

# UPLATNENIE ETNOLOGICKEJ KATEGÓRIE LIMINALITY PRI VÝSKUME ŠKOLSKEJ REALITY<sup>1</sup>

ONDREJ KAŠČÁK

**Abstrakt:** Autor príspevku ozrejmuje podstatu etnologickej koncepcie liminality ako koncepcie aplikovateľnej v pedagogickom výskume. Uvádza výsledky základných relevantných výskumov v pedagogike a na príklade nemeckého výskumného projektu »Utváranie sociálneho v rituáloch a ritualizáciách« poukazuje na teoretické a metodologické možnosti uplatnenia predmetného výskumu u nás.

**Kľúčové slová:** liminalita, liminálny, prechodová situácia, prechodové rituály, pre-liminálna fáza, vlastná liminálna fáza, post-liminálna fáza, antištruktúra, účastnícke pozorovanie, videografia, dokumentárna interpretácia, formulujúca interpretácia, reflektujúca interpretácia, fokusná metafora, typizácia

**Abstract:** The author of the article clarifies a heart of the ethnologic conception of liminality as an applicable conception in the field of educational research. He quotes the results of relevant and basic educational researches and with the assistance of German research project »Constituting of Sociality in Rituals and Ritualizations« exemplifies the theoretical and methodological possibilities of application of aforementioned research within our conditions.

**Key words:** liminality, liminal, transitional situation, rituals of transition, pre-liminal stage, liminal stage, post-liminal stage, antistructure, participating observation, video-analysis, documentary interpretation, formulating interpretation, reflecting interpretation, focusing metaphor, typization

## Ukotvenie problému

Téma tejto štúdie súvisí so stále silnejším vplyvom takých disciplín na pedagogiku a jej výskum ako je etnológia, etnografia a kultúrna antropológia. V rámci týchto disciplín totiž došlo počas skúmania kultúrnych javov k identifikácii problematiky tzv. liminality, teda zjednodušene prahovosti. Zistilo sa, že sociokultúrny vývin jedinca v rozličných spoločnostiach a spoločenských (od kmeňových až po vysoko komplexné) prebieha na základe prechodov z jedného sociálneho stavu do druhého. Jedinca tak počas svojho života mnohokrát stojí takpovediac na prahu nových alebo zmenených životných situácií, ktorým sa musí prispôbiť. Na takéto prahové situácie sa jedinca často adaptujú prostredníctvom rozličných kultúrne navodzovaných rituálnych činností, a preto sa reakcie na dané prahové situácie často v rámci uvedených disciplín označujú ako tzv. prechodové rituály. S problematikou liminality a prechodových rituálov sa v rámci daných disciplín spájajú najmä mená dvoch autorít a síce Victora Turnera a Arnolda van Gennepa.

Prechodové rituály možno vzhode s koncepciami uvedených autorov charakterizovať ako špecifické typy činností, ktoré sa odohrávajú pri prechode jedinca z jedného sociálneho stavu do druhého, prechodová situácia je potom špecifický symbolický, materiálny, priestorový a časový kontext sprevádzajúci daný

---

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

prechod, ktorým sa myslí zmena sociálnej pozície, statusu a pod. (Van Genep, 1960, citovaný podľa Turner 1967, s. 94) Takáto zmena môže mať rôznorodú podobu. Môže ísť o diachrónne premeny v živote človeka, napr. o prechod do stavu dospelosti navodzovaný tzv. iniciačnými rituálmi tak v kmeňových spoločenstvách (napr. rituálne skúšky odvahy) ako aj v moderných spoločnostiach (maturita – skúška dospelosti, promócie a pod.) alebo o prechod z nemanželského stavu do stavu manželstva či o prechod zo stavu podriadeného do stavu nadriadeného, no môže ísť aj o synchronne (čiže paralelne a pravidelne) prebiehajúce prechody z jednej sociálnej roly do druhej, napr. z roly rodiča do roly zamestnanca alebo z roly dieťaťa (vrstovníka, syna/dcéry) do roly žiaka a pod. Prechod do nového (alebo ďalšieho) stavu je iniciovaný prekročením určitého „prahového“ okamihu alebo bodu, ktorý sa v etnológii označuje ako „liminálny“<sup>2</sup>. Týmto prahom môže byť všeličo v závislosti od druhu prechodu: môže to byť dosiahnutie určitého veku, stupňa vývinu, zloženie rituálnej skúšky dospelosti, zasnúbenie sa, povýšenie, alebo vstup do zamestnania, do školy, do triedy a pod.

Identifikácia s novou sociálnou rolou však nie je priamočiara. Prah síce rituálne oddelí nový sociokultúrny kontext od predchádzajúceho, no stav očakávanej adaptácie spravidla nenastáva hneď po danom oddelení. Mládež absolvujúca skúšku dospelosti hneď nezískava atribúty dospelosti, dieťa, ktoré vstúpilo do školskej budovy hneď nezískava atribúty žiaka, povýšený zamestnanec hneď nezískava atribúty nadriadeného. Prekročením daného prahu sa len naštartujú identifikačné procesy s novou rolou, no neukončujú sa. Preto sa v teórii liminality odlišujú 3 základné fázy prechodu z jedného sociokultúrneho stavu do druhého: pre-liminálna fáza oddelenia, fáza vlastného prechodu, teda liminálna alebo hraničná fáza a fáza začlenenia, združenia čiže tzv. post-liminálna fáza. (Van Genep, 1960, citovaný podľa Turner 1967, s. 94) Veľký význam sa pritom prisudzuje najmä liminálnej fáze, pretože jej zvládnutie resp. nezvládnutie rozhoduje o úspešnosti adaptácie na daný nový stav. V rámci liminálnej fázy pritom boli identifikované určité zvláštnosti. Keďže ide o určitú medzifázu, „betwixt and between“- ako hovorí V. Turner (1969, s. 95), t.j. fázu, v rámci ktorej boli indivíduá oddelené od svojho predchádzajúceho sociálneho stavu, no ešte nie sú pričlenené do nového sociálneho stavu, nie sú „ani tu ani tam“, majú teda „už nie a ešte nie“ status, je ich sebaidentifikácia nejednoznačná a často zmätočná. Ich konanie býva chaotické, neregulované, spontánne, čo je v rozpore s definovanými prvkami správania statusu, ktorý si majú osvojiť. Túto neinštitucionalizovanú formu správania sa v rámci liminálnej fázy označuje V. Turner ako tzv. „antištruktúru“ (ibid.). Toto zmätenie rolí sprevádza dočasné uvoľnenie sa spod normatívnych tlakov, čo má za následok nerešpektovanie záväzností. Subjekty nachádzajúce sa v liminálnej fáze sa dočasne oslobodzujú od kultúrne definovaných rolí a statusov a tvoria akúsi „spontánnu communitas“. (Turner, 1967, s. 100)

Pri pedagogickej aplikácii konceptu liminality sa vychádza z predpokladu, že vstup do školy alebo jej opustenie predstavujú v živote dieťaťa komplexnú prechodovú situáciu, ktorá nastáva po prekročení špecifického vekového prahu, spôsobilostného prahu (zvládnutie testu pripravenosti na školu alebo prijímacieho konania alebo maturity či štátnych skúšok) a v rámci ktorej prebiehajú rozličné prechodové rituály (napr. školské slávnosti spojené s obdarovávaním dieťaťa a s prijímaním výbavy špecifickej pre školáka alebo beáňa pri nástupe do školy

---

<sup>2</sup> Pojem „liminálny“ bol odvodený najmä zo štúdia kmeňových kultúr. Špecifiká liminality v moderných spoločnostiach a kultúrach sa označujú termínom „liminoidný“ (napr. Turner, 1974). Napriek určitej rozdielnosti oboch pojmov spôsobenej rozdielnou podobou prechodových situácií v moderných a kmeňových spoločnostiach, používame v celej štúdií pojem „liminálny“ a to aj v súvislosti s modernými spoločnosťami.

alebo maturitný ples, prípadne promócia pri odchode zo školy). Napr. pri vstupe dieťaťa do školy ide o prechod povedzme z roly syna/dcéry alebo vrstovníka do novej sociálne fundovanej roly žiaka spojenej s diametrálne odlišným správaním, s diametrálne odlišnými činnosťami a taktiež aj systémom sociálnych vzťahov. Kontext školy má pritom mimoriadny význam pri osvojovaní si a praktikovaní danej roly. Keď ho dieťa opúšťa (opúšťa teda prah školy), opúšťa zároveň aj rolu žiaka. Kontext školy má tak významný vplyv na prejavy dieťaťa, ktoré sú závislé od toho, s akou rolou sa momentálne identifikuje (syn/dcéra, vnuk/vnučka, kamarát, žiak apod.).

Pedagogické skúmania školských prechodových situácií založené na teórii liminality pritom zaujímajú viaceré skutočnosti, vychádzajúce z už uvedených 3 základných fáz liminality: 1. Je snaha opísať a objasniť školské mechanizmy fázy oddelenia, t.j. opísať, aké prostriedky používa škola na to, aby oddelila rolu dieťaťa prípadne vrstovníka, ktorú si dieťa prináša z rodiny prípadne z ulice od roly žiaka, ktorá sa od neho očakáva v škole. Zisťuje sa teda, ktoré sú to tie školské „prahy“ oddeľujúce životné situácie a skúsenosti detí a signalizujúce nevyhnutnosť identifikácie s novou sociálnou rolou (rolou žiaka) a jej adekvátnymi prejavmi. 2. Je snaha opísať a objasniť podobu vlastnej prechodovej alebo liminálnej fázy u konkrétnych detí, teda identifikovať a vysvetliť adaptačné stratégie a reakcie detí na dané školské prahy. 3. Je snaha objasniť mechanizmus včleňovania detí do inštitucionálnej štruktúry školy, teda identifikovať kľúčové faktory akceptovania pravidiel školského života a záväzností žiackeho správania.

### **Skúmanie liminality v školskom kontexte**

Skúmanie školských aspektov liminality je v pedagogickom výskume novou záležitosťou a prác priamo sa odvolávajúcich na koncepciu liminality je veľmi málo. Prvou a vlastne priekopníckou výskumnou prácou, kde bola pomerne dôsledne aplikovaná problematika liminality v súvislosti so školou, bola etnografická štúdia Petera McLarena *Školovanie ako uplatňovanie rituálov...*, ktorá vyšla v prvom vydaní už v roku 1986. Išlo o komplexnú kvalitatívnu štúdiu 3 tried 8. ročníka nižšej sekundárnej školy v Toronte s prevažným zastúpením detí z rodín portugalských migrantov z nižších vrstiev. McLaren vychádzal zo zúčastnených pozorovaní, prevažne s pasívnou, niekedy však s aktívnou účasťou a z neštruktúrovaných interview tak s učiteľmi ako aj žiakmi tejto školy. Aj napriek pomerne veľkému rozsahu štúdie tu nie je úplne objasnená metodologická dimenzia výskumu, najmä proces vyhodnocovania výskumných údajov. V zhode s požiadavkami na kvalitatívnu štúdiu však vyčerpávajúco charakterizuje sociálne a ideologické pozadie lokality školy, kultúru školy, učiteľský kolektív. V živote žiakov McLaren identifikoval 4 základné sociálne stavy: stav na rohu ulice (street corner state), stav študenta (student state), stav posvätnosti (sanctity state) a domáci stav (home state). Život detí mal prebiehať na základe diachrónnych ako aj synchronných prechodov detí z jedného stavu do druhého. McLaren (1999, s. 95-102) stanovil 22 diachrónnych školských „segmentov“, počas ktorých dochádza k zmene stavov dieťaťa. Ku každej zmene dochádza na základe pôsobenia určitej prahovej situácie: najčastejšie je ňou zvonenie, špecifické učiteľovo konanie a voľba priestoru (McLaren sledoval špecifické variácie pohybov rúk, pozície za katedrou, alebo tichého demonštratívneho státia pri katedre), ďalej to je napr. oblečenie školskej rovnošaty, čas otvorenia školskej budovy, rutinné opakovanie modlitieb a pod. Najčastejším školským stavom detí je samozrejme stav študenta, no McLaren ukazuje, že počas

takmer všetkých prestávok prechádzajú deti do stavu rohu ulice, t.j. do stavu detskej subkultúry, ktorý je podľa neho analogický Turnerovej »communitas«, čiže »antištruktúre« a pomerne častým stavom je aj stav posvätnosti, pretože išlo o katolícku školu, ktorá minimálne 4-krát za vyučovací deň využívala rituál modlitby. McLaren navyše konštatoval späťosť stavu študenta so stavom posvätnosti a zistil, že v prípade stavu posvätnosti ide v rámci danej školy o stav uľahčujúci prechod zo stavu rohu ulice do stavu študenta. McLaren však »antištruktúru« nechápal v zmysle teórie liminality ako časovo ohraničenú liminálnu fázu pri prechode k »štruktúre«, teda stavu študenta, ale chápal ju ako stabilnú charakteristiku jedného stavu a síce stavu rohu ulice. Následný opis foriem detského vzdoru v rámci vyučovania sa tak nachádza mimo konceptu liminality.

Azda najpodrobnejším a najobsiahlejším školským výskumom, ktorý bol doteraz v súvislosti s koncepciou liminality uskutočnený, bol výskum vykonaný v rámci výskumného projektu *Utváranie sociálneho v rituáloch a ritualizáciách* realizovaného na Slobodnej univerzite v Berlíne od roku 1999, ktorého vedúcim bol Christoph Wulf a výskumný tím tvorili Michael Göhlich, Heinz Schlöttke a Monika Wagner-Willi. O tomto výskume sa zmienim podrobnejšie a to nielen z toho dôvodu, že ide o doteraz najkvalitnejší výskum k danej problematike tak z hľadiska jeho výsledkov ako aj metodológie, ale aj preto, že od tohto roku s danou výskumnou skupinou spolupracujeme aj v rámci nášho, tematicky príbuzného výskumného projektu *Diskurzívna a nediskurzívna prax školy pri formovaní základného vzdelania* realizovaného na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity.

Výskum bol výhradne orientovaný na skúmanie problematiky liminality v škole, exaktne vychádzajúc z jej etnologického ponímania ako špecifického fázového procesu. Ako však už ukázal P. McLaren, v škole dochádza k pomerne častému prechodu z rozličných sociálnych stavov do iných a to v rámci rozličných prechodových kontextov. Zatiaľ čo P. McLaren ako prvý extenzívne a globálne opísal možné prechodové situácie v rámci rozličných školských kontextov a dokonca aj mimoškolských kontextov dotýkajúcich sa školy, nemecký výskumný tím sa sústredil len na typickú školskú prechodovú situáciu, situáciu prechodu z prestávky na vyučovanie a s ňou spojené zmeny stavov detí. Túto situáciu sa snažil opísať veľmi hutne a detailne a zachytiť ju v jej mnohorakosti.

Výskum prebiehal na jednej Berlínskej základnej škole situovanej v zástavbe centra mesta v jednej triede 4. a v dvoch triedach 5. ročníka, u detí vo veku 10-13 rokov. Išlo najmä o mnohokultúrne triedy, kde bolo zhruba polovičné zastúpenie nemeckých detí a z ostatných detí bolo dominantné zastúpenie detí tureckej národnosti. Výskum prebiehal zhruba 2 roky. Za účelom získania detailných kvalitatívnych údajov o skúmanej liminálnej situácii a taktiež aj za účelom triangulácie boli použité tri kvalitatívne metódy: začalo sa účastníckym pozorovaním s pasívnou účasťou pozorovateľov, po určitom čase navyknutia detí na pozorovateľov sa paralelne zaviedla metóda videografie a taktiež sa uskutočňoval špecifický postup tzv. skupinovej diskusie.

Prechodová situácia z prestávky do vyučovania sa odohráva najmä v kontexte triedy a jej príslušných priestorov, čomu sa podriadilo aj účastnícke pozorovanie. Aj pri pasívnom účastníckom pozorovaní sa však uplatňoval princíp komunikatívnosti a otvorenosti. Tieto princípy znamenajú, že výskumníci reagovali na priame podnety tak zo strany učiteľov ako aj žiakov vzťahujúce sa k výskumnej téme. Už v úvodnej fáze výskumníci zrozumiteľne predstavili deťom výskumnú tému (že ich nezaujímajú študijné výkony detí, ale ako prebieha život v ich škole, aké majú medzi sebou pravidlá, čo sa všetko v škole udeje a to aj cez prestávky) a dali im príležitosť na

pýtanie sa. Výskumníci sa zároveň jasne vymedzili ako vedci z univerzity, t.j. ako ľudia neprislúchajúci danej škole. Takýmto vstupom sa výskumníci stali „neviditeľní prostredníctvom viditeľnosti“ (Krappmann, Oswald, 1995 citovaní podľa Wagner-Willi, 2005, s. 249), čo je dôležitý predpoklad účastníckeho pozorovania s pasívnou účasťou. Taktiež deťom povedali, že si budú robiť poznámky z pozorovania a oznámili deťom, že po niekoľkých týždňoch hodlajú v triede inštalovať kameru a po určitom období budú s deťmi viesť skupinové diskusie. Potom nastala čulá ozrejmujúca diskusia. Táto stratégia viedla k odstráneniu najrozličnejších obáv detí a k pripravenosti zúčastniť sa výskumu.

Pozorovanie nevykonával len jeden výskumník, čím sa zabezpečovala aj triangulácia výskumníkov. Vzhľadom na skutočnosť, že zmeny stavov pri prechode z kontextu prestávky do kontextu vyučovania sa odohrávajú najmä v triede a jej priľahlých priestoroch, muselo dané pozorovanie brať zreteľ na podobu a materiálne usporiadanie relevantných prechodových priestorov, pretože tie – ako sa ukázalo – výrazne ovplyvňujú konkrétnu podobu prechodu z jedného sociálneho stavu dieťaťa do iného. Namiesto je teda skutočne detailný opis relevantných priestorov vo forme tzv. máp tried (pozri Wagner-Willi, 2005, s. 49-60).

Problematike zamerania práce sa muselo prispôbiť aj umiestnenie digitálnej videokamery. Keďže prechod z prestávky do vyučovania a zmeny sociálnych stavov sa z priestorového hľadiska uskutočňujú aj pri prechode z chodby do triedy cez materiálny prah dverí triedy, muselo byť umiestnenie kamery také, aby okrem priestoru triedy zachytávala aj oblasť okolia dverí triedy. Preto bola kamera umiestňovaná vždy diagonálne v protišľahom rohu triedy voči dverám. Digitálna kamera bola zvolená z toho dôvodu, že je menej nápadná ako klasická. Ukázalo sa, že kamera nepôsobila rušivo a deti boli natoľko zaujaté svojou každodennosťou, že len málokedy vnímali prítomnosť kamery alebo sa na ňu obracali (dialo sa to len v prvých fázach snímania). Videografické snímanie bolo zvolené z toho dôvodu, že umožňuje oproti účastníckemu pozorovaniu oddelenie základných dát od ich analýzy a interpretácie a ich opakované pozorovanie.

V neskorších fázach výskumu sa s dotýčnými žiakmi uskutočnila procedúra skupinovej diskusie podľa princípov a zásad, ktoré stanovil a overil Ralf Bohnsack (1999). Ťažiskovou témou danej skupinovej diskusie bol prechod detí z prestávky na vyučovanie. Výhodiskové zadanie znelo asi nasledovne: „Viete porozprávať, aké to je na konci prestávky pri prechode na vyučovanie, ako to prežívate, ako to prebieha a čo také vtedy robíte?“ (Wagner-Willi, 2005, s. 261) V zmysle pravidiel procedúry skupinovej diskusie sú prípadné otázky výskumníka vždy smerované na skupinu a nie na jednotlivcov. Výskumník neurčuje ani osoby, ktoré budú odpovedať a ani poradie v akom budú odpovedať, rozdelenie príspevkov teda štruktúruje skupina sama. Výskumník sa nachádza čo možno najviac v úzadí diania. Procedúra skupinovej diskusie totiž slúži tomu, aby sa artikuláciou spoločných zážitkov odhalili kolektívne orientácie a predstavy detí. Skupinové diskusie prebiehali v rámci vyučovacích hodín, ktoré dali výskumníkom k dispozícii triedni učiteľia/ky. Každá trieda sa mala na základe svojich skupinových vzťahov rozdeliť na tri menšie a počtom porovnateľné skupinky, ktoré potom na ďalší deň viedli po sebe každá jednu skupinovú diskusiu. Tá trvala cirka jednu hodinu a odohrávala sa v priestore školskej knižnice, zatiaľ čo zostatok triedy absolvoval bežné vyučovanie s triednou učiteľkou/om. Skupinové diskusie boli vedené výhradne s výskumníkmi, t.j. inštitucionálne authority boli z diskusie vylúčené, aby sa zabezpečila otvorenosť detí a dôveryhodnosť údajov. Celý priebeh diskusie sa zároveň zachytával na audiozáznam.

Analýza a interpretácia údajov získaných prostredníctvom uvedených metód prebiehala pomocou tzv. dokumentárnej procedúry/metódy, ktorú pre sociálnovedný výskum a najmä pre metódu skupinovej diskusie rozpracoval a aplikoval Ralf Bohnsack (1999), pre metódu účastníckeho pozorovania a pre videografiiu zase uvedený výskumný tím. Ide pritom o tvorivú aplikáciu interpretačnej metódy pochádzajúcej jednak zo sociológie vedenia Karla Mannheima a jednak z postupu interpretácie umeleckých diel vypracovaného Erwinom Panofskym a teda metodiky tzv. ikonológie. Obaja autori rozlíšili dve formy interpretácie: Prvá priamo prislúcha skúmaným skutočnostiam, nevzdáva sa a neodpútava sa od ich bezprostrednej podoby. Ide teda o opisnú, neobjasňujúcu interpretáciu, ktorú Mannheim označil ako imanentnú a Panofsky ako predikonografickú. Druhá interpretácia hľadá významové presahy a súvislosti identifikovaných javov, čiže sa vzdáva od bezprostredného a berie do úvahy širšie kontexty. Takúto interpretáciu označuje Mannheim ako dokumentárnu a Panofsky ako ikonografickú. Tento typ interpretácie teda zaujíma skutočnosť, čo sa v identifikovaných a zaznamenaných javoch *dokumentuje*, inak povedané, pozorované a zaznamenané javy sa ponímajú ako *dokumenty* niečoho alebo poukazy na niečo, teda ako niečo, čo je *dokladom* určitého vzoru alebo princípu (Bohnsack, 1999, s. 64). Až na tejto úrovni totiž možno odhaliť „symbolickú hodnotu“ určitého aktu, výroku a pod., ktorá často prekračuje „sféru vedomého chcenia“ jednotlivých aktérov (Panofsky, 1981, s. 36). Zatiaľ čo zápis na prvej interpretačnej úrovni by teda vyzeral napr. nasledovne: „Peter zdvihol pravú ruku nad hlavu a pokrčil prstenník a malíček“, na druhej interpretačnej úrovni by zápis vyzeral napr. nasledovne: „Peter sa snaží nadviazať komunikačné spojenie prihlásením sa“. Prihlásenie sa predstavuje špecifický školský komunikačný rituál spojený so špecifickým pôsobením na učiteľa, vyjadrujúci rôznorodú motivovanosť dieťaťa a majúci rozličné komunikačné posolstvá.

Samozrejme, že daný výskum využíval aj zápis na prvej interpretačnej úrovni, najmä vo forme detailných prepisov diskurzov detí a detailných prepisov účastníckych a videografických pozorovaní. Pri objasňovaní zaznamenaných dát sa však používala samotná dokumentárna metóda, ktorá pozostáva z dvoch etáp (Bohnsack, 1999). Prvá sa označuje ako tzv. formulujúca interpretácia, ktorá má skonštruovať tematické členenie a priebeh zaznamenaných aktov a prehovorov, čiže vytvoriť tematický prehľad alebo štruktúru udalostí a vyjadrení. Priebeh pozorovaní a diskusií sa teda zhrnúcio formuluje. Pre každú identifikovanú tému, oblasť alebo podoblasť sa pritom z daných záznamov vyberú typické príklady alebo pasáže, ktoré sa neskôr využijú v ďalšom interpretačnom postupe a ktoré v zhustenej alebo metaforicky pútavej podobe vyjadrujú podstatné ich aspekty. Často sa volia aj prípady, v ktorých dochádza k určitému dramatickému stupňovaniu až vyhroteniu udalostí. Tieto typické prípady sa označujú ako tzv. „fokusné metafory“. Druhá etapa sa označuje ako tzv. reflektujúca interpretácia a nejde v nej o globálny prehľad tematickej štruktúry ako pri formulujúcej interpretácii, ale jej znakom je selektivita, čiže práca s vybranými pasážami. Reflektujú sa špecifiká daných pasáží, pasáže a akty sa navzájom porovnávajú. V prípade predmetného výskumu sa napr. určujú podobnosti a rozdiely jednotlivých liminálnych aktov. Ide tu teda o komparatívnu analýzu, ktorej výsledkom má byť skonštruovanie tzv. „typizácií“, ktoré predstavujú určité typické symbolické obsahy vyjadrené v daných prípadoch alebo pasážach. Tie sa následne stávajú dokumentmi daných typizácií. Tak napr. prípad vyloženia nôh na stoličku, alebo postavenie sa na ňu, alebo prípad znečisťovania lavice atramentovým perom a mnohé ďalšie predstavujú v rámci tohto výskumu jedinečné dokumenty typizácie symbolického vyrovnávania sa so školskými tlakmi v situácii vlastnej

prechodovej fázy. No a práve reflektujúca interpretácia je základom pre napísanie výskumnej správy, ktorá sa predkladá čitateľom, ktorí spravidla nemajú možnosť oboznámiť sa s predchádzajúcimi interpretačnými fázami výskumu.

Predmetný výskum pritom priniesol doteraz najdetailnejšie poznatky o liminalite v školách. Vychádzalo sa z liminality ako špecifického fázového procesu, pričom najväčšia pozornosť sa – podobne ako v etnológii – venovala vlastnej liminálnej fáze, teda fáze po ukončení prestávky, keď už dieťa nie je len rovesníkom, no zároveň nie je výhradne len žiakom, pretože ešte nebola jasne navodená situácia výučby. Vlastná liminálna fáza nasleduje po pre-liminálnej fáze oddelenia, t.j. fáze, v rámci ktorej prišlo k určitej signalizácii na opustenie predchádzajúceho statusu. Tú najčastejšie predstavuje zvonenie alebo upozornenie dozoru mimo triedy, že prestávka už skončila. Týmto prahom sa iniciujú dva typy prechodov: 1. na psychickej úrovni prechod z času prestávky do času vyučovania a 2. na fyzickej úrovni prechod z priestoru školského dvora a chodby do priestoru triedy. (Göhlich, Wagner-Willi, 2001, s. 239) Fyzický prechod z priestoru chodby do priestoru triedy bol pritom regulovaný funkciou „kľúčiar“, ktorú zastávalo dieťa s týždennou službou. To pri odchode na veľkú prestávku uzamykalo triedu a po príchode ju odomykalo. Zatiaľ čo fyzická úroveň prechodu prebiehala pomerne plynulo, psychická sa ukázala ako pomerne fragmentarizovaná a problematická. Jedna vec je totiž fyzicky uskutočniť prechod z chodby alebo dvora do triedy a iná vec je identifikácia s časom vyučovania, ktorý je oproti času prestávky časom záväzného konania. A tu sa objavuje komplikovanosť vlastnej liminálnej fázy. U časti sledovaných detí bola totiž mimoriadne krátka, u iných zase pomerne dlhá. U malej časti detí sa oba uvedené prechodové akty kryli. V každej triede sa nachádzali deti, ktoré po skončení prestávky a po prekročení priestorového prahu triedy (čiže dverí triedy) autonómne začali prípravu na nový status žiaka: začali si vyzliekať zvršky a dávať si ich do šatne (šatňa bola súčasťou každej triedy; niektoré deti vchádzali do triedy už zo zvrškami v rukách, čiže príprava na nový status prebiehala už počas prechodu z dvora do triedy), zo šatne spravidla zamierili k svojej lavici, z ktorej poodstraňovali osobné veci (časopisy, hracie karty, desiatu, fľašu na pitie a pod.), zaujali polohu kľudného sedenia, z tašky povytáhovali zošity a knihy potrebné pre daný predmet a interakciu s rovesníkmi iniciovali najmä vo vzťahu k vyučovaniu (diskusia o predmete, skúšaní, úlohách a pod.). Na reflektujúcej úrovni interpretácie tu ide o jasné typizácie: Vyzlečenie zvršku znamená v prvom rade ochotu zdržiavať vo vnútornom priestore triedy. Zvršok tak možno ponímať ako symbolický znak sociálnej identity rovesníka, ktorá sa rituálne „odkladá“ teda opúšťa v šatni. To isté platí o upratovaní resp. odkladaní osobných vecí v lavici. V uvedenom prípade je prechod z fázy oddelenia do fázy pričlenenia pomerne hladký a neproblematický. Najčastejšie bol tento priebeh typický pre deti, ktoré boli v skupinových diskusiách označované ako štréberi. (Wagner-Willi, 2005, s. 116-118)

Takáto schéma priebehu prechodu však v danom výskume bola skôr výnimkou ako pravidlom. U väčšiny detí nastávala po fáze oddelenia vlastná liminálna medzifáza, v rámci ktorej sa dal veľmi zreteľne pozorovať »už nie a ešte nie« status detí: niektoré deti sa po vstupe do triedy nevyzliekli, niektoré sa len rozopli, iné si nechali šiltovku, nezamierili nevyhnutne k šatni či k svojej lavici, nevolili stratégiu odstraňovania osobných vecí z nej a nevolili polohu kľudného sedenia či komunikácie o vyučovacích obsahoch. Tak postupnosť činností ako aj ich kvalita variovali od dieťaťa k dieťaťu, pričom len u malej časti detí dochádzalo k úplnému popretiu školsky konformných činností. Skôr sa deti správali presne v zmysle liminálnej fázy tak, že v ich prejavocho sa striedali alebo premiešavali znaky statusu

rovesníka (zvršky, osobné predmety) a statusu žiaka (sedenie v lavici, diskusia o úlohách a pod.). Slovníkom V. Turnera teda ide o spontánne a hrové stretanie sa »antištruktúry« a so »štruktúrou«, ústiace do pomerne chaotického globálneho obrazu diania v triede. Dôležitým poznatkom ale pritom bolo, že rozporuplnú vlastnú liminálnu fázu sprevádzal komplex primárne neverbálnych aktov detí orientovaných na záležitosti symbolizujúce status žiaka, ktorého osvojenie je pre deti prichádzajúce z kontextu prestávky problematcké. Dochádzalo teda k akémusi symbolickému vzťahovaniu spontánnej telesnosti detí napr. voči typicky školskému inštrumentáriu (pero, zošit, stolička, lavica, spätný projektor) a taktiež aj voči deťom, ktoré sa predčasne identifikovali so statusom žiaka a boli teda symbolickými reprezentantmi požiadaviek školy na správanie. Tieto neverbálne akty detí mali často podobu pomerne stupňujúcich sa, niekedy až dramatických interaktívnych udalostí a vo výskume teda plnili úlohu »fokusných metafor«. Výskumníci zaznamenali v rámci vlastnej liminálnej fázy množstvo akýchsi symbolických útokov na reprezentantov školských požiadaviek. Boli napr. zaznamenané prípady posúvania lavíc a snahy o zmenu ich usporiadania, reprezentujúceho záväznosť školského rozsadenia. Identifikované bolo napr. aj ritualizované hranie sa so spätným projektorom vo forme jeho opätovného zapínania a vypínania ako symbolickej aktivity nastolovania a ukončovania vyučovacieho kontextu. V prípade chlapcov boli často zaznamenávané fyzické útoky na školsky konformných chlapcov (najmä vo forme predstieraných súbojov). V prípade dievčat išlo často o útoky, ktoré mali podobu zabratia ich miesta v lavici, čiže typicky školského miesta alebo odcudzenia ich školských pomôcok (peračník, zošit, kniha a pod.) resp. ich uvedenia do neporiadneho stavu (rozhádzanie, zavretie knihy alebo obrátenie na inú stranu, keď sa dieťa nepozera a pod.). Niekedy mali dané útoky podobu vnucovania daným školsky konformným deťom určitých predmetov prislúchajúcich výhradne statusu rovesníka a nie žiaka (napr. nútené narážanie čapíc na hlavu). Ide teda o symbolickú snahu o prenos liminálneho zmätku alebo rovesníckej subkultúry na záležitosti reprezentujúce školskú kultúru a jej poriadok.

V tejto súvislosti rozoberá M. Wagner-Willi (2005) viacero komplexných »fokusných metafor« danej typizácie. Zaujímavá je napr. metafora *mliečnej desiatej* (ibid. 150-153), v rámci ktorej bola školsky konformnému chlapcovi hravo (tancujúc a spievajúc) iným chlapcom odcudzená fľaša s mliekom a verbálne bol iniciovaný zámer rozbiť ju. Rozbitie však malo symbolický charakter, pretože daný „zlodej“ len naznačil prudký pohyb, no následne spomalil a fľašu položil späť na lavicu. Autorka poníma daný akt ako symbolickú subverziu statusu žiaka, pretože mliečna desiata je súčasťou školskej kultúry stravovania. Objednanie si mlieka tak vyjadruje školsky afirmujúcu reakciu dávajúcu dieťaťu status poslušného žiaka, ktorým „obet“ v skutočnosti aj bola. V zhode s etnologickými poznatkami o liminalite autorka taktiež mohla konštatovať, že v danom akte neprišlo k eskalácii a faktickému porušeniu školského poriadku. Išlo len o aktivitu, ktorej konfliktný potenciál sa vyčerpil v jej symbolike – čo je typické pre vlastnú liminálnu fázu. Obdobný princíp možno zaznamenať vo »fokusnej metafore« *plniaceho pera* (ibid. 154-156), ktorú v rámci skupinových diskusií tematizovali deti. Ako častú činnosť vykonávanú pri prechode z prestávky do vyučovania artikulovali striekanie a robenie fľakov s plniacim perom. Tematizovaný bol v tejto súvislosti opäť moment vyhrážania sa a síce vo forme rituálneho predvádzania vypichovania očí daným perom. Subverzia však zostáva len na symbolickej rovine. Daný rituál znečisťovania tak opäť možno chápať ako symbolický útok na špecificky školské inštrumentárium, ktorým sa aktuálne vykonávajú neškolské aktivity (vykonávanie inej činnosti ako písanie a striekanie



inam ako na papier). »Fokusná metafora« *spievania a tancovania* (ibid. 301-302, 308-309) je ďalším príkladom typického priebehu vlastnej liminálnej fázy. Chlapec má najprv vyloženú nohu na stoličke, potom sa na ňu postaví a začne pospevovať, na čo pozitívne tak pohybovo ako aj spevom reagujú niektoré ďalšie deti. Do situácie zasiahne školsky konformný chlapec upozorňujúci zo svojho miesta na koniec prestávky, na úlohy a na to, že na stoličke sa nestojí. To vedie k zníženiu tanečnej a spevákovej aktivity, k zostúpeniu zo stoličky, no k ponechaniu jednej nohy na nej. Po krátkej chvíli sa však „hriešnik“ znovu rozhodne spievať, no už s minimálnym sociálnym ohlasom. Aj v tomto prípade je typické spontánne vyhasnutie subverzívnej aktivity. Typické je váhanie medzi statusom rovesníka a žiaka a symbolický útok na status žiaka tým, že sa symbolicky potláča školský účel stoličky jej pošliapaním a vykladaním nôh a tým, že sa v závere spochybní záväznosť vyučovania opätovným spievaním.

Všetky tieto typy aktivít tak možno chápať ako formy „akcionistického spracovania diferencie“ medzi statusom rovesníka a statusom žiaka v rámci vlastnej liminálnej fázy (Wagner-Willi, 2005, s. 155). Aj keď tieto aktivity majú subverzívnu podobu, nejde o cielene deštruktívne aktivity, ale o prechodný adaptačný proces na podmienky budúceho sociálneho statusu. A tento poznatok má veľký význam pre interpretáciu správania detí v škole, najmä detských konfliktov. Väčšina učiteľov totiž chápe detské konflikty ako osobné alebo chápe branie vecí ako zámerný útok na osobné vlastníctvo s cieľom osobného prospechu. Vo vyššie uvedených prípadoch a v rámci etnologického interpretačného rámca to však nemusí byť pravda. Dané priestupky treba ponímať v širšom rámci adaptácie na sociálny status žiaka a teda ako zákonité reakcie na rolovú dezorientáciu v rámci liminálnej fázy, v ktorej sa deti po zazvonení nachádzajú, a ktorú spôsobuje režim školy s jeho striedaním fáz prestávok a fáz vyučovania. Ide teda o činnosti, ktoré nesúvisia s morálnym hodnotením správania ako zlé, ale sú často prirodzenou a nepotlačiteľnou súčasťou adaptácie dieťaťa na status žiaka. Treba si uvedomiť, že u väčšiny detí táto adaptácia nie je priamočiara, ale ju sprevádza pomerne dlhá liminálna fáza v rámci ktorej deti často nevedome využívajú vyššie uvedené symbolické stratégie správania.

Vzhľadom na konfliktný potenciál vlastnej prechodovej fázy je základnou intenciou školy minimalizovať jej dĺžku, a preto sa v školskom živote využívajú ďalšie signály záväznosti statusu žiaka. V rámci skúmanej školy sa napr. v rámci liminálnej fázy využívala dobrovoľná funkcia žiackeho dozoru. Tú plnili predovšetkým školsky konformní žiaci, ktorí mali po zazvonení dbať na poriadok v triede a zapisovať mená hlučných detí. V stratégiách ich činnosti sa však stávala markantnou rozporupnosť medzi rolou rovesníka a školského „agenta“, ktoré po zazvonení zastávali. Tá bola viditeľná najmä na stratégii zapisovania „hriešnikov“. Nevolili totiž stratégiu priameho zapisovania na tabuľu, ale nepriamu stratégiu zapisovania na lístočky, ktoré veľmi často skryli, odhodili, založili a pod. Medzistatus detí a nerozhodnuteľnosť statusu vo vlastnej liminálnej fáze sa teda premietli aj do činností ich dozoru. (Wagner-Willi, 2005, s. 139-141)

Ako ďalší signál záväznosti nového statusu využívajú školsky konformné deti procedúru zatvárania dverí triedy. Tie totiž v priebehu vlastnej liminálnej fázy zostávajú väčšinou pootvorené (ibid. 122), čím sa stáva možným prienik detí z iných tried do danej triedy, prípadne opustenie triedy, komunikácia na chodbe a pod. a komplikuje sa tak osvojenie statusu žiaka. Ako ukazuje M. Göhlich (2001), deti využívajú dvere triedy ako prerušovače kontextov rôznorodého charakteru, čo nevedome využívajú aj školsky konformné deti. Vzhľadom na vlastnú liminálnu fázu je zaujímavé, že veľmi častým úkazom v rámci nej je akési „pohrávanie sa“

s dverami, časté striedanie ich úplnej otvorenosti s čiastočnou s krátkymi fázami uzatvorenia, časté nakúkavie do priestorov chodby držiace pootvorené dvere, postávanie na prahu dverí a pod. (Göhlich, Wagner-Willi, 2001) Aj v polohe samotného materiálneho prahu triedy a v jeho využívaní je teda v rámci vlastnej liminálnej fázy pozorovateľná kontextová neurčitost' a zmätočnosť. A ani cieľavedomé zatváranie dverí triedy školsky konformnými deťmi nedokáže túto neurčitost' eliminovať. Taktiku signalizácie záväznosti nového statusu prostredníctvom zatvárania dverí triedy využívajú aj učitelia pri vstupe do triedy. Táto taktika býva niekedy umocňovaná upevnením určitých špecificky školských informácií na vnútornú stranu dverí. Tak napr. v jednom prípade bola na dverách upevnená tabuľka s pravidlami prijímania potravy v triede. (Wagner-Willi, 2005, s. 52) Tým sa po uzatvorení dverí zjaví symbolika záväznosti nového statusu.

Vstupom učiteľa/ky do triedy spravidla nastáva tretia fáza liminality a síce fáza pričlenenia, t.j. prijatia nového statusu a identifikovania sa s ním. Daný výskum však ukázal, že samotný vstup učiteľa/ky do triedy ešte nezaručuje stotožnenie sa s novým statusom. Ukázalo sa, že určitá časť detí neopúšťa neurčité prejavy typické pre vlastnú fázu liminality. Pričlenenie sa ukázalo ako závislé od špecifických rituálnych činností učiteľa, najmä činností diskurzívneho charakteru. Kľúčovým sa nestalo ani situovanie sa učiteľa pred tabuľu či za katedrou (Wagner-Willi, 2001, s. 242), ani demonštratívna manipulácia s typicky školským inštrumentárium ako sú zošit, krieda, tabuľa, spätný projektor a pod. (Wagner-Willi, 2005, s. 93) a ani konzultačná činnosť s jednotlivými žiakmi ohľadne úloh či zadaní. V rámci týchto situácií dochádzalo skôr k „predlžovaniu prahovej fázy prestávka – vyučovanie“ (ibid., 127-128). Dokazuje to aj skutočnosť, že v týchto situáciách bola zaznamenaná tendencia detí viesť s učiteľom neformálny dialóg alebo s ním vyjednávať o podmienkach vyučovania, napr. či by nemohli stráviť hodinu vonku alebo sa presadiť na iné miesto (ibid. 305-306). Ako kľúčové faktory začlenenia sa pritom v rámci výskumu na danej škole ukázalo zazvonenie na malom príručnom zvončeku, ktorý učitelia používali tak na začiatku vyučovania ako aj v priebehu vyučovacej hodiny, sprevádzané slovným zahájením hodiny. Príručný zvonček na rozdiel od klasického elektrického umožňuje adresné reagovanie na konkrétne dianie v triede a jeho špecifickú kontrolu. Slovné uvedenie hodiny pozostávalo najmä z frontálne adresovaného komunikačného rituálu pozdravu, ktorý spravidla začínal slovom „tak“, napr. „Tak, dobré ráno!“. Nasledovala monotónna odpoveď chórového charakteru. Podobne ako zazvonenie príručným zvončekom aj úvodný pozdrav s použitím slova „tak“ (ktoré učitelia využívali veľmi často) má za cieľ ukončiť prechod zo stavu rovesníka do stavu žiaka. Ide tak o typický začleňovací verbálny rituál založený na prevode mnohohlasnosti triedy do ritualizovaného, takmer jednohlasného chórového pozdravu. (ibid. 94-98) Samotná kontrola vyučovania už následne prebiehala prostredníctvom verbálnych taktík napomínania a trestania. Ako symbolicky bohaté integračné procedúry boli identifikované najmä poslanie žiaka za dvere, kde ide o „teatrálnu“ znovuiniciáciu prechodu dieťaťa zo stavu rovesníka do stavu žiaka prostredníctvom nariadeného prechodu transformačným prahom (dverami triedy) a špecifická reintegračná verbálna taktika učiteľa označená ako „neformálne súdne konanie“ (ibid. 226-234), v rámci ktorej sa analogicky súdnemu konaniu rekonštruovalo previnenie dieťaťa podľa schémy otvorenie konania – obvinenie – konfrontácia – dokazovanie prípadne výpovede svedkov – rozsudok – výkon rozsudku, čím sa iniciovalo jeho znovuzачlenenie do stavu žiaka.

Predmetný výskum tak prostredníctvom účastníckych pozorovaní, videografie a skupinových diskusií detailne opísal a dokumentárne interpretoval aspekty

prechodu dieťaťa zo stavu rovesníka do stavu žiaka v situácii prechodu z prestávky na vyučovanie. Ako jeden z mála výskumov, adekvátne etnologickej koncepcii liminality opísal daný proces ako fázový proces a poukázal najmä na špecifiká a význam vlastnej liminálnej fázy, čo je oproti tomu málu predchádzajúcich relevantných výskumov (napr. P. McLaren) nóvu. Dokumentárna interpretácia správania detí v rámci vlastnej liminálnej fázy prispela k adekvátnejšiemu chápaniu správania detí a detských konfliktov po skončení prestávky a k spochybneniu určitých učiteľských predsudkov o správaní detí (a najmä jeho motivácii) v daných situáciách.

## Záver

Skúmanie liminality v zmysle špecifického etnologicky fundovaného fenoménu sa v školskom kontexte ukazuje ako veľmi podnetné pole pedagogického výskumu prinášajúce jednak nové poznatky o školskej realite, no čo je azda ešte významnejšie, vnášajúce nový pohľad na správanie detí v špecifických školských situáciách, na fungovanie školskej organizácie a na re-identifikačné procesy, ktorými deti prechádzajú počas školského dňa. Ukazuje sa pritom, že byť žiakom je omnoho komplikovanejšia záležitosť ako si to bežne predstavujeme, a že dieťa sa žiakom nestáva automaticky vstupom do školy, do triedy či po zazvonení. Ide skôr o neustále preskúšavanie vlastnej sociálnej identity, skúmanie jej hraníc, o pomerne napätý proces potvrdzovania resp. potláčania jej aktuálnej podoby. Tento proces je iniciovaný rozličnými školskými fenoménmi či už diskurzívneho alebo nediskurzívneho charakteru, ktoré v rámci koncepcie liminality možno označiť ako „prahy“, a ktoré sa taktiež stávajú dôležitým poľom skúmania v rámci predmetného výskumu.

Problematika liminality v škole je v našich podmienkach neprebádanou záležitosťou, a preto pred slovenskou a českou pedagogikou stojí úloha, preskúmať jej špecifiká u nás. Vyššie uvedené poznatky mali predstaviť základný teoretický a možný metodologický rámec relevantného výskumného prístupu.

## Literatúra

- BOHNSACK, R. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 3. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, 1999.
- 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.
- GÖHLICH, M.; WAGNER-WILLI, M. School as a Ritual Institution. In *Pedagogy, Culture and Society*, 2001, vol. 9, no. 2, pp. 237-248.
- McLAREN, P. *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. 3<sup>rd</sup> ed. Lanham: Rowman & Littlefield, 1999.
- PANOFSKY, E. *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Odeon, 1981.
- TURNER, V. *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca: Cornell University Press, 1967.
- TURNER, V. *The Ritual Process: The Structure and Antistructure*. Chicago: Aldine, 1969.
- TURNER, V. Liminal to Liminoid in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbolology. In *Rice University Studies*, 1974, vol. 60, no. 3, pp. 50-92.

WAGNER-WILLI, M. Liminalität und soziales Drama: Die Ritualtheorie von Victor Turner. In WULF, CH.; GÖHLICH, M.; ZIRFAS, J. (Eds.). *Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim und München: Juventa, 2001, s. 227-251.

WAGNER-WILLI, M. *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.  
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Trnavská univerzita  
Priemyselná 4  
918 43 Trnava  
e-mail: [okascak@truni.sk](mailto:okascak@truni.sk)