

Sociální pedagogika

Školská penalita a sociální moc

Pedagogické súvislosti sociálno-filozofickej koncepcie moci
M. Foucaulta

Ondrej Kaščák

Abstrakt: Príspevok nadväzuje na typológiu trestnej moci francúzskeho filozofa M. Foucaulta a snaží sa ju paralelizovať so školskou realitou a podobami penálnej praxe v rámci nej.

Kľúčové slová: trestná moc, represívna moc, princíp odplaty, integračná moc, princíp verejnej rozpravy, disciplinárna moc, princíp produkcie

Abstract: The article refers to the typology of punitive power of French philosopher M. Foucault and tries to parallelize it with school reality and forms of penal practice within this reality.

- **Key words:** punitive power, repressive power, the principle of retribution, integrative power, the principle of public discourse, disciplinary power, the principle of production

Úvod

M. Foucault (1926–1984) patrí bezpochyby k najviac tematizovaným a citovaným autorom vo filozofii a sociálnych vedách v súčasnosti. Je to preto, lebo jeho dielo sa vyznačuje značnou tematickou rozsiahlosťou a myšlienkovou dráždivosťou. Tú ešte väčšmi umocnila Foucaultova predčasná smrť, ktorá nechala mnohé otázky otvorené. Jeho dielo je vskutku mnohodimenzionálne. Foucault bol v prvom rade filozofom. Bol však autorom filozoficky skúmajúcim mnohé iné disciplíny. Venoval sa napr. psychiatrii, klinickej medicíne, všeobecnému lekárstvu, zaoberal sa historiografiou vied (napr. biológie, ekonómie, lingvistiky). Podnetnými sú aj jeho umenovedné analýzy (analýzy jazyka niektorých literárnych diel, literárnoteoretické analýzy, ale napr. aj analýzy výtvarných diel). Intenzívne sa venoval aj problematike filozofickej

antropológie, ľudskej sexuality či problému smrti. Tieto otázky ho napokon dovedli do poľa etiky. Často tematizovanými sú aj jeho analýzy sociálno-vedného, sociologického a politologického charakteru, predovšetkým otázky týkajúce sa riadenia sociálnych zoskupení, foriem spoločenského usporiadania, mocenskej organizácie sociálnych zoskupení, sociálnych normalizačných a kontrolných procedúr. Vzhľadom na enormnú šírku záberu diela M. Foucaulta nie je prekvapivé, že v niektorých jeho analýzach nachádza inšpiráciu aj veda o výchove. Výchovné, resp. pedagogické pole dokonca Foucault v niektorých prácach aj explicitne (aj keď nie príliš obsérne) tematizuje (najmä 1999, 2000a).

V posledných dvoch desaťročiach zaznamenávame vo vede o výchove zvýšený záujem o dielo tohto francúzskeho filozofa. Zaujímavou je pritom skutočnosť, že reflexia jeho diela z hľadiska vedy o výchove prebieha predovšetkým v nemecky a anglicky hovoriacich krajinách, zatiaľ čo vo Francúzsku takmer absentuje (Beck, 1993). Z disciplín vedy o výchove prejavujú najväčší záujem o Foucaultove práce pedagogická antropológia a filozofia výchovy (napr. Meyer-Drawe, 2001; Wulf, 2001; Ricken, 1999, 2000; Masschelein a Ricken, 2002; Schütz, 1992; Lischewski, 1996; Prondczynsky, 1992 a iní), veľmi rozšírená je aj reflexia Foucaultových myšlienok v rámci pedagogickej historiografie (napr. Pongratz, 1989, 1990; Dreßen, 1982; Glantschnig, 1987; Gaebe, 1991; Zymek, 1983 a iní). Takáto reflexia v rámci vedy o výchove sa spravidla týka tzv. „archeologického“ a „genealogického“ obdobia Foucaultovej tvorby. Až v poslednom desaťročí sa začína rozvíjať aj pedagogická reflexia jeho neskorého diela, v ktorom dochádza u Foucaulta k zásadným posunom, a to predovšetkým v dôsledku nastolenia etických otázok. V tomto duchu sa nesie pedagogické zhodnotenie Foucaulta napr. u Coelena (1996), Althansovej (2001) či u Pignatelliho (1993). Veľmi zaujímavé pedagogické čítanie Foucaulta v rámci tzv. „pedagogickej sémantiky“ prezentuje Rieger-Ladich (2002). O pedagogické zhodnotenie diela M. Foucaulta sa snažia aj dva vskutku mimoriadne obsiahle zborníky (Ball, 1990; Popkewitz a Brennan, 1998), ktoré okrem iného naznačujú aj možnosti aplikovaného empirického výskumu v škole.

1. Problematika moci

V pedagogických reflexiách nadväzujúcich na M. Foucaulta je azda najviac zastúpená jeho tematizácia moci a penalty. Tejto téme sa Foucault venoval v rámci strednej fázy tvorby (70. roky 20. storočia), ktorá sa nazýva aj ako genealogická fáza. V tejto fáze sa Foucault odpútal od analýzy dobových foriem racionality, spôsobov zmýšľania, filozofických presvedčení (tá bola typická pre tzv. „archeologické“ obdobie jeho tvorby) a začal sa venovať historickej analýze spoločenských praxí, sociálnych prostredí, inštitúcií

apod. Pri tejto analýze automaticky narazil na problém poriadku (sociálneho, spoločenského), normy, normality a problému ich zachovania – teda problému sociálnej kontroly. Začal sa preto intenzívnejšie zaoberať problémom moci a jedným z jej účinkov – penalitou. O tejto fáze Foucaultovej tvorby sa hovorí aj ako o „genealógii moci“ (Kögler, 1994, s. 87). Centrálnym bodom jeho záujmu sa stáva „trestná moc“, ktorú tematizuje predovšetkým v práci „Dozerať a trestať“ (2000a). Problematikou moci sa Foucault zaoberá aj v mnohých ďalších prácach (1996, 1999, 2000b aj.), ale dá sa povedať, že Foucault postupom času tému moci rekontextualizuje. Nechápe ju už výlučne ako „trestnú moc“ a nezaraďuje ju predovšetkým do kontextu inštitúcií sociálnej kontroly (väzenie, kasáreň, továreň, nemocnica, škola) – ako to robil v „Dozerať a trestať“. Začína ju skôr analyzovať vo filozofickom, resp. etickom kontexte individuálnej slobody, možnosti odporu apod. Vzdáva sa kedysi nevyhnutnej previazanosti moci so sociálnym prostredím a začína ju chápať ako otvorenú hru individuálnych stratégií – čím svoj pôvodne neosobný („anonymný“) koncept výraznejšie psychologizuje a zosobňuje. Vo Foucaultovom diele teda neexistuje jednotný pojem moci.

V rámci tohto aplikačného príspevku vychádzame zo sociologizujúceho pohľadu na moc ako na trestnú a inštitucionálnu, pohľadu, ktorý Foucault rozvíja predovšetkým v práci „Dozerať a trestať“. Ukazuje, že špecifická prax trestania určitého obdobia súvisí so špecifickou podobou spoločenského prostredia, so špecifickou formou spoločenského usporiadania a sociálneho poriadku. Dá sa dokonca povedať, že „penálna prax“ ako určitý typ spoločenskej praxe priamo vyvstáva z daného spoločenského usporiadania, resp. sociálneho poriadku. Toto špecifické usporiadanie predstavuje určitý všeobecný „diagram“, na základe ktorého je organizovaná sociálna prax, a teda aj prax trestania. Tá sa podľa Foucaulta realizuje prostredníctvom spoločenských inštitúcií a v danom historickom období a v prípade určitého spoločenského usporiadania má byť táto prax relatívne jednotná, čiže „prechádza“ jednotlivými inštitúciami. Tie potom podľa Foucaulta tvoria akýsi trestný „archipel“. Foucault venuje pozornosť najmä ukazovaniu súvislostí medzi určitou spoločenskou konšteláciou a spôsobom „veľkého“ trestania v rámci nej, teda trestania za protizákonnú, dokonca za protištátnu činnosť. Analyzuje predovšetkým rozličné formy inkarcerácie zodpovedajúce rozličným spoločenským a historickým formáciám (žalár, pranie, väzenie). Z týchto historicky a spoločensky odlišných foriem však odvodzuje všeobecné princípy penálnej praxe v rozličných obdobiach a spoločenských formáciách, ktoré sa uplatňujú aj v penálnej praxi iných ako inkarceračných inštitúcií. „Väzenie: trochu prísnejšia kasáreň, škola bez zhovievavosti, ponurá dielňa, no koniec koncov nijaký kvalitatívny rozdiel tu nie je.“ (Foucault, 2000a, s. 233). Tým sa Foucault dostáva k analýze penálnej praxe aj

iných verejných inštitúcií, a síce kasární, nemocníc, tovární a v neposlednom rade aj škôl. Tieto inštitúcie a penálnu prax v ich rámci však analyzuje najmä preto, aby mohol poukázať na univerzálnosť trestného „diagramu“ v modernej spoločnosti 20. storočia. Základné princípy modernej penálnej praxe pritom odvíja od spôsobu trestania v inštitúcii väzenia, ktorá je na základe jeho historických skúmaní novodobou inštitúciou a oproti pranieru a žaláru zavádza úplne nové aspekty penálnej praxe, ktoré preberajú ostatné spoločenské inštitúcie vrátane školy. Tieto nové aspekty majú byť dôsledkom sociálnych premien a nových spôsobov spoločenskej organizácie. Foucaultova analýza tu následne stráca na historicite, pretože nevykonáva analogizovanie penálnej praxe predchádzajúcich inkarceračných inštitúcií (žalár, pranier) s dobovou školskou penálnou praxou. Jeho ambíciou je vypracovať a predostrieť princípy penálnej praxe v moderných, ako hovorí Foucault „disciplinárnych“, spoločnostiach. V rámci tohto príspevku zoznámime čitateľa s danými princípmi, ale vykonáme aj exkurz do trestných „diagramov“ v dejinách a ich prejavov v dobovom školstve.

2. Sociokultúrne formácie a formy trestnej moci

Foucaultovo konštatovanie, že s určitou špecifickou sociálnou organizáciou a usporiadaním v určitom období súvisí určitá špecifická penálna prax však neznamená, že by takáto podoba penálnej praxe v iných obdobiach a iných sociokultúrnych formáciách neexistovala. Aj v tomto prípade existuje, nie je však priamo štrukturálne navodzovaná a preferovaná a nepredstavuje hlavnú líniu verejného trestania (vo väčšej miere sa však môže vyskytovať najmä v súkromnej sfére, napr. v rodine). Na základe svojich historických a sociokultúrnych analýz odlišuje Foucault (2000a, s. 133) „tri modalities vykonávania trestnej moci“, „tri mocenské technológie“.

2.1 Personifikovaná represívna trestná moc

Prvý typ trestnej moci sa uplatňuje v takých spoločnostiach a obdobiach, keď je sociálna organizácia podriadená kultu osobnosti, resp. vodcovstva. Ak by sme to chceli povedať slovami M. Webera (1980, s. 124), ide o spoločnosti s vládou „charizmatického charakteru“. Môže ísť o rozličné typy vládnutia – od monarchistických, ktoré v tejto súvislosti Foucault analyzuje prednostne, až po charizmatiskoideologické ako napr. fašizmus. Zákony platiace v takto organizovaných spoločnostiach potom nie sú dôsledkom „celospoločenskej zmluvy“, ale vyjadrujú predovšetkým vôľu vládára, resp. vodcu (ktorý ich sám iniciuje, hodnotí a podpisuje). Preto každé narušenie zákona nie je vo svojej podstate priestupkom voči spoločnosti, ale voči vôli panovníka. „Zákon vyjadruje vôľu panovníka, jeho dodržiavanie jeho silu, preto každé porušenie zákona predstavuje urážku jeho osoby“ (Marti, 1999,

s. 87). Preto má trest, ako následok porušenia tejto vôle, osobný charakter. Penálna prax je teda založená na princípe osobnej odplaty alebo pomsty voči previnilému. Trestanie tu znamená zničenie odporu, odstránenie odporcu, v prenesenom zmysle slova pomstu (imaginárnemu) sokovi. Potom zákonite boli najbrutálnejšími tresty za pokusy siahnúť na život samotného vládára – suveréna moci. Preto na úvod práce „Dozerať a trestať“ (2000a, s. 9–11) tak krutý obraz mučenia Damiensa, ktorý sa pokúsil o kráľovraždu. Na tejto krutej penálnej praxi sa Foucault snažil poukázať na personifikovaný charakter trestania v uvedenej spoločenskej formácii. Chcel ukázať trest ako personifikovanú snahu zničiť odporcu, ako vo svojej podstate osobnú záležitosť medzi suverénom a odporcom. „Telo odsúdenca sa stávalo kráľovou vecou, na ktorú suverén vypálil svoju značku a dal mu pocítiť účinky svojej moci“ (Foucault, 2000a, s. 111). Kat len plnil vládárovu vôľu, pričom vládár sám určil spôsob mučenia či popravy. Trestanie bolo „rituálnym znamením pomsty“ (tamtiež, s. 133). Keďže akt znovunastolenia suverenity vládára bol mimoriadne krutý, označuje Pongratz (1989, 1990) v nadväznosti na Foucaulta tento typ trestnej moci ako tzv. „represívnu moc“.

V spoločnostiach s charizmatickým typom vládnutia bol princíp personifikovanej a represívnej trestnej moci veľmi intenzívne zakorený a takpovediac vyvierať zo samotného usporiadania či štruktúry sociálnych vzťahov. Podľa Pongratza (1989) je potom akoby prirodzeným základom penálnej praxe aj ďalších vtedajších spoločenských inštitúcií vrátane školy. Podobne ako je v prípade charizmatickej vlády vládár suverénom trestnej moci v štáte, tak sa v rámci tohto sociálneho usporiadania učiteľ stáva suverénom trestnej moci v triede. Pongratz (1989, s. 156) hovorí predovšetkým o tzv. „majstrovskom učení“, ktoré predstavuje prvú formu masovejšieho vzdelávania do obdobia neskorého stredoveku. Celý proces vzdelávania je tu podriadený vôli učiteľa, je suverénom a jeho konanie nie je podriadené žiadnym kontrolným inštanciam. Podľa dobových pedagogických spisov sa dokonca nezodpovedá ani rodičom. V prípade porušenia jeho vôle mal nielen právo, ale „povinnosť telesného trestania“ (tamtiež, s. 156). Trestná moc bola vskutku personifikovaná a represívna. Bežnými bolo bitie detí do hlavy či vyšklbávanie vlasov – presne v zmysle krutosti mučenia Damiensa, s ktorým nás oboznámil Foucault. Alternatívne formy trestania pritom v rámci tohto bežného typu vzdelávania neexistovali. Pozícia učiteľa ako nespochybniteľného suveréna moci bola analógiou voči statusu vládára: „Školský majster bol teda podľa tradičného práva pánom v školskej budove“ (tamtiež, s. 156).

Takýto status mal aj A. S. Makarenko v jeho výchovnom ústave pre siroty a deti ulice. Aj keď tento príklad pochádza z úplne iného sociálneho a dobového kontextu, veľmi dobre demonštruje penálnu prax vychádzajúcu z hore uvedených princípov. Treba si uvedomiť, že uvedený typ penalty existuje

aj v takých spoločenských formáciách, ktoré ho štrukturálne priamo nena-
vodzujú (je napr. využívaný pri socializácii okrajových sociálnych skupín,
ktorými sirotky a deti bezpochyby sú).

„Jedného zimného rána som Zadarovovi navrhol, aby išiel pozbierať drevo
pre kuchyňu. Dostal som obvykle drzú odpoveď: „choď si sám; je vás tu
predsa dosť“. Bolo to prvý raz, čo mi tykal. V návale hnevu a pocitu urazenia
som vybuchol a udrel som Zadarovova do tváre. Udrel som silno, zapotácal
sa a narazil do kachlí. Udrel som po druhý raz, chytil som ho za golier,
dvihol ho do výšky a zasadil mu tretí úder. Tu som zrazu zbadal, že je
úplne šokovaný. Bledý ako stena si trasúcimi rukami rýchlo nasadil čiapku,
dal si ju dole a opäť si ju nasadil. Pravdepodobne by som ho mlátil ďalej, ale
v tom zašepkal a zastonal: ‚Prepáčte, Anton Semionovič.‘ Môj hnev bol taký
divoký a bezhraničný, že som vo vnútri cítil, že ak ešte niekto povie proti mne
jediné slovo, tak sa na všetkých vrhnem, zabijem ich, zničím ich... Zrazu
som mal v rukách pohrabáč. Chovanci stáli mlčky pri posteliach... Otočil
som sa k nim a udrel som pohrabáčom na posteľ: ‚Buď pôjdete okamžite
do lesa, alebo...‘ Potom som opustil miestnosť. Chovanci idú do lesa na
drevo.“ (cit. podľa Dietrich, 1998, s. 124–125)

Makarenko je suverén, jeho vôľa je zákon. Porušenie zákona (tykanie)
je porušením jeho vôle, je útokom na neho samého. Spor je osobný, má
charakter zúrivého revanšu, je aktom znovunastolenia suverenity panovníka.
Trest je vo svojej podstate emotívny, afektovaný, a preto vo svojich efektoch
krutý. Trest zasahuje predovšetkým trestaného, ktorý sa má pokoriť, má
uznať silu suveréna (ospravedlnenie, náprava).

Makarenkov príklad, ktorý sa odohráva po roku 1920 v Sovietskom zväze,
však možno nie je až tak vytrhnutý z kontextu „represívnej moci“, ktorá sa
ako celospoločenský „diagram“ penálnej praxe uplatňovala najmä v stredo-
vekých monarchistických spoločnostiach a ich vzdelávacích systémoch. Veď
práve v tomto období sa začína v Sovietskom zväze postupne etablovať kult
stalinizmu, t. j. vláda charizmatického charakteru so všetkými aspektmi per-
sonifikovanej a represívnej trestnej moci. Štrukturálne predpoklady, ktoré
takáto situácia začína vytvárať, mohli opätovne predstavovať živnú pôdu pre
personifikované a represívne penálne praktiky. V tomto našom predpoklade
nás utvrdzuje aj Pongratzova (1989, s. 222–228) analýza fašistickej pedago-
giky v nadväznosti na Foucaultovu „genealógiu moci“. Pongratz (1989, s.
223) prichádza k záveru, že fašistická pedagogika „reštituuje historicky od-
ložené techniky moci“ a prichádza s „diskurzom, ktorý pôvodne prináležal
represívnej moci“. Bola to pedagogika absolútnej poddačnosti vôle učiteľa
a taktiež aj vôle vodcu. Postačí jeden citát z Hitlerovho pedagogického prog-
ramu, ktorý v nadväznosti na Foucaulta uvádza Meyerová-Draweová (2001,
s. 447). Hitler začína vetou „Moja pedagogika je tvrdá“. V tejto jedinej

úvodnej vete je vyjadrená podstata celého prvého typu trestnej moci. Je to moc personifikovaná, zosobnená. Absolútnym suverénom výchovy je Hitler, je to „jeho“ pedagogika. Je to taktiež represívna moc, pretože výchova je „tvrdá“, nemilosrdná. Fašistická pedagogika odmieta akúkoľvek psychologizáciu a intelektualizáciu trestov. Penálna prax je výhradne telesná. Režimy charismatického charakteru rôznych období teda vytvárajú predpoklady pre uplatňovanie určitého špecifického typu trestnej moci, ktorý sme opísali vyššie.

2.2 Verejná, psychologická a „agogická“ trestná moc

Druhý typ trestnej moci sa uplatňuje v spoločnostiach s takou sociálnou organizáciou, ktorej základom nie je tradičné právo (buď právo krvi alebo charizmy), ale idea tzv. „spoločenskej zmluvy“, t. j. idea konsenzuálneho ponímania práva. Táto idea sa podľa Foucaulta začína do európskych systémov sociálnej kontroly presadzovať od 17. storočia. Tento vývoj súvisí s postupným ubúdaním monarchistickej personalizovanej moci a s posilňovaním myšlienky tzv. „štátneho záujmu“ (Foucault, 1996, 2000b), ktorá predstavuje snahu „zvyšovať silu štátu bez vnútorných rozporov“ (Foucault, 1996, s. 181) a je špecifická tým, že nesmeruje k budovaniu a posilneniu moci určitej skupiny osôb či jednotlivcov, ale štátu ako takého, teda určitej abstraktnej neosobnej politickej entity. Ponímanie sociálnej moci sa tým značne depersonalizuje. Trestná moc potom nie je ľubovoľne k dispozícii svojvôli vladára, ale je viazaná na kodifikovanú a relatívne širokú (konsenzuálnu) „spoločenskú zmluvu“ – ústavu a zákony. Týmto má typ vládnutia „racionálneho charakteru“ prostredníctvom „neosobného poriadku“ (Weber, 1980, s. 124) predchádzať možným iracionálnostiam imanentným personalizovanej trestnej moci (bezhraničná samoučelná krutosť, represívnosť). Prekročenie zákona v zmysle „spoločenskej zmluvy“ potom neznamená porušenie vôle vladára, ale kváziprotisociálne konanie. Trestanie nie je „kráľovou vecou“, ale má sociálny rozmer, pretože trestný tribunál nepredstavuje suverén, ale symbolicky celá verejnosť. „Trestanie je teda všeobecná funkcia, ktorá zahrnuje celé spoločenské teleso a všetky jeho prvky. (...) Právo trestať sa z pomsty suveréna zmenilo na obranu spoločnosti.“ (Foucault, 2000a, s. 91) Preto taká popularita verejných trestov v tomto období. Trestanie muselo mať verejnú publikum, ktoré posudzovalo mieru viny a spoločenskú rizikovosť trestaného. Toto posudzovanie však nebolo svojvoľné, ale malo svoje racionálne jadro, pretože muselo zohľadniť duch zákona. Toto posudzovanie totiž priamo ovplyvňovala penálna prax, ktorej súčasťou nebola len trestná exekúcia, ale jej stabilnou súčasťou bolo aj zdôvodnenie trestu, citovanie z relevantných zákonov apod.

A práve v tomto motíve je podľa Foucaulta druhý zásadný rozdiel oproti

čisto represívnej trestnej moci (tým prvým rozdielom je vyššie vysvetlená nepersonálna podstata trestania). Trestanie nemá znovunastoliť suverenitu vladára, ale okrem iného má zabezpečiť všeobecnú akceptáciu zákonov. Jeho sprievodným znakom je teda určitý výchovný účinok. Zo sociálnej podstaty a verejného charakteru trestania sa odvíja aj skutočnosť, že penálna prax slúži všeobecnému poučeniu, zopakovaniu zákonov a noriem. Ako hovorí Foucault (2000a, s. 113), „je žiaduce, aby na miesta exekúcií mali prístup deti; budú tam mať hodiny občianskej náuky. A dospelí si tam budú pravidelne opakovať zákony. Chápme miesta trestania ako Záhradu zákonov, kam chodia rodiny v nedeľu.“ To znamená, že v tomto „diagrame“ penálnej praxe „je trestanie procedúrou rekvalifikácie individuí na právne subjekty“ (tamtiež, s. 133). „Rituál trestania už nie je obnovením suverenity . . . , ale inscenovaním morálky. . . ; skôr verejným poučením“ (Marti, 1999, s. 89). Tento posun znamená sociálne zvýznamnenie penálnej praxe, pretože „trest má najintenzívnejšie pôsobiť na tých, čo sa ničoho nedopustili“, „v kalkule trestov je vinník najmenej dôležitým prvkom. . .“ (Foucault, 2000a, s. 97). Táto skutočnosť súvisí s potrebou lepšej a efektívnejšej koordinácie sociálneho života, so zvýšeným záujmom o fenomén „obyvateľstva“. Dôsledkom týchto potrieb a záujmov je rozvoj tzv. „politickej štatistiky či aritmetiky“ (Foucault, 1996, s. 182). Penálna prax je teda významne ovplyvňovaná snahou o riadenie „obyvateľstva“, o tzv. „bio-politiku“ (Foucault, 2000b, s. 227). Penálna prax sa stáva prostriedkom mravného a právneho poučenia a vedenia, stáva sa „agogickým“ prostriedkom. Penalita teda nie je samoučelná, nie je personifikovanou odplatou, ale prostriedkom k zabezpečeniu a reprodukcii sociálnej kohézie. Preto Pongratz (1989, 1990) označuje tento Foucaultov typ trestnej moci ako moc „integračnú“.

Svojim „agogickým“ spôsobením ovplyvňuje takáto penálna prax najmä myslenie a predstavy jej pozorovateľov. „Po odpykaní, ktoré sa vyzúrilo na tele, musí nasledovať trest, ktorý pôsobí v hĺbke na srdce, myseľ, vôľu, na duševné stavy.“ (Foucault, 2000a, s. 21). Penálna prax sa má usídlieť v duši človeka a ovplyvňovať jeho zmysľanie. „Oblasťou zasiahnutia je teraz duša ako korelát určitej mocenskej techniky.“ (Pongratz, 1990, s. 293)

Od 17. storočia začína idea „spoločenskej zmluvy“ a orientácia na verejnú ovplyvňovať aj pole výchovy a vzdelávania. Na mnohých školách začínajú vznikať ucelenejšie a podrobnejšie kodifikované školské poriadky, ktoré predstavujú racionalizované a neosobné pozadie výchovno-vzdelávacej činnosti. K tomuto procesu prispeli hlavne myšlienky J. A. Komenského, ktoré viedli k objektivizácii a stabilizácii školských systémov, školských podmienok, metodík a výchovno-vzdelávacích obsahov. Podrobná reglementácia školského života sa od 17. storočia rozvíja vďaka neuveriteľnou rýchlosťou. Nasledujú minuciózne školské poriadky pietistov, ktorých hlavnou au-

toritou bol A. H. Francke a v 18. storočí školské poriadky mnohých zariadení nemeckých filantropov (J. B. Basedow, J. H. Campe, E. Ch. Trapp, Ch. G. Salzmann a iní). Upínanie sa poriadku v škole na kodifikované normy postupne vedie k depersonalizácii trestnej moci, k jej desubjektivizácii a objektivizácii. Školské poriadky totiž obsahovali súpisy sankcií a penálna prax sa nimi spravidla orientovala. Aj v školskej penalite sa teda začína uplatňovať trestanie, ktoré má nepersonálnu podstatu. Ďalším spoločným znakom s dobovým „diagramom“ penálnej praxe bolo zavedenie vecnej a verejnej rozpravy do školskej penalilty. Podobne ako verejné trestanie sprevádza diskurz o prečine, porušení zákona a jeho vysvetlení, dostáva sa aj školská penality pod tlak diskurzivity. Penality nepredstavuje zúrivú represívnu reakciu na prečin, ale rozpútava prúd objasňujúcej rozpravy. Objasňujúcej či už vo vzťahu k previnilcovi alebo vo vzťahu k publiku – to všetko s výchovným zámerom. Napr. zásadou A. H. Franckeho bolo, aby deti neboli hneď bité, ale aby sa im predostrel ich priestupok, a aby boli vnútorne presvedčené, že ho vykonali (Ringshausen, 1979, s. 90). B. Wagnitz, študent jedného z Franckeho školských zariadení, uvádza, že v penálnej praxi najprv nasledovalo „psychologické vypočúvanie“, v ktorom sa verejne skúmali motívy dieťaťa, rodinné zázemie, jeho doterajšie priestupky, jeho názory apod. (cit. podľa Dreßen, 1982, s. 66). Prax trestania teda obsahovala akúsi diskurzívnu fázu, z ktorej následne vychádzala samotná exekúcia, brala na ňu ohľad a snažila sa o svoju legitimizáciu ako aj u trestaného, tak aj u pozorovateľov. V tomto penálnom „diagrame“ teda ide aj o slobodné, vedomé a kajúčne doznanie, o rozpravu o svojich hriechoch otvárajúcu priestor chcenej nápravy. Preto T. Coelen (1996) tematizuje takto orientovanú pedagogiku v nadväznosti na Foucaulta ako „vedu o doznanií“. Tento charakter, ktorý pedagogika nadobúda od 17. storočia, bol dôsledkom toho, že podľa Foucaulta (1996, s. 144) tu bolo „niečo ako obrovská všadeprítomná výzva k tomu, aby... každé z týchto malých utrpení dostalo podobu rozpravy.“ V dejinách školskej penalilty to bol „dôležitý okamih, v ktorom spoločnosť prepožičala slová, obraty a vety, rituály jazyka, anonymnej mase ľudí, aby mohli hovoriť o sebe samých – hovoriť verejne...“ (tamtiež, s. 149). Dokonca aj sám Foucault (1999, s. 35–38) používa pri vysvetlení podstaty tohto penálneho „diagramu“ pedagogický príklad, a síce príklad filantropického hnutia. Foucaulta zaujíma predovšetkým penálna prax za sexuálne prečiny v školských zariadeniach filantropov, ktorých školské poriadky jasne definovali pravidlá sexuálneho správania sa chovancov (pre pravidlá J. H. Campeho pozri napr. Wulf, 2001, s. 34–35). Foucault sa odvoláva predovšetkým na Basedowa a Salzmannu a jasne ukazuje, že skôr ako represívna taktika je využívaná taktika verejnej rozpravy o sexualite (napr. na veľkom zhromaždení Basedowho filantropického zariadenia „Philantropinum“ v roku 1776). Takýto typ penálnej

praxe mal dôležitý „agogický“ efekt – viedol ľudí (aj trestaných a aj pozorovateľov) k diskurzívnej analýze a tematizácii svojich činov. Cieľom bola sebaanalýza, sebakontrola a sebakorekcia ako ideálne prostriedky sociálnej konformity a kohézie. Takáto sebaanalýza mala byť včlenená do penálnej praxe, dokonca v túžbach niektorých pedagógov mala byť výhradnou súčasťou penality. Napr. Francke sa vyznal, že by sa pri trestaní najradšej zbavil všetkých prútov a chcel by deti vychovávať len slovami (cit. podľa Pongratz, 1989, s. 174). Trestanie sa tu spája s diskurzivitou a práve ona má byť kľúčom k náprave a intervencii. Obdobný názor mal aj Komenský (1954, s. 214). Sebaanalýzu prostredníctvom diskurzivity podporovali aj rozličné nové formy trestania, napr. verejne (v škole) umiestňované tabuľky priestupkov alebo naopak zásluh. Obdobnú formu trestania navrhoval už Komenský (tamtiež, s. 214), no naplno ju začali využívať až filantropi (pre Salzmannov postup v Schnepfenthalerskom výchovnom zariadení pozri Pongratz, 1989, s. 107). Verejnosť ako arbiter a verejná rozprava ako súčasť penálnej praxe – to všetko sú mechanizmy efektívnej sociálnej agógie smerujúcej do vnútra každého účastníka tejto rozpravy. V uvedených sociálnohistorických podmienkach teda ide o všeobecnovýchovní a všeobecnónápravnú penalitu – penalitu, ktorá smeruje ku všetkým, nielen ku konkrétnym previnilcom.

3. Ekonomická performatívna trestná moc

Posledný typ trestnej moci, ktorý analyzuje Foucault, ani tak primárne nesúvisí s politickými premenami, so spôsobmi vládnutia a nevyplýva ani z teórie práva, resp. z náhľadov na spôsob riadenia spoločnosti či typ sociálnej kontroly. Súvisí predovšetkým s ekonomickým vývojom, s vývojom na úrovni hospodárskej produkcie, predovšetkým s industriálnou revolúciou v 19. storočí. Je zrejmé, že tento vývoj významne ovplyvňuje ako aj politiku, tak aj právo, ale nevyvstáva z nich, skôr ich určuje. Tretí „diagram“ penálnej praxe sa teda týka predovšetkým spoločností zasiahnutých industriálnou revolúciou s relatívne vysokou potrebou pracovnej sily, resp. pracovného výkonu a s vysoko rozvinutým étosom práce. V rámci takýchto „kapitalistických“ spoločností prebieha podľa Foucaulta penálna prax takým spôsobom, že smeruje k pracovnej využiteľnosti trestaných, k ich pracovnej produktivite. Inštitucionálnym trestným diagramom je tu podľa Foucaulta väzenie, kde je telo väzňa „komplexnými a recipročnými vzťahmi späté s jeho ekonomickým využívaním; mocenské a ovládajúce vzťahy sa tela zmocňujú prevažne ako pracovnej sily“ (Foucault, 2000a, s. 30). Okrem klasickej pracovnej činnosti väzňov sa v období raného kapitalizmu vyvinula aj obdobná forma neväzenského, alternatívneho trestania – trest verejných prác. Penálna prax teda nepozostávala len z uzavretia, ale predovšetkým z pracovnej, úkonovej a časopriestorovej disciplíny – aj preto označuje Fou-

cault (2000a) túto trestnú moc ako tzv. „disciplinárnu moc“: „Rast kapitalistickej ekonomiky si vyžiadal špecifickú modalitu disciplinárnej moci“ (tamtiež, s. 221). Táto prax trestania predstavovala „prax boja proti nečinnosti prostredníctvom kombinácie uväznenia a nútenej práce a reštituovania homo oeconomicus“ (Marti, 1999, s. 89).

Pri takomto trestnom „diagrame“ nie je kľúčový ani princíp odplaty a ani princíp všeobecnej výchovy či nápravy, ale predovšetkým princíp performatívnosti, účelnosti, využiteľnosti subjektov penality – takáto penálna prax smeruje k ich ďalšej produktivite. Preto sa penálna prax začína od 19. storočia ponímať a označovať v termínoch starostlivosti. Zachovať produktivitu trestaného totiž znamenalo poskytnúť mu patričnú opateru (zdravotnú, terapeutickú, duchovnú apod.). Prístup k trestanému teda nie je ani osobný (či zosobnený) a ani právne poučný či moralizátorský. Je účelový.

Ekonomické premeny spôsobené industriálnou revolúciou podstatným spôsobom ovplyvnili aj ponímanie výchovy a vzdelávania a ich organizovanie. Dochádza k postupnému prispôsobovaniu učebných plánov potrebám hospodárstva a priemyslu a aj na najnižších stupňoch vzdelávania (ľudové školy) je stále viac posilňované zastúpenie reálií. Potreba nových kvalifikácií a zmenené podmienky organizácie práce dokonca vedú k vyprofilovaniu viactriedneho systému ľudových škôl (Pongratz, 1989, s. 116–117). Obsahy vzdelávania sa stále väčšmi stávajú pracovnými obsahmi. S uvedenými premenami kráča ruka v ruke dobová pedagogická antropológia s jej utopickými predstavami človeka ako ľudského stroja, teda neúnavne a presne pracujúcej entity (Dreßen, 1982). Takmer celá učebná činnosť sa tak postupne dostáva pod diktát pracovnej rétoriky. Tento rys možno nájsť už napr. v pedagogike G. W. F. Hegela. Tejto rétorike „zodpovedajúc sa u Hegela do centra vzdelávacieho procesu dostáva pojem práce: vzdelávanie je práca...“ (Pongratz, 1989, s. 200). Logika práce ovplyvnila školu v takej miere, že nebola len obsahom samotného vyučovania a pedagogického diskurzu, ale začala ovplyvňovať aj podobu školskej penálnej praxe, ktorá išla často až nad rámec vyučovacieho času. Ako trest sa totiž využíva školská práca, často práca navyše. To znamená, že ekonomický princíp maximálnej využiteľnosti pracovných zdrojov zásadne ovplyvnil aj penálnu prax, a to takým spôsobom, že penality sa stáva produktívnou, voči školským obsahom má podobu akéhosi „zintenzívneného, znásobeného, viackrát opakovaného učenia“ (Foucault, 2000a, s. 181), akéhosi „naliehavého zdvojenia“ (tamtiež, s. 182). Trestom je teda opakovaná, resp. zvýšená školská práca: napísať novú úvahu či esej, naučiť sa ďalšiu lekciu, osvojiť si nové učivo, resp. napísať referát z predchádzajúceho, osvojiť si určitý typ spôsobilosti apod. Ide tu teda o produktívne trestanie, trestanie školskou prácou, prostredníctvom ktorej sa produktívna činnosť dieťaťa prenáša aj nad rámec školskej inšti-

túcie. Tým vlastne takýto typ penalty predstavuje akési rozšírenie školskej práce. Penalita tu teda nepredstavuje akýsi špecifický úkon (úkon fyzického trestania či špeciálnej verejnej rozpravy) narúšajúci či spomaľujúci školskú prácu. Skôr predstavuje systém úkonov jej reprodukcie. A aj problematiku domácich úloh, ktorá sa intenzívne rozvíja od 19. storočia, treba pôvodne chápať v kontexte produktívnej penalty. S tým súvisí aj skutočnosť, že tento typ penalty je z hľadiska svojich dôsledkov relatívne neškodný (skôr naopak je produktívny – zvyšuje školský výkon dieťaťa) a šetrný (nenásilný a nepoškodzujúci): „Šetrí všetko, vrátane toho, čo sankcionuje.“ (Foucault, 2000a, s. 304).

Z Foucaultových analýz trestnej moci v sociálnych inštitúciách rozličných spoločenských a historických formácií možno odvodiť tri základné typy trestnej moci relevantné pre školskú penalitu. Tie sa líšia ako aj svojou historickou a sociokultúrnou podmienenosťou, tak aj svojim spôsobením, zameraním a účelom. Na pedagogických príkladoch daných typov trestnej moci sme ukázali, že si túto špecifickosť zachovávajú aj v rámci školských inštitúcií.

Resumé

Príspevok poukazuje na vplyv filozofie M. Foucaulta na vedu o výchove. Dôraz sa pritom kladie na jeho sociálnu filozofiu moci, ktorej podstatnú časť tvoria analýzy tzv. „trestnej moci“. Príspevok nadväzuje na Foucaultovu typológiu trestnej moci a snaží sa ju paralelizovať so školskou realitou a podobami penálnej praxe v rámci nej. Tým sa vlastne snaží aplikovať Foucaultov princíp, na základe ktorého sa historicky a sociokultúrne dominantné formy trestnej moci majú prejavovať v činnosti príslušných sociálnych inštitúcií, a teda aj školy.

Literatúra

- ALTHANS, B. Transformationen des Individuums: Michel Foucault als Performer seines Diskurses und die Pädagogik der Selbstsorge. In WULF, CH., GÖHLICH, M., ZIRFAS, J. (ed.) *Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim und München: Juventa, 2001, s. 129–155.
- BALL, S. (ed.) *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. London: Routledge, 1990.
- BECK, CH. *Ästhetisierung des Denkens: Zur Postmoderne – Rezeption der Pädagogik; amerikanische, deutsche, französische Aspekte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993.
- COELEN, T. *Pädagogik als Geständniswissenschaft? Zum Ort der Erziehung bei Foucault*. Frankfurt am Main: Lang, 1996.
- DIETRICH, T. *Zeit – und Grundfragen der Pädagogik: Eine Einführung in pädagogisches Denken*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.
- DRESSEN, W. *Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland*. Frankfurt am Main: Ullstein, 1982.

- FOUCAULT, M. *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann & synové, 1996.
- FOUCAULT, M. *Vůle k věděni. Dejiny sexuality I*. Praha: Herrmann & synové, 1999.
- FOUCAULT, M. *Dozerať a trestať. Zrod väzenia*. Bratislava: Kalligram, 2000a.
- FOUCAULT, M. *Moc, subjekt a sexualita. Výber z článkov a rozhovorov publikovaných v rokoch 1980–1988*. Bratislava: Kalligram, 2000b.
- GAEBE, B. Methodisierung der Willenserziehung als Thema pädagogischer Reflexion im 17. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1991, roč. 37, č. 5, s. 827–843.
- GLANTSCHNIG, H. *Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Campus, 1987.
- KOMENSKÝ, J. Á. *Velká didaktika*. Bratislava: SPN, 1954.
- KÖGLER, H. H. *Michel Foucault*. Stuttgart und Weimar: Metzler, 1994.
- LISCHEWSKI, A. „Tod des Subjekts!?!“ *Zum Selbstverständnis Pädagogischer Anthropologie zwischen „Subjekt“ und „Postmoderne“*. Würzburg: Ergon, 1996.
- MARTI, U. *Michel Foucault*. München: Beck, 1999.
- MASSCHELEIN, J., RICKEN, N. Regulierung von Pluralität – Skizzen vom „Außen“. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2002, roč. 5, č. 1, s. 93–108.
- MEYER-DRAWE, K. Erziehung und Macht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2001, roč. 77, č. 4, s. 446–457.
- PIGNATELLI, F. What can I do? Foucault on Freedom and the Question of Teacher Agency. In *Educational Theory*, 1993, roč. 43, č. 4, s. 409–432.
- PONGRATZ, L. A. *Pädagogik im Prozeß der Moderne: Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989.
- PONGRATZ, L. A. Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1990, roč. 66, č. 3, s. 289–308.
- POPKIEWITZ, T. S., BRENNAN, M. (ed.) *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York and London: Teachers College Press, 1998.
- PRONDCZYNSKY, A. Macht oder Ohnmacht des pädagogischen Diskurses? Zur Thematisierung disziplinärer Identitätsproblematiken in der Erziehungswissenschaft im Anschluß an Michel Foucault. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1992, roč. 68, č. 3, s. 241–259.
- RICKEN, N. Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1999, roč. 75, č. 2, s. 208–237.
- RICKEN, N. In den Kulissen der Macht: Anthropologien als figurierende Kontexte pädagogischer Praktiken. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2000, roč. 76, č. 4, s. 425–454.
- RIEGER-LADICH, M. *Mündigkeit als Pathosformel: Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK, 2002.
- RINGSHAUSEN, G. August Hermann Francke (1663–1727). In SCHEUERL, H. (ed.) *Klassiker der Pädagogik. Bd. 1. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer*. München: Beck, 1979, s. 83–93.
- SCHÜTZ, E. Die These vom Ende des Menschen – oder: WER spricht bei Foucault? In *Schütz, E. Macht und Ohnmacht der Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992, s. 185–199.
- WEBER, M. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr, 1980.
- WULF, CH. *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz, 2001.

ZYMEK, B. Evolutionistische und strukturelle Ansätze zu einer Geschichte der Erziehung.
In LENZEN, D., MOLLENHAUER, K. (ed.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, zv. 1, Stuttgart: Klett-Cotta, 1983, s. 55–78.

KAŠČÁK, O. Školská penalita a sociálna moc. *Pedagogická orientace* 2004, č. 4, s. 64–77. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PaedDr. Ondrej Kaščák, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Ondrej.Kascak@fedu.uniba.sk