

Proces socializácie a výchova v škole

Peter Ondrejko

Abstrakt: Stávanie sa spoločenskou bytosťou nie je len otázkou výchovy a vzdelávania, je to proces socializácie, „učenie sa v spoločenských podmienkach“, proces vzniku a vývinu osobnosti vo vzájomnej závislosti od spoločensky sprostredkovaného sociálneho a materiálneho okolia. Teória socializácie v škole musí vysvetliť, ako sa spája reprodukcia spoločenského systému s vývinom osobnosti jednotlivca a súčasne musí vysvetliť, ako môžu spolu fungovať kritický vývin subjektu a spoločenské zmeny. Významnú súčasť výchovy a vzdelávania predstavuje i utváranie identity žiakov. Bez vzniku identity „môjho ja“ nemožno hovoriť ani o autoregulácii.

Kľúčové slová: socializácia, výchova, vzdelávanie, identita, interakcionalizmus

1 ÚVOD

Tento príspevok nie je o Durkheimovi, ani o Schützovi, Maslowovi, ani o Parsonsovi. Bude iba nadväzovať na ich myšlienky, osobitne na myšlienky Durkheima, ktoré sú po 100 rokoch stále aktuálne. Vo svojich povestných prednáškach o pedagogike v Bordeaux (1896) si postavil otázku, ako je možné, že „...individuum popritom, čo sa stáva čoraz autonómnejšou bytosťou, sa súčasne stáva čoraz viac závislou na spoločnosti?“ (Durkheim, 1977, 78). Stávanie sa spoločenskou bytosťou nie je len otázkou výchovy a vzdelávania, je to proces socializácie, ktorý na Slovensku Anton Jurovský ešte v r. 1973 – 1974 nazval „učenie sa v spoločenských podmienkach“. K otázkam socializácie sa vraciame vlastne neustále aj v podobe nadobúdania sociálneho a kultúrneho kapitálu. Socializácia je jedným z „mechanizmov“ spoločnosti, napriek postmoderným genealogickým a antiuniverzalistickým výhradám¹ (predovšetkým v sociológii²), ale vraciame sa osobitne i k otázkam reciprocitu vzťahov mládeže a konkrétnych mladých ľudí a súčasnej spoločnosti. Najmä postmoderné teórie, teórie rizikovej spoločnosti, i celá interpretatívna paradigma v sociológii výchovy aj v sociálnej práci upozorňujú tak na *opustenosť mládeže*³, ako i na jej ponechávanie svojmu osudu v nechránenom priestore spoločnosti, bez relatívne stabilnejších hodnôt a noriem. Práve pedagogika, osobitne sociálna pedagogika sa nezaobíde bez reflexie celoživotného procesu človeka, ktorým je stávanie sa sociálnou bytosťou, počínajúc narodením, až do staroby a ukončením života. Socializácia je však aj

¹ Presvedčenie, že neexistuje jednotné morálne univerzum, platí iba pluralita práva a hodnotový relativizmus.

² V rozpore s kontinuitou vývoja spoločnosti sú Foucaultovo antiuniverzalistické názory na diskontinuitu dejín, názory na „skutočnú“ históriu, ktorá nie je nominalistická, a je udalostná. Foucault pokladá za nevyhnutné hľadať pri každej udalosti resp. výpovedi o nej špecifické podmienky jej vzniku, existencie, transformácie a rozptylu. Súhrn týchto podmienok nazýva epistémou. Foucaultova archeológia a genealógia dospievajú k principiálnej nemožnosti usporadúvať a hierarchizovať dejiny, pričom sa otvorene stavia na stranu diskontinuitných, lokálnych, diskvalifikovaných a nelegitímnych foriem vedenia (Foucault, 1969; Buraj, 2000).

³ Osobitne inšpirujúce sú myšlienky Alfréda Schütza o „zabudnutom človeku“ v sociálnych vedách, ako i fenomenologický výklad sociality a sociálna, ktorých základ spočíva vo vzťahu „ja“ k „ty“, konštitúcii zmyslu alter ego (druhé ja), kde vcítenie sa a Fremdverstehen (rozumenie druhému) možno pokladať za súčasť priebehu procesu socializácie. Podrobnejšie pozri aj Geertz (1973). „Schützovská sociálna veda“ sa tak stáva inšpiromatom i v teóriách socializácie a čaká na svoje podrobnejšie rozpracovanie, ktorého sa čiastočne dočkala v skvelej práci Dilbar Alijevovej *Príspevok Alfréda Schütza k sociologickej teórii*.

procesom vzniku a vývinu osobnosti vo vzájomnej závislosti od spoločensky sprostredkovaného sociálneho a materiálneho okolia (Ondrejkovič, 1997, 53 – 54). Keď opomenieme Foucaultovo búranie zaužívaných predstáv o identite, chápaní vlastného „ja“, ktoré sú skôr spoločenskou konštrukciou reality, než nazeraním na jednotlivca ako na autonómny karteziánsky subjekt, znamená to teda, že socializácia bezprostredne súvisí s celým komplexom životných podmienok ako celkom, ktoré majú vplyv na vývin subjektu. V tejto súvislosti už jeden z velikánov psychológie 20. storočia Maslow upozornil na to, že tak existenciálni filozofi, ako aj freudovci, existenciálni terapeuti, rogersovci a psychológovia osobného rastu „...príliš psychologizujú a primálo sociologizujú. Znamená to, že nedostatočne zdôrazňujú vo svojom systematickom myslení veľkú silu autonómnych sociálnych a environmentálnych determinánt ...mimo jednotlivca,... ich bezmocnosti pri týchto vplyvoch“ (Maslow, 2001, 44). Mladý človek – aktér procesu socializácie, sa ocitáva vlastne v štruktúre sociálnej reality v úlohe *cudzinca*. Sociálna realita, hodnoty, normy, sociálne roly, postoje a vzorce správania, príp. kultúra sa ešte nestali integrálnou súčasťou jeho biografie. V zmysle Schützovej teórie *Lebensweltu* by sme mohli povedať, že je „človekom bez histórie“ (Schütz, 1971, 96). Preto nielenže nie je schopný integrovať svoju typizáciu do koherentného systému referenčnej skupiny, do ktorej by najradšej (a čím skôr) patrila, ale nemôže sa spoľahnúť ani na očakávania zo strany príslušnej skupiny, v dôsledku nedostatku svojich predchádzajúcich sociálnych skúseností (*stock of knowledge at hand, Wissensvorrat*). Jeho správanie sa stáva skôr dobrodružstvom, príp. experimentom. Táto skutočnosť iba dokazuje význam sociálnych determinánt, ich nadosobnú silu, ale aj bezmocnosť človeka a súčasne aj to, akú veľkú pravdu má Maslow, keď zdôrazňuje veľkosť omylov, ktorých sa dopúšťame pri jednostrannom psychologizovaní.

Socializácia je i procesom, prostredníctvom ktorého sa subjekt stáva schopným sociálneho (morálneho) konania. Teda konania, v ktorom už regulujú jeho správanie isté hodnoty, normy a vzorce správania. Ide o správanie, ktoré sa manifestuje v jeho vzťahoch s jednotlivcami, spoločenskými skupinami i celou spoločnosťou. Je to správanie, v ktorom dokáže rozlišovať dobro a zlo, ako i následky svojho správania. Keď si mládež v procese socializácie osvojuje také hodnoty a normy, prostredníctvom ktorých nie je schopná sociálneho (morálneho) správania, dochádza neraz k odhaľovaniu súčasného neradostného stavu spoločnosti. Tento stav spočíva i podľa mnohých sociológov a filozofov v kríze hodnôt a noriem, v nenaplnenej ľudskej túžbe po transcencii, spočíva v pocitoch životnej úzkosti, ktorá vyplýva z nestability všetkého okolo nás, ale aj v nevyhnutnosti ustavičnej voľby, ktorej tiaž človek nedokáže uniesť. Podľa mnohých je to spoločnosť, ktorá technologickou racionalitou iba zakrýva nudu a prázdnotu súčasného človeka, zbaveného viery, naplneného pocitmi bezmocnosti, ale i viny, spoločnosť, v ktorej vyhasínajú citové väzby k blízkym, vyhasínajú aj vyššie emócie, ubúda emocionálna inteligencia „Rôzne veky mali svoje vzory: svätec, hrdina, gentleman, rytier, mystik a pod.“ Toho všetkého sa naša doba vzdala. Miesto toho zostal „prispôsobený človek bez problémov, veľmi bledá a pochybná náhrada“ – uvádza Maslow v jednej zo svojich početných publikácií (Maslow, 2001). Iba existencialistické štúdium autentického človeka a autentického života pomáha vrhnúť túto všeobecnú faloš, toto žitie ilúziou a strachom do ostrého svetla, v ktorom sa jasne javí ako choroba, hoci je masovo rozšírená (Maslow, 2001, s. 47). Ešte vážnejší je však problém, keď si v procese socializácie mládež osvojuje tieto „jednorozmerné“ hodnoty a normy bez toho, aby ich podrobila kritickej reflexii, oddáva sa priemernosti, „ľahkosti bytia“, alebo násiliu, ktorým často rieši svoj protest a neschopnosť vlastnej autentickkej existencie (Heidegger, Marcuse, Sartre a i.). Je to stav, kedy to, čo nazývame „normálnym“, je v skutočnosti maslowovská „psychopatológia priemeru“, tak široko rozšírená, že si to bežne ani neuvedomujeme.

Udalosti v septembri 2001, ktoré súviseli s teroristickým náletom a zničením World Trade Center – obchodného centra v New Yorku, nás na jednej strane konfrontovali s narastaním násillia na tejto planéte, ktoré sa stáva svetovým globálnym fenoménom, no súčasne znova s neobyčajnou naliehavosťou otvorili otázku liberálnych hodnôt, významu blahobytu, „konzumnej kultúry“ a ich pomeru k tradíciám, religiozite a duchovnému životu a hodnotám stredných spoločenských vrstiev, pre ktorých je príznačná multikultúrna tolerancia, teda k hodnotám, ktoré zohrávajú v procese socializácie kľúčové postavenie. Objavila sa otázka, čo máme vlastne obhajovať, aké hodnoty „nášho modelu“

spoločnosti a spôsobu života vo vzťahu k islamistickým teroristom? „Čo je dôležité pre ľudí medzi Aténami a Lisabonom, medzi Berlínom a New Yorkom, okrem práce, chleba, pôžitku a komfortu?“ – pýta sa časopis Der Spiegel v článku nazvanom *Viera neveriacich, alebo aké sú hodnoty Západu?* (Mohr, Saltzwedel, Schmitter & Schreiber, 2001, s. 56). Je to demokracia? Zaiste. Ale aj viera v Boha? A pre tých, ktorí ho hľadajú alebo pochybujú o jeho existencii, nezostáva už skutočne nič, len blahobyť, peniaze, majetok a duchovné prázdno? Nestávajú sa tak peniaze jedinou vierou, čo môže byť vo svojich dôsledkoch nebezpečnejšie ako náboženský fundamentalizmus? – pýta sa známy spisovateľ Peter Handke na svetovom diskusnom fóre v Berlíne.

Socializácia je i procesom konštrukcie reality prostredníctvom spoločensky sprostredkovaného sociálneho a materiálneho okolia, ktorú si jednotlivec osvojuje v podobe internalizovaných hodnôt, noriem a porozumenia kultúre, a ktoré štruktúrujú jeho konanie. Toto konanie iste ovplyvňuje nemálo faktorov, nazdávame sa, že výchova a vzdelávanie významne ovplyvňujú konanie, najmä ako súčasti sociálnych nerovností (pochopiteľne podmienených aj inými faktormi), čo podľa teórie Bella (1985) predstavuje neustále narastajúci trend. Otázkou je, aký je ten svet života (Lebenswelt), ktorého hodnoty a normy si človek osvojuje: tu má sociológia veľký dlh, syntetizovať svoje čiastkové poznatky do podoby celostného obrazu ako zrkadla, ktoré by mohla nastaviť spoločnosti. Zastávame názor, podľa ktorého štruktúru sociálneho konania silne poznačujú aj intergeneračné vzorce mobility, ovplyvnené jestvujúcim systémom výchovy a vzdelávania. Mohli by sme sa preto pýtať, do akej miery môžeme vzdelanie a vzdelávanie aplikovať pre vysvetlenie sociálneho konania.

Za činitele, ktoré sprostredkovávajú tento zložitý proces socializácie budeme pokladať tzv. *socializačné činitele* (tabuľka 1), z ktorých nie všetky sa podieľajú rovnakou intenzitou a rovnakým spôsobom na procese socializácie.

Tabuľka 1
Socializačné činitele

ROVINA	PRÍKLADY KOMPONENTOV
1. SPOLOČNOSŤ AKO CELOK	Štruktúry ekonomické, politické, kultúrne, príp. etnické;
2. INŠTITÚCIE	Pracovisko, masmédiá, školy, univerzity, armáda, cirkev;
3. INTERAKCIE A ČINNOSTI	Vzťahy rodičia – dieťa, školské vyučovanie, komunikácie medzi rovesníkmi, priateľmi, príbuznými;
4. SUBJEKT	Skúsenostné vzory, postoje, vedomosti a poznatky, emocionálne štruktúry, kognitívne schopnosti ap.

Narastajúce odhierarchizovanie a klesajúca diferenciacia vzťahov v rodine a narastajúce vzdelávacie a mobilitné nároky spôsobujú čoraz väčšiu priepustnosť, ba prekrývanie medzi jednotlivými segmentmi socializácie. Popri rodine, ktorá od čias S. Freuda a T. Parsonsa stála v centre vysvetľovania genézy osobnosti, nadobúdajú čoraz väčší význam škola a pracovisko, ako i neformálne zoskupenia, osobitne rovesnícke skupiny, predovšetkým mládeže. Celkom mimoriadny význam nadobúda svojím socializačným vplyvom neustále expandujúci zábavný priemysel, sprostredkujúci obraz sveta, ktorý často nadobúda podobu virtuálnej reality. Najväčšiu zásluhu na tom majú najmä masovokomunikačné prostriedky, vplyvom ktorých sa tradičné vzorce správania, roly v rodine a povolání stávajú čoraz hmlistejšími a nejasnejšími.

Nové prúdy v sociológii, psychológii, sociálnej pedagogike, sociálnej antropológii a filozofii vytvárajú čoraz silnejší tlak, ktorý vyúsťuje do snahy skúmať spoločnosť i človeka v nej, v jeho skutočnom, *sociálnom a kultúrnom* prostredí. Toto skúmanie ale nemôže vychádzať z mylnej predstavy, podľa ktorej jediným, čo môže byť podrobené empirickému výskumu je to, čo je opakovateľné, merateľné, medzi čím jestvujú viac či menej kauzálne vzťahy, udalosti, ktoré sú spájané množstvom zákonov

a zákonitostí, čo je možné napriek ich zložitosti a komplexnosti preskúmať, a to spôsobom, ktorý sa používa v prírodných, osobitne vo fyzikálnych vedách, v anorganickej chémii a Newtonovskej mechanike. V takomto postupe sa skúmanie sústreďuje na matematické zákony, štatistické korelácie a kontingencie, najmä medzi situačným podnetom a situačnou odpoveďou. Všetko, čo predstavuje komplikácie, sa zo skúmania preto spravidla následne vylučuje ako interferujúce s úsilím empirickej vedy. Je teda otázkou, aké miesto zaujíma biologická a telesná determinovanosť človeka v procese socializácie, aká je sila diskurzu (pri všetkej diverzite jeho definícií)⁴ ako vzťahu medzi udalosťami a ich významom v procese socializácie. Toto konštatovanie znamená priam výzvu k vzdáľovaniu sa spoločenských vied od metodológie prírodných vied, k aplikácii iných výskumných postupov, príznačných pre prírodné vedy, v ktorých spravidla prevláda jednostranná kauzalita. Mohli by sme povedať, že sociálne vedy by mali prestať napodobňovať metodológiu prírodných vied. Toto vzdáľovanie sa v metódach však neznamená vzdáľovanie sa od prírodných vied, a teda nemusí znamenať ani narastanie priepasti medzi nimi. V skúmaní socializačných procesov by to malo znamenať pokus o odhaľovanie nedeterministických pravidielností, dialektických súvislostí, teda diskurzu v danom spoločensktve, komunite. Tu bude nevyhnutné vychádzať z toho, že ak sa význam sociálneho prostredia vytvára v každodennom diskurze a tento význam nie je produktom kontinuálneho vývoja spoločenskej substancie, potom možno proces socializácie výskumne postihovať p r i a m o , t. j. nie iba prostredníctvom hypoteticko-deduktívnych modelov a testovaním deduktívne odvodených hypotéz (z týchto modelov), čo je charakteristické pre kvantitatívne metódy výskumu. Výskum socializácie bude potom môcť byť štúdiom utvárania siete významov, ktoré si človek sám usporadúva (Geertz, 1973; Plichtová 2001, s. 22) a to tak priamo, ako aj prostredníctvom odvodzovania a následne testovania hypotéz. Budeme preto socializáciu charakterizovať ako proces, ktorý sa významove odohráva v troch rovinách:

Školy ako inštitúcie sú poverované pedagogickými úlohami, ktoré všeobecne nazývame výchovnovzdelávacím systémom. Tu neprebíha socializácia akoby pomimo, je doslova plánovaná ako hlavné poslanie – príprava mladého človeka pre život v spoločnosti. Výchovnovzdelávacie systémy prešli za obdobie cca 200 rokov svojej existencie zložitým vývinom, až dospeli do štádia, kedy sa stali vysoko komplexnými, významne ovplyvňujúcimi, ba neraz až podmieňujúcimi životné dráhy a perspektívy človeka. Škola sa stala jednou z najväčších verejných inštitúcií spoločnosti. Ako spoločenská inštitúcia je charakteristická jednotou noriem, formalizovaných rolových očakávaní a materiálnych podmienok. Školy zamestnávajú špeciálne pripravených pracovníkov, ktorí vykonávajú pedagogickú prácu ako svoje povolanie. Sú to učitelia a vychovávatelia, ktorí ako pracovníci špecializovanej spoločenskej inštitúcie so socializačnou funkciou majú osobitné miesto vo vzťahu k štátu, spoločnosti, jej normám a hodnotám, keďže pripravujú deti a mládež pre život v spoločnosti. Ich povinnosťou je okrem iného orientovať svoje výchovnovzdelávacie pôsobenie tak metodicky, ako aj obsahovo na spoločenské ciele, formulované v učebných plánoch. Možno povedať, že škola ako spoločenská inštitúcia má pedagogickú prácu a s ňou súvisiace úlohy zabudovanú vo všetkých svojich organizačných štruktúrach, čo býva nezriedka terčom kritiky, ako byrokratické určovanie úloh a poslania školy zvonka. Keď si však uvedomíme, že len na území Slovenskej republiky denne navšte -

⁴ Diskurz v užšom slova zmysle (nie striktno vo význame, ako ho používa Foucault) býva chápaný ako konkrétne vedenie. Ricoeur prízvukuje, že diskurz je vzťahom medzi udalosťou a významom. Je typický pre určitú epistému, t. j. epochu, pre ktorú je príznačné určité vedenie, vrátane postupov a súboru pravidiel, ktoré sú v tejto epoche „akoby“ predpisované autorom diel, ktorí v danej epoche pôsobia. Vo význame, v akom diskurz používa Foucault, nemáme do činenia iba s ďalším slovom, ale činom, praktikou, ktoré vytvárajú nové vzťahy, vrátane vzťahov mocenských a nové druhy vedenia. Diskurz jestvuje vo vnútri inštitúcií a sociálnych skupín, spoluvytvára ich a je viazaný špeciálnymi druhmi vedenia. Pripomenieme, že diskurzy môžeme rozdeliť podľa jednotlivých sociálnych sfér (napr. mediálny, politický, pedagogický ako vedecký) alebo na základe užšie špecifikovanej témy (napr. diskurz školského úspechu, autority učiteľa u M. Strouhala a i.). V rámci diskurzov vzhľadom na ideológiu, ktorú reprezentujú, môžeme rozlíšiť diskurzy dominantné a alternatívne (napr. pedagogika a edukológia). Tiež je možné triediť diskurzy na základe rovin: diskurzy a metadiskurzy (t. j. diskurzy o diskurzoch, diskurzy „druhého rádu“).

vuje materské, základné a stredné školy cca 1 174 000 žiakov, ktorých vyučuje cca 95 000 učiteľov a výchovných pracovníkov, je celkom jednoznačné, že kontinuálne výchovnovzdelávacie činnosti takéhoto veľkého rozsahu nemôžu zostať bez rozsiahleho organizačného zabezpečenia, vrátane príslušného nepedagogického aparátu. To súčasne umožňuje v praxi spoločenskú kontrolu a politické ovplyvňovanie⁵.

Pozrime sa teraz na niekoľko otázok. Prvú z nich by sme mohli formulovať nasledovne: Aká forma riadeného a normovaného ovplyvňovania osobnosti sa v škole uskutočňuje naozaj? Možno pritom zaznamenať rozdiely v závislosti na rôznych formách školského vzdelávania? Uvedené otázky sa týkajú roviny interakcie a osobnosti.

Ďalej by sme sa mohli pýtať, aké sú väzby medzi inštitucionalizovaným procesom socializácie, ktorého predstaviteľom je škola a požiadavkami, ktoré kladie spoločenský systém na proces socializácie. Takto stavané otázky predstavujú funkcionalistickú rovinu našich úvah.

Na uvedené skupiny problémov by mala dať odpoveď teória socializácie v škole. Musí vysvetliť, ako sa spája reprodukcia spoločenského systému s vývinom osobnosti jednotlivca a súčasne musí vysvetliť, ako môžu spolu fungovať kritický vývin subjektu a spoločenské zmeny⁶.

NÁVŠTEVNÍK ŠKOLY (ŽIAK, ŠTUDENT) AKO NOSIČ ROL

Z hľadiska funkcionalisticko-štrukturalnej teórie zohráva proces socializácie stabilizačnú funkciu v spoločnosti. Dospievajúca mladá generácia sa má stať životaschopnou v spoločnosti tým, že preberie roly, ktoré jej spoločnosť prisudzuje. Pre prípad, že sa tak v škole nestane, k osvojeniu si rol nedôjde a dôjde k odchýlke voči očakávanému správaniu, nastupujú mechanizmy sociálnej kontroly, akými sú napr. orgány starostlivosti o mládež, polícia, súdnictvo a pod. Podľa Mayntzovej, keďže socializácia a sociálna kontrola podmieňujú cestu k integrácii a stabilizácii sociálneho systému, socializácia a sociálna kontrola sa stávajú základnými funkcionálnymi procesmi. (Podľa Parsonsa dokonca celá socializácia spočíva v „získavaní takej orientácie, ktorá je pre uspokojivé rolové konanie žiaduca“.) Cieľom procesu socializácie sa tak stáva kompetentné a stabilizujúce rolové správanie. Súčasne sa stávajú sociálne vzorce rolového správania komunikatívnym prostredím, v ktorom sa socializácia uskutočňuje. Kým špecifické formy rolového správania (v zmysle techník správania a konania) sa žiaci v škole ľahko naučia, a tým získajú schopnosť ich aplikácie v konkrétnych situáciách, všeobecné orientácie správania sa musia zakotvovať v osobnosti hlbšie. Schopnosť rolového správania sa teda získava v procese socializácie predovšetkým osvojovaním všeobecnejšej, pre mnohé roly dôležitejšej základnej orientácie. Parsons hovorí v tejto súvislosti o hodnotových vzoroch ako o *univerzalistickej orientácii*. V tom spočíva podľa Parsonsa relatívna stabilita hodnotového systému spoločnosti. Naproti tomu v rodine a ďalších súkromných kontextoch prevláda skôr opačná hodnotová orientácia – oveľa afektívnejšie sfarbená, menej stála a taká, v ktorej je príznačné, že nestojí v jej popredí princíp výkonnosti. Takúto hodnotovú orientáciu označuje Parsons ako *partikularistickú*.

⁵ Otázkam apolitickosti školy a politických vplyvov na výchovu a vzdelávanie sa venovalo nemálo času a priestoru v období po roku 1989. Autori najrôznejších úvah podliehali ilúziám, podľa ktorých je možné výchovnovzdelávacie inštitúcie spoločnosti „uchrániť“ spod politických vplyvov (napr. staršie výsledky práce komisie známe ako Duch školy, In: *Jednotná škola*, 3, 1990, kriticky k tomu pozri Ondrejko, P. (1990). Pripomienky k modernizácii čs. školstva a k návrhu všeobecných zásad budúceho čs. školstva *Duch školy. Pedagogická revue*, 2, 150 – 155). Oveľa triezvejšie z hľadiska systémového riešia otázku vzťahu výchovnovzdelávacej sústavy a spoločnosti, vrátane politických vplyvov autori projektu Konštantín (*Projekt Konštantín*, MŠMŠ SR, Bratislava, 1994 a novšie). V nemeckej literatúre sú z tejto oblasti známe viaceré práce H. G. Rolffa, z posledných najmä Rolff, H. G. (1992). *Die Schule als besondere soziale Organisation*, In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 306 – 324. Z najnovších slovenských pokusov pozri práce Kaščáka a Pupalu.

⁶ Otázkami teórií socializácie v sociológii výchovy sa zaoberá Ondrejko (2004), Strouhal (2010), Prokop (1998) a i.

Z hľadiska socializácie možno nastoliť otázku, ako sa môže stať, že dieťa, ktoré vyrastá v partikularistických hodnotách rodiny si úspešne dokáže osvojiť univerzalistické hodnoty spoločnosti?

Na uvedených teoretických základoch spočívajú štrukturálno-funkcionalistické teórie školy ako socializačnej inštitúcie. Najčastejšie sa objavujú v anglickej a americkej literatúre, počínajúc 40-tymi rokmi tohto storočia. V r. 1959 uverejňuje Parsons svoju „Školskú triedu ako sociálny systém“, ktorá je považovaná za klasiku teórie školskej socializácie. Parsons sa v nej pýta, akú funkciu plní škola v americkej spoločnosti. Vychádza z priemyselnej spoločnosti, ktorá je organizovaná na základe delby práce. Jej kultúrny systém je určený prostredníctvom univerzalistickej hodnotovej orientácie. V tejto spoločnosti jestvuje vybudovaný verejný vzdelávací systém, ktorého jadrom je inštitúcia školy. Školu povinne navštevujú všetci v období detstva a dospelovania. Centrálnym miestom školskej socializácie je trieda. Súčasne s analýzou štruktúry školy ju charakterizuje ako subsystém spoločenského supersystému. Táto štruktúra je východiskom jeho funkcionálnej analýzy. Jeho záujem spočíva v dokazovaní príspevku školy pri integrácii dospelujúcich do spoločnosti, a tým aj príspevku školy k zvyšovaniu stability systému. Parsons identifikuje pritom dve funkcie školy vo vyspelej spoločnosti: socializácia a selekcia.

Socializačná funkcia školy spočíva v zvnútornení všeobecných rolových očakávaní. Škola má i úlohu rozdeľovať dospelujúcich na rozličné zamestnanecké (povolanecké) pozície. Má uskutočňovať selekciu ľudských zdrojov adekvátne systému rol dospelých. Táto funkcia býva označovaná ako alokačná alebo selekčná funkcia školy. Obe funkcie sú komplementárne, ktoré v každodennom živote školy nemožno často od seba ani oddeliť. Analýzou interných procesov, prebiehajúcich v škole, dospieva Parsons k názoru, podľa ktorého je jednotkou sociálneho systému v škole trieda. Učitelia a žiaci tvoria podsystémy sociálneho systému triedy. Zdôrazňuje rozdiel medzi spoločenskou rolou učiteľky v škole a matky v rodine. Školský rok je dostatočne dlhý na to, aby sa vybudovali vzťahy medzi žiakmi a jednotlivými učiteľmi. Nie však dost dlhý na to, aby došlo ku kryštalizácii vyslovene partikulárneho vzťahu. Žiak si tak osvojuje (internalizuje) skôr svoj vzťah k role učiteľa, ako k jeho individuálnej osobnosti, na rozdiel od osvojovania si vzťahu dieťa – rodič v rodine, kde dochádza k osvojeniu si vzťahu k individuálnej osobnosti rodiča.

Tento proces socializácie ako zvnútornenie rol je spojený takmer od prvých dní pobytu v škole so systematickým a kontinuálnym hodnotením výkonu žiaka, ktorý podáva v škole. Učitelia známkujú a hodnotia, chvália a kritizujú, odmeňujú a trestajú. Tento proces hodnotenia vedie k vnútornej diferenciacii v školskej triede na dobrých a menej dobrých žiakov. Týmto spôsobom sa žiaci učia, ako je možné získať v skupine status a ako je možné ho obhajovať. Takáto diferenciacia je nevyhnutná, lebo škola je aj inštitúcia so selektívnou funkciou a potrebuje tvoriť selekčnú bázu pre pridelovanie budúceho spoločenského statusu.

Parsonsovu štrukturálno-funkcionalistickú socializačnú teóriu podrobili masívnej kritike mnohí autori. Jeho teória však bola nielen kritizovaná, ale súčasne aj ďalej rozvíjaná (Fend 1973; Dreeben 1980). V súčasnosti najmä Jeffrey Alexander (2008), profesor sociológie na Yale University, sa v teóriách neofunkcionalizmu pokúša deficity vytýkané Parsonsovi kompenzovať nadväzovaním na iných klasikov, ako napr. na Richarda Müncha, ako aj stávaním nových otázok. Analytický postup, ktorý aplikoval, je vhodný tak pre mikro- ako aj pre sociálne makroprocesy (personality, cultural system and social system = action, t. j. interpretation/strategization). Nie je ťažké u Alexandra rozoznať 3 systémy, s ktorými pracuje i Parsons (osobnosť, kultúrny a sociálny systém). No kým v Parsonsovom štrukturálnom funkcionalizme napr. žiak ako aktér je celkom v pozadí, Alexander prekonáva dichotómiu mikro- a makroroviny. Jeho nespornou zásluhou je úsilie problémy nielen vysvetľovať, ale aj im porozumieť⁷.

⁷ Podrobnejšie pozri o tom Ondrejkovič, P., Majerčíková, J. 2012.

SOCIALIZÁCIA V ŠKOLE Z POHLÁDU TEÓRIE INTERAKCIE

V škole nejde vždy iba o výchovu a vzdelávanie, ale súčasne aj o spoločenskú reprodukciu, o výber a selekciu, orientáciu správania. Už štruktúralno-funkcionálna teória socializácie ukázala na to, aký silný je vplyv spoločnosti, aké významné sú jej požiadavky. Pritom jej ťažisko spočíva v analýze vzťahov medzi systémami rol a globálnou spoločnosťou. Analýza individuálnych foriem správania zostávala skôr v pozadí.

Pri teóriách socializácie z pohľadu interakcie je ťažisko položené inde. Vzťahy medzi inštitúciami a globálnou spoločnosťou sa síce pokladajú za významné, ale nie sú v centre pozornosti. Táto sa koncentruje oveľa viac na mikrosociálnu oblasť, a síce na interakciu medzi subjektmi. Kým štruktúralno-funkcionalistické teórie nazerajú na školu z perspektívy diváka zvonka, interakcionistické teórie analyzujú problémy socializácie v škole ako zúčastnení. Znamená to, že východiskom sa stáva nie funkcia školy v globálnej spoločnosti, ale každodenné interakcie medzi žiakmi a učiteľmi. Analyzuje sa proces tvorby identity a škola ako inštitúcia je podrobovaná kritike. Osobitné miesto zaujíma pritom symbolický interakcionizmus Georga Herberta Meada (1863 – 1931) a Ervína Goffmana (v publikáciách r. 1967 až 1971). V Spolkovej republike Nemecko sa stretávame s takýmito teóriami koncom 60-tych rokov u J. Habermasa, Krappmanna, Mollenhauera a Brumlika, ktorí rozvíjajú interakcionistické koncepcie i v pedagogike.

Symbolický interakcionizmus v zásade sleduje proces komunikácie medzi subjektmi ako spoločenský proces, v ktorom sa vyvíja identita. Najvýznamnejšie sú pritom dve skutočnosti:

1. jednotlivec disponuje spoločným systémom symbolov (reč) ako ostatní, čo umožňuje vzájomné dorozumievanie sa (úmyselne sa na tomto mieste vyhýbame použitiu termínu komunikácie alebo interakcie, nakoľko nie je jednoznačne jasné, či ich možno používať ako identické kategórie, resp. aký je rozdiel medzi nimi);
2. jednotlivec je konfrontovaný s očakávaním stabilizovaného správania, ktoré je naňho nasmerované zo strany toho, s kým sa dorozumieva.

Základným pojmom týchto teórií je interakcia. Znamená vzájomné branie zreteľa aktérov prostredníctvom očakávaného správania vo vlastnom správaní. Termín interakcia je súčasne jedným z ústredných pojmov súčasnej sociológie. Je základom nadviazania sociálneho kontaktu. Vo všeobecnosti možno povedať, že nikto sa nemôže vzdať minimálne všeobecnej interakcie, lebo sa vystavuje nebezpečenstvu, že si nedokáže vybudovať vlastnú identitu.

ŠKOLSKÁ SOCIALIZÁCIA A JEJ ŠTRUKTÚRA

V škole sa uskutočňuje komunikácia zámerne, pravidelne a dlhodobo. Jej obsah a formy sú v značnej miere dopredu inštitucionálne stanovené. V tomto zmysle je aj značne obmedzená možnosť ich podstatnejšieho ovplyvnenia zo strany účastníkov, osobitne žiakov. Tak napríklad nie je možné sa vzájomne dohodnúť na neúčasti na vyučovaní, na inej klasifikácii a pod. To, čo nazýva Habermas rigiditou, represívnosťou a sociálnou kontrolou, to v procese školskej komunikácie zohráva významnú úlohu. Dôsledkom uvedeného charakteru komunikačného procesu v škole je oveľa väčší počet „deviantov“ medzi školákmi, ako by sme sa nazdávali.

Interakcionistické analýzy inštitúcie vychádzajú z vnútorného pohľadu ich samotných účastníkov. Treba odpovedať na otázku, ako vychádza v ústrety inštitucionálny aparát aktérom interakcie v inštitúcii (škole). Čo sa v škole ako inštitúcii umožňuje, čo sa vyžaduje a čo sa vynucuje? Ak posudzujeme dianie v škole z tejto perspektívy, treba poukázať na to, že komunikácia sa uskutočňuje prevažne formalizovaným spôsobom vyučovania. Keďže škola je zameraná predovšetkým na sprostredkovávanie poznatkov, zručností a prípravy na konanie (napr. v určitej profesii), zaujíma v škole vyučovanie dominantné postavenie. Zaberá najviac času počas prítomnosti žiaka (študenta) v škole a v porovnaní s ostatnými aktivitami je vyučovanie považované za najdôležitejšie. Komunikácia vo vyučovaní je

poznačená z interakcionistického hľadiska niekoľkými dominantnými a pritom inštitucionálne danými znakmi. Sú to:

- a. hierarchia
- b. donucovanie
- c. výkony
- d. konkurencia.

Účasť na vyučovaní nie je dobrovoľná ani pre žiakov (študentov), ani pre vyučujúcich. Pre žiakov napríklad platí aj školopovinnosť a s ňou spojená možnosť použitia sankcií zo strany inštitúcií. Žiak je tak nútený zúčastňovať sa na vyučovaní aj vtedy, ak o to vôbec subjektívne nemá záujem. Práve z tejto pozície pracovníka školy ako donucovacej inštitúcie má učiteľ oproti žiakovi neporovnateľne vyššiu definičnú moc – učiteľia môžu presadiť svoju interpretáciu príslušnej roly a výklad významu konkrétnej situácie, môžu udeľovať príkazy, ktorých neplnenie sa sankcionuje (napr. nevykonaná domáca úloha). V úzkej spojitosti s tým je tu na druhej strane ekonomika komunikácie – treba postupovať tak, aby učiteľ dokázal v predpísanom vymedzenom časovom limite „prebrať látku“ (učivo). Konanie žiakov (študentov), ktoré nie je zamerané na zvládnutie učiva, je považované spravidla takmer vždy za neželateľné, takže vyučujúci sa všeobecne usiluje takémuto správaniu zabrániť, alebo ho potlačiť. Učiteľom pripadá úloha predkladať žiakom ako svojim interakčným partnerom inštitucionálne definované požiadavky a v nutných prípadoch ich presadzovať. Podľa teórie interakcie žiaci majú za týchto podmienok len obmedzené možnosti prichádzať s vlastnou interpretáciou svojej roly a s vlastnou predstavou utvárania svojej identity.

V interakcionistických analýzach sa poukazuje na to, že „vyučovacia“ komunikácia je v zásade orientovaná na princíp podávania výkonu, lebo vyučovací proces je „...prevažne cieľová orientácia, ktorá je podriadená formálnemu spôsobu výkonov žiakov, známky a vysvedčenia ovládajú školský scenériu“ (Holtappels, 1987, s. 19). Väčšina poznatkov, ktoré si žiaci osvojujú, tak stráca čiastočne znaky individuálneho prínosu a výkonu, nakoľko povinnosť osvojiť si tieto poznatky je striktné vymedzená v učebných plánoch a ich skutočné ovládanie a reprodukovanie platia v kontexte školy ako školský výkon. Učiteľia disponujú inštitucionálne zakotvenými mechanizmami, ktorými aj skutočne dokážu presadiť orientáciu na výkon vo vyučovacej komunikácii. Známkováním udeľujú gratifikáciu, vyúsťujúcu (aj keď s veľmi rozdielnou reálnou hodnotou) do absolvovania školy. Na druhej strane dosahovanie dobrých výkonov v škole a hodnotenie týchto výkonov sa uskutočňuje takmer vždy individuálne, takže žiaci sú vystavovaní navzájom do konkurenčného vzťahu. Lebo tzv. dobrí žiaci môžu jestvovať iba vtedy, ak súčasne jestvujú i „zlí“ alebo „slabší“ žiaci.

Učiteľia sú síce vystavovaní tlaku prebrať určitú látku, dodržiavať pracovnú disciplínu, pravidelne hodnotiť a klasifikovať žiakov a pod., ale pri konkrétnom plnení svojich úloh získavajú určité (z času na čas meniace sa) stupne voľnosti. Učiteľ môže sám určiť formu spracovávania preberanej témy, sám si môže zvoliť spôsob „oslovovania“ svojich žiakov (vyučovací štýl), sám volí prísnejší alebo menej prísny spôsob hodnotenia a klasifikácie žiakov. Vyučujúci majú teda pri plnení svojich inštitucionalizovaných úloh určitý priestor, v ktorom môžu individuálne postupovať. Tým získavajú aj možnosť formovania svojej vlastnej, s nikým nezameniteľnej identity počas vyučovania. Táto skutočnosť je žiakom všeobecne známa. Dobré vedia, aký je učiteľ x a aká je učiteľka y, vedia, čo si u ktorého z nich môžu dovoliť, čo je u ktorého prísne zakázané, alebo naopak, na čom si ktorý z nich zakladá. Vedia, že spôsob reprodukcie učiva, ktorý je u jedného učiteľa hodnotený pozitívne, u druhého je považovaný za nedostatočný. Možno povedať, že žiaci získavajú poznatky o ľuďoch prostredníctvom poznávania svojich učiteľov. Žiaci si uvedomujú, že nestačí byť všeobecne dobrými žiakmi, ale že je nevyhnutné plniť aj špeciálne požiadavky jednotlivých vyučujúcich. Pohybujú sa tak v sieti čiastočne dlhodobých, čiastočne krátkodobých požiadaviek na vlastné správanie. Tieto požiadavky majú všetky jednu spoločnú vlastnosť, ktorá spočíva v prezentovaní týchto požiadaviek prostredníctvom moci⁸, pričom

⁸ Pozoruhodnú analýzu moci školy uverejnil Ondrej Kaščák (2006).

odmietanie požiadaviek býva väčšinou sankcionované ako porušovanie pravidiel.

Žiaci sú konfrontovaní s mnohými požiadavkami, ktoré jednoducho nemôžu negovať. Majú však aj svoje vlastné požiadavky, motívy a zámery, ktoré nie sú vždy konformné s týmito požiadavkami. K týmto požiadavkám patrí aj úsilie formovať vlastnú identitu, uskutočňovať predstavu o vlastnej osobnosti vo vyučovacej komunikácii. Lebo žiak, ktorý sa riadi výlučne požiadavkami toho-ktorého vyučujúceho, by sa správal automatizovane, bez známok osobnej identity.

Interakcionistickým analýzám by sme mohli vytýkať isté opomínanie obsahu interakcie, kde otázky obsahu vzdelávania ostali akoby stranou. Otvorenou zostáva otázka, aký je význam získavania nových poznatkov, zaoberania sa poznatkami prírodných i spoločenských vied, historickými i politickými udalosťami z hľadiska subjektívneho vývoja a utvárania identity žiaka, ako súčasti procesu socializácie. Napriek tomu však hodnotíme teórie interakcie ako veľký prínos pre teóriu socializácie, keďže ju obohatila o riešenie otázok deviácie a normality. Teórie interakcie dokázali jedinečnosť a neopakovateľnosť procesu socializácie jednotlivca práve prostredníctvom teórie identity, a tým aj jedinečnosť subjektu a zamedzili nereálnym idealistickým špekuláciám. Súčasne sme svedkami aj znovuobjavovania a novej interpretácie základných kategórií symbolického interakcionizmu z pohľadu „znovuobjaveného makrosociologického obsahu“ (Joas, 1991, s. 145).

V tomto príspevku zostáva veľa nedopovedaného. Je to otázka utvárania identity žiakov, štítkovanie (labeling). V škole, ktorého sme svedkami skoro každodenne, a osobitne „tajný učebný plán“, ako i otázky konformity správania. Uvedené problémy by si však zaslúžili osobitnú štúdiu.

Zmienime sa aspoň stručne o otázkach identity, ktorá úzko súvisí i s módnou autoreguláciou, resp. mohli by sme povedať, že tzv. autoreguláciu podmieňuje. Keď je cieľom autoregulácie naučiť žiakov ako vziať zodpovednosť za svoje učenie do vlastných rúk, čo im dáva väčšie možnosti obstať na celoživotnej ceste, bez vytvárania rovnováhy medzi personálnou a sociálnou identitou, bez vzniku identity „môjho ja“ asi nemožno hovoriť o autoregulácii.

INTERAKCIA A IDENTITA

Tvorba a modifikácia identity je z hľadiska interakcionistických teórií úzko spätá s každodennou komunikáciou. Otázkou však je, čo rozumieme v tejto súvislosti pod identitou? G. H. Mead (1968, 179 – 182) rozumie pod identitou schopnosť jednotlivca reflektovať samého seba a stať sa sám sebe objektom. Zjednodušene povedané – schopnosť utvoriť si obraz samého seba. Mead uvádza, že izolovaný jednotlivec nie je schopný dospieť k takejto reflexii samého seba. Identita vzniká iba vtedy, ak sa môže jednotlivec v procese komunikácie (interakcie) vidieť očami druhého a utvárať si obraz o sebe takýmto spôsobom. Proces interakcie je teda základným spoločenským predpokladom, aby identita vôbec mohla vzniknúť. Táto identita je v podstate spoločenskou štruktúrou a vyrastá zo spoločenskej skúsenosti (Mead, 1968, 182). Túto predstavu prevzal i Goffman a rozvinul podstatným spôsobom. Podľa Goffmana (1967) možno rozoznať pri očakávaníach, ktorým je subjekt vystavený pri sebareprezentácii dve dimenzie:

V línii času disponuje individuom vlastnou biografiou, ktorej interpretáciu subjektom možno označiť ako personálnu identitu.

V aktuálnej konkrétnej situácii je jednotlivec spojený väzbami v rôznych skupinových a rolových štruktúrach. Ich subjektívna interpretácia predstavuje sociálnu identitu. Z vytvárania rovnováhy medzi personálnou a sociálnou identitou vzniká identita môjho ja.

Habermas tento proces popisuje nasledovne: *„Osobná identita nachádza svoj výraz v jedinečnej a s nikým nezameniteľnej biografii, sociálna identita v príslušnosti jednej a tej istej osoby k rôznym, často nekompatibilným vzťahovým skupinám. Kým osobná identita je garantovaná asi ako kontinuita „ja“ v priebehu meniacich sa situácií v živote, sociálna identita zachováva jednotu v mnohorakosti rôznych systémoch rol, ktoré treba „vedieť“ (ovládať) súčasne. Obe „identity“ možno pojať ako istú „syntézu“, ktorá sa rozprestiera v dôsledku pomerov v dimenzii sociálneho času (životné udalosti), resp.*

v dôsledku mnohorakosti súčasne prebiehajúcich očakávaní v dimenzii sociálneho priestoru (rol). Ja-identita môže byť potom chápaná ako rovnováha medzi zachovávaním oboch identít, osobnej a sociálnej“ (Habermas, 1973, 131).

Identita „ja“ sa takto popisuje ako rovnováha, ku ktorej treba dospieť v každej interakcii. V rovine sociálnej identity sa od jednotlivca vyžaduje, aby sa orientoval na normované očakávania správania. Konajúci má byť takým, ako všetci ostatní. V rovine personálnej identity sa od jednotlivca vyžaduje, aby bol s nikým nezameniteľný a jedinečný, má byť takým, ako nikto iný. Ten, kto v jednom alebo v druhom smere príliš poľaví, sa sám vylúči z komunikovania. Pokladá sa za podivné, ak vôbec nenaplní sociálne očakávania a pokladá sa za „zvecnenie“, ak sa jednotlivec orientuje výlučne na sociálne očakávania. Schopný komunikácie je iba ten jednotlivec, ktorý dokáže v každej situácii stále znova a znova svoju identitu obhájiť práve na pozadí príslušného sociálneho očakávania. Tento výkon je časťou procesu, v ktorom dochádza k sebareflexii subjektu. Identita môjho ja je teda procesom neustále nového výkonu v interakcii.

Z hľadiska teórie socializácie má veľký význam skutočnosť, že proces vývoja osobnosti je tu ponímaný ako jednota zospoločenšenia a individualizácie. Tým, že jednotlivec si osvojuje reflexívnym spôsobom symboly reči, hodnoty a normy svojho sociálneho okolia, stáva sa členom spoločnosti schopným sociálneho správania. Súčasne sa ale stáva i jedinečným, neopakovateľným individuum. Pretože takto nadobudnutú identitu treba vždy znova získavať v interakčnom procese, dostáva sa „do hry“ aj biografická dimenzia – rané detstvo, rodičia, rodina, škola, štúdium, výdaj a ženba a pod., ktoré predstavujú sled nadobúdania skúseností, v priebehu ktorých dochádza k novej interpretácii vlastnej identity a jej ďalšiemu rozvoju.

Keďže identita predstavuje neustále nové výkony v každodennom živote, vyžaduje od subjektu, aby bol schopný takéto výkony podávať a zvládať. K tomu patria predovšetkým *jazykové schopnosti*, keďže väčšina komunikačných procesov sa uskutočňuje prostredníctvom jazyka ako média. Diferencované ovládanie tohto systému symbolov je preto o to dôležitejšie, o čo náročnejšie sú požiadavky na udržanie interakčnej rovnováhy. Významná je i požiadavka pohľadu na sociálne okolie perspektívou svojho náprotivku, komunikačného partnera. Pritom je dôležité vžívať sa do jeho pocitov, potrieb, jeho spôsobu nazerania na svet. Takáto schopnosť je *empatia*.

Popri jazykových schopnostiach a empatii je treba nadobudnúť ďalšie „kvalifikácie“, aby mohol jednotlivec v procese interakcie adekvátne a sebedovodne konať. V literatúre sa hovorí o *frustračnej tolerancii* a *rolovej dištancii*. Ich osvojenie predstavuje podmienku zachovania vlastnej identity aj v ťažkých podmienkach. Tieto schopnosti majú svoju kognitívnu i efektívnu stránku a bývajú označované ako interakcionistická „základná kvalifikácia rolového konania“ (Habermas, 1973, 118 – 194).

Habermas formuluje tri rôzne roviny, ktoré predstavujú podľa neho východiská štruktúry interakcie:

1. Medzi rolovým očakávaním a potrebami subjektu nejestvuje spravidla súlad. Veľa rol dovoľuje svojmu aktérovi (nositeľovi roly) iba obmedzené uspokojenie, napriek tomu však musí v interakcii pokračovať. Psychickým ekvivalentom je tu frustračná tolerancia, ktorá vystupuje ako reakcia na to, že rolové očakávania a pozičné potreby sa u jednotlivca nekryjú. Takáto koncepcia je v rozpore s Parsonsovou tézou, podľa ktorej v ideálnom prípade rolové konanie uspokojuje potreby oboch (komunikačných) partnerov tým, že naplňajú svoje roly. Habermas sa domnieva, že „...vo všetkých doposiaľ známych spoločnostiach jestvoval fundamentálny nesúlad medzi masou interpretovaných požiadaviek a spoločnosťou licencovaných požiadaviek ako rolí inštitucionalizovaných hodnotových orientácií“ (Habermas, tamtiež, 125). Rozsah, v ktorom sa nachádza časť interakcie, resp. v akom uspokojuje požiadavky druhého, dovoľuje usudzovať na stupeň represie v príslušnej inštitúcii spoločnosti;
2. Medzi rolovým očakávaním a skutočným správaním (interpretáciou roly) nejestvuje totožnosť, ale vzťah zásadného napätia. Rolové očakávania nie sú nikdy definitívne a presne stanovené,

takže rolové konanie si vyžaduje neustále interpretáciu očakávaní. To korešponduje s požiadavkou konajúceho subjektu, aby sa mohol pri preberaní konkrétnej roly „...súčasne predstavovať ako nezastupiteľné individuum“ (Habermas, tamtiež, 26). Z toho vyplýva požiadavka na subjekt, aby hľadal a nachádzal v difúzných situáciách (ktoré Habermas nazýva rolovou dvojakosťou, ambiguitáciou – Rollenambiguität) skôr adekvátny vzťah medzi preberaním rol a navrhovaním, ponúkaním rol. Táto schopnosť, t. j. znášať a zvládať nejasnosti a ambivalenciu, a napriek tomu zachovať si schopnosť konať, sa nazýva ambiguitová tolerancia a je považovaná za jednu z najdôležitejších „kvalifikačných“ predpokladov rolového konania. Habermas hovorí ďalej o tom, že „...úplná a dokonalá definícia roly, ktorá by prejudikovala totožnú interpretáciu všetkých zúčastnených (na interakcii) je možná iba v zvecnenom vzťahu, vylučujúcom sebareprezentáciu“ (Habermas, tamtiež, 126). Rozsah, v ktorom sa interakcia približuje takejto situácii, dovoľuje posudzovať stupeň rigidity systému rol v spoločnosti;

3. Napokon je treba sa kriticky vyjadriť k tomu, že štruktúralno-funkcionalistická teória rol vychádza z predpokladu, že platné spoločenské normy a subjektívne osvojené hodnoty sú vo veľkej miere totožné. Podľa tejto teórie inštitucionalizovaná hodnotová orientácia (rola) zodpovedá internalizovanej hodnote (ako motív), a to tak, že platné normy s veľkou pravdepodobnosťou sa budú aj skutočne plniť. Túto tézu nazýva Habermas teorémou konformity a súčasne ju ostro kritizuje. Správanie, ktoré je konformné k normám, nie je jednoduchou reflexiou dopredu daných očakávaní, oveľa skôr závisí takéto správanie od stupňa a spôsobu internalizácie, ako sa subjekt správa k svojej vlastnej role. Subjekty teda principiálne pristupujú k role v istom reflektovanom vzťahu. Schopnosť spojená s takýmto prístupom k role je nazývaná rolový odstup, (rolová dištancia, nem. Rollendistanz). Keď subjekty nemôžu alebo nesmú v interakcii tento rolový odstup realizovať, zaznamenávame deficit autonómie subjektu.

Uvedené teórie majú mimoriadny význam pre analýzu procesu socializácie v škole. V strede sa ocitá kategória identity „ja“, pomocou ktorej sa opisuje sociálne ukotvenie subjektívnych schopností v sociálnej oblasti. Je to individualita, ktorá sa vytvorila v biografickej dimenzii života a ktorá vstupuje do súčasnej sociálnej roly aktívne konajúceho subjektu. Teória interakcie spĺňa tak hneď dve dôležité funkcie:

1. dokáže vysvetliť socializáciu ako jednotu zospoločenšenia a súčasne aj individualizácie;
2. predstavuje subjekt ako aktívne konajúci a spoluformujúci svoj vlastný vývin.

Ak chápeme takýmto spôsobom identitu „ja“, ako i s ňou spojenú základnú sociálnu kvalifikáciu ako najvyšší výchovný cieľ, môže znamenať prínos teórie interakcie zásadný obrat aj v teórii socializácie, no najmä jej vstup do pedagogiky. Prostredníctvom tohto normatívneho komponentu sa možno pýtať, či sú v súčasnosti prebiehajúcej p e d a g o g i c k e j interakcii podmienky pre vývin identity priaznivé alebo nepriaznivé. Môžeme sa pýtať, ktoré štruktúry systému rol bránia alebo sťažujú utváranie identity návštevníkov škôl (žiacov, študentov, detí a mládeže).

2 MIESTO ZÁVERU: UTVÁRANIE IDENTITY ŽIAKOV

Príspevok si nekladie za úlohu navrhovať, ako pracovať s poznatkami, ktoré sú jeho obsahom. Majú prispieť k integrácii pedagogiky s ďalšími spoločenskými vedami a jej transdisciplinarite. Preto ústi príspevok do problematiky utvárania identity žiakov, ako významnej súčasti výchovy a vzdelávania. Škola ako inštitúcia stavia svojich klientov (žiacov) do situácie, ktorá je už vopred štruktúrovaná, hierarchicky usporiadaná a ktorá je určovaná problematikou výkonov. Od žiakov sa po mnohé roky vyžaduje, aby sa vo vnútri takejto komunikačnej štruktúry pohybovali adekvátne, aby mohli v tomto kontexte utvárať svoju identitu. Na otázku, aké vplyvy je možné zaznamenať na utváranie osobnosti mladého človeka, dávame do pozornosti interakcionistickú analýzu, ktorá upozorňuje, že i pri inštitucionálnych požiadavkách na správanie účastníkov interakčného procesu jestvuje interpretácia

rol, ktorá sa stáva súčasťou výchovy. Aj žiaci disponujú istým priestorom pre *role-making*. Výskumy súčasne poukazujú na to, že žiaden žiak nie je schopný napriek uvedenému priestoru, ktorým disponuje pre *role-making* utvárať si vlastnú identitu bez toho, aby sa vyrovnal a „spracoval“ aj problematiku podávania svojich výkonov. Úspech a zlyhanie sú zo strany školy ako inštitúcie tak masívne zdôrazňované a používané, že nikto zo žiakov nemôže nimi zostať nedotknutý, či už úspechom alebo zlyhaním. Samozrejme, význam úspechu alebo aj zlyhania môže byť pre jednotlivcov rôzny z hľadiska významu pre ich identitu. Interakcionistická teória socializácie vidí tento proces v škole v podobe procesu normovania a individualizácie, lebo všetci žiaci sa s touto témou musia vyrovnávať a vo svojej identite zaujať k nej stanovisko, aj keď s rozdielnym výsledkom a rozdielnym riešením. Žiaci, ktorých doposiaľ v škole stíhal iba neúspech, kritérium výkonu a úspechu spracúvajú ináč ako žiaci, ktorí boli doposiaľ v škole väčšinou úspešní. Prví z nich prežívajú školu ako donucovaciu inštitúciu, učiteľov ako svojvoľne jednajúcich. Učiteľov vykresľujú ako ľudí, ktorí potláčajú ich nezávislosť, samostatnosť a rozbíjajú ich vlastnú identitu. Niektorí z nich sa často považujú za nespôsobilých a zlyhávajúcich a robia si často starosti o svoju budúcnosť a zamestnanie. Nazdávajú sa, že sa málo a nedostatočne riadili pokynmi a prianím učiteľov. Len časť z nich kladie bezvýhradne vinu škole a učiteľom, pričom sa nazdávajú, že oni sa dostatočne snažili, ale boli nespravodlivo vydaní napospas vyučujúcim. V oboch prípadoch však preberajú inštitucionálnu definíciu neúspechu a zlyhania na seba a vytvárajú si všeobecnú teóriu, ktorá má ich zlyhanie vysvetliť a súčasne chrániť ich identitu. Pritom však legitimitu princípu výkonu, hodnotenia a výberu obyčajne nikto nespochybňuje, aj keď sami zlyhali.

Objektívna pozícia žiaka vo výkonovej hierarchii významne ovplyvňuje problémy jeho identity. Úspech, resp. zlyhanie sa stáva pre väčšinu žiakov centrálnym problémom, s ktorým sa musia vyrovnávať a spracovať ho vlastnou interpretáciou. Kým pre „slabších“ žiakov sa stáva zlyhávanie istým ohrozením ich identity, pre „dobrých“ žiakov je úspech, naopak, zdrojom sebavedomia a sebaistoty. To sa zreteľne prejavuje i vo vyučovacej komunikácii. Výkonnostne úspešnejší žiaci ovládajú klaviatúru prispôsobovania sa a sebaaprezentácie oveľa lepšie. Na báze roloveho odstupu, tzv. rolovej dištancie sú v stave úspešne komunikovať aj v hierarchicky usporiadanej skupine, alebo v odcudzených, ťažkých podmienkach, kde dokážu relatívne ľahko spracovať požiadavky, ktoré sú na nich kladené. Naopak, neúspešní a zlyhávajúci žiaci dokážu spracovávať protirečenie medzi svojimi osobnými aktuálnymi požiadavkami a požiadavkami školy len veľmi nedostatočne alebo vôbec nie. Pre ich správanie je typická nie dištancovaná interpretácia roly, ale skôr demonštratívne odmietanie preberania roly. v takom prípade bude iste otázne hovoriť o autoregulácii. Porozumenie týmto procesom poskytuje lepšie predpoklady pre vzťah socializácie a výchovy.

LITERATÚRA

- Alexander, J. & Thompson, K. (2008). *A Contemporary Introduction to Sociology: Culture and Society in Transition*. Ohio: Boulder, Paradigm Publishers.
- Alijevová, D. et al. (2012). *Príspevok Alfreda Schütza k sociologickej teórii*. Praha: Slon.
- Bühlerová, Ch. (1928). *Kindheit und Jugend*. Leipzig: S. Hirzel.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am M.: Suhrkamp.
- Bell, D. (1985). *Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/Main, New York: Campus*.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1978). *Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie*. Das Beispiel USA, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brumlik, M., Holtappels, H. G.: (1987): Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie, in: K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien*, s. 89–103. Hamburg: Berghmann u. Helbig 1987. 2. vydanie 1993.
- Buraj, I. (2000) *Foucault a moc*. Bratislava: UK.

- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1977). *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (1973). Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen, In *Zeitschrift für Pädagogik*, 6(1).
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1969). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1916-1918)*, In *Gesammelte Werke Bd. X, Metapsychologische Ergänzungen zur Traumlehre (1917)* (s. 265–303), Frankfurt am Main: Fischer.
- Fromm, E. (1991). *Die Furcht vor der Freiheit*, München: Deutschen Taschenbuch Verlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973). *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973). Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In J. Habermas, *Kultur und Kritik* (s. 118–194), Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. & Hagan, J. (2003). *International Handbook of Violence Research*. Springer.
- Heitmeyer, W. & Olk, Th. (1990). *Individualisierung von Jugend*. Weinheim, München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (1987). *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive*. Bochum: Schallwig Verlag.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.) (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Joas, H. (1991). Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung, In K., Hurrelmann, D. Ulich (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (s. 137–152), Weinheim, Basel: Beltz.
- Jurovský, A. (1969). Socializačné činitele v duševnom živote súčasnej mládeže. *Sociológia*, 4(1), 305–323.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy. O formatívnej sile organizácie*. Bratislava: VEDA.
- Maslow, A. H. (2001). *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mohr, R., Saltzwedel, J., Schmitter, E. & Schreiber, M. (2001). Die unverschleierte Würde des Westens. *Spiegel*, 52, 50–66.
- Ondrejko, P. (1995). *Úvod do sociológie výchovy. Teoretické základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: Veda, SAV.
- Ondrejko, P. (1997). *Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže*. Bratislava: Veda.
- Ondrejko, P. (2002). *Globalizácia a individualizácia mládeže*. Bratislava: Veda.
- Ondrejko, P. (2004). *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: SAV VEDA.
- Ondrejko, P. & Majerčíková, J. (2012). *Vysvetlenie, porozumenie a interpretácia v spoločenskovednom výskume*. Bratislava: SAV VEDA.
- Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

- Plichtová J. (2001). Diskurzívne verus tradičné chápanie mysle. In Harré, R., Gillet G. R., *Diskurz a myseľ* (s. 7–27). Bratislava: Iris.
- Prokop, J. (1998) Socializace ve škole In: *Kapitoly z pedagogiky*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s. 65–95.
- Schütz, A. (1981). *Theorie der Lebensformen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spitz, R. (1967). *Von Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Enke.
- Stern, W. (1930). *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer.
- Strouhal, M. (2010). K morálním a pedagogickým aspektům Durkheimova pojetí socializace. In: *Pedagogický časopis/Journal of Pedagogy* 1/2010, s. 25–48.
- Strouhal, M. (2013). O různých podobách autority. Příspěvek k filosofii výchovy. In Zahatňanská, M. – Dupkalová, M. (eds.) *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: UNIPO, s. 67–75.
- Tillmann, K. J. (Hrsg.) (1987). *Schultheorien*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1976). *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld*. Frankfurt am Main: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, J. (1985). Jugend der Gegenwart – Begin oder Ende einer historischen Epoche? In D. Baccke, W. Heitmeyer (Hrsg.). *Neue Widersprüche - Jugendliche in den achtziger Jahren* (s. 24–45). Weinheim, München.

Autor

Prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, DrSc., Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín, e-mail: ondrejkoVIC@fhs.utb.cz

The process of socialization and education in school

Abstract: Becoming a social being is not just a matter of education; it is a process of socialization, "learning in social conditions", and the process of formation and development of personality in the interdependence of a socially mediated social and physical environment. A theory of socialization at school must explain how social reproduction is associated with the development of one's personality and also must explain how they can work together in the critical development of entity and societal changes. It is an important part of education and is responsible for the identity formation of students. Without creating an identity "of me" it is not possible to speak about self-regulation.

Keywords: socialization, upbringing, education, identity, interactionism