

STŘET ZÁJMŮ - KULTURNÍ KONFLIKT MEZI UČITELI A ŽÁKY

DANA BITTNEROVÁ

OBSAH

Úvod

Stát se žákem

První krůčky v instituci školy

Veni, vidi, vici

Sebeobrana či útok?

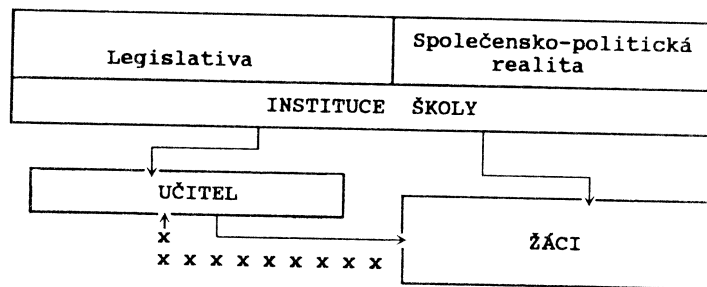
V jednotě je síla

Toreadoři

Jsme jiní - jsme děti

Závěrem

Schéma č. 1. Schéma prosazování norem chování v instituci školy



— přímý vliv
xxxxx vzniklý konflikt zpětně ovlivňuje prosazované pravidlo

ÚVOD

Pohlížíme-li na školu jako na sociální organismus, zcela jasně v něm můžeme odlišit dvě základní sociální skupiny - skupinu žáků a skupinu učitelů. Existence a soužití obou je v představě společnosti jednoznačně spojeno se schématem instituce školy a jednotným školním řádem. Ve skutečnosti však tyto dvě, odlišně sociálně definované, skupiny vyjednávají pravidla vzájemné spolupráce a společného života v aktuálních podmínkách, na konkrétním místě a v konkrétním čase.

K dohodě o normách chování v české státní škole dochází buď přímým slovním vymezením vztahů ze strany pozičně dominantní skupiny učitelů a jeho přijetím žáky, nebo při řešení náhle vzniklých konfliktů - kulturních konfliktů. (srov. Schéma č.1)

Pojem konflikt je v tomto případě převzat z terminologie sociální antropologie (kulturní konflikt)¹⁾. Nevyjadřuje tedy pouze vyostřený střet, afektivní konfrontaci, ale zahrnuje v sobě všechny okamžiky, při nichž dochází k odlišnému chápání nastalé situace aktéry a k jejich následně rozdílné reakci na ni. Použit by bylo možné i výraz střet zájmů. Různý postoj k prožívané situaci vyplývá ze sociálních a kulturních specifík kontaktovaných skupin. V prostředí školy lze tedy sledovat celou škálu významově, co do obsahu i závažnosti, odlišných kulturních konfliktů, začínající u běžného nedorozumění mezi učitelem a žákem a končící v rovině společenského deliktu.

Z hlediska sociální antropologie pak kulturní konflikt působí jako jedna z determinant vývoje vztahu mezi dvěma sociálními skupinami a ovšem ovlivňuje zároveň proměny uvnitř každé z nich. Odmítavé či naopak vědomě sebekorigující vzájemné postoje vyjadřují na jedné straně rozhodnutí sociálních skupin se sobě stranit, nebo naopak se přiblížit. Na straně druhé formují jejich identitu právě na základě takto vystoupených kritérií, momentů, kritizovaných jevů. Vůle prosadit svůj systém hodnot a norem chování, nebo naopak přizpůsobit se, závisí na řadě faktorů, z nichž nejvýznamnější je vzájemné postavení a chápání tohoto místa v společně vytvářeném sociálním organismu.

Také kulturní konflikty ve škole působí jako jeden z nejzásadnějších momentů regulace vztahů a konstituování práv a povinností mezi učiteli a žáky. Až přímá reakce na konflikt ověří, nakolik jsou proklamovaná pravidla chování závazná²⁾. Zároveň ukáže skryté kulturní a sociální návyky, které mohou ve vzájemné komunikaci vyvstat jako rušivé. Tato odlišnost pak v určitých případech zase podpoří identitu skupiny žáků popřípadě učitelů.

Analýza kulturních konfliktů ve škole a postojů učitelů a žáků k nim odhalí pak strukturu utváření a podstatu fungování celého sociálního organismu, české státní školy. Ukáže zároveň jaké mechanismy podporují prosazení, udržení a reprodukci žádaných vztahů a norem chování uvnitř školy, které posilují její strukturu a systém instituce samé.

Do vyjednávání vzájemného vztahu, norem a pravidel chování v české státní škole nevstupují žáci a učitelé jako rovnocenní partneři. Učitel, potvrzovaný institucí školy

jako garant života v ní, je nositelem uznávaného pravidla. Dohoda o společném soužití je tedy navrhována učitelem a přijímána či odmítána žáky. K jejímu prosazení, upevnění, nebo naopak upravení mají učitelé i žáci vybudován celý systém významově rozličných taktik a strategií.

V předkládané studii se prozatím dotkneme pouze jednoho ze základních problémů, jaký postoj zaujímají žáci k porušování pravidel stanovených institucí školy a v jakých momentech kulturní konflikt mezi učiteli a žáky zasahuje do jejich vlastní kultury.

Studie se opírá především o primární data, která byla získána cíleným terénním výzkumem ve vybrané základní škole v Praze.

Výzkum metodou přímého pozorování probíhal ve školním roce 1991-92 a 1992-93 v páté a šesté třídě, v sedmé a osmých třídách. Metodou řízeného rozhovoru byla získána data od 20 informátorů - žáků a 8 informátorů - učitelů. Další údaje poskytly sondážní šetření (autora a jeho kolegů z PSŠE) u učitelů a žáků dalších pěti pražských základních škol¹⁾.

STÁT SE ŽÁKEM

Kulturní konflikt ve škole z pohledu žáků

Škola tedy vstupuje do života dětí jako další sociálně a kulturně vyhraněná instituce. Její sociálně kulturní profil určuje zajišťování **výuky předmětů a pravidel spolupráce** s ní spojených, požadavek **enkulturační**²⁾ dětí a staví na **hierarchickém uspořádání** a pozičních rolích aktérů školy. Trvalé prosazování takto tvořené vnitřní struktury školy je nezbytné k udržení sociálně kulturní působnosti instituce.

Garantem a arbitrem instituce školy jsou **učitelé**. Své sociální postavení vnímají ve vztahu k celému sociálnímu organismu školy. Opírají se nejen o legislativu ve školství a o konkrétní psaný školní řád, ale také o reálný postoj společnosti k výchově, promítnutý do učitelova názoru. Při porušení pravidla pak učitelé používají především precedenčního řízení. Tedy jednají na základě vlastní získané zkušenosti, s vnitřním odvoláním na předchozí případy. Norma **rovnostářství** zde pak zaznívá naplno, a jakoby vylučovala kvalitativně odlišné vztahy mezi učitelem a jednotlivými žáky.

Do takto sociálně a kulturně vymezené instituce přicházejí děti - žáci vybavení různými **sociálně kulturními východisky** získanými v rodině. V instituci školy se ovšem děti ocitají v situaci, kam již přímo nezasahuje zástita či intervence rodičů. Stojí zde jako **samostatná osobnost**, odpovědná za své jednání. Jako taková vstupuje do nových, pro ni důležitých sociálních vazeb ve své **věkové a lokální (třída) skupině**³⁾. V ní získává svými schopnostmi poziční místo. V rámci této skupiny spoluvytváří **svébytný kulturní model** a skrze něj pak pohlíží na sociální situaci ve škole.

Pohled, požadavky a očekávání učitelů a žáků na školu jako na sociální organismus se tedy odlišují. V rámci vyučovacího procesu a výchovného působení (enkulturační) pak dochází ke kulturnímu konfliktu, který má řadu stupňů, forem, obsahů, co do závažnosti sociálního dopadu, a to jiný pro děti a jiný pro učitele.

PRVNÍ KRŮČKY K POCHOPENÍ INSTITUCE

Konflikty pramenící z nepochopení či neosvojení, nerespektování kultury školní instituce

K nejméně sociálně závažným kulturním konfliktům mezi žáky a učiteli patří ty, které se svými následky dotýkají **pouze** žáka jako **jednotlivce** a nevstupují do vnitřních bytostných zájmů (nepostihují zájmy) a neovlivní postoje celé skupiny.

a. Tyto kulturní konflikty jsou dány jednak skutečností, že dítě není psycho-fyzicky zralé k trvalému vyvíjení volního úsilí. Mezi typické projevy nepozornosti patří nesledování výkladu, zabývání se jinou činností, než je učitelem navržena (psaní úkolů na další hodinu, čtení literatury, hry atd.). Náhodné projevy nepozornosti žáka, i když jsou postihovány, dítě nehodnotí jako pro sebe problematické z hlediska svého postavení ve struktuře žákovské skupiny nebo školní instituce. Potvrzuje to i jistá míra povznesenosti žáků při odpovědích na otázku, zda je tyto výtky učitelů mrzí: „*No je mi to někdy i jedno.*“⁴⁾

b. Stejně vnímané jsou také konflikty založené na podcenění nebo neplnění pravidla spolupráce vyhlášeného učitelem. „*No taky učitele naštvete třeba, že když nemáme okraje v sešitě, a on nám to přitom říká už od páté třídy.*“⁵⁾ Vedle nedodržování předepsané úpravy jako sporné také vystupuje nenapsání domácího úkolu, nepodepsání úkolu či žákovské knížky rodiči, nepřinesení si potřebných pomůcek do školy, psaní úkolů ve škole, opisování (viz níže) atd. Škála či repertoár těchto kulturních konfliktů je nejen velmi široký, ale také závisí na požadavcích každého učitele.

c. Podobně pouze na osobnost žáka působí některá nedorozumění pramenící z odlišných nebo ještě neosvojených společenských norem ve škole, interpretovaných učiteli jako pravidla slušného chování v naší společnosti. „*Když ležíš, nezdrav mě*“ odpovídá učitelka na pozdrav chlapci, který svůj pozdrav vyslovil o přestávkě v průběhu náviku bojových chvatů se spolužákem.⁶⁾ Ve vyučovacích hodinách se tyto kulturní konflikty často vztahují k situacím, kdy žák se předem neomluví za nepřipravenost na hodinu, nebo když žvýká, válí se po lavici, houpá se na židli⁷⁾, zívá, aniž by si zakryl ústa rukou atd.

Snahy učitelů vychovávat však žáci do jisté míry podceňují: „*Zdá se mi, že učitelé se chvilka zaměřují víc na naše chování než na to, aby jsme něco věděli. Třeba já se otáčím, a já to pak vím* (když paní učitelka položí „kontrolní“ otázku), *ale pro mě je hodně důležitý, abych se neotáčel.*“⁸⁾

Výtky v těchto případech, ať vyslovené či naznačené gestem učitele, nechápu žáci jako akt přímého vymezení pozičních rolí v instituci. V pohledu žáků se pak výzva učitele k nápravě nemůže promítnout do jejich postavení ve vlastní skupině. Naopak napominání při hodinách jakoby již patřilo k rituálům, vedoucích k rekonstituování struktury vyučovacího procesu. Jedná se tedy o situace, na které se rychle zapomíná. Poměrně malé sociální důsledky takového chování žáků pak vede ovšem i k pomalému a často nedůslednému přizpůsobování se požadavkům učitelů.

Kulturní konflikty postavené na osvojení si kultury školní instituce

V průběhu školní docházky si žáci stále více osvojují normy chování požadované učiteli ve škole na straně jedné. Na straně druhé systematicky posilují vazby uvnitř vlastní skupiny - třídy. Vstup do struktury a stále hlubší spjatost žáka s institucí však jednoznačně nevede k jeho vnitřnímu podřízení řádu. Naopak v řadě případů poznání vlastních práv a povinností, pochopení svého místa v sociálním organismu umožňuje žákovi využívat strukturu školní instituce. Volí takové strategie a taktiky, které přinášejí 1. výhodu jemu samotnému, 2. prospěch jeho vlastní skupině (třídě) a 3. které mu dovoluují vyjádřit pocit identity s vlastní skupinou žáků v protikladu ke skupině učitelů.

SEBEOBRANA ČI ÚTOK?

Vůdce

1. Kulturní konflikty, které **zasahují poziční roli žáka** - jednotlivce v jeho skupině (ve třídě), chápe žák velmi ostře. V případě, že učitel svým jednáním zpochybní místo žáka ve třídě, ten podle vlastního vlivu dokáže na svoji stranu strhnout celou skupinu.

Jedná se o výjimečné případy, které jsou ve většině spojeny s nerespektováním a neznalostí vnitřní struktury dětské společnosti - třídy. Nejčastěji se této chyby nedomy dopouští začínající učitel v okamžiku, kdy je ze strany žáků „testován“. „*No my si každého otestujeme, co si jako k němu můžeme dovolit*“.⁽¹¹⁾ Svoji autoritu se snaží takto zkoušený učitel získat u „nejdrzejšího“, ovšem mnohdy velmi vlivného žáka třídy. Stupňující se postihy za nevhodné chování žáka přerůstají v přímé vymezování pozice v rámci školy a třídy. Následný pocit znevážení až ponížení žák překonává upevněním svého vlivu uvnitř třídy. Své ponížení pak interpretuje jako útok proti celé skupině a směřuje tak třídu do opozice. Učitel se náhle ocitá sám proti semknuté skupině žáků. Je skupinou jednoznačně odmítnut.

a ti ostatní

2. Využití znalost prostředí školní instituce se snaží ovšem i ostatní, méně vlivní žáci. Ve skulinách proklamovaného systému norem hledají **ospravedlnění vlastního jednání**, cestu k posílení svého názoru, cestu vedoucí následně k získání sebeúcty či pozice ve své skupině.

Velmi ilustrativním příkladem takové strategie je vědomé využití kulturního konfliktu postaveného na rozporu mezi uplatňovanými normami chování ve škole a obecně učiteli či jinými dospělými proklamovanými pravidly chování ve společnosti.

Tito žáci ve většině případů vědí, jaké chování se od nich očekává, ale jejich snaha „*bestrestně*“ či „*obhajitelně*“ obejít požadované pravidlo, je vede k využívání systému pravidel chování ve společnosti dospělých vůbec nadřazeného školnímu prostředí. Tuto skutečnost ilustruje nejlépe výpověď „zlobivého“ šestáka Honzy: „*No přejem drzej, když se třeba dívám učitelům do očí, když mi něco vyčítaj, ale proč bych se nedíval. Doma mi vždycky říkali, že je to přece slušnost se někomu dívat do očí, když s ním mluvím*“.⁽¹²⁾

3. Dvojakosti pravidel chování a spolupráce ve škole dokáží žáci využít i opačně, a to k **získání výhod** pro sebe nebo případně i pro skupinu. Jak vypověděl žák deváté třídy, „*Když po učiteli něco chcete, tak na něj musíte „slušně“, a ono mu nezbejvá než Vám vyhovět. Třeba za ním jdete a řeknete, že Vás to hrozně mrzí, že ten volkmen nebyl váš a že ho potřebujete vrátit a tak. Tak učiteli většinou nezbejvá, než vám ho vrátit. To se dá dělat taky se známka, chybama v písemkách, že jako jsem se přehouk a tak*“.⁽¹³⁾

4. Žáci ovšem zároveň vystupují jako strážci pravidel chování prosazovaných prostřednictvím učitele v instituci školy. Především požadavek shodného přístupu učitele ke každému žákovi je hodnocen jako zásadní. **Pocit nespravedlnosti** nebo dokonce „zasednutí“ učitele vede mnohého žáka k otevřeným výhradám vůči uplatněnému potrestání nebo klasifikaci. Argumentaci spolužáka zpravidla třída akceptuje a někdy dokonce se „ukřivděného“ zastane (viz str.7). „*Dneska dostal poznámku Honza Soukup. No a právě...já si myslím, že to bylo taky trochu nespravedlivý, protože Martin taky povídá, tak by mu to měla taky dát*“.⁽¹⁴⁾

Pod pojmem nespravedlnost chápou žáci také nedodržení slova, které učitel žákovi dal. Nesplnění slibu učitele ovšem málokdy žák, jedná-li se o dohodu osobní, nechává vyústit v otevřenou konfrontaci. „*No taky jsem zažila nespravedlnost. Jedna učitelka mi slíbila, že když budeme psát písemku, jako čtvrtletní, a když dostanu jedničku, tak mi ji dá i na vysvědčení. Já jsem tu jedničku dostala, ale na vysvědčení jsem ji stejně neměla. Pak ani v druhým pololetí si na to nevzpomněla. Je to blbý, když se snažíte a ona vám klidně zkáží vysvědčení*“.⁽¹⁵⁾ Právo učitele rozhodnout o výsledku v těchto případech žák málokdy „veřejně“ zpochybňuje. Respektuje jeho roli v instituci.

V JEDNOTĚ JE SÍLA

1. Za nejzjevnější kulturní konflikt mezi skupinou žáků a učiteli, který je založený na uvědomování si vlastní skupinové identity žáků, lze označit **spontánní či záměrnou komunikaci** uvnitř žákovské skupiny v průběhu vyučování. Mluvení se sousedem, otáčení do zadní lavice, posílání psaníček spolužákům, ale i „směšné“ grimasy a dorozumivací gestikulace na kamaráda přes celou třídu rozšiřují možnost upevňovat vazby ve skupině dětí i v době, kdy se se spontánní komunikací dětí nepočítá. Pro žáky se tak zároveň otevírá cesta k využití těchto komunikačních spojů k vlastnímu prospěchu, „k ochraně vlastní skupiny“.

Solidarita ve skupině žáků v průběhu vyučovací hodiny vystupuje pak jako pomoc spolužákovi při písemce, zkoušení nebo při vypracovávání domácího úkolu ve škole. Opsat a nechat opsat, napovídat a dostat náповědu zaručuje nejen pozici každého žáka ve skupině (třídě), ale také zmírňuje sociální napětí uvnitř ní. Přes jasné formulovaný požadavek učitele trávající na samostatné práci žáka a přes hrozící trest, znamená poskytnout kamarádovi pomoc, závazek. „Jasně... napovídám, když vidím, že je na tom blbě...“⁽¹⁶⁾ „Každý chce, aby ten druhý nedopad“ špatně.“⁽¹⁷⁾

Společenská závaznost tohoto typu komunikace a pomoci ve vyučování přes vystupování a řešení konfliktů, přes postihy směřované učitelem k jejímu odstranění nedovoluje žákům ustoupit od těchto aktivit. Znalost školní instituce, poznání učitelových strategií naopak prohlubuje škálu žakovských taktik. Podle potřeby se mění pouze forma spolupráce, nikoliv však obsah a především cíl. „Stahují se do ilegality.“

2. Dalším kulturním konfliktem postaveným na sociálním zvládnutí školní situace a na sevřenosti skupiny žáků jsou vědomé a cílené **bojkoty vyučovacího procesu**.

a. Manévrování žáků pro získání výhody (např. nepsat písemnou práci, nedostat či neodovzdat domácí úkol atd.) začíná argumentací založenou na důsledném respektování učitelem zavedených pravidel vzájemné spolupráce. Každé porušení normy ze strany učitele, které by směřovalo proti zájmům třídy, je odmítáno. „Rafinovanost“ dětí směřující k jakémukoli narušení vyučovacího procesu přináší řadu čekanych i nečekanych zvrátů. Vedle obvyklého a strohého vysvětlení, že třída nemá úkol, protože jeho vypracování se mělo kontrolovat předcházející hodinu a dnes již nikdo nemá sešit s úkolem ve škole, žáci dotahují své akce až ke komediálním výstupům. Pro ilustraci si lze vypůjčit popis strategie čtvrtáku ze ZŠ Zelené.⁽¹⁸⁾ Pro zdržení v hodině využívají zásadu, že přijde-li kdokoli z dospělých do třídy, žáci jej zdraví povstáním. Proto bez ohledu na slovní upozornění „Sed'ťe!“ a na gestikulaci rukama, děti vždy pomalu vstávají a zase si pomalu sedají. Podobně komickou situaci, s naprosto stejným záměrem narušit vyučování, žáci inscenují například při „svědomitém“ hledání zadaného cvičení. Až po chvíli se vysvětlí, že úloha se nachází v jiné učebnici, což však učitel opomněl „k překvapení všech“ uvést.

b. Další uplatňované strategie stojí na hranici práv školáků. Již chlapečci a dívky ze šesté třídy vědí, jak oddálit psaní písemky. „To se přihlásí třeba Ondra, a řekne, že to látce nerozuměl. Učitel mu to uvěří, protože Ondra je na matematiku chytrý. A tak to začne znovu vysvětlovat a my ji nepíšeme. Ale někdy to taky nevyjde.“⁽¹⁹⁾ Podobně, uvážené podle příležitosti žáci vysvětlují kolektivně svoji nepřipravenost, že již nějakou písemku psali, nebo že mají opakování z jiného předmětu atd. Skutečnost, že tyto taktiky nejsou stoprocentně úspěšné, žákům nevadí. Jejich sociální únosnost pro učitele a tedy následky i pro žáky jsou totiž zcela vyhovující.

Někdy sociální zkušenost a z ní pramenící vztah žáků a učitele (práva žáků udělená konkrétním vyučujícím přerůstají) dávají prostor pro vznik specifických, za hranicí norem platných v instituci školy, stojících taktik. Zvláštním „rituálem“ se osmáci opakovaně pokoušeli zdržet vyučujícího při zadávání písemné práce nebo dokonce ho přesvědčit, aby se písemka nepsala vůbec. „Tak to třeba řekne učitel, aby sme si vzali

papíry, že bude písemka. No a my mu řekneme, že papíry nemáme. No a to trochu odhlídli to psaní. Pak nám je rozdá a to my zase, že nemáme pera, a zase dostaneme chvilku, jak se s námi dohaduje. To nesmí trvat moc dlouho, aby se to nepřeshvihlo a pak všichni začneme prosit, aby se to nepsalo.... A někdy to docela vyjde.“⁽²⁰⁾

3. Pocit sounáležitosti žáků jedné třídy vystupuje i při kulturním konfliktu, který můžeme pozorovat při **zastávání „nespravedlivě“ obviněného spolužáka**. „Celá třída jsme se zastávali jednoho, už nevím, kdo to byl. A jako jsme tam hodinu řešili ten konflikt...Někdy, když jsme celá třída přesvědčeni, že to tak nebylo, tak se ho dostaneme...Jestli to vyjde? No když máme pravdu a můžeme to dosvědčit...“⁽²¹⁾

Stejně tak vnitřně stmelená třída nevydá či neoznačí viníka, který například rozbil květináč, nebo jinak poškodil školní zařízení, nebo byl iniciátorem nějakého průšvihů. Rozhodnutí přiznat se ponechává skupina žáků na dotyčném samotném. „On se pak každý většinou přizná. Učitel vyhrožuje, že to odnese celá třída, a to on zase nechce... No asi bych byl naštvanej, kdybych měl pak trest... No ale nežaloval bych.“⁽²²⁾ Některí žáci ovšem svoji zkušenost s přiznáním spolužáka formulují precizněji: „To záleželo na tom, co to bylo a co z toho může být. Když víme, že ten učitel to dál vyšetřovat nebude, nebo že je to vlastně blbost, nebo když vlastně jsme ho nahecovali, tak se nepřizná. No a když je srab a stejně se nepřizná, teda při vážných věcech, a my dostaneme trest i za něj, tak jsme teda naštvanej, no ale taky to přežijem.“⁽²³⁾

Záštita, kterou dává žakovská skupina svým členům, je téměř bezvýhradná. Žák však nesmí této pomoci zneužívat. Musí být zodpovědný za svoji třídu, tedy za své spolužáky. Proto postih od učitele chápe jako menší „zlo“ než případné společenské odmítnutí vlastní skupinou. I třída přijme raději trest. Opovržení, které by stihlo žalobníka, by bylo silnější.⁽²⁴⁾

TOREADOŘI

Osvojení si kultury školní instituce, pochopení její struktury a tedy úplné zvládnutí rolí institucí vymezených skýtá žákům také řadu **povyražení**. Takovou zábavou chlapců z deváté třídy založenou na polaritě pozic učitele a žáka byla na sklonku školního roku 1992/93 „hra“ pojmenovaná jednou z vyučujících „na četníky a zloděje“. Ve školní jídelně chlapečci pravidelně při obědě soutěžili, kdo vypije nejvíce skleniček čaje. Prázdné skleničky pak stavěli na sebe jako věž. Ovšem odnášet k okénku důkaz své „zdatnosti“ bylo pro vítěze i poražené nemyslitelné.

Naopak utéci učitelově kontrole mělo ověřit jejich odvahu a hbitost a tedy podpořit i sebevědomí. A zmizet v nestřežený okamžik se jim také skoro vždy podařilo. Učitelovo zklamání nad jejich chováním a nad jejich přístupem k němu jako partneru nezohlednili. Naopak ve hře podtrhli funkci učitele při dozoru v jídelně. Sami sebe, svoji skupinu pak identifikovali v protikladu k učiteli. Zdůraznili tak, možná až do krajnosti, sociální strukturu školní instituce.

Podobně k zábavě, která také směřuje k sebeidentifikaci skupiny žáků vůči skupině učitelů, používají žáci různých taktik, aby učitele vyvedli z míry. Tyto taktiky zcela

zjevně vyplývají z poznání povahy učitele a z možných následků. Rozlobený učitel, který svůj hněv obrací proti třídě či jejím členům, posiluje opět u skupiny žáků pocit polarizace vzájemného postavení.

Nejen rozdělení, ale také poznání jinosti, odlišnosti učitele se může stát zdrojem kulturního konfliktu mezi učitelem a žáky, který posílí sebeidentifikaci i integritu skupiny žáků. V mnoha případech parodování obrazu učitele zůstává pouze uvnitř skupiny dětí, a tedy nikdy nevystoupí jako problém ve vzájemném vztahu učitelů a žáků. Někdy však žáci naschvál vyvolávají situace, aby viděli učitelovu osobitou gestikulaci nebo slyšeli jeho „okřídlená slova“.

Kulturní konflikty stavící na využití poznání a osvojených norem chování ve školní instituci vystupují buď na základě žáky získané zkušenosti každodennosti školy, nebo jako důsledek nesouladu v proklamovaných ideálních pravidlech jednání v instituci.

Útočit či využívat poznání slabší místa v instituci školy si dovolí zpravidla pouze žákovská skupina. Skrytí se za kolektiv, ochrana, kterou nabízí anonymita davu, žáky osvobozuje od možných následků. Záruka této přednosti je natolik zřejmá, že ve většině případů se třída ani nemusí o „akci“ domlouvat. „*Prostě jeden začne, a všichni vědí, co mají dělat.*“⁽²⁶⁾ Spolupráce žáků zároveň dokládá vysokou míru integrity žákovské skupiny a pocit identifikace každého jejího člena s ní.

Samotní žáci se naopak spíše zaštiťují „školní legislativou“, tedy veřejně učitelem proklamovanými normami chování. Vedení účelové strategie z tohoto směru lze z hlediska postavení jedince v instituci pokládat za jediné možné. I tak použitím nevhodných argumentů se může žák ocitnout v pro něj nepříjemné situaci, kdy je označen za drzého. Vstup do otevřeného sítětu, není-li v afektu, proto také většinou zvažuje.

JSME JINÍ - JSME DĚTI

Kulturní konflikty pramenící ze specifík dětské kultury

Kulturní konflikt mezi učitelem a žáky není a ani nemůže být založen pouze na odlišné roli, kterou každá skupina v instituci školy hraje. Vedle polaritního postavení učitelů a žáků ve škole dává žákům pocit autonomie a nezávislosti také jejich vlastní, věkem determinovaná **dětská kultura**⁽²⁵⁾ a její projevy.

(Již subkapitola Toreadori vykreslila některé výrazné odlišné způsoby chování dětí ve srovnání s formami jednání užívaných dospělými.)

Z hlediska skupiny dětí představují hry, oděvní a jiné symboly, škádlivky, rvačky specifické, ovšem pro věk dětství a dospívání typické projevy komunikace a sebeidentifikace. Svěbytný a významově bohatý **systém prostředků** k vyjádření vlastní **pozice** ve skupině a **vazeb** k jejím členům, představuje důležitou a podstatnou složku života skupiny. Na základě tohoto systému se skupina dětí utváří. Jeho tlumení a nahrazování, překrývání jinými, dosud neosvojenými prostředky komunikace jsou pro žáky nežádoucí, a tedy většinou i nerespektované. Aniž by si to uvědomovali, okamžitě ustoupení z uplatňovaných pravidel komunikace a sebeidentifikace by zname-

no náhlé přestrukturování skupiny, tedy změnu pozic členů uvnitř ní. Ke změnám samozřejmě dochází, ovšem v závislosti na psychosociálním vývoji dětí.

Ne všechny projevy dětské kultury však považují učitelé za nežádoucí. Tedy jen některé se stávají zdrojem kulturního konfliktu. Míra tolerance závisí vždy na osobním názoru učitele, který si vytvořil na počátku své kariéry a dále vyraňoval v průběhu učitelské praxe. Přesto v pohledu na některé manifestní jevy dětské kultury zastávají jednotný názor.

V předkládané analýze bychom se dotkli pouze dvou výrazných projevů dětské kultury, které jsou typickými formami kulturního konfliktu z hlediska odlišného způsobu komunikace a sebeidentifikace žáka.

1. Nikoho nepřekvapí, že **rvačky** patří právě mezi ty **formy komunikace** uvnitř žákovské skupiny, které vyvolávají napětí mezi žáky a vyučujícími. Ať se jedná o návik bojového umění, napodobování hrdinů z filmu či zábavné škádlení spolužáků nebo chlapců z vyšších tříd („*to se pereme „jako“ nebo z legrace*“) nebo o skutečné „vyřizování učtů“ („*to se pereme doopravdy*“) žáci (především chlapci) se snaží svoji zábavu či satisfakci utajit. „*My to neděláme, aby to učitelé viděli.*“⁽²⁷⁾

Někdy se však nepodaří žákům ovládnout své emoce a pokračují ve „spravedlivém boji“ i přes upozornění: „*Úča, bacha!*“. I když žáci zapojení do rvačky jsou potrestáni nebo se ocitají alespoň v nepříjemném světle v očích učitele, nepokládají mnozí za možné ani do budoucna své chování měnit. „*No myslím si, že když mi dá pěsti, že bych si to neměl nechat líbit.*“⁽²⁸⁾ „...začal mi nadávat a dal mi pěsti, a potom z toho budeme mít možná dvojku z chování oba...jo, je pravda, že jsem ho taky nemusel mlátit, jenže zase si myslím, nechat si dát do nosu, aby mi tekla krev a ještě se mu poděkovat, to taky nemá cenu.“⁽²⁹⁾ Vzdát se útočnickovi by totiž znamenalo podřídít se mu, klesnout či minimálně ohrozit pozici ve své skupině.

Sociální důležitost rvaček dokládá také skutečnost, že žáci přesouvají souboje na dobu po vyučování. Brání se tak vstupu učitele do svých osobních sportů či do záležitostí skupiny.

Náhlá regulace této specifické komunikace dětí ne vždy řeší vzniklý problém. Někdy může celou situaci podle názoru žáků i zhoršit: „*Někdy je to blbý, když zasáhne (učitel)...Já jsem ho držel na zemi a přestal jsem na pokyn učitelky, jenže Miloš nepřestal a ještě mi jednu natáh. Že jako k vůli učitelce jsem ho pustil a dostal jsem. Kdybych ho držel dál, tak mi nic neudělal.*“⁽³⁰⁾

2. Druhým projevem dětské kultury 12ti až 15ti letých žáků, který většina učitelů pokládá ve škole za nežádoucí, jsou **módní oděvní** a **kosmetické stylizace** dospívajících. Avantgardní prvky v odívání jako např. připínací „placky“, velké kříže, odznaky či nakreslené symboly hippies, heavymetal, anarchistů, depešáků, výstřední účesy, náušnice v uchu chlapce atd. stejně jako nápadně moderní oblečení a pečlivé nalíčení představují pro starší žáky jednu z cest **formování vlastní nové identity**. Toto hledání dospělosti, nebo spíše vlastní „svěprávnosti“, autonomie, nedovoluje žákům opustit zvolený oděvní styl. Naopak pocit prosadit svoji osobnost, zdůraznit svoji nezávislost je spíše utvrzuje v nutnosti uchovat si svůj image i přes otevřené výtky učitelů. Tomuto postoji odpovídají i slovní vyjádření žáků: „*Co je jí do toho, jak chodím. Je snad*

demokracie!³¹⁾ „No už jsem slyšel, jestli jsem normální, že nosím tu náušnici. Já bych nevěděli, že se to nosí.“³²⁾

Veskrze generační konflikt nabývá v instituci školy i rozměru pozičního. Učitel, který nezakrytě pochybuje o oděvním stylu žáka či dokonce se ho snaží příkazem usměrnit, v pohledu žáka stvrzuje svůj polaritní vztah k němu. Nošení avantgardního oblečení se pak může stát pro někoho i výrazem „protestu“ či provokace. (Srov. s. 8-9)

Existence specifické dětské kultury činí žáky ve škole jednak společensky nezávislé na skupině učitelů a zároveň jim poskytuje prostředky k vyjádření a posílení vlastní identity.

ZÁVĚREM

Kulturní konflikt mezi učiteli a žáky je pouze jednou ze složek jejich vzájemného vztahu. Pro žáky učitel nepředstavuje pouze protihráče na hřišti jménem škola. Je přijímán také v roli vůdce, patrona či spojence žáka nebo jeho skupiny. Analýza střetu zájmů učitelů a žáků však naznačuje, že se učitel téměř výjimečně může stát členem žákovské skupiny.

Žákovská skupina (třída) v instituci školy si postupně buduje svoji společenskou autonomii. Opírá ji jak o poziční roli žáka v instituci školy, tak o specifickou dětskou kulturu. Nezanedbatelná není ani lokální a věková spjatost žáků. Všechny tyto znaky se pak podílí na formování pocitu společenské identity žáků. Na těchto principech ovšem učitel logicky své postavení v instituci zakládat nemůže.

Identifikace žáků s vlastní skupinou velmi silně vstupuje do vzájemné komunikace učitele a žáka. Umožňuje nejen společenskou záštitu všem členům žákovské skupiny, ale dává též prostor k téměř jednotným spontánním akcím nejrůznějšího druhu, které zpětně posilují vědomí společenské identity žáků jedné skupiny.

Předkládaná studie se spíše dotkla širokého teoretického problému kulturního konfliktu mezi učiteli a žáky. Nabídla jeden úhel pohledu na možná i trochu tabuizovanou složku vzájemného vztahu žáka a učitele, která je založena na logickém a nutném střetu zájmů dvou odlišně společensky a kulturně determinovaných sociálních skupin v instituci školy.

V analýzách se zaměřila na ty nejběžnější konfliktní situace, ve kterých se ocitá v průběhu své školní kariéry každý žák, a které se tedy podílejí na formování jeho pocitu sounáležitosti s vlastní skupinou. Stranou proto záměrně zůstaly kulturní konflikty přerůstající instituci školy. Společenské delikty jako např. krádeže dětí, záměrné poškozování majetku atd. se sice úzce dotýkají působení školy, nejsou ovšem ani typickým projevem žákovské kultury, ani je nelze jednoznačně zařadit pod pojem střet zájmů žáků a učitelů.

POZNÁMKY

¹⁾ Kol. autorů: *Sociální a kulturní antropologie*. red. Hrdý, L., Soukup, V., Vodáková, A., Praha, Slon 1993, s. 96-97.

²⁾ Podobnou problematikou se zabýval Woods, P.: *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin 1990, s. 52-79.

³⁾ Podrobný popis terénu, ve kterém provádí Pražská skupina školní etnografie dlouhodobý výzkum, je publikován ve stati: Bittnerová-Moravcová, D.: *Pasportizace škol*. In: „Co se v mládí naučíš...“ Zpráva z terénního výzkumu. Praha, ÚPPV, Pedagogická fakulta UK, 1992, Supplementum 77, s. 7-12.

⁴⁾ Enkulturační proces, jehož prostřednictvím si člověk v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti. Srov. Kol. autorů: *Sociální a kulturní antropologie*, c.d. s.96.

⁵⁾ Viktorová, I.: „Cestu mou zaplet tak...“ In: „Co se v mládí naučíš...“ c.d. s. 135-139.

⁶⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

⁷⁾ Výpověď dívky z 8. třídy z Modré školy.

⁸⁾ Výpověď paní učitelky z Modré školy.

⁹⁾ Houpání na židli učitelé odmítají a postihují nejen s odvoláním na platné společenské normy, ale především z vnitřní obavy o zdraví dítěte. Někteří dokonce získali osobní zkušenost, jaké zdravotní následky může pád dítěte z židle způsobit.

¹⁰⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

¹¹⁾ Výpověď chlapce z 8. třídy z Modré školy.

¹²⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

¹³⁾ Výpověď chlapce z 9. třídy z Modré školy.

¹⁴⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

¹⁵⁾ Výpověď dívky ze 6. třídy z Modré školy.

¹⁶⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

¹⁷⁾ Výpověď dívky ze 6. třídy z Modré školy.

¹⁸⁾ Kučera, M.: *Expert*. Učitelství noviny, 96, 1993, č.29, s.4

¹⁹⁾ Výpověď dívky ze 6. třídy z Modré školy.

²⁰⁾ Výpověď chlapce z 8. třídy z Modré školy.

²¹⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

²²⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

²³⁾ Výpověď dívky z 8. třídy z Modré školy.

²⁴⁾ Setká-li se ovšem žákovská skupina s chováním jedince, které neodpovídá etickým normám platným uvnitř třídy, či které považuje za jinak nežádoucí, sjednotí se proti němu. Zde je připravena požádat o pomoc i svého učitele.

²⁵⁾ Pojem dětská kultura není synonymem pojmu žákovská kultura. Dětská kultura je souborem norem chování, kulturních návyků a projevů typických pro děti, zatímco kultura žákovská je vlastní pouze žákům.

²⁶⁾ Část výpovědi chlapce z 8. třídy navazující na jeho popis strategie uplatňované při oddalování písemné práce. (Srov. str. 8)

²⁷⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

²⁸⁾ Výpověď chlapce z 8. třídy z Modré školy.

²⁹⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

³⁰⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

³¹⁾ Výpověď dívky ze 6. třídy z Modré školy.

³²⁾ Výpověď chlapce z 8. třídy z Modré školy.