

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGICKÉ A ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE

KONSTRUKCE AUTORITY UČITELE V KOMUNIKACI SE ŽÁKY



Diplomová práce

Autor: **Veronika Francová**
Vedoucí práce: **PhDr. Miroslav Rendl CSc.**

PRAHA
2007

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité
prameny jsem řádně citovala a uvedla.

V Praze.....*2.4.2007*.....

OBSAH

OBSAH.....	5
ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ VYCHODISKA.....	7
SYSTEM.....	7
Interakce jako systém.....	7
Kruh jako východiště pro interakci.....	8
Nemožnost někomu mlčevat.....	8
Platnost systému.....	9
Slučení.....	10
ROVINY KOMUNIKACE.....	10
Dialogůl a monologůl.....	11
Sociální a psychologické.....	12
Obsahy a vztahy.....	13
INTERAKCE TŘÍDŘA.....	13
METODOLOGIE.....	15
ANALÝZA KRUIHU 8. D - TŘÍDŘI UČITELKA.....	18
„Hlavě se práce“.....	21
„Být spolu“.....	22
„Pomůžeme“.....	24
„Myslím to doopravdy“.....	25
ANALÝZA KRUIHU 8. D - UČITELKA DĚJŘPISU.....	31
PRVNÍ PŘÍPŘ.....	35
„Generál“.....	35
„Má pod křídly štěstí“.....	36
„Bádní červí“.....	37
„Orženi“.....	38
„Kde jsou dělníci“.....	39
DRUHÝ PŘÍPŘ.....	39
„Začíná řík“.....	39
„Třídřa“.....	40
„Dělníci“.....	41
„Právně“.....	42
„Myslím to doopravdy“.....	43

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Miroslavu Rendlovi CSc.; především za to, že po celou dobu trpělivě provázel a směřoval mé myšlenky.

Dále děkuji PhDr. Miroslavu Klusákovi CSc. za cenné informace.

Třídě 8. D a jejím učitelkám děkuji za vstřícnost a odvahu.

Děkuji Ivošovi, Emě a celé své rodině za vytrvalost a všemožnou pomoc.

OBSAH

OBSAH	4
ÚVOD	6
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	7
SYSTEM	7
<i>Interakce jako systém</i>	7
<i>Kruh jako východisko pro autoritu</i>	8
<i>Nemožnost nekomunikovat</i>	8
<i>Vlastnosti systému</i>	9
<i>Shrnutí</i>	10
ROVINY KOMUNIKACE	10
<i>Digitální a analogová</i>	11
<i>Sociální a psychologická</i>	12
<i>Obsahy a vztahy</i>	13
INTERAKCE JAKO HRA	13
METODOLOGIE	15
ANALÝZA KRUGU 8. D – TŘÍDNÍ UČITELKA	19
<i>„Hlavně práce“</i>	21
<i>„Být spolu“</i>	26
<i>„Pomáhám“</i>	40
<i>„Myslím to doopravdy“</i>	49
ANALÝZA KRUGU 8. D – UČITELKA DĚJEPISU	64
PRVNÍ FÁZE	66
<i>„Generál“</i>	67
<i>„Mít pod kontrolou“</i>	72
<i>„Bídí červi!“</i>	76
<i>„Uražená“</i>	81
<i>„Kde jsem doma“</i>	89
DRUHÁ FÁZE	95
<i>„Zahojit rány“</i>	96
<i>„Uklidnění“</i>	99
<i>„Upřímnost“</i>	100
<i>„Přiblížení“</i>	101
<i>„Kde jsem doma 2“</i>	106
TŘETÍ FÁZE	107
<i>„Jo, ta byla dobrá“</i>	107
ANALÝZA KRUGU 8. D – UČITELKA ANGLIČTINY	113
PRVNÍ ZPŮSOB	115
<i>„Dělat to dobře“</i>	116
<i>„Padouch, nebo hrdina?“ aneb „Jiný život, jiné vzory“</i>	119
<i>„Od těla“</i>	123

„Karikatura“	127
„Máš to těžký“	136
DRUHÝ ZPŮSOB	141
„Odložit masku“ aneb „Teď jsem to opravdu já“	141
DISKUSE	145
RECEPT	145
<i>Co je to úspěch?</i>	145
<i>Podoba kruhu</i>	147
TŘI DIMENZE	149
„Jsem to opravdu já“	149
„Neubližím“ aneb „Po dobrém, nebo po zlém?“	152
„Rozumím“	153
MIDDLE GROUND	154
<i>Vzhled</i>	155
<i>Jazyk</i>	156
<i>Humor</i>	156
<i>Vystoupení z role</i>	157
„BÝT SPOLU?“	159
ZÁVĚR	162
SUMMARY	163
LITERATURA	164

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

SYSTEM

Interakce jako systém

V analýze třídy 8. D vycházím z předpokladu, že třída ve spojení s každou jednotlivou učitelkou funguje jako interakční systém. Velkou inspirací pro toto chápání se mi stala práce Pragmatika lidské komunikace autorů Watzlawicka, Beavinové a Jacksona (1999). Watzlawick a jeho kolegové (dále budu zástupně uvádět pouze jméno Watzlawick) vycházejí v chápání interakce z *obecné teorie systémů*. **Interakce** může být na tomto základě považována za **systém** se všemi atributy, které k němu patří. Podrobněji o nich bude řeč v následujících kapitolách.

Interakční systém pak Watzlawick definuje jako „dva nebo více komunikujících během procesu nebo při definování povahy svého vztahu“ (1999, str. 105). Watzlawick se ve svém díle dále ubírá dále jinou cestou než tato práce; soustředuje se na konkrétní podobu systému (rodinu) a v dalších částech se dostává do oblastí, ve kterých figurují biologické systémy obecně. Analýza školní třídy a chápání třídy jako interakčního systému se tak zdá být zcela odlišnou kapitolou. Avšak východiska, která předkládá Watzlawick, lze v zásadě aplikovat na jakýkoli systém, tedy i školní třídu.

Autoři také citují rakouského teoretika biologických systémů Ludwiga von Bertalanffyho, jednoho ze zakladatelů této teorie. Ten tvrdí, že ačkoli obecná teorie systémů vychází ze znalosti systémů zcela nehumánních, je možné ji aplikovat také na lidské vztahy. Zdůrazňuje však, že to neznamená, že vše, pro co je charakteristická systémovost, je vlastně cosi stejného. Doslova k tomu říká: „V podstatě jde o stejnou situaci, jako když zákon gravitace platí pro Newtonovo jablko, planetární systém i fenomén přílivu. To znamená, že určitý teoretický systém, v tomto případě mechanika, platí o několika, velmi omezených aspektech; neznamená to však, že existuje zvláštní podobnost mezi jablky, planetami a oceány také z mnoha jiných hledisek.“ (Watzlawick, 1999, s. 104)

Z podobných důvodů vycházím ve své práci z chápání školní třídy ve spojení s učitelkou jako interakčního systému, ačkoli si nekladu za cíl aplikovat obecnou teorii systémů na školní realitu do důsledku. Některé myšlenky, ze kterých Watzlawick vychází – a mezi nimi už sám pohled na mezilidskou interakci jako živý systém – považuji pro směřování analýzy za zásadní.

Z českých autorů je mému pojetí nejbližší Zdeněk Vybíral. Ta část jeho díla, která se dotýká systémového přístupu ke komunikaci, je však zřetelně inspirována Watzlawickovým pojetím. Vybíral čerpá z představy interakce jako systému se všemi jeho základními vlastnostmi a nezřídka se na Watzlawicka přímo odvolává nebo ho cituje. Kromě toho Vybíral (2005) shrnuje také další možné přístupy ke komunikaci; ty však povětšinou akcentují jiné polohy. Věnují se například rozeznávání emocí z obličejových zón, motivaci, jakou má

při komunikaci každý z jejích aktérů, otázce, jak mluvčí sám rozumí tomu, co říká a jak chce, aby mu rozuměli ostatní. Všechny takové přístupy se nějakým způsobem jistě dotýkají také komunikace mezi učitelem a žáky; většinou však zdůrazňují jiné aspekty, než jaké v této práci vystupují na povrch a nebo se podrobněji věnují dílčímu problému (projevy emocí, motivace, práce s časem a prostorem). Dalším problémem některých způsobů dělení je celková odlišnost pohledu na podstatu věci. Jde například o dělení komunikace na verbální a neverbální. O něm bude podrobněji řeč v další části této kapitoly, nazvané Roviny komunikace.

Prozatím zůstanu u toho, že za optimální přístup k analýze komunikace považuji inspiraci Watzlawickovým systémovým přístupem.

Kruh jako východisko pro autoritu

Každé jednotlivé spojení třídy a konkrétní učitelky – každý interakční systém - nazývám **kruhem**. Jednotlivé kruhy pak chápu jako konstelace, uvnitř nichž se tvoří a ustalují pravidla a odehrává se komunikace. Co se v kruhu odehrává, nejsou jen prosté výměny informací, ale jde o nejrůznější (často skrytá) sdělení, jejich interpretce na druhé straně a následné zpětné vazby (opět různě interpretovatelné), které určují další dění v kruhu.

Vše se tu odehrává na bázi nejrůznějších souvztažností a vše má vliv na atmosféru ve třídě, na vztah třídy a učitelky, na podobu pravidel, a tedy i na podobu dalšího dění ve třídě a všeho, co s tím souvisí. Z toho důvodu volím pro dění mezi konkrétní třídou a konkrétní učitelkou právě slovo kruh. Zákonitosti každého jednotlivého kruhu jsou významně ovlivněny právě jeho složením, a tudíž jsou pro každý jednotlivý kruh charakteristické.

Termín kruh bude zásadní pro další analýzu. Jejím předpokladem je totiž chápání každé takové konstelace jako jedinečné. Na základě předpokladu jedinečnosti kruhu vykládám také **autoritu učitele**.

Autoritu nechápu jako míru respektu, který má učitel u žáků, či jako magické slovo, za nímž se skrývá směs nejrůznějších univerzálně platných pravidel, jak tomu bývá v literatuře. Vycházím z chápání autority jako součásti něčeho jedinečného, charakteristického pro každý jednotlivý kruh. Řekněme tedy, že k autoritě zde budeme přistupovat spíše jako k výsledku nějakého uspořádání či rozdělení kompetencí, hranic a vztahů vzhledem k učitelkám v jednotlivých kruzích.

Netvrdím, že na to, co nazývám autoritou, nemá vliv nic, co stojí mimo komunikační kruh; pro účely této práce se však zaměřím na analýzu jednotlivých kruhů a dění uvnitř nich. Mým cílem je tedy osvětlit způsob, jakým se v jednotlivých kruzích konstruuje autorita učitele a jak se dění v téže třídě mění se vstupem jiné učitelky ve zcela odlišný kruh.

Nemožnost nekomunikovat

Co je pro porozumění komunikaci v kruhu zásadní, je skutečnost, že člověk v žádné interakční situaci nemůže *nekomunikovat*. Jak totiž píše Watzlawick, „chování nemá žádný

protiklad. Jinak řečeno, neexistuje nic takového jako *nechování* nebo jednodušeji: není možno se *nechovat*.“ Potom také platí, že „veškeré chování v interakční situaci má význam sdělení“ (1999, s. 43). Každá interakce je pak podle Watzlawicka sérií jednotlivých sdělení, tedy základních jednotek komunikace. Právě proto je údělem každého účastníka interakční situace – tedy i údělem každé osoby v kruhu školní třídy – **nemožnost nekomunikovat**.

Také z tohoto důvodu je nutno vnímat každý *kruh* jako *system*; komunikace se v něm neodehrává podle modelu tam – zpět, jak se navenek může zdát (nejprve mluví jeden, potom druhý), ale v kruhu, ve kterém každé chování znamená vyslání sdělení k ostatním. Každý komunikační kruh jako systém je poměrně křehkým a jedinečným komplexem nejrůznějších provázaností a právě nemožnost nekomunikovat je jedním z důvodů této složitosti. Jednotliví aktéři dění si totiž navzájem neustále předávají sdělení, která mají zpětně vliv na ostatní a tím i na podobu vztahů a zákonů v kruhu.

Vlastnosti systému

Pro školní třídu, podobně jako pro každý jiný systém, platí základní pravidla. Watzlawick je rozebírá velice podrobně. Pro svou analýzu vybírám ta, která jsou vlastnostem kruhu školní třídy nejbližší. Domnívám se, že nemá smysl pokoušet se uměle aplikovat veškeré vlastnosti systému na materiál z pozorování a snažit se tak dokázat, že školní třída funguje jako systém se vším všudy. Vyjdeme tedy pouze z toho, co ve školní praxi považují za nejmarkantnější.

Každý jednotlivý kruh je jako systém **celistvý** – tedy ne jednostranný. Tato vlastnost systému vyplývá už z výše popsaného. Na tomto místě chci znovu zdůraznit, že komunikace v každém kruhu je určena nejen učitelkou, ale i třídou. Mluví o tom i samy učitelky, které, ač neznalé teorie, popisují svou zkušenost v praxi. Za všechny zmiňme třídní učitelku, která v rozhovoru přiznává, že v závislosti na kontextu daného kruhu (tedy vztahu, který si s dětmi vytvořila) reaguje jinak než například v kruhu, který nemá tak dlouhou společnou historii. „*Pak jsou věci, který prominu u sebe, protože si je zdůvodním. Prostě vím, že Adam je... Adam, takže vydržím desetkrát a po jedenáctý teprve něco udělám. A když budu v cizí třídě, třeba na supl, tak ta věc, která u Adama desetkrát přijde, tak ta mě nastartuje během minuty. Takže ten vztah tam stoprocentně hraje roli.*“ (B1, s. 2)

Podle všeho je tedy školní třída jako systém celistvá ve smyslu komunikace odehrávající se z různých stran. „Systém se nechová jako shluk částic, ale jako souvislý a nedělitelný celek“ (Watzlawick, 1999, s. 108). Z toho pohledu je také zřejmé, že schéma, které zde zavádím (tedy analýza kruhu především z pohledu chování učitelky) je pouze schématem, které má určit rámeček celé práce – nikoli východiskem pro porozumění komunikace v kruhu.

Nutným důsledkem představy celistvosti je **ne-sumativnost**. Systém nelze podle Watzlawicka považovat za součet jeho částí a jednotlivé interakce není možné uměle od sebe oddělovat. Jak říká Watzlawick (1999, s. 109) podobně jako v případě chemie, kde několik prvků dává vzniknout složitým substancím, stejně tak v mezilidských vztazích tvoří osoby v interakci něco více, než by dokázali jednotliví aktéři sami o sobě. Je nasnadě, že školní kolektiv a jeho učitelka jsou pak systémem v pravém slova smyslu.

Pokud jde o interakci jako systém, je pro ni jistě charakteristický také koncept **cirkularity**. Interakce partnerů totiž nikdy není lineární. Watzlawick říká, že „v takovéto

formě vztahu není žádné chování příčinou jiného chování; spíše je každé chování jak příčinou, tak následkem.“ (1999, s. 83) Ačkoli se tedy může zdát, že učitelka je určujícím faktorem, na který zbytek třídy pouze reaguje, je třeba mít na paměti, že struktura uvnitř kruhu je mnohem složitější. Analýza, kterou v této práci představím, se soustředí především na analýzu komunikace ze strany učitelek. Žáci tak působí spíše jako reaktivní. Z celé analýzy je však patrné, že ve skutečnosti má jejich chování na postavení učitelky ve třídě a tím i na její způsob komunikace velký vliv. Vzhledem k rozsahu práce ale není možné se jím podrobněji zabývat.

Bylo řečeno, že žádné chování v kruhu není příčinou jiného chování a že každé chování je spíše jak příčinou, tak následkem. Proto také opouštím ambice dělat jasné závěry o tom, kdo co způsobil a kdo je nakonec vítězem či obětí. Jak říká Watzlawick, smysl má pouze analýza podoby interakcí; jen z ní tedy může vzejít reálná představa o struktuře vztahů uvnitř kruhu. „Rozhodující je organizace interakce – oproti jiným systémům není zde konečný stav dán počátečními podmínkami, které se pak stanou nejlepším „vysvětlením“ systému. (...) Systém sám je pak svým nejlepším vysvětlením a studium jeho současné organizace tou nejvhodnější metodologií.“ (1999, s. 112)

Shrnutí

Nemám za cíl analyzovat systém školní třídy do posledního detailu z hlediska právě jeho systémovosti. Jinak řečeno: je zřejmé, že systém školní třídy a ještě spíše její jednotlivý komunikační kruh – tedy spojení třídy a učitelky - jsou pouze dočasnými konstelacemi a jako takové jsou především součástí nejrůznějších propojujících se systémů (škola a její zvyklosti, další komunikační kruhy, rodiny, ... atd.). Oddělení jednotlivých kruhů jako systémů je tedy umělé a schematizující, ale nutné pro přehlednost a primárně především pro analýzu.

Lze však říci, že myšlenky, která jsem z Watzlawickova pojetí vybrala, je možné použít pro analýzu třídy bez výhrad a jako taková je přijmout za základní teoretická východiska.

ROVINY KOMUNIKACE

Pro můj pohled na komunikaci v kruzích je důležitý předpoklad, že v běžné komunikaci se odehrává více rovin sdělování. Laicky řečeno, není sdělováno pouze to, co je na první pohled zřejmé (co můžeme slyšet), ale také obsahy, které jsou pod povrchem a které účastníci mnohdy ani vědomě sdělovat nechtějí. A dále: nedochází jen k předávání prostých informací, ale předmětem komunikace bývají i vztahy a sdělení o tom, jak má být komunikace chápána.

Protože teze o více možných vrstvách sdělení v jedné interakci je pro tuto analýzu zásadní, považuji za zbytečné zabývat se klasickými děleními komunikace, jak je uvádějí například Mareš a Křivohlavý (1995). Ti dělí komunikaci na verbální, neverbální a komunikaci činem. Jistě i v jejich klasifikaci lze vyzkoušet rozlišování zjevnosti, jasnosti a

naopak způsoby sdělování skrytého, nezáměrného. Domnívám se ale, že přesnější je v tomto případě pohled na komunikaci, který přináší Watzlawick.

Digitální a analogová

Watzlawick dělí komunikaci na **digitální** a **analogovou**. Nutno říci, že tyto termíny jsou v jeho podání oproti běžnému chápání značně posunuty. Z textu není ani zcela zřejmé, jak jednotlivé typy komunikace vymezit, protože hranice mezi nimi se často stírají. Přesto mě Watzlawickův text inspiruje v podstatné věci; jde o rozlišení dvou extrémů, kdy na jednom pólu figuruje něco, co je jasně dekodovatelné a na druhém to, co není zcela zjevné a často ani dále předatelné, a přesto je to zásadním obsahem komunikace.

Ve Watzlawickově pojetí je *digitální komunikace* popsána jako ta, která funguje na principu předávání jasných, prostých informací. Předání informace v podstatě vychází ze stejného principu jako prostá číselná komunikace počítačů. U člověka je digitální komunikací ta vývojově mladší – verbální. Není tedy pochyb, že člověk komunikuje digitálně.

„A přesto tu existuje rozsáhlá oblast, kde jsme závislí pouze na analogové komunikaci, často nepřiliš odlišné od analogového dědictví našich savčích předchůdců. To je oblast vztahů,“ píše Watzlawick (1999, s. 55). *Analogová komunikace* nikdy není beze zbytku převoditelná do jazykových znaků. Zbyněk Vybíral o analogové komunikaci říká, že „má podobu zvukových, obrazových, pohybových, barevných, dotykových, pachových a jiných symbolů. Často jde o metakomunikační zprávu o momentální komunikaci: beze slov, úsměvem a očima sdělujeme radost z komunikační výměny, nebo naopak znechucení.“ (2005, s. 50). Podle všeho však Vybíral opomíjí podstatné vlastnosti analogové komunikace a na jejich úkor vyzdvihuje ty, které bychom mohli zařadit mezi složky komunikace neverbální. Toto dělení by pak zcela ztrácelo na významu. Co mne na Watzlawickově dělení inspirovalo, je totiž náznak rozlišování toho, co je v komunikaci zjevné a dekodovatelné od toho skrytého a ne vždy zcela viditelného.

V analýze se často setkáme se situacemi, ve kterých žáci například reagují na vnější význam sdělení, který je zcela zjevný, ale není z hlediska pragmatiky jeho smyslem. Jako příklad nám poslouží situace z hodiny dějepisu.

§93

Učitelka vykládá. Jirka okusuje pravítko.

U. : „Dobrý pravítko.“

Jirka: „Jo, vřhonný.“

U. s pohrdáním: „No, hlavně že ti chutná.“

Jirka tu zjevně reaguje na vnější, jasně dekodovatelný význam otázky. Pokud bychom neznali souvislosti, mohli bychom na takovou otázku odpovědět obdobně. Učitelku ale jistě nezajímalo, jak Jirkovi pravítko chutná. Chtěla mu dát najevo, že k jeho okusování pravítka nemá kladný postoj. To je skutečný význam její otázky. Jirka ale odpověděl na vnější význam přímo a pravítko pochválil. (O dalších souvislostech této komunikační výměny bude řeč v kapitole věnované učitelce dějepisu, kategorii nazvané „Mít pod kontrolou“)

Lze tedy říci, že do **analogové komunikace** můžeme vedle paralingvistické složky komunikace zahrnout také volbu výrazových prostředků. Také z toho důvodu se dělení komunikace na verbální a neverbální zdá nevyhovující. Příkladem může být situace, ve které

učitelka osloví třídu protáhlým „Vážení!“. Vzhledem k jejímu tónu a dalším informacím, které o jejich vztahu již máme, můžeme usoudit, že její oslovení je jednoznačně náznakem pohrdání. Zcela zásadní je tu však také volba slova „vážení“. Právě ono totiž vyzdvihuje ironii, s jakou učitelka před třídu předstupuje a zesiluje dopad pocitu, že si žáků naváží ani v nejmenším. Je-li, jak říká Watzlawick, analogová komunikace doménou oblasti vztahů, pak jí v tomto případě volba slova jako součásti sdělení o vztahu jednoznačně náleží. (Podrobněji je o tomto případě řeč v kapitole věnované učitelce dějepisu, kategorii nazvané „Bídí červi!“)

V průběhu analýzy materiálu si mnohokrát všimneme, že interpretace jednotlivých interakcí často není jednoznačná a že například pouhá četba textu záznamu nedává jasně znát postoje jednotlivých stran. Při sledování života v kruzích je proto důležité mít na paměti existenci obou těchto aspektů komunikace (digitální i analogové), protože především zahrnutím analogové komunikace do přístupu k materiálu dostávají jednotlivé situace nový význam.

Právě příklad záznamu textu může snad nejlépe přiblížit, jak rozumím rozdíl mezi digitální a analogovou stránkou komunikace. Liší se od sebe podobným způsobem jako pouhý přepis zvuku komunikace a naproti němu komunikace viděná, žitá, zúčastněná. V prezentaci materiálu se snažím o maximální přiblížení právě té stránky komunikace, kterou Watzlawick nazývá analogovou a která není na první pohled jasně viditelná. Pro odlišení zcela zjevného od skrytého častěji používám rozlišování „vnějšího významu“ sdělení – tedy toho, co by se zdálo významné, pokud bychom neznali souvislosti – a „vnitřního významu“ sdělení, který jediný je „celou pravdou“ a kterému bychom bez dalších upřesnění nemuseli správně porozumět. (Uvedený příklad s pravítkem je právě příkladem reakce na „vnější význam“ ve chvíli, kdy je zřejmé, že „vnitřní význam“ sdělení je zcela odlišný.)

Sociální a psychologická

Chápání „vnějšího“ a „vnitřního“ významu v komunikaci může také přiblížit dělem, které v knize *Jak si lidé hrají* používá Eric Berne. Berne (1970) rozlišuje při analýze komunikačních výměn dvě roviny – **sociální** (vnější) a **psychologickou** (vnitřní). Domnívám se, že podobně jako u předchozích, ani zde není možné obě roviny striktně oddělit a že není možné jednoznačně říci, že zatímco jedna nese rysy záměrnosti a vědomosti, ta druhá je jakousi magickou šifrou, která spolu vždy nese nějaký vedlejší, tajný signál. Vnímám ale sociální rovinu opět jako tu, kterou vyjadřujeme slovy a kterou není tak složité zaznamenat. Její doménou by tedy ve Watzlawickově pohledu byla digitální komunikace.

Psychologickou rovinu pak chápu jako tu součást komunikace, která stojí jakoby za prvoplánovým, verbalizovaným sdělením a je sice v některých situacích vědomým signálem směrem k druhému, často se v ní však také skrývají signály, které nebylo zamýšleno sdělit a které jsou ze strany toho, kdo je vysílá, často naprosto neuvědomované. Podobně je tomu podle mého názoru na straně toho, kdo daný signál přijímá a nějakým způsobem si ho vysvětluje. Na této úrovni by hrál mnohem významnější roli právě analogový aspekt komunikace.

Nejpodstatnější na těchto způsobech dělení komunikace je z mého pohledu právě odlišování **zjevného** a jasně přeložitelného od toho, co je sdělováno jakoby **mimoděk**, mezi řádky. Pro naši analýzu bude podstatné mít stále na paměti oba tyto aspekty, protože většina

sdělení se odehrává na obou úrovních. Mnoho věcí, které se o učitelkách v analýze dozvíme, navíc pochází právě z té úrovně komunikace, která nemusí být na první pohled vidět, a přitom působí na všechny zúčastněné.

Obsahy a vztahy

Podobným způsobem dělí Watzlawick komunikaci podle jejího *předmětu*. Lze říci, že toto dělení se s těmi předchozími do značné míry překrývá. Z hlediska předmětu můžeme komunikaci dělit na komunikaci o **obsazích** a o **vztazích**. Komunikace o obsazích je v první řadě zaměřena na přenos věcných informací. Naplňuje tedy především informativní funkci a Watzlawick jí přisuzuje ten aspekt komunikace, který nazývá „zprávoým“. První housle zde tedy hraje komunikace digitální.

Komunikace v sobě ale nese také druhý aspekt, který Watzlawick, inspirován kybernetikou, nazývá „příkazovým“ a který vychází z povahy vztahu mezi účastníky. Ten v podstatě dává informaci o tom, jak se má sdělení chápat. Jak jsme již viděli, Watzlawick přiřazuje zásadní význam pro sdělování informací o vztazích analogové komunikaci. Při sdělování týkajícím se povahy vztahu je totiž prostá digitální komunikace používána jen zřídka. V každém případě je komunikace o vztahových aspektech důležitou součástí života třídy a každého kruhu jednotlivě. Učitelka i žáci si neustále mezi řádky sdělují, jaká je jejich představa o jejich vzájemném vztahu a více či méně o prosazení své představy bojují.

INTERAKCE JAKO HRA

Další inspirací pro pohled na dění ve třídě (v kruhu) mi bylo přirovnání mezilidské interakce ke **hře**. Interakcí přirovnanou ke hře se z různých hledisek zabývají Eric Berne (Jak si lidé hrají) a Erving Goffman (Všichni hrajeme divadlo).

Eric Berne chápe hru jako jednu z možných lidských činností, pokud jde o vzájemný kontakt. Vedle toho, co Berne nazývá postupy, obřady a zábavami, je vyčleněna **hra**. Ta je pak popsána jako souvislý sled transakcí, jež směřují k jasně definovanému předem známému cíli. Berne dále píše, že hra je ve své podstatě „nečestná a její výsledek je nejen vzrušující, ale i dramatický.“ (1970, s. 52) V tomto ohledu nemohu Berneho pohled beze zbytku přijmout. Berne sám však v dalších částech knihy naznačuje, že v hraní her nemusí jít vždy o jasné motivy, ani o záměr dosáhnout nějakého konkrétního výsledku. Jako příklady her hraných ve společnosti dospělých uvádí například hry „Byli jste už někdy“, „Motorismus“ nebo „Švadlena“, které zjevně slouží jako způsob, jak zformovat mezilidskou komunikaci do nějakého rámce, avšak nemusí být za každou cenu dramatické či nečestné v pravém smyslu těchto slov. Pojímám proto Berneho jako volnou inspiraci pro určitý způsob pohledu na interakci mezi učitelkami a žáky. Dění ve školní třídě totiž pozorovateli často evokuje představu hry v nejrůznějších podobách. Příkladem mohou být debaty o tom, zda učitelka v minulé hodině zadala či nezadala domácí úkol nebo opakované pokusy žáků sednout si na jiné místo a (více či méně marné) snahy učitelky správně s tímto jejich chováním naložit.

Jednotlivé komunikační sekvence se tak stávají malými hrami, které bychom v tomto případě, inspirování Bernem, mohli nazvat „Byl, nebo nebyl?“ či „Přesedání“.

Erving Goffman obohacuje celý pohled tím, že přirovnává mezilidskou interakci k divadlu a snahu na druhé nějak zapůsobit k divadelnímu představení. Ve svých dalších úvahách se oba autoři ubírají jinými směry, ale zůstává jim jedno společné, co bez výhrad přijímám. Je to jejich pohled na mezilidskou interakci jako na něco, co nepostrádá **vlastnosti dramatu**. Něco, v čem nejde jen o pouhé sdělování informací, ale něco, co v sobě nese prvky **napětí, odlehčení** a má díky tomu svou **dramatičnost**. Podobný dojem z mezilidské interakce získává i pozorovatel školní třídy.

Jedním z aspektů interakce jako divadla je pak to, čemu říkám **znovupřehrávání**. Při jednotlivých situacích v kruhu se záměrně či nezáměrně demonstruje podoba pravidel a postavení jednotlivých účastníků (např. učitelka, která využívá situace k tomu, aby znovuprezentovala své nadřazené postavení, nebo smích, kterým třída odmění žáka, který vtipem pošádíl učitelku). S tím souvisí, co bylo popsáno výše: tedy že žádná interakce není pouhou výměnou informací.

Koresponduje s tím také Watzlawickův názor, že *komunikujeme pro sebezpotvrzení*. Podle něj totiž všichni máme svou představu o sobě samých a také o našem vztahu s ostatními. Tuto svou sebedefinici si chceme v interakci s druhými potvrdit a ujasnit si tak své místo mezi ostatními. I takové sebezpotvrzování v sobě nutně nese prvek dramatičnosti, a to právě díky opakovanému znovupřehrávání vlastních představ navenek.

Představu komunikace jako hry může ostatně podpořit to, že často nazýváme krátké sekvence, kterých je v hodinách nespočet, výměnami. Nabízí se analogie z tenisu – hry poněkud jiného druhu, a přesto v mnohém ne nepodobné té, kterou vidíme v divadle i ve škole. Podobně jako v tenise jsme i v hodinách svědky situací, ve kterých si žák s učitelkou přehazuje téma jako ping-pongový míček ve snaze vyjít z celé „výměny“ jako ten nejvtipnější a nejchytřejší.

Takové a podobné hry můžeme ve školní třídě vidět dnes a denně. Snažíme-li se totiž demonstrovat své postavení v kruhu nebo platnost pravidel, která byla postupně zavedena, jde vždy o hru svého druhu.

METODOLOGIE

Materiál k výzkumu byl pořízen na běžné základní škole ve stotisícovém městě ve východních Čechách. V průběhu jednoho školního roku jsem docházela na pozorování do třídy 8. D. Do svých hodin mne přijaly učitelka dějepisu, učitelka angličtiny a učitelka českého jazyka, která byla současně třídní učitelkou. Po celou dobu jsem docházela také do hodin zeměpisu, avšak kontakt učitelky zeměpisu se třídou se z důvodu rozsahu práce nestal součástí analýzy. V průběhu roku a částečně ještě po prázdninách jsem také se všemi učitelkami a některými žáky natočila celkem šestnáct rozhovorů.

Cíl výzkumu nebyl na počátku zcela zřejmý. Mým zájmem bylo orientovat se na otázku autority učitele, ujasnit si, jak tomuto slovu rozumím a v jakých situacích se to, co autoritou budu nazývat, konstruuje. V průběhu pozorování a rozhovorů se můj pohled obrátil k hledisku komunikace mezi učitelem a třídou a v ní se odehrávající konstrukci vzájemného vztahu, potažmo zpětně i k hledisku samotné autority učitele. Postupně jsem orientačně vymezila chápání termínu autorita učitele a zařadila jej do rámce postupného vyjednávání pozic, práv, kompetencí a vztahů uvnitř komunikačního kruhu.

Jak při sběru dat, tak při jejich analýze jsem vycházela z postupů a metod kvalitativní metodologie.

Jména všech účastníků výzkumu byla změněna.

Pozorování a rozhovory

Má přítomnost ve škole se soustředila do prvního pololetí školního roku. V té době jsem pořídila záznamy z třinácti hodin českého jazyka, osmi hodin dějepisu a deseti hodin angličtiny. V průběhu školního roku jsem také natočila šest hodinových rozhovorů s dětmi a čtyři zhruba hodinu a půl trvající rozhovory s učitelkami. Zároveň proběhlo mnoho neformálních rozhovorů s dětmi i učitelkami mimo záznam. Právě ty mi nejvíce pomohly se zorientovat v dění ve škole a maximálně se přiblížit jak učitelkám, tak žákům.

V průběhu následujícího pololetí jsem do třídy docházela jen sporadicky a v dubnu jsem ze zdravotních důvodů musela pozorování ukončit.

Své materiály jsem v následujícím školním roce doplnila o dalších šest rozhovorů s dětmi a jeden rozhovor s třídní učitelkou, které se mi staly cenným zdrojem informací o době, ve které jsem na pozorování nedocházela.

Navázání kontaktu

Pro úspěšnost pozorování a kontakt s jednotlivými aktéry při rozhovorech bylo podstatné přijetí mé osoby ze strany učitelky a zároveň mé postavení uvnitř třídy. Při příchodu do třídy jsem se (po poradě s třídní učitelkou) představila jako studentka, která dostala ve škole úkol chodit nějakou dobu do jejich třídy a psát si poznámky. Naznačila jsem, že úkoly jsou někdy „pěkná otrava“ a že si to tam „budu muset odsedět“. *Požádala jsem žáky, aby mi tykali, protože jsem „ještě nedávno“ chodila do stejné školy a seděla ve třídě, stejně jako oni.*

Dále jsem zdůraznila, že v žádném případě nebudu sdělovat nic o tom, co se ve třídě bude dít, žádným učitelům.

Můj vstup do kolektivu třídy mi v tu chvíli velmi usnadnila třídní učitelka, která pohotově mávla rukou s tím, že „Mě to stejně zajímat nebude“. Pasovala mě tak do role někoho, kdo v žádném případě není jejím zvědem a dovolila mi tak přiblížit se více dětem. Můj kontakt se žáky byl z těchto důvodů od počátku velice snadný a měl charakter „spolužáctví“ více než čeho jiného.

Učitelky

Reprezentantkami jednotlivých kruhů se staly třídní učitelka Bára Bílková, učitelka dějepisu Dáša Suchánková a učitelka angličtiny Anička Dvořáková. Nutno říci, že přijetí mé osoby do hodin vyžadovalo na jejich straně velkou dávku odvahy. Všechny tři učitelky mne od počátku vnímaly jako svou budoucí kolegyni a snažily se mi vyjít vstříc. Komunikovaly se mnou – každá v míře, která je jí vlastní – maximálně otevřeně.

Pro celý výzkum je také zajímavé, že právě tyto tři učitelky byly nebo se v průběhu roku staly velkými kamarádkami. Vypovídá o tom vyjádření třídní učitelky, která popisem nočních návštěv trefně vystihuje povahu jejich vztahu.

„Tak začnu nejdřív Aničkou Dvořákovou, protože jsme si nejbliž, jednoznačně. Ted', když tu byla Dáša, tak jsme končily skutečně u nás v manželský posteli, já uprostřed a holky každá z jedny strany. A manžel se odsunul do obýváku. Čik (učitel tělocviku) odjížděl někdy ráno ve čtyři na kole, výborný. Náš syn vesele, ten už miluje tyhle noční návštěvy u nás – že vstává ve dvě a vítá hosty, sedne si s náma a začne jako...debatit. Takže s tou Aničkou jsme si blízko.“ (B2, s. 1)

Jako podstatný vnímá vzájemný vztah také učitelka dějepisu:

„Mě tady hodně nabíjí ten vztah, co mám s tím kabinetem tam (pozn. kabinet třídní učitelky),“ (D1, s. 5)

Vzájemné kamarádství těchto učitelek je podstatné proto, že pokud jedna z nich měla problémy ve třídě nebo obavy z mé přítomnosti v hodinách, dostávalo se jí opakovaného uklidňování se strany druhých dvou. A pak je jejich vzájemný vztah zajímavý pro pohled na celou analýzu. Skrývá se zde totiž zajímavý paradox, který se před námi bude v průběhu analýzy otevírat. Postupně uvidíme, jak jsou jednotlivé učitelky v kontaktu se třídou odlišné, a jak si jsou zároveň osobně blízko.

Práce s materiálem

První fází analýzy bylo přepsání dat s vytvořením komentářů k jednotlivým situacím. V další fázi probíhala analýza záznamů pozorování situace za situací. V ní jsem se snažila pojmenovat projevy učitelek a signály, které tím vysílají směrem k žákům, a poté jsem hledala společné znaky jednotlivých projevů. Postupně tak vznikaly kategorie, které v průběhu dalšího porovnávání a hledání souvislostí částečně změnily svou podobu. Znovu jsem se pak vracela k jednotlivým situacím a hledala další aspekty, jimiž zapadaly do jiných kategorií.

Různé kategorie, zachycující projevy či signály ze strany učitelky, se dále rozšířily o skupiny, které popisovaly příčiny chování jednotlivých učitelek a důsledky, s nimiž se učitelky následně potýkají. Vysvětlení některých problémů nebo oporu pro svá tvrzení jsem

hledala v rozhovorech s učitelkami a žáky. Často jsem také narazila na tezi, která některé z předchozích popírala či problematizovala, a tak byla podoba kategorií znovu obměňována a „přeorávána“.

V závěru jsem se pokusila na obecnější úrovni provést totéž, co jsem činila u každé z učitelek. Porovnála jsem všechny tři komunikační kruhy a jejich tři příběhy. Na různých způsobech komunikace, jejichž odlišnosti i podobnosti byly po předchozí analýze znatelné, a také na různých důsledcích, jaké to u učitelek i celých kruhů mělo, bylo možné vidět, že všechny tři komunikační kruhy lze popsat prostřednictvím dimenzí. Ty ostatně v průběhu analýzy postupně vyplouvaly na povrch a v závěru mne přesvědčily o své významnosti. Znovu jsem pak hledala příčiny a následky jednotlivých jevů, ale tentokrát na abstraktnější úrovni.

Pomocnou ruku mi v tomto případě podala také literatura. Stala se vodítkem pro to, jak jednotlivé projevy učitelek spojit a umístit do obecnějšího rámce, který vyplynul z vymezení toho, co považuji v jednotlivých komunikačních kruzích za skutečně podstatné. Mnohé původní názvy kategorií, ač se dříve zdály odlišné, tak vystoupily do popředí a staly se společnými jmenovateli jednotlivých dimenzí. Vznikly tedy tři hlavní kategorie, jejichž prostřednictvím je možné vzájemně situovat jednotlivé kruhy a postihnout jejich základní vlastnosti.

V závěru vznikla poslední kategorie, která stojí vedle ostatních a sdružuje některé jejich vlastnosti. Jejím prostřednictvím je možné pohlížet obecněji na komunikaci v každém jednotlivém kruhu.

V **komunikačních kruzích** se na straně jednotlivých učitelek vynořují různé **skupiny situací**. Domnívám se ale, že kategorizovat pouze technicky jednotlivé druhy situací by pro skutečné porozumění každému komunikačnímu kruhu nebylo dostatečné. Přístup k analýze kruhu, který by šel pouze po povrchu, považuji dokonce za zavádějící. Chceme-li totiž proniknout do hloubky jednotlivých komunikačních kruhů, je třeba zaměřit se spíše než na situace, na signály, které se v nich skrývají. Proto považuji za podstatné hledat podstatu vztahů ve vlastnostech vzájemné komunikace. A právě zde se ukazuje nutnost hledat také na té úrovni komunikace, která se odehrává jakoby **pod povrchem** té vnější, vědomé a zaznamenané.

V analýze komunikačního kruhu proto do kategorií řadím nikoli *situace*, ale *sdělení*. Sdělení skrytá, většinou – nebo téměř vždy – ne záměrná a neuvědomovaná. Něco, co se v komunikaci ze strany učitelky opakuje a co je pro třídu signálem (ač tato ho – podobně jako učitelka – nevnímá jako přímé sdělení). Něco, z čeho se jakoby podprahově, mimoděk utváří právě základy společného komunikačního kruhu a potažmo tedy i autority učitele.

Tato sdělení v sobě mimo jiné nesou i informace o tom, co učitelka zamýšlí, o co se snaží, čemu nebo komu věří, jaký je její vztah k dětem, čeho by si přála dosáhnout, nakolik je pro ni její projev přirozený a další fakta nebo dojmy, o kterých učitelka často ani neví a sama by je nebyla schopna verbalizovat. Jsou to však sdělení, která každý, včetně pozorovatele, vnímá a z nichž si nevědomky utváří obraz vztahu mezi učitelkou a třídou a dalších věcí, které na tento vztah navazují.

Jak jsem již naznačila, **role žáků** v analýze zůstává poněkud v pozadí. Na zákonitosti komunikačního kruhu hledím vždy skrze chování učitelky. V žádném případě to však neznamená, že žáci měli hrát pouze reaktivní roli. Je zřejmé, že také oni významným způsobem zasahují do dění v kruhu a významně se spolupodílejí na jeho konkrétní podobě.

Každý z komunikačních kruhů je čtenáři přiblížen skrze vlastní kategorizaci. Signály ze strany učitelek a jejich souvislosti jsou v každém kruhu rozděleny do skupin, které by měly co nejcitlivěji popisovat realitu.

Žáci jsou v textu často nazýváni dětmi. Užívám toto označení pro pestrost, ačkoli jsem si vědoma toho, že by s takovým označením rozhodně nesouhlasili.

Citace z rozhovorů a pozorování jsou psány kurzívou. Stejně tak komentáře k jednotlivým situacím, z nichž většinu jsem si do textu poznamenala již během pozorování. Komentáře dovysvětlují vyznění některých situací a přibližují jednotlivé události čtenáři, který se s nimi setkává jen zprostředkovaně a je tedy ochuzen o aktuální dojem.

ANALÝZA KRUHU 8. D – TŘÍDNÍ UČITELKA

„Hlavně práce“	21
Zpět k práci	21
Nejsem naivní	22
Pravidla	23
O nic nejde	24
„Být spolu“	26
Být spolu v pohodě	27
Zaběhlý soulad	28
Partnerství	29
Jít naproti	33
Dobrá atmosféra	35
Společný smích	37
Zklamat důvěru	39
„Pomáhám“	40
Nezradím	44
Neublížím	44
Budu brát ohledy	46
Průvodce	46
Vím, že jsi tady	47
Jiskření	48
„Myslím to doopravdy“	49
Zbrkllost a neuspořádanost	50
Otevřené sdělování pocitů	51
Vypočitatelnost	52
Bariéra mezi sebou a sebou	53
Velkorysost	55
I s tím rizikem	55
Se vším všudy	56
Špatná nálada	61

Třídní učitelka Barbora Bílková učí v 8. D český jazyk a také výtvarnou výchovu. Především je zde ale již třetím rokem třídní učitelkou, a je proto s žáky 8. D a jejich rodiči v těsném kontaktu. Je jí třicet sedm let, má dva syny ve věku svých školních svěřenců. Je dobrou kamarádkou učitelky angličtiny Aničky Dvořákové a také nově přichází učitelky dějepisu Dáši Suchánkové.

V osobním kontaktu je velice bezprostřední, mluví živě a energicky. Její způsob vyjadřování je charakteristický dlouhými promluvami s mnoha vysvětlujícími vsuvkami, a tak mají ostatní často dojem, že zcela nestačí jejímu myšlenkovému proudu.

Nemá problém bravurně si poradit s kopacím míčem, do školy jezdi na kole nebo kolečkových bruslích. Nosí dlouhé, ne příliš upravené vlasy a na sobě mívá nejčastěji džíny a tričko. Za celý rok jsem ji neviděla v halence či botách na podpatku. Nepoužívá make-up.

Ráda a často probírá s kolegyněmi a kolegy svoje názory a zážitky, hlavně pokud jde o žáky. Zdá se, že mluví na rovinu a nevyhýbá se žádným otázkám. Často zpochybňuje a ironizuje svou schopnost zvládat roli učitele, zůstávat mladá, krásná, sebejistá a nad věcí. Navenek proto působí jako člověk, který bere věci s humorem a má nade vsím nadhled.

V kontaktu se mnou působila od začátku jistě, nevyjadřovala žádné obavy z mé přítomnosti v hodinách. Když jsem ji požádala o rozhovor, vždy ochotně souhlasila a věnovala mi svůj volný čas. Její odpovědi v rozhovoru byly většinou velice upřímné a obsáhlé. Během roku mi nabídla tykání a když měla volnou hodinu, ráda ji trávila tím, že vyprávěla o tom, co se ve třídě událo, když jsem tam nebyla. Občas také podrobně rozebírala konflikty, které měla s některými učiteli, pokud šlo o její třídu, a s rodiči, pokud šlo o jejich pocit, že škola, potažmo učitelé jsou v ní neúspěchem jejich ratolesti.

Z analýzy pozorování a rozhovorů se vynořují **čtyři hlavní** (ne zcela paralelní) **kategorie**. Jde o skupiny projevů učitelky, které všechny de facto můžeme vnímat jako signály, které vysílá směrem k dětem. Jak jsem již zmínila, nejde o signály vyslané záměrně. Někdy její chování sleduje určitý cíl, většinou je ale možné ho vnímat spíše jako jakési uchopování dění, fungování učitelky v realitě školního života. Jde v podstatě o nakládání se situacemi, které takový život přináší, které ale není předem připravované, plánovité, záměrné ani nijak sofistikované. Pod povrchem jejího chování tedy rozlišuji čtyři rysy, čtyři druhy sdělení směrem k dětem.

Nejde samozřejmě vždy o jasná sdělení a nejde vždy ani o něco, co se děje od učitelky směrem k dětem. Do jednotlivých kategorií (zvláště tam, kde jde o společný kontext) se vsouvají také situace či činy na straně dětí, či lépe řečeno mezi oběma stranami a stejně tak jde o situace či činy, které samy o sobě nejsou sděleními, ale jen díky nim se mohou odehrát. Proto také zdůrazňuji, že jde o analýzu komunikačního kruhu, nikoli pouze chování třídní učitelky. Přesto se snažím ponechat stranou to, co se týká spíše pólu žáků samotných a soustředit se na konání třídní učitelky. Je ale zřejmé, že ze samotné podstaty komunikačního kruhu, bude do analýzy strany jedné vždy zákonitě vstupovat také strana druhá. Podobně tomu také bude u dalších dvou učitelek.

Čtyři hlavní kategorie tohoto kruhu nazývám pracovně „**hlavně práce**“, „**být spolu**“, „**pomáhám**“ a „**myslím to doopravdy**“.

Ríkám-li, že tyto kategorie nejsou v pravém slova smyslu paralelní, mám na mysli především to, že mnoho situací, které se v hodinách odehrávají, zapadá svými různými aspekty do různých kategorií, a proto je jejich oddělení trochu nepřirozeným, ale nutným znásilněním jinak mnohvrstevné reality. Za druhé mám na mysli fakt, že například kategorie „myslím to doopravdy“ je trochu obecnější charakteristikou chování učitelky, která volně

prolíná celým jejím konáním, tedy i situacemi, kde na první pohled dominují zbylé tři kategorie. Pro nastínění přístupu třídní učitelky je však jejich oddělení potřebné.

„Hlavně práce“

V kategorii **hlavně práce** jsou zahrnuty veškeré aspekty přístupu třídní učitelky, které se nějak týkají práce, výuky - zkrátka faktu, že žáci do školy chodí mimo jiné proto, aby se něco naučili. Učitelka opakovaně naznačuje, že jí záleží na tom, aby si děti osvojily látku, že nechce zbytečně narušovat výklad a že pochopit látku není nic složitého.

Druhým aspektem kategorie „hlavně práce“, jsou způsoby, jakými se učitelka snaží udržet děti u práce (a v běhu školy vůbec) a především zásady, ze kterých vychází. Půjde tu především o prezentaci pravidel a připomínání jejich existence.

Zpět k práci

Učitelka často různými signály zdůrazňuje smysl toho, proč ve třídě je a vede žáky od jiných činností **zpět k práci**. Zdůrazňuje, že pokud něco má význam, pak je to soustředit se na výklad. Vše, co by takové soustředění mělo v danou chvíli narušit, odmítá.

§51

Učitelka probírá se třídou písemku z minulé hodiny. „Tak, být hluchý jako...“

Lenka s Denisou se v první lavici baví. Učitelka se náhle obrací k nim

„Holky, to je fakt paráda, že se budem bavit každé zvlášť. Ale pak ta práce nemá vůbec žádný smysl.“

§2

U. zadává cvičení: „Budete podtrhávat podměty a přísudky...“

„To nestíháme!“

„Stíháte. ...jak zjistíte, co je podmět a co přísudek, to už víte, takže...“ (atd. instruuje třídu, jak budou plnit úkol)

Protesty žáků, které považuje za bezpředmětné (a pravděpodobně bezpředmětné jsou; jako by patřilo ke koloritu každé třídy při každé písemce protestovat, že „se to nedá stihnout“), učitelka okamžitě odmítá. Dává najevo, že se tím nemíni zabývat. Řešit hodlá jen podstatné věci. Žáci to respektují.

§56

U.: „Tak, vymyslete něco na -ký“

Jirka: „Hnusný Stein!“ S nenávisným pohledem na Adama, který na něj něco pokřikuje.

U. nehne ani brvou: „To není na -ký.“

Jirka otráveně: „To je jedno.“

Reakce učitelky je zarážející. Její naprostá soustředěnost na látku ignoruje účty, které si chlapci mezi sebou vyřizují, a obrací pozornost okamžitě zpět k tématu.

Nejsem naivní

V průběhu hodin dává učitelka opakovaně najevo, že **není naivní** a že se nenechá od dětí „oblafnout“. Nechce, aby ji někdo **zbytečně zdržoval od práce** a pokud se o to děti pokoušejí a nebo se brání hloupými výmluvami, naznačuje, že nežije v iluzích a moc dobře ví, jakou hru na ni hrají. Takové situace patří jinými svými aspekty také mezi další charakteristiky učitelky (například její využití zaběhlého souladu, kde stačí jen náznak a všichni vědí o čem je řeč), zde však chci ilustrovat především její snahu naznačit dětem, že o zbytečných výmluvách nehodlá diskutovat.

§42

Přichází učitelka, začíná hodina. U. kontroluje omluvenky za včerejšek. Ve třídě je ruch.

Mirek, který až doposud spal na lavici, zvedá ospale hlavu.

U. mluví k Anetě a Dádě, instruuje je: „Holky, zajděte za paní učitelkou...“ náhle se obrací na Tomáše a Karla, kteří se baví. „Hele, byla bych ráda, kdybych mluvila JÁ ted.“

Kluci reptají: „Sme nic neřikali...“

U. na ně hází ironický pohled.

Kluci učitelku ruší, a tak je usazuje s razancí, jakou mívá, když je rozčilená. Rozčilují ji i jejich protesty, fakt, že ji ruší při práci. Svým pohledem dává najevo, že se rohlíkem rozhodně opít nenechá a že další výmluvy jsou zcela zbytečné.

Signály o tom, že učitelka není naivní, lze vyčíst i z jejích reakcí na neplnění povinností na straně žáků. V hodinách často nastanou situace, ve kterých je zřejmé, že většina žáků vůbec netuší, „která bije“. Učitelka jako by se vůbec „nedivila“, že to tak vypadá a dává to rádoby lhostejně najevo. Na její straně nenastává žádné překvapení, ani rozčilování. (Přičemž už sám fakt, že celou věc vůbec komentuje, vypovídá o tom, že ji to rozhodně lhostejné není.)

Učitelka si stále drží snahu o nadhled.

§60

U. : „Takže ted' další věc, a to je domácí úkol.“

Zvedá se les rukou.

U. tišeji, jakoby pro sebe: „Výborně, takže tím to asi zahájíme čínska...“

Říše si, kdo nemá úkol.

Na Adama: „Tobě bylo líto, že už jseš na čtyřce, vid' Adame?“

Adam: suverénně: „Nó...“

J. ironicky: „Výborně.“

Pro porovnání uvádím situaci z hodiny hudební výchovy, kterou tu vyučuje angličtinářka Anička Dvořáková. Její podiv a rozčilení nad žakovskou nezodpovědností je tu mnohem výraznější. Jako by znovu a znovu čekala, že žáci budou piniit svoje povinnosti.

Třídní učitelku to jistě trápí také, ale z její reakce je zřejmé, že něco takového mohla čekat a spíše ji obtěžuje, že musí jít zase zapisovat pětky. Kvůli tomu, u ostatnímu se zjevně nehodná vzrušovat.

§60

Hudební výchova:

U. : „Tak, máte mít připravené sešity, že? Minule jsem se rozčilovala, že nemáte sešity. Tak, Simone! Zopakuj, jaké jste měli mít sešity.“

S. : „Notový s pět set dvacet čtyři na dějiny hudby.“

Žáci se začínají hlásit, že nemají sešity.

U. : „To snad není pravda. To si ze mě děláte legraci, že na konci září ještě nemáte sešity!

Zase budeme do prosince zavádět sešity.“

Vojta: „Jako malí.“

Mirek pisklavým hlasem, se smíchem: „Jako malí. Vojtíškové!“

Učitelka si píše mínusy u všech, kdo nemají sešity. „Příště už to budou pětky.“

Pravidla

To, že tato učitelka o něčem samozřejmém „nehodlá diskutovat“, je také rysem jejího vztahu k pravidlům. Učitelka pravidla pouze připomíná, nikdy je ale neformuluje jako něco, o čem by bylo možné diskutovat. Pokud by totiž učitelka takovou diskusi připustila, vydala by se všanc jakémukoli zpochybnění pravidel ze strany dětí. A pravidla by se náhle stala nikoli nástrojem k udržení pořádku, nýbrž předmětem zpochybnění a tudíž naprostého rozmělnění.

Nevíme, bohužel, jak vypadalo zavádění pravidel do praxe v počátcích existence tohoto „kruhu“, tedy v šestém ročníku, kdy se třída s touto učitelkou setkala poprvé. Ale vzhledem k jistotě se kterou učitelka pravidla prezentuje a vzhledem k tomu, jak odmítá zbytečné debaty, lze předpokládat, že tato učitelka přistupovala k pravidlům vždy podobně. Zdá se, že s touto její jistotou a samozřejmostí, se kterou jsou její nároky přijímány, souvisí také to, že učitelka s pravidly šetří. Její hodiny se dají charakterizovat spíše jako hlucné a trochu chaotické. Nevyžaduje striktní plnění pravidel, která nepovažuje za opodstatněná (přihlásit se, pokud chci mluvit, vstát vždy na začátku hodiny... atd.) a nechává žákům v hodinách takovou volnost, jakou je sama schopna respektovat. Také z těchto důvodů působí její požadavky tak jistě – proto, že je o nich vnitřně přesvědčená, proto, že mají svou logiku a v neposlední řadě i proto, že jsou poměrně zřídka.

Pokud jde o připomínání pravidel, v tomto kruhu se zjevně neočekávají a nepřipouští žádná „ale“. Není tomu tak v jiných situacích – třídní učitelka si s žáky často povídá a jak uvidíme v dalších kapitolách, dává jim důvěru i možnost se vyjádřit. Ne však, pokud je třeba zorganizovat chaos třídy a je třeba žákům připomenout, že jsou tu nutná pravidla.

§3

U první lavice leží papírek. Jirka z první lavice nutí službu, aby papírek sebrala.

U: přerušuje svůj vklad: „Jo, a ještě jednou: Služba není uklízeč nebo uklízečka po vás.

Takže když víte, kdo to tam hodil, tak si to taky pohlídáte, aby to taky uklidil, jo?“

Beze slova ukazuje na Jirku, který papírek odhodil, ten ho sbírá a odnáší do koše.

U. je v organizačních věcech nekompromisní. Po tom, co řekla, už stačí jen pohyb rukou a viník se hned zvedá a sám uklízí. Styl, jakým U. větu pronesla, navíc naznačuje, že kdyby to neudělal, vypadal by jako „totální blbec“.

§8

U. si rovná vybrané sešity. „Tady, prosím vás, sklerotici, příště to bude pětka, jo?“ Mává nad hlavou papíry, na které psali sklerotici místo zapomenutých sešitů.

Učitelka opět stručně a jasně připomíná třídě pravidlo. Mluví tak jistě a přitom klidně, že všichni přijímají danou větu jako prosté oznámení a nikoho by ani nenapadlo jej zpochybňovat.

§43

U.: „Tak, teď písemky. Hrůza a děs. Váš průměr je, prosím, tři celé tři. Je tu jen jedna jediná jednička. Příští týden bude opravná písemka. Tu písemku budou psát, (učitelka zesiluje hlas) to bude zajímat Pavla, (Pavel nedává pozor) ti, kdo ji nepsalí a pak ti, kdo mají pětku. A budou ji psát tak dlouho, dokud z ní tu pětku mít nebudou!“

Učitelce vadí, že písemka dopadla špatně. Zdá se otrávená, ve špatné náladě. Její gramatická chyba („dokud nebudou“) je jen důsledkem momentálního rozčilení. Učitelka měla pravděpodobně na mysli „dokud z ní nebudou mít lepší známku“.

Učitelka je často naprosto nekompromisní, ničím se nezdržuje a chrlí ze sebe další instrukce – se samozřejmostí jí vlastní. Jednoduše sděluje způsob, jakým zamýšlí dosáhnout zlepšení. A od žáků není slyšet žádné „ale“.

O nic nejde

Vrátíme-li se ještě k přístupu učitelky k látce samotné, můžeme v jejích projevech zaznamenat dva náznaky jejího přístupu k látce. Jde o náznaky, které můžeme z pozorování pouze vysuzovat – učitelka je hlasitě neformuluje a myslím, že ani nejde o nějaká vědomá kréda. Z jejího přístupu však je znát, že podává látku dětem s tím, že za prvé **nejde o nic složitého** a za druhé že látka **není nedotknutelná**.

V prvním případě tedy přibližuje látku jako **něco jednoduchého**, u čeho je často možné objevit logickou návaznost. Naznačuje, že mnoho věcí v gramatice lze jednoduše odvodit a že tudíž nejde o nic, co by se nedalo zvládnout. Příkladem takového přístupu jsou následující tři situace.

§12

U. vysvětluje graf, který nakreslila na tabuli: „Tak, podmět a přísudek, vzpomeňte si, jsou jako rovnocenní partneři. To je jako takové manželství mezi nimi (pár chlapců se zachichotá), takže jsou na jednom řádku. (...) Takže dole jsou ta nejméně důležitá slova. To máš jako když vlezíš do podniků... tak tam, je nejdřív ten vrátnej a reditel asi nebuáe sedět dole u vchodu že?“ (část třídy se zasměje)

U. přibližuje látku pomocí příkladů z praxe, zároveň tím odlehčuje atmosféru – ale ne tak, aby ve třídě vznikl zmatek.

§14

U. se ptá žáků, jaké jsou ve větě na tabuli slovní druhy. Každé slovo je už označeno zkratkou větňého členu. Vyzvolává Pepu. P.: „Nevim.“

U.: „Jemná nánověda... co by to asi tak mohlo bejt, když je to příslovečné určení času?“

P.: „Příslovce...“

U.: „Jasně že příslovce.“

U. má tendenci lehce ironizovat Pepovu nevědomost, ale neshazuje. Neúspěch už dále nekomentuje a podtrhuje pracovní atmosféru ve třídě: naznačuje, že z určení větného členu není třeba dělat žádnou vědu.

§47

U. opakuje látku z minula. Zadává žákům cvičení a první otázku dělá s nimi. Všechno píše na tabuli.

U.: „Takže když tady před tím něco bude. pravonis bude jakej?“

Adam: „Stejněj.“

U.: „Jasně. stejnej.“

Učitelka přistupuje k látce tak, jako by nešlo o nic zvláštního. Snaží se postupovat rychle, nezdržuje se zbytečnostmi a upřednostňuje stručná fakta.

§59

U. vykládá o filmu a divadle podle učebnice. „Tak, osvětlovači, zvukaři to je snad jasný. Že osvětlovač svítí an herce, to snad víte, protože kdhv svítíl jinam, tak by toho herce nebylo vidět, že?“

Pár žáků se zasměje, učitelka okamžitě pokračuje dál.

Jak jsem již zmínila, druhým rysem v přístupu třídní učitelky k látce je lehkost a nenásilnost, s jakou do výuky zakomponuje cokoli. Jako by tím naznačovala, že (kromě toho, že hlavní je látku pochopit – viz začátek kapitoly) **látka není neposkvrnitelná**. Chceme-li porozumět výkladu, není od věci použít vtíp. V případě třídní učitelky je znát, že v zájmu věci využije vtíp jakéhokoli charakteru.

Často se stává, že učitelka v zájmu pochopení látky přistupuje i na naprosto netradiční techniky. Před ničím se nezastaví a jde-li o porozumění látce, forma pro ni není podstatná. V následující situaci jsme svědky toho, jak učitelka přistupuje na vtíp jednoho ze žáků a bez jakéhokoli vzrušení zakomponuje do výuky něco, co v hodině českého jazyka jistě není považováno za obvyklé.

§22

U. vykládá o možnostech větných členů. Jako příklad dává slovo „cestující“. Chce od žáků větu se slovem cestující.

U. na Pepu: „Pepo, přečti tu větu.“

P.: „Já eště nic nemám.“

U.: „Tak nějakou vymysli. Rychle.“

Tomáš ke spolužákům: „Cestující si uprdnul.“

U. okamžitě reaguje: „Třeba.“

Tomáš na ni v šoku hledí.

U.: „Co je to za slovní druh?“

Tomáš zmateně: „Podstatné jméno.“ Tváří se udiveně, třída se hihňá.

U.: „No, a teď jiný slovní druh. Kdo to ví?“ Ticho. „Stací jen přidat slovo...“

Zase ticho. U. unaveně: „Tak, kdo může cestovat? Tomáši...“

Tomáš se zaraženě rozhlíží po okolí. „Třeba pes.“ Třída se směje.

U.: „Tak, utvořte větu. No dělejte. Celý to nechte a...“

Chvilé nejistého ticha.

Pepa: „Cestující pes si prdmul.“

Třída se směje.

U.: „No, konečně.“ Obrací oči v sloup. ..A co je to za slovní druh?“

Pepa: „Přídavné jméno.“

U.: „No, tak sme se k tomu dobrali. Sice tak nějak.... Že?“ Divá se na kluky, ti se hihňají.

Teď učitelka šokovala třídu tím, že přistoupila na vtípek se slovem, které by nikdo v hodině češtiny nečekal. Celá třída ví, že není tak nepatřičné to, že Tomáš udělal vtíp, ale že je nepatřičné, aby učitelka na takový vtíp otevřeně reagovala a zakomponovala ho do výuky. Hrají hru dál, ale je vidět, že jsou z toho nesví. Až Pepa se chytá výzvy a znovu tím baví celou třídu.

Učitelka tomu nepropadá. Drží si svou linii, kterou hlásá pořád: hlavní je pochopit látku. Formu jste si zvolili sami.

§50

Tomáš čte ze sešitu cvičení. „Jirkovi psi štěkali...Jirka...“

U.: „Tak kdo štěkal?“

Vojta vyprskne: „Jirka štěkal.“

U.: „Ale mv tam chceme tvrdé v. Takže kdyby Jirkovv kočkv štěkaly, tak jo. (Třída se směje.)“

Ale můžeš tam nechat ty psy a jen tu větu trochu obměnit.“

Tomáš: „Viděl jsem Jirkovy psy.“

U. radostně, pochvalně: „Nó, dobře...“

Učitelka vtípkuje. Pokračuje ale dál, vtíp využívá jak součást výkladu. Zakomponuje cokoli, a stále tak zdůrazňuje, že je třeba pochopit látku. I zde (podobně jako u cestujícího psa) se její záměr daří a žák odpovídá správně.

Třídni učitelka je u všech dětí ve třídě velice oblíbená, v rozhovorech ji téměř jednohlasně zmiňují jako svou nejoblíbenější učitelku.

Přemýšlíme-li o tom, kde by bylo možno najít důvody k tak velké oblibě této učitelky, nabízí se dva důležité momenty, které z jejího jednání vystupují a které děti vnímají jako pozitivní. Z jejího chování je znát, že to, co říká, *myslí vážně* a že to s dětmi *myslí dobře*. Oba tyto momenty jsou zásadní. Ten první proto, že dává jistotu, že jí její projevy můžeme věřit a ten druhý proto, že děti cítí, že její vztah k nim je pozitivní a že sleduje jejich prospěch.

Dvě následující kategorie („Pomáhám“ a „Být spolu“) vnímám jako indikátory toho, že učitelka to s dětmi *myslí dobře*. Kromě dalšího, co do těchto kategorií patří, jde obecně o signály, v nichž můžeme pozorovat dobrou vůli na straně učitelky.

„Být spolu“

Z rozhovorů s třídni učitelkou, ale i z jejího konání, vystupuje důležitý rys jejího přístupu: záleží jí na tom, aby spolu se „svou třídou“ žila ve škole v souladu a vzájemně

spolupráci. Jinými slovy chce, aby společně prošli školním životem v pohodě. Slovo „společně“ je v jejich vzájemném vztahu zásadní a děti na něj slyší.

V této kategorii se nebudu věnovat osobnímu, niternému pólu, který vztah učitelky ke třídě jistě nepostrádá. Ten ponechávám pro kategorii „Pomáhám“ (a částečně pro kategorii „Myslím to doopravdy“), ačkoli je zřejmé, že oba póly od sebe nelze uměle oddělit. V kategorii „Být spolu“ budu klást důraz na ten aspekt jejich vzájemného bytí, který hledá společný kontext, bezproblémové soužití a spolupráci.

Své představy o pohodovém soužití učitelka většinou dětem otevřeně nesděljuje – jsou situace, kdy zmiňuje, že jí záleží na spolupráci a pochopení ze strany dětí, většinou jsou však tato sdělení skrytá a pozorovatel na ně může usuzovat jen nepřímou. Je ale zřejmé (a uvidíme to i v popsanych situacích z hodin), že učitelka upřednostňuje a podporuje pozitivní atmosféru ve třídě a že od dětí očekává porozumění a partnerství (na té úrovni, které jsou schopny).

Žáci jsou na jemné nuance v projevech učitelky poměrně citliví a ukazuje se, že přístup třídní učitelky je pro ně cenný.

Být spolu v pohodě

Jak jsem již naznačila, v soužití třídní učitelky a třídy se čas od času vyskytují situace, kdy učitelka přímo naznačuje, že je pro ni důležitá **vzájemná spolupráce**. V podtextu se pak opakovaně objevuje to, co nazývám **společným kontextem**, společně, někdy až svorně prožívanou současností.

Učitelka si takového „společného bytí“ cení a cínce, aby jejich žitá přítomnost byla díky němu **klidná a pohodová**. Tento svůj nárok sdělila dětem také na nástěnce, kterou na začátku roku vyčlenila pro texty každého z nich. Už sám fakt, že děti požádala, aby na nástěnku napsaly, co očekávají od nového školního roku, vypovídá o jejím přání, aby děti reflektovaly svá přání ohledně společného soužití a aby i ona mohla mít povědomí o jejich přáních. Je zde zřejmá podpora práce na „společném“ aspektu života ve třídě.

§17

Na nástěnce ve třídě visí nápis „Co očekáváme od dalšího školního roku“ a pod ním jednotlivé papíry s názory dětí. Kromě častých přání typu „abych nepropadl z matiky“ jsou tu i přání „aby už konečně propadl Jirka Vomáčka“ nebo „aby holky nepomlouvaly“. Na jedním z papírů je i text, zjevně od třídní učitelky. „Čekám, že čím dál víc bude převažovat spolupráce, protože už se snad známe a nemusíme si nic dokazovat.“

To je přímo od učitelky formulované krédo komunikace s dětmi v tomto věku. Záleží jí na tom – a svým chováním to opakovaně dává najevo –, aby se na ně mohla spolehnout, aby s nimi mohla komunikovat jako s partnery a aby jejich soužití v systému školy bylo co nejméně bolestné pro obě strany. Jak učitelka i někdy zmiňuje v osobních rozhovorech, nedělá si iluze o naprosté duševní vyspělosti a spolehlivosti třináctiletých žáků, zároveň ale říká, že pokud se k nim nebude vztahovat jako k malým, nesamostatným dětem, může dosáhnout mnohem větší míry spolupráce z jejich strany. Říká, že pro mnoho žáků, hlavně chlapců, je škola v tomto věku nepochopitelným utrpením a že její snahou je pomoci jim toto období „přežít“.

Díváme-li se takto na její postoj, zapadá jak její text na nástěnce, tak i její snaha o suverénní, jistou, ale ne povýšenou pozici, do poměrně srozumitelné, sourodé mozaiky.

Zaběhlý soulad

Sám fakt, že učitelka a třída jsou již dlouho spolu (dva roky) a také to, že učitelka se snaží podporovat otevřenou komunikaci ve třídě, má za efekt poměrně **zaběhlý soulad** mezi oběma stranami. Děti se nebojí projevit před učitelkou vlastní názor (nikdy jsem toho nebyla přímým svědkem, ale z rozhovorů vím, že děti učitelce otevřeně sdělují svou nespokojenost s jinými učiteli nebo s ní mluví o konfliktech mezi nimi). Obě strany už vědí, co od sebe navzájem očekávat, a tak můžeme být v hodinách například svědky toho, že **děti popohánějí učitelku v práci.**

§7

U.: „Tak, podtrháme a Radek, Pavel, Jirka a...“

Třída jí skáče do řeči: „No, prostě všichni dvs....no.“

U.: „Jo, všichni dvs prostě končí.“ A diktuje dál ostatním.

Třída se nebojí U. „popohnat“ – aby se nezdržovala tím, co už všichni vědí. Možná to učitelka říkala jen kvůli mně.

Další známkou **zaběhlého souladu** mezi třídní učitelkou a třídou je **minimalizace zbytečné komunikace.**

§25

U. přibíhá udýchaná o osm minut později. Stojí u katedry a oddychuje. Ve třídě je ještě šum, pomalu utichuje.

U.: „Tak... už?“

Část třídy odpovídá: „Už.“

Třída učitelku dobře zná. Je tu znát porozumění. Učitelka se **nenamáhá se zbytečným vysvětlováním svého pozdního příchodu a třída to od ní, jak vidno, ani neočekává.** A dále... místo složité konverzace učitelka jen počká, až se třída ztíší a práci začne **prostým „uz“.** Je to ukázkou **maximální minimalizace zbytečné konverzace z obou stran.** Ne že by tomu tak bylo vždy, ale je tu celkově větší soulad a méně zbytečných řečí než v jiných komunikačních kruzích této třídy.

§26

Učitelka se přehrabuje v papírech. Jirka sedí rozvalený na židli a kouří propisku. Má výraz **požitkáře na vrcholu blaha.**

U. zapisuje do třídnice.

Adam volá: „Paní učitelko, jste informovaná o těch klíčích?“

U.: „Sme.“

Opět **prosté, technické vyřízení běžné věci. Jednoduše, bez ornamentů v komunikaci.** Učitelka svou odpověď oživuje vtípkem. Snad aby nevypadala příliš suše. Působí to **jednoduše, nenuceně, odlehčeně.**

Atmosféru ve třídě na začátku hodiny dokresluje obrázek Jirky – **požitkáře.**

(Jirka se většinou chová, řekněme, **nestandardně.**)

Jinou známkou souladu mezi oběma stranami jsou situace, kdy stačí jen **náznaků či nenápadných narážek,** aby druhá strana (většinou děti) pochopila, co se od ní žádá.

§31

Adam a Mirek se houpou na židlích, učitelka vykládá. Učitelka na ně uprostřed promluvy hodí pohled. Kluci se přestanou houpat.

Nenápadná, sotva postřehnutelná neverbální komunikace mezi učitelkou a žáky. Ti už z předchozích zkušeností vědí, že učitelka si nepřeje, aby se houpali na židlích.

§42

Přichází učitelka, začíná hodina. U. kontroluje omluvenky za včerejšek. Ve třídě je ruch.

Mirek, který až doposud spal na lavici, zvedá ospale hlavu.

U. mluví k Anetě a Dádě, instruuje je: „Holky, zajděte za paní učitelkou...“ náhle se obrací na Tomáše a Karla, kteří se baví. „Hele, byla bych ráda, kdybych mluvila JÁ teď.“

Kluci reptají: „Sme nic neřikali...“

U. na ně hází ironický pohled.

Tato situace se v analýze objevuje vícekrát. Jedním ze svých aspektů – krátkým neverbálním sdělením, které má okamžitý účinek – patří i sem. Stačí krátký pohled s pozdviženým obočím a chlapci přesně vědí, že budou-li pokračovat ve vymyšlení zbytečných výmluv, učitelka se opravdu rozčílí. Její pohled navíc naznačuje, že jen hlupák by pokračoval, protože jejich výmluvy jsou považovány za dětinské.

Učitelka sama v rozhovoru mluví o tom, že jejich vzájemná komunikace se vyladila do té míry, že stačí málo, aby třídu uklidnila. Doslova k tomuto tématu říká:

„Tak teď už jsme v takový fázi, že stačí jenom říct lezete mi na nervy nebo dejte už pokoj. Jsou momenty, kdy tohle zafunguje, když je ta hladina vzájemný komunikace jako dobrá.“ (B1, s. 4)

Známkou zaběhlého souladu jsou i situace, ve kterých učitelka naznačuje něco nepřímě a žáci, jelikož ji dobře znají a tuší, co bude následovat, její šifru rozluštlí a zařídí se podle ní. Ostatně i učitelka vychází z toho, že kluky dobře zná a ví, čím je postrašit. Příkladem je následující situace, ve které učitelka nenápadně vyhrožuje chlapcům rozsazením. Ironicky poznamenává, že už spolu nechtějí sedět a že se jí to zrovna docela nodí. Chlapci (nerozluční kamarádi) její signál snadno rozluštlí a jelikož dobře vědí, co by následovalo, raději se ztišují.

§52

U. : „Vy, co píšete ten dotazník, tak spíš vydržet, jo?“

Otáčl se k Šimonovi a Pepovi, kteří si v lavici něco povídají a hihňají se a pokračuje, jako by vůbec nepřerušila předchozí větu:Jinak isem ráda, že už spolu nechcete sedět, protože tu řím vic mluvících a zrovna isem přemejšlela, ke komu je posadim.“

Kluci se prudce narovnávají a sklánějí se k sešitům.

Partnerství

Jedním z důležitých rysů důrazu na spolupráci je posilování vztahu na úrovni partnerství. Často se stává, že učitelka dává žákům najevo, že jsou jí v komunikaci rovnými partnery. Ne že by byla v hloubi duše přesvědčena o jejich vysoké duševní vyspělosti, záleží jí

ale na tom, aby jí děti byly partnery v maximální míře, která je na jejich straně možná. Na ty, u kterých je přesvědčena, že jsou schopni reálného náhledu na důsledky svého chování, pak klade poměrně vysoké nároky.

Přemýšlíme-li o tom dál, nabízí se také myšlenka, že učitelka k dětem přistupuje partnersky také proto, že je to pro ni jediné rozumné východisko z problémů se třídou. Sama totiž říká: „*Vždycky to musím kočírovat tak, že s nima musím bejt zadobře. Protože když nebudu, tak mě vždycky převálcujou. Jako moje moc není žádná, v podstatě. Jako můžu dávat pětky, to je blbost, to není žádná moc. Dávat důtky taky není žádná moc. To má smysl jenom, když to funguje, jako aby to k něčemu vedlo.*“ (B1, s. 6)

Podobně se její partnerský přístup odráží v tom, že veškeré vztahové problémy ve třídě (například pokud si třída stěžuje na učitelku dějepisu nebo pokud se Jirka nebo Monika stávají terčí útoků), třídní učitelka vždy **probere problém s celou třídou** bez přítomnosti dané osoby. Tak se například nejednou stalo, že učitelka domlouvala žákům, aby byli rozumní a nedráždili tolik učitelku dějepisu, protože přišla do školy nová a snaží se vybudovat si určitou pozici.

„*Jako.. mluvila s náma paní učitelka B. a ta.. jako to řešila jako...říkala právě o tý autoritě a abysme ji zas tak neštvali a tak. Jako že si snaží vybejt tu autoritu, že je tady nová.. a že je taková jiná. Že není normální...ne, to sem řek blbě (směje se).. prostě něco jinýho.*“ (rozhovor s Davidem, s.3)

Domnívám se, že právě snaha o rozumně si spolu promluvit je jednou z věcí, které dětem nabízí partnerství a skrze něj také určitou míru emancipace. Jiným aspektem téhož je i to, že učitelka například ve škole v přírodě dává dětem **velkou volnost**. Ve škole pak některé z nich často volá jako své spojence a dává jim **velkou míru odpovědnosti**. Ta je pro ně v jejich věku velice citlivou záležitostí. Jako by jim třídní učitelka podávala ruku do světa dospělých. Jsem přesvědčená, že žáci to jako signál k emancipaci vnímají a podle toho jej také oceňují.

Příkladem mohou být výroky Davida a také Mirka:

„*No, tak... voproti jinejm učitelům nám třeba různý věci dovoluje. Prostě na to tak nehledí a jako... kdyby na nás jako ..vona se mohla spolehnout. Na některý teda.*

Na vás na všechny ne? *No, na všechny ne. A na koho ne? Na Jirku třeba.* (s pousmáním – s tím, že samozřejmě vím, o čem je řeč)

A myslíš, že na tebe spolíhá? *No, já si myslím, že jo.*“ (rozhovor s Davidem, s. 2)

„Jak se k vám chová?

Jako rovnej k rovnému. Prostě nerozlišuje věk.“ (rozhovor s Mirkem, s. 4)

V rozporu s tím jako by působily výroky učitelky o schopnosti dětí přijmout nároky svobody. Učitelka tvrdí, že dětem svobodu dát nemůže, protože to, co potřebují, je pevně daný řád:

„*Jinak si myslím, že maj rádi toho, u koho maj pevnej řád danej. Prostě takhle to bude a basta. To je právě to, že oni jsou malí na tu svobodu.*

(...)

Já třeba taky...občas jim dávám vybrat buď jedno nebo druhý – prostě že po nich chci víc, než jsou schopný. Takže je to takovej ten přátelskej přístup, kterej oni nejsou schopný skousnout. Ale protože mně to je blízky, já nejsem schopná jednat jenom autoritativně, to by mě asi

zabílo, tak občas volím tuhle cestu, kdy to už ujede někam, kam by nemělo a musím to zabrzdit.“ (B1, s. 4)

Domnívám se ale, že tu jde o *míru svobody*, která je dětem nabízena. Přestože učitelka ví, že naprostou volnost dostat nemohou a že by jim to ani nevyhovovalo, sama říká, že tvrdá pravidla a to, co nazývá autoritativností, jí nejsou vlastní. Proto určitá míra svobody a z ní plynoucí odpovědnosti a proto také na straně dětí onen pocit, že na ně učitelka spoléhá.

Její přenášení odpovědnosti za vlastní chování na žáky samé můžeme vidět v popisu situace, která se odehrála ve škole v přírodě. Učitelka celou událost a její okolnosti popisuje velice podrobně, a proto je daný úryvek začleněn pouze v kategorii „Myslím to doopravdy“, podkategorií nazvané Se vším všudy. Na tomto místě analýzy nezbyvá než říci, že učitelka klade na odpovědnost žáků sama za sebe poměrně vysoké nároky a má-li dojem, že jejich chování neodpovídalo jejich schopnosti náhledu na situaci, neváhá jim to sdělit přímo a bez servítků.

Chceme-li blíže porozumět tomu, kde se partnerský přístup třídní učitelky skrývá a proč ho děti skutečně vnímají jako zřetelný signál, můžeme se také pokusit hledat ho v negativním modu – tedy definovat, co učitelka *nedělá*, aby její přístup mohl být nazván partnerským. Důležitým rysem jejího chování je to, že učitelka **nemluví na žáky jako na malé děti**. Je si dobře vědoma, že jsou na takové zacházení v tomto věku citlivé a pečlivě se mu snaží vyhnout.

„Myslím si, že je pro něj přijatelnější, když mu řeknu „ty blbe“, což bych vůbec neměla říct dítěti, než když mu řeknu „vždyť ty jsi přece... chlapečku...“. To ho musí úplně přivýst...to jako chápu. To já na ně vůbec nepoužívám. Mně kdyby někdo v tomhle věku řekl dítě, tak ho asi zabiju. (směje se)“ (B1, s. 7)

Nutno říci, že tato její zásada je dodržována zcela automaticky, a to je podstatné. V tomto případě jistě nejde o nějaký pedagogický fígl, jak na děti vyžrát. Jak podrobněji uvidíme v následujících kapitolách, pro práci s dětmi je nutná určitá míra autenticity, vědomí, že co dělám, vychází z mého přesvědčení. Kdyby tomu tak nebylo a učitelka by se násilím snažila hrát s dětmi „komedii“ o partnerství, nemělo by její chování žádný efekt, snad by dokonce mělo efekt zcela opačný.

(A právě proto, že mluvíme o autenticitě, není možné tuto její upřímnost najít v žádném z rozhovorů. Nejde o přímo uvědomovanou strategii – to, co učitelka navenek verbalizuje, je už jen popis jejího chování nazíraný zvenku a dopiňovaný vlastními názory, nikoli však rozbor pravých příčin její otevřenosti.)

Nejlepší ilustrací tohoto přístupu je fakt, že v žádném místě nenajdeme situaci, ve které by učitelka zacházela s žákem jako s nesvéprávným či naivním, nerozumným děťátkem. Nemá tendenci žákům domlouvat, nesnaží se je podrobně instruovat a ověřovat si, zda její informaci přijali a pochopili. Částečně nám snad tento přístup může ilustrovat situace, ve které učitelka sděluje dětem organizační informace. Je věcná, nic neopakuje a zbytečně nevysvětluje. Také v tom se skrývá její nenápadná nabídka k emancipaci.

§16

Při odchodu ze třídy (je již po zvonění, ve třídě už je velký hluk) učitelka ještě vykřikuje: „Klíče od šatny nechám udělat během angličtiny, jó? Takže pak si ke mně přijďte.“

U. je věcná. Dává jasné zadání, aniž by přitom snižovala žáky na úroveň malých dětí: ač mluví z pozice autority, ponechává zdání, že žáci jsou dospělí a zodpovědní lidé. Dává najevo, že očekává jasnou spolupráci, bez zbytečných zádrhelů.

Dalším aspektem partnerství, které učitelku a třídu vtahuje do toho, co nazývám společným kontextem, je **spojenectví**. Nemám na mysli spiklenectví, ačkoli i to bychom v některých interakcích našli. Zde chci zdůraznit spojenectví, které učitelka dětem nabízí jako něco, co je přibližuje na její úroveň.

Nastane-li ve třídě problém, který se týká všech, už sám fakt, že učitelka o něm mluví s celou třídou, zesiluje dojem spojenectví. Zřetelněji to však vidíme v situacích, kdy učitelka přímo volá některé žáky jako své spojence či vyslance. Pro všechny tyto situace je společné to, že učitelka v té chvíli dává dětem důvěru a s ní také určitou míru odpovědnosti. Situace, které uvádím pro ilustraci, se týkají spojenectví s dívkami, a ještě navíc těmi, které jsou považovány za nejrozumnější. Dlužno tedy říci, že pokud jde o míru předané odpovědnosti, není téma spojenectví mezi učitelkou a skupinou dívek a chlapců zcela vyrovnané. Stále však vycházím z toho, že do určité míry nabízí učitelka spojenectví *celé třídě*. V situacích, které jsem vybrala, je volání ke spojenectví nejnámennější.

§42

Přichází učitelka, začíná hodina. U. kontroluje omluvenky za včerejšek. Ve třídě je ruch.

Mírek, který až doposud spal na lavici, zvedá ospale hlavu.

U. mluví k Anetě a Dádě, instruuje je: „Holky, zajděte za paní učitelkou...“ Náhle se obrací na Tomáše a Karla, kteří se baví. „Hele, byla bych ráda, kdybych mluvila JÁ teď.“

Kluci reptají: „Sme nic neřikali...“

U. na ně hází ironický pohled.

Učitelka dává Anetě a Dádě důvěru. Vysílá je během hodiny ven bez obav, že po cestě způsobí nějaký problém. Dívky se v takovou chvíli stávají čestnými zástupci třídní učitelky.

§27

U. uvádí hru. Ve třídě nastává natěšený šum. Součástí zadání je rozdělit se do skupinek po dvou až třech. Jirka se okamžitě ptá, jestli by nemohl být sám. U. odpovídá, že si má nějakou skupinku najít a dál se věnuje práci na stole. Jirka se bezradně rozhlíží po třídě. Znovu se ptá učitelky, ta mu opět odpovídá, že sám být nemůže a ať prý se někde začlení. Pak se sama rozhlíží o třídě a vyzývá žáky, aby k sobě Jirku přibrali. Nikdo se nehlásí. Spousta dětí se dívá jinam, jako by měli na práci něco důležitějšího.

U. domlouvavým tónem na Dádu s Anetou: „Holky...“

Holky: „Ne, paní učitelko, prosím...“ Spínají ruce.

U. se na holky zamračí a hledá dál. Podívá se dlouze na Lenku s Denisou v první lavici. ty souhlasí. U. posílá Jirku k holkám. Ten se zprvu zdál potěšen, teď ale nasadil otrávený výraz a neochotně se šourá k lavici. Ukazuje, že je otrávený, ale spolupracuje, a to v jeho případě nebývá časté.

S Jirkou nikdo nechce pracovat. Všichni, včetně učitelů, si za poslední roky zvykli, že Jirka žije školou nedotčeným životem. Úkoly za něj většinou píše maminka a ve škole už všichni vzdali snahu donutit ho ke spolupráci. Třídní učitelka se vždy opakovaně a s jakousi samozřejmostí snaží Jirku začlenit do děje. (Se samozřejmostí ve smyslu bez nervů, bez velkého nátlaku. Jako by se tu znovu skloňovalo její přesvědčení, které vyjádřila

v rozhovorech: *Není dobré 'dát najevo, že mi drásá nervy, když... 'A také její tendence zdůrazňovat, že důležitá je práce a to ostatní se jí podřizuje.)*

Učitelka oslovuje Dádu a Anetu – častokrát se o nich vyjadřovala jako o nejschopnějších a nejrozumnějších ve třídě. Proto doufá ve spojenectví s nimi. Tyto dvě dívky jsou ale zároveň poměrně ctižádostivé. Nechtějí, aby Jirka kazil jejich úspěch. Lence s Denisou je to naopak jedno. (Ty třídní učitelka považuje za nepřiliš chytré a pasivní.)

Je tu hezky vidět, jak učitelka vyhledává ve třídě spojence, jak odhaduje, kdo by mohl Jirku přijmout se shovívavostí.

Myslím, že **dání za učitelčinu otevřenost** a rovnocenný přístup v komunikaci, je způsob, jakým děti kárá. Pokud jednou najela na notu já – ty, nemůže už kárat tolik z pozice byrokratické autority a už vůbec nemůže vyhrožovat poznámkami do žákovské. Ani by jí to nebylo příjemné. Jediné, co si může dovolit, je dát najevo rozladění. A pokud chce někoho donutit, aby něco udělal jinak nebo aby to nedělal vůbec, uchyluje se k **úsečným poznámkám osobního charakteru**. Myslím, že je to forma nátlaku, jakou by ona osobně volila i v komunikaci mimo školu. Také zde se tedy odráží její bezprostřednost, o které bude podrobněji řeč v kapitole „Myslím to doopravdy“.

Poznámky, které na adresu žáků používá, dávají otevřeně najevo rozladění, avšak nesnižují důstojnost dětí. Jsou spíše naznačením, že budou-li v takovém chování pokračovat, bude je učitelka považovat za malé dětičky nebo za hlupáky. Takže je tu opět silný akcent její osobnosti, na jejímž mínění žákům podle předpokladu záleží.

§21

Kluci (Tomáš a Karel) se houpou na židličkách.

U. mezi řečí prohodí: .. Kluci... že vod šestý třídív vás baví se houpat na židli, to jako... "

Krouť hlavou a mluví pohrdavým tónem.

Kluci: „No, to nás moc baví.“ Culi se.

U.: suše .. Vidim, že vám to vvdrží až do devítky. Závidim vám to... no... dobrý!“

Jít naproti

V tématu partnerství se jednalo především o snahu učitelky pozdvihnout žáky na svou úroveň. Dochází tak k pomyslnému přiblížení postavení učitelky a žáků a díky tomu také k budování onoho společného kontextu. Pouze jsme-li si blíže, můžeme „být spolu“ – tedy řečeno teoretičtěji pouze dojde-li k přiblížení obou rovin komunikace, může být na obou stranách prožíván sdílený společný kontext.

Téma přiblížení má kromě partnerství ještě druhý aspekt. K němu řadím situace, ve kterých naopak **učitelka jde naproti dětem** – neboli nevyzvedává děti na dospělou úroveň, ale sestupuje k nim.

V jejím „přiblížení se“ pak odlišuji dva způsoby. Jsou jimi (na obecnější úrovni) situace, kdy učitelka mluví k dětem jako k někomu jí dobře známému, blízkému – tedy z vlastní iniciativy se symbolicky přibližuje k dětem buď jen prostřednictvím nenápadných náznaků v oslovení a nebo nápadněji v situacích, kdy k dětem mluví osobněji, jako k přátelům. A za druhé jde o situace, ve kterých učitelka na okamžik přímo sestupuje na jinou úroveň myšlení a stává se na chvíli „pubertákem“.

Pokud jde o první způsob přiblížení se, naznačila jsem že i zde můžeme odlišit dva aspekty. Prvním z nich je skutečnost, že učitelka občas oslovuje děti **roztomilými**

předvídkami – konkrétně mám na mysli slova, která sama o sobě roztomile nepůsobí, ale učitelka je používá v kontextu, ve kterém hrají roli jakéhosi usmiřovatele. Jde o chvíle, kdy děti jsou nějakým způsobem „na vině“, má se na ně snášet kritika, ale učitelka tuto kritiku – či řekněme varování – zjemňuje oslovením, které v té chvíli působí dojem velkorysosti či milosrdnosti. Z toho důvodu nazývám tato oslovení tak silným slovem – roztomilá. Pro ilustraci vybírám ze záznamů dvě situace:

§8

U.: si rovná vybrané sešity. „Tady, prosimvás, sklerotici, příště to bude pětka, jo?“ Mává nad hlavou papíry, na které psali sklerotici místo zapomenutých sešitů.

V intonaci, jakou používá, zní slovo „sklerotici“ docela roztomile. Jako by mluvila o někom jí známém a blízkém. A přitom do toho zahrnuje jasné připomenutí pravidel o nošení sešitů.

§44

U. diktuje, že si žáci mají zapsat do ŽK písemné opakování. Rozdává písemky.

Mirek: „Paní učitelko, co si máme napsat?“

U. obrací oči v sloup: „Ještě jednou, pro hluchý: pí-se-mné o-pa-ko-vá-ní.“

Učitelka se většinou chová spontánně. Její mimika i výrazy, jaké používá, napovídají hodně o její náladě. Spěchá, chce všechno mít za sebou. Myslím ale, že Mirka neuráží. Její „pro hluchý“ zní docela roztomile, podobně jako když jindy nazývá žáky sklerotiky. Zdržování při práci ji sice obtěžuje, ale přece jen vychází Mirkovi vstříc a zadání opakuje.

Druhým aspektem situací, ve kterých se učitelka k dětem pomyslně přibližuje, je osobnější úroveň – tedy chvíle, ve kterých učitelka mluví k dětem ne jen jako k někomu dobře známému, ale osobněji, **jako k přátelům**. Pro ilustraci přidávám část její promluvy k úvodu do literatury.

§19

U.: „Bible je nejstarší památka, která jde napříč národy i historií... Já myslím, že dneska je doba, kdy... máme tendenci říkat, že tato kultura je správná a tato už ne. A já jsem ráda, že Bible to tak nemá.“

Učitelka mluví s takovou intonací, která naznačuje, že to co říká, právě vymýšlí. Není to přednáška, ani kázání nevzdělané mládeži. Z její intonace se zdá, jako by mluvila k dobrému známému, se kterým společně o něčem přemýšlí. I to je věc, která děti oslovuje. Možná je nezajímá obsah toho, co říká, ale i zdánlivá maličkost, jako je intonace její řeči dává najevo postoj k žákům.

Ještě lépe to ale ilustruje situace, která tomu předcházela. Uvádím ji ale až zde, protože jiným svým aspektem, výrazněji, zapadá do poslední věci, kterou chci k tématu „jít dětem naproti“ uvést. Je to chvíle, kdy kromě osobní promluvy – jako k přátelům – učitelka na malý okamžik sestupuje přímo do role dětí a stylizuje se jako „**puberták**“.

§18

Učitelka uvádí hodinu pojednáním o tom, co stojí v učebnici, a sice že „umění dává člověku svobodu“. Mluví o tom, že svobodný jsem nejen když tvořím, ale i když umění vnímám. Mluví ale naprosto bez sentimentu a celá třída jí v tu chvíli visí na rtech.

U.: „Někdy vám třeba nějaká scéna zahraje na citlivou strunu, která je hodně osobní a vztahuje se jen k vám. A jen někdo má v tu chvíli třeba pocit, že mu ten autor mluví z duše... Já isem tehdy prožívala to dospívání. protože ty dospělí...však vv víte, co si o tom máme myslet...prostě byly hrozný...“

Ted' třída reaguje – všichni se smějí.

Otevřená promluva o osobních pocitech ze strany učitelky má silný efekt. Třída je potichu, všichni čekají, co bude dál. Nemyslím ale, že by v tom byl přímo záměr učitelky. Učitelka je velmi bezprostřední a jako taková dává bez okolků najevo své pocity. Také to je silným a nezanedbatelným aspektem této situace – podrobněji o tom je řeč v kategorii „Myslím to doopravdy“.

Že dospělí jsou „hrozný“, zní z úst učitelky nepatřičně. Je podstatné, že učitelka tím na chvíli překračuje hranice a pasuje se do role „pubertáka“; a to děti oceňují.

Pokud jde o přiblížení se způsobu myšlení a chování žáků v pubertě, není nevýznamný **způsob, jakým se učitelka obléká a mluví**. Jak jsem uvedla v úvodu kapitoly, učitelka nosí neformální, mladistvé oblečení (většinou džíny a tričko), do školy jezdí na kole nebo kolečkových bruslích a většinou nepoužívá make-up. Jejího podobně neformální jazyk překvapí v citacích z materiálu a nejvíce v rozhovorech, které se odehrávaly mimo hodiny českého jazyka. Tam už učitelka zcela opouští spisovnou mluvu a užívá výrazy ne nepodobné tem, které jsou běžné pro třináctileté žáky.

Učitelka tím zcela mimoděk vysílá snadno postřehnutelný signál o tom, jak moc je dětem podobná. Stává se jim známější a bližší.

Dobrá atmosféra

Poslední skupinou situací, ve kterých se konstruuje společný kontext, neboli situací, ve kterých je podporováno ono „být spolu“, jsou chvíle, ve kterých učitelka **vytváří, zajišťuje nebo podporuje pozitivní atmosféru** ve třídě. Být spolu znamená zároveň také být v pohodě.

Považuji za nutné znovu na tomto místě zdůraznit, že učitelka považuje dobrou atmosféru za zásadní – a to nejen kvůli svým osobním pocitům, ale také z čistě pragmatického hlediska. Zopakujme si tady jeden z jejích výroků. „Vždycky to musím kočírovat tak, že s níma musím bejt zadobře. Protože když nebudu, tak mě vždycky převálcujou. Jako moje moc není žádná, v podstatě. Jako můžu dávat pětky, to je blbost, to není žádná moc. Dávat důtky taky není žádná moc. To má smysl jenom, když to funguje jako, aby to k něčemu vedlo.“ (B1, s. 6)

Takto „pragmaticky“ učitelka mluví o svých záměrech nahlas. Na jiném místě rozhovoru ale slyšíme, že práce ji baví.

„Jo. Ještě pořád mě to baví, ještě pořád jsem přesvědčená, že kdyby mě to přestalo bavit, tak jdu pryč. Jako...abych to dělala jenom na výdělek, to ne.“ (B1, s. 7)

Víme také, že jí na dětech záleží a má k nim blízký vztah.

„Jasně. Tak to je vždycky. Vždycky, když je člověk třídní, tak to jsou takový dětičky, jako...jako když je maminka. To stoprocentně.“ (B1, s. 2)

Také k tomu, aby mohly tyto předpoklady nadále fungovat, jistě patří požadavek na klidné, pohodové společné bytí.

Pokud jde o **vytváření** pozitivní atmosféry ve třídě, vidím v hodinách náznaky, které všeobecně navozují pohodovou až veselou náladu, nevyznačují se žádným bujarým veselím, ale zásadně oživují ovzduší a vnáší do všech zúčastněných pocit klidu a uvolnění. Jde o situace nevýrazné, nenápadné. Pokud ale sledujeme stopy, ve kterých se konstruuje společný kontext, ona společně žitá přítomnost, nemůžeme tyto situace pominout...

§6

U. diktuje: „Žluvy špačkům proklepávaly...“

Pavel ze zadu: „Cóó?“ Krčí obočí a nos, z kterého mu sjíždějí velké brýle.

U. několikrát opakuje: „Žluvy špačkům...špačkům proklepávaly...pro-kle- ... Nemrač se tak na mě.“

Všichni se otáčejí na Pavla, který natahuje krk a vraští obočí, a smějí se.

Malé škádlení. Pobaví celou třídu a zároveň, zdá se, není nijak útočné. Všichni vědí, že Pavel se mračí, protože nerozumí a navíc mu padají brýle. Ale jemně to odlehčuje atmosféru.

§10

U. píše na tabuli „Květinu malého prince jsem poznal velice brzy.“ Spolu se třídou větu rozebírá, mluví o květině a ptá se, jaká byla (loni Malého prince společně četli).

U.: „Zkuste přidat přívlastek.“

Dáda: „Červenou květinu.“

U.: „Výborně! Vidím, že někteří si pamatují... Někteří... (vrhne významný pohled na Tomáše ve třetí lavici)...při slově přívlastek málem omdleli.“

Třída se směje.

Znovu vidíme, která učitelka umí situaci odlehčit, neposmívá se, jen škádlí. Chlapec, na kterého ukázala, není ve třídě outsiderem a myslím, že její komentář vnímal také spíše pozitivně.

Dalším působením učitelky, které zakládá dobrou atmosféru ve třídě, je vstupování do sporů mezi žáky navzájem i mezi žáky a jinými učiteli. Jsou to způsoby, jakými třídní učitelka **zajišťuje pozitivní atmosféru** ve třídě. Pokud jde o spory s jinými učiteli, nenalezneme v záznamech z pozorování žádnou situaci, kdy by se něco takového řešilo. Určité náznaky však máme z rozhovorů. Jde o to, že nastane-li nějaký problém ve třídě, děti mají tendenci řešit ho spolu s třídní učitelkou. Po zkušenostech vědí, že se na ni v tomto ohledu mohou spolehnout.

„Občanku třeba vůbec nevím, jak zvládaj. Lenka (pozn. učitelka občanky) neměla od začátku roku potřebu mi o nich vůbec nic říct, oni taky nic. A to vim, že kdyby byl nějaký problém, tak holky by přišly.“ (Bl, s. 5)

Mluvím-li o zajišťování pozitivní atmosféry, které vidíme přímo v hodinách, mám na mysli situace, ve kterých učitelka vstupuje do interakcí mezi dětmi tehdy, kdy je klid třídy v ohrožení. Jde většinou o spor mezi dětmi, který chce učitelka vyřešit, ale není tomu tak vždy. Všechny takové chvíle však mají společnou snahu nastolit klid a pořádek.

§3

U první lavice leží papírek. Jirka z první lavice nutí službu, aby papírek sebrala.

I.: přerušuje svůj výklad: „Jo, a ještě jednou: Služba není uklízeč nebo uklízečka po vás.“

Takže když víte, kdo to tam hodil, tak si to taky pohlídáte, aby to taky uklidil, jo?“

Beze slova ukazuje na Jirku, který papírek odhodil, ten ho sbírá a odnáší do koše.

U. je v organizačních věcech nekompromisní. Po tom, co řekla, už stačí jen pohyb rukou a viník se hned zvedá a sám uklízí. Styl, jakým U. větu pronesla, navíc naznačuje, že kdyby to neudělal, vypadal by jako „totální blbec“.

Pokud mluvíme o vstupování do interakcí, nelze nezmínit snahu této učitelky bránit některé žáky proti jiným. Typickým příkladem mohou být okamžiky, kdy je jeden pod palbou ostatních nebo již dříve uvedená situace, ve které nikdo nechtěl přijmout Jirku do skupiny, a proto učitelka hledala ve třídě spojence pro záchranu situace. V následující ukázce jde o interakci mezi žáky, která se učitelky jakoby netýká, avšak učitelka ji nepovažuje za prospěšnou a pravděpodobně si ukládá za povinnost mezi žáky vstoupit.

§34

Všichni čtou společně text z učebnice. Učitelka postupně vyvolává.

Lucka, která čte, má jednu nohu položenou na noze Davida, který sedí vedle ní. Jako by mu seděla na klíně. Učitelka si toho jistě dávno všimla.

U. „Tak. Stačí. Jo. a sedí se vám takhle pohodlně?“

Oba sebou trhnou. Lucka nevinně: „Jo. Mě totiž brní noha.“

U.: „To já věřím, že tobě jo. Ale jestli Davidovi.“

David nic neříká, jen se rozpačitě usmívá.

U. jakoby lhotejně: „No nic, proti gustu žádný dišputát.“

Lucka je proslulá užíváním všelijakých ženských zbraní na kluky ve třídě. Ne všichni na její hru přistupují, ale David (jinak velice kultivovaný a ve třídě oblíbený žák) ji nikdy neodporuje. Učitelku to dráždí, sama to i v rozhovoru naznačuje v rozhovoru. („Ta Lucka je prostě taková, že na sebe nechá šáhnout. A to je hrozně zajímavý, že ten David si jako od ní nechá úplně všechno líbit. Teď třeba jak jsme byli na škole v přírodě, tak jsme se bavily s Dášou, kdo jako z těch kluků je v té třídě asi nejžádanější mezi holkama. A já říkala, no, jednoznačně David. A to bylo zajímavý, že ne, že vlastně ty holky některý řekly, že Davida asi ne, i kdyby za nima sám přišel. Protože viděj, že on si od té Lucky nechá úplně všechno líbit a tím se vlastně před nima...shodil.“)

I tentokrát je znát, že se učitelka snaží Davida ubránit před manipulací ze strany Lucky.

David po ničem takovém pravděpodobně netouží. U. to vzdává. Je na ni znát rozladění, ale nesnaží se jim to z pozice byrokratické autority zakazovat.

V hodinách najdeme také mnoho situací, ve kterých třídní učitelka pozitivní atmosféru přímo **podporuje**. Nastane-li situace, která by mohla ve třídě nastolit veselí, vyčistit ovzduší, dovolit všem na chvíli vydechnout, učitelka ji nezdědka využije a nabídne pro to i svůj podíl.

Společný smích

V tomto ohledu vyčleňují zvlášť chvíle **společného smíchu**. Jsou sice podporovatelem dobré atmosféry, ale jejich náboj bývá tak silný, že mezi ostatními vystupují do popředí.

Pokud jde o společný smích, opět mám dojem, že ze strany učitelky nejde o žádnou uvědomovanou či předem připravenou strategii – tedy „bude-li to možné, budu se s dětmi společně smát“. Podobně jako v případě jiných situací, i zde by pak její příspěvek k atmosféře

třídy zcela ztratil kouzlo bezprostřednosti. Učitelka se v těchto skutečně situacích ráda a bez okolků zasměje, a tím se společně bytí výrazně oživuje.

Společný smích úžasným způsobem odlehčuje atmosféru třídy, je to čerstvý vzduch do zajetých kolejí a mám dojem, že v těchto situacích je znovuuvádění společného kontextu v život vůbec nejsilnější.

§5

U: „Na louku se sletovali špačci.“ „Cože se..?“ „Sletovali.“

Pár chlapců se začne smát.

U: „Ale né...“ směje se také. ale bez dalšího váhání pokračuje dál.

Mezi U. a třídou panuje někdy docela příjemný vnitřní soulad. U. umí na chvíli vystoupit ze své role a s dětmi se zasmát, ale okamžitě se vrací zpět, aby nenarušila pracovní atmosféru.

§30

Vchází učitelka, ve třídě je smrad.

U. : „Prosím vás, otevřete okna. Vy jste měli tělocvik nebo co?“

Adam: „Za to může Horák (= Tomáš)!“

U. se směje. Tomáš takv. U. : „Ne, to není o tom, Tomáši.“

Celá třída se směje.

Opět vtípek na jednoho ze žáků, který však patří k oblíbeným. Proto se všichni smějí, včetně učitelky. Učitelka ale Tomáše uklidňuje, že on jistě není příčinou takového zamoreni.

Na vtípy na cizí účet je expertem Adam. Jeho rozvernost, často přecházející v nemístnou drzost, někdy příjemně oživuje, někdy až narušuje dění ve třídě. Ted' se přikláním spíše k oživení na počátku hodiny. A opět... uvolňující společný smích.

§19b

Učitelka vyvolává Karla, ten čte nahlas z učebnice.

K : „...biblických vypracování...“

U. : „Vypravování.“

K : „No... Dobrý.“ Chce hned pokračovat, ale třída se směje.

K. : „Kniha příslovci...“

Smích ve třídě.

U. se také směje. „Příслови! Příslovce tam jsou taky, ale...“

Další moment, kdy učitelka spolu se třídou upřímně směje. Karel pravděpodobně nechtěl být terčem posměchu, ale je to žák ve třídě poměrně oblíbený a jinak velice bystrý. O to roztomileji působí jeho chyby a o to více – myslím – se třída může od srdce zasmát. Také zde působí společný smích ve třídě jako očištná lázeň. A druhou věcí je to, že učitelka, která se s dětmi společně zasměje, získává u dětí velké plus.

§36

Karel čte úryvek z Bible. „Vzal svých sto dvacet bojovníků...“

U. : „Sto dvacet tisíc!“

Smích ve třídě. „

Karel. „Jo... A dvacet věder...“

Loča: „Dvacet dva.“

Smích silí.

Karel: „A po dvacetidenním obložení...“

Výbuch smíchu ve třídě.

U. : „Obležení!“

Karel: „Jó, tak po dvacetidenním...buď zticha!“ To bylo směřováno k Tomášovi, který mu do toho mluvil.

U. se směje. „Tak teď teda fakt nevím, co bylo napsané a co ne.“

Karel v rychlosti, suše: „Já taky ne.“ A nadechuje se, že bude pokračovat ve čtení.

U. : „No, to se teda z té Bible dozvíme zajímavý věci. Tak víte co? Karle, my tě vůbec nestíháme, ten tvůj styl. Takže tu větu si teď přečteme každý sám.“

Společný smích celé třídy s učitelkou tentokrát graduje díky Karlovu způsobu čtení. Všichni se výborně baví (nevím jak Karel, ale myslím, že to přijímá jako nutný důsledek). Učitelka se směje spolu s ostatními, naprosto spontánně.

§37

U.: „... a až teda dojdeme k tomu sypal si hlavu na popel...“

Výbuch smíchu ve třídě. U. se směje, kroutí hlavou.

Předchozí situace pokračuje dál a učitelčina schopnost zasmát se spolu s ostatními přechází do dalšího stupně: dotáhnout zábavu do smíchu nad sebou samou.

Zklamat důvěru

Učitelka si společného kontextu, který se třídou za svůj společný školní život vybuodovali, váží. Dětem to přímo nesděluje – jak jsem již popsala, nebylo by to ani možné, protože pak by celý kontext, veškeré „být spolu“ prislo v niveč. Existují však – kromě již popsaného – jasné náznaky, že tomu tak je.

Vidíme to například v situacích, kdy se ve třídě stane něco nepatřičného, něco, co učitelku ze strany dětí zklame. A právě její **zklamání**, její rozhořčení nad chováním dětí, dává znát, že do nich vkládá určité naděje, že jim do značné míry důvěruje. Záleží jí na tom, aby jejich společně prožívaná přítomnost měla i nadále své základy. Jsou-li tyto základy narušeny, je to přijímáno s velkou nevolí.

V tomto kontextu je výraznou situací, ve které se Mirek a Adam evidentně pohybují na hraně – alespoň pokud jde o společný vztah, který učitelka se třídou vybuodovali. V okamžiku rozjařenosti reagují způsobem, který není v tomto kruhu obvyklý a celá situace působí velice napjatě.

§39

Učitelka vykládá. Adam a Mirek se šermují pravítky.

U. uprostřed promluvy: „Kluci, rušíte mě celou dobu. Já jsem doteďka dělala, že mi to nevadí, ale vadí mi to velmi. Takže ty pravítka zmizí hned z lavice.“

Kluci se zklidňují, chvílku se nic neděje. Učitelka mlčí. Pak Adam hází pravítko k umyvadlu.

U. mlčí, ve tváři má stále kamenný výraz.

Mirek chvílku počkal a když učitelka dále mlčí, hází pravítko také směrem k umyvadlu. Ve třídě nastal šum.

U. : „Dobře, dobře.“ Sbírá pravítka.

Jirka: „Do koše! Do koše!“

U. pokládá pravítka na katedru a opět si na ni sedá. Dělá velice pomalé pohyby. Adama a Mirka zpraží pohledem s povytaženým obočím, které pak spolu s pohledem klesá zpět do knihy. Ve třídě je ticho.

Tato situace je mezi ostatními výrazná svou dramatičností.

Způsob, jak uklidnit žáky – dát najevo rozladění, být spontánní a upřímná - většinou víceméně zafunguje. Tentokrát ale byli kluci v rozjařené náladě, a tak dělají učitelce naschvály.

Oblíbeným způsobem, jak dělat naschvály, je vyplnit přání učitelky doslova (dát pravítka pryč), ale naprosto nestandardním způsobem (hodit je na zem).

Učitelka dává najevo rozladění, ale ne zoufalství. Znovu se drží svého přesvědčení „je důležité nedat najevo, že mi rve srdce, když...“ Je ale znát, že ji kluci opravdu naštváli.

Ať však vykládáme chování té či oné strany jakkoli, jedno je zřejmé – že situace je napjatá a nezvykle vyhrocená. Napětí se vystupňuje do bodu, ve kterém všechny zamrazí. Cítíme to z toho, jaké nastane ve třídě ticho. Jirkovy výkřiky situaci nijak nemění; Jirku totiž nikdo nebere vážně. Ze strany Mirka a Adama jde ale o velké sousto.

Myslím, že napětí této situace dokazuje, že všichni jsou si vědomi ceny společného kontextu, který v tomto kruhu již nějakou dobu existuje. Naschvál od chlapců jeho hranice překračuje a mám dojem, že všichni cítí, že v tuto chvíli je v sázce hodně. Jistá míra důvěry, ohleduplnosti, vstřícnosti. To je nabídka, kterou děti ze strany učitelky mají (podle všeho o ní dobře vědí) a která se v tomto kruhu neodmítá. Už proto, že byla opakovaně přijata, už proto, že nejde o předstírání, už proto, že tu opravdu je.

Zklamání učitelky z chování žáků bude možné mimo jiné znovu vidět v kategorii „Myslím to doopravdy“, podkategorii Se vším všudy. Tam je uveden popis situace, která následovala po Mirkově vyloučení ze školy v přírodě.

Další situace, která je charakteristická tím, že učitelka brání narušenou důvěru, a to s poměrně velkou razancí, je popsána v kategorii „Myslím to doopravdy“, podkategorii Špatná nálada (§ 53, 54, 55). Tam můžeme vidět, jak se učitelka se svým rozladěním vypořádá.

„Pomáhám“

Pod kategorií s názvem „Pomáhám“ se shlukují všechny kontakty učitelky se žáky, které mají **osobnější charakter**. Ať už ve smyslu větší citové angažovanosti ze strany učitelky, nebo ve smyslu osobního kontaktu jednotlivých osob. Obojí má v porovnání se vším, co vychází ze společného kontextu, společný ráz něčeho řekněme lépe hmatatelného, osobně intenzivněji prožívaného. Každý si zkrátka v jednotlivých situacích, které se týkají jeho osobně, může ohmatat, jak nabídka ze strany učitelky ve skutečnosti vypadá.

Všichni tato skrytá sdělení, nabídky ze strany učitelky předpokládají fungující společný kontext v daném kruhu. Všichni vědí, co od sebe čekat, tuší, jaká je míra důvěry a odpovědnosti každého z nich a tuší také, kde leží hranice kruhu, které není radno překročit. A právě osobní pól tohoto kruhu se konstruuje a znovuupravuje prostřednictvím situací kategorie „Pomáhám“. Učitelka v jednotlivých okamžicích jakoby znovupřehrává svou nabídku důvěry, pomoci a podpory.

Je na místě znovu zde zdůraznit, že vše, co interpretuji jako signály ze strany učitelky i dětí, se odehrává skrytě a v náznacích. Učitelka nikdy neříká dětem „nabízím vám důvěru, jsem tu pro vás, můžete se na mě spolehnout“. Můžeme dokonce říct, že vyslovením takové nabídky přímo by se veškerá důvěra vytratila. Přesto je však atmosféra důvěry tomuto kruhu vlastní a je v něm stále přítomná. Vytratí-li se na okamžik v nějaké konfliktní situaci, o to citelněji je znát, že tu schází – a také díky tomu se znovu skloňuje její vysoká cena.

Jednotlivé části kategorie „Pomáhám“ působí poněkud různorodě. Všechny však vycházejí z předpokladu pozitivního přístupu třídní učitelky k dětem a ze způsobu, jakým interpretuje situace, které školní život přináší. Začněme nejprve analýzou těchto předpokladů.

V předchozích kapitolách již byla řeč o tom, že učitelka nemá o dětech a jejich vyspělosti žádné iluze. Zde půjdeme v jejím pohledu dál. Z její dobré obeznámenosti se světem osmáků vychází kromě ztráty iluzí také **pochopení a porozumění**. Nemám teď na mysli porozumění na emocionální úrovni, ale čistě racionální pochopení příčin chování dětí v pubertě. Z tohoto porozumění pak pramení způsob, jakým učitelka interpretuje příčinu situací, kterým musí učitel osmého ročníku čelit. Třídní učitelka, o které zde mluvíme, má totiž tendenci veškeré chování osmáků, které by jiný mohl vykládat jako útoky či provokace, chápat jako **přirozené projevy dětí na prahu dospívání**. Pokud si neví rady s jejich chováním, rozpomene se na období vlastního dospívání a na způsob myšlení, který jí v té době byl vlastní.

„Kdežto já to vim, že jsem prostě byla asi hrozná. Vim, že třeba na paní profesorku češtiny na gymplu, kterou jsem neměla ráda, tak jsem se na ni tak tvářila, aby to věděla, jako že ji nemám ráda. Ať to ví hned, že ji nemám ráda... prostě puberťák jak vyšitej. Takže já ty děti naprosto... vidím se tam. A dobře mi tak, mám to za to.“ (B2, s. 2)

„A mě se to nedotkne, protože já tam nepodsunu ten záměr. Protože já jsem tehdy ty věci dělala a taky jsem neměla ten záměr. Já jsem neměla záměr ubližovat rodičům, že na ně štekám nějaký vejšplechty, že jim nejsem vděčná za tadyto jejich zajištění skvělý. To nebylo, že je nemám ráda. Já jsem jenom řvala nějaký... bláboły, protože oni byli nějak podezřele v klidu a já jsem byla nervní. Tak jsem to potřebovala... a to stejný dělaj ty děti. Oni jenom pruděj prostě, protože nějak chtěj... něco. Moje kolegyně na to má skvělou větu a to je moje krédo: Neví co chce a nedá pokoj, dokud to nedostane. To jsou prostě puberťáci.“

Mnoho problémů, které se ve školním životě vyskytují, si zjevně vysvětluje v jakémsi pozitivním modu. V její interpretaci potíží nedominuje rozhořčení nad dětmi, ale spíše jejich **přijetí**. (S tím také souvisí aspekt „neurazení se“, o kterém bude podrobněji řeč v další části této kapitoly.)

Učitelka sama se domnívá, že na její přístup k žákům měl velký vliv její otec:

„Ale v tomhleto jsem měla velkej vzor v tom tatínkovi, protože on měl pořád takovou tu vizi, že ty děti jsou vlastně děsně v poho... Já třeba jsem byla na mateřský a on vlastně učil... a já když jsem se třeba přišla sem na ně podívat, tak kolegyně mi říkaly: To je děsný, vždyť oni jsou čím dál horší, kdybys to viděla... A já si říkala ježiš, to bude strašný, do čeho se sem vrátím... A mezitím mi tatínek doma vyprávěl, jak ty děti jsou skvělý a podívej co napsal tady ten chlapeček, to je výborný. A já jsem říkala: Tati, kde to učíš, vždyť já tam chodim a jenom slyším, jak to jde z kopce... a táta říkal: Hele, to se říká celý léta. To se říká furt, že děti jsou čím dál horší. Ale dyť je to kravina, jsou pořád stejný. A je to pravda.“ (B2, s. 3)

Nejenže tato učitelka se snaží interpretovat chování dětí jako přirozené a v zásadě nezákeřné, ale v souvislosti s tím vidíme, že poměrně vyrovnaně přijímá i se školou nutně související zklamání. Sama říká, že po zkušenostech, které má, neočekává žáky dychtivě

poznání, ale spíše děti, jejichž zájem odpovídá jejich věku a postavení. Domnívám se, že také díky tomu neprožívá tato učitelka ve svém profesním životě opakovaný pocit selhání a frustrace, jaký je například vlastní učitelce angličtiny.

Také z tohoto důvodu se v rozhovoru můžeme dočíst o jakémsi **smíření se s nevděkem**, či dokonce o vlastním vděku za to málo, čeho se mi dostává:

„Já myslím, že v našem věku už jsme jako okoralejší nebo co – prostě u svých dětí už jsem schopná ustát to, že když jim takhle něco nabídnu, tak odezva nebude žádná. Nebo bude naprostá negace. Teď už tam jdu s tím, že tam je dvacet pět lidí a jestli se já můžu bavit s jedním člověkem, tak zaplaťpánbůh za to. A ten učitel si to může uvědomit za deset let nebo nikdy. A já dneska už třeba vim, že s někým můžu vycházet, jako třeba s Adamem, ale že češtinu nikdy milovat nebude. A že v literatuře můžu vykládat milion věcí, který si ale zapamatuje akorát Monika a pak nikdo. Ale tak to je. Zlatá Monika, ta si to bude pamatovat ještě za deset let.“ (B2, s. 7)

Jdeme-li v hledání přístupu této učitelky ještě dál, nacházíme kromě realistického přístupu a snahy o porozumění ještě další stupeň přiblížení se k dětem. Učitelčino porozumění totiž v některých chvílích přechází v **obdiv**. V obdiv k dětem, které se nacházejí v životních situacích, jaké tato učitelka sama nikdy nepoznala.

Zde se pohybujeme v oblastech, kde na její straně není možné ohlédnout se směrem k vlastnímu dospívání, protože v něm takové zážitky chybí. O to více třídní učitelku děsí (a myslím, že zde skutečně mohu mluvit o zděšení), když zjišťuje, v jakých rodinných a vztahových konstelacích „její“ osmáci vyrůstají:

„Jenom je to tak, já to teď vidím, že ty děti jsou na tom stokrát hůř. Já jsem to počítala, že v tý my třídě je vlastně jenom pět dětí, který maj vlastně komplet rodinu. To je trága. A z těch pěti jenom to, že jsou spolu, to vlastně nic neznamená. Třeba Pavel mi teď jen přišel říct, že telefon mi dá jen na taťku, protože je teď u něj. Oni se ještě nerozvedli, ale jako... A pak mi to došlo, jak loni se dvakrát popral s Jirkou, kterej mu řek, stejně se vaši rozváděj. Oni si tak dělali naschvály, takže se zraňovali na těch nejlolavějších místech. Pavel pak zas Jirkovi řek, ať skočí z okna jako jeho ségra. Oni maj zbesilej základ tyhle děti. Ještě jsou zlatý na to, co maj za sebou.“ (B2, s. 3)

Ačkoli učitelka občas mluví o tom, že se snaží být s dětmi zadobře z čistě pragmatických pohnutek (viděli jsme to v předchozí kapitole „být spolu“), je zřejmé, že ji k dětem poutá navíc citový vztah a také jakýsi pocit odpovědnosti, za svůj podíl na jejich výchově. Sama však v rozhovorech opakuje, že nejmocnější a nepřekonatelná je v tomto ohledu rodinná výchova. Při pohledu zpět si uvědomuje, jak pro ni bylo v životě podstatné vědět, že ji má někdo rád. Z toho také pramení její již zmíněný obdiv k dětem v těžkém vztahovém postavení.

Jak víme, snaží se tato učitelka nežít v iluzích. Nikdy od ní proto neuslyšíme, že by snad děti chtěla zachránit od citového strádání, ani nic podobného. Je ale znát, že děti si podle ní **zaslouží pozitivní, neodmítající přístup**. Osobně má totiž dojem, že právě ten je pak jejich největší životní devizou.

„A já jsem až teď v tomhle věku pochopila, jak vždycky píšou v těch literaturách o tom hezkým dětství – já jsem měla pocit, že tohle je prostě prdlý, že ty autoři tam vsouvaj něco, co nikdy nebylo, protože dětství hezký není – to jen pořád choděj ty dospělý a vypruzujou. Říkala sem si, co blbnou, vždyť dětství vůbec není žádná idylka, to je furt jenom pruda, furt se se mnou něco děje a já nevím co a jsem z toho nervní. A teď najednou si uvědomuju, v čem to je, jak stárnu. Teď teprve si uvědomuju, že nakonec fakt to bylo jako ideální. Pro mě jako představa, že by to bylo takovýhle... Tak si uvědomuju, že to si člověk nese s sebou celý život.“

A pak docházím k tomu, že... jak to říct... že prostě je dobře, když by ty děti vyrůstaly v tom, že si pak budou moct i vážít samy sebe, že je někdo měl rád. Každý si to nese. Všude.“ (B2, s. 4)

Ačkoli tedy učitelka nemůže k dětem zcela proniknout a ačkoli se snaží o jakýsi pragmatický odstup, v jejím přistupování k žákům je zásadní **osobní vztah**. Takové náznaky jejího přesvědčení, které většinou nevyslovuje přímo, můžeme vidět ve chvílích, kdy se nějak vymezuje vůči jiným učitelkám – kdy u nich kritizuje chybní osobního vztahu nebo tendenci k souboji s dětmi a nebo tam, kde popisuje svoje zanícení pro povídání si o dětech.

„(o jiné učitelce...) Jako osobnost.. Já ať jako dospělej nebo dítě pro mě je nepřijemná v tom, že je...nevypočitatelná. Nebo pro mě jako dneska, jako pro dospěláka, je spíš vypočitatelná, ale charakterově..ne moc přijatelná. Umí bejt hodně sladká a umí bejt hodně nepřijemná. A chybí tam nějaký osobní vztah.“ (B2, s. 5)

„...ale jo, já myslím, že jsem to i jako dítě podvědomě vnímala, takový to, že to dítě cejtí, že se ten člověk s ním myslí dobře. Ze tam není pořád ten moment toho souboje. To je to, co pořád vidím i u tý Aničky – že oni pořád cejtěj vnitřně, že jako bojujou. Tam je vlastně pořád souboj o nějakou pozici.“ (B1, s. 6)

„(o učitelce matematiky...) A myslíš, že u ní ten osobní vztah k dětem je?

Určitě. V tom my zrovna si jsme obě podobný – jak se třeba na školách v přírodě dělá to, že se večer popíjí, tak my jsme nepopíjely, my jsme si vystačily s tím, že od jedenácti do tří jsme si povídaly o těch dětech, jaký jsou, jaký mají mezi sebou vztahy a tak a hrozně nás to bavilo. Takže to jo.“ (B2, s. 6)

V této kategorii se pravděpodobně nejtěsněji dotýkáme učitelčina commitmentu.

Abych doplnila představu, kterou jsme si až doposud o této učitelce vytvořili, přidávám ještě její komentáře o jejím **vztahu k vlastní profesi**. Tyto ukázky sice do této kategorie, vymezené jako kategorie osobních vztahů, nezapadají zcela, ale pomohou nám dokreslit si obrázek o třídní učitelce a lépe porozumět jejímu chování.

Vidíme tedy, že **být učitelem ji baví** a že jí navíc maximálně vyhovuje být učitelem právě na základní škole:

„Základka přesně, to je přímo Aničky věta – ona říká, že my tady já nevím kolik procent vychováváme a nevyučujeme. A jí to rozčiluje, tady ty tahanice. A v tom je mezi náma zásadní rozdíl. Mně to vyhovuje.“ (B2, s. 6)

„A ještě jsem se chtěla zeptat...baví vás to bejt učitel?

„Jo. Ještě pořád mě to baví, ještě pořád jsem přesvědčená, že kdyby mě to přestalo bavit, tak jdu pryč. Jako...abych to dělala jenom na výdělek, to ne.“ (B1, s. 7)

Podívejme se teď konkrétněji na jednotlivé podkategorie – tedy způsoby, jakými se v konkrétních situacích odráží výše popsané předpoklady. Na začátku kapitoly jsem naznačila, že půjde o dva pohledy na to, co v pozorování nazývám „tím osobnějším“.

Za prvé mám na mysli **opakovanou nabídku podpory** a ohleduplnosti ze strany učitelky, která je signálem o osobní angažovanosti učitelky, ale není odlišena směrem k jednotlivým osobám. Za touto částí se skrývají signály zařazené do skupin s názvy **Nezradím, Neublížím a Budu brát ohledy**.

Pod druhý aspekt této kategorie řadím fakt, že učitelka svůj vztah k dětem **individualizuje**. Každý má možnost osobně zažít její přítomnost – ať je to v její snaze provést problémového žáka úspěšně nástrahami školy či její dovolení osobního kontaktu, který by jinak dovolit nemusela. Tyto signály jsou pak rozděleny do tří podkategorií: **Průvodce, Vím, že jsi tady** a jeho vyhraněná podoba - **Jiskření**.

Nezradím

Učitelka i děti v rozhovorech opakovaně zmiňují odhodlání učitelky **hájit děti** před bezprávím či jiným nebezpečím školního života. Jde hlavně o situace, ve kterých se učitelka své třídy zastává před svými kolegy. Ačkoli se o tom otevřeně nemluví, z rozhovorů vidíme, že obě strany jsou si této loajality vědomy. Třídní učitelka má směrem k dětem jisté požadavky a jsou-li splněny, dává jim záruku, že další potíže bude za ně řešit ona. Sama k tomu v rozhovoru říká:

„Já prostě chci, aby se jasně vymezily ty mantinely, za který nepudou, s tím, že jsem ochotná je před někým hájit, to se klidně budu s někým strašně hádat.“ (B1, s. 3)

S jejím odhodláním bránit svou třídu souvisí také výše popsaná snaha porozumět situaci, ve které se děti nacházejí. Učitelka k problémům s nimi přistupuje pozitivně – nebo lépe řečeno nahlíží na ně z té perspektivy, která jí dává možnost děti ocenit, nikoli odsoudit. Z toho pak vychází její „nezradím“ a také její ochota obhajovat jejich chování na pedagogických radách a jiných pranýřích.

„(...) A pak to, jak ty děti pořád hájím a s někým se hádám, že nejsou zas tak špatný – a to je to být si vědomí, co ty děti maj všechno za sebou. Že na to, co si zažily, jsou ty děti ještě úžasný, že by mohly reagovat daleko hůř.“ (B1, s. 8)

Neublížím

Ve srovnání s jinými učitelkami třídní učitelka často **nevyužívá možnosti někoho ponižit**. Nemluví o škádlení, kdy si učitelka před celou třídou z někoho utahuje. Takové situace jsou v tomto kruhu na místě – právě proto, že ono škádlení není zraňující, neublízuje a navíc posiluje sdílené prožívání, ono „být spolu“. Zde chci zdůraznit situace, ve kterých se nabízí takový komentář směrem ke konkrétnímu žákovi, který by mohl být zraňující a kterého učitelka nevyužívá. I ono nevyužití možnosti „po někom se vozit“ je pro děti signálem dobré vůle ze strany učitelky.

V pozorování najdeme více různých situací, ve kterých učitelka z možných reakcí vybírá tu jemnější, ohleduplnější. Těžko se v tak nenápadných a jakoby samozřejmých situacích dokazuje milosrdenství. Je ale možné říci, že jiná učitelka (například učitelka dějepisu) by jistě reagovala agresivněji. Můžeme si tedy představit, že učitelce se v takové chvíli nabízejí i jiné možnosti a ona ze všech volí tu jemnější. Jednou vtipně glosuje výpadek vřelosti, jindy si odpustí pohrdavé „seš trapnej“ a v klidu pokračuje dál.

§15

Šimon u tabule si absolutně neví rady s úkolem od učitelky. Třída trochu hlučí – pozornost opouští, zatímco se učitelka věnovala u tabule Šimonovi.

U: volá do třídy: „Rychle, potřebujeme pomoc!“

Třída zpozorní, radí Šimonovi, až je úkol splněn. Šimon odchází do lavice.

U: za ním, s povzdechem: „No, já teda první dvě hodiny takv spim, ale spát i tu třetí...“

S úsměvem kroučí hlavou.

V této chvíli učitelka neponechává totální kolaps vědomostí u Šimona bez komentáře. Veřejně však svádí jeho neschopnost na to, že se ještě neprobral ze spaní. Myslím, že i za tímto nenápadným „milosrdenstvím“ můžeme hledat nevyslovený projev vstřícnosti k dětem.

U. do pokračujícího hluku třídy: „Co to znamená, když si někdo sype popel na hlavu?“

Adam: „Že to má místo šampónu!“

Mirek: „Že je to debil.“

U: „No, to může být ta druhá varianta, ale jinak to taky znamená...“

Třidní učitelka častěji přistupuje na vtipy dětí než ostatní učitelky. Nenasazuje pohrdavý výraz, neshazuje jejich vtip, ani inteligenci. Přistupuje na vtip, přijímá jej, ačkoli jím nenechá narušit hodinu a pokračuje dál. Jsem přesvědčená, že toto je jeden ze signálů přijetí žáků i s tím, co už dospělému člověku není vlastní. Děti takový signál jistě vnímají.

Do kategorie „neublížím“ bychom mohli zahrnout také mnohem napjatější situaci s odhozenými pravítky, která již byla popsána v kapitole „Být spolu“. Tak napjatých je v tomto kruhu pomálu. V kategorii Být spolu jsme se zabývali spíše tím aspektem dané situace, který se bezprostředně týkal hrozícího narušení společného kontextu. V této chvíli bych chtěla zdůraznit chování učitelky. Ta si totiž v té chvíli pravděpodobně nebyla vůbec jista tím, jak by měla reagovat. Považuji však za důležité, že vynechala agresivní osobní útok a že jen pohrozila chlapcům pohledem. Jedním z důvodů, proč se tak rozhodla, může být tento její názor:

„Taky by si učitel měl být vědomý toho, že on je ten silnější a zodpovědnější v té situaci. Takže by se měl vyvarovat toho, že snižuje důstojnost toho dítěte. Jako myslím si, že třeba věta „ty seš ale blb“ nesnižuje v situaci, když vím, v jakým jsme stavu. Taková věta pronesená někde jinde už může... a nebo jiná, která bude pronesena líbezně, může být strašná pro to dítě. Takže tohle si myslím, že by se měl ten člověk vyvarovat. Protože on je ten silnější. Jako zranitelnější v té situaci je to dítě. Nebo mělo by být. Takže tohle bych měla zvládat, tohle bych měla ustát.“ (B1, s. 8)

Považuji za zásadní popsat zde ještě jednu vlastnost, kterou třidní učitelka opakovaně projevuje. Nazývám ji „**aspektem neurazení se**“. Učitelka v rozhovorech říká, že si útoky od dětí nebere osobně. Považuje je za přirozený projev, který jí byl také v jejich věku vlastní. Proto také nepodsouvá do jejich chování záměr ublížit. Fakt, že se učitelka neurazí, nevezme si narážku od dětí osobně, je zásadním předpokladem jejího „neublížování“. Bez něj by totiž ne následovalo smířlivé gesto, jakého býváme opakovaně svědky, ale odvěta. Vidíme tedy, že učitelka je přesvědčena, že je třeba brát ohled na zranitelnost dítěte, ale že většinou ani necítí potřebu jakoukoli odvetu realizovat.

„...já teď zpětně se v tom jako babrám. Protože loňskej rok byl pro mě co se týká mezilidskejch vztahů úplně... hektickej a ... Já si prostě myslím, že proto jsme každá jiná. Že odtud ty rozdíly plynou a proto jsme každéj jinej a proto jinak reagujem v těch situacích. A to co se mě nedotkne, se jinýho dotkne okamžitě. A mě se to nedotkne, protože já tam nepodsunu ten záměr. Protože já jsem tehdy ty věci dělala a taky jsem neměla ten záměr.“

Aspekt neurazení se vidíme opět v situaci, kde se třidní učitelka srovnává s učitelkou dějepisu. Je zde zřejmé, že učitelka si také uvědomuje, že ponížit dítě nebo na něj jakkoli tlačit není rozumné ani z čistě praktického hlediska. Jako již vícekrát, i zde se snoubí její pragmatismus s osobním vztahem k dítětem do jednoho kréda.

„Za druhý to, a to je zase rozdíl mezi mnou a jí, právě to, že bere ty věci osobně. Ale to je hodně tím věkem. Já právě, protože mám doma dva puberťáky a zvlášť ten jeden, ji má jak z prášku, tak to neberu nějak... Kdežto ona právě třeba ty Mirkovy provokace, který jsou o tom, že on chce komunikovat – jako blbě, samozřejmě a naprosto nevhodně a já nevím co ještě – ale já jsem to taky dělala ty první roky, že člověk vlastně jakoby vyvolává tyhle ty blby

situace. A věkem se naučí, že z nich spíš vycouvává. Což není zbabělost, ale je to rozumný. Protože takhle doženu toho pubertáka jenom k průšvihu. Protože když ho prostě natlačím do nějaký situace, kdy budu třeba chtít, aby on slevil za každou cenu, tak on nesleví samozřejmě. Takže vznikne nějaký ohromnej konflikt a já ho potom musím trestat.“ (B1, s. 6)

Budu brát ohledy

Podkategorie o ohleduplnosti je jakýmsi jemným odrazem předchozího v každodenní praxi. Tam, kde situace nejsou tak napjaté a kde učitelka v naprosto nenápadných chvílích prostě a obyčejně **bere ohled na potřeby dětí**. Nejde o nic dramatického, ani příliš viditelného. A podle všeho v tom není žádný záměr z její strany. Znovu je však zjevné, že tam, kde by nemusela, vychází dětem vstříc. A znovu se tak nevědomky skloňuje její přání: „Aby věděli, že to s nima člověk myslí dobře.“

§44

U. diktuje, že si žáci mají zapsat do ŽK písemné opakování. Rozdává písemky.

Mirek: „Paní učitelko, co si máme napsat?“

U. obrací oči v sloup: „Ještě jednou, pro hluchý: pí-se-mné o-pa-ko-vá-ní.“

Učitelka se většinou chová spontánně. Její mimika i výrazy napovídají hodně o její náladě. Spěchá, chce všechno mít za sebou. Myslím ale, že Mirka neuráží. Její „pro hluchý“ zní docela roztomile, podobně jako když jindy nazývá žáky sklerotiky. Takové zdržování z Mirkovy strany ji sice obtěžuje, ale přece jen vychází Mirkovi vstříc a zadání opakuje.

§4

Třída píše diktát na známky. U. se v průběhu dívá, jak děti stíhají psát a občas se zeptá:

„Můžem?“

Nepřímo dává najevo svou ohleduplnost: jako by říkala „Jste tu proto, abychom udělali tu a tu práci a ne abychom bojovali“. Takhle otevřeně by to jistě neřekla, za jejím chováním však tušíme, že nehledá konflikt, ale upřednostňuje vstřícnost a ohledy.

Průvodce

„Průvodce“ je první podkategorií, ve které je zjevné, že učitelka svůj vztah k dětem výrazně **individualizuje** – respektive že to, co je platné pro všechny, včetně nabídky pomoci, platí i pro každého jednotlivě. V tomto případě se učitelka stává průvodcem žáka po jeho školním osudu. Někdy je ochráncem, ale často je průvodcem připomínajícím a varujícím. Vzhledem k tomu, že jde o třídní učitelku, je jistá míra průvodcovství přirozeným požadavkem její role.

§11

Třída píše úkol, U. jde dozadu k Pavlovi, sklání se k němu a polohlasem se ptá: „Co ten tělocvik, zvládneš to?“ Část dětí se otáčí a poslouchá. Pavel kýve. U. hlas ještě trochu ztišuje: „Kdyžtak za mnou pak přijď, jsem tu do půl druhý.“

Nevíme přesně, o čem je mezi Pavlem a učitelkou řeč. Podstatné je, že učitelka dává Pavlovi najevo, že o něj má zájem a nabízí mu svou pomoc. Mluví nenuceně, přirozeně. Bez přebytečných emocí vyjadřuje zájem a nabízí pomoc; takový přístup je jí ostatně vlastní.

§32

Učitelka dokončuje výklad a obrací se k Mirkovi. „Ty boty, který máš, zase nejsou ty, co máš mít na přezutí.“

Mirek ledabyle: „Jo. Já si je zejtra vyměním.“

Mirek přišel na začátku školního roku z jiné základní školy. Tam měl velké problémy s chováním a jeho pověst ho předcházela i sem. Třídní učitelka se v Mirkových začátkách snaží být jeho průvodcem. Nevymýšlí (jak by se mohlo zdát), čím by ho mohla pokárat, ale opakovaně se ho snaží přesvědčit, aby dodržoval pravidla. Jedním z nich je přezouvání. Mirek je roztržitý, na takové věci nedbá. A bývá to pravděpodobně příčinou jeho opakovaných školních problémů.

Co se týče Mirkova přístupu, je vidět, že nechce přímo přiznat té věci důležitost, ale podvoluje se a svým otráveným „jo“ dává nepřímou najevo souhlas.

Vím, že jsi tady

Při analýze materiálu jsem opakovaně narážela na situace, ve kterých na sebe žák nějakým způsobem upozorňuje a učitelka má na výběr celou škálu možných reakcí. Děni v tomto kruhu je specifické tím, že děti o **kontakt s učitelkou** stojí a **říkají si o něj**. Líbí se jim, když s ní mohou být v osobním kontaktu. Takový projev ze strany žáka bychom mohli přirovnat ke skrytému sdělení: „Já jsem tady“. A třídní učitelka na něj reaguje: „Vím, že jsi tady.“

Domnívám se, že sám fakt, že učitelka takové sdělení nepřehlídí, ani jím neopovrhne, znamená pro dítě, řečeno jazykem Erica Berneho, *pohlazení*. Jak totiž říká Berne, každému člověku je vlastní určitý *hlad po uznání*. A každý proto potřebuje dostávat symbolická „pohlazení“. „v rozšířeném smyslu může být slova pohlazení použito běžně pro označení jakéhokoliv aktu, který je projevem uznání,“ píše Berne (1970, s. 17).

Lze říci, že, podobně jako jindy, ani zde nejde mezi učitelkou a žáky o prostou výměnu informací. Učitelka na děti reaguje s otevřeností sobě vlastní a projevuje jim tak uznání. Berneho „pohlazení“ se pro tyto jevy zdá nejprůzračnější – jeden druhému (zde učitelka žákovi) poskytuje jakousi zašifrovanou podporu ze své strany, ujištění, že o **něm ví a chce s ním být v osobním kontaktu**. Tato podkategorie je zároveň další známkou toho, jak učitelka svůj vztah k dětem individualizuje.

§29

Učitelka prochází kolem pracujících skupinek Říká, že teď se mohou všichni rozhodnout, jestli budou dál pracovat spolu, nebo každý zvlášť. V té chvíli právě stojí vedle Lada.

Lada (k holkám ve skupince): „Tak já se na vás vykašlu!“ Směje se.

Učitelka s úsměvem: „No, to je teda pěkná skupinová spolupráce.“

Začíná živě bezvýznamná situace. Je tu však znát, jak v hodinách komunikuje dívčí část třídy s učitelkou. (Dívky čas od času dělají vtipy či se různě prosazují, tak aby si jich učitelka všimla. Chtějí s ní být zadobře, chtějí být také v jejím zorném poli. Chlapci jsou v projevu výraznější – zaujmout pozornost učitelky se jim daří mnohem častěji.)

A tady se neděje nic víc ani míň, než že Lada dostává příležitost, upozorňuje na sebe a učitelka dává najevo, že si jí povšimla. Společně spolu zavtipkují, zasmějí se a pokračují dál. I takovéto „malé“ situace tříbí vzájemné vztahy.

§57

Učitelka vykládá o filmu a divadle: „Takže u divadla je to stejný, už to znáte z filmu... je třeba si uvědomit, že (pokud nemluví o dokumentárním filmu)...že je to fikce, že nesledujeme skutečný život.“

Mírek pohotově: „Ale paní učitelko, některý filmy jsou podle skutečnosti.“

U. : „Nemluví o dokumentárním filmu.“

Mírek: „Ne, **PODLE** skutečnosti.“

U. : „Ale i pak je to fikce. Nesleduješ skutečný život.“

Mírek rychle: „Ale bylo to tak.“ Čeká se zvednutým obočím.

U. : „Jo, bvlo to tak nějak. Ale pořád bv sis měl bvť vědom toho. že...“ (a vysvětluje, jak to myslela)

Mirka tyhle diskuse baví. Nejde mu o podstatu věci, ale hrává si takhle s učitelkou. Baví ho být s ní v kontaktu, líbí se mu, když si ho všimne.

Učitelka svou reakcí dává najevo, že takový kontakt je možný. Tím, že Mirkovi skutečně odpovídá, uznává legitimitu jeho návrhu, neshazuje ho, ale přijímá ho na chvíli jako partnera pro diskusi.

Jiskření

V případě jiskření je tomu podobně jako u pohlazení v předchozí skupině – s tím rozdílem, že má mnohem osobnější a intenzivnější charakter. Proto také mluvím o **jiskření**. Jsou to situace, ve kterých se odehrává něco nenápadného, ale **osobního a jedinečného** mezi učitelkou a žákem. Něco, co nemusí být skryto zraku ostatních, ale čeho se v tu chvíli účastní jen dva herci – učitelka a žák. Jako by mezi nimi v tu chvíli něco jiskřilo.

Situace jiskření vznikají jakoby mimoděk – nevedou k nim žádné zvláštní okolnosti. Přesto učitelka opět svým přijetím takové situace dovoluje vzniknout něčemu příjemnému a osvěžujícímu.

Situace jiskření považuji za nejvýraznější příklad individualizace vtahu k dětem na straně učitelky.

§35

Adam předčítá z učebnice. Ve třídě je jinak naprosté ticho. Venku prší, je zataženo a zima.

Většina třídy napůl spává.

Tomáš se houpe na židli, sedí přes třídu naproti mně. Žvýká žvýkačku, pak udělá obrovskou bublinu. Ta náhle praskne a přilepí se mu na obličej. Tomáš se lekne, podívá se na mě a pak na učitelku a začne rychle sloupávat žvýkačku z tváře. Zbytek třídy nic nezaregistroval a ve třídě dále panuje ospalé ticho. Učitelka se směje. Také se nemůžu ubránit smíchu. Tomáš se ~~stydí~~ provinile usmívá.

Tato situace je příjemná vzájemným jiskřením mezi učitelkou a Tomášem. Tomášovo provinění, jeho stydlivý úsměv a učitelčin smích mezi nimi na vteřinu přehrávají neverbální komunikaci, která se ostatních netýká. Situace je komická díky žvýkačce na obličej a uvolňující díky pohledům mezi Tomášem a učitelkou.

§49

U. jde při rozdávání papírů kolem Adamovy lavice. Sbírá z ní špendlík.

U. : „Kdepak jsi vzal tadyten pěknej špendlíček?“

Adam: „Ten jsem si ukrad, paní učitelko.“

U. : „Hm, řekla bych ti, že vim, z který třídy z který nástěnky.“

Všichni v doslechu se smějí, jinak je ve třídě hluk.

Roztomilý rozhovor. Něco, co dává oběma aktérům zažít krásnou souhru. Učitelka není nepřijemná, ani jízlivá. Dovoluje vzniknout malému jiskření vtipu mezi nimi. Jako by si s Adamem hráli malou hru sami pro sebe – v druhé řadě pak pro diváky.

„Myslím to doopravdy“

Poslední kategorii s názvem „Myslím to doopravdy“ vnímám jako skupinu signálů, z nichž lze vyčíst, že to, co učitelka říká a dělá, myslí vážně. (Vážně nikoli ve smyslu bez legrace, ale spíše ve smyslu upřímně.) Že tedy používá způsob komunikace, který je jí vlastní, důležitý a že svůj projev se vstupem do třídy nemění. Kategorie „Myslím to doopravdy“ je indikátorem toho, že učitelce je možné její projev věřit.

V této kategorii se sdružují situace, které naznačují, že učitelka je povětšinou ve svém chování velice bezprostřední, autentická. Jde o chvíle, kdy zjevně nepěchuje své chování do škatulky a na povrch vyplouvá její obvyklá **zbrkllost a zmatenost**. Dále jde o situace, kdy učitelka **otevřeně projevuje své osobní pocity** a přitom se nechová nijak pateticky – je tedy přirozená. Součástí nebo spíše důsledkem její autenticity je **vypočitatelnost** jejího dalšího chování. Dále do kategorie „Myslím to doopravdy“ zařazuji situace, ve kterých učitelka **staví bariéru mezi sebou jako byrokratickou autoritou** – tedy tou, která je jí dána a priori - a **sebou jako osobou**. Pro takový přístup je nutná velká dávka velkorysosti. **Velkorysost** jako způsob reakcí na konfliktní situace, který je jí osobně vlastní, zařazuji zvláště jako další podkategorii. Významnou součástí kategorie „Myslím to doopravdy“ jsou podkategorie, které vypovídají o tom, že učitelka v případě nutnosti využije byrokratických trestů, **i s tím rizikem, že sklání nevoli žáků**; a především o tom, že do vzájemných vztahů někdy nasazuje sebe sama **skutečně se vším všudy**. V poslední podkategorii nazvané **Špatná nálada** jsou zařazeny situace, ve kterých se jako daň za naprostou přirozenost této učitelky dostává zřetelně na povrch její rozladění a podráždění.

Třídni učitelku zde prezentuji jako autentickou. Abych blíže osvětlila, jak chápu slovo *autenticita*, беру si na pomoc literaturu.

Zbyněk Vybíral vymezuje autenticitu jako polohu, ve které je jedinec „opravdový, kongruentní“, ve shodě sám se sebou“, kdy se má „zbavit fasád, přetvárek. Nemá si hrát na chytřejšího, moudřejšího, chápavějšího. To neznamena zbavit se své role. I v některé z rolí je možné vystupovat autenticky. V opačném případě na nás okolí pozná, že se v ní necítíme dobře, že nám nesedí“. (2005, s. 212)

V jiném svém textu se Vybíral dotýká také problematiky přetvářky jako protikladu přirozenosti. Je totiž zřejmé, že v různých rolích, včetně role učitele, musí jedinec své chování

přizpůsobit požadavkům, které jeho role klade. Proto by se mohlo zdát, že pak se už přirozeně chovat nemůže. Je však třeba mít na paměti, že za autentické chování můžeme považovat i to, které je upravené **v souladu s rolí**, ale zároveň je danému člověku **blízké**, je mu **vlastní** a **nevyžaduje žádnou energii navíc**, která by musela být vydána na přetvářku. Vybíral (2003) k tomu říká: „Nesmíme zapomínat ani na to, že mnozí lidé mají radost z toho, jak dobře se jim daří být ‚sociálně přirození v roli‘ – jak dobrými jsou bankéři, číšníci, učitelkami nebo řidiči dálkového autobusu. Jejich sociálně přetvořená spontaneita (někdy se jí říká ‚sžití se s rolí‘) je kongruentní (= je v souladu) s niternými prožitky. Když člověk komunikuje v kongruentní roli, cítí se dobře.“ (2003, s. 51)

Podobně vykládám chování třídní učitelky v hodinách. Je její vlastností, že se chce chovat otevřeně a sdělovat své mínění ihned a bez zastírání, a to v jakékoli komunikaci obecně. V kruhu, o kterém zde píše, je její bezprostřední chování podpořeno také tím, že její vztah se třídou je ustálený, rozdělení kompetencí je zřejmé a ve třídě již neprobíhá žádný boj o moc. Je otázkou, zda takový boj v tomto kruhu vůbec nějak dramaticky probíhal, jisté však je, že v této fázi je ve vztazích jasno a učitelka si může dovolit být v naprostém klidu a nevynakládat zbytečnou energii na přetvářku.

Učitelka sama má dojem, že spolupráce ve třídě je ustálená a rozumná. Že všichni vědí, co od sebe navzájem očekávat. To je zřejmé také z rozhovoru. „*Mám prostě pocit, že teď začli spolupracovat na takový úrovni, že vědí, že když bude potřeba, tak je budu někde hájit; a když ne..tak ne. Takže myslím, že teď spolupracujem rozumně.*“ (B1, s. 3)

Děti její autenticitu oceňují – mimo jiné jim dává záruku, že **učitelce je možné vždy věřit**, co říká, a že je tudíž možné očekávat, že její postoje se v budoucnu nijak zásadně nezmění. Přehlednost ve vztahu k učitelce a její konzistentnost je pro žáky důležitá jistota. (Také z tohoto důvodu působila výše popsaná scéna s pravítky (§39) tak nepatřičně a vyvolala ve třídě tak zaražené ticho.)

Podívejme se teď podrobněji na situace, ve kterých se učitelka projevuje jako bezprostřední.

Zbrkllost a neuspořádanost

Že třídní učitelka působí velice přirozeně, zaujme pozorovatele hned v prvním kontaktu. Veškeré její konání, včetně vedení hodin, prostupuje její neustálá **zbrkllost a neuspořádanost**. I když se učitelka snaží vyřešit ve třídě organizační věci, nemůže se pozorovatel ubránit dojmu, že není schopna zastavit svůj tok myšlenek a že se upřímně snaží ostatním předat ze své mysli naprosté maximum. Z toho potom vznikají dlouhá souvětí se spoustou vedlejších vět a vsuvek v závorce. Je to její přirozený projev a domnívám se, že děti i kolegové už si dávno zvykli na to, že velkou část z její mluvy prostě nestihnou zaregistrovat. Svědčí o tom také komentář učitelky angličtiny:

„*My: tím si, že já jsem pomalejší oproti ní v reakcích.*

Ona je taková... (naznačuji prudký pohyb).

(*směje se*) *No právě. Někdy mám sama problém vstřebat všechno to, co řekne. Když už ji poslouchám hodinu, tak potom zjistím, že nestíhám. Nevím, jak to maj děti, to nevím. Nikdy jsem nad tím nepřemejšlela.*“ (A, s. 7)

Učitelčinu zbrkllost je obtížné doložit z pozorování. Nejsilněji ji totiž pozorovatel prožívá při osobním kontaktu s ní. Učitelka mluví především velice rychle. Její projev má sice svou myšlenkovou návaznost, ale často není v silách posluchače ji zachytit. Dojem

z jedinečného způsobu chování, jakým třídní učitelka disponuje, mohou částečně dokreslit citace z pozorování:

§20

Učitelka vchází, všichni se líně zvedají ze židlí. U. se přehrabuje hromadou knih a sešitů na stole a pak odbíhá se zvoláním „Připravte si domácí úkoly, hned jsem u vás!“

Třída začíná zmatkovat. Nikdo o domácím úkolu neví. Někdo se snaží hledat v učebnici, jiní – jako třeba Adam – jen odevzdaně sedí.

U. přichází.

Adam: „Úkol ale nebyl.“

U. : „Ale byl.“

Ve třídě je hluk, všichni se dohadují.

U. : „Máte v sešitě cvičení dvě?“

Většina třídy: „Ne.“

Dáda: „Paní učitelko, vy jste přece říkala, že nám ho dáte, ale nakonec jste nám ho nedala.“

U. : „Ale dělali jsme cvičení dvě, ne?“

Všichni: „Ne.“

Radek: „Jen jsme si ho říkali.“

U. : „Takže jsme ho dělali.“

Ve třídě se ozývají protestující hlasy.

U. : „Tak se nebudeme hádat. Já vim, jak jsme to říkali, ale asi jsme se úplně nepochopili.

Tak, napište si...“

Není zřejmé, zda v tomto případě šlo o chybu na jedné či druhé straně, neť o pouhé nedorozumění. Důležité však je, že taková nedorozumění jsou v tomto kruhu poměrně běžnou součástí života. Skutečně typické jsou pak zmatek, nejasné instrukce, hromady knih a papírů, které s sebou učitelka nosí, aby v nich hledala kýžený předmět a pak znovu odbíhala, jelikož právě tento jí chybí.

§25

U. přibíhá udýchaná o osm minut později. Stojí u katedry a oddychuje. Ve třídě je ještě šum, pomalu utichuje.

U. : „Tak... už?“

Část třídy odpovídá: „Už.“

Otevřené sdělování pocitů

Další podkategorií jsou situace, svědčící o značné otevřenosti na straně učitelky. Zdůrazňuji, že pokud je v jejím případě řeč o sdělování vlastních pocitů a prožitků, nejde v žádném případě o nějaké dramatické vylévání srdce. Tato učitelka, na rozdíl od jiných, zkrátka v určitých situacích poodhaluje své nitro a zcela bez přikrášlování **přidává do situace také sebe sama**. Jde se svou kůží na trh. Nutno říct, že učitelka takovými projevy šetří a využívá je intuitivně jen ve chvílích, kdy je vnitřně přesvědčena o tom, že je to namístě.

§18

Učitelka uvádí hodinu pojednáním o tom, co stojí v učebnici, a sice že „umění dává člověku svobodu“. Mluví o tom, že svobodný jsem nejen když tvořím, ale i když umění vnímám. Mluví ale naprosto bez sentimentu a celá třída jí v tu chvíli visí na rtech.

U.: „Někdy vám třeba nějaká scéna zahraje na citlivou strunu. která je hodně osobní a vztahuje se jen k vám. A jen někdo má v tu chvíli třeba pocit, že mu ten autor mluví z duše... Já jsem tehdy prožívala to dospívání, protože ty dospělí... však vy víte, co si o tom máme myslet... prostě byly hrozný...“
Teď třída reaguje – všichni se smějí.

§58

U.: „Takže tragédie – komedie, to už určitě víte, že tragédie by neměla být na to, abychom se potrhali smíchy a u komedie zas nebudeme brečet, žejo?“

Mirek: „Paní učitelko, je tragédie s T, nebo s D?“

U.: „Je to tak, jak to máš v učebnici na straně 54 tučně.“

Mirek se na chvíli zadívá na zavřenou učebnici a ihned píše „tragédie“ do sešitu.

Učitelka chce pokračovat, ale Mirek jí skáče do řeči: „Paní učitelko, ale u komedie se někdy třeba může brečet.“

U. zaváhá.

M.: „Třeba smíchy.“

U.: „No, tak smíchy samozřejmě. Ale některé komedie mohou být udělané i tak, že brečíte doopravdy. Někdy jsou k smíchu, ale spíše na hranici pláče. Já isem si včera třeba docela pěkně pobřečela u komedie. i když to k tomu třeba vůbec nebylo určeno. Sem se dívala na Rok ďábla a docela hezky isem si zabřečela.“

Na druhé straně škály sdělování pocitů stojí její **způsob napomínání**, který se většinou také zakládá na prostém **sdělení vlastních pocitů** směrem k žákům. Místo jiných způsobů (křik, poznámky do žákovské knížky) volí učitelka ten, který je jí nejbližší – sdělí žákům, že ji jejich chování rozčiluje a že začíná být naštvaná.

§23

Holky (Lenka a Denisa) se baví.

U. naštvaná: „Holky, vy hrozně žvaníte teda dneska. A vadí mi to.“

Pak opět odvrací pohled k tomu, co řešila předtím.

Vypočitatelnost

Právě **bezprostřednost a konzistentnost chování učitelky** dává ostatním záruku **vypočitatelnosti či očekávatelnosti jejího chování**. Učitelka si uvědomuje, jak je pro děti určitá jistota budoucnosti ve vztahu k učitelce důležitá. Je to zřejmé už z toho, jak se sama vymezuje vůči jiným učitelkám, jimž se v žádném případě nechce podobat.

„...myslim, že oni maj radši tohle – jako když věděj, na čem jsou. To je pro ty děti lepší, než to nevypočitatelný. (...)A jsou tu některý nevypočitatelný? No... nevypočitatelný... pro ty děti jo, ale pro nás dospělý je to spíš vypočitatelný. Třeba mě napadá Eva, kterou maj na přírodopis. Ta...tak jasně, když jí daj pokoj, tak dobrý, to je jasný, ale když třeba nastane konflikt, tak třeba...velice rychle, náhle ...sekne. A to je pro ně nevypočitatelný.“ (B1, s. 5)

„Tak jak ji znám jako osobnost, tak to bude jednoznačně neoblíbená kantorka.

A jaká je ona jako osobnost?

Jako osobnost.. Já ať jako dospělej nebo dítě pro mě je nepříjemná v tom, že je...nevypočitatelná. Nebo pro mě jako dneska, jako pro dospěláka, je spíš vypočitatelná, ale charakterově..ne moc přijatelná. Umí bejt hodně sladká a umí bejt hodně nepříjemná. A chybí tam nějaký osobní vztah.

A myslíš, že tohle ty děti poznaj?

No, oni to vycejtěj.

A myslíš, že proto ji nemaj rádi?

No... (rozpačitě). Jako já to беру podle sebe – jako dítě, kdybych to měla absolvovat, ty hodiny, tak bych to měla takhle určitě. A vím to i ze svý bejvalý třídy, že to takhle měli. To se táhne léta.“ (B2, s. 6)

Bariéra mezi sebou a sebou

Při pozorování třídní učitelky se mnohokrát setkáme se situacemi, ve kterých učitelka **staví bariéru mezi sebou jako autoritou**, která jí byla dána a priori, **a sebou jako osobou**, která je ve třídě „sama za sebe“ a čelí zde konkrétním situacím. Představa bariéry se u této učitelky nabízí právě proto, že má vymezeny jisté mantinely, uvnitř nichž se pohybuje čistě jako osoba a nevyužívá pro nastolení pořádku své byrokratické moci. Za těmito bariérami (považuje-li to za nutné) učitelka neváhá využít těch nejtvrdsích byrokratických prostředků.

Tyto dva způsoby chování jako by byly ve vzájemném rozporu. Jádro věci však tkví právě ve schopnosti učitelky oddělit případy, kdy je byrokratický trest skutečně nutný a má svůj smysl a na druhou stranu položit běžný školní život, ve kterém se bez byrokratických technik obejde. Lépe nám to objasní situace, ve kterých učitelka byrokratických prostředků využila. Kromě situace ze školy v přírodě, která bude popsána v podkategorii Se vším všudy, to nastalo znovu v následujícím školním roce (tedy v devátém ročníku), a to hned dvakrát.

Poprvé učitelka dala důtky dvěma žákům, o kterých byla přesvědčena, že šikanují Moniku. Monika se v průběhu roku stala objektem posměchu několika žáků a proto, že se vymykala, začali jí přezdívat Mongol. Učitelka to zprvu řešila rozhovorem s celou třídou bez přítomnosti Moniky. Řekla jasně, že si nepřeje slyšet, že někdo na Moniku pokřikoval nějaké nadávky a že případný trest bude tvrdý. Chlapci to (posílení pocitem, že Monika si chodí k učitelce stěžovat a že s ní má nadstandardní vztahy) vyřešili hned v následujícím týdnu tím, že navedli žáky z nižších tříd, aby na Moniku volali její přezdívku. Učitelka rozdala důtky prakticky okamžitě a své rozhodnutí odůvodnila tím, že je přesvědčena, že chlapci dobře věděli, co dělají a že jsou dost chytrí na to, aby si z důtky vzali ponaučení. Ne všichni chlapci tak tvrdý trest přijali. Učitelka měla pak poměrně rozsáhlé spory s chlapeckou částí třídy (chlapci měli dojem, že jejich jediná chyba je v tom, že oni nechodí „donášet“) a také s některými rodiči. Učitelka pak opakovaně mluvila o svém postoji se třídou, beze svědků a snažila se celému problému přijít na kloub. Myslím, že v závěru byly vztahy ve třídě opět na přijatelné úrovni, ale vztah učitelky s některými žáky nesl i nadále svůj šrám.

V druhém případě dostali napomenutí Jirka a Mirek. Učitelka jim je předala s tím, že ona si s nimi poradí, ale ostatní učitelé si opakovaně stěžují na to, že chlapci nenosí do školy učebnice, ani úkoly a jelikož v cizích hodinách je hlídat nemůže, je nucena sdělit jim svůj postoj takto.

Je zřejmé, že obě tyto situace jsou extrémní a že v běžném školním životě se učitelka obvykle pohybuje právě uvnitř těchto mantinelů. V takových chvílích jako by mezi ní jako osobou a její byrokratickou mocí stála skutečná bariéra a ona volila osobnější, bezprostřednější projev.

Nejvíce je to znát v situacích, kdy byly nějakým způsobem překročeny obvyklé hranice a kdy učitelka stojí před různými možnostmi, jak reagovat. Jsme opakovaně svědky toho, že **učitelka si ze všech možností vybírá tu osobní** – tedy tu, která je jí nejbližší a u které se nemusí přetvařovat. Tam, kde „provinění“ žáka nepovažuje za něco, co by někomu ubližovalo, nechává učitelka obvykle využívané techniky (poznámky, kárání, vyhrožování) zcela stranou a nakládá s problémem svým vlastním způsobem. Ostatně takovou volbu vidíme ve většině výše uvedených podkategorií. Učitelka to dělá jakoby mimoděk a patrně si vůbec neuvědomuje, nakolik je v hodinách znát její bezprostřednost. V rozhovoru otázku na podobné téma nevědomky zamlouvá.

„Cím si myslíte, že to je, že na ně funguje i to, když jim jenom řeknete svůj pocit?“

Já myslím, že u mě je to daný tím, co je u třídního vždycky, že já jsem nakonec ten garant toho, kdo dostane ty důtky. Když je tam někdo jinej, tak je jim to ukradený, protože ten jim může dát maximálně poznámky. Ale u mě si daj pozor. Jako tam je to jasný. Tam si nic nemaluju jako jestli mám autoritu nebo nemám. To je prostě fakt.

A na jiný třídy to nefunguje?

Ale tak asi taky... jako já to používám, protože nejsem ten typ, abych začala hned někde vreštět, ale taky je to tím, jak je ta třída momentálně naladěná. U mě taky někdy nezafunguje, když řeknu, hele, dneska mi ale lezete na nervy. Třeba devátáci, tam to zas mám postavený na tom, že je mi vzdáleny, abych jim něco...ale taky je to tam. Prostě když je tam třídní, tak to rekne třeba jednou a já to musím říct dvakrát. Že by to někde bylo úplně nesnesitelný, tak to ne.“ (B1, s. 5)

I přes takovýto komentář ze strany učitelky není pochyb o tom, že byrokratické prostředky učitelce nesedí a tam, kde je to možné, **upřednostňuje bezprostřední chování**. Podívejme se, jak takové stavění bariéry vypadá v hodinách.

§48

Učitelka rozdává papíry, trhá je napůl. Tomáš dostal omylem tři, jeden hází po Ladě, která papír nedostala. Papír je přetržený nakřivo.

Lada: „Teda Horák, ty seš prase! To neumíš trhat rovně?“

U: „To jsem byla já. Nevadí.“

Lada zaraženě, omlouvavě: „Aha.“

Holky kolem se smějí.

Učitelka se nerozčiluje, nedělá scénu. A přitom by to udělat mohla. Dokonce její „nevadí“ ihned dopředu ukončuje jakékoli pokračování, naznačuje, že nežádá od Lady omluvu za urážku majestátu. Podobně je tomu v situaci, kdy reaguje na Lucku a Davida:

§34

Všichni čtou společně text z učebnice. Učitelka postupně vyvolává.

Lu: ka, která čte, má jednu nohu položenou na noze Davida, který sedí vedle ní. Jako by mu seděla na klíně. Učitelka si toho jistě dávno všimla.

U: „Tak. Stačí. Jo, a sedí se vám takhle pohodlně?“

Oba sebou trhnou. Lucka nevinně: „Jo. Mě totiž brní noha.“

U: „To já věřím, že tobě jo. Ale jestli Davidovi.“

Davida nic neříká, jen se rozpačitě usmívá.

U: jakoby lhostejně: „No nic, proti gustu žádný disputát.“

Učitelka by mohla klidně říci: „nechte toho, nebo vás rozsadím.“ Nebo: „Chcete se snad s námi podělit o své zážitky u tabule?“, jak to dělávají učitelky, které upozorňují na svou byrokratickou moc. Z daných možností opět vybírá tu osobní, která je jí nejbližší.

Velkorysost

Velice bezprostředně se pak učitelka chová v příkladu s cestujícím psem (§22), který byl podrobněji rozebrán výše. V takových chvílích jasně vystupuje její výrazný rys: **není upjatá**, ale opakovaně ze sebe vydává velkou míru **velkorysosti**. Fakt, že často nelpí na detailech, na kterých by jako učitelka opět mohla, je také silným impulsem předchozí podkategorie – stavění bariéry. Pokud jde o otázku velkorysosti a upjatosti, její pohled dokreslí její názor na jinou učitelku:

„Hanka má tendenci některý věci řešit hrozně. A jak je pak hrozně řeší, tak jsou z toho všichni pak hrozně zpruzení. My třeba něco hrajem, někdo běží a ona tam přijde doprostřed toho a sprdne nás, že jsme je nedonutili sundat si hodinky. Což je zas tělocvikářskej rys a já to chápu – bezpečnost a tak....ale když tam v zápalu boje někoho táhnou za nohu přes ty kameny a člověk má strach, jestli není celej od krve, tak řešit v tu chvíli, jestli má ještě hodinky na ruce, to mi přijde trochu mimo... Ale jo, tak každej máme nějakou úchylku...“ (B2, s. 4)

I s tím rizikem...

Upřímné nasazení této učitelky - fakt, že to myslí **vážně**, ale také **dobře** - je zřejmý také z toho, že učitelka **neváhá využít byrokratických prostředků**, které jí škola poskytuje, pokud si je jista, že to žákovi nebo celé třídě v konečném důsledku **prospěje**. Ačkoli tím riskuje, že její obliba nebude tak vysoká jako doposud. V běžných situacích učitelka prostředky byrokratické autority nevyužívá (podrobněji o tom bude řeč v následující podkategorii), avšak tam, kde jde o dlouhodobé problémy, které se pohybují za hranicemi, které žák dobře zná, rozdává i napomenutí a důtky třídního učitele. Dělá to však pouze v situacích, kdy **je přesvědčena, že takový trest „vrátí žáka zpět do hry“**.

„A fungujou třeba poznámky a takový věci? Nevím teda jak u ostatních, u mě teda moc ne, protože oni vědí, že pak dám třeba rovnou to napomenutí. Ale když něco dám, tak to funguje, protože oni vědí, že to zas myslím naprosto vážně.“ (B1, s. 8)

V této výpovědi je zdánlivý rozpor. Podle všeho učitelka poprvé slovem „nefunguje“ myslí, že „to moc nepoužívá“, „nepotřebuje“. Podruhé má na mysli skutečný účinek případného trestu.

„(...)Na druhou stranu, když to srovnám napříč školou, tak vim, že tyhle mý děti jsou víc káraný – že je trestám mnohem tvrdším způsobem. Protože za co jsem dávala důtky nebo dvojky z chování, to jsou věci, který se jinde neřeší. Já prostě chci, aby se jasně vymezily ty mantinely, za který nepudou, s tím, že jsem ochotná je před někým hájit, to se klidně budu s někým strašně hádat. Ale prostě potřebuju od nich, aby se naučili dodržovat nějaký věci, jinak že dostanou přes prsty.“ (B1, s. 3)

Kdykoli rozdává ve třídě důtky, ocitne se učitelka ve složitém postavení. Ví, že je mezi dětmi oblíbená a že by mohla čelit velké nevoli. I takovou situaci učitelka riskuje a jde do ní

s tím, že přes všechny obtíže je přesvědčena, že je to pro dotyčného správné. A paradoxně se zdá, že žáci až na výjimky napomenutí nebo důtku přijímají.

„(...)Dávat důtky taky není žádná moc. To má smysl jenom, když to funguje, jako aby to k něčemu vedlo.“ (B1, s. 6)

Se vším všudy

Tato podkategorie je nejvýraznější reprezentací **osobního nasazení učitelky ve vztahu k žákům**. Již v předchozí analýze bylo naznačeno, že učitelka funguje v situacích spojených se školou často velice bezprostředně, pravděpodobně více než bývá zvykem. V souvislosti s tím je možné si povšimnout všimnout, že učitelka opakovaně dává do kontaktu sebe sama takzvané **se vším všudy**. Jako by jí neseseděla poloha v klasické roli učitelky.

Osobní nasazení učitelky se z pozorování obtížně dokládá. Je to spíše linie, která se jejím přístupem nenápadně táhne celou dobu a pozorovatel si ji uvědomí až na konci celého uvažování. Tuto podkategorii zde vyčleňuji proto, že jinak by obrázek o třídní učitelce nebyl úplný. Na její platnost usuzuji mimo jiné z komentáře učitelky angličtiny, její dobré přítelkyně, která se vůči ní vymezuje takto:

„Myslím si, že ještě víc si ty děti pustí k tělu nežli já. Já mám tu zkušenost, že pak se to vymstí, takže si myslím, že tam je pak zdravá někde brzda. Hledám to místo tak, abych to ještě ukočirovala. Nevím, neznám to, jak je to u tý Báry, ale myslím si, že k nim jde ještě blíž.“ (A, s. 7)

Nejlépe nám osobní angažovanost učitelky ve vztazích s dětmi přiblíží její evidentně zanícené vyprávění o zážitku ze školy v přírodě. Třídní učitelka v rozhovoru popisuje okolnosti vyloučení Mirka ze školy v přírodě. Jde o situaci, ve které měla dojem, že její osobní nasazení překročilo únosnou míru a silně se jí emocionálně dotýkalo.

Úryvek z rozhovoru je poměrně dlouhý; domnívám se však, že nesnese výraznější krácení. Můžeme z něj totiž vyčíst, nakolik tato učitelka vstupuje do vztahu učitel – žák **sama za sebe** a nakolik ji citově **zraňuje**, je-li jejich „společné bytí“ narušeno. Že celá situace byla pro učitelku významná nejen ve vztahu k Mirkovi, ale i k ostatním žákům, které do celého sporu mimoděk začlenila také, je znát především z toho, jak učitelka opakovaně vysvětluje a znovuprobírá, v čem ji celá situace zraňovala nejvíce. Její spontánní přeskakování mezi jednotlivými tématy a navracení se k tomu, co je na nich nejvíce citlivé, samo za sebe vypovídá o jejím nasazení.

Osobní nasazení učitelky je zjevné také v otázce výchovy dětí. Pod slovem výchova je zde třeba rozumět její **pocit zodpovědnosti** za to, jaké poučení dětem do života dá. Zároveň s tím je tu také znát míra nároků, jaké učitelka v tomto ohledu na žáky klade. Jak jsem již zmínila v kategorii „Být spolu“, na místě, na kterém byla řeč o partnerství, učitelka přenáší velkou míru odpovědnosti na žáky. Těm, u nichž je přesvědčena o tom, že jsou schopni ráhledu na důsledky, jaké jejich chování může mít na ostatní, to pak neváhá dát najevo.

V předchozí podkategorii byla řeč o **riziku neoblíbenosti**, které je učitelka **ochotna podstoupit**, je-li přesvědčena, že kázeňský trest bude danému žákovi ku prospěchu. V následujícím úryvku uvidíme podobný risk. Ještě mnohem palčivější však bude neřešitelný rozpor mezi tím, jak žákovi trestem „prospěje“ a zároveň mu neublížit.

Domnívám se, že z celého textu vyzařuje také učitelčina bezprostřednost včetně všeho, co její přiblížení k dětem obohacuje – tedy výrazně také **jazyk**, který užívá a který by často bylo možné s jazykem „pubertáka“ jednoduše zaměnit.

„U Mirka se maminka hrozně divila, že jako jsem ochotná ho někam vzít. Že on od druhý třídy nikde nebyl. Protože na tý jazykovce tvrdili, že on patří do klece a ne aby ho někam vozili jako. Ale já jsem říkala podívejte, jako já nevím, proč bych ho nevzala, jako takový, že bych řekla rovnou, že někdo nepojede... to ne. Ale vy si pro něj dojedete, když udělá průšvih nějakej, žejo. A ona tak jako... že nemá auto a já povídám, no tak to máte blbý, pěšky do Jihlavy a hahaha, prostě hroznej žert. No, a přijeli jsme a Míra fungoval výborně. Fakt, přesně se chytil s klukama a i tu noční hru v pohodě... začátek výbornej. Všechno v pohodě. Pravdou je, že já jsem jim hned první den, někdy večer, jsem si vzala slovo a řekla jsem jim, že oznamuju všem, že absolutně nebudu tolerovat alkohol a cigarety v jakýkoli podobě. Že je mi jedno, jestli někdo kouřil, nekouřil, prostě není to tady. Teď vidím zpětně, že jsem udělala jednu zásadní chybu, že jsem měla říct, že jestli někdo něco má, tak ať mi to dá hned. Bylo by to gesto, možná naplano, možná by se ale někdo chytil. Měla sem říct, ať mi to daj teď, že se jim nic nestane a že až se vrátíme, tak jim to klidně vrátím. A to sem možná prošvihla, protože... třeba by to bylo dopadlo celý jinak. Ale to už je teď jedno.

Situace se odvíjela, no, já to zkrátím. Prostě s Mirkem byly dva takový zhupy zásadní. Takže nejdřív byl úplně v pohodě a já jsem si říkala, to je fajn. Kdyby ho viděli kolegové tady, tak by nevěřili. Už prostě jenom to, že řeknu, že jsem ho někde vypustila do terénu a on se prostě vrátí. On to dodrží, on neudělá ostudu... Jako on není pitomej. Ví, že když bude na někoho sprostěj, tak nic nevymění (Pozn.: Cílem hry bylo v okolních vesnicích vyměnit špendlík za něco jiného a tak dál a dál...). Ty děti UMĚJ fungovat normálně.

A pak se tam stala taková věc, že on opuchnul šíleně. Od zubu. On už předtím měl nějaký problémy, měl prostě nějaký pokažený, nastavovaný zuby... se někde zase porval s někým... No, takže opuchnul. Předtím už chyběl ve škole, takže já jsem věděla, že s těma zubama má problémy. A tak jsem řešila, jestli ho to bolí a co a jak... Tak jsem to nechávala, jenže pak po obědě už začal bejt hrozně opuchlej a já jsem se bála, přece jenom u tý hlavy je to nebezpečný a teď by moh mít nějakej zánět... a ty zdravotní sestry tam začaly házet takový ty katastrofický, jako že otrava krve a takový věci tam padaly. Takže Míra začal zelenat, žejo. A tak říkám už je odpoledne, nebudem to odkládat. Ta naše chalupa, to byla taková samota v lese a ta vedoucí zrovna někam odjela, ale tak jsem si říkala zkusím jí zavolat, jestli by nás ještě neodvezla rychle někam na pohotovost. Protože pak v noci, koho budu hledat... Tak paní byla hrozně nadšená, žejo, no, ale hodila nás k doktorovi. Takže já jsem s ním strávila takovou tu scénku, jako jsem zažila už mockrát s dětma u doktora. Takže jsem s ním byla i vevnitř a držela jsem ho pak za ty ruce, protože mu tekly slzy hrozně... a nebyla to ani nějaká hysterie, já mu pak dokonce říkala, že byl odvážnej. Protože ten doktor byl úplně otřeseněj z toho. A říkal mi prosím vás, jak dlouho to má? No a já říkám od rána to takhle graduje. A on říká, to jsem v životě nezažil. Protože mu fakt vytáh ampuli hnisu z toho, prostě injekci celou. Činus jako. A on takhle seděl a teď mu ty slzy, jako v kreslenym filmu, úplně stříkaly. No a pak se mu ulevilo samozřejmě ohromně. Splasknul a byl docela v poho. A ještě jsme se domluvili s tím zubařem, že druhej den ráno mě tam ještě ta vedoucí hodí, že máme jet sice na výlet do Jihlavy, ale že já to předtím stihnu. Tak že mu to vyčistí ještě, že mu nechce rvát antibiotika zatím a že uvidíme ráno.

Takže všechno krásný. Jeli jsme zpátky, povídali jsme si, Míra úplně úžasnej. Přijeli jsme známkou a já říkám hele, oni zas hrajou nějakou hru, litaj někde po lese. A tak říkám jak chceš, já vim, že jseš z toho utahanej, nenutim tě něco dělat, běž si třeba na chvíli lehnout. A on ne, ne. Já chci bejt tady. Tak jsme si tam jen vzali balón a s Dášou ve třech jsme si tam jen tak kopali. Pak se ještě Adam přidal a ostatní postupně, jak dokončovali tu hru, tak si tam něco jako... dělali. A já jsem, fakt, jako kdybysme se svejma dětma si hráli. Prostě hrozná pohoda, ne že bysme si jako už tykali, ale prostě hrozný kamarádi. Teď jsem koukala, jak ty ostatní už po očku to sledujou a viděj přece jen, jak jako problémista a teď hrozná pohoděnka. Pak ty

fotbalisti ještě koukali, jako oceňovali, jak se trefíme do toho oběma nohama a ještě hlavičku... tak to člověk sbíral body u nich... Fakt prostě idylka. Idylka, člověk by si nic jiného nepředstavil. Sluníčko svítlo, nádhera.

Pak bylo nějaký volno tam v areálu, byl ještě čas do večere. My jsme tam s Dášou něco dělaly. A pak Dáša přišla a říká hele, já nevím, jestli to máme řešit nebo ne, ale já myslím... no, už jsme předtím koukaly, že holčičky vždycky jako zmizely, Markéta s Luckou právě. A furt jsme doufaly, že buď to nebudou takový idioti, že by se nechali chytit, a nebo, že se na to fakt vykašlou. Věřila jsem tomu, že vědí, když to slyšeli, jak už jsem to jasně řekla, tak že to myslím vážně. A pak jsme viděly, jak holky přicházejí támhle odtud a tutově předávka, viděla jsem, jak Markéta předává něco Mírovi. A hoši zmizeli někam dozadu. A teď jsem říkala, co mám dělat? Mám to nechat bejt, když vím, že všichni to sledovali? Všichni to věděli prostě. Kdyby to bylo tak, že někdo si jde zakouřit, tak je to jedno. Jenže on pak přijde a dělá na ně takový... vy blbecci... žejo.

No, tak já si říkám teda fajn. Odjela jsem s ním k doktorovi, pak si tady s ním kópu celý odpoledne. Hoši na to koukají jako blázni a musejí si říkat jako to, s náma si nikdy... my, ty hodný, neproblémový... Tak říkám, budeme do toho muset šlápnout, uvidí se. Nevěděly jsme přesně, kam šli, ale vyběhly jsme do nějakýho toho remízku... no, eště navíc to ale byli takový, u kterejch to bylo jasný, proč ten Mirek tam s nima je. A nastala taková hrozně komická situace, že jsme na ně přišly každá z jiný strany, vltly jsme tam a oni tam seděli uprostřed ticho a nic. Prostě tam seděli a povídali si. Byli to dva kluci a Mirek. A teď na nás zůstali koukat. A teď já jsem jako vnitřně ztuhla a říkám si, tak, teď budu za idiota, kterej tady běží do nějakýho pole a ... A pak si říkám, nebudu za idiota, protože tohle je jasný. Je to jasný, protože já jako dítě bych tam šla jedinej proto, že si tam jdu zakouřit. Kdybych si chtěla pokecat, tak sedím u té chaty a je mi to jedno. Tak na ně koukám a říkám, pánové, nebudem si tacy hrát na detektivy, natáhla jsem ruku a říkám, tak mi to dejte. A oni na mě koukali, h...áinně, a Mirek jedinej idiot vstal, samozřejmě, sáhl do kapsy a ty cigarety vytáhl. A ty ostatní byli tak vyčůraný, že nic...?

No, ja jsem si pak říkala, že buď měli tyhle erární dohromady, protože pak jsme koukali, že tam byla směska. No a hlavně pro mě za prvé to byla fakt sprcha a za druhý jsem byla vypačila z role učitelky, protože jsem musela hned odejít. Takže jedinej, čeho jsem byla schopná, že jsem se na něj otočila a řekla jsem, úplně nepedagogicky, tak to si teda posral. A otočila jsem se a šla, úplně hotová.

A teď jsem věděla, že se to hnedka roznese. A šla jsem, rázovala si to. A už bylo jasný, že jen ten náš rychlej pohyb, to všichni zblikli. A já šla fakt nasupeně. A ten Míra mě doběh jenom a st hnul začít jako řešit paní učitelko, prosimvás, neposílejte mě domů a tohle. A já jsem jen řekla, Míro, já se o tom teď nebudu bavit. Prostě marná práce, nech mě bejt. Odešla jsem, abych to jako rozdejchala. Jo, a řekla jsem mu, že jdu volat mamince, že to vůbec nebudu komentovat. A že jedinej, co... protože on zas né, to nedělejte.. tak jsem mu řekla, ty jsi tím...leim dokázal jedinou věc. Že já jsem kráva. A rozumný jsou ty učitelky, který tě nikam nevemou. A on zas, to není pravda, vy nejste kráva. A já, ale jsem. Jsem, protože já jsem ti věřila a ty teď... jako díky. No, trochu prostě citová vydíračka, aby viděl, jak je to hnusný, žejo. A šla jsem pro ten mobil. S tím, že on za mnou pak přilít znova a já říkám, ne, nebudem se trýznit zbytečně tímhle. Jen mi řekni, jestli si chceš zavolat sám, nebo mám já. Tak že mám zavolat já.

No, maminka viděla, že volám já, jako z mýho mobilu, protože máme už dávno vyměněný mobil s těmahle rodičema problémovejma. Ne, s problémovejma rodičema. Ale tyhle rodiče problémovejch dětí mají na mě mobil (směje se). Tak už věděla hned, která bije. No, my jsme v sobotu vyrazili a tohle bylo pondělí večer. Druhej den jsme měli jet do tý Jihlavy, tak jsme se domluvily s tou maminkou, že si ho vyzvedne tam a nebo přijede pak večer sem. Tak jsem si

říkala, že svým způsobem to ode mě nebude tak hnusný, že ještě ten kluk stráví s náma nějaký čas. Tak jsem mu sdělila tohle resumé. Přičemž on měl tam na mě ještě takový výlevy citový. A ještě, jo, ještě než jsem šla volat ty mamince, tak on na mě dělal takový prosimvás, ne. A já mu říkala, nedělej to. Nedělej tohle, Mirku, trápíme se zbytečně oba dva, protože ty víš, že já to musím udělat. Nedělám to ani kvůli ostatním, že to slyšeli, ani kvůli sobě, že jsem to řekla, já to dělám kvůli tobě. Protože tys ty pravidla slyšel jasně daný, tys měl možnost je dodržet. A já s tebou chci jet příští rok na tu školu v přírodě. Ale já tě tady teď nechci prostě. A fakt hrozný scény. To jsme na sebe skutečně jako řvali, teď jemu tekly slzy, mně málem taky. Takhle na ty chodbě, teď tam procházeli lidi... Takže David, když to slyšel, tak zalejzal do úplně jiného pokoje, kde nebydlel, jen aby tam jako... nebyl. No hrozná scéna. No, a on to prostě zazdil. Protože já jsem prostě říkala, ne nebudem se trápit. Je to zbytečný. Oba to víme, že to bylo fajn a že by to bylo fajn, ale tohle fakt nemá smysl. Takže to fakt vypadalo... jako kdyby to slyšel někdo jinej, tak by si říkal, ježiš, co to maj ty dva spolu, nějaký techtle... A do toho on rek větu, kterou jsem fakt myslela, že ho za ni kopnu do hlavy. Rek, tak to nedělejte aspoň kvůli mamce. A to mě teda dostal. To bylo pěkně hnusný. Takže jsem říkala, ani náhodou hochu. Ani náhodou, kvůli mamince. To je tvůj problém. Já mamince nic nedělám. Tak teď ale nastala komická situace. Že on si šel teda lehnout, plačky, žejo. A ty ostatní teď vysílali jako... delegace. Takže tūk tūk... A já jsem říkala, prosimvás, vůbec to nezkoušejte. Teď oni viděli, že jsem úplně... já jsem prostě seděla na balkoně a teď jsem si tam nalejvala nějaký... něco. Akorát se tam někdo jako mihnul, jo, David, protože jsme měli s nima společnou terasu. A já jsem říkala, Davide, vyříd' prosimtě zbytku třídy, že já dneska nějakou diskotéku, na který jsme byli domluvený, nezařizuju, protože na to nemám sebemenší náladu, prosim vás, abyste to pochopili a prosimtě dneska už ode mě nic nechtějte. Jsem šíleně vytočená a chci, abyste to teda věděli. Tak on zase zalez, šel to říct ostatním, pak už za mnou nikdo nechodil radši vůbec... prostě tragédie (směje se).

No, ale pak došlo na nejhorší. Já jsem pak šla za tím Mirkem plačícím a řekla jsem mu, ať jako neblbne, ať si ten den a večer ještě užije. A že ráno ještě stihnem zubaře. A ať to veme tak, že tahle situace prostě nastala, je to jasný a že už to nevrátí nikam. Ať si užije to, co mu zbejvá. Tak ať neleží jako pitomec na posteli a jde si s těma děčkama ještě hrát a užije si ten zejtřek v Jihlavě. Tak oni pak pro něj přišli, tak si šel ven hrát. A za chvíli mně zazvonil mobil. A to byla maminka, volala mi, že sehnala známýho a že si pro něj jede hned.

Mezitím teda Dáša, když mě viděla, jak vypadám, tak řekla, že s nima tu diskotéku zorganizuje ona beze mě. Tak jsem si říkala, jo, dobrý. Tak bude poslední diskotéka, kde bude samozřejmě Míra king, protože všichni ho budou jako... prostě že on, chudák... No, a já jsem upřímně čekala, kdy ty holky přijdou. Že ta Lucka je prostě křivule, to je mi úplně jasný. Že ta nepřijde a neřekne, to byly maje cigára nebo my jsme byly kouřit pět minut předtím. Ale docela bych to čekala od té Markéty. A nebo že ten dav kolem ní vyvine nějakou energii, že řekne, hele, ty moc dobře víš, že ty máš takový postavení, že tebe by se hůř posílalo. Zvlášť když přijde pět lidí a řeknou, my máme taky... přece nikdo nepošle domů půlku třídy.

To oni se asi báli. Viděli, že jsi odhodlaná...

No, ale to je zbabělý. To je zbabělý. Přece i ta Markéta je natolik chytrá, že mohla vědět, že ta situace by se změnila. A já jsem celou dobu čekala, kdy bude nějaká změna.

Jestli ona si neříkala, že jako vzornáčka si nemůže dovolit takovej průšvih...

Ale to je přesně opačně přece... Mně tohle fakt přišlo jako sviňárna. Od ní stokrát větší.

Protože ten Mirek, to byl vlastně jen obětní beránek. On naopak, byl jasnej... a tam oni měli možnost to změnit. Jednoznačně to měli v ruce, ale naprosto to prokaučovali. Tak s tímhle tím pocitem jsem přežila do konce toho tejdne.

§ Mirkovou maminkou jsme si o tom popovídaly, ona říkala, že to chápe. Ona má piťku na bejvalýho manžela a říkala, že to přesně chápe, že občas jsou momenty, kdy už člověk řekne a

dost. Nicméně jsme se rozcházely s tím, že v devítce už s náma pojedou a bude tam s náma až do konce. Buď bude tak chytřej, že bude kouřit tak, abych ho neviděla (směje se), a nebo se na to vyprdne.

No, a pravda je, že já jsem si to teda neodpustila a na konci jsem jim to řekla. Pořád jsem čekala, až bude příležitost, že... Ono těch třech ploch s Markétou a Luckou za tu školu v přírodě bylo víc. Třeba s Monikou, takový to vylučování z kolektivu. Já to miluju prostě. Takže jsem byla na ně taková vyběsněná. Tak jsem byla nachystaná, že si někdy vezmu jenom svoji třídu, protože jsme tam byly ještě s Hankou a s její třídou, a že si sednem a že s nima dáme pak řeč. Že si zahrajem někde na pravdu, protože to potřebujou jak prase drbání. Aby si to tam srovnali. Protože Markéta už začínala mít kluky takhle omotaný, že když kejvne, tak oni nastoupěj a udělaj. A přes tu Lucku rozrážely ty holky. Ale já jsem vydržela po zbytek toho tejdne.

A když jsme pak nastoupili do autobusu, tak jsem jim to řekla všem. Tak jsem jim jen řekla, že se vrátíme k tomu excesu s Mirkem. Protože o tom se celou dobu vůbec nemluvilo. Ty druhý dva tam zůstali, protože Hanka to vyřešila jinak, prostě řekla, že je nepošle domů... Ona mi ještě říkala tak to vyřeš, já jsem tam nebyla, kdyžs to říkala a kdesi cosi a já jsem řekla ne. Tohle je moje rozhodnutí, ve svý třídě si to vyřeším. Stojím si za tím, tomu Mirkovi jsem to... nevím jestli vysvětlila, ale sdělila jsem mu to, prostě. Tady jsem o tom stoprocentně přesvědčená, ale nebudu to řešit za nikoho jinýho. Samozřejmě, kdybych tu byla sama, tak je pošlu všechny bleskem.

No, takže takhle. Já jsem jim teda před tím odjezdem řekla, že samozřejmě víme, jak to bylo. Že Mirek odjel a já se k tomu chci vrátit. Že bohužel zafungoval opravdu jako obětní beránek a že jenom jim chci říct, že jsem ohromně zklamaná z nich ze všech, protože ten Mirek byl od druhý třídy poprvé, fungoval parádně, to všichni viděli. A že jsem od nich čekala, že oni... že samozřejmě jsme viděly, jak si to předávali a že jsem celou dobu jenom čekala, kdo z vás bude ten hrdina a vyleze. A vy jste to neudělali. Takže to, že ten Mirek odjel, padá i na váš vrub. A bohužel to udělali ty, o kterých si myslím, že jsou velmi chytrý a jsou schopný domejšlet jak svoje činy, tak dopady na svoje okolí. Že jsou takový, který toho nejsou schopný, takže u těch mě to nemrzí. Ale tadyto, to jsem myslela hlavně na tu Markétu. A ona myslím přesně věděla, komu mluvím a hoši to věděli taky. Třeba ten David, bylo jasný, že oni ty informace maj mezi sebou. A pak to šlo teda do ztracena. Pak už ten konec roku byl v poho. Jako nějak jsme to nechtěli dál.

V čem to byl pro tebe takovej.. šok... nebo celá ta...? On to nebyl ani tak šok, jako spíš... to je takový prdlý, jak se střetnou ty principy. Protože já jako člověk, kterej kouřil, a jako puberťák, kterej si myslel, že musí neustále přestupovat všechny příkazy a zákazy, protože tím si dokáže, že ho nikdo neomezuje, tak... nakonec největší šok pro mě jsem byla já sama. Protože on, to je normální. To, že ostatní se ho nezastanou, je taky normální. Jako lidská smečka je prostě hnusná. Ale já jsem tam řešila takový dilema... rozpor mezi tím, co si myslím, že bych měla udělat. Jako že když to zaštiťuju a jsem tam za těch pětadvacet lidí a když něco řeknu, tak maj poznat, že to platí a příště to neudělat a blablabla... a druhou stranou mě to šíleně vnitřně deptalo, protože jsem věděla, že pro něj to byla jedinečná šance zažít něco jinýho. Takže tyhle věci šly proti sobě vlastně.

Mě jsme pak měli večer nějaký táborák. A já jsem holky nechala sedět někde, daly jsme si nějaký pivo nebo co a já jsem chodila po tý silnici, abych tu maminku navigovala k chatě. Tak jsem chodila po tý silnici nahoru dolů v tý tmě a fakt jsem normálně řvala hystericky. Mně tekly slzy. Jako z tý bezmoci, že člověk vlastně dělá něco, co je... ne zlý...co jakoby někomu ublíží a možná si myslí, že to vlastně dělá proto, aby mu to jako prospělo. Prostě takováhle neřešitelná situace. Jako nepřišla jsem na to, jak bych tu situaci vyřešila, abych měla vnitřně jako pocit, že jsem ji vyřešila kladně pro všechny.

Připadala sis jako kruťas?

No, já nevím... já nevím jestli jako kruťas. Prostě jsem si přála, aby to šlo vyřešit nějak schizofrenně, aby on tam zůstal a vlastně to pro něj bylo dobrý a přitom aby byl potrestanej. A aby ostatní viděli, že když něco řeknu, tak že to není že to jenom jako plácám. A to vlastně nejde vyřešit. Já nevím, tohle byla pro mě prostě situace, ze který jsem byla vnitřně jako hotová psychicky. Fakt mi naskočil tadyhle opar z toho, normálně. (směje se)

Myslíš, že by to bylo stejný, kdyby šlo o někoho jinýho než o Mirka?

Kdyby ta situace byla celá od začátku tak, jak jsem ji vyprávěla teď, tak si myslím, že by to bylo stejný. Protože tam šlo o to, že to byl zrovna on, se kterým jsem strávila tu chvíli u toho doktora, zrovna on, se kterým jsme to odpoledne... Tak to šlo tak blbě za sebou, ty akce, že já jsem musela reagovat takhle blbě zrovna v tý situaci. Takže bych možná reagovala jinak, kdyby to bylo v jiný souvislosti. Ale myslím, že by to bylo blbě, kdybych reagovala jinak. Jsem stejně dodneška přesvědčená, že to bylo správný řešení. Že už jsou dost velký na to, aby pochopili, že je příčina a je následek a s tím musej do toho života jít. Že jako si zafrajeřim, dobrý, já to taky беру, ale že pak jdu se svojí kůží na trh. A že se za mě ty ostatní nepostavili a neudělali to.. no, tak to v životě je a já se s tím musím smířit. Protože tak je to vždycky. Ze jednoho chytěj a těch dvacet ne. Ale i ten jeden s tím musí počítat.

Ale myslím, že kdyby to byl kdokoli jinej, tak bych reagovala stejně. Protože jsme si za ten den byli tolikrát blízko... Tak v tom byla spíš i moje uražená ješitnost. Jako že si řekneš, takoví jsme kámoši. takhle jsme se vzájemně otevřeli, takhle já jsem mu vyšla vstříc a takhle on mě jako podrazil? A k tomu ty ostatní, který se na to koukaj a říkaj si, no, to si, děvče, tady s nim hraješ a on ti za zády... žejo.

A dá se říct, jakej jsi k němu měla vztah v tu chvíli? Ne v tu chvíli, ale jak se to vyvíjelo... Já to mám skoro se všema stejně. U některejch trochu míň, protože když si myslím, že je někdo křivák. tak mi to vadí a myslím, že Mírek zas není křivák. U něj klasicky, to mám se všema dětma. když s nima jedu třeba k doktorovi. Tak tam je to fakt, jako by to bylo moje dítě. Takže se vším všudy. Proto ten řev vzájemnej, proto ta hysterie tam. Že mi to nebylo jedno.“
(B2, s. 7)

Špatná nálada

Je nasnadě, že bezprostřední a osobní přístup nepřináší za všech okolností jen samá pozitivita. To, že učitelka nemá ve zvyku se přetvařovat, je znát také ve chvílích, kdy má špatnou náladu a je podrážděná. Pak je to vidět na jejím celkovém projevu, na prudkosti jejích reakcí a také na tom, že učitelka nemá náladu smát se vtipům jako jindy.

(Je ale třeba dodat, že ani v takových situacích nebývá třídní učitelka vůči dětem agresivní a že stále můžeme vidět, že ctí zásadu nesnižovat důstojnost dítěte.)

§45

U pokl ačuje v komentáři k písemce. Mluví rázně, hlasitě, přemáhá hluk třídy. „Klasika. Největší chyby: v určování rodu, čísla, pádu. Učivo třetí, čtvrtý třídy. Fakt úžas jako... A tady zase. Všechno chyby z nepozornosti. Zase, po stodvacátý, neumíte číst zadání...“ a pokračuje dál.

Třídní učitelka dnes opravdu soptí. Písemka ji zklamala. Na kadenci její mluvy je to znát. Nedává dětem nic zadarmo, jede jako drak. Tak lze stručně vystihnout, jaká je, když se zlobí.

§24

U. : „Tak, kdo dával pozor, což byli ve třídě asi dva lidi... Mirku, nech toho, ta propiska je strašně rušivá (Mirek přestává ťukat propiskou o stůl)... Mám dojem, že tu většina lidí spoléhá na to, že to někdo řekne za ně. Tak, vezte si notýsky a pišem. Výloha hračkářství...“
Učitelka zastavuje, ve třídě je velký hluk, zmatek. Někteří ještě hledají notýsky.

Jirka: „Co bylo, paní učitelko, co bylo?!“ U. mlčí, sedí na katedře a má trochu naštvaný výraz. Tváří se ale, jako by jí bylo jedno, že je ve třídě hluk a nikdo s ní nespolupracuje.

Lada: „Paní učitelko, když my jsme to nemohli slyšet.“

U.: „Já se vůbec nedivím, když je tady takovej hluk.“

Jirka: „Zopakujte nám to!“

U. unaveně, otráveně: „Já to zopakuju, Jirko, až budeš mít nadepsaný jméno a příjmení. a až tu bude klid.“

Třída se pomalu ztišuje, učitelka diktuje.

Mnohem výrazněji se podráždění učitelky projevuje v následující situaci. Je to v podstatě nejagresivnější a zároveň nejautentičtější působící projev učitelky za celou dobu pozorování. Tato situace nastala v den, kdy třídní učitelka řešila problém s obrazem, který rozbila parta kluků z její třídy při divoké honičce. Celá hodina se nesla v duchu jejího podráždění, a to se s některými situacemi ještě stupňovalo. Když pak učitelka vykřikla na Mírka, nikoho to nepřekvapilo. Nutno ale říci, že ve třídě bylo v té chvíli skutečně hrobové ticho.

§53

Jirka o přestávce trefil Anetu křídou do oka. Učitelka po většinu hodiny řeší tento problém Anetou mimo třídu (vyplachuje jí oko a posílá ji k doktorovi). Když potřebuje ještě odběhnout mimo třídu, pouští kazetu s písní Salome od Karla Kryla. Žáci si měli na dnešek připravit odpověď na otázku, kde v bibli najdeme motiv useknuté hlavy. Nikdo neví.

Učitelka tedy zadává úkol poslechnout si tuto píseň s tím, že až se vrátí, proberou společně její text.

Ve chvíli, kdy za ní zapadají dveře, se ihned zvedá Mirek, jde dopředu a dělá opičky. Pak začne něco pokřikovat. Holky zezadu na něj křičí, ať toho nechá a další si stěžují, že nic neslyší. Text písně postupně zaniká v hluku třídy. Mirek u tabule předvádí parodii na výrazový tanec.

Učitelka náhle vchází do třídy. Třída se ztišuje a Mirek spěchá na místo. Učitelka mu nic neříká, ale na jejím obličejí je vidět, že je opravdu naštvaná.

Hudba hraje dál. Mirek v lavici pošťuchuje Adama a něco gestikuluje na okolo sedící žáky.

Učitelka velmi pomalu, studeným hlasem: „Seber se a vypadni.“

Mirek nereaguje.

U. prudčeji: „Seber se a vypadni!“

Mirek sedí dál. U. velice hlasitě: „Seber se a vypadni!“

Mirek se zvedá a odchází ze třídy.

Je zcela zřejmé, že v této chvíli jde skutečně „do tuhého“. Také proto, že narušování společného kontextu, který bývá naplněn vzájemným respektem, je v tomto kruhu velice citlivé téma. Všichni vnímají, že Mirek překročil hranice a je zřejmé, že s učitelkou už nebudou žádné žerty. V tomto ohledu to připomíná situaci s pravítky, ve které Mirek s Adamem zradili vzájemnou důvěru.

Zajímavé je podívat se na pokračování této sekvence. Na něm je vidět, jak učitelka se svým rozladěním zachází. Že byla opravdu rozčilená, o tom není pochyb. V další chvíli se její

rozladění na chvíli promění v jakousi rezignaci (to když Mirka nenajde za dveřmi), ačkoli jí jistě není jedno, co jí Mírek před chvílí provedl a kam se asi ztratil. Následuje přehození výhybky – z rozčilení v uklidnění a chladný odstup. Učitelka po Mirkově návratu do třídy předstírá lhostejnost a předešlou situaci už dál nerozebírá. Po zbytek hodiny dává ale dál Mirkovi zcela jasně najevo, že přestřelil, že pro tuto chvíli pro ni není partnerem v komunikaci a že s ním už nehodlá o ničem diskutovat.

§54

Učitelka posílá Tomáše s kazetákem do kabinetu. Po chvíli otevírá dveře, aby Mirka zavolala zpátky, ale Mírek nikde.

U. rezignovaně, jakoby lhostejně: „Tak výborně. Chlapeček, kterého jsem poslala za dveře, šel pravděpodobně za jiné dveře...“

Pokračuje ihned v promluvě o Janu Křtiteli.

§55

Vrací se Tomáš a s ním i Mírek.

U. nezvedá oči od učebnice, jako by bez zájmu: „No, já jsem si říkala, kde se touláš...“

M. : „Paní učitelko, von ale potřeboval...chtěl...potřeboval, abych mu pomoh...“

U. suše, chladně: „Na nic se tě neptám. Sedni si a nekomentuj to, jo?“

Jako by se v jejím zacházení s rozladěním stále skloňovala snaha nepřehnat to, znovu se uklidnit a zachovat se tak, jak to bude nejlepší. Navíc zde vidím další příklad toho, jak upřímně učitelka chrání společné bytí. Podobně jako v situaci s pravítky je tu znát napětí, které celou třídu prostupuje. Opět je ve hře vzájemná důvěra a mám dojem, že díky bezprostřednosti této učitelky tomu všichni kromě Mirka v té chvíli rozumí.

V každém případě zde výrazně vystupuje na povrch role opravdovosti, bezprostřednosti této učitelky. Na uvedených situacích je jasně vidět, že když je učitelka rozčilená, žák přesně ví, na čem v dané chvíli je a na co by si měl příště dát pozor, pokud to nechce zažít znovu.

ANALÝZA KRUHU 8. D – UČITELKA DĚJEPISU

PRVNÍ FÁZE	66
„Generál“	67
Já jsem tu šéf.....	68
Mučící praktiky	68
Trest	69
Ano, Pane!.....	70
Dejte si na mě pozor!	70
Opovaž se projevít neúctu.....	71
„Mít pod kontrolou“	72
Nehoupej se!	72
Co to děláš?!	73
Nech ho!	74
„Bídni červi!“	76
Ty blbečku!	77
To není vtipný	78
Zalez!	79
Panebože, já trpím!	80
Kdo je lepší	80
„Uražená“	81
Jako by to byl naschvál	83
Jako malá	83
Vozit se	85
Jsem tu pro smích.....	88
„Kde jsem doma“	89
Vtipkování.....	89
Láska k dějepisu.....	91
Podrážděnost	95
DRUHÁ FÁZE	95
„Zahojit rány“	96
Konflikt.....	96
... a usmíření	96
„Uklidnění“	99
„Upřímnost“	100
„Přiblížení“	101
Záleží mi	102
Drbárna	103
Omluva.....	104
Společný smích	105
„Kde jsem doma 2“	106
Láska k dějepisu.....	106
.....	107
TŘETÍ FÁZE	107
„Jo, ta byla dobrá“	107
Na začátku - na konci.....	107

Pubertáči	109
Trhlá kamarádka	110
Konec dobrý, všechno dobré (?)	111

Učitelka dějepisu je mladá začínající učitelka. Je jí dvacet čtyři let a právě dokončila vysokou školu. Předtím, než nastoupila do 8. D, učila pouze v rámci povinné půlroční praxe v loňském roce. Její druhou aprobací je učitelství českého jazyka.

Nosí vlasy obarvené na červeno, mluví hlubokým, silným a pronikavým hlasem. Perfektně ovládá mimikry otrávenosti či pohrdání – dělá je velmi podobně jako žáci 8. D. Většinou – i v komunikaci s kolegyněmi – má vážný výraz v obličeji a pokud je důvod, přechází rovnou do hurónského smíchu. V jejím rejstříku není nic jako přívětivý úsměv. Její silnou zbraní je ironie a sarkasmus.

Od prvního kontaktu byla ke mně přátelská – způsobem, který je jí vlastní. Působila přitom suverénně, nedávala znát žádné obavy z mé přítomnosti v hodinách. Vnímala mě jako kolegyni, protože jsme si byly věkově blízké. Okamžitě mi nabídla tykání.

V této části se zaměřím na vývoj vztahů uvnitř *kruhu 8. D – učitelka dějepisu* a především na to, čím byl tento vývoj specifický. V části týkající se třídní učitelky nebyl téměř žádný prostor pro hodnocení vývoje vztahu a vystupování na straně dětí, protože jejich vztah trval již několik let a byl proto pevný a kompetence byly jasně rozděleny. V této části bude analýza odlišná. Bude sledovat nejen chování a signály na straně učitelky, ale také jejich proměňování v čase (v průběhu prvního společného roku) a vliv, jaký na ně mělo chování dětí. To bylo v případě tohoto kruhu mnohem výraznější a proměnlivější a lze říci, že ve třídě se oproti předchozímu kruhu odehrávalo zajímavé drama.

Vývoj vztahů v *kruhu 8. D – učitelka dějepisu* dělím pro snazší orientaci do tří fází.

V analýze **první fáze** představím specifika v chování učitelky obecně – tedy ta, která jsou jí vlastní spolu s těmi, která používala v rámci začátku existence daného komunikačního kruhu. Zpočátku totiž nebylo možné jednotlivé způsoby jejího chování od sebe odlišit. V období první fáze se odehrávala valná většina mého pozorování. Analýza první fáze je tedy pro porozumění *kruhu 8. D – učitelka dějepisu* stěžejní.

Přibližně po třech měsících pozorování jsem zaznamenala určité změny v dění kruhu. Na tomto místě se orientačně láme analýza z první fáze do **druhé**. Ve druhé fázi dochází ke změnám v přístupu na straně učitelky i na straně dětí. V analýze této fáze uvidíme, jak se na obou stranách vytratily některé útočné prvky a vztah se ustálil. Na povrch proto mohly vystoupit vlastnosti učitelky, které byly doposud potlačeny.

Třetí fáze se nese ve znamení velkého sblížení učitelky a třídy, které se odehrálo v průběhu školy v přírodě.

Materiály druhé a třetí fáze jsou o poznání chudší, a proto je i jejich analýza velice strohá. V průběhu druhé fáze jsem totiž musela pozorování ukončit, a tak na další průběh usuzuji především z rozhovorů. Přesto druhou a třetí fázi do analýzy začleňuji, aby bylo zřejmé, že podmínky v kruhu se na rozdíl od jiných kruhů i nadále vyvíjely a v průběhu roku doznaly značných změn.

PRVNÍ FÁZE

Komunikace na obou stranách (učitelka – žáci) je zpočátku vedena snahou vymezit vlastní pozici uvnitř kruhu, definovat pravidla a určit kompetence – neboli konstruovat autoritu učitele. Pojem autorita jsem na začátku definovala jako výsledek nějakého uspořádání

či rozdělení kompetencí, hranic a vztahů vzhledem k učitelkám v jednotlivých kruzích. Stejně tedy přistupuji ke konstruující se autoritě učitelky v tomto kruhu. A jsem přesvědčena, že podobně k ní nevědomky přistupují také přímí účastníci dění ve třídě. Vždyť co jiného by mohli mít na mysli, pokud říkají: „...říkala právě o té autoritě a abysme ji zas tak neštvali a tak. Jako že si snaží vybejt tu autoritu, že je tady nová.. a že je taková jiná.“ (rozhovor s Davidem, s. 3)

V počátcích tohoto kruhu je tedy leitmotivem veškeré komunikace **boj o pozice**. Na straně učitelky se to projevuje jako snaha „být režisérem“ veškerého dění, mít věci pod kontrolou. Součástí této snahy jsou projevy pohrdání vůči dětem, naprosté otrávenosti jejich chováním a povýšenosti. Na straně dětí je to pak odpor – ten, který se projevuje ve většině počátků a pak také ten, který pramení z agresivního chování učitelky. Děti tedy učitelce situaci nijak neusnadňují.

Fakt, že je nutné rozdělit pozice a způsob, jakým toto rozdělování uchopuje učitelka a žáci, jsou pro konkrétní podobu komunikace v kruhu určující. Je pravděpodobné, že jiná učitelka by svým chováním vzbuzovala jiné emoce u žáků (to platí samozřejmě i směrem od žáků k učitelce) a dosáhla by tak zprvu jiné míry přijetí a v závěru jiné podoby pravidel a podobně – a stejně tak platí, že jiná učitelka by mohla dojít podobného závěru, avšak se zcela jiným průběhem.

Výrazné chování této učitelky tedy mělo velký vliv na dramatičnost, se kterou rozdělování kompetencí probíhalo a snad i na poměrně překvapivý závěr.

Vraťme se teď tedy na začátek a podívejme se podrobněji na charakteristiky v chování učitelky dějepisu v první fázi. Děním je do **pěti základních kategorií** – pěti druhů signálů z její strany.

První kategorie, nazvaná „**Generál**“, sdružuje sdělení naprosté nekompromisnosti, nezádrženosti, zastrašování a varování před uvolněním mravů na straně třídy. Další kategorie – „**Mít pod kontrolou**“ – zahrnuje situace, ve kterých se učitelka snaží hlídat veškeré konání dětí a cítí potřebu do něj zasahovat tak, aby je upravila podle svého. S jejím nadřazeným postojem souvisí také další poloha - dává dětem najevo naprosté pohrdání. Tuto kategorii nazývám „**Bídni červi!**“. Takové oslovení se totiž postoj učitelky nejvíce blíží. Kategorie nazvaná „**Uražená**“ zahrnuje situace, kdy chování učitelky dostává silný osobní rozměr, kdy učitelka sotí a dovádí své podráždění a znechucení třídou do extrému. V poslední kategorii s názvem „**Kde jsem doma**“ jsou začleněny situace, ve kterých je zjevné, že učitelka se cítí dobře a na povrch vystupuje to, co je jí blízké. V takových chvílích jako by se nejvíce přihlížovala autentickým projevům, jaké jsme mohli vidět u třídní učitelky.

„Generál“

Učitelka svým celkovým projevem připomíná generála, který přišel do třídy velet, nikoli diskutovat. Své požadavky přednáší s naprostou samozřejmostí – jako povely -, mluví hlasitě a s výraznou dikcí, s nikým nehodlá diskutovat a nesnáší, když tázaný neodpoví na otázku.

To je alespoň dojem, který se učitelka na začátku snaží vyvolat. Nakolik je tento dojem pevný a nenarušitelný, záleží pravděpodobně na odezvě žáků. Později uvidíme, že v případě tohoto kruhu žáci odpovídají více či méně skrytým odporem a učitelka se nejednou

dostane do situací, kdy z ní žáci už nemají strach a přitom ji ještě nechtějí přijmout jako blízkou osobu, se kterou je hezké být zadobře. Vraťme se však na počátek a podívejme se blíže na její generálství.

Já jsem tu šéf

Učitelka od chvíle příchodu do třídy téměř po celou dobu mluví silným, jistým hlasem s dikcí člověka, který se nepřišel domlouvat, ale rozkazovat. Její hlas dává najevo naprostou **nadřazenost** a varuje, že pokud se někdo nepodřídí pravidlům, draze zaplatí. Její postoj je znát nejen z její dikce a celkového chování, ale také ze **slovní zásoby**, kterou využívá. Mezi její oblíbená slova patří oslovení „vážení“ (s intonací, která říká, že není míněno jako uctivé, ale spíše jako pohrdlivé) nebo pečlivě slabikované „u-po-zor-ňu-ju“.

Učitelka veškerým svým vystupováním od počátku naznačuje, že je jasné, „kdo je tu šéf“. A že by to všichni ve vlastním zájmu měli potichu přijmout.

§1

U. *vchází, staví se před tabuli a čeká, až všichni vstanou.*

U. *rázně a trochu otráveně: „Vážení, i když mám paměť výbornou, tak na jména ne. Takže prosím jmenovky.“*

§28

Učitelka *vchází s otráveným výrazem v obličeji. Podobně působí i její chůze.*

Chvilí po ní vchází Vojta s Davidem a jdou ke svým lavicím.

U. *„Pojďte sem, pánové! Kde jste byli?“*

Kluci se nadechují k odpovědi.

U. *zakřičí směrem dozadu, k šumící třídě: „Tichóó!“*

U. *se otáčí zpět ke klukům, nečeká na jejich odpověď: „Pánové, dvacet kliků.“*

Třída na chvíli ztichne.

Jirka *nadšeně: „Á, to se bude kontrolovat!“*

§10

U. *se vrací na svoje místo a pokračuje.*

„K seminární práci. Použijete knížku v kombinaci s internetem. Upozorňuju: pokud to okopírujete, tak v ten moment, jak to poznám, práce za pět a končím, jo?“

Mučící praktiky

Podobným způsobem pouští učitelka hrůzu při výčtu „mučících praktik“. Hned v první hodině totiž žáky zavaluje celým seznamem toho, co je čeká, a daří se jí **vzbudit** v nich **obavu** o klidnou budoucnost. Dává najevo, že pokud si někdo myslel, že s ní bude „pohoda“, tak se škaredě zmýlil.

Učitelka v roli generála vlastně děsí žáky ne tím, že by jim něco strašného prováděla, ale už jen tím, že **o tom mluví**.

§7

U.: „Mezi námi, zkouším každou hodinu, tím styllem, že dávám čtyři otázky, jednu nevíš, stupeň dolů. To samý písemky. Nebudu je hlásit. Čtyři otázky, nevíš, stupeň dolů.“
Ve třídě nastává trochu vyděšené ticho, učitelka pokračuje.

Již jsem naznačila, že kromě jiného se učitelka snaží přesvědčit žáky, že s ní nemají o ničem diskutovat. Při výčtu mučících praktik mluví velice ostře a v její řeči nezůstává žádné hluché místo. Není zkrátka přípustné, že by někdo mohl cokoli z její promluvy zpochybnit. Podívejme se, jak učitelka trestá žáka, který se ozval ve chvíli, kdy výčet mučících praktik dosáhl vrcholu.

§7 a §8

„Další: na konci pololetí napíšete seminární práci.“

Mirek udiveně a trochu rozčileně: „Týjo, co to je?!“

U. na něj vrhá dlouhý vražedný pohled s ironickým úsměvem.

Mirek se stydlivě přikrčuje a hledí na učitelku opatrně, jakoby s obavami.

M. pípne: „Sem se jenom zeptal.“

Učitelce trochu cukají koutky, ale ještě chvíli udržuje svůj pohled a pak se odvrací a pokračuje dál.

Trest

Obraz neúprosného generála vyplňuje učitelka také tresty, které používá za prohřešky. Pokud žák něco zapomene nebo, ještě častěji, když přijde pozdě do hodiny, pak podle učitelky „má problém“ a dostane trest v podobě fyzické zátěže (dřepy, kliky). Ten musí ihned a před zraky všech vyplnit. Její tresty jsou tedy nejen drsné, ale také exemplární.

§30

Tomáš se hlásí. S úsměvem. „Já jsem se chtěl omluvit, že nemám učebnici.“

U. ukazuje palcem přes rameno: „Dvacet kliků.“

Tomáš: „Já se ještě podívám, jestli...“ Karel mu podává svou učebnici.

Tomáš radostně mává učebnicí ve vzduchu: „Já už jsem ji našel!“

Směje se a rozhlíží se po třídě.

Je vidět, že jeden důležitý efekt takové tresty mají: učitelka se prozatím zbavila zbytečných omluv ze strany dětí a pozdních příchodů.

§48

Vchází Aneta s Dádou. „Paní učitelko, nás zdržela paní učitelka Nováková.“

U.: „Vy nemáte hodinky?“

„Ne.“

„Tak, holky, máte problém. Každá dvacet.“

Třída hlučí, je slyšet udivený šum. „Týjo...“

U. silným hlasem: „Chce se k nim někdo přidat?!“

Holky dělají kliky. Vojta si přísazuje: „To se bude kontrolovat! Až k zemi...“

Ano, Pane!

Učitelka v prvních hodinách nechce připustit jakékoli narušení morálky. To bylo ostatně zřetelné i v předchozích podkategoriích. Proto také není možné, aby jí někdo neodpověděl na otázku, nebo odpověděl jen ledabyle. Obzvláště to platí v případě, že ona otázka neznámá žádost o informaci, ale má opět exemplární charakter – žádá veřejné přiznání chyby nebo spíše **veřejné přiznání vlastní podřízenosti**.

Učitelka má v tomto směru silný smysl pro drama. Hraje s dětmi takové malé divadlo: opakovaně od nich žádá, aby veřejně potvrdili její pohled na situaci: že ona je tu šéfem. Z vnějšího pohledu to nejvíce připomíná scénu z filmu, kdy generál od vojína na nástupu vyžaduje naprostou disciplínu. „Rozuměl jste, vojáku!“ „Ano.“ „Ano co?!“ „Ano, Pane!“

§54

Učitelka vykládá, *David a Vojta se baví*.

U. jedovatě: „Chcete k tomu něco doplnit?“

Kluci mlčí.

U. ještě ostřeji: „Chcete k tomu něco doplnit?!“

Kluci: „Ne.“

U. : „No tak.“

§37

Pochvíli opět ohrožuje Mirek Jirku kruzítkem.

U.: „Nic mu neuděláš!“

M. bezostyšně na ni hledí: „Udělám.“

U. : „Neuděláš.“

M. : „Hehehe...“

U. na něj chvíli zaraženě kouká: „Eště jednou zkus takhle reagovat. Už jsi byl dneska u pani učitelky třídni?“

M. : „Byl.“

U. : „Chceš tam znova?“

M. mlčí.

U. silněji: „Chceš tam znova?!“

M. : „Ne.“

U. otráveným tónem: „No tak.“

Dejte si na mě pozor!

Jako správný generál pouští učitelka na děti hrůzu. Dělá to různými způsoby (od silného hlasu až po mučící praktiky). Někde na půli cesty pak stojí varování, ke kterým učitelka sahá ve chvíli, kdy potřebuje třídu zklidnit nebo zcela „utnout“. Také ve chvílích, kdy se soustředí na něco jiného a třída začne hlučet, připomíná, že tu stále je její odhodlání k naprosté tvrdosti. Jako by tím žákům sdělovala: „Já jsem nikam neodešla. Jsem tady a dejte si r a mě pozor!“

§65

U. : „Tak, kolikátýho máme dneska?“

Mirek: „Dvacátýho sedmýho. Ten tu není. (Ve třídě je dvacet dva děti.) Tak dvacet sedm mínus devět.“

Monika vylekaně: „Ty vole!“

Učitelka: „Jo, dvacet sedm mínus devět, to je dobrej nápad. Takže Aneta.“

Ve třídě je hluk. Učitelka rve do třídy: „Jestli má někdo pocit, že by chtěl mluvit víc, než ona, tak mu to klidně umožnim!“

§27

Zvoní, hluk ve třídě rapidně vzrůstá, začínají vrzat židličky.

U. překřikuje hluk, třída se trochu ztišuje. U.: „Takže vážení, dnešní hodina probíhala přesně tak, jak jsem čekala.“

Pepa: „Takže dobře.“

U.: „Takže blbě.“

Mirek laškovně: „Ale paní učitelko, aspoň byla sranda.“

U. suše: „S tebou.“

M.: „Tak já se budu příště snažit víc.“

U. na celou třídu: „Takže doufám, že je vám jasný, že od příštího týdne to takhle probíhat nebude. O to se postarám.“

Odchází.

Opovaž se projevit neúctu

S postavením učitelky ve třídě, tak jak jej žákům prezentuje, souvisí také požadavek **ucty**. Stejně jako nižší šarže musí generála zdravit předepsaným způsobem, musí se žáci analogicky chovat uctivě k učiteli. Ne, že by učitelka žádala po žácích jakousi servilnost, ale velice ji rozčiluje, zvláště, je-li podrážděná, jakýkoli projev neúcty (příliš ledabylý pozdrav, usínání s hlavou na lavici během výkladu). Podobně je tomu s provokacemi žáků. Některé z nich utíná s takovou silou, že se zdá, jako by si žák dovolil až příliš mnoho.

Pokud jde o reakce na provokace žáků, musím ale dodat, že takto tomu není zdaleka vždy. V chování učitelky existují také jiné polohy a jednou z nich je snaha projevit svůj ostrovtip nebo žáka odradit svým pohrdáním.

Celkově ale v počátečních hodinách sází spíše na pevnost generála.

§46

Vchází učitelka s tvrdým, našťvaným výrazem. Mirek běží k ní a něco jí šušká. Učitelka ho odmítá a posílá ho sednout. Mirek našťvaně praští mikinou o zem a zprudka si sedá. Ve třídě je hluk.

U. křičí: „Vstaň, já taky stojim!“ Ještě hlasitěji: „Ticho tam vzadu!“

Mirek se neochotně hrabe nahoru za svého pololehu.

U.: „Uvědom si, Mirku, že je tu kolektivní vina. Takže když ty mě vytočíš, tak voni budou psát ^{ti} ůli tobě písemku. Tak bych si to rozmyslela bejt sebou.“

„Mít pod kontrolou“

Součástí záměru získat ve třídě co nejsilnější postavení, je také snaha mít pod kontrolou vše, co se ve třídě děje. Slovo kontrola v tomto případě nechápu jen jako nezúčastněné pozorování, ale přímo jako touhu mít vliv – stát se režisérem všeho, co se ve třídě děje, ke všemu se vyjádřit, do všeho zasahovat. Nemám za cíl hodnotit, zda je taková strategie rozumná či nikoli, chci spíše akcentovat, že touha být režisérem je u této učitelky mnohem silnější než například u třídní učitelky a že v začátcích tohoto kruhu prostupuje veškeré její chování.

Snaha stát se režisérem dění se projevuje jak v komentářích k chování žáků, tak v kontrole plnění povinností, ale i v zasahování do konfliktů ve třídě.

Nehoupej se!

Prvním stupněm kontroly jsou napomenutí a komentáře k chování dětí. Tuto skupinu nazývám „Nehoupej se!“, protože takový výrok ideálně reprezentuje druh chování, které učitelka napadá. Je to zpravidla chování, které nijak přímo nenarušuje hodinu, ani nikoho neomezuje, ale učitelka je z různých důvodů interpretuje jako nepatřičné a jako takové ho potírá. Kromě houpání to jsou třeba podepřené hlavy dívek při psaní nebo pravítka, které okusuje Jirka. Ačkoli ne ve všech případech se ozývá přímý příkaz učitelky (Přestaň se houpat!), je zřejmé, že i jakoby nezúčastněné poznámky učitelky míří k dětem jako kritika jejich chování, náznak toho, že jejich chování není přijímáno jako ideální. Takové nenápadné komentáře zde vyzdvihují proto, že signalizují touhu učitelky ke všemu se vyjádřit a mít tak na vše svůj „režiséřský“ vliv.

§58

U. : „Ale jen díky tomu, že získali tu šlechtu... (na Tomáše:) Co jsem říkala o tom houpání!?“

Tomáš se široce usměje, přestane se houpat a čeká, až se učitelka znovu podívá do papíru.
Pak se začne houpat dopředu.

§81

U. dál vykládá. Jirka se hlásí.

U. : „Co?“

Jirka: „Můžu zavřít okno?“

U. : „Ne.“

Jirka: „Ale mně je zima.“

U. : „Přestaň se houpat.“

Zákaz houpání je pro učitelku mocný argument. Jako by měla nárok použít ho kdykoli, za libovolných okolností. Ostatně zdá se, že je to všeobecně ve škole považováno za vymahatelné právo učitelky. V uvedené situaci používá zákaz houpání i jako způsob, jak se zbavit Jirky.

§85

Učitelka diktuje: „...v jižní a střední Americe ... a provincie v Itálii. A provincie... (dívá se na

Denisu s Lenkou, které mají při psaní opřené hlavy každá o jednu ruku) Aby vám ty ruce neupadly. A provincie... “

U. diktuje: „Sedmnáctset třináct podepsán Utrechtský mír. (výhrůžně, nepříjemně na Tomáše a Pepu) Přestaňte se houpat!“

§66

Učitelka na Mirka: „Co to máš v puse?“

Mirek nevinně: „Bonbón... já mám... krk, paní učitelko.“

U. s ironickým úsměvem: „Já mám taky krk, i když tě to asi překvapí.“

§93

Učitelka vykládá. Jirka okusuje pravítko.

U. s povytaženým obočím: „Dobrý pravítko.“

Jirka s lahodným pomlaskáváním: „Jo, výborný.“

U. suše: „No, hlavně že ti chutná.“

Tato situace svým jiným aspektem naznačuje také další dvě důležité charakteristiky učitelky, o kterých bude řeč později. Jde o **ironický nádech jejích komentářů**, který v sobě skrývá druhý význam (zde jde o sdělení, že učitelka nemá k jeho okusování pravítka kladný postoj) a pak jakési **pohrdání**, které dává najevo vždy, kdy s ní žák rozehraje nějakou vtipnou hru. Jako by v takovou chvíli do svého sdělení skrytě zakomponovala cosi jako sdělení „Ty blběčku!“. Jak jsem již řekla, s takovými situacemi se setkáme v dalších kategoriích.

Zde se je ale možné vidět také to, jak učitelka svou ironickou otázkou, která byla snahou o režírování situace, roztáčí kruh reakcí. Na její ironii žák často zareaguje odpovědí na první význam sdělení (tedy ten vnější), aby se neshodil a učitelka později z obdobných důvodů celou sekvenci uzavírá nějakou pohrdlivou poznámkou. Je to schéma, které se bude v tomto kruhu častěji opakovat.

Co to děláš?!

Řekce typu „Co to děláš?!“ se od předchozích odlišují tím, že v sobě skrývají mnohem větší **rozhořčení** a překvapení nad tím, že si žák něco takového **dovoluje**. Nemusí to být vždy zcela zjevné, ale energie, jakou učitelka do řešení takové situace vkládá, vypovídá o tom, že jejím cílem není jen dát najevo nesouhlas, ale také dotáhnout své snažení do samého konce. Její snaha být režisérem je tak mnohem více patrná.

§92

Učitelka vykládá a prochází třídou. Zastavuje se u Jirkovy lavice, bere z ní učebnici a ukazuje všem mapku, o které právě mluví. Jirka leží na lavici, hlavu opřenou o ruce.

U. : „Cílem bylo... PŘEKONAT ZAOSTALOST (přistupuje k Jirkovi) ...RUSKA.“ (Spolu s důrazem na slovo „Ruska“ praští Jirku učebnicí po hlavě.)

Odkládá učebnici zpátky na lavici vedle Jirky a pokračuje dál.

Jirka na okamžik zvedá hlavu, ale pak ji pomalu se znuřeným výrazem pokládá zpátky.

Jirkova ospalost při výkladu je signálem jeho naprostého nezájmu o dění v hodině. Učitelku to dráždí – jinak by tomu ostatně nevěnovala žádnou pozornost. Jeho reakce na ránu do hlavy není jen signálem o nezájmu jako takovém, ale také signálem směrem k učitelce. To, že Jirka nereagoval prudčeji, nebo se nenechal probudit z ospalosti, ho myslím muselo stát

nějakou energii – chtěl dát najevo, že se učitelka může postavit na hlavu, ale on si tu svou zrnát nenechá.

§88

Učitelka se dívá na holky vzadu. Jana sedí u Lucky, kde jindy sedává Markéta. „Vy jste nějaký přesazený!“

Holky: „Ne.“

U. na Janu: „Jak to, že sedíš tady? Tam má sedět Markéta.“

Jana jemně: „Ale ona je nemocná, tak jsem si sem přesešla.“

U. s výrazně tázavou intonací: „A ptal se mě někdo? Zeptali jste se?“

Jana: „Ne.“

U. „Tak se pojď okamžitě vrátit na místo. A vezmi to tady přes tabuli. A počítej, že do tý žakovský přibude poznámka za tvoje drzé chování.“

Zde je snaha o vliv na situaci na straně učitelky zcela zjevná. Dokonce můžeme pozorovat, že ji fakt, že se dívky nepřišly dovolit, velice rozčiluje. Vidíme tedy, že učitelku jejich „svévole“ podráždila, že nezapomíná nasadit trest a s velkou snahou o převahu vše dovádí do konce.

V kategorii nazvané „Uražená“ se blíže setkáme se situacemi, které některými svými aspekty zapadají do této skupiny – tedy situace, ve kterých učitelka reaguje na svévoli na straně dětí a chce dát najevo, že režisérem je ona. Mnohem výrazněji tam však vystupuje osobní charakter jejích poznámek a zřetelné rozhořčení nad tím, že ji děti nevnímají jako nejvyšší autoritu.

Nech ho!

Za projevy snahy být režisérem považují i situace, ve kterých učitelka **zasahuje do konfliktů** mezi dětmi. Zde začíná být poprvé patrná tendence stavět se na obranu někoho proti jinému. Nejde už tedy o boj „proti všem“, ale o hájení utlačovaného.

Myšlím, že projev náklonnosti učitelky k utlačovanému žákovi staví učitelku do pozitivního světla. Mezi žáky jde v konfliktech sice většinou o něco, co se navenek tváří „jen jako legrace“, avšak zásah učitelky na obranu jednoho proti druhému naznačuje v každém případě její lidskou stránku. Pokud vím, děti takové projevy učitelky neregistrují jako významné a jistě se je nepokouší takto podrobně analyzovat. Pro nás je však toto chování signálem o tom, že učitelka není ve vztahu ke třídě zcela neutrální. V analýze druhé fáze vztahu uvidíme, že její náklonnost k utlačovanému je upřímná a nutí učitelku zcela odložit masku nestrannosti a nezájmu o vztahovou stránku kruhu.

§36

Mirek na Jirku: „Já tě...!“ Naznačuje, že ho bodne kružítkem.

U. „Nech ho!“

Mirek: „Já mu zatím nic nedělám.“

U. : „Já ti dám takový zatím, že uvidíš.“

Třída se směje.

§37

Pochvilí opět ohrožuje Mirek Jirku kružítkem.

U. : „Nic n u neuděláš!“

M. bezostyšně na ni hledí: „Udělám.“

U. : „Neuděláš.“

M. : „Hehehe...“

U. na něj chvíli zaraženě kouká: „Eště jednou zkus takhle reagovat. Už jsi byl dneska u paní učitelky třídní?“

M. : „Byl.“

U. : „Chceš tam znova?“

M. mlčí.

U. silněji: „Chceš tam znova?!“

M. : „Ne.“

U. otráveným tónem: „No tak.“

§42

Vojta odnáší svůj sešit učitelce ke stolu. Zpátky nese sešit pro Markétu. Když jde kolem Markéty, hází její sešit před ni na lavici.

U. : „Pod sem!“ Vojta se překvapeně otáčí na učitelku.

U. : „Ty podáváš sešit jinak učitelce a jinak spolužačce?“

Vojta: „Nó...“

U. : „To znamená, že si paní učitelky vážíš víc než spolužačky?“

Vojta horlivě přikyvuje, usmívá se. Třída se směje.

U. jen ukazuje na zem před tabulí. „Deset.“

Vojta dělá deset kliků, ve třídě to má velký úspěch. Všichni nahlas počítají.

Učitelka teď Vojtu obratně napálila. Markéta je mezi chlapci velice oblíbená, sedí vzadu mezi nimi a většinou jimi obratně manipuluje. Vojta tedy patrně není k Markétě hrubý proto, že by si jí nevážil. Právě naopak.

Trest má v každém případě úspěch u třídy. Mám dojem, že nadšení chlapců není neobvyklé, ti jsou vždycky pro, pokud jde o narušení stereotypu třídy. Tentokrát se ale k povyku kolem trestu pro Vojtu přidávají i dívky – v poslední době se třída trochu dělí na dva nepřátelené tábory chlapců a dívek. Těm je snad sympatické, že učitelka se tímto trestem de facto postavila na jejich stranu.

§43

Vojta má nohy opřené kolena o lavici, houpe se na židli.

U. : „Nechceš si ty nohy dát třeba na stůl?“

Vojta: „Nóó...“ Jako by o tom vážně přemýšlel. Pak dává nohy na záda Pavlovi, který sedí vedle něj.

U. : „Pod sem. Omluv se mi!“

Vojta jde k Pavlovi a Poplácá ho po zádech. „Promiň, Pavle.“ Mluví u toho jako karikatura „jěrovýho chlapa“.

U. mu zadává třicet kliků a padesát dřepů.

Tentokrát nemá trest u třídy zdaleka takový úspěch.

Stojí za povšimnutí, že Vojta je hrdý, podobně jako ostatní. Projevuje se tu u něj, stejně jako jindy u Mirka, neschopnost „stáhnout ocas a tiše se odplížit“. Kdyby dal nohy dolů z lavice a mlčel, znamenalo by to, že veřejně přiznává svou chybu. Proto Vojta situaci stupňuje.

Učitelka opět zasahuje. Nechce nic ve třídě nechat náhodě. Teď ale nemá u třídy takový úspěch. Myslím, že jde hlavně o to, že předchozí situaci bylo možno interpretovat jako

zastávání se jednoho tábora proti druhému. Tady jde „jen“ o Pavla. Pavla nikdo ve třídě nebere moc vážně. Sedí vzadu s dalším outsiderem, Radkem, s nikým jiným moc nekomunikuje. Nosí velké brýle a má nepřírozeně vysoký hlas, který jiní občas parodují. Zkrátka nejde o nikoho, kdo by měl ve třídě příliš silnou pozici. Snad i proto Vojtova „chlapská“ omluva působí jako parodie.

V každém případě ve všech uvedených chvílích dala učitelka najevo, že je ochotna přiklonit se na něčí stranu, bez ohledu na to, o koho jde. To je v rámci jejího působení v kruhu zcela nová poloha.

„Bídni červi!“

Název „Bídni červi!“ volím pro tuto kategorii proto, že učitelka zde nejčastěji dává dětem najevo, že pokud je někdo ve třídě nad věcí, pak je to ona. Pokud je někdo suverénní, pak je to ona. A pokud je někdo vtípný, pak je to jediné ona.

Bídni červi; tak nejspíše, řečeno jejím jazykem, mají žáci vypadat a měli by se odpovídajícím způsobem také chovat.

Zdá se, že učitelku velice dráždí, pokud se děti snaží nějak prosadit a usazuje je s velkou arogancí. Podobný signál vysílá také při vstupu do třídy, kdy mívá otrávený obličej a vypadá, jako by žáky považovala za někoho, kdo jí nestojí ani za pohled. Nutno říci, že v tom všem je velká nadsázka – jak v jejím chování, tak v charakteristice, kterou zde podávám. Její chování má samozřejmě také mnoho jiných, méně výrazných poloh a ani ty, které zde zmiňuji, nejsou z její strany vždy míněny zcela vážně; v první fázi existence kruhu se však většina komunikace odehrává právě na bázi pohrdání.

Celkově tedy v kategorii „Bídni červi!“ vnímám tyto signály: z vystupování učitelky se zdá, že ji obtěžuje a budí v ní znechucení dívat se na žáky, že jimi pohrdá, že jejich vtípy nejsou vtípné, a že si přeje, aby „někam zalezli“ a nechodili jí na oči se svým „primitivním“ vystupováním.

Pro snazší orientaci v citacích z pozorování dělím projevy učitelky do několika podkategorií. V zásadě se však v jejím projevu vždy prolínají všechny zmíněné polohy, jen je v každé chvíli akcentována jiná z nich. Všechny podkategorie v sobě však zahrnují projevy **povýšenosti, pohrdání a odmítnutí.**

Je zde na místě zmínit učitelčino nadání pro **ironii**. Ironická sdělení jsou její silnou stránkou a učitelka jimi nešetří.

Internetová encyklopedie Wikipedia o ironii říká, že: „Ironie je převážně moristickou formou, která spočívá ve vyslovení opaku toho, co chceme vyjádřit, při zachování dojmu, že to, co říkáme, je v nesouhlasu s tím, co chceme vyjádřit. V literatuře je ironie způsob výsměchu. Mimoto je užívána za účelem kritiky, pro kterýžto účel mluvčí často používá termíny zdánlivě kladné v úmyslu devalorizovat předmět hovoru.“

Pro analýzu způsobu, jakým učitelka ironie ve vztahu k žákům využívá, je obohacující akceptovat Watzlawickův model *digitální a analogové* komunikace, který zahrnuje mezi teoretické modely, jimiž jsem se inspirovala.

Vezmeme si za příklad oslovení „vážení“, které učitelka směrem k žákům používá hned v první hodině. Nejen, že z tónu jejího hlasu je zřejmá povýšenost, která jasně vylučuje,

že by si učitelka žáků vážila, ale zcela zásadní je tu také volba slova vážení. V případě, že bychom v analýze vycházeli z dělení komunikace na *verbální a neverbální*, bylo by slovo „vážení“ prostředkem verbální komunikace. Pak by se však zcela ztrácel pohled na komunikaci jako na něco, co v sobě skrývá zřejmá, snadno dekodovatelná sdělení a mimo to také sdělení skrytá, jakoby pod povrchem jsoucí. V ironii, kterou v oslovení zřetelně rozpoznáváme, totiž právě volba slova „vážení“ hraje důležitou roli. Mluvčí zde doslova používá „termíny zdánlivě kladné v úmyslu devalorizovat předmět hovoru“ – tedy slovo „vážení“ pro někoho, koho si vůbec neváží.

Pro sdělení skryté, sdělení, které dává najevo povahu vztahu mluvčího k ostatním osobám, je tedy volba slov – jinak součást verbální komunikace – stejně důležitá jako komunikace neverbální. Vše, co do onoho skrytého sdělení zahrnuje, by však Watzlawick podle všeho zahrnul pod pojem „analogová komunikace“. „Digitální“ stránka sdělení tak zůstává zcela stranou a na povrch vystupuje to, co chce učitelka dětem sdělit ve skutečnosti – tedy že ona není ve třídě tím, kdo by si měl ostatních vážit, že je tomu přesně naopak a že od dětí očekává, že se podle toho budou chovat.

Pokud jde o ironii a náznaky pohrdání, které u učitelky dějepisu pozorujeme, musím podotknout, že jde o rejstříky, které jsou učitelce vlastní a (sice v mnohem jemnější formě, ale přece zřetelně) se objevují v jejím výrazu také mimo komunikaci ve třídě (například v rozhovorech s kolegy). O ironických poznámkách jako projevu autenticity této učitelky bude podrobněji řeč v kapitole „Kde jsem doma“.

Přesto je důležité říci, že v míře, v jaké se ironie a nepřátelství v tomto kruhu objevují, jde pravděpodobně o jakousi **pózu**, kterou chce učitelka žáky zastrašit a vybudovat si jejich respekt. V následujících fázích kruhu se totiž síla její uštěpačnosti a povýšenosti téměř vytratí a zůstane jen její smysl pro lehce jízlivé laškování.

Ty blbečku!

V této podkategorii jsou zařazeny situace, ve kterých učitelka reaguje na projev dítěte, který je pravděpodobně většinou motivován snahou zviditelnit se či vzbudit zájem, **naprostým odmítnutím**. V tomto případě v sobě odmítnutí další komunikace nese jasné sdělení. V překladu bychom ho mohli nazvat „ty blbečku“. Učitelka sice takto silná sova nikdy nepoužívá, její výraz a způsob, jakým reaguje, bychom však takovými slovy mohli bez obav nahradit a obsah sdělení by se nijak výrazně nezměnil.

Učitelka takovým pohrdáním pravděpodobně také zajišťuje, že bude mít od daného žáka na chvíli pokoj. Lze totiž předpokládat, že pokud někdo na svůj projev dostane jako odpověď takové sdělení, pak si příště důkladně rozmyslí, jestli se znovu o něco takového pokusí.

§11 a 12

U. končí svůj výklad k seminární práci: „Takže je vám to jasné?“

Ticho.

U. důrazněji: „Je vám to jasné?“

Třída znuděně, s odporem: „Jó...“

Jirka: „A to bude dobrovolný cvičení?“

U. hlubokým, ironickým hlasem: „No to teda nebude dobrovolný cvičení.“

§14

Jirka se chlubí: „Já jsem měl vloni jedničku!“

U. se širokým úsměvem: „Neříkej.“

§26

U. : „Co vám říká jméno Palacký?“

Lada: „To je ulice!“

Jirka: „To byl nějaký pán...“

Pepa: „Génius proti komančům.“

U vrhá na Pepu dlouhý pohled s výrazně pozvednutým obočím: „Hm. tak génius proti komančům...“

Třída se směje.

Pepa i Jirka se pravděpodobně pokoušejí o vtip. V prvních dvou případech učitelka musí reagovat, protože Jirka míří přímo na ni, ve třetí situaci by vše mohla nechat bez povšimnutí. V každém případě učitelka využívá svého „tahu“ k tomu, aby dala najevo svou převahu a svého protivníka dostatečně zesměšnila. Říkám protivníka právě proto, že reakcí učitelky můžeme zřetelně číst snahu o souboj - o to, kdo je v té chvíli nad věcí, a kdo skončí jako naprostý hlupák. Asi chce opět provinilce zesměšnit před celou třídou, aby příště už nevtipkoval. A nebo aby alespoň on nebyl ve třídě ten největší „frajer“. Tím chce být, zdá se, učitelka sama.

Svou převahu a ponížení druhého učitelka výrazně posiluje výraznou mimikou a tónem hlasu (široký úsměv či naopak dramaticky spuštěné koutky, hluboký hlas nebo naopak vysoký tón, naznačující velký zájem – který je ve skutečnosti ironickým sdělením naprostého nezájmu).

To není vtipný

Tato podkategorie má s tou předchozí mnoho společného: odmítnutí vtipu a projevy pohrdání. Avšak odlišuje se od ní tím, že učitelka zde reaguje na **vtipy žáků** – které jsou z jejich strany **chápany a třídou odměňovány jako vtipy** v pravém sova smyslu – především tím, že dá nějakým způsobem najevo, že je **nepovažuje za vtipné**, případně přidá náznak toho, že vtipná je právě ona.

Pokud v takových situacích žák řekne něco vtipného a třída se směje, učitelka se nesměje vůbec. Jinými slovy žák je třídou odměněn za vtip, ale učitelka mu žádnou takovou „odměnu“ neposkytuje. Pokud jde o první fázi existence kruhu, chová se učitelka v reakci na žákův vtip téměř vždy stejně: i když se celá třída směje, ona se tváří, jako by se nic zvláštního nedělo. V některých případech pak svůj „ne-smích“ obohacuje tím, že dá přímo najevo (pocílením či dokonce ironickou poznámkou), že žákův projev ani v nejmenším za vtipný nepovažuje. Pracovně takový projev nazývám „ne-dání vtipu“. Tím, že zcela devaluje žákův projev, odebírá učitelka žákovi možnost být pro danou chvíli považován za vtipného.

Důležitým aspektem je také to, že učitelka svým „ne-smíchem“ vysílá jasný signál nejen **k žákovi, ale k celé třídě**. Tím, že učitelka v téže chvíli, kdy se celá třída směje, odmítne „dát žákovi vtip“, naznačuje také pohrdání všemi, kteří se smějí. Nutno říci, že takto se někdy zachová každá učitelka. Důležitost tímto sdělením dodává fakt, že učitelka se v této první fázi zachová odmítavě takřka při *každé* takové situaci.

§53

U. : „Jak se jmenuje ta doba? V té době tam vládla jedna královna a podle ní se to jmenuje.“

Ondra: „Kamenná!“

Třída se směje. učitelka nikoli.

U. suše: „Alžběta, takže alžbětinská.“

§59

U. : „Nastupuje Karel I. ...“

Pepa: „Karel Veliký?“

Adam: „Ne, Karel Gott.“

Jirka vykřikuje: „Týjo, Karel Gott!“

Třída se směje. učitelka ne.

Adam dělá vtíp. Jirka si pravděpodobně myslí, že stojí za zasmání, a proto ho hlasitě opakuje, aby ho slyšeli opravdu všichni. Dostává se mu odměny. Učitelka opět nereaguje. Musela to slyšet, a přesto se tváří naprosto netečně.

§29

Kluci dokončují kliky a udýchání vstávají za země.

David: „Příště se radši pochčiju.“ Výbuch smíchu ve třídě.

U. široce, křečovitě se usmívá. Pak spouští koutky a suše odvětí: „Ale ne v mé hodině, jo?“

§52

U. : „Takže už nemáme nějaké cechy, ale ...“

Mírek: „Čechy.“

U. hází na Mirka dlouhý, suchý pohled.

§87

Jirka vykřikuje.

U. : „Jirko, jestli chceš něco vědět, tak zvedni tu svou hnátičku.“

Jirka zvedá nohu. Třída se směje, hladina hluku se zvedá.

Učitelka velice hlasitě. sebejistě: „Já vám hned dám všem příležitost.“

V případě poslední z uvedených situací učitelka svůj postoj podtrhuje varováním. Jako by tím říkala „Jestli chce být někdo vtípný, může se sám předvést. A vsichni víme, jak asi dopadne.“

Zalez!

Podkategorie „Zalez!“ se odlišuje od jiných tím, že v situacích, které zahrnuje, je akcentováno přání učitelky **mít od žáka pokoj**. V jejích reakcích na projevy žáků je i nadále znát pohrdání, avšak silněji tu vystupuje aspekt **odmítnutí komunikace**. Učitelka chce pravidla pokračovat dál ve výkladu a projevy žáků ji zdržují a obtěžují. Svým výrazem to dává patřičně najevo. K výrazu, který překládám „Zalez!“ bych ještě přidala „Nezajímáš mě“; to ještě zesiluje platnost sdělení a zvyšuje pravděpodobnost, že učitelka bude mít napříště pokoj.

§68

U. : „Kam patřilo naše území?“

Mirek: „Do Rakouska – Uherska.“

U. : „Jo.“

Mirek: „No vidíte, vy kdybyste mě neměli...“

U. s pohrdáním: „No jasně, my jsme hrozně šťastný.“ Jedním dechem pokračuje dál.

„Takže...“

§83

U. : „Tak, napište si Francie za vlády Ludvíka čtrnáctého.“

Jirka: „Paní učitelko, mně je zima.“

U. důrazně: „Máš napsáno Francie za vlády Ludvíka čtrnáctého?“

Učitelka píše na tabuli. Padá jí křída, ona se pro ni shýbá.

Jirka potichu, šplhounským hlasem: „Spadla vám křída.“

Učitelka otráveně: „Neříkej.“

Panebože, já trpím!

Tato podkategorie dokresluje postoj učitelky a doplňuje obrázek jejího přístupu k žákům jako k „bídým červům“. Jsou to jen lehké náznaky a čtenář je může jen obtížně vytušit ze čteného textu. Jsem však přesvědčena, že v mimice, tónu hlasu a pečlivosti, s jakou jsou slova vyslovována a především v ironii (která je znát i z užití slov), je zřejmě učitelčino pohoršení nad neschopností žáků a také jistá sebelítost (Proč já musím takhle trpět?). Celý její projev působí tak, jakoby učitelka dramaticky vzhlížela k nebi a říkala „Panebože, já trpím!“ nebo „Co jsem komu udělala? Mám tohle zapotřebí?“. Takový postoj můžeme vytušit i ze samotné ironie, s jakou učitelka pokládá otázky – naznačuje totiž, že žáci něčeho nejsou schopni, a tak je „prosí“, aby to alespoň zkusili.

§15

U. : „Tak, teď potřebuju vědět, co si pamatujete z loňska.“

Rozdává papíry, ve třídě náhle nastává ruch.

U. obrací oči v sloup: „Tak prosimvás. iste schopný ztichnout?“

Třída: „Ně!“ „Ne, to teda nejsme.“

§6

Ve třídě je klid, učitelka něco hledá v učebnici. Šimon s Radkem se baví.

U. otráveně, trochu nasupeně: „Prosímte. můžeš zkusit bejt chvilku zticha?“

Kdo je lepší

Tato podkategorie se částečně kryje s následující kategorií, do které už výrazně vstupuje osobní rozměr sporů s žáky. Přesto bych chtěla ještě zde zmínit situace, ve kterých učitelka demonstrativně předvádí, že ona **má navrch**. Nevnímám zde osobní rozměr jejich akcí tolik, jako v situacích z následující kategorie. Spíše zde vystupuje snaha veřejně ukázat, že to, co žáci pokládají za bystré a vtipné, ve skutečnosti bystré není a že učitelka na to snadno vyzraje.

V situaci, kterou z pozorování vybírám, je také výrazně znát smysl učitelky pro **drama**. Dostáváme se zde k aspektu situací, o kterém byla řeč v kapitole Teoretická východiska. Některé postupy této učitelky nepostrádají velkou mírou **napětí** a je v nich také zřetelný aspekt veřejného **znovupřehrávání**. V tomto případě jde o demonstraci malosti žáka a bystrosti učitelky. Jinými slovy učitelka dává celé třídě zřetelně najevo, kdo je lepší.

§39

Učitelka prochází třídou a kontroluje žáky. Zastaví se u Vojtovy lavice a čte věty, které napsal.

U. : „Neříkej, tv chodíš do školy každý den? To je informace... A to takhle i o víkendu?“

Vojta přistupuje na hru, mluví vážným hlasem: „Jo, někdy jo. Já mám školu rád.“

U. pokračuje ve čtení: „Tak ty nemáš rád dějepis...“

Monika pro sebe: „Já taky nemám ráda dějepis.“

Simon: „Já nesnáším dějepis.“

U. s úsměvem: „Se změní.“

Ještě palčivěji působí snaha učitelky být lepší v následující situaci. Učitelka rozehrává s Tomášem malou hříčku, která zpočátku vypadá docela přátelsky. Kdyby nebylo poslední věty učitelky, mohli bychom celou situaci interpretovat jako rozvernou hru dvou herců určenou pro publikum třídy, ve které si oba herci vycházejí vstříc a nahrávají si na vtíp. Poslední věta učitelky však jasně vyjadřuje její postoj k celému dialogu.

Kromě toho, že učitelka dává jasně najevo, že ona **je vždycky lepší**, je zřejmé, že si celý předcházející rozhovor vykládá jako **souboj**. To ona dává v té chvíli celé situaci vyznění boje. Právě z takových vyjádření usuzuji na to, co jsem řekla v úvodu – tedy že první fáze tohoto kruhu se nese ve znamení boje o pozice.

§33

Holky se baví.

U. : „Něco, co bych měla vědět, holky?“

Tomáš: „Něco, co byste neměla vědět.“

II. na něj dlouze hledí.

Tomáš nevinně: „Já jen přemejšlim, co mám napsat.“

II. ironicky: „Ježiši, neubližuj si!“

Tomáš: „Tak dobře, já už nebudu přemejšlet.“

U. : „A kdybys měl náhodou potřebu dokázat, že seš lepší, do toho!“

„Uražená“

V této kategorii jsou zařazeny situace, ve kterých chování učitelky vůči konkrétním žákům nabírá výrazný **osobní tón**. Jde o situace, ve kterých učitelka výrazně reaguje na chování žáků, které jako by považovala **urážku** vlastní osoby. Zde už nejde o žádnou nadsázku. Učitelka je v takových chvílích silně osobně angažovaná; její chování působí navenek tak, jako by šlo o její čest.

Je důležité zdůraznit, že zde se objevuje moment analogický k analýze kruhu 8. D – *třídní učitelka*. Součástí podkategorie „Neublížím“ (kategorie „Pomáhám“) je na straně třídní učitelky nevyužití možnosti se po někom vozit. Zde vidíme situace, ve kterých učitelka takové možnosti využívá, v případě Mirka ji dokonce sama iniciuje. Především, že postupem času, s tím, jak učitelka získala v kruhu větší jistotu, tento osobní tón značně zeslábl. Avšak zůstaneme-li v první fázi tohoto kruhu, zjistíme, že se v takových situacích opakuje důležitý fenomén: **učitelka si chování žáků bere osobně**. Jinými slovy vztahuje chování žáků ke své osobě a jako s osobním sporem s ním také nakládá.

Pokud porovnáváme chování učitelky dějepisu s třídní učitelkou, nutno říci, že žáci jí zde situaci mnohdy nijak neulehčují – třídní učitelka si na rozdíl od učitelky dějepisu může dovolit chovat se mnohem ohleduplněji a velkoryseji; nikdo jí totiž nehází klacky pod nohy. Jinak je tomu v kruhu *dějepis*. Žáci jsou k učitelce jako k novému objektu nemilosrdní a její snahu získat silnou pozici jí (ač ne vždy záměrně) bojkotují. A jelikož kruh funguje jako systém, jde tento efekt podobně také opačným směrem: žáci podráždění chováním učitelky mají k ní jako k osobě negativní postoj, takže učitelka se nakonec ve svém úsudku nemylí.

Vraťme se ale k fenoménu „brání si věci osobně“. Je to věc, o které třídní učitelka opakovaně mluví v rozhovorech, má-li se vymezit vůči jiným učitelkám. Na otázku, jak podle ní funguje učitelka dějepisu v hodinách, odpověděla překvapivě otevřeným a přesným popisem situace, ve které se učitelka dějepisu nachází:

„(...) Za druhý to, a to je zase rozdíl mezi mnou a jí, právě to, že bere ty věci osobně. Ale to je hodně tím věkem. Já právě, protože mám doma dva pubertáky a zvlášť ten jeden, ji má jak z praku, tak to neberu nějak... Kdežto ona právě třeba ty Mirkovy provokace, který jsou o tom, že on chce komunikovat – jako blbě, samozřejmě a naprosto nevhodně a já nevím co ještě – ale já jsem to taky dělala ty první roky, že člověk vlastně jakoby vyvolává tyhle ty blbě situace. A věkem se naučí, že z nich spíš vycouvává. Což není zbabělost, ale je to rozumný. Protože takhle doženu toho pubertáka jenom k průšvihů. Protože když ho prostě natlačím do nějaký situace, kdy budu třeba chtít, aby on slevil za každou cenu, tak on nesleví samozřejmě. Takže vznikne nějaký ohromnej konflikt a já ho potom musím trestat.“ (B1, s. 6)

V situacích, kdy učitelka vnímá chování žáků jako osobní útok, narážíme na fenomén **pomsty**. Ta z takového výkladu situace nutně pramení. Třídní učitelka o tom mluví v souvislosti s jinou učitelkou; jako postřeh z praxe je to však i zde na místě:

„My s Hankou vypadáme podobný, říkáme podobný vtipy, ale máme jiný reakce. I když já třeba reaguju tak, že to vypadá, že MĚ se to dotklo a JÁ vám to teďka vrátím, tak oni cejtěj, že v tom není to, že já bych jim to opravdu chtěla vrátit. Prostě tam není to, že já jsem se urazila.“ (B1, s. 5)

O učitelce dějepisu, která se mimochodem stala v průběhu roku velkou obdivovatelkou a přítelkyní třídní učitelky, pak hovoří takto:

„Takže tam si myslím, že to je tohleto. Trošku z tý nezkušenosti a to, že si to bere osobně. Takže občas to vyřeší právě nějakou takovou odvetou. Která je nešikovná samozřejmě, protože jim chce dokázat, že ta moje síla spočívá v tom, že když já budu chtít, tak můžu. Ale tam je právě zrada obrovská, že je to přesně naopak. Že my nemůžem v podstatě nic.“ (B1, s. 6)

Jako by to byl naschvál

Osobní rozměr v nejjemnějším odstínu můžeme pozorovat v situacích, kdy učitelka interpretuje drobné projevy žáků tak, jako by to z jejich strany byl naschvál. Nelze říci, že by žáci učitelce nikdy naschválý nedělali; naopak často a rádi zkoušejí učitelku mystifikovat a mást. Avšak učitelka ve své podrážděnosti z kontaktu se třídou často reaguje nezvykle prudce také na projevy, které ze strany žáků nejsou (nebo nemusí být) míněny jako naschvál.

Ať jsou však projevy žáků směřovány jakkoli, učitelku její reakce zahání do slepé uličky boje o to, kdo nad kým vyzraje. V takovém boji – pokud na něj učitelka přistoupí – nemůže nikdy vyhrát. Vždy se totiž v takových chvílích dostáváme do míst, ve kterých není zcela prokazatelné, že na straně žáků byl zlý úmysl a každá debata o tom jen snižuje učitelčinu důstojnost.

§80

Jirka se hlásí a říká, že chce na záchod. Učitelka ho pouští.

Když se Jirka vrací, hlásí se Šimon.

U. otráveně: „Vypadni.“

Šimon zůstává sedět a udiveně na ni hledí.

U. : „No, chceš jít pryč, ne?“

Šimon: „Ne, já jsem vás jen chtěl poprosit, jestli byste nezavřela tamhlety žaluzie. Mně to svítí do očí.“

U. : „Nezavřela, mně se nechce. Ale můžeš.“

Šimon vstává a jde zavřít žaluzie.

Šimon tentokrát učitelku pravděpodobně nechtěl provokovat. Zdá se, že šlo o shodu náhod, že se hlásil zrovna ve chvíli, kdy učitelka byla podrážděná tím, že Jirka narušuje hodinu svým pochodováním na záchod. (U Jirky můžeme předpokládat, že ani tak nepotřeboval na záchod, jako že si chtěl zpestřit hodinu; a učitelka to tuší.) Šimonovi však skutečně svítí světlo do očí. Když učitelka zjišťuje, že se sama „napálila“, snaží se ze situace „vybruslit“ alespoň jistou ranou lhostejností.

V jiných situacích se jí to však nedaří a učitelka dochází do stavů, ve kterých dělá a říká věci, které by nedělala, kdyby byla v naprostém klidu. Takové reakce jsou svým charakterem totožné s touto podkategorií, avšak mají výrazně větší emocionální náboj. Proto jsou zařazeny na konci této kategorie (v podkategorii Jsem tu pro smích). Díky tomu je zřejmé, jak se s jednotlivými situacemi učitelčino podráždění stupňuje.

Jako malá

V hodinách v první fázi kruhu nastávají také situace, ve kterých učitelka tolik chce **dokázat, že má pravdu**, že se se žáky hádá „jako malá“. Dvě situace, které uvádím, se odehrály ve dvou po sobě jdoucích hodinách dějepisu – tedy po týdnu. Mezitím nedošlo mezi učitelkou a třídou k žádnému kontaktu. Konflikt učitelky s Monikou, který tyto situace provázel, se v průběhu hodin stupňoval. Druhé situaci (§95) předcházelo ještě několik scének, ve kterých učitelka pravděpodobně získala dojem, že celá třída je proti ní a cokoli dělá, dělá jí naschvál. Nejdůležitější z konfliktů, které se v této době odehrály, jsou zařazeny v dalších podkategoriích. Všechny měly společné to, že komunikace v kruhu nabrala silně osobní tón a že šlo o hodiny, ve kterých se učitelka zdála být nejbliže ztrátě pevných nervů.

Zajímavé na všech těchto událostech je to, že většina konfliktů se odehrávala mezi učitelkou a dívkami (nebo ještě lépe od učitelky směrem k dívkám; dívky se jí totiž nesnažily příliš odporovat). Emočně nevyhrocenější situace ve třídě patřily učitelce a dívkám, nikoli chlapcům. Chlapci přitom hráli bezkonkurenčně největší roli v drobných provokacích a vtípech a dívky se s touto vlnou „jen vezly“. Do situací, které zde uvádím (stejně jako v následující podkategorii) přišly dívky navíc poměrně nevinně. Zřejmě se však jako snadné cíle staly obětmi jejího celkového rozladění, které se nakumulovalo v průběhu předchozích hodin.

§67

U. : „Zasahovalo to i kam? Na čí území?“

Monika: „Do český republiky.“

U. vybuchne: „Jak to můžeš říct? To radši mlč a takovýhle blbosti vůbec neříkej.“

Monika na ni udiveně hledí. Tváří se zaraženě, překvapeně. Jako by chtěla říct „vždyť jsem tak moc neřekla“.

U. : „Tys řekla, že to byla Česká republika! Jak můžeš říct, že v sedmnáctém století byla Česká republika?“

Monika: „To sem neřekla, že existovala.“

U. : „Řeklas Česká republika.“

Monika: „No, řekla, ale...“

U. : „Tak vidíš, tak radši nic neříkej.“

§95

Učitelka během výkladu prochází kolem lavice Moniky. Zvedá z její lavice papír. „Můžete mně říct, co to tady děláte?“

Monika: „Dělám si zápis, protože pak z toho stejně budeme psát zápisky.“ Monika má před sebou otevřenou učebnici a z ní si vypisuje poznámky.

U. : „A já tady teď nic neříkám.“

M. : „Ne.“

U. : „Tak já tady nic neříkám, jo?“

Monika mlčí. Tváří se udiveně, nechápavě. Zdá se, že nepochopila, na co se jí učitelka ptá.

U. : „Tak já tu celou dobu vkládám látku a ty si tu klidně vypisuješ z učebnice. A pak mi do očí řekneš, že tu nic neříkám.“

Monika: „Ale říkáte. Já jsem jen myslela, že...“

U. : „Řeklas, že tu nic neříkám.“

M. : „Ale...“

U. : „Řeklas to.“

Připomeňme ještě, jaké má Monika ve třídě postavení vzhledem k plnění školních povinností. (Co se týče vztahů ve třídě, je velice neoblíbená; v souvislosti s ní byla ve třídě dokonce řeč o šikaně. Chlapci o ní říkají, že má protekci u učitelek.) Pokud však jde o práci v hodinách a zájem o látku, je Monika ve třídě na prvním místě. V analýze kruhu 8.D – třídní učitelka jsme narazili na zmínku o Monice jako o dívce s velkým zájmem o látku. Třídní učitelka o ní mluvila takto:

„Teď už tam jdu s tím, že tam je dvacet pět lidí a jestli se já můžu bavit s jedním člověkem, tak zaplatí pánbůh za to. A ten učitel si to může uvědomit za deset let nebo nikdy. A já dneska už vím, že s někým můžu vycházet, jako třeba s Adamem, ale že češtinu nikdy milovat nebude. A že v literatuře můžu vykládat milion věcí, který si ale zapamatuje akorát Monika a pak nikdo. Ale tak to je. Zlatá Monika, ta si to bude pamatovat eště za deset let.“ (B2, s. 7)

Tím se potvrzuje myšlenka, že útočí-li učitelka na Moniku ohledně jejích znalostí nebo práce v hodině, nemá to příliš racionální základ. Jde tu spíše osobní spor, o snahu učitelky dokázat, že neudělala chybu, pokud se na Moniku obořila.

Vozit se

Osobní charakter komunikace dosahuje vrcholu ve chvílích, kdy učitelka dochází k tomu, že „se po někom vozí“. V praxi to znamená poněkud vypjaté, dramatické scénky, ve kterých učitelka **veřejně dokazuje**, že má navrch. Tyto situace vznikají zpravidla z její iniciativy – respektive z toho, že volí poněkud agresivní postup i ve chvílích, kdy by bylo možné vyřešit celou situaci zcela jinak, popřípadě ji přejít bez povšimnutí.

Jde tu v podstatě o fenomén **znovupřehrávání**, který byl zmíněn v textu o teoretických východiscích. Učitelka zde znovu, na konkrétních příkladech demonstruje svou představu o své roli ve třídě. Nepřeje si, aby ji někdo ignoroval nebo dokonce ponižoval a na každé porušení své představy reaguje velice podrážděně. Znovu se tu uplatňuje, její velký cit pro drama.

§22

V předchozích situacích učitelka požádala žáky o to, aby na papír napsali, co si pamatují z minulého ročníku o třicetileté válce a jaké období z dějepisu by je nejvíce zajímalo.

Učitelka občas bere dětem písemky, pročítá je a zase je beze slova vrací. V jednom okamžiku bere i Mirkův papír a začne se smát.

U. : „Mám napsat to slovo, co tady máš, na tabuli?“

Mírek mlčí.

U. se smíchem až posměchem píše na tabuli slovo „prymityvní“. Třída se ztišuje, všichni koukají, co se děje.

Pak vrací papír Mirkovi.

U. pohrdavě: „Přestaň se holedbat.“

Zdá se, že učitelka chce Mirka **veřejně pokořit**. On už sám fakt, že využívá své pravomoci a pročítá si písemky v průběhu psaní, je pro žáky dost nepříjemný. Ale zveřejnění obsahu přede všemi je ponižující. Učitelka chce Mirka usadit. „Když neumíš psát, tak se vůbec neozývej.“ Jediná chybička jejího triumfálního výstupu je to, že Mírek napsal slovo „prymityvní“ přes celý papír, a tedy jako způsob odporu proti učitelce. Chtěl ji nějak ponižit, alespoň ve svých očích, alespoň na svém papíře. Učitelka to jistě cítí a dráždí ji to. Možná právě k tomu směřuje to její „Přestaň se holedbat.“

§88

Učitelka se dívá na holky vzadu. Jana sedí u Lucky, kde jindy sedává Markéta. „Vy jste nějaký přesazený!“

Holky: „Ne.“

U. na Janu: „Jakože sedíš tady? Tam má sedět Markéta.“

Jana: „Ale ona je nemocná, tak jsem si sem přesedla.“

U. s výrazně tázavou intonací: „A ptal se mě někdo? Zptali jste se?“

Jana: „Ne.“

U. „Tak se pojd' okamžitě vrátit na místo. A vezmi to tady přes tabuli. A počítej, že do tý žákovský přibude poznámka za tvoje drzé chování.“

Učitelka se v tomto případě vozí po Janě. A vzhledem ke vztahu s dětmi se dá říct, že tím dělá několik chyb.

Velkou chybou je už to, že učitelka napadla Janu, jednu z nejoblíbenějších žákyň ve třídě. Tichou, nenápadnou, pokornou dívku, za kterou všichni, včetně kluků, docházejí pro pochopení a vyslechnutí. Třídní učitelka ji považuje za rozumnou a má v ní jasného tichého spojence. Jana a drzé chování, to zní jako absurdní kombinace. Tím se učitelka v očích žáků lidově řečeno „shodila“. Kdyby napadla například Anetu s Dádou, které nejsou zdaleka tak populární, pak by jí to prošlo mnohem hladčeji.

Podívejme se ale podrobněji na její důvody. Za prvé: podle všeho si celou situaci bere osobně. Netrestá přestupek, který je nutné trestat proto, že by časem přerostl v anarchii, ale především to, že se jí dívky předem nezeptaly. Také její agresivní reakce a tvrdý trest napovídají, že je v té situaci citově angažovaná. Zdá se, že dívky ji zkrátka urazily.

Za druhé: Učitelka chce dokázat, že – jak říká třídní učitelka – „Když já budu chtít, tak můžu“. Tlačí silou na něco, co bylo možné vyřešit i jinak. Dokazuje svou sílu prostřednictvím byrokratické autority, tedy té a priori dané a myslím, že v očích žáků si tak usurpuje právo, které legitimně nemá. Chce dát za každou cenu najevo sílu, aby bylo jasné, že má ve třídě poslední slovo.

Trochu nezvykle působí agresivita, kterou učitelka do svého projevu vkládá – a to především proto, že to dělá v případě problému, u kterého všichni cítí, že není tak palčivý. Není palčivý už proto, že se přestupku dopustila právě Jana.

Nemám za cíl naznačovat, že její přístup není správný či vhodný. Avšak vzhledem k tomu, že tato třída je za poslední roky od třídní učitelky navyklá na mnohem velkorysejší zacházení, je jisté, že nebude takovýto způsob komunikace kvitovat.

§89

U. : „A víte co? Lucka půjde první.“

Lucka se zvedá, pomalu jde k tabuli.

U. se dívá do jejího sešitu. „Kde máš dopsaný sešit?“

Lucka mlčí.

U. důrazněji: „Kde máš dopsaný sešit?!“

L. : „Já jsem byla nemocná.“

U. : „A jako CO? No a CO!“

Lucka mlčí. U. „Já jsem tady minule vysvětlovala... Ne, tak dobrý.“ Zavírá Lucčin sešit.

„Tak kdo byl v čele parlamentního vojska?“

„Otakar...“

„Estě řekni, že Přemysl... že Přemysl vedl anglickou revoluci. Ten by z tebe měl teda radost.“

„Jak dopadla anglická revoluce?“

Lucka mlčí.

U. podrážděně: „Mám se ještě dál snažit?“

„Ne.“

U. důrazně, výhrůžně se zřetelným tlakem na hlas: „Zítřka mi doneseš ukázat dopsaný sešit.“

„ZITRA!“

Lucka zjevně neví u zkoušení zhola nic. Ale ať je na tom Lucka jakkoli, je znát, že učitelka je velice podrážděná a nemá v žádném případě chuť k žádnému smíru. Opět je tu znát více úrovní, na kterých se odehrávají sdělení. Učitelka například neklade otázku „Kde máš dopsaný sešit?“ tolikrát proto, že by snad očekávala, že Lucka skutečně odpoví, kde má dopsaný sešit. Je jasné, že zkrátka nemá dopsaný sešit. Učitelka ji jednoduše nechává demonstrativně „vymáchat“.

§95

Učitelka během výkladu prochází kolem lavice Moniky. Zvedá z její lavice papír. „Můžete mně říct, co to tady děláte?“

Monika: „Dělám si zápis, protože pak z toho stejně budeme psát zápisky.“ Monika má před sebou otevřenou učebnici a z ní si vypisuje poznámky.

U.: „A já tady teď nic neříkám.“

M.: „Ne.“

U.: „Tak já tady nic neříkám, jo?““

Monika mlčí.

U.: „Tak já tu celou dobu vykládám látku a ty si tu klidně vypisuješ z učebnice. A pak mi do očí řekneš, že tu nic neříkám.“

Monika: „Ale říkáte. Já jsem jen myslela, že...“

U.: „Řeklas, že tu nic neříkám.“

M.: „Ale...“

U.: „Řeklas to.“

Také v této situaci, která již byla popsána v podkategorii Jako malá, se projevuje nadání učitelky veřejně se po někom „vozit“. Celá situace nabírá díky rozčilení učitelky charakter dramatu.

O tom, že tento způsob nakládání s náročnou situací ve třídě žáci nepřijímají, svědčí rozhovor s Davidem. Pro něj bylo toto chování učitelky podstatným zdrojem informací, na jehož základě ji zařadil mezi neoblíbené učitelky.

„A štve tě nějaká učitelka?“

Možná paní učitelka S., ta co byla teď v kabinetě, ta je taková..hodně drsná a myslím si teda, že na nějaký děti ve třídě si jako zasedla. A na ty v jednom kuse řve a je taková... když někdo se přerekne, tak jako...vona na něj pořád tlačí, ať to pořádně vysvětlí...a on to neumí vysvětlit a prostě...se mi moc nezamlouvá, nebo není mi sympatická.

A na koho ve třídě myslíš, že si zasedla?

Na tu.. na Moniku.

A jak se to pozná, že si na někoho zasedla?

Tak vona.. diktuje třeba zápis a vona při tom si dělá jenom nějaký zápisky a vona přide a začne na ni rvát jako co to dělá a jestli jí nestačí jako že mluví a prostě... Každou hodinu si něco najde prostě.

(...)

Myslíš, že ji někdo má rád u vás ve třídě?

Ne.

A proč?

No, právě proto, že je prostě taková tvrdá, drsná. Hodně přísná. Jako není asi každému tak sympatická.

(...)

A je ti líto tý Moniky, nebo někoho, když si na něj takhle zasedne?

No, to jo. Protože ona třeba kvůli obyčejný kravině prostě na ně řve moc a jako to.. si myslím, že by mohla zvolnit.“ (rozhovor s Davidem, s. 2)

Jsem tu pro smích

Podkategorie Jsem tu pro smích začleňuje chvíle, ve kterých učitelka (po vypětí, kterému byli všichni včetně jí samé vystaveni) získává pocit, že si z ní všichni **dělají legraci**. Je v tom znát jakási rezignace a zoufalství nad tím, že se jí nedaří získat si respekt. Vidět žáky, jak po předchozích scénách i nadále dělají něco, co si ona zjevně nepřeje, pro ni jistě není příjemné, ani jednoduché. Ještě jednou – jakoby z posledních sil – na ně „vystartuje“. Jak se zdá, nedosahuje tím žádné výrazné odezvy. Dívky ji pouze navenek „poslechnou“, ale uvnitř její námitky nepřijímají. Uvidíme to především v případě Lucky.

§91

Učitelka začíná výklad. Lucka se baví s Davidem.

U. nakvašeně: „To je otrava. có. Lucko... Zase tě otravuje ta blbá učitelka, že? Jak si

VŮBEC může DOVOLIT ti něco říct...!“

Lucka nic neříká. Okamžitě sklápí pohled do učebnice, na učitelku se ani nepodívá a mlčí.

Že si učitelka Lucčino špitání s Davidem vykládá jako osobní útok, je zřejmé.

Lucka v této situaci užívá odpor, za který ji učitelka nemůže napadnout. Dívat se do učebnice a mlčet není prokazatelně odporem. V daném kontextu to však jasně znamená naprostou nechuť se s učitelkou bavit. To jí ale Lucka ve své roli nemůže říct do očí.

Následující situace volně navazuje na předchozí a také na scénu s Lucčiny nedopsaným sešitem, která byla popsána výše (§89).

§94

Učitelka stále vykládá. Jde dozadu do třídy, k lavici Lucky.

U. : „Lucko, myslíš, že je vůči mně fér přepisovat si ten sešit teď?“

Lucka se dívá dolů. „Ne.“ Odkládá pero, zavírá sešit a opírá se.

Učitelka ještě chvíli stojí na místě a dívá se na ni. Zdá se mi, že Lucka rudne. Učitelka

odchází a pokračuje ve výkladu.

Lucka se postupně rozvaluje na židli a začíná si okusovat nehty.

Čeá situace by nemusela být vykládána jako něco, co má osobní charakter, učitelka ho však do svého projevu vkládá. Je to zřejmé mimo jiné také z použití slov. Učitelka se ptá Lucky, zda je její chování *vůči ní fér*. Nemluví o tom, že Lucka nedává pozor, a tudíž pak nebude z výkladu nic vědět, ale že se *vůči* učitelce nechová dobře.

Podobně jako v případě ironie také zde vidíme důležitost výběru slov – sdělení směrem k Lucce je osobní právě díky jemu. A podobně jako volbu slov pro ironické sdělení můžeme také tento projev řadit do *analogové komunikace*.

Učitelka pak nechává Lucku trochu „vysmažit“. Nemusí říkat nic, aby se druhý začal potit po celém těle. Opět tak můžeme pozorovat její smysl pro drama. Lucka má ale k učitelce velký odpor. Po tom, co nebezpečí pomine, dává opět jasně najevo, co si o ní a jejím výkladu myslí.

§97

Učitelka se zarazí a dívá se na Moniku. Ta si zase opisuje něco z učebnice.

U. : „Já si tady připadám trochu pro smích. Jestli máš pocit, že ti ty výpisky daj mnohem víc,

než co já tady vykládám, tak sem vůbec nemusíš chodit.“

Monika mlčí.

Osobní tón a pocit, že je ve třídě pro smích, jsou na straně učitelky zcela zjevné. A atmosféra ve třídě díky tomu ještě více houstne.

„Kde jsem doma“

Kategorie „Kde jsem doma“ je náznakem přechodu mezi *první a druhou fází kruhu 8.D – učitelka dějepisu*. Řadím sem chvíle, kdy se učitelka projevuje zcela **autenticky**, jako by ve svém chování byla doma a cítila se dobře. Za přechod mezi první a druhou fází je považuji proto, že v první fázi probleskují její autentické projevy skrze vrstvu boje o pozice, avšak v druhé fázi se situace uklidňuje a na povrch vystupuje chování učitelky, ve kterém se cítí skutečně jistá a spokojená.

Zde jde tedy o určité předznamenání druhé fáze. Na povrch poprvé vyplouvá chování, ve kterém je učitelka skutečně „jako doma“.

Autentický pól se obtížně prokazuje v citacích z pozorování. Hlavním vodítkem pro to, jak na její autenticitu usuzuji, je můj osobní dojem, že učitelka je v takových chvílích klidnější a uvolněnější.

Dalším vodítkem je mi také zkušenost z osobních setkání s touto učitelkou mimo vyučovací hodiny. V takových situacích – například při společném rozhovoru s třídní učitelkou – bývá uvolněná a do popředí vystupuje chování, které je jí vlastní. Učitelka v takových chvílích nevynakládá zbytečnou energii na přetvářku. A právě tehdy vidíme, že některé rysy v jejím chování, které můžeme pozorovat, jsou součástí její svébytnosti jako takové. Nejvíce to platí pro **vtipkování**, a především její nadání pro ironii, které se většinou stává nástrojem pohrdání a moci. V čem je učitelka doma, je nepochybně **výuka dějepisu**, která je jí podle všeho příjemná a ke které přistupuje velice zodpovědně. Za třetí pak pozorujeme bezprostřednost učitelky ve chvílích, kdy je **podrážděná**, a přitom odkládá přetvářku a dává upřímně najevo své skutečné pocity.

Vtipkování

Prvním bezprostředním projevem učitelky je vtipkování až laškování a jejich různé odlesky. V předchozích kategoriích bylo vidět, že učitelka má velký talent pro ironii. Lze říci, že takové projevy jsou jejímu chování vlastní. Zdá se, že ironicky laděný vtip učitelce pomáhá udržet si nadhled nad situací. Pokud chce dát najevo sílu, použije jej k ponížení protivníka nebo obecněji k odrazení odporu. Ve třídě však nastávají situace, kdy se zdá, že obrana není nutná, zavládne relativní klid a pohoda, a i tehdy můžeme pozorovat učitelku ironickou, vtipkující až laškující – ale bez pohrdání.

V této kategorii pro příklad uvádím situace, ve kterých si učitelka **zachovává reверnou notu**, a to i v případě, kdy by za jiných okolností vybuchla a uchýlila se k osobním útokům a ponižování. Chování žáků, které by se dalo interpretovat jako způsob útoku či provokace, obrací ve vtip a podle všeho získává pevnou půdu pod nohama.

§4

U.: „Takže my se letos budeme vídat jen jednu hodinu týdně, bohužel.“
Ze třídy se ozve polohlasné „bohudík“. Nastává nepatrná chvilka trapného ticha.

U. se škádlivým úsměvem: „Teda, co tím chcete říct.“

„My nemáme rádi dějepis.“

U. s trochu škodolibým úsměvem: „To se změní.“

Ve třídě nastává šum, ozývá se „no to určitě“, „to se nemůže stát“.

§44

U. zatímco Vojta dělá další kliky: „To už se moc těším na ty hodiny s váma.“

Tomáš: „Já ne.“

Mirek se hlasitě směje, celá třída se k němu přidává.

U. vesele: „No, vy se smějete teď, ale...“ Přidává trochu šibalský úsměv.

Součástí projevů učitelky svébytné, jisté a rozverné je i čistá, prostá **ironie**. Ta tentokrát neuráží, spíše řeší situaci po svém, tak jak je jí osobně nejbližší. V takových situacích vidíme, že ironie je učitelce skutečně nejen prostředkem k obraně, ale že je to součást jejího vlastního rejstříku, tedy, že jde o něco, co používá zcela běžně, ne jen v bojových situacích.

§34

Mirek: „Paní učitelko, mám dělat i ty věty? Ty věty jsou totiž trapný.“ Vyčkává, krčí se a hledí na učitelku jakoby zesponu.

U. vzdechne: „Přemoz se.“

Dalším pólem vtipu učitelky je něco, co nazývám laškováním, i když nejde o laškování v pravém slova smyslu. Jde o jakési **pohrávání si s druhým**, které si však neklade za cíl snižovat jeho důstojnost. Nevím, jaký cíl takové laškování sleduje, pokud vůbec můžeme říci, že je používáno záměrně. Faktem ale zůstává, že učitelka v situaci, kdy si opět může vybrat z nejrůznějších možností, jak se zachovat, reaguje trochu šibalským rýpáním, pohráváním si. Dává tak mimo jiné na odív svůj ostrovtip. Především je ale znát, že je v takovém chování skutečně doma. Její obličej, její ironický hlas, jsou sice v tu chvíli jakoby hrané, avšak je zřejmé, že učitelka tuto hru hraje s rozverností sobě vlastní a že se dobře baví. Hraje s žákem jakousi parodií na „topení žáka“, sebestiše si ho bere na mušku, ale dává mu také prostor k úniku. Někdy se dokonce zdá, že mu na vtíp přímo „nahrává“.

Takové situace se vyskytují nejčastěji v kontaktu učitelky s Mirkem. Mám dojem, že také pohlaví „protivníka“ je tím, co na takových situacích budí dojem laškování. Pokud by šlo o kontakt s Luckou, vše by se pravděpodobně odehrávalo v jiném tónu.

§41

Učitelka ještě chvíli pokračuje ve výkladu a pak se znovu obrací k Mirkovi.

U.: „Tebe neučili doma, kdo má vždycky pravdu?“

Mirek mlčí, zbytek třídy vyčkává.

U.: „Maminka a učitelka mají vždycky pravdu.“

Tomáš: „Tak s tím bych nesouhlasil teda...“ Další se přidávají, třída se směje.

§64

U.: „Tak, je tu nějaký dobrovolník na zkoušení?“

Mirek se hlásí.

U. s ironickým úsměvem, jízlivě: „Opravdu chceš být zkoušen?“

Mirek: „To asi stejně nehraje roli, že jo?“

U. : „ Učil ses všechno, co jsme brali?“

Mirek listuje sešitem. Učitelka jde k jeho lavici.

U. : „Mimochodem, kde máš dopsanou anglickou revoluci?“ Říká to s šibalským úsměvem, jakoby laškovně. Pořád drží hlasitý, sebejistý projev.

Mirek se krčí, ale potutelně se u toho usmívá.

§86

Všichni pomalu vstávají, Mirek si rovná věci na lavici.

Učitelka na Mirka: „Jakože máš zase druhý díl učebnice? Kde máš první díl?“

Mirek žoviálně, rozverně: „Já ho nemám obalenej.“

Učitelka na něj nevěřičně hledí.

Mirek: „No přece nebudu nosit neobalenou učebnici, to bych ji zničil.“

U. mluví pomalu, jako na malé dítě: „A co kdyby sis sundal obal z druhého dílu a dal ho na první?“

Mirek: „Jé, to mě teda vůbec nenapadlo!“

Učitelka se soucitně usmívá s hlavou nakloněnou na stranu a jemně pokyvuje, jako by Mirka litovala. „Hm...“

Podívejme se podrobněji na tuto situaci. První, vnější smysl slov můžeme nechat stranou. Je zřejmé, že nemá žádnou informační hodnotu. Za ním se skrývá druhá úroveň sdělení, ve kterých učitelka a žák tak trochu bojují o to, kdo vyhraje.

Je vidět, že Mirek je mistr vytáček. Samozřejmě nejde o obalenou či neobalenou učebnici a už vůbec ne o jeho strach, že by tu neobalenou zničil. Mirek ale dobře ví, že to může použít jako argument, za který ho nikdo nemůže napadnout. Trochu demagogicky vytahuje všemi přijímaný fakt, že člověk by neměl ničit učebnice.

Oběma účastníkům je tedy jasné, že o téma učebnice už v této chvíli nejde. Proto učitelka pokračuje otázkou na Mirka jako na „blbečka“. Mirek její přihrávku přijímá a oba hrají před celou třídou hru na poctivého žáčka, který udělal chybu v úvaze a soucitnou učitelku, která se mu snaží pomoci. A její „lítost“ nad Mirkem na konci není ničím jiným než trešničkou na dortu.

Na straně učitelky je tu viditelné také její přejití od pohrdavých obličejů ke hrám se žáky, ve kterých ani tak neponižuje druhého, jako prokazuje svůj nadhled. A dělá to opět přes tuto skryté laškovnou notu. Laškovnost tu vidím v jakémsi jiskření mezi oběma účastníky. Podobně jako u třídní učitelky i zde pozorujeme chvíle jiskření. S ohledem na specifika v komunikaci této učitelky, je to samozřejmě jiskření svého druhu. V každém případě můžeme říci, že už to, že učitelka takový dialog dovoluje a neukončuje ho nějakým odseknutím, mezi nimi vytváří něco soukromého a staví ostatní do role pouhých diváků.

Důležité je, že i Mirek dostává možnost vyjít z celé hry důstojně – tedy že nebude ponížen, naopak ukáže se jako partner pro hru.

Láska k dějepisu

„Baví tě učit?“

Jo.

Jako líbí se ti ta profese? Chceš to dělat?

No, určitě.

A co tě na tom baví?

(smích) No, já teď přemejšlim... Ten kontakt s těma dětma.

A v čem?

V tom řešení těch situací. A není to stereotypní. Já nasnáším stereotyp, takže to je pro mě příjemný. Taky je fajn, když za sebou vidíš nějaký výsledek, to se mi taky líbí. Ale myslím si, že se dostanu do stadia, a možná že už v něm jsme, že budu ctít jít učit na střední školu.

Kvůli čemu?

Právě kvůli těm výsledkům. A taky je tam větší zájem. Právě proto, že ten dějepis je předmět, který... tady ten zájem o něj není vždycky stoprocentní a taky ty témata, který se pak probíraj na střední škole jsou zajímavější. Taky se v tý šestce začíná pravěkem, starověkem, což mě fakt nebaví a tam si myslím, že bych toho dějepisu mohla dělat víc. Tady v devítce mám pak češtinu a mě dějepis baví víc. Tady mám taky pocit, že člověk dochází k takový rezignaci, že jim třeba hodinu vysvětluju, co to jsou slovní druhy a pak zjistí, že nechápou vůbec nic. Tak to jsou takový chvíle, kdy se ptám, jestli to mám vůbec zapotřebí. Ale miluju práci s lidma, miluju děti, takže určitě budu učit celý život, jde jen o to jak a kde.“ (D1, s. 4)

V rozhovoru s učitelkou se dozvídáme, že učitelka má dějepis ráda, že ho chce učit, že jí to baví a má radost, když se to daří. Tento její pól byl v první fázi silně potlačen, protože do popředí se dostávaly nejrůznější půtky a boje učitelky se třídou. Přesto i v takových podmínkách občas vystupovalo na povrch, že učitelka chce trávit čas ve třídě především výukou dějepisu a že jí záleží na tom, aby děti v tomto ohledu spolupracovaly, aby látku pochopily a aby je to bavilo.

Musím podotknout, že většina situací, které naznačují vztah učitelky k výuce dějepisu, je v první fázi poznamenána neustálým bojem o pozice na obou stranách. Mnohé ze situací, které zde uvádím, lásku učitelky k výuce dějepisu pouze naznačují a její radost z výuky není tak zjevná. V období smíru - a především pak v dalších fázích vývoje tohoto kruhu - však její láska k dějepisu vystupuje na povrch. To uvidíme v analýze druhé fáze. Zde se zaměříme na rázniky, které můžeme i přes častý odpor žáků, pozorovat v první fázi.

Podívejme se teď na situace první fáze, které naznačují, že učitelka **chce učit dějepis a že chce děti vtáhnout do dění.**

V první situaci je znát, že i v případech, kdy třída odmítá spolupracovat, učitelka chce vědět, co z dějepisu je zajímavá a na co by se mohla podrobněji zaměřit. (Učitelka později ke konci školního roku zpracovávala s dětmi jakýsi dějepisný projekt a chtěla získat informace o tom, co je zajímavá.) Druhá situace naznačuje, že učitelka vykládá látku opravdu s radostí. Vžívá se do příběhů a její podání je opravdu napínavé.

§19

U. pokračuje: „Další otázka je hra na kdvbv. Takže si představte, kdvbvste měli rádi dějepis...“

Jirka: „To nikdy!“

Další kluci: „To nejde, to se nemůže stát...“

U. hlasitěji: „KDYBYSTE ho měli rádi, tak iaké období nebo co z dějepisu by vás zajímalo.“

Kluci slaběji, ale stále bručí: „To ne, ty vole, to nejde...“

U.: „Ticho a pište.“

§55

Učitelka vykládá o Anglii sedmnáctého století. Karlu prvním a Oliveru Cromwellovi. Je to napínavé, dějové. Všichni ve třídě jsou v klidu a poslouchají.

Občas, když se učitelka zeptá na příčiny něčeho, co se v Anglii dělo, Mirek se hlásí a správně odpovídá.

Dalším projevem lásky k dějepisu a jeho výuce je **motivace** žlutými čtverečky, kterou učitelka na žáky používá. Také z toho, že učitelka připravuje odměnu pro aktivní žáky, lze usoudit, že jí záleží na tom, aby s ní skutečně aktivně spolupracovali. A zdá se, že tento systém skutečně zafungoval. Kupodivu nejvíce se projevuje Mirek, který jindy znuděně leží na lavici nebo vyrušuje poznámkami k jiným tématům.

§49

U. : „Tak, já jsem si připravila takový čtverečky. Mám to pro všechny třídy, nevím, jestli to pro vás nebude zbytečný, ale možná vám křivdim. Nevím. Pokud se čistě náhodou stane, i když vím, že by to byla velká náhoda... ale že by někdo byl náhodou... aktivní, tak mu na konci hodiny ten čtvereček dám. Za pět čtverečků je jednička, takže když se na to někdo podívá, může získat v pohodě jedničku.“

(Učitelka má čtverečky pravděpodobně připravené pro šesté třídy jako motivaci ke spolupráci. Nevím, proč tolik zdůrazňuje, že v této třídě nevěří ve spolupráci. Buď chce vyprovokovat ty, kteří až doposud hodinu svou „aktivitou“ blokovali a útočí na jejich hrdost a chamtivost. A nebo nechce být za naivní učitelku, která ještě věří na takové věci jako jsou samolepicí čtverečky za odměnu.)

§61

U. : „Tak, konec zápisu. Vidíte, že jsem vám to smrskla. Detaily si budete pamatovat z toho mého výkladu.“

Mirek: „A paní učitelko, dostaneme ten čtvereček?“

U. : „Neboj se, Mirku. Už mám tipy.“

Tomáš: „Cóó?“

U. : „Nic, to říkám Mirkovi.“

§62

Na konci hodiny učitelka projde třídou a Mirkovi, Monice a Ondrovi položí na lavici žlutý čtvereček. Mirek se otáčí, vypadá opravdu spokojeně, potěšeně.

O tom, že učitelka je ve výuce dějepisu doma, svědčí také to, že učitelka bývá na hodině perfektně připravená a její výklad je didakticky propracovaný. Jedním ze způsobů, jak žákům látku přiblížit, jsou časté **otázky k tématu**. Jednou chce učitelka od žáků prostou informaci, aby je vtáhla zpět do hry, jindy od nich žádá logickou úvahu. V každém případě se však učitelka neomezuje na nudné předčítání z učebnice, ale snaží se hodinu udělat zábavnou, interaktivní.

Zřejmě také proto učitelku tolik dráždí, když od dětí nedostává odpovídající zpětnou vazbu (snahu přemýšlet a vážně odpovědět), ale vtípkování, které její práci v podstatě znehodnocuje. Proto ty kyselé pohledy, proto ono pohrdání a kárání na její straně.

§52

U. : „Takže už nemáme nějaké cechy, ale...“

Mirek: „Cechy.“

U. hází na Mirka dlouhý, suchý pohled.

§53

U. : „Jak se jmenuje ta doba? V té době tam vládla jedna královna a podle ní se to jmenuje.“

Ondra: „Kamenná!“

Třída se směje, učitelka nikoli.

U. : „Alžběta, takže alžbětinská.“

§69

U. : „Ludvík čtrnáctý řekl stát jsem já. Jakou politiku tedy vyznával?“

Mirek: „Že chtěl vládnout sám.“

U. : „Hlásil ses?“

Mirek se začíná zuřivě hlásit.

U. : „tak, co to znamená stát jsem já?“

Ondra se hlásí, U. ho vyvolává.

Než Ondra stihne odpovědět, Mirek vykřikuje: „No že chtěl vládnout jen sám!“

U. : „Já jsem vyvolala jeho.“

Ondra: „Že nebyl omezenej parlamentem.“

§70

...po chvíli...

U. : „Co to znamená merkantilismus?“

Mirek vykřikuje: „Že byl obchodník!“

U. vrhá dlouhý pohled na Mirka.

U. : „Já se strašně těším, až ty jednou tu ruku zvedneš a já tě budu moct vyvolat.“ Mirek vymrští ruku, učitelka ho vyvolává.

Obrázek o upřímnosti snahy dobře učit dějepis dokresluje **radost**, kterou učitelka prožívá, pokud přijde úspěch. Taková radost by byla na místě v každém případě, avšak v případě této učitelky působí o to výrazněji, že kam se podíváme, nikde na její straně nenajdeme upřímný, čistě pozitivní projev. V situaci, kterou uvádím, se učitelka vůbec poprvé projevuje čistě pozitivně a otevřeně chválí.

§51

U. : „Co se tehdy dělo?“

Mirek: „Zvýšená nezaměstnanost.“

U. : „Proč?“

Mirek správně vysvětluje, že v době industrializace přibylo strojů, a tak dělníci přišli o práci.

U. : „Supr! Měli byste mu zatleskat.“

Třída nadšeně tleská, Mirek se klaní.

Lada vykřikuje se smíchem: „Do popelnice s nim!“

Třída se směje, učitelka také.

Učitelka je nadšená, myslím, že opravdu upřímně nad Mirkem jásá. Z atmosféry ve třídě je zřejmé, že na malý okamžik zavládla opravdová radost a učitelka se skutečně uvolnila. O tom vypovídá také to, že učitelka se vůbec poprvé směje spolu se třídou – a to i přesto, že výkřik Lady nelze považovat za nějak zvlášť vtipný nebo bystrý.

Podrážděnost

Podobně jako v případě třídní učitelky, i zde je možné pozorovat bezprostřední **projev negativních pocitů** směrem ke třídě. Že je učitelka unavená a otrávená, vidíme poměrně často. Podobně bývá otrávená také třídní učitelka. Avšak zřídka se učitelka dějepisu oprostí od dalších signálů směrem k dětem, zřídka přestane hrát komedii na generála a zcela bezprostředně dětem sděluje, že je podrážděná.

Až doposud se totiž nenávislné projevy učitelky daly interpretovat jako póza, jako způsob, jak něco veřejně demonstrovat. Situací, kdy učitelka odkládá masku a je prostě a obyčejně otrávená, není v kruhu *dějepis* mnoho, ale o to výrazněji je v nich vidět, že i v podrážděnosti má tato učitelka své bezprostřední polohy.

§20

Asi po půl minutě otvírá učitelka dveře a pouští Lenku zpátky do třídy. Ve třídě nastane okamžitě hluk.

U. nervózně: „Buďte už zticha!“

Pokud tuto jedinou chvilku srovnám s ostatními, mám dojem, že učitelka zde nehraje v žádné póze. Prostě vyštěkne na třídu způsobem, který odpovídá její náladě, a konec.

DRUHÁ FÁZE

Za počátek druhé fáze považuji hodiny, ve kterých učitelka nasazuje umírněnější tvář. Po konfliktech, které měla s Monikou a Janou se pokouší o omluvu v soukromém rozhovoru. Jejich **odpuštění** se snaží dosáhnout také v hodině (kategorie „Zahojit rány“). Svou image pevnosti a suverénnosti neodkládá – dále se vyjadřuje s jízlivostí a drsností sobě vlastní -, avšak tyto její zbraně už **nejsou primárně prostředkem ponížení**, ale spíše vtipkování s chlapci nebo prostého zjednání pořádku. Osobní, uražený pól tedy ustupuje a život v kruhu se zklidňuje. Ne že by žáci přestali vtipkovat a vyrušovat při hodině, ale hodiny už neprovázejí tak silné emoce na straně učitelky a zdá se, jako by se zjemnil také tón na straně dětí.

Na povrch tak mohou vystoupit takové projevy učitelky, v jakých se sama „cítí doma“, a to v první řadě její vztah k výuce dějepisu („Kde jsem doma 2“). Učitelka se ale projevuje **autentičtěji** také v jiných ohledech – vede například s dětmi rozhovory, ve kterých více neodkrývá své vnitřní přesvědčení a je znát, že je klidnější a cítí se bezpečněji („Uklidnění“). A to i ve chvílích, kdy je rozčilená a soptí („Upřímnost“). Myslím, že k tomu přispívá také větší otevřenost a důvěra na straně dětí – tedy celkové **přiblížení** jejich vztahu. O něm je podrobněji řeč v kapitole „Přiblížení“.

Podívejme se teď podrobněji na to, co se v druhé fázi oproti té první proměnilo.

„Zahojit rány“

Kategorie nazvaná „Zahojit rány“ zahrnuje **pokusy učitelky o smír se všemi**, kterým v předchozích hodinách nějak ukřivdila. Otázka křivdy je tu samozřejmě diskutabilní; je však zcela zřejmé, že dívky, kterých se to týká, zaujaly k učitelce poměrně nepřátelské stanovisko a že si vyznění předchozích konfliktů vykládají jako nespravedlivé. Jde navíc o dívky, které by učitelce za jiných okolností mohly být oporou. Jedná se především o Moniku a Janu.

Pro tuto kategorii je podstatné, že v ní jde o aktivitu učitelky. To ona přichází s náznakem žádosti o smír. Chce si druhého naklonit a činí tak čistě z vlastní iniciativy.

Konflikt...

V kategorii „Uražená“ jsme byli svědky konfliktů, které proběhly mezi učitelkou a Monikou (§67, §95, §97). Jejich výsledkem byla nepochybně velká hořkost na obou stranách. Monika po několik následujících týdnů poměrně tvrdě odmítala s učitelkou komunikovat a učitelka se tak ocitla v nelehké pozici.

V jistém smyslu analogický scénář se odehrál také v komunikaci učitelky s Janou. V kategorii „Uražená“ jsme mohli vidět napjatou situaci, ve které se učitelka obořila na Janu, která si bez dovolení přesedla na jiné místo (§88). Zdá se, že Jana konflikt s učitelkou nenesla tak těžce jako Monika. Snad také proto, že Jana má ve třídě silnou pozici a pravděpodobně neprožívala tak silný pocit ponížení a odmítnutí jako Monika.

Nedlouho potom se však odehrál **ještě jeden konflikt**, který se týkal obou dívek. V té době jsem nebyla ve třídě, a tak informace o něm pocházejí jen z rozhovorů. Podívejme se, jak o něm mluvila učitelka:

„... s Monikou jsem měla docela pohodovej vztah. Pak jsme psali písemku a já jsem jí to sebrala, a ještě Janě. Protože jsem si myslela, že si raděj. Já jsem slyšela, jak mluvěj, ale oni si to obě přeřikávaly pro sebe. Což já jsem nevěděla. A sebrala jsem jim písemky. Dostaly obě za pět – to jsem jim nedala proto, že jsem jim to sebrala, ale proto, že jsem to normálně oznámkovala a prostě tam neměly všechno. Dostaly za pět, nastal velký problém. A Monika se mnou vlastně úplně přestala komunikovat.“ (D1, s. 6)

... a usmíření

Pokud jde o konflikt, který se týkal písemky, učitelka po pročtení písemek navrhla oběma dívkám, že jejich známky nebude počítat. V podstatě tak přistoupila na jejich námitky a především nechtěla mít ve třídě žádné problémy. Nepřijala sice zcela jejich teorii o tom, že si celou látku musejí přeřikávat nahlas, protože zdůraznila, že ji „nezajímá“, co se tam ve skutečnosti dělo, měla však zřetelně **zájem** na tom, aby celý konflikt **utichl**.

Jana ve výsledku přistupuje k učitelce dějepisu relativně pozitivně. Rozhovor s ní se totiž odehrál až šestnáct měsíců po daném konfliktu, v dubnu následujícího roku, a výrazně se tu odraží fakt, že v závěru existence kruhu došlo ke vzájemnému sblížení a že zmíněné

konflikty jsou už minulostí. Vzpomínky na vzájemný spor však v Janě zůstaly, a to i přesto, že mnoho detailů se z celého příběhu vytratilo. Jana vzpomíná na problém s písemkou takto: „*My jsme se právě nějak nepohodli. Psali jsme nějakou písemku a to... a ona nás nějak rozsadila všechny, aby měla jistotu že neopisujem. A nějak se nám tam něco šustlo, ani nevím pořádně, co a vypadalo to asi zepředu, jako bysme si s někým radili a teď já jsem vlastně psala úplně jinej bod než ty lidi vedle mě. A ona nám stejně nevěřila. A furt to... že my si nemáme vlastně...jako že si dovolujem hodně. Tak mně to v tu chvíli přišlo takový...jako že se s náma o tom pořádně ani nebavila a prostě rovnou dala na svůj dojem.*

A sebrala vám to?

Jo, sebrala.

Takže to tě urazilo, že vám nevěřila...

No, jo. Mě to spíš naštvalo. Že se s náma ani...

A od té doby to bylo špatný?

No, pak nějakou dobu jsme ji moc... tak jako jedním uchem tam a druhým ven, když nám něco říkala nebo to... a pak jsme nějak začali – nebo ona se asi začala trochu měnit už tím, jak byla tady. Prostě změna prostředí a to... no, a pak jsem ji vlastně začala vidět jinak. Že asi není taková, jak vypadala ze začátku. Že je...lepší.“ (rozhovor s Janou)

Vzhledem k tomu, že tento rozhovor proběhl poměrně dlouho po konfliktu, je zajímavé, jaké podrobnosti se z celého sporu vytratily. Jana už nevzpomíná na to, jakým způsobem došlo k usmíření a zcela vynechává podrobnosti sporu, ve kterém řešili, zda si skutečně povídala či nepovídala látku nahlas. Co jí ale z celého sporu utkvělo, byl přístup učitelky, která odmítla debatu s tím, že pokud s ní žáci chtějí diskutovat, dovolují si už příliš. Zde je patrná podobnost s jejími předchozími výroky na adresu Jany – například v situaci označené §88, kdy učitelka snahu Jany bránit se označila za „drzé chování“.

Domnívám se, že takové signály ze strany učitelky byly pro Janu ve všech sporech tím, co se jí osobně dotýkalo nejvíc. Zvláště proto, že Jana neměla nikdy ve zvyku vést s učitelkami zbytečné debaty, které by měly být ukončeny dříve než začaly. Na takové diskuse byli ve třídě jiní specialisté, Jana však mezi ně nikdy nepatřila. Byla vždy **tichým spojencem** učitelek, dívkou, která vše spolehlivě zařídí a pokud je potřeba vyřešit ve třídě nějaký problém, pak bez postranních úmyslů probere vše s třídní učitelkou. (O tom svědčí také to, že když jsem s Janou dělala rozhovor, vyrušila nás asi na deset minut třídní učitelka, která se s Janou přišla poradit, co by žáci asi nejraději měli na nástěnce, proč je Dáda v poslední době tak podrážděná a společně pak politovaly několik žáků, kteří se přidali k Dádě do výtvarné skupinky a musí snášet její peskování. Celý rozhovor působil jako povídání dvou dobrých kamarádek.) O to více **zraňující** bylo pro Janu odmítnutí debaty a zhoršení na straně učitelky dějepisu.

První pokus o **smír s Monikou** provedla učitelka ihned po hodině, ve které se jejich vzájemné konflikty vyostřily. To se odehrálo v listopadu. Při odchodu ze třídy učitelka požádala Moniku, aby za ní přišla do kabinetu. Monika šla do kabinetu jako na popravu – celá uplakaná, avšak s poměrně zarputilým výrazem. Až ke dveřím ji doprovázely Jana a Lada, které jí také předtím sbalily aktovku. Po celou dobu pak postávaly před kabinetem a čekaly na Moniku. V té chvíli mi Jana říkala, že tuto učitelky „vůbec nemají rádi“ a že je „strašně útočná a nepřijemná“.

Když Monika vyšla z kabinetu, byl její výraz ještě popuzenější. V poznámkách z toho dne stojí: *Mezi vzlky ještě říká, že „Se na tu krávu může vykašlat“.* Nasazuje vysoký hlas a podivnou výslovností paroduje učitelku. „*Prej že se jí dotklo, že si píšu výpisky z učebnice při jejím výkladu a prej zapomeneme na to“* S ohledem na výraz, jaký má Monika v obličejí, se

však zdá, že si projev učitelky nevykládá jako omluvu a že její hrdost je natolik uražená, že nechce takové vysvětlení přijmout.

Zároveň však můžeme říci, že učitelka se skutečně pokoušela o omluvu. Pravděpodobně ne za svou nespokojenost s pozorností Moniky při výkladu, ale jistě za agresivitu, s jakou na Moniku zaútočila. Cítí se sice sama v právu, dobře však tuší, že ani Monika, ani zbytek třídy takové chování nepřijmou. Chce proto své chování vysvětlit pomocí otevřené promluvy o svých citech („Prej že se jí dotklo...“) a následně celou věc uzavřít („Zapomeneme na to.“).

V následujících hodinách se učitelka pokoušela uzavřít s Monikou smír a znovu navázat na komunikaci, která dříve fungovala. Pokus o smír je evidentní v následující situaci.

§101a

Učitelka se rozmýšlí, kdo bude psát svou křížovku na tabuli. Zastavuje se u Moniky, ta má křížovku na lavici.

U. : „Tak co tv, Moniko?“

Monika: „Ne, ta je blbá.“ Zakrývá křížovku rukama.

U. : „Ukaž.“ Zvedá křížovku, pročítá ji. ..Ta je náhodou dobrá, co povídáš?“

Připomeňme ještě, jak neobvykle a skoro až nepatřičně působí pochvala z úst této učitelky. Nejde navíc o pouhé jednoslovné ocenění úspěchu, ale o **vlastní aktivitu učitelky**, se kterou se chápe celé situace a **veřejně Moniku chválí**. Vzhledem k událostem v předchozích hodinách působí její ocenění o to výrazněji, a je proto možné je interpretovat jako pokus o smír.

Je zřejmé, že na straně Moniky přetrvával ještě po dlouhou dobu značný odstup. V rozhovoru, který se odehrál dva měsíce poté, v lednu následujícího roku, však Monika hodnotí učitelku v jiném, pozitivnějším světle. Neodkládá sice svou původní hrdost, na předchozí konflikty vzpomíná s hořkostí, ale v celkovém pohledu již učitelku hodnotí šňovávavěji:

„Z: začátku, první hodina – v pohodě. Druhá. Ona řekla něco že kde se odehrávalo něco. A já jsem řekla dnešní Česká republika a ona mi hned vynadala, že Česká republika nemohla v šestnáctém století existovat. A já jsem řekla, že jsem neřekla Česká republika, ale dnešní Česká republika a že nevím, co to bylo tenkrát. A ona mi prostě vynadala a hned se se mnou začala hádat. Tak říkám no tak dobře, tak jak myslíte. Tak jsem ji nechala. Další hodina. To mi zas vynadala za něco... Ne, to jsem si psala eště zápis v hodině. Tak to mi vynadala. A hned mi řekla, ať jdu s ní do kabinetu. A tam mi řekla akorát, že jí vadí, že si píšu při výkladu zápis. A já jsem jí řekla, proč bych si to nemohla psát, když si tam nepíšu já nevimco... jestli by jí jako nevadilo, kdybych si tam psala psanička. A ona mi řekla, že jí to je jako lí...ne jako že se jí pak zdá, že to vysvětluje nějak blbě nebo co. Tak jsem řekla, že se mi to pak líp pamauje, že se to nemusím učit. Tak jí to nestačilo. Já jsem s tím chtěla jít za třídní a řešit to, ale vona... No, tak já jsem si říkala, že ...tak je teda blbá nebo je to její věc, no dobře, tak to dělat nebudu. Tak jsem to nedělala. Psali jsme písemku. V pohodě. Tak seděla vedle mě Jana, řikala si to nahlas. A já jsem vlastně nějak jenom sklopila hlavu a ona hned že opisujem. A pa: když to opravila, tak přišla ke mně s Janou a řekla nám, že to dopadlo strašně, že Jana tam toho má míň než já. A já jsem jí říkala, jak bych mohla opisovat. A ona mi prostě řekla, že jí to je jedno, že jí to nezajímá, ale že to vychází na čtyři až pět a že nám to počítat jako nebudé a tak. Takže jako v pohodě teď, teď mi přijde, že jako zas tak strašná není, ale že nevím, o co jí šlo ze na začátku. Jestli prostě si myslela, že bude já nevím co.“

A v čem myslíš, že se změnila?

Já nevím. Možná, že na to maj vliv i jiný učitelky nebo já nevím. Jako že prostě... protože třídní s náma mluvila. Mluvila se mnou a s Janou a ptala se na to a říkala, že jí přijde divný, že my bysme tam dělaly bordel. Nebo že my bysme tam byly nejhorší.

Takže třídní se vás nějak zastala?

No, prostě řekla, že to není možný, že my bysme tam byly jako...že bysme dělaly bordel.

(rozhovor s Monikou)

Učitelčina milost pro obě dívky vzešla tedy především z toho, že nechtěla vyostřovat další vyčerpávající spory, ale pravděpodobně také ze **zásahu třídní učitelky**. Ta byla pochopitelně prvním člověkem, za kterým šly dívky celou situaci řešit. Také v rozhovoru s Monikou jsme si mohli všimnout, že už první konflikt chtěla Monika řešit za přítomnosti třídní učitelky – jakéhosi garanta bezpečí. Třídní učitelka se podle Moniky údajně vyjádřila o dívkách jako o někom, u koho „jí přijde divný, že by tam dělal bordel“. Pomohla učitelce dějepisu zorientovat se v postavení jednotlivých žáků a pravděpodobně ji přesvědčila o tom, že právě Jana a Monika mohou být její nejsilnější opory a není proto dobré zcela si vztahy s nimi „rozházet“.

Jana podle všeho pokus učitelky o smír přijala bez potíží, s Monikou trvalo usmířování déle. V rozhovoru s učitelkou, který se odehrál dva měsíce po konfliktu je už zřejmý náznak toho, že vše je na dobré cestě.

„Já jsem ty známky nepočítala a oboum jsem to řekla. Jana, ta jako úplně v pohodě okamžitě... a s Monikou se to trochu rovná vlastně až teď.

A čím to je?

Já nevím, ona je taková zvláštní. Já bych řekla, že něco v ní je a že to potřebuje prostě ze sebe dostat a... jako já jsem se jí snažila oslovovat a prostě získat zpátky ten kontakt a pak jsem si řekla, že to evidentně nemá cenu. Ona musí chtít sama. Jako když ona přijde, tak já úplně v pohodě, dobrý. Ale musí přijít sama. Já ji do ničeho nebudu nutit a myslím, že ona se ani do ničeho nenechá nutit. Prostě musí chtít sama. Já jsem na tu hru přistoupila a přijde mi, že teď už je to docela dobrý.“ (D1, s. 7)

„Uklidnění“

V průběhu druhé fáze je na obou stranách kruhu patrné jisté **uklidnění**. Atmosféra ve třídě není tolik napjatá, do popředí nevystupují potyčky, dění se koncentruje spíše na práci. Ne že by se celá třída jako zázrakem začala soustředit pouze na dějepis. V hodinách i nadále probíhá koloběh rušení a napomínání, výkladu a legrace. Styl humoru se však na straně učitelky pomalu přelévá do vtipkování, které spíše laškuje, než uráží. Stále platí, že jak učitelka, tak žáci, se snaží veřejně předvést svou bystrost a vtip. Jejich hrátky už ale nepůsobí tolik jako souboj dvou kohoutů na jednom smetišti.

Částečně je to také způsobeno tím, že žáci podle všeho uchopují učitelčiny výroky jako dobře míněnou legraci a jako s takovou s ní nakládají. V tom hraje nezanedbatelnou roli fakt, že jeden z nejvýraznějších – Mirek – si učitelku oblíbil a nepřístupuje k ní jako k **nepříteli**, ale jako ke **spolupachateli** různých žertíků. Svědčí o tom také jeho slova v rozhovoru.

„A jak ji zlobíš?

Já jak ji zlobím? Když udělá, tak se hodně směju a pořád to opakuju po ní. A pak... mám z ní srandu prostě. Ale ona ví, jak to беру, takže ...

A jak na to reaguje?

(směje se) No, ona se mi směje eště víc než já jí, žejo, takže jsem na tom vždycky hůř já vlastně.

Co se ti na ní líbí?

Líbí? Hm... (přemýšlí) Má ráda srandu.“ (rozhovor s Mirkem, s. 3)

„Tak si zkus vzpomenout na nějakou situaci, jestli tě nějak nevytočila...

Jo, když mě třeba setře, to mě točí teda moc. Hlavně že je lepší jak já tady v tom, to mě štve.

(usmívá se)

Vy spolu hrajete takovej souboj...

Ne, souboj ne. To je takovej souboj... vo chleba a vodu spíš. To je taková sranda.“ (rozhovor s Mirkem, s. 4)

Učitelka s Mirkovým vyrušováním stále bojuje, ale zachovává si tvář člověka nad věcí, a proto její chování může na Mirka působit jako souhlas se vzájemným špičkováním. Mirkovo vyjádření „to je takovej souboj vo chleba a vodu“ je totiž patrně myšleno jako příměr toho, že ve skutečnosti o žádný souboj nejde a je to „jen taková sranda“.

§100

Učitelka prochází třídou. Žáci měli mít na dnešek připravenou křížovku. Mírek se hlásí, že křížovku nemá.

U. : „Jakto, že ji nemáš?“

Mírek: „Já jsem ji ztratil.“

U. : „A proč ji ztrácíš?“

Mírek rozhazuje rukama a výrazně intonuje: „Se mě zeptejte.“

U. : „Se tě ptám.“

Mírek mlčí, učitelka ho nechává a pokračuje dál.

V této situaci lze především pozorovat, že na straně učitelky je patrná větší sebejistota, vyrovnanost a klid. Rozhovor s Mirkem se nese částečně v duchu vtipkování, především však jde o situaci, ve které učitelka může ztratit nervy nebo se uchýlit k nějaké jedovatě osobní poznámce či alespoň zničenému pohledu k nebi. Ona ale nic z toho nedělá. Je znát, že Mírek ji nijak „nerozhazuje“. Jejich rozhovory už v sobě nenesou tak silný prvek útočnosti.

„Upřímnost“

Ve druhé fázi můžeme na straně učitelky pozorovat také častější otevřenost a upřímnost. Jde v podstatě o situace, kdy se učitelka chová zcela **autenticky**. Je znát, že v té chvíli jedná podle svého vnitřního přesvědčení, že nehraje divadlo, ale dává zcela **volný průchod svým citům**.

Výmluvně působí následující situace, ve které učitelka brání jednoho žáka proti druhému. Zastávání se utlačovaného jsme na její straně mohli vidět už v první fázi, zde se však učitelka vůbec poprvé opravdu rozhořčuje, odkládá sebejistou masku a bez zábran chrlí své rozčilení a popuzení. Můžeme ji tak pozorovat ve zcela nové situaci.

§102

Ve třídě je nová dívka – Alice. Sedí vedle Jirky. Jirka do ní šťouchá a něco jí šušká.

Mirek nahlas na Alici: „S tím se nebav, to je úplnej magor.“

U. na Mirka: „No tak! Mirku!“ zvyšuje hlas. „Přestaň se houpat! A vy laskavě ztichněte!“

Obrací se k Mirkovi. „Myslíš si, že můžeš radit ostatním, s kým se mají kamarádit?! Myslíš, že můžeš radit Alici, s kým se má bavit a s kým ne?“

„Ne, ale...“

„Nemyslíš si, že je na každém, jaké přátele si bude vybírat?“

„Nó...“

„A myslíš, že kamarádit s tebou je nějaká výhra?“

Mirek mlčí.

„Myslíš, že to je nějaká výhra?“

„Aspoň v něčem.“

„Aspoň v něčem... A myslíš, že kamarádit s Jirkou není vůbec žádná výhra?“

Mirek mlčí.

U. se opírá, chvíli se mlčky dívá na Mirka a pak svůj pohled odvrací.

U. na Jirku výrazně jemněji a klidněji: „Jirko, nehoupej se.“

Učitelka se otevřeně a s velkou přesvědčivostí „pustila“ do Mirka. Je vcelku jedno, kdo se zastala a proč, ale jsou tu znatelné emoce, tedy osobní angažovanost a skrze ni také právě ona pověstná autenticita. Učitelka je očividně rozčilená, podrobuje Mirka palbě otázek a nenechává ho ani na okamžik vydechnout. Je tvrdá a neúprosná. A je v tom velká energie.

Po tom, co si vše s Mirkem vyřídila, přichází náhlé zklidnění jejího výbuchu. To je další chvíle otevřenosti. V jejím „Jirko, nehoupej se“ se totiž neskrývá ani tak napomenutí Jirky, aby se nehoupal, jako spíše (jistě ne záměrný) náznak veřejného „pohlazení“ pro Jirku. Její „nehoupej se“ zní tak něžně, že ho můžeme považovat za projev přívětivosti a je vcelku lhostejné, za jakými slovy se skrývá.

Upřímnost, se kterou se zde učitelka projevuje, je podstatným rysem celkové proměny jejího vystupování. Také v následujících kategoriích uvidíme, že bez jisté míry pravdivosti na její straně by se ani žádná proměna vztahů v kruhu nemohla konat. Její autenticita ji staví do lepšího světla a ačkoli žáci o tomto momentu nikdy přímo nemluví, ukazuje se, že je pro ně důležitý. Bez něj by totiž nemohlo dojít k prolomení bariéry nedůvěry a k tak velkému přiblížení vzájemného vztahu, jaké později nastalo.

„Přiblížení“

Mluvím-li o přiblížení, mám na mysli celkový efekt, který zmíněná proměna komunikace v kruhu přinesla. Učitelka se pokusila o usmíření, její reakce na projevy žáků se celkově zklidnily a mnoho jejich vlastních projevů se nese ve znamení bezprostřednosti a

otevřeného projevování vlastních pocitů bez větší přetvářky. Zklidnění nastalo také na straně žáků. A můžeme říci, že právě tak se připravila půda pro vzájemné **přiblížení**.

Učitelka začíná dávat najevo jistou pozitivní citovou angažovanost; děti odpovídají projevy důvěry a zdá se, že vzájemný vztah vnímají častěji jako něco, co není dobré ničit. Lze říci, že šlo-li v první fázi o boj, v druhé fázi **ustupuje bezohlednost** a naznačuje se **blízkost a vzájemnost**. Je třeba připomenout, že v kruhu nenastal žádný dramatický zlom od nenávisti k lásce, od zarputilosti k otevření náruče. Jisté náznaky postupné proměny jsou však zřetelné; a za jejich součást považují přiblížení vztahu. Za hlavní příčiny a zároveň projevy přiblížení pak považují situace, kdy učitelka dává najevo, že jí na zácích osobně záleží (**Záleží mi**), kdy hrubost ze strany žáka vnímá jako zranění vztahu (**Omluva**) a v neposlední řadě situace, které celkově zesilují prožitek vzájemnosti a radosti ze společenství (**Drbárna a Společný smích**).

Záleží mi

Že učitelce záleží na osudu jejích žáků, jsme v první fázi příliš výrazně pozorovat nemohli. V rozhovoru s učitelkou, který se odehrál v průběhu druhé fáze, se však ukazují jisté náznaky.

„Myslíš si, že když s nima člověk komunikuje nějak blíž, jako s kamarádama, tak to na ně funguje?“

No, nemyslim si, že v této třídě to funguje až tak moc. Určitě si myslim, že to ...zařvat si tam a trošku je zklidnit i takhle, to na ně určitě platí. Ale zároveň bych to vyrovnala tím sednout si s nima a v klidu to probrat. Tak to na ně určitě platí. A taky hrát na city. Ale musí to bejt vyrovnaný. Já bych neřekla, že je ve třídě potřeba jedno nebo druhý. Podle mě jsou od tý Báry naučený na oboje. Musí fungovat oboje.

A jak se hraje na city?

(smích) No, to je takový to, jako jsem zkoušela loni v sedmičce – jako uvědomte si, že vaše známky se píšou na přihlášky na střední a uvědomte si, že na střední školy je nával a uvědomte si, že v životě budete něco mít a něco znamenat jen když budete něco umět. A takový ty přirovnání. Jako podívejte se, jak vypadaj lidi tamhle a tamhle a jaký vy máte možnosti... a to bylo výborný, to mi nahrála Marie Terezie a její školská reforma. To oni hned ta je blbá, kvůli ní musíme chodit do školy. Tak to jsme měli takovej rozhovor o tom, co by asi tak dělali doma a jak je potřeba do tý školy chodit... a trošku jim to dát i na příkladu. Já jsem se jim přiznala, jak si pamatuju, že jsem loni si říkala panebože, ať už jsem ze školy, ať to mám za sebou. A teď si říkám, že jsem tam ještě rok nezůstala. A to oni na mě ale paní učitelko, vždyť jste pořád ve škole. Nojo, ale morduju se tady s váma! (smích) Takže takhle jsem to tenkrát zkusila taky. A v tom hraní na city a tohle povídání jako jak je škola důležitá, aby si to uvědomili, tak si myslim – mám k nim taky věkově hodně blízko – tak si myslim, že to jde. Že to na ně platí. Zkoušela jsem to už loni v osmičkách a devítkách, když jsem byla na praxi a myslim si, že to na tyhle ročníky platí. Těm, co o něco jde a vědí, že chtějí něco dokázat, tak na ty to platí. A to hraní na ty city fakt funguje.“ (D1, s. 4)

V tomto úryvku z rozhovoru vidíme, jak Dáša Suchánková chápe „bližší“ komunikaci s dětmi. V reakci na otázku, zda s dětmi má smysl komunikovat jako s kamarády, odděluje dvě věci – „zařvat si“ a „hrát na city“. Zdá se tedy, že ono „hraní na city“ znamená otevřený rozhovor, který probíhá v klidu a bez vzteku či jiných negativních emocí.

Takovéto oddělování nám však neřekne mnoho o skutečném fungování komunikace v tomto kruhu. Více vypovídá druhá část úryvku, ze které můžeme vyčíst mnohé o povaze vztahu učitelky a třídy 8.D.

Za prvé, učitelka znovu opakuje názor, že je-li mladá, má k dětem blíž a proto je pak jejich vzájemná domluva snazší. Tento názor opakovala v rozhovoru také třídní učitelka a někteří žáci. Domnívám se, že připisování blízkosti ve vzájemném vztahu věku učitelky, je mýtus, který usnadňuje oběma stranám vysvětlení nastalých změn. Fakt, že je učitelka mladá, má na podobu kruhu jen pramalý vliv. V tomto případě se totiž jejich vztah nepřibližuje proto, že učitelka je mladá, ale především proto, že dává najevo, že jí na dětech záleží a že proto neváhá poodhalit své vlastní prožitky. Fakt, že je relativně mladá, jí v tomto případě napomáhá. Může totiž přidat svou nedávnou osobní zkušenost s přechodem ze školy do zaměstnání a je proto možné jí věřit. Podstatou vzájemného přiblížení je však opět **otevřenost** učitelky. Ačkoli jsem její promluvu nemohla zaznamenat, i z rozhovoru je zřejmé, že učitelka v jejím průběhu dala otevřeně najevo **zájem** o rozhovor s dětmi a **upřímnou snahu** předat jim své přesvědčení.

Učitelka jistě nepřesvědčila všechny žáky o tom, že je dobré chodit do školy a vzdělávat se; i o té hrstce ambiciózních bychom ostatně mohli pochybovat. Věřím však, že její promluva přispěla k přiblížení vzájemného vztahu, a to už proto, že s ní učitelka vůbec začala. Jako by tak dala najevo, že to s žáky „myslí dobře“, že jí **záleží** na jejich budoucnosti a že proto neváhá věnovat jim svou péči a přinést vlastní zkušenost. Takové otevření, ochota odbočit z prostého výkladu, jistě vzájemný vztah přiblížilo.

Za indikátor vzájemného přiblížení považuji také nadsázku, se kterou učitelka může říct „morduju se tady s váma“. Znamená to, že ve třídě je jisté uvolnění, že jejímu výroku se vsichni zasmějí a znovu se tak obohatí společný kontext. Jde vlastně o jakési znovupřehraní, manifestaci fungujícího společenství učitelky a třídy.

Drbárna

Podkategorie Drbárna zahrnuje fenomén, který se v tomto kruhu vytvořil v průběhu druhé a třetí fáze. Dívky z 8.D začaly k učitelce dějepisu docházet se svými problémy. Něco takového je možné pouze v případě, že na obou stranách – ale především na straně dívek – panuje velká **důvěra**.

„Mám pocit...no, cejtím se tam trošku lépe. Přijde mi, že i ty holky na mě reagujou lépe. Ze začátku jsem měla pocit, když jsem přišla, že tam byl takovej odstup...ale teď i občas jako říkají, sem tam něco řeknou – jako že se svěřej, co je trápí... takže si myslím, že jo, je to lepší.“ (D1, s. 3)

Zdá se, že v průběhu času se tedy učitelka natolik otevřela a dala najevo takové pochopení a dívky se natolik osmělily, že mezi nimi začal vznikat blízký vztah. Situace, ve kterých skupina lidí prožije osobnější rozhovor, silně stmeluje jejich vzájemné vztahy. Něco podobného jsme v mírnější formě mohli vidět v předchozí podkapitole, kdy učitelka odbočila o výkladu a zabrousila na osobnější notu. Také tehdy se vzájemný vztah přiblížil; a nyní násobně to pak platí v případě svěřování se učitelce. V průběhu třetí fáze – ve škole v přírodě – už z těchto základů vyrostla skutečná drbárna. Název podkategorie je opět volen s nadsázkou; slovo **drbárna** podtrhuje především silný, chvílemi až spiklenecky laděný společný kontext.

Třídní učitelka také postřehla výrazné přiblížení vztahu Dáši Suchánkové s dívkami:
„Já mám pocit, že tam trochu padnou zábrany (...) někdo to má zas úplně mimoděk. Třeba to, jak se jí holčičky chodily svěřovat jako koho milujou... a tak. Jako že ty prožitky jejich byly podobný.“

Dáda na to zpětně vzpomíná takto:

„A tys říkala, že jste si hodně povídaly. O čem jste si povídaly?

No, třeba o klucích, jaký jsou hrozný. (híhňá se)

Takže jste je pomlouvaly společně... a ona s váma souhlasila...

No, souhlasila s náma a nebo nám radila, jaký jsou a jak na ně a tak.“

Omluva

Znamením přiblížení vztahu jsou také situace, ve kterých se jedna nebo obě strany vyjadřují o **vzájemném vztahu** jako o něčem, co **nechtějí ničit**. Nikdy to neříkají přímo, z jejich jednání je ale zřejmé, že nechtějí vzájemné vztahy poškodit a že pokud se tak stane, chtějí zjednat nápravu. Snahu o nápravu jsme na straně učitelky mohli vidět v kategorii nazvané „Zahojit rány“. Její konání nebylo sice omluvou v pravém slova smyslu, ale jistě bylo pokusem smazat hořkost z toho, co se událo, a nastolit lepší vztahy.

V této podkategorii se podíváme na omluvu ze strany žáka, který učitelku urazil.

Učitelka popisuje konflikt a následnou omluvu takto:

„A když se ti stane něco takovýho... třeba že ona (Monika) ti dává najevo, že tě odmítá, tak... jak ti to přijde?

No, jsem z toho docela špatná. A přijde mi, že to je docela blbý. Mám teďka... jsem měla konflikt s Mirkem v jídelně, kdy Mirek tam vlastně vyhrotil situaci svým chováním a já jsem ho vyhodila. A on tam kopnul do toho zábradlí a řekl kdybyste nebyla učitelka, tak vám něco řeknu. A mě to hrozně vzalo. Prostě jsem si říkala, to si od něj teda nezasloužím. A druhý den on za mnou přišel a omluvil se mi. Fakt. Že to přehnal. Takže jsem to vzala okamžitě. Jako nechtěla jsem to řešit.

A jak jsi to vzala? Cos mu řekla?

Já jsem z toho měla dobřej pocit. No jak tam byl, tak jsem mu řekla jo, to беру. A jak odešel, tak jsem to musela rozdejchávat. Týjo, on se mi omluvil! (směje se)

To on asi nedělá často, že?

A si ne. No, já jsem z toho měla dobřej pocit.“ (D1, s. 7)

Z této promluvy je znát, že učitelka si v této fázi vztahu s žáky v kruhu váží a že ji nevraživost zraňuje. Alespoň tak to říká. Její slova působí upřímně – sama popisuje, jak ji Mirek šokoval svou omluvou. Potěšil ji natolik, že to musela „rozdejchávat“ a její smích při rozhovoru napovídá, že je to pro ni skutečně emocionální záležitost.

Mirek mluví o konfliktu takto:

„Vy jste se nějak pohádali v jídelně, jsem slyšela...“

No, já jsem jí řekl paní učitelko, já bych vám něco řekl, kdybyste nebyla paní učitelka. A někam bych vás poslal.

Ona tě něčím naštvála?

No, já jsem tam předbíhal ve frontě a ona mě viděla. A potom do mě nějaký kluk strčil a ona říkala, že mám jít dozadu. A já jsem řekl, že nepudu, že jsem nic neudělal. Tak ona že to řekne

řediteli. Tak jsem jí to na to řekl, vzal jsem si bundu a tašku a odešel jsem. No, tak... druhý den na mě byla hodně nasraná.

Myslíš, že jí to vzalo nějak? Že se jí to nějak dotýkalo...

No, spíš... Dotýkalo, to se nedá říct. Spíš jak mi ujely nervy, tak ...naštval jsem ji.

A už je to teďka dobrý?

Jo.“ (rozhovor s Mirkem, s. 4)

Je pochopitelné, že Mirek o omluvě nemluví. Drží si image frajera, který je vždycky nad věcí a který si s ničím hlavu neláme. V jiných částech rozhovoru sice mluví o tom, že má učitelku dějepisu v oblíbě, že je s ní legrace a že si jí váží. Vzhledem k jeho postavení ve třídě by ale bylo ku podivu, kdyby se chlubil pokorou, která byla k omluvě jistě nutná.

Co je ale z Mirkových slov zřejmé, je to, že dobře rozpoznal, že učitelku urazil a že jejich vztah je tedy vzájemně naladěný do té míry, že prvotní roli nehrají obecná pravidla (žák byl nepatřičně drzý na učitelku), ale právě vztah sám o sobě důvěra, která by mohla být v sázce (Mirek ublížil učitelce).

Společný smích

Jak jsem zmínila v kruhu 8.D - *třídní učitelka*, **společný smích** utváří a znovupřehrává **společně prožívaný kontext** celého kruhu. Také zde, v druhé fázi kruhu, jsme se dočkali osvěžujícího společného smíchu. Vzhledem k tomu, co se až doposud v tomto kruhu událo (urovnání vztahů s ublíženými, uklidnění na obou stranách, přiblížení a větší míra důvěry), může být společný smích skutečně odlehčující a je možné o něm říci, že už „má co znovupřehrávat“. V této fázi už totiž můžeme mluvit o dění v kruhu jako o něčem společně prožívaném.

§101

Učitelka se rozmyšlí, kdo bude psát svou křížovku na tabuli. Zastavuje se u Moniky, ta má křížovku na lavici.

U. : „Tak co ty, Moniko?“

Monika: „Ne, ta je blbá.“ Zakrývá křížovku rukama.

U. : „Ukaž.“ Drží křížovku, pročítá ji. „Ta je náhodou dobrá, co povídáš?“

Mirek uznale: „Ta je náhodou d o s t d o b r á, mmm.“ Znaleckým okem si prohlíží učitelku.

Učitelka významně zvedá obočí a čeká.

Mirek s nevinným úsměvem, spěšně: „Ne, nic. to sem jen říkal tady Dejvymu.“ Ukazuje na

Pepu, který sedí vedle.

Pepa zmateně: „Cožé?“

Kluci kolem vprsknou smích. Také učitelka se směje.

Mirek s úsměvem: „Tak nic. tvjo.“ Bouchá rukama do kolen.

Třída se směje.

„Kde jsem doma 2“

Kategorie nazvaná „Kde jsem doma 2“ tvoří přechod mezi druhou a třetí fází kruhu. Nese se ve znamení celkového **uklidnění**, které postupně proběhlo v druhé fázi a je tak vlastně návratem výše uvedené kategorie „Kde jsem doma“ a zároveň jakýmsi předznamenáním třetí fáze. Ta tvoří závěr existence kruhu a ponese se ve znamení uvolnění a přiblížení do té míry velkého, že učitelka a žáci se vzájemně označují za kamarády.

Vraťme se ale ještě do současnosti, k závěru druhé fáze. Za nejvýraznější projev proměny zde považují situace, ve kterých se odráží **láska učitelky k dějepisu** a jeho výuce.

Láska k dějepisu

V kategorii „Kde jsem doma“, která tvořila přechod mezi první druhou fází vývoje kruhu, jsme viděli, že učitelka ráda učí dějepis, že ji tato práce baví a velmi jí záleží na tom, aby vše fungovalo. Snaží se hodiny udělat zábavné a vtáhnout žáky do dění. To je v případě tohoto kruhu úkol více než obtížný. Přesto v této fázi vývoje vidíme situace, ve kterých polevují nejrůznější pŕtky a do popředí vystupuje zájem o výuku. Učitelka má po předešlých událostech větší klid na práci a ze strany žáků často **převažuje zájem o látku a spolupráce**. Láska k dějepisu byla od počátku silnou stránkou této učitelky a zde dostává svůj prostor.

§104

U. : „*Volit mohli pouze svobodní muži, kteří měli majetek. Takže jací byli? Mohli být ženatí?*“

Vojta: „*Ne.*“

U. : „*Ano. Ale nesměli bejt otroci. To by jich moc volit nemohlo.*“

Monika: „*Ahá, to bylo fikaný!*“

Podstatný je nejen projev spolupráce ze strany žáků obecně, ale také spontánní zájem na straně Moniky. Je to svým způsobem předznamenání lepších časů, protože víme, že Monika bude pravděpodobně v budoucnu jednou z mála, kdo budou toto nadšení pro dějepis s učitelkou sdílet.

Mírek, kterého učení samo o sobě zpravidla nezajímá, oceňuje připravenost učitelky na hodiny. Ne snad proto, že by si z hodin odnesl více, ale o to více je na jeho příkladu znát, že žáci její lásku k dějepisu také vnímají a oceňují její nasazení.

„*Umi naučit. Nevim, jak ostatní, ale dějepis teda určitě. Na ty hodiny se určitě připravuje. Protože ostatní učitelky, jánevím, otevrou učebnici a řeknou naučte se to, příště si vás vyzkouším. Ona má tu hodinu připravenou, udělá půlhodinovej výklad a pak se udělá zápis. Takže to se mi na ní líbí, že si umí připravit tu hodinu.*“ (rozhovor s Mirkem, s. 3)

TŘETÍ FÁZE

Třetí fáze tvoří uzavření celé historie kruhu. Odehrávala se v době, kdy už jsem nemohla být ve třídě přítomná a její nejvýznamnější část proběhla na škole v přírodě, kam si třídní učitelka přizvala právě učitelku dějepisu. Z rozhovorů s oběma učitelkami i dětmi vyplývá, že v tomto období se jejich vzájemný vztah přiblížil natolik, že se proměnil v **kamarádství**. Zásadní vliv na to měl průběh školy v přírodě a také fakt, že v té době už všichni věděli, že učitelka se v létě odstěhuje do jiného města a že existence jejich „kruhu“ tím definitivně končí.

„Jo, ta byla dobrá“

Název kategorie je totožný s vyjádřením jednoho z žáků – Karla – o učitelce dějepisu. A obdobně lze charakterizovat výroky ostatních aktérů tohoto kruhu. Materiály pro tuto analýzu vycházejí z rozhovorů s žáky a učitelkami, které proběhly čtyři až osm měsíců po ukončení školního roku; a tedy i po ukončení existence kruhu *8. D – učitelka dějepisu*. Vše tedy vychází ze vzpomínek. Také proto obsahujte třetí fáze tuto jedinou kategorii. Kategorii o tom, co chybí říci k dokončení celé historie.

Na začátku - na konci

Z rozhovorů s pěti žáky, které proběhly v dubnu následujícího školního roku, zhruba osm měsíců po ukončení existence kruhu, je zřejmé, že všichni hodnotí vzájemný vztah z **hlediska vývoje**. Na otázku, „jaká byla“ tato učitelka odpovídají totiž shodně z pohledu posunu vztahu – na začátku nám nebyla sympatická, na konci jsme ji měli rádi. Je tedy zřejmé, že všichni cítí rozpor mezi tím, jak byla učitelka přijímána v počátcích a na konci existence kruhu. Podobná shoda panuje v určení hlavního **zlomu** vzájemného vztahu, který žáci připisují průběhu **školy v přírodě**.

„Ještě mi řekni, jestli si vzpomeneš na Suchánkovou ...

Jo, tak ta byla dobrá. Jo, fakt dobrá. Nejdřív mně přišla taková otravná, když jsem ji viděl, ale pak třeba na těch soustředkách a tak, tak to už bylo prostě dobrý.“ (rozhovor s Karlem, s. 1)

„A jak vám se zdála? Byla vám nesympatická?

Ze začátku jo. Ale pak už, jak jsme s ní byli na škole v přírodě...

A co se změnilo? Co na ní bylo jiný najednou?

Příjemnější. Jo, příjemnější byla. Že se líp bavila.“ (rozhovor s Lenkou a Denisou, s. 1)

Jana v následujícím úryvku z rozhovoru rozebírá vývoj vztahu mezi učitelkou a třídou poměrně podrobně a snaží se popsat také příčiny počátečního **odstupu** na obou stranách,

stejně jako **přiblížení**, které proběhlo ve škole v přírodě. Poznamenejme jen, že Jana operuje se dvěma pojmy: autorita a důvěra. Zjevně je považuje za dvě různé věci, nikoli zcela protichůdné, avšak v principu odlišné.

„Zkus si vzpomenout na loňskej rok, jako kdybys byla v osmičce a vzpomeň si na učitelku, kterou jste měli na dějepis. Jaká byla?

No, tak ze začátku mně připadala taková, že jako v pohodě, jako by byla k nám blíž než jiný učitelky. A pak jsme si nějak nesedli kvůli písence a nějak se to tam zamotalo. Ale potom zase bylo všechno tak nějak v pořádku. Ale ze začátku, asi tím, že vylezla zrovna se školy, tak asi neměla takový zkušenosti jako jiný učitelky tady. Tak pak myslím, že se chytla docela dobře. Ze se jako bavila se všema už. Ale ze začátku z ní šel trochu strach.

A jak se chovala? Já jsem tam ze začátku nebyla. Jaká byla? Co dělala?

Asi jako každá učitelka chtěla mít pořádek v tý třídě. Takže si asi myslela, že když na nás bude křičet, tak bude mít nějak autoritu nebo co. Ale pak zjistila, že to je vlastně všem tak nějak jedno, jestli křičí, nekřičí, nebo jestli nám dává nějaký úkoly. A pak vlastně zjistila, že když se s náma bude spíš jenom normálně bavit, tak to bude mnohem lepší, než když si bude vyžadovat nějakou tu autoritu.

Takže myslíš, že když učitel křičí, tak u tebe nezíská autoritu.

Asi určitým způsobem jo, ale většinou se ho ty děcka tak nějak podvědomě bojejí a už k němu nezískaj takovou tu důvěru. Pak většinou když jsou mimo školu, tak to jsou dobrý učitelé, ale takhle ve škole z nich jde jako hrůza.

A pak se ti zdála kamarádká?

Jo, třeba jak jsme pak byli na škole v přírodě, tak jsem ji úplně nepoznávala v některých chvílích.

Takže jek se ukázala?

Jako dobrej člověk.

A vzpomeneš si na něco, v čem byla jiná? Kde se to projevovalo, že je dobrej člověk?

Tak nějak celkově. My to třeba vidíme trochu jinak jako děcka. Třeba ve škole se ty učitelé chovaj trochu jinak. Když se vyjede za ty dveře školy jakoby, tak najednou se ty učitelé chovaj přirozeně a... spíš si nás nevšímaj a když si nás všimnou, tak nás berou jako sobě rovný. A není to takový...

A jak to bylo s tou Suchánkovou?

No, co jsme se tak bavili a snažili jsme se ji to... tak tam to bylo tak, že vlastně ona byla zvyklá bejt se stejně starejma lidma a k nám se chovala tak, jako bysme byli něco míň. A chtěla mít pořádek.

A tohle vám řekla?

No, ne přímo řekla, ale vyzářovalo to z ní. A my jsme se o tom i bavili s paní učitelkou třídní a šli jsme za ní, že máme takový a takový problémy s ní. A ona nám vlastně řekla, ať se zkusíme taky vžít do její kůže, že to taky nemá lehký, že právě přišla a není vůbec zvyklá na takový děcka, jako jsme my.“ (rozhovor s Janou, s. 1)

Ukazuje se, že učitelka se v závěru školního roku, mimo jiné také pod vlivem zjištění, že v příštím roce již tuto třídu učit nebude, velice uvolnila. Nejvíce k tomu přispěla atmosféra školy v přírodě, která bývá z hlediska vztahů učitele a třídy vždy výjimečná. Také učitelka, podobně jako žáci, hodnotí existenci kruhu z **hlediska vývoje**. Z jejího vyjádření vyplývá, že již v průběhu roku zaznamenala přiblížení vzájemného vztahu a že za největší zlom považuje odložení bariér ve škole v přírodě.

„Myslím, že to mohlo být tím, že se začal vydávat ten školní časopis, na kterém jsem jim pomáhala. Vlastně já fakt nevím. Asi přišel zlom, když se dozvěděli, že odcházím. No, a největší změna nastala na škole v přírodě... to byl nádherný týden, opravdu skvělý. Já jsem si mohla dovolit se k nim chovat trochu jinak než ostatní holky – věděla jsem, že už v září nenastoupím, tudíž mezi námi byla celkem velmi uvolněná nálada. Hrála jsem s nima různé hry, tancovala s nima na diskotéce... Bylo to skvělé. Tam se opravdu všechno změnilo.“ (D2, s. 1)

Již jsme mohli vidět, že žáci zpětně hodnotí učitelku dějepisu velice pozitivně. Mohlo by se zdát, že na jejich hodnocení měla vliv pouze a jenom škola v přírodě s veškerou volností, která k ní patří. Škola v přírodě byla jistě nejmarkantnějším momentem proměny kruhu, avšak z různých náznaků (včetně analýzy druhé fáze) můžeme usuzovat na to, že změny k lepšímu se udály postupně, a to již před odjezdem na školu v přírodě. Vypovídá o tom také váhání, které je u učitelky dějepisu vidět ve chvíli, kdy má popsat, co se vlastně v jejich vztahu změnilo a kdy to nastalo.

„Myslím, že to mohlo být tím, že se začal vydávat ten školní časopis, na kterém jsem jim pomáhala. Vlastně já fakt nevím. Asi přišel zlom, když se dozvěděli, že odcházím.“ (D2, s. 1)

Pubertáci

Vzácná shoda panuje v hodnocení vztahu nejen mezi pohledy učitelky a žáků, ale obdobně se vyjadřuje také třídní učitelka, která v celém kruhu figurovala jako pozorovatel. Nutno však říci, že jako pozorovatel velice zúčastněný. Jak žáci, tak učitelka dějepisu, jí totiž stále tlumočili jednotlivé problémy a nejednou ji žádali o radu.

Pokud však šlo o školu v přírodě, zdá se, že dění v kruhu 8. D – učitelka dějepisu již bylo čistě v rukou jeho aktérů. Můžeme tedy říci, že komentář třídní učitelky se nám v tomto případě stává dokreslením z pohledu nezávislého pozorovatele. Třídní učitelka zvenčí popisuje naprosté **odbourání bariér** mezi učitelkou a žáky, takže učitelku dějepisu pomalu zahrnuje do skupiny „**pubertáků**“ a zdá se, že tak pregnantně pojmenovává to, co se za přechodnými vyjádřeními učitelky a žáků jen skrývá, totiž že učitelka mohla zcela odložit roli učitelky a uvolnit se natolik, že běžné hranice mezi učitelkou a žáky byly odbourány.

„No, u Dáši já nevím, jak pak probíhaly ty hodiny.“

Já myslím z toho, jak ji znáš osobně... jaká je to učitelka?

„No... hlavně začínající a to říká hodně, já to teď vidím zpátky. To s sebou totiž nese jeden velikánskej klad a pak nějaký mínusy. A ten klad, tam se přesně opakuje to, když si vzpomenu na sebe, to je to nadšení. Ten elán, že do toho člověk jde úplně se vším všudy, takže tomu věnuje hodně času, ale i vlastní energie. A je otevřenější a žije ve světě těch dětí, takže mluví jejich jazykem. V tom my jsme přece jen už odtržený. V tom ona se s nima chytala ohromně. Na škole v přírodě to třeba vypadalo tak, že jako tady máme ty pubertáky, a to je Dáša a děti.

A pak jsme my.

Myslíš, že tam hraje roli i její věk sám o sobě – že má pocit, že je jim blíže?

Já mám pocit, že tam trochu padnou zábrany – tam to bylo i tak jako mimoděk. Pepa, ten je třeba chytřej, ten tam přestupoval úplně cíleně mezi tváním a vykáním a někdo to má zas úplně mimoděk. Třeba to, jak se jí holčičky chodily svěřovat jako koho milujou... a tak. Jako že ty prožitky jejich byly podobný. (B2, s. 7)

Trhlá kamarádka

Výjimečné hodnocení učitelky dějepisu poskytuje Dáda. Ta si tuto učitelku oblíbila natolik, že se o ní vyjadřuje jen v superlativech. Zpětně ji hodnotí jako „úplně úžasnou“ a dokonce tvrdí, že ji měla ráda od začátku. Je samozřejmě otázkou, zda tomu tak skutečně bylo po celou dobu existence kruhu. Rozhovor s Dádou se také odehrál osm měsíců po ukončení existence kruhu – v dubnu následujícího roku. Jednotlivé detaily tak ze vzpomínek postupně vymizely.

V každém případě je zřejmé, že ať byl vzájemný vztah na počátku jakýkoli, v závěru roku byl tak pozitivní, že Dáda vnímá učitelku jako svou **kamarádku** a dokonce se sní **identifikuje**. Zjevně však není sama, kdo si tuto učitelku silně oblíbil. O přestávce, když jsem si ve třídě povídala s Ladou, Anetou a Alicí, a ptala se jich na tuto učitelku, říkaly, že se jim po ní moc stýská.

„Vzpomeneš si ještě na paní učitelku Suchánkovou?

Jo.

A jaká byla?

No *úplně úžasná*.

Tak mi řekni od začátku, jak to s ní bylo. Měli jste ji vždycky rádi?

No, *kluci ji neměli rádi. Když nebyla u nás, tak ji furt pomlouvali, jaká je hrozná. Ale to se srovnalo, že pak už ji měli všichni rádi.*

A jak se to stalo?

Já nevím, asi jak jsme byli na tý škole v přírodě.

A co se tam stalo?

No, *my jsme tam furt s ní... nějaký soutěže furt byly. A byla s ní sranda pořád.*

A ve škole s ní nebyla sranda?

Ale jo, my jsme ji měly s holčkama rádi.

Vy jste ji měly od začátku rádi?

Já jsem ji měla ráda od začátku.

A nebyla ti nějak nesympatická od začátku?

No, *mně byla od začátku sympatická.*

A co se ti na ní líbilo?

No, *jak byla střelená.*

A jak se to projevuje, když je někdo střelenej?

No, *furt se smála. A byla taková... hodná. My jsme si s ní i hezky povídaly s Anetou na škole v přírodě...*

Takže jste byly kámošky nakonec....

Jo.

A přišla ti hned od začátku kamarádská?

Mně jo.

(...)

A říkala jsi, že jste si nakonec rozuměli. Myslíš, že ostatní ji taky měli rádi nakonec?

Nevím, *jestli všichni, ale když třeba s klukama něco hrála, nějaký sportovní ty, tak v pohodě.*

Tak ji měli rádi. “ (rozhovor s Dádou, s. 1)

V případě komunikace učitelky s Dádou a její dobrou kamarádkou Anetou došlo dění typu „**drbárna**“ do největších rozměrů. Učitelka dějepisu se benem školy v přírodě stala jejích důvěrníkem, za kterým se chodily svěřovat se svými problémy.

„A tys říkala, že jste si hodně povídaly. O čem jste si povídaly?

No, třeba o klucích, jaký jsou hrozný. (híhňá se)

Takže jste je pomlouvaly společně... a ona s váma souhlasila...

No, souhlasila s náma a nebo nám radila, jaký jsou a jak na ně a tak.

A co vám radila?

No, to už si moc nepamatuju. (směje se) Ale bylo to takový přátelský.

A je ti líto, že odešla?

Hrozně. (rozhovor s Dádou, s. 1)

V závěru rozhovoru s Dádou se ukazuje, že Dáda se dokonce s učitelkou dějepisu zpětně **identifikuje**. Z předchozího úryvku vyplynulo, že skvělé vlastnosti učitelky spatřovala v tom, že byla „taková střelená“ a „furt se smála“. Podívejme se, jak mluví Dáda v jiné části rozhovoru o sobě:

„My jsme mluvily o tom, jaký jsou kamarádky a jaká si myslej že ty jseš. Ale jaká jseš doopravdy?

No, myslim si, že jsem prostě normální a trochu prdlá. A říkaj mi to .. třeba i vedoucí na táboře. Protože já jsem se na táboře pořád něčemu smála, úplně všemu. (zajíká se smíchem)

Takový záchvaty smíchu prostě třeba na obědě. (směje se)“ (rozhovor s Dádou, s. 2)

Chování Dády i její popis vlastní osoby samozřejmě odpovídají jejímu věku a nelze se divit, že mezi výbuchy smíchu hodnotí pozitivně lidi, které považuje za „prdlý“, „trhlý“ nebo „střelený“. V případě Dády ale panuje hezká shoda mezi vyjádřeními v různých fázích rozhovoru, kdy podobné termíny používá pro popis vlastní osoby, učitelky dějepisu i oblíbených postav ze seriálu:

„Koukáš se teď na něco v televizi, třeba na nějaký seriál?

Jo, Ulice.

A kdo se ti tam líbí?

(směje se)

Jako ne líbí. Ale kdo je ti sympatickej jako osobnost?

Školáci. V tý rodině.

A proč?

Jsou taky tak trochu trhlí. Maj prostě takový bláznivý nápady.“ (rozhovor s Dádou, s. 2)

Konec dobrý, všechno dobré (?)

V závěru tedy prakticky všichni zúčastnění hodnotí vzájemný vztah jako velice pozitivní. Když jsem v dubnu následujícího roku žádala učitelku dějepisu o rozhovor a poprosila ji, aby zavzpomínala na osmou dé, řekla: „Tak to bude příjemný, protože na ně já vzpomínám hrozně ráda.“ Toto uzavření celého kruhu doplňuje ještě závěr rozhovoru s třídní učitelkou, který se odehrál čtyři měsíce po skončení školního roku, tedy v říjnu:

„(...)Tak to je ještě k tomu věku. A ono to s sebou nese tady to – jak je člověk takovej rozciitlivělej, tak tam jsou ty nepřiměřený reakce. To tam bylo na začátku, kdy oni se jako kousali navzájem. Protože Dáša si jako chtěla vydobýt tu autoritu nějakým způsobem a oni to nechápali.

A teď mi říkali, že se jim po ní moc stejská...

No, no přesně. To... je mi to jasné.“ (B2, s. 7)

ANALYZA KRUHU 8. D – UČITELKA ANGLIČTINY

David zpívá.....	115
„Dílat to dobře“.....	116
Byt profesionál.....	116
Dobrá vůle.....	117
Vysoké cíle.....	118
„Pádouch, nebo hrabě? Jsem „Zlý život, jiné vzory“.....	119
Rychlé špy.....	119
Dokonalá lodička.....	120
V jiném světě.....	121
„Ole ole“.....	121
Mít někde brádu.....	121
„...ale kde?“.....	124
Karátama.....	127
„Musíte, že prvé, za druhé za třetí“.....	127
Ty máj máj.....	131
„Přes se chcete něco naučit?“.....	132
Všít pravidla.....	132
„Má to 10%“.....	136
Jak na jablce.....	136
„Dobrá selfie“.....	137
„Boj“.....	138
„Dobry zít 4m“.....	141
„Odešli manka“ aneb „...a jsem tu opravdová já“.....	141
„Jen pojd“.....	141
„Necháň ty káč“.....	142
„Lidi má“.....	142
„Lucky boy“.....	143

ANALÝZA KRUHU 8. D – UČITELKA ANGLIČTINY

PRVNÍ ZPŮSOB.....	115
„ <i>Dělat to dobře</i> “.....	116
Být profesionál.....	116
Dobrá vůle.....	117
Vysoké cíle.....	118
„ <i>Padouch, nebo hrdina?</i> “ aneb „ <i>Jiný život, jiné vzory</i> “.....	119
Rychlé šípy.....	119
Dokonalá šablona.....	120
V jiném světě.....	121
„ <i>Od těla</i> “.....	123
Mít někde brzdu... ..	123
...ale kde?.....	124
„ <i>Karikatura</i> “.....	127
Musí se: za první, za druhé za třetí.....	127
Ty můj malej.....	131
Přece se chcete něco naučit, ne?.....	132
Vršit pravidla.....	132
„ <i>Máš to těžký</i> “.....	136
Jako na jehlách.....	136
Osobní selhání.....	138
Boj.....	139
DRUHÝ ZPŮSOB.....	141
„ <i>Odložit masku</i> “ aneb „ <i>Ted' jsem to opravdu já</i> “.....	141
Jen pojd'.....	141
Nech si ty kecy.....	142
Lítá saň.....	142
Lucky boy.....	143

Učitelka angličtiny Anna Dvořáková je velice hezky a sympaticky vypadající paní, s dlouhými kudrnatými vlasy a tváří rusalky. Je jí třicet sedm let. V 8. D učí angličtinu a hudební výchovu. Chodí vždy upravená, nosí elegantní oblečení, nejčastěji sukni a halenku. Je velice pečlivá, a to jak v práci, tak ve všem ostatním. Projevuje se to nejen v jejím vzhledu a výslovnosti, ale obecněji také v přístupu k žákům a výuce. Do hodin chodí vždy perfektně připravená. Podle všeho bývala vzornou studentkou a má k práci a vzdělání za všech okolností poctivý a zodpovědný přístup.

V kontaktu se mnou jako nově příchozí byla velice přívětivá, ale také opatrná. S mou přítomností v hodinách angličtiny souhlasila s deklarovanými **obavami**. Často se mne ve volných chvílích vyptávala na podrobnosti mého pobytu ve škole, na to, co přesně bych chtěla zkoumat a jak budu s materiálem nakládat. Těšilo ji, když jsem odváděla pozornost zdůrazňováním svého zájmu o chování dětí, ale i přesto bývala v hodinách často nervózní a nejednou to otevřeně přiznala. Podobný přístup měla k rozhovoru, který jsem chtěla natáčet. Pohled zpět doplňuje záznam, který jsem si v té době připsala k rozhovoru.

„Na počátku rozhovoru působí nervózně. Je velice milá a přátelská, ale neskrývá obavy. Když uvidí diktafon, vykřikne „ježišmarja“ a ptá se, jestli by si to nemohla nejdřív připravit a až potom bychom nahrávaly. Pak ještě přidá zmínku o tom, že až si to pustím, budu si říkat „jejda, to je ta blbka...“ Trvá poměrně dlouho, než ji přesvědčím, že má důležité zkušenosti, které mohou můj pohled obohatit.“ (A, s. 1)

Dojem z reakcí učitelky na mou přítomnost v hodinách dokresluje záznam z hodiny hudební výchovy.

§64

Učitelka chce, aby se třída naučila novou písničku. Hraje na kytaru a zpívá Batalion. „víno máš a markytánku...“ Dělá ale hodně chyb, často se přehmátne v akordech a občas jí vynechává hlas. V jedné takové chvíli to komentuje: „Teď tady mám trému před paní asistentkou.“

§67b

Po skončení hodiny si povídám s učitelkou. Obdivuji její vystupování s kytarou před třídou. U. ironicky: „No, to teda jo. Vždyť já isem strašně nervózní. Dneska isem zpcená až na zádech.“

Důležitým předpokladem, který měl na průběh pozorování velký vliv, byl také fakt, že učitelka v průběhu posledního roku **procházela velmi náročným životním obdobím**. Také díky tomu chodila do hodin nervóznější než jindy a prožívala pocit, že selhala ve všech rolích, které v životě má.

Fakt, že moje přítomnost v hodinách v učitelce vzbuzovala trému, a také obtížné období, které v ní plodilo pochybnosti o sobě samé, pravděpodobně výrazně ovlivnily učitelčino chování v průběhu pozorování. Také z toho důvodu byly její projevy méně vyrovnané, než by se v jejím případě zdálo přirozené (v obojím smyslu: více výbušné i velice různorodé). Svědčí o tom výpovědi dětí, které při otázce na učitelku angličtiny opakovaně odpovídaly, že je náladová, nevypočitatelná a že často křičí. Někteří si to vysvětlovali tím, že její ch třídu prostě neměla ráda.

„Ona je hlavně náládová, mně připadá dost často. Jako někdy přijde a jakoby je ta třída úplně rozzářená a někdy člověk vidí už od dveří, že se něco děje a že musí být ticho, jinak to bude ještě horší.“

(rozhovor s Janou, s. 2)

„A jaká je?

Někdy dobrá a někdy... třeba když přijde našťvaná, tak...ted' třeba přišla a říkala, že přišla rozčilená, tak abysme ji neprovokovali nebo nepokřikovali. (odmlčí se) No, on to stejně nikdo moc neposlouchá.“

(rozhovor s Radkem, s. 3)

„Dvořáková... Nevim, tak určitě tam byly ... ze začátku mi přišla normální, ale potom už to bylo takový... že už byla taková, že si už myslela něco...o nás...“

Jako že vás neměla ráda?

No, určitě.

A jak se to projevovalo?

Třeba že už přišla do té hodiny našťvaná. Já nevím, co se stalo před hodinou, žejo, ale... ona byla prostě hned už našťvaná. A hned už to je, žejo. Písemka hnedka, ona našťvaná. A něco řekne někdo a hned... poznámky...“

(rozhovor s Karlem, s. 1)

Při troše velkorysosti je možné rozdělit chování této učitelky do dvou typů – jednoho, který jsem v hodinách pozorovala ve výrazně větší míře a který pro ni byl obvyklý a druhého, který se objevoval jen zřídka a byl v rozporu s tím prvním. O velkorysosti mluvím v tomto případě především proto, že se v takovém dělení více než jindy musím spoléhat na vlastní dojem z chování učitelky a na své přesvědčení, že druhý způsob je skutečně odlišný.

PRVNÍ ZPŮSOB

Jak jsem již zmínila, do kapitoly První způsob řadím ty situace a signály na straně učitelky, které jsem v průběhu pozorování identifikovala jako běžné a tedy pro tento komunikační kruh typické.

V nich vyčleňuji čtyři kategorie. První, „**Dělat to dobře**“ postihuje učitelčin vztah k práci a její typické rysy v tomto ohledu. Druhá kategorie, „**Padouch, nebo hrdina?**“ aneb „**Jiný život, jiné vzory**“ zčásti dovysvětluje kategorii první a dodává lepší náhled na to, v čem je tato učitelka tak specifická oproti ostatním. Popisuje rysy, které jsou v jejím chování v prostředí osmého ročníku základní školy nejvýraznější, protože se od běžných zvyklostí jiných kruhů tolik odlišují. Jestliže kategorie „**Myslím to doopravdy**“ a „**Kde jsem doma**“ u předchozích dvou učitelek postihovaly ty jejich polohy, ve kterých byly tyto učitelky maximálně bezprostřední, pak zde třetí kategorie, „**Od těla**“ popisuje signály v chování učitelky angličtiny, které vypovídají o opaku. Jak totiž uvidíme v této kapitole, bezprostřednost či spontánnost této učitelce povětšinou schází. V kategorii „**Karikatura**“ se věnuji tomu, co je v chování učitelky angličtiny celkově nejvýraznější – tomu, že pozorovatel má neustávající dojem, že se dívá na karikaturu „dobré učitelky“ – tedy představy o správné učitelce, jakou často popisuje literatura a jaká se běžně zkresleně mezi lidmi předává.

Poslední kategorie, nazvaná „**Máš to těžký**“, doplňuje analýzu o další popis specifičnosti postavení této učitelky ve třídě a (podobně jako u předchozích učitelek „aspekt neuražení se“ v podkategorii Neublížím nebo kategorii „Uražená“) se dotýká otázky „braní si věci osobně“.

„Dělat to dobře“

Být profesionál

Učitelka angličtiny chce k práci přistupovat co nejlépe a nezodpovědněji. Svědčí o tom ostatně celá její kapitola. Její snaha **být „dobrou učitelkou“, přistupovat k práci profesionálně** prolíná veškerým jejím konáním. Totéž je znát z rozhovorů. Učitelka hodně o své práci přemýšlí a má upřímnou snahu dělat ji co nejlépe. V rozhovoru opakovaně rozvádí teorie o tom, jak být co nejlepším učitelem a podle všeho má velice pečlivě prostudovanou literaturu. Veliká probádanost jejích teorií o žácích v pubertě, o tom, jak by si s nimi učitel měl správně poradit a jak by měl postupovat, je ve srovnání s druhými dvěma učitelkami často až nápadná. Učitelka budí dojem, že předčítá z nějaké příručky pro pedagogy. Je ale třeba říci, že její přístup k práci je skutečně zodpovědný a řízený dobrou vůlí. V následující analýze si toho budeme moci všimnout.

V rámci profesionality v roli učitele se tato učitelka snaží být v kontaktu s dětmi co nejhleduplnější. Zdá se, že jí skutečně leží na srdci jejich dobro. Jak uvidíme později, tento její přístup v osmém ročníku naráží na mnohá úskalí. Podívejme se teď ale, jak učitelka mluví o tom, která si představuje kontakt s dětmi. Je znát, že po zkušenostech, které ve škole měla (často mluví o učitelkách, kterých se bála), se dnes snaží svou práci dělat lépe.

„Ale nejsem zastávce...nejsem zastávce atmosféry strachu. Špatně se mi učí, když cejtím, že ty děti maj strach. A tak spíš jsem se vždycky snažila ty děti získat, aby je to bavilo. Abych je neodradila od toho.“ (A, s. 2)

„...podle toho možná i volit potom ten...když tomu budu říkat trest. Nebo prostě nějaký omezení.“ (A, s. 5)

Vidíme, že učitelka nechce v rozhovoru ani používat slovo trest. Jejím cílem je, aby se děti něco naučily, to je pro ni podstatné. Chce v tomto zájmu maximálně využít všechny možnosti. Nemá ale ráda ten aspekt msty a buzení hrůzy v dětech, jaký je někdy byrokratické poloze autority přisuzován.

V rozhovoru s touto učitelkou je tak opakovaně vyzdvihován dobrý účel, který má práce s dětmi mít.

O tom, podle jakých ideálů se tato učitelka řídí a kde by mohl být původ jejího přístupu, bude znovu řeč v kategorii „Padouch, nebo hrdina?“. V průběhu celé analýzy se také budeme dále dotýkat důvodů, které ji k tomu vedou a všimneme úskalí, na která takový přístup naráží.

Dobrá vůle

Svědomitý přístup této učitelky k práci s dětmi má mnoho společného s jejím přívětivým naladěním. Pozorovatele v prvních několika hodinách zaujme, jak se tato učitelka zdá bezelstná. Snaží se sice často působit tvrdě a neúprosně, ale zdá se, že i tato její poloha pramení jen z přesvědčení, že by měla být součástí profesionálního přístupu. Celkově je totiž přístup učitelky prosycen dobrými úmysly. Zda jsou ve svém důsledku dlažbou cesty do pekel či nikoli, není v tuto chvíli podstatné.

Dobrou vůli této učitelky vidíme nejlépe, pokud se na ni podíváme v negativním modu – tedy pokud hledáme, co tato učitelka *nedělá*. Především v ní není žádná zákeřnost, lest či touha po pomstě. V případě učitelky dějepisu v první fázi jsme viděli její reakci na děti plnou nepřátelství a pohrdání. Učitelka angličtiny se ale od počátku chová zcela nezákeřně. Neublíží, nezraňuje. V jejím chování nevystupuje do popředí povýšenost, ani s odporem ohnutý nos.

Je pravda, že její dobrá vůle v kontrastu s džunglí, jakou jsou děti v tomto věku schopny vytvořit, působí někdy jako naivita. Je ale třeba říci, že tato učitelka **není naivní** v pravém slova smyslu. Chodí do třídy s vědomím, že vchází mezi „puberťáky“ a musí být tvrdá. Ale je v ní stále jakási **jemnost** a touha, aby hodiny byly příjemné, klidné a plodné.

§41

U. : „*Tak, další věta: Mluvíš anglicky?*“

Pepa: „*Ne.*“

U. s dobráckým pohledem: „*Pepo...*“

Pepa udělal jednoduchý vtip. Učitelka na něj zjevně nemá náladu. Proto ten káravý pohled. Na druhou stranu její pohled má v sobě právě náznak dobrosrdečnosti, která je jí vlastní. Není tu žádné „Ty blbečku!“

§66

U. : „*Co to je královský hermelín. víte to?*“

Pepa: „*Sýr!*“

Tomáš: „*Límeč!*“

U. : „*Správně. límeč. A víte, z čeho je? Z hranostaje.*“

Tato situace dokresluje atmosféru, jaká ve třídě bývá, když vše klope podle učitelčiných představ. Učitelka povídá o něčem, co pokládá za velice zajímavé a žáci s ni víceméně spolupracují. Jejich vtípky většinou neodměňuje pohrdavým pohledem, i to je známkou její bezelstnosti.

§70

U. : „*Tak, se třídnicí půjde...*“

Mírek se horlivě hlásí.

Učitelka mu třídnici dává. „*Utíkej.*“

Zde vidíme, jak se učitelka snaží nebýt na nikoho „zasedlá“, nemstít se a být tou „dobrou učitelkou“. Její „utíkej“ vyznívá v tomto kontextu jako uměle našroubované z nějaké příručky pro třetí třídu. Ale v každém případě můžeme i zde, vedle její předpisovosti, vidět také její dobrou vůli. S Mirkem měla na začátku hodiny menší konflikt (ostatně má je s ním pořád), ale nechce ho za to trestat. Stále znovu a znovu se snaží dát každému šanci.

Vysoké cíle

V předchozí podkategorii byla zmínka o tom, že učitelka si přeje, aby hodiny angličtiny byly maximálně plodné. Jde v podstatě o to, že tato učitelka vyrostla a nadále žije v ideální představě **žáka – studenta, který touží po vzdělání** a pokud si to ještě neuvědomil, je možné mu to vysvětlit.

U třídní učitelky jsme narazili na názor, že základní škola klade specifické nároky, které vyhovují jen některým typům žáků, a mnoho dětí ji musí hlavně *přežít*. Učitelka angličtiny naproti tomu na svůj kontakt se třídou stále hledí prizmatem vzdělání. Zajímá ji, kolik jim může předat. Totéž je jistě do určité míry podstatné pro všechny učitelky.

Anička Dvořáková však činí přesvědčení o potřebnosti vzdělání prostředkem i cílem svého pedagogického působení. Domnívá se totiž, že jejím úkolem je přesvědčit žáky o tom, že je dobré něco ve škole dělat.

„Když přijde nový učitel do třídy, tak co se děje?

No, na jednu stranu vás obdivují, protože jste jim blízká věkově a taky podle toho se k vám chovají. To znamená, že mají tendenci se k vám chovat jako ke svým vrstevníkům. Což se trochu nekloubí s tím, jaký poslání tam máte vlastně. Takže vy je vlastně musíte přesvědčit o něčem, co oni vlastně ani nechtějí. Že se tam mají něco naučit a něco tomu obětovat. Ne vždycky je to zábavnou formou. Ne vždycky – teda je to aspoň můj názor, někdo vám to možná řekne jinak – ne vždycky je jde zaujmout nějakou hrou nebo nějakou zábavnou formou. Vždycky tam musí být nějaký ten drill, nějaká disciplína a k tomu je musíte přesvědčit.“ (A, s. 4)

V rozhovoru, který se týkal hranic, jaké by měl mít vztah mezi učitelem a žákem, se učitelka rozhovořila o tom, jak se třída oproti loňskému roku proměnila. Spontánně pak odbíhá opět k hledisku vzdělání.

„Ta kombinace těch lidí, který se tam sešli, tam dělala... nejenom že byli slabí prospěchově, že měli spoustu poruch vývojových nebo poruch učení...ale vzájemně na sebe reagovali, nějakým způsobem se provokovali, různě se poštuchovali a to tam dělalo velkou nezdobu. Takže tohle se odbouralo. A to vlastně tý třídě prospělo...co do atmosféry a možnosti se vzdělávat lepší a rychleji.“ (A, s. 2)

Z výše popsaných důvodů tuto učitelku maximálně rozčiluje, když je její snaha vzdělávat zcela znehodnocena a její práce se proměňuje v uklidňování neukázněných žáků. Ona si nepřeje vychovávat, ale vzdělávat. Obdivuhodně se na tom v rozhovorech shodují obě učitelky – angličtinářka i třídní učitelka.

Učitelka angličtiny:

„...to co si připravíte, tak to jde stranou a vlastně děláte toho krotitele, jak já říkám, a pak se to samozřejmě to vzdělání nebo ta hodina zúží na nějaký to okřikování nebo uklidňování vlastně.“ (A, s. 3)

Třídní učitelka:

„Základka přesně, to je přímo Aničky věta – ona říká, že my tady já nevím kolik procent vychováváme a nevyučujeme. A ji to rozčiluje, tady ty tahanice. A v tom je mezi náma zásadní rozdíl. Mně to vyhovuje.“ (B2, s. 6)

Učitelka angličtiny by tedy podle všeho chtěla předávat žákům vědomosti a vidět na jejich straně zájem něco nového se naučit. To se jí ale pravděpodobně na základní škole nemůže nikdy beze zbytku podařit. Alespoň takový názor vyjadřuje třídní učitelka, pokud má říci, jak vidí svou kamarádku Aničku jako učitelku.

„Anička by myslím byla spokojenější na střední škole. Mně doma nadávaj, proč jsem nešla na střední, ale já bych tam spokojenější nebyla. Jí by ale ten styl učení vyhovoval. Ona má ideální představu člověka, kterej se chce vzdělávat a chce se dovídat a ona mu to chce předávat. A to na základce nefunguje.“ (B2, s. 6)

„Padouch, nebo hrdina?“ aneb „Jiný život, jiné vzory“

S tím, jaké má učitelka cíle a jaké jsou její představy o práci pedagoga, poměrně úzce souvisí také obsah této kategorie. Jde zde o to, že učitelka má životní zkušenosti, které se výrazně odlišují od přístupu, jaký mají ke škole a vzdělávání mnozí žáci. V kontrastu s jejich chováním se ideály, jaké prosazuje učitelka, zdají jako nějaká podivná hra na **Rychlé šípy**. Ne každý má samozřejmě s jejím přístupem potíže. Mnozí žáci na ní kritizují úplně jiné věci, jako například nervozitu a výkyvy nálady. Přesto její práce v hodinách vyvolává dojem, jako by se snažila neustále chovat podle nějaké **dokonalé šablony**. Celkově chování této učitelky naznačuje, jako by žila v **úplně jiném světě**. Má jiné představy o tom, co je správné a jak by věci měly být. Ostatně už její představa o tom, jak by měli žáci osmého ročníku trávit vyučovací hodinu, jako by na základní školu nepatřila.

Rychlé šípy

Pokud jde o kontakt s dětmi, učitelka často působí, jako by se s nimi v něčem důležitém mýjela. Jako by upřednostňovala zcela jiné hodnoty a byla přesvědčena, že je možné jim je předat. Navíc to dělává způsobem, který opět působí jako nepodařená příručka pro pedagogy.

V situacích, kdy se zdá být podstatné, na co se žák ptá nebo zda odpověděl správně, učitelka často vyrukuje s nějakým napomenutím. Je možné říci, že její napomenutí jsou v určitém smyslu na místě, ale je v nich cosi upjatého. Učitelka a její pravidla působí jako **model dokonalého „vzorňáka“**, který žádný žák nemůže nikdy zcela vyplnit. Proto volím přirovnání k Rychlým šípům; se vši úctou k Mirkovi Dušínovi i učitelce samotné.

§20

U. vyvolává Radka. *V tu chvíli Jirka vykřikuje správnou odpověď.*

U. na Jirku: *„A proč mu to sebereš, tu možnost? Sedni si pořádně. A jestli to víš, tak se přihlas.“*

Často se pozorovatel navíc nemůže zbavit pocitu, že tato učitelka mluví přehnaně spisovně. A přitom vůbec nejde o tvarosloví. V jejím projevu, v hlase i charakteru jejích napomenutí jako by bylo cosi vzorného, předpisového a poučujícího. Budí dojem upjaté

učitelky, která stojí vždy rovně, má našpulenou pusou a nutí děti, aby vždy odpovídaly celou větou.

Na druhé straně víme, že tato učitelka myslí vše velice upřímně. Nechce děti obtěžovat zbytečnými požadavky, ale skutečně má touhu přispět k tomu, aby z nich vyrostli slušní lidé. Na tom, že si přeje, aby žáci dodržovali daná pravidla, není nic neobvyklého. Jde tu spíše o způsob, jakým se to snaží předat. Touto svou „spisovností“ některé žáky jistě velice dráždí.

§13

Jirka vbíhá do třídy, práskne dveřmi a volá: „Už de ta kráva!“

U. vchází vzápětí. Jeho výkřik ale s největší pravděpodobností neslyšela. Na Jirku poučujícím hlasem: „Když už mě vyhlížíš předem, tak mi nemusíš zabouchnout před nosem.“

J. suše: „Příště.“

U. nereaguje.

§26

Simon: „Paničelko!“

U.: „Šimone, nevykřikuj! Jestli něco chceš, tak se přihlas.“

S. se hlásí.

U. „Ano?“

Dokonalá šablona

Na tomto komunikačním kruhu je zajímavé, že učitelka angličtiny paradoxně **vyznává** podobné **hodnoty** jako třídní učitelka. Alespoň to, co vyjadřuje v rozhovorech, působí velice podobně. V jejích výpovědích se opakuje deklarované pochopení pro děti v pubertě, s ním spojená velkorysost, nabídka partnerství a rovnocennosti ve vztahu, či nutnost celý život znovu a znovu hledat hranice vztahu učitel – žák. Její východiska působí sympaticky a na první pohled se zdají být téměř ideální.

Podívejme se, jak vypadá její výpověď k tématu kontaktu učitele se žáky.

„Ale hlavně tak v té sedmý třídě, když vykukne ta puberta, tak na těch děckách je vidět, že nevědí, co se s nima vůbec děje. Že je prostě chytne rapl a ...prostě se nezvládaj sami. Sami se e, všechny ty... změny v těle a vlastně v chování a nedokážou se vlastně potom tak chovat ani k tomu svému okolí – tak, jak by možná chtěli. A vzniká tam problém. Tak v té době je tam spousta konfliktních situací a je docela vyčerpávající potom v těch hodinách učit. To je vyčerpávající. (...) A už i v té sedmý třídě vlastně víte, že to přejde. Že to jen musíte přežít všichni... společně. Takže už s tím vědomím do té třídy jdete. Že si říkáte ježišikriste, musím to přežít, ale víte, že v jádru ty děti jsou dobří. (...) No, já myslím, že nějaký paušální recept asi neexistuje... že záleží vždycky na tom, jak se ta třída sejde. Takže těžko přistupovat úplně stejně. Já osobně jsem se vždycky snažila o takovej... rovnocenný vztah mezi tím dospělým a u etem nebo žákem. učitelem a žákem. Ne vždycky je to potom jednoduchý. Může se to i vymstít a mnohdy je to složitější potom zvládnout třeba tu kázeň. Ale nejsem zastánce... nejsem zastánce atmosféry strachu. Špatně se mi učí, když cejtím, že ty děti maj strach. A tak spíš isem se vždycky snažila ty děti získat, aby je to bavilo. Abych je neodradila od toho. (...) Určitě tam ta hranice je, ale je to asi to nejtěžší ji najít. Takovou tu zlatou střední cestu... I ady ta hranice určitě je někde ve středu a člověk ji vlastně celej život hledá. A protože každá třída je jiná, tak pořád hledáte nově a nově. Snažíte se to nějak vyvážit a najít přesně tu rovnováhu.“ (A, s. 2)

Mezi učitelkou angličtiny a třídní učitelkou je však důležitý rozdíl, který vyplývá na povrch teprve při podrobnějším porovnání jejich kruhů. Podíváme-li se totiž na výpovědi učitelky angličtiny, může se nám na první pohled zdát, že jde o principy, které zcela odpovídají chování třídní učitelky.

Zakopaný pes je v tomto případě právě v jejich **deklarativnosti**. V úvahách o autenticitě a osobním nasazení byla řeč o tom, že právě pokusem některé skryté věci formulovat, se veškerá pravdivost ztrácí. Třídní učitelka žije uvnitř kruhu, nějak s ním nakládá a je-li tázána na principy, formuluje je vlastními slovy teprve dodatečně. Učitelka angličtiny naproti tomu velmi ochotně podává dokonale formulované, bohumilé principy, ale při bližším pohledu zjišťujeme, že její praxe je jim podobná jen zčásti. A je to část kritická. Ukazuje se totiž, jako by učitelka angličtiny chtěla mít s třídní učitelkou společné vše, na čem se navenek shodují, ale její život byl zcela odlišný. Postupuje pak zcela opačně - jako by „být dobrou učitelkou“ činila cílem, nikoli prostředkem.

Druhou věcí, která způsobuje odlišnost, pak je, že i **priority** obou učitelek (tedy i ty deklarované) se **ve skutečnosti v leccčem liší**. Výpovědi obou učitelek o jejich ideálech se na první pohled zdají téměř totožné. Ale pokud se na rozhovory podíváme znovu, vidíme, že kromě rovnocenného přístupu a pochopení dětí (dětí to mají těžké, jsou v pubertě, musíme je podporovat a společně hledat hranice) každá akcentuje něco, co si vlastně navzájem protirečí.

Souvisí to s tím, co již bylo popsáno v podkategorii Vysoké cíle. Tam byla řeč o tom, že učitelka angličtiny má ideál žáka, který se chce vzdělávat a žije v představě, že žáci osmého ročníku na takovou hru přistoupí. Třídní učitelka k tomu naznačuje, že při takovém přístupu je důsledkem jakési znásilňování reality, byť je dobře míněné. Vystupování učitelky pak provokuje mnohé žáky k odporu. Není tedy divu, že její hodiny se často zúží na „*nějaký to okřikování nebo uklidňování*“.

Učitelka angličtiny má k principům dobrého „kantorství“ skutečně specifický přístup. Hledá **dokonalou šablonu**. Byla také mimo jiné jedinou z učitelek, která mě neustále bombardovala otázkami, jestli je možné něco v tomto směru vyzkoumat a že by to moc ráda věděla. Mnohokrát si stěžovala na to, že jí ve škole nikdo neučil, jak si poradit s otázkou autority. Váží si mnoha lidí, kterým se život v kruhu daří žít k všeobecné spokojenosti. Přebírá od nich mnoho názorů na to, jak být skutečně dobrým učitelem, ale je zřejmé, že takové recepty na svůj život naroubovat nemůže.

V jiném světě

Učitelka angličtiny má životní zkušenost vzorného, bezproblémového studenta. Viděli jsme, že vzdělání je pro ni důležité a že podobnou roli by mělo hrát i pro děti. Toto její radění způsobuje, že nemá takové vybavení pro porozumění žákům ve věku třinácti let, jaké by bylo příhodné. Její chování jí opakovaně usvědčuje z toho, že **žije v jiném světě**.

V záznamech z pozorování je možné si povšimnout, že naprostý **nezájem** dětí něco se naučit tuto učitelku **šokuje a zraňuje**. Nerozumí tomu, jak je možné, že žák, který dopředu vyřídí, že bude zkoušen, se vůbec nepřipravil. Takový problém jistě nemají všichni žáci. Ale je mnoho takových, které škola nezajímá tak, jak by je podle této učitelky zajímat měla. Podívejme se teď na její reakci na Jirkův naprostý nezájem o školní úspěch.

§42

U : „*Tak, pište. Já si ještě vyvolám Jirku, kterého jsem slíbila...na slovíčka. Pojd'.*“

Jirka sebou šubne. „Ale já to nemám dopsaný.“

U. : „Tak si to dopíšeš potom. No, jen pojď.“

Jirka se pomalu, trochu vyděšeně zvedá.

U. předřikává slovička, Jirka je má překládat. Valnou většinu ale neví a mlčí.

U. asi po deseti slovech: „No teda, takhle ses připravil?“

Jirka mlčí, kouká do země.

U. zkusí další čtyři slovička. Jirka stále mlčí.

U. s povzdechem. „Tak, to bylo rychlý... žákovskou. Slovní zásoba 7 – 13.“

§44

Učitelka během přestávky ještě zapisuje Jirkovi pětku do žákovské. Kvůli hluku ve třídě není slyšet, co mu říká. Kroutí hlavou. Při odchodu ještě nahlas řekne směrem k Jirkovi: „Jirko, teda...“

Jirka se prudce odvrací, dívá se na druhou stranu.

U. : „...je to ostuda. Tak já jsem ti řekla dopředu, že tě vyzkouším a tys ani nezabral, chlape.“
Odchází.

Učitelka angličtiny se dost dobře nemůže vcítit do role žáka, který svým nezájmem riskuje špatné známky. Má zcela odlišné zkušenosti a klade si jiné priority; většinou ty, které pro třináctiletého pubescenta na základní škole prioritami nejsou a nemohou být. Nejen že je jí líto, že děti nejsou dokonalými studenty se zájmem o látku, ale vůbec nerozumí jejich důvodům.

Podobný názor vyjadřuje třídní učitelka, když má odhadnout, v čem si myslí, že by se s Aničkou Dvořákovou mohly od sebe lišit v roli učitelek. Ta jde dokonce tak daleko, že tvrdí, že vzorní žáci by vůbec učiteli být neměli.

„Já třeba jsem ze všech škol měla nejradši vysokou, tam jsem byla asi jako student nejzodpovědnější, protože mi nejvíc vyhovovala. Základka, tam jsem k tomu byla jakoby dotlačená a gympl, to byl prostě voprud ukrotnej, kterej jsem chtěla jenom přežít. A ta Anička je zas takovej typ, kterej byl ten vzornej žák. A tam já mám zkušenost z jinejch škol, nebo i jako dítě, když jsem byla na gymplu a přišla tam paní profesorka těsně po vysoký a byla to vždycky vzorná žákyně, tak ta z nás byla úplně na hadry. Hlavně z kluků, třeba ve čtvrtáku, protože těm to bylo úplně jedno. Čtyrka, dobrý... a ona prostě Jak dobrý? Jakto, že nebrečíte?! A já jsem si říkala, že tyhle vzorný žáci by prostě vůbec neměli učit. Oni prostě vůbec nechápou, že někdo prostě nechce, nebo že mu to nepříjde důležitý. A to si myslím, že je další, co nás odlišuje. Že já prostě vim, že ten tlak se na ně musí vyvinout, protože oni sami od sebe... mně je v podstatě podezřelý dítě, který samo od sebe je zodpovědný.“ (B2, s. 2)

Důkazem o tom, že učitelka angličtiny žije v jiném světě, je také to, jak se v rozhovoru vztahuje k dětem v pubertě. Podle toho, co říká, se zdá, že se snaží nějak si jejich chování vysvětlit a ospravedlnit je. Mluví o nich ale zcela nezúčastněně. Jako by se jí to netýkalo, jako by nikdy nic podobného nezažila. Z toho usuzuji na to, že tato učitelka ve skutečnosti opravdu nemá porozumění pro svět, v jakém děti žijí. Žáci v pubertě jsou pro ni **objektem**, nikoli něčím bližším.

„(...) Hlavně tak v tý sedmý třídě, když vykukne ta puberta, tak na těch děckách je vidět, že nevědí, co se s nima vůbec děje. Že je prostě chytne rapl a ...prostě se nezvládaj sami. Sami sebe, všechny ty... změny v těle a vlastně v chování a nedokážou se vlastně potom tak chovat ani k tomu svému okolí – tak, jak by možná chtěli. A vzniká tam problém. Tak v tý době je tam

spoustu konfliktních situací a je docela vyčerpávající potom v těch hodinách učit. To je vyčerpávající. (...) A postupně se uklidňují. A už i v té sedmé třídě vlastně víte, že to přejde. Že to jen musíte přežít všichni...společně. Takže už s tím vědomím do té třídy jdete. Že si říkáte ježíšikriste, musím to přežít, ale víte, že v jádru ty děti jsou dobří." (A, s. 2)

Připomeňme si, jak o žácích v pubertě mluvila třídní učitelka. Ta se častokrát zmiňuje o tom, že „byla jako oni“. V jejich chování se poznává, identifikuje se s nimi. Ačkoli dnes už je v jiné pozici a vyznává jiné hodnoty, stále může jejich zdánlivě pošetilému chování rozumět. Porozumění kultuře „osmáků“ je u ní ve zcela jiné kvalitě.

... o tom jsme se bavily i s tou Aničkou. Protože ona byla ta vzorná žákyně a snažila se jako... pubertu žádnou neregistrovala, že by třeba měla takovýchle scény. Kdežto já to vim, že jsem prostě byla asi hrozná. Vim, že třeba na paní profesorku češtiny na gymplu, kterou jsem neměla ráda, tak jsem se na ni tak tvářila, aby to věděla, jako že ji nemám ráda. Ať to ví hned, že ji nemám ráda... prostě puberťák jak vyšítej. Takže já ty děti naprosto..vidim se tam. (B2, s. 2)

„Od těla“

Tato kategorie se zaměřuje na signály ze strany učitelky, které dávají najevo, že učitelka, obrazně řečeno, **nechce jít k žákům příliš blízko**. Její chování v kruhu zároveň naznačuje, že jí zcela **schází bezprostřednost**. Tyto dvě věci spolu v mnohém souvisejí. Ačkoli by učitelka vědomě možná ráda byla vtipná, chápavá a přátelská, její chování nepřehlédnutelně naznačuje, že nechce být ve vztahu s dětmi silněji citově angažovaná a že mimoto nechce nebo nemůže mít k jejich světu blízko.

Celá věc má tedy dva aspekty. Na jedné straně stojí vědomá snaha učitelky „nepouštět si děti k tělu“ a na druhé pak (zvláště připočteme-li její odtrženost od světa dětí) důsledek, které to nese a které se v jejím chování derou na povrch, ačkoli by si to sama přát nemusela. Výsledným efektem kontaktu učitelky se střídou je dojem, že učitelka si žáky jak vědomě, tak i nevědomky drží „od těla“.

Mít někde brzdu...

Věnujme se teď prvnímu aspektu. Učitelka si chce **držet odstup**, protože je přesvědčena, že přílišná citová angažovanost je pro učitele nebezpečná. V hodinách většinou skrývá svoje emoce. Pokud se například na žáka zlobí, neřekne, že je rozčilená, ale vše zabalí do formy fráze či pokárání, které je z pozice učitele vůči dítěti formálnější – a pro ni patrně přijatelnější. Její odstup se nenápadně, ale vytrvale projevuje ve veškerém jejím vystupování. To se obtížně dokládá z pozorování; její odstup můžeme vytušit z toho, že v jejich hodinách chybí otevřené projevování vlastních pocitů či názorů, a to i v situacích, kdy se zdá, že by to bylo na místě. Učitelka se zkrátka snaží nevstupovat příliš do osobního kontaktu se žáky.

Její postoj můžeme vyčíst z rozhovoru. Na jednom místě má učitelka charakterizovat třídní učitelku a odhadnout, jaká asi je v roli učitele. Spontánně se zařazuje mezi ty, jimž bezprostřední, osobní nota nesedí.

„Bára si myslím, že dokáže velmi dobře navázat kontakt s dětma. Že se snaží taky nějakým způsobem navázat nějaký ten partnerskej vztah nebo ten rovnocennej. Myslím si, že eště víc si ty děti pustí k tělu nežli já. Já mám tu zkušenost, že pak se to vymstí, takže si myslím, že tam je pak zdravá někde brzda. Hledám to místo tak, abych to ještě ukočtovala. Nevím, neznám to, jak je to u tý Báry, ale myslím si, že k nim jde ještě blíž.“
(A, s. 7)

Další známkou nechuti učitelky k osobnější rovině vztahu k dětem je fakt, že v rozhovoru se mi vůbec nedařilo uhodit na notu osobního vztahu. Učitelka na slovo **vztah** reagovala jako na hodnocení. Znovu se zde zdá, že učitelka se od vztahu snaží oprostít – nevkładat do toho sebe. Jako by její krédo znělo: jsem prostě učitelka a ta má za úkol učit; pravda, třeba pomocí laskavého přístupu, ale ne s tím, že by moje city mohly přijít k úrazu.

„Myslíte, že... dá se nějak říct, jakéj máte teď k těm dětem vztah jako člověk? Osobně? Já si myslím, že mám pořád vztah stejnej, chodí se mi tam lepší. Z těch problémovejch žáků tam zůstal jenom jeden, ten... Mirek Truhlář. A když nemá ty sekundanty k tomu, tak jako i s nim se to dá nějak ukočtovat a je příjemnější do tý třídy vstoupit. Ale jinak si myslím, že můj vztah k žákům se nezměnil. Podle mě k jednotlivcům přistupuju pořád stejně. Ke třídě, to ano. Je příjemnější tam vstoupit. Ale vztah k jednotlivým žákům si myslím, že je pořád stejný.“
(A, s. 1)

Jako bychom právě slyšeli pravý opak toho, co ve stejný den popisovala třídní učitelka v rozhovoru o „rozchodu“ s Mirkem ve škole v přírodě.

...ale kde?

V předchozí podkategorii jsem otázku míry bezprostřednosti omezila na problém citového vztahu k žákům. Mohlo by se zdát, že by se bezprostřednost projevovala právě v tom, nakolik učitelce na žácích osobně záleží a naopak: nakolik být bezprostřední způsobuje citové nasazení a v důsledku pak citovou vazbu. Myslím ale, že autentický může člověk být i v případě, že ke svému partneru v komunikaci (zde celé třídě) nemá, nebo vůbec nechce mít silnější citovou vazbu. Zkrátka „být sociálně přirozený v roli“, jak píše Vybíral (2003). **Netečnost** této učitelky je ale znát i ve zcela obyčejných, všedních situacích - tam, kde vůbec nejde o otázku citové vazby.

Pokud jsem dříve zdůrazňovala, že velká část signálů, zašifrovaných v komunikaci, není záměrná, pak to zde platí dvojnásob. Učitelka, ač se snaží být laskavá a přátelská, má ve svém chování signály, které vůbec nepůsobí dojmem bezprostřednosti. A domnívám se, že tyto signály se skutečně odehrávají jen mimoděk – rozhodně nejsou záměrnou a patrně ani vědomou taktikou učitelky.

Zdá se, že učitelka nejen není bezprostřední, ale svou **bezprostřednost** v mnoha situacích přímo **popírá a odmítá**. Mnohokrát se totiž setkáme se situacemi, které přirozeně vyvolávají ke zcela jinému chování, než jaké tato učitelka volí. Nejnápadnější je to v humorných situacích, které chtě nechtě vybízejí ke smíchu. V průběhu pozorování nastaly chvíle, kdy se celá třída smála a i já jsem měla neodolatelnou chuť se smát. Učitelka ale stále

udržovala kamennou tvář. Nemohla jsem se ubránit dojmu, že by bylo přirozené od srdce se zasmát, ale pokoušela jsem se smích zadržet, abych učitelce nepodkopávala pozici, kterou si sama zvolila. Byly ale také chvíle, kdy se mi to nepodařilo a nemohla jsem uvěřit, že učitelka se nesměje.

Za citacemi z pozorování ponechávám komentáře, které jsem psala v průběhu hodiny či bezprostředně po ní.

§33

U.: „Takže jaký je rozdíl mezi časem průběhovým a prostým? Tak, průběhový čas, to je... Davide.“

D.: „Průběhový, to je jako že to dělám zrovna teď...“

Vojta vedle něj se začíná hihňat.

D.: „...no, a prostý, to je třeba když to dělám... (směje se) ...každý den.“

Výbuch smíchu ve třídě.

U.: „No, to je teda puberta tady. Tak jsme se zasmáli...“

Ačkoli se důvod, proč se děti smějí, zdá nehodný dospělého, sama se nemohu udržet a směji se také. Překvapuje mne, že učitelka vydržela se nesmát. David vše říká tak roztomile bezelstně a atmosféra ve třídě pomalu graduje s tím, jak si David sám uvědomuje, co říká, že je obtížné zachovat si kamennou tvář. Mám dojem, že postoj učitelky ji staví na opačnou stranu barikády a znovu na ni vrhá světlo upjaté a zapšklé učitelky.

§61

U.: „Dneska jsme v hudebně, tak si dáme dechové cvičení. Vstaňte.“

Všichni vstávají, já ještě píšu. Učitelka čeká, až se všichni uklidní.

U.: „Tak, nádech. Dost! Někteří nevědí, co je to nádech. Jirka udělal huú. Znovu.“

Vstávám taky.

U. s úsměvem: „Tak, už jsme všichni. Tak, nádech, dva, tři, zadržet, dva, tři a výdech dva tři čtyři...“ Všichni mají co nejdéle vydržet syčet. Učitelka počítá. Někteří to ale nevydrží a vyprsknou smíchy. Postupně se začíná smát celá třída.

Další pokus. Tomáš vyprskne hned při pokynu k nádechu. Musím se držet, abych se nesmála.

U. „Tak, znovu. Sabotéři jsou taky rádi na světě.“

Situace s dechovým cvičením je skutečně komická. Snažila jsem se s učitelkou maximálně spolupracovat a neházet jí klacky pod nohy. Ale vydržet se nesmát bylo pro každého, kdo stál v davu třídy v takové atmosféře, skoro nemožné. Učitelka tomu asi úplně nerozumí. Není na žáky nijak nepřijemná, nedělá uraženou. Napomíná je ale trochu tím svým předpisovým způsobem.

Má to v sobě dva póly: na jedné straně není hnusná, neobrací pohrdavě oči v sloup, ale na druhé straně se nemůžu zbavit dojmu, že není úplně uvolněná a že kdyby byla, chovala by se autentičtěji. Jako by v sobě měla příliš mnoho dobré vůle než aby se urazila nebo rozčílila a zároveň příliš málo uvolněnosti než aby řekla něco, co situaci lépe odpovídá. Proto je i teď i jindy tak přívětivá a zároveň tak upjatě předpisová.

V některých situacích není vůbec jasné, proč učitelka vůbec dané téma otevírá. První, co pozorovatele napadá, je, že pokud je odhodlaná nesmát se spolu se třídou, neměla by se do takového tématu vůbec pouštět. V následující situaci ale uvidíme, že ani její odhodlání zachovat si kamennou tvář není zcela pevné. Na konci se snaží celou situaci „zahrát do autu“ a tím vše ukončit, ale vidíme, že v průběhu komunikace, jak se zábava stupňuje, ani ona

nevydrží. Z toho můžeme usuzovat na to, že učitelka občas **dokáže být bezprostřední**, ale většinou se všemi svými silami snaží tomu **zabránit**.

§64

Učitelka chce, aby se třída naučila novou písničku. Hraje na kytaru a zpívá Batalion. Dělá ale hodně chyb, přehmatává se v akordech a občas jí vynechává hlas. V jedné takové chvíli to komentuje: „Teď tady mám trému před paní asistentkou.“

Dozpívá a ptá se: „Tak, kdo je to ta markytánka?“

Adam: „Markéta!“ (Markéta se na něj obrací s udiveným a trochu znechuceným výrazem.)

Vojta, Tomáš a Karel volají přes hluk třídy: „Šlapka!“ Učitelka na to nereaguje.

U₁: „No, kam patří markytánka? Kam byste ji zařadili?“

Kluci se hihňají.

Karel: „Do bordelu!“

Učitelka v tom hluku nerozumí. „Kam?“

Karel: „Do bordelu!“

Všichni se smějí. Nedá se odolat, smějí se také. Také učitelce trochu cukají koutky.

U₁ po chvíli váhavě: „No, takhle bych to teda...“

Tomáš: „Tak veřejný dům!“

Všichni se smějí.

Učitelka: „Markytánka patří k vojsku.“

Ondra: „Tak šlapka u vojska!“

U. koktá: „Tak, řekněme to ...civilně. Je to taková...ošetřovatelka.“

Všichni se smějí.

Důsledkem přístupu této učitelky je také postoj dětí k její osobě. Fakt, že v tomto kruhu téměř chybí společný smích a že pokud se náhodou objeví, bývá to zásluhou dětí, způsobuje, že zde téměř neexistuje znatelný společný kontext. Celý kruh se prostě sejde dvakrát týdně na hodinu angličtiny, společně přeťprpí hodinu a pokračuje dál svou cestou.

O tom, že odstup učitelky je znát, svědčí také to, jak o ní mluví Jirka.

„A v čem je ještě Dvořáková jiná než Bílková?

Dává hodně poznámky. (lehké pousmání) (dlouhé ticho) S Bílkovou je sranda, s Dvořákovou vůbec.

Není s ní sranda? Nedělá vtipy?

(vrtí hlavou)

A čemu se třeba s Bílkovou zasmějete?

No, užijem si srandu.“ (rozhovor s Jirkou, s. 3)

Pokud si učitelka v některých situacích svůj naprostý odstup nedrží a přestává násilím stavět mezi sebou a třídou zeď, její obraz se zcela proměňuje. Náznakem toho, že není zcela jasné, kam chce zmíněnou „brzdu“ umístit, byla situace s markytánkou. Na takové chvíle ale narazíme jen zcela výjimečně. Podrobněji se jim budu věnovat v kapitole nazvané Druhý způsob.

„Karikatura“

Vše, co bylo řečeno výše, tvoří výslednou mozaiku, jejímž celkovým dojmem je slepenec dobré vůle, mylných představ, snahy nezranit své city a touhy být dokonalou šablonou. Celkový dojem, který pak tato učitelka nevědomky vyvolává, připomíná spíše než co jiného **karikaturu dobré učitelky**. V této kategorii se tedy budu blíže věnovat účinkům, jaké má přesvědčení učitelky na její chování v hodinách.

Vše, co se nachází v této kategorii, působí poněkud extrémně a dojem karikatury se zdá až příliš nápadný. Je totiž možné, že by vůbec nešlo o karikaturu v případě, že by se celé pozorování odehrávalo v nižších ročnících, kdy jsou psychologické charakteristiky dětí odlišné, a nebo v případě, že by učitelka nebyla tolik nervózní z mé přítomnosti v hodinách nebo že by neprocházela tak náročným životním obdobím. Chci znovu zopakovat, že tato učitelka v osobním kontaktu vůbec nepůsobí jako člověk, který by neměl věci v hlavě srovnané nebo si snad chtěl hrát na paní učitelku v první třídě. Avšak signály, které ve svém chování v hodinách nevědomky vysílá – navíc v kombinaci s kulturou žáků tohoto věku – mluví samy za sebe a přirovnání ke karikatuře přímo nabízejí.

Musí se: za první, za druhé za třetí

V chování učitelky angličtiny neustále narážíme na signály, které vypovídají o jejím učebnicovém chování.

Učitelka stále v praxi aplikuje poznatky, jaké známe z příruček.

Pokud jde o příručky, není totiž vůbec neobvyklé, že se setkáme s dlouhým výčtem vlastností, jaké by měl správný učitel mít. V textu J. Dobala, zařazeném ve sborníku *Autorita ve výchově*, například najdeme ideál učitele jako člověka, který se nebojí diskuse, umí jednat s lidmi, je laskavý a vyzařuje určitou vnitřní sílu. Přestože stojí nad ostatními, nepovyšuje se nad ně. Chová se přirozeně, lidsky, má smysl pro humor, umí projevit náklonnost a je přátelský. Součástí výčtu vlastností takového učitele je také respekt k žákům, princip partnerství se žáky a zároveň jakási schopnost zachovat si hranice a udržet si roli vedoucího mezi vedenými. Jak takové vlastnosti v praxi skloubit a zda je vůbec možné mít je všechny zároveň, však čtenáři zůstává skryto.

Není vždy jasné, jak tato učitelka ke svým představám dospěla. Buď se skutečně inspirovala knihami, nebo k nim došla vlastním rozumem či skrze obdiv k jiným učitelkám. Výsledným efektem je však něco, co, aplikováno na žáky v pubertě, působí jako poněkud krátkozraké.

Co se tedy, soudě podle chování učitelky, musí?

Za první by učitel měl žáky **chválit**. Takový názor je jistě velice bohulibý a většina učitelů by se pod něj určitě podepsala.

Učitelka nechce, aby děti ztrácely odvalu, chce je v učení podpořit a pochválit je, kde může, aby je i napříště motivovala k dobrému výkonu. Jako bychom právě slyšeli rady rodičům či učitelům, s jakými se veřejnost často setkává v médiích, nejčastěji u příležitosti začátku školního roku. Podívejme se, jak takové poznatky, aplikované v kruhu osmé dě, vypadají v praxi.

§28

Učitelka zkouší Tomáše. Ten mluví docela slušně.

U.: „Tak, mně se to docela líbilo.“

Tomáš opatrně: „To je ...co, paní učitelko?“

U.: „Tak, já ti tu jedničku dám.“ Píše Tomášovi jedničku do ŽK.

Tomáš je zjevně potěšen a se širokým úsměvem si sedá.

U.: „Já to chci ocenit, kdviž vidím, že jste se na to doma podívali, že to netaháte z paty. Že jste si aspoň pár vět připravili.“

Tomáš polohlasem, směrem k učitelce: „Já to říkal z fleku.“

U. s úsměvem „Tak já to můžu ještě opravit, jestli chceš.“

Tomáš: „Né, paní učitelko, to nechte.“

Učitelka při oceňování Tomášovy snahy opět nasazuje trochu vzorňácký tón. Jako by si chtěla vychutnat ten pocit, kdy s láskou předává zvědavým žákům poznatky a pak z toho sklízí ovoce. Není v tom nic vypočítavého, myslí to opravdu dobře.

§51 a §52

Jirka: „Paničelko!“

U.: „Co je?“

J.: „Já nevidím.“

U.: „Paní učitelko, prosimvás, mohla byste ...kousek...poodejít?“ Popochází tak, aby Jirka viděl.

Simon šeptem: „Máte tlustý sklo.“

Učitelka dál s dětmi kontroluje cvičení. Ptá se, kdo rozlišil časy správně.

Jirka do toho skáče: „Paní učitelko, prosimvás, mohla byste mi kousek uhnout?“

Všichni se smějí.

U. „No tak aspoň to teďka řek slušně.“ Hladí Jirku po vlasech.

K tématu chválení žáka se učitelka angličtiny vyjadřuje v části rozhovoru věnované Mirkovi. Také zde vidíme její upřímné přesvědčení žáka povzbudit.

„...myslim si, že na něj hodně pomáhá právě chválit – že ta pochvala hodně zabírá. Bohužel je někdy problém najít ten důvod, za co ho pochválit. To je to nejtěžší, protože, co se jazyka týče, teda tý angličtiny, tak tam je to opravdu hodně slabý, volní vlastnosti téměř nejsou – má teda problém s vůlí. Takže tam člověk asi musí začít – aspoň když se mu podaří vlastně se uklidnit, zklidnit a udělat aspoň něco málo z toho, co ten žák osmý třídy má.

A jakým způsobem ho chválíte? Kdybyste třeba měla říct příklad – co mu říct...

No, zkrátka nějakým způsobem mu dát najevo, že si toho všímáte. Že je to lepší, že aspoň o nějakéj kousíček se to vylepšilo. Že to vnímáte zkrátka. Že tam je třeba nějakéj posun, kterej on sám si třeba ani neuvědomí, ale je důležitý ho najít. Najít tam, vyhmátnout aspoň drobínku toho zlepšení a v tom ho podchytit.

A nějak konkrétně...jak mu to sdělíte?

Konkrétně...jako přesně jakými slovy?

„No, klidně. Třeba jak mu to řeknete...jako příklad...“

No, tak já nevím. Třeba zhodnotit tu hodinu na konci. Že třeba mě mile překvapil, že ani nevykřikoval moc, že jsem z něj měla radost, že bylo vidět, že se snaží.“ (A, s. 4)

Dalším signálem v chování učitelky je snaha „být fér“. Učitelka se snaží dát žákovi vždy znovu šanci, a to i v případě, že s ním v průběhu hodiny měla nějaký konflikt. Jako by se

snažila „nebýt zasedlá“. Často to vidíme v situacích, kdy nechce dát žákovi známku z pozice sebe jako byrokratické autority, ale ptá se na názor třídy. Lze říci, že se tak de facto vždy řítí do propasti a že známka pro žáka pak ve skutečnosti nebude o nic více „spravedlivá“ než předtím. Znovu v tom ale vidíme snahu této učitelky nebýt k nikomu nespravedlivá.

§43

U. : „*Tak, Mirek má dneska poslední možnost, kdy říkal, že se dá vyvolat, tak...*“ *Dívá se významně na Mirka.*

Mirek vstává a začíná ze sebe soukat nějaké věty v angličtině. Má tam dost chyb, zdá se, že se moc nepřipravil. Najednou zazvoní.

U. : „*Tak, vzhledem k tomu, že do toho zazvonilo... Bylo tam dost chyb... Co je s tebou, je ti špatně?*“

Mirek má utrápený obličej, ale mlčí.

U. : „*Tak ti dám šanci ještě v pondělí. Ale jen pod podmínkou, že se dáš sám vyzkoušet. Jinak ti tu pětku napíšu.*“

§58

Učitelka v minulé hodině slíbila, že vyvolá Mirka, pokud se sám přihlásí. V opačném případě má dostat pětku, kterou si vysloužil v minulých hodinách.

U. : „*Není tu náhodou někdo, kdo by se chtěl nechat vyzkoušet?*“

Ticho.

U. *vyčkává.*

Mirek se opatrně hlásí a pomalu vstává. Zůstává ale pořád shrbený, jakoby přikrčený.

U. . „*Že by?*“ *Její tón ale nezní posměšně, spíše skutečně potěšeně.*

Mirek začíná mluvit. Dělá spoustu chyb a mnoho vět z něj učitelka doslova páčí.

U. : „*Tak, co bych ti měla dát? Nevím, nevím, Mirku.*“

Mirek: „Dva mínus.“

Učitelka kroutí hlavou a udiveně se na Mirka dívá. „Myslíš, že by sis zasloužil dvě mínus? Já myslím, že to bylo spíš tak na dva až tři.“

Ve třídě je ticho. Všichni čekají, co učitelka řekne.

U. : „*Zas abych nebyla nespravedlivá k ostatním. Poslouchali jste ho někdo?*“

Někdo se ozve: „Jo.“

U. : „*Tak, co byste mu dali?*“

Záci vykřikují jeden přes druhého: „Tři mínus, tři, dva až tři!“

U. : „No... nevím, proč bych měla zavírat oči zrovna u tebe, když mě tak zlobíš...“ (Chvilí vyčkává, snad čeká na Mirkův slib, že už bude hodný. Mirek mlčí.) „Tak dobře. Mirku, já to s tebou zkusím. Dám ti dva mínus. Ale jestli mě budeš zlobit, tak nad tebou žádný oči zavírat nebudu. Sedni si.“

Mirek je nadšený. Chvilí potichu jásá („Jóóó!“). Od této chvíle až do konce hodiny je skutečně „hodný“ – tedy v rámci svých možností. Občas se sice dívá z okna, ale jinak se hlásí a odpovídá (většinou špatně, ale pravděpodobně ne naschvál).

Součástí snahy „být fér“ je také představa, že člověk, i učitel, by měl umět **přiznat svou chybu** a případně se za ni omluvit. Také tuto zásadu často slyšíme, pokud je řeč o tom, jaký by měl být dobrý učitel.

§1a

Druhá hodina.

U. na Mirka: „*Promiň, u tebe jsem zapomněla jméno.*“

M.: „Mirek.“

Tomáš: „Honza.“

Mirek: „To jo, Honza, ty vole ... Ale že si mě nepamatujete...“ Hraje pohoršeného, ale spíše učitelku škádlí.

U. dobrácky: „Tak jsem to od minule zapoměla. Promiň, Mirku.“

Jako karikatura bohužel působí i pokusy učitelky o vtip. Ne že by za žádných okolností nebyly vtipné, ale v kontextu jejího ostatního chování působí uměle. Jako by více než z pocitu, že situace je v něčem komická a neodolatelné chuti to říci vznikl vtip ze snahy **jít blíže k dětem**, opět vyčtené z nějaké příručky.

Podstatný v otázce pokusů o vtip je celkový kontext, tvořený chováním této učitelky, jaké známe běžně. Její všudypřítomná upjatost způsobuje, že i v situaci, kdy se jí podaří vtip, je celkový dojem poněkud prkenný; a to právě proto, že dva vtipy, které zde uvádím jsou široko daleko jediné.

§22

U. „Honeymoon – medový měsíc. Kdo ví, co to je?“

Třída mlčí.

U. „Jsou to libánky, po svatbě.“

Třída ztichla, evidentně je to zaujalo.

U.: „... a nebo před svatbou. já nevím.“ Říká to jako vtip. Třída se směje.

Mirek (suše, sarkasticky): „To už je pěkně dávno, co?“

U. nereaguje, pokračuje dál.

U. velké části třídy má tento vtip úspěch. Jako by se učitelce poprvé podařilo zavtipkovat „ve stylu osmé třídy“. Například Mirek ho ale vůbec nepřijímá. Otázkou zůstává, jak vtip ve skutečnosti zapůsobil na zbytek třídy.

Co na mne však působí nejpalciveji, je vědomí, že učitelka v osobním kontaktu nikdy tímto stylem nevtipkuje. Vedle ní působí takový dvojsmysl příliš laciným dojmem. Proto si myslím, že to byl násilný pokus o přiblížení se dětem. Nelze však říci, že by byl na straně žáků zcela bez úspěchu.

§23

Šimon si něco šušká s Ladou.

U.: „Lado, prosimtě, co to je...“ K. Šimonovi: „Sotva řeknu honeymoon, tv se na ni

přitiskneš...“

Celá třída se směje.

Tento vtip byl povedenější. Jako by se skutečně naladil na myšlení žáků osmé třídy. Bohužel byl na dlouhou dobu poslední.

Podobný efekt má pokus učitelky **otevřeně sdělit své vlastní pocity**. Stále působí sroubovaně a jakoby spíše účelově „šitý“ na žáka než vycházející z vnitřní touhy říci, co cítím.

§7

U.: „Tak, vemte si sešity. (na Jirku) Jak to, že nemáš ještě připravený sešit? (na Mirka) Co ty?“

Mirek nemá na lavici vůbec nic, sedí rozvalený na židli, ruce spuštěné podél těla. Kouká znuděně před sebe.

U. stále poučujícím, šroubovaným hlasem: „Teda, tos mě zklamal, Mirku.“

Ty můj malej

Vrcholem všeho nezdaru ve vzájemné komunikaci pak je to, že učitelka **mluví na žáky jako na malé děti**. Právě proto možná vzniká dojem, že učitelka by byla úspěšnější a spokojenější v jiném ročníku či jiném typu školy – zkrátka tam, kde nejsou takové nároky na učitele v udržování kázně či v osobním kontaktu se žáky.

§17

Do ticha třídy je slyšet voda tekoucí z uvolněného kohoutku.

U.: „Co to máte tady?“

Holky: „To takhle teče pořád.“

U.: „A ví o tom paní učitelka? Protože jinak to za chvíli přeteče.“

Mirek hrdě, ochotně: „Já to zavřu.“ *Chůzí svalnatce se rychle hrne k umyvadlu a utahuje kohoutek. Ten okamžitě přestává téct. M. se s vítězným úsměvem vrací zpět, kyne třídě.*

U.: „No, výborně! Šikula.“ Bez známky ironie, přívětivě.

§75

U.: „Nehoupejte se, pánové. Mirku!“

Mirek: „Paní učitelko, a budou ty jedničky? Dyt' vy si nic nepíšete.“

U.: „Píšu. Každou hodinu si dělám poznámky. Plusy a mínusy. A na konci to zhodnotím.

nebojte se. Třeba u Tomáše jsem zaznamenala velké zlepšení v houpání... (Tomáš se usmívá)

...a dneska si to takhle pokazil.“

Tomáš: „Paní učitelko, když mě to nebaví se nehoupat.“

U.: „No, to věřim.“ (Pousměje se.)

Vzhledem k věku a vývojovému období, v jakém se žáci nacházejí, působí jako infantilní také pokusy učitelky o takzvanou „rozumnou domluvu“. Taková rozumná domluva je totiž v tomto případě spíše parodií na rovnocenný vztah, o kterém učitelka tak ráda hovoří.

Ne že by to z její strany nebyla upřímná snaha o domluvu, ale bývá podána způsobem, který ten druhý v postavení, ve kterém je, nemůže přijmout.

Třídni učitelka popisuje problém Aničky Dvořákové v komunikaci se žáky poměrně přesně:

„Je fakt, že jeho nejvíc rozčiluje to, že ta Anička mu jakoby domlouvá. Proto si myslím, že je pro něj přijatelnější, když mu řeknu „ty blbe“, což bych vůbec neměla říct dítěti, než když mu řeknu „vždyť ty jsi přece... chlapečku...“. To ho musí úplně přivýst... to jako chápu. To já na ně vůbec nepoužívám. Mně kdyby někdo v tomhle věku řek dítě, tak ho asi zabiju. (směje se)“
(B1, s. 7)

Přece se chcete něco naučit, ne?

Součástí obrazu karikatury je také to, že učitelka občas **apeluje na cit dětí pro vzdělání**. Jak jsme viděli v kategorii „Dělat to dobře“, podkategorii Vysoké cíle, tato učitelka žije v představě, že žáci skutečně chodí do školy proto, aby se něco naučili. Také proto se jim snaží domlouvat. Také proto nerozumí tomu, jak je možné, že se někdo vůbec nepřipravil na hodinu.

Následující citace z pozorování zapadá svými jinými aspekty také do předchozí kategorie. Zde se učitelka snaží **domlouvat** Mirkovi, nejvýraznějšímu a také nejproblematictějšímu žákovi ve třídě, a přesvědčit ho, že by měl začít **pořádně pracovat**.

§12

Zvoní.

U.: „*Tak, přestávka. Zůstaneš tady ty a ty.*“ *Ukazuje ne Mirka a Jirku.*

Mirek naštvane praští bundou o lavici. „Ty vole!“

Do třídy vbíhá třídní učitelka a řeší něco se Šimonem a Jirkou. U. se proto zaměřuje na

Mirka. „To se mi moc nelíbilo dneska, Mirku.“

M. otráveně: „No a co...“ Dívá se stranou.

U.: „Ty si myslíš, že takhle se něco naučíš?“

M. podrážděně: „Ale se to NECHCI naučit.“ Začíná mít hlas dítěte, kterého se někdo snaží přimět, aby místo sezení u televize šlo dělat něco „užitečného“.

U. udiveně mlčí.

M.: „Já chci jenom prolízt.“

U.: „A to si myslíš, že takhle projdeš, když nebudeš nic dělat?“

M.: „Jo.“

U.: „Tak to teda nevím, to uvidíme.“ Pokouší se mluvit varovně, ale v jejím hlase je pořád něco dobráckého. Jako kdyby chtěla být k Mirkovi spíše něžná než naštvaná či zhmusená.

Odchází, abych se nestala trapně přihlížejícím. U. si ale volá na pomoc třídní učitelku, ke které mají děti všeobecně respekt a dále Mirkovi domlouvá. Mirek se dívá do země, tváří se však spíše zablokovaně než pokorně.

Vršit pravidla

Součástí obrazu této učitelky a také daní za její odstup je fakt, že je nucena **spoléhat se na pravidla**. Jak jsme viděli, učitelka vědomě – a ve svém chování i nevědomky – vysílá signály, které naznačují, že o osobním vztahu mezi učitelkou a třídou tu nemůže být řeč. Pckud pak chce ve třídě nastolit řád, nemůže tak činit skrze prosté pokárání nebo kyselý pohled. A už vůbec potom ne skrze vzájemný rozhovor, jak to dělává třídní učitelka. Tam je totiž její respekt u žáků tvořen a znovu podporován díky osobnímu nasazení a silné vzájemné vazbě, které nelze přehlédnout.

Pozorovatel má v tomto kruhu dojem, že často jsou některá pravidla nastolována a vyžadována až zbytečně. Jako by existovala sama pro sebe. Nevykřikovat, neoslovovat učitelku ledabyle... Jistě, učitelka každým z nich sleduje něco, co považuje za prospěšné; myslím ale, že žáci takovou prospěšnost vůbec nechápou a že naopak vnímají tyto signály jako důkaz učitelčiny upjatosti. Je ale třeba říci, že ne všichni žáci jsou na **lpění na pravidlech** tak citliví. Mnozí z nich to respektují a ani v rozhovoru nenaznačují, že by jim tato poloha u učitelky byla nějak nepříjemná. Jsou ale i jiní, mezi nejvýraznějšími je to Mirek,

Šimon a Tomáš, kteří mají pro pravidla a zejména jejich nedostatky silný cit. Jim se budeme věnovat v další části kapitoly.

Podívejme se teď na to, jakým způsobem učitelka s pravidly zachází.

§19

U.: „Na náměstí...“

Radek: „In the...“

U.: „Nebudeme vykřikovat, budeme se hlásit.“

§51

Jirka: „Paničelko!“

U.: „Co je?“

J.: „Já nevidím.“

U.: „Pani učitelko, prosím vás, mohla byste...kousek...poodejít?“ Popochází tak, aby Jirka viděl.

Šimon šeptem: „Máte tlustý sklo.“

§25

Ve třídě je ticho, učitelka píše na tabuli, žáci si opisují do sešitu.

Jirka: „Paničelko, to je of?“

U.: „Pani učitelko, prosím vás. No, co je?“

Jirka: „Pani učitelko, prosím vás, to je of?“

U.: „Ano.“

Specifickým a výrazným projevem lpění na pravidlech je **míra**, v jaké učitelka trvá na tom, aby ji žáci na začátku a na konci hodiny **předepsaným způsobem** pozdravili.

§2

Poté učitelka donutí všechny děti, aby si stouply.

U.: „Good morning, children.“

„Good morning, Mrs. Dvořáková.“

U.: „Ještě jednou, až se všichni srovnáte. Good morning, children.“

„Good morning, Mrs. Dvořáková.“

U.: „Dobře, sednout.“

§31

U. vchází do třídy, žáci vstávají.

U.: „Good morning, children.“

Třída: „Good morning, Mrs. ...“

Mirek svůj pozdrav jen rychle vychrlí a sedá si.

Učitelka donutí celou třídu ještě dvakrát, pomalu a zřetelně říci svou repliku (dokud ji nevsloví i Mirek) a teprve potom se posadit. Celá třída si sedá.

U.: „Holt, i naschválníci jsou rádi na světě, tak jim to necháme.“

Mirek otráveně: „Dyť sem to řek dobře...“

U.: „Nebudeme se o tom teď bavit.“

M.: „Dyť sem to řek dobře.“

U. neodpovídá, jde jinam.

§37

Učitelka vchází do třídy energickým, rázným krokem. Když se zastaví u katedry, je trochu udýchaná. Žáci se líně zvedají ze židli. Učitelka vypadá odhodlaně, jako by byla nabitá energií. „To jste tak líný nebo ospalí? Nebo obojí?“ Říká to hlasem skautské vedoucí na ranním budičku. Odhodlaně, svěže; jako by ale trochu nechápala, proč jsou všichni ostatní tak pomalí.

Holky vzadu: „Asi obojí.“

U. se staví před lavice, zhluboka se nadechuje. Na tváři má náznak úsměvu. „Good morning, children!“

Třída odpovídá: „Good morning, Mrs. Dvořáková.“

Mirek odpověď jen unaveně zamumlá a hned se hrouť na židli a hlavu pokládá na lavici.

Učitelka: „Tak, ještě jednou a pořádně. Good morning, children!“

Třída trochu lépe: „Good morning, Mrs. Dvořáková.“

Mirek ani nevstává, mlčí a dál leží na lavici. U. už ho ignoruje.

U. ke třídě: „No, teď už to bylo lepší. Sedněte si.“

§80

Zvoní na přestávku. Učitelka se postaví před třídu. „Tak, postavíme se...“ Čeká. „Mirku, šup!“

Znovu čeká. Kluci vzadu se baví. Vstávání jim dlouho trvá. Učitelka stále vyčkává.

Když všichni v klidu stojí, říká tradiční větu: „Good bye, boys and girls.“

Třída ledabyle: „Good bye, Mrs. Dvořáková.“

U. : „Ošklivý. Znova. Good bye, boys and girls.“

Třída: „Good bye, Mrs. Dvořáková.“

Otázka dodržování pravidel je pro tuto učitelku více než podstatná. Ostatně po tom, co již bylo naznačeno, je zřejmé, že byrokratická síla a práce s pravidly jsou pro tuto učitelku téměř jediným nástrojem pro zacházení s děním v kruhu.

Ne že by v případě jiných učitelů a jiných tříd nebylo podstatné, jak se žáci chovají a jaká pravidla dodržují. Ne vždy jsou ale pravidla natolik zdůrazňována. Tato učitelka je spolu s úkolem přesvědčit žáky, aby se dobrovolně učili, jmenuje jako hlavní zásadu, kterou by poradila začínajícímu učiteli. Vzhledem ke zkušenosti, kterou musí nutně mít (po tom, co prakticky odmítla bližší osobní vztah a na něm založenou komunikaci), je zjevné, že právě autoritou daná pravidla jsou tím, na co jediné se může spolehnout.

Učitelka angličtiny je díky svému přístupu nucena každou změnu v běhu hodiny určovat nějakým pravidlem, proneseným z pozice byrokratické moci. Ne že by takový přístup byl v zásadě špatný: je to ostatně při výše popsáných předpokladech jediné východisko. Vždyť co jiného může učitel udělat, pokud chce, aby třída respektovala jeho přání a přitom nechce do hry vkládat sám sebe?

Avšak stejně jako citová angažovanost, i používání byrokratických pravidel má svá úskalí. Učitelka sice neriskuje, že by mohly být zraněny její city, ale riskuje, že se v propletenosti pravidel sama utopí. Každé nové pravidlo, se kterým přijde, totiž automaticky vyzývá žáky k jeho zpochybnění. Pokud se jim to „hodí“, neváhají žáci najít v každém pravidlu skulinku a tu napadnout. Učitelka pak takový problém řešíva nasazením dalšího pokynu. Důsledkem potom je nevyhnutelné **vršení pravidel**, které je pro učitelku značně vyčerpávající a často má pramalý efekt.

(V takové situaci si například třídní učitelku vůbec nedovedeme představit. Pokud na ni někdo „zkusi“ hru typu „Ale já jsem nic neřek“, okamžitě ho usadí pohledem.)

§5

U.: „*Tak další. Vojto...*“

V.: „*A sakra. ... Můžu sedět?*“

U.: „*Stand up. Introduce yourself, please.*“

§32

U. na Tomáše: „*You are chewing...*“

T.: „*?*“

U.: „*The chewing gum.*“

Pepa: „*Že máš žvejkačku.*“

U.: „*Buď ji odlož nebo vyhod.*“

Tomáš: „*Tak já ji spolknul!*“

U.: „*Vyhod' ji.*“

Tomáš: „*Ale já jsem ji spolknul.*“ *Usmívá se.*

U. se otáčí a Tomáš dělá, že náruživě žvýká. *Žvýkačku už v puse ale nemá.*

§35

U.: „*Tak, napište si české věty. Mezi každou větou vynechte dva řádky. Jeden na překlad a druhý na vynechání.*“

U. diktuje věty. Po každé větě znovu opakuje předchozí instrukci „Vynechejte dva řádky a pište další: ...“

§72

Učitelka rozsadila žáky tak, aby nemohli opisovat. Je tu jen polovina třídy, takže všechny rozmístila po třídě tak, aby od sebe byli co nejdál. Pak už nezbývalo místo, a tak Šimona a Tomáše posadila vedle sebe s tím, že „Tomáš se natočí na druhou stranu.“

Začíná se psát písemka. Šimon se pokouší opisovat od Tomáše.

U.: „*Šimone! Co jsem ti říkala?!*“

Š. nevinně: „*Paní učitelko, on se má natočit!*“

U.: „*Ty se taky otoč.*“

V následujícím úryvku z rozhovoru uvidíme, jak se učitelka sama cítí být v zajetí byrokratických prostředků. Na rozdíl od třídní učitelky, kde je zřetelně vidět opačný pól (byrokratické prostředky jí nevyhovují a kontakt se odehrává spíše na pólu osobního vztahu), se zde setkáváme s nutností aplikovat byrokratická pravidla a následně s pocitem bezmoci nad tím, jak jsou prostředky k dosažení kázně omezené.

Jistě ani třídní učitelka se necítí mocnější, zdůrazňuje ale, že pokud učitel chce mít šanci uspět, musí s žáky dobře vycházet. Že vlastně žádnou další moc nemá. Přístup učitelky angličtiny je stále odosobněný a ona proto stále musí hledat způsoby, jak bez apelu na vzájemný vztah udržet žáky v klidu. To pak nutně vede k pocitu bezmoci.

„*No, moc těch pák nemáte. Jako nemáte je při výchově vlastního dítěte... nebo aspoň pro mě je vyměřit nějaký tresty prostě hrozně těžký. A v tý škole je nemáte v ruce už vůbec. Tam jediný co máte je vlastně pokárat slovně, napomenout několikrát – teď záleží na vás, jakou stupnici si vytvoříte, kolikrát jste ochotná napomenout, upozornit, zvednout obočí prst nebo já nevím co a kdy už teda napíšete poznámku, která bývá účinná jak kdy.*“ (A, s. 5)

Na tomto příkladu vidíme, jak moc je přístup učitelky angličtiny odlišný. Je pravda, že její „napomenout, zvednout obočí“ a podobně nejsou prostředky v principu byrokratickými a mohou být vnímány i jako varování na bázi osobního vztahu. Ale její zacházení s nimi je nutné vnímat jako v zásadě byrokratické. Jako by tím říkala „Já jsem učitel, jsem zástupcem instituce školy a ta mi dává nárok žádat od vás to a to. Pokud zvedám obočí, upozorňuji vás, že jste překročili dané hranice a že by vám mohl hrozit trest.“ Třídní učitelka naproti tomu jako by říkala „Jsem váš učitel a chci, abychom spolu vycházeli. Je to dobré pro nás pro všechny. Pokud zvedám obočí, je to náznak toho, že mě zlobíte a že pokud v tom budete pokračovat, nebude náš vztah fungovat tak dobře jako doposud.“

Jako by u třídní učitelky šlo spíše o pravidla vycházející **ze vzájemného soužití** a u učitelky angličtiny naproti tomu o pravidla vycházející **z prostoru mimo společenství**, mimo daný kruh. Taková pravidla je pak nutno vršit a taková pravidla se pak v určitých momentech stávají *zajetím*. Učitelka pak zákonitě musí prožívat dojem, že „moc těch pák nemá“ a že „vymejšlet nějaký tresty je hrozně těžký“.

„Máš to těžký“

Poslední kategorie této části zahrnuje dopady, které má na průběh komunikace mezi učitelkou a třídou fakt, že učitelka se nachází v obtížné životní situaci. Ta chtě nechtě výrazně ovlivňuje způsob, jakým učitelka reaguje na další zátěžové podněty ve škole. Ač se to může zdát nespravedlivé, působením těchto faktorů se navíc stupňuje problematičnost situací, které musí řešit. V porovnání s kruhy zbylých dvou učitelek vidíme, že zde ještě nedošlo k uspokojivému vyjednání pozic a že každá maličkost se stává předmětem souboje o pravidla.

Jako na jehlách

Učitelka se **cítí špatně** a je to na ní znát. V porovnání s druhými dvěma učitelkami v pozorování více vystupuje na povrch, že na děti občas „štěká“. Utrhuje se na ně v situacích, kdy by to nikdo neočekával, například pokud někdo promluví bez přihlášení nebo se houpe. To jsou situace, kdy učitelky žáka napomenou, ale většinou do toho nevkládají výraznější zřetelné emoce. Ty si nechávají pro vypjatější situace. Tato učitelka se občas **nevypočitatelně** „pustí“ do někoho, kdo se chová nenápadně a naopak s mlčením přejde z **závažnější** problémy, jako třeba Mirkovo opakované a často zcela záměrné přestupování pravidel.

Učitelka celkově působí nervózně, jako na jehlách. Nikdo neví, v jaké chvíli ji dopadne pocit, že děti by potřebovaly nějakou „sprchu“. Děti toto její naladění vnímají. Také proto jsme mohli v úvodu kapitoly číst, jak je „náladová“. Podobně se v rozhovorech vyjadřují i další žáci.

„Třeba když je hodně našťvaná, když ji našťvou, tak vždycky je úplně rozzuřená. Ale ona je třeba našťvaná, když ji Mírek třeba našťve, a pak Lada třeba něco řekne, ale ne aby ji našťvala, ale ona pak na Ladu prostě úplně vyjede.“ (rozhovor s Lenkou a Denisou, s. 2)

„A jaký učitele nemáš rád?

Paní učitelku Dvořákovou...

(...)

A co je na tý Dvořákové blbý? Nebo v čem je jiná než Bílková?

Je přísnější...

Jak přísnější?

No že vždycky když přijde do třídy, tak je hnedka už naštvaná, řve na nás občas...

(...)

Tak když ji třeba naštvete (Bílkovou), tak jak se chová?

(ticho) Tak... trošku zvýší hlas... ale ona se hnedka uklidní zase.

A třeba Dvořáková, tak co dělá, když ji naštváš?

Začne řvát a... hnedka chce žákovskou...

Myslíš, že se jako lehčejc vytočí?

Jo.“ (rozhovor s Jirkou, s. 2)

V hodinách pak učitelka budí dojem, že ji některé věci rozzuří skutečně zcela zbytečně.

§16

Jirka něco povídá do pléna.

U. se opře o katedru a oboří se na něj: „Proč mluvíš, prosimtě!? Můžeš mi říct, proč mluvíš?“

Jirka mlčí, potutelně se usmívá.

§18

Vchází Tomáš se sešity z minulé hodiny (písemky).

Mírek: „Byly nějaký čtyřky?“

Tomáš: „Hodně.“ Usmívá se.

U. ostře: „Mirku, nikdo se tě na nic neptal, tak nevkřikuj.“

§21

U.: „Tak, představte si...“

Mírek zanotuje písničku: „Představte si, představte si, co jsem měl dnes k obědu...“

Třída se směje.

U. se na Mirku otáčí, snaží se mluvit klidným hlasem: „Tak, Mirku, řekni nám to.“

Mírek: „Nevím.“

U. utrhne se: „Tak proč se hlásíš a upozorňuješ na sebe, prosimtě? Já si tě asi za chvíli vyvolám na známky.“

M. s posměchem: „No, to jo...“

Stále přisuzuji tuto její charakteristiku náročné osobní situaci. Ne že by jinak bylo jednoduché vyjít s třináctiletými „pubertáky“ a projít celým školním rokem s klidnou tváří. Domnívám se ale, že pokud by tato učitelka neřešila o přestávkách a ve volném čase své osobní problémy, zvládala by vše podstatně klidněji.

Učitelka to naznačuje také v rozhovoru.

„Já si myslím, že velkou roli hraje v povolání kantora osobní život a momentální situace, ve který se nacházíte. V momentě, kdy jste v pohodě, kdy máte harmonický zázemí, máte kde

dobít baterky, tak přijdete do tý školy a snadněj odoláte těm nervovejím atakům, který v tý škole jsou dennodenně. Nerozhoděj vás tak rychle nebo tak často, protože se stane čas od času, že vás vždycky rozhoděj. Ale není to tak často a není to tak do hloubky. V momentě, kdy ztratíte to zázemí a kdy se něco pokazí okolo, tak je to dvakrát horší v tý škole a všechno hůř snášíte. A je to...opravdu potom velmi složitý. Takže si myslím, že záleží nejen na momentálním stavu – jak se vyspíte, jestli vám je dobře, protože to ty děti okamžitě vycejtěj - ale i v jaký jste rovině dejme tomu sociální nebo v jakým stavu se nacházíte obecně, jako člověk.“ (A, s. 6)

Osobní selhání

Obtížná životní situace a opakované pochybnosti o sobě nutí tuto učitelku **interpretovat neúspěch jako své osobní selhání**. S tím souvisí také to, že učitelka útoky ze strany dětí bere osobně. V hodinách se to přímo neprojevuje, protože zde se osobní pól projevuje více skrytě. Jistě tedy nejde o otevřenou nevraživost, jakou jsme mohli vidět u učitelky dějepisu. Takový způsob komunikace není této učitelce vlastní.

Určitým náznakem snad může být situace, ve které učitelka angličtiny s odstupem reaguje na Mirkovu poznámku.

§34

U.: „Mirku...“

M.: „Ale já to mám určitě špatně.“

U.: „Tak to řekni.“

M.: „...“

U.: „Tak to je přesně ten druhý čas.“

M.: „Já se na to...“ Naštvaně mrští sešitem do kouta. Ale pořád se u toho směje.

U.: „Hele, běž se uklidnit za dveře. A přijď, až budeš v klidu.“

M.: „Tak to nebude asi nikdy.“ Mluví ale celou dobu vesele, rozverně. Odchází.

Po chvíli se vrací. „Týjo, to není eště napsaný na tabuli?!“

U. nejprve nereaguje, ale po chvíli přece dává najevo, že Mirkovu poznámku zaregistrovala.

U. „Tak, Mirku, před chvílí ses tu rozčiloval, že to ještě není napsané. Tak jak to, že to ještě nemáš v sešitě?“

Je znát, že učitelka nad celou věcí nemá v rukou, ale Mirkova poznámka se jí dotkla. Vztahování si problémů ve třídě k vlastní osobě se ale u ní ve skutečnosti odehrává na mnohem významnější úrovni. Podíváme-li se na úryvek z rozhovoru, uvidíme náznaky nejistot, které tuto učitelku trápí. Bez toho, že by otázka byla mířena na podobné téma, učitelka sama mluví o pochybnostech, které mohou člověka dostat až na úplné dno a přiznává, že se do takových situací občas dostává.

„Myslím si, že by si člověk měl bejt asi jistej v tý svý práci, ale ne zase moc. Protože učitel, kterej je opravdu sebejistej a přesvědčenej, že tak, jak to dělá on, je jediná správná cesta, tak sice jemu se s tím žije lepší, ale sám se jako kantor nevyvíjí. Podle mě, takhle to cejtím já. Určitá míra pochybnosti tam musí být, protože ta vás posunuje dál. Máte nějaký hnací motor se zlepšovat, ale na druhou stranu vás to nesmí pohltit ty pochybnosti. Úplně vás sežrat. Protože ty pochybnosti jsou strašně nebezpečný a můžete se opravdu potom dostat hodně dolů.

Stalo se vám to někdy?

Já si myslím, že jo.“ (A, s. 5)

V rozhovoru s učitelkou angličtiny můžeme postihnout momenty, ve kterých naznačuje (kromě opět překvapivě propracované teorie o tom, jaký má učitel být), že **pochyby** jsou v současnosti pro ni aktuálním tématem. Dál se ale od učitelky angličtiny nic bližšího nedozvíme. Celou věc může objasnit třídní učitelka a její výpověď. Její pohled vychází z odstupu, který si třídní učitelka může dovolit, protože předchozí úvaha by pro ni pravděpodobně nebyla na pořadu dne.

„A Anička, si myslím, že má tendenci tohleto brát osobně a jak měla to těžký období, tak ona měla pak takový ty věty, jak se člověk vlastně zamotává do průseru... protože říkala: ‚No, tak jsem selhala v roli manželky, teď syn vyvádí, takže jsem asi špatná matka a ve škole jsem ještě špatná učitelka. ‚Samozřejmě člověk jí říká ‚Prosímte neblbni, tak to není...‘ Ale zkrátka je to tak, že si to vztahuje víc osobně, ona si třeba myslí víc, že JÍ to dělá někdo. Přitom logicky si myslím, že všichni víme, že prostě pruděj... pruděj nás všechny stejně.“ (B2, s. 2)

Anička Dvořáková o svém osobním životě v rozhovoru otevřeně nemluví. Mnohem více nám prozrazuje třídní učitelka Bílková. Její pohled přiblížil koloběh pochybování o vlastní osobě a následky, jaké to má pro učitelku angličtiny ve školním prostředí. Můžeme tak porozumět tomu, jak moc je její situace obtížná.

Boj

Podkategorie s názvem **boj** volně navazuje na předchozí. Problém „brání si věci osobně“ tu má totiž jeden háček, a sice že provokace dětí v tomto případě osobní jsou. A pokud nejsou přímo evidentním záměrem učitelku zranit na citlivém místě, jsou přesto tak nepřehlédnutelné, že je každý citlivější jedinec jako osobní musí vnímat.

Pokud jde o téma boje, můžeme říci, že **složení třídy** je tu pro vývoj kruhu zásadní. Mnoho žáků totiž nepřistupuje k učiteli tak kriticky a pokud ano, často ne z osobního pohledu. V rozhovorech o učitelce mnozí z nich akcentují polohu, kterou bychom mohli přiřadit k operování na pólu vědění – tedy způsob, jakým učitel nakládá s učivem a jak ho předává žákům. Zdaleka ne pro všechny je tolik důležité, jak se učitelka konkrétně chová. Je ale také mnoho žáků, které přístup této učitelky dráždí a její znatelná nejistota je provokuje k ustavičnému zpochybňování její autority – tedy toho, co si učitelka pod autoritou představuje. Jejich poznámky či chování jsou pak mířeny přímo na její osobně citlivá místa (jaká jsem, jak mne respektují jako učitelku, ...). Nejvýraznějším efektem je pak to, že ji to dále uvrhuje do přesvědčení, že věci nejsou v pořádku. Na osobní útoky je specialistou Mírek, chlapec, který sem přišel z jiné školy kvůli výchovným problémům a který má překvapivou schopnost překračovat bez okolků dané hranice.

§22

U. „Honeymoon – medový měsíc. Kdo ví, co to je?“

Třída mlčí.

U. „Jsou to líbánky, po svatbě.“

Třída ztichla, evidentně je to zaujalo.

U. „...a nebo před svatbou, já nevím.“ Říká to jako vtip. Třída se směje.

Mírek (suše, sarkasticky): „To už je pěkně dávno. co?“

U. nereaguje, pokračuje dál.

§36

U. diktuje: „Venku právě prší.“

M. huhlá si pod vousy: „Lež.“ (Venku neprší.)

U: „Kouří asi pět cigaret denně.“

M.: „Tak to by měl přestat.“

§73

Třída píše písemku. Je hrobové ticho. Jen Jirka sedí opřený, před ním leží prázdný papír a Jirka si s naprosto klidným výrazem vyrábí z propisky plivátko papírků.

§71

Učitelka zadává věty do písemky. „Chcete lehko, nebo těžkou?“

Třída volá: „Lehkou!“ Ve třídě se ozývá hlasitý šum.

U. okatě váhá: „No, já nevím.... Jestli tady nebude ticho, tak vám dám hned tu nejtěžší.“

Většina třídy se ztišuje. Šimon vykřikuje jakoby s lhostejností: „Těžkou!“

Učitelka začíná diktovat.

Učitelka samozřejmě vnímá, že provokace, o kterých mluvíme, jsou osobně laděné. Je zřejmé, že ji zraňují. Učitelka to nepřímou naznačuje v rozhovoru o Mirkovi. Cítí, že kromě toho, že mají mnoho společného, a snad také díky tomu, je Mirek velice citlivý na místa, na kterých může učitelku **ranit**. Také proto je její postavení v kruhu samo o sobě tak zatěžující.

„... je velmi citlivej na... jak bych to řekla... na nějaký smutný osudy, když to řeknu takhle blbě... tak se ho to velmi dotkne. Je to velmi citlivej v jádru kluk – podle mě. Na druhou stranu dokáže bejt hodně agresivní a velmi ublížit i člověku – nebo právě člověku, kterej je velmi slabej třeba.“ (A, s. 6)

Fakt, že **téma boje** je v tomto kruhu prakticky na denním pořádku, dokládá také úryvek z rozhovoru s třídní učitelkou. Ustavičné zpochybňování práva učitelky něco chtít a na druhé straně vynucování si respektu žáků prostřednictvím pravidel, způsobují, že pozice nikdy nejsou úplně vyjasněny a učitelka i třída v rámci kruhu stále hrají jakousi hru na pretahovanou.

Třídní učitelka Bára Bílková popisuje v rozhovoru téma udržování nejasných pozic a boje o ně:

„V tý škole to platí speciálně – prostě koho bavil ten předmět, tak pak bavil i nás. Plus takový to... ale jo, já myslím, že jsem to i jako dítě podvědomě vnímala, takový to, že to dítě cejtí, že to ten člověk s ním myslí dobře. Že tam není pořád ten moment toho souboje. To je to, co pořád vidím i u tý Aničky – že oni pořád cejtěj vnitřně, že jako bojujou. Tam je vlastně pořád souboj o nějakou pozici.“ (B1, s. 6)

DRUHÝ ZPŮSOB

V předchozí kapitole, nazvané První způsob jsem se věnovala analýze způsobu komunikace, který je v případě učitelky angličtiny nejčastější a který jsem v průběhu pozorování začala považovat za běžný.

V záznamech z pozorování tohoto komunikačního kruhu najdeme ale také výjimky. Jde o situace, kdy její chování působí zcela jiným dojmem, než jaký bychom po přečtení předchozí analýzy od této učitelky očekávali. Nakolik jsou tyto situace výjimkami v pravém slova smyslu, je otázka. Není totiž zřejmé, jak významně ovlivnily chování učitelky předpoklady, které jsou popsány na začátku analýzy; tedy fakt, že se učitelka v poslední době cítila nejistá, byla nervózní a má přítomnost v hodinách jí nebyla příjemná.

Je možné, že právě následující kratičká analýza je popisem jejího „skutečného“, „přirozeného“ chování. Je pravdou, že tato učitelka ve chvílích takových výjimek **působila poprvé bezprostředně**. Jako by odložila všechny masky, přestala hrát hru na dobrou vychovatelku či vzor správné mluvy a byla ve třídě konečně jen sama za sebe. Bohužel se tak děje téměř výhradně v situacích, kdy je učitelka zřetelně ve špatném psychickém rozpoložení. Jako by v takových chvílích měla na mysli důležitější starosti než jestli bude dobrou učitelkou a jestli se jí podaří předat žákům všechny potřebné vědomosti. Takové starosti jdou zcela stranou a učitelku to paradoxně činí mnohem více bezprostřední.

„Odložit masku“ aneb „Teď jsem to opravdu já“

Všechny citované pasáže, až na jednu, se odehrály v průběhu jediné hodiny, kdy byla učitelka zjevně vyvedena z míry.

Najednou jako bychom ji vůbec nepoznávali. Připomíná mnohem více třídní učitelku, když je v ráži, než sebe sama. Je **suverénní, upřímně rozčilená (autentická)** a také odpovídajícím způsobem agresivní. Chrlí ze sebe výhrůžky a **nedá nikomu šanci** být se jen pokusit jí odporovat. Dokonce poprvé podhaluje cosi ze svých skutečných **vnitřních pocitů**. Zcela odkládá svou spisovnost a místo ní nasazuje ironii a drsnější slovník. Pokud žák odporuje, nehledá další poučky, ale **jednoduše trvá na svém** a dokonce si vypomáhá i jistou **nadsázkou**. Jako by to nebyla ona. A přitom paradoxně právě teď je to ona, opravdová a autentická.

Jen pojd'

§53

Učitelka vchází. Mirek sedí vedle mě vzadu. Sedl si tam sám a já mu v tom nebráním.

U. : „Mirku, jak to, že sis dovolil přesehnout?“

M. : „Paní učitelko, já jsem ale strašně hodnej.“

U. : „Tak budeš určitě strašně hodnej i vepředu. Pojd'.“

Mirek praší rukou naštvane do lavice. „Tak tam určitě nebudu.“

(Ráno mi Mirek řekl, že vepředu bude naschvál ještě víc zlobit, pokud ho učitelka zeměpisu přesadí. Ta to ale v minulé hodině neudělala.)

U. : „Pojď, mně je tady hrozně smutno.“

Mirek: „Mně ale vůbec smutno není. Proto jsem si taky přeseď.“

Velice hlasitě se stěhuje dopředu, po cestě si něco brumlá a strká do věcí.

Mirek, i přesto, že své stěhování doprovází huhláním pod vousy, učitelku poslouchá.

Poprvé podvědomě cítím, že učitelka má navrch.

V této chvíli jako by učitelka zcela odkládala své jindy všudypřítomné byrokratické prostředky. Nediskutuje s Mirkem o tom, proč je či není nutné, aby seděl tam, kde má, ale veškerý jeho odpor předem diskvalifikuje svou **nadsázkou**. Na její slova jako by najednou vůbec nebylo co namítnout. Její chování teď připomíná druhé dvě učitelky a je to především díky naprosté **samozřejmosti**, s jakou trvá na svém. Takovou klidnou, jistou suverenitu jsme u ní dříve vidět nemohli.

Nech si ty kecy

Když je takzvaně **v ráži**, působí učitelka angličtiny překvapivě **suverénním** dojmem. Způsob, jakým usazuje Mirka a Jirku, bychom od ní po přečtení kapitoly První způsob rozhodně nečekali.

§54

U. : „Be quiet, please!“

Mirek stále ještě otráveným hlasem: „Máte držet huby.“

U. ironicky: „Děkuju za překlad.“

§79

U. : „Tak, kdo jste nevěděli, podívejte se na ten článek doma a teď si ještě rychle vemte školní sešit.“

Mirek hraje hysterii: „Rychle, rychle, nebo to nestihneme!“

U. : „A nadiktuju vám věty za domácí úkol.“

Mirek: „Už zase?“

Jirka se suverénním klidem v hlase: „To napíšeme ve škole.“

U. se podívá na Jirku: „Jiříčku, nech si ty kecy.“

Holky se smějí.

Lítá saň

Součástí bezprostřednosti učitelky je tu také její „**soptění**“. Celá situace působí ohromně dynamickým dojmem. Učitelka skutečně **chrlí** výhrůžky a nikomu nedává šanci odporovat. V závěru nasazuje celému výstupu korunu tak silně, že se její věta stává také posledním slovem. Po něm už následuje jen naprosté ticho.

§55

Třída hlučí.

Někteří žáci si vytahují učebnice a další věci (karty Magic, čtverečkované papíry na piškvorky) na lavice. Tabule není smazaná. Učitelka se tváří rozčileně.

U. vzrušeně, hlasitě: „Ticho!“

Hluk neustává.

U. : „Prosimvás, tak se postavte... a budete stát tak dlouho, dokad' se neuklidníte. A eště mě tak vyprovokujete, že vám dám prověrku z toho, co jsme dělali minule.“ Učitelka ze sebe slova doslova chrlí. S prudkostí a výraznou kadencí.

Mirek mezitím domazal tabuli a sedá si na místo. Zbytek třídy přitom stále stojí. Učitelka na Mirka užasle hledí.

Mirek: „Paní učitelko, ale já jsem nic nedělal. Já jsem tady teď jen mazal tabuli.“

U. suše: „Všichni stojí, stoupni si taky.“

Mirek se neochotně zvedá.

U. pokračuje směrem ke třídě, pořád ještě rozčileným hlasem: „Tak, a bude tady naprosté ticho. A jestli ještě někdy přijdu a nebude smazaná tabule, nebudete mít nachystané věci a bude tu randál, tak okamžitě vám dávám nehlášenou písemku. Látku máte umět, klidně vám ji můžu dát. Kdykoli, z čehokoli.“

Ve třídě nastává ticho. Postupně už učitelka promlouvá do hrobového, trochu vyděšeného ticha. Je vidět, že teď už s ní přestávají všechny žerty. Mluví stále ostrým, nezvykle podrážděným hlasem.

U. : „A jestli mě namíchnete, dávám ji okamžitě. Sednout.“

Lucky boy

Jak jsem již zmínila, učitelka působí bezprostředním dojmem většinou v situacích, kdy se **ne cítí dobře** a nemá sílu soustředit se na své ideální šablony. Právě tehdy odkládá masku. Také ve zmíněné hodině došlo na něco podobného. Učitelka nepřímou naznačila, že se rozhodně **nepovažuje za šťastného člověka** a byla tak po dlouhé době skutečně bezprostřední.

§56

U. spolu s žáky čte článek v učebnici a do toho se jich občas anglicky ptá. „And what about your mood, Vojta? Jakou máš náladu?“

Vojta: „I am fine.“

U. trochu s podivem: „Oh yes, you are fine! A lucky boy...“ Druhou větu dodává trochu tišeji, s povzdechem.

Učitelka tu náhle zapomíná na pedagogické poučky, které se jindy snaží do své práce začlenit a chová se mnohem přirozeněji. Její podiv nad tím, že Vojta se má dobře, a tichá poznámka o tom, že pak je opravdu „šťastný chlapec“ napovídá hodně o tom, jak se učitelka v současné době cítí. Zní to jako skutečně upřímný povzdech...

V celé této kapitole vidíme, jak se celý obraz učitelky angličtiny náhle **proměňuje před očima**. Náhle jako by se zcela ztrácela hra na Rychlé šípy, vzorná studentka, člověk, který žije v jiném světě a má o všem zkreslené představy. Můžeme říci, že kdyby učitelka vystupovala takovýmto způsobem stále, podoba kruhu, rozložení pravidel i způsob komunikace, tedy i to, čemu říkáme autorita učitele, by vypadaly úplně jinak.

Takovou domněnku potvrzují také slova učitelky angličtiny o zkušenosti se situací, kdy **byla ke třídě upřímná** a řekla, jak špatně se cítí. Tehdy ji třída podpořila. Háček je ale v tom, že učitelka přímo o otevřenosti nebo bezprostřednosti, s níž upřímné projevení pocitů souvisí, vůbec nemluví. Ze byla v takové chvíli skutečně autentická a třída na to čistě z osobního pólu přistoupila, se domýšlíme teprve zpětně. Přitom i ona sama nevědomky popisuje princip, na kterém takové solidární přijetí druhého funguje. Pravdivost a odložení masky, které dává partneru v komunikaci nabídku emancipace.

„Myslíte, že když se necejtíte dobře, tak ty děti to poznají?

Okamžitě.

A jak zareagují?

Většinou zneužijou tú situace. Když už viděj, že je to hodně špatný, tak...se mně stalo kolikrát... že vás podržej. Pokud jim to dáte najevo nějakým způsobem... zas toho nezneužijete vy, že to nepoužíváte moc často...tak, dáte jim vlastně najevo, že jsou vaši partneři a prozradíte jim něco. dejme tomu něco málo, ze svýho života nebo ze svýho momentálního cítění, tak jsou schopni po určitou dobu vás podržet. Ale nejsou ještě natolik zralí, aby to bylo třeba nadlouho.

Stalo se vám to někdy i vy týhle třídě? V 8.D? Máte s nima takovou nějakou zkušenost?

Já myslím, že se to stalo v každý třídě.

A pak i oni reagovali na vás pozitivně?

Určitě. Určitě byli empatický, určitě.

Včetně Mirka?

I Mirek, určitě. Stoprocentně.“ (A, s. 6)

DISKUSE

RECEPT

Co je to úspěch?

V úvodu této kapitoly je nutné předeslat, že není možné podat zde **univerzálně platný recept** na to, jak **být úspěšným učitelem**, a to už jen proto, že není jasné, co přesně lze za úspěšnost považovat a co už ne. Každý člověk, i každý učitel, si pod pojmem úspěch pravděpodobně představuje něco jiného.

Reprezentantkami dvou různých pohledů mohou být pro ilustraci **třídní učitelka a učitelka angličtiny**.

U třídní učitelky jsme si mohli povšimnout její spokojenosti v učitelské profesi. Práce ji baví a za svůj cíl považuje pomoci všem dětem projít základní školou pokud možno bez šrámů nenávisti ke vzdělání. Uvědomuje si, že musí být do značné míry krotitelem a tato pozice jí není nepřijemná. Učitelka angličtiny naproti tomu funkci krotitele otevřeně nenávidí a přeje si, aby žáci pochopili, jak je pro ně vzdělání důležité a podle toho se také chovali. Vadí jí, že musí třídu neustále uklidňovat a nestihne udělat to, co si přála – tedy předat dětem vědomosti.

Pocit dobře vykonané práce se u obou odvíjí od zcela jiných předpokladů a míra spokojenosti každé učitelky je tedy zákonitě odlišná. Také z toho důvodu by nebylo možné předložit oběma stejný návod.

Na téma dobrý – špatný učitel se dívají rozdílně také **žáci**. Jejich představy o tom, jak by měl učitel vypadat, jsou velice nejasné, ale v této nejasnosti navíc velice různorodé. V rozhovorech s žáky se často objevuje celá škála názorů. Například Radek v rozhovoru hodnotí učitele opakovaně pouze z pohledu toho, jak předává vědomosti, zda diktuje poznámky a nakolik jsou tyto poznámky přehledné. Osobnostní charakteristiky jednotlivých učitelů jako by šly stranou.

„Co třeba ta učitelka na děják, co ji máte? Jaká se ti zdá?

... *Vona je taková, že... se s ní ve třídě nějak dohadovali tam. Ale ...zdá se mi, že jako učí dobře. Že třeba děláme výpisky z knihy...*

Takže myslíš, že tě hodně naučí?

Jo.

A cejtíš se tam dobře na tý hodině?

Jo... *Mně jako nevadí ta učitelka.*“ (Rozhovor s Radkem, s. 2)

Jiní žáci (například Jana) sice zdůrazňují osobnost učitele a jeho vztah k žákům, ale jejich přístup je poměrně shovívavý. Učitele, který není vysloveně nepřátelsky naladěný, v zásadě přijímají. Někdy s ním soucítí, někdy jej dokonce litují.

„Myslíš, že když přijde do třídy nová učitelka, tak že si ji lidi nějak testují, zkoušej?”

No, myslím, že určitým způsobem některý jo.

Některý učitelky?

Ne, myslím některý děcka. Některým je to jedno a budou čekat a poznávat ji postupně a někdo chce třeba hned vědět, co všechno si může dovolit a bude ji prozkoumávat.

A ty jseš z který ty skupiny?

No, já je spíš nechávám tak nějak... protože když to tak vezmu, tak je to taky jenom člověk, no, a i když je člověk bude nějak prozkoumávat, tak oni mu stejně nikdy neřeknou úplně všechno.

Takže si myslím, že je lepší, když je člověk bude poznávat... tak jako po čase.“ (rozhovor s Janou, s. 1)

„A když pak třeba učitelka řekne Mirkovi, ať jí dá žakovskou knížku, že mu dá poznámku, tak třeba řekne já ji nemám nebo nedám nebo nechci a takhle. Já Mirka zrovna nemusím.

A když kluci dělají tyhle věci, tak...

Tak občas je mi těch učitelů docela líto.

(...)

A co si o tom myslíš v takové situaci, když je třeba taková napjatá situace, že třeba někdo zlobí...?

No, já s nima docela souhlasím v duchu, s těma učitelem. Protože oni kluci jsou někdy hrozný.“ (rozhovor s Dádou, s. 2)

Z analýzy je patrné, že pro například Mirka musí učitel splňovat mnoho náročných požadavků; v opačném případě se stane terčem jeho odporu. V jiných ohledech ale může být Mírek naopak shovívavější. Rozpor je například mezi pohledem Mirkovým a Radkovým:

„Který učitelé jsou tady dobrý? Který máš rád?”

Tak určitě pana učitele Čeňka.

A když něčemu nerozumíš u Čeňka, nebo když něco zvoráš, tak...co dělá?

No, buď se zasměje. Ale myslí to dobře. A nebo nám pomůže. Ale spíš pomůže. Stačí se zeptat.

Z čeho poznáš, že to myslí dobře?

U čeho poznám, že to myslí dobře? Tak von třeba řekne: Cha, ty seš ale vůl, to přece musíš takhle. Já nevím, takovej ten... hezkej přístup prostě má k lidem. Podle mě.

A kdyby to myslel špatně, tak by to vypadalo jinak?

No, tak by třeba řek: Ty seš úpnej debil. (naznačuje pohrdavý tón) Nebo já nevím prostě. Ale on to říká takovým hezkým hlasem, že je z toho jasný, že to s náma myslí dobře.“

(rozhovor s Mirkem, s. 2)

„A jakou učitelku nemáš rád? Nebo jakýho učitele...”

Učitele? Tak...asi tak na počítače, Čeňka. Jako...učitel je to dobrej, ale...vždycky když se rozčílí, tak.. jako dokáže naučit, ale když se rozčílí, tak...“ (rozhovor s Radkem, s. 2)

Mirkův hlas je v tomto ohledu velice výrazný a působí jako hlas celé třídy. Je ale třeba vědět, že ve stejném čase se ve třídě nacházejí také žáci, kteří mají jiné priority. A tyto priority jsou navíc velice nejasně formulovány. Tím, co by si žáci podle různých výzkumů nejvíce přáli, se tedy žádný recept řídit nemůže.

Podoba kruhu

Druhým aspektem téhož problému – tedy **otázky univerzálního receptu** - je pak něco, co je zcela zřejmé z analýzy; totiž že **kontext každého kruhu** je natolik složitý, celistvý a jedinečný, že každý návod na úspěch, který by se jej snažil na skutečný život naroubovat, by mu pravděpodobně více uškodil, než prospěl.

Jak jsme si mohli povšimnout, podoba vztahů a rozmístění pozic v každém kruhu závisí na třech činitelích, jejichž vliv ostatně přímo vyplývá z analýzy. Jsou jimi **učitelka, žáci a události**.

Učitelka

Že každá učitelka má vliv na podobu vztahů v daném kruhu, není třeba připomínat. Po přečtení analýz všech tří kruhů je to zcela zřejmé. I když žáci se nemění, je jasné, že podmínky v každém kruhu jsou jiné a že stejné nebo podobné chování učitelek vyvolává odlišné reakce na straně dětí, protože konstelace pozic v kruhu je vzhledem k předchozímu dění samozřejmě odlišná.

V případě **třídní učitelky** Báry Bílkové vidíme poměrně setrvalý, ustálený vztah, založený na vzájemné důvěře a (s ohledem na možnosti žáků v pubertě) na co největší míře partnerství. Mezi učitelkou a žáky neprobíhají žádné výrazné boje, ani změny. Na straně dětí převažuje respekt k učitelce a celková spolupráce. Partnerství a s ním související důvěra jsou ostatně vlastnosti, které žáci jmenují mezi jejími přednostmi na prvním místě. Třídní učitelka Bílková je téměř bez výjimky označována za jednu z nejoblíbenějších. To samo o sobě o kvalitách učitelky mnoho nevyovídá, avšak známe-li podrobněji příběh tohoto kruhu, dotváří názor dětí chybějící část celé mozaiky.

V tomto kruhu tedy mají k učitelce nejbližší dívky, které mají ve třídě poměrně silné postavení (Jana, případně Markéta, Aneta, Dáda a další) a s každým problémem, který se ve třídě naskytne, jdou za učitelkou. Podotýkám, že tato učitelka už z podstaty svého charakteru nenávidí donášení, a tak podporuje jen ty připomínky, které jsou konstruktivní. Také díky tomu s ní mají bližší vztah jen někteří.

Celkově je ale její přístup natolik vstřícný, že ji všichni žáci ve výjimečně shodě hodnotí pozitivně a že nejčastějšími jevy tohoto kruhu jsou respekt a spolupráce.

Pokud jde o **učitelku dějepisu** Dášu Suchánkovou, není situace vůbec jednoduchá. Na počátku vztahu jsme mohli vidět zřetelné boje – takové, jaké v kruhu 8.D – třídní učitelka k vidění nebývají. Atmosféra byla často vypjatá a učitelka i žáci do hodin vstupovali s nepříjemnými pocity.

Vztah se v průběhu času proměnil; v analýze jsme mohli vidět především proměnu na straně učitelky. Je zřejmé, že ta měla za následek proměnu vztahu i na straně žáků (a částečně byla touto proměnou zpětně podpořena). Učitelka i žáci mluvili v závěru o vzájemné náklonnosti.

V tomto kruhu se učitelce nejvíce přiblížili ti, se kterými našla společné, sdílené téma (některé dívky), a pak ti, kterým byl blízký a sympatický její sarkastický rýpavý styl. Hlavním zástupcem této skupiny je nepochybně Mirek.

I o tomto kruhu můžeme v závěru říci, že komunikace se ustálila na určité úrovni, která všeobecně vyhovovala oběma stranám. Zákony, které v tomto kruhu platí, a vztahy, které jej tvoří, se ale nepochybně od předchozího kruhu liší.

Podoba kruhu 8. D – **učitelka angličtiny** se od obou předchozích výrazně odlišuje. Že mezi učitelkou a žáky nenastal žádný bližší kontakt, je z analýzy zřejmé. Přitom vzhledem k předchozím kruhům nemůžeme říct, že by mu žáci nebyli nakloněni.

Učitelka Anička Dvořáková chodí do hodin s obavami, její postoj se v průběhu roku příliš nemění a ani žáci ve zpětné vazbě její postavení neusnadňují.

Jak jsme viděli, učitelka své nakládání s děním v kruhu orientuje na oblast byrokratických technik. Podoba kruhu v průběhu celého roku odpovídá tomu, co nastínili Watzlawick, Bavelasová a Jackson v Pragmatice lidské komunikace (1999, s. 46). Ti zde představují názor, že čím je vzájemný vztah zdravější, tím více se vztahový aspekt komunikace ztrácí v pozadí. „Naproti tomu 'nezdravé vztahy' jsou charakterizovány neustálým bojem o povahu vztahu, a tím potlačují obsahový aspekt komunikace,“ píší autoři.

Tento dojem z hodin angličtiny doplňuje komentář třídní učitelky k tématu dobrý – špatný učitel. „...ale jo, já myslím, že jsem to i jako dítě podvědomě vnímala, takový to, že to dítě cejtí, že to ten člověk s ním myslí dobře. Že tam není pořád ten moment toho souboje. To je to, co pořád vidím i u tý Aničky – že oni pořád cejtěj vnitřně, že jako bojujou. Tam je vlastně pořád souboj o nějakou pozici.“ (Bl, s. 6)

Na podobný problém, ovšem v mnohem palčivější podobě, jsme narazili také v počátcích kruhu 8. D – učitelka dějepisu. Jen v případě učitelky angličtiny však můžeme říci, že vzájemná komunikace se až do konce nese ve znamení tichého souboje o pozice. Ačkoli jde o tutéž třídu, zákony ostatních kruhů zde neplatí.

Vidíme tedy, že ač se žáci nemění, podmínky v jednotlivých kruzích jsou vlivem přichozích učitelek diametrálně odlišné.

Žáci

Dalším problémem či překážkou univerzální aplikovatelnosti receptu na úspěšné učitelství, je podoba kruhu **na straně žáků**. Například v analýze kruhu 8. D – *učitelka angličtiny* totiž čtenáře znovu a znovu napadá, že pokud by bylo složení třídy jiné nebo ještě lépe pokud by žáci byli v jiném věku a měli tak v odpovídající míře odlišné nároky na učitelku, je možné, že by právě tato učitelka u žáků obstála a byla oblíbená.

Její odmítnutí osobnější roviny vztahu, ale i její neporozumění světu, ve kterém žáci v pubertě žijí a myslí, nelze přehlédnout. A právě v daném věku jsou přitom právě tyto věci více než podstatné.

A nejde jen o věk žáků, ale také o osobu každého z nich. V 8. D jsme se setkali s velice výrazným žákem – Mirkem, který podstatným způsobem zamíchal kartami, pokud jde o kontakt učitelky se třídou. Učitelky tak stály před velice tvrdým oříškem a přistupovaly k němu každá po svém. Kdyby Mirek do třídy na začátku roku nepřišel, situace mohla být jiná.

Události

Třetím faktorem, majícím vliv na podobu kruhu a tedy i na jedinečnost každé takové konstelace, jsou **události**, které v průběhu roku nastanou. Učitelky se v jednotlivých kruzích dostaly během roku do situací, které tak či onak pozměnily další vývoj vztahů. Za všechny

vybírám už samotný Mirkův příchod do třídy, události ve škole v přírodě nebo potíže kolem šikany, které nastaly v devátém ročníku.

Právě u poslední z těchto událostí (připomenout si ji můžeme v kategorii „Myslím to doopravdy“, podkategorií Bariéra mezi sebou a sebou) nastal jeden z výrazných „bodů zlomu“ – míst, od kterých se další děj může odvíjet různými, výrazně odlišnými způsoby. Pokud totiž šlo o otázku trestu pro chlapce, kteří útočili na Moniku, stála třídní učitelka před zásadním rozhodnutím. Byla si vědoma toho, že je třeba zjednat nápravu, ale zároveň tušila problémy. Její rozhodnutí dát chlapcům bez dalších varování tvrdé tresty bylo poměrně radikální a jako na takové přišla také radikální reakce. Jeden z chlapců trest přijal, ale jako jediný pak také nehodnotil třídní učitelku v tak pozitivních barvách jako ostatní. Druhý z chlapců vnímal trest jako jednoznačně nespravedlivý a učitelka pak čelila velkému konfliktu s jeho rodiči. Jak jsem již zmínila v kategorii „Myslím to doopravdy“, hojení ran trvalo poměrně dlouho a dalo hodně práce. Ve třídě se rozhořel boj mezi chlapci a dívkami a třídní učitelka v té chvíli nebyla v jednoduchém postavení.

At' jednotliví aktéři zpětně vnímají tento problém jakkoli, jedno je zřejmé: v každém kruhu nastávají události předem neovlivnitelné, které mohou podobu kruhu zásadním způsobem změnit. Také proto není možné považovat komunikační kruh za trvale danou šablonu, na kterou bychom mohli uměle aplikovat univerzální pravidla.

TŘI DIMENZE

Je nasnadě, že univerzální návod, jak být dobrým učitelem, podat nelze. Je ale možné podívat se na faktory, které jsou pro postavení učitele v komunikačním kruhu nejpodstatnější. Z analýz tří kruhů můžeme vyčíst, co zásadního jednotlivé učitelky spojuje či naopak odděluje a jaké to má dopady na podobu kruhu.

Některé kategorie, které jsem uvedla v jednotlivých kruzích, v podstatě skloňují postavení učitelky na jedné ze tří podstatných dimenzí. Tyto dimenze jsou nazvány „**Jsem to opravdu já**“, „**Neublížím**“ aneb „**Po dobrém, nebo po zlém?**“ a „**Rozumím**“. První dimenze postihuje míru autenticity učitelky, druhá se ptá, zda je přístup učitelky k žákům v zásadě pozitivní či přátelský a třetí se týká otázky porozumění kultuře žáků osmého ročníku.

„Jsem to opravdu já“

U všech tří učitelek jsme se opakovaně setkávali s otázkou, nakolik je jejich projev autentický, **bezprostřední** a do jaké míry se jejich skutečné pocity skrývají za takovou či onakou **maskou**. Každá učitelka jistě hraje roli, jinak tomu ani být nemůže. Je však otázkou, nakolik se v této roli cítí být „jako doma“, nakolik jí daná poloha vyhovuje a zda se nemusí nutit do způsobů chování, které sice považuje za „vhodné“, ale které jí nejsou vlastní.

Připomeňme si, jak definuje autenticitu Zbyněk Vybíral. Je-li jedinec autentický, je podle Vybírala „opravdový, „kongruentní“, ve shodě sám se sebou“, zbavuje se fasád, přetvářek. Vybíral však říká, že to neznamená zbavit se své role. „I v některé z rolí je možné

vystupovat autenticky. V opačném případě na nás okolí pozná, že se v ní necítíme dobře, že nám nesedí“. (2005, s. 212)

Za autentické chování tedy rozhodně můžeme považovat i to, které je **v souladu s danou rolí**. Je především třeba, aby takové chování bylo člověku **blízké** a aby **nevyžadovalo žádnou energii navíc**, která by musela být vydána na přetvářku. Vybíral (2003) k tomu říká: „Nesmíme zapomínat ani na to, že mnozí lidé mají radost z toho, jak dobře se jim daří být ‚sociálně přirození v roli‘ – jak dobrými jsou bankéři, číšníci, učitelkami nebo řidiči dálkového autobusu. Jejich sociálně přetvořená spontaneita (někdy se jí říká ‚sžití se s rolí‘) je kongruentní (= je v souladu) s niternými prožitky. Když člověk komunikuje v kongruentní roli, cítí se dobře.“ (2003, s. 51)

Řekněme, že dimenze „**Jsem to opravdu já**“ má na jednom pólu absolutní bezprostřednost, otevřenost, přímost a na druhém masku, která působí nepřirozeným dojmem a většinou není možné za ni proniknout. Měřítkem míry bezprostřednosti tak může být náš dojem, že učitelka je či není ve třídě takzvaně *sama za sebe*. Právě bezprostřednost, opravdovost je ale ze své podstaty něčím, co nejde slovy sdělit. Něčím, co řečeno explicitně ztrácí svou pravdivost. Přesto se ale chci pokusit skrze „naše učitelky“ alespoň částečně popsat, jakou roli taková vlastnost u učitele hraje.

Kromě autenticity ve smyslu opravdovosti, sem můžeme přiřadit také **autentickou hrozbu** – tedy opravdovost v odhodlání uložit trest, bude-li to třeba. V komunikačním kruhu třídy totiž není jen neustálý soulad. Učitel je nucen operovat také s nástroji, které mu dává do rukou instituce školy. Je na něm, v jaké míře je využije a jakým způsobem s nimi bude zacházet. V každém případě však platí, že dá-li najevo odhodlání uložit trest, musí i toto odhodlání být autentické – trest tedy musí skutečně následovat.

Jak se tedy jednotlivé učitelky v postavení na této dimenzi liší? Jejich umístění na její škále je možné rozpoznat v analýzách jejich kruhů.

V analýze kruhu 8.D – **třídní učitelka** je této otázce věnována kategorie „**Myslím to doopravdy**“. V ní můžeme vidět, že třídní učitelka se i v běžných, nenápadných situacích chová bezprostředně a navíc posouvá svou osobní včleněnost do dění až do té míry, že opravdový poměrně silný je i její osobní vztah k dětem. (To je dáno mimo jiné tím, že je třídní učitelkou, a tak je její osobní nasazení přirozeně výraznější než u jiných učitelek.) Ale i bez ohledu na sílu vztahu je pro ni charakteristická velká míra bezprostřednosti. Projev této učitelky vypovídá o tom, že co říká, o tom je skutečně přesvědčená a že je tedy do jisté míry předvídatelná a důvěryhodná.

Opravdovost této učitelky v otázce autentické hrozby je nasadě. Její bezprostřednost a předvídatelnost v tomto ohledu jsme mohli vidět v kategorii „**Myslím to doopravdy**“, podkategoriích **Bariéra mezi sebou a sebou a I s tím rizikem**.

Pokud jde o **učitelku dějepisu**, zdá se situace poněkud složitější. Čtenáře může mást její počáteční nepřátelství, které se postupně přelije v přátelský vztah k dětem. Její přátelství či nepřátelství je ale jiným problémem. Vedle toho, že její vztah k dětem se proměňuje, je totiž její projev po celou dobu v podstatě autentický. Její osobní nasazení sice nakonec pravděpodobně není tak silné jako u třídní učitelky, ale nic to nemění na tom, že jedná po celou dobu víceméně spontánně, podle svého přesvědčení. A to jak ve svém celkovém projevu, tak i v otázce autentické hrozby. To, že zpočátku je přesvědčena, že žáci jsou spíše divoši, které je třeba zkrotit a že v závěru je vnímá více jako partnery pro vzájemné pošt'uchování, její trvalou bezprostřednost jen zvýrazňuje. Kromě toho, že prolíná veškerým

jejím chováním, můžeme její bezprostřednost vidět v kategoriích „Kde jsem doma“ a „Upřímnost“.

Tato učitelka budí dojem, že její projev (její pohrdání i její náklonnost) jí můžeme věřit a to je pro orientaci ve vztahu velmi důležité.

V případě **učitelky angličtiny** je možné pozorovat druhý pól této dimenze. V celé kapitole nazvané První způsob člověka stále znovu napadá, že této učitelce bezprostřednost schází. Nejlépe je to znát v kategorii nazvané „Od těla“. Tato učitelka není autentická ani ve svém celkovém vystupování, ani v otázce autentické hrozby. Mohlo by se zdát, že je to dáno její osobností jako takovou, protože tato učitelka je i v osobním kontaktu o něco méně otevřená než ostatní; kapitola Druhý způsob ale přesvědčuje o tom, že i tato učitelka má ve svém chování mnohem bezprostřednější rejstříky. Můžeme to vidět v kategorii „Odložit masku“.

O jejich důvodech nám nezbyvá než spekulovat; faktem ale zůstává, že projev této učitelky v hodinách rozhodně nepůsobí jako autentický, vycházející z jejích pocitů a že proto nedává prostor k otevřenější komunikaci.

Způsob, jakým se jednotlivé učitelky s touto dimenzí „popraly“, lze konkrétně vidět na příkladu nejvýraznějšího žáka, Mirka. Jak si poradily s takovým žákem a jak naložily s potížemi, které jeho příchod přinesl?

U **třídní učitelky** Bílkové byla viditelná tendence provázet Mirka počátečními problémy (přezouvání, zapominání úkolů, konflikty s jinými učitelkami) a dát mu příležitost. („*U Mirka se maminka hrozně divila, že jako jsem ochotná ho někam vzít. Že on od druhý třídy nikde nebyl. Protože na tý jazykovce tvrdili, že on patří do klece a ne aby ho někam vozili jako. Ale já jsem říkala podívejte, jako já nevím, proč bych ho nevzala, jako takový, že bych řekla rovnou, že někdo nepojede...to ne.*“) Třídní učitelka opakovaně dává najevo své přesvědčení, že Mirek není hloupý a umí fungovat, pokud dostane šanci. Její následné trápení ve škole v přírodě pak vypovídá o tom, že se chová podle svého skutečného vnitřního přesvědčení. Třídní učitelka jde do kontaktu s Mirkem s opravdovostí, jaká je jí vlastní. Její nepředstírání se navíc postupně přelévá do silného osobního nasazení.

Také **učitelka dějepisu** Suchánková zachází s Mirkem na úrovni skutečného osobního kontaktu. Ačkoli její nasazení není přirozeně tak silné, také u ní můžeme vidět, že jí záleží na tom, jak bude s Mirkem vycházet a netají se tím. Vypovídá o tom její popis hádky ve školní jídelně, její zklamání z toho, co jí Mirek řekl („*A mě to hrozně vzalo. Prostě jsem si říkala, to si od něj teda nezasloužím.*“) a její následná radost z toho, že Mirek sám přišel a omluvil se („*A jak odešel, tak jsem to musela rozděchávat. Týjo, on se mi omluvil!*“). Také její kontakt s Mirkem je tedy opravdový, lidský. Také tato učitelka riskuje, že mohou být zraněny její city. Nenasazuje masku a v kontaktu s Mirkem je přirozená a upřímná.

Učitelka angličtiny Dvořáková naproti tomu vnímá Mirka jako pedagogický problém. Její přístup je odosobněný, a to ve všech rovinách. Nemusela by do práce s Mirkem nutně investovat své city, jak to (každá v jisté míře) dělají druhé dvě učitelky. Přesto myslím, že by stále zůstával určitý prostor, na němž by učitelka mohla být takzvaně „sama za sebe“ – reagovat na Mirka autentičtěji, jako na člověka a nikoli jako na pedagogický problém. V jednom nepatrném momentě se jí to přihodilo – tehdy, kdy odhalila žákům část svého soukromí a získala dojem, že právě Mirek, jehož osud také není jednoduchý, jí rozumí. („*Já si myslím, že Mirek je empatickej hodně, že se dokáže vcítit do spousty lidí, že vycejtí situaci. Nebo... je velmi citlivej na... jak bych to řekla... na nějaký smutný osudy, když to řeknu takhle blbě... tak se ho to velmi dotkne.*“)

Postavení učitelky na dimenzi autenticity považují za podstatné, a to především proto, že žáci v pubertě oceňují nabídku učitele k **emancipaci**. Bezprostřední chování na straně učitelky za takovou nabídku považují. Jedině v případě, že učitel dává najevo, co si myslí, a co přibližně v dané situaci prožívá, je možné navázat onen „partnerský“ dialog mezi učitelem a žáky, o kterém bývá řeč v literatuře.

„Neublížím“ aneb „Po dobrém, nebo po zlém?“

Druhá dimenze skrývá otázku **přátelství** či **nepřátelství** učitelky. Pouze vyhraněné chápání těchto slov – tedy přátelský vztah či nevraživost však nejsou to jediné, co je možné sem zařadit. U mnoha učitelů totiž vidáme i mnohem jemnější formy, například veskrze pozitivní přístup, který s sebou ještě nemusí nést blízký přátelský vztah.

Hlavním hlediskem této dimenze by tedy spíše než přátelství či jeho protiklad mělo být právě slovo „**neublížím**“, které podstatu této dimenze nejlépe vystihuje. V zásadě zde totiž jde o to, zda to učitelka s dětmi „**myslí dobře**“, zda k nim má pozitivní vztah a z něj vyplývající odhodlání brát na ně ohledy a neublížovat, i ve chvílích, kdy k tomu její moc svádí.

Třídní učitelka Bára Bílková i **učitelka angličtiny** Anička Dvořáková mají k dětem pozitivní přístup. Pravda, každá po svém (o tom vypovídají více ostatní dimenze), ale oběma z nich záleží na tom, aby svou práci dělaly dobře a aby tím dětem maximálně prospěly. O tom, co je pro děti správné, má opět každá jiné představy; podstatné však je, že žáci z nich necítí odpor či nepřátelství, a to ani v situacích, kdy jsou tyto učitelky rozzlobené.

Podstatný rozdíl mezi nimi je však v tom, že třídní učitelka své přátelství dává najevo, zatímco učitelka angličtiny ho skrývá za masku „správné učitelky“. Skutečně dobré smýšlení totiž může vystoupit na povrch pouze v určité míře bezprostřednosti, musí mu to tedy být nevědomky umožněno.

A pak je tu ještě jeden podstatný moment, o kterém již byla řeč; a sice že jde o skutečnosti, které za žádných okolností nemůžeme sdělit slovy, digitálně. A že každý pokus o jejich formulaci („Já vás mám ráda a záleží mi na vás, podívejte se, co všechno pro vás dělám“) celou pravdu zcela znehodnocuje. Jde o věci, které prolínají chováním učitelky a zcela nevědomky vyplouvají na povrch. Jinými slovy jsou sdělovány „pod povrchem“ komunikace, na její „vnitřní“ úrovni. A právě proto působí přátelský přístup učitelky angličtiny tak uměle; není mu skrze bezprostřednost umožněno vystoupit na povrch.

U Bary Bílkové zastupuje tuto dimenzi (kromě ostatních) především kategorie „**Pomáhám**“, u Aničky Dvořákové se pozitivní přístup skrývá v podkategorii **Dobrá vůle** (kategorie „**Dělat to dobře**“).

Učitelka dějepisu Dáša Suchánková dává od počátku zcela otevřeně najevo nepřátelství a pohrdání. Zdá se, že jí není zátěžko žáky ponižovat. Její motivy možná nejsou v principu jednoznačně nepřátelské (o tom svědčí také její následná proměna), jako nepřátelské ale navenek působí a žáci je tak přirozeně také vnímají. Proto je atmosféra ve třídě zpočátku tak nepřijemná. Výrazným zástupcem v analýze první fáze je kategorie „**Bídní červi**“.

Ve druhé a třetí fázi se vzájemný vztah – také díky zásahu učitelky samotné – proměňuje a učitelka náhle odkrývá svou druhou tvář. Baví ji učit a je to na ní znát, baví ji

s žáky vtipkovat a i když její ironie zůstává, veškeré nepřátelství jako by se vytratilo. Podrobnosti můžeme najít v kategorii „Přiblížení“.

Je nasnadě, že děti dobře rozpoznají, zda to s nimi učitel „myslí dobře“ a že je to pro ně podstatná informace. Třídní učitelka při vzpomínání na svá školní léta po počátečním váhání popisuje stejný pocit. „...ale jo, já myslím, že jsem to i jako dítě podvědomě vnímala, takový to, že to dítě cejtí, že to ten člověk s ním myslí dobře.“ (Bl, s. 6)

Postavení učitelky na této dimenzi je tedy zcela zásadní pro další podobu kruhu – pro to, jestli se jeho další život ponese ve znamení přátelství, nebo nevraživosti a jaká bude v hodinách vládnout atmosféra.

„Rozumím“

Jako třetí mezi podstatnými dimenzemi se nabízí míra **porozumění světu žáků**. Jejimi póly jsou schopnost – či neschopnost učitele naladit se na myšlení, které je pro děti v daném věku typické, porozumět kontextu jejich životní pozice a učinit toto porozumění součástí komunikace s nimi.

Pokud učitel nechce nebo nemůže do kultury žáků daného věku alespoň částečně proniknout, je navázání bližšího kontaktu mnohem obtížnější, ne-li zcela vyloučené. V opačném případě je takové porozumění jedním z nástrojů přiblížení a potažmo také nabídkou emancipace směrem k žákům.

Třídní učitelka, ač je jí třicet sedm let, nemá s takovým naladěním větší problémy. Jak jsme se mohli dočíst, její životní zkušenost jí dala možnost značného nadhledu, kterou tato učitelka ráda využívá. Často se dokonce s prvky, symboly kultury žáků tohoto věku otevřeně identifikuje. Dává najevo, že dospělí jsou „hrozný“ a její projev je tak rozevlátý a neformální, že v některých chvílích skutečně připomíná více „pubertáka“ než jeho učitelku. Zčásti je to dáno její bezprostředností a stylem komunikace, který je jí vlastní, ale domnívám se, že zčásti jde i o záměrný způsob, jak se dětem přiblížit. V každém případě se jí to daří.

Konkrétní způsoby identifikace s prvky žákovské kultury najdeme v podkategorii **Jít naproti** (kategorie „Být spolu“).

Výhodou **učitelky dějepisu** je její věk. Je jí dvacet čtyři let a právě dokončuje vysokou školu. Už to samo o sobě ji symbolicky přibližuje na úroveň žáků. Zdaleka to ale nestačí. Svým jazykem a stylem humoru se ale tato učitelka také žákovským řadám blíží.

Neznamená to však, že by bylo ideální, kdyby se učitel zcela smísil se třídou. Učitelka dějepisu je pravděpodobně stejného názoru. Vypovídá o tom její dojem, že k největšímu vzájemnému přiblížení došlo ve škole v přírodě, kdy si mohla dovolit překročit hranice. „*Ta největší změna nastala ve škole v přírodě... to byl nádherný týden, opravdu skvělý. Já jsem si mohla dovolit se k nim chovat trochu jinak než ostatní holky. Věděla jsem, že už v září nenastoupím, tudíž mezi námi byla celkem velmi uvolněná nálada. Hrála jsem tam s nimi různé hry, tancovala s nimi na diskotéce...*“ Ostatně i třídní učitelka naznačuje, že ve škole v přírodě to podle toho také vypadalo. „*Na škole v přírodě to třeba vypadalo tak, že jako tady máme ty pubertáky, a to je Dáša a děti. A pak jsme my (...) Pepa, ten je třeba chytřej, ten tam přestupoval úplně cíleně mezi tykáním a vykáním*“.

Situace, kdy se Dáša Suchánková věnovala do kolektivu třídy, jsou popsány v podkategoriích **Pubertáci** a **Trhlá kamarádka** (kategorie „**Jo, ta byla dobrá**“).

Ale i kdyby nebylo školy v přírodě, tato učitelka by díky svému vystupování zůstávala dětem stále blízká. Třídní učitelka výstižně říká, že „mluví jejich jazykem“. To je na celé věci podstatné.

Že svět **učitelky angličtiny** se tomu žákovskému může přiblížit jen stěží, je z analýzy zcela zřejmé. Celý problém je podrobně popsán v kategorii nazvané „**Padouch, nebo hrdina?**“ aneb „**Jiný život, jiné vzory**“. Dodávám, že tento „problém“ by pravděpodobně problémem nebyl, kdybychom způsob komunikace této učitelky analyzovali v jiném kontextu, tedy pokud by učitelka byla v kontaktu se třídou odlišného věku a odlišného složení. Ve spojení se třídou třináctiletých „pubertáků“ ale k většímu porozumění pravděpodobně nedojde.

Není pochyb o tom, že jistá míra porozumění žákovské kultuře je pro učitele, který učí v osmém ročníku nutná. Kromě toho, že porozumění pomáhá učiteli přiblížit se žákům a o některé věci pak nemusí tolik bojovat, je tu ještě jeden důležitý fakt. Učitel, který rozumí motivům chování žáka v tomto věku, má mnohem snazší pozici sám před sebou. Nemusí se tolik trápit tím, že ho žáci občas zlobí, a to, že se toho mnoho nenaučili, nemusí vnímat jako své osobní selhání.

Jistě zde nelze položit rovnítko mezi porozumění žákům a neschopnost předat jim informace. Mám spíše na mysli to, že pokud učitel myšlení dětí alespoň částečně porozumí (to neznamená, že jeho myšlení je stejné), může mu odpadnout zcela zbytečné trápení. To podstatně popisuje v rozhovoru třídní učitelka: „*Ale zkrátka je to tak, že si to vztahuje víc osobně, ona si třeba myslí víc, že JÍ to dělá někdo. Přitom logicky si myslím, že všichni víme, že prostě pruděj... pruděj nás všechny stejně.*“

MIDDLE GROUND

S podobným náhledem na otázku vztahu učitele a třídy jsem se setkala v knize britského edukačního etnografa Petera Woodse nazvané *Teacher skills and strategies*. Jeho přístup sice akcentuje odlišné polohy, ale právě proto může tuto kapitolu doplnit a dovysvětlit některé nejasnosti.

Woods zakládá svůj text na fenoménu jakéhosi společného prostoru, na kterém se setkává žákovská kultura s tou učitelkou. Tento prostor nazývá „**middle ground**“, což bychom mohli přeložit jako „střední pole“. Jde v zásadě o prostor, na který vstupuje učitel ve chvíli, kdy se nějak přibližuje žákům.

Woodsovo *middle ground* se však nezaměřuje na tak osobně a vztahově laděné formy přiblížení žákům jako tato práce. Soustřeďuje se povětšinou na to, co bychom mohli zařadit do dimenze „Rozumím“, respektive do vnějších projevů takového porozumění, tedy tam, kde se projevuje přiblížení učitele žákovské kultuře. Woods se totiž soustřeďuje právě na otázku setkání kultur. Takové setkání je ale pro doplnění naší analýzy velice podstatné.

Middle ground je podle Woodse součástí toho, co nazývá **školním etosem**. Ten není „pouhou věcí, ani setrvalým stavem věcí, k němuž se všichni vztahují stejným způsobem; jde

spíše o proměnlivý soubor vztahů, uvnitř něhož jsou všechny skupiny i jedinci ve stavu neustálého vyjednávání. To se odehrává povětšinou na symbolické úrovni, zvláště skrze jazyk, vzhled a chování,“ píše Woods (1990a, s. 77).

A právě **jazyk, vzhled a chování** (reprezentované **humorem** a učitelovým **vystoupením z role**) jsou hlavními kategoriemi onoho středního pole. Jsou prostorem, na kterém učitel operuje, když se přibližuje žakovské kultuře.

Nejde samozřejmě o přibližování, které by bylo v principu záměrné, ale Woodsova teorie může učitelům nabídnout vodítko, kterak přiblížit své vystupování žakovské kultuře. O svém vzhledu či jazyku učitel často vědomě neuvažuje a nesnaží se je upravit, aby více odpovídaly žakovské kultuře. Domnívám se ale že přečtení Woodsova textu může učitele k jisté proměně inspirovat. Woods totiž, sám inspirován Ervingem Goffmanem, s jehož jsem představila v kapitole Teoretická východiska, považuje chování učitele ve třídě za způsob hraní role. Svou roli pak učitel ztvárňuje právě prostřednictvím daných kategorií a záleží tedy na něm, jaký dojem bude v divácích – žácích budit. Jak totiž říká sám autor, jak učitelé, tak žáci bez ohledu na svůj původ nebo přesvědčení, čelí společnému problému: jak spolu být ve škole ve vzájemném soužití. Ono „middle ground“ – střední pole - pak reprezentuje prostor pro setkání dvou v základu odlišných či dokonce opačných kultur.

Autor dále říká, že ono společné pole, na němž se vzájemný vztah bude vytvářet, není snadno identifikovatelné a není ani jednou provždy dané. „Je nutné o něj usilovat a pracovat na jeho tvorbě. A pokud dojde k nějakému překročení pravidel, následují tresty – jako například trest od učitele nebo odmítání spolupráce na straně žáků. Tento společně tvořený prostor má proto velice proměnlivou, křehkou povahu.“ (1990a, s. 78). Je však zřejmé, že učitelé o budování společného prostoru stojí a že na něm stále pracují. Autor knihy sám říká, že se ve své zkušenosti často setkával „se snahou učitele porozumět hodnotovému systému žáků, dopřát mu slova a dále jej začlenit do vlastního učitelského stylu i do učiva samotného,“ (1990a, s. 79).

Vzhled

Prvním z prostorů, na kterých učitel podle Woodse operuje při budování onoho středního pole, je vlastní **vzhled**. Autor sem zařazuje například oblečení, účes, make-up nebo doplňky. Všim, co se týká učitelova vzhledu, je možné dávat najevo **příslušnost k určité kultuře** a zároveň svou příslušnost k některým kulturám zcela **vylučovat**.

V našem textu nenajdeme takové extrémy, jako je například punkový účes nebo kovbojské džíny. I přesto je možné si povšimnout zásadního rozdílu mezi **Bárou Bílkovou** a **Aničkou Dvořákovou**, které – ač jsou stejného věku – si navenek nejsou vůbec podobné.

Jak jsem psala v úvodech jednotlivých analýz, třídní učitelka se obléká neformálně, sportovně a nosí rozpuštěné, neupravené vlasy. Učitelka angličtiny naproti tomu chodí oblékaná jako „žena ve středním věku“. Je to první věc, která pozorovatele napadne, má-li vzhled této učitelky nějak pojmenovat. Je vždy pečlivě nalíčená, má upravené vlasy a téměř vždy sukni a halenku. Její oblečení není nijak nápadné a rozhodně neprovokuje nějakou „odtržeností od světa dětí“, přesto máme-li se rozhodnout, která učitelka je žákům v pubertě bližší svým vzhledem, bude hlas patřit třídní učitelce.

Učitelka dějepisu **Dáša Suchánková** má situaci snazší o to, že jejímu věku žádná usedlost v oblékání neodpovídá. Ani ona tedy svým vzezřením nijak nevyčnívá. Jistě,

v extrémním případě by i ona mohla svým vzhledem dávat najevo neschopnost přiblížit se kultuře žáků. Avšak v jejím případě je zřejmé, že skutečně v jiném světě nežijí. Můžeme tedy říci, že oblečení a účes, spíše než že by přibližovaly, nejsou pro tuto učitelku bariérou.

Jazyk

Otázka **jazyka**, který učitelky užívají, je už zajímavější. Ve Woodsově textu má sice jazyk významnější místo, než jaké bychom mu přisoudili v češtině, protože v anglickém jazyce se odlišnost postavení na společenském žebříčku projevuje výrazně už při první vyslovené větě. V našem případě není jazyk tak výrazným indikátorem blízkosti kultur. Ačkoli učitelky většinou užívají hovorové češtiny a občas zabrousí také do oblasti nespisovných výrazů, o jejich blízkosti žakovské kultuře to mnoho nevypovídá. S učitelkou, která by v osobním kontaktu mluvila stále jen spisovně a byla tak od mluvy žáků zcela odtržená, jsme se v této práci neseekali.

V analýzách jednotlivých kruhů ale stojí za povšimnutí především slangové výrazy, jaké užívá **třídní učitelka**. Slova jako „pruda“, „vopruz“ nebo „suprový“ nejsou v její řeči výjimkou. V hodinách češtiny se takové mluvě vyhýbá, ale žáci ji znají také v jiných situacích a mám dojem, že její jazyk je jednou z věcí, která ji jejich světu výrazným způsobem přibližuje.

Humor

V této kategorii je důležité říci, že čím se u Woodse učitel na middle ground **přibližuje**, tím se v našem případě od něj může i **vzdalovat** – jeho chyběním či odmítnutím.

Vtip jako způsob **přiblížení se kultuře** žáků je našemu tématu bližší. Peter Woods považuje vtip a smích za něco, co použito s citem uvolňuje atmosféru a sbližuje ty, kteří k sobě předtím měli daleko. Z tohoto pohledu má téma humoru ve třídě tři aspekty.

Ten první se týká přímo Woodsova pohledu – tím, že je učitel vtipný a užívá-li humor na úrovni, která je blízká žákům daného věku, se může **žakovské kultuře** výrazně přiblížit. Humor se pak stává jedním ze stavebních kamenů onoho středního pole, na kterém se dvě odlišné kultury setkávají. Také proto možná učitelka angličtiny užívá (ač bohužel jen velice zřídka) vtip, který z myšlení žáků osmé třídy vychází. Vtip se jí skutečně daří, ale bohužel mu schází podstatná věc – kontext ostatního chování učitelky. V něm její jinak celkem povedený vtip působí trochu jako pěst na oko. Ne všichni žáci to ale vnímají tak citlivě, a tak se i této učitelce podaří u části třídy „zabodovat“ a na chvíli se s nimi setkat na poli Woodsova „middle ground“.

Druhý aspekt humoru ve třídě bychom mohli přiřadit k **dimenzi autenticity**, která byla představena výše. Má-li učitel talent vtipně vystihnout jádro věci, může se mu to stát

prostředkem k dojmu bezprostřednosti, který v žácích budí. Jak třídní učitelce, tak i učitelce dějepisu je určitá forma humoru vlastní. Každá po svém začleňují vtip do komunikace se žáky a humor se tak stává součástí zákonů daného kruhu. Díky tomu, že to dělají s naprostou samozřejmostí a přirozeně, se v jejich vystupování zvýrazňuje dojem bezprostřednosti. A protože bezprostřednost považují za nabídku emancipace směrem k žákům, vnímám také bezprostřední humor jako podanou ruku – od učitele směrem k žákům. Ti na ni často odpovídají smíchem nebo vlastním vtipem. Takové situace považují za chvíle vzájemného setkání na „middle ground“.

Třetím aspektem smíchu, který se s předchozími v mnohém kryje, je otázka **sdílení, prožitku společenství**. Tomu se Woods ve své práci nevěnuje – jeho pohled se soustřeďuje na setkání kultur spíše než na vztah a jeho prožívání. Ve svém jiném díle nazvaném „The happiest days?“ však přiznává humoru funkci facilitátora, který „ulehčuje výuku a učení, uvolňuje psychické i tělesné napětí způsobené úkolem, odráží hrozbu odcizení. Může napomoci tvorbě kulturní vazby mezi učitelem a žáky.“ (1990b, s. 222) A dále říká, že „humor je vynikající v interakci učitele a žáků; někdy usnadňuje řešení problémů, kterým čelí společně, jindy těch, které vznikají v jejich vzájemném střetu.“ (s. 223)

V našem textu byla o roli humoru řeč vícekrát - v situacích společného smíchu. (U třídní učitelky je společný smích samostatnou podkategorií - kategorie „Být spolu“ - a u učitelky dějepisu v kategorii „Přiblížení“. V případě učitelky angličtiny stojí celý aspekt sdílení, společného prožívání poněkud v pozadí.)

Z analýzy je patrné, jak uvolňující a zároveň stmelující funkci společný smích má. To samozřejmě platí za předpokladu, že jde o smích skutečně společný – tedy že není posměchem na účet někoho, kdo je členem společenství a že pokud se třída směje na účet učitelky či jednoho z žáků, nejde o ubližující výsměch, ale o chvíli, ve které se dobře baví i onen vysmívaný. (Ba dokonce to může prožívat tak, že je středem žádoucí pozornosti.) Také pro nesplnění této podmínky nebyla v počátcích kruhu 8.D – učitelka dějepisu atmosféra tak zábavná jako později, kdy vtipkování nabralo přátelštější charakter.

Vystoupení z role

Vystoupení z role jako symbolický náznak příklonu ke světu žáků a k formování „middle ground“ je ve Woodsově textu rozděleno na **identifikaci s prvky žakovské kultury** a chvíle, kdy učitel **vystupuje jako obyčejný člověk**. Zde se Woods poprvé v tématu kontaktu učitel – žáci dotýká otázky vztahu.

Až doposud se Woodsův přístup týkal nejvíce třetí z našich kategorií – tedy otázky porozumění světu žáků a (ve Woodsově jazyce) přiblížení se jejich kultuře. Zde se rozměr autorova pohledu částečně přibližuje otázce bezprostřednosti – tedy první z našich dimenzí.

Identifikace s prvky žákovské kultury

Ve svém pozorování jsem se s konkrétní, pojmenovatelnou identifikací se žákovskou kulturou na straně učitele nesešla. Vše, čím se učitelky žákům přibližují, už zde totiž bylo skloňováno.

Určitým vodítkem by mohla být například Dáša Suchánková a její **sdílení tématu** s dívkami ve škole v přírodě. Výraznější je však každé **oddálení** – odmítnutí učitele na střední pole vstoupit. Často je to pochopitelné; učitelka nemůže přistoupit na vše. Mnoho vtipů považuje za příliš laciné než aby se jim mohla smát. Setkáváme se však i se situacemi, kdy učitel odmítá „pubertální“ vtip, i když by ho patrně nic nestálo, kdyby ho přijal. Viděli jsme to opakovaně u učitelky angličtiny (například v situaci kolem markytánky), která, ač sama celou situaci vyprovokovala a jistě i na ni kolektivní záchvat smíchu také působí, se brání a k ostatním se nepřidává. Jindy odmítá jejich smích slovy „No, to je teda puberta tady“. Kromě toho, že popírá společný smích, je to podstatné právě v otázce identifikace s žákovskou kulturou. Její součástí je v tomto věku i „pubertální smích“ a učitelka se jeho odmítnutím staví na opačnou stranu.

Že žáci učitelovu identifikaci s jejich kulturou oceňují a vyhledávají, bylo zřejmé zpočátku, kdy mne považovali za potenciální učitelku a zavalovali otázkami na hudbu, kterou poslouchám (v případě chlapců) a na tričko se zajímavým nápisem (v případě dívek). Zvláště chlapci vysloveně žádali mé přihlášení k nějaké hudební skupině, pokud možno zahraniční a co nejtvrďší.

Být obyčejným člověkem

„Být obyčejným člověkem“ není ve Woodsově textu chápáno ve smyslu autenticity, ale postihuje spíše situace, ve kterých se žáci s učitelem setkají v jeho **jiné roli**, například když přijde do školy se svým dítětem.

Vzhledem ke třem dimenzím, které byly v této kapitole představeny, se ale rozměr této kategorie posouvá. Celou kategorii je možné rozšířit o autentické vystupování učitele; o chvíle, kdy je učitelka ve třídě „sama za sebe“. Ačkoli Woodsův text původně s takovým aspektem nepočítá, nemůžeme její vzhledem k pojmům, se kterými operujeme, ignorovat.

Právě tuto kategorii vnímám jako možnost pro **učitelku angličtiny**. Její jazyk či blízkost humoru a pravděpodobně ani vzhled by nebylo vhodné násilím měnit. Přesto může být tato učitelka blíže světu dětí, než je dnes. Narazili jsme na to ve chvílích její nečekané upřímnosti. Jak již bylo řečeno, neznamená to, že musí za každou cenu odhalovat své nitro a rozebírat své osobní problémy. Může ale častěji reagovat na žáky „jako člověk“ spíše než „jako učitelka“. Učitelkou samozřejmě stále zůstává a nemusí svou roli opouštět. Chvíle bezprostřednosti ale naznačují, že dokáže mít od své role odstup. A domnívám se, že i takový odstup může být nástrojem pro práci s „middle ground“.

„BÝT SPOLU?“

Vraťme se teď ke třem dimenzím, které byly v této kapitole představeny („Jsem to opravdu já“, „Neubližím“ a „Rozumím“) a k tomu, co z nich vyplývá.

Při pohledu na jednotlivé dimenze a postavení našich učitelek na každé z nich se ukazuje podstatný závěr; a sice že míra bezprostřednosti, přátelského naladění a porozumění světu dětí určuje ve výsledku sílu toho, čemu říkáme „**společné bytí**“.

Je-li totiž učitel vůči dětem přátelsky, pozitivně naladěn (a nemusí nutně jít o intenzivní osobní vztah), dovede-li být ve svém chování bezprostřední a má jistou míru porozumění kultuře žáků, nic nebrání tomu, aby se hodiny nesly v duchu společného kontextu. Učitel a žáci náhle nevypadají jako dvě skupiny stojící na různé straně barikády, ale jako souputníci.

Chci znovu zdůraznit, že není nutné, aby tento společný kontext byl natolik silný, že bude vyžadovat značnou osobní investici na straně učitele. Ano, u třídní učitelky tomu tak bylo. Ale jistě bychom našli také učitele, kteří se třídou nemají tak intenzivní vztah, a přesto dovolují, aby do jejich kruhu vstoupil soulad. Také tehdy, v mírnější formě, mohou všichni aktéři kruhu prožívat dojem **spojenectví** a sdílet dění ve třídě.

Domnívám se, že i v případě, že míra porozumění světu dětí není u učitele příliš silná, mohou její žáci přijmout do svého společenství. Je však nutné, aby pak alespoň do jisté míry splňoval požadavky obou předchozích kategorií. Pozitivně laděná autenticita, která se ale zcela nepřelila do naivity, je stále nabídkou k opravdovému kontaktu. A takový kontakt nemusí být ze strany žáků nutně odmítnut.

Na opačné straně pak mohou stát dva příklady. Reprezentantkou prvního z nich je učitelka dějepisu v první fázi, která dává otevřeně najevo nepřátelský postoj a místo společného bytí nutně nastupuje **válka**. Neznamená to boj za každou cenu, ale i chvíle klidu jsou ve třídě spíše prostým **klidem zbraní**, než nástupem nějakého spojenectví. V každém případě je i zde nutná autenticita na straně učitelky – když ne v přátelství, pak v hrozbě. Není-li hrozba autentická, nemůže být ani válka, ani klid zbraní, ale nastává stav, který vidíme v následujícím případě.

Druhou extrémní pozici zastupuje učitelka angličtiny. Její postoj rozhodně není nepřátelský. Veškerá její upjatost totiž nespočívá v touze trápit žáky, ale v upřímném dobrém úmyslu. Této učitelce však vzhledem k odlišným zkušenostem schází dostatečné porozumění světu žáků a navíc ve většině situací zcela odkládá svou bezprostřednost. Takový stav nemusí znamenat válku (ačkoli některé Mirkovy útoky válku připomínají), ale nedovoluje ani žádné společné prožívání. A protože učitelka angličtiny nebývá autentická ani v otázce hrozby, dostává se celý kruh do jakési země nikoho. Jde o stav **udržování nejasných pozic**, jejich opětovného zpochybňování a obhajování.

Kategorii „Být spolu?“ tak můžeme považovat za výslednici tří výše uvedených dimenzí. Kdybychom postavení učitelky na těchto třech dimenzích mohli popsat jako tři vektory v prostoru, byla by výslednice umístěna v prostoru právě reprezentantem onoho „**společného bytí**“.

V každém kruhu se postupem času vytváří **společný kontext**, jehož síla je dána silou vztahu a také jeho opravdovostí. Jeho podstatou je soulad, sdílení, společný smích i jakési vědomí spojenectví.

Pokud je společné bytí aktéry kruhu popíráno, není mnoho dalších alternativ. Kromě **otevřené války** nebo **klidu zbraní**, udržovaného ve vlastním zájmu, mohou vzájemné vztahy zůstat stát na formálním **udržování nejasných pozic**. Také z něj plyne neustálé „handrkování“, které navíc postrádá pravidla a do kruhu žádný klid nepřináší.

V jaké pozici tedy stojí „naše“ učitelky v průběhu analýzy?

U třídní učitelky je podle této dimenze nazvána jedna ze čtyř kategorií. Je zřejmé a pro vzájemné vztahy podstatné, že třídní učitelka společenství učitele a třídy spoluvytváří a podporuje. Jedním z efektů je dojem dětí, že mohou za třídní učitelkou přijít s jakýmkoli problémem a především to, že žáci označují hodiny s touto učitelkou za příjemné.

Síla společenství tkví ve vzájemných vztazích a v závěru kapitoly vidíme, že tato učitelka do pěstování vzájemných vztahů přímo investuje. Nádhernou ilustrací je zde její boj sama se sebou ve škole v přírodě (kategorie „**Myslím to doopravdy**“, podkategorie **Se vším všudy**). Je to boj, ve kterém jde o hodně – o fungující společenství - a učitelka se podle toho chová. Ačkoli by mohla vše vyřešit jednoduše, dává si velkou práci s tím, aby vyznění situace bylo co nejlepší pro všechny. Ona i žáci totiž mají co ztratit. Za povšimnutí pak stojí především její úvahy o tom, jak hrála s Mirkem fotbal a přitom cítila, že by podobnou šanci mohla a snad i měla dát všem ostatním a pak její starost o jakousi skupinovou svornost, kterou narušily dívky tím, že nepřišly Mirka zachránit.

Že společné bytí je pro tento kruh více než důležité, je možné vidět také v situaci s pravítky, ve které chlapci symbolicky poruší vzájemné, dlouho budované pouto a v celé třídě zavládne velké napětí (kategorie „**Být spolu**“, podkategorie **Dobrá atmosféra**).

Společné bytí je v kruhu 8. D – třídní učitelka podstatným a pro jeho aktéry už téměř nepostradatelným znamením o kvalitě života celého kruhu.

V případě **učitelky dějepisu** je tato dimenze zastoupena zprvu v negativním modu – tedy v naprostém popírání jakékoli vzájemnosti či blízkosti. V první fázi tohoto kruhu jde tedy druhý pól dimenze ruku v ruce s nepřátelstvím, které učitelka dává tak otevřeně najevo. Nepřátelství totiž jakýkoli prožitek společného mezi učitelem a žáky zcela vylučuje. Učitelka to navíc podporuje odmítáním společného smíchu, který může mít v budování společenství velkou sílu. V první fázi se učitelka směje jen „sama“ nebo „proti někomu“. Popření společného tedy prolíná celou první fází a znamená střídání války s klidem zbraní, který však uvnitř není o nic klidnější.

V druhé fázi se pak situace obrací a spolu s pozitivněji laděným vztahem nastupuje také blízkost tohoto vztahu. Že sdílení společného začíná učitelce scházet, vidíme zřetelně v kapitole „**Zahojit rány**“, kde učitelka čistě ze své vlastní iniciativy urovnává vztahy. Výrazným reprezentantem obratu a podpory vznikajícího společného kontextu je kategorie nazvaná „**Přiblížení**“.

Podobně jako u předchozích dimenzí, ale zde snad ještě palčivěji, vnímám postavení **učitelky angličtiny**. Jakákoli snaha podporovat to společné je v jejím případě přímo popírána. Ne sice s takovou agresí jako v první fázi učitelky dějepisu, ale zato mnohem vytrvaleji. A k tomu chybí učitelce schopnost naladit se na myšlení dětí. Mezi jejich pozicemi tak stojí ohromná propast, kterou bez velkých vstřícných kroků není možné překonat.

Reprezentantem této skutečnosti je kategorie nazvaná „**Od těla**“, ve které učitelka odmítá jakoukoli blízkost a potažmo tak nedovoluje vzniknout základům společnosti.

Na druhé straně stojí záblesky opravdovosti této učitelky, které můžeme vidět v kategorii nazvané „**Odložit masku**“. Ty můžeme reprezentovat jako velké kroky, které by mohly propast překonat, jejichž velikost ale není výsledkem odhodlání učitelky ke změně, ale výsledkem velikosti jejích momentálních problémů. V kategorii nazvané „Odložit masku“ sama učitelka popisuje situaci, ve které byla k dětem zcela upřímná a naznačila jim, jaké má problémy a proč se cítí špatně. Její „podržej vás“ je vlastně popisem sdílení starostí, které na straně žáků nastalo. Ne že by žáci museli rozumět starostem učitelky, ale ohledy, které na ni v tu chvíli společně berou, jsou jistě znamením prostoru, který se zde pro společné bytí otevírá.

ZÁVĚR

V této práci jsme hledali kořeny vzniku toho, co bývá běžně nazýváno autoritou učitele a snažili se pohlédnout na celý problém z jiného úhlu, než bývá běžné. Centrem celé práce se stala analýza komunikace učitelů se žáky a v ní se konstruují uspořádání kompetencí, hranic a vzájemných vztahů.

Základem pro chápání vztahu učitelky a třídy byl koncept **komunikačního kruhu** jako zcela jedinečné a celistvé konstelace vznikající spojením konkrétní učitelky a konkrétní třídy. V průběhu analýzy se ukázalo, že na podobu komunikace v každém kruhu má vliv mnoho projevů na straně učitelky a žáků a také mnoho událostí.

Stěžejní částí práce se stala analýza komunikace učitelky a třídy v jednotlivých kruzích. V analýze jsem vycházela z postupů a metod kvalitativní metodologie.

Celá tato problematika komunikace v kruhu je nahlížena skrze sdělení, která vysílá učitel směrem k žákům. Tato sdělení se odehrávají na různých rovinách komunikace a nejsou vždy záměrná a často ani uvědomovaná.

Pro ujasnění pozic v kruhu je podstatné takzvané znovupřehrávání, chvíle, kdy jeden či více aktérů demonstrují své představy o podobě kruhu a tím je potvrzují a uvádějí v život.

V kapitole Diskuse došlo ke zobecnění poznatků vyplývajících z analýzy. Vzhledem k tomu, že **kontext každého kruhu** je velice složitý, celistvý a jedinečný a že představy jednotlivých aktérů o jeho ideální podobě se liší, není možné podat univerzálně platný recept na úspěšné učitelství.

Přesto je možné postihnout některé zákonitosti, které mají na komunikaci mezi učitelem a žáky podstatný vliv. Za kořeny podoby komunikace v kruhu bylo stanoveno postavení učitele na třech dimenzích. Ty jsou nazvány „Jsem to opravdu já“, „Neublízím“ aneb „Po dobrém, nebo po zlém?“ a „Rozumím“ a reprezentují signály, které vypovídají o **autenticitě učitelky**, jejím **pozitivním naladění** ve vztahu k žákům a jejím **porozumění žakovské kultuře**. Především třetí z dimenzí, ale částečně také první dvě jsou také zastoupeny v konceptu takzvaného „middle ground“, který reprezentuje místo setkání dvou kultur – žakovské a učitelské.

Každý učitel se skrze signály ve svém chování umísťuje na některé místo každé z výše uvedených dimenzí. Jejich výslednicí je pak jakási superkategorie, která by bez předchozích nemohla existovat a která postihuje každý kruh jako společenství. Jejím reprezentantem je dimenze nazvaná „**Být spolu?**“. Ta popisuje otázku společného prožívání reality, sdílení či spojenectví. Na jejím opačném konci stojí různé alternativy, které mají společnou naprostou nepřítomnost znaků společenství. Jsou jimi **válka** střídaná **klidem zbraní** nebo neustálé udržování a znovuzpochybňování **nejasných pozic**.

Právě umístění učitele na dimenzi „Být spolu?“ je v konečném důsledku to, co o podobě každého kruhu a postavení učitele v něm vypovídá nejvíce.

SUMMARY

The goal of the thesis is to clarify a problem of what we call **Teachers' authority**. In Czech language the term "Authority" is usually used in the meaning of power or respect the teacher has among pupils. In general we can say that the meaning of the term is rather indefinite.

This thesis mainly focuses on the form of communication between teacher and class. Therefore the authority is regarded as the result of organization of competencies, bounds and relations in the area of teacher-pupils contact.

The teacher-pupil interaction is considered as a **system** in all the meanings of this term.

Through the teacher-pupils' interaction the **communication circle** is formed. Every single connection of the class with a teacher creates a unique and compact communication circle where the communication rules are discussed.

In this thesis, authority is rather regarded as the mutual negotiation resulting in the final (but still changing) organization of rules and relations within the communication circle.

The thesis consists of presentation of the basic theoretical sources, the analysis of the field survey data and discussion about the conclusions.

It explores the communication between teacher and class in the eighth class of elementary school. I visited one class – collaborating with three teachers – within one school-year. The data for the research came from both observation and interviews. The analysis is based on the technique of qualitative methodology and it brings some important findings.

The final (but still changing) shape of the communication in the circle depends on three things:

Whether the teacher's behaviour is authentic or not, whether his or her attitude to the pupils is friendly or not and how much he or she understands the pupils culture and identifies with it.

The first category is called "**It's me indeed**" and it includes the authentic, genuine behaviour of the teacher. The second one could be translated as "**I won't hurt you**" or "**By fair means or foul?**" and it deals with the question of positive friendly attitude to the pupils. And the third category, called "**Understanding**" focuses on the question of how much the teacher understands the pupils' thinking and whether he wants to get closer to their culture.

On the top there stands the fourth one, a supercategory called "**Being together?**". It plays the crucial role in forming the relationships within the communication circle. We can consider it as a resultant of the three foregoing ones. On one pole of this dimension there is an *experience of fellowship* in the circle and on the other one there are two possibilities: either a *war* between teacher and class or a *state of keeping the unsure positions*.

LITERATURA

- Berne, E.: Jak si lidé hrají. Praha, Svoboda 1970.
- Dobal, J.: Pojetí autority pohledem studentů pražských gymnázií – zkušenosti z výzkumu. In Vališová, A. a kol.: *Autorita ve výchově*. Praha, Karolinum, 1999, s. 122 – 133.
- Goffman, E.: Všichni hrajeme divadlo. Praha, Nakladatelství Studia Ypsilon 1999.
- Hendl, J.: Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha, Portál 2005.
- Mareš, J. – Křivohlavý, J.: Komunikace ve škole. Brno, Masarykova univerzita v Brně 1995.
- Rendl, M.: Učitel v žákovském diskurzu. *Pedagogika*, 1994, roč. XLIV, s. 347 – 354.
- Strauss, A. – Corbin, J.: Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice, Albert 1999.
- Vybíral, Z.: Psychologie komunikace. Praha, Portál 2005.
- Vybíral, Z.: Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci. Praha, Portál 2003.
- Watzlawick, P. – Bavelasová, J. – Jackson, D.: Pragmatika lidské komunikace. Hradec Králové, Konfrontace 1999.
- Woods, P.: Teacher Skills and Strategies. Basingstoke, The Falmer Press 1990a.
- Woods, P.: The Happiest Days? How Pupils Cope With School. Basingstoke, The Falmer Press 1990b.
- www.wikipedia.cz

Ústřední knih.Pedf UK



2592071494