

# VZTAH, ŘEČ, FORMA A SOCIÁLNÍ SVĚT PRVNÍ TŘÍDY

David Doubek

## OBSAH

### 1. ÚVOD:

1.1. Kultura - vztah - gesto:

1.2. Velká řeč:

*1.2.1. Analytické členění:*

*1.2.2. Jednoduchost a složitost:*

*1.2.3. Otázka polysémie - trópy:*

*1.2.4. Otázka kontextu: ještě k performativitě:*

*1.2.5. Vtip a komično-psychoanalytický pohled na problém polysémie:*

### 2. ANALÝZA VELKÉ ŘEČI:

2.1. Výtky:

*2.1.1. Jednoduché výtky:*

*2.1.1.1. Chyba:*

*2.1.1.2. Pořádek:*

*2.1.1.3. Tempo:*

*2.1.2. Složité výtky:*

*2.1.2.1. Chyba:*

*2.1.2.2. Pořádek:*

*2.1.2.3. Tempo:*

*2.1.2.4. Osobní:*

*2.1.3. Fingovaná otázka:*

*2.1.4. Shrnutí:*

2.2. Pochvaly

*2.2.1. Jednoduchá pochvala (inverze k chybě):*

*2.2.2. Složitá (osobní):*

2.3. Instrukce:

### 3. INTERAKCE:

3.1. Tlak:

*3.1.1. Symbolický nikdo:*

*3.1.1.1. Další hladiny problému "symbolický nikdo":*

*3.1.1.2. Nerovnice:*

*3.1.1.3. Množiny:*

*3.1.2. Podmínky a prostor kontaktu - sféry vlivu:*

*3.1.2.1. Řečiště tlaku:*

3.2. Žánry vyučování:

*3.2.1. Diktát:*

*3.2.2. Soutěž:*

*3.2.3. Full contact - didaktika nablízko:*

*3.2.4. Samostatná práce:*

3.3. Tlak a kontakt z dětské perspektivy:

*3.3.1. Odolávání školnímu tlaku:*

- 3.3.1.1. Neverbální akce:
- 3.3.1.2. Výmluvy:
- 3.3.1.3. Odporování:
- 3.3.2. *Některé akty:*
  - 3.3.2.1. Instance jména:
  - 3.3.2.2. Hlášení:
  - 3.3.2.3. Chlubení:
  - 3.3.2.4. Vytahování a posmívání:
- 3.4. Dialogické žánry:
  - 3.4.1. *Hromadné:*
    - 3.4.1.1. Odporování sborem:
    - 3.4.1.2. Vyjednávání:
    - 3.4.1.3. Didaktický rozhovor - poučení:
  - 3.4.2. *Jednotlivé:*
- 4. DĚTSKÉ VZTAHY:
  - 4.1. Úvod do otázky vztahů mezi dětmi:
    - 4.1.1. *Základní vztahy:*
  - 4.2. Dimenze: holky - přátelství:
  - 4.3. Dimenze: kluci - přátelství:
  - 4.4. Otázka žalování:
    - 4.4.1. *Žalování - diskvalifikace:*
    - 4.4.2. *Žalování - asymetrizace:*
    - 4.4.3. *Vystavování:*
  - 4.5. Dimenze kluci - holky:
    - 4.5.1. *Shrnutí:*
  - 4.6. Dominika - Lucie - truvérství:
  - 4.7. Závěrem:

## 1. ÚVOD:

Tento text se sestává ze tří velkých celků. První je věnován rozboru toho, jak ve třídě existuje učitelka, druhý se věnuje rozboru interakcí dětí s učitelkou a třetí studuje vztahy dětí navzájem, mimo vztah k učitelce.

### 1.1. Kultura - vztah - gesto:

Na začátku výzkumu jsem měl úkol věnovat se vztahům mezi dětmi v 1. třídě z hlediska "gender", pohlavní příslušnosti. Uvažoval jsem, jak tento problém nějak relevantně uchopit. Hledal jsem nějakou rovinu, na které bude vůbec možné zaplést smysluplnou rozpravu o otázce "gender". Celá tato práce je tímto hledáním a o tomto hledání. Budiž také napřed řečeno, že jsem pro účely své práce zavrhl dva obvykle oblíbené pojmy - "osobnost" a "role". Považuji je za matoucí a nepřipadné.

Problém vztahu se mi krok za krokem vyjevoval jakožto problém řeči, komunikace a jednání, chápané v úhrnu jakožto "velká komunikace", tj. "dění kultury". Pokusil jsem se o určitou antro - socio - logickou analytiku toho, co se dělo mezi určitými lidmi v určitém místě "světa". Nelze se ovšem domáhat teorie, která by byla schopna celistvým způsobem

zvládnout jednání jakožto významuplné dění - akci, na generativní úrovni. Tuto práci je tedy nevyhnutelné vidět jen jako pokus částečné povahy.

V úvahách o sociálním světě ve třídě přede mnou volně plavala těžko vymezitelná určení "aktérů" k sobě navzájem: učitelka - starší žena - děti - žáci - kluci - holky. Zároveň jsem věřil, že tito aktéři své vztahy budují, že respektují nějakou racionalitu.

Vztahem mám na mysli spíše, či dominantně, vztah konkrétní, táhnoucí se skrze události, tvořící tyto události, vztah jako útvar. Ale na druhé straně mi nešlo o jediný konkrétní vztah dvou konkrétních lidí, nýbrž o vztahy motivované a popsitelné "kulturními určeními". Neboť každý konkrétní vztah s těmito určeními pracuje a na nich buduje.

Další docela zjevnou obtíž se kterou jsem se záhy setkal, byl fakt, že titíž dva lidé mohou být určeni vícekrát. Mohou rozvíjet více vztahů navzájem a i více vrstev vztahu jednoho.

Lze myslet řadu "domén kultury", vyhrazených sociálním určením. Vztahy některých domén (muži, zpěváci, kuchařky, sestřenice, důchodci ap.) k sobě navzájem jsou téměř lhostejné. Vztahy jiných domén se však zdají být velmi jasně určené.

Soudil jsem, že ke vztahu nedojde bez nějakého setkání. A je to právě gesto, významem obdařený akt, které strukturuje toto setkání a dále i vztah dvou jakožto členů domén, které se setkaly. Toto gesto mám za jistou analogii věty.

Toto setkání na úrovni setkání v doméně, nebo setkání domén, myslím jakožto setkání v situaci. Zdroj porozumění a akce - kultura - která nabízí formu, jak se mohou dva k sobě vztáhnout, tu tvoří kontext, který je v situaci vyvoláván. A je vyvoláván právě tím gestem, respektive, gesto - to je vyvolání kontextu.

Co se tu tedy přesně rozumí "kontextem"? Kulturní roviny, v nichž se mohou realizovat vztahy dvou (a více) lidí. To, na co se odkazuje, říká-li se: "Promluvíme si jako chlapi!", "Pokud jde o náš profesionální vztah...", apod.

Tak se dva mohou setkat - jako křesťané, jako lékaři, jako lidé, jako muž a žena, jako dospělý a dítě, apod. Tyto kontexty nejsou všechny stejně rozsáhlé, nemají stejnou "mohutnost" a "propustnost". Nejsou "napsány na čele", nejsou všechny hned zjevné, a nejsou-li závazně definovány, kódovány, nejsou také přesně dostopovatelné, co všechno vlastně mohou znamenat. Tak je méně zřejmé, v čem vlastně bude spočívat "mluvit spolu jako chlapi", jako je to zřejmější, mluví-li spolu učitel a žák. Vlastně, namísto výčtů, se bude mluvit o určení "chlapského kontextu" tím, co je z něho vyloučeno - chlapský kontext tedy spočívá ve vyřazení jistých jiných kontextů. Měl jsem za to, že jdou nalézt takové formální znaky, které určují dva v takovém vztahu, podle kterých je možné formulovat jisté vztahově-kontextové typy a že takový pokus může být užitečný pro pochopení jisté logiky vztahů jako takových. Za základní považují, rozumějí-li si ti dva ve vztahu jakožto "jiní", nebo jakožto "stejní", nebo jakožto nižší/vyšší.

Jde-li o "stejnost", pak bych daný kontext považoval za autonomní. Jde-li o jinost, pak by šlo o heteronomní kontext. Třetí by pak znamenal kontext hierarchie. Jde tedy o to, že slůvko my může znamenat tři různé věci a nakolik vlastně lze vůbec říci. Neboť, podle vtipné formulace Derridovy, kultura je "to, na základě čeho nějaké "my" zkouší své štěstí" (Derrida 1994).

Cílem je tu pokusit se rozvinout takovou teorii sociálního, která nebude pracovat s jednotlivcem a okolím, nebo societou jako souhrnem stejných jedinců, ale která bude od začátku pracovat se vztahem. Která bude respektovat perspektivitu a principiální různorodost sociálního světa. Která bude pracovat s poměrem dvou lidí, rozvíjeným na řadě úrovní. Jde tu o to přemýšlet způsobem, který otázku "gender" zachytí jako vztahový problém a nikoli problém substancí. Uvažovat v polohách, které nebudou nutit mluvit o ničem takovém, jako "podstata" mužství, či ženství.

Jistá "hypotéza" je tu taková, že každý vztah vyžaduje formu, ve které se odbývá, či dokonce, že rozvíjení formy, rozvíjí i vztah, že bez formy (struktury gesta), by vztah nebyl možný. Forma nese ve svých formálních rysech právě ty podstatné rysy, které dovolují typizovat vztahy. Že existuje cosi jako "kompozice" gesta, která svědčí o tom, v jakém vztahu jsou domény, či prvky domény. Vztah k druhému se dožaduje formy.

## 1.2. Velká řeč:

K rozplétání vztahového tkaniva sociálního světa 1. třídy jsem zvolil jako první učitelčinu řeč. Z důvodu radikálního asymetrického zakřivení tohoto "světa" k postavě učitele.

"Velká řeč" je metaforou pro dominantní "modus existence" učitelky ve třídě. Zároveň se tím míří i na samu povahu školního dění. Ve třídě, ve které jsem byl, nejvíc mluvila učitelka - mám ovšem na mysli čas hodiny, který je diametrálně odlišnou situací než čas přestávky. Každý čas patří tak trochu někomu jinému. Ale čas hodiny rozhodně patří tomu, co ve třídě reprezentuje učitelka se svou řečí. Většina představitelných "pedagogických" situací je nesena řečí. Tato řeč učitele se dále setkává s jinou řečí - řečí dětí. Tím, že s touto řečí zaplete hovor, udělá z "dětí" "žáky". Každý rozbor dětských vztahů ve třídě musí respektovat tento zakládající akt, který vůbec umožní nějaké dětské vztahy v daném prostoru a dá jim též základní rozvrh. Vzal jsem tedy tuto řeč za základ svých rozborů a úvah.

### 1.2.1. Analytické členění:

Učitelčina řeč má principiálně dvě stránky, které jsou v dynamickém vztahu.

**První stránkou** je sdělení, poselství, zpráva. Řeč tu nese nějaký význam. V Jakobsonově členění jazykových funkcí (Jakobson 1995b, s. 77-82). tomu odpovídá "poznávací funkce", případně "poetická funkce". Jinou terminologií (Austin 1962, s.3) by se dalo mluvit o "konstativní" stránce promluvy. Tuto stránku nazvu **sémantická topika** řeči:

Jde tu o to, o čem všem se v dané situaci mluvilo. Přičemž za základní problém považuji to, zda se mluvilo jednoznačně nebo mnohoznačně. Kde a jakými způsoby se mluvilo jednoznačně, přímo, a kdy obrazně. Jaká tematika, topika v promluvě vládla a pokud mnohoznačně, jaká další témata byla přítomná. Co se dělo s významem v dané promluvě. Hlavní tu bude otázka trópů.

**Druhou stránkou** je akce, řeč jako nástroj zacházení. Řeč je tu namířena, je přímá (direct - direkt, jako v boxu). Mluvčí chce touto řečí u adresáta, či obecně, něčeho docílit. U Jakobsona tomu odpovídá především "konativní funkce", případně "fatická funkce". Tuto stránku nazvu **performativita** řeči:

Je to z promluvy, čím se vykonává spíše, než by se označovalo. (Srov. Derrida 1993, s. 293, Austin 1961, 1962). Výpověď tu působí. Jak promlouvá, nastoluje situaci, která před promluvou ještě nebyla, nějak situuje mluvčího i adresáta. Tím, že je zaměřena na nějaký úspěch, vymezuje směr tohoto úspěchu. Je tím rysem promluvy, kterým je tato výrazem a výkonem situovanosti mluvčího-adresáta. Pojem "situace" se zde proplétá s pojmem "kontextu". Jde o to, jakým způsobem je kontext v promluvě přítomen. Že kontext se "dělá", "vykonává". Cílím tím k dynamickému pojetí kontextu, který není "přítomen" jaksi "okolo", stále, ale který nastává. Performativita je tím z výpovědi, čím je vyvoláván kontext.

Prakticky analyticky to znamená sledovat "výkon" promluvy, jakým je záměrem, jaký je směr tohoto záměru, jakými směry situuje mluvčího a adresáta.

Vycházím tedy z toho, že každá promluva, kterou učitelka vede, je takto **sémanticky nadaným performativním aktem (gestem)**. Dynamicky zavádí situaci a v rámci této situace rozvíjí nějaký význam. Jestliže přímo nevytváří, pak rozhodně výrazně modifikuje kontext.

### 1.2.2. Jednoduchost a složitost:

Z hlediska **sémantické topiky** lze jednoduchost a složitost promluvy vyšetřit takto:

a) nevyjadřuje se prostřednictvím trópů - je jednoduchá, **izotopní**

b) vyjadřuje se prostřednictvím trópů - je složitá, **polysénní**.

Z hlediska **performativity** lze jednoduchost a složitost promluvy vyšetřit takto:

a) sleduje jeden cíl, hodlá uspět v jednom směru, situuje mluvčího a adresáta jediným způsobem, performuje jedinou konsituaci<sup>1</sup> - je jednoduchá, **monoperformativní**

b) sleduje více cílů, má uspět ve více směrech, vícekrát situuje mluvčího a adresáta, performuje více situací - je složitá, **polyperformativní**.

Za **jednoduchou** lze považovat takovou promluvu, která je sémanticky izotopní a monoperformativní. Podobá se "čistě informaci".

Za **složitou** lze považovat tu promluvu, která je polysénní a/nebo polyperformativní.

Základní otázkou pak je, co to znamená, je-li promluva jednoduchá, nebo je-li složitá.

Nyní je třeba rozvést naznačené pojmy a ukázat jejich vzájemné vazby.

### 1.2.3. Otázka polysémie - trópy:

Neorétorika (Např.: Schofer a Rice 1977, Jakobson 1995a, Ricoeur 1993, Lotman 1994 ad.) se snaží zachytit a popsat "trópické procesy", způsoby a cesty, kterými jednotlivé trópy (zejména metafora, metonymie, synekdocha, ale i ironie) pracují s významem. Pro lepší srozumitelnost dalších výkladů uvedu příklad. Jedna z analyzovaných metafor v promluvě zní:

*Je to docela pěkné, ale moc velké, podívej se tady na ty žirafy.*

Výraz *žirafy* je trópem - metaforou. Jakým způsobem, ukáže definice:

**Tróp** je sémantická transpozice od znaku *in absentia* ke znaku *in praesentia*:

a) Založená na percepci spojení mezi jedním či více sémantickými příznaky obou označovaných.

b) Vyznačená sémantickou neslučitelností mikrokontextu a makrokontextu.

c) Motivovaná referenčním vztahem podobnosti (metafora) nebo kauzality (metonymie) nebo inkluze (synekdocha) nebo opozice (ironie). (Viz Schofer a Rice 1977, s. 133)

Sémantický příznak tu znamená jednotku významu, kdy slovo-označované se sestává ze skupiny příznaků, co do počtu neuzavřené. Sémantickými příznaky označovaného *žirafa* jsou: zvíře, savana, výška, dlouhý krk, barvy kůže, Afrika, a neohraničená řada dalších. Mikrokontextem se tu myslí segment označující vazby, kterou tróp obsazuje. V případě jednoslovných trópů (jako je i ten v příkladu) je to znak *in praesentia* sám - zde */žirafa/*. Makrokontext zahrnuje takové partie označující vazby, nutné pro určení znaku *in absentia*. Zde je to tedy ten úsek věty *moc velké ...žirafy* (řečový kontext) a situace v níž **učitelka v hodině hodnotí žákův výkon v psaní** (situace promluvy - je performován lokuční akt výtky). Pro mé účely se namísto pojmu "makrokontext" užívaného identicky s pojmem "kontext"<sup>2</sup> nebo "kontext-referent" (viz Jakobson 1995b, s.77) bude hodit již zmíněný pojem "konsituace". V bodě b) jde tedy o to, že význam "flekaté zvíře žijící v Africe" se nehodí do

<sup>1</sup> Kontext + situace. Viz Čermák (1993, s.142)

<sup>2</sup> Viz Ricoeur in Schofer a Rice (1977) - problém makrokontext - kontext.

dané konsituace, o to tu nejde. Jde tedy o tróp. Z konsituace zjišťujeme, že *žirafa* tu znamená "příliš velké písmeno" - onen znak *in absentia*. Základem trópu je referenční vztah podobnosti, umožněný vlastněním společného sémantického příznaku "přílišná výška". Takový tróp lze tedy po formální stránce charakterizovat jako metaforu.

Trópické procesy (procesy sémantické transpozice) se pak mají vidět jako založené na interakci sémantických příznaků a konsituací. (viz Ricoeur 1993b, s. 217). Je to právě kontext-konsituace, co klíčové pro posuzování otázky jednoduchosti a složitosti a nikoli nadanost slov k polysémii. "Mimo kontext nemá slovo trópickou hodnotu - dle Ricoeura - ve slovníku nejsou metafory" (viz Schofer a Rice 1977, s. 135).

Otázku "funkce kontextu", tj. jeho "selektivního tlaku" velmi pěkně a plodně formuluje Ricoeur: "...Všechna naše slova jsou větší či menší měrou polysémická, jednoznačnost, či mnohoznačnost naší promluvy není však dílem slov, ale kontextu. V případě promluvy jednoznačné... je úkolem kontextu (tj. od elementární větné vazby až po situování mluvčích v konsituaci, pozn. aut.) sémantické bohatství zakrýt, redukovat je uplatněním toho, co nazývá Greimas izotopií, to jest jedné roviny odkazu, jedné tematiky, jedné topiky shodné pro všechna slova věty." (Ricoeur 1993b, s. 217)

Pokud jde o odhalení motivace trópu, operuje se na průsečíku sémantických příznaků obou prvků transpozice. Tato operace spočívá v **eliminaci** určitých příznaků, které nejdou použít a **asociaci** jednoho, či více ostatních příznaků. Tyto operace jsou korigovány interakcemi s konsituací. Výsledkem operace pak není pouhá identifikace minimálního množství společných sémantických příznaků, ale nová kombinace těchto příznaků, která zároveň poskytuje motivaci pro tróp. Je to ona interpretativní síla metafory. Tróp tedy není pouhá hádanka či doplňovačka, nýbrž jím vzniká něco nového. Vždycky něco zdůrazní, a to nejen v případě metafory, které se to obecně přiznává a je pro to vysoce filosoficky hodnocena. (Srov. Schofer a Rice 1977, s. 136.)

#### ***1.2.4. Otázka kontextu: ještě k performativitě:***

Pojem performativity vychází zčásti z Austina (1961, 1962) a zčásti z jeho kritiky Derridou (1993 s. 292 - 301). V krátkosti: Austin rozebírá otázku performativu, takové komunikace, která v opozici k "výrokům", u nichž se zohledňuje pouze to, zda jsou pravdivé či ne, kterýžto pohled se pak roztahuje na celou řeč, není ani pravdivá, ani nepravdivá, nereferuje, nýbrž vykonává. (Např. rozkaz: Jdi! po němž se oslovený rozejde.) Namísto opozice pravdy/nepravdy tu nastupuje protiklad zdar/nezdar.

Na rozdíl od "čistého performativu" a problému, jak se k němu dostat, který zaměstnává Austina, mě zajímá to, co je vždy nutné pro úspěch každého performativu, a to jsou "okolnosti", které musí být náležité a vhodné (Austin 1962 s. 14, 1961 s. 232 aj.). (Aby například mohlo být úspěšné nevěstino "Ano" v svatební ceremonii, musí být vysloveno v rámci regulérního obřadu vhodnou osobou ve vhodnou chvíli.) Je naplňována formule, která je obklopena širší formulí - rituálem, "gestem". Jen v rámci této "velké formule" pak může nějaká promluva zapůsobit jako formule a docílit nějakého úspěchu - být úspěšným performativem.

Důraz na vhodnost, kterou je třeba respektovat, mají-li být performativy úspěšné, pak přímo přivolává ty definice kultury, které praví, že kultura je společensky osvojené a společné vědění umožňující členu společenství chovat se způsobem považovaným jeho spolučleny za vhodný (viz např. Frake 1980, in Garvin 1992, s.6)

Pak by se "kulturní kompetence" definovala jako schopnost pronášet úspěšné performativy. Tj. konat úspěšná gesta, "velké formule". Soustředíme-li se na řeč (je to nejpřehlednější), pak didakticky a srozumitelněji to může vyjádřit otázka dvou principiálních typů chyby:

1) Chybně gramaticky a sémanticky uspořádaná věta, chyba na úrovni jazyka. (Pes ona nůžky u.)

2) Správně utvořená věta pronesená "mimo mísu", chyba na úrovni gesta. (Na otázku "Kolik je hodin?" reagovat odpovědí "Nikdy nekradu!" anebo útekem.)<sup>3</sup>

Mě ovšem nejde o performativy v řeči, ale o performativitu řeči (jakožto komunikace). Jde o tu její podivnou vlastnost, že při určitém pohledu vykazuje parametry formule a svědčí tak pro jakési okolí, okolnosti, kontext ve kterém může fungovat jako formule (srov. Derrida 1993, s. 296). Mám ovšem na mysli především ty situace, které nejsme zvyklí označovat jako ceremoniální, které nejsou tak striktně kódované a tím pádem tolik viditelné. K chybě druhého typu tu nedojde tak snadno, ovšem je možná a tato možnost svědčí pro určitou formuli.

Mám na mysli komunikaci. Komunikaci na úrovni rozsáhlých gest, z nichž vyslovená slova tvoří jen část, která dává smysl a může uspět až v závislosti na gestu celistvém. K dvojici mluvčí - adresát řeči se připojuje dvojice aktér a reaktér gesta.

Jde tu o to, že v širším měřítku je to právě aktér a reaktér, kdo vytvářejí, volí gesto, které potom slouží v konsituaci promluvy za povinný kontext. Je rovněž třeba říci, že řada probíraných gest se odbývala úplně v řeči, to jest, že už sama řeč "dělala" kontext<sup>4</sup>.

Použije-li se dále Austinovo pojmosloví, zejména ilokuce a perlokuce<sup>5</sup>, a vezme-li se za příklad dále podrobně rozebíraný žánr "výtky" v jeho složité variantě, kde výtka je zároveň vtípem, pak lze podrobněji uvodit dosud řečené takto: Ilokuční síla aktu je namířena skrze výtku a vtíp zároveň nejméně dvěma směry. To že je zaměřena, znamená, že má kam mířit, že oslovuje nějakou kulturní pozici, že myslí na nějakou kulturní pozici, domnívá se, že tam někdo je, do koho lze strčit. A tím jí vlastně vztyčuje (aktualizuje). Perlokuční účinek pak záleží na tom, zda tam skutečně někdo byl, do koho bylo strčeno. Prakticky - zda "žák" pak chybu, jež je mu "učitelem" vytýkána, odstraní, zda ten, komu je věnován vtíp, se rozesměje.

Polyperformativita pak znamená, že - je-li performována výtka sestrojená jako vtíp - pak "žák" opravuje chybu, zatímco se ostatní smějí (a směje se možná i ten ne-žák v tom, komu bylo vytýkáno). Oslovují se a vztyčují zároveň nejméně dvě roviny - polohy, v nichž se výtka - vtíp pohybuje. Učitelско-žákovská výtka a ta další, již oslovuje vtíp. Tomu pak říkám "polohy aktualizace kultury v události". Tyto polohy jsou pak oněmi kontexty, které jsou ve hře.

Při uvažování kontextu tedy nadále musíme rozlišovat různé polohy aktualizace kultury. Ty působí selekčním tlakem tak, že promluva, jež je jádrem dané konsituace, je jednoznačná díky takové poloze kontextu (a vztahu mluvčích především), který další význam nedovolí. Nebude-li promluva taková, pak se aktualizovala taková poloha, která připouští víc<sup>6</sup>. Vztaženo k předcházejícímu rozboru polysémie jsou to tyto kontexty, na které se odvolávám, když z druhé strany vykládám nějakou metaforu v kontextu.

---

<sup>3</sup> Pozornému čtenáři neujde, že rozdíl je iluzorní, je totiž jen otázkou "rozsahu" dané syntaxe. Nevhodnost je prostě chyba na úrovni jakési "velké syntaxe" (modelově).

<sup>4</sup> Jde rovněž o inovace, nové formy a jejich vznik, co je problematické, při pohledu uzávajícím pouze "hotovou" vhodnost, jen to, co je již přijaté všeobecně.

<sup>5</sup> Ilokuční akt: minimální smysluplný výrok, vlastní akt vyjádření něčeho. (Čermák (1993), s. 145 a Austin (1962), s.99-131)

Ilokuční akt: akt vykonání něčeho užitím jazyka... (rozkaz, slib, žádost ap.). Ilokuční síla aktu je, po oddělení jeho vlastního obsahu, ta schopnost, která vede k tomu, že promluva je přijata jako slib, žádost ap.

Perlokuční akt: akt vyvolání účinku na posluchače vyslovením promluvy (urážky, přesvědčování, výsměchu ap.). Perlokuční účinek aktu je, po oddělení vlastního obsahu, jeho skutečný účinek na posluchače.

<sup>6</sup> Například, nedojde-li k selekci, šílený rozkmit významu, hovoří-li, vrtaje studnu, o "studně" dva vrtači studní, jsou-li tito vrtači zároveň do disentu odkázanými teology, zasvěcenci, specialisty na alegorický výklad bible a probírají-li znechucení právě v televizi proběhnuvší díl seriálu 30 případů majora Zemana.

### 1.2.5. Vtip a komično - psychoanalytický pohled na problém polysémie:

Jestliže si přibírám na pomoc Freudovu analytika, pak nikoli v psychologickém smyslu (jeho teorii psychiky, stavby psychiky), alespoň ne na prvním místě, ale obracím se na něho jako na teoretika významu. Fascinují mne myšlenkové operace popisované v teoriích snu a vtipu, ty práce s významem připisované "snové práci" a "práci vtipu" (viz Freud 1991, s. 115). Tyto operace, zejména "zhuštění", "přesun" a "nepřímé znázornění" lze, mimo jiné, chápat jako jisté ekvivalenty trópických procesů synekdochy, metonymie a metafory<sup>7</sup>. Představují ovšem vzhledem k sémiotickému výkladu určitým způsobem rozšířené pojetí, a to směrem k jistému osvobození významu, důrazu na hru významů, která jaksi překračuje naše vědomí, nedbá sebejistoty jasného úsudku, kontroly evidence. A dále, na místo "transpozice od znaku ke znaku", myslí něco jako "transformace" nebo až "transmutace". Toto "překračování", domnívám se, spočívá v tom, co všechno se může stát sémantickým příznakem a v délce a různosti operace s těmito příznaky. Freud tomu říká "chyby v myšlení". Tak si lze představit takovou transformaci: *ruže... má čtyři písmena... 4... 4 se podobá figuře "koně" v šachové hře... tj. ruže - kůň*. (Přesun a nepřímé znázornění. V sémiotické teorii Schofera a Rice to je velmi surová synekdocha a metafora. U Jakobsona: metonymie a metafora).

Podle Freuda lze "smíchové jevy" rozdělit na **vtipy, komično a humor**.

**Vtip** se nejvíce podobá snu. Je považován za útvar nevědomí, a to hlavně ve shodě "práce vtipu" s podstatnými rysy "snové práce", čímž se míní cesty, kterými musíme projít, chceme-li pochopit, čemu jsme se to vlastně smáli, či co je ne daném vtipu tak divného, kam odkazuje. Na rozdíl od snu, který je "naprosto asociálním duševním produktem", u něž "srozumitelnost nemá žádnou váhu", ba dokonce "se jí musí střežit", je vtip "nejsociálnějším ze všech duševních výkonů směřujících k zisku slasti... vyžaduje ke své dokonalosti účast jiného na duševním pochodu, k němuž dal sám podnět. Musí se tedy vázat na podmínku srozumitelnosti... Zatímco sen je stále ještě... přání, vtip je rozvinutá hra." (Freud 1991 s. 123-124). Vtipem se tedy myslí novotvar, lokalizovaný původem do nevědomí, který na první pohled vypadá jako nesmysl, ale vyznačuje se zvláštní, nejasnou anebo dvojsmyslnou srozumitelností.

Z hlediska analýzy vtipu je pojednáván i rozbor **komična**. Komično, je lokalizováno do předvědomí, resp. vědomí. Na rozdíl od vtipu, který je "dělán" je komično "nalézáno" - a to především u osob a přeneseně pak i u objektů, situací apod. (Freud 1991, s. 125).

Zdrojem smíchu u komična je **komická diference**, tj. nepřipadnost, neadekvátnost, která je nalézána mezi "regulérní" (konvenční) představou dané skutečnosti a jejím konkrétním pojednáním. Formálně tedy nejde o tvorbu zcela nového, ale o percipovaný vztah.

Hovoříme-li o komičnu v řeči (tj. o komických vztazích mezi znaky), pak formou shledávání komické diference je nejspíše přirovnání. A to je opět cesta, jak tuto analytiku vztáhnout k teorii trópů. Přirovnání bývá pojednáváno jako odhalená motivace metafory (Schofer a Rice 1977, s. 137). Linie přirovnání je linií, která spojuje identické sémantické příznaky obou označovaných (linií transpozice). Tak například věta: *Stál tam přede mnou, ten pivovarský sud*, kde metafora *pivovarský sud* může být objasněna přirovnáním: *Stál přede mnou muž, tlustý jako pivovarský sud*. Obě věty jsou téměř ekvivalentní, sémantický příznak *tlustý* je onou spojnicí. Volba *pivovarského sudu pro muže* vytváří napětí komické diference. Tloušťka je linií,

---

<sup>7</sup> Co budeme přesně považovat za ekvivalent čeho, se může lišit podle jednotlivých definic a pojetí "trópů" u různých autorů. Jakobson ve své teorii založené na posunech na paradigmatické (metafory) a syntagmatické (metonymie) ose, to činí takto: zhuštění = synekdocha, přesun = metonymie, nepřímá znázornění = metafory. (Jakobson, 1995b s. 72.) U Schofera a Rice by to neznamenal zvláštní změnu, jen by se asi lišily kvalifikace přesunů- metonymií. Některé by byly považovány za synekdochy. (Schofer a Rice, 1977 s. 137-142.)



po níž se dané zesměšnění pohybuje, která má být karikována<sup>8</sup>. Je to linie sémantické transpozice. Tyto linie ukazují na jednotlivé typy komična, tj. možné linie komických přirovnání.

Freudovy rozborů tak jdou (v těchto liniích inadekvace) rozlišit do přibližně devíti typů komična: *Komično pohybu* (srovnání pohybů), *komično situace* (srovnání toho jak člověk chce být a v jaké situaci se právě nachází), *komično z rozvedení rysu* (karikatura), *komično ze záměny* (parodie, travestie, reálná identita chování a charakteru zmatena a zaměněna. Náhrada vysokého nízkým ap.), *komično převleku* (někomu přisouzeno něco, co mu nepatří), *komično z nápodoby* (pouhé zdvojení živého tvora působí komicky), *komično z nesmyslu* (srovnání nevědomého konstruktů s korekturou) *komično úmyslu* (naivno, srovnání naivního proponovaného úmyslu a úmyslu adekvátního situaci). (Viz Freud 1991).

Ve směru komického přirovnání se pohybují i jiné, obvykle méně teoreticky opracovávané trópy, jako např. **hyperbola** (zvláště pro karikaturu), nebo netrópové figury, jako je **perifráze** a zvláštní případ perifráze - **adynaton**.

## 2. ANALÝZA VELKÉ ŘEČI:

V rámci řeči učitelky samotné, mimo rozhovory<sup>9</sup>, vystupují tři hlavní žánry - formy které jsou performovány. **Výtky, pochvaly a instrukce**. Objevují se jak v jednoduché, tak složité podobě. Mluví vytyká, chválí, instruuje. Sebe a své adresáty tak situuje v nějakém vztahu.

Je-li performována výtka, říká se že něco je špatně. Jsou různé oblasti toho, co a jak může být špatně. Tedy toho nač se při výtce upozorňuje, obsah, topika výtky. Stejně tak je tomu i v ostatních žánrech.

Vzhledem k rozsahu materiálu se podrobně mohu věnovat jen jednomu žánru. Zvolil jsem výtky, pro jejich největší pestrost a zřetelnost. Na podkladě toho, co bude řečeno o výtkách, pak text pouze doplním o to, čím se instrukce a pochvaly liší od výtek.

### 2.1. Výtky:

#### 2.1.1. Jednoduché výtky:

Jako jednoduchá výtka je chápána taková promluva, která vytyká bez použití významových posunů (trópů) a je monoperformativní, tj. pouze vytyká. Čistě je vytyká nějaká věc pod svým běžným jménem. V tomto žánru se objevují tři význačné topiky. Vytyká se v okruzích: **chyba, pořádek (kontakt), tempo**.

##### 2.1.1.1. Chyba:

- *Při těch velkých písmenkách budeš mít co dělat aby se ti to tam vešlo.*

Nejprostší a nejčistší topika. Vytykají se (a zároveň jsou registrovány) různé chyby ve čtení a psaní, či počítání. Tím se zároveň vyděluje registr, v němž je možné jasně a věcně rozhodnout (a v němž se rozhoduje), zda je něco správně či nesprávně<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Taktéž by to šlo číst jako mentorující metonymie, která mužovu tloušťku vysvětluje příčinou: pivovarskými sudy.

<sup>9</sup> Tam se ovšem principiálně neliší. Jde jen o nutnost zpracovávat i dětské vstupy, a to by neúnosně komplikovalo situaci.

---

<sup>10</sup> Viz ono "jasno v pojmech" o kterém mluví Kučera a Viktorová v kapitole o čtení a psaní.

### 2.1.1.2. Pořádek (kontakt):

- *Filipe, já tě vyhodim! Pár takovejch rozjívenců a ostatní nemůžou pracovat.*

Toto je ta tematika, která bývá v řeči o škole opisována poněkud konfúzně a nepěkně jako "kázeňská". Je to výčitka narušování onoho "kanálu", který učitelé popisují různě, jako "*mít je na drátkách*", je to onen "tok práce" o kterém hovoří Klusák v práci o klimatu ve třídě (Klusák 1994, s. 62-64). Nepořádek je, když si *někdo hraje a nedává pozor*. Nepořádní jsou *rozjívenci*. Čas se rozděluje na *ted' a potom*. *Ted'* je výklad, *potom* to ostatní. Zajímavější, než nutně jen partikulární výčet, je zde ovšem důraz na onen "kanál", který je zde sémanticky téměř očištěn, téměř holý.

Když jsem se před časem zabýval sémantikou pojmu "kázeň" mezi učiteli, objevily se mi dvě takovéto odvozené "profesní definice": "Nekázeň je nekontakt s učitelem" a "nekázeň znamená duševní nebo fyzickou nepřítomnost učitele nebo dítěte". Tento důraz na jakýsi totální kontakt, totální přítomnost obou stran, kterým se vyznačuje "kanál" se tu stále vrací. Vytýká se, že není, a ověřuje se stále, zda "jede". Jsou to ony známé výtky typu: *Lud'ku!?!... Lucie?!... ,* které jsou pro čistou výtku v oblasti "pořádku" typické. Připomínají slova typu "haló", o nichž říká Jakobson (1995b, s. 80): "Jsou to sdělení, sloužící v prvé řadě k navázání, pokračování a přerušení komunikace, k ujištění, že kanál normálně pracuje, k připoutání nebo udržení partnerovy pozornosti... Toto zaměření na kontakt, nebo, v Malinowského terminologii, "fatická funkce jazyka", může být vyjeveno ve štědré výměně **ritualizovaných formulí** (zvýraznil D. D.), v dokonalých dialogích s jediným účelem prodloužení komunikace."

Tento "pracující kontakt" tu ovšem není pouze podmínkou jazykové komunikace, ale podmínkou učení (vyučování) vůbec. Má klíčovou úlohu. Vytýkáno je vše, co tento kontakt ruší. Jestliže dále předpokladem tohoto kontaktu jsou nějaká pravidla, která se ustavují, pak lze toto pole možných výtek rozšířit i tam, kde nejde na první pohled o vlastní kontakt, ale o obyčejný pořádek na lavici, nebo i nějakou efemérní "úpravu" věcí. To záleží na tom, co vše se považuje za možného původce "rušení".

Tento terén je v zásadě identický s tím, o němž se mluví v diskursu o "autoritě" (srov. Kučera 1994b, Viktorová 1994, Klusák 1994, Rendl 1995).

### 2.1.1.3. Tempo:

- *Užs to našel? Tak dělej!*

- *Honziku, zase pospícháš. Kam pospícháš?!*

Motivem těchto výtek je výhradně rychlost, kterou se něco dělá. Tento okruh se rozpadá na dvě polohy. První (viz 4.) je atakem proti pomalosti, zpomalení. Je třeba *už mít*. Druhá je atakem proti *spěchání*. Obě polohy jsou silně zastoupeny. V jádru "tempa" se tedy ozývá paradox, kdy se říká, že je třeba být co nejrychlejší, a zároveň nespěchat. Spěch vede k chybě: - *Co ti Honzo říkám. Spěcháš a pak klidně vynecháš písmenko. A na druhé straně: - Někdo je velice zručný, rychle mu to jde, někdo než se rozhýbe, my máme 3 slova.* Podle tempa lze tedy dělit žáky na ty, co *spěchají* a dělají chyby a na ty kdo jsou *velice zruční a rychle jim to jde*. Pozitivní ideál je být *rychlý*. Tempo tedy může být legitimní nebo nelegitimní. Ti *zruční* si mohou dovolit být *rychlí*. A ti jsou pozváni učitelkou do aliance proti někomu, kdo *než se rozhýbe...*

Performování každé jednotlivé výtky zde, ať už za chybu, rušení kontaktu či neadekvátní tempo, nemá jiný cíl, než skutečně vytýkat. A to v daných sémantických topikách. V těchto oblastech může jeden druh osob chybit a jeden druh osob to má za úkol evidovat a vytknout.

Poloha zde aktualizovaná, rozvíjená v tématech předmětu, kontaktu vzhledem k předmětu a tempa vzhledem k předmětu, je polohou "školní práce - institucionálně zadaného pracovního vztahu učitel - žák".

### 2.1.2. Složitě výtky:

Základní topiky se i zde opakují. K "chybě", "pořádku", "tempu" se ovšem přičleňuje další - **osobní**. Na rozdíl od předešlých, které se vždycky nějak týkaly věci, tato vytýká něco přímo na osobě žáka, je přímo osobní a nejméně racionální.

Pokud jde o tři známé, u všech je vždy možný překlad na jejich jednoduché ekvivalenty. Nesou je v sobě. Kromě nich však v sobě nesou ještě onu performativní nebo sémantickou mnohoznačnost, která by se překladem ztratila. "Osobní" ani tak přeložit nejdou. Ty jsou jen složité.

Zprvu lze tedy jako složitou výtku vidět košatěji pronesenou výtku jednoduchou. Buďto jde pouze o metaforické rozvedení, ale častěji se k výtce přidává ještě další význam. Namísto prosté výčitky nastupuje zesměšnění (osob i věcí, o kterých se mluví), je ornamentalizována poetickými prostředky, zpravidla komickými. Nebo se do výčitky vloudí vtíp, nebo ona sama je vtípem.

Domnívám se, že rozevřením sdělení pomocí poetických - rétorických prostředků, nebo zpracováním do vtípu se otevírá možnost pro vstup nových významů, která instruktivní diskurs, rovinnou pouhé akčního negativního hodnocení, technického jádra, utilitárního smyslu "jednoduchosti" rozvíjí ve směrech narativních, poetických, a vztahově pestřejších s jinou prací na úrovni kognitivních postupů.

Touto cestou vidím do řeči vstupovat komplikace každého realizovaného vztahu učitel - žák, jeho roviny a dimenze, které nejsou ve zjevném školním zadání "vyučovat poznatky" vysloveně zjevné. To, co jazyk oslovuje a vysvědčení neříká, co ale tvoří "tělo" školní zkušenosti.

Tyto "komplikace" jsou pak terénem kontextů, připouštějících mnohoznačnost.

#### 2.1.2.1. Chyba:

Základem je tu výtka nějaké chyby. Nemá smysl dělat jakýkoli inventář možných chyb. Pokud jde však o ono "rozšíření", pak sleduje buď výraz pro chybu samotnou, nebo činnost, která k ní vedla. Zaznamenával jsem především výrazy pro chybu v psaní (písmen i číslic). Tak (už bylo probíráno) mohou být písmena *žirafami*. *K* může být *šmajdavé*. Vůbec se sleduje linie ožívování formálních znaků a vztahů mezi nimi - většinou komickým směrem:

- *Až na tu poletuchu, desítka proč ti lítá ve vzduchu?*

(Komická metafora v linii výšky (*lítá*) a v této linii personifikace do létající bytosti *poletuchy*.)

Terminologie pro chyby v písmenkách se zjevně nejvíc přebírá z komična pohybu:

- *Šmajdá ti to! K a U ti letí úplně jinam! Někam do Libně (k Dom, Libeň je vlevo od Dominiky).*

(Toto je velice instruktivní případ. Při výkladu začnu u metafory pro "křivý" tvar - *šmajdání*<sup>11</sup>, pracující v linii komična pohybu a karikatury. V tom se pokračuje (*letí*). Dál jde formálně o čistý vtíp z doslovnosti<sup>12</sup>. Díky doslovnosti pak mohou písmenka někam opravdu

<sup>11</sup> Pozoruhodné je ovšem zobrazení statické formy do pohybu, které má takovou pravidelnost. Evidentně jde o tu "ruku" ve formálních značkách, která je tu tak nezahnatelná.

<sup>12</sup> Vtíp z doslovnosti, "beroucí doslova rčení" spočívá, chápáno z hlediska definice trópu, v nepovšimnutí si, nebo ignorování "sémantické neslučitelnosti mikrokontextu a makrokontextu". To je princip například často

reálně *letět* (do *Libně*). Tento "let" je opět dvojnásobný, neboť kromě oživení do historiky o písmenu jednoduše ukazuje směr chybného sklonu.)

Jindy se může předmětem komického zacházení stát nesmysl - vtip:

- *Dyť se na to slovo podívej, cos tam vyvrtal. Mám to říct všem? Kuba vymyslel nové písmenko. Js čárkou.*

(Komická metafora vyvrtal-napsal špatně oznamuje a komentuje komično z nesmyslu Kubova soukromého vtípku (a dále jej šíří), pracující na principu zhuštění í a j. "í" je jediné asociovatelné s "j" přes tečku, která je jediné v abecedě spojuje. Tento, nám obtížně srozumitelný, vtip charakterizuje jistou rovinu směšnosti, nalézané na "formálních operacích" se znaky a zápisy, všech těch věcech - nevěcech, jejichž vztahy a samotná funkce jsou teprve objevovány. Podobně nesrozumitelně, avšak neodolatelně směšný je princip komutativnosti při sčítání:

- *Kolik je 3 a 4? = 7. A kolik je 4 a 3? = 7. (následuje smích dětí, patrně považováno za dobrý vtip)<sup>13</sup>.*

Vedle sentencí, přímo označujících svůj předmět, se zde nalézají i obecně "výtkové" formy, sentence s čistě performativním účelem, které doprovázejí jinak sémanticky "čisté" výtky.

Jako první jsou to **ceremoniální hyperboly**. Jejich funkce je téměř čistě fatická - spojují učitelku s žákem v aktu výtky:

- *Říkali jsme, že je to jméno, a ne 150x, ale 1000x! Co je na začátku toho slova?*

Tyto ceremoniální hyperboly tu doprovázejí nějakou chybu. Pokud jde o utilitární smysl, pak jen vyznačují, že teď je výtka. Ovšem svým hyperbolizujícím podáním provozují jakýsi "cirkus", krom vytykání chtějí, aby byla legrace - byť i drsná. Zda reálně bude taková hyperbola k "obecnému smíchu" (což většinou je), nebo bude jen zesilovat výtku ovšem až příliš rozhodují jemnosti situace, než aby to šlo říci absolutně.

Druhou formou je "fingovaná otázka" (viz dále).

Metafory a celou pohybovou terminologii tu lze vykládat různým způsobem.

1) Je možné je brát jako pouhé dětinské poetizace, ornamentalizace řeči.

2) Nebo, máje na mysli ten proud bádání, který v metaforách a trópech vidí "cesty myšlení"<sup>14</sup>, lze vidět toto pojednání písma za určité "vyjednávání s "jasnem v pojmech", o kterém je řeč v kapitole o psaní, vlastně o produkci "nové jazykové hry". Ze znaků se stávají objekty, ty se ožívují ve vyprávění, a tvoří se tak nové možnosti spojování a funkce těchto "nově" pojednaných znaků. Na velmi elementární úrovni je tu vidět vstup onoho druhu myšlení a práce s významy, onoho magického zvládnání znalosti, které prostupuje našim pojmovým myšlením, doprovází jej a snad i dokonce teprve umožňuje. Které rozhodně mnohému dovolí zvládnout školu, a to nejen základní, ta "magie mnemotechniky". Tendence k "jasnu v pojmech" by se tu pak proplétala s tendencí k tomuto "rozpitému myšlení"<sup>15</sup>.

---

užívaný autory kreslených vtípů. Tak si lze velmi dobře představit nějaký hodně brutální kreslený vtip, znázorňující rozmluvu dvou dívek, kde první popisuje zájem nějakého muže - "Hodil po mně vočkem" a v představové bublině je vypravěčka skutečně trefena hozeným okem. Nebo taková sentence stojí pod vyprávěním o flirtu na vesnické zabíjačce, nebo mezi rybáři. Takový postup má blízko k naivnu. Srov. Freud (1991) s. 144, 125, 126 a Schofer a Rice (1977) s.133.

<sup>13</sup> Vtip z obrácení, srov. Freud (1991) 141, aj.

<sup>14</sup> Je to tak spleť a členitá oblast, že je možné jen nesystematicky naznačit, kudy by se mohl obracet čtenářův zájem, přičemž jednotliví autoři zde jmenovaní neznamenají nějakou "školu", a mnohdy by se asi mohli postavit i proti sobě. Společná je jim ovšem určitá citlivost v jisté oblasti. Srov. Lotman, Lakoff, Johnson, Holland, Quinn, Jakobson, Lévi-Strauss, optikou teorie trópů vykládaný Freud, ale i Frazer a dlouhá řada dalších.

<sup>15</sup> Jde tu samozřejmě o ten koncept patalogiky, a patakognice (podle vzoru patafyzika), jaký je rozvíjen u CLS v teorii bricolage - kutilství. Podobně je to s "prací snu a vtipu" u Freuda, nebo chybným myšlením magie u Frazera. Nejde ovšem o myšlenku bez-logičnosti, bez-rozumu. Rozum je tu ovšem tak trochu "na špacíru".

### 2.1.2.2. Pořádek:

Zatímco v jednoduché verzi jde o sémanticky i performativně jasné udržování "kanálu", zde se způsoby poněkud rozvádějí. Většinou jde opět o více či méně jemné vtípkování. Vládne tu velká variabilita v tom, jak docílit takové vtípné výtky za rušení "kontaktu".

Buď se žertuje o podmínkách kontaktu, kde se může jít od nejdělnější "úpravy" školních potřeb:

- *Kolik je jedna a šest? Který pejsek okousal tu devítku? Co Kubo?*

(Kde *okousal* = komická karikující metafora pro "otrhal". Tróp *pejsek* pro "kluka" je metonymií skrze *okousání devítky* (činitel a činěné). Může však ale vystupovat i samostatně jako metafora. Rozvíjí se tu komico karikatury a převleku. Jinak se to dá vyložit jako vtíp z doslovnosti, rozvíjející metaforu *okousání* pro "otrhání". Celkově jde o velice jemné zesměšnění, sledující obecnou oblíbenost *pejsků*. Zároveň jde o fingovanou otázku. Performativně velice složitý případ.)

Přes přehlednost a zvládnutost prostoru na místě, kde se sedí:

- *Novotný!! - má kolem sebe krámy, jak obložené vajíčko to vypadá...*

(Fatické "dovolání se", a pak žertovný komentář, pracující s přirovnáním na principu "přesazení do situace", které rozvíjí další možné vtípné asociace.)

Až k připravenosti tělesné:

*Honza, Žaneta... Viktor... akorát že se asi udáví, co nejdřív (V. žvýká)...*

(Nejdříve "ceremoniální" výčet "účastníků" - obvykle na začátku hodiny učitelka děti jakoby eviduje a zároveň uvádí ve vztah k sobě. Obvykle to neznamená než *signál*. Ve škole je ovšem třeba zvládat své tělesné žádosti tak, aby "kontakt" nerušily. Zesměšnění hyperbolou tu funguje jako technika výtky, ale výtku rozrušuje ve prospěch legrace.)

Nebo se dělá vtíp či jinak rozvádí samotná situace, kdy kontakt neladí či nefunguje:

*Děti tvoří věty: Máma má tátu. Mám ráda tátu. Máme tátu. Uč: a ty máš krámy v ruce. Co to máš? A ještě k tomu korále! Holky?!?! (hrozby prstem) - adresováno do první lavice uprostřed. (patrně Monika).*

(Čistý vtíp. Transformace bezobsažné cvičební formy do napomenutí. Výtka rozvinuta do asociálního upozornění na rozlišení ženského a školního a "proznačení" (skoro jako "prozvonění" v telefonní síti) toho ženského o sobě. Vtípná transpozice formy a synekdochická asociace (*holky - korále*). Hrála si jen jedna. Přes *korále* jsou upozorněny všechny.)

A samozřejmě jsou zde zastoupeny ceremoniální hyperboly:

- *Píšeš? Jestli si tam budu muset dojit...?!*

- *No!!... (ruce v bok).*

(Hyperbolizující pohružky na známý "hospodský" způsob: Pod' ven!!)

### 2.1.2.3. Tempo:

---

Výsledek se tu pak nevyznačuje souvislostí "myšlenky" (i když do té podoby lze zpětně rozmyslet), ale diskontinuitou "nápadu". Ačkoli nemáme valné mínění o deduktivní hodnotě takové operace, faktem je, že to, co je opravdu nové, se nevymýšlí, ale "napadá". Tak vidím tento koncept jako myšlení nikoli "myšlenek", ale "nápadů", obecného vynálezectví.

"Mnemotechnika" je velice instruktivní příklad, bohužel omezující a zavádějící. Jde o mrtvou pomůcku a jen pomůcku. I jaksi "nemnemotechnické", dynamické, živé a funkční koncepty, žijící v skrytu, mimo učebnice a zkoušky, za zněním definic, mají patalogické a patakognitivní parametry. "Laická pojetí" řady teorií, například "genu", nebo "intencionality" nebo "čísla" by jistě v úžas uvedly "muže pojmu", kteří je vyučují na vysokoškolských katedrách. Tato pojetí jsou často chybná, ale zřídka nenesou žádný smysl. Ten, kdo se do nich zaposlouchá, často objeví právě nečekaný smysl, až vtípně poetickou interpretaci původního pojmu.

I zde zůstává tempo v základu ambivalentní položkou. I zde se objevují oba ataky. Výtka proti *spěchání* může být rozvedena ceremoniální hyperbolou:

- *Já vám namelu oběma!, kam pospícháte?*

Nebo se může použít vtipu k objasnění toho, oč v tempu nejde:

- *Kam pospícháš, myslíš, že tě pustím dřív na pololetky? (k Viktorovi).*

(Zesměšnění nesmyslu (srov. Freud 1991 s.140, 141) - chybného úsudku, vtipu, který je přisouzen Viktorově myslí a shledán nepřípadným. Je tím ovšem výborně vyložena jedna podstatná stránka školního tempa. Naplnění tempa neznamená dřív skončit, dostat dřív volno, ale víc stihnout, a to je potřeba pochopit. Kdyby si to Viktor opravdu tak myslel (že bude dřív propuštěn), byl by to klasický, vtipu blízký, naivní úsudek. (Freud 1991, s.126.)

Více (alespoň pokud jsem si zapsal) se rozvíjí výtky proti pomalosti, důraz na to, "být rychlý". Výtka vždycky vytýká něčí zaostání. Toto zaostávání, nebo zaostávající sám, se stává tématem rozvádění. Když jde o zaostávajícího:

- *Moniko, ty jsi včera byla hlemýžď a dneska jsi zase! A to nebyl žádný ohňostroj!*

(Komická metafora a vtipné zhuštění kauzality.)

Nebo:

- *Ještě Kuba uklízí, máte tužky připravené v rukách? Počkej. Ještě musíme počkat. Mimino. Notak Kubičku dělej! Zrovna tak pomalu se oblíkáš...*

(Metafora i metonymie. Zavádění souvislostí a multiplikování výtky.)

Anebo může jít o poučení velkým světem:

- *To by k tobě nikdo nechodil, kdybys byl takhle pomalý, to by chodili ke konkurenci.*

(Komické srovnání malé školní práce první třídy a velkého praktického života, kde je tempo stavěno jako to, co vytváří úspěch.)

Je-li rozváděno samo zaostávání, pracuje se spíš se situací, než se zaostávajícím. Zaostávání se může hyperbolizovat ad absurdum:

- *Roman tady bude dneska spát, už to vidím.*

(Komické zvětšení. Ovšem také narážka na možnou dětskou úzkost z tempa<sup>16</sup>.)

Nebo může hyperbolizace přerůst až do adynaton<sup>17</sup>:

- *Honzo?! Máš to napsané? A kdy to budeš psát? V neděli?*

(Opět zesměšnění "předpokládaného" naivního úsudku - úmyslu, komično z nesmyslu nebo naivna.)

A opět se zde objevuje řada fingovaných otázek.

K tempu se ještě dostanu v kapitole "symbolický nikdo", která by se měla pokusit o určitou syntézu dosud probíraných témat v určité paradigma, které učitelčina řeč rozvíjí, kde tempo tvoří základní osu. Je charakteristické. Škola má charakter tempa. Tempo je zákon, platí pro žáky i učitele stejně.

#### 2.1.2.4. Osobní:

Na rozdíl od předešlých topik, kde "nadstandartní kontext" byl přítomen "standartnímu", tj. "učení předmětu", zde je to "nadstandartní", co ne úplně přesně opisují jako "osobní", přímo tématem. Nebo, kdy se do kontextu, který se vlastně osoby vůbec nemá týkat (dáno institucionálním zadáním a předmětem) ono osobní vtahuje, kdy se z "chyby", "kontaktem", "tempa" dělá osobní záležitost. Ukazuje se tu, jak se utilitární zadání překračuje. Od

<sup>16</sup> Možná spojitost s "typickými sny" o nepřipraveném příchodu do školy.

<sup>17</sup> Druh perifráze (opisu), rozvíjející slovo "nikdy".

předcházejících "složitých variant" se tato topika odlišuje tím, že se předtím dominující témata stávají spíše záminekami. Anebo může jít o zcela iracionální komentáře osobních vztahů.

Nejdříve budu postupovat cestou "záminek" (aby se udržela dosavadní struktura výkladu). První je tedy "chyba":

- *Já už si můžu dovolit bejt slepá bába, ale ty ne!*

(Sebezasměšnění ve prospěch výtky. Učitelka zesměšňuje sebe, aby vytkla, ale zároveň se do řeči vtahují osobní rysy, které s učitelstvím přímo nesouvisí - a jaksi ironicky se vyznačuje pozitivně, jako zdroj důstojnosti, co se předtím zesměšnilo.)

Nebo - a právě v této osobní topice nejčastěji - může jít o vtip:

- *Moniko? Proč seš taková pokroucená? Dyť je to tvoje jméno!*

(Dvojsmyslný (předeterminovaný) vtip. V mnohonásobném vztahu se ocitá samotné provedení zápisu i tělesná pozice.)

Častějším tématem je pak "kontakt (pořádek)". Může se vytýkat nechut' ke kontaktu:

- *A představte si tenhle protiva, brzo ráno před školou poskakuje s míčem bez bundy, chce být zase nemocný.*

(Podsouvání úmyslu, kdo chce být nemocný je ovšem *protiva*. Nechce tu být se mnou.)

Také může jít o černý humor:

- *Kamila zase není ve škole, no bóže! My za chvíli zajdeme na úbytě.*

(Humorné srovnání absence lokální - školní a absence totální, zajítí. Hyperbola. Školní chybění je tak komicky vykládáno: zajít na úbytě- zemřít hubnutím, chudobou a hladem. Chudoba a hlad = chybění.)

Nebo může dojít až k iracionálnímu vtipu:

- *Kubo, ty si to utíráš do sešitu (nudli)! (Pak už jakoby pro sebe) Od toho jsou všichni pak nemocní a já se divím - to je od těch bacilů v sešitech.*

(Dvojsmyslný vtip. Zhušťuje v sobě absurdní výtku, jaktože jsou všichni nemocní, sugeruje za to vinu Kubovi, sugeruje absurdní médium přenosu přes sešity, kde se objevuje možnost metaforické asociace na chyby v sešitech, díky kterým se dětem nechce do školy a jsou tedy raději nemocné. Učitelka dětem tak trochu vyčítá, že jí (anebo to) opouštějí.)

Všechny tyto výtky jsou vlastně výtками dětské tendence k opouštění. Možná se tak ohlašuje jeden z kritických bodů "nemožné profese" (viz Kučera 1994b), to že děti nakonec vždycky učitele opustí - co víc, z definice ho musí opustit. To se ví, všichni s tím počítají, ale jen tak odmávnout rukou se to nedá. A tak se to dětem - na zapřenou a s humorem, nebo skrze vtip - trochu vyčítá.

Tempo též může motivovat různé žerty:

- *Já už jsem ti jednou říkala, že nesnáším líný chlapy.* (Hyperbola. Komické zveličení. Vtažení školního tempa do "věcí" učitelky jako soukromé osoby uvnitř mírnícího smíchu komického gagu.)

Dále jsou témata téměř čistě osobní a nejméně racionální. Ještě vzdáleně se chyby týká dvojsmyslný vtip s narážkou:

- *Teda Zuzano? Nevytrhli ti včera s tím zubem ještě něco?*

Podobně kontaktem je "zamíněno":

- *Kdo půjde psát? Monika... ta zas myslí na nějakého chrousta, nebo co... (Monika se usmívá).*

(Předeterminovaný (dvojsmyslný) vtip. Chroust = mužský nebo blbina, nesmysl. Což se zase samo uvozuje. Volná možnost dvojsmyslnosti.)

Docela čistě iracionální je pak následující výtka:

- *Co se na mě koukáš jak Babinský?!*

(Předeterminovaný vtip s metaforou (nepřímé znázornění). Žák se může dívat zle - zlý *Babinský*. Nebo chtivě - lupič *Babinský*. Nebo jinak. Jestliže je žák označen jako *Babinský*, je



zároveň metaforicky vyjádřeno několik modů jejich vzájemného vztahu. To vše ovšem na pozadí toho, že *Babinský* už je metakontextovou parodií<sup>18</sup>.

### 2.1.3. Fingovaná otázka:

Všechny složité varianty prolíná jedna polyperformativní technika výtky, které jsem se zatím nevěnoval. Je to fingovaná otázka. Je často používaná - nejvíc se zdá, že patří k "tempu", ale rozhodně ne výhradně.

- *Máš tam tu dvojku napsanou?*
- *Tady svítí sluníčko, že musíš mít brýle?*
- *Novotný už si položil stránky? - otázka, při níž se dívá učitelka Novotnému do očí.*
- *Moniko, kdypak začneš?*

a jiné.

Tato otázka, na rozdíl od "reálné otázky", kde na jejím zodpovězení závisí další pokračování řeči (je potřeba něco opravdu vyzvědět), zodpovězena být nemusí. Lépe řečeno - je zodpovězena už dřív než byla položena. Je kladena druhému většinou v situaci, kdy je odpověď zřejmá, je to otázka evidentně zbytečná. Dá se jen přitakat. Vznáší-li se taková otázka, chce se jeho přitakání, je to nárok na submisi druhého. Ve všech popisovaných případech zakrývala výtku, stála na místě výtky. A tak tam, kde by mělo být vytýkající zjištění se najednou jakoby nelogicky ptá, aby ten, jemuž je vytýkáno, realizoval výtku proti sobě sám. Osoba vyčítající je tím ovšem prostá "špíny výčitky". Jen se ptá: " *Užs to našel?* Ovšem v situaci, kdy je zřejmé, že dotyčný nic nenašel. Odpověď - *ne, nenašel* - a to nemusí být ani řečena tu není odpovědí, ale přitakáním osobě a zároveň je převzetím výčitky na sebe. Už když je vznášena taková otázka, a dohrávána konsituací jako fingovaná, už tehdy je druhý nucen odpovědět přesně tak, jak otázka chce. Zaplétá se v principu velmi podobně tomu, co popisuje Bodenheimer (1990, s. 7-1, 7-2) ve své analýze sókratovské otázky. Taková otázka je demonstrací převahy nad druhým, výrazně situuje obě strany navzájem. Jak píše Bodenheimer: "...Ten kdo se táže, činí se sám pánem... Teprve tázání, tázání jako akt a jako situace... vynáší toho, kdo se táže do postavení pána. Vyptáváním se z druhého stává rab"<sup>19</sup>.

Polyperformativita tu spočívá v tom, že se chce a dociluje více, než jen výtku žákovi. Do formy pro vztah žáka a učitele v situaci, kdy žák dělá chybu, se vtahují mocenské prvky poměru, který není poměrem žáka a učitele<sup>20</sup>. Žák se tu poddává, místo, aby se učil. Další rovina se rozvíjí, jde-li navíc o vtip, či komické zacházení<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Viz dětskou píseň: "Na kopečku v Africe...": Na kopečku v Africe/ stojí stará věznice./ Věžňové se tetelí/ ve dne v noci v posteli/ Mezi nima Bábinskěj/ starej lotr mexickej! Píseň pokračuje dál řadou slok, patřičně sprostých, o milé, která se dozvěděla o B. popravě: Když to milá slyšela/ škrtla, prdla umřela (omdlela). Nejděle se rozvádí scénérie a postupy poprav: Když mu hlavu sekali/ uši se mu třepaly/ když mu hlavu usekli/ dali mu tam fusekli/ na fusekli hrneček/ protože byl blbeček/ na hrneček petržel/ aby dlouho vydržel atd.

<sup>19</sup> Bodenheimer, (1991) s. 137. Bude velmi problematické se tu porovnat s touto tematikou. V minimální verzi: soudím, že vyptávání fingované otázky zavádí do vztahu prvky moci, které k němu nepřináleží, ale zároveň odkazuje k otázce "autority". Ovšem dříve než vůbec bude moci dojít na toto téma, budou muset být probrány jiné rysy "pedagogického vztahu".

<sup>20</sup> Jde o rozdíl autority a moci. Arendtová píše o zmatení a pletení si pojmu "autorita", která ovšem znamená nějakou poslušnost, s "mocí", "násilím", které přicházejí vždy až poté, co autorita selhala. "Autoritu musíme vidět jako protiklad vůči donucování silou. Viz Arendtová, (1994), s. 6,7.

<sup>21</sup> Tady se může zase narážet na roviny, jejichž formální vyjasněnost není tak zřejmá, o kterých bude řeč, když se bude mluvit např. o "svádní". (Pak může jít o různé posuvy v hlubinách vztahu žáka a učitele, kde nejde ani o moc, ani o vyučování).

#### 2.1.4. Shrnutí:

Chápeme-li výtky jako prototyp, jako žánr pro příklad, ukazuje se, že se dá mluvit o nejméně dvou principiálních aktualizacích kontextu, které se dostávají v dané řeči do hry.

První aktualizace kontextu je vyjádřena jednoduchostí žánru. Je to aktualizace oficiálního, kurikulárního, technického zadání. Výtka je tu jednoznačná, nesleduje osoby aktérů. Jde tu o to, co se "nemá brát osobně". Sémanticky izotopní v tématech chyby, kontaktu (pořádku) a tempa. Performativně jde o čistou výtku, nevybočující z formy, sledující zřejmého adresáta a jen jeho, neusilující vůči němu o nic jiného než o vytknutí, mířící jen na jeho oficiální žakovství. Performování jednoduché výtky tak aktualizuje kontext mimoosobní věcnosti pedagogického vztahu. Je zřejmé, že jde o aktualizaci velmi pročištěnou a zřejmě obtížně udržitelnou, výsledek "cenzurující" vůle. Ve své nejčistší podobě se vyskytuje zřídka.

Druhá aktualizace je vyjádřena složitostí žánru. Veškerý systematismus tu selhává, takže není možné mluvit o striktních distinkcích, že když se říká to, odkazuje to přesně k té a té rovině (kontextu).

Nejde o to, že by složité výtky říkaly něco úplně jiného, než jednoduché. Ale jsou vzdáleny blízkosti ideálnímu překladu na to, o č věcně běží, tak jako jsou mu blízko jednoduché. Říkají totéž a ještě něco jiného, znamenají totéž, a ještě něco jiného.

Nabízím tu v zásadě dvojí cestu k interpretaci.

1) Přítomnost trópů a především metafor vykládat:

a) Pokud jde o produkci svérázných terminologií a historek, např s písmeny (a jinými "obsahy"), jakožto intervenci "rozpitého myšlení", na jedné straně poněkud magického a zmateného, na druhé straně též tvůrčího. Viz zejména paragraf 2.1.2.1.

b) Terminologii i výrazy pro "školní život", práci, chování se při ní atp. sledovat jako svérázné skryté konceptuální systémy nejen pro myšlení, ale i pro prožívání, ve smyslu Lakoffova: "Podstatou metafory je, že chápeme a prožíváme něco na základě něčeho jiného" (Lakoff 1980, s. 5).

Tedy hledat nějakou kognitivní funkci a význam, bez ohledu na převážně (nikoli však výlučně) komický tón většiny sledovaných trópů. Množství sledovaných sentencí ovšem nestačí na odhalení nějakého celistvého, skrytého konceptuálního systému, kterým učitelka disponuje a zachází. V daném kroku mi hlavně šlo o to, otevřít jednotlivé sentence a vykládat je, rozebírat je, aby se ukázalo, co všechno může být v řeči přítomno.

2) Nebo sledovat právě tu komickou, vtípnou, smíchovou dikci. Soustředit se méně na to, z čeho a jak jsou trópy udělány, ale že jsou udělány k smíchu. Zájem z metafor soustředit na hyperbolizující tendenci této řeči. Všimnout si, jaký důraz je položen na to, aby byla legrace. Za zvláštní objekt zájmu považovat "ceremoniální hyperboly", které groteskně zveličují akt výtky. Jejich cílem může být snižovat, zesměšňovat "obsahy" vyučování, vyučování, žáky i sebe. Tento smích může znamenat mnohé. Třeba intervenci něčeho na způsob "smíchové kultury" (Bachtin 1975). Jakýsi vstup svátečnosti, sváteční ráz smíchu<sup>22</sup>.

Zrovna tak to ovšem může znamenat vstup i méně jasných intencí.

Jestliže byla výše řeč o aktualizaci kontextu oficiální věcnosti pedagogického vztahu, pak v obecné tendenci k legraci bych viděl aktualizaci dalších "neoficiálních" rovin pedagogického vztahu a aktualizaci těch kontextů, které jsou pedagogickému sice podřízeny, ale antropologicky jsou významné a určující. A sice vztah ve směru pohlaví a ve směru věku. Jsou

---

<sup>22</sup> Tak by do školy, z níž se podle filosofů vytratil její "původní" náboj, smysl, ono scholé, přestávka, její sváteční založení, toto sváteční vracelo, ovšem jako nikoli "vznešené" posvátno, ale jako snižující smích. Posvátností školy by potom byl její smích. (ale to už se dost odbočilo).

to ty nevyhrocené, široké, životné kontexty toho, že je někdo učitelem. Je to, jinak řečeno, "tělesnost učitelství".

3) Kromě toho by šlo se zaměřit na vtip, jakožto nesmírně exkluzivní a vytříbený "chybný výkon"<sup>23</sup>. Přítomnost a událost vtipu by pak svědčila o konfliktu nějakých protichůdných tendencí. Byl by to pohled na "střet zájmů" v učitelkou rozvíjeném vztahu. Pohled, který by zdůraznil to, že výše popsané aktualizace jsou nesené určitými zájmy, že svědčí o různých tendencích a že též znamenají nějaké tendence.

Pokud by se sledovala performativita (řada věcí byla už naznačena), pak by šlo o to, že:

1) Polyperformativní výtky je buď víc než autoritativní upozornění, sledující větší či širší efekt u adresáta samotného. (Fingovaná otázka prostá)

2) Nebo adresováním někomu chce zároveň říci něco jinému a uvést se tak v několikapoložový vztah. (To je zvláště úloha zesměšnění a legrace ve výtkách vůbec.) Buď se tedy míří na několik "míst" jednoho adresáta, nebo na více adresátů skrze nějaké(ho) jiné(ho), a to tak, že v obou případech může jít (zvláště u legrace) o značně různorodé polohy aktualizace. Napomenutý je regulérně napomenut, ještě se směje, ostatní se taky smějí, čímž jsou uvedeni ve vztah jak s učitelkou, tak s tím, kdo byl napomenut a to různě, podle toho, šlo-li o zesměšnění, či jen hru atd. Najednou se tedy může rozvinout hra v řadě směrů, na řadě úrovní jednotlivých kontextů.

## **DOPLNĚK: POCHVALY A INSTRUKCE:**

### **2.2. Pochvaly:**

Pochvalami se myslí řečové akty inverzní k výtkám. Dalo by se se značným zjednodušením říci "pozitivní hodnocení". (Tak se tomu běžně říká.) Pochvala, stejně jako výtka, vždy někam posunou situaci, svážou mluvčího i adresáta jistým poutem.

I zde se respektují vyjmenované tři topiky, ale proporce se mění. Téměř chybí složité varianty. A pokud jsou přítomné, zak nejde o nijak komplikované útvary. Pochvaly jsou jaksí "jasné".

#### **2.2.1. Jednoduchá pochvala (inverze k chybě):**

- *Ano, velmi hezká t.*

#### **2.2.2. Složitá (osobní):**

- *To je naše paní ministrová, pero má jak ministr. (chválivě - ironicky k Dominice).*

Vtip přes metonymickou asociaci. Předeterminovanost spojení Dominika-ministrová (smysl se objeví později, v partii o dětech mezi sebou).

### **2.3. Instrukce:**

---

<sup>23</sup> Chybný výkon ve smyslu Freudově. Jako například "přeřeknutí se", "přepsání se" ap. Srov. Freud (1991, 1945).

Instrukcí se někomu říká, že má udělat to a to. Nejrozsáhleji a nejčistěji je tu zastoupena oblast "jednoduchosti". Formulace jsou tu oholeny na čisté jádro: *Čti, Vojto! ...Když nevíš, vezmi si počítadlo*. Složitá forma je většinou jakýmsi přechodem mezi instrukcí a výtkou.

Instrukce k pořádku a proti chybě:

- *Ty si obuj boty, abys neměl šmajdavé z, protože z je šmajdavé a to kvůli těm botám.*

(Instrukce jako vystřižená z učebnice homeopatické magie (viz Frazer 1994, s. 19), ukazující různé cesty, kterými se může ubírat myšlení, o kterých již byla řeč. Z jiné strany se to dá vidět jako klasický vtip, pracující s "chybou v myšlení", vtip z doslovnosti, spojující obě šmajdání v komickou kauzalitu. Vtip tu ovšem umožňuje oslovit dvě topiky najednou - chybu a pořádek (kontakt) a vložit mezi ně souvislost.)

Instrukce k tempu:

- *A teď bych chtěla složit velice dlouhé a velice těžké slovo: "zamračil". Ve druhé třídě se dozvíte, co je správně...* (Velice dlouhé a velice těžké slovo, v některých částech vám tajemné, pro vás bude ve druhé třídě úplně odkryto. Apologetika tempa. Rozváděna figura 2. třídy. (Viz partii "symbolický nikdo").

### 3. INTERAKCE:

Analytický pohled se zde posouvá od řeči samé, jakožto hlavní nositelky akce, směrem k interakcím s dětmi. Cílem je tu pokusit se co nejlépe rozvinout podklady pro analýzu a interpretaci dětských vztahů. Najít nějaké (půjde-li to) tvarující momenty, které determinují vztahy - anebo alespoň část vztahů mezi dětmi.

Jedná-li se zde o "interakce", pak vlastně sleduji působení dvou tlaků proti sobě. Chci se věnovat působení tlaku, který vykonává učitelka a který vykonává skrze učitelku.

Jeden ohled sleduje již popsanou "oficiální rovinu", o které se mluví v partii o jednoduchých výtkách. To chápu jako tlak, který se vykonává skrze učitelku. Tlak zjevného i skrytého curricula (Viz Klusák, 1993), v kontextu "věčnosti".

Druhý ohled sleduje onen "zbytek", jemuž se věnuje rozbor složitých výtek. Jde vlastně o učitelčino konkrétní zpracování, svérázné pojednání "curricula". O to, že jsou zde zohledněny ty rysy pedagogického vztahu, které curriculum obvykle ignoruje. Od samotné erotiky pedagogického vztahu, po to, co samotný pedagogický vztah nese, ty antropologicky významné kontexty věku a pohlaví, jeho tělesnost.

#### 3.1. Tlak:

V čem tedy spočívá tlak? V první verzi jsem se domníval, že výsledkem tohoto tlaku je "soutěž o jedničky". Měl jsem za to, že probíhá mezi dětmi. Neboť první, čeho si bylo lze všimnout bylo vyhocené "usilování", jakýsi "zápas". Ovšem taková vzájemná soutěž je jen jednou variantou jiné "soutěže". Mezi kým tedy probíhá zápas, kdo tu tlačí?

Samozřejmě, že tento tlak realizuje učitelka. Ovšem ona sama je také pod tlakem. Říkává se tomu "tlak systému". Jinde "tlak curricula".

Jistě by byl možný výčet všeho toho, co jsou děti ve škole nuceny, co musí zvládnout. Popisovat curriculum ve skryté i zjevné podobě.

Domnívám se však, že lze jít i jinudy, najít nějaký hlubší tvarující motiv, který promluví přímo k otázce vzájemných vztahů. Pochopit hloub, co znamená heslo *každý sám*.

- *Honzo, to koukáš k sousedovi? Něco jsme si říkali!*

Načas se ještě vrátím k řeči.

Budu zde postupovat nikoli směrem eliminující extrakce kategorií, ale v duchu kognitivní lingvistiky a kognitivní antropologie a snad i psychoanalýzy budu sledovat nikoli většinové, ale nějak charakteristické (třeba i jednotlivé) případy.

Mou pozornost, která vyústila v následující kapitolku, motivovalo záhadné zacházení s osobními zájmeny, kvantikátory, jmény, shifterovými kategoriemi obecně, figurou druhé třídy, topikou "tempa", fingovanou otázkou a s jistým typem perifráze - adynatonem.

### 3.1.1. Symbolický nikdo:

Jak již bylo řečeno, domníval jsem se zprvu, že onen evidentní zápas probíhá mezi dětmi. Výsledek vzájemného zápasu by pak znamenal zároveň získání školně ceněné komodity - jedničky, pochvaly či naopak výtky. To však platí jen pro jeden zvláštní žánr - soutěž (má víc variant), a pro ty případy, kdy k jedničce vede *hlášení*<sup>24</sup>. Jinak, ač k zápasu evidentně dochází, není kompetiční jako "soutěž". Každý je v něm jaksi sám.

Je to zápas s tempem. Už jsme poznali že chyba je výsledkem *spěchání*, bezchybnost znamená rychlost. Nekontakt, *koukání*, *kde co lítá*, vede k *nestíhání*. A jak jsme taky viděli, rychlost neznamená být první, jak to mohou snad možná někdy chybně interpretovat děti, ale víc stihnout, respektive vůbec stihnout. K tomu odkazuje celá figura 2. třídy, který se od jisté doby začal ve třídě rozvíjet:

- *No jenom dva měsíce a kdo nepropadne, bude druhák.*

Na myšlenku sledovat, co může být v hloubi tempa ještě skryto mě uvedla následující výtka:

- *napomíná Zuzanu: a kdo bude dneska psát úkoly? Tohle jsi napsala hezky, ale domácí úkol ne.*

(Zvláštní fingovaná otázka, obracející výtku: nenapsala jsi úkol do podoby *kdo bude*? Ale evidentní je, že nikdo. Vytýká se za pomoci absence někoho, kdo by to napsal za Zuzanu. Nikdo takový není, a kdo se na něj spoléhá, předává mu svou zodpovědnost, jako by se stával tímto nikým. Je zřejmé, že nikdo nebude (psát), a pak to bude ona, kdo nebude. Vzhledem ke školnímu úkolu tě nikdo nezastoupí. Je vyvolána Zuzana sama. Ale zároveň s tím někdo, kdo není - **symbolický nikdo**, aby vyhrotil a podtrhl samotu onoho *každý sám*.)

Tento negativní existenciální kvantifikátor "symbolický nikdo" může být vyjádřen hyperbolizující perifrází - adynatonem, jakožto **symbolické nikde**:

- *Zato ty??.. Kdo bude psát za tebe ta písmenka? Na hlavním nádraží? (k Andree)*

(Koncept symbolického nikde je tu zdůrazňován lokací. Nikdo nikde to za tebe neudělá. Tady je vidět, že běžná řeč má pro takový koncept výrazivo. Říká se "v lampárně", "stěžujte si pro mě za mě třeba na hlavním nádraží" ap.)

Nikdo a nikde - tiší společníci individuality.

K tomu přistupuje časový rozměr věci. "Už" tu stojí proti "pozdě", respektive "nikdy":

*Při napomínání Honzy N., že nemá písmenka: A to mám čekat až do vánoc příštích? To budeme ve druhé třídě! Jestli tam vůbec budeme...*

(Opět jakousi patalogikou - vtípem, hyperbolou se tu objasňuje koncept času "teď", které znamená "už", "včas". Nedá se čekat do *vánoc příštích*, protože to už budeme ve druhé třídě a nebude to už potřeba. Nebudeš-li je ovšem mít, do 2. třídy se ovšem nedobereme. To tvé "ještě ne" tak v sobě skrývá "nikdy".)

Neobstávat v tempu znamená směřovat do nikdy. Jemněji se to vyjadřuje:

- *Honzo?! Máš to napsané? A kdy to budeš psát? V neděli?*

Běžná řeč i tady nabízí výrazy: "Až naprší a uschne", ap.

Nikdo, nikdy a nikde tak stojí proti ty, tady a teď. Zní to téměř existenciálně. Zajímavé jsou ovšem ty opisy pro "nic". Jakoby to nikdo, nikde, nic, nikdy, vůči kterým je vymezené "něco", oč svými životy usilujeme, potřebovalo nepřímé pojmenování.

Vedle každého žáka tu tedy vidím vztyčovat jeho negativní potencialitu, možnost selhání a symbolického nebytí<sup>25</sup>, jeho samotného bez sebe, symbolického nikoho, kterému uniká - a v

<sup>24</sup> (*Hlášení* je ovšem učitelkou stále reinterpretovalo v neprospěch soutěžení: Když se hlásíš, máš dát najevo pouze svou připravenost. O vyvolání rozhodují já - a to tak že libovolně.) Viz kapitolu "Hlášení".

<sup>25</sup> Nebytí jako dezintegraci - ztráta jména, ve smyslu kondenzátoru sociálního významu (viz partie "Instance jména") a fundamentu identity.

tom spočívá zápas s tempem. To vidím jako princip situace, ve které se stojí. Symbolický nikdo vyznačuje dále nezastupitelnost, nepřenositelnost, individuálnost "žakovy osoby"<sup>26</sup>.

Vzhledem k tlaku vidím tedy zápolit každého samotného. Ke každému je vyvíjen tlak zvlášť. A každého také vyděluje do samoty.

### 3.1.1.1. Další hladiny problému "symbolický nikdo":

Jak již bylo řečeno, mnohé motivovalo zacházení s "diskursem" na úrovni jazykových kategorií, těch, které např. Benveniste spojuje s přítomným okamžikem diskursu a které indikují a situují osobu mluvčího v tomto okamžiku. Což jsou zejména osobní zájmena "já" a "ty", dále různá demonstrativa, příslovce, osobní a časové kategorie sloves ap., "prázdné" znaky, které se ve chvíli diskursu naplňují a které slouží především jako instrumenty intersubjektívni komunikaci<sup>27</sup>. Empiricky jsem ovšem nemohl dát Benvenistovi za pravdu, že by 3. osoba, tj. "on", k výše popsané kategorii nepatřila. Možná k ní nepatří logicky, prakticky je bohatě užívána na místě osoby druhé. Musel jsem dát spíše za pravdu těm filosofům, kteří počítají všechny tři osoby<sup>28</sup>.

Na základě studia pohybů v dané kategorii v učitelčině řeči jsem vypracoval určitou instrumentaci těchto "instrumentů komunikace". Komunikaci tu samozřejmě, zvláště v této interakční pasáži, myslím ve smyslu Austinově, tj. přenášení určité síly (tlaku) impulsem značky (Austin 1962, s. 99-131, Derrida 1993, s. 293.)

### 3.1.1.2. Nerovnice:

*- Někdo je velice zručný, rychle mu to jde, někdo než se rozhybe, my máme 3 slova.*

Toto prohlášení považuji za velice příznačné. Na jeho základě, s argumenty, které jsme již vytěžili, lze toto tvrzení převést na jistou rovnici, či spíše nerovnici, opisující produkci kategorie MY, do které učitelka zahrnuje sebe a ještě někoho.

*Někdo je zručný = my máme*

*někdo než se rozhybe = -on*

---

<sup>26</sup> Podivná strukturace budoucnosti školou a strukturace školy budoucností, jejímž výrazem je symbolický nikdo, může mít podobný výraz na úrovni profesionální. Ve své práci o začátcích v profesi učitele jsem též narazil na otázku "tempa". Tempo byla učitelka, kteří učili první třídu, společně sdílená míra zvládnutí celkového ročního úkolu. Začínající učitelka, s níž jsem dělal rozhovor, měla velké obtíže se s "tempem" technicky i psychicky vyrovnat. Tempo, to byla zeď, na níž narazily její studentské představy. Problém byl ovšem postaven morálně: nezvládnout to, co je potřeba stihnout ("optimální" rychlost vzhledem k učivu ovšem udávali kolegové), by znamenalo *darebáctví* ještě spíše než *nezodpovědnost*. A to vzhledem k dětem a *učitelce, která by je dostala*, potom, co ona přestane ve třídě učit. Tento "symbolický" ručitel profesionální morálky tak vymezoval její kompetence a úkoly. Strašidelnost a zvrhlost selhání ve věcech jinde považovaných za malichernosti, spočívá možná v následujícím: Tyto malichernosti mohou fatálně ovlivnit život dotyčného dítěte - jsou známkami počítanými ve vyřazovacím souboji, kterým škola ať chceme či nechceme, je - vzhledem k sociální stratifikaci, ale dokonce i antropologické kvalifikaci populace. (Ti co vůbec neobstojí, to mají pak v obecném mínění s vlastním lidstvím na vážkách) Ovšem tento stroj na dělání lidí je založen na lásce k potenciálně vyřazova(tel)ným. A tak je jistým asi profesionálním příkazem zvládat problém "horkého bramboru" - povinnost se ho zbavit, a nepředávat ho výše. To je však rovněž problém viny a zodpovědnosti k profesionálnímu výkonu, který zaručí, že se děti nedostanou do problémů. A tak sedí jeden učitel druhému na zádech a vzájemně se určují.

<sup>27</sup> Benveniste (1966), s. 251-257. Pojem "shifter" se, myslím, kryje s touto kategorií. Viz Jakobson (1957) s. 2-5.

<sup>28</sup> Viz kapitoly "Instance jména" a "Žalování".

*My máme x někdo než se rozhybe*

*My /= -on.*

Kategorie On, My, Ty uvažuji v absolutnějším smyslu, než jsou pouhá označení osob které, o kterých a ke kterým se mluví. Mám to za "rozvržení" osob vzhledem k řeči. A za indexy vztahů, které se s řečí pojí.

### **3.1.1.3. Množiny:**

Tak kdyby se kategorie My považovala za množinu, resp. návrh množiny, pak je množinou jednotlivých jmen, připojených k Já. Já a ten, ten, a ten.

A tento -ON, toto jméno teď má nárok "promluvit" skrze učitelčino "MY". Takový je adeptem "MY". Ten kdo není adeptem my je nikdo. Tak lze říci, že ty jsi "náš adept", anebo "nikdo"<sup>29</sup>.

Ani My ani -On však nejsou statické kategorie, jakési výčtem, určené stabilní skupiny, ale dynamické kategorie - instrumenty zacházení se třídou, s dítětem, ale zřejmě i se vztahem Já-Ty, se kterým je třeba se v pedagogickém vztahu rovněž vyrovnat. Množina My pak není určena výčtem, ale exkluzivním vztahem k -On.

Tak je touto instrumentací produkována kategorie individuality a tato individualita je konformizována. Je to, zdá se, jeden z prvků "svádění" dětí. A zároveň technika rozrušování solidarity, vznikající v opozici k tlaku tempa a nudy. Řeč jako akce tu tlačí ve směru individuace "každý sám" a lákající tohoto "samotného" do aliance v My a stavící jej do opozice k -On.

Pro shrnutí uvažme tuto diskursivně generativní říkánku:

Já jsem my

Ty jsi náš adept (On) anebo nikdo (-On)

My nejsme nikdo

Vy budete jednou proti mě

Oni jsou ti, o nichž vyprávíme.

### **3.1.2. Podmínky a prostor kontaktu - sféry vlivu:**

Má práce se nevěnuje pravidlům a normám vzájemného chování, ale více formám řeči a gest a jejich významu. Na tomto místě by právě měla být studie vyjednaných pravidel. Nemám však dostatek materiálu, a tematizuji přece jen jiným způsobem. Na druhé straně tuto oblast nemohu úplně ignorovat. Proto se omezím jen na stručný popis.

Pravidla společného života ve třídě v této práci popisují jako pravidla pro kontakt. Kontakt, to je jinými slovy "pohyb autority" učitelky k dětem a mezi dětmi.

Jestliže se zde zabývám strukturováním sociálního světa ve třídě a místem učitele v něm, zde jako osoby s autoritou, osoby, která má vliv, pak mě zajímá řečiště tohoto vlivu, prostory, v nichž se vykonává tlak. V již rozehraných popisech jde tedy o to, jaké oblasti, či jakým způsobem vymezené oblasti, odpovídají jednotlivým aktualizacím kulturních kontextů - a je-li řeč o autoritě, vlivu a tlaku, pak o dominantní aktualizaci učitelka - žáci. Kdy a kde je tento kontext v "plné práci" a kdy ustupuje, jaké jsou jeho hranice. Jde vlastně o to, kde, kdy, kam vykonává učitelka tu jakousi hegemonii. Předpokladem je, že nad žakovstvím toho či onoho ji

---

<sup>29</sup> Srovnej s partií "Fingovaná otázka". A dále Bodenheimer (1992), s. 7-4, 7-5.



vykonává v plné míře. Tam, kde ji nevykonává, mizí i žákovství ve prospěch jiného kontextu<sup>30</sup>. Pak se ukazuje takovéto členění "sfér vlivu":

### 3.1.2.1. Řečiště tlaku:

#### 1) HODINA VERSUS PŘESTÁVKY:

Hodina je polem, v němž je pánem učitelka. Toto panství je vyjádřeno a ohraničeno ceremoniemi začátků a konců hodin, jiným způsobem mluvy a celkovým aranžmá. O přestávce učitelka ustupuje do pozadí (samozřejmě že ne úplně). Kromě vyjímečných případů do přestávek nezasahuje.

#### 2) SVĚT "VÁŠ", "JEJICH" A SVĚT SPOLEČNÝ:

Co je školy, to je školy. Platí tu krédo: jako žáci mi podléháte, jako kluci a holky, ve věcech kamarádství a lásky je to vaše věc.

*- Ať to zůstane mezi nimi, vyřizování a dělání účtů. Nedej se!*

*Monika ponouká. Kulič se hlásí, že Filipa nemiluje. Učitelka se směje. Monika zase ponouká. Uč: Hele, holky, kluci - vynechte mě z toho (směje se a dělá vydělovací gesto rukama).*

#### 3) ZÓNY SOUKROMÍ A VEŘEJNOSTI:

Vzhledem k jednotlivci se respektuje jakési jeho soukromí, a to především místně.

*- To mi musíte sami dát notýsky, já do tašky nikomu nelezou. Zásadně!*

Zrovna tak se učitelka většinou vyvarovává i jiných druhů "domovní prohlídky" - i vnitřek lavice zůstává běžně neprohlížen. Tak i kapsy. Přitom se ovšem stále tlačí na "pořádek".

#### 4) TĚLO:

Když byla řeč o "negociaci" pravidel v první třídě, pak by jako hlavní argument i aktér sloužilo tělo žáka. To je také terčem velké řady opatření, hlavně v prvních fázích. Je třeba zvládnout své chutě a nutkání, přimět se ke zcela určitému držení těla<sup>31</sup>, po vyžadovanou, ne zrovna krátkou, dobu. Tady se respektuje určitá hranice, kam až lze dětskému tělu přikázat, uznává se určitá "pružnost"<sup>32</sup>.

#### 5) POPŘEDÍ A POZADÍ HODINY:

Zde jde o to, co se vidí a co ne. Prakticky jde o prostor pro zápas a solidaritu žáků. Zvláštní význam to má v žánru "full contact - didaktika nablízko". Na popředí hodiny musí někdo číst, psát či počítat, na pozadí se mohou ostatní poradit, pobavit se, nebo vyřizovat i nežákovské věci.

#### 6) ZÓNY PŘÍLEŽITOSTI:

Kontakt je samozřejmě školně životodárný. Učitelka může v případě potřeby trestat "vyhnanstvím do zadních lavic", které odsune dotyčného od "zdroje", což pro trestaného nikdy nemá příliš pozitivní důsledky.

## 3.2. Žánry vyučování:

Rozumím sledy individuálních řečových žánrů výtky, pochvaly, instrukce a otázky (fingované i funkční) uspořádané do velkých žánrů. Z nich jsem sledoval především různé

---

<sup>30</sup> Teď jde o technické uspořádání velkých prostorů, viděli jsme však, že mizí stále, že hranice probíhá napříč řečí a akcí.

<sup>31</sup> Srovnej s kapitolou o psaní.

<sup>32</sup> Nemusí se vyplivávat nedojedené jídlo, bonbóny, pokud jde o zbytek z přestávky, je možné se úspěšně vymlouvat na potřebu jít na záchod.

diktátové útvary, soutěžní útvary, full-contact - didaktiku nablízko, samostatnou práci a dialogické žánry (o nich až v dalších kapitolách). Nejde tu ovšem o přehled všech užívaných žánrů, ale jen těch, které vystoupily nejzřetelněji.

Opět tu platí, že mě zajímaly především formy řeči a gest a jejich individuální práce s významem, nikoli systematická studie užívaných praktik, úplné vytěžení areálu. Jde tu o zasazení až dosud individuálně studovaných výtek, pochval či instrukcí, či otázek do rozsáhlejších "textů". Ze všech žánrů je prakticky vyňat "výklad", a to především proto, že se mu daleko detailněji a rozsáhleji, než by se podařilo mě, věnují kolegové v ostatních kapitolách.

### 3.2.1. Diktát:

Za jiné tu vystupuje nejužívanější a patrně první diktátový žánr - číselný diktát. Učitelka diktuje příklady, celá třída musí ukazovat výsledky na kartičkách. Opravuje se okamžitě po každém příkladu. Pro své parametry se stal součástí ceremonie začátku hodiny matematiky. Každá mnou pozorovaná hodina matematiky jím začínala. (Srov. Kasíková 1993, s. 130.)

*- Pět a pět, dvě a sedm, devět a jedna... Honzo, cos mě to ukazoval ty?... kolik je tři a tři, Honzo, ukazuješ? EE, EE, znova! Šest a tři, kolik je sedm a tři, polož to a nejankuj... někdy počítáš nádherně. Na co máš ty prsty? Deset bez pěti? Honzo!? Deset bez tří. Nekoukej někam! Sedm bez tří. Čtyři bez jedné. Nekoukej k nikomu! Osm bez šesti. Ty seš jak nějaký Arab!?! A teď pozor, myslím si nějaké číslo a když k němu připočítám šest dostanu deset, jaké je to číslo? Myslím si číslo, ke kterému přičtu pět, rovná se potom deseti.*

*Děti: ukazují lístečky se správnými čísly, občas se zasmějí, když je okomentována chyba.*

(Diktát prokládán vtipy. Střídání jednoduchých diktátových instrukcí a zadání s výtkami, fatickým "dovoláváním se" a pochvalami v rychlém sledu oživuje atmosféru a přibližuje ji tak typickým tréninkovým situacím - takto vtipkují trenéři a tělocvikáři. Rovněž sady krátkých fingovaných otázek.)<sup>33</sup>

Posléze se objevily (když se zvládlo psaní) i "klasičtější" diktáty. Formální rysy a efekt jsou však stejné. Každý boduje jen sám za sebe, není čas ani na solidaritu, ani na soutěžení.

### 3.2.2. Soutěž:

Nejoblíbenější soutěží byla "soutěž v krocích". Soupeří vždy tři děti. Kdo první spočítá příklad, zadávaný učitelkou, udělá krok. Jde se od jedné čáry ke druhé. Kdo první dosáhne (pro nejrychlejší počty a drzost dělat co nejdlejší kroky, jejichž délka není kontrolována) cíle, vyhrál a získal jedničku. Kromě toho se objevily soutěže celé třídy - u samostatné práce u úkolů definovaných: "prvních x dostane jedničku".

Toto je jediný žánr, formulovaný tak, že k jedničce vede relativní rychlost vzhledem ke spolužákům. Staví je přímo proti sobě. V podstatě vylučuje solidaritu (mezi soutěžícími ovšem).

---

<sup>33</sup> Na vyšších stupních školy, když se za "diktát" považuje už něco jiného, tato forma stále přežívá a je s oblibou užívána a rozvíjena. Tady slouží jen jako rozvíčka a není přímo klasifikovaná. Vstoupí-li do ní však klasifikace, a jiná látka než jednoduché příklady, nabyde nečekaně ničivou sílu. Jeden nejmenovaný gymnaziální profesor na rakovnickém gymnáziu měl pro to případný název "střelba do davu".

### 3.2.3. *Full contact*<sup>34</sup> - didaktika nablízko:

Učitelka se tu soustředí výhradně na jednoho žáka. Něco mu vysvětluje, vytýká, k něčemu ho tlačí a zároveň ho v jakémisi "pohlčení" úplně pacifikuje<sup>35</sup>. Kontakt je tu takřka "tělo na tělo". Své velké a silné využití tu nachází fingovaná otázka. Kontakt tu má místy vyložené hypnotické parametry - dotýčný "neví, čím je".

Zbytku třídy se ovšem uvolňují ruce.

*Honza S. má malé. Učitelka k němu přišla a: co je na začátku?* (Fingovaná otázka.)

*Honza S. mlčí...*

- *Kde je začátek, no?!* (Zjišťovací otázky.)

*Honza S. ukázal na konec slova.*

- *Ale to je konec! Kde je začátek?!*

*Honza S. ukázal zase na konec slova.*

- *Ale začátek je na opačném konci než konec! Tak co, Honzo?*

(Školou vybuzený vtip. Slepice nebo vejce.)

*Honza S. mlčí.*

*Učitelka pak sama vyměnila malé k na začátku za velké.*

- *No Honzo! Probud' se!* (Výtka, metafora pro školní pozornost, resp. nepozornost - *spaní*.)

*Uč. ručně vede Honzu S., s poznámkami - no člověče, okno je snad tady! Na tu linku až nahoru, uklidni se, tak, zatoč..."* (Přímý tlak, didaktické pohlčení.)

### 3.2.4. *Samostatná práce:*

Zklidňující žánr (není-li spojen se soutěží). Někdy jen pro učitelku, jindy i pro děti (kreslení v přebytečném čase). Zajímavé je, že "popředí" hodiny tu ustupuje a je přítomné jen potenciálně.

## 3.3. Tlak a kontakt z dětské perspektivy:

Dříve než se dostanu k dětskému sociálnímu světu mimo školní kontext (kontext učitelka - žáci), je nutné popsat samo "žakovství", které dosud vystupovalo jen jako druhý pól vztahu učitelka - žák. Toto žakovství znamená jak participaci na vztahu k učitelce, tak zároveň situuje děti - kluky a holky - žáky k sobě navzájem. Toto žakovství má zrušit a nedbat rozdílů, které by přinášel vstup jiných mezidětských kontextů. Mám zde na mysli zejména rozdíl pohlaví (patří sem ovšem i rozdíly náboženské či etnické). Jako žáci jsou si všichni rovni<sup>36</sup>.

Tato jejich rovnost (a možná sociální rovnost vůbec) je dána, a legitimována, zápasem. Respektive principiální možností zápasu. Sociální doména "sobě rovných" by šla pak nazvat "agonistickou jednotkou". "Agón" je řecký výraz užívaný zprvu pro olympijský zápas, posléze i pro občanský zápas v demokracii, jakožto boj sobě rovných soupeřů. R. Callois ve své klasifikaci her (v jeho terminologii, jež se kryje s výše naznačeným) právě Agónu, kompetičním hrám všeho druhu, vyhrazuje nadanost k tomu "utvořit" sobě rovné soupeře, nacházející se ve

---

<sup>34</sup> Tak se jmenuje jedno odvětví boxu. Jde samozřejmě o vtip, který má naznačit určité skryté rysy tohoto žánru.

<sup>35</sup> Trochu to připomíná "chvaty".

<sup>36</sup> Hovořím teď o logice kontextu jako takového, nikoli o tom že se někdy nedaří jej udržet čistý. "Takto to má být".

stejných (vytvořených) podmínkách. Vůle soupeřit v jisté stejné a zvolené oblasti, v rámci stanovených pravidel a startovní rovnosti šancí, je pak odměněna jistým a nesporným vítězstvím. Díky tomu může Agón "vytvořit" doménu potenciálních a reálných soupeřů - sobě rovných osob. Zde - žáků (srov. Callois 1967, s.45-55).

Stále se zápasí. Vždy se zápasí společně (zápasí každý sám, jeden vedle druhého)<sup>37</sup> a někdy se zápasí spolu (navzájem)<sup>38</sup>.

Povaha školního úkolu, který tu utváří zápas, je dvojznačná. Na jedné straně je, nejjednodušeji řečeno, soutěž "o jedničky" a různé pozitivně vyjádřitelné školní komodity (pochvaly ap.), kde každý si musí pro sebe dobýt na vlastní pěst co nejvíc. Na druhé straně odolává tlaku školní instituce v úsilí nedostat se do potíží, kde nejlépe se odolává společně. Všichni jsou tu zároveň nepřátelé a zároveň bratři ve zbrani.

Jestliže by šel učitelčin vztah k žákům a opačně vyjádřit jako "učit (se)", pak dětský termín pro vztah, charakteristický pro žakovství, je *sedět s*. Nejzřetelněji je výše popisovaná dvojznačnost situace vidět při jevech "směny informací", typu *vopisovat, radit* versus *nedat vopsat*. *Vopisuje se a radí* v širokém měřítku, ale ne vždy. Je třeba držet určité pravidlo, kde předpokládám nějakou formu reciprocity, ale nemohu to přesně zdokumentovat. Pokud se pravidlo poruší, hrozí *žalování*. *Žaluje se* většinou, že *to má stejný*, že *Lucie ke mně nakukuje*, *Monika vopisuje* atp. Žalování se obecně všude vyskytuje ve dvojí formě. Tuto formu, která se týká školní kompetice jsem nazval "diskvalifikace". Cílem *žalování* je diskvalifikovat, je to obvinění z "nekalé soutěže" - *mít to stejný je nefér*. K otázce *žalování* se ještě dále obšírně vrátím.

### **3.3.1. Odolávání školnímu tlaku:**

#### **3.3.1.1. Neverbální akce:**

Jestliže "směna informací" je průvodním jevem zápasu, a vlastně přistoupením na něj, tady mám na mysli přímo rezistenci vůči tlaku.

Zde se objevují principiálně dvě modalitty. Buď se jedná o způsoby a cesty odolávání, resp. snášení tlaku, rozvíjené jen dětmi mezi sebou. A zda se jedná o to, jak to každý zvládá soukromě, nebo zda jde o solidární, společné akce.

Jde-li o ty nároky, které ukládá škola tělu, každý se podle svých schopností pokouší je nějak "převézt". To je prostor pro individuální taktiky:

*Monika celou dobu jí bonbóny a hrozně jí to rozrušuje. Pořád musí vymýšlet výmluvy, proč má ruku v lavici (že si jako počítá na prstech, menší zlo), proč nemůže zrovna mluvit atd.*

*Žaneta si mezi úkoly přechází ze sešitu na lavici. Přihlásí se, je nevyslyšená, vezme tužku, píše na lavici, přestane, gumuje v sešitě, znova píše v sešitě.*

Téměř čistá solidarita se objevuje ve společném boji proti nudě. Je skoro namístě uvažovat o fenoménu "specificky školní nudy", pro boj s kterou se vynalézají různé techniky. V individuálním případě je to pro holky-žákyně holčičí kroucení:

*Zívání, ruce pod bradu, za hlavu, do pasu, ohýbání v pase, pokukování po třídě, prsty do vlasů a kroucení copy a culíky a ohony.*

Kluci-žáci logicky nekroucí culíky, ale podnikají jiné akce. (Ukazování svalů, až "řečová" gestikulace typu "fuck off" - "faker", "faker s batohem", "faker a jeho parta", "ty jeden

---

<sup>37</sup> Viz "Symbolický nikdo".

<sup>38</sup> Viz "Soutěž".

paroháči plešatej, sklapni a odplavej" apod., obscénní gesta, prdění na pusu, rozmazávání nudlí po stole ad.)

Dohromady jsou to různé gestikulační a mimické hry a hříčky, náznaky:

*Dominika, Žaneta a Tereza na sebe třepají rukama. Jedna si porovná lavici - jakoby výzva - druhá začne taky a naopak.*

Obavou z nudy trpí patrně i učitelka a i ona je občas autorem určitých "podvratných" akcí:

*Po konci celé práce učitelka náhle stojí veprostřed místnosti a začne sešity házet dětem: chytej, chytej. Semtam sešit spadne na zem - následuje vtip o chytání. Děti zareagují lehkým smíchem a oživením.*

Někdo z žáků ovšem občas rozvinutým technikám propadá a dostává se do potíží:

*Monika bloudí po třídě, kresba nedodělaná, strká si do pusy šablonku na písmena a prchá před učitelem, kterej jí nutí, ať to dodělá. Ona oponuje, že už jí to nebaví.*

Zde zůstává všechno jaksi "pod pokličkou". Jiný případ je, jde-li přímo o verbální odporování učitelčině vůli. Děti se buď různě vymlouvají, nebo přímo odporují. Linie může být opět individuální či hromadná. "Hromadná" odporování budou probrána v partii o dialogických žánrech, ze se věnuji jen individuálním.

### 3.3.1.2. Výmluvy:

*Honza N. se vymlová: táta byl nemocný, sestra mi dávala úkol... (Pokus se beztrešně vyvlíknout).*

*- Jaká sestra? Ta maličká? Neslavils včera náhodou ty narozeniny? A nevzpomněl sis na ten úkol až potom? ("Odhalení" lži za pomoci částečně fingovaných otázek.)*

*Honza N.: no... (Přiznání)*

*učitelka: tak to řekni narovinu a ne takovéhle výmluvy, že byl táta nemocný a tak! (netrestá) (Napomenutí proti lži, rétorika "otevřenosti" (narovinu), trest i radost dítěte, že k trestu vlastně nedošlo dosaženy jedním tahem.)*

### 3.3.1.3. Odporování:

*Učitelka z jednoho konce třídy na druhý: To mluví zase Žaneta, že jo?*

*Žaneta: ee...*

*- Ale ano!*

*- Složte "Cilka"*

*Žaneta a Lucie otráveně: Cilkáá??*

## 3.3.2. Některé akty:

### 3.3.2.1. Instance jména<sup>39</sup>:

Vlastní jméno dítěte je kruciálním bodem školní komunikace. Skoro by šlo mluvit o "orgii jména". Ve srovnání s jinými situacemi je tu četnost vyslovení vlastního jména nesrovnatelná. Vyvolává se, instruuje se vytýká se, chváli se ad. jménem. Má to samozřejmě své technické důvody, ovšem funkce jména ve škole je něco víc než funkce údaje zabraňujícího záměnám.

---

<sup>39</sup> Velká část je jménu věnována též v kapitole o čtení a psaní a v kapitole o prouce této zprávy.

Na skutečnost jména vzhledem ke škole je možné se dívat z řady hledisek. Snažil jsem se zohlednit především ty, které dále napomohou pochopit lépe jistá gesta dětské kultury.

Podle lingvistiky jsou vlastní jména odkazem uvnitř kódu, druhem "kruhovosti" (circularity). Jméno znamená osobu, jíž je určeno. V kódu češtiny "Emil" znamená každou osobu, pojmenovanou "Emil", nic víc. Na rozdíl od určení "chlapec", "lhář", kde obecný význam může být naznačen v abstrakcích "chlapeckost", "lhářství", není možné hovořit o nějaké "emilovosti" (viz Jakobson 1957, s. 1). (Dva lháři mají společné lhářství, kdežto dva Emilové mají společné jen jméno Emil.) Jméno Emil tak označuje každého, kdo se jmenuje Emil, ale každého označuje individuálně. Není Emil jako Emil. Já Emil nejsem támhleten Emil.

Čeho si lze u jména všimnout je právě indexikalizace symbolu. Diachronicky vzato je původní (každé jméno bylo kdysi "smysluplným" výrazem) symbolický význam slova zrušen. Určitý výraz jazyka je zbaven své symbolické kvalifikace zastupovat určitou třídu jevů a stává se indexem jedné určité osoby. Ale zdá se, že se nemůže nějak zbavit své symbolické minulosti a tenduje k tomu se nějak významově naplnit (zrušit kruh Pepík=Pepík směrem Pepík=doobrák, letec ap.). Funguje jako významový kondenzátor. A to přibližně ve dvou směrech. Méně ve směru projektivním, magickém - na svého nositele má přenést jakousi sympatetickou magií něco ze svého původního významu. Je to to, co se ozývá v obligátním "Petr, to znamená skála". Jména mají svůj původ, který má nějakou cestou zapůsobit na toho, jemuž je jméno dáváno. Pojmenovávání podle Bible, či jiných zdrojů tradice (romány, filmy, drama), nese v sobě stopy takové intence. Ale rozdíl se tu stále udržuje. To, že se někdo jmenuje Petr, ještě neznámá, že je tou pravou skálou, nebo že Izák bude smíškem. Je to více zpráva o životě tradice pojmenovávání, než o jméně samotném. Jestliže je původní význam ztracen, nebo dotyčnému pojmenovávajícímu neznámý, operuje se pak na méně výslovné úrovni "nápadů", líbení se a různými všelijakými druhy nevyslovených sympatií a (asi) (nevědomých) projekcí.

Zvolené jméno se pak vyznačuje nebo nevyznačuje specifickými, zvláště poetickými, či komickými rysy.

V druhém směru lze jméno dále (a více) chápat jako sociální údaj. Má identifikační význam - ve smyslu nezaměnitelnosti a zařaditelnosti. Jde o to, že na jméně se tak či onak "pracuje". Jméno může být dobré nebo špatné<sup>40</sup>. Tato "práce" se rovněž i s jednou polovinou jména dědí. Jméno jednotlivého dítěte (kromě toho, jak je samo "nabíjí") tak zároveň odkazuje k určité rodině, reprezentuje ji. U učitelů, kteří učí více generací jedné rodiny, se potom může rozvinout pohled, chápající danou rodinu-jméno jako reprezentanta určité kvality, s náběhem ke kastě ("alkoholici", "vzdělanci", "světští" ap.). Ale nemusí jít o tak velká měřítka. V malém stačí, když po sobě v téže škole následuje několik sourozenců. Jméno tady slouží jako kondenzátor sociálního významu (to je jeho hlavní "kondenzační" funkce). Jednak vyznačuje biografický a identitní celek individua a individuum svým jménem jako synekdochou vyznačuje celou rodinu.

Reálné jméno se svými poetickými či nepoetickými parametry se může kombinovat se sociálním významem a vzájemně se komentovat.

Zmíněné parametry jména pak určují linie různé manipulace se jménem - dávají příležitosti přetváření na přezdívky, pro posmívání se jménu ap.

*Jan S.: "Lukáš - Pukáš!" Žádná větší odezva.*

*Filip si zpívá: "Ne ne ne ne nekonečno," opakuje dokola.*

*Jan S. zazpívá v podobném rytmu: "Viktore - debile, Viktore - debile, jakoby se chtěli prát a pak to vyšumělo.*

---

<sup>40</sup> Například se mezi Romy ví, že určité jméno, znamenající zároveň i rodinu je "špatné jméno" a že jde o nižší kastu.

Tím se poukazuje na další odlišný druh zacházení - volbu oslovení. Zda bude použito křestní jméno, či příjmení, či přezdívk, či zdrobnělá varianta. To je jeden ze způsobů, jak se odlišuje řeč školy od jiných řečí<sup>41</sup>.

Další pohled mi zprostředkovala četba Derridovy přednášky o přátelství (Derrida 1994). Jméno je tu uvažováno vzhledem ke druhému a k odpovídání - odpovědnosti.

Gramatika slovesa odpovídat, jak ji nastiňuje Derrida, ukazuje na trojí odpovídání. Odpovídám za sebe, odpovídám na (žádost, otázku) druhého, odpovídám před institucí zákonně zastupující druhého. Odpovídám-li za sebe, je nutná jednota, souvislost toho, kdo odpovídá. Tuto souvislost, vně vši empirické syntézy přechodů stavů subjektu, "ale i mimo život a přítomnost vůbec", zajišťuje právě jméno, instance jména. Odpovídám za sebe svým jménem, protože a jen tehdy když, se mě mým jménem někdo zeptá. "Odpovídání na" ukazuje, že toto jméno je tu právě pro druhého. Samotný akt pojmenování implikuje druhého. Jménem, tím, že je dáno před narozením, či s narozením, je dotyčný uveden do prostoru zákona. "Odpovídat před" rozvádí dané téma. Odpovídá se před zákonem, institucí (třetím), legitimním reprezentantem druhého (Derrida 1994, s. 21-24).

Jméno tedy předchází veškerou jednotu, identitu osoby, která teprve na něm může budovat. Jméno jsem já dříve a více než "Já". Zajišťuje jednotu a nezaměnitelnost subjektu. Zároveň však odstavuje od identity singulární a jedinečný prožitek já. Zatímco "já" mohu říci jedině já, jméno může říci každý. Je mi dáno od a pro druhého. A nejenže ho může říci každý, může ho říci kdekoli mimo mou přítomnost. Já ve jméně vlastně nejsem a přesto na něm budu toto své "jsem". To je snad jádro té podivné cizosti "vlastního" jména<sup>42</sup>.

Instance jména je důležitá pro naznačení hloubky, kterou je třeba brát v úvahu při rozboru gest o nichž bude dále řeč: *hlášení, chlubení, vytahování a posmívání, žalování, vystavování*. Právě pro svůj odkaz k problematice druhého a třetího a jednoty subjektu.

Výkladem těchto gest poněkud předběhnu. Některá patří již čistě do prostoru dětských vztahů. Ovšem bez jejich vyložení by nebylo možné rozebrat dialogické žánry, které ještě z kontextu "škola" zbývají.

### 3.3.2.2. Hlášení:

Netřeba popisovat tuto klasickou školně - symbolickou formu. Je zřejmé, že jde pokaždé o neverbální fatickou formuli, vyhrazenou pro dítě, k níž komplementární je "vyvolání", vyhrazené učiteli. V utilitárním smyslu jde o krok ve školní práci, technické opatření, upravující to, jak se ve třídě mluví a kdo se dostane k řeči či akci<sup>43</sup>.

Zvláštními rysy tu jsou však: úpornost, zuřivost, která *hlášení* provází. Dále *hlášení se* zcela mimo jemu vyhrazené situace, takřka samovolné, spontánní. S ním korespondovala absence

---

<sup>41</sup> Klasický problém lingvistické antropologie. E. Sapir: "Mezi uznaným nářečím, nebo jazykem jako celkem a individualizovanou formou leží druh formy jazyka, o kterém se v lingvistice mnoho nemluví, ale který má rozhodný význam pro sociální psychologii. Je to forma jazyka, kterou nacházíme ve skupině lidí sloučené společným zájmem... Každá z těchto skupin má tendenci vyvinout zvláštnosti mluvy, jejichž symbolickou funkcí je odlišit tuto skupinu..." Garvin (1992, s.10)

Z hlediska psychologie Rendl uvažuje užívání příjmení v první třídě jako nástroj distanciacie od rodinné situace. Mluví-li se k dítěti příjmením, je oslovováno jinak, než doma. Impakt zdrobněl by šel potom vykládat jako přeznačování školního kontextu kontexty jinými a přiložit to jako další položku k polyperformativitě.

<sup>42</sup> V souvislosti s dětským osvojováním si shifterů Já a Ty a velkých obtížích s nimi, hovoří Jakobson (1957, s.3) o tom, že jakmile zvládné dítě opozici Já-Ty, Já u něho tak rigorózně nahradí vlastní jméno, že klidně jmenuje každou osobu ve svém okolí, ale tvrdohlavě odmítá používat pro sebe své vlastní jméno. Vyděluje tak opozici Já - jméno, kde jméno má pouze vokativní smysl a "já" má nominativní funkci.

<sup>43</sup> Ale i na této technické úrovni to může být složitější - viz: Klusák - interakční žánr "soutěž", s.132.

jakékoli odpovědi při vyvolání, snad až překvapení, že se dotyčný *hlásil*. Byl jsem dokonce vícekrát svědkem *hlášení* bez učitelky. Dále neobvyklá produkce sebeponižujících proseb, až nelidského žadonění, kňučení, zcela neadekvátního případnému zisku (pro dospělého pozorovatele). Ten podivný "amok" *hlášení*.

Tyto jevy lze vykládat následujícími směry:

- 1) *Hlášení* je tah, povinný krok k vyvolání a od vyvolání k získání *jedničky*.
- 2) Úpornost vidět jako příznak jisté nevyhlášené soutěže a hlášení pak jako jeden typ žánru "soutěž". Vyhrává ten, kdo je vyvolán, jeho cena viz bod 1.
- 3) Sledují-li se mimooficiální kontexty, polyperformativita, pak jde o realizaci a výraz touhy po dotyku, kterým je vyvolání. Což lze vykládat dvěma způsoby:
  - a) Buď může jít o touhu po dotyku téměř fyzickém, prsty se dotknout učitelky - a pak se dostáváme na skryté, hypnotické rysy fungujícího kontaktu, žádostí o něž je *hlášení*:  
*Když se hlásí holka v první lavici, chce číst, ztyčenými dvěma prsty se snaží dotknout hrany učebnice v ruce učitelky stojící nad ní.*
  - b) Nebo může jít o "dotyk slávy", vůli po tom, nechat zaznít své jméno z učitelčiných úst. Což může v minimální verzi znamenat drobnou práci na jméně, šířeji viz partii Instance jména.
  - 4) Může jít o druh chlubení (viz dále).
  - 5) Může jít o jistý druh "přeživací techniky", fingování znalosti a připravenosti, či minimálně "reklama na sebe", bez nároku na vyvolání.

### 3.3.2.3. Chlubení<sup>44</sup>:

By nemělo být zaměňováno s "vytahováním", s nímž má společný první krok - předvedení nějaké věci, či vlastnosti, majetku vlastní osoby druhému. Na rozdíl od *vytahování* (viz dále) však na tomto kroku zůstává. Je exkluzivní (v poměru já a ty), orientované výhradně na jednu osobu. A to na osobu, které dítě přikládá nějaký (velký) význam. Cílem není snížit tuto osobu, ale učinit se pro ní zajímavým, vytvořit pěkný sebeobraz. Tak tu tato osoba rovněž funguje jako příležitost pro produkci takového sebeobrazu, pro sekundární narcismus.

Vzhledem k druhému jde o jisté "svádnění". *Chlubení* často slouží jako záminka pro započítí komunikace. Někdy si ovšem vystačí samo.

První osobou (významově), před níž se *chlubí*, je učitelka. Ve třídě, která je zde probírána to nebylo tak masivní, ale vyskytovalo se. Kdo si však kdy zkusil učení na prvním stupni a speciálně v první třídě, jistě si upomene ony "fronty u katedry", kde se tísní děti s různými věcmi a zprávami, které mají za úkol je samotné předvést.

Performativně rozvedeno může *chlubení* sloužit jako trik, lest na učitele, určitá "korupce". Ale i jinak. Já jsem se například stal, coby suplent v jedné 1. třídě, objektem dětského žertování až testování co snesu, které se zakrývalo "nevinným" *chlubením*.

Jako *chlubení* může vystupovat už zmíněné *hlášení*, dále v jistých případech i *posmívání se* (viz dále).

### 3.3.2.4. Vytahování a posmívání:

Principem *vytahování* je vzájemná přetlačovaná kompetiční "hra", jejímž základem je tvrzení: mám to a to lepší než ty. Ovšem důležité je, že jde o "stejnost v obraze: *mám to samý, ale lepší*". (Viz Kučera 1994b, s. 21)

---

<sup>44</sup> Za upozornění na rozdíl mezi vytahováním a chlubením děkuji dr. Rendlovi a I. Němečkové.



Nemusí jít nutně o rozvíjení ve směru lepší, bohatší, větší ap. Objevují se i ironická vytahování ve směru horší, menší, chudší, ničemnější. Stabilně jde ovšem o ten krok napřed, o který je třeba navýšit sebe nad druhého. Vytahování je vždy věci agonistiky. Vytahovat se nad sebe mohou jen ti co se považují za "stejně".

*Holky se baví o nemocech a lécích a hádají se, jestli na to (nevím na co) existuje lék. Monika tvrdí že ne, protože její máma je laborantka a má to všechno na počítači. Dominika předtím trumfovala, že lék je, protože její máma je zdravotní sestra a musí to vědět. Monika říkala, že její máma je laborantka a to je víc.*

*Monika vytáhla bílého psíka "na baterky". Lucie nám říká, že má takovýho doma taky. Akorát menšího, ale s vodítkem.*

*Vytahování není exkluzivní, jako chlubení, může jít i o hromadnou akci.*

*Posmívání je obráceným vytahováním. Druhý je snižován pro neschopnost, nemajetnost v těžké věci, ve které se vysmívající považuje za schopného, majetného ap.*

*V jistém kontextu může posmívání vystupovat jako chlubení se před učitelkou:*

*Jarda je opravován. Napsal "košár".*

*Honza S. hlasitě vyprskne. Učitelka se prudce otočí a sprdne ho: tys nikdy žádnou chybu neudělal?!? Tobě se taky nikdo nesměje.*

(Uč vytlačuje negativní vytahování - které by mohlo také být chutí se před ní předvést, tedy dvojnásobným aktem. Tím pádem by se tu také mohlo říkat: touto cestou si mě nezískáš!)

K těmto aktům patří ještě "žalování" a "vystavování". Ty budou ovšem probrány až v kapitole o dětských vztazích.

### **3.4. Dialogické žánry:**

Řeč učitelky se zde splétá s dětskou řečí. Je to poměrně časté a často se za pomoci dotyčných žánrů (vyjma odporování) realizuje právě výklad, zvláště v oborech nematematických a nealfabetických. Na úrovni symbolické interakce je považují za vrchol vzájemné komunikace učitelky s dětmi.

#### **3.4.1. Hromadné:**

##### **3.4.1.1. Odporování sborem:**

Děti tu odporují nějakému požadavku solidárně "jako jeden muž". Situace není úplně konfliktní - nějak se dá odhadnout, že se takový odpor snese<sup>45</sup>.

*- Možná bych vám mohla dát tohle za domácí úkol...*

*Děti: Nééééé...*

*- Pšť!*

*Děti: Nééééé (tišeji).*

*- Já vím, že pololetky máme na to, abychom si odpočinuli, vyspali se...*

---

<sup>45</sup> Připomíná to formálně trošku taková ta hromadná protestní "ječení", či "pištění" vyděšených dívek, které tím pádem přistupují na hru "strašení" od strašící strany. Taky nejde úplně, nebo snad ani způli, o deklarovaný strach, jako spíš o hru.

### 3.4.1.2. Vyjednávání:

Odpor sborem v sobě nese vyjednávací prvky, a může sloužit jako "krok" ve větším vyjednávání:

- *Já to vidím tak, že jsme už psali dost.* (Návrh jde do My.)

*Děti: Nééé.* (Odpor sborem.)

- *Oni totiž vědí, že když jim tam zbyde něco na stránce, tak že to dostanou za domácí úkol (k nám). Tak to uděláme jako v parlamentě. Dávejte pozor, nejdřív řeknu podmínku.*

(Dětský odpor se zdá akceptovatelný, takže uč připouští, ustupuje, ovšem ve prospěch práce.)

- *Kdo je pro, abychom to dopsali dneska?*

*Přihlásí se asi 4/5 dětí hned zbytek při pohledu na ostatní zvedá ruku postupně, až ji zvednou všichni.* (Solidarita, vnitřní vyjednávání mezi dětmi, příp. pomalé chápání, reakce zmatených.)

- *A je někdo proti?*

*Nikdo se nepřihlásí, jenom Luděk dělá voloviny a třepe napůl zvednutou rukou.* (Toto svědčí pro vyjednávání i mezi dětmi - Luděk to "túruje", provokuje.)

### 3.4.1.3. Didaktický rozhovor - poučení:

Zde se jedná o interakčně nejbohatší případ, který jsem zaznamenal. Učitelka mluví, pouští děti k řeči, tématem ovšem není nic formálního. V řeči se rozvíjí mnoho dosud probíraných forem. Prakticky tu jde o vzájemné přemlouvání, svádění a přetlačování - mezi učitelkou a dětmi i mezi dětmi samotnými:

*Fantasmatická historka o zmiji.*

- *Dávejte si pozor na zmije v létě na pařezu na sluníčku, nebo vevnitř v pařezu, kde se svléká z kůže. Mohla by vás kousnout!* (Poučení, instrukce.)

*Honza reaguje: šli jsme do lesa a já jsem šahal do pařezů a najednou jsem vytáhl celou kůži. Babička furt říká, že je to vod zmije!* (1. hrdinská historka. Vytahování - chlubení se. Okupace rozhovoru.)

- *Docela se vyplatí, když si bereš do lesa klacek, boucháš do země a ne do pařezů, zmije to cítí a pak uteče.* (Poučení, instrukce, výklad běží dál.)

*Jakub: V létě jsem si sednul do trávy a užovka mě kousla do zadku!* (Vtipná historka. Odpověď vtipem na Honzovo hrdinství. Zároveň ve stejné figurě vytahování a chlubení se.)

*Smích v celé třídě.*

- *No ale stalo se jednomu chlapečkovi na táboře, že hráli bojovku, on sklouzl do roští a kousla ho zmije opravdu do zadku. Byl dva dny v nemocnici a pak ho pustili, ale dávejte si pozor.* (Zvážnění vtipu. Trik, jak sebrat smíškoví vítr z plachet.)

*Vojta: My máme chalupu, tam je takový místo a tam jsou zmije.* (Vytahování - chlubení se.)

*Lucie+: My jsme byli u babičky a už je to dávno. A šli jsme před vrátka a tam leželo něco stočeného a babička řekla, že je to asi zmije, tak jsme na ni dupali a ona se ani nehla. Tak ji babička vzala na lopatku a hodila ji do sousedovic rybníka.* (Holčičí poučná historka. Přes babičku na to. Také vytahování - chlubení se.)

- *No.....co na to můžu říct, že ji nemusíme hned zabít, jen proto, že je to jedovatý had.* (Přepoučkování od učitelky - protitah změnou modality (nemusíme).)

*Lucie+ : Ona babička nechtěla bydlet se zmijí.* (L. dál hraje přes babičku.)

- *Ne zmije se nemají zabíjet, protože každé zvíře má v přírodě nějaký smysl a proto slušný člověk zmije nezabíjí.* (Přítvrzení - vyprodukování rozumného důvodu (ale dost nekonkrétního) a nositele mravní geniality - slušného člověka coby argumentu pro poučení.)

### **3.4.2. Jednotlivé:**

Jedná se o singl-variantu předcházejícího problému. Učitelka přistupuje na debatu - spíš rozhovor, jakoby vypadává z učitelského kontextu a "dává řeč" s některým z žáků či žákyň. Dopředu jdou ty kontexty jejich vztahů, které nejsou školní. Velice blízko je tu samozřejmě k "složitým variantám" krátkých "monologických" žánrů. Jde vlastně o jejich dialogické provedení. Tak výtce, sémantickotopicky někde na pomezí mezi "kontaktem" a "osobními", je příbuzný následující rozhovor:

- *Co to tu vyvádíš?*

*Monika: Koukám, kolik je hodin.*

- *Ty víš kolik je hodin?*

*Monika: Vim.*

- *No já tam vidím akorát nějaký srdce... co je to za zvíře?*

*A ještě dál nějak debatují.* (Vtipná konverzace: na co koukáš určitě nejsou hodiny, ale "nějaký srdce".)

Nebo pochvale příbuzný rozhovor (opět osobní topika):

- *Ty seš dneska tak pěkná (k Dominice), že si musím myslet, že jsi včera nebyla ve škole, protože sis to byla někde koupit. (o D. kožených šatech)* (Svádivá pochvala.)

*Dominika: Já jsem byla na tom výletě.*

- *Jó, nojó! Na tom výletě!*

*Dominika jde ke katedře a ukazuje pohlednice.*

- *A jó, Kost! Já jsem si myslela, že budete na Kosti.* (Vtip. Viz dále ad. Dominika - truvérství.)

## **4. DĚTSKÉ VZTAHY:**

### **4.1. Úvod do otázky vztahů mezi dětmi:**

Až dosud byla řeč o vztahu víceméně jediném - vztahu mezi učitelkou a žáky a jeho polohách. Tento vztah byl již od začátku, alespoň jednou svou vrstvou, známý. Aktéři byli určeni. Šlo hlavně o to rozkrýt více vrstev tohoto vztahu a ukázat víc z jeho života. Hlavním svědkem byla učitelčina řeč, její sémantika a její performativita.

Sociální svět jsem viděl jako asymetricky zakřivený prostor vzhledem k učitelce. Toto zakřivení silně ovlivňuje vše v dětských vztazích. Určuje žakovství jako dominantní polohu, se všemi jeho parametry, jak se o nich mluvilo před chvílí. A ovlivňuje samozřejmě i ne-žakovství.

Ted' přichází okamžik, nahlédnout do sféry, kterou ponechává učitelka mimo svůj přímý vliv, sféry vymezené časem přestávky a pozadím hodiny, tělem a soukromím, jakožto "mezi nimi". Do rodičího se světa vzájemných vztahů mezi dětmi mimo rodinu, do sféry utváření "soukromé osoby", "vrstevnictví", příslušnosti k tomu či onomu pohlaví (tematika gender).

Dosud studovaný vztah učitelka - děti byl v obrysech od začátku (částečně) jasný. Bylo možné srozumitelně říci: "pedagogický vztah", a mít tím podklad pro rozbor detailů. Tady to

možné není. Tady je teprve nutné se dobrat samotných obrysů. Udělat vůbec samotnou deskripci - etnografii vztahů mezi dětmi v dané třídě.

Úhel pohledu bude tedy jiný, než doposud. Nebudu klást takový důraz na řeč a její detaily, na formální rysy řeči, ale půjde mi o celistvá gesta - uspořádání, která dovolí mluvit o praxi vztahů mezi dětmi konkrétněji.

Technicky nepůjde již o výklady, ale o hledání forem, které utvářejí prožívání a řešení vzájemných vztahů mezi dětmi jakožto spolužáky, chlapci a dívkami.

Již jsem probral tu část dětských vztahů, které spočívaly v kontextu "žakovství". Vztah dvou žáků (žákyň) je popisován jako "sedět s". Jejich vzájemná rovnost je podmíněna principiální možností (a častou praxí) zápasu. Třída ve smyslu žakovství je agonistickou jednotkou. Učitelka se tu objevuje jako arbitř pravidel agónu.

Žakovství samozřejmě nepadá s hodinou, má přesah a mnoho z toho, co se děje o přestávkách je prostě některá volně realizovaná technika odolávání nudě - zvláště o krátkých přestávkách není čas na nic většího a je tedy třeba nějak "zabít čas". Agón zrovna tak může probíhat a probíhá i mimo jemu vyhrazené hranice. Děti jej "berou za svůj":

*Jarda a Andrea dostali známky a ukazují si smějíce se sešity. Jarda pak počítá jedničky, ukazuje na prstech Andree, ta se šeptem ptá: Dvacet? A začne se taky štrachat v sešitě. Do toho učitelka poručí dát sešity do tašky.*

Nebo se prolíná různými jinými akcemi a hovory:

*Děti se mě (M.R.) ptají "že to mám nejhnusnější?"*

*v tomto pořadí Luděk, Honza N., Andrea.*

*Luděk si s tím nedá klid - ptá se dál, Andrei, Lukáše.*

*Lukáš ukáže na Luděkův obrázek, který je zřetelnější a i trochu pečlivě udělaný, že je nejhnusnější.*

*Luděk: "Fuj, já to mám ale."*

*Honza N.: "Díváš se na sopky, jak vybuchávají, jak tam zahynou lidi."*

*Luděk: "To tam je, že přejede ty lidi ta sopka,"na Lucii, "Ta to má hezký."*

*Honza N.: "Svěra to má nejhezčí."*

*Lukáš: "Seš třetí, kterej mi to řek."*

*Luděk: "Já ti to taky řek."*

*Lukáš: "Tak to seš čtvrtěj, první byla tahle...první byla Tycová," trošku pousmání (i ostatních) "Kde je vůbec Filip? Jo támhle je." klidně sedí dál, nijak se kvůli tomu nevzrušuje.*

*Kamila s Lucii si rejou na zemi.*

*Na Lukáše: "Máš to nejhezčí, nádherný."*

Upozorňuji tedy, že ne každá z akcí, rozvíjených ve volném čase je nějakým jiným řešením problému gender rozdílu, než jakým je řešení "žakovstvím".

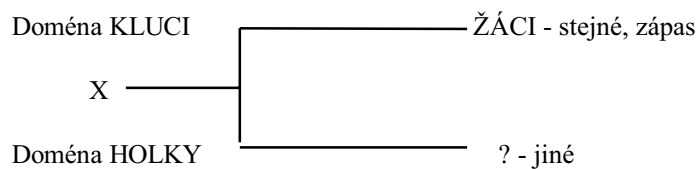
Víme "samozřejmě", že existují určité kulturní domény "kluci" a "holky", které jsou navzájem určeny striktně exkluzivním vztahem. Vzájemně je pěstována a shledávána jinakost. Jako žákyně je Žaneta stejná (kvalitativně) jako žák Filip. Jako "holka" je ale něco úplně jiného. Mluvíme-li o žakovství, lze říci, že jde o příklad různých domén na jednu homogenní doménu (kontext) s efektem zrušení této různosti ve prospěch rovnosti.

Zda jsou domény "holky" či "kluci" agonistickými jednotkami není úplně jasné. Pokud by jimi byly, pak by to muselo být tak, že to v čem mezi sebou členové jedné domény zápasí, by nemohlo být přístupné členům domény druhé.

Sledoval jsem různé formy spolubytí - "přátelství". U každé domény jsem se zabýval těmi podobami přátelství, ze kterých byli členové druhé domény vyloučeni, abych je posléze považoval za "charakteristické" pro "kluky" nebo pro "holky". Zápasem by se tu pak muselo rozumět úsilí po získání největšího vlivu v rámci "holek", nebo "kluků". Tedy největší "autority" či největší "moci".

Ačkoli se dá takový zápas zčásti sledovat, není rozhodně tak jednoduše popsatený jako Agón, zápas s pravidly a jednoznačnými vítězi.

Můj rozbor se tedy týká především forem přátelství rozvinutých jako výlučně holčičí a výlučně klukovské, a dále toho, jak je řešen vzájemný vztah těchto dvou domén, jaké formy se používají na zvládnutí vztahu "kluků" a "holek". Schematicky vyjádřeno:



Pokud jde o učitelku, bylo již řečeno, že v prostoru, naznačeném otazníkem, se většinou drží stranou a nechává tuto sféru sobě samé. Ovšem jak ukazují první dvě partie textu, dochází stále k různým přesahům. Někdy jí to tedy "nedá", a pak se objevuje jako jakási "poučená kolegyně" holek, oddělená přehradou věku, ale přesto solidární:

- *Filip je typický mužský, taky nenechá žádnou ženskou v klidu.*
- *Mužskýho, když bolí hlava, to je vždycky rámus.*

#### **4.1.1. Základní vztahy:**

V materiálu lze vystopovat následující výrazy pro různé vztahy: *kamarádit se s, sedět s, být s, mít ráda, bláznit do, nesnášet, vytahovat se před, votravovat, čumět na, dolejšat*. K těmto vztahům jsou různě zastoupena typická gesta, které jsou někdy ve výrazu identické se vztahy, někdy ne (např. *žalování, vytahování, posmívání*). Gesta tu spolu se vztahy vytvářejí určité konfigurace charakteristické pro ten který kontext. Uspořádáním vztahu - výkonu - kontextu se objeví smysl daného chování.

#### **4.2. Dimenze: holky - přátelství:**

Vztahové tkanivo tady je velmi členité. Nachází se tu výrazy *nejlepší kamarádka, nejlepší kamarádka ve třídě*. Dále *kamarádit se s, mít ráda, bláznit do, být s, nesnášet, sedět s, hrát si s*.

Za základní vztah považuji "*být s*". To je praktický vztah, se kterým se počítá. Ostatní jdou rozdělit následujícím způsobem. *Kamarádit se s, mít ráda, bláznit do...* vs. *nesnášet* vyjadřují vždy stejně jednu věc: jakousi potenciální zajímavost osoby, se kterou se spojují, jak vysvětluje následující kratičký rozhovor. Dvě dívky, které mluví tvoří nejrozhádanější pár mezi holkama. Momentálně *jsou spolu*.

*Monika: A proč bych tě nemohla mít ráda, si moje nejlepší kamarádka.*

*Dominika: Jó, samozřejmě, jó, jó.*

*Monika: Ale si moje nejlepší kamarádka ve třídě, ty a potom až....*

*Dominika: Ale kamarádíš se s Veronikou a tu já úplně nesnáším.*

*Dominika: Předtím všichni bláznili do Vančurových...*

*Být s* je možné, i když (podle vlastního udání) se holky nekamarádí. Nebo i když jsou *nejlepšími kamarádkami, být s* jinými. Ve zjednodušené podobě tedy zbývá: *Být s (kamarádit se), sedět s, hrát si s*.

*Sedět s* kolísá od institucionálně zadaného vztahu do podobné potenciality, jako *kamarádit se*. Ba dokonce u těch, co spolu nesedí nabývá podoby nereálného ideálu:

*Kamila: S kým bys chtěla sedět?*

*Monika: S Tebou.*

*Kamila: Á... a ráno se mnou nebudeš.*

*Monika: Budu, stejně holky se mnou nejsou.*

V reálné podobě zřídka ovšem vybočuje z mezí povinné solidarity dimenze "škola" někam jinam.

*Hrát si s* je vztah zvláštní a samostatně velmi zřídka zastoupený. Vráťím se k němu později.

Fundamentálním vztahem pro tuto dimenzi holky - přátelství se tedy ukazuje *být s*. Forma charakteristická pro tento vztah je "*parta*". V literatuře (Kučera 1994) je přátelská forma *parta* popisována na rozdíl od kamarádství jako "tajný spolek", se "zálibou ve formalitách". Kučera při popisu tohoto jevu u starších dětí udává následující rysy: *parta* čítá tři a více členů, dělí

skupinu na ty, co jsou v partě a ty co jsou vně. Neslouží výkonu, výkon sám spočívá v organizování (tj. ohraničování). Přítomné formality spočívají v tajných jménech, slibech, seznamech členů, prezenci ap. Party jsou jak klučičí, tak holčičí, někdy i smíšené. Členství je výlučné, nelze být bez dalšího zároveň ve dvou partách. Existence party je manifestována veřejně, ale obsah je utajován, v jádru party stojí tajemství.

V tomto terénu 1. třídy si lze dost těžko představit byrokratické finesy starších dětí, pro překážky dané věkem a dovednostmi. Děti nesvedou tolik psát a kreslit, aby si vedly prezenci atd. Jistou úpravu dozná i počet. Už dvě holky jsou parta. Rozhodující tu je ona formalizační tendence. Především jména, tajná jména, pokusy o nápisy ve smyslu těchto jmen, nebo užívání shifteru "my", jinde nepoužívaného, vyhrazování prostoru ve třídě, patřícího *partě*. A dále veřejná demonstrace spojená s utajovacími postupy. Demonstrace "tajnosti".

I když není ve věci *party* explicitní a pojednává o dětech na samém konci základní školy, deskripční i analytickou citlivost tu inspiruje D. Bittnerová (1993) svým poukazem na různé intimní či neintimní zacházení s obligátními školními objekty - např. zdobení penálů a záložek, obalů znaky, nápisy. Zde je namístě právě odhlédnout od "samozřejmosti našeho vidění". Samotné zacházení s předměty na lavici v první třídě není banální. Má smysl. Všechno slouží jako materiál komunikace, sebe prezentace a zde také formalizace.

První úkaz odkazující k *partě* byla *lenoška*, místo u katedry a topení, kde se o přestávkách holky scházely a vedly řeči. Dál to byly jména:

*Monika odešla k Dominice do rohu. Tam probíhá rozmluva, kde Dominika nadává Zuzaně a s Monikou se dohadují o Daně, že byla hodná, o sobě a že budou parta... A Dominika řekne: A sme parta lebek!? Je to jasný?!*

A dál utajování pomocí "převlékarek z penálů":

*Při kreslení: Kamila a Zuzana se schovávají za penály, či jiný stojatý předmět. U kluků jsem si toho dosud nevšiml.*

A dále fixní počet členek v danou chvíli, výlučnost, některým není přístup povolen:

*Pak přibíhá Monika a chce se přidat. Žaneta jí odhání: Di pryč, nechod' za náma, za náma nemůžeš.*

*Kamila se dívá nějak smutně. A je nějak vyřazená.*

*Dominika: "Kamčo, chceš bejt s náma v partě?"*

*Kamila přikývla hlavou. "Vidíš, chce."*

Je obtížné určit partu výčtem všech jejích rysů. Nejsou vždycky přítomné všechny, a patrně ani nebyly ze začátku, když vznikala. Rozhodně lze říci, že v jádru party stojí vždy ono "vypočítané my", odlišené od druhých, kteří sem nepatří. K němu se pojí utajovací nutkání, které posléze našlo své vyjádření v "penálových převlékárnách": *Dominika: Já to mám jenom aby na nás někdo nečuměl.* A souběžně s tím formality, které sledují podobný účel. Díky tomu ale, že penály jsou často jen symbolická přehrada (je přes ně vidět) a navíc náhle silně zvýrazňují, je to "tajemství" obtížně lokalizovatelné. Ve velké většině případů spočívalo právě v tomto utajování, bylo symbolické, formální. Ale začalo zřetelně označovat holky v této dimenzi "holkovosti".

Život party nebývá dlouhý. Někdy trvá jen přestávku. Přesto se parta vyznačuje také vnitřní hierarchií, povolenými a zakázanými věcmi pro členy a dává taky nový smysl některým klasickým aktům (žalování, vytahování, posmívání, nadávání ap.). V tomto ohledu je v rámci daných pravidel tajnosti každá parta jakýmsi svérázným tvůrčím výkonem. Mezi členkami party je povoleno vytahování, posmívání, nadávky, co mezi nečleny povoleno není:

*Učitelka: Proč brečíš? (ke Kamile)*

*Kamila: Monika mi říkala sprostý slova!*

*Monika: Ale Žaneta to říkala taky!*

*Žaneta: Ty s náma nejsi!*

Naopak povoleno není *pomlouvání*, je třeba zachovávat určitou loyaltitu:

*Žaneta se chce přidat ke Kamile a Monice. Monika říká, že nemá pomlouvat Kamilu: "My tě vezmeme pod podmínkou, že nás nebudeš nikdy pomlouvat, i když s náma nebudeš."*

*Žaneta leze na druhou stranu. Spíš sedí na stole, takže uvidí na holky.*

*Monika: "Musíš přísahat 10krát, olizne si dva prsty desetkrát a dává je vztyčené vedle hlavy."*

V partě se nadávky a vytahování hyperbolizují do podoby jakéhosi zvláštního nadávacího humoru, kterými se vyznačují partovní hovory:

*Dominika a Monika vedle sebe dělají a diskutují.*

*Monika: Nedělej to na tom, umažeš si ten papír! (k Dominice).*

*Ty si tak hloupá, Stočesová!*

---

*Dominika: Já nedělám barák, já dělám dinoše.*

---

*Dominika: Hele, klid' se Moniko!*

*Monika: Ty se klid' Stočesko*

*Dominika: A ty se klid' a hlavně do skříně.*

*Monika: A ty se klid' víš kam? Do prdky.*

*Dominika: Ty se sama klid' do prdky, Majerová!*

*Dominika: Když jsme chodily do té nové školky, tak jsme dostaly takový vobludy, který stejně smrděly, jako tahle tužka. Fuj ta smrdí!*

Interpretaci téhož podává táž dvojice po poněkud tvrdším (ovšem přátelským tónem vedeném) rozhovoru:

*O přestávce: Dominika ukazuje Monice penál, ta kýve hlavou, usměje se a ukáže jí nějaký hadr.*

*Výtvarka: Dominika je v rohu s Monikou. Zřejmě důsledek "penálové dohody".*

*Dominika ořezala Monice tužku.*

*Dominika: A běda ti jestli jí zlomíš!*

*Dominika: Já báby neumím, ani dědky.*

*Hodí před sebe papír a skáče na něm. (papír, ze kterého má potom dělat obličej) Monika to po ní opakuje.*

*Monika: A s tím pláštěm se po mně vopičíš a i s tím napsáním! Nevopič se po mně Dominiko!*

*Dominika: Puč mi to lepidlo, dělej! Mam narozeniny, tak mi puč... Já tě zabiju!*

*Monika: Počkej, Dominiko, nemluv na mě.*

*Dominika: Já tě zabiju! Hovado pitomý. Anebo sebe zabiju! Ty debile pitomej, co si to dovoluješ!*

*Monika:.....*

*Dominika: Vyliž si...*

*Monika: Cos to říkala? Slyším dobře? Zas nějaký fůrky?*

*Dominika: A jaktože když si věděla, že mám narozeniny si mi nepřinesla nějaký dárek? Mohlas mi alespoň něco namalovat.*

*Monika: Já ti něco přinesu zejtra.*

*Dominika: Tak mi musíš alespoň zazpívat: Marjánko, Marjánko...*

*Monika: Zpívá.*

*Dominika: Pssst!*

*Ale pak se taky přidá, společně zazpívají asi 8 slov.*

V partě je tedy možno dělat "fůrky" všeho druhu. Kromě toho existuje řada věcí, které se v partách podnikají. Patří sem různé řeči:



*Dominika maluje d'ábelskou husu. Husa žere maso zvířat: "Nezbylo tam místo na hnáty."*  
*Zuzana maluje svoji skryš, je kulatá, vypadá, je jak lebka se dvěma cestama.*  
*Zuzana: "Tady má zobák čertovská husa. Že mám čertovskýho kačera, jsem se spletla, ne tučňáka. Že to mám hnusný."*  
*Dominika: "Ne máš to hezký," jen mimochodem.*  
*Zuzana: "No vidíš, já taky."*  
*Dominika se mile usmívá a maluje celýma rukama a říká zaklínadla.*  
*Lucie2: "Chudák husička."*  
*Dominika: "Ona ta husička není žádnéj chudák, ona ten mrak chce sežrat."*  
*Lucie2: "Tak ať sní tebe."*  
*Dominika: "To tak, spíš já ji."*  
*Zuzana si tam maluje, něco jako anděla, jako princeznu. V Zuzanině malůvce je cesta do pekla a do nebe. Mraky tam maj oči, jelikož je to v nebi. Zuzka zamalovala kachnu, "je tam takový srdíčko a když tudy proletí, tak je pečená."*  
*Dominika: "Můj děda si strká do polívky husí nohy a zobáky, to je prase ten můj děda."*  
*Dominika: "Oni už ji tam rovnaj čerti."*  
 Nebo symbolické gestikulace:  
*Přestávka: holky se navzájem hlasitě ptají, co mají rády a dělají pak odmítavá gesta. Dom se ptá Kul, jestli má ráda, a píše to prstem do vzduchu.*  
 dále hry (nikoli kompetiční, spíš typu "alea"):  
*Dominika v kožených šatech ukazuje pohlednici: "To je hrad Kost!" Pak s holkama na Mo ničin popud zkoušejí číselná kouzla - s Moničinými kartami. (Hádej číslo)*  
*Přichází Monika s kouzelnými kartami a zase hádají čísla. Co si myslíš?*  
 a vytahování:  
*Baví se o jídle, co kdo umí. Nejdřív říká Dominika situačně, že nic jinýho než bramborový placky neumí. Monika se diví a říká, co umí víc a už i Dominika říká, co umí víc a už se vytahují.*  
 Navíc je možno druhým manipulovat, zacházet s jeho věcmi. Určitou roli tu může hrát zvláštní fenomén *půjčování*. Ne úplně jasnou, ale alespoň částečnou interpretaci podává tento rozhovor. Po asymetrizačním žalování následuje pohrůžka:  
*Žaneta: Pane učiteli, vona se mi směje, že mám umazanou mikinu.*  
*Monika breptá, učitel: Moniko! Něco jsem ti říkal!*  
*Monika koulí očima, pak si vyhrožují s Žanetou, že už si nikdy nic nepůjčí.*  
 Základní povinností je respektovat autoritu vůdkyně party. Ta rozhoduje, kdo je a není člen party, kde se bude co dělat. Dále je slušnost oslavit narozeniny či svátek člena party. Nesmí se "vykecat":  
*Dominika: Předtím všichni bláznili do Vančurových, vona je velká frajerka, ale vona taky pěkně lže.*  
*Monika: (šišlá) Kami, Kami, Kami, Kamilka!*  
*Dominika: A vona vykecala, že... (nezaslechl jsem co)*  
*Dál se baví o klukách, vytahují se která má menší a černobílejší televizi.*  
 Parta je vždy proti někomu, nebo dvě party proti sobě. Díky tomu tu existuje i vyzvídání a přestupy mezi partami.  
*Přestávka: Zatímco páni ztrácí čas planými rvačkami, ženské se dohadují, uzavírají pakty, studují prostor!*  
*Dominika: Kde sou s těma zprávama, sakra! (o Žanetě s Kamilou, které někam odběhly, poté co se o něčem dohadovaly - šlo o nějaký podraz na Moniku.*  
 Postup trestu je v případě nežádoucího chování podobný, jaký popisuje B. Daviesová (1984) v případě tzv. "contingency friends" (příležitostných přátel) .Provinilá je partou

opuštěna. Buď se jí podaří si najít vlastní partu, nebo ji přijme druhá parta, nebo zůstane sama. "Party" si s "contingency friends" neodporují, jde jen o diferencovanější členění. Dáme-li do vztahu *kamarádit se a být s*, pak *nejlepší kamarádka* je ta nejzajímavější holka do party. Jestliže se ovšem chová zle, je opuštěna a buď má k ruce své "příležitostné přátele", tj. *partu* nebo zůstane sama. Některé holky však neměly dost vůle, nebo chuti se této formy zúčastnit, nebo nebyly přibírány (zejména, když dlouho chyběly). Ty zůstávaly pravidelněji stranou. Svá přátelství pak realizovaly jiným způsobem (viz dále).

Přirovnání "party" k "tajnému spolku" ovšem zavádí příliš statický obraz. Vzhledem k dramatickým průběhům, krátkodobosti spíše sedí přirovnání k jakémusi "tanečnímu útvaru". *Bytí s* - "partování", formu pro holčičí přátelství v dané třídě tolik typickou, bych potom vyjádřil metaforicky jakožto "tanec".

### 4.3. Dimenze kluci - přátelství:

Základními vztahy tu jsou: *sedět s*, *kamarádit se s*, *hrát si s*, *předvádět se před*. *Kamarádit se s* se nejvíce kryje se *sedět s*. Na učitelčinu otázku, "s kým se kamarádíte, kdo je kamarád?" uváděli kluci většinou souseda (na rozdíl od holek). "*Kamarádit se*" má samozřejmě ekvivalent i v *hraní si s*. A možná i v *předvádění*. Takže podobně jako u holek v tom vidím vyjádření určité potenciality, která je realizována buď v *sedět s*, nebo v *hrát si s*, nebo v *předvádět se před*. Přičemž dominuje *sedět s*. Jde o vztah reálně, nikoli imaginárně spojený s přátelstvím. Tím je však kontext "žakovské solidarity" velice podobný kontextu "klukovského přátelství". Rozdíly jsou viditelné hlavně tam, kde na místo "diskvalifikačního žalování" nastupuje "asymetrizační", nebo kde se další dva vztahy označující také určité formy - *hrát si*, *předvádět se* - odbývají uvnitř tohoto uspořádání *sedět s*.

Kluci si "hrají" v daleko větší míře než holky. Mám na mysli to, co se běžně míní onou "dětskou hrou". Jakési spontánní neformální nevážené chování. Všiml jsem si řady pojmenovaných i bezejmenných her, provozovaných v nejrůznějších počtech a sestavách.

Objevovaly se především hry typu Agón a Mimicry<sup>46</sup>. Nikoli, že by byly výlučně zastoupené, že by se kluci nikdy nepokoušeli "hádat", nebo "čarovat", jako tomu bylo u dívčích karet, ovšem kluci mezi sebou dávali přednost "soubojům", nebo "divadýlku". V rámci Agónu se objevovaly honičky všeho druhu, někdy souboje v síle a hlavně fotbal s "angličáky" či míčem ap. Patrně nejoblíbenější byly ovšem hry charakterizovatelné jako Mimicry. Byly performovány všelijaké situace, od např. hry na ozubená kola, kdy Lukáš a ještě dva tři kluci rotovali po třídě s kamennými obličejí, přes různé gagové situace:

*Vojtěch: "Já jsem cyklotrial, zajíc, kterej jezdí na kole." Dělá si prstama na hlavě zaječí uši a prdí pusou jako motorka.*

*"Prosím pane, pošta" říkaj si Lukáš s Filipem a ťukaj se do hlavy a omdlívají.*

až po imaginární bitky, provozované zpomaleně s pokud možno co nejpřehnanějšími zvuky, údery, mlaskáním, střelbou, v hyperbolicky nadsazeném stylu<sup>47</sup>:

*Vojtěch symbolicky boxuje Lukáše a natahuje ho jakoby na kšandách - ten letí ke zdi a odrazí se a běží nazpátek.*

<sup>46</sup> R. Callois (1967) ve své typologii her rozeznává čtyři základní kategorie her: "Agón, Alea, Mimicry a Ilinx", kde v Agónu převažuje role kompetice (hry na soupeření), v Alee převažuje risk a hazard (hry na "štěstí"), v Mimikrách předstírání (hry převleků a masek) a v Ilinx role závratí.

<sup>47</sup> To je důležité pochopit. Honza S. se nejednou dostal do potíží, když udeřil "doopravdy" - a řekl bych že nepochopení divadelní podstaty daných bitek je příčinou potíží řady tzv. problematických kluků ve spoustě tříd, kteří nezvládnou nadsázku a tlučou doopravdy.

Důležitým rysem těchto her je nevylučnost. Nehrají třeba všichni, ale hrát principiálně mohou. S koncem hry končí i daná sestava, která ji hrála. Řada her má podobu "vlny". Pojem "vlny" opět přebírám od Kučery. V jeho podání je "vlna" hromadná, nadpárová, nevylučná, veřejná až exhibiční. Přirovnává jí k onomu jevu známému ze sportovních stadiónů (Kučera, 1994a). Zde vlna trvá kratičkou chvíli, kdy se například rozrotují všichni kluci, aniž by se domluvili, aby za chvíli nerotoval nikdo. K části z nich patří tedy i hromadnost. Některé drobné hry provozované mezi těmi, "co spolu sedí", které jsem nazval *divadýlko*, jsou volně používány jak jakožto akty přátelství o přestávkách, tak i jako techniky odrážení školní nudy o hodině. Jsou to rozmanité škleby, prdění na pusu, gestikulační výměny ad.

Pod předvádění patří vytahování, rvačky a posmívání. Má zrovna tak "vlnovitý" charakter. Objevuje se a zase zaniká, vytahují se všichni, co jsou zrovna po ruce. Ale nebývá to přeci jenom tak hromadné jako u her. Vytahování je nejrozšířenější. Vytahují se jak sousedi, tak i dva, co se zrovna potkali. Slouží k tomu různé věci přinášené do školy na ukázkou:

*Honza S. má knihu o karate, ukazuje, na Filipa - Mišíku, pojd' se podívat! Budeš se dívat? Přichází Honza N. a nahlíží se vši vervou. Baví se, kdo co z toho by zvládnul, nebo umí. Co by se chtěli naučit.*

Nebo může k vytahování posloužit jakékoli téma hovoru. Inspirován B. Daviesovou, která rvačky rovněž považuje za "posing" (Davies 1984), jsem je pod předvádění zařadil také. Osvětluje to následující ukáзка:

*Roman: Já mám rád rvačky.*

*Honza S.: Já je miluju.*

*Viktor: Já je nemám rád, ale baví mě.*

*Honza s.: Já mu dám bombu... cha!*

*Roman: A co když tě někdo přepere.*

*Honza S.: A kdo?*

*Roman: Třeba muj táta*

*A tak se baví.*

*Honza S.: Mě to nebolí, já sem chlap, já sem Van Damme.*

*Viktor: Já brečím jenom někdy.*

*Honza S.: Já taky.*

*Viktor: Já nikdy nebrečím.*

*Do toho se střídavě přetlačují a perou.*

*Vojtěch říká Viktorovi: "Hloupej Honza Solar, radši mu to neříkej, nebo tě zmlátí. Zmlátí nás všechny."*

*Viktor Vojtěchovi: "To nevadí, já mám kamaráda Pavla a ten je silnější než celá naše škola." Ptá se Honzy S., "A tvůj táta by přepral Pavla?"*

*Honza S.: To by teda přepral a já znám Filipa a ten.... přepral."*

*Viktor: "A Pavel, ten někomu zlomil vaz."*

*Honza S.: "Já jsem jednomu klukovi zlomil nohu, to je vid'?"*

*Viktor: "Já jsem tátovi zmáčknu tak nos, až ho měl červeněj."*

*Honza S.: "Jak si to udělal?"*

*Viktor mu začal názorně předvádět, jak to udělal, Honza S. se trochu lek a začal uhejbat, Viktor ho ujistil ať se nebojí, názorně to předvedl a oba se chechtali.)*

Nebo k vytahování můžou posloužit školní výsledky a kontext žákovství se tím pádem vtáhne do nového prostoru. Rozdělit oba kontexty je tu dosti těžké:

*Honza S. k Viktorovi: Kolik máš? (jde o napsaná slova) Viktor procedí: Štyři. Honza S.: hele - podívej!*

Následující ukázka velice častého případu ukazuje, že vytahování může být čistě kvantifikováno, vyjádřeno i realizováno v čisté číselné abstrakci:

*Děti u vedlejšího stolu počítají do tisíce po stovkách.*

*Jan S. počítá milion čtyři, milion pět ....*

Posmívání je jakási negativní forma vytahování:

*Honza a Luděk vyběhli za Solarem a pořvávali: Fuj! Pak se vrátili, přiběhl Solar, oni zakryli svoje díla a Solar řval: Fuj! Fuj!*

Další příklad ukazuje dynamiku, jak hry, tak předvádění. Situace je pro jednoho nepříjemná - ostatní se nad něj vytahují. On ji obrací ve svůj prospěch návrhen hry:

*Mezi klukama Honzou S., Viktorem, Bálem, Honzou N., Filipem debata, kdo ještě potřebuje počítadlo, kdy všichni tvrdí Honzovi S., že počítadlo potřebuje. Jeho reakce - vytáhl z kapsy 3 angličáky. Kluci zareagovali a hned se dohodla hra s angličáky.*

Jak již bylo řečeno, existují tyto formy nezvisle na i uvnitř "sedět s". Relativně malou vzdáleností mezi "kontexty" (kódy) obou dimenzí pak dochází často ke konfúzím, vrcholícím v hádkách a častých sporech těch, co *spolu sedí*.

Debaty a řeči, které se vedou se přelévají stále mezi agonistikou vytahování a spontánní hrou fantazie a ohledem na dodržování pravidel školní soutěže. Spolužakovství se tu téměř kryje s kamarádstvím:

*Honza S.: A ty máš krev hnědou! A krev je ve skutečnosti takováhle!*

*Jarda: Stará knížka je taková, když byla někde zakopaná...*

*Honza S.: Jako čarodějnická knížka, taková počmáraná, stará!*

*Jarda: To musí bejt černá!*

*Honza S.: Já se černý nebojím!*

*Honza N.: Jakou děláš?*

*Honza S.: Čarodějnickou.*

*Viktor: Já taky!*

*Honza N.: Já nedělám čarodějnickou, já dělám vo ufónech!*

*Vojtěch se ptá Kuby: Nevadí ti, že jsem se po tobě trochu vopičil, já ho totiž neumím, tak nevim, jak se to dělá. Má chameleón vocas?*

*Kuba: Nevadí, vopičáku vopičí.*

*Smějou se.*

*Jakub: Koukej, ještě pár šupin a mám to!*

*Vojtěch: No, ale já už to maluju!*

*Jakub: Já už to budu taky malovat.*

*Jakub si půjčil hadr a ptá se Vojt. jestli mu nevadí, že tam od něj má malinkou tečičku.*

*Vojtěch: Nevadí, (směje se) mě nevadí skoro nic.*

Největší kamarádi se taky nejvíce hádají.

*Honza N. a Luděk se hádají při stříhání vejce z papíru, kdy kdo bude pracovat.*

*Honza N. obvinil (falešně) Lud'ka, že mu ukradl papír, co vytrhal. Luděk se urazil a odešel.*

*Honza: A to lepidlo je moje! Mezi zuby: Tak si di!*

*Luděk různě odchází a pak se jakoby vrací. Honza říká: Jak je libo!*

*Pak si Honza Lud'ka přivolá zpátky: Pod' sem si Vinkler sednout... A následuje usmíření.*

*Luděk se ptá H.: Honzo, jaký to je? Honza se na to ani nepodívá a říká: Dobrý! Luděk se uklidní a zase rozhodně postupuje dál.*

Takové hádky jsou prokládány sadami "žalování", udání učitelce za ten či onen problém.

Diskvalifikace:

*Honza se hlásí, že Luděk skládá to samé slovo, co on a že to je nefér. (Přitom to musí ale všichni logicky složit stejně)*

Asymetrizace:

*H+L: Díval ses včera na televizi?... Když mají mezi sebou problém, výsledné přerušení záškodnické akce pohružkou: Já to povim!*

Většina nežádoucích akcí je persekvována ve všech formách asymetrizačním žalováním anebo posmíváním nebo rvačkou.

Klukovská - přátelská dimenze je formálně chudší než holčičí. Jestliže to, co dělá holky holkami je *parta*, u kluků je to "vlna".

#### **4.4. Otázka žalování:**

Podivnými rysy, které mě poprvé přivedly k rozlišení dvou typů žalování byly: časová lokace přestávka/hodina, různé motivace (*vopisuje* versus *směje se mi*), frekvence a kdo na koho žaloval. Podle toho jsem rozdělil již zmíněné dva typy.

##### **4.4.1. Žalování - diskvalifikace:**

Žalování ve školním kontextu zápasu je, jak bylo již řečeno, žalováním proti porušování pravidel soutěže, pro nefér zápasení. Cílem je diskvalifikovat druhého, zamezit mu v daném postupu (viz výše provedený popis). Vlastně není osobní. Učitelka tu působí jako rozhodčí.

*Žaneta protestuje u učitelky, že k ní Lucie "nakukuje".*

*Zuzana se přihlásila.*

*- Co je?*

*Zuzana: Paní učitelko, Monika vopisuje! (sedí otočená od Moniky a tváří se nafoukaně.*

*Monika měla zkontrolovat složená slova. Jarda, Viktor a Honza S. měli už složeno. Monika je sprdla: Così to dovolujete? Já to tu mám zkontrolovat. Honza S. jí poslal někam. Monika šla žalovat učitelce, že jí to nenechal zkontrolovat. Učitelka jí chlácholí, že je prožene příště, ale nezasahuje.*

##### **4.4.2. Žalování - asymetrizace:**

Jak jsme viděli má své místo v prostoru "přátelských kontextů". Má své místo v přestávce, ospravedlňuje se oněmi nejasnými důvody (*směje se mi, říká sprostý slova*) a vysokou frekvencí (dva si spolu hrají - přátelí se a stále na sebe žalují.) a přítomností u filiovaných, nebo filiujících se dvojic (či skupinek). Poměr ke druhému tu není od počátku regulován vyrovnáním do soutěže a proti tlaku. Druhý tu vystupuje prostě jako "druhý", jako "ty". Je to žalování v kontextu lásky, kamarádství, přátelství. Cílem tu není snad diskvalifikovat, ale zamezit čemusi, cosi zvládnout. Problém je v tom, že druhý pro mě představuje cosi nezvladatelného, náhle ohrožuje, je "zlý". A tehdy přichází žalování.

Asymetrizační žalování patrně obrazí prožívání, vývoj vztahu ke druhému v této fázi dětství<sup>48</sup>. Vztahem k druhému se mění celý prostor "osobního vztahu", "osobní stránky" vztahů mezi lidmi. Jinak řečeno - je to otázka vztahu k bližnímu. Tento terén je příšerně složitý a těžký, a tak se dotknou jen toho, co je významné pro žalování jako zrcadla vztahů mezi dětmi.

---

<sup>48</sup> A možná dokonce i objev tohoto vztahu.

Ve chvíli, která žalování předchází zřejmě začne být na obtíž ona jedinečnost a přesah, závrat' vztahu já - ty, ty - já<sup>49</sup>. Možná že bližní - kamarád, tedy ještě více "bližní" než ostatní bližní, začne být příliš blízko. Je tak blízko, že začíná ubližovat<sup>50</sup>.

Žalování do takto neúnosné situace vtaňuje třetího - učitelku či jinou dospělou osobu. Tím se mění a asymetrizuje uspořádání vztahu k druhému přes třetího. Smyslem třetího v přátelství, jak píše Derrida (1994, s. 25), je to, že třetí "stojící vně tohoto tváří v tvář dvou jedinečných vždy svědčí o zákonu, který přichází, aby přerušil závrat' jedinečnosti. Žalující se dovolává jména druhého před učitelkou, představující zde zákon<sup>51</sup>. Není nedůležité, že při žalování má vždy zaznít jméno druhého<sup>52</sup>.

Pro "zchlazení" vztahu samozřejmě působí i ten rys asymetrizace, že se "ubližující druhý" posouvá do pozice třetího.

Někdy může být motivem žalování i obtíž něco sdělit přímo, a tak se to sděluje asymetrizací přes učitelku třetímu. Je to ta známá situace obtížnosti sdělit něco "přímo do očí".

*Lucie do čtení dotázána říká svůj aktuální problém, že jí spolusedící (Žaneta) ztratila sponku.*

*Lucie žaluje, že jí Žaneta řekla, že je blbá. Žaneta: Protože držela takhle sešit (drží ho za hřbet).*

*Honza N. a Luděk se u svého velmi velkolepě expresivního díla dost hádají. Honza N. žaluje, že mu Vinkler říká, že to má hnusný a že mu Solar hrabe do penálu. Solar křičí, ať "nežaluje furt".*

*Luděk a Honza se pořád hrozně hádají, co kdo má dělat, ale pořád spolupracují. Hádky různě vrchlí udáními učiteli: pane učiteli já nebudu s Vintrem pracovat, von se pořád jenom hádá.*

*Honza S.: Hele Moniko, nebud' vychcaná!. Monika: Pane učiteli, Solar je sprostěj!*

---

<sup>49</sup> O povaze této závrat' se lze přit. Záleželo by na úhlu pohledu a na inspiraci tou kterou školou, která si tento vztah vzala ke studiu. Je to závrat' určitě erotická, pro autory, jako je M. Buber (1996) je to závrat' zážitku božství, pro Lévinase (1994) je to metafyzická závrat' etického nároku. Jiný pohled nabízí Nietzsche v "Zarathuštrovi" (1992), v kapitolách "O příteli" a "O lásce k bližnímu". Já a ty, první a druhý, přátelé v aristotelském smyslu druhý (přítel) jako "druhé já" (srov. Derrida 1994, s.25) jsou tu vykládány:

"Já a já vždy příliš horlivě spolu hovoří, jak by se to dalo snést, kdyby nebylo přítele?"

Pro poustevníka přítel vždy je už třetí: ten třetí je korek, jenž zabrání, aby hovor oněch dvou neklesl do hloubky.

Ach je příliš mnoho hloubek pro všechny poustevníky. Proto tak touží po příteli a jeho výšce (podtrhl autor). (s.45)

Dále filosof radí, namísto lásky k bližnímu, lásku ke "vzdálenému", "nejvzdálenějšímu". (s. 49)

Tím do věci vstupuje též možnost závrat' z narcismu ("Vaše láska k bližnímu je vaše špatná láska k vám samým" - s.49). Nietzsche tu možná pléduje pro zamezení narcismu toho "já a já", který je třeba pro přátelství překonat, narcismu, který nedovoluje druhému být jinak než jako můj obraz. Jedině uznání vzdálenosti, distance tohle umožní. Srov. Derrida (1994) s.25.

<sup>50</sup> Etymologie slovesa "ubližiti" praví: "bliže se dotknouti". Ten kdo ubližuje je tak blízko, až se dotýká.

<sup>51</sup> Na toto může poukazovat též H. Arendtová v rétorice proti vztyčování "dětského světa". Je-li dítě vyhnáno ze světa dospělých, je vydáno "tyranii dětské skupiny", které může právě dospělý zamezit. (Arendtová s.105)

<sup>52</sup> Derrida (1994): "Neimplikují tyto dva vztahy (aristotelský model přátelství jako druhého já a Nietzscheův model přítele jakožto třetího pozn. aut.) vzájemně jeden druhý, a to vztah k jedinečnosti druhého jakožto jiného skrze zákon? Nepřikazuje mi zákon rozpoznat a uznat transcendentující jinakost druhého...?" Dále viz partii "Instance jména". Zákon, to je v prvním kroku jméno.

#### 4.4.3. Vystavování:

Velmi zvláštní a častý jev, jenž má k žalování blízko, dost se mu podobá, jenže postrádá v sobě obvinění. Kluci nebo holky vystavují svého souseďa, nebo toho s nímž se předpokládá přátelský vztah do výkladu.

*Učitelka: Tak se podívejte. Tady máte malé a velké hrnečky. (Na tabuli). Kdo mi složí nějakou pěknou slovní úlohu?*

*Honza: Tak třeba... U Vinklerů mají 8 velkých hrnečků a 6 malých hrnečků.*

Zároveň to má blízko ke chlubení. Jeden tu "chlubí druhého". Aktivita je to záhadná. Určitě ale jde o potvrzení či návrh přátelství. Vypadá to jako jakýsi "dopis" druhému přes adresu jména, dopis beze slov, jen akt, gesto dopisu. Nebo něco na způsob verbálního graffitti, "nápisu" na výkladu, na hodině. Něco podobného nápísům na lavicích, pedálech či zdech. Adorující heslo. (Srov. opět s instancí jména.)

#### 4.5. Dimenze kluci - holky:

Situace se mění, docházíme-li v základním schématu k otazníku. Tedy k tomu, jak je řešen vzájemný poměr, aniž by byla zrušena jinakost.

Proti sobě nestojí dvě varianty "žakovství", ale kluci a holky. Možnosti řešení jsem tu našel dvě. Obě vychází z vnitřního uspořádání, které bylo popisováno v "přátelských dimenzích" obou domén.

První řešení jsem nazval **nahlížení pod sukně**. Je to jev, který stál u zrodu celé této teorie. Odvíjí se od holčičí dominující formy "parta - tajný spolek". Na holčičí utajovací manévry - penály, úkryty, které sledovaly vnitřní tendenci této formy - zareagovali kluci nahlížením, nakukováním, rušením této tajnosti. A to jak nakláněním přes penály, nebo odhalováním tajných jmen:

*Přestávka: Holky se baví u Moniky a píší nápis "NAŠE LENOŠKA". Stojí tam v hloučku, zatímco kluci (Roman, Lukáš) přibíhají a ruší je nahlížením přes rameno.*

Postupně se z toho vyvinula jakási kánonická forma kontaktu. Ovšem, jak zakrývání, tak naklánění byly obě vysoce symbolické akce. Přes penály bylo dobře vidět, i to, co bylo "tajemstvím party" nebylo nic neznámého. Smyslem nahlížení nebylo nic uvidět, ale demonstrativně nahlížet. Vzpomněl jsem si při té příležitosti na akce starších kluků, které si rovněž sám vybavuji, ona známá zrcátka v pantoflích, či lehání na zem, aby holky v sukních musely překračovat. Ani zde se nikdy nikomu nepodařilo nic uvidět. O to patrně nešlo, zajímavá a vzrušující činnost bylo nakukovat, demonstrovat erotický zájem nahlížením pod sukni. Popíšeme-li tedy metaforicky "tajnou společnost - partu" jakožto "sukni", můžeme nahlížení za penály interpretovat jako "nahlížení pod sukně":

*Objevily se zástěny (převlékárny) z penálů. Momentálně taková převlékárna kryje Žanetu s Dominikou před Lucií. Bokem k převlékárně sedí kluci Vojta a Roman. Penál je asi Dominiky. Dominika: Ty sombrero! (ale nevím ke komu)*

*Lucie chce půjčit gumu: Domini, pučíš mi gumu?*

*Dominika: Guma se pučuje jenom těm, co seděj vedle anebo baziliškum. (Ale potom jde a půjčí jí to)*

*Na to zřejmě padla otázka od kluků, co je to bazilišek.*

*Dominika: Bazilišek - takovej aligátor je to. Takovej varan je to. Doufám, že nebudou otázky, co je to varan!*

*Roman: To teda budou.*

*Dominika: Varan to je ještěř. A Romane, nedolejzej za mnou.*

Toto "nahlížení pod sukně" vidím jako ryze erotickou formu, ačkoli vlastně čistě symbolickou. Jako jakousi pre-formu toho, co se později objeví ve vztahu k tělu, rozvíjenou v době, kdy ještě fyzicky není co řešit (což ale není tak docela pravda). V holčičím výrazivu jsou kluci v dané situaci *ty, co na nás čuměj, ty co dolezaj, ty co votravujou*. Samotná činnost je *vočumování, vokukování, votravování, dolezání*.

Následující příklad ukazuje střet dvou "part" a *votravujících kluků*:

*Dominika k Zuzaně: Co kecáš pitomče, furt kecáš, nekecej. Já si to s nima vyřídím sama (pobíhají kolem ní Roman, Lukáš, Honza, Zuzana je odhání). To se mám pořád rozčilovat kvůli těmhle pitomcům, tak co furt čumíš? Pitomec. Si ho bude zašívát. Pitomej debil. Že jak rád a s radostí mi ho roztrhá! Ty se starej vo sebe. (K Lucii V.)*

*Lucie: Stočesko drzá!*

*Dominika: Ty se sklidni do skříně.*

*Zuzana: Mě je sedum a půl, tak si na mě nedovoluj.*

*Dominika: Si to Lucino říkej...*

*Lucie: A stejně to máte horší.*

*Monika: Hnusná Stočesová, hnusná Stočesová.*

*Dominika: Budou mít husí křídla, jasný?! Protože vim, jak husy vypadaj. (K Zuzaně po delší debatě s Moničinou skupinou).*

*Žaneta hodila svetr vedle Dominičina penálu.*

*Dominika: Neházej mi to na penál!*

*Jako kdyby to bylo fakt prašivý to nervózně odstrčí. Takhle se chvíli přetahují.*

*Monika: Tak si dej ten penál pryč!*

*Dominika: A vy mi sem neházejte ty vaše prašivý věci!*

*Hádka vyvrcholí odchodem Dominiky a Kulíš od stolu do rohu. V rohu jsou však vedle kluků (Honza, Roman, Luděk). Ti si je hned dobírají: Vona je pěkná, vona je fakt pěkná... (smích).*

*Dominika něco temně nadává u podlahy. Roman pak Dominice něco provedl. Luděk vzal jeho penál (s úšklebky sice) a přinesl ho Dominice. Položil ho vedle ní a ona ho vztekle odkopla přes místnost.*

Party proti sobě plus klukovská akce:

*Lucie a Dominika kreslí na společný papír, za oponou z postavených penálů.*

*Monika a Žaneta sedí po úhlopříčce u stolu naproti, taky schované za "převlékárnu"*

*Přišel Honza N. a Luděk K Monice se Žanetou na okukovanou. Holky přilehly na svoje kresby, zakryly je do náručí. "Už nás nevotravujte!" (Monika).*

*Dominika seděla sama v lenošce, ale teď na VV se s Monikou schovává za penály a rozdělují si za nima špejle: "To je moje špejle", "tahle zase moje."*

*Jan S. vyskočil na lavici a dívá se přes penály za penály.*

*Dominika: "Nejsi nákej blbej a vypadni od mýho penálu, Solare!"*

*Monika: "Ať nám neleze na lavici", říká to jakoby mně (M.R.).*

Namísto je odpověď na to, kdo je ten *někdo* obav v *partě* se utajujících holek: *Dominika: Já to mám jenom aby na nás někdo nečuměl. Z logiky předcházejícího výkladu by vyplývalo, že druhá parta. Jistě. Ale už od začátku je to spojeno s kluky. Forma party není sama ze sebe, od holek pro holky. Vznikala v jakémisi odkazu na kluky.*

A k tomu byla posléze i dovedena, když bylo "utajování" využito již čistě jako pobídka pro kluky, aby *votravovali (vočumovali...)*:

*Dominika a Zuzana dělají u lenošky most přes lavici, aby je kluci podbíhali. Ale potom Roman běží kolem, ony ho chytanou, tahají sem a tam. Pak ho vyhodí s tím: A už sem nelezn!!*

*Dominika: Tam nesměj lízt takový havěti. (k Jakobovi o lenošce)*



*Dominika: Tudy ne! (Kluci chtějí proběhnout) Tady je zakázaná ulice! Sem nikdo nemůže. Kromě Tycový, ta sem může na místo.*

*A fakt, žádný kluky tudy nepustěj.*

*Nato chtěly Dominika a Zuzana evidentně vyrobit nějakou cedulku nebo nápis, který by vyjadřoval jejich vůli o zakázané ulici. Nedokončily to.*

"Nahlížení pod sukně", *vočumování*, tedy vidím jako formálně propracované gesto aktivního sexuálního vztahu v širokém slova smyslu<sup>53</sup>. Vztahují se k sobě kluci a holky ve svých dominantních "přátelských" formách v jakémisi aktivním modu - formy tu jsou na svém vrcholu. Holky jsou tu jako *parta*, *votravující* kluci jako "vlna". Přičemž má tento vztah tvarující účinky. Zároveň je třeba si všimnout, že se vytvarovávají a zřetelně vyznačují specificky klukovské a holčičí dimenze. Ty dimenze, které znamenají "jinakost". Obě nabírají výrazně gender - vyhraněných rysů.

Druhé řešení se nazývá "azyl". A opět se odvíjí od analyzovaných forem. V případě, že holka vypadne z party, nebo se do žádné nemůže dostat, může dostat azyl u kluků:

*Lucie se nemůže dostat mezi holky. Nakonec to řeší komunikací s klukama a sice tak, že tluče (plácá) Lukáše po hlavě. Ten dělá šašky, přetahuje se.*

Azyl je forma erotického vztahu, kde sex je "in absentia". Je v nepřítomnosti. Je jaksi "odřeknut". To ovšem neznamená, že by azyl neměl co dělat s "láskou".

Záleží vždy ještě na řadě věcí, ale je to vztah spíš nekonfliktní, s altruistickými prvky.

*Tereza a Lukáš tiše sedí vedle sebe a půjčují si maximálně věci. Tereza projevuje jistou závislost na L. tím, že kreslí tentýž, ale variovaný obrázek, včetně Lukášových chyb (obrácené s v "ADONIS"). Obrázek - velká postava Adonisova před obloukovou klenbou jeviště s oponou a nápisem "CIRKUS ADONIS". Raffaello vedle balancuje na třípatrovém můstku na válci, na rukou má kruhy. Na druhé straně je kouzelnický stoleček s noži a skleničkami.*

*Tereza má čtvercáté divadlo a jinak v poměru kreslené postavy a detailněji prokreslené. Lze říci, že dost spolupracují, že to není přímo "opsáno". Půjčují si barvy, vodu.*

*Dál se však v barvách i detailu kresby začínají lišit, souvisí jen ústředně tématicky.*

*Lukáš s Terezou si povídají jemně a potichu.*

*Vojtěch: "Já si od VÁS půjčím."*

*Tereza zpěvně: "Jo, můžeš"*

*Lukáš: "Jo, můžeš."*

*Vojtěch trochu parodoval Terezu: "Jo můžeš."*

*Lukáš: "Hele máme další krabičku."*

*Tereza: "Já si ji půjčím."*

*Lukáš: "Stejně jsem ji vzal i pro tebe."*

*Tereza nakreslila chlapíka před závěsem stejně jako Lukáš.*

Provozují se v jeho rámci různé hry, všeho druhu, (snad jen s výjimkou Ilinx):

Agón:

*Přestávka: Holky volají na Lukáše: Slimáku! A on je honí. Skáčou, volají Slimáku, Slimíku! Hra spočívá v tom, že ho provokují a můžou se zachránit dotykem lavice. On je má chytit ve volném prostoru.*

---

<sup>53</sup> Myslím tu sexualitu, tak, jak o ní uvažuje Freud (1945) v přednáškách "Teorie libida a narcismus". Není tak důležitá biologická zastaralost pojmu "pud", který kritizovali autoři z okruhů etologie či sociobiologie. Aniž by se "pud" dával do souvislosti s "instinkty", vyjadřuje v podobě "sexuálního pudu" velmi zajímavý koncept, který nelze vynechat. Snad nebudu Freudovo učení příliš dezinterpretovat, budu-li chápat jeho sex jako ontologické určení sociability. A "libido" jako základní sociální nadání. Jediný ze všech pudů, sex, míří od začátku k druhému. Není tedy jako "úživné pudů". Tím se ale ukazuje na jistý rys sociality, která v sobě podržuje jakýsi "přeryv", má heteronomní povahu. Z této pozice je patrně kritizována Jungova koncepce "jednoty všech pudů". Srov. např s. 340, 341.

Alea:

*Štěstí neštěstí, láska neláska - Lucka+ a Tereza hrají nějakou hru. Přidává se k páru víc lidí - kluci i holky.*

Mimicry:

*Tereza malovala čerta, Lukáše to nějak rozdovádí. Lítá se svetrem nad hlavou, přetahuje i ho různě, háže po Tereze tužky. Upozorňuje Kamilu a Lucii+ na čerta, kterého maluje Tereza. Terezu také trochu Lukášovo chování rozdovádělo, trochu se smála a udělala čertí zvuk, ovšem dost nenápadně, asi jsem si toho víceméně všimla já, možná tak trochu Lukáš. (M.R.)*

Nebo se jen mluví, záleží na provedení, jaké ti, co zrovna provozují azyl, snesou (následující debata je opět vedena rozmarně žertovným tónem):

*Dominice chybí Zuzana. Tím se Dominika posunula trochu do pozadí. Nejistotu na sobě však nenechává znát.*

*Začla se místo s holkama bavít s Jardou a Viktorem. Baví se o snech.*

*Viktor k Dominice: Kde sou nůžky?*

*Dominika: Kašlu na tebe, pitomý mimino!*

*Dominika: Já to asi budu mít dneska vopravdu nejhorší.*

*Viktor: Mamí!! A poc mamí?*

*Dominika: Dej mi pokoj!*

Dále je to vztah do jisté míry výlučný. Zaznamenal jsem relativně mnoho kombinací "azylistů", není to jako *parta*, žádné pravidlo, komu ano a komu ne, jsem nevysledoval. Ale ve chvíli azylu je do něj pro další osoby obtížné vstoupit. Je to jaksi privátní. Je možné, že někteří kluci tu holkám poskytují ochranu i před "sexuální žádostí" jiných kluků:

*Filip: Vojta furt provokoval Ficku a Lucku, tak jsem se sním pral.*

V případě kluků, kde není tak ostrá forma, která by vydělovala "potřebné". Ale určité náznaky hovoří o potížích s tím, s nímž *se sedí*. Anebo, když není chuť *hrát hry*, či se *předvádět*. Všechny úkazy "dětské lásky" - něžnost, pomoc, stud se odbývaly v tomto prostředí.

*Kamila dostala nakreslenou sedmičku od Romana. Učitelka se nejdřív ptá, komu tu sedmičku kreslí.*

*Odp.: Ševelíkovi.*

*- A k čemu mu bude sedmička, když nemá žádná čísla? No ale budiž. Ševelíkovi.*

*Ševelík: Vančurový chybí sedmička!*

*Učitelka se na něj otočí a zamračí se, jako že to prozradil.*

*- Tak Kamile to děláš. Vidíte (vezme číslo) Kamile chybí sedmička, on nelení a bez problémů ho vyrobí (chválí). Tak to máš Kamilo z lásky.*

*Monika vyprskne, i jiní. Učitelka vykulí oči, postraší prstem. Kamila se zavrtí a rozpačitě usmívá.*

*Kamila: "My ve dvojici, "ukazuje na Vojtěcha. Přišel Filip: "Budeme ve trojici." Kamila se nezatvářila příliš nadšeně, ale pak říkala: "My budeme pracovat všichni spolu.*

-----  
*Kluci chtějí pracovat sami. Filip a Vojtěch: "Řekneme si, že chceme pracovat sami, ale vedle sebe." Kamila souhlasí.*

*Vojtěch: "Já si představuju, že tam bude město. A to pořád opakuje.*

*Kamila: "Já si představuju, že tam bude kuře."*

*Filip: "Ty neumíš kouřit? Já vím, jak se to dělá, úplně nejlehčí.."*

*Kamila: "Jé to je nápad, já udělám trpaslíky. Tady jeden padá trpaslík a druhý a tady další. Už tři padaj. Musí jich bejt sedm. A podívej už tři spadli."*

Vojtěch: "A proč padaj?"

Kamila: "Neměli schody."

Vojtěch: "Tak jim dej ty nůžky, Kamilko."

Kamila: "Měli jste tam nůžky."

Filip: "Půjčíš mi supergumu?"

Vojtěch: "Supergumu, já už jsem ji ztratil, já jsem hroznej. Kamilko, já tě tam nakreslím."

"Takhle bych tě svázal (papírem, zbytkem ze stříhání vajíčka." (Vojtěch ke Kamile)

"Půjč mi tu gumu, potřebuju si vygumovat zubatej barák." (Filip říká Vojtěchovi)

Snad proto si někteří kluci a holky oblíbili "azyl", ač by jinak třeba útočili jiným způsobem, že si je možné v jeho rámci popovídat, setrvat, "probrat život", stárnutí, vážné věci:

Kamila: "Až umřu, půjdu do nebe nebo do pekla?"

Filip: "Proč zrovna do pekla? Jo to se stává, když je někdo starej."

Kamila: "Chtěl bys zemřít už teď?"

Filip: "Já se chci dožít sta let."

Kamila: "Já nechci být stará, já se bojím."

Filip: "Viš kolik je mému tátovi? Padesát šest."

Kamila: "Já nevím, kolik je mému tátovi."

Žaneta: "Mý mámě je 30 a tátovi 29."

Filip: "Žaneto, chce..."

Kamila: "Já jsem řekla mámě, aby mě spálila než aby po mně lezli červi. Já už jsem byla v Šumperku v nemocnici.

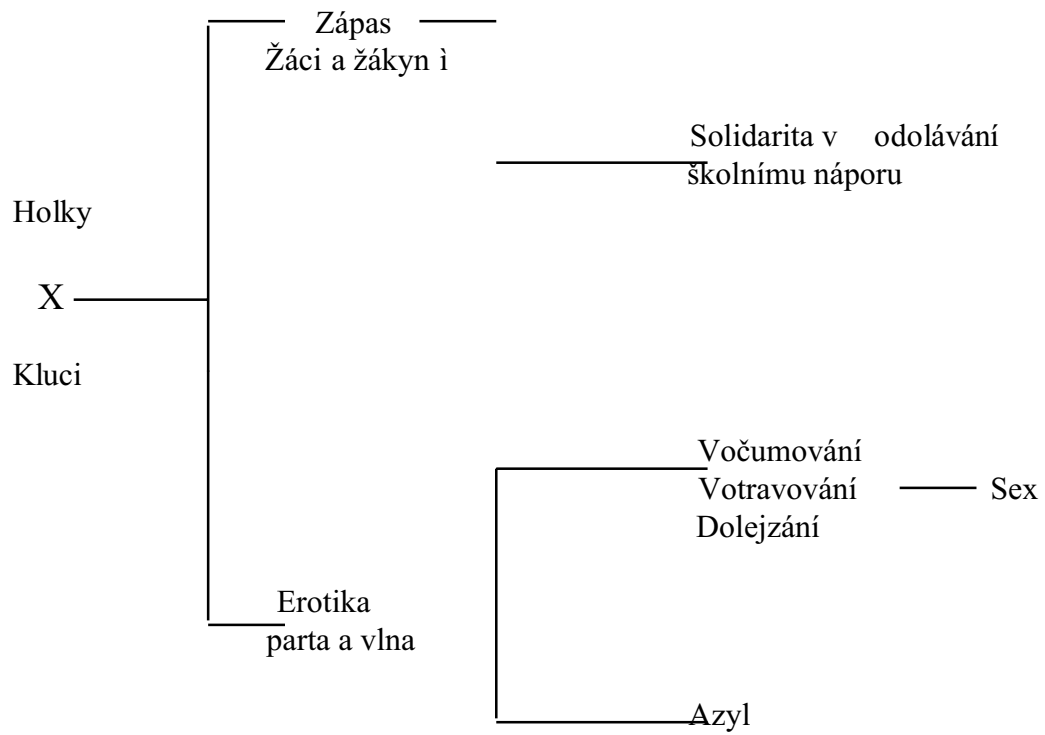
Filip: "Já jsem měl zlomenou nohu, protože mě trenér zlomil nohu. Teto (k Tereze?), kvůli čemu se chodí do pekla?"

Lukáš ukazoval kývající se zub a všechny díry co mu chybí,

Dominika: "Za chvíli budu bezzubí." A Vojtěch předváděl starou babičku.

#### 4.5.1. Shrnutí:

Na místo otazníku v úvodním schématu lze tedy doplnit dvojí možnost vztahu holek a kluků. V obou případech jde o vztah sexuální, kdy v jednom případě je sex v aktivním modu - v "nahlížení pod sukně". V druhém případě je sex v absentujícím modu - v "azylu".



V diskusi s kolegy ze skupiny se ukázalo, že může jít rovněž o logiku samotné formy, tak, jak byla naznačena. Skutečnost, že jsem ve třídě nezaznamenal zmatky v pohlavní příslušnosti, v touze okupovat "mužské" - být jako kluci, či "ženské" - hrát si jako holky, by mohla být ovlivněna, či přímo dána jasnou formální vyhraněností v kluko-holčičí sociální dimenzi. Že by popsány formami byla výrazně ustavena identita v rozdílu.

Stranou však dosud stála otázka, jak došlo k takovému převládnutí určité formy, kde a kdy se tato forma objevila a zda byla "při práci" po celý rok.

#### 4.6. Dominika - Lucie - truvérství:

Bohužel nemohu tuto kapitolku vydávat za nic jiného, než za čistou hypotézu, neboť jsem z technických důvodů nemohl třídu sledovat hned od začátku roku. Vývoj jsem sledoval od chvíle, kdy se třídní život už odbýval v rámci popsaných forem. Zpočátku však nebyly tolik vyhraněné a nedalo se o nich přímo říci, že by vzájemným vztahům jednoznačně dominovaly.

Jejich převládnutí napomohlo více vlivů. Iniciativa v produkci forem patřila jednoznačně holkám. Mezi nimi se pohybovalo několik výrazných postav, které měly vliv. Tím, že ze třídy tři dívky do pololetí odešly, zmenšil se celkový počet holek a zbyly pouze dvě holky se schopností vlivu. Dominika a Lucie<sup>2</sup>. Lucie<sup>2</sup> ovšem velice dlouho chyběla a Dominika získala tím pádem volné pole působnosti, vedle jejích vlastních schopností.

Dominice zřejmě patří zakladatelská úloha, pokud jde o formu "parta" a vyprovokování "nahlížení pod sukně". A sekundárně i pokud jde o rozčlenění prostoru a naznačení místa pro "azyl". Lucie<sup>2</sup> zase rozvinula azyl do jeho užívané podoby.

Určitá forma se objevila a byla rozvinuta. Za jejím objevením se a rozvinutím stály jisté osoby více než druhé. Jakým ale způsobem u toho stály? Hájím tu celou práci "interakční" stanovisko. Hodilo by se tedy říci, že ustavení sociálního světa je výsledkem jakéhosi interakčního "konstruování".

Věřím v aktivní vliv "aktérů", ale výraz a myšlenka "konstruování"mi, mysle na kulturu, nezní dobře do ucha.

Především pro obraz "konstruktéra", plánovitě vymýšlejícího sociální svět. Ačkoli - opakuji - věřím v aktivitu, zdá se mi, že by takové pojetí nerozumělo tomu, co je to "dobrý tvar", forma či figura. Že existují dva principiálně odlišné produkty tvůrčího úsilí. Ten který je autorsky "zkonstruovaný" a ten, který je "nalezený". Přičemž nejlepší bývají ty nalezené. Dobrý základ básně, šachové hry, basketbalové figury či teorie nelze "konstruovat", ty musejí být nalezeny.

Namísto konstruování navrhuji pro tento případ pojem "truvérství", který se objevuje u Kučery (1994, s.72). Tento pojem respektuje jak autorský vliv, tak kvalitu celku nalézaného, tak sekundárnost, odvozenost autorství toho, kdo našel - truvéra.

Truvérství je tedy základem schopnosti vlivu. Společně s vůlí a invenčností pak sestavují "zajímavost osoby", o které se mluvilo v souvislosti s "kamarádstvím" a "partami. Proto většina vydařených *part* měla Dominiku za svůj základ.

Co jí ale vedlo k takové formě, jakou je *parta*? Tušíme tu nějaké vnitřní tendence a nějakou reálnou situaci, která vyprovokovala volbu daného řešení.

Dominika je nesporně zajímavá osoba. Způsob, jakým bylo lze se o tom dozvědět, si zaslouží být nazván stylem. Ostatní holky se jí snažily napodobit - tím přistupovaly na její nápady - ale nedostaly se dále, než za opis.

Nejvíce fascinující byl její smysl pro černý humor a dlaždičský žargon, který skvěle kontrastoval s jejím premiantstvím a dívčí drobností (jedna z nejdrobnějších ve třídě). Kromě

part je její vliv cítit v ironickém vytahování dolů - úsilí po tom, mít to co nejhnusnější, mít to co nejhorší.

S tím souviselo i její "čarování", které předváděla a zvláštní obraznost, svádějící k představám o nějaké podivné vnitřní duševní situaci. Reálně však byla vzdálená jakékoli temnosti. Vůbec nebyla démonická, naopak. Byl to takový druh humoru:

*Dominika k Zuzaně: To je strašně dobrý nápad! Ty chceš mít tajného čerta?! Tak to musíš udělat takhle!*

*Text v knize vytvářené o VV:*

*Povídání o upírovy drákulovy jednou v noci se vynořil ze svého hrobu a rozhodl se že zase někoho zakousne přerušujeme povídání tato kniha byla nalezena v říčenině*

*Koláž:*

*Dominika: 3x kuna, velké obrázky si opatrně schovává do kapsy, pak zas vyndává, kolo, muž v klobouku, hořící spáleniště, 1 lebka, 1 kostra.*

*a dále...*

Truvérství, styl, určitá vůle a nijaká potřeba se nechat vést, to všechno jí předurčovalo k tomu, aby si ve třídě vydobyla zvláštní pozici.

V určité protipozici stála Lucie2. Působila "nejdospělejším" dojmem ze všech dětí ve třídě. Rovněž premiantka, rovněž bez potřeby někoho následovat. To, že dlouho chyběla jí vyřadilo z "operativy" vztahů mezi holkama a ona našla řešení a učinila ho zajímavým. Toto řešení nakonec bylo některými voleno jako už nikoli čistě úniková strategie. Samozřejmě že především těmi, kteří měli v dominantních formách potíže. U kluků to byla patrně nechuť k agonistickým hrám, což je nejvíce asi případ Lukáše. U holek jako diskvalifikační momenty působilo už zmíněné chybění (Lucie2), obecná tichost (Tereza), rímský původ (Andrea) a nejpodivnější důvod - nesrozumitelnost na pozici otce dotyčné:

*Monika: Já vim, ty seš na tom špatně, nejhůř ze třídy. Máš dva táty...*

*Kamila: Ne, mám jednoho tátu a jednoho strejdu.*

*Monika: Ale to nejde, to by pak x (neslyšel jsem), nemohla bejt tvoje sestra.*

*Kamila: Jde to...*

Tím sociálním, co vyvolalo k životu obě formy, byl možná jeden vztah, který zapůsobil na celou třídu. To je ovšem už čistá spekulace. Jde o vztah Dominiky a Lud'ka ve kterém zaznělo něco, co si žádalo řešení. Při povrchním pohledu řečeno to byla nejvíc se nesnášející dvojice. Nejvíc aktů *votravování* a břitkých nadávek proti:

*Dominika: "My si vás všimnat nebudeme, když nás budete votravovat, tak vás nakopeme," mluví směrem k Lud'kovi, který o hodině řekl, že je její kamarád.*

Luděk ovšem deklaroval "přátelství", které bylo vnějšímu pozorovateli utajeno (nebyly téměř žádné "přátelské" akty mezi nimi), uvnitř třídy však bylo něčím jako "veřejným tajemstvím:

*Učitelka položila otázku na to, s kým se kamarádí.*

*Luděk: S Dominikou. Řekl to jako poslední, polohlasem, ale reagovala celá třída (pousmáním). I učitelka řekla něco ve smyslu: To je tady všem jasný. Dominika se trochu přikrčila a protáhla, sklopila hlavu.*

Předpokládám, že se tu objevil nějaký druh neakceptované náklonnosti, nezvladatelné dosavadními prostředky, a na zvládnutí dané situace se využila dotyčná forma. A tato forma dobře odpověděla, dobře vyjádřila něco, co bylo obecně ve vzduchu. Totiž nějaký snad posun v problematické věci lásky. Vždy a všude se totiž mluvilo jen o "kamarádství". Láska byla shledávána pro daný věk jako nepatřičná:

*Vojtěch: "Stejně se děti nemohou zamilovat."*

*Dana: "Já jsem se zamilovala, stejně až budu velká, tak si ho vezmu."*

Explicitně byla vyjadřována pouze v "posmívání láskou":

*Dominika ma romana - napsal Honza S., pak to rozebral a sestavuje: Dominika má hezkí ro...*

*Monika si toho všimla a hned to vytroubila. Holky hned nakukují a je z toho šum. Nakonec z toho vyplynulo pod dohledem učitelky: Dominika má hezké narozeniny.*

*Viktor: "Žaneto, Jára tě miluje."*

*Viktor honí Járu, v kruhu běhají po třídě a volá: "Žaneto, Jára tě miluje." Holky sedí na lavicích, jak na hřadě.*

Azylisté, kteří měli k tomu nejbliž museli dávat pozor, aby jejich vzájemná náklonnost nebyla interpretována jako "láska". Výrazně sexuálnějším "nahlížení pod sukně" toto nebezpečí hrozilo méně, protože téměř postrádalo nějaké rysy "přátelství", díky kterým by mohlo být za lásku označeno. (Podobně jako s "kamarádstvím" u Kučery, s.73) Daný azyl, interpretovaný jako láska, se touto interpretací zničil:

*Kamila s Monikou rejvou do Lukáše, ať řekne, že má rád Lucii2: "Lukáši řekni, že ji máš rád, řekni jí to nebo se nevezmete."*

*Lucie2: "To není pravda," naštvála se a odešla k jinému stolku.*

*Tereza: "Kam jdeš?"*

*Lucie2"Jdu pryč, říkaj, že mám ráda Svěru."*

Samozřejmě se nedomnívám, že by něčí soukromý problém řešili všichni dohromady, a že by to bylo řešení na způsob vědomé volby a aplikace. Spíš bych řekl, že šlo o jakýsi "spouštěč", který v souvislosti s nalezenou formou spustil něco, co bylo přítomné mezi všemi, ale nenalezalo cestu k vyjádření a realizaci. Pokud jde o truvérství, zase se nedomnívám, že by Dominika od A až do Z vše vědomě promyslela a uplatnila. Spíš šlo o nějaký polovědomý nápad, který se pak v interakci ukázal jako ten pravý. Ostatní se prostě přidali, a samozřejmě že i tvůrčím způsobem. Každá parta, každým azyl, nesl samozřejmě stopy svých konkrétních tvůrců.

#### **4.7. Závěrem:**

Na závěr je nutno upozornit na "zhodnotitelnost" nálezů v této kapitole. Rozhodně z ní nelze vyvozovat, že všichni kluci a holky daného věku realizují dané formy. Také nelze říci, že by se všichni třídní život pohyboval v tak čistých formách, jak byly popsány. Ovšem jistá čistota byla dosahována. A čistý popis umožňuje pochopit, srovnávat a identifikovat je i ve zmatenějším chování - a odtud pochopit jeho racionalitu.

Ale nemyslím si, že by v obecné souvislosti šlo o úplnou výjimku a bizarnost, právě pro logiku popsané formy. Forma "nahlížení pod sukně" ukazuje na určité zvláštní rozměry vztahu "mužské - ženské". Tento vztah tu je zároveň jako odkryté - zakryté a zároveň má temporální rozměr, k němuž odkazuje následující ukázka *vočumování*:

*Luděk přišel k Dominice a nahlíží jí přes penál. Čte jí nápis: KOUZELNÍK (pomalu). Dominika ho nechá, Luděk pak odběhne s vítězoslavným úsměvem. Dominika za ním volá: Ale stejně tam ještě něco připišu, co už nebudeš vědět!*

Mužské - ženské, odkryté a zakryté se tu spojuje s přítomným a budoucím. Tři homologické heteronomie se tu setkávají v určité konstelaci formy, která nějak řeší a zároveň utváří vztah kluků a holek. Snad by pomocí nich bylo možné širěji uvažovat o obecných poměrech v kulturním řešení vztahu mužského a ženského.

## LITERATURA:

- ARENDOVÁ, H. (1994): Krize kultury. Praha, Mladá fronta.
- AUSTIN, J. L. (1961): Performative Utterances. In: Philosophical Papers, Oxford, Oxford University Press.
- AUSTIN, J. L. (1962) : How To Do Things with Words. Cambridge, Massetchussets, Harvard University Press.
- BACHTIN, M. M. (1975): Francois Rabelais a lidová kultura středověku a renesance. Praha, Odeon.
- BENVENISTE, E. (1966): La nature des pronoms. In: Problemes de linguistique générale. Paris, Gallimard.
- BITTNEROVÁ - MORAVCOVÁ, D. (1993) : Ztracené dětství. In: Co se v mládí naučíš...
- BODENHEIMER, A. R.(1992): O bytnosti vědění: Platónův Theaitétos.
- BODENHEIMER, A. R. (1991): Otázka a odpověď - panství a otroctví. In: Idea, hypotéza a otázka. Praha, ISE, edice PomFil.
- BUBER, M (1995): Já a Ty. Brno, Votobia.
- CAILLOIS, R. (1967): Les jeux et les hommes. Paris. Gallimard
- ČERMÁK, F. (1993): Jazyk a jazykověda. Praha, Pražská imaginace.
- DAVIES, B. (1984): Friends and fights. In: Hammersley, M. - Woods, P. (Eds.): Life in school. Milton Keynes, Open University Press.
- DERRIDA, J. (1993): Signatura událost kontext. In: Texty k dekonstrukci. Bratislava, Archa.
- DERRIDA, J. (1994): Politiky přátelství. Praha, Filosofický ústav AV ČR.
- DOUBEK, D (1993): Vymezení významových zdrojů pojmu "kázeň" u učitelské skupiny hlásící se k tzv. transmisivnímu pojetí vyučování. Nепublikováno.
- DOUBEK, D. (1994): Vstup do profese učitele z hlediska symbolické antropologie - "Hrajeme veselé hry křičíme potichu hurá!", Praha, katedra školní pedagogiky PedfUK, diplomová práce.
- FERNIE et al. (1993): Becoming a person in the preschool: creating integrated gender, school culture, and peer culture positionings. International journal of qualitative studies in education. vol. 6, no. 2.
- FRAKE, Ch. O. (1980): Language and Cultural Description. Stanford, Stanford University Press.
- FRAZER, J. G. (1994): Zlatá ratolest. Praha, Mladá fronta.
- FREUD, S. (1945): Úvod do psychoanalýzy, Praha, Julius Albert.
- FREUD, S. (1991): Totem a tabu. Vtip. Praha, Práh.
- FREUD, S. (1994): Výklad snů. Pelhřimov, Nová tiskárna.
- GARVIN, P. L. (1992): Čtení o jazyce a kultuře, Praha, katedra etnologie FF UK, interní tisk.
- JAKOBSON, R. (1957) Shifters, Verbal Categories, and The Russian Verb. Russian Language Project, Department of Slavic Languages and Literatures, Harvard University.
- JAKOBSON, R. (1995): Poetická funkce. Nakladatelství H&H, Jinočany.
- JAKOBSON, R. (1995a): Dva aspekty jazyka a dva typy afatických poruch. In: Poetická funkce.
- JAKOBSON, R. (1995b): Ligvistika a poetika. In: Poetická funkce.
- JAKOBSON, R. (1995c): Středověké fraškovité mystérium (staročeský Masticák). In: Poetická funkce.
- KASÍKOVÁ, H., KLUSÁK, M. (1993) - Interakční žánry ve vyučování. In: Co se v mládí...
- KLUSÁK, M. (1993): Skryté osnovy. In: Co se v mládí...



- KLUSÁK, M. (1994): Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. Praha, Pedagogika, č.1, roč.XLIV.
- KUČERA, M. (1994a): Láska v jedenácti a dvanácti. Praha, Pedagogika, č.1, roč.XLIV.
- KUČERA, M. (1994b): Commitment a věčné rozpory učitelského povolání. In: Stát se učitelem. Praha, Katedra psychologie PedfUK.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1980): Metaphors We Live By. Chicago, University of Chicago Press.
- LÉVINAS, E. (1994): Etika a nekonečno. Praha, ISE.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1971): Myšlení přírodních národů. Praha, Čs. spisovatel.
- LOTMAN, J. M. (1994): Rétorika. In: Text a kultura. Bratislava, Archa.
- NIETZCHE, F. (1992): Tak pravil Zarathustra. Olomouc, Votobia.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE (1992): "Co se v mládí naučíš..." - zpráva z terénního výzkumu, Praha, SVI a ÚPPV PedfUK.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE (1993): Pedagogická fakulta očima studentů. Praha, Oddělení pedagogické psychologie, ÚPPV, PedfUK.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE (1995): Typy žáků. Praha, Nakladatelství a vydavatelství PedfUK.
- RENDL, M. (1995): Jak se děti učí. In: Typy žáků.
- RICOEUR, P. (1993): Život, pravda, symbol. Praha, ISE, edice OIKÚMENÉ.
- RICOEUR, P. (1993a): Problém dvojího smyslu. In: Život...
- RICOEUR, P. (1993b): Struktura, slovo, událost. In: Život...
- SCHOFER, P., RICE, D. (1977): Metaphor, Metonymy, and Synecdoche Revis(it)ed. Semiotica 21-1/2. The Hague. Mouton Publishers.
- SPRADLEY, J. (1980): Participant Observation. San Francisco, Holt.
- STRAUSS, A. L. (1987): Qualitative analysis for social scientists. Cambridge, Cambridge University Press.
- VIKTOROVÁ, I. (1994): Studenti k profesi učitele. ÚPPV PedfUK, interní výtisk.