

MOCENSKÉ KONSTELACE VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI

CONSTELLATIONS OF POWER IN EDUCATIONAL COMMUNICATION

KLÁRA ŠEĎOVÁ

Abstrakt

Článek je věnován otázce mocenských vztahů mezi učitelem a žáky na druhém stupni základní školy. Rozlišujeme mezi sociální mocí, vázanou na instituci školy, a individuální mocí, vázanou na osobnost a komunikační styl učitele, v realitě však spolu oba tyto typy moci fúzíjí a nelze je od sebe oddělit. Ačkoli je komunikace ve školní třídě velmi asymetrická, jistou dávkou moci disponují také žáci, kteří mohou být rezistentní vůči požadavkům učitele, nebo dokonce mohou prosazovat svou vlastní agendu a požadavky. Cílem příspěvku je na datech z terénního výzkumu výukové komunikace ukázat, jak se učitelé a žáci vzájemně dostávají do určitých mocenských konstelací podle toho, jak definují a utvářejí své vzájemné vztahy.

Klíčová slova

moc, sociální moc, individuální moc, disciplinační mechanismy, kázeňské techniky, mocenské konstelace

Abstract

This paper addresses the question of power relations between teacher and pupils at lower secondary schools. As her starting point the author takes differences in social power as bound to the institution of school and individual power as bound to the personality and communication style of the teacher, showing how in reality both these types of power merge and cannot be separated from each other. Although communication in the classroom is to a great extent asymmetrical, pupils, too, have a certain amount of power at their disposal; they may resist the teachers' demands, or even urge their own agenda and demands. The aim of this contribution is to show – based on data obtained from fieldwork research on educational communication – how teachers and pupils are placed in certain power constellations in relation to each other that depend on how relations between them are defined and formed.

Keywords

power, social power, individual power, mechanisms of discipline, methods of classroom management, power constellations

Úvod

Tento text je věnován otázce mocenských vztahů mezi učitelem a žáky na druhém stupni základní školy. Jde o téma, které spadá do oblasti výukové komunikace, neboť jak postuluje klasik komunikačních studií Paul Watzlawick (1999), každá komunikační akce se realizuje simultánně ve dvou rovinách – obsahové a vztahové. V rovině obsahové dochází k předávání věcných informací, v rovině vztahové se definují a vyjednávají vztahy mezi zúčastněnými aktéry. Jádrem každého vztahu je přitom rozložení moci.

Z tohoto důvodu jsme se rozhodli prozkoumat optikou mocenských vztahů data z terénního výzkumu výukové komunikace v prostředí druhého stupně základní školy. Jde o data, která jsme sbírali v průběhu školního roku 2009/2010, přičemž sběr zahrnoval etnografické pozorování ve třídách, videostudie vyučovacích hodin, hloubkové rozhovory s učiteli a dotazníky pro žáky. Vzorek tvořilo 16 různých tříd vyučovaných 16 různými učiteli na čtyřech různých školách. Dvě ze škol, na nichž byl výzkum realizován, byly městské, jedna venkovská a jedna se nacházela v malém městě.¹ Vyučující, kteří se výzkumu zúčastnili, učili ve sledovaných třídách český jazyk, dějepis nebo občanskou výchovu a právě tato výuka byla předmětem pozorování a videonahrávek. Ve studii pracujeme především s daty z videostudií,² které byly přepsány do podoby doslovných transkriptů komunikace ve vyučovací hodině a umožňují tak detailní analýzu dat. Vedle toho pracujeme s daty z pozorování a rovněž z hloubkových rozhovorů s učiteli.³

Základním termínem, který používáme, je moc. Moc chápeme jako **schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí** (McCroskey et al., 2006), přičemž může jít stejně tak o to něčí chování změnit, jako je posílit a udržet ve stávající poloze. V tomto smyslu je moc esencí učitelství, neboť, jak uvádějí Richmondová a Roach (1992), role učitele vždy zahrnuje interpersonální vliv a ovlivňovat žáky je podstatou práce učitele.

Vedle termínu moc existuje řada dalších, které lze použít pro označování týchž nebo příbuzných fenoménů, jako jsou kázeň, poslušnost, disciplína či autorita, autoritativnost. Termín moc má však tu výhodu, že jej lze použít jak pro popis chování učitelů, tak pro popis chování žáků (zatímco například kázeň či poslušnost lze vztahovat jen k žákům, autoritu či autoritativnost naopak pouze k učitelům). Zároveň je termín moc dobře použitelný proto,

¹ Ve všech případech se jednalo o školy v Jihomoravském kraji.

² Celkem jsme pořídili 32 videostudií, tzn. dvě hodiny od každého učitele ve vzorku.

³ Podrobnější popis metodologie realizovaného výzkumu jsme publikovali v předcházejících výstupech z projektu (např. Šeďová, Švaříček, 2010a; Šeďová, Švaříček, 2010b).

že s ním lze pracovat jako s neutrálním pojmem, jenž může být naplněn jak pozitivním, tak negativním obsahem (přestože ohledně hodnotících konotací všech uvedených pojmů vládne v české pedagogice značné zmatení – srov. Vališová, 1998; Bendl, 2005). A konečně práci s tímto pojmem usnadňuje skutečnost, že je běžně – ve smyslu identickým s našim pojetím – používán v zahraniční literatuře.⁴

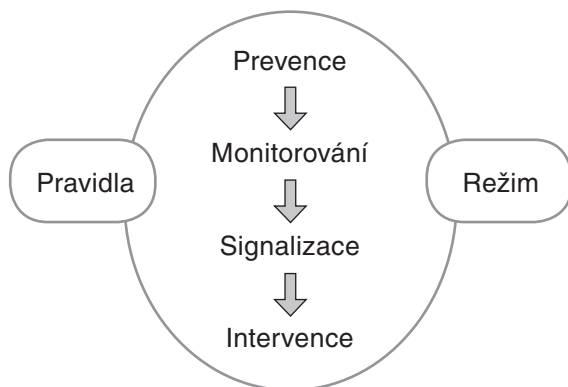
Moc není možné operacionalizovat jako vlastnost nebo atribut jednotlivce. Již Goffman (1959) poukázal na to, že moc je vztahová záležitost – jedinec (v našem případě učitel) je autoritativní a mocný, pokud je tak svým okolím (žáky) vnímán a pokud se k němu toto okolí jako k mocnému chová. Chceme-li tedy analyzovat mocenské vztahy ve výukové komunikaci, musíme brát v potaz jak jednání učitelů, tak jednání žáků. V následujících kapitolách se proto budeme postupně věnovat mocenské agendě učitelů a žáků. Půjde o kapitoly teoretické, využijeme dostupnou literaturu, abychom následně mohli vyložit vlastní – induktivně vzniklou – teorii mocenských konstelací.

Mocenská agenda učitelů

Nejprve se zastavme u toho, jak zpracovávají svoji mocenskou agendu učitelé. Obecně lze říci, že moc učitele vyvěrá jednak z moci instituce školy, kterou učitel reprezentuje, jednak z jeho individuálních charakteristik, díky nimž získává vliv na žáky. Tyto dva zdroje bývají označovány jako sociální a individuální moc (Kaščák, 2006).

V prostředí školy tvoří sociální moc jakousi slupku, do které jsou zabaleny individuální strategie učitele. Tato sociální slupka zahrnuje *institucionální mechanismy*; to znamená školní režim a pravidla, která jsou víceméně stabilizovaná a mezi učiteli široce sdílená. Uvnitř slupky se potom nacházejí *kázeňské techniky*, které si jednotliví učitelé sami volí či vyvíjejí. Lze je rozdělit na preventivní opatření, monitorování a signalizaci a intervenci učitele. Vztah mezi institucionálními mechanismy, které jsou projevem sociální moci školy a kázeňskými technikami, které jsou projevem individuální moci učitele, zachycuje schéma č. 1.

⁴ Včetně slovenské (viz Kaščák, 2006).

Schéma č. 1: **Institucionální mechanismy a kázeňské techniky**

Institucionální mechanismy

Institucionální mechanismy jsou tvořeny především režimem, který je ve škole nastaven, a sdílenými pravidly přípustného chování. Tento typ moci precizně analyzoval Foucault (2000), který postuloval, že disciplína⁵ je generována především pomocí sociální parcelace prostoru a času. To znamená, že určité aktivity se odehrávají jen v určitých vymezených časech a v určitých vymezených prostorech. Podstatou moci školy je v tomto pojetí její oddělení od okolního světa a vnitřní rozčlenění, v němž je každému jedinci přiděleno jeho místo (např. místo v zasedacím pořádku v určité třídě). Toto rozčlenění umožňuje kontrolu prezence či absence, nastavení žádoucích komunikačních kanálů, pozorování a hierarchický dohled. Vedle toho je v instituci školy rozfázován čas – jednak je vypracováno pravidelné časové schéma (rozvrh hodin, rozpis dozorů na chodbě atd.), jehož dodržování je sledováno, jednak je každý cílový výkon (např. psaní) algoritmizován do řady postupných kroků, které jsou realizovány v závazné časové návaznosti.

Jak podotýká Kaščák (2006), tento sociální typ moci je vnímán jako samozřejmý a akceptovatelný a je jen zřídka zpochybňován či podrobován reflexi. Učitel je v tomto pojetí médiem, skrze nějž prochází moc školy, je prvkem sociální organizace, nikoli pánem situace. Vztah mezi učitelem a žákem je podle Foucaulta (2000) vztahem signalizace – učitel detekuje narušení režimu a signalizuje žákům, že je zachytil. Ze strany žáků potom nejde o to porozumět rozkazu učitele či dokonce jeho zdůvodnění, nýbrž zachytit

⁵ Disciplínu Foucault (2000) chápe jako ovládnutí a podrobení lidského těla.

signál a reagovat podle stanovaného kódu. „Výcvik školáků musí probíhat stejným způsobem: několik slov, žádné vysvětlování, téměř naprosté ticho přerušované jen několika signály – zazvoněním, tlesknutím dlaněmi, gestem, pouhým pohledem učitele...“ (Foucault, 2000, s. 240).

Vedle segmentace prostoru a času, která je zjevná a materializovaná, existuje i řada subtilnějších – de facto komunikačních – pravidel, z nichž jen malá část je formalizována ve školním řádu, přesto jsou tato pravidla široce sdílena a udržována v čase. Cazdenová (1988) v tomto smyslu používá termín *žákovský registr*, jímž se snaží popsat, jakým způsobem je regulována žákovská komunikační aktivita ve škole (či přesněji ve vyučování, neboť o přestávce se v souladu s nastaveným režimem tato pravidla uvolňují). Žákovský registr zahrnuje: správné načasování replik, spisovnost, dekontextualizaci promluvy a explicitnost, vědecký jazyk, relevanci vzhledem k tématu a stručnost. Za klíčové lze považovat správné načasování replik, neboť při porušení ostatních pravidel žákovského registru jsou žáci kritizováni, zatímco při porušení načasování je jim často odepřen samotný vstup do komunikace. Správným načasováním přitom Cazdenová (1988) míní odpovídající pozici v tzv. IRF struktuře sestávající z *iniciace* (typicky otázky) učitele, *repliky* (odpovědi) žáka a učitelského *feedbacku*, který celou sekvenci uzavírá. Lapidárně řečeno, ve škole mají být žáci potichu až do chvíle, kdy je učitel vyvolá, poté mají přednést co nejsprávněji zformulovanou repliku a následně bez zasahování či vyjednávání vyslechnout učitelovo hodnocení a znovu mlčet (přitom však bedlivě sledovat průběh komunikace mezi učitelem a jinými žáky) až do chvíle, kdy jsou vyzváni k nové replice.

Vedle režimu a pravidel operuje sociální moc školy s jedním důležitým principem, a tím je princip evaluace. Cokoli žák v kterémkoli okamžiku udělá, může být vystaveno hodnocení. Zde můžeme znovu odkázat na Foucaulta (2000) a jeho termín *žkovská*, coby normalizující pohled, dohled umožňující klasifikovat, třídít a trestat. Ti, kdo jsou podroběni moci, jsou ustavičně pozorováni a hodnoceni a o těchto aktech jsou vedeny podrobné záznamy (žákovská knížka, klasifikační deník, třídní kniha, vysvědčení). Foucault (2000) konstatuje, že zatímco v předmoderní době byla takto soustředěná pozornost věnována pouze výjimečným a mocným osobám, o nichž byly vedeny záznamy v kronikách a písemnostech, moderní doba tento vztah převrátila a učinila z popisu jednotlivce prostředek kontroly a metodu ovládnutí.

Individuální kázeňské techniky

Je třeba předeslat, že individuální kázeňské techniky nejsou nějak zřetelně odděleny od institucionálních mechanismů, naopak, dalo by se říci, že jsou jejich prodlouženou rukou. V rámci svých kázeňských technik totiž učitelé velmi často pracují s principem evaluace, stejně jako do nich zapracovávají

motivy režimu a školních komunikačních pravidel. Jde však o postupy, které jsou individualizované v tom smyslu, že se objevují v různé míře u různých skupin učitelů. Jejich cílem není jen neosobní udržování řádu, ale personalizovaná poslušnost vůči konkrétnímu učiteli či ochota ke spolupráci s ním. A konečně: kázeňské techniky se ocitají vůči institucionálním mechanismům v dynamickém vztahu. Učitelé se mohou k těmto mechanismům jednak přimknout a svými technikami je v podstatě kopírovat a zesilovat, mohou si však také vytvořit určitý odstup a svými technikami institucionální mechanismy do určité míry zpochybňovat či oslabovat.

Existuje celá řada popisů konkrétních kázeňských technik,⁶ které učitelé mohou používat (např. Cangelosi, 1994; Tauber, 2007; Zuckerman, 2007). Velmi obecně lze tyto techniky roztrdit do několika základních typů, které tvoří: preventivní aktivity; monitorování a signalizace; intervence učitele. Mezi *preventivní aktivity* lze zařadit různé postupy, jimiž se učitelé předem snaží zamezit nekázní ve třídě. Jde především o volbu různých typů činností, práci s klimatem ve třídě, definování pravidel chování a pracovních postupů a socializace žáků do nich apod. *Monitorování* znamená záměrné vyhledávání ohnisek nekázně. Učitelé monitorují především takové typy nekázně, které nejsou samy o sobě dostatečně zjevné; zajímají se o to, zda žáci plní pracovní úkoly, které jim byly adresovány, a také o to, zda se dostatečně angažují v komunikaci s učiteli. Pokud je během monitorování odhalen nějaký poklesek, přichází na řadu *signalizace*, kdy učitel dává najevo, že zaznamenaný poklesek je závažný. Činí tak neverbálně (zvýšením hlasu nebo naopak jeho ztlumením, odmlčením se, významným pohledem na žáka, přemístěním se k jeho lavici) nebo verbálně – napomenutím. Signalizace je často spojena s monitorováním do jediné komunikační akce, nejde však o totožné fenomény, neboť se mohou odehrávat i separátně. Koncovým prvkem v řadě kázeňských technik je *intervence*, která nejčastěji přichází na řadu, pokud samotná signalizace byla neúčinná. Může jít o sankci vůči neukázněným žákům nebo naopak o odměnu pro žáky, kteří vycházejí učiteli vstříc a plní jeho požadavky.

Individuální moc učitele se v posledních dekádách stala kontroverzním tématem. Jsme – alespoň v rovině normativních teorií – svědky přechodu od tradičního či behavioristického přístupu ke kázní k přístupu liberálně progresivistickému (Whittington, 1994) či na žáka orientovanému (Garret, 2008). Tyto nálepky označují stav utlumené dominance učitele, kdy je moc sdílena, pravidla vzájemné interakce jsou demokraticky vyjednávána a žáci přejímají zodpovědnost za své chování. Má se za to, že tento způsob zacházení s mocí je kompatibilní se sociálně konstruktivistickým přístupem k učení (Brophy, 1998).

⁶ Obvykle o nich bývá referováno jako o řízení třídy (*classroom management*).

Mocenská agenda žáků

Fakt, že žáci nepřijímají požadavky učitele automaticky a bez odporu, je všeobecně známý. Barquist Hogeluchtová a Geistová (1997) popisují *vyjednávání* v situaci, kdy žáci na kázeňskou výzvu učitele reagují negativně či vyhýbavě. Jako základní vyjednávací strategie žáků přitom identifikují: (1) předstírání splnění požadavku; (2) ignorování požadavku; (3) nevyhovění požadavku a (4) odmítání. Tyto autorky se domnívají, že právě pomocí takovýchto akcí žáci prosazují svoji mocenskou agendu a aktivně vstupují do definování představy o disciplinárním řádu ve třídě. Otázku, proč k těmto epizodám (vnímaným učitelem jako projev nekázně) dochází, pokládaly Barquist Hogeluchtová a Geistová (1997) žákům ze třídy charakteristické vysokým výskytem tohoto typu vyjednávání,⁷ přičemž standardně dostávaly odpověď, že jde o odezvu na neadekvátní požadavky učitele. Žáci si stěžovali na nejasně nastavená pravidla, nekonzistentní systém sankcí a neustálý tlak, který na ně učitel vyvíjí. Autorky uzavírají, že nesprávné chování žáka (*student misbehavior*) je důsledkem nesprávného chování učitele (*teacher misbehavior*).⁸

Jiná zkoumání však naznačují, že žákovské poukazování na chování učitele jako zdroj nekázně je do značné míry rétorická figura, která sama o sobě funguje jako vyjednávací strategie. Verkuyten (2002) v etnografické studii ukazuje, jak žáci přenášejí zodpovědnost za vlastní chování na učitele, přičemž tak činí především v situacích, které ponechávají prostor pro vlastní interpretaci. Jakmile se učitel nedrží velmi striktně institucionálně nastavených pravidel, začnou se žáci dohadovat ve chvíli, kdy jsou nařčeni ze špatného chování (například tvrdí, že diskutovali o učivu, když vyrušovali hlasitým hovorem v lavici). Když potom vysvětlují, k čemu ve třídě během vyjednávání s učitelem vlastně došlo, uchylují se často ke tvrzení, že „neví“, čímž deklarují nejistotu ohledně dohodnutých standardů (Verkuyten, 2002).⁹

Mocenské vyjednávání je tudíž vždy vyjednáváním sdílené definice situace, tedy společného výkladu významového kontextu, v němž se skupina nachází (Velký sociologický slovník, 1996). Ball (1980) popisuje, jak se na bázi prvního setkání učitele se žáky vytváří a postupně ustaluje definice situace, přičemž žáci využívají aktivně řadu strategií vedoucích k tomu, aby

⁷ Svá tvrzení zakládají autorky na případové studii zahrnující pozorování ve třídě a videonahrávky výuky, rozhovory s učitelem a se žáky.

⁸ Jde o konstatování, které je v americkém kontextu poměrně široce sdíleno (srov. Plax et al., 1991).

⁹ Vedle toho rovněž odkazují na to, že za problémy s chováním je zodpovědný učitel, protože nedosahuje parametrů kvalitního profesionála – neumí zjednat pořádek, neumí věci vysvětlit, je nudný (Verkuyten, 2002).

učitel vyjevil vlastní definici situace a následně aby byla tato definice zpochybněna či reformulována.¹⁰

Žáci samozřejmě mohou učitelovu definici situace a s ní související požadavky přijmout a akceptovat. Pro komplexnější deskripci různých forem žákovského chování můžeme sáhnout po slavné typologii britského etnografa Petera Woodse (1979). Woods¹¹ uvádí, že si žáci v rámci adaptace na požadavky učitele vyvíjejí několik typických behaviorálních schémat: 1) *konformita* – nadšený souhlas s cíli učitele a školy i s postupy jejich plnění (žáci se hlásí, chtějí prezentovat svoji práci, dávají učiteli najevo své zaujetí učebním obsahem); 2) *ritualismus* – akceptace norem ve škole bez vnitřního ztotožnění s nimi (žáci plní požadavky učitele jen proto, aby na sebe nepřipoutali jeho pozornost a nevystavili se riziku sankce); 3) *únik* – lhostejnost k cílům školy a školním normám, která se projevuje v tom, že žáci se namísto plnění požadavků učitele věnují nenápadným únikovým činnostem (denní snění, kreslení do sešitů apod.); 4) *kolonizace* – zdánlivé přijetí školních norem a postupů, jichž ovšem žáci využívají k naplňování vlastních cílů (žáci například vyžadují další výklad učitele z důvodu, aby odvrátili hrozící zkoušení); 5) *nesmiřitelnost* – lhostejnost k cílům školy a odmítání školních norem (provokování, rušení, kladení odporu); 6) *rebelie* – odmítnutí cílů školy i požadavků učitele na způsoby jejich naplňování, otevřená vzpoura či nahrazování školních činností jinými.

Mocenské konstelace

Na tomto místě vyložíme výsledky našeho vlastního výzkumného šetření. Na základě našich dat jsme induktivně rozlišili čtyři typy tzv. *mocenských konstelací*,¹² které mohou ve školní třídě vznikat.

Mocenské konstelace vznikají v interakci mezi žákovskou a učitelskou agendou. Představují aktuální vzorce mocenských vztahů mezi jednájícími

¹⁰ Ball (1980) ukazuje vyjednávání o definici situace ve vývojové perspektivě. Pro první hodinu nového učitele je podle něj typická disciplinární iluze, kdy jsou žáci pasivní a plně se věnují pozorování učitele. Tato fáze netrvá dlouho, obvykle je hned v druhé hodině vystřídána naopak zlobením, které má za cíl otestovat učitele, aby vyjevil svoji definici situace. Učitel tak musí čelit nestandardnímu narušování disciplíny, které musí potlačit do té míry, do jaké to považuje za potřebné. Verbalizace pravidel nestačí, žáci potřebují vidět v praxi, jakým způsobem je to které chování trestáno, nebo naopak netrestáno. Část třídy přitom aktivně testuje, zbytek přihlíží, ale získává tytéž informace.

¹¹ S oporou o teorii Roberta Mertona (1968, česky 2000).

¹² Tyto typy jsme pojmenovali *žobání z ruky; přesilovka; cirkulace moci; tabanice*.

aktéry. Mohou se do jisté míry proměňovat (dokonce i v rámci jediné vyučovací hodiny), přesto vykazují značnou stabilitu, neboť jsou vázány na typické kázeňské techniky učitele na straně jedné a na typické módy žákovské adaptace na straně druhé.

(1) *Zobání z ruky*

Jde o konstelaci, jež je charakteristická silnou dominancí učitele, který moc soustřeďuje pevně ve svých rukou. Jeho moc není žáky zpochybňována, neboť dominantním modem jejich adaptace je konformismus. To také znamená, že obě strany sdílejí společné cíle a společnou definici situace. Žáci i učitel se shodují na tom, že škola je místem vyučování a učení.

Ukázka č. 1:

V hodině učitele Karla dostali žáci za úkol napsat krátký subjektivně zabarvený popis – téma bylo jen letmo naznačeno (buď podzim, nebo prostředí třídy). Nyní je učitel žádá, aby své práce přečetli.

U: No, tak zkusíme si pár prací přečíst, doufejme, že něco uvidíme. Jo? Něco uslyšíme zajímavého. Gábino, zkus přečíst, mně se líbí ten nadpis strašně.

Ž Gábina: Barevné období. Na podzim padá krásné, barevné listí. Začíná být sychravo a občas začínají i malé sněhové vločky, vločky. É ... začínají krásné zbarvené stromy do oranžové, zelené a červené. Dříve se stmívá a bohužel píšeme čtvrtletní písemné práce a to nás nebaví. Jinak podzim je krásné období.

U: Jinak podzim je krásné období. Tam jenom, bylo to hezký, byl dobřej ten nadpis, jenom pozor na to slovo začínají, jak to tam bylo dvakrát po sobě. Mě to strašně trklo a zbytečně to přerušilo tu atmosféru. Ona je důležitá u toho ta atmosféra, a když ji nemáte, tak je to špatný. Prostě jsem to nezvládnul. Jo? Filipe, zkus to přečíst, co máš.

Ž Filip: Školní prostory jsou zbytečně velké. Je tam depris, depre (*smích*) depresivní prostředí a hlavně učitelé. Škola má hnusně červenou barvu, zato má dvě tělocvičny. Jsou tam kuchařky, které neumí vařit.

(celá třída se směje)

U: Já to, já to řeknu té kuchařce. Počkej jako, ti jednu švihne a bude to.

(celá třída se směje)

U: To byl subjektivní. To byla taková těžká technika školy, subjektivní. Jako myslíš, že jako ti způsobují depresi jako učitel?

(celá třída se směje)

Ž Filip: Ne, vy ne. Ostatní.

U: Jo? Téma čtvrtletkama, jo?

Ž Filip: Někteří třeba.

U: Někteří učitelé. (*úsměv*)

ŽŽ: (*mluví jeden přes druhého*)

U: Dobře, necháme toho. Lukáši, co máš?

Ž Lukáš: Listopad aneb Dušičky mrtvých zvířat. Listopad je hnusný měsíc, protože píšem čtvrtletky, do toho je zima, nemám narozeniny. Ze skříňní vylézají dušičky mrtvých zvířátek. Proto je listopad hnusný měsíc.

U: Proto je listopad hnusný měsíc. To už bych tam možná nedával. Ale jinak takto budeme vyprávět. Ty volný myšlenky budeme používat, akorát on se inspiroval tím, co zažil v té hodině, co na něho působilo na té tabuli. Protože tam nenapsal ještě ty tužky, kterými se zabýval většinu v první části hodiny. Ale bylo to taky hezký. Ale tohle byl subjektivní popis. (*ukazuje na Lukáše*) Jo? I když se to zdá tak zmatený a když bysme to protáhli, tak by to bylo lepší. Ale tohle byl subjektivní popis. Jo? U Filipa taky byl subjektivní popis, u Gábiny, jo? (*keroutí rukou na znamení ne-souhlasu*) Nicméně zatím jsme to jakž takž celkem zvládli. Zkusme ještě jednoho. Zkusme ještě. (*hlásí se žák*) Říšo.

Ž Říša: Třída 7.A. Ve třídě mi není zima, ale spíše horko. Stačí, když se připravujem na čtvrtletku. Třída na mě někdy působí depresivně. Předemnou sedí Iveta, která je pořád naštvaná, a taky učitel, díky kterému mi čeština nevádí a naopak jako jediný předmět baví. Hodnotím kladně.

Z ukázky je zjevné, že žáci chtějí prezentovat práci, kterou jim učitel zadal, a nijak nezpochybňují jeho pokyny ani hodnotící soudy. Naopak, dávají mu najevo, že ho mají rádi. To je rys pro tuto konstelaci typický – je silně nabitá pozitivními emocemi a více než na obsah se obě stany koncentrují na personální stránku svých vzájemných interakcí. Všimněme si osobního tónu učitelských evaluací (*mě to strašně trklo, prostě jsem to nezvládnul, to už bych tam možná nedával*), stejně jako přímé pobídky k definování vzájemných vztahů (*Jako myslíš, že jako ti způsobují depresi jako učitel?*). V této konstelaci se implicitně předpokládá, že žáci pracují do značné míry proto, aby nezarmoutili učitele.

Učitelé, kterým žáci „zobou z ruky“, si vyvíjejí některé specifické kázeňské techniky. V rámci prevence jde především o navozování blízkosti: učitelé dávají žákům najevo, že je znají a že jim na nich záleží. Staví se v podstatě do kvazi-rodčovské pozice. Učitelka Alice například v hodině žákyni „zakazuje“, aby si podávala přihlášku na vybranou střední školu.

Ukázka č. 2:

V hodině občanské výchovy učitelka Alice vysvětluje žákům umístění stánků jednotlivých středních škol na vzdělávacím veletrhu. Žákyně Nikola projevuje zájem o stánek střední školy pedagogického zaměření Integro.

U: Tam nejdeš. Tam nejdeš! (*důrazně*)

(*několik žáků se otočí na Nikolu, smějí se*)

Ž Nikola: Proč tam nejdu?

(*žáci stále otočení na Nikolu, někteří se smějí*)

U: Jejdamanenkote (*podívá se do stropu, protočí oči*), broučku, na to zapomeň, Nikolko, to si nepiš vůbec takové číslo stánku (*chytá se za hlavu*). No zapomeň na Integro.

(*smích ve třídě*)

Ž Nikola: Proč ne?

U: Co bys tam dělala? (*dojde ke katedře a opře se rukou*)

Ž Nikola: (*směje se, podpírá si hlavu rukou*)

U: Děcka, když budete v životě v nějaké životní krizi (*důrazně vyslovuje jednotlivé slabiky*), na INTEGRO, nezlobte se na mě, vezmou všechny, co se umí podepsat.

(*smích ve třídě*)

Ž Nikola: No právě!

U: (*mávně rukou, povzděchne*) Akorát loni...

(*smích ve třídě*)

U: Akorát loni potom třináct lidí nepustili k maturitě vůbec... museli zaplatit další ročník. Tam nejdete. Tam můžete jít v životní krizi, když prostě už vás nikde jinde nevezmou, a to v žádném případě není tvůj případ.

Ž Nikola: A proč ne, pančelko?

U: Protože tam už nemají mít místo pro takové, jako seš ty. (*rychleji, parodicky*)

(*Třída propukne v smích, někteří se otáčejí na Nikolu.*)

U: (*teatrálně se plácne rukou do čela a celá se zakloní dozadu*). Nikolko, to je pod úroveň, tvou. (*dívá se upřeně na Nikolu*)

Celá interakce se těší velkému zájmu přihlížející třídy a žákyně, jíž se to týká, je zjevně polichocena. Později v hodině se znovu hlásí a opět otevírá možnost, že by se na Integro přihlásila, načež učitelka znovu přehraje svůj „zákaz“. Projevem blízkosti jsou rovněž atypická oslovení žáků – Alice v ukázce říká žákyni *Nikolko* nebo *broučku*, Karel chlapce ve své třídě tituluje například *mistře* či *šéfe*.

Vedle preventivního navozování blízkosti učitelé v rámci této konstelace žáky důsledně monitorují, a pokud se nechovají podle jejich představ, důrazně zasáhnou (často bez předchozí signalizace). Zásah má přitom podobu až dramatického pranýřování nešvarů nebo naopak glorifikace pozitivních charakteristik, které chce učitel upevnit. Mnohdy se přitom naplno projeví personální orientace této konstelace, neboť učitelé prohrěšky definují jako útok na svou osobu.

Ukázka č. 3:

Alice na začátku výuky rozdává známky za tzv. rozcvičku z minulé hodiny. Právě nyráje skutečnost, že jeden ze žáků (Martin) opsal starší rozcvičku jiné žáčky a odevzdal ji jako svoji práci.

U: Za tu rozcvičku bych ti pětku nedala, kdybys nelhal jak pětiletý fraccek. To mě uráží víc... že si dovolíš (*chytá se za čelo*), jako za co mě máš, že nepoznám rozcvičku Katky Novákové. To si opravdu myslíš, že su úplně pitomá? Na co tipuješ IQ české učitelky? Šumící bahno? (*celou dobu hledí na Martina a naštvane gestikuluje rukama*)

Ž Martin: (*spíše zírá do lavice než na učitelku, ubývá jí pohledem, červená se, u „šumícího bahna“ se usměje*)
(*dívky v druhé lavici se smějí*)

U: Foukající vítr, nebo co?

Učitelka jedná velmi dramaticky, neřekne prostě „*máš pětku, protože jsi úkol opsal*“, nýbrž rozehrává jevištní výkon na téma vina a trest. Právě schopnost dramatizace je jedním z klíčových rysů konstelace zobání z ruky. Z běžných úkonů se stává show, přičemž některé z dramatizací se ritualizují a stávají se známou a čitelnou součástí repertoáru učitele. Karel například navykl žáky na to, že když vejde do třídy a prudce udeří třídní knihou o stůl, znamená to, že by se měli v dané hodině chovat zcela vzorně, aby jej nerozčílili. Celá epizoda má předepsaný scénář – poté co učitel udeří třídnicí, někdo ze žáků se zeptá: „*Co se vám stalo, pane učitelí?*“ a Karel odpovídá, že má „*špatnou náladu*“, případně zdůvodňuje proč. Takováto epizoda se může odehrát právě jen v rámci konstelace zobání z ruky, neboť je svým způsobem neprofesionální; učitel by neměl dávat najevo poryvy svých nálad. Personální orientace této konstelace a pozitivní vztah žáků k učiteli však umožňuje zvrátit tento prohrěšek učitele do roviny posilování blízkosti. Učitel dává najevo, že je „jen člověk“, a žáci mají možnost ukázat, jak moc ho mají rádi, tím, že se budou snažit jej nezranit a nepodráždit.

Nebezpečí, že by se dramatizace mohla zvrhnout v hysterický výstup, učitelé eliminují použitím humoru a vtipu (*Na co tipuješ IQ české učitelky? Šumící bahno? Foukající vítr, nebo co?*). Třída učitelké vtipy vděčně přijímá a dochází tak ke střídání vln napětí a uvolnění. Zároveň tito učitelé, jak je patrné ze všech uvedených ukázek, ve vysoké míře používají jazyk, který neodpovídá školnímu kánonu. S tím souvisí rovněž jejich vztah k institucionálním mechanismům školní disciplíny. Na jedné straně je samozřejmě využívají (jsou například s to žákům ostře vytknout, pokud nejsou na začátku hodiny připraveni a na svých místech), na druhé straně však ukazují určitý odstup vůči nim. Alice například záměrně nabourává segmentaci školních prostor (zve žáky k sobě „*do kutlousku*“ na kávu), Karel nedodržuje členění času (téměř pravidelně ukončuje výuku před zvoněním a rozšiřuje tak žákům přestávku).

Vedle toho tito učitelé mnohdy relativizují význam známek, stejně jako důležitost probíraného učiva.¹³

(2) Přesilovka

Mocenská konstelace, kterou označujeme jako přesilovku, je rovněž charakteristická centralizací moci v ruku učitele. Rozdíl oproti zobání z ruky je v tom, že učitel a žáci nesdílejí společnou definici situace a sledují odlišné komunikační cíle. Zatímco cílem učitele je prezentovat vyučované obsahy, cílem žáků je hodinu bez velkých investic přežít. Chovají se ritualisticky – to znamená, že nejsou sami zvláště aktivní, plní požadavky učitele především proto, aby na sebe zbytečně neupoutávali pozornost a vyhnuli se případným sankcím. Někteří se uchylují k únikovému chování – leží na lavici a oddávají se dennímu snění, kreslí si a podobně.

Ukázka č. 4:

Učitelka Vlasta se snaží v hodině dějepisu společně se žáky zopakovat látku probranou v předcházejících hodinách.

U: Tak pojďme k těm reformám, děcka! My jsme řekli, že reformy v době Marie Terezie začaly taky v době, které my říkáme osvícenství. Čím se Angličané, měšťané, nechali osvítit? V tom osmnáctém století. Osvícenství. Honem, teď mně to musíte říct! (*zdůrazňuje rukama*) Už to nemůžeme minout. Čím se nechali osvítit? V té době v Anglii začíná průmyslová revoluce, že? Všechno jde dopředu.

(blásí se žák Matěj) Ehm, no? (*učitelka vyvolává Matěje pokynutím ruky*)

Ž Matěj: Takže lidé si začali myslet, že, ehm, člověk může pochopit naprosto vše...

U: Ano.

Ž Matěj: ...a začaly prů- průmyslové rozvoje a...

U: Ano.

Ž Matěj: ...a...

U: Tak ty to říkáš těžkopádně (*pomalů*). Já bych to řekla, že se nechali osvítit zdravým...? Čím? Co máme tady? (*ukazuje si na blavu, stále fixuje pohledem Matěje*)

Ž Matěj: Rozumem.

U: Rozumem, ano. Zdravým rozumem, který byl zaměřen, ehm, proti tehdejší, (*pomalů*) tehdejší... vládě, vládě králů, proti panovníku, proti nevolnic-

¹³ Karel například v jedné ze sledovaných hodin žákům říká: „Učíte se spoustu věcí, který potřebovat nebudete, a tak už to bude v životě pořad.“

tví, které už bylo překonáno a mělo by konečně skončit. Protože tohle nevolnictví strašně svazovalo ruce a zpomalovalo vývoj, který se hnal hlavně v Anglii kupředu, že? Vám budu za chvíli číst, že tam James Watt vymyslel parní...? (*dívá se na levou řadu*)

Ž Pavel: Stroj.

U: Stroj. (*kývá hlavou*) A že tam vznikly první továrny a a prostě lidskou práci nahradí stroje. A do toho nevolnictví, které, které... Co může nevolník, Lukáši? Může se nevolník volně stěhovat?

Ž Lukáš: (*kroutí hlavou, něco neshyšně bublá*)

U: Co myslíš, může? (*potřásá hlavou, kouká na Lukáše*)

Ž Lukáš: Ne.

U: No, nemůže. Je velmi osobně nesvobodný.

Přesilovka je charakteristická důrazem na vyučované obsahy, komunikuje se téměř výhradně o nich, vztahy mezi učitelem a žáky se příliš netematizují. Co se týče kázeňských technik, uplatňují tito učitelé velmi důsledně triádu monitorování – signalizace – zásah. Monitoruje se především žákovská angažovanost – učitelé trvale vyvíjejí nátlak na žáky, aby se zapojili do komunikace s nimi. Ten má jednak podobu neadresných apelů (*Honem, teď mně to musíte říct!*), jednak upozornění na nedostatečnou angažovanost jednotlivých žáků (*Vlasta na jiných místech v citované hodině naléhá na žáka: Roman Polesný, honem, zapoj se k nám, do debaty. Romane? Jindy přistupuje k dvojici dívek, které se do komunikace příliš nezapojují: Děvčata, i vy, vás tady mám na páradu jenom? Holky, povstaňte trošku.*)

Snaha zapojit žáky vede učitele k tomu, že maximálně zjednodušují otázky, které jim kladou, případně jim pro urychlení napovídají. Vlasta by například chtěla od žáků slyšet, čím je charakteristické nevolnictví. Otázku však přímo nepoloží (*A do toho nevolnictví, které, které...*) a raději ji reformuluje (*Co může nevolník, Lukáši?*), okamžitě přitom omezí okruh možných odpovědí (*Může se nevolník volně stěhovat?*). Žák tudíž namísto vlastní definice pojmu nevolnictví, která by mohla detekovat jeho porozumění, odpovídá na triviální uzavřenou otázku, přičemž učitelka mu dále dává neverbálně najevo (opakováním otázky s důrazem a potřásáním hlavy), co má říci.

Signalizaci zastupuje u těchto učitelů především zvýšení hlasu a napomínání žáků (*To se vyskytuje napříč naším vzorkem „přesilovkových“ učitelů: Markéto, tu zvýkačku si odlož, tu teď nepotřebuješ. – Davide, přestaň bubnovat, to strašně ruší, už toho nebej. – Pánové, zkusťe neležet na té lavici, jo? – Pšt, ticho, nenapovídej!*). Typickým zásahem je exemplární známkování – žáci, kteří vyhoví učitelé a angažují se, dostávají malé jedničky, které lze sbírat a vylepšovat si jimi hodnocení; naopak žáci, kteří poslušnost odpírají, mohou být záměrně vyvolání s cílem zviditelnění a penalizace jejich neznalosti. Vedle toho zde funguje jako sankce nějaká forma zesílení úkolové situace (například Eva, poté co

žáci nereagují na její výzvu, aby vyjmenovali básně zastoupené v Erbenově sbírce Kytice, jim zadává za domácí úkol vypsát si všechny do sešitu).

Nejtypičtějším znakem přesilovky je ovšem opírání se učitelů o institucionální mechanismy školy. To je patrné již z jejich důrazu na známkování, které je prodlouženou rukou institucionálního principu evaluace. Vedle toho tito učitelé velmi důsledně trvají na pravidlech žákovského registru a především na dodržování IRF struktury. Tyto institucionální mechanismy však zajišťují zcela opačný cíl než výše uvedené kázeňské techniky. Zatímco monitorování, signalizace i sankce slouží v přesilovce k posílení žákovské komunikativnosti, IRF struktura spolu s odkazováním na pravidla žákovského registru¹⁴ ji naopak omezují. Žáci totiž mohou mluvit jen tehdy, jsou-li tázáni a odpovídá-li jejich vyjadřování institucionální jazykové normě.

Ukázka č. 5:

Žáci s učitelkou Ivanou procházejí jazykové cvičení; měli za úkol doplnit do slov předponu s- nebo z-.

Ž Jaroslav: Zvolit zástupce, z.

U: Dobře, Dominiku.

Ž Dominik: Spočítat hotovost, s.

U: S, dobře. Další, Lucka.

Ž Lucka: Slevit vstupné...

U: Slevit vstupné.

Ž Lucka: z.

U: A jéje. Tak co tam bude, slevit.

Ž Lucka: Asi s.

U: Jak se řekne, jak se napíše sleva?

Žáci ze třídy sborem: S.

U: S, takže od sleva je slovo příbuzné slevit. Takže slevit musíme napsat s. Ale pozor, (*otáčí se k tabuli a rozvírá ji*) mám tam ještě jeden výraz. Takže podívej se, učili jsme se tvoření slov. (*píše na tabuli „sleva – slevit“*) Sleva, z toho vzniká výraz slevit. Tím, že vlastně ke kořenu přidám jinou příponu. (*naznačuje prstem dělení slova*) Ale, jak potom řeknu výraz, něco zlevnit? Jak to mám napsat?

Žáci ze třídy sborem: Z.

U: Ano. (*píše na tabuli „zlevnit“*). Podívej se, když něco zlevňuji, tak tady už máte jiné písmenko, podívej se. Ano? Učili jste se tvoření slov, sleva

¹⁴ Důraz na pravidla školního projevu se odráží i v tom, že jak učitel, tak žáci užívají v hodině normativní školní jazyk. V konstelaci přesilovky není rovněž příliš prostoru pro vtip či humor.

a slevit, ale zlevnit je z, takže pozor na to. *(ukazuje prstem na různé části slov) (odchází od tabule)*

Ž Tomáš: Vždyť to je ale stejné sleva a zlevnit. *(ukazuje dlaní blaževaně na tabuli)*

U: Myslíš?

Ž Tomáš: Tak co je tam...

U: *(skáče mu do řeči)* Asi to není stejné, protože, protože podívej se, při tvoření slov, ano *(ukazuje na tabuli, střídavě otáčí hlavu směrem ke tabuli a směrem ke žákovi)*, kořen máš tady co? *(jde ke tabuli, ukazuje na kořen)*

Ž Tomáš: slev-

U: Dobře, koncovka je -a. Teď k tomu přidám vlastně příponu -it. Ale zlevnit se píše se z. Protože...

Ž Tomáš: *(vpadá jí do řeči, předcházející pauza totiž vypadala, jako by učitelka měla celou věc za vysvětlenou)* A tam je ten základ co?

U: Prosím?

Ž Tomáš: Tam je ten základ co, u toho zlevnit?

U: Tak co je tady? Zlev a přípona nit.

Ž Tomáš: Tam je slev a tam zlev, tak. *(neverbálně dává najevo nespokojenost)*

U: No ano, bohužel. Víš co, tady máš pravidla, tak si to najdi *(podává mu Pravidla českého pravopisu, Tomáš se otráveně rozhlíží po třídě, žáci se chichotají)*, ano. Najdi si tam slevit a zlevnit. A za chvíli nám to ukážeš.

Ž Tomáš: No jo.

U: No. Tak, zkusme další, Maruško.

Ž Maruška: Vznést požadavky, vz.

.....
Učitelka pokračuje v procvičování se třídou. Když je cvičení dokončeno, obrací se na Tomáše.

U: Už jsi našel?

Ž Tomáš: *(něco hublá)*

U: Našels? Slevit? Které hledáš první? *(naklání se nad ním)* Anebo zlevnit?

Ž Tomáš: Zlevnit, zlevní, zlevnil něco. *(čte z knihy)*

U: Zlevnil něco, ano. Tak, zlevnit je, vlastně tam, děcka, funguje pravidlo dokončení děje, ano. Tady tohoto, zlevnit *(přístupuje ke magnetické tabuli a ukazuje na ni)*, tady máte tu kartičku, dokončení děje, zlevnit.

Ž Tomáš: No jo, no.

U: No. A slevit sis našel?

Ž Tomáš: Ano, je tam.

U: Je tam slevit?

Ž Tomáš: Jo.

U: Ano? Já už jsem myslela, že jsem teda udělala chybu. Tak, je to dobře. *(usmívá se směrem ke třídě)*

Ukázka č. 5 zachycuje – v rámci přesilovky spíše neobvyklou – situaci žákovské rebelie. Vidíme, že žák Tomáš prolamuje IRF strukturu. Aniž by byl tázán, formuluje svou pochybnost o prezentovaném řešení a žádá učitelku, aby je nějak odůvodnila. Ačkoli se iniciativa žáka váže k probírané látce, celá interakce má vztahový podtext. Tomáš se totiž hlásí vždy, když zaregistruje jakoukoli nelogičnost či nekonzistenci v Ivanině výkladu, a jeho cílem je přistihnout ji při chybě. Obě strany si tudíž uvědomují, že jde o to, kdo získá převahu. Zajímavý je způsob, jakým kolizi řeší Ivana. Žáka nenapomíná ani nesankcionalizuje,¹⁵ nýbrž jej vtlačuje zpět do IRF struktury. Zadává mu úkol a tím jej znovu dostává do institucionálně definované žákovské role – ačkoli původně pokládal otázky a důrazně se dožadoval odpovědí, je nakonec kontrolována a evaluována jeho práce se slovníkem.

Důsledné udržování IRF struktury tak má pacifikační funkci. Chrání učitele před nečekanými žákovskými výpady, neboť omezuje potenciální okruh jejich akcí. IRF struktura se pochopitelně váže na klasické organizační formy formálního vyučování. Není dost dobře možné ji udržet například při skupinové práci. Proto je konstelace přesilovky charakteristická tím, že se drtivou většinu hodiny kolektivně procvičuje pomocí řetězců jednoduchých uzavřených otázek,¹⁶ případně se pod diktátem učitele zapisuje do sešitu. Jak už bylo řečeno, nevýhodou tohoto uspořádání – z mocenského hlediska – je skutečnost, že jsou žáci utlumeni až příliš, a tudíž je učitelé musí aktivizovat pomocí individuálních kázeňských technik.

(3) *Cirkulace moci*

Tato konstelace se od obou předcházejících zásadně liší tím, že učitel slevuje ze své dominance, moc je rozptýlena mezi ním a žáky, dalo by se říci, že cirkuluje ve třídě. Učitel a žáci přitom sdílejí stejnou definici situace – škola je místem učení a práce. Dá se tedy říci, že jsou žáci konformní, v jejich chování se však objevují prvky autonomie a spontaneity, jež nejsou pro konformismus úplně typické.

Ukázka č. 6:

V hodině občanské výchovy učitelka Marcela probírá s dětmi rizika užívání různých masových médií.

U: Myslíte si, že vám u toho počítače hrozí nějaké nebezpečí?

ŽŽ: Jo, jo!! *(celá třída vykřikuje)*

¹⁵ To by ostatně bylo i v konstelaci přesilovky vnímáno jako nelegitimní – žák přece položil otázku, protože chtěl porozumět probíranému jevu.

¹⁶ Často učitelé za tímto účelem používají cvičení z učebnice.

U: Tákže. (*dává si prst před pusou, ukazuje ticho*)

Ž Petr: Že se zavíruje počítač.

ŽŽ: (*smích*)

U: Že se zavíruje počítač, dobře. Jaké další nebezpečí? Co myslíte?

Ž Dita: Že nám, že nás na seznamce najde nějaký úchylák.

U: Takže narazíte na té stránce na někoho, koho neznáte, výborně. Takže vy přes ten počítač pořádně nevíte, s kým mluvíte, protože se tam může samozřejmě přihlásit pod různým jménem člověk, který má třeba jiný věk oproti vám, takže má asi jiné třeba zájmy. Nemusí vadit, že je starší, když si s vámi povídá, ale samozřejmě taky vám tam hrozí nebezpečí, že teda nevíte, s kým si povídáte, a to, co se tam třeba dozvíte nebo co vám ten člověk navrhuje, určitě někdy nemusí být pro vás to správné. (*po celou dobu promluvy učitelky se blásí několik žáků*) Takže v tom případě co máte udělat, víte to? Co byste udělali, kdyby vám někdo přes ten počítač dal nějaký návrh nebo vám tam napsal něco, co se vám nebude líbit. Můžete se nějak bránit?

Ž David: Odepsal bych.

(*smích ze třídy, šum*)

Ž Jana: Já bych ho zablokovala.

U: Takže ho jakoby odstraníte. (*prst před ústy*) No a myslíte si, že byste třeba nemohli udělat víc?

Ž Petr: Mohli.

Ž Dita: Nahlásit to.

Ž Luděk: Najít si ho.

U: Tak asi když ten člověk bude mít takové ty poznámky nebo dotazy é takové, které vám budou připadat, že jsou neslušné, nebo by vám mohlo hrozit nějaké nebezpečí, tak jak tady holky říkaly, že by to mohl být člověk třeba se sexuální úchylkou a podobně.

(*šum ve třídě*)

Ž David: Třeba notorik, že jo.

U: Tak už jste to tady jmenovali, tak já to nebudu opakovat. Tak asi říct rodičům, že se na ty vaše stránky někdo napojil, a případně teda potom to řešit třeba i přes policii. Ono to je těžké vypátrat, kluci, ale lepší je něco udělat než to nechat jenom tak, aby potom se někomu něco stalo. Asi každý víte, o čem mluvím. Že jo? Ták, chce ještě k tomu počítači někdo něco říct? (*vyvolává žáka, který se dlouze blásil*)

Ž Jarda: Že můj tat'ka vyhodil elektriků. My jsme teď malovali a on cosi dělal se zásuvkou, a než přišel elektrikář, on to vyhodil a já jsem si neuložil hru a bylo.

U: Ták, já na vás miluju, že máte vždycky konkrétní připomínky (*usmívá se*), co která babička, co který tatínek a co který, co která maminka. Ták, pojďme zpátky k věci. Ještě něco k tomu počítači? Nechci slyšet, že někomu se odpojil počítač.

Ž Vojta: Já. Třeba zornice, když se na to díváme zblízka, teda dlouho, tak se nám pokazí.

U: Tak, jednak, když jste dlouho u počítače, tak si samozřejmě kazíte zdraví. Tak, správně.

Z ukázky je patrné, že žáci jsou velmi zaujatí výukovou činností. Oproti přesilovce vykazují vysokou angažovanost, neustále se hlásí, vykřikují odpovědi¹⁷ a také – což je pro tuto konstelaci typické – pokládají otázky k učivu. Právo dotazovat se učitele lze vnímat jako jeden z klíčových projevů skutečnosti, že moc cirkuluje, neboť ten, kdo se dotazuje, má v dané chvíli mocenskou převahu.¹⁸

Ukázka č. 7:

V hodině českého jazyka čte učitelka se žáky ukázkou ze Sofoklova dramatu Antigona. Žákyně Monika se hlásí a dotazuje se na význam ilustrace v učebnici.

Ž Monika: Paní učitelko, můžu se na něco zeptat? Proč tady na tom obrázku, má to... ten chlap takovou pidisukýnku a ta ženská má ten hábit?

U: (*dívá se na Moniku*) No, protože muži byli bojovníci...

Ž Honza: To má být naopak.

U: ...tak asi by jim ta tunika vadila.

Po skončení hodiny přichází Honza za učitelkou ke katedře a klade jí otázku:

Ž Honza: Co je to ta tunika?

U: Tunika je to, co měla na sobě (*rukama naznačuje kolem těla záhyby látky*).

Klima, v němž se cirkulace moci odehrává, není tak nasyceno emocemi jako klima konstelace zobání z ruky. Učitel se sice chová přátelsky a podpůrně, ale nedává najevo, že by ho žáci dokázali nadchnout nebo naopak urazit. Jeho vstřícnost je založena především na tom, že akceptuje velmi širokou škálu žákovských odpovědí, aniž by je kritizoval. V ukázce č. 6 vidíme, jak Marcela pozitivně přijímá například odpověď: *že nás na seznamce najde nějaký úchylák*, přestože tato neodpovídá školní jazykové normě. Právě tento postup zaručuje v rámci cirkulace moci vysokou angažovanost, neboť žáci nemají obavy ze selhání a sankce. Dokonce i jednoznačně chybné odpovědi jsou zpracovávány tak, aby nedocházelo ke kritice odpovídajících žáků.

Zároveň je zde patrná jistá míra rozpustilosti – žáci vtípkují (*odepsal bych*) a učitelé to přecházejí, nebo jejich žertům dokonce vycházejí vstříc. Je zde

¹⁷ Na jednu učitelkou otázku tu zpravidla připadá několik žákovských odpovědí.

¹⁸ V ukázce č. 5 jsme viděli, jak rychle učitelka toto právo žákovi odebrala v modu přesilovky, kde je žákovské převzetí moci vnímáno jako nežádoucí.

tedy přítomen humor, podobně jako v konstelaci zobání z ruky, ovšem s tím rozdílem, že v tomto případě jsou jeho iniciátory především sami žáci. Učitel je členem publika či spoluhráčem, který „chytí nahrávku“. V ukázce č. 8 jsme svědky toho, jak učitelka Šárka zviditelňuje vtip žáka Jardy pro celou třídu a v podstatě s ním hraje hru na „pokárání“, o němž obě strany vědí, že není míněno příliš vážně.

Ukázka č. 8:

V hodině českého jazyka diskutuje Šárka se žáky význam pojmu přátelství.

U: Takže co si představujeme pod pojmem přátelství? *(jde blíž ke třídě, rozloží rukama)*

Ž Jarda: Sex *(potichu)*.

Ž Pavel: Kamarády.

U: *(nahlas)* Ježiš, slyšeli jste Jardu? *(mávně rukou nad žákem)*

Ž Jarda: Ne, já jsem dělal srandu *(polohlasně)*.

U: Já jsem ráda, že jste ho neslyšeli, protože on si zas dělá nemístné vtipky. *(Jarda se otáčí dozadu do třídy, směje se na spolužáky.)*

Tito učitelé si z palety využitelných kázeňských technik vybírají především techniky preventivní. Základem je samotné uspořádání hodiny z hlediska výukových forem – objevuje se zde skupinová práce, diskuse, hraní rolí, projekty a jejich prezentace před třídou. Za jejich implementací stojí úvaha učitele, že klasická frontální výuka by žáky mohla nudit a tím pádem svádět k nekázní a odpírání poslušnosti.¹⁹ Preventivní roli mají rovněž techniky navozování blízkosti – učitelé dávají najevo zájem o žáky, znalost jejich koníčků. Nestaví se ovšem do kvazi-rodíčovské pozice, jako učitelé operující v rámci zobání z ruky, nýbrž do pozice kvazi-vrstevnické. Vysílají k žákům signály, že jsou jako oni. Marcela například na repliku žačky, že mezi její oblíbené časopisy patří Bravo girl, odpovídá: *Bravo girl, ták to mě nepřekvapuje. To jsem taky četla. Asi tak v osmé třídě, ale taky jsem to četla.*

Obě uvedené techniky – volba aktivizujících forem a navozování blízkosti – vedou k odbourávání bariér mezi učitelem a dětmi. V případě, že by nebyly doplněny dalšími technikami, by se hodina mohla zvrhnout v nekontrolovaný chaos a některé úseky v našich datech naznačují, že k tomu čas od času dochází. Toto ohrožení pomáhají eliminovat komunikační pravidla, která tito učitelé nastavují, a důsledná socializace dětí do nich. Učitelka Veronika například zadala dětem za úkol vytvořit arch, na němž by byly zpodobněny jejich koníčky, a následně svou práci prezentovat krátkým vyprá-

¹⁹ Co se týče forem výuky, je tedy cirkulace moci protikladem přesilovky.

věním před třídou, přičemž ostatní žáci měli za úkol klást prezentujícímu upřesňujícími dotazy. V průběhu dvou po sobě jdoucích vyučovacích hodin, v nichž se tato aktivita realizovala, učitelka několikrát se třídou rekapitulovala stanovená pravidla prezentace – vždy předtím, než k prezentaci došlo (nešlo tedy o sankční mechanismus).

Klíčovým pravidlem výukové komunikace v konstelaci cirkulace moci je, že se komunikuje ke školní látce. Žáci tedy mohou vykřikovat, mohou dělat chyby, dokonce rozpustit žertovat, nesmí to však být mimo téma. V takovém případě učitelé zasahují a vracení je zpět (viz ukázka č. 6: *Ták, pojďme zpátky k věci. Ještě něco k tomu počítací? Nechci slyšet, že někomu se odpojil počítač.*).

Poměrně pozitivně se tito učitelé staví k institucionálním mechanismům. Ne vždy trvají na jejich uplatňování, avšak nezpochybňují je a svým chováním de facto reprezentují školní kulturu. To je dobře patrné například na jejich práci s jazykem. Ačkoli akceptují žákovské odchylky od školní normy, sami povětšinou drží školní kánon (Marcela nenapomene žákyni za termín *úchylák*, ale sama použije spojení *člověk se sexuální úchylkou*).

(4) Tahanice

Dalo by se říci, že tahanice je nevydařená cirkulace moci. Moc je decentralizovaná a přelévá se mezi učitelem a žáky, obě strany však nesdílejí společnou definici situace. Zatímco učitel – stejně jako všichni jeho kolegové – chce vyučovat a přimět děti k práci, žáci berou vyučování jako příležitost otestovat vlastní síly a pobavit se. Testování síly na sebe bere podobu žákovského rebelování (případně neústupnosti). Záměr pobavit se se promítá do řady kolonizačních aktivit, které žáci v rámci této konstelace provozují.

Ukázka č. 9:

Učitel procvičuje se žáky větnou skladbu. Ve třídě je po celou dobu vysoká hladina hluku. Žáci látku neznají, přestože byla probírána opakovaně.

U: První představení, které jsem v životě viděl, se jmenovalo Kašpárek a Chalupěnka. (*chodí před tabulí, pomalu, sem tam se zastaví, kouká do třídy, ruce v kapsách*) Tak je to věta jednoduchá, nebo souvětí?

Ž Katka: Asi souvětí.

U: (*tabá se za ucho*) Souvětí, dobře. Z kolika vět?

Ž Katka: Ze dvou.

U: Ze dvou. První věta bude jaká?

Ž Katka: Ehm, první představení ne, které jsem v životě viděl.

U: To je první věta?

Ž Katka: Asi.

(*šum ve třídě*)

Ž Jana: Já bych řekla, že to je ze tří.

Ž Robert: Jo.

U: Ze tří vět? (*usmívá se*)

(*Šum ve třídě. Katka se baví živě s dívkami před ní o souvětí.*)

Ž Katka: Ale první představení není sloveso. (*kouká na kluky vpravo*)

U: A před chvilkou jsme si řekli, před chvilkou nám Kuba řekl (*ukazuje na něj*), podle čeho se pozná počet vět v souvětí. (*opírá se o stůl*) Kolik je tam sloves?

(*Katka zase něco říká klukům vpravo; Kája vyrušuje, otáčí se a hraje si se sluchátky.*)

Ž Kuba: Dvě.

U: Hm. Dvě věty, ale, už jsme to měli minule. (*souhlasně a zároveň trochu s výčitkou*) Kájo, schovej to, jo? (*ke žákyni, která si hraje se sluchátky*)

Ž Kája: Vždyť já tam nic nemám zapnutý. (*Má v ruce sluchátka, hraje si s nimi, celá třída se ztiší a sleduje Káju.*)

U: (*stojí za katedrou*) Ale abys to schovala! Já neříkám, že to máš vypnout, ale schovat. Tak ehm...

Ž Katka: Takže, které jsem v životě viděl... (*chce se vrátit k probírané větě*)

Ž Kája: Ale vždyť s tím nic nedělám ale! (*Mává sluchátky, bouchne s nimi o stůl a schovává je do lavice.*)

U: Říkám schovat. (*potichu*)

Ž Kája: A tak není to jedno?

(*šum ve třídě*)

Ž Katka: (*chytá se za hlavu*) Pane učiteli, takže které jsem v životě viděl?

U: První představení, které jsem v životě viděl, je první věta?

Ž Jana: Ne.

Ž Robert: Jo.

Ž Jana: Tak jo.

U: Ne, vždyť jsme se o tom bavili!

Hodiny s tahanicí jsou charakteristické vysokou hladinou hluku. Učitelé mají problém přitáhnout pozornost žáků k výukovým aktivitám, část třídy vždy víceméně ostentativně²⁰ dělá něco jiného (baví se, poslouchá hudbu, čte si časopisy, pracuje na úkolech do jiných předmětů). V případě napomenutí učitelem žáci reagují odmouváním a dávají najevo svou rezistenci (*Ale vždyť s tím nic nedělám ale!*), při zadání úkolu smlouvají, dávají najevo znechucení a požadují změkčení. Například když učitelka Dita zadá žákům v hodině písemku, se kterou nepočítali, zahrnou ji sérií výtek, které trvají po celou dobu psaní testu (ukázka č. 10).

²⁰ Nikoli skrytě, jako je tomu u přesilovky.

Ukázka č. 10:

Ž Sandra: A pančelko, to když to budem mít úplně všechno blbě, tak to dostanem pětku, jo?

U: Ano.

Ž Jolana: Cože? (*překvapeně a našťavaně*)

Ž Sandra: To jste nám ale fakt mohla oznámit aspoň trošičku.

.....
Ž Jana: Ale pančelko, to už jsme probírali dávno, ne?

U: Minulou hodinu jsme to všechno dělali.

Ž Jana: Tohle?

Ž Petra: To teda nee.

Žákovské kolonizace se projevují v řadě interakcí, které sledují určitý legitimní cíl, avšak ve skutečnosti je žáci využívají k vystupňování chaosu ve třídě či k tomu, aby se mohli ze třídy vzdálit. Patří sem četné žádosti o „propuštění“ na WC, manipulace s okny a zastíněním, přesedávání a změny zasedacího pořádku. V situaci, která hrozí známkováním, se žáci začínají hromadně omlouvat, že chyběli (i ti, kteří ve třídě prokazatelně byli), případně že zapomněli pomůcky či úkoly.

Výuka se více točí kolem personálních vztahů než kolem samotného učiva, hodiny jsou silně emocionálně saturované. Zatímco v konstelaci zobání z ruky dávají žáci učitelům najevo emoce pozitivní, zde je tomu naopak. Mnohdy však jde spíše o způsob, jak upoutat pozornost učitele, než o vyjádření skutečně negativního vztahu k němu. Například v hodinách učitele Jana (viz ukázka č. 9) Kája trvale soupeří o pozornost učitele s Katkou. Zatímco Katka se snaží zaujmout učitele tím, že často odpovídá na položené výukové otázky, Kája volí rušivé a digresivní chování, které však ve výsledku její cíl naplňuje.

Absentují zde mantinely, za nimiž by následovala zóna nepřipustného chování. Mezi kázeňskými technikami totiž dominuje neustálá signalizace (napomínání, zvyšování hlasu, domlouvání, pokládání žákovské knížky na stůl), která je však jen velmi zřídka následována reálnou sankcí. Signalizace tak ztrácí svoji funkci, neboť nenese žádnou jinou zprávu, než že se učitel necítí komfortně. Namísto kázeňských technik nalezneme v datech spíše anti-techniky: na rušivé situace učitelé nereagují, snaží se je ignorovat. Rovněž se málo pohybují po třídě, zůstávají za katedrou či u první lavice, čímž se vzdávají možnosti monitorovat chování žáků.

Na pomoc nepřicházejí ani institucionální disciplinární mechanismy. Tito učitelé k nim totiž mají spíše negativní vztah a zdráhají se je využívat. Podle všeho nejsou ztotožněni s klasickou učitelkou rolí a mají strach, aby dětem neublížili. Dokonce i známkování – emblematický odznak učitelké moci – realizují s jistými rozpaky. To lze dobře dokumentovat na vyústění

interakce zachycené v ukázce č. 10. Poté co žáci za průběžného odmlouvání napíší test, oznámí jim učitelka, že jej nebude známkovat a že je tímto chtěla upozornit na nutnost dávat v hodinách pozor. Jde o epizodu zcela příznačnou pro konstelaci tahanice: dlouze se signalizuje (falešná písemka zabere téměř třetinu vyučovací hodiny), ale sankce (v podobě špatných známek, které by bylo třeba zvýšeným úsilím opravit) nepřijde.

Geneze a stabilita mocenských konstelací

Schéma č. 2 zachycuje nejdůležitější konstituční rozdíly mezi jednotlivými konstelacemi na třech osách. Zobání z ruky a přesilovka představují konstelace s výraznou centralizací moci na straně učitele, při cirkulaci moci a tahanici je moc naopak decentralizovaná. Co se týče definice situace, v případě zobání a cirkulace ji učitel a žáci sdílejí, v případě přesilovky a tahanice je tomu naopak. Třetí osu představuje orientace personální (zobání, tahanice) versus orientace obsahová (přesilovka, cirkulace).

Schéma č. 2: **Mocenské konstelace**

	Společná definice	Rozdílná definice
Centralizace moci	Zobání	Přesilovka
Decentralizace moci	Cirkulace	Tahanice

Diagram obsahuje dvě diagonální šipky se středem v průsečíku: šipka směřující od Zobání k Přesilovce je označena 'osoby' a šipka směřující od Cirkulace k Tahanici je označena 'obsah'.

Otázkou je, jak vlastně dochází k ustavení jednotlivých konstelací ve výuce toho kterého učitele. Co se týče osy centralizace moci, naše data svědčí o tom, že rozdíl mezi centralizací a decentralizací moci je dán vědomým rozhodnutím učitele a jeho sebekoncepcí. V rozhovorech jsme se učitelů ptali na to, zda sami sebe vnímají spíše jako autoritativní, či jako liberální učitele. V podstatě všichni se zařadili v souladu s našimi pozorováními. Učitelé ope-

rující v centralizovaných konstelacích se definovali jako učitelé, kteří udržují pořádek a trvají na kázni. Například Alice (zobání) prohlašuje: *Já autoritativní jsem, určitě. Určitě, si myslím. Protože mně po hlavě teda nepolezou. Ale já si myslím, že do té míry, že já potřebuju nějaký řád, nějaký režim, a pak v rámci nějakých pravidel, který teda vydupu, jsem ochotna s nima dělat cokoli a oni to ví. Ale musí to mít, děti potřebují hranice.* Anna (přesilovka) se vyjadřuje podobně: *Já se snažím být důsledná a snažím se teda opravdu z nich něco dostat, a tím vlastně, tím, že po nich něco chci, a chci to po nich důsledně, a oni ví, že jim to neodpustím, tak jim nic jiného nezůstane. Rozhodně sáším na pravidla. Volnější styl jednou za čas zařadit, ale opravdu jenom spíš pro zpestření, ale jinak rozhodně pravidla, protože toto nemůže být... nejsem ten typ a nemám ráda styl výuky, kdy je to teda moc volné.*

Naopak učitelé operující v decentralizovaných konstelacích sami sebe vnímají jako málo přísné, neautoritativní či přímo liberální. Marcela (cirkulace) o sobě říká: *Já si myslím, že nejsem přísná nebo nejsem z těch nejpřísnějších, spíš myslím... nebo já bych chtěla být taková pohodová paní učitelka, která naučí, ale se kterou bude trošku i legrace a nebude jenom taková fyzikářka a matikářka, že prostě sem tam to bude prostě dobrý.* Dita (tahanice) přímo reflektuje psychologické nepohodlí, do kterého se dostává, pokusí-li se chovat autoritativně: *No já si myslím, že jsem spíš liberálnější. Občas se mně stalo, že jsem musela fakt jako vyloženě zařvat v té třídě, a přistihla jsem se, že jakoby sama sebe sleduju a že mně to přišlo na sobě samotné, protože vím, že tak nejednám, že mně to není úplně nejpříjemnější takovéhle jednání, takže mně to přišlo až komické, co teda dělám, jak se chovám.*

Rozdíl mezi konstelacemi se společnou a rozdílnou definicí situace ovšem vědomým rozhodnutím učitele vysvětlit nelze. Zdá se, že konstelace přesilovka a tahanice představují pro většinu učitelů „nouzové“ řešení, neboť všichni usilují buď o zobání z ruky, nebo o cirkulaci moci. Můžeme tedy pouze popsat, jaké znaky absentují u učitelů v „nouzových“ konstelacích oproti učitelům v konstelacích žádoucích.

Rozdíl mezi cirkulací a tahanicí je dán přítomností pravidel a socializací do nich. Zároveň učitelé, kteří nechávají moc cirkulovat, na sebe berou sociální moc školy a bez rozpaků využívají její institucionální mechanismy. Rovněž se méně emocionálně angažují ve vztazích se žáky.

Rozdíl mezi zobáním a přesilovkou je dán schopností učitele drammatizovat školní realitu a vyvolat pozitivní emoce vůči své osobě. Žáci „zobou z ruky“ charismatickým učitelům, kteří se ve vztazích s nimi emocionálně více angažují.

Jak jsme uvedli výše, mocenské konstelace – vznikající mezi učitelem a třídou – vykazují značnou stabilitu a mají tendenci k fixaci a udržování v čase. Přesto se mohou proměňovat, a to i v rámci jedné vyučovací hodiny. Opakovaně jsme například byli svědky „přepadávání“ cirkulace směrem k tahanici. Cirkulace moci se obecně zdá být nejlabilnější konstelací, což stojí za zdůraznění, neboť jde o konstelaci, která je v současné odborné diskusi

považována za nejvíce žádoucí. Odpovídá totiž na žáka orientovanému přístupu k výuce (viz kapitola Individuální kázeňské techniky).

Naopak nejstabilnější je konstelace přesilovky.²¹ Pro fakt, že přesilovka představuje pro většinu učitelů „bezpečnou půdu“, svědčí i početní zastoupení našich respondentů u jednotlivých konstelací – osm ze šestnácti zkoumaných respondentů můžeme zařadit k této konstelaci.²² Jde tedy o konstelaci, která je v našich podmínkách typická. Jejími představiteli jsou učitelé, kteří nedisponují výjimečným charismatem a zároveň se domnívají, že nezbytnou podmínkou efektivního vyučování je řád a kázeň.

Přesilovka a tajemství IRF struktury

V teorii pedagogické komunikace se již několik desetiletí objevuje volání po změně ve způsobu komunikace mezi učitelem a žáky ztělesněné v konceptu *dialogického vyučování*. Tento koncept operuje s představou flexibilního toku komunikačních výměn, který není nadměrně kontrolován dominantním učitelem, ale zároveň stimuluje intelekt žáka a slouží jako *lešení* (srov. Bruner, 1978; Mercer, 2000), to znamená podpora poskytovaná žákovi učitelem v průběhu získávání dovedností či znalostí. Za indikátory dialogického vyučování bývají brány různé ukazatele, jako jsou například výskyt otevřené diskuse mezi žáky; kladení otevřených a kognitivně náročných otázek; rozvíjející zpětná vazba ze strany učitele či práce s momenty nepochopení (srov. Šeďová, 2009). Empirické výzkumy však naznačují, že se takto pojatá komunikace v reálu vyskytuje spíše výjimečně (srov. Applebee et al., 2003; Myhill, Warren, 2005; Smith, Higgins, 2006). Jak je možné, že navzdory permanentní osvětě učitelé neučí jinak?

Domníváme se, že důvodem této rezistence pedagogického terénu vůči změně je symbióza mezi IRF strukturou a přesilovkou. Uvedení dialogického vyučování do života by totiž v první řadě znamenalo rozbití IRF struktury coby stabilizovaného vzorce založeného na kontrole faktických znalostí žáků pomocí uzavřených otázek a fixujícího komunikační hegemonii učitele.²³ Z hlediska didaktického lze udržování IRF vysvětlit jen stěží, naše

²¹ Avšak i v hodinách s přesilovkou jsme mohli sledovat, jak se v některých místech mění v tahanici, pokud se učitelé rozhodli opustit zaběhnuté frontální postupy a pustit se do nezaběhnutých forem práce.

²² Dva respondenti operují v konstelaci zobání z ruky, tři v konstelaci cirkulace moci, dva v konstelaci tahanice. Jedna respondentka je na pomezí cirkulace a tahanice.

²³ Požadavek na rozbití IRF struktury najdeme explicitně formulovaný například u Cazdenové (1988).

analýza však ukazuje, že pro mnohé učitele je právě tato struktura zárukou zachování kázně v hodině. Kdyby ji totiž učitelé operující v rámci konstelace přesilovky ze svých hodin odstranili, dojde ke zhroucení této konstelace.

Ačkoli se skutečnost, že učitelé nadřazují potřebu ukáznit třídu nad didaktické cíle, může zdát překvapivá, tento fakt postihuje – v čisté teoretické rovině – Basil Bernstein (1996), když tvrdí, že ve škole dochází k mísení dvou diskurzů. První z nich je diskurz regulativní, jenž definuje pravidla sociálního řádu ve škole a vztahy mezi jednajícími aktéry. Druhý z nich je diskurz didaktický, jenž řeší, v jakém pořadí a tempu a jakým způsobem bude komunikováno předávané vědění. Regulativní diskurz, tvrdí Bernstein (1996), je vždy dominantní a didaktický diskurz je do něj vložen.

Potřeba učitelů ukáznit žáky (regulovat jejich chování) bude tudíž vždy dominovat nad didaktickými aspekty vyučování. Přesilovka je bezpečná, protože pracuje s rutinizovanými strukturami a pravidly, která, jakmile jsou jednou zavedena, už nejsou zpochybnována.

Závěr: k diskusi o novém přístupu ke kázní

V této studii jsme vyložili naši typologii mocenských konstelací coby vzťahových vzorců vznikajících v interakci mezi učitelem a žáky. Ukázali jsme, že jsou výsledkem vyjednávání a že se na jejich výsledné podobě podílí několik klíčových faktorů. V obecné rovině je to především míra dominance učitele, shoda učitele a žáků na společné definici situace a orientace na vyučovaný obsah či na vztahy ve třídě. Konkrétně jde potom o to, zda a jak využívá učitel institucionální moci školy a jaké kázeňské techniky používá, a také o to, jakým způsobem se na jeho požadavky adaptují žáci.

V současnosti se v odborné i laické debatě apeluje na to, aby se změnil vztahy mezi učitelem a žáky. Tento důraz je jednak vyvolán celkovou demokratizací společnosti, jednak je tažen výše zmíněnou diskusí o sporné efektivitě „tradičního“ způsobu vyučování. Úvahy o tom, že konstruktivistické vyučování vyžaduje adekvátní úpravu mocenských vztahů mezi učitelem a žáky, jsou logické. Ale zatímco platí rovnice „přesilovka vylučuje konstruktivistické či dialogické vyučování“, rovnice „cirkulace moci takového vyučování zaručuje“ nutně platit nemusí. Měli jsme totiž možnost sledovat i hodiny, v nichž moc nepochybně cirkulovala, avšak obsahově byly poněkud vyprázdněné (blíže o tomto fenoménu pojednáme v některém z dalších textů) a k vytváření „lešení“ pro rozvíjející se porozumění žáků nedocházelo.

Navíc je z naší analýzy zřejmé, že rozhodnutí učitele respektovat žáky a zohledňovat jejich potřeby samo o sobě k udržení cirkulace moci nestačí, neboť řada jiných momentů, které učitel nemá obvykle plně pod kontrolou, může vést ke vzniku tahanice. Pro učitele je proto nyní nesmírně obtížné

dostát požadavkům, které jsou na ně kladeny. Stále se předpokládá, že by žáci měli být ukázněni a pracovat v souladu s cíli školy, nově se však má za to, že by tak měli činit s radostí a bez vnějšího donucení. To vše je doprovázeno riskantními doporučeními některých odborníků, aby učitelé v rámci komunikace se žáky redukovali své opírání se o sociální moc školy a spolehli se především na moc, kterou jim dávají jejich expertní znalosti vyučovaného obsahu a jejich dobré vztahy se žáky.

Je dost dobře možné, že tyto apely vhnějí učitele do ještě těsnějšího objetí přesilovky, neboť, jak praví Goffman (1999), pokud je činnost příliš náročná, soustředí se jednotlivec na ty její aspekty, jejichž naplnění by nedokázal zakrýt, a ty, jež lze snadno kamuflovat, ponechává stranou. Například v prostředí psychiatrické léčebny „je možné předstírat dobré zacházení, ale není možné předstírat, že na oddělení vládne pořádek, když tomu tak není“ (Goffman, 1999, s. 64). Aplikováno do škol je pro učitele možné předstírat vyučování a učení (a to tak, že se ve třídě pořád něco děje, v rychlém sledu se střídají otázky a odpovědi), ale není možné předstírat, že je třída ukázněná, pokud tomu tak není.

Poděkování

Tento článek vznikl v rámci projektu Komunikace ve školní třídě GA406/09/0752 financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autorka a výzkumný tým děkují za poskytnutou podporu.

Literatura

- APPLEBEE, A. N., LANGER, J., NYSTRAND, M., GAMORAN, A. Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 2003, roč. 40, č. 3, s. 685–730. ISSN 0002-8312.
- BALL, S. J. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In WOODS, P. *Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm, 1980, s. 143–159. ISBN 0-7099-0343-X.
- BARQUIST HOGELUCHT, K. S., GEIST, P. Discipline in the Classroom: Communicative Strategies for Negotiating Order. *Western Journal of Communication*, 1997, roč. 61, č. 1, s. 1–34. ISSN 1057-0314.
- BENDL, S. *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis, 1996. ISBN 0-7484-0372-8.
- BROPHY, J. Classroom Management as Socializing Students into Clearly Articulated Roles. *Journal of Classroom Interaction*, 1998, roč. 33, č. 1, s. 41–45. ISSN 0749-4025.

- BRUNER, J. S. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986. ISBN 06-740-0365-9.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-406-0.
- CAZDEN, C. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988. ISBN 0-435-08445-3.
- FOUCAULT, M. *Dobližet a trestat*. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-86019-96-9.
- GOFFMAN, E. *Všichni brajeme divadlo*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1.
- KAŠČÁK, O. *Moc školy. O formativnej síle organizácie*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnavensis a Veda, 2006. ISBN 80-224-0905-7.
- MCCROSKEY, J., RICHMOND, V., MCCROSKEY, L. *An Introduction to Communication in the Classroom*. Boston: Pearsons Education Inc., 2006. ISBN 0-205-39615-1.
- MEHAN, H. *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-52015-7.
- MERCER, N. *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge, 2000. ISBN 0-415-22476-4.
- MERTON, R. K. Sociální struktura a anomie. In MERTON, R. K. *Studie ze sociologické teorie*. Praha: SLON, 2000. ISBN 80-85850-92-3.
- MYHILL, D., WARREN, P. Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review*, 2005, roč. 58, č. 1, s. 55–69. ISSN 1465-3397.
- PLAX, T. G., KEARNEY, P., HAYS, E. R., IVEY, M. J. College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 1991, roč. 39, č. 3, s. 309–324. ISSN 1057-0314.
- RICHMOND, V., ROACH, D. Power in the Classroom: Seminal Studies. In RICHMOND, V., MCCROSKEY, J. *Power in the Classroom: Communication, Control and Concern*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, s. 47–66. ISBN 0-8058-1027-7.
- SMITH, H., HIGGINS, S. Opening classroom interaction: the importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, 2006, roč. 36, č. 4, s. 485–502. ISSN 0305-764X.
- ŠEĎOVÁ, K. Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 2, s. 11–28. ISSN 1803-7437.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 2010a, roč. 20, č. 3, s. 24–48. ISSN 1211-4669.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Zamlčené hodnocení. Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 2010b, roč. 15, č. 2, s. 61–86. ISSN 1803-7437.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.
- Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- VERKUYTEN, M. Making Teachers Accountable for Students' Disruptive Classroom Behaviour. *British Journal of Sociology of Education*, 2002, roč. 23, č. 1, s. 107–122. ISSN 0142-5692.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN BAVELASOVÁ, J. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace, 2000. ISBN 80-8608-804-9.
- WHITINGTON, J. B., MURRAY, V. O. Teachers' View on School Discipline: a theoretical framework. *Cambridge Journal of Education*, 1994, roč. 24, č. 2, s. 261–276. ISSN 0305-764X.

WOODS, P. *The Divided School*. London: Routledge, 1979. ISBN 0-7100-0124-X.

ZUCKERMAN, J. T. Classroom Management in Secondary Schools: A Study of Student Teachers' Successful Strategies. *American Secondary Education*, 2007, roč. 35, č. 2, s. 4–16. ISSN 0003-1003.

O autorce

Mgr. KLÁRA ŠEĎOVÁ, Ph.D., působí jako odborná asistentka na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se především problematikou pedagogické komunikace, pedagogiky rodiny a také metodologickými otázkami kvalitativního výzkumu.

Kontakt: ksedova@phil.muni.cz

About the author

KLÁRA ŠEĎOVÁ works as an assistant professor at the Department of Educational Sciences of the Faculty of Arts, Masaryk University. Her main interests are educational communication, education of the family, and the methodology of qualitative research.

Contact: ksedova@phil.muni.cz