

Šedřová, Klára

Namísto diskuse: Humor v sociálním prostoru školy

In: Šedřová, Klára. *Humor ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013, pp. 153-172

ISBN 9788021062054

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/129788>

Access Date: 29. 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.

10. Namísto diskuse: Humor v sociálním prostoru školy

V předcházející kapitole jsme konstatovali jistý paradox, kdy jsme určitými analytickými postupy dospěli k akcentování útočné stránky humoru a jinými analytickými postupy naopak ke zdůraznění jeho stránky harmonizační. Tento paradox se pokusíme v této kapitole nějakým způsobem vysvětlit.

Nebudeme se ovšem již vracet k datům samotným, nýbrž se pokusíme naše nálezy vztáhnout k širšímu kontextu školního života. Tento kontext je tvořen jednak dětskou vrstevnickou kulturou, v jejímž rámci se žákovský humor rozvíjí, jednak charakteristikami školy jako instituce. Budeme se zabývat otázkou, do jaké míry poskytuje škola specifické podmínky pro vznik humoru, jinými slovy, jak škola ovlivňuje humor. Rovněž se budeme zabývat otázkou, zda může humor nějakým způsobem spoluurčovat institucionální a kulturní dimenzi školního života, tedy zda humor ovlivňuje školu.

Naše vlastní data k řešení těchto otázek nestačí. Pedagogická literatura však obsahuje nakumulované poznání, které můžeme s úspěchem využít. V této kapitole tedy budeme vztahovat naše nálezy prezentované v předcházejících kapitolách k závěrům jiných autorů, jež se primárně týkají dětské vrstevnické kultury a institucionálních charakteristik školy, s cílem artikulovat jasněji, jaké je místo humoru v instituci školy.

10.1 Dětská vrstevnická kultura

Dětskou vrstevnickou kulturou (*children peer culture*) chápe W. Corsaro (1992) jako stabilní sadu aktivit a rutin, artefaktů, hodnot a idejí, které děti vytvářejí a sdílejí v interakci se svými vrstevníky. Termín vrstevnická kultura byl nejprve vztahován specificky na kulturu adolescentní (Coleman, 1961), u níž si sociologové poprvé povšimli jisté specifičnosti, či dokonce opozitnosti vůči kultuře dospělých. Podle Colemana (1961) je vznik adolescentní vrstevnické kultury historicky vázán na podmínky moderní průmyslové společnosti a v jejím rámci vytvořených vzdělávacích institucí. Děti a dospívající jsou vyjmuti z rodinného prostředí a soustředěni do skupin oddělených podle věku. Tento mechanismus vede ke vzniku vrstevnických skupin; věkově definovaná skupina dětí, která tráví čas společně na bázi každodenní interakce tváří v tvář, si potom přirozeně vyvíjí určitou vlastní kulturu (Corsaro, 2011). Tuto tezi lze pochopitelně vztáhnout nejen na kulturu adolescentní, ale také na vrstevnickou kulturu preadolescentní, či dokonce předškolní (viz Corsaro, 1988).

Základní charakteristiky dětské vrstevnické kultury jsou podle Corsara (1988) následující: 1) Děti regulují své chování podle určité sady sociálních pravidel a behaviorálních rutin. Tato pravidla a rutiny jsou z velké části ne-reflektované. 2) Děti sdílejí společnou definici situace – chápou vzájemně své akce a jsou s to interpretovat nové situace. 3) Dětské aktivity ve skupinách s vrstevnickou kulturou jsou zaměřeny na určitá témata, která jsou pro danou vrstevnickou skupinu významná. Tato témata a s nimi spojené aktivity jsou exponovány s velkou mírou repetitivnosti.

10.1.1 Hra jako součást dětské vrstevnické kultury a její vztah k humoru

V českém prostředí máme k dispozici velmi solidní popis vrstevnické kultury dětí mladšího i staršího školního věku díky dlouholeté výzkumné práci Pražské skupiny školní etnografie. Členové této skupiny longitudinálně sledovali vybrané třídy žáků základních škol, a to v jejich vývoji, od první až do deváté třídy. Vedle sledování akademického rozvoje dětí se soustředili rovněž na projevy dětské kultury – dětské hry, sběratelství, rvačky, darování dárků, pojetí módy a podobně (viz Pražská skupina školní etnografie, 2002). Zachytili různé artefakty používané a produkováné dětskou kulturou, jako jsou hračky, památníky, psané „dokumenty“ a knihy, sportovní potřeby, zábavní předměty, módní doplňky. Rovněž se dotkli pojetí některých norem chování v dětské skupině – kamarádění se s někým, vytváření part, milostného dvoření se, ale také například chlubení, šplhání či podvádění.

Uvedené jevy jsou u členů Pražské skupiny školní etnografie zkoumány jako stavební kameny sociální struktury a kultury dětské skupiny. Jak uvádí Bittnerová (2002a), děti vyjadřují své sociální postoje a preference skrze explicitní verbalizaci (např. výrok „nechci s tebou kamarádit“), ale využívají též zjevné či skryté symboliky formalizovaných kulturních fenoménů přijatých v dětské skupině, jako jsou gesta, dárky, formalizované folklorní hry, škádlivé popěvky, rvačky. Bittnerová připomíná Huizingovo (2000) tvrzení, že prapůvodním zdrojem jakékoli kultury je hra, a význam hry pro život dětské skupiny je naprosto klíčový. To ilustruje na faktu, že výrok „nebudu si s ním hrát“ vnímají děti jako ekvivalent výše uvedeného „nechci s tebou kamarádit“. Bittnerová prozkoumává důsledně různé komunikační funkce, které hra v dětské skupině plní, neboť „o hře a hraní lze tedy uvažovat jako o modu sociální komunikace dětí, jako o prostředníku, který komunikaci umožňuje, jako o realitě, v níž se také sociální komunikace uskutečňuje“ (Bittnerová, 2002a). Mezi funkcemi hry u školních dětí dominuje zobrazování sociálního statusu a experimentování s ním. Hra umožňuje zažít převahu, stejně jako marginalizaci. Druhým dominantním herním motivem je podle Bittnerové inscenování skupinové sounáležitosti.

Zde začínají výsledky připomínat některé v této knize prezentované

nálezy týkající se humoru. Rovněž humor slouží jako nástroj budování solidarity a ovšem také jako nástroj vyjednávání ohledně mocenských vztahů a sociálního statusu zúčastněných aktérů. Z čeho pramení tato pozoruhodná shoda? Definice hry říká, že jde o činnost svobodnou, vydělenou z každodenního života, vyvolávající napětí, neproduktivní, sevřenou pravidly a fiktivní (Callois, 1998). O humoru víme, že jeho podstatou je *hravý* rámec, který garantuje oddělení humorného incidentu od seriózní reality – v těchto bodech je charakter humoru a hry identický. Je to něco, co je jen *jako*, tedy něco v zásadě fiktivního. Stejně jako humor i hra je zábavná, jejím primárním účelem je pobavit hráče (i když, jak bylo uvedeno výše, plní ve skupině řadu dalších funkcí a totéž platí i pro humor).

Jiné charakteristiky však oba fenomény odlišují. Humor nepředpokládá pevná pravidla, spíše naopak. Ačkoli některé humorné incidenty, které jsme prezentovali v této knize, vycházejí z půdorysu klasických her (honička, hra na schovávanou), nejde v nich obvykle o prostou aktualizaci známého herního scénáře, nýbrž musí být přítomen moment překvapení, který vyvolá pocit inkongruity, aby událost mohla být vnímána jako humorná. Dále je třeba podotknout, že hry jsou mnohem více tělesné v tom smyslu, že se u nich děti pohybují, přemísťují, zaujímají specifické pozice, gesta, vytvářejí pohybové kreace a choreografie. Oproti tomu humor je více intelektuální, je možné realizovat jej výhradně za pomoci jazyka. (Samozřejmě existují jazykové hry stejně jako tělesný humor, ale představují vždy jen malou výseč z dané kategorie.) Humor a hra tedy představují dva fenomény, které nejsou identické, přesto se do značné míry překrývají a plní v životě dětské vrstevnické skupiny podobné funkce.

Co je pozoruhodné, je fakt, že zatímco angažovanost v hrách se zvyšujícím se věkem dětí slábne, tendence produkovat humor a užívat si jej naopak sílí. První tvrzení lze doložit dlouhodobým pozorováním Bittnerové (2002a, 2002b, 2002c), která již na počátku druhého stupně nejprve konstatuje ústup formalizovaných her v kolektivu školní třídy. Naopak o humoru víme, že se rozvíjí teprve s postupujícím zráním dítěte. Domníváme se, že lze formulovat hypotézu, že z vývojového hlediska humor stíhá hru: tělesné se intelektualizuje, přičemž funkce vytvoření fiktivního rámce, v němž se mohou odehrát události bez závažných seriózních důsledků, zůstává zachována.

10.1.2 Témata dětské vrstevnické kultury

Výše, v oddíle 10.1, jsme uvedli charakteristiky dětské vrstevnické kultury podle Corsara (1988). Budeme-li fenomén humoru posuzovat prizmatem těchto charakteristik, můžeme konstatovat, že jej lze jednoznačně chápat jako součást dětské vrstevnické kultury (stejně jako hru). Humorné incidenty mají svoji „sociální gramatiku“, to znamená, že reflektují určitá,

byť explicitně neformulovaná, sociální pravidla. Rovněž platí, že dochází ke sdílení společné definice situace – v opačném případě by totiž jednání zúčastněných aktérů nebylo interpretováno jako humorné a celá akce by nebyla završena smíchem, nýbrž zmatením přihlížejících.

Třetí rys vrstevnické kultury uváděný Corsarem (1988) se týká repetitivního nastolování kulturně významných témat. Corsaro a Ederová (1990) uvádějí, že mezi centrální témata vrstevnické kultury, a to od raného dětství až po adolescenci, patří následující:

Téma sdílení a kolektivní participace: v předškolním věku jde jednoduše o to naučit se dělat věci společně, koordinovat aktivity a vyrovnat se se sdílením vlastnictví (viz např. půjčování hraček), v preadolescenci a adolescenci jde potom o skupinovou stratifikaci, akceptovanost a popularitu v rámci skupiny, stejně jako o téma kolektivní solidarity a soudržnosti.

Téma vyrovnávání se s nejistotou, obavami, strachem a konflikty: ačkoli některé zneklidňující pocity mohou být generovány samotnou vrstevnickou kulturou, v zásadě vyvěrají především z kontaktu se světem dospělých. S nesrozumitelností dospělé kultury a potenciálními nebezpečími ze strany dospělých se děti vyrovnávají inscenací různých hrozivých jevů v rámci dětské kultury (např. hry na strašidla, vyprávění hororových příběhů). To umožňuje vyrovnat se s přítomností zla a neznámého v bezpečném prostředí vrstevnické kultury.

Pro preadolescenty a adolescenty je zdrojem nejistoty a obav jejich sexualita a osobní identita. I tyto oblasti umožňuje vrstevnická kultura opakovaně tematizovat bez rizika přímé konfrontace s kulturou dospělých, k níž jsou přítom sexualita a identita v tomto věku již vztahovány.

Téma rezistence vůči autoritě dospělých a jimi stanoveným pravidlům: děti do jisté míry zpochybňují pravidla nastavená dospělými (nejprve v rodině) od nejtělejšího věku. Tyto aktivity se stávají masivnějšími a sofistikovanějšími ve chvíli, kdy dítě zakotví ve vrstevnické skupině a osvojí si její kulturu. Kooperace s jinými dětmi umožňuje zaujmout větší odstup vůči dospělým a vytvořit účinnější postupy zpochybňování jejich požadavků.

Otázku, do jaké míry mohou být uvedené témata exponována prostřednictvím humoru, můžeme zodpovědět na základě našich výsledků týkajících se funkcí humoru ve školním prostředí prezentovaných v kapitole 9. V nasbíraných datech jsme identifikovali tři základní funkce, které dále členíme na dílčí podtypy. Nyní k identifikovaným funkcím přiřadíme odpovídající témata vrstevnické kultury, tak jak je definovali Corsaro a Ederová (1990).

Funkce vyjádření a budování solidarity se podle našeho názoru do značné míry kryje s tématem sdílení a participace: jde o to, k jaké skupině bude kdo náležet, jak jsou definovány hranice této skupiny oproti outsiderům a jak silná jsou vnitřní kulturní pouta uvnitř skupiny (idiokultura). Téma vyjednávání o moci má dvě složky, z nichž složka represivní je vyhrazena především učitelům (ale také žákům se

Tabulka č. 9: Funkce humorných událostí a odpovídající témata vrstevnické kultury

Funkce	Dílčí typ	Odpovídající téma vrstevnické kultury (Corsaro, Ederová)
Vyjádření a budování solidarity	In-group definice	Sdílení a kolektivní participace
	Out-group definice	Sdílení a kolektivní participace
	Idiokultura	Sdílení a kolektivní participace
Vyjednávání o moci	Represivní	
	Kontestivní	Rezistence vůči autoritě dospělých
Saturace potřeb	Ventilování potlačených impulzů	
	Transformace nepříjemných emocí	Vyrovňování se s nejistotou, obavami

silným sociálním statusem, kteří pomocí humoru upevňují svoji pozici mezi spolužáky). Složka kontestivní velmi rezonuje s tématem rezistence vůči autoritě dospělých: prostřednictvím humoru mohou žáci (relativně bezpečně) provokovat učitele jako zástupce dospělých a zpochybňovat jejich požadavky. Konečně třetí téma – vyrovnávání se s nejistotou, obavami, strachem a konflikty – může být rovněž exponováno v humorných událostech, a to díky potenciálu těchto událostí transformovat nepříjemné emoce v příjemné. To lze dobře doložit například na naší interpretaci fenoménu blbin (viz kapitola 6.2), kdy děti kolektivně překračují vymezené hranice, přestože vědí, že budou sankcionovány, a učitelské sankce přijímají s povznesenou bezstarostnou náladou. Uvedli jsme, že se žáci vystavují trestu, přičemž využívají schopnosti humoru transformovat nepříjemné emoce (strach, zahanbení) v příjemné (zábava, hrdost). Mechanismus je podobný, jak když si děti vyprávějí hrůzostrašné příběhy či lživé historky o tom, jak je rodiče doma bijí – učí se nebát něčeho, z čeho určitou obavu mají a co může nastat. Žák, který se dokáže povznést nad učitelský trest ve chvíli, kdy je mu vystaven jako člen skupiny, to příště může dokázat i v případě, že bude trestán za individuální prohřešek. Transformace emocí coby jedna z funkcí humoru tak umožňuje v kontextu vrstevnické kultury zpracovávat nejistoty, obavy a strach generované světem dospělých.

Shrneme-li dosavadní argumentaci, humor lze považovat za způsob, jak nastolit témata vrstevnické kultury, ačkoli nejde o způsob jediný; tutéž schopnost mají další fenomény dětské vrstevnické kultury, jako jsou hra, vyprávění příběhů apod. Zároveň vidíme, že se humor těmito tématy zcela nevyčerpává. To je dáno jednak přítomností funkce

represivní (viz výše), jednak přítomností funkce ventilování potlačných impulzů. Fakt, že děti potřebují ventilovat některá společensky nepřijatelná nutkání, jako jsou sexualita či agresivita, patrně není možné vysvětlit na základě jejich příslušnosti k dětské vrstevnické kultuře. Nejde ani tak o záležitost sociální jako spíše individuálně psychologické – tyto impulzy jsou pudové a vyvěrají z hlubších vrstev psychiky.⁵⁴

10.2 Instituce školy a její kultura/kultury

Výše jsme se věnovali kultuře dětské vrstevnické skupiny, přičemž jsme naznačili, že se tato kultura formuje v kontextu kontaktu s kulturou dospělých. Zabýváme-li se tématem školního humoru, představuje pro nás dětská vrstevnická kultura kultura žákovskou, kultura dospělých potom kultura učitelskou. Obě tyto kultury jsou lokalizovány uvnitř instituce školy. V této souvislosti se nabízí užitečné rozlišení mezi školou coby institucí (v sociologickém smyslu slova), tedy ustáleným způsobem, jak se věci v dané společnosti dělají, a školou coby organizací, tedy konkrétním případem instituce tvořeným konkrétními lidmi na konkrétním místě (viz Dvořák, 2012). Nás zajímá primárně škola jako instituce, neboť datový materiál jsme sbírali v mnoha různých konkrétních školách – organizacích charakteristických specifickými podmínkami (velikostí školy a počtem žáků, lokalitou, zaměřením školy atd.), přesto je zjevné, že jsou humorové incidenty odehrávající se v různých školách velmi podobné a že v této knize popisujeme humor školy jakožto společenské instituce, nikoli jako organizace.

Již bylo řečeno, že škola produkuje mechanismus, který zabezpečuje „roztřídění“ dětí podle věku do příslušných ročníků a rovněž přiřazení učitelů k různým třídám (Dvořák, 2010). Jde tedy o mechanismus alokování jednotlivců do sociálních skupin, jež si následně vyvíjejí svoji specifickou kulturu. Kromě toho však škola tvoří rámeček, který kultury uvnitř ní zřetelným způsobem předdefinovává – žákovská kultura bude vždy jiná než kultura dětí stejného věku, které navštěvují například rybářský kroužek nebo se scházejí na ulici; stejně tak učitelská kultura má své zvláštnosti, jimiž se odlišuje od jiných profesních kultur.

Nabízí se použít termín kultura školy a označit tak širší strukturu zastřešující a integrující žákovskou a učitelskou kulturu v jeden celek. Podle Hlouškové (2008) představuje kultura školy sociálně konstruovanou, sdílenou a relativně trvalou součást chodu školy, která je produktem žité historie školy. Kulturu školy vytvářejí jednotliví aktéři školního života. Ob-

54 Pudovou složku lze opět nalézt i u dalších projevů dětské vrstevnické kultury – Klusák a Kučera (2010) například dětské hry chápou především jako způsob uspokojování pudů na bázi přehrávání neuvědomovaných obsahů her.

sahem jsou jejich společné hodnoty, postoje, představy, normy, přesvědčení a názory. Kultura školy se projevuje v symbolech, rituálech, zvycích, přiběžích preferovaném chování a preferovaných způsobech pedagogické práce ve škole.

Page (in Hloušková, 2008) uvádí, že termín kultura školy variuje podle toho, zda je vztahován k obecným vzorům sdíleným na všech školách (kultura školy jako instituce), nebo ke kulturním rysům, které od sebe odlišují jednotlivé školy (kultura školy jako organizace). Na tomto místě uvažujeme o škole jako o instituci (viz výše), tudíž nás zajímá abstrahovatelná školní kultura, která tvoří jakousi matici, jež je předobrazem specifické kultury každé jednotlivé školy.⁵⁵

Kultura školy je tvořena subkulturami, které spolu interagují (Prosser, 1999). Míra této interakce však může být různá. Žákovská a učitelská skupina se mohou vzájemně do určité míry přehlížet a vnímat se navzájem coby zástupce institucionálně definovaných rolí, jejichž naplnění je nutné k zachování organizace. K této myšlence svádí například výzkum Pola a kol. (2005), v němž ředitelé českých základních škol referovali o kultuře školy v tom smyslu, že je vytvářena dospělými. Pokud se do jejich uvažování dostávaly děti, pak spíše jako příjemci pedagogické kultury učitelů nežli jako svébytní kulturní producenti.⁵⁶

Stejně tak mohou být dětská a učitelská kultura v čilém kontaktu. Vzájemná interakce může být harmonická: Wulf a kol. (2011) na základě etnografického pozorování v německé škole například popisují, jak obě tyto skupiny společně budují týž kulturní fenomén, a sice rituály vyjadřující uznání a respekt. Stejně tak může být vzájemná interakce konfliktní: Bittnerová (1995) rovněž na základě etnografického pozorování popisuje „kulturní konflikty“, které mezi oběma skupinami vznikají ve chvíli, kdy každá skupina hájí své partikulární zájmy (například učitelé chtějí zadat žákům test, zatímco žáci si prověřování svých znalostí nepřejí). „Kulturnost“ těchto konfliktů spočívá v tom, že proti sobě nestojí jednotlivci či soubory na sobě nezávislých individuí, nýbrž jde o skupiny svázané společnou kulturou – jejich zájem je společný a k jeho dosažení mají vypracovány sdílené a zaužívané postupy.

55 V českém kontextu je ovšem termín kultura školy vztahován primárně ke škole jako k organizaci namísto ke škole jako instituci, a to patrně z toho důvodu, že jedním z jeho inspiračních zdrojů je management a s ním spojený koncept organizační kultury ve smyslu kultury určité firmy (srov. Pol a kol., 2005). Čeští autoři zkoumající kulturu školy proto kladou důraz na specifika jednotlivých škol jako svébytných organizací a zkoumají kulturu konkrétní školy jako faktor jejího rozvoje a determinantu kvality.

56 Je možné, že je tento výsledek dán tím, že respondenty výzkumu byli ředitelé škol, kteří jsou od reálných projevů dětské kultury podstatně vzdálenější než řadoví učitelé.

10.2.1 Kultury v kontaktu: interpretativní reprodukce

Z výše uvedené definice Hlouškové (2008) vyplývá, že předmětem kultury školy je to, co je subkulturami uvnitř ní sdílené a co je produktem společně prožité historie, tedy to, co tvoří vzájemné pouto.

Obvykle se má za to, že sociální a kulturní pouto mezi dětmi a dospělými vzniká prostřednictvím socializace. Tento termín implikuje „zespolečenštění“ lidské bytosti, nesocializovaný jedinec by nebyl s to uspokojivě interagovat s ostatními lidmi a pro společnost jako takovou by byl hrozbou. Podle Parsonse a Balese (1955) je socializace způsob zapojení dítěte do společenského systému, k němuž dochází díky působení různých společenských institucí a činitelů na dítě. Ryan (2005) uvádí, že úspěšná socializace znamená internalizaci společenských norem a hodnot do vědomí jedince. V této optice se tedy uvažuje o tom, že je nedospělý jednotlivec inkorporován do již existujícího kulturního systému.

Corsaro (1992, 2011) oproti tomu tvrdí, že socializace musí být chápána jako kolektivní proces, přičemž má na mysli kolektivitu dětské vrstevnické skupiny – dítě tedy není socializaci ze strany dospělých vystaveno izolovaně, ale jako člen dětské vrstevnické kultury. Ta tvoří jakýsi polštář mezi dítětem, jehož zdroje a vyjednávací možnosti jsou velmi omezené, a náročnou a ne plně srozumitelnou kulturou dospělých.

Namísto pojmu socializace navrhuje proto Corsaro (2011) užívat termín *interpretativní reprodukce*. Interpretativní proto, že jde o kreativní a inovativní proces, nikoli o jednoduché přijímání něčeho hotového. Děti tvořivě zapracovávají informace a prvky kultury dospělých do své vlastní vrstevnické kultury. Reprodukce proto, že bez aktivní participace dětí by se dospělá kultura nebyla s to reprodukovat. Skrze fakt, že děti kulturu prostě neinternalizují jako něco hotového a uzavřeného, nýbrž aktivně přispívají ke kulturní produkci, můžeme také vysvětlit, jak v čase dochází ke kulturním změnám.

Podle Corsara (1992) jsou děti od narození vystaveny působení kultury dospělých, jejichž zprostředkovateli jsou tzv. významní dospělí, zpočátku především rodiče. Klíčovým aspektem je účast dětí na nejrůznějších sociálních rutinách – účastní se jich, aniž by nutně plně rozuměly jejich významu a byly schopny kontrolovat tok událostí. Tento nedostatek porozumění a kontroly vede ke vzniku nejistot, zmatení, obav a konfliktů. Od určitého věku (typicky s nástupem do mateřské školy) děti zjistí, že jsou součástí specifické sociální skupiny a že je tato skupina podřízena skupině dospělých. Od tohoto okamžiku, tvrdí Corsaro (1992), se děti začnou opírat o vlastní vrstevnickou skupinu za účelem získání určité autonomní kontroly nad svou životní situací.

Corsaro (1992) dále uvádí, že dětská vrstevnická kultura je poháněna materiálem (informacemi, idejemi, příběhy apod.) dodávaným kulturou dospělých, avšak děti tento materiál rozličně dotvářejí a poskytují mu

nové rámce. Klasickým příkladem nového rámce je například dětské hraní na různé profese – rutiny pozorované u dospělých (například v obchodě, u lékaře) jsou nejen napodobeny, ale také kreativně pozměněny.

Tento konceptuální rámec můžeme aplikovat na problematiku školního humoru. Humor je totiž zcela zjevně jedním z nástrojů, jimiž se dětská vrstevnická kultura vyrovnává s obsahy kultury dospělých. Humor umožňuje přerámovat téměř jakoukoli situaci – v ukázce 3 jsme například viděli, jak je přednes povídky o indiánech žáky proměněn na erotické čtení. Děti se v této ukázce podrobují výukové rutině (čtou, co jim učitelka zadala), přitom však čtené aktivně interpretují a přetvářejí zcela v nesouladu se záměrem dospělých (učitelky i autorů učebnice). Přitom si účelně vytvářejí prostor k exponování sexuality coby jednoho z důležitých témat preadolescentní kultury.

Každá školní rutina může být přerámována do směšnosti. V ukázce 21 je takto zpracována například namáhavá manuální práce ve skleníku, výsledkem je bláznivé házení žížalami a zahrabávání pracovních nástrojů. Humorné přerámování umožňuje dětem vyjádřit odstup od požadavků dospělých. Na rutinách, které jsou „naprogramovány“ dospělými, žáci participují, a tudíž je i reprodukují, avšak jde o reprodukci interpretativní. Prostřednictvím nové interpretace a humorného rámování dokážou děti získat odstup od školních rutin a tím si udržet jistou autonomii a kontrolu nad svou situací, kdy jsou podrobeny diktátu dospělých.

Na humoru je přitom významná skutečnost, že jde o nástroj interpretativní reprodukce, který stimuluje komunikaci mezi kulturou dětí a kulturou dospělých ve škole. Ačkoli část žertů se omezuje na členy dětské skupiny (viz kapitola 6), většina humorných incidentů se odehrává *mezi* žáky a jejich učiteli (veškerá data zahrnutá v kapitolách 5, 7 a 8). Tím se humor liší kupříkladu od her, neboť děti si hrají samy mezi sebou. Pokud je při hře přítomen dospělý, jde většinou o pedagogizovanou hru, která je tímto dospělým iniciována a řízena. Do spontánních dětských her se učitelé příliš nezapojují a děti se bez nich dobře obejdou. Humorné incidenty naopak pracují s dynamikou vzájemných vztahů mezi oběma skupinami. Žáci učitele napálí, obelstí, neposlechnou, nebo jim naopak něco předvedou, darují, potěší je. Každopádně humor vyvolává intenzivně prožívaný (neboť emocionálně nabitý) kontakt mezi oběma skupinami.

10.2.2 Institucionální zdroje humoru

Uvedli jsme, že instituce školy zahrnuje alokační mechanismus, který vytváří dětskou vrstevnickou kulturu, stejně jako kulturu učitelů, a zprostředkovává vztah mezi těmito dvěma kulturami. Tím se pochopitelně působení školy nevyčerpává, sociální gramatika školy je mnohem obsažnější. Nás zajímají především ty institucionální charakteristiky školy, které mohou

generovat humor. Ptáme se, zda je školní humor něčím specifický oproti humoru, který by titíž lidé produkovali v jiném prostředí a v jiném kontextu (učitelé a žáci vystoupivší ze svých školních rolí, např. doma ve svých rodinách).

Na tuto otázku odpovídá Woods (1979), když tvrdí, že ve škole vedle tzv. přirozeného smíchu, který vychází z osobních vlastností, vývojových charakteristik a temperamentu zúčastněných, existuje také smích institucionalizovaný, který je determinován povahou školy jako instituce. Institucionální zdroje humoru jsou podle Woodse (1979) dva: jednak nuda generovaná školními rutinami, jednak opresivní autorita dospělých. První zdroj vyvolává u dětí záměrně hloupé a dětinské chování, které můžeme ztotožnit s kategorií Blbin vzešlou z naší analýzy. Druhý zdroj vyvolává tzv. subverzivní smích, tedy žertíky útočící na autoritu jednotlivých učitelů i školy jako instituce (v naší analýze soustředěné především v kategorii Napálený učitel).

10.2.2.1 Nuda ve škole jako zdroj humoru

Podle Nettové a kol. (2010a) je nuda nepřijemný afektivní stav, charakteristický nedostatkem zájmu a obtížným soustředěním se na aktuální aktivitu. Hrabal a kol. (1989) nudu ve škole považují za důsledek frustrace poznávacích potřeb. Pavelková (2006) k tomu dodává, že pokud by nuda byla důsledkem frustrace poznávacích potřeb, znamenalo by to, že se budou nudit především nadaní žáci, pro které je učivo příliš snadné. Výsledky dotazníkového šetření, které distribuovala mezi žáky základních škol, však ukazují, že se nudí rovněž slabí žáci, kteří nerozumí prezentované látce. Nuda tudíž vzniká v situaci, kdy dítě nedostává incentivní podněty vážící se k jeho vlastním poznávacím potřebám (Pavelková, 2006). Podněty, které jsou přítomné, avšak dítě je nezpracovává, nudě nezabrání.

Zážitek nudy je ve škole patrně poměrně běžný – v německém výzkumu Nettové a kol. (2010b) 58 % žáků udávalo, že v matematice zažívají jistý stupeň nudy, 9 % potom uvádělo velmi silný pocit nudy. V českém výzkumu Pavelkové (1996) se ukázala značná variabilita pocitů nudy podle předmětů – jako nejvíce nudné byly označeny předměty fyzika a občanská nauka. Předměty český jazyk a matematika žáci sice v dotazníku označovali jako neoblíbené, avšak udávali relativně nízký prožitek nudy v těchto předmětech. To je podle Pavelkové dáno tím, že jsou vnímány jako obtížné, avšak významné.

Vedle předmětu hraje patrně roli také interakční formát, ve kterém se výuka odehrává. Diehl a McFarland (2012) na základě výpovědí žáků amerických středních škol konstatovali, že jako nejméně nudnou žáci vnímají skupinovou práci a diskusi, teprve za těmito dvěma formáty následuje položka „volný čas“ – tedy část hodiny, kterou dá učitel žákům k dispozici bez zadaných úkolů. Tento výsledek vypovídá o tom, že učitelé dokáží

určitými aktivitami „zabavit“ natolik, že pociťují méně nudy, než když si činnost mohou zvolit sami. Naopak jako nejnudnější jsou vnímány (v sešupném pořadí) vědomostní testy, výklad a samostatná práce v lavicích. To jsou však zároveň typy aktivit, které jsou ve výuce nejběžnější.

Pavelková (2006) udává jako hlavní zdroje nudy prožívanou monotónnost vyučovacích hodin – v tom se shoduje s Woodsem (1979) a ostatně i s citovaným výzkumem Diehla a McFarlanda (2012), neboť aktivity označené v tomto výzkumu jako nudné se vyznačují vysokou strukturovaností a předvídatelností. Druhým zdrojem nudy je podle Pavelkové (2006) subjektivně vnímaná neužitečnost vyučovacího předmětu nebo látky. Tím lze vysvětlit různou míru nudy v různých předmětech.

Předmět, výuková metoda a s ní spojený interakční formát a struktura vyučovacích hodin představují vnější faktory podmiňující vznik nudy. Nuda však pramení nejen z vnějších, ale i z vnitřních faktorů, jmenovitě z osobních rysů žáků (Nett a kol., 2010a). Žáci sami tedy mohou být zodpovědní za to, že se nudí. Tuto tezi podporuje výzkum provedený Larsonem a Richardsem (1991), kteří zkoumali prožívání nudy ve školním i volnočasovém prostředí. Podle jejich nálezů titíž respondenti vykazovali vysoké skóre nudy v obou typech prostředí. To tedy znamená, že školu a učitele v ní nelze považovat za jednoznačné „spouštěče“ nudy.

Přesto žáci takto učitele vnímají. Z výroků žáků sebraných Pavelkovou (2006) jasně vyplývá, že zdroj nudy připisují žáci primárně učitelům,⁵⁷ jejichž výklad je podle žáků nezajímavý, dlouhý a jednotvárný. Zde se rýsuje půdorys kulturního konfliktu (viz Bittnerová, 1995) – žáci vnímají sdílené učitelské postupy a požadavky, především požadavek ve škole soustředěně a seriózně pracovat, jako kulturní imperialismus učitelské skupiny. Podle Woodse (1979) reagují dětinským blbnutím, podle Pavelkové (2006) tzv. rozptýlenou aktivitou, do níž spadá hraní si v lavici, kreslení, zábava se sousedem, dopisování po třídě apod.

Naše data jednoznačně indikují, že nuda ve škole je jedním z důležitých motorů školního humoru (potvrzujeme tedy Woodsovu tezi). Dokladem je hojný výskyt slova nuda v žákovských textech (viz např. ukázky 3, 7, 8, 16, 21, 23, 25, 26) – žáci sami udávají nudu jako důvod vzniku humorného incidentu. Humor je způsob, jak nudu odvrátit. Nejtěsněji se s fenoménem nudy pojí kategorie Blbiny, tedy skupinové třeštění charakteristické spontaneitou a skupinovou infekcí. Spontaneita blbin je antipodem nudy: nuda vzniká v situacích, které jsou naplánované, jasně strukturované a dá se očekávat, že budou ještě nějakou dobu pokračovat (kdyby trvaly krátce, nuda by nevznikla). Naopak blbiny jsou prchavé, mají různorodou dynamiku (někdy se rychle vyčerpají, jindy se vrací v různé silných vlnách) a vedou k nepředvídatelným výsledkům – znečištění či poškození majetku školy, ke kterému při blbinách čas od času dochází, není výsledkem záměru žáků.

57 Z 216 respondentů jich jako zdroj nudy 167 označilo učitele.

Jednu vlastnost mají však blbiny s nudou společnou, a to je skupinová infekce. Pavelková (2006) uvádí, že nuda má interakční dimenzi, přenáší se z žáků na žáky, ale také ze žáků na učitele a naopak. Co se týče blbin, jakmile jsou jednou uvedeny do chodu, zapojují se postupně další žáci. Jedna svačina náhodně vyhozená do vzduchu vyvolá salvu dalších svačin létajících po třídě. I blbiny tedy mají interakční dimenzi, avšak nepřenášejí se na učitele, ani nejsou učiteli iniciovány (výjimku tvoří aprílový humor či humor výletů, kdy může dojít k přenosu blbin mezi žáky a učiteli).

Blbiny jsou v instituci školy jakýmsi sourozencem nudy. Vyskytují se společně (bez nudy není blbin), některé vlastnosti mají stejné, jiné je silně odlišují. Spíše než že by se vzájemně potíraly, doplňují se. Situaci, že by blbiny vymýtily nudu nebo naopak, si lze obtížně představit.

10.2.2.2 Moc ve škole jako zdroj humoru

Willard Waller (1932) ve své klasické práci o učitelské profesi vyzdvihl fakt, že významnou determinantou činnosti učitelů je samotný vyučovaný obsah. Suché faktické poznatky strukturované podle oborové klasifikace vědních disciplín, které se nijak bezprostředně netýkají žitého světa žáků, pochopitelně nevyvolávají spontánní motivovanost k učení na straně žáků. (Řečeno v termínech předcházející subkapitoly: jsou zkrátka nudné.) Úkolem učitele je proto vynucovat u žáků angažovanost v učení; jde o neustálý zápas o zájem a dobrou vůli žáků. V důsledku toho se vztah mezi učitelem a žákem stává podle Wallera (1932) antagonistickým a učitel musí své cíle prosazovat mocensky, tedy silou.

Tím se dostáváme k tématu moci ve škole (a vidíme, že není bez souvislosti s výše předestřeným tématem nudy). Fakt, že humor souvisí s mocí, je zcela evidentní a je reflektován v obecných teoriích o povaze humoru (viz kapitola 1.2). Humor je formou útoku, tvůrce humoru vždy adresuje objektu svého žertu určitou dávkou agrese, byť je tato agrese zjemněna a maskována hravou a nezávaznou formou, kterou na sebe humorné incidenty berou.

Každý útok vede k rozhybání stávajících mocenských vzorců. Ty mohou být v konečném důsledku změněny či zafixovány v původní poloze, verifikovány a posíleny. Škola je instituce s jasně rozloženou mocenskou hierarchií, v níž učitelé dominují nad žáky.⁵⁸ Udržení této hierarchie zajišťují určité institucionální mechanismy – především parcelace prostoru a času ve škole (rozvrhy hodin, zasedací pořádky, rozpisy dozorů na chodbách), která umožňuje kontrolu prezence či absence, nastavení žádoucích

⁵⁸ Moc chápeme jako schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí (McCroskey *et al.*, 2006), přičemž může jít stejně tak o to něčí chování změnit jako je posílit a udržet ve stávající poloze. V tomto smyslu je moc esencí učitelství, neboť, jak uvádějí Richmondová a Roach (1992), role učitele vždy zahrnuje interpersonální vliv a ovlivňovat studenty je podstatou práce učitele.

komunikačních kanálů a neustálý dohled nad žáky (viz Kašćák, 2006). Vedle toho jsou součástí institucionálních mechanismů sdílená pravidla přípustného chování – především zachovávání pravidel žákovského registru, který reguluje, jakým způsobem a v jakých okamžicích mohou žáci vstupovat do komunikace s učitelem (viz Šedřová, 2011). Institucionální mechanismy – v ideálním případě – zabezpečují, že po zvonění žáci sedí na svých místech v lavicích, na kterých mají úhledně srovnané pomůcky, a chtějí-li promluvit, hlásí se a čekají, až je učitel vyvolá.

Jednotliví učitelé však k udržení mocenské hierarchie a v zájmu prosazení svých výukových cílů používají specifické kázeňské techniky (například odměny a tresty), které si sami vyvíjejí, případně je imitují podle nějakého vzoru. Existence sdílených institucionálních mechanismů vysvětluje, proč jsou si různí učitelé ve věci svých vztahů se žáky rámcově velmi podobní, užívání různorodých kázeňských technik jednotlivými učiteli vysvětluje, proč se od sebe jednotliví učitelé přece jen do značné míry liší.

Ve zkratce na tomto místě můžeme říci, že žákovský humor si bere za cíl jak institucionální mechanismy, tak kázeňské techniky. V analytické části jsme citovali například incidenty, v nichž žáci zabraňují učitelům ve vstupu do třídy, případně se před učitelem ukrývají ve skříních, na chodbách či v jiných učebnách. Tyto příhody mohou sloužit jako exemplární příklad útoku na institucionální mechanismy školy, jež mají zaručit, že učitel vstoupí do třídy tehdy, kdy to uzná za vhodné, a nalezne své žáky disciplinovaně čekající na vyhrazených místech a připravené na výuku. Jiné ukázky svědčí o odmítání žáků (viz např. ukázka 37, 38) demonstrujícím jejich nevělu podrobit se požadavkům konkrétního učitele. Zde jde o útok na individuální kázeňské techniky učitelů.

V teoretické části této knihy jsme zmínili skutečnost, že statusová hierarchie se do produkce a vnímání humoru promítá tím způsobem, že statusově výše postavení členové skupiny užívají humor častěji a jde o humor útočnější. Naopak členové skupiny, jejichž status je nízký, se do humorných událostí zapojují tím, že se smějí žertům ostatních (viz kapitola 2.3). Logicky se proto nabízí otázka, jak to, že žáci produkují humor zaměřený na učitele, když je jejich postavení v rámci instituce školy nižší než jeho. Napadá nás dvojí možná odpověď. Zaprvé: žáků ve třídě je mnoho, zatímco učitel je jeden, což mocenskou asymetrii do značné míry vyrovnává. Žák, který vyvede učitele žertem, má za zády spolužáky, kteří jej podporují. Hovoříme zde o fenoménu třídních klaunů, kteří baví třídu a zastupují přitom žákovskou skupinu jako takovou (Ziv, 2010). Mnohdy je navíc iniciátorem humorných incidentů zaměřených na učitele dvojice nebo celá skupina žáků. Zadruhé: žáci de facto nejsou členové stejné skupiny jako učitelé. Zatímco žáci reprezentují dětskou vrstevnickou kulturu, učitelé jsou součástí školní kultury dospělých. Statusové porovnání tudíž nedává smysl. Můžeme ovšem předpokládat, že v rámci třídy vstupují do otevřených humorných interakcí s učitelem spíše ti žáci, jejichž sociální

status v dětské skupině je vysoký. Mohou si být totiž jisti, že je spolužáci podpoří. Tuto hypotézu lze podepřít výzkumem McFarlanda (2001), který na početném vzorku amerických středoškoláků ukázal, že rezistenci učitelům ve vyučování častěji projevují žáci, kteří jsou fyzicky atraktivní a jsou populární a oblíbení mezi svými spolužáky.

Humor generovaný školními mocenskými vzorci je humorem, v němž se hraje o učitelskou dominanci. Projděme si nyní z tohoto hlediska tři kategorie identifikované v rámci žákovského humoru, jehož objektem jsou učitelé – kategorie Komický učitel, Napálený učitel a Vtipný učitel (viz kapitola 5). Pokud je učitel komický, znamená to, že se nezáměrně dopustil nějaké chyby, omylu nebo prohrašku. Žákovský smích vztažený ke komickému počinání učitelů jsme interpretovali jako smích úlevný. Komičnost relativizuje nadřazené postavení učitele a symetризuje jej k postavení žáků – je vnímáno jako analogické, neboť učitelé stejně jako žáci chybují a nejsou s to plně dostát požadavkům instituce, v níž operují, školy.

Pokud je učitel napálený, proměňuje se aktuální mocenský vzorec ještě markantněji. Napálený učitel je ten, který podlehl humornému útoku, žáci v tomto útoku zvítězili. Postavení vítěze je pochopitelně vyšší, mocenské vzorce se tedy pro tuto chvíli obrací a žáci dominují nad učitelem (byť jde o prchavou záležitost).

Naopak vtipný učitel je tím, kdo si udrží převahu ve svých rukou. Konstatovali jsme, že incidenty v této kategorii mají často podobu eskalace: jsou iniciovány nějakým žákovským žertíkem či posměškem, který učitel přebíje vtipem silnějšího kalibru. Nahlížíme-li na celou věc mocenskou optikou, můžeme říci, že v tomto případě žáci zaútočí na učitele, ale ten se ubrání a porazí je. Obhájí tak svůj status nejsilnějšího. Přesto se žáci i v těchto situacích, kdy jsou poraženi, smějí. Musíme se tudíž pokusit zdůvodnit proč.

Žákovský kontest má zjevně omezené hranice. Ačkoli žáci útočí (a nejen humornou formou) na institucionální mechanismy školní disciplíny i kázeňská opatření jednotlivých učitelů, patrně si v tomto souboji nepřejí plně zvítězit. To dokládá Woodsovo (1983) pozorování, že žáci mají rádi učitele, s nimiž je zábava a kteří je zároveň přimějí k práci. Tato charakteristika dobře odpovídá vtipnému učiteli, který produkuje humor, přičemž současně posiluje svoji dominanci. V tomto bodě můžeme použít postřehy Pavlici a Semerádové (2004) z prostředí pražské základní školy, v níž prováděli etnografické pozorování výuky. Příklad hodiny, v níž žákovské provokace nabraly vysokých obrátek, může sloužit jako doklad toho, co se stane, když žáci začnou vítězit: „Děti od samého počátku spustily ‚bengál‘, uspořádaly cirkusové představení pro sebe i pro nás, v rámci čehož ukazovaly, ‚co dovedou‘. Učitelka na ně vůbec nereagovala, učila schizofrenicky jakoby mimo žáky, jen pro výuku samu. Děti postupně vyčerpávaly svůj repertoár a začínaly rezignovaně čekat na konec hodiny, který byl vysvobozením pro obě zaangażované strany.“ (Pavlica, Semerádová, 2004, s. 181)

V citovaném úryvku učitelka nekontruje a nevzdoruje žákovským atakám. Vidíme však, že výsledkem není triumf žákovské skupiny, nýbrž vyčerpání a zklamání. Tyto indicie poukazují na skutečnost, že žákům nejde o to učitele přemoci a dovést instituci školy k zániku. Aby bylo vítězství sladké, musí být prchavé a časově omezené a po něm musí být nastolen obvyklý řád. V takovém případě je úspěšný útok na učitele vnímán jako humorný. Chaotická hodina, v níž si žáci dělají, co chtějí (jako je tomu v citaci Pavlici a Semerádové výše), není zábavná. Naopak velmi zábavné je to, co bylo líčeno například v ukázce 26. Žáci podnikají bláznivé a nedovolené kousky v tělocvičně, ale těsně předtím, než se vrátí učitel, který má za ně v dané hodině zodpovědnost, vše uklidí, vzorně nastoupí a tváří se jakoby nic. Překročili hranice přípustného chování, přesto však vzápětí – teatrálním obnovením pořádku – stvrzují, že je uznávají jako závazné. Jistá míra vzdorovitosti je součástí žákovské role a jistá míra autoritářství je součástí role učitelké. Žáci sice útočí na učitele, ale jde spíše o výzvu – stále opakovanou, a tudíž rituální, aby učitelé ukázali, že jsou dost silní na to, aby se jim žáci podrobili. Zdá se tedy, že i přes potenciál humoru modifikovat rozložení sil není cílem humorných událostí ve škole žádná zásadní revize základního mocenského vzorce, ale spíše jeho potvrzení.

Naopak přítomnost kategorie Vtipný učitel v našich datech dokazuje, že humor může být efektivně užíván k posílení statu quo. Připomeňme, že se dnes nacházíme v historické situaci, kdy je přímé autoritativní vyjádření moci od nadřizených k podřízeným stále více vnímáno jako nepřijatelné. To se týká firemní sféry (viz Holmes, 2000), ale také školy. Nacházíme se v době zavržení autoritářství a přitakání humanistické pedagogice (Whittington, Murray, 1994), obratu k vyučování zaměřenému na žáka (Garret, 2008), naslouchání hlasům žáků (Vidláková, 2012). Leckteré dříve zaužívané techniky učitelské práce, například tresty či kritizování žáků, jsou nahlíženy jako nekorektní, přitom požadavek, že učitel musí třídu přimět ke školní práci, zůstává v platnosti. Za těchto okolností se humor nabízí jako jedna z technik udržení disciplíny, neboť umožňuje vykonávat moc méně explicitně. Tuto domněnku lze doložit výzkumy Paceové (2003a, 2003b), která ukázala, že v amerických školách došlo k přechodu od přímého výkonu autority k nepřímému – učitelé se snaží přimět žáky ke konformitě prostřednictvím zdvořilosti, humoru a „uplácení“ dobrými známkami.⁵⁹

Tím se dostáváme k následujícímu paradoxu: humor je vnímán jako atribut humanistické pedagogiky. Předpokládá se, že užívání humoru vede k nastolení přátelského, podpůrného a kooperativního klimatu (viz např. Sedlák, 2006). Ve skutečnosti mohou s jeho pomocí učitelé dosáhnout prosazení svých požadavků, přičemž se zároveň udržuje fasáda hravosti a přátelskosti. Rozdíl v mocenském postavení učitele a žáků je zdánlivě znevýznamňován, reálně však dochází k jeho zachování a reprodukci.

59 V důsledku čehož dochází podle citované autorky k inflaci známek.

10.3 Humor v instituci školy: parazit, nebo symbiont?

Konstatovali jsme, že škola je sociální instituce a jako taková generuje jistý druh humoru právě v reakci na některé své institucionální rysy. Vedle toho jsme uvedli, že škola disponuje vlastní kulturou a dokonce subkulturami uvnitř ní. Tyto subkultury využívají humor k exponování svých kulturních témat. Domníváme se, že toto shrnutí je vlastně odpovědí na otázku, čím je specifický školní humor: jeho specifičnost je dána institucionálními rysy školy a potřebami školních subkultur (my jsme se zabývali především subkulturou žákovskou).

Uvažujeme-li o škole jako o instituci, znamená to, že ji chápeme jako soubor zaužívaných postupů, které jsou chápány jako legitimní ve vztahu k dosažení vytyčeného cíle, jímž je řízené a systematické vzdělávání žáků. Každá instituce má svoji formální a neformální dimenzi. Formální dimenze je plně uvědomovaná, je soustavně sledovaná a plánovitě rozvržená. Ve škole je toho formálně dáno velmi mnoho: od kurikula, jehož výčet podávají školní vzdělávací programy, přes způsob hodnocení výkonů žáků, sledování jejich docházky až například po přidělení učitelů ke třídám a stanovení počtu hodin, které jednotliví učitelé se žáky budou trávit. Do neformální dimenze potom spadají jevy a procesy, které se dějí spíše nahodile a jež se vzpírají systematické reflexi. Příkladem takového jevu je humor.

Tvrzení, že je humor integrální součástí instituce, a nikoli nějakým cizorodým prvkem, který do školy vpadá zvenčí, můžeme doložit skutečností, že má svoji ustálenou podobu, typickou právě pro školní prostředí. Tak jako jsou ve škole institucionalizované formy oslovování a míra a směr zdvořilosti mezi žáky a učiteli, je institucionalizovaný i školní humor. Je to humor: 1) Obsahově specifický: kdyby se tatáž událost (například házení předměty, prozvánění mobilním telefonem) přihodila v jiném prostředí, nemusela by být vnímána jako humorná. 2) Rozšířený napříč různými konkrétními školami: stejné typy humorných událostí se objevují napříč celým naším výzkumným vzorkem; školní humor je tedy institucionálně, ale ne organizačně specifický. 3) Stablní v čase: zdá se, že se školní humor v čase příliš neproměňuje. Z našich dat na to můžeme usuzovat jen zprostředkovaně – máme na mysli příběhy, v nichž například učitelé sami poradí žákům nějaký žert, který znají ze svých žákovských let, konstatují, že určitý vtíp je „starý“ apod. O stabilitě humoru se můžeme přesvědčit, vezmeme-li do ruky například prvorepublikové příběhy Jaroslava Žáka; odhlédneme-li od kontextu, jsou základní zápletky velmi podobné jako v našich datech.

Na tomto místě bychom rádi připomněli, že se v rámci uvažování o škole jako o instituci kontinuálně řeší otázka, co způsobuje tzv. izomorfismus, tedy skutečnost, že jsou si různé školy a dokonce i školní třídy vzájemně velmi podobné, a to přesto, že škola je organizací s rozvolněnou vazbou, to znamená, že politické a řídicí procesy se obvykle zastavují přede dveřmi třídy. To, co se děje mezi začátkem a koncem vyučovací hodiny,

je ponecháno plně v rukou učitele a kontrola ze strany vedení je jen velmi slabá (Dvořák, 2012). Neexistuje tedy explicitní tlak na sjednocení výukových postupů různých učitelů, ty jsou však přesto relativně jednotné. Tento fakt bývá vysvětlován buďto tak, že lidé ve školách se snaží dosáhnout souladu s obecným celospolečenským přesvědčením o tom, jak mají škola a výuka vypadat (Bidwell, 2001; Dvořák, 2012), případně tak, že si učitelé ve školách aktivně vyvíjejí společnou vyučovací kulturu prostřednictvím sdílení svých postřehů a postupů (Bidwell, 2001).

Přijmeme-li tato vysvětlení, musí nás nutně zarazit fakt, že součástí školního izomorfismu je – soudě podle našich dat – i školní humor. Pro humor přitom jen stěží platí, že by se jej týkala obecná přesvědčení tradovaná o škole, stejně jako kolektivní procesy vzájemného učení v organizaci. Můžeme se zřejmě spíše opřít o klasické závěry Dana Lortieho (1975), který tvrdí, že učitelé často odvozují své vlastní výukové postupy od toho, co zažili sami jako studenti, když byli vyučováni. To, co se tímto způsobem naučí, je intuitivní a imitativní, nikoli explicitní a analytické, neboť nemá přístup k plánům, zdůvodněním a reflexím postupů, které napodobují. K izomorfismu tudíž podle tohoto vysvětlení dochází mezigenerační imitací, což by vysvětlovalo extrémní trvanlivost školních fenoménů.

Humor je součástí školní kultury, patří mezi tzv. měkké charakteristiky. Nikdo se nad ním zvláště nezamýšlí, neplánuje jej, neučí se mu, není sledován a hodnocen. Přesto je tradován podobně jako další součásti školní kultury, jeho užívání se stává rituálním. Jak uvádí Kaščák (2010), v rituálech a rutinách je komprimováno kulturní poznání, které si osvojujeme činnostně (účastí v těchto aktivitách), aniž bychom si toho byli vědomi a aniž bychom jasně rozuměli jejich smyslu a funkci.

Nyní tedy k tomu, zda má humor nějakou účelnost z hlediska školy jako takové, nikoli z hlediska potřeb jednotlivců a skupin uvnitř školy. Víme, že humoru je vlastní ambivalence, neboť jeho základem je oscilace mezi dvěma různými významovými skripty (viz Attardo, Raskin, 1991). V kapitole 9.2 jsme identifikovali základní opozice skriptů přítomné v zápletkách vyprávění o humorných událostech, s nimiž v této knize pracujeme. Konstatovali jsme, že jeden člen každé binární opozice skriptů vždy představuje nějaký prvek kanonického institucionálního plánu školy (např. schopný učitel, dominantní učitel, uspořádané a čisté prostředí, vážná práce), zatímco druhý člen binární opozice představuje protiklad, tedy to, co je v institucionálním plánu školy vnímáno jako nepatřičné (neschopný učitel, dominantní žák, nepořádek, hra).

Obsahem humoru je tedy napadání a popírání institucionalizovaného řádu školy. V takovém případě se tedy tvrzení, že humor je součástí školní instituce, zdá být nesmyslné. Pokud je součástí instituce, jak by zároveň tuto instituci mohl napadat? Odpovídáme, že je to možné právě díky ambivalentní povaze humoru, který institucionální řád školy napadá, ale neničí. Jak jsme uvedli v kapitole 1, humor umožňuje něco říci a zároveň

neřící, udělat a zároveň neudělat. Ochranný pláštík humoru propůjčuje našim replikám a činům jistou nerealističnost. Pokud někdo v legraci řekne něco nekorektního – například žáci učitelce, že je stará – není to urážlivé, neboť to bylo vyřčeno v humoru, ale přesto to zaznělo. Humorná událost se zároveň stane a nestane.

Nabízí se otázka, k čemu je dobré takové bezzubé napadání? Proč je součástí instituce školy tento cizopasný element? V kapitole 2.3 jsme prezentovali Lynchovu (2000) úvahu o fungování humoru ve formálních organizacích. Humor představuje lano napjaté mezi formální organizační strukturou a neformální kontrolou mezi členy organizace. Humor má podle Lynche (2000) dvě základní funkce: 1) identifikační (směju se s někým), vedoucí k posílení solidarity jednotlivce s organizací; 2) diferenciací (směju se někomu), vedoucí k zaujetí odstupu od organizace. U funkce identifikační je zjevné, že přispívá k hladkému fungování organizace. Lynch (2000) však totéž tvrdí i o funkci diferenciací. Podle něj tvoří pojistný ventil, jímž z organizace uniká přebytečné napětí. Připomeňme v této souvislosti sociologickou teorii konfliktů, podle níž konflikty mohou přispívat k upevnění společenského řádu právě pomocí kanalizace napětí (Cosser, 1964), které v každém sociálním systému složeném z jedinců či skupin s protichůdnými zájmy nevyhnutelně vzniká. Podle Cosera je naopak z dlouhodobého hlediska nebezpečné a destabilizující konfliktům zabráňovat, kontinuální rozvíjení a zpracovávání drobných konfliktů může zabránit vzniku konfliktu zásadního, který by mohl vést k nějakému typu revoluční změny či rozpadu skupiny.

Humor je pro rozehrávání konfliktů ideálním nástrojem. Nemusí pro něj totiž platit omezení deklarované Coserem (1964), že se užitečné a stabilizující konflikty mohou týkat jen okrajových rozhodnutí, rutin a hodnot. Jakmile by se konflikt přiblížil k některému z ústředních témat skupiny, mohl by mít ničující dopad. Humor svou zdánlivou nerealističností toto omezení překonává. V humoru žáci mohou odmítnout vpustit učitele do třídy nebo se mu skrýt, přestože kdyby tento akt realizovali se vší vážností, znamenalo by to likvidaci vyučování. Stejně tak učitel může v humoru projevit svou lhostejnost vůči žákům či je vystavit nebezpečí, ačkoli v seriózním diskurzu by to vedlo k podobně fatálním důsledkům.

Podle psychoanalytické interpretace humoru (Freud, 1995, 1928) fakt, že se konflikt odehraje jen „jako“, nijak nebrání tomu, abychom si užili potěšení z uvolnění a odreagování zakázaných impulzů. Můžeme tedy humorně zaútočit na instituci školy a užít si to, aniž by to samotnou instituci nějak poškodilo.

Humor zkrátka umožňuje překročit institucionálně definované hranice. V teoretické části jsme uvedli, že má potenciál navozovat intimitu (viz Fraley, Aron; kapitola 2.1). Jedním ze způsobů, jak překročit institucionální hranice školy, je právě připuštění jisté míry intimity ve vztazích učitelů a žáků. Institucionálně definovaná neosobnost vztahů mezi nimi je, jak podotýká například Štech (2005), nezbytnou podmínkou školní

socializace. Zároveň je však tato neosobnost mezi lidmi, kteří spolu tráví velké množství času, vnímána jako nepřirozená. Humor přispívá k tomu, že mohou být například odhaleny osobní informace bez rizika narušení rolové distance mezi učitelem, která se obnoví v momentě, kdy se z humorového rámce přepne do rámce seriózního. V našich datech nalezneme řadu příkladů na to, jak humor facilituje vztahy mezi učiteli a žáky. Například vložení vtípu, který nesouvisí s vyučovanou látkou, do vyučovací hodiny (tzv. komické odlehčení, viz kapitola 3.2) je spikleneckým mrknutím učitelů na žáky, nabídkou určité kulturní aliance. Učitelé dávají tímto způsobem najevo, že vědí, že pro žáky je vážná školní práce únavná a mnohdy nezajímavá, a že tomu *rozumí* a nezlobí se pro to.

Patrně nejpůsobivějším příkladem na vše výše uvedené je aprílový humor. Na apríla, jak jsme ukázali v kapitole 7.1, se všichni (žáci i učitelé) smějí všem a všemu – tedy i porušení jindy dodržovaných pravidel chování, znevážení výukových metod i hodnotových klišé. Dochází k dočasnému zrušení hierarchických vztahů – žáci mohou učitele napálit zcela legitimně a učitelé sami parodují své obvyklé postupy. To vše vypadá velmi revolučně, jde však o revoluci velmi časově omezenou, neboť následujícího dne se vše vrací do starých kolejí. Připomeňme Bachtinovo (1975) tvrzení, že karnevalový typ humoru je posměšný i adorační současně a že zároveň s odmítáním karnevalová parodie obrozuje a obnovuje. Uvedli jsme, že apríl institucionální řád školy neguje, ale i potvrzuje: vědomí dočasného vybočení z platných norem vede nejen k jejich jasnějšímu uvědomění, ale také k ochotě podrobit se jim poté, co odezní humorný rámec.

Tím dospíváme k řešení paradoxu vzešlého ze strukturní analýzy našich dat. Kladli jsme si otázku, jak je možné, že určitým analytickým postupem odhalujeme útočnou podstatu humorných incidentů, zatímco jiným analytickým postupem dospějeme ke zdůraznění harmonizačního potenciálu humoru. Vidíme, že ambivalentní a iluzivní charakter humoru umožňuje, aby se obojí – útok i harmonizace – dělo souběžně.

Kdybychom se nyní měli vrátit k otázce obsažené v názvu této subkapitoly, zda je humor ve škole parazitním, nebo symbiotickým prvkem, bude naše odpověď jednoznačná. Jde o vztah symbiotický, a to ze dvou důvodů: 1) škola poskytuje živnou půdu pro humor specifického typu, který by v jiných prostředích nevznikal; 2) humor, ačkoli v prvním plánu útočí na institucionální mechanismy školy, ve skutečnosti přispívá k jejich zachování a reprodukci.

10.4 Shrnutí

V této kapitole jsme fenomén školního humoru vsadili do rámce dětské vrstevnické kultury. Uvedli jsme, že dětská vrstevnická kultura řeší některá

centrální témata, a právě humor je jedním z nástrojů, které umožňují tato témata opakovaně exponovat. Vyložili jsme Corsarův (2011) koncept interpretativní reprodukce a poukázali na to, že humor účinně zprostředkovává kulturní kontakt mezi skupinou dětí a skupinou dospělých ve škole.

Dále jsme konstatovali, že škola má specifické institucionální charakteristiky, které generují specifický typ humoru. Jde jednak o nudu, která dává vzniknout fenoménu Blbin, jednak o mocenské vzorce fixující dominanci učitelů, jež dávají vzniknout kontestivnímu žákovskému humoru a také represivnímu humoru učitelskému.

A konečně jsme ukázali, že školní humor lze všeobecně interpretovat jako útok na institucionální řád školy. Díky ambivalentní povaze humoru jde však o útok fiktivní, který má současně stvrzující funkci. Tvrdíme, že přítomnost humoru ve škole kanalizuje napětí a pomáhá zachovat školu v té podobě, v jaké ji známe.