

SCÉNÁŘE DONUCOVACÍ MOCI U STUDENTŮ UČITELSTVÍ NA PRAXI: STUDENTKA ALICE

COERCIVE POWER SCENARIOS IN CLASSES TAUGHT BY STUDENT TEACHERS: THE CASE OF ALICE

KATEŘINA LOJDOVÁ, JOSEF LUKAS

Abstrakt

Moc jako schopnost ovlivňovat postoje, hodnoty a jednání je základní charakteristikou vyučovacího procesu. Potřeba vyjednání mocenského uspořádání v procesu vyučování vyrstává zejména u začínajících učitelů a studentů na praxi, kteří mají oborové znalosti, ale potýkají s jejich předáváním v sociálním prostředí školní třídy. V tomto textu zkoumáme moc u studentů učitelství v průběhu jejich dlouhodobé praxe a zaměřujeme se na jednu z bází moci dle typologie Frenche a Ravena (1959) – na moc donucovací. Donucovací moc studenta učitelství vychází z potřeby žáků vyhnout se trestu nebo jeho hrozbě. Na základě kvalitativní analýzy přepisů nahrávek z výuky studentky Alice identifikujeme čtyři typy donucovací moci. Tyto typy donucovací moci jsou uspořádány do určitých struktur, které nazýváme scénáři. Popisujeme dva protichůdné scénáře – scénář gradace donucovací moci a scénář rezignace na donucovací moc a diskutujeme jejich důsledky pro vytvoření konstruktivního klimatu školní třídy.

Klíčová slova

donucovací moc, kvalitativní výzkum, moc, studenti učitelství

Abstract

Power as the ability of a person to influence the opinions, values, and behaviour of others is a fundamental characteristic of the teaching. Power negotiation is especially essential for student teachers, who are knowledgeable in their chosen subjects yet may struggle to pass on information in the social environment of the classroom. This paper examines power and its distribution by student teachers during their long-term practice. It focuses on coercive power, which is a type of power described in French and Raven's (1959) typology of power. Coercive power exerted by a student teacher stems from the need of pupils to avoid punishment or its imminent threat. Based on a qualitative analysis of video-recordings of classes taught by student teacher Alice, the paper identifies four types of coercive power, which it arranges into different structures or scenarios. The paper describes two conflicting scenarios—one in which coercive power escalates and another in which it diminishes. Finally, the paper discusses the consequences of both scenarios and the influence which they have on the creation of a constructive learning environment.

Keywords

coercive power, qualitative research, power, student teachers

Úvod

Při zkoumání klimatu třídy či obecněji vztahů mezi učiteli a žáky se zákonitě objevují také témata autority či moci učitele. Česká odborná (pedagogická a psychologická) literatura většinou pracuje s pojmy autorita, autoritářství, případně kázeň, kdežto koncept moci se vyskytuje spíše sporadicky (srov. Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014). Jedním z důvodů menšího využívání tohoto konceptu může mimo jiné být jistá problematičnost jeho jednoduchého vymezení – například Coates (1991) přirovnává pojem moc k takovým konceptům v přírodních vědách, jako je gravitace, která je také velmi obtížně popsatelná, ale jež svým působením ovlivňuje vše ostatní. Moc je přítomna ve všech vztazích ve společnosti, počínaje mocenskými vztahy mezi státy nebo uskupeními států, a konče např. vztahy mezi manželi, v rodině či právě ve školní třídě. Moc ve škole se nenachází jen ve vztazích nadřazenosti a podřazenosti (tj. mezi učiteli a žáky a mezi žáky/učiteli a školou jako sociální institucí), ale i mezi aktéry na stejných pozicích (tj. mezi žáky navzájem) (Cook & Emerson, 1978; Jacobs, 2012). V české a slovenské odborné literatuře se rozvinul zejména zájem o zkoumání moci mezi aktéry na odlišných sociálních pozicích. Moc je zkoumána mezi učiteli a žáky, přičemž tento směr bádání je buď zaměřen na to, jak učitel ovlivňuje žáky (Ergens, 2007; Zounek & Šedřová, 2009), jak žáci ovlivňují učitele (Makovská, 2011) nebo jak je moc mezi učiteli a žáky vyjednávána (Šedřová, 2011; 2015). Není opomíjena ani oblast moci mezi učiteli či žáky a institucí školy (Kašćák, 2006; Makovská, 2010).

V rámci našeho projektu jsme se koncept moci pokusili výzkumně podchytit jako kontextově vázané uspořádání, v jehož rámci učitel i žáci vzájemně ovlivňují své postoje, hodnoty a jednání (srov. McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006). Toto uspořádání je přitom *situační*, neboť se mění v čase v závislosti na jednotlivých mikrosituacích světa školní třídy a jeho okolí, *reciproční*, neboť aktéři se ovlivňují vzájemně a především určitým způsobem vliv druhých vnímají, a v neposlední řadě v něm moc *circuluje*, neboť moc se nepřetržitě pohybuje mezi učitelem a žáky i žáky navzájem (Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014). Přestože je fenomén moci komplexní, v tomto textu se zaměříme především na moc učitele, i když zároveň platí, že uplatňování moci učitelem je závislé na její percepci žáky – pokud moc učitele není žáky vnímána, nemůže být učitelem uplatňována (Richmond & Roach, 1992). Moc může být přitom uplatňována v několika oblastech, ze kterých vycházejí různé báze (formy) moci učitele.

Vymezení bází moci učitele

Naše pojetí bází moci učitele vychází z práce Frenche a Ravena (1959), kteří popisují moc prostřednictvím *sociálního vlivu* a vliv pak prostřednictvím *psychologické změny*, jakožto jakékoliv situace, v níž se nějaký vztahový systém mění. Moc lze tedy chápat jako formu *vztahu* mezi lidmi, kdy jedinec, disponující mocí (sociálním vlivem) jakéhokoliv druhu, dokáže jiné přimět udělat to, co si přeje on (tzn. vyvolat na jejich straně žádoucí psychologické změny např. postojů k určitému tématu). French a Raven (1959) rozlišují pět bází moci: *donucovací, odměňovací, referenční, legitimní a expertní*, jejichž aplikaci na školní prostředí krátce představíme.

Donucovací moc učitele vychází z žákovy potřeby vyhnout se trestu (např. ve formě špatných známek či kritiky před třídou). *Odměňovací moc* učitele je určována snahou žáka získat odměnu ve formě hmotné (body, známky), psychologické (pochvala) či vztahové (pochvala před spolužáky). *Referenční moc* vychází především z identifikace žáka s učitelem na základě sympatií a náklonnosti („být jako učitel“). *Legitimní moc* souvisí se sociální rolí učitele, která garantuje (formální) autoritu nad žáky a je spjata s normou dohlížet na druhé a ovlivňovat je. *Expertní moc* vychází z učitelovy znalosti oboru nebo ze zvládnutí výukových metod. Vliv učitele na žáky se v tomto případě odvíjí od jejich vnímání učitele jako experta, který má intelektuální znalosti obsahu učiva (či určité dovednosti).

Učitel vždy uplatňuje ve vztahu k žákům jednu či více z pěti bází moci. Aby však byla moc naplněna, je zapotřebí její akceptace žáky. Jak bylo výše zmíněno, moc je vztahovou záležitostí, protože vždy odráží vztah toho, kdo moc uplatňuje, s tím, kdo moc přijímá. Pokud tedy žáci nebudou vnímat a akceptovat učitelovu donucovací moc, těžko ji bude učitel schopen uplatnit. Přestože zde hovoříme o donucovací moci učitele, nejedná se o jeho dispozici, jak by mohlo z daného sousloví vyplývat, ale o percepce ze strany toho, kdo s ním vstupuje do vztahu (Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014). Porozumění mocenským vztahům ve třídách proto stavíme na vnímání mocenské situace *všemi zúčastněnými stranami*. Na tomto principu jsou vystavěna také různá dotazníková šetření, která moc učitele měří (srov. Elias, 2007; French & Raven, 1959; Schrodt, Witt, & Turman, 2007). V našem textu se pokusíme o analýzu jedné z bází moci učitele – moci donucovací, a to ve specifickém kontextu – u studentů učitelství na praxi.

V této souvislosti se nabízí otázka rozdílu ve využívání moci mezi učiteli (především začínajícími) a studenty učitelství, protože v některých pojetích vývoje učitele představuje *student učitelství* samostatné vývojové období (např. Fessler & Ingram, 2003; Fullerová in Fessler, 1995), kdežto v jiných charakteristiky studenta a začínajícího učitele do jisté míry splývají (např. Steffy et al., 2000) a počáteční období ve vývoji učitele tak zahrnuje i přípravou fázi,

tedy studium učitelství. V tomto textu se přikláníme spíše k pojetí druhému, protože problémy, které ve výuce zažívají studenti učitelství a začínající učitelé, jsou z větší části velmi podobné. Situace, úkoly a problémy, které jsou specifické pro studenty učitelství a mají souvislost s tématem našeho výzkumu, budou zmíněny v diskusi.

Donucovací moc učitele

Tradiční pojetí donucovací moci vychází ze sociologických teorií Bierstedta (1950), Foucaulta (2000), Parsonse (1963), Webera (1947), sociálně psychologické teorie konfliktu, politologické teorie donucování (Molm, 1997) a mnoha dalších.

Donucovací moc je v sociologických teoriích často chápána jako politický nástroj spojený s legitimní autoritou (např. státu). Parsons (1963) spojuje donucovací moc s odstrašováním a udělováním negativních sankcí (a odměňovací moc se sociální směnou a udělováním pozitivních sankcí). Donucovací moc v jeho pojetí tak můžeme definovat jako kontrolu skrze negativní sankce (Parsons in Blau, 1964). Donucovací moc také vychází z faktu, že její příjemce akceptuje možnost být potrestán držitelem moci (Kantek & Gezer, 2010) – ti, kteří jsou držiteli moci, kontrolují ty, kteří jsou jim podřízeni. Donucovací moc (stejně jako odměňovací moc) je postavena na skutečnosti, že ti, kdo kontrolují odměny a tresty, mají moc nad těmi, kteří jsou na těchto odměnách a trestech závislí (Molm, 1997). Lze uvažovat o interpersonálním pojetí donucovací moci, jež zmiňuje právě Molmová (1990; 1997), podle které je donucovací moc založena na veškerých interakcích mezi jedinci a je součástí každodenního života. Moc tedy nemusí být vztažena jen k pozici formální autority nadosobních organizací. Interpersonální pojetí donucovací moci preferujeme v naší studii a donucovací moc tak můžeme sledovat u všech aktérů sociální reality, v našem případě u učitelů a u žáků.

Donucovací moc učitele je ve vztahu k žákům uplatňována ve dvou oblastech, které můžeme modelově oddělit¹: v didaktické a regulativní. Didaktická oblast se týká naplňování didaktických cílů, kdy učitel uplatňuje moc za účelem dosažení těchto cílů. V regulativní oblasti je moc uplatňována za účelem řízení třídy (srov. Evertson & Weinstein, 2006; Lewis, 2008; Shindler, 2010). V tomto kontextu můžeme donucovací moc mimo jiné chá-

¹ Toto dělení vychází z práce Bernsteina (1996). Regulativní diskurz definuje pravidla sociálního chování a vztahů ve škole, didaktický diskurz určuje, jaké znalosti budou žákům předávány. Didaktický diskurz je součástí diskurzu regulativního – v pedagogické realitě se tak oba diskurzy překrývají.

pat jako mechanismus ukázněvání žáků. Jak upozorňují mnozí autoři, určitá míra kázně ve třídě je nezbytná pro vytvoření takového klimatu, ve kterém může probíhat učení (Lewis, 2001). Je zřejmé, že obě mocenské oblasti se v realitě školní třídy vyskytují současně – učitel řídí třídu, aby mohl naplnovat didaktické cíle.

Metodologie

Předběžné výsledky analýzy užívání podob moci u studentky Alice, prezentované v této stati, jsou součástí smíšeného výzkumného designu projektu *Moc ve školních třídách studentů učitelství*. Kvalitativní i kvantitativní část výzkumu tvoří celek, který můžeme rámcově označit za příklad souběžného smíšeného výzkumného designu (Teddlie & Tashakkori, 2003).

Výzkumný vzorek v našem projektu byl tvořen 8 studenty učitelství (7 žen a 1 muž) 1. ročníku navazujícího magisterského studia učitelství, kteří realizovali svoji dlouhodobou jednosemestrální praxi. Při výběru respondentů jsme se snažili zohlednit následující kritéria: absolvování dlouhodobé praxe v době realizace projektu; zájem o výkon studované profese v budoucnu a také dřívější zkušenosti studenta s prací ve výchovně-vzdělávacích aktivitách (zjišťováno prostřednictvím ankety pro potenciální respondenty); ohodnocení studenta jako talentovaného a angažovaného i z hlediska oborových didaktiků; jeho aprobace odpovídající plánu projektu (tedy student oborů učitelství českého jazyka, občanské výchovy nebo dějepisu).

Sběr dat probíhal v období říjen 2013 až květen 2014 prostřednictvím videozáznamů vyučovacích hodin našich respondentů. U každého z nich jsme nahrávali šest vyučovacích hodin (kromě studentky Alice, která nabídla k natáčení jednu hodinu navíc) za pomoci dvou kamer, kdy jedna z nich byla tzv. „učitelská“ (sledovala tedy primárně chování učitele) a druhá „žákovská“ (byla zaměřena na třídu jako celek a dle potřeby i na jednotlivé žáky, kteří aktuálně interagovali s učitelem). Poté byly veškeré videozáznamy přepsány, kdy cílem bylo vytvoření komplexního záznamu vyučovací hodiny, jehož pročtení umožní rekonstruovat co nejvěrohodnější obraz pozorovaných vyučovacích hodin. Do každého přepisu jsme se snažili zahrnout kompletní komunikaci verbální i neverbální, a také veškeré důležité dění ve třídě.

Následná analýza dat probíhala v programu ATLAS.ti, kdy po základní shodě výzkumníků na podobě analýzy probíhalo kódování přepisů videozáznamů s ohledem na identifikovatelné projevy bází moci. V této části výzkumu šlo o spojování přístupů smíšeného výzkumu na úrovni analýzy dat (Teddlie & Tashakkori, 2003) – při kódování byly mimo jiné využity charakteristiky bází moci i konkrétní otázky z kvantitativní části výzkumu, tedy námi adaptovaného dotazníku *Teacher Power Use Scale* (viz Vlčková,

Mareš, Šalamounová, & Ježek, 2015). Dle předem daných kritérií proběhlo tematické kódování (deduktivní přístup na teoretické bázi), které bylo ale paralelně doprovázeno kódováním otevřeným (induktivní přístup na empirické bázi)². Tematické kódování umožnilo identifikovat sekvence donucovací moci a skrze otevřené kódování z nich vystoupily jejich dílčí charakteristiky a možné interpretace.

Před prezentováním dílčích výsledků našeho výzkumu a jejich diskuse je třeba zmínit také jeden z jeho hlavních interpretačních limitů, který souvisí s faktem, že jednotlivé báze moci se většinou uplatňují současně – pouze v různé míře v různých situacích. Elias a Mace (2005) na základě výzkumu bází moci u 325 univerzitních studentů zjistili, že většina bází moci spolu pozitivně koreluje. Donucovací moc je například výrazně doprovázena mocí legitimní, protože pokud by učitel neměl legitimní moc, jeho uplatňování donucovací moci by bylo mnohem obtížnější. V souvislosti s adaptací dotazníku TPUS (Vlčková, Mareš, Šalamounová, & Ježek, 2015, v tisku) se také ukázalo, že legitimní a donucovací báze moci tvoří jeden faktor. V tomto textu se proto zaměříme pouze na donucovací moc, přestože je s legitimní mocí úzce provázána. Naše analýza tedy spíše zachycuje situace, kdy donucovací moc převažuje nad bázemi ostatními, jelikož jednotlivé báze moci se překrývají.

Výsledky výzkumu

Předkládané výsledky se týkají studentky Alice, která studovala 1. ročník navazujícího magisterského studia učitelství občanské výchovy pro základní školy. Alice v rámci své praxe (a zároveň v rámci našeho výzkumu) vyučovala sedm hodin občanské výchovy v 8. třídě brněnské základní školy (šlo o školu, kterou navštěvuje přibližně 300 žáků, z toho 24 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Ve výuce studentky Alice byl vždy přítomen cvičný učitel, který praxi supervidoval. Přestože se jedná o studentku na praxi, v níže citovaných ukázkách hovoříme o *učitelce*, jelikož studentka ve školní třídě vystupuje v této roli. Také je třeba poznamenat, že námi identifikované projevy donucovací moci u studentky Alice jsou ovlivněny specific-

²

Skrze tematickou analýzu spíše hledáme hlavní témata a vzorce v datech (dle výzkumné otázky), než abychom data hierarchizovali a širěji interpretovali. Hlavní výhody spočívají v organizování a sumarizování výzkumných dat (Braun & Clarke, 2006). Oproti tomu skrze otevřené kódování objevujeme v datech nové a neočekávané jevy, které uspořádáváme do vztahů a interpretujeme.

kým kontextem (omezená doba působení ve třídě, omezená znalost žáků, přítomnost cvičného učitele atd.), který podrobněji rozebereme v diskusi³. Námi vnímané kontextové limity výsledků výzkumu mohou ve svém důsledku být i jistou výhodou a přínosem, ve smyslu vzhledu do specifik určitých pedagogických situací, které jsou relevantní pro začínající učitele a pro vzdělavatele učitelů.

Na úrovni analýzy dat z jednotlivých vyučovacích hodin se v našem výzkumu objevovaly určité typy donucovací moci. Nejprve proto představíme typologii donucovací moci, kterou jsme ve výuce studentky identifikovali, a poté se zaměříme na uspořádání typů donucovací moci do určitých struktur, které nazýváme scénáři.

Typologie donucovací moci

Jedním z výsledků analýzy dat z realizovaného výzkumu je dělení moci na donucovací verbální a neverbální, přímou a nepřímou. Kombinací těchto kritérií vznikají čtyři typy donucovací moci, které uvádíme i s ilustrativními ukázkami v tabulce 1. Verbální donucovací moc využívá verbální komunikační prostředky, neverbální donucovací moc pak komunikační prostředky neverbální. Přímá donucovací moc je nejčastěji zacílena na konkrétního žáka, zatímco nepřímá donucovací moc je adresována neosobně, většinou celému třídnímu kolektivu.

Tabulka 1
Typy donucovací moci

Donucovací moc	Přímá	Nepřímá
Verbální	Donucovací verbální přímá Příklad: Vyvolávání žáka slovem	Donucovací verbální nepřímá Příklad: Neadresná výzva ke třídě
Neverbální	Donucovací neverbální přímá Příklad: Vyvolávání žáka neverbálně	Donucovací neverbální nepřímá Příklad: Čekání na odpověď

³ Kontextovým údajem pro kvalitativní analýzu byly také výsledky z dotazníku TPUS ve třídě, kde probíhal výzkum. Žáci v této třídě připsali studentce Alici nejvyšší moc expertní a nejnižší moc referenční, tzn. považovali ji za odborníka, ale neidentifikovali se s ní. Donucovací moc vnímali u studentky jako druhou nejnižší z bází moci, za ní následovala moc odměňovací. Znamená to, že žáci připsali studentce Alici vyšší moc odměňovací než moc donucovací, avšak rozdíl mezi těmito dvěma bázemi moci byl poměrně malý.

Vyučovací proces ve škole probíhá skrze interakci učitele a žáků, proto je dle analýzy v našem výzkumu donucovací moc ve školní třídě spojena zejména s vyvoláváním žáka, které žáka vlastně nutí k interakci s učitelem. V tomto textu tedy bude soustředěna pozornost především na vyvolávání, přestože není jediným projevem donucovací moci učitele. Vyvolávání je však základem studentského repertoáru donucovací moci, neboť studenti učitelství na praxi se snaží interagovat se žáky v relativně krátké době a bez vytvoření hlubšího vzájemného vztahu, což mohou realizovat právě skrze vyvolávání. V našem výzkumu se ukázalo být nejčastějším projevem donucovací moci učitele vyvolání žáka slovem: *Učitel: Tak jo. Co třeba tebe napadá?* Specifikem u některých studentů učitelství (také u naší respondentky) je, že žáka zřídka vyvolávají jménem, protože z důvodu jejich poměrně krátkého působení ve třídě jména žáků neznají, a nevytvořili si ani systém, jak jména žáků využívat. Tento způsob vyvolávání žáků je méně osobní než užívání jejich křestních jmen. Vyvolávání žáků většinou neprobíhá pouze verbálně, ale doprovází ho neverbální komunikace. Donucovací verbální přímá moc je tak doprovázena projevy donucovací neverbální přímé moci: „*Prosím?*“ ((*Vyvolá dívku pohledem.*)) Donucovací verbální nepřímá moc je neadresná, zaměřená na celou třídu. Příkladem takového užití donucovací moci u studentky Alice je výrok: „*Dneska spíte, dneska se mnou nebudete spolupracovat?*“ Donucovací neverbální nepřímou moc pak může reprezentovat například využití ticha v situaci, kdy studentka čeká na odpověď od žáků.

Scénáře donucovací moci

Pro učitelovo uplatňování a kombinování výše zmíněných typů donucovací moci v interakcích se žáky jsme použili označení **scénář**, který chápeme jako určitý relativně stabilizovaný způsob zvládnání situací ve třídě. Představíme dva scénáře donucovací moci, které jsou protichůdné: *scénář gradace moci* a *scénář rezignace na moc* a zamyslíme se nad jejich důsledky.

Scénář gradace donucovací moci a jeho důsledky

Gradace donucovací moci spočívá ve stupňování nátlaku z pozice učitele. Ke gradování dochází postupem od uplatňování nepřímé moci k moci přímé, od neverbální moci k moci verbální. Tato gradace není pouhou kumulací přímé a verbální moci. Učitel samozřejmě v určité míře stále využívá i moc nepřímou a neverbální. Právě struktura scénáře nám však umožňuje nahlédnout na takovou sekvenci ze školní třídy jako na celek a interpretovat její dynamiku. Ukázkou gradace moci přinášíme z hodiny občanské výchovy, kde se učitelka snaží získat od žáků získat odpověď na otázku, co jsou to city:

Ukázka 1

Učitelka Alice vyučuje svoji první hodinu v rámci výzkumu. Ve třídě je přítomno 6 dívek a 5 chlapců. Tématem hodiny jsou city. Učitelka se dle vlastních slov věnuje rozdělení citů a jejich vlivu na náladu. Téma začíná otázkou, jak by žáci svými slovy vysvětlili, co jsou city.

D: Bolest, radost, smutek.

U: Uhm, výborně. (1) Vzadu, napadá vás něco, když se řekne city? Co byste si asociovali, když řeknu city. Moje city.

K: Asociovali...

U: ((Čeká na odpověď.)) **donucovací neverbální nepřímá moc**

Dneska spíte, dneska se mnou nebudete spolupracovat? ((Usmívá se.)) **donucovací verbální nepřímá moc**

Tak jo. Co třeba tebe napadá? **donucovací verbální přímá moc**

(2) ((Ukazuje na kluka v první lavici u dveří.)) **donucovací neverbální přímá moc**

Jak se cítíš třeba teď. **donucovací verbální přímá moc**

K: Hrozně.

U: Prosím? **donucovací verbální přímá moc**

K: Hrozně.

U: Hrozně? **donucovací verbální přímá moc**

K: Dobře.

U: Dobře. Tak jo. Takže poprosím nějak vysvětlíte, co to city jsou.⁴

V uvedené ukázce se učitelka snaží získat odpověď na svoji otázku. Po položení první otázky začíná donucovací neverbální nepřímou mocí, kdy jen čeká na odpověď od třídy. Jedním z důvodů, proč odpověď nepřichází, může být použití cizího slova v otázce. Předpoklad, že žáci slovu „asociovat“ nerozumí, může dokládat jeho zopakování žákem. Na tento podnět ale učitelka nereaguje, soustředí se na odpověď na svoji otázku, která nepřichází v čase, jež učitelka pro odpověď vymezila. Proto pokračuje neadresnou výzvou ke třídě, kterou interpretujeme jako nepřímou verbální moc. Protože ani ta nenaplnuje očekávání učitelky, přechází ke kombinaci donucovací verbální přímé a neverbální přímé moci, když změní adresáta na konkrétního chlapce v první lavici. Ani zacílení donucování za pomoci vyvolání žáka

⁴ **Vysvětlivky k transkriptu:** U – učitelka (v ukázkách studentka na praxi), D – dívka, K – kluk, Text – důraz na verbální stopu (na slabiku, slovo či sousloví), (()) – popis prosodie nebo neverbální aktivity (šepot, smích, potichu ad.), (nnn) – nerozeznatelná verbální stopa, (1) – delší pauza (číslovka označuje délku pauzy ve vteřinách), TEXT – nadprůměrné zvýšení hlasitosti, zvolání, křik, Nemy- – nedořečené slovo.

nepřináší na otázku odpověď, takže učitelka volí další verbální podobu moci skrze otázku na žáka, jak se právě cítí. Moc v této ukázce gradovala od nepřímé (celá třída) k přímé (žák) a od neverbální k verbální podobě. V uvedené ukázce žák učitelce po peripetii donucovací moci poskytl očekávanou odpověď. Možné důsledky využití tohoto mocenského scénáře však mají řadu podob. Ilustrujeme je na dalších ukázkách odučených hodin téže studentky.

Je zřejmé, že gradace působí na všechny žáky ve třídě, kteří jsou jí účastni, ať je zacílena přímo na ně nebo ne. Gradace především vytváří určité napětí, které subjektivně vnímají všichni žáci a samozřejmě i učitel. Jedním z možných důsledků gradovaného napětí pak může být to, že se přihlásí jiný žák, než na kterého byla donucovací moc původně cílena. Další z hodin občanské výchovy studentky Alice tuto situaci ilustruje.

Ukázka 2

Ve třetí zaznamenané hodině občanské výchovy se učitelka Alice věnuje tématu člověk v sociálních vztazích. Ve třídě je přítomno 10 žáků, 6 dívek a 4 chlapci.

U: Ehm. (.) Dobře. *((Jde ke svému stolu a ukáže na žákyne v první lavici.))*

U: Tak (.) holky, kdy třeba vám se stává, že se nemůžete k něčemu vyjádřit? *((Šum.))*

U: Žádný nápad? Vždycky máte co říct? (2) Ehm, stalo se v- *((Dívka u dveří se hlásí.))*

U: Prosím. *((Dá slovo hlásící se dívce.))*

D: Třeba myslíme na hodně věcí naráz a nemůžeme jako zdůraznit, která z nich je vlastně nejdůležitější.

U: Ehm, výborně. To je asi tvůj případ, že.

D: Jo. *((Usmívá se.))*

Učitelka zde získala odpověď, kterou očekávala, byť od jiného žáka, než na kterého původně cílila. Nátlak gradace působil na všechny žáky (nejen na vyvolaného). Může se tedy stát, že na sebe donucovací moc učitele vztáhne některý z žáků, na kterého není přímo cílena. Projeví se to například, když se přihlásí někdo jiný než ten, na koho je nátlak vyvíjen. Další možnou interpretací je, že gradace dává příležitost žákům, kteří se prostě přihlásit chtějí. Původní adresát gradované moci zůstává v tomto případě v pasivní rezistenci (srov. Lojdová, v tisku). V prvním případě scénář gradace přerušili žáci. V druhém případě může scénář gradace přerušit sám učitel. Jak jsme uvedli výše, gradace moci působí také na učitele a může být pro něj samotného subjektivně nepřijemná. Učitel totiž může moc gradovat jen do určité míry, protože jeho prostředky gradace donucovací moci jsou značně limitované. Situaci může vyřešit tak, že přestane cílit na jednoho žáka a uplatní donucovací moc na žáka jiného. V hodině občanské výchovy tuto strategii učitelka uplatnila, když se jí od žáka nedařilo získat odpověď na svoji otázku:

Ukázka 3

Ukázka je takéž ze třetí hodiny občanské výchovy. Žáci diskutují nad obrázkem hosta a číšníka, kde se host chová agresivně.

U: Co byste dodali o tom číšníkovi? *((Podívá se na pasivní chlapce ve čtvrté lavici u okna.))* Kluci, zkuste vzadu. Co byste řekli o číšníkovi, jak se chová číšník?

K: *((Podívá se do učebnice.))* Bojí se.

U: Bojí se čeho?

K: O místo (n).

U: Proč?

K: Protože ho ch-.

U: Prosím?

K: Já nevím. *((Mluví velmi nezřetelně.))*

U: Zopakuj to nahlas, prosím tě.

((Žák neodpovídá. Učitelka dá slovo pasivním dívkám v první lavici u okna.))

Zatímco v předchozí ukázce scénář donucovací moci uzavřeli žáci, v tomto případě (neúspěšný) scénář donucovací moci ukončila sama učitelka. Jelikož žák, na kterého byla gradace cílena, setrvává v pasivní rezistenci, učitelka ve vztahu k němu scénář gradace vzdává a zaměřuje se na jiné žáky. Opačnou strategií ke gradaci donucovací moci učitele může být scénář rezignace na donucovací moc.

Scénář rezignace na donucovací moc a jeho důsledky

Scénář rezignace na donucovací moc je typicky ilustrován neukončenou sekvencí. Učitel „nedotáhne“ svůj záměr do konce, nechá například téma bez komentáře. Na rozdíl od gradace učitel postupuje spíše od moci přímé (v ukázce zacílené na žáka Davida) k moci nepřímé (zacílené na celou třídu). V hodině občanské moci sehrála učitelka scénář rezignace na donucovací moc, když upustila od vyústění komunikační situace, ke kterému chtěla původně dojít:

Ukázka 4

V další ukázce z občanské výchovy učitelka se žáky diskutuje příklady agresivního chování. Žák vnesl vlastní příklad, který učitelka rozvíjí.

K: Když dotyčná osoba kope nějakou holku do židle, tak se stane agresivní očividně.

((Dvě dívky z řady u dveří se otáčejí dozadu a smějí se.))

U: Kdo se stane agresivní? **donucovací verbální přímá moc**

K: Ta dotyčná holka.

U: A ten dotyčný, který jí kope do židle, agresivní není? **donucovací verbální přímá moc**

K: Očividně ne. *((Směje se.))*

((Dívky se smějí.))

U: Tak máte někdo na to jiný názor (.) na tuto situaci? (3) Myslíte si, že agresivní je jenom ta dívky na židli? **donucovací verbální nepřímá moc**

DD: Jo!

U: Jo (1) á (2). Tak když se vrátíme, když se vrátíte zpátky k té situaci v restauraci. **rezignace učitele**

V předložené ukázce žáci odpověděli jiným způsobem, než učitelka očekávala, když za agresora považovali dívku z ukázky, nikoliv chlapce. Mocenskou převahu nad učitelem zde získávají žáci. Přesto je zde třeba poznamenat, že moc učitele se nevytrácí, protože je to vždy učitel, kdo má více zdrojů k tomu, aby ji centralizoval do svých rukou (Šedová, 2015). V uvedené ukázce se to projevuje rezignací učitelky na přesvědčování žáků v diskutovaném tématu, avšak namísto toho využila učitelka svoji mocenskou pozici k tomu, aby otevřela jiné téma. Zároveň se zde ukazuje i možná podoba moci žáků jako provokace učitele. Žáci mohou získat nad učitelem převahu i tím, že záměrně odpovídají nesprávně, přičemž si učitel nedokáže s touto situací poradit a na didaktické cíle tak případně rezignuje.

Zajímavé je, že zatímco v didaktické oblasti si studentka Alice dovolí na donucovací moc rezignovat a ponechá žákovi jeho názor, který je odlišný od cílů učitele (ukázka 5), v regulativní oblasti spojené s řízením třídy se scénáři rezignace důsledněji brání. To se děje skrze intenzivní využívání různých způsobů ukáznování (např. „*Ale bolky, tíš, neslyším*“; „*A posloucháme všichni prosím*“) a odkazování na normy (např.: „*Ale blásíme se*“; „*Tíš, tíš ale! NEPŘEKŘIKUJEME SE! (1) Mluví vždycky jenom jeden*“). Donucování tak Alice praktikuje důsledněji ve vztahu k pravidlům chování ve třídě než ve vztahu k naplnění svých didaktických cílů.

Ukázka 5

Učitelka se snaží žákům vysvětlit odlišný význam dvou různě formulovaných vět. Žákyně na to však nepřistupuje a učitelka jí její názor ponechává.

D: Je to stejné.

U: Je to stejné? (2) Dobře. Pokud si myslíš, že je to stejné, tak to nech být.

Zmíněný rozdíl lze interpretovat tak, že pro začínajícího učitele je stěžejní urdit třídu a snaha o přestavbu prekonceptů žáků je až krokem následným (z jeho aktuálního pohledu zbytným). Se zaměřením na řízení třídy tak do pozadí ustupuje vzdělávací obsah, neboť pokud učitel „nezvládne“ třídu například z hlediska kázně, obtížně naplňuje svoje didaktické cíle.

Diskuse

Nejprve je nutné zmínit některé z možných okolností, které mají vliv na podobu uplatňování moci studenty učitelství. Především musíme brát v potaz vývojovou fázi profesní kariéry našich respondentů a s ní spojené formování jejich identity (učitele). Výzkumy naznačují, že počáteční vývoj profesní identity učitele je ovlivňován mimo jiné představami o vyučování, které jsou spojeny s vlastními předchozími zkušenostmi v roli žáka a také pochopitelně s obrazem učitelů, se kterými se studenti učitelství během své školní docházky setkali (Chong & Low, 2009). Vliv předchozích zkušeností patří k širší skupině možných okolností, které při formování profesní identity začínajících učitelů (ale i studentů učitelství) způsobují různě závažné tenze, k nimž patří například nesoulad mezi následováním svého uvádějího učitele (v případě našeho projektu učitele cvičného) a hledáním své vlastní cesty (Pillen, Den Brok, & Beijjaard, 2013). K tomu je nutné mít na zřeteli, že se z hlediska vývojové psychologie studenti učitelství ještě většinou nacházejí v období hledání identity (Erikson, 1999; Macek, 1999) či tzv. vynořující se dospělosti (Arnett, 2014), kdy hledají své místo ve světě, jsou často velmi zaměřeni na sebe (*self-focus*) či odkládají závazky (*commitments*), spojujované mimo jiné s přijetím profesní identity.

V období přípravy k učitelství se jedinci ještě plně nesoustřeďují na vyučování jako takové, ale spíše na svůj vlastní vývoj jakožto *studenta* učitelství (Fessler, 1995). V kontextu školní třídy je pak u studentů na praxi a začínajících učitelů mnohdy naléhavější otázka „jak přežít“ v sociální situaci třídy než otázka, jak něco žáky co nejlépe naučit na základě respektu k jejich vlastnímu pojetí problému (Slavík, Janík, Najvar, & Píšová, 2012). Jedním z významných prostředků „přežít“ (prostřednictvím kázeňského usměrňování třídy) se tak může pro tyto učitele stát právě využívání donucovací moci a jejich různých scénářů. Donucovací moc má ovšem ve školní třídě své nezastupitelné místo nejen u začínajících, ale i u zkušených učitelů. Záleží však na tom, jak ji učitel uplatňuje a zda s její pomocí vytvoří konstruktivní klima třídy.

V našem výzkumu popsané scénáře gradace donucovací moci a rezignace na donucovací moc představují dva extrémní póly donucovací moci učitele, mezi nimiž se vyskytují podoby donucovací moci, které nevrcholí gradací ani rezignací. Jakožto extrémny patří tyto scénáře spíše k nevhodným podobám donucovací moci. Avšak stejně jako je neutrální pojem moc, tak je sám o osobě neutrální i pojem donucovací moc, a můžeme ho naplnit pozitivním i negativním obsahem (Šedřová, 2011). Donucovací moc proto nelze a priori spojit s negativními konotacemi, vždy záleží na kontextu a vhodnosti jejího užívání.

Vhodně použitá donucovací moc může žákům pomoci regulovat vlastní aktivity a přispět tak k jejich pozitivnímu vnímání klimatu školní třídy. Naopak nevhodně využívaná donucovací moc může ovlivnit klima třídy a proces učení negativně, v tomto kontextu můžeme hovořit přímo o nevhodném chování učitele (srov. Mareš, 2013). Nevhodně využívaná moc zahrnuje například sarkasmus, křik ve zlosti, urážení žáků a přísné tresty. Takové projevy učitele mohou vyvolávat negativní pocity žáků vzhledem k učitelé, úzkost a strach u žáků (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011). Lewis (2001) připomíná, že ve školní třídě může být dosaženo stejných výsledků nejen důrazem na poslušnost a donucování, ale i vyjednáváním se žáky, diskusí, skupinovou účastí a kontrakty. Pospíšil (2015, v tisku) však zjistil, že i zkušení učitelé aplikují častěji direktivní kázeňské prostředky (tresty) než ty preventivní (vyjednávání se žáky). Zvláště pro studenty na praxi je využití preventivních kázeňských prostředků a s nimi souvisejících prostředků donucovací moci obtížné, protože jejich smysluplné zavedení vyžaduje dlouhodobější kontakt (spolupráci) se žáky. I přesto plní pro studenty na praxi donucovací moc nezanedbatelnou funkci, protože jim může pomoci sjednat ve třídě rychle pořádek (na rozdíl od zdlouhavých vyjednávacích strategií) a může tak být nástrojem jejich vlastní ochrany (Lewis, 2001) i ochrany ostatních žáků ve třídě. S její pomocí tedy mohou učitelé vytvářet prostředí, ve kterém lze naplňovat didaktické cíle. Jak je patrné z ukázek, donucovací moc u studentky učitelství je spojena zejména s vyvoláváním žáků a může naplňovat vhodnou i nevhodnou podobu práce s donucovací mocí. Rizikem praktikování ve škole může být to, že si student navykne mocenské scénáře gradace a rezignace užívat, aniž by reflektoval jejich důsledky. Proto vnáší popis scénářů a jejich důsledků důležitý prvek do učitelského vzdělávání.

To, že některé hodiny mohou působit dojmem boje o moc mezi žáky a studentem učitelství, nemusí být nutně důsledkem nedostatku schopností studenta učitelství, nýbrž se do toho také může promítat aktuální klima ve třídě, vztah cvičného učitele s třídou, celkové prostředí školy apod. (Ergens, 2007). V neposlední řadě situaci ve školní třídě ovlivňuje také cvičný učitel, který je ve třídě většinou přítomen. Námětem pro další analýzu využívání donucovací moci studenty učitelství také může být téma podílu skutečného vlivu studenta na třídu a vlivu odvozeného od (nepřímé) donucovací moci cvičného učitele. I těmito podmínkami je využití donucovací moci u studenta na praxi rámované.

Závěr

V tomto článku jsme se zabývali studenty učitelství v kritickém okamžiku jejich profesní přípravy – v období získávání prvních praktických zkušeností v roli učitele skrze dlouhodobou jednosemestrální praxi. Zaměřili jsme se na dění ve školní třídě z hlediska moci a konkrétně jsme se zabývali jednou z bází moci, mocí donucovací. Kvalitativní analýza přepisů videozáznamů přinesla čtyři typy donucovací moci, které v různých konstelacích tvoří dva protichůdné scénáře – gradaci a rezignaci. Jednotlivé typy a scénáře donucovací moci nejsou „čistými typy“. Vždy se do určité míry překrývají a zároveň nejsou vyčerpávajícím obrazem reality, jedná se spíše o ideální typy v souladu s Weberovým pojetím⁵. Na úrovni analýzy je však možné tyto typy a scénáře oddělit, což je užitečné pro hledání specifik začínajících učitelů a porozumění výukovým situacím.

Domníváme se, že odhalení specifických aspektů výukových situací u studentů učitelství (i začínajících učitelů) může být přínosné pro profesní přípravu učitelů. Zejména typy donucovací moci a z nich složené scénáře ukazují opakující se výukové situace, do kterých studenti na praxi vstupují. Výsledky výzkumu tak mohou obohatit kurikulum pregraduální přípravy učitelů, a to zejména v seminářích věnovaných reflexi studentských výukových praxí, kde mohou studentům pomoci pochopit a vyřešit některé z problémů, do nichž se při práci se třídou dostávají. Téma (donucovací) moci ve třídě se také může stát součástí kurikula předmětů zaměřených na řízení třídy či na didaktiku.

Poděkování

Příspěvek vznikl v rámci projektu GA13-24456S *Moc ve školních třídách studentů učitelství* financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autoři děkují za poskytnutou podporu.

⁵ Weberovy ideální typy jsou nástroje tvorby teorie o kulturních jevech. Typ je ideální v tom smyslu, že poskytuje ideální, tj. myšlenkový obraz sociálních a historických (obecně řečeno kulturních) procesů a událostí (jevů). Ideální typ nevytváříme jako průměr, ale myšlenkově, typizací, tedy jednostranným stupňováním jednoho či několika hledisek a výběrem souvislostí (Weber, 1949).

Literatura

- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.
- Bierstedt, R. (1950). An Analysis of Social Power. *American Sociological Review*, 15(6), 730–738.
- Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New Brunswick: Transaction Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Coates, D. (1991). Power and the State. In *Politics and Power (Society and Social Science: A Foundation Course)*. Walton Hall: The Open University, 36–72.
- Cook, K., & Emerson, R. (1978). Power, Equity and Commitment in Exchange Networks. *American Sociological Review*, 43(5), 721–739.
- Elias, S. (2007). Influence in the Ivory Tower: Examining the Appropriate Use of Social Power in the University Classroom. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2532–2548.
- Elias, S. M., & Mace, B. L. (2005). Social power in the classroom: Student power in the classroom: Student attribution for compliance. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(8), 1738–1754.
- Ergens, T. (2007). Dominance učitele a způsob jejího vyjadřování. *Pedagogika*, 27(4), 380–389.
- Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN.
- Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. R. Guskey & M. Huberman, (Eds.), *Professional Development in Education: New paradigms and practices* (s. 171–192). New York: Teachers College Press.
- Fessler, R., & Ingram, R. (2003). The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses. In B. Davies & J. West-Burnham. *Handbook of Educational Leadership and Management*, (pp. 584–590). London: Pearson Education Limited.
- Foucault, M. (2000). *Dobližet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander, *Group dynamics* (s. 259–269). New York: Harper & Row.
- Chong, S., & Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy & Practice*, 8(1), 59–72.
- Jacobs, G. (2012). Models of power and the deletion of participation in a classroom literacy event. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 353–371.
- Kantek, F., & Gezer, N. (2010). Faculty members' use of power: midwifery students' perceptions and expectations. *Midwifery*, 26(4), 475–479.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy: o formatívnej sile organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319.
- Lewis, R. (2008). *The developmental management approach to classroom behaviour: Responding to individual needs*. Camberwell, Vic: ACER Press.

- Lojdrová, K. (2010). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě, *Orbis scholae* (v tisku).
- Macek, P. (1999). *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
- Mainhard, M., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction, 21*(3), 345–354.
- Makovská, Z. (2010). Pojetí moci v žákovských vyprávěních. *Studia paedagogica, 15*(2), 141–152.
- Makovská, Z. (2011). Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáků. *Pedagogická orientace, 21*(1), 85–103.
- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica, 18*(1), 7–36.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006). *An introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Boston: Allyn & Bacon.
- Molm, L. (1990). Structure, Action, and Outcomes: The Dynamics of Power in Social Exchange. *American Sociological Review, 55*(3), 427–447.
- Molm, L. (1997). *Coercive power in social exchange*. New York: Cambridge University Press.
- Parsons, T. (1963). On the Concept of Influence. *Public Opinion Quarterly, 27*(1), 37–62.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tension. *Teaching and Teacher Education, 34*, 86–97.
- Pospíšil, R. *Učitelé a řešení kázeňských problémů v základních školách*. Brno: MU (disertační práce, v tisku).
- Richmond, V., & Roach, D. (1992). Power in the classroom: Seminal studies. In V. Richmond & J. McCroskey, *Power in the Classroom: Communication, Control and Concern* (s. 47–66). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schrodt, P., Witt, P. L., & Turman, P. D. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education, 56*(3), 308–332.
- Shindler, J. (2010). *Transformative classroom management positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. San Francisco, CA.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Pišová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: Na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace, 22*(3), 367–386.
- Steffy, B. E. et al. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdrová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace, 24*(3), 375–393.
- Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica, 16*(1), 89–118.
- Šedřová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace, 25*(1), 32–62.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 3–50). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Vlčková, K., Mareš, J., Šalamounová, Z., & Ježek, S. Báze moci používané učitelem ve školní třídě: Česká adaptace dotazníku Teacher Power Use Scale. *Pedagogika*, v tisku.
- Weber, M. (1949). *On the Methodology of the Social Sciences*. Illinois: The Free Press of Glencoe.
- Zounek, J., & Šedřová, K. (2009). *Učitelé a technologie: Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido.

Kontakt na autory

Kateřina Lojdová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Česká republika

e-mail: lojdova@ped.muni.cz

Josef Lukas

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Česká republika

e-mail: lukas.josef@gmail.com

Corresponding authors

Kateřina Lojdová

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University, Czech Republic

e-mail: lojdova@ped.muni.cz

Josef Lukas

Department of Psychology, Faculty of Education, Masaryk University, Czech Republic

e-mail: lukas.josef@gmail.com