

Vztahová rovina výukové komunikace: mocenské konstelace ve školní třídě

Klára Šeďová

Několik úvodních kapitol jsme věnovali popisu toho, jak probíhá a jak je strukturovaná výuková komunikace mezi učitelem a žáky na druhém stupni. V kapitole 7 jsme zjištěný stav porovnali s konceptem tzv. dialogického vyučování, který je v současnosti vnímán jako optimální a žádoucí. Zjistili jsme, že praxe (naše nálezy) a teorie (koncept dialogického vyučování) jsou od sebe značně vzdáleny.

Pokusili jsme se proto využít data z rozhovorů s učiteli k objasnění a vysvětlení tohoto rozporu (viz kapitola 8). K našemu překvapení se ukázalo, že i sami učitelé považují za nejefektivnější didaktickou metodu diskusi, ač ji příliš nevyužívají. Následně se rozhovor, v němž se snažili vystihnout vlastní pojetí komunikace a popsat své komunikační postupy, vždy stočil ke vztahu učitele k žákům, jmenovitě k tomu, zda je správný autoritativní, či liberální přístup ke kázi ve třídě. V této kapitole vyjdeme z tohoto nálezu a budeme zkoumat vztahovou rovinu výukové komunikace.

9.1 Definice moci

Podle Watzlawicka a kol. (2011) se každá komunikační akce realizuje simultánně ve dvou rovinách – obsahové a vztahové. V rovině obsahové dochází k předávání věcných informací (v našem případě výukových obsahů), v rovině vztahové se definují a vyjednávají vztahy mezi zúčastněnými aktéry. Jádrem každého vztahu, a o vztazích ve formálních institucích to platí dvojnásob, je přitom rozložení moci.

Moc zde chápeme jako **schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí** (McCroskey et al., 2006b), 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 studenty je podstatou práce učitele.

Kromě termínu moc existuje řada dalších, které je možné použít pro označování těchto či příbuzných fenoménů, jako jsou kázeň, poslušnost, disciplína či autorita, autoritativnost. Pojem moc má však tu výhodu, že jej lze použít jak pro popis chování učitelů, tak pro popis chování žáků (zatímco např. kázeň či poslušnost se dá vztahovat jen k žákům, autorita či autoritativnost naopak pouze k učitelům). Zároveň je termín moc dobře použitelný proto, že s ním lze pracovat jako s neutrálním pojmem, jenž může být naplněn jak pozitivním, tak negativním obsahem. A konečně práci s tímto pojmem usnadňuje skutečnost, že je běžně – ve smyslu identickém s naším pojetím – používán v zahraniční literatuře.*

Moc není možné operacionalizovat jako vlastnost nebo atribut jednotlivce. Goffman (1999) poukázal na to, že moc je vztahovou záležitostí – 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.

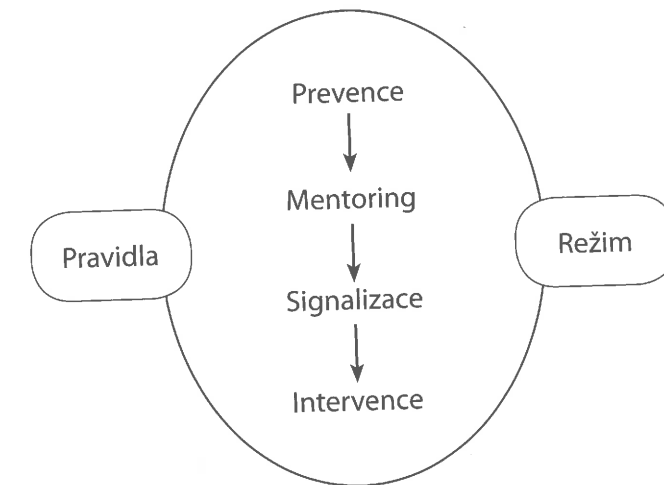
* Včetně slovenské (viz Kaščák, 2006).

9.2 Jak s mocí nakládají učitelé

Nejprve se zastavme u toho, jak s mocí zacházejí 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, jež 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, monitoring a signalizaci a intervenci učitele. Vztah mezi institucionálními mechanismy, jež jsou projevem sociální moci školy, a kázeňskými technikami, které jsou projevem individuální moci učitele, zachycuje schéma 12.

Schéma 12: Institucionální mechanismy a kázeňské techniky



9.2.1 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), jenž postuloval, že disciplína je generována především pomocí sociálního **rozčlenění 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 uspořádání, v němž je každému jedinci přiděleno jeho místo (např. místo v zasedacím pořádku v konkrétní třídě). Toto rozčlenění umožňuje kontrolu presence či absence žáků, kontrolu komunikačních kanálů mezi nimi apod.* Vedle toho je v instituci školy rozfázován čas – především je vypracováno pravidelné časové schéma, jehož dodržování je sledováno. Máme na mysli rozvrh hodin, rozpis dozorů na chodbě apod.

Jak uvádí Kaščík (2006), tento sociální typ moci je jak učitel, tak žáky vnímán jako samozřejmý a akceptovatelný a je jen zřídka zpochybňován či podrobován reflexi.** Uvažujeme-li o sociální moci školy, chápeme učitele spíše jako médium, skrze které tato moc prochází, než jako někoho, kdo situaci ovládá a tvoří. Učitelé jsou nástrojem moci školy.

Kromě členění prostoru a času, které je zjevné a materializované, existuje i řada subtilnějších komunikačních pravidel, z nichž jen malá část je formalizována ve školním řádu, přesto jsou tato pravidla široce sdílena a udržována v čase. V kapitolách 2 a 4 jsme zmínili termín *žakovský registr* zavedený Cazdenovou (1988), jež lze chápat jednoduše jako **komunikační pravidla** regulující žakovskou aktivitu ve vyučování. Vedle takových norem, jako je například spisovnost a vědecký jazyk, je nejdůležitější složkou žakovského registru správné načasování replik. Při porušení ostatních pravidel žakovského registru jsou žáci kritizováni (např. jsou pokáráni za to, že nemluví spisovně či v celých větách), zatímco při porušení načasování je jim často odepřen samotný vstup do komunikace. Správným načasová-

* To znamená, že učitel okamžitě vidí, zda žák sedí, či nesedí na vyhrazeném místě, a nemusí ho hledat, aby zjistil, jestli je přítomen. Přesazením žáka může zamezit jeho komunikaci s jinými žáky.

** Žáci se mohou vzepřít konkrétním požadavkům různých učitelů, avšak nezpochybňují například zvonění jako začátek vyučování či nutnost být v určité hodinu v určité učebně.

ním přitom Cazdenová (1988) míní odpovídající pozici v tzv. IRF struktuře. Lapidárně řečeno, ve škole mají být žáci potichu až do chvíle, kdy je učitel vyvolá, poté přednést co nejkorektněji 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.

Kromě režimu a komunikačních pravidel operuje sociální moc školy s jedním důležitým principem, jímž je princip **evaluace**. Cokoli, co žák v kterémkoli okamžiku udělá, může být vystaveno hodnocení. Zde můžeme znovu odkázat na Foucaulta (2000) a jeho termín *zkouška* – nástroj umožňující klasifikovat, třídit a trestat. Ti, kdo jsou podrobeni moci, jsou ustavičně pozorováni a hodnoceni a o těchto aktech jsou vedeny podrobné záznamy (žakovská 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 pozorování a popisu jednotlivce prostředek kontroly a metodu ovládnutí.

9.2.2 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 pracují s časovým a prostorovým režimem (např. přesazují žáky, zkracují přestávku) a školními komunikačními pravidly (např. je nenechávají mluvit bez přihlášení). Jde však o postupy, které jsou individualizované v tom smyslu, že se objevují v rozdílné 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 přimknout a svými technikami je v podstatě kopírovat a zesilovat, mohou si však také vytvořit určitý odstup a svými technikami institucionální mechanismy do jisté míry zpochybňovat či oslabovat (např. tím, že netrvají na zdravení na začátku a konci hodiny, zkracují čas výuky).

Existuje celá řada popisů konkrétních kázeňských technik,* jež učitelé mohou používat (např. Cangelosi, 1994; Zuckerman, 2007). Velmi obecně lze tyto techniky roztrždit do několika základních typů, které tvoří: preventivní aktivity; monitoring a signalizace; intervence učitele. Mezi **preventivní aktivity** lze zařadit různé postupy, jimiž se učitelé předem snaží zamezit nekázně ve třídě. Jde především o volbu různých typů činností, práci s klimatem ve třídě, definování pravidel chování a pracovních postupů a socializaci žáků do nich apod. **Monitoring** 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, jež jim byly adresovány, a také o to, zda se dostatečně angažují v komunikaci s učiteli. Pokud je během monitoringu 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 spojená s monitoringem do jediné komunikační akce, nejde však o totožné fenomény, neboť se mohou odehrávat i separátně. Koncovým prvkem v řadě kázeňských technik je **intervence**, k níž nejčastěji dochází, 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 dekáдах stala kontroverzním tématem. Hovoří se o přechodu od tzv. přístupu orientovaného na učitele k přístupu orientovanému na žáka (Garret, 2008). V této souvislosti se požaduje, aby dominance učitele byla utlumena, aby žákům bylo dovoleno sdílet moc a participovat na demokratickém vyjednávání pravidel. Předpokládá se, že žáci jsou s to přejímat zodpovědnost za své chování a že tento způsob zacházení s mocí je kompatibilní s moderními přístupy k učení (Brophy, 1998).

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

9.3 Žákovské vyjednávání ohledně moci

Fakt, že žáci nepřijímají požadavky učitele automaticky a bez odporu, je všeobecně známý. Barquistová 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) odmouvaní. Tyto autorky se domnívají, že právě pomocí těchto akcí žáci prosazují své záměry a aktivně se podílejí na definování představy o disciplinárním řádu ve třídě. Barquistová Hogeluchtová a Geistová (1997) vedly rozhovory se žáky ze třídy charakteristické vysokým výskytem nekázně a kladli jim otázku, co svým jednáním sledují. Standardně dostávaly odpověď, že jde o odezvu na neadekvátní požadavky a jednání 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 je důsledkem nesprávného chování učitele.*

Jiná zkoumání však naznačují, že žákovské poukazování na chování učitele jako zdroj nekázně je do značné míry rétorický obrat, který sám 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, jež 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 (např. 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 „nevědí“, čímž deklarují nejistotu ohledně dohodnutých standardů. Kromě toho rovněž poukazují na to, že za problémy s chováním je zodpovědný učitel, protože nedosahuje parametrů kvalitního profesionála – nedokáže zjednat pořádek, neumí věci vysvětlit, je nudný apod. (Verkuyten, 2002)

Reakce žáků na požadavky učitele mohou být zkrátka velmi různorodé. Komplexní typologii forem žákovského chování vytvořil britský etnograf Pe-

* Jde o závěr, který je například v americkém kontextu poměrně široce sdílen (srov. Plax a kol., 1991).

ter Woods (1979).^{*} Podle něj si žáci v odpověď 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 svou práci, dávají učiteli najevo své zaujetí učebním obsahem.
2. **Ritualismus:** akceptace norem ve škole bez vnitřního ztotožnění s nimi – žáci plní požadavky učitele, avšak jen proto, aby na sebe nepřipoutali jeho pozornost a nevystavili se riziku sankce.
3. **Únik:** lhostejnost k cílům školy a školním normám – žáci se místo 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, vyrušování, kladení odporu.
6. **Rebelie:** odmítnutí cílů školy i požadavků učitele na způsoby jejich naplňování – otevřená vzpoura či nahrazování školních činností jinými (chození za školu).

9.4 Mocenské konstelace ve školní třídě

Nyní se podívejme na to, jaké vztahy mezi učiteli a žáky jsme objevili v rámci našeho výzkumného šetření. V souladu s teorií prezentovanou výše se soustředíme především na vztahy mocenské, to však neznamená, že bychom opomíjeli například vztahy náklonnosti či antipatie. Na vztazích ve třídě se podílejí jak učitelé, tak žáci, proto budeme dále hovořit o **mocenských konstelacích**. Ty chápeme jako výsledek interakcí mezi učitelem a žáky – každá strana, jak bylo uvedeno výše, nějakým způsobem s mocí zachází. Mocenské konstelace mohou být do jisté míry proměnlivé (dokonce i v rámci jediné vyučovací hodiny), přesto vykazují značnou stabilitu, neboť jsou vázány na

^{*} S oporou v teorii Roberta Mertona (1968, česky 2000).

typické kázeňské techniky učitele na straně jedné a na typické způsoby žákovského chování na straně druhé.

Na základě analýzy dat z výzkumu jsme dospěli k závěru, že ve třídách existují čtyři základní typy mocenských konstelací. Tyto typy jsme nazvali: (1) zobání z ruky; (2) přesilovka; (3) cirkulace moci; (4) tahanice. V dalších kapitolkách postupně popíšeme jejich klíčové rysy.

9.4.1 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 společné chápání situace, v níž se nacházejí. Žáci i učitel se shodují na tom, že škola je místem vyučování a učení.

UKÁZKA Č. 103:

V hodině učitele Karla dostali žáci za úkol napsat krátký subjektivně zbarvený 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 dober 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*) deprezivní 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? Těma 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 skříní 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? (Kroutí rukou na znamení nesouhlasu.) Nicméně zatím jsme to jakž takž celkem zvládli. Zkusme ještě jednoho. Zkusme ještě. (Hlásí se žák.) Ríšo.

Ž Ríša: Třída 7. A. Ve třídě mi není zima, ale spíše horko. Stačí, když se připravuju na čtvrtletku. Třída na mě někdy působí depresivně. Předě mnou sedí Iveta, která je pořád našťavaná, a taky učitel, díky kterému mi čeština nevdá a naopak jako jediný předmět baví. Hodnotím kladně.

Z ukázky č. 103 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 strany koncentrují na personální rovinu 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. Stavějí se v podstatě do kvazirodičovské pozice. Učitelka Alice například v hodině žákyni „zakazuje“, aby si podávala přihlášku na vybranou střední školu.

UKÁZKA Č. 104:

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!

(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, neztekejte se na mě, vezmou všechny, co se umí podepsat.

(Smích ve třídě.)

Ž Nikola: No právě!

U: (Mávne rukou, povzdechne.) Akorát loni...

(Smích ve třídě.)

U: Akorát loni potom 13 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 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 oslovování žáků – Alice v ukázce říká žákyni *Nikolko* nebo *broučku*, Karel chlapce ve své třídě tituluje například *mistrě* či *šéfe*.

Kromě 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 při tom naplno projeví personální orientace této konstelace, neboť učitelé prohřešky definují jako útok na svou osobu.

UKÁZKA Č. 105:

Alice na začátku výuky rozdává známky za tzv. rozcvičku z minulé hodiny. Pranýřuje skutečnost, že jeden z žáků (Martin) opsal starší rozcvičku jiné žačky a odevzdal ji jako svou práci.

U: Za tu rozcvičku bych ti pětku nedala, kdybys nelhal jak pětiletý fracek. To mě uráží víc... že si dovolíš *(chytá se za čelo)* (2s), jako ZA CO MĚ MÁŠ, že nepoznám rozcvičku Katky Novákové. TO SI OPRAVDU MYSLÍŠ, ŽE SU UPLNĚ 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, uhýbá 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 z žáků se zeptá: „*Co se vám stalo, pane učiteli?*“ 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 umožňují zvrátit tento prohřešek 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 např. 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 kutloušku*“ na kávu), Karel nedodržuje členění času (téměř pravidelně ukončuje výuku před zvoněním a rozšiřuje tak žákům přestávku).

Kromě toho tito učitelé mnohdy relativizují význam známek stejně jako důležitost probíraného učiva.*

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

9.4.2 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 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 zvlášť 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 apod.

UKÁZKA 106:

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 18. století. Osvícenství. Honem, teď mně to musíte říct! (*Zdůrazňuje rukama.*) Už to nemůžeme minout. (2s) Čím se nechali osvítit? V té době v Anglii začíná průmyslová revoluce, že? Všechno jde dopředu. (*Hlásí 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 Karel: ...a začaly prů- průmyslové rozvoje a...

U: Ano.

Ž Matěj: ...a...

U: Tak ty to říkáš těžkopádně (*pomalou*). Já bych to řekla, že se nechali osvítit zdravým? (2s) Čím? Co máme tady? (*Ukazuje si na hlavu, stále fixuje pohledem Matěje.*)

Ž Matěj: Rozumem.

U: Rozumem, ano. Zdravým rozumem, který byl zaměřen, ehm, proti tehdejšímu, (*pomalou*) tehdejší... vládě, vládě králů, panovníků, proti nevolnictví, 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 (2s) a prostě lidskou práci nahradí stroje. A do toho nevolnictví, které, které... (2s) Co může nevolník, Lukáš? Může se nevolník volně stěhovat? (1s)

Ž Lukáš: (*Kroutí hlavou, něco neslyšně huhlá.*)

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 monitoring – 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 nám, do debaty. Romane?*“ Jindy přistupuje k dvojici dívek, které se do komunikace příliš nezapojují: „*Děvčata i vy, vás tady mám na parádu jenom? Holky, povstaňte trošku.*“)

Snaha zapojit žáky vede učitele k tomu, že maximálně zjednoduší 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, Lukáš?*“) a okamžitě přitom omezí okruh možných odpovědí („*Může se nevolník volně stěhovat?*“). Žák tudíž místo 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 žvýkačku si odlož, tu teď nepotřebuješ.*“; „*Davide, přestaň bubnovat, to strašně ruší, už toho nechej.*“; „*Pánové, zkuste neležet na té lavici, jo?*“; „*Pšt, ticho, nenapovídej.*“) Typickým zásahem je exemplární známkování – žáci, kteří vyhoví učiteli a angažují se, dostávají malé jedničky, jež lze sbírat a vylepšovat si jimi hodnocení; naopak žáci, kteří poslušnost odpírají,

mohou být záměrně vyvoláni s cílem zviditelnění a penalizace jejich neznalosti. Vedle toho zde funguje jako sankce nějaká forma zesílení úkolové situace (např. 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).

Co je ovšem pro přesilovku nejtýpější, je opírání se učitelů o institucionální mechanismy školy. To je patrné už z jejich důrazu na známkování, které je prodlouženou rukou institucionálního principu evaluace. Kromě 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 monitoring, signalizace i sankce slouží v přesilovce k posílení žákovské komunikativnosti, IRF struktura spolu s odkazováním na pravidla žákovského registru* ji naopak omezují. Žáci totiž mohou mluvit jen tehdy, jsou-li tázáni a odpovídá-li jejich vyjadřování institucionální jazykové normě.

UKÁZKA Č. 107:

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. (1 s), tak co tam bude, slevit. (2 s)

Ž Lucka: Asi s.

U: Jak se řekne, jak se napíše sleva?

ŽŽ: (Sborem.) S.

U: S, takže od sleva je slovo příbuzné slevit. Takže slevit musíme napsat s. Ale pozor (otáčí se k tabuli a rozevívá ji), mám tam ještě jeden výraz. Takže podívej se,

* 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.

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?

ŽŽ: (Sborem.) Z.

U: Ano. (Píše na tabuli „zlevnit“.) (3 s) Podívej se, když něco zlevňuji, tak tady už máte jiné písmenko, podívej se. Ano? Učili jste se tvoření slov, sleva 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 blazeovaně 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 k tabuli a směrem k žákovi), kořen máš tady co? (Jde k 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. (3 s) 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 huflá.)

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 (*přistupuje k 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. 107 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 netrestá*, 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 většinou hodiny kolektivně procvičuje pomocí řetězců jednoduchých uzavřených otázek,** případně se pod diktátem učitele zapisuje do sešitu. Jak už bylo řečeno, nevýhodou tohoto uspořádání – z mocenského hlediska – je

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

** Často učitelé za tímto účelem používají cvičení z učebnice.

skutečnost, že žáci jsou utlumeni až příliš, a tudíž je učitelé musí aktivizovat pomocí individuálních kázeňských technik.

9.4.3 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 žáci jsou konformní, v jejich chování se však objevují prvky autonomie a spontaneity, jež nejsou pro konformismus úplně typické.

UKÁZKA Č. 108:

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.*)

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. (2s) 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 hlásí 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 apod.

(*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, klucí, 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 hlásil.*)

Ž Jarda: Že můj tatka vyhodil elektriku. 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 odpovědi a také – což je pro tuto konstelaci typické – pokládají otázky k učivu. Právo dotazovat se učitele lze vnímat jako jeden z klíčových projevů skutečnosti,

* Na jednu učitelenskou otázku tu zpravidla připadá několik žakovských odpovědí.

že moc cirkuluje, neboť ten, kdo se dotazuje, má v dané chvíli mocenskou převahu.*

UKÁZKA Č. 109:

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 pidi-sukýnku 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. Přesněji řečeno, jsou přítomny pozitivní emoce, ale nejsou tak dramatické jako u zobání z ruky a více než na osobu učitele jsou zaměřeny na předmět či vyučující obsahy. Zatímco žáci učitele Karla (zobání) by tvrdili, že mají rádi svého učitele, žáci učitelky Marcely (cirkulace) by nejspíš řekli, že je baví občanská výchova.

Učitel se v konstelaci cirkulace moci 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 žakovských odpovědí, aniž by je kritizoval. V ukázce č. 108 vidíme, jak Marcela pozitivně přijímá například odpověď: „že nás na seznamce najde nějaký úchylák“, přestože ta 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, aniž by docházelo ke kritice odpovídajících žáků.

Zároveň je zde patrná jistá míra rozpustilosti – žáci vtipkují („odepsal bych“) a učitelé to přecházejí, nebo jejich žertům dokonce vycházejí vstříc. Je zde tedy přítomen humor podobně jako v konstelaci zobání z ruky, ovšem s tím rozdílem, že v tomto případě jsou jeho iniciátory především sami žáci.

* V ukázce č. 107 jsme viděli, jak rychle učitelka toto právo žákovi odebrala v modu přesilovky, kde je žakovské převzetí moci vnímáno jako nežádoucí.

Učitel je členem publika či spoluhráčem, který „chytí nahrávku“. V ukázce č. 110 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. 110:

V hodině českého jazyka diskutuje Šárka se žáky o významu 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.*) Ježíš, 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.* Preventivní roli mají rovněž techniky navozování blízkosti – učitelé dávají najevo zájem o žáky, znalost jejich koníčků. Nestavějí se ovšem do kvazirodičovské pozice jako učitelé operující v rámci zobání z ruky, nýbrž do pozice kvazivrstevnické. Vysílají k žákům signály, že jsou jako oni. Marcela například na repliku žačky, že mezi její oblíbené časopisy patří *Bravo girl*, odpovídá: „*Bravo girl, tak 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, mohla by se hodina 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 zpo-

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

dobněny jejich koníčky, a následně svou práci prezentovat krátkým vyprávěním před třídou, přičemž ostatní žáci měli za úkol klást prezentujícímu upřesňující dotazy. V průběhu dvou po sobě jdoucích vyučovacích hodin, v nichž se tato aktivita realizovala, učitelka několikrát se třídou rekapitulovala stanovená pravidla prezentace – vždy před tím, 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 vracejí je zpět (viz ukázka č. 108: „*Ták, pojďme zpátky k věci. Ještě něco k tomu počítači? Nechci slyšet, že někomu se odpojil počítač.*“).

Poměrně pozitivně se tito učitelé stavějí 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 žakovské odchylky od školní normy, sami se povětšinou drží školního kánonu (Marcela nenapomene žákyni za termín *úchylák*, ale sama použije spojení *člověk se sexuální úchylkou*).

9.4.4 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 společné cíle. 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 žakovského rebelování (případně neústupnosti), Záměr pobavit se se promítá do řady kolonizačních aktivit, které žáci v rámci této konstelace provozují.

UKÁZKA Č. 111:

Učitel procvičuje se žáky větou 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? (4s)

- Ž Katka:** Asi souvětí
U: *(Tahá 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 chvílí jsme si řekli, před chvílí nám Kuba řekl, *(ukazuje na něj)* podle čeho se pozná počet vět (2s) v souvětí. *(Opírá se o stůl.)* Kolik je tam sloves?
(Katka zase něco říká klukům vpravo; Kája vyrušuje, otáčí se a hraje si se sluchátko.)
Ž Kuba: Dvě.
U: Hm. Dvě věty, ale, už jsme to měli minule. *(Souhlasně a zároveň trochu s výčitkou.)* Kájo, schovej to, jo? *(K žákyni, která si hraje se sluchátko.)*
Ž Kája: Vždyť já tam (2s) nic nemám zapnutý. *(Má v ruce sluchátko, 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 sluchátko, 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 ostentativně 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. 112).

UKÁZKA Č. 112:

- Ž Sandra:** A pančelko, to když to budem mít úplně všechno blbě, tak to dostanem pětku, jo?
U: Ano.
Ž Jolana: Cože? *(Překvapeně a naštvaně.)*
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, přisedávání 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 zobánání z ruky dávají žáci učitelům najevo emoce pozitivní, zde je tomu naopak.

* Nikoli skrytě, jako je tomu u přesilovky.

Mnohdy ale jde spíše o způsob, jak upoutat pozornost učitele, než o vyjádření skutečně negativního vztahu k němu. Například v hodinách učitele Jana (viz ukázka č. 111) 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 svou funkci, neboť nenese žádnou jinou zprávu, než že se učitel necítí komfortně. Namísto kázeňských technik nalezneme v datech spíše antitechniky: na rušivé situace nereagují, snaží se je ignorovat. Učitelé se rovněž 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 ztotožnění 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. 112. 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.

9.5 Geneze a stabilita mocenských konstelací

Podívejme se nyní na nejdůležitější konstituční rozdíly mezi jednotlivými konstelacemi, jež zachycuje schéma 13, a to na třech osách. Svislá osa je osa centralizace moci. Zobání a přesilovka představují konstelace s výraznou centralizací moci na straně učitele. Při cirkulaci a tahanici je moc naopak decentralizovaná, učitel poněkud slevuje ze své dominance a žáci se více prosazují.

Na vodorovné ose je rozlišeno sdílené pojetí vyučování oproti rozdílnému pojetí. V případě zobání z ruky a centralizace moci učitelé i žáci chápou hodinu jako prostor pro intenzivní vyučování a učení. V případě přesilovky a tahanice učitelé hodinu rovněž chápou tímto způsobem, avšak žáci nikoli – je to pro ně čas, který je třeba nějak přežít, případně se pobavit či otestovat své síly v souboji s učitelem.

Třetí osu (úhlopříčnou) představuje orientace na osobní témata v komunikaci, která je vlastní zobání a tahanici, versus orientace na výukové obsahy, jež převažuje u přesilovky a cirkulace.

Schéma 13: Mocenské konstelace

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

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 sebepojetím. V rozhovorech jsme se učitelů ptali na to, zda sami sebe vnímají spíše jako autoritativní, či liberální učitele. V podstatě všichni se zařadili v souladu s našimi pozorováními. Učitelé operující 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 je 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 nezbude. Rozhodně sázím 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 trochu 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 dramatizovat 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 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 9.2.2 – Individuální kázeňské techniky).

Naopak nejstabilnější je konstelace přesilovky.* Pro fakt, že přesilovka představuje pro většinu učitelů „bezpečnou půdu“, svědčí i početní zastoupení našich respondentů u jednotlivých konstelací – polovinu ze 16 zkoumaných respondentů můžeme zařadit k této konstelaci.** Jde tedy o konstelaci, která je v našich podmínkách typická. Jejimi představiteli jsou učitelé, kteří nedisponují výjimečným charizmatem a zároveň se domnívají, že nezbytnou podmínkou efektivního vyučování je řád a kázeň.

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

** 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.

9.6 Tajemství IRF struktury odhaleno?

V kapitole 7 jsme předestřeli koncept dialogického vyučování, jenž přináší vizi 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. Ačkoli se v teoretické literatuře objevuje volání po dialogickém vyučování nejméně dvě dekády, empirické výzkumy – včetně toho našeho – 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?

V kapitole 8 jsme popsali subjektivní teorie našich respondentů ve vztahu ke komunikaci. Ukázali jsme, že za základ kvalitní výuky považují neustálou interaktivitu a aktivizaci žáků a za nejefektivnější výukovou metodu označují diskusi. Jak je možné, že navzdory vlastnímu přesvědčení se většina z nich drží monotónní IRF struktury?

Domníváme se, že důvodem rezistence vůči změně v komunikačních postupech je **sympióza mezi IRF strukturou a mocenskou konstelací přesilovky**. Uvedení dialogického vyučování do života by v první řadě znamenalo rozbití IRF struktury coby stabilizovaného vzorce založeného na kontrole faktických znalostí žáků pomocí uzavřených otázek a fixujícího komunikační hegemonii učitele.* Z hlediska didaktického lze udržování IRF struktury vysvětlit jen stěží, naše analýza však ukazuje, že pro mnohé učitele je právě tato struktura zárukou zachování kázně v hodině. Pokud by 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 čistě teoretické rovině – slavný sociolog 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, který řeší, v jakém pořadí a tempu a jakým

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

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 zpochybňována.

9.7 Shrnutí

Tuto kapitolu jsme otevřeli tvrzením, že vztahy mezi učitelem a žáky ve třídě lze chápat v první řadě jako vztahy mocenské a že uvážlivé používání moci je jádrem učitelské profese. Moc učitele je opřena o dva pilíře. Prvním z nich je sociální moc instituce školy, jejímž je učitel reprezentantem. Určité požadavky může na žáky klást a vyžadovat jejich splnění zkrátka proto, že je učitel. Druhý pilíř tvoří jeho vlastní kázeňské techniky, které si individuálně vytváří s cílem přimět žáky ke konformitě a souhlasu s vlastními cíli.

Mocenské konstelace jsou vztahové vzorce, jež vznikají v interakci mezi učitelem a žáky. Ukázali jsme, že jsou výsledkem vyjednávání a že se na jejich výsledné podobě podílí několik klíčových faktorů. Definovali jsme čtyři různé mocenské konstelace: (1) zobání z ruky, kdy učitel je dominantní a vyjadřuje svou náklonnost žákům, žáci jej mají rádi a bez odporu akceptují jeho požadavky; (2) přesilovku, kdy učitel je rovněž dominantní, avšak soustředí se více na vyučované obsahy než na vytváření osobních vztahů se žáky, své cíle prosazuje silou, žáci se mu podrobují, ale bez vnitřního ztotožnění s jeho cíli; (3) cirkulaci moci, kdy učitel slevuje ze své dominance a nechává žáky, aby se více prosazovali, ti zároveň akceptují jeho požadavky a aktivně se zapojují do vyučování; (4) tahanice, kdy dominance učitele je rovněž utlumena, čehož žáci využívají k rebelování a prosazování svých cílů na úkor cílů učitele.

Ukázali jsme dále, že na vzniku konkrétní konstelace se podílí jednak rozhodnutí učitele, jednak další faktory, které učitel obvykle nemá plně pod kontrolou. Nutnost regulovat vztahy ve třídě je přitom klíčovým úkolem, jež učitelé ve své každodenní práci řeší. Způsob, jakým tak činí, do značné míry předurčuje, jaké komunikační postupy budou učitelé používat a jak budou komunikaci se žáky strukturovat. Nejčtenější mocenská konstelace,

s níž jsme se v našem výzkumu setkali, je přesilovka. Právě tato konstelace je typická silným příklonem k tradičním výukovým metodám, udržováním IRF struktury a trváním na komunikačních pravidlech žákovského registru. Fakt, že tyto postupy v realitě našich škol dominují, nelze přičítat tomu, že by učitelé byli přesvědčeni o jejich didaktické efektivitě, nýbrž tomu, že s jejich pomocí lépe zvládají kázeň ve třídě.

V současnosti se jak v odborné, tak i v laické debatě apeluje na to, aby se změnil vztahy mezi učitelem a žáky – učitel má ustoupit ze své dominance a stát se spíše facilitátorem učení či partnerem žáků. To by – podle naší analýzy – vedlo k ustavení jedné z dvou decentralizovaných konstelací: cirkulace moci nebo tahanice. Tahanici ve školní třídě lze ovšem jen stěží považovat za optimální formu vztahů mezi učitelem a žáky. Odborníci, kteří učitelům doporučují tzv. neautoritativní a partnerský přístup, neberou v potaz to, že rozhodnutí učitele respektovat žáky a zohledňovat jejich potřeby samo o sobě k udržení cirkulace moci nestačí a že učitelé, kteří si tuto cestu zvolí, čelí nebezpečí vzniku nekázně ve třídě – v naší terminologii tahanice.

Pro učitele je nyní nesmírně obtížné dostat požadavků, 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, 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, jimž mohou dostat jen výjimečně talentovaní a schopní učitelé, vhánějí řadu vyučujících do ještě těsnějšího objetí přesilovky. Jak praví Goffman (1999), pokud je činnost příliš náročná, soustředí se jednotlivec na ty její aspekty, jejichž neplnění by nedokázal zakrýt, a ty, které 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, že se žáci učí, a to tak, že ve třídě se pořád něco děje, v rychlém sledu se střídají otázky a odpovědi, ale není možné předstírat, že jsou ukázněni. To je totiž charakteristika, která je viditelná na první pohled, a často dokonce i poslech přes zavřené dveře.

Doporučení pro učitele

A. Pro učitele, kteří sami sebe vnímají jako důsledné a autoritativní

1. Snažte se komunikaci změkčit humorem.
2. Projevujte osobní zájem o žáky. Oslovujte je takovou variantou křestního jména, která je jim příjemná. Dávejte najevo, že víte, co je baví, čemu se věnují mimo školu. Ptejte se jich na tyto věci.
3. Ukazujte žákům, že vám na nich záleží a chcete pro ně to nejlepší. Negativní hodnocení zdůvodňujte svým vysokým míněním o potenciálních schopnostech žáků.
4. Příležitostně používejte i netradiční formy výuky (projekty, skupinová práce). Neopírejte se pouze o učebnici, snažte se žákům zpestřit vyučování úlohami, které vymyslíte nebo převezmete odjinud.

B. Pro učitele, kteří sami sebe vnímají jako přátelské a liberální

1. Otevřeně stanovte pravidla, která žáci musí ve vyučování dodržovat. Tato pravidla žákům opakovaně připomínejte a trestejte jejich porušení.
2. Využívejte autoritu školní instituce. Přijměte roli učitele jako někoho, kdo má být žáky respektován prostě proto, že je jejich učitel. Nezpochybňujte pravidla školního řádu.
3. Neangažujte se přehnaně ve svých vztazích se žáky. Neočekávejte, že vás nutně musí mít rádi.
4. Nesnažte se dosáhnout toho, aby žáci byli za všech okolností spokojeni a vždy souhlasili s vaším postupem.