

Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě¹

Pupil's resistance behaviour as a power manifestation within classroom

Kateřina Lojdová

Abstrakt

Výzkumný článek popisuje podoby rezistentního chování žáků 2. stupně základní školy, které zachytili studenti učitelství ve svých denících v průběhu dlouhodobé praxe. Jedná se o chování, které může reprezentovat specifickou podobu nekázně. Na rozdíl od jiných podob nekázně je rezistentní chování interpretováno skrze mikrosociální jevy ve třídě a makrosociální jevy ve společnosti. Studenti na praxi se setkávají se širokou paletou rezistentního chování žáků vůči normám ve škole i vůči kurikulu. Prezentovaný výzkum vychází z kvalitativní analýzy 58 deníků studentů učitelství na praxi. Popisuje typy rezistentního chování žáků, tak jak je vnímají studenti učitelství na praxi, a zasazuje je do kontextu mocenského uspořádání ve školní třídě. Výsledná typologie popisuje rezistentní chování žáků od pasivní přes aktivní po agresivní rezistenci. Všechny typy rezistence se odehrávají ve dvou mocenských diskurzech – didaktickém (vůči učivu) a regulativním (vůči normám ve škole).

Abstract

The paper gives a brief overview of the international research on pupil's resistance within classroom. The aim of this qualitative study is to analyze resistant behaviour in the czech lower secondary classrooms, where student teachers realize their long term practice. Student teachers recorded in their diaries variety of resistant behaviour connected to school norms and teachers and themselves. The sample consisted of 58 student teachers diaries. The paper analyze pupils resistance within classroom in the power relationship context. It brings

¹ Tento příspěvek vznikl s podporou projektu GAČR GA13-24456S Moc ve školních třídách studentů učitelství řešeného na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

typology of resistance from passive to aggressive resistance, which takes place in both didactic and regulative power discourse.

Klíčová slova

kázeň, moc, nekázeň, rezistence, studenti učitelství

Key words

discipline, indiscipline, power, resistance, student teachers

Jedním z největších úkolů, který na začínající učitele ve školní třídě čeká, je ustavení a řízení mocenského uspořádání. Začínající učitelé se setkávají s rozmanitými projevy nekázně žáků. Některé z těchto projevů nejsou jen prvoplánovou nekázní. V tomto textu se snažíme o pochopení nevhodného či nespolupracujícího chování žáků, které vychází z žákovského odmítání školy a jejích norem. V angloamerické sociologii vzdělávání je toto chování konceptualizováno už od 70. let 20. století jako rezistence žáků. Prezentovaný výzkum vychází z analýzy studentských deníků, které si studenti učitelství psali během své dlouhodobé praxe na 2. stupni základních škol. Studenti, kteří na praxi teprve vstupují do role reprezentantů sociálních norem ve škole, se setkávají se širokou paletou rezistentních strategií žáků vůči kurikulu, normám školy i jim samotným. Různé podoby rezistentního chování žáků zaznamenávají také v hodinách cvičných učitelů (tedy učitelů, kteří studenta na praxi vedou) a dalších učitelů, ke kterým chodí na náslechy. Cílem textu je utřídit podoby rezistentního chování žáků, se kterými se setkávají studenti učitelství ve svých začátcích ve školní třídě, a interpretovat je v kontextu mocenského uspořádání.

1. Škola jako normativní instituce

Škola je stejně jako jiné společenské instituce postavena na dodržování množství pravidel. Tato pravidla se nacházejí na různých úrovních, a netýkají se jen žáků, ale i učitelů, kteří jsou pravidlům nejen podřízeni, ale také je reprezentují (Kašćák, 2006). Tato pravidla mohou být nařizovaná (vnější) nebo dobrovolně přijatá (vnitřní). Dodržování pravidel a norem chování nazýváme kázní (Bendl, 2004). Mnozí autoři se shodují, že kázeň je jednou ze základních podmínek efektivního vyučování (Crone & Teddlie, 1995; Kyriacou, 2001; Lewis, 2001). Na nekázeň je pak logicky nahlíženo jako na jev nežádoucí, který narušuje vyučovací proces.

Nekázeň však představuje obrovský rezervoár chování s rozmanitými příčinami. Toto chování se může odehrávat mezi různými aktéry (žáci – učitelé, žáci – žáci), může mít různou závažnost a intenzitu, a může plnit různé funkce (zábava, únik, vzdor). V tomto textu se zaměříme na chování, které můžeme považovat za specifický typ nekázně – rezistenci žáků.

1.1 Když je nekázeň rezistencí

Rezistenci definujeme jako opoziční akt k něčemu, s čím jedinec nebo skupina nesouhlasí (Sannino, 2010). Rezistentní chování žáků se projevuje jako neochota učit se, odmítání školy, neangažovanost a apatie, neplnění požadavků, vzpurnost (Hendrickson, 2012). Miles (2007) charakterizuje rezistentního žáka tím, že 1. odmítá rutiny a úkoly, 2. cítí se být nepochopen, 3. hádá se, 4. je mrzutý, 5. kritizuje nebo nerespektuje autority, 6. k ostatním se chová rozhořčeně nebo zatrpkle, 7. je verbálně a fyzicky vzpurný. 8. má pesimistické a negativní postoje. V zahraničních studiích se také někdy synonymně užívá termín opoziční chování (McLaren, 1985; Miles, 2007). Opoziční chování však může být spojováno s diagnózou *Opoziční vzdorovité chování (F91.3)*² dle MKN-10. Vzhledem k zakotvení problematiky opozičního chování ve speciální pedagogice užíváme termín rezistentní chování, který není zatížen nálepkou diagnózy³. Popisované chování totiž není spojeno s žádnou diagnózou a jeho interpretace se odehrává v kontextu sociálním. Jeho reflexe vychází zejména z kriticko-pedagogických směrů.

V teoriích rezistence toto chování není připisováno vlastnostem žáků, nýbrž převážně vnějším vlivům. Tyto vlivy shledávají autoři jak přímo v prostředí školní třídy, tak i v širším makrosociálním kontextu. V mikrosociálním pohledu je rezistence vnímána jako reakce na opresivní prvky školy, například přímo na učitele či na žákům vzdálené kurikulum (Dickar, 2008). Mnohdy je snahou žáků skrze nevhodné chování vzbudit pozornost učitele (Gootman, 1997). Nudný výklad učitele, jeho příliš nízké nároky (Holt, 1984), nebo naopak nároky příliš vysoké mohou také k nevhodnému chování žáků přispět (Bryant & Bates, 2010). Žáci mohou

² Porucha opozičního vzdoru také doprovází ADHD. Lougy a Rosenthal (2002) uvádějí, že 1/3 diagnostikovaných osob s ADHD také poruchu opozičního vzdoru.

³ Udělování nálepek je dle etiketizační teorie stigmatizací, která ovlivňuje další dráhu nálepkovaného. Etiketizační teorie předpokládá, že označování určitého chování za deviantní může ovlivňovat lidské chování. Etiketizační teorie proto rozeznává primární a sekundární deviaci. Primární deviace je prvotním porušením sociálních norem, které může mít jednorázový nebo epizodický charakter. Sekundární deviace pak vzniká vlivem reakce okolí (zejména oficiálních agentů sociální kontroly) na tuto primární deviaci. Jednoduše řečeno – pod vlivem nálepky devianta takto začne člověk sám sebe vnímat a začne se chovat jako deviant (Hrčka, 2000).

být ve třídě rezistentní také proto, že podoba vyučování neodpovídá jejich mentálním modelům učení a prekonceptům, které si do třídy přinášejí (např. role učitele a žáků, cíl vzdělávání atd.) (Brookfield, 2006). Ve třídě může dojít až k aktivnímu odporu vůči učitelově osobě. V takovém případě „žáci volí aktivní bojové strategie (nekázeň, vulgarita, odmítání) a strategie pasivní rezistence (apatie, nezájem, nespolupráce)“ (Čapek, 2010, s. 76). Rezistence žáků vůči učitelům může tedy být dána neadekvátními požadavky učitele.

V makrosociálním pohledu zaznívají v interpretaci rezistentního chování kritické pohledy na reprodukci sociální nerovnosti ve škole, zejména skrze skryté kurikulum⁴. Přestože rezistentní teorie pracují se sociální reprodukcí, od teorií reprodukce se odlišují. Zatímco reproductivisté ve svých teoriích popisují, „co školy dělají žákům“ (Bernstein, 1996; Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1990; Freire⁵, 2000), rezistentní teorie (Giroux, 2012; McLaren, 1985; McLaren, 2006) ukazují, „co žáci dělají učitelům a školám“, neboli jak vzdorují dominantní kultuře a také jak interagují s reprodukcí norem ve škole (Dickar, 2008). Oproti deterministickým reprodukčním teoriím tak pojímají žáky jako aktivní aktéry, kteří skrze rezistenci mohou ovlivnit opresivní struktury. Mnohé rezistentní teorie vyvstaly z výzkumů v 70. a 80. letech 20. století. Zásadní byla například Willisova studie *Learning to Labour* (1977) zachycující zesměšňování školy chlapci z dělnických rodin jako aktivní strategii vůči tomu, aby je škola socializovala jako poslušné dělníky. Na dívky z dělnických rodin se zaměřila McRobbie (1978), která se zabývala rezistencí u dívek v kontextu přejímání role ženy ve vlastní kultuře. Dospěla k tomu, že dívky si hrají na rozdíl od chlapců ve sféře soukromé a to je připravuje na budoucí roli manželek a matek v patriarchální společnosti. Dívky, které zkoumala, tvořily kontrakulturu a chovaly se rezistentně ve vztahu ke kultuře školy i k sociálním normám jako je oblékání, vztahy s chlapci a názory na sňatky. Tyto dívky vytváří kulturu odmítnutí opresivní ideologie mužské dominance. McRobbie tak konfrontovala Willisův předpoklad, že rezistence se vyskytuje pouze u bílých mužů (Hall, 2001). Na otázku rasy a rezistence pak navázali Fordham a Ogbu (1986). Popsali vnímání akademického úspěchy černošskými studenty jakožto záležitosti bílých a v důsledku toho rozvinutí rezistentních strategií vůči škole zachovávajících černoškou identitu (in Dickar,

⁴ Jako skryté kurikulum můžeme definovat vše, co není naplánováno a postiženo ve formálním kurikulu (Maňák, 2007). V kritických teoriích je skryté kurikulum vnímáno jako prvek, který slouží reprodukci dominantního systému.

⁵ Freire není řazen mezi teoretiky reprodukce. Jeho koncept bankovního vzdělávání, kde učitelé vkládají poznatky žákům mechanicky do hlavy jako do nějaké banky (Freire, 2000), však rezonuje s myšlenkami reproductivistů.

2008). Zásadní role kultury v rezistenci vyvstává ve studii *Teacher as an Enemy* (1987) na výrazném příkladu učitele, který přichází zvnějšku do indiánského kmene kwakiutl (Wolcott, 1987). Současné výzkumy ilustrujeme na příkladu rezistentních strategií studentů na střední odborné škole v americkém rurálním Ohiu. Na místní střední školu přichází učitelé z města s cílem poskytnout širší vzdělání. Studenti jsou však úzce svázáni s rodinou, kterou nechtějí opustit a která je podporuje v tom, aby si našli málo placenou práci v zemědělské lokalitě. Studenti proto posuzují středoškolské kurikulum jako irelevantní, mají pocit, že jim učitelé nerozumí, a někdy pro ně nejsou adekvátní ani normy školy⁶. Z dynamiky rodiny, učitelů a studentů pak vyvstávají rezistentní strategie ve třídě, kterými studenti chrání svoji kulturu.

Může se zdát, že výzkumy rezistence jsou vztaženy zejména k vyššímu sekundárnímu vzdělávání. Rezistenci však lze zkoumat ve všech vzdělávacích stupních. Už v předškolním vzdělávání se tématem rezistence jako reakce na nevhodné požadavky školy zabývala například Dorr-Bremme (1992).

Teorie rezistence prošly už od 80. let výraznou kritikou, která upozorňovala na to, že ne vždy je možné rozlišit rezistenci žáků od pouhého dělání nepořádku ve třídě, že nelze dokázat, že toto chování žáků je vyvoláno např. rasovým útlakem učitele, či že tyto teorie přesouvají debatu z oblasti vzdělávání do širší oblasti rasismu a sexismu ve společnosti (McGlaughlin, Weekes, & Wright, 2002). Jednu z kritických interpretací uvedeného pojetí rezistence přináší v českém prostředí i Šedřová (2011), která upozorňuje, že rezistence může být jen rétorickou figurou, skrze kterou přenášejí žáci odpovědnost za své chování na učitele (Šedřová, 2011). Přesto je podle řady autorů žakovská rezistence významným a užitečným teoretickým konceptem. Dokládá to také přemíra výzkumů žakovské rezistence, zejména ve spojení s genderem a rasou (Arnot, & Mac An Ghail, 2006).

Pojem rezistence tedy užíváme, ač jsme si vědomi, že zmíněné příčiny rezistence zdaleka nejsou výhradní a že pojem rezistence má své metodologické limity. Teorie rezistence však ukazují, jak významné jsou mocenské vztahy mezi učitelem a žáky a jak komplexním problémem může nevhodné chování ve školní třídě být. Přestože se rezistentní chování mnohdy projevuje jako nekázeň, ne každá nekázeň je rezistencí. Rezistentní chování jsme ukázali jako chování, které zahrnuje soutěžení o moc a zpochybňuje legitimitu školy obecně a

⁶ Student Cody o víkendech pracoval na farmě a chodil na lov. Jednou v pondělí zapomněl svůj lovecký nůž v batohu a přinesl ho do školy. Protože školní řád zakazuje nošení zbraní do školy, byl Cody vyloučen. Toto vyloučení vnímal jako nespravedlivé, protože nůž do školy nepřinesl záměrně (Hendrickson, 2012)

legitimitu dílčích instrukcí konkrétně (McLaren, 1985). Právě moc je tím, o co žáci skrze rezistentní chování hrají.

1.2 Rezistence jako soutěž o moc

Moc ve školní třídě můžeme definovat jako kontextově vázané uspořádání, v jehož rámci učitel i žáci vzájemně ovlivňují své postoje, hodnoty a jednání (Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014). Jedná se přitom o dynamický a proměnlivý proces. V rámci jedné vyučovací hodiny dochází k opakovanému (re)konstruování mocenského uspořádání mezi učiteli a žáky napříč jednotlivými situacemi a aktivitami, v prostorovém kontextu školní třídy a politicko-ekonomickém kontextu učitelů a školní lokality (Winograd, 2002).

Na rozdíl od konceptu autority tedy koncept moci akcentuje schopnost „ovlivňovat“ nejen u učitele, ale i u žáků. Tzv. mocenské konstelace, ve kterých získávají převahu žáci, přibližuje Šedřová (2011). Toto ovlivňování v rukou žáků nemusí být negativní. Je například součástí demokratických procesů ve třídě. Je však zřejmé, že takové uspořádání klade vyšší nároky na učitele a zejména pro začínající učitele je velkou výzvou. Pokud se mocenské uspořádání zcela vymkne učitelově kontrole, těžko již může naplnit didaktické cíle.

V tomto textu se zaměříme na mocenské uspořádání ve dvou diskurzech (Bernstein, 1996) – v didaktickém (který určuje, jaké znalosti budou žákům předávány) a regulativním (který diskurs definuje pravidla sociálního chování ve třídě). Didaktická oblast je ústřední pro celý proces vyučování. Nelze však opomenout, že se tento proces odehrává v sociálním kontextu, který didaktickou oblast ovlivňuje⁷. Žáci mohou intervenovat do obou diskursů – do didaktického (např. spolurozhodováním o obsahu vzdělávání) i do regulativního (např. tvorbou pravidel ve školní třídě). Tyto demokratické procesy jsou v dnešních třídách běžné. Ve chvíli, kdy se žáci dostanou do konfliktu s učitelem, mohou vyvíjet pasivní či aktivní rezistentní chování v obou diskurzech. Pro studenty na praxi a začínající učitele je stěžejní vyrovnat se zejména s rezistencí žáků v regulativním diskursu. Studenti na praxi sice často zpochybňují svoji odbornost (didaktický diskurs), avšak ta není výhradním ukazatelem pro jejich další rozhodování o vstoupení do profese učitele. Pochybnosti o vlastním zvládnutí role učitele vyvstávají zejména s jejími sociálními charakteristikami (Lojdová, 2014), jejichž

⁷Jak uvádí Bernstein (1996) regulativní diskurs je didaktickému diskursu vždy nadřazený, neboť určuje, jakým způsobem k procesu předávání znalostí dojde. Oba diskursy se tedy v realitě překrývají. V teorii je však můžeme analyticky oddělit.

součástí je i práce s rezistencí žáků v regulativním diskursu. Na rezistenci lze přitom nahlédnout ve dvojím světle – jako na brzdu i příležitost pro učení.

Je patrné, že rezistentní chování žáků je mnohdy v rozporu s normami instituce školy. Rezistentní chování může rušit výuku a narušovat celý výchovně vzdělávací proces. Působí tak komplikace učitelů i ostatním žákům. Rezistentní chování může být škodlivé i pro jeho původce. Takové chování je vnímáno v rozporu se školním úspěchem. Žáci mohou být označováni jako neschopní učit se (Kohl, 1991), to může brzdit jejich rozvoj a vést až k jejich vyloučení či přeřazení do jiného typu školy.

Na druhou stranu určitá podoba a míra rezistence žáků je i žádoucí. Skalková žádoucí rezistenci žáků popisuje z didaktického hlediska a vztahuje ji k dominantní konzumní kultuře: „Součástí úsilí školy o rozvíjení tvořivosti je, aby žák byl rezistentní vůči konformním vlivům (ve smyslu konzumní společnosti), aby se sám učil volit a hodnotit podle vlastní hodnotové orientace“ (Skalková, 2007, s. 164). Transformativní pojetí rezistence upozorňuje, že revolucionáři a kritičtí myslitelé byli často hybateli dějin. Rezistentní žáci tak mohou být aktéry sociální změny, která může být (ale nemusí) změnou k lepšímu. Rezistence může být zplnomocněním žáků za svoje práva, jak popisuje Solorzano na příkladu chilských studentů, kteří protestují za kulturně relevantní kurikulum (in Case, 2013). Pokud rezistentní strategie není prvoplánovým rušením, ale reakcí na sociální nerovnosti manifestované ve škole, pak žáci, kteří proti nerovnostem revoltují, rozvíjí sami sebe (Dickar, 2008). Rezistence nepřispívá jen k učení se v daném předmětu, ale hraje roli v širším procesu socializace. Poskytuje příležitost, aby se žáci učili o povaze moci, legitimitě autority, poslušnosti i odmítání (Hedges & Schneider, 2005). Rezistence je příležitost k učení se sama o sobě (Everhart, 1983).

Během prvních let učitelské praxe je však pro učitele obtížné vnímat rezistenci jako příležitost k učení se žáků i učitele samotného (Vetter et al., 2012). Učitelé jsou v takových případech na pochybách, zda mají změnit instrukce nebo čekat, zda nekomfortnost situace povede žáky ke změně chování (Bryant & Bates, 2010). Tato nekonformnost a nejistota může být pro žáky dle Friedmana (1992) výzvou ke změně jejich typického myšlení a chování. Změna rezistentního chování přitom může být pro žáky přínosná, jak uvádí ve výzkumu rezistentních žáků z Ohaja Hendrickson (2012, s. 47): „Žáci mohou dosáhnout vyššího vzdělání a začít podnikat v lokalitě. Studenti, kteří půjdou na univerzitu a vrátí se pak do lokality, mohou posílit její životaschopnost“. Zároveň je tu i výzva pro kurikulum, které by mělo být více lokálně relevantní, aby přemostilo rozdíl mezi školou a lokální komunitou. To je však úkol přesahující možnosti studentů na praxi. Pro studenty a začínající učitele je

stěžejní vytvoření individuálních kázeňských technik (Šed'ová, 2011), s jejichž pomocí mohou zasahovat do mocenského uspořádání ve třídě.

2. Metodologie

V podzimním semestru 2013 se na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity rozběhla nová koncepce učitelských praxí pro navazující magisterská studia učitelství, která přinesla posílení časové dotace pro výkon praxe. Studenti praktikovali na 2. stupni základních škol dva dny v týdnu v průběhu celého semestru, celková dotace praxe byla 100 hodin. Jednalo se jak o brněnské fakultní školy, které převažovaly, tak i o školy dle vlastní volby studenta. V průběhu praxe si studenti vedli deník, jehož obsah byl předmětem reflektivních seminářů na fakultě.

Deníky z praxe studentů obsahují množství podob rezistentního chování žáků, se kterými se studenti na praxi setkali. V průběhu čtení deníků vzešla výzkumná otázka, která zněla: „Jaké podoby rezistentního chování žáků studenti na praxi zaznamenávají?“. Do výzkumu bylo zahrnuto 58 deníků z praxe studentů navazujícího magisterského oboru Učitelství občanské výchovy (v kombinaci s druhým oborem) na Pedagogické fakultě MU. Výzkumný vzorek tvořilo 42 studentek a 16 studentů vykonávajících praxi v podzimním semestru 2013.

Z metodologického hlediska je třeba poznamenat, že deníkové záznamy nejsou reprezentací skutečnosti, nýbrž její konstrukcí tvůrci deníků. Avšak i tyto příběhy mohou být sociálními vědami zkoumány, neboť reprezentují lidskou zkušenost (Šed'ová, 2013). V učitelském vzdělávání je poznání subjektivních teorií jedním z předpokladů úspěšného profesního rozvoje (Korthagen, 2011) a jejich zkoumání by tak mělo mít v pedagogice své místo i přesto, že tyto poznatky nejsou objektivní charakteristikou reality.

Analytickým postupem bylo otevřené kódování dat z deníků, následně proběhla kategorizace kódů (obrázek 1).

3. Výsledky výzkumu

Studenti na praxi se setkávají s různou podobou a silou rezistentního chování žáků. Toto rezistentní chování je vztaženo k nim samotným i ke cvičným učitelům, ke kterým chodí studenti na náslechy. Role učitele a studenta na praxi ve školní třídě může být odlišná, jak budeme diskutovat u některých projevů rezistentního chování žáků, avšak v obou případech

facto rezignují. Pasivní strategie proto interpretujeme jako nejmírnější projev rezistence. I přesto je to důležitá kategorie, ve které vyvstává mimo jiné otázka relevance kurikula pro žáky. V uvedené ukázce o ní můžeme uvažovat z hlediska genderu. Učitel nezaujal obsah dívky nebo dívky jsou k obsahu rezistentní z širších důvodů jejich genderové socializace. Příčiny mohou být různorodé, jejich důsledkem dochází ke strategii *ignorace obsahu*, kterou označujeme jako pasivní rezistentní chování v didaktickém diskursu. Pochopitelně se ignorace obsahu netýká jen dívek a počítačových komponentů. Setkali se s ní snad všichni studenti na praxi: „*Ono v podstatě se nezajímají o nic. Vše je nudí a na všechno říkají – proč se to mám učit, když to k ničemu nepotřebuji.*“ (Karla)

Jako důvod pasivní rezistence zde studenti pojmenovávají zmíněnou irelevanci kurikula pro žáky. Ta může být dána jak nastavením kurikula ve školním vzdělávacím programu, tak i tím, jak učitel vzdělávací obsah žákům zprostředkovává. V neposlední řadě jsou tu strukturální podmínky – kurikulum může být pro žáky irelevantní, protože neodpovídá jejich potřebám či z jiných sociálně-kulturních důvodů⁸.

I v **regulativním diskursu** studenti narazili na řadu pasivních rezistentních strategií. Pokud v didaktickém diskursu žáci ignorovali obsah, pak v regulativním diskursu byla častým projevem rezistence *ignorace učitele*: „*Bohužel některé dívky se mezi sebou bavily velmi hlasitě a napomínání nemělo úspěch. Když jsem se ptal učitelů, tak jsem se dozvěděl, že tyto dívky jsou známá firma, a jejich ignorace učitelů je na velmi vysoké úrovni.*“ (Tomáš)

Ignorace učitele se zde projevila rušením, ale může mít i nenápadnější projevy – nepozornost, vykonávání jiných činností atd. Často má neverbální podobu: „*Roman se na učitelky i na nás dívá vyloženě zabijáckým pohledem.*“ (Lenka)

Indikátorem ignorace učitele může být jak rušení, tak i ticho: „*Žáci v zadních lavicích se bud' mezi sebou baví, nebo jen mlčí.*“ (Jarmila)

Jako pasivní rezistenci jsme představili ignoraci obsahu a ignoraci učitele. Žáci mohou preferovat pasivní rezistenci ze dvou důvodů: 1) Pasivní strategie mohou lépe fungovat. Žáci mohou být v rezistenci, aniž by učitel tuto rezistenci rozpoznal. 2) Pasivní strategie více odpovídá očekávání od žákovské role. Škola socializuje spíše k poslušnosti. Pasivní strategie žáků tak mohou být i pro učitele přijatelnější, protože méně ruší třídu a netlačí učitele do

⁸ Důvody, proč žáci o vzdělávací obsah nemají zájem, nemusíme interpretovat jen skrze teorie rezistence popsané výše. Jiný pohled přináší například Foucaultův (2002) vztah moci a vědění jakožto abstraktní síly, která určuje, co bude obsahem vědění. V pojetí Younga (2007) se otevírá perspektiva *sociálního realismu*, skrze kterou nahlíží na irelevanci kurikula z hlediska produkce vědění.

nějaké podoby přímého boje o moc (Richmond & McCroskey, 1992). Case (2013) uvádí, že pasivní rezistence je ve třídách častější než rezistence aktivní. Higginbotham (in Case, 2013) dodává, že k pasivní rezistenci se častěji uchylují žáci z méně privilegovaných sociálních skupin. Tento předpoklad náš výzkum nezaznamenal.

3.2 Aktivní rezistence

Aktivní rezistence jasněji odkrývá aktuální rezistentní snahy a také více objasňuje možné příčiny rezistentního chování (Richmond & McCroskey, 1992). Nejprve přiblížíme aktivní rezistenci **v didaktickém diskursu**. Zde může dojít k *proměně obsahu*, která se odehrává jak skrze jeho rozvíjení, tak i skrze jeho rozporování.

Rozvíjení a rozporování obsahu se děje otázkami a komentáři žáků, které jako příklad aktivní rezistentní strategie uvádí řada autorů (Case, 2013; Richmond & McCroskey, 1992). Rozporovací otázku od žáka zaznamenala na náslechu studentka Jitka: „*Paní učitelko, já musím nesouhlasit, hrady a zámky nejsou státním majetkem, co restituce?*“ (Jitka)

Právě otázky a komentáře žáků bývají řazeny ke konstruktivnímu rezistentnímu chování, které mohou proces učení akcelarovat. Přesto i tyto konstruktivní strategie učitelé většinou nemají rádi a považují je za destruktivní (Case, 2013). S tím, jak otázky od žáků vnímá, se svěřila studentka Mirka svému deníku: „*Nad všemi ale vyčníval chlapec, který se mě neustále na něco vyptával. Chvillemi jsem si nebyla jistá, jestli mě jenom nezkouší, ale myslím, že ho to vážně zajímalo. Dostali jsme se tak v tématu jinam, než kam jsem původně předpokládala.*“ (Mirka)

Pro učitele může být takové chování žáků výhodné. Podle Raneye (2003) se většina vysokoškolských pedagogů shodne, že nejlepší jsou takové hodiny, které naberou nečekaný směr a otevrou nové perspektivy uvažování o předmětu. Přestože tato strategie je ceněna především vysokoškolskými pedagogy, i otázky žáků základní školy mohou výuku dynamizovat a přivést ji k novým obsahům. Pro studenty na praxi může být však taková situace nečekaná: „*Došli na téma potratů a žáci se na toto téma hodně vyptávali, dokonce je zajímalo do detailu, jak probíhá samotný zákrok, což mě překvapilo, že je takové věci v šesté třídě zajímají.*“ (Karla)

V uvedeném příkladu se jednalo o téma, které žáky zaujalo, a chtěli se o něm dozvědět více, proto se je snažili svými otázkami rozvíjet. V denících jsou také zachyceny situace, kdy se studenti ve výuce setkali s *rozporováním obsahu*. Takovou „pastí“ pro studenty občanské

výchovy je romská problematika, neboť v české společnosti panují silné protiromské postoje (BIS, 2013). Lenka zaznamenala ve svém deníku tuto zkušenost: „*U porušování lidských práv jsme se dostali k holocaustu a rasismu. Dalo se očekávat, že se zvedne vlna nevole proti Romům ze strany žáků. Myslím, že jsem jim nedokázala vysvětlit, proč rasismus není správný, toto téma je pro mě složité.*“ (Lenka)

Žáci zde rozporovali obsah, který student na praxi do výuky přinesl, což je pro začínajícího učitele obtížné z hlediska didaktického (odbornost) i regulativního (řízení třídy). V některých případech dokázali žáci učitelem zamýšlený obsah zcela proměnit: „*Zadala jsem jim samostatnou práci, která spočívala v tom, že měli na jednu půlku listu psát výhody, které jim chození do školy přináší a na druhou půlku nevýhody. Někteří žáci vypracovali úkol velmi hezky, ale jiní se vůbec nesnažili. Příkladem je Jenda, který měl v nevýhodách 5 bodů týkajících se učitelů (nenávidím některé učitele, zlí učitelé...).*“ (Draha)

Zajímavá je zde interpretace studentky Drahy, neboť rezistentní chování vnímá tak, že žák nepracoval. Žák však upřednostnil tu část zadání, která pro něj byla z nějakého důvodu relevantnější a kterou potřeboval vyjádřit. Pro studentku to ale znamenalo nesplnění požadavků. V uvedeném příkladu rezistentní chování žáka směřovalo spíše ke konfliktu. Proměna obsahu však může být i konstruktivní: „*Vojta dokonce vymyslel jednu aktualitu na místě, navázal na spolužáka a seznámil spolužáky s tématem hackerské měny – bitcoiny.*“ (Andrea)

V regulativním diskursu se aktivní rezistence projevuje jako *vyjednávání výjimky z pravidel*. Vyjednávání výjimky z pravidel jako rezistentní chování v regulativním diskursu se týká „obcházení“ pravidel a sociálních norem. Takovou výjimku z pravidla, že ve třídě se neběhá, vyjednával se studentkou Drahou žák Tonda:

Draha: „Toníčku, neběhej s plnou pusou po třídě, sedni si a najež se v klidu.“

Tonda: „Ale já nemám plnou pusou, já ji mám poloprázdnou, takže to zvládám.“

Řada žáků usiluje o nonkonformitu ve školní třídě a pokouší se tak o vyčnívání z davu. Jedná se o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří mají nějakou diagnózu, ale i o žáky, kterým žádná porucha diagnostikována nebyla či o žáky nadané. Snaha o vyčnívání z davu je někdy spojena s vyjednáváním výjimky. Žák sobě i učiteli legitimizuje, proč může pravidla porušovat a vyčnivat tak z davu. Draha se opět podělila o zkušenost s Tondou: „*Dnes si měli žáci zaznačit, kterou povinnost žáků považují za opravdu důležitou. Tonda si vybral tu, ve které stálo, že povinností žáků je nevyrušovat učitele ve výuce. Paní učitelka to komentovala*

slovy, že je opravdu zvláštní, že si tuto povinnost vybral právě on. Tonda to vysvětlil, že právě proto, aby nevyrušoval, tak se nehlasí, protože tím učitele ruší, ale když myšlenku řekne nahlas na celou třídu, nemusí se hlásit a paní učitelka ho nemusí vyvolávat. Zkrátka Tonda umí vše okomentovat a ze všeho se vykecat.“ (Draha)

Ve vyjednávání výjimek a s ním spojeném vyčínění žáka z davu hrají důležitou roli intervence učitele, které mohou toto chování převést i do jiné podoby rezistence. Intervencí učitelky v deníkovém záznamu studentky Karly přešel žák z aktivní rezistence do rezistence pasivní: *„Když zlobil, přesadila ho paní učitelka přímo před katedru. Ještě se předtím rozčiloval, proč to dělá, protože on nic neudělal a na protest si nesedl do lavice, ale seděl napůl v uličce. Tak ho pí učitelka přiměla, aby si sedl do lavice, jak se patří a na protest celou hodinu nic nedělal.“ (Karla)*

Vlivem kázeňského postihu přešel žák, který vyrušoval (aktivní rezistence), do pasivní rezistence. Tento postih vnímal žák jako neoprávněný, proto pokračoval v rezistenci, která mu byla umožněna – v rezistenci pasivní. To může být výhodnou strategií pro učitele i školní třídu, neboť pasivní rezistence je méně rušivá než rezistence aktivní.

Vyjednávání výjimky z pravidel se nemusí týkat jen zájmů jednotlivých žáků, ale i zájmů skupin. V jednom z deníků byla zachycena podoba demokracie v praxi, když žáci aktivně vystoupili proti pravidlu, které považovali za nespravedlivé: *„Do hodiny přišli zástupci žakovské iniciativy, kteří nesouhlasí s tím, že by se výtěžek jarmarku měl rovnoměrně rozdělit mezi všechny třídy. Chtěli odpověď spolužáků, zda jsou pro nebo proti, a ptali se i paní učitelky.“ (Lenka)*

Žáci zde aktivně vystoupili za svoje zájmy, vstoupili do jednání s ostatními za účelem naplnění svého cíle. Takové rezistentní chování je pro ně zkušeností, ze které se mohou učit a můžeme o ní tak uvažovat v transformativním pohledu na rezistenci. Spíše než o destruktivní se jedná o konstruktivní rezistenci, na rozdíl od situací, do kterých vstoupí agresivita.

3.3 Agresivní rezistence

Ač tomu nebylo často, na svých praxích se někteří studenti setkali i s agresivní podobou rezistence. Agresivita se stejně jako předchozí rezistentní chování opět může odehrávat v obou mocenských diskurzech. V didaktickém diskursu se jedná o útok na obsah vzdělávání, v regulativním diskursu o útok na normy a jejich představitele. Nejprve uvedeme příklad *útoků na obsah*, tedy rezistenci v **didaktickém diskursu**.

Není těžké uhadnout, že pokud žáci v rámci aktivních strategií rozporovali obsah týkající se různých menšin, v rámci agresivních strategií útočili na obsah spojený s těmito menšinami: *„Dále dostali pracovní list týkající se národnostních menšin. Bylo těžké s nimi tento list dělat, na problematiku rasismu reagovali docela agresivně.“* (Lenka)

Přestože ze záznamu nevyčteme konkrétní podobu těchto útoků, ilustruje tento záznam typ agresivně rezistentního chování k obsahu, se kterým se zejména studenti občanské výchovy mohou setkat, a na jehož řešení mnohdy nejsou připraveni.

Agresivní strategie v **regulativním diskursu** se netýkají vzdělávacího obsahu, ale norem ve škole a jejich reprezentantů. V krajním případě může dojít až *k útoku na normy a jejich reprezentanty*, tedy na učitele. Situaci útoku na normy ve škole zachytil ve svém deníku Emil: *„Dle mého tam bylo několik okamžiků, kdy žáci překročili určitou mez kázně. Následná hodina OV už překročila hranice slušného chování a vyjadřování. Po přesazení žáka za velmi nevhodné chování v celé hodině spadla žákovi židlička a třískla o zem, načež žák prohlásil nebo skoro zařval: zkurvená židlička. Učitelka jen odvětila: Ondro, zamysli se nad svým chováním. Žák ještě dodal něco ve smyslu, však si můžu říkat, co chci. Tím vše haslo.“* (Emil)

Situaci, kdy byl útok zaměřen přímo na studenta, zažila při asistování žákovi a do deníku zaznamenala Vladka: *„Uvědomuji si, že žák nedával pozor. Pak se zeptal, co má dělat doma, a protože se paní učitelka věnovala jinému žákovi, zopakovala jsem mu, co říkala. A on na mě vystartoval, že nejsem žádná jeho učitelka, tak mu nemám co zadávat úkoly. Velice se rozzlobil a kopl lavici na mě. Tato událost mě velice vyděsila.“* (Vladka)

Situace útoku je v případě Vladky specifická tím, že se jednalo o školu, kterou navštěvují převážně romští žáci. Rezistentní chování zde může ovlivňovat odlišná kultura žáků oproti odlišné kultuře školy, což akcentují teorie rezistence v makrosociální perspektivě. V neposlední řadě je tu důležité zmínit i mikroperspektivu, konkrétně roli studenta učitelství ve školní třídě. Ta byla poznamenána chybějícím udělením formální autority studentovi cvičným učitelem. Jednou z determinant podoby vstupu do náročného prostředí školy je cvičný učitel. Cvičná učitelka studentku žákům nepředstavila a neudělila jí tím formální autoritu (Lojdová, 2014). Přestože je v literatuře zdůrazňován také význam neformální autority (Vališová, 1998), bez formální autority nemohou studenti uplatňovat moc spojenou s rolí učitele či asistenta.

4. Diskuse a závěr

Představená typologie rezistentního chování žáků není zcela nová, koresponduje s dělením rezistence na pasivní a aktivní (srov. McLaren, 1985; Richmond & McCroskey, 1992). Jedná se tak o rozšíření typologie rezistence o dimenzi diskursu, ve kterém se odehrává (didaktický, regulativní). V českém prostředí se navíc autoři věnují rezistenci žáků ojediněle (srov. Makovská, 2011), proto provedený výzkum obohacuje téma o data z českého kontextu, kde například specificky vyvstává otázka rezistence romských žáků.

Rezistentní strategie žáků studenti zaznamenávají v didaktickém i v regulativním diskursu. V obou diskurzech zaznamenávají studenti podoby rezistence od pasivity přes aktivní rezistenci až po agresivitu. Nad projevy rezistence visí otázka, zda se jedná o chování konstruktivní nebo destruktivní. Pojem rezistentní chování často vyvolává negativní konotace. Přestože lze vnímat rezistentní chování jako chování v rozporu s normami školy, může být také prostředkem rozvoje žáka, vyjádřením jeho individuálních potřeb a reakcí na strukturální nerovnosti. „Rezistenci proto můžeme chápat jako konstruktivní nebo destruktivní opoziční chování“ (Richmond & McCroskey, 1992, s. 86). Destruktivní rezistenci v denících studentů reprezentovala zejména ignorace obsahu, ignorace učitele, útok na obsah a útok na normy a jejich reprezentanty. Naopak konstruktivní je rezistence tehdy, když vede ke zlepšení práce ve škole. V tomto výzkumu ji reprezentovalo rozvíjení a proměna obsahu skrze kladení otázek či korekci učitele a vyjednávání výjimky z pravidel pro sociální skupinu. S oporou o teoretickou analýzu a vlastní zkušenosti z praxe Richmond a McCroskey (1992) dodávají, že přitom oba typy rezistence bývají učiteli vnímány jako destruktivní. Zkušenosti učitelé by přesto na některé performativní rezistentní aktivity žáků například nemuseli vůbec reagovat nebo by mohli tato vystoupení značně odlišně reflektovat. Proto je třeba mít na mysli, že výsledky se vztahují ke specifické skupině studentů na praxi. Pro studenty na praxi je zvládání destruktivní i konstruktivní rezistence žáků obtížným úkolem, a to v didaktickém i regulativním diskursu. V didaktickém diskursu studenti v důsledku rezistence zpochybňují svoji odbornost, což je však vede k perspektivní strategii dalšího vzdělávání. Potýkání se s rezistencí žáků v regulativním diskursu však může být důvodem pro změnu profesní dráhy. Pro přípravu budoucích učitelů se tak ukazuje potřeba začlenění tématu rezistentního chování žáků do kurikula. To jistě nemůže zajistit prevenci šoku z reality (Veenman, 1987), ale může vést studenty k tomu, aby se s takovým chováním žáků seznámili před vstupem do třídy a snažili se mu porozumět. Case (2013) doporučuje, aby začínající i zkušení učitelé hledali faktory, které žáky k rezistenci vedou a poskytovali jim prostor pro kritickou reflexi (Case, 2013).

V realizovaném výzkumu se jednalo pouze o jednu z možných výzkumných variant. Konfrontace s náhledem na rezistenci u učitelů s delší praxí by zřejmě přinesla odlišné výsledky. Avšak u začínajících i u zkušených učitelů lze přetavit rezistenci v příležitost k učení bez porozumění jejím příčinám jen obtížně. Kromě důvodů rezistence je třeba analyzovat také její dynamiku. Data v této studii jsou pro analýzu dynamiky rezistence ve školní třídě limitující. V rámci grantového projektu Moc ve školních třídách studentů učitelství (GA13-24456S) probíhá také analýza videonahrávek studentů na praxi ve školních třídách, která má k rozpletení dynamiky jevu větší potenciál.

Literatura

Arnot, M., & Mac An Ghaill, M. (2006). *The Routledge Falmer Reader in Gender & Education*. New York: Routledge.

Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázní, aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.

Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.). *Power and Ideology in Education* (s. 487–511). NY: Oxford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications Inc.

Brookfield, S. (2006). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bryant, J. & Bates A. (2010). The Power of Student Resistance in Action Research: Teacher Educators Respond to Classroom Challenges. *Educational Action Research*, 18(3), 305–318.

Case, E. (2013). *Deconstructing privilege teaching and learning as allies in the classroom*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

Crone, L. J., & Teddlie, C. (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: Selection and socialization process. *Journal of Classroom Instruction*, 30(1), 1–9.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.

Dickar, M. (2008). *Corridor Cultures: Mapping Student Resistance at an Urban School*. New York: NYU Press.

Dorr-Bremme D. (1992). *Discourse and identity in the kindergarten first grade classroom*. Příspěvek prezentovaný na konferenci American Educational Research Association, San Francisco.

Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*. 196(4286), 129–136.

Everhart, R. (1983). Classroom management, student opposition and the labour proces. In M. Apple L. Weis (Eds). *Ideology and practice in schooling* (s. 169–192). Philadelphia: Temple university press.

Foucault, M. (2002). *Power*. London: Penguin Books.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Friedman, V. J. (1992). "Teaching People to Shift Cognitive Gears: Overcoming Resistance on the Road to Model II." *The Journal of Applied Behavioral Science* (28)1, 118–136.

Gootman, M. (1997). *The caring teacher's guide to discipline: Helping young students learn self-control, responsibility, and respect*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hedges, L. V. & Schneider B. (2005). *The Social Organization of Schooling*. Russell Sage Foundation.

Hendrickson, K. A. (2012). Student Resistance to Schooling: Disconnections With Education in Rural Appalachia. *High School Journal*, 95(4), 37–49.

Hall, J. (2001). *Canal Town youth: community organization and the development of adolescent identity*. Albany: State University of New York Press.

Holt, J. (1984). *How Children Fail*. London: Penguin.

Hrčka, M. (2000). *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Informace BIS o vývoji na extremistické scéně ve 2. čtvrtletí roku 2013. Dostupné z: <http://www.bis.cz/2013-2q-zprava-extremismus.html>

Kaščák, O. (2006). *Moc školy: o formatívnej sile organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Kyriacou, C. (2001). *Essential teaching skills*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Kohl, H. (1991). *I won't learn from you: The role of assent in learning*. Minneapolis, MN: Milkweed Editions.

Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 307–319.

Lojdová, K. (2014). „Cítil jsem se jako bachař.“ Reflexe nové sociální role studenty učitelství na praxi. In J. Nehyba, J. Kolář, M. Dubec et al. (Eds.). *Reflexe mezi lavicemi a katedrou* (s. 87–97). Brno: Masarykova univerzita.

Lougy, R. A. & Rosenthal, K. D. (2002). *ADHD: a survival guide for parents and teachers*. Duarte, CA: Hope Press.

Makovská, Z. (2011). Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáku. *Pedagogická orientace*, 2011, 21(1), 85–103.

Maňák, J. (2007). Aktuální problémy kurikula. In *Mezinárodní kolokvium o řízení osvořovacího procesu* [CD-ROM]. Brno: Univerzita obrany.

McGlaughlin, A., Weekes, D., & Wright, C. (2002). *'Race', Class and Gender in Exclusion From School*. London: Routledge

McLaren, P. L. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 167(2), 84–97.

McLaren, P. (Ed.). (2006). *Rage hope: interviews with Peter McLaren on war, imperialism, critical pedagogy*. New York: P. Lang.

McRobbie A. (1978). Working class girls and culture of femininity. In *Women Take Issue*. Hutchinson and the CCCS Birmingham.

Raney, D. (2003) Whose authority? Learning and active resistance. *College Teaching*. (51)3, 86–91.

Richmond, V. & McCroskey J. (Eds.). (1992). *Power in the classroom: Communication, control and concern*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838–844.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.

Šalamounová, Bradová, & Lojdová (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace* 24(3), 375–393.

Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.

Šedřová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.

Veenman, S. (1987). On becoming a teacher: An analysis of initial training. Příspěvek prezentovaný na konferenci *Conference on Education of the World Rasque Congress*, Bilbao.

Vetter, A., Reynolds, J., Beane, H., Roquemore, K., Rorrer, A., Shepherd-Allred, K., & Fink, L. S. (2012). Reframing resistance in the english classroom. *English Journal*, 102(2), 114–121.

Willis, P. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 343–362.

Wolcott, H. (1987). The teacher as an enemy. In G. Spindler (Ed.). *Education and cultural process: Anthropological approaches* (s. 136–150). Prospect Heights, IL: Waveland press.

Young, M. (2007). *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Oxon: Routledge.

„Příspěvek ani jeho souvislejší pasáže nebyly publikovány a nebyly odevzdány k publikování v jiném časopisu, sborníku nebo monografii. V případě jeho otištění v časopisu Orbis scholae nebude příspěvek znovu publikován bez souhlasu redakční rady časopisu Orbis scholae.“

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

lojdova@ped.muni.cz