učiteľkám (ktoré sú deťmi vnímané ako strážkyne objektívneho poznania – čo ich odlišuje tak od rodičov, ako aj od učiteliek MŠ). Je zrejmé, že uvedené zmeny či už na úrovni psychiky alebo správania sú sociálne funkčné a korešpondujú tak so sociálnou realitou, do ktorej deti vstupujú, a aj s ďalšími sociálnymi realitami, s ktorými budú deti konfrontované neskôr (stupne škôl, pracovný sektor). Moc tak v období zápisu do základných škôl nemožno chápať inak ako sociálnu, organizačnú a funkcionálnu.

Moc školy vo vzťahu k formovaniu psychiky a správania dieťaťa je v tomto období na vrchole. Ako ukazuje P. Kukul, túto moc, túto komplexnú školskú psycho- a sociogenézu, nezohľadňujú tie zápisy, ktoré podľahli moderným trendom a reformným kliše o zmäkčovaní. Aj súčasná podoba niektorých zápisov podlieha reformnej rétorike o zmäkčovaní tlaku na výkon, o hrovej atmosfére, o partnerských



vzťahoch medzi učiteľmi a deťmi a pod. Kukul uvádza príklad zápisu, ktorý je poňatý ako cesta rozprávkovou krajinou, kde každý adept na školskú dochádzku chodí z jedného stanoviska k druhému, pričom na každom stanovisku učiteľky zisťujú iné kompetencie – pri jednom rečové schopnosti (básnička), pri druhom matematické (geometrické tvary, počítanie), pri ďalšom cudzojazyčné a pod. Uvoľnenú a hrovú atmosféru majú dať zápisu staršie deti, ktoré sa nachádzajú pri každom stanovisku a sprevádzajú adeptov od jedného stanoviska k druhému. Sú v kostýmoch rozličných rozprávkových postáv (škriatkov, víl, strašidiel), pobejú okolo adepta, no v záujme domnelého znížovania tlaku na výkon a odstraňovania strachu z pýtajúcich sa učiteľiek participujú aj pri niektorých úlohách, ktoré má adept zvládnuť. Kukul uvádza príklad, keď adept s menom Matěj je učiteľkou vyzvaný, aby trom dievčatám prezlečeným za princezné zarecitoval básničku a tým „prebudil princezné“. Matěj, ktorý vie inak zarecitolovať básničku aj zo spánku, zmätene mlčí. Nechápe, prečo by mal svoje schopnosti demonštrovať trom princeznám. Cíti, že na zápise je preto, aby dospelým autoritám dokázal svoju kompetentnosť, svoje reálne schopnosti na rozdiel od imaginatívnosti typickej pre predškôľakov. Chce byť súčasťou niečoho iného, „veľkého“, vážneho, ako je škola. Na zápise zrazu vidí, že sociálna moc školy, ktorá naňho doteraz doliehala zo všetkých strán, zrazu nie je prítomná ani v škole samotnej. Škola sa javí ako bezmocná. Dieťa vyrastajúce v klíme sociálnej závažnosti a závažnosti školy je zrazu konfrontované s nezáväzným a svojvoľným prístupom. Je, alebo nie je potom školské učenie dôležité a sociálne významné? Nejaké bláznivé a ešte k tomu detinské dievčatá ho môžu skúšať a on sa im má zodpovedať? A keď odpovie, na čo má, ho ešte ďalšie deti odvedú do inej miestnosti...

Kukulov príklad je vlastne o tom, ako cieľným degradovaním (nedemonštrovaním) moci školy dochádza pri zápise k degradácii vysoko sociálne uvedomelého, motivovaného a kompetentného dieťaťa. Paradoxne z takto organizovaného zápisu, založeného na trendoch školského zmäkčovania, vychádza Matěj ako absolútne nekompetentný. Zápis bol paradoxne organizovaný viac detinsky ako sociálne očakávanie samotného dieťaťa. A to je podstatou toho, čo B. Pupala (2004) označil ako „paradox ústretového adultizmu“. Pedagogickým trendom je byť ústretový, no súčasná pedagogická ústretovosť často presahuje očakávania a životnú situáciu samotných detí. Súčasná škola je tak často infantilnejšia ako deti samé a v prípade vyššie uvedeného zápisu tým znižuje mieru svojho sociálneho významu, pretože pre adeptov neplní prísľub vyššej kompetentnosti a väčšej zodpovednosti ako súčasť „veľkých“ detí na rozdiel od tých malých.

Paradoxne sa tak súčasná škola môže deťom v niektorých situáciách javiť ako sociálne bezmocná, aj keď všeobecná mediálna predstava o tradičnej škole je taká, že jej moc ničí detskú individualitu, valcuje akýsi domnelo romantický detský svet, potláča autonómiu, z čoho vyplývajú často absurdné snahy o jej zmäkčovanie často v podobe, akú ukázal P. Kukul. V spoločnosti tak panuje akési falošné vedomie o moci školy – je vraj až príliš mocná a deti v jej podmienkach až príliš bezmocné. Je jasné, že v rámci reformnej atmosféry, ktorá v súčasnosti vládne v celej spoločnosti, je toto vedomie sociálne funkčné, lebo ak by sa spoločnosť – aj keď veľmi často účelovo – nevyhraňovala voči organizácii, ktorú chce reformovať, tak by priamo

podkopávala svoje reformné snahy. Ale v tomto účelovom správaní môže byť až príliš veľa skratiek a v prípade školy je to úplne zjavné.

### 3) *Deti pod jarmom moci školy*

A tak sa nachádzame pri tretej otázke, či moc školy priamo súvisí s bezmocou detí, či si uplatňovanie nárokov organizácie vyžaduje stratu individuálnych slobôd detí tak, ako nám to predostiera reformná rétorika. Je škola skutočne „totálnou inštitúciou“? Odpoveď na túto otázku nám prekvapujúco prinášajú interakcionisti, ktorí pojem totálnej inštitúcie zaviedli a dokonca aj nastolili otázku individuálnych práv detí. No ich reálne výskumy každodenného života v inštitúciách a organizáciách poukázali na skutočnosť, že vzťah organizácie a individua nikdy nie je jednostranný a že členovia organizácií spontánne utvárajú stratégie, ktoré im umožňujú vyhýbať sa tlaku organizácie, obchádzať jej očakávania a tým si zachovávať svoju osobitosť. Tieto stratégie označil E. Goffman ako „sekundárne prispôbenia“, ktoré chápal ako „správanie, pri ktorom člen nejakej organizácie používa nepovolené prostriedky alebo sleduje nepovolené ciele, alebo robí oboje, aby takýmto spôsobom obišiel očakávania organizácie týkajúce sa toho, čo by mal robiť, a teda toho, čím by mal byť. Sekundárne prispôbenie predstavuje možnosť, ako sa individuum môže vyhnúť role a bytiu, ktoré pre neho inštitúcia považuje za záväznú“ (1961, s. 189).

Moc organizácie tak v konečnom dôsledku napomáha vzniku špecifických adaptačných stratégií jej členov, ktoré im umožňujú aj v situácii silného vonkajšieho tlaku organizácie na výkon a konformitu zachovať si svoju autonómiu. A v tomto poznatku nachádzame jadro Foucaultovej definície moci ako strategického vzťahu či strategickej situácie, ktorej účastníci majú istú mieru individuálnych slobôd. Vhodným kontextom na ukázanie takýchto adaptačných stratégií je kontext materskej školy, pretože ide o prvý typ sociálnej organizácie, s ktorým je dieťa v našich podmienkach konfrontované, a táto konfrontácia máva často dramatický priebeh poukazujúci na problematickosť prechodu zo súkromnej rodinnej inštitúcie do verejnej školskej organizácie, v ktorej už individualita naráža skupinovosť s požiadavkou regulácie individuálnych potrieb. MŠ prichádza so stanoveným režimom dňa, s triednym životom s pravidlami, kolektívnym vlastníctvom, s formálnou autoritou učiteľky a pod. Tlak na prispôbivosť a sebaupravenie je tu všadeprítomný.

Týka sa predovšetkým režimových a pracovných záležitostí. Stanovené sú napr. pravidlá chodenia do kúpeľne a na WC či pravidlá práce počas zamestnaní. To však neznamená, že deti si nevedia vytvoriť adaptačné stratégie na požiadavky na prispôbivosť. Pred odchodom von, platí napr. pravidlo návštevy kúpeľne a následného obliekania. Ale napr. nami pozorovaný Janko vie túto požiadavku obísť (Kaščák, Filagová, 2007): Deti sa z triedy rozbehli do kúpeľne, zostal len Janko. Učiteľka mu hovorí: „*Všetci vyčekať, Janko, aby sme potom nevychádzali vonku.*“ Janko skormúteným a vzdychajúcim hlasom: „*Zase ma bolia nohy.*“ „*Zase ťa bolia nohy? No ja neviem, tuším volakú káru, musíme zobrať alebo nejaký kočiar – no čo budem s tebou robiť. Tak si chvíľku oddýchni.*“ Janko vzdychajúc: „*Musím si tu na postielku.*“ „*No oddýchni si...*“ „*No dobre, oddýchni si, Janko.*“ Janko skormútený: „*Asi musíme zobrať káru.*“ Učiteľka s úsmevom:

„No choď si oddýchnuť teda na tú postieľku tvoju, kým sa my vycikáme, poobliekame a potom prídem pre teba, ano?“ Janko skleslo: „Ja, ja, ja som...“ Učiteľka: „Tuto si troška oddýchni, aby sme teda vládali ísť pozrieť na tie autička vonku. No čo potom, kde ťa tu nechám?“ Janko: „Nie.“ Učiteľka: „No jasné, že nie, ty chceš sa ísť pozrieť vonku s nami na autička, že? A na semafor...“ Janko vzdychajúc: „Nemusím sa zapínať?“ Učiteľka: „Nemusíš sa, len tak si oddýchni.“ Janko: „No, ja tuto ku postieľke si dám.“ Učiteľka odchádza do kúpeľne za ostatnými deťmi hovoriac: „No vycikať všetci, aby sme potom vonku sa nepýtali...“

Po odchode učiteľky začína byť Janko mimoriadne agilný, behá po triede, berie si hračky. Nachádza na zemi spadnutú stavebnicu (a tie musia byť pri odchode von vždy upratané) a kričí na učiteľku normálnym hlasom do kúpeľne: „Pozri, táto skladáčka tam padla.“ Učiteľka prichádza a začína opakovať Jankove slová „padla tam skladáčka...“, v tom sa zastaví a spýta sa: „Už nebolia nohy?“ Janko: „Nie.“ Učiteľka: „Už si si oddýchol?“ Janko: „No.“ Učiteľka vzápätí: „Dobre, nech sa páči...“ „Zober zo skrinky pančušky...“

Uvedený príklad ukazuje, ako Janko získava časovo obmedzenú kontrolu nad dňom v triede a darí sa mu vyjednať individuálnu výnimku z pravidla cikania a umývania pred odchodom von – práve kúpeľňovému kontextu sa chcel vyhnúť. To mu umožní získať prístup ku krátkodobej spontánnej hre mimo priestorovej prítomnosti ostatných detí a aj učiteľky. Učiteľka jeho takmer divadelnú stratégiu akceptuje, no Janka neľutuje, pretože si uvedomuje vysokú mieru predstierania. Janko si uvedomuje, že pri predstieraní choroby treba tematizovať kontext ležania a posteľe. Učiteľka zase vie, že chlapec nebude chcieť zostať sám a že v podstate von ísť chce, a preto tematizuje oblasti, ktoré by ho mali lákať (autá, semafor). Po ubezpečení, že chlapcovi bude dovolené „oddýchnuť si“, sa však Janko snaží rozšíriť svoju kontrolu nielen na oblasť cikania, ale aj na oblasť obliekania (*Nemusím sa zapínať?*). Aj v tejto oblasti sa mu to podarilo, pričom ide o oblasť, na ktorej sa v MŠ tradične bazíruje a ktorá je typickým znakom normativity škôlkarskej kultúry. Simulovanie bolesti sa pritom ukazuje ako univerzálny prvok obranných stratégií predškôlkov, ktorý veľmi často nasadzujú v boji proti moci školy (Corsaro, 1988).

Existujú aj stratégie symbolického potlačania moci školy zo strany detí (Kaščák, Filagová, 2007). V nami pozorovanom prípade išlo o pravidlo čiary. Na čiaru sú deti učiteľkami upozorňované najmä v situácii, keď prechádzajú z inej miestnosti alebo časti triedy na koberec, kde majú začať novú didaktickú aktivitu:

*Na čiaru si sadkáme, ano? Na čiaru si sadkaj. Lubka, na čiaru si sadkaj! Tie obrázky si potom ešte dorobíme, necháme si to tam rozložené, ano? Na čiaru si sadkaj!*

*Alebo: Ale veď mi ťa počkáme, Duško, my ťa počkáme. My si tu sadneme na kobereček, dobre? Na čiaročku.*

Plánované aktivity riadené učiteľkou sa najčastejšie odohrávajú v centrálnej zóne triedy – na koberci, kam aj spravidla deti smerujú pri prechode napr. z kúpeľne. Táto zóna býva pomerne rozsiahla, a preto ju tvoria dva pri sebe umiestnené koberce, čiže v bode ich spojenia vzniká čiara (v našom prípade umocnená upevnením spoja lepiacou páskou). Spoj kobercov tak vytvára nový priestorový prvok, ktorý učiteľky pravidelne využívajú na lokalizáciu všetkých detí do akéhosi radu. Behom času je u detí badateľná automatizácia návyku sadnutia si na svoje miesto, t.j. viackrát sme

pozorovali samostatný prechod detí na čiaru a zaujatie pokojnej pozície aj bez riadenia zo strany učiteľky. Tým vidíme, ako sa sadnutie si na čiaru stáva disciplinačným pravidlom, ktoré sa očakáva od každého dieťaťa pri začatí didaktickej aktivity. Čiara tak symbolizuje moc školy a pre deti je formálnym znakom vyučovania (tak ako rozsadanie pre deti v ZŠ).

Takto vštepený obraz čiary u detí funguje aj v situáciách, keď neprebíha didaktická aktivita, napr. v situácii ranných spontánnych hier ešte pred telovýchovnou chvíľkou a desiatou. V našom prípade došlo v situácii ranných spontánnych hier k materiálnemu a symbolickému útoku na čiaru, na ktorej deti sedávali pri učení. Nie je prekvapujúce, že tento „útok“ bol systematicky vykonávaný chlapcom, ktorý patril k tým menej pozorným žiakom so zníženou sebakontrolou a zvýšenou triednou agilnosťou. Disciplináčne zásahy sa ho týkali omnoho častejšie ako školsky konformných detí. Pritom aj spontánne hranie sa tohto chlapca podliehalo striedavej regulácii zo strany učiteľky, a to sčasti aj preto, že tento chlapec sa ráno rozhodol maľovať si vodovými farbami.

Učiteľka hneď upriamuje pozornosť na priestor, v ktorom musí byť chlapec nevyhnutne lokalizovaný (*viš, že pracujeme pri stolíku*). Rozohráva v ňom účinnosť priestorového pravidla, no ten sa ho snaží porušiť chodením po triede. Učiteľka ho znovu upozorňuje: *No tak si vybrň rukáry, keď chceš tuto maľovať, ja ti dám papierik, ale nebehať so štetcom po triede, lebo si pichneš do očka*. Zdvojenie priestorového pravidla však nevedie k želanému výsledku a chlapec sa začína so štetcom v ruke pohybovať po triede (učiteľka sa striedavo venuje iným deťom). Učiteľka si po chvíli chlapcove počínanie všíma a znovu zasahuje: *Ku stolíku, lebo si to pokvackal po zemi, ja sa prídem pozrieť na teba, ako pracuješ*.

Zákaz priestorovej agilnosti a pravidlo pripútania k určitému priestoru u dieťaťa evokuje normativitu pravidla čiary na vyučovaní. Hneď ako sa učiteľka vzdialila k iným deťom, vyráza chlapec so štetcom v ruke do kobercovej zóny, sadá si k „čiare“ a ťahmi štetca ju pokreslí. V mimike tváre nie je patrná žiadna zákernosť či lešť, dieťa pôsobí skôr odosobnene a činnosť vykoná mechanicky. Týmto gestom dieťa získava sociálnu kontrolu v situácii silnej (na chlapca pravidelne doliehajúcej) normativity. Po tejto „akcii“ chlapec priestor spontánne opúšťa a jeho čin zostáva neodhalený. Kontrolu nad dianie tak prejavil materiálnym aktom pokreslenia, ktorý má svoju symbolickú dimenziu, pretože ním explicitne (znečistením) utlmil symbol triednej disciplíny. V rámci kontextu ZŠ opísala obdobné adaptačné stratégie M. Wagnerová-Williová (2005). Išlo napr. o stratégie znečistenia atramentovým perom, o demonštrovanie moci nad spätným projektorom cez prestávky, o symbolické útoky na mliečnu desiatu či triednych biffšov alebo štréberov.

Jednoducho povedané, v bežných školských situáciách koreluje moc školy s mocou detí. Deti nie sú mocou školy prevalcované, vedia od nej zaujať odstup, a keď je to nevyhnutné, obrátiť svoje pôsobenie proti nej a získať individuálnu kontrolu nad sociálnym dianie. Život v škole je teda omnoho pesterjši a komplexnejší ako mediálne klíše a reformné zjednodušenia.

Tým sa koncept moci školy stáva dôležitým nie len pre pochopenie konštantnosti mocenských vzťahov (čo nám umožnila kritika alternatívnych, naoko protimo-

cenských koncepcií), nie len pre pochopenie sociálnej a individuálnej významnosti organizácie (na čo poukázal príklad zápisu detí do ZŠ), ale sám tento koncept nám vlastne otvára cestu pre pochopenie stratégií oslabovania moci školy, pretože tie sú priamo naviazané na formy školskej moci. Moc a boj proti nej tak tvoria nevyhnutný základ mocenského vzťahu – tak ako to definoval M. Foucault. Tvoria jednotu a nie sebavylučujúcu sa dichotómiu – tak ako by si to želali liberálni reformátori určujúci verejnú diskusiu o škole.

### Záver

Úlohou tejto konzervatívisky ladenej eseje bolo na základe zvolených príkladov nastaviť akési ideologické zrkadlo v súčasnosti módnemu pedagogickému diskurzu vyznačujúcemu sa ignorovaním alebo zaznávaním moci školy. Pre text nosný termín „moc školy“, ktorého pojmovú náplň autor detailne rozpracúva na inom mieste (Kaščák, 2006), presahuje individualistické chápanie moci, napr. moc učiteľa, a smeruje k zohľadneniu vplyvu ďalších prvkov organizácie na deti, napr. priestorových, časových, režimových prvkov, ale aj symbolickej moci školy ako takej (napr. v podobe predstáv detí o význame školy a z nich vyplývajúcej pokory voči organizácii). Tieto prvky intenzívne ovplyvňujú individuálnu genézu, ale aj sociogézu detí, no ich význam súčasným pedagogickým plánovačom často uniká.

Ich diskurz pritom nasycuje tak odborná ako aj verejno-politická rétorika, čo celkovo zneprehľadňuje situáciu, komplikuje jej analýzu a čo vyúsťuje do často protichodných či paradoxných tvrdení či návrhov pedagogických opatrení. Zamýšľané zmäkčovanie moci školy lákavými novinkami totiž ešte vôbec nemusí znamenať väčšiu individuálnu slobodu detí a vôbec tým nemusí vzniknúť slobodný priestor pre prejavovanie sa detských kompetencií. Paradoxne to môže byť práve naopak. A normativita tradičnej školy vôbec nemusí znamenať zát'azovú situáciu pre dieťa obmedzujúcu jeho slobodu.

### Literatúra

- BALZER, N., KÜNKLER, T. Von „Kuschelpädagogen“ und „Leistungsapologeten“. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In RICKEN, N. (Ed.). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, s. 79–112. ISBN 978-3-531-14829-8.
- BREUER, S. Sozialdisziplinierung: Probleme und Problemverlagerungen eines Konzepts bei Max Weber, Gerhard Oestreich und Michel Foucault. In SACHBE, C., TENNSTEDT, F. (Eds.). *Soziale Siche-berheit und soziale Disziplinierung. Beiträge zu einer historischen Theorie der Sozialpolitik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986, s. 45–69. ISBN 978-3-518-11323-2.
- BREUER, S. *Max Webers Herrschaftssoziologie*. Frankfurt am Main: Campus, 1991. ISBN 978-3593344584.
- BUEB, B. *Lob der Disziplin: Eine Streitschrift*. Berlin: List, 2006. ISBN 978-3-471-79542-2.
- CORSARO, W. A. Peer Culture in the Preschool. In *Theory into Practice*, 1988, roč. 27, č. 1, s. 19–24.

- FOUCAULT, M. *Moc, subjekt a sexualita: Články a rozhovory*. Bratislava: Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-388.
- GOFFMAN, E. *Asylums: Essay on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City, NY: Anchor, 1961. ISBN 978-0385000161.
- ILLICH, I. *Odškolnění společnosti: Polemický spis*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 8085850966.
- KAŠČÁK, O. *Moc školy: O formatívnej sile organizácie*. Bratislava: Veda a Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2006. ISBN 8022409057.
- KAŠČÁK, O., FILAGOVÁ, M. *Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007. ISBN 978-80-8082-169-2.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. Verachtung der Pädagogik und Verachtung in der Pädagogik – Erfahrungen hinter der östlichen Grenze. In RICKEN, N. (Ed.). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, s. 373–396. ISBN 978-3-531-14829-8.
- KUKAL, P. Moderní zápis jako zničený rituál. In Česká škola. [online]. 2008. [cit. 2008-02-11]. Dostupné na <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=104741&CAI=2125>>.
- MEYER-DRAWE, K. Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 1996, roč. 42, č. 5, s. 655–664.
- MEYER-DRAWE, K. *Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim, 2000. ISBN 9783874100342.
- MEYER-DRAWE, K. Erziehung und Macht. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2001, roč. 77, č. 4, s. 446–457.
- PUPALA, B. *Narcis vo výchove: Pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a Veda, 2004. ISBN 80-224-0824-7.
- PUPALA, B., KAŠČÁK, O., HUMAJOVÁ, Z. Rub a líce kurikulárnej transformácie. In KAŠČÁK, O., ŽOLDOŠOVÁ, K. (Eds.). *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans, 2007, s. 17–72. ISBN 80-969777-6-5.
- RUTSCHKY, K. (Ed.). *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Materialien, 1977. ISBN 3548033180.
- WAGNER-WILLI, M. *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005. ISBN 978-3531142838
- WUNSCH, A. *Abschied von der Spaßpädagogik: Für einen Kurswechsel in der Erziehung*. München: Kösel, 2003. ISBN 9783466306190.

#### O autorovi

**PaedDr. ONDŘEJ KAŠČÁK, Ph.D.**, je absolvent oboru Pedagogiky a Německého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského. V súčasnosti je odborným asistentem na Katedře předškolní a elementární pedagogiky Pedagogické fakulty Trnavské univerzity. Zabývá se etnografickým výzkumem různorodých sociokulturních souvislostí příběhu dětství a mladosti, kritickou analýzou vzdělávacích reform a expertní činností v oblasti předškolního a základního vzdělávání. Kontakt: [okascak@truni.sk](mailto:okascak@truni.sk)

#### About the author

**PaedDr. ONDŘEJ KAŠČÁK, Ph.D.**, holds a diploma in Education and German Language and Literature from the Faculty of Education, Comenius University, Bratislava. He currently works as an assistant professor for the Department of Pre-primary and Elementary-school Pedagogy of the Faculty of Education, Trnava University. He is involved in ethnographic research into the various socio-cultural aspects of the course of childhood and adolescence, critical analysis of educational reforms and consultancy on pre-school and primary education. Contact: [okascak@truni.sk](mailto:okascak@truni.sk)

