

Makovská, Zuzana

## Pojetí moci v žákovských vyprávěních

*Studia paedagogica*. 2010, vol. 15, iss. 2, pp. [141]-151

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115429>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# POJETÍ MOCI V ŽÁKOVSKÝCH VYPRÁVĚNÍCH

## THE CONCEPT OF POWER IN STUDENT STORIES

ZUZANA MAKOVSKÁ

### Abstrakt

*Předložený příspěvek se zabývá tím, jak žáci ve svých vyprávěních pojednávají o distribuci moci v kontextu školního prostředí. Koncept moci je nejprve představen v souvislosti s jednotlivými subjekty, které do mocenských vztahů vstupují – sociální moci školy, sociální a individuální moci učitele a moci žáků. Navazující empirická část pak skrze analýzu žánrů žákovských příběhů ukazuje, jak jednotlivá vyprávění umožňují žákům odlišit a popsat různá pojetí mocenských vztahů v prostředí školy.*

### Klíčová slova

*moc školy, moc učitele, žákovské strategie oslabování moci, skryté kurikulum, narativní analýza, žánr*

### Abstract

*This contribution comments on how students understand the distribution of power in the context of schools. The concept of power is first presented in regard to specific subjects entering the relations of power: the social power of schools, the social and individual powers of teachers, and the power of students. Through an analysis of the genres of student stories, the subsequent empirical part shows how various kinds of narration allow students to differentiate among and describe varied power relations within schools.*

### Keywords

*power of the school, power of the teacher, student strategies of power weakening, hidden curriculum, narrative analysis, genre*

## Úvod

Po celý život člověk prochází procesem socializace, za jeden z hlavních socializačních činitelů je přitom považováno institucionalizované prostředí školy. To plní celou řadu funkcí, mezi nimiž je akcentována tzv. integrační funkce školy (Havlík, Koťa, 2002), jejímž obsahem je zabezpečování socio-kulturní konformity (srov. Jackson, 1966; Kaščák, 2006). Realizace této funkce, která žáky vede k pochopení pravidel a zásad připravenosti pro společensky očekávané chování a jednání, přitom ve školním prostředí často probíhá v oblasti tzv. skrytého kurikula.

V rámci skrytého kurikula žáci přistupují na nepsané požadavky socializačních činitelů působících v prostředí školy, a kromě samotného vědění a dodržování oficiálních norem se tak učí jednat v souladu s požadavky konformity – učí se podrobit svá vlastní přání vůli učitele, přizpůsobit se zvyklostem školy, v níž jsou začleněni, akceptovat specifika školského času a prostoru. Na druhou stranu se však učí také strategie, kterými lze obcházet nároky kladené institucí školy, porušovat některé zákazy a dosáhnout úspěchu jinak než oficiální cestou. Konečná podoba a míra přizpůsobení se požadavkům socializačních činitelů působících v prostředí školy tak není definitivně stanovena, ale je neustále vyjednávána v interakcích mezi mocí školy, mocí učitele a žákovskými strategiemi jejího zpochybňování či oslabování.

### Moc školy, moc učitele, moc žáka

Instituce školy sama o sobě ovlivňuje podobu a míru konformity těch, kteří se v ní setkávají. V tomto kontextu se hovoří o sociální koncepci moci a sociální moci školy. V rámci tradičního nazírání je na moc kladen požadavek její percepce ze strany těch, vůči kterým je uplatňována, neboť „chybí-li percepce moci, chybí samotná moc“ (Richmond, McCroskey, 1984). Například podle Kaščáka (2006) je však moc školy v této oblasti specifická, protože je na ni reagováno automaticky, bez jakéhokoli zpochybnění její legitimnosti, případně nelegitimnosti.<sup>1</sup> Moc školy je dále charakterizována svou tradicí a neměnností, díky čemuž je nahlížena jako zdánlivě nezávislá

---

<sup>1</sup> Ewicková a Silbeyová moc sociálního systému obecně považují za vlivnou právě proto, že působí nespátrnými způsoby a stává se automatickou do té míry, že distribuce jejího vlivu je relativně neviditelná (srov. Ewick, Silbey, 2003). Ilustrativním příkladem je např. to, že se žáci se zazvoněním na hodinu automaticky přesouvají na „své“ místo ve třídě, v různých prostorách se automaticky řadí podle zavedené normy (např. při čekání na oběd, odchodu do šatny) apod.

a objektivní, a má tak značný vliv na zprostředkování společensky očekávaného chování.

Definice moci jakožto možnosti či schopnosti ovlivňovat chování jiných (srov. McCroskey, Richmond, 1983) ji v prostředí školy automaticky situuje „do rukou“ učitele. Ten vystupuje jako nadřizený, jehož scénáře určují podobu procesů, které se ve škole odehrávají. Pokud je však moc učitele nahlížena ze strukturalistické perspektivy, v níž moc disponuje jedincem začleněným do předstrukturované společnosti, učitel se stává spíše „prvkem sociální organizace, v níž má sice jiné postavení než žák, ale to neznamená, že je pánem a určovatelem těch obsahů sociální komunikace, jejichž prostřednictvím nastává sociální a kulturní transfer“ (Kaščák, 2006, s. 24). Učitele tak lze definovat jako držitele moci i jako její nástroj v závislosti na uvažování v rovině individuální nebo sociální koncepce moci.

Moc školy a moc učitele odkazuje k objektům, které lze primárně označit za držitele či instrumenty moci. Jak však tvrdí Kaščák (2008, s. 128), „jakmile má někdo moc – bez ohledu na to, zda se jedná o individuum či organizaci – vždy je tu někdo, kdo ji zpochybňuje“. Tuto roli zastávají v prostředí školy primárně žáci. Také jejich vliv je v otázkách distribuce moci významný, neboť z jejich role subjektu moci tuto moc svými strategiemi oslabují a zpochybňují.

## Metodologie

V předloženém šetření jsem se původně chtěla zaměřit na to, jak žáci ve svých vyprávěních zachycují postavu učitele, jakou roli a jaké charakteristiky mu přisuzují. Formu vyprávění jsem volila záměrně, neboť ačkoli „příroda ani svět nevyprávějí příběhy“ (Riessman, 2008, s. 2), lidské zkušenosti jsou narativně strukturované – lidé tak skrze příběhy, které o svém životě vyprávějí, dávají význam své zkušenosti i světu, v němž se odehrává.

Spolu s analýzou prvních dat se ukázalo, že přítomnost učitele ve vyprávěních žáků (případně její absence) automaticky konotovala téma moci v prostředí školy, kterým byla zaštitěna také percepce samotné postavy učitele. V návaznosti na tato zjištění jsem se rozhodla definovat následující výzkumné otázky: *Jak žáci ve svých příbězích popisují postavu učitele a její moc? Jak žáci percipují moc školy? Jaké je žákovské pojetí sebe sama a svého jednání v návaznosti na distribuci moci v prostředí školy?*

Vzhledem k mému záměru bylo nutné získat žákovské příběhy zasazené do kontextu školního prostředí. Jako respondenty jsem oslovila žáky třetího ročníku jedné střední školy. Volba životní etapy adolescence byla záměrná, protože právě adolescence je obdobím, kdy lidé začínají konstruovat svou vlastní identitu a pojetí světa, v němž žijí, formou příběhů (McAdams, 1993), a zároveň je dobou, kdy se u jedinců „roztvíjí talent literárního vyjádření vlast-

ní zkušenosti“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 145). Obrátila jsem se na žáky literárního semináře, u nichž se tak dalo předpokládat, že budou myšlenky „tvůrčího psaní“ nakloněny. Jednalo se o seminář, který společně navštěvovali žáci tří tříd – dvou tříd čtyřletého a jedné třídy osmiletého studia. V době mého působení se semináře pravidelně účastnilo dvanáct žáků, s kterými jsem strávila celkem tři semináře v časové dotaci devadesáti minut.

Hlavní technikou sběru dat se stalo autobiografické psaní, při kterém respondenti popisují a hodnotí určité události svého života (Fišer, 2001). Samotné technice psaní předcházelo stimulování vyprávění, které se opíralo o postup McAdamse<sup>2</sup> (1993). Výsledkem jsou psané texty pojednávající o specifických událostech, které respondenti chápou jako významné. Zkoumaná data tak nejsou životním příběhem či životní historií, jež se snaží popsat celý život respondenta v jeho nejdůležitějších bodech, ale určitým zastavením nad jednotlivými okamžiky života respondentů v kontextu školního prostředí.

Datový korpus tvoří celkem jedenáct příběhů, jež svou formou odpovídají charakteristikám povídky a které se vrací do různého období tehdejší dvanáctileté školní docházky respondentů. Získaná data mají podobu tzv. personálních narativů (srov. Riessman, 2008), tzn. vyprávění v první osobě singuláru, která jsou pak doplněna vyprávěním převedeným do er-formy, kdy žáci nahlíží na sebe sama a své jednání očima nezaujatého vypravěče. Celý arch určený k autobiografickému psaní byl doplněn tzv. profilem vypravěče, kde žáci reagovali na otázky, jak „vidí“ učitele a jak se domnívají, že učitelé „vidí“ je, čímž jsem se snažila zaměřit na tendenci adolescentního věku zabývat se vlastním obrazem sebe sama a jeho srovnáváním s percipovanou reflexí v očích významných druhých; doplňující otázka zjišťovala, jak jsou na tom se známky. Veškerá získaná data byla doslovně a včetně gramatických chyb přepsána k další analýze.

Povaha mého zkoumání mě vedla k využití narativní analýzy, jejímž cílem je popsat a interpretovat lidskou zkušenost, která je ztvárněna formou vyprávění. Konkrétním interpretačním rámcem je analýza žánru, v němž je vyprávění konstruováno. Tento postup vycházející z literárněvědné práce Frye (1957, česky 2003) se stal jedním z nejvíce uplatňovaných přístupů k analýze vyprávění v zahraničním (srov. např. Caar, 1986; McAdams, 1993;

---

<sup>2</sup> Žáci byli vyzváni, aby se zamysleli nad svou dvanáctiletou vzdělávací dráhou, jako by to byla kniha, a vybrali události, které jim v této knize připadají klíčové. Vzhledem ke snaze zachytit pojetí učitele v žákovských příbězích bylo podmínkou výběru klíčových událostí to, aby v příběhu vystupovala postava učitele. Když měli žáci poznamenáno několik událostí jakožto několik kapitol své knihy, měli si z navržených témat vybrat jedno, které převedou do podoby vyprávění.

Riessman, 2008) i českém prostředí (zejm. Chrz, 2004; 2007). Podle tohoto pojetí existují v samotných základech všech vyprávění narativní kategorie<sup>3</sup>, které „představují určitou ‚logiku‘ či perspektivu ztvárnění života“ (Chrz, 2004, s. 27). Pokud je tedy pochopeno, jakou narativní perspektivou je vyprávění vytvářeno, je možné se dozvědět mnohé o životním postoji vypravěče a přiblížit se jeho interpretaci.

### Žánry žakovského vyprávění jako perspektivy života

Podle Fryeovy typologie lze všechna vyprávění přiřadit k žánru komedie, romance, tragédie či ironie a satiry. K jakému žánru vyprávění náleží, přitom závisí zejména na tom, jak je vykreslena postava hlavního hrdiny, jakou roli hrdina v příběhu zastává a jaká je struktura samotného příběhu. S ohledem na tyto charakteristiky nabývají zkoumaná žakovská vyprávění formy romance, tragédie, ironie a satiry, modus komedie zůstává neobsazen.<sup>4</sup>

#### *a) Žánr romance a pojetí moci*

Žánr romance lze chápat jakožto nositele vydobytého ideálu (srov. Frye, 2003). Hrdina je svými atributy a pravomocemi nadřazen ostatním postavám, překonává veškeré nástrahy a vyhrává souboje. Romance končí hrdinovým vítězstvím, dosažením dobra. Mezi analyzovanými příběhy nabývají formy romance tři vyprávění. Žáci, kteří sebe samé interpretují jakožto hrdiny romance, ve svých vyprávěních odpovídají všem charakteristikám této narativní kategorie – splňují podmínky výjimečnosti, prožívají dobrodružství a pod záštitou subjektivně nazíraného dobra dosahují vítězství. Vítězstvím

<sup>3</sup> Jednotlivé narativní kategorie sám Frye označuje termínem *mythoi* a rozděluje je na dvě protikladné dvojice – tragédii a komedii a romanci a ironii. V tomto příspěvku však pro jednotlivá *mythoi* nadále používám čtenáři bližší termín *žánr*.

<sup>4</sup> Příčiny, proč žakovské příběhy nevyužívají **modu komedie**, mohou být dvojí. Jako první možný důvod lze chápat povahu mocenských vztahů. Ačkoli obě strany mohou sdílet stejné hodnoty, cíle a zkušenosti bez konfliktu vůlí, vliv jedné strany je trvale přítomný (srov. Ewick, Silbey, 2003). Žánr komedie by v tomto případě vyžadoval, aby byl „uchvatitel“ moci (srov. Frye, 2003, s. 189) potrestán a omilostněn v nové harmonické společnosti, která nastává kolem mladého hrdiny a kde jsou si všichni blízcí a rovni, což je ve vztazích s poměrně fixním rozdělením mocenských vztahů obtížné. Druhá příčina podle mého názoru vyplývá z povahy samotného období adolescence, které je charakteristické vytvářením vlastní proti-kultury v rámci vrstevnické skupiny. Ta se vymezuje vůči ostatním skupinám, včetně světa „rozumných dospělých“, a proto brání vzniku nové společnosti, v níž se všichni radostně sjednotí.

je přitom v analyzovaných příbězích například úspěšné složení rozdělovací jazykové zkoušky při vstupu na střední školu, vydobytí schovaného narozeninového dárku nebo zvládnutí jízdy na snowboardu v rámci lyžařského výcviku.

Pojetí moci v rámci žánru romance je dáno zejména tím, jaké místo je v celém příběhu vymezeno postavě učitele. Ten se stává součástí tzv. orientačních sekvencí<sup>5</sup>, a proto mocí disponuje pouze minimálně a na hrdinu vyprávění nemá téměř žádný vliv. Žák-hrdina má svůj osud zcela ve svých rukou, určuje další směr děje a svou roli v něm. Moc uplatněná postavou učitele nebo institucí školy je zde proto irelevantní. Postava učitele je pak hodnocena nikoli z hlediska své moci, ale v závislosti na své účelnosti, která je vždy vztahována přímo k ústřední postavě vyprávění, k žákovi-hrdinovi: „(Učitele vnímám jako) lidi, kteří mě můžou posunout dál, některé jako zdroje informací, a jiné jako lidi navíc v mém životě, jako ubýječe“ (Ctirad).

#### b) Žánr tragédie a pojetí moci

Žánr tragédie je charakterizován vyjádřením lidské izolace. Pozornost je soustředěna na osamělého hlavního hrdinu, jímž je – stejně jako v rámci žánru romance – postava samotného žáka. Tragický děj se zakládá na tom, že žák-hrdina (často nezáměrně či nevědomky) poruší určitý vyšší řád, kterým je v tomto případě vědomé či nevědomé porušení norem školy (například prohledávání cizích kapes ve snaze najít odcizený dárek) či nenaplnění očekávání učitele (odmítnutí účasti na školní besídce). Příběh pak končí potrestáním, mnohonásobně vyšším než hrdinovo provinění. Žák-hrdina svým údělem budí soucit, jenž je o to větší, že dopad, který má trest na hrdinův život, nekončí tímto okamžikem, ale hrdinu dlouhodobě poznamenává a signalizuje stejnou tendenci i v budoucnu: „*Tak zní druhá pravda o této události. Marně čekám na toho, kdo mě o ní přesvědčí*“ (Jakub).

V tradičním pojetí distribuce moci v prostředí školy je učitel chápán jako ten, kdo disponuje vlivem a mocí, kdo vykonává nad žáky sociální kontrolu. Sociální moc učitele má v tragédii hlavní slovo, určuje průběh děje. Hrdina-žák nemá na další průběh událostí žádný vliv a je mimo jeho moc přicházející trest jakkoli zvrátit – je v roli toho, kdo moci učitele zcela podléhá: „*Můj příběh vůbec nebrala v potaz*“ (Beáta). V těchto vyprávěních se tak objevuje pravidelný vzorec, kdy moc učitele vyplývá z jeho sociální role a jeví se jako neomezená.

<sup>5</sup> Orientační sekvence je jedním ze šesti typů sekvencí, které jakožto systém strukturních vzorců rozpracoval Labov (1972). Na základě řady výzkumů došel k závěru, že úplný (komplexní) příběh obsahuje šest strukturních částí: abstrakt, orientační sekvence, rozvíjející se události, hodnocení událostí, vrchol příběhu a *codu*. Orientační sekvence přitom pojednávají zejména o místě a času příběhu, charakterizují jeho postavy, tvoří kontext příběhu.

Jednání učitele následně symbolizuje a zastupuje systém norem celé školy a ovlivňuje nahlížení celé školní instituce, což ilustruje například příběh Hedviky, která začíná své vyprávění vztažením své vzpomínky na učitelku ke svému současnému nahlížení školy: „*Škola, a vlasy mi vstoupnou na hlavě. Škola mi nikdy nedodala dobrého pocitu, jen mi ho vždy plnými hrstmi brala a připravila mě hlavně téměř o veškeré sebevědomí. ...*“ Ztotožnění učitelky a školy vyplývá také z vyprávění Beáty: „*A od té doby vím, že škola není vždycky spravedlivá.*“ Žáci využívají pojem škola označující celou instituci jakožto celek jako zastupný při percepci učitelů. Tato skutečnost, při níž je hodnocení učitele automaticky ztotožňováno s nahlížením celé instituce školy, tedy upozorňuje na zásadní roli, která je učitelům v hodnocení celé školní instituce ze strany žáků připisována.

### c) *Žánr ironie a satiry a pojetí moci*

V rámci tragédie jsem popisovala, že žáci vnímají učitele jakožto držitele moci. Sociální a individuální moc v těchto případech v očích žáků splývá v jednu neomezenou vyšší moc. Žákovská vyprávění v žánru ironie a satiry, která se v rámci analyzovaného vzorku stala nejzastoupenějším modem, však obsahují druhý způsob nahlížení role učitele v rámci distribuce moci v prostředí školy. Jedná se o obraz sociální moci, které učitelé nedovedou zcela dostat, zachycený skrze různé příběhy o učitelích selhávajících při výuce či její organizaci, na mimoškolních akcích apod.

Na rozdíl od předchozích žánrů je hlavní postavou těchto vyprávění učitel, zatímco žák-vypravěč zůstává spíše ve skrytu jako hodnotící pozorovatel. Hrdinové-učitelé jsou opakovaně vystavováni situacím, kdy je jejich chování znázorněno s jistou mírou nadsázky: „*Kolik je hodin?‘ řekne profesorka a dívá se přitom na ruku, přesněji řečeno na své lesklé hodinky. ‘Paní profesorko, vždyť máte hodinky,‘ řekne nějaký student. Profesorka se usměje a rozverným hlasem dodá: ‘Nejedou, ale hodí se mi k tričku, zasměje se a pokračuje ve výkladu dál, dál, dál.’*“ (Aneta). Učitelé jsou tedy vykresleni především „*jako normální lidi s normálními každodenními problémy a pocity*“ (Gita) a žáci je ve svých příbězích ztvárňují v situacích jejich obyčejného lidství i obyčejných problémů. V těchto případech se pak individuální moc ztrácí, učitel není nadřazen svému okolí, ale stává se „*jedním z nás*“ a „*jeho obyčejné lidství nás oslovuje*“ (Frye, 2003, s. 50).

V kontextu nazírání učitele v jeho obyčejném až karikaturním člověčenství kontrastuje jeho sociální moc. Na rozdíl od příběhů tragického žánru, v nichž byla sociální dimenze moci delegovaná na učitele v návaznosti na jeho roli prostředkem, který učiteli dával bezbřehou moc, stává se v této perspektivě spíše „*danajským darem*“, kterým je učitel limitován a jehož moci podléhá. Učitele marně se snažícího dostat své delegované povinnosti popisuje například příběh Filipa, v němž se vypráví o učitelce snažící se obstát jako



dozor na školním výletě: *Mělo to ovšem jeden háček. Majerová, přezdívaná „ocelová pěst“, měla zřejmě plán přečtený a tak hlídala s ostražitostí vlčáka a svítila baterkou na vše, co se pohnulo. „Ty tam!“ slyším jak křičí na někoho venku za chatkou. „Nahlaš jméno a řekni, kam jdeš!“ „Já?“ vykerucuje se student. „No já jdu na záchod.“ „Ten je tamtudy.“ A sledovala žáka, dokud nezašel na záchod a čekala, než se vrátí zpátky do chatky. Jelikož jí došlo, že žáci mohou vylézt z oken vzadu, plížila se i za chatkami. Ve zbytku večera a noci provedla ještě několik výslechů.* Je zde tedy patrný přesun od člověka, který disponuje mocí, k foucaultovskému pojetí moci, která disponuje člověkem. Učitel je zde chápán primárně jako nástroj vyšší moci, kterou musí v prostředí školy zastávat, dbát na dodržování jejích norem a pravidel. Z předložené citace na několika místech vyplývá, že plněním povinností své role se nakonec učitelka pro žáky stává typickým protagonistou satiry – sleduje a kontroluje žáky cestou na záchod, plíží se za chatkami atd. Její situace je posuzována podle míry její svobody (srov. Frye, 2003), která je limitována očekáváním kladeným její sociální mocí.

### Žákovské příběhy a konstruování školní reality

Krom samotné typologie žánrů, které žáci pro svá vyprávění obsazují, lze na základě analýzy dat uvažovat o souvislosti mezi využitím konkrétního žánru a profilem vypravěče, žákovským zachycením sebe sama. Tento vztah lze sledovat primárně u žánru romance a tragédie.

Na jedné straně stojí vypravěči romance, jimiž jsou žáci, kteří ve svých profilech současně udávají nejlepší vztah ke škole – hodnotí jej v rozmezí dvou nejkladnějších hodnot sedmibodové škály. Sami sebe v očích učitelů zároveň nevidí tak negativně, jako tomu je u většiny jejich kolegů: „*Myslím, že to je brožně těžké posuzovat, když se snaží přistupovat ke všem stejně, ale myslím, že si myslí, že nejsem moc pořádná*“ (Ingrid), „*Myslím, že mě berou tak, jaká jsem. Že se dá se mnou vyjít, nejsem drzá ani moc vlezlá*“ (Ema). Oproti tomu žáci, jejichž školní příběhy jsou zachyceny v tragickém žánru, umisťují svůj vztah ke škole do oblasti nižšího hodnocení, vlastní sebeobraz v očích učitelů je kritický – žáci předpokládají, že je učitelé vidí „*z výšky*“ (Jakub), nebo konstatují: „*Radší to nechci vědět*“ (Beáta).

Skutečnost, že žáci, kteří svůj příběh vyjadřují perspektivou romance, jsou zároveň těmi, kdo mají nejlepší vztah ke škole a v očích učitelů se vidí spíše pozitivněji, lze interpretovat jako kauzální koloběh. Žáci-hrdinové romancí ve svých příbězích překonávají překážky a dosahují stanoveného cíle, čímž se jim dostává uznání ze strany ostatních a posílení vlastního sebevědomí. Vzhledem k tomu, že jim tento pocit uznání poskytuje prostředí školy, je nashodě, že mají ke škole kladný vztah. To zároveň může ovlivnit, jak k těmto žákům přistupují jejich učitelé, resp. že k nim přistupují vstřícněji než ke

žákům, kteří ke škole kladný vztah nemají, případně než ke žákům, jejichž kladný vztah ke škole učiteli není rozpoznán. Pokud si zároveň tito žáci uvědomují, nebo se alespoň domnívají, že jsou v perspektivě svých učitelů vnímání pozitivně, motivuje je to k tomu, aby tuto situaci udržovali, a svými výsledky, chováním, přípravou apod. dále přispívali k zachování tohoto stavu. Tak mohou vlastními silami dosáhnout nových cílů a přání, čímž se dostávají do výchozího bodu této interpretace. Z uvedeného vyplývá, že svým chováním, sebepojetím v příběhu i subjektivní reflexí obrazu sebe sama v očích učitelů dochází u žáků-hrdinů romance k posílení a trvalému udržování jejich hrdinského statusu v prostředí školy.

U vypravěčů-hrdinů tragédie je pak mechanismus opačný – žáci ve svých příbězích nemohou dění kolem sebe ovlivnit, jsou toho názoru, že je učitelé vidí „z výšky“, nebo to radši nechtějí vědět. To může vést k situaci, kdy žáci rezignují nebo zdánlivě rezignují na své výsledky, což v důsledku může ovlivnit vztah učitelů k nim.

Jednotlivé události našeho života chápeme a sdílíme skrze příběhy. Také z předložené analýzy vyplývá, že „význam života je závislý na příbězích, které ho obklopují“ (McIntyre podle Čermák, 2002, s. 12). Žákovská vyprávění tak nejsou pouze zachycením různých školních vzpomínek, ale mohou vést k pochopení toho, jakým způsobem žáci konstruují svůj každodenní žitý svět.

## Závěrem

Předložený příspěvek se zabýval tím, jak žáci ve svých příbězích pojednávají o distribuci moci v prostředí školy. Interpretacním rámcem se stala typologie žánru Frye. Zatímco v příbězích vyprávěných v žánru romance je moc učitele či instituce školy irelevantní, neboť hrdina-žák má osud ve svých rukou a vlastní zásluhou dosahuje svých cílů a přání, příběhy v žánru tragédie pojednávají o absolutní moci, která se projevuje přímými konfrontacemi a proti ní jsou žáci bezmocní. Držitelem této vyšší moci, která bez ohledu na individuální charakteristiky vyplývá z role ve společenském systému, je učitel, jehož postava a zejména její hodnocení splývá s celou institucí školy. Žánr ironie a satiry, jehož cílem je vyjádření kritického vztahu vůči zobrazované skutečnosti, pak pojednává o hrdinovi-učiteli, který je oproti předchozímu pojetí držitele moci nahlížen zejména jako instrument sociální moci, jenž se, většinou marně, snaží dostat své delegované povinnosti.

Vedle rozdílného ztvárnění distribuce moci v prostředí školy na základě určitého žánru vyplynula z interpretace dat souvislost mezi žánrem žákovského příběhu a profilem vypravěče, v němž měli žáci popsat sebe sama jakožto

vypravěče svého příběhu. Zatímco hrdinové romance jsou žáky s nejlepším vztahem ke škole, kteří se v očích svých vyučujících vidí vcelku pozitivně, u žáků, kteří se zachytili jako tragičtí hrdinové, je to naopak. Žákovská vyprávění tak lze nahlížet vedle určitého zastavení se nad příběhy ze školního života především jako příležitost k pochopení toho, jak žáci konstruují svou každodenní školní realitu.

### Poděkování

Tento článek vznikl za podpory projektu Komunikace ve školní třídě (GA406/09/0752) financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autorka za poskytnutou podporu děkuje.

### Literatura

- CARR, D. *Time, Narrative, and History*. Bloomington: Indiana University Press, 1986.
- ČERMÁK, I. Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“). In *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Nakladatelství Albert, 2002, s. 11–25. ISBN 80-86620-03-4.
- CHRZ, V. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. ISBN 978-80-86174-11-2.
- CHRZ, V. Výzkum jako narativní rekonstrukce. In MIOVSKÝ, M., ČERMÁK, I., ŘEHAN, V. (Eds.). *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Tak trochu jiný příběh*. Brno: Nakladatelství SCAN, 2004, s. 21–32. ISBN 80-244-0909-7.
- EWICK, P., SILBEY, S. Narrating Social Structure: Stories of Resistance to Legal Authority. *American Journal of Sociology*, 2003, roč. 108, č. 6, s. 1328–1372. ISSN 0002-9602.
- FIŠER, Z. *Tvářič psaní. Malá učebnice technik tvůrčív psaní*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-99-0.
- FOUCAULT, M. *Myslení vnějšku*. Praha: Herrmann & synové, 1996. ISBN 80-86379-29-9.
- FRYE, N. *Anatomie kritiky*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-078-3.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- JACKSON, P. W. The Student's World. *The Elementary School Journal*, 1966, roč. 67, č. 7, s. 345–357. ISSN 0013-5984.
- KAŠČÁK, O. *Moc školy: o formativnej síle organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2006. ISBN 80-224-0905-7.
- KAŠČÁK, O. O moci školy a bezmocnosti dětí. In *SPFFBU U13*, Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 127–140. ISSN 1211-6971.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MCADAMS, D. P. *The stories we live by: personal myths and the making of the self*. New York: Guilford Press, 1993. ISBN 1-57230-188-0.

MCCROSKEY, J. C., RICHMOND, V. Power in the Classroom I – Teacher and student perceptions. *Communication Education*, 1983, roč. 34, č. 2, s. 175–184. ISSN 0363-4523.

RIESSMAN, C. K. *Narrative research for the human sciences*. London: Sage, 2008. ISBN 978-0761929987.

RICHMOND, V. P., MCCROSKEY, J. C. Power in the classroom II – Power and learning. *Communication Education*, 1984, roč. 35, č. 2, s. 125–136. ISSN 0363-4523.

#### O autorce

**Mgr. ZUZANA MAKOVSKÁ** vystudovala obor sociální pedagogika a poradenství na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde v současné době dále studuje doktorské studium oboru Pedagogika. Zabývá se zejména problematikou pedagogické komunikace. Text vychází z magisterské diplomové práce, kterou autorka zpracovala pod vedením Mgr. Kláry Šedové, Ph.D., na Ústavu pedagogických věd v září 2009.

Kontakt: zmakovska@phil.muni.cz

#### About the author

**ZUZANA MAKOVSKÁ** has graduated in social pedagogy and counselling from the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. Currently student in a doctoral programme in education, her professional interest is especially in educational communication. The present text is based on her Master's thesis at the Department of Educational Sciences, September 2009.

Contact: zmakovska@phil.muni.cz

