

Hackl, Bernd; Hummel, Sandra

Velikonoční prázdniny : co se lze ve škole naučit z řeči těla

Studia paedagogica. 2011, vol. 16, iss. 1, pp. [137]-159

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

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115416>

Access Date: 19. 02. 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.

VELIKONOČNÍ PRÁZDNINY: CO SE LZE VE ŠKOLE NAUČIT Z ŘEČI TĚLA

EASTER HOLIDAYS: CORPORAL COMMUNICATION AND WHAT IS LEARNED IN SCHOOL

BERND HACKL, SANDRA HUMMEL

Abstrakt

Učitelé i žáci disponují schopnostmi vyjádřit své emoční stavy a prožitky ustálenými vzorci, které sdělují skrze řeč těla. Jednají přitom tak, aniž by do bloubký interpretovali okolnosti, v nichž daná sdělení vysílají, nebo zvažili potenciální výsledky tohoto jednání, často dokonce aniž by si této komunikace byli vědomi. Řeč těla je proto nutné chápat – v kontextu nesymbolického charakteru tohoto způsobu vyjadřování – jako ústřední kategorii skrytého kurikula výchovně vzdělávacích procesů.

Rekonstrukce vyjadřování skrze řeč těla, kterou prezentujeme v této studii, nám umožňuje nablédnout do skrytých oblastí vzdělávací reality. Vzhledem k tomu, že implicitní významy lze touto cestou zprostředkovat již během velmi krátkých časových sekvencí, je velmi obtížné uvědomovat si přítomnost těchto významů, což v důsledku může vést až k jejich „neviditelnosti“. Detailní a přesná rekonstrukce neverbálního vyjadřování v průběhu velmi krátkých časových intervalů nám však umožňuje odhalit struktury, které mohou být pro výchovně vzdělávací procesy a vztahy mezi jejich účastníky zcela zásadní.

Klíčová slova

skryté kurikulum, neverbální komunikace, řeč těla

Abstract

Teachers and students are provided with the ability of fixing repeated patterns and structures “in the body”. They are able to act without deeper reflections on the circumstances, results and legitimization of their actions, often without being aware of them. This fact combined with the circumstance that corporal expressions are mainly conveyed non-symbolically makes the corporal dimension of learning and teaching one of the central arenas of hidden curriculum at schools.

This article shows that the reconstruction of corporal expressions allows to get insight into unspoken dimensions. Implicit communication is often effected within very short sequences and this ‘momentary occurrence’ renders latent phenomena inaccessible to our consciousness and consequently assures their ‘tacitness’. Therefore, the very precise and detailed reconstruction of nonverbal expressions within brief fractions of time reveals significant structures that are decisive for the pedagogical proceeding and for relationship aspects.

Keywords

hidden curriculum, nonverbal communication, corporal communication

Úvod

Od počátku jednadvacátého století procházejí postupy uplatňované ve vyučování a učení zásadní proměnou, jejíž podstatou je skutečnost, že kontrolní a disciplinační mechanismy se transformují z autoritativních v postupy zdánlivě benevolentní. Jejich podstata stále spočívá v kontrole, ta však nabývá formy skryté, anonymní donucovací moci.

Abychom mohli tuto změnu pedagogické reality dobře pochopit, rekonstruujeme „skryté“ reality, které utvářejí a ovlivňují výukové situace (příkladem může být kultura organizace či každodenní žitá realita škol). Většina didaktických materiálů tento fenomén, který lze zaštitit pojmem skryté kurikulum, ignoruje, přestože se výrazně promítá do kurikula realizovaného i osvojeného, tedy do podoby i výsledků vyučování a učení.

Toto „zákulisí“ školy je obsaženo v symbolických objektech (v implicitním významu verbálních sdělení a v jakýchkoli znacích, jejichž funkce je primárně ikonická), v artefaktech (v neverbalizovaných významech, kam lze zařadit například časoprostorové uspořádání prostředí školy), a také přímo v tělech interagujících aktérů výchovně vzdělávacího procesu (v jejich vyjádření skrze řeč těla a jeho kontextualizaci). Právě do třetí zmíněné oblasti spadá téma, kterému se budeme věnovat v tomto textu. Detailní rekonstrukce řeči těla, tedy nesymbolické komunikace, jež je výsledkem neuvědomovaného chování, nám poskytuje vhled do skryté reality výukových situací,¹ z níž je patrné, že řeč těla ovlivňuje proces vyučování a učení, v němž vytváří určité skryté struktury. Po shrnutí základních poznatků, které lze k této problematice najít v relevantní literatuře, osvětlíme působení implicitních komunikačních struktur na případové studii.²

Koncept řeči těla a přístupy k jeho zkoumání

Prvním vědeckým pojednáním o fenoménu neverbální komunikace je Darwinova kniha *Výraz emocí u člověka a zvířat*, vydaná v roce 1872. Po Darwinově knize, která je stále vhodným vstupem do této problematiky, byla neverbální složka komunikace ignorována po dalších téměř sto let, komunikační

¹ Další informace lze najít in Hackl a Klampfl, 2010.

² Výzkum byl realizován v rámci výzkumného projektu „Řeč těla: latentní struktury komunikace ve školní třídě“, který byl sponzorován rakouským Fondem pro vědecký výzkum (*Der Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*). Jeho řešiteli byli autoři tohoto příspěvku.

studie se zabývaly primárně komunikací verbální. V šedesátých letech dvacátého století se však řeč těla stala předmětem studia různých vědních oborů, od antropologie, sociologie, lingvistiky, sémiotiky a sociální psychologie až po pedagogiku. Značný zájem výzkumníků o tuto problematiku vyústil v roce 1984 v založení vědeckého časopisu *Journal of Nonverbal Behaviour*, který v čtvrtletních intervalech publikuje teoretické studie i výsledky empirických šetření, které se tímto fenoménem zabývají.

S ohledem na dosavadní relevantní zdroje je nutné konstatovat, že vědecká komunita se dosud na vymezení konceptu neverbální komunikace zcela neshodla. Všeobecně jsou však přijímány některé z jejích atributů, především že neverbální sdělení mnohdy nelze jednoznačně dekodovat a že k jejich přenosu může docházet nezáměrně. V odborné literatuře je možné najít také různé nástroje, které byly vytvořeny s cílem prozkoumat fenomén neverbální komunikace v celé své komplexitě, z nichž na tomto místě uvedme například pozorovací arch *Observational Categories Scheme* Klause Scherera (1973). Scherer klasifikuje neverbální komunikaci do několika kategorií v závislosti na tom, kterým smyslem je možné určitou její složku percipovat, a neverbální komunikaci tak rozděluje na auditivní (ale neverbální), vizuální, dotekovou, čichovou, tepelnou a chuťovou. Toto schéma je tedy charakteristické svou orientací na příjemce. Dalším nástrojem je *Behavioral Categories Scheme* Michaela Argyla (2007), který v rámci neverbální komunikace rozlišuje navázání kontaktu, blízkost, držení těla, fyzický vzhled, obličejovou mimiku a gesta, směřování pohledu, načasování řeči a její emoční zabarvení, přerušování a přízvuk. Další z autorů, Mark Knapp (1972), pojetí neverbální komunikace rozšiřuje, neboť se nezabývá pouze těmi neverbálními jevy, které mohou být připsány jejich odesilateli (původci komunikace), ale zohledňuje také environmentální aspekty komunikace. Do neverbální komunikace tak zařazuje kinetické chování, zevnějšek člověka, haptiku, paralingvistické aspekty řeči, proxemiku, artefakty a vlivy prostředí.

Mnoho autorů nepovažuje paralingvistické aspekty řeči za součást neverbální komunikace, neboť jsou produkovány zvukovými orgány. Scherer a Wallbot (1979) v tomto kontextu poukazují na to, že k nedorozumění dochází kvůli samotnému termínu *neverbální*, pod který jsou zařazovány jak jevy *viditelné* (mimika, gestika, držení těla), tak jevy *sluchové* (tempo řeči, intonace). Autoři proto navrhují diferencovat nejen jevy *verbální* a *neverbální*, ale také *vokální* a *nevokální*.

V rámci zkoumání neverbální komunikace jsou využívány poznatky celého spektra vědních oborů. Můžeme zmínit například psychologii, biologii (Ekman, 1973; Scherer, Wallbott, 1979) a lingvistiku (McNeill, 2000), jejichž konceptuální uchopení zkoumaného fenoménu přispělo k jeho hlubšímu porozumění. Zkoumání neverbální komunikace tak přejala například rozlišování roviny syntaktické, sémantické a pragmatické, které vychází ze

sémiotiky (Morris, 1973). Z hlediska etologického můžeme aspekty neverbální komunikace rozdělit na mechanismy vrozené a naučené, což souvisí také s jejich účinky. Vývojová psychologie přispívá ke zkoumání daného fenoménu popisem emočních a kontrolních mechanismů, naše poznání neuroanatomické podstaty emocí vychází z výzkumů v oblasti neuropsychologie.

Nadále přitom zůstává sporné, do jaké míry ovlivňují vzorce našeho chování vrozené faktory. Podle etologie jsou gesta, držení těla a haptika založeny na kulturně neměnné bázi, zatímco v jiných výzkumných oblastech je zastáván názor, že neverbální komunikace je dána sociálně vštěpenými a naučenými vzorci chování. Fylogenetické i ontogenetické studie nicméně prokazují existenci univerzálního repertoáru mimického chování. To může být demonstrováno na příkladu dětí, které reagují na sladké nebo kyselé chuťové vjemy a jejichž reakce je vždy stejná bez ohledu na jejich kulturní příslušnost (Herzka, 1965; Steiner a kol., 2001). Na naše neverbální chování má však v každém případě velký vliv také učení, což může být zvláště patrné například v gestice doprovázející řeč. Leyhousen (1967) tvrdí, že informace mohou být neverbálním chováním sdělovány neúmyslně stejně jako záměrně (příkladem může být tzv. sociální úsměv), přičemž totéž lze aplikovat také na dojmy, které odvozujeme z vnímání komunikujícího – neverbální komunikaci přitom posuzujeme celostně, aniž bychom se selektivně zaměřovali na jednotlivé její prvky, jak tomu může být u analytického pozorování (můžeme sledovat například ty vlastnosti komunikujícího, které nemáme rádi).

Lidé nikdy nevyužívají všech dostupných neverbálních způsobů sdělování k tomu, aby vyjádřili svůj momentální stav, reakci na určitou situaci či osobnostní záměr. Způsob naší neverbální komunikace je také velmi individuálně specifický – někteří lidé mají tendenci více využívat mimiku, jiní spoléhají spíše na sdělování skrze paralingvistické aspekty řeči, a to i v situaci, kdy chtějí oba vyjádřit tentýž stav. Tyto individuálně specifické způsoby řeči těla se nazývají *distální indikátory*. Jejich příjemce je z nich schopen vyvozovat náladu, emocionální stav i povahu odesílatele těchto zpráv, aniž by byl schopen rozlišit jednotlivé indikátory, které činí daný stav rozpoznatelný. Jednotlivé projevy řeči těla, které vyvolávají na straně jejich příjemce specifické dojmy, jsou označovány pojmem *proximální vjemy*.

V období od šedesátých do osmdesátých let dvacátého století značně vzrostl zájem o řeč těla právě v pedagogických disciplínách. Studie z tohoto období se zaměřují primárně na zkoumání obsahů sdělení, které lze vyčíst z neverbální komunikace učitelů. Celá řada studií se zabývá tzv. *Pygmalion efektem*, který je rovněž znám pod pojmem *Rosenthalův efekt* (jeho podstata spočívá v tom, že učitelé neverbální komunikací demonstrují svá očekávání kladená na jednotlivé žáky, kteří jsou následně tímto očekáváním ovlivněni, a to ve

svém chování i dosažených výsledcích). Vedle známých důsledků sebenaplňujících se proroctví odhalily studie tohoto efektu také jinou velmi zajímavou skutečnost: očekávání a předsudky učitelů o jejich žácích jsou často nezáměrně vyjádřeny jejich mimikou, gestikou a intonací.

Podle Rosenshina (1970) je dosažení zamýšlených vzdělávacích cílů přímo spjato s neverbálním chováním učitele: entuziasmus, hbitost a energičnost učitelů se projevují ve větší aktivitě žáků. Brooks, Sylvern a Wooten (1978) následně prokázali, že chování učitelů je ovlivněno jejich vzdáleností od žáků – žáci, kteří seděli blíže k učitelům, byli oslovováni častěji než ti žáci, kteří seděli v zadních řadách. Bates (1976) poukázal na to, že pozitivní neverbální chování (jako například oční kontakt, častý úsměv či přitakávání) je mnohdy odměňováno rovnocenně pozitivní zpětnou vazbou, a někdy dokonce i lepšími známkami. Seligma, Tucker a Lampert (1972) zaznamenali, že atraktivní žáci a žáci s příjemnější barvou hlasu jsou ze strany učitelů považováni za inteligentnější a s větším zájmem o předmět. Například Kaiser (1998) dále zjistil, že učitelé odvozují míru žákova porozumění látce z jeho neverbálního chování. Další studie neverbální komunikace se zaměřovaly na interkulturní aspekty neverbálního vyjadřování (Galloway, 1976), na žakovské enkódování řeči těla (Blanck, Rosenthal, 1982), na vnímání rozporů mezi verbální a neverbální komunikací (Bugenthal, Kaswan, Love, 1978), na kulturní aspekty řeči těla (Apeltauer, 1986; Oomen-Welke, 2004) nebo na charakteristiky řeči těla s ohledem na gender (Mühlen-Achs, 1998; Scheunpflug, 2004).

V devadesátých letech realizoval Roland Posner a kol. (Technická univerzita Berlín) interdisciplinární výzkumné šetření, v němž se zaměřoval na zkoumání gest a kinetiky. Výsledkem tohoto šetření byl nový slovník gest, jejich následná analýza, transkripce a vytvoření kódovacího systému. Další výzkumný projekt, na kterém se spolupodílejí také výzkumníci ze Spojených států amerických a Nizozemí, je realizován na tzv. Berlínském centru gestiky³. Cílem tohoto projektu je aplikovat aktuální poznatky o vzdělávacích procesech do oblasti interkulturního vzdělávání a komunikace. Jiný z projektů s názvem *Kultura představení* (Svobodná univerzita v Berlíně)⁴ zkoumá gestiku zachycenou malbami, gestiku indických způsobů zdravení, kontaktní gesta či kinetiku při tanci.

³ <http://www.berlingesturecenter.de/>

⁴ <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/antewi/sonderforschungsbereich/index.html>

Zkoumání sémantiky řeči těla

Jak nejlépe prozkoumat řeč těla, zůstává doposud námětem metodologických diskusí. Přístupy ke zkoumání dané problematiky se navzájem odlišují, což je zapříčiněno skutečností, že různé vědecké obory se opírají o odlišné metodologické postupy, jež jsou motivovány rozdílnými epistemologickými zájmy. Autoři tohoto článku se přiklánějí k metodologii *objektivní hermeneutiky* (podrobněji viz Oevermann, 2002). Klíčová myšlenka tohoto přístupu, vyvinutá původně pro zkoumání literárních textů, je založena na předpokladu, že struktura jazyka poskytuje objektivní strukturu pro produkci významu prostřednictvím jazyka. Tyto významy vznikají jejich provázáním s významovými strukturami odhalenými v předcházejícím okamžiku. Přesná a doslovná rekonstrukce komunikačních sekvencí zachycená protokolem (přepis komunikace, videonahrávky komunikační sekvence nebo jakkoli jinak zaznamenaná interakce nesoucí význam) je považována za klíč k explicitní i skryté dimenzi komunikace, jež byla protokolem zachycena.

Z konceptu objektivní hermeneutiky vyplývá, že má-li být zajištěna úplná a přesná rekonstrukce komunikace, je nutné při interpretaci dodržet následujících pět pravidel: (1) aby byly identifikovány všechny informace, které se týkají skrytých smyslově vnímatelných struktur, je nezbytné interpretovat jevy *sekvencně* (a striktně tak dodržovat posloupnost vývoje události zachycené v protokolu); (2) *odstoupení od kontextu* (nutné je analyzovat nejprve obsah samotný bez ohledu na doprovázející okolnosti); (3) *doslovnost* (každý detail musí být chápán jako zásadní informace); (4) *extenzivnost* (produkce co největšího možného počtu hypotetických čtení); (5) *střídmost* (což znamená přijmout pouze taková čtení, která jsou odůvodnitelná významy zachycenými v daném protokolu, nikoli čtení vycházející z předpokladů, které nepocházejí ze zkoumaného záznamu).⁵ Vzhledem k tomu, že tato pravidla byla původně vyvinuta pro zkoumání literárních textů, nelze jedno z pravidel uplatnit na zkoumání řeči těla. Jedná se o požadavek *doslovnosti*. Tato skutečnost je zapříčiněna tím, že na rozdíl od mluveného či psaného jazyka není obsah řeči těla zprostředkován skrze symbolický systém (viz Peirce, 1992). Pokusíme se proto nalézt vhodný ekvivalent *doslovnosti*, který by umožnil interpretaci mimoliterárního vyjádření.

Slovo *smutek* evokuje poměrně přesně definovaný pocit. Jeho význam je daný konvencí a je to právě tato konvence, která umožňuje porozumění mezi mluvčím a posluchačem. Rozdílné jazyky dovolují rozdílným slovům zpro-

⁵ Pro detailnější informace ohledně těchto kategorií viz Reichertz, 2004; Hackl, Hummel, v tisku.

středkovat tento význam, přestože se jejich podoba a výslovnost značně liší (například německé slovo *Traurigkeit* odpovídající českému *smutek*). Tělesný prožitek smutku však může být interpretován přímo, na základě toho, jak „vypadá“ a jak je „prožíván“, a to víceméně po celém světě. Díky tělu samotnému je řeč těla evidentní a je jí spontánně rozuměno v běžné každodenní realitě. Pro potřeby výzkumu je však nezbytné zodpovědět otázku, jak může být toto porozumění systematicky rekonstruováno. Toho lze dosáhnout primárně zpětným vysledováním jednotlivých prvků, které vedly k danému porozumění.

Empirický výzkum řeči těla se shoduje s fenomenologickým poznatkem, že tělesné prožitky pocházejí z každodenní tělesné zkušenosti jejich odesilatele a že existuje víceméně univerzální schopnost porozumět obsahové stránce této zkušenosti (Ekman, 2004). Například prožitek zloby tedy není ničím jiným než konfigurací těla, která produkuje tuto emoci. Produkce i recepce této emoce proto mohou být vnímány jako náhodné, a do značné míry tedy také jako „neúmyslné“ a probíhající „bez vědomí“ jejich odesilatele. Neexistuje však žádný konsensus, který by určil, do jaké míry je tato schopnost podmíněna *biologickým dědictvím* či *procesem učení*. Tuto otázku ale pro potřeby našeho výzkumu řeči těla ve školní třídě není nutné zodpovědět, neboť při hermeneutické interpretaci jsme nuceni soustředit se pouze na samotné *významy*. Proto se zabýváme *zkušenostmi*, které jsou nazírány *perspektivou první osoby*, a to bez ohledu na to, zda jsou ovlivněny spíše biologií, či biografií.

Výsledky našeho uvažování ohledně ekvivalentu *doslovnosti* interpretace – jakožto jednoho z pravidel metodologického postupu objektivní hermeneutiky – lze tedy shrnout následovně: vyjadřování skrze řeč těla se neskládá z náhodných a arbitrárních aktivit, nýbrž reprezentuje naše tělesné „bytí v tomto světě“, čímž je vytvářen třetí prvek ve vztahu mezi tělesnými konfiguracemi, kterým má být porozuměno, a osobou, jež jim má porozumět. Díky této *sdílené zkušenosti* je tak možné zprostředkovat tělesným vyjádřením prožitky, které pojednávají o vztahu těla a jeho prostředí.

Doložme toto tvrzení příkladem: konfiguraci těla, kterou lze verbálně popsat jako „postoj s otevřenou náručí“, jsme díky naší každodenní zkušenosti schopni interpretovat v tom smyslu, že daná osoba je připravená „něco nebo někoho obejmout“. Toto držení těla vytváří bariéru do všech stran krom jedné (stejně jako je tomu v případě písmene C). Uprostřed tohoto C-oblouku je umístěno naše já, k němuž jsme připraveni vpustit osobu, kterou toho shledáváme hodnou. Vidíme-li tuto tělesnou konfiguraci, interpretujeme otevřenost postoje jakožto pozvání do osobní zóny člověka. Pokud na druhou stranu vidíme člověka se založenými zkříženými rukama, vyvozujeme většinou opačný závěr: naše vlastní zkušenost nás informuje o tom, že tento člověk se „uzavírá“ do podoby písmene I, a jeho „já“, které je do písmene I lokalizováno, je zde chráněno založenými rukama.

Systematicky interpretovat významy zprostředkované řeči těla tedy znamená poukazovat na zobecnitelnou zkušenost našeho tělesného bytí v tomto světě. Pravidelnosti sdílené zkušenosti jednotlivých významů pak poskytují odpovídající ekvivalent „algoritmické“ struktury jazyka. Struktura jazyka sestává ze souboru pravidel pro konstrukci významů, přičemž jsou to právě tato pravidla, která jsou zodpovědná za to, že každý uživatel jazyka je schopen porozumět, co určité slovo daného jazyka (jako například slovo „otevřít“) znamená. Pokud se pokusíme doslovně vysvětlit, jakým způsobem konfigurace těla označuje „otevřenost“, nezbývá nám než se odvolat na univerzálně sdílenou, pozorovatelnou charakteristiku, která tento význam zprostředkovává. Ve smyslu objektivní hermeneutiky proto zastáváme stanovisko, že ekvivalentem *doslovné interpretace*, která se vztahuje na analýzu literárních textů, je vyčerpávající rekonstrukce tělesných konfigurací vyjádřených v pojmutologii sdílené a zobecnitelné zkušenosti našeho tělesného bytí.⁶

Fenomenologie se od svých počátků zabývá rozvíjením zobecnitelných termínů, které rekonstruuje skrze zachycení obecných charakteristik nejrozličnějších realit nahlížených perspektivou první osoby. Výsledky fenomenologického uvažování – můžeme přitom vycházet z Edmunda Husserla (1986), Martina Heideggera (1927), Maurice Merleau-Pontyho (1945) či Hermana Schmitze (2007), na jejichž odkaz navazujeme také my – proto považujeme za základní stavební kámen naší případové studie, v níž rekonstruuujeme významy zprostředkované řeči těla.

Velikonoční prázdniny – okamžiky z případové studie

Případová studie, jejíž výsledky budeme prezentovat v tomto příspěvku, zkoumá implicitní zprávy vysílané řečí těla. Náš metodologický přístup je založen na rekonstrukci významů zprostředkovaných verbální komunikací i řečí těla – systematicky interpretujeme, jak spolu učitelka a její žáci implicitně i explicitně komunikují během dosahování cílů výuky. Výňatky z naší případové studie zachycují interakci učitelky a jejích žáků, z níž vyplývá, nakolik komplikovaná je logika diskurzu školní třídy a jak zásadní roli v tomto kontextu hraje neverbální komunikace. Z prezentovaných sekvencí se taktéž dá usoudit, že řeč těla, jíž si její aktéři pravděpodobně vůbec nejsou

⁶ Více viz Hackl, Hummel (v tisku), kde se pokoušíme vyjasnit vztah mezi „neuvědomovanými“ a „záměrnými“ aspekty vyjadřování, vztah mezi „danými“ a „kulturně vyprodukovanými“ aspekty vyjadřování, a také vztah mezi komplexnějšími významy, které mohou být interpretovány s ohledem na sdílenou zkušenost, a základnějšími významy, které jen tak „jsou“.

vědomi, může mít dalekosáhlé následky a že k tomu, abychom touto cestou sdělili něco zcela zásadního, stačí i velmi krátký časový úsek.

Za nejautentičtější možnost reprezentace řeči těla lze díky přesnému časovému záznamu dané sekvence, zaznamenanému pořadí sekvencí, synchronii a interaktivnosti považovat metodu videonahrávky. Tuto techniku sběru dat proto považujeme pro zkoumání řeči těla za nejvhodnější. Pro sběr dat byly použity dvě digitální kamery – jedna snímala učitele, druhá žáky. Instalace a demontáž videokamer probíhaly vždy před a po skončení vyučovací hodiny (o přestávkách), a to z toho důvodu, aby mohla být zaznamenána kompletní vyučovací hodina bez narušení jejího průběhu. S ohledem na to, že přítomnost dvou cizích osob a kamer by mohla ovlivnit chování zúčastněných aktérů, byly kamery do třídy třikrát nainstalovány již předtím, než začaly být skutečně využívány pro naši analýzu. Tímto postupem jsme se snažili zajistit vysokou autenticitu nasbíraných dat.⁷

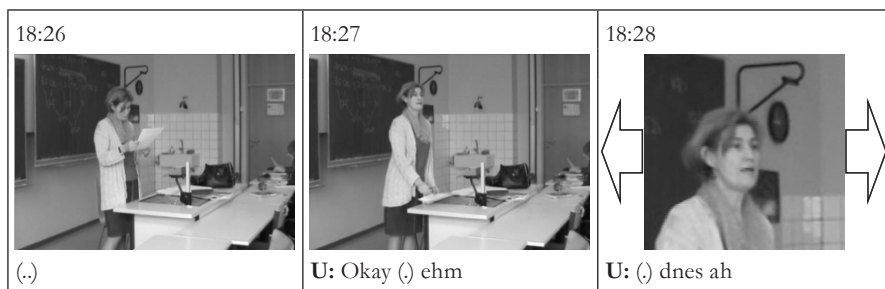
Abychom ukázali, jaký může být vzájemný vztah verbální komunikace a řeči těla, a jaké významy tak zprostředkovává jejich interakce, interpretujeme v této případové studii jak verbální, tak neverbální komunikaci. K interpretaci obou typů komunikace přitom dochází nejprve odděleně, aby výsledky interpretace jednoho typu komunikace neovlivnily a neomezily zkoumání druhého typu. Verbální komunikace proto byla přepsána a interpretována nezávisle na neverbální komunikaci, řeč těla byla interpretována bez ohledu na verbální kontext.⁸ Teprve poté jsme srovnali a sloučili jejich výsledky. Pro analýzu řeči těla jsme použili záběry pořízené videokamerou, analyzované v intervalu jedné sekundy (tento interval jsme ještě snížili v případě obzvláště důležitých momentů).

Rekonstruovaným úsekem je výňatek z hodiny angličtiny odehrávající se krátce před velikonočními prázdninami. Sledovat v něm můžeme učitelku před skupinou přibližně dvanáctiletých žáků. Zatímco učitelka je zkušená a má za sebou mnoho let praxe, žáci se učí angličtinu jako jejich první cizí jazyk teprve po dobu tří let. Analyzovaná sekvence trvá jednu minutu a patnáct sekund a odehrává se od osmnácté minuty a patnácté vteřiny po začátku hodiny, kdy učitelka otevírá nové téma tím, že začne konverzaci na téma Velikonoc. Učitelka se drží již ozkoušeného metodologického postupu, kdy se prvně pokusí vzbudit zájem žáků o nově navozené téma, navodit atmosféru příznivou pro diskusi, dotknout se klíčových bodů nového tématu a aktivizovat žáky tak, aby se aktivně podíleli na výuce, jejím obsahu a formě (Greving, Paradies, 1996).

⁷ Protože implicitní struktury mohou být objeveny jen skrze detailní analýzu a úplnou rekonstrukci, rozhodli jsme se nevést si terénní poznámky, neboť takto nasbíraná data by nám stejně neposkytla vhled do skryté reality vyučovacích hodin.

⁸ Obě analýzy byly provedeny s ohledem na principy objektivní hermeneutiky.

Mikrosekvence č. 1:



(18:26) V prvních vteřinách se zdá, že je učitelka zamyšlená nad plánem hodiny.⁹ Její pozornost je zcela zaměřena na list papíru, který drží v ruce. Její hlava je skloněná k listu papíru, na který se intenzivně soustředí. Řasy jsou rovněž skloněné, a v tuto chvíli tak mezi ní a jejími žáky není žádný oční kontakt, což učitelku od žáků vzdaluje. Tento dojem je podpořen přítomností „dvojí bariéry“, kterou mezi učitelkou a žáky tvoří jednak list papíru, jednak učitelská katedra. Její ramena jsou povolena dozadu a pravé koleno je předsunuté. Držení těla vychází z postavení nohou, kdy jedna nese učitelčinu váhu mnohem víc než druhá. Tento postoj ukazuje, že učitelka je zcela uvolněná, necítí se vystavena stresu či napětí. Pramen vlasů, který jí splývá po pravé straně obličeje, sice nijak neomezuje její výhled, ale nadále udržuje její distanci od žáků. Učitelka má na sobě spíše formální a nenápadný oděv. Není oblečena stejně jako její žáci,¹⁰ což mezi ní a jimi vytváří další „bariéru“.




(18:26–18:28). Učitelka najednou odvrací zrak od listu papíru a rychlým pohybem zvedá hlavu, srovná nohy a napřimuje páteř. Celá sekvence dynamických pohybů signalizuje změnu – učitelčina pozornost již není zaměřena na list papíru v jejích rukou, ale začíná aktivně komunikovat s žáky. Tato náhlá sekvence pohybů přitáhne žakovskou pozornost. Učitelka drží hlavu vzpřímeně, řasy již nesměřují dolů. Její pohled se s pohledy žáků přímo nesetkává, spíše jako by míjel vršky jejich hlav a dopadal na ně shora. Učitelka má takto rozhled na všechny žáky. Vzpřímené držení těla v kombinaci s tím, že žáky oslovuje z vyvýšené pozice (jednak stojí, jednak má zvednutou hlavu), poukazuje na to, že ovládá celou situaci. Z této pozice pak učitelka navazuje kontakt s žáky, čímž signalizuje, že bude probíhat výuka, kterou bude učitelka zastupující moc instituce řídit.

⁹ Abychom dodrželi princip sekvencnosti, všechny záběry v tomto článku jsou zobrazeny podle jejich časové posloupnosti.

¹⁰ Tento poznatek je odvozen z dat pořízených druhou kamerou, která zabírala chování žáků.




Transkribovaná verbální komunikace, která se značně liší od vzpřímeného držení těla a pevného pohledu, vypovídá o tom, že učitelka doposud není příliš organizovaná: začíná s rituálním „okay“, na chvíli se odmlčí a posléze vyplní vzniklou pauzu typickým vycpávkovým „ehm“, které postupuje celou linií jejího výkladu. Učitelka začíná znovu („dnes“), ale opět zastavuje svůj výklad („ah“). Toto počínání vzbuzuje dojem, že učitelka teprve sbírá myšlenky pro svůj výklad a ve stejnou chvíli je přítom říká nahlas. Její žáci mohou z tohoto chování vyčíst dvě důležité zprávy, a to že v tomto okamžiku se na ně učitelka nesoustředí jako na své komunikační partnery, ale vyrovnává se se svou vlastní agendou, a že si svůj výklad nepřipravila tak dobře, jak by si jej jistě připravila pro důležité obecnství.

Mikrosekvence č. 2:

<p>18:29</p>  <p>U: (.) protože (.)</p>	<p>18:30</p>  <p>U: (.) tohle je</p>	<p>18:31</p>  <p>U: poslední školní den</p>
--	---	---

(18:29–18:30) Učitelka si levou rukou vyhrnuje pravý rukáv. Současně začíná znovu – tentokrát však s větším důrazem – komunikovat s žáky, čímž naznačuje, že se bude něco dít. Ve stejném čase zvedá pravou ruku s hodinkami, aby se na ně mohla podívat. Hlava je nakloněna na pravou stranu, což naznačuje, že učitelka nad něčím přemýšlí. Toto gesto znovu demonstruje, co se ve skutečnosti vlastně odehrává: učitelka zvažuje časové možnosti své hodiny. Žáci jsou implicitně zapojeni do hodiny, neboť daným gestem je naznačeno: „my všichni musíme mít na paměti časové možnosti naší hodiny“. Zdá se, že dvě popsaná počáteční gesta učitelce pomáhají vymanit se z její prvotní neorganizovanosti a upevňují linii jejího verbálního projevu. Kromě toho také naznačují, že pouze ona sama je zodpovědná za všechna důležitá rozhodnutí o dané hodině.

Mikrosekvence č. 3:

<p>18:32</p>  <p>U: školní den</p>	<p>18:33</p>  <p>U: předtím, než budou velikonoční</p>	<p>18:34</p>  <p>U: prázdniny</p> <p>Tomáš: Velikonoční prázdniny!</p>
---	---	---




(18:31–18:34) Učitelka má doposud sepjaté ruce. Toto chování by mohlo být doslovně interpretováno tak, že se učitelka „drží zpátky“ a žáci jsou vybízeni, aby se ujali aktivnější role. S touto domněnkou koresponduje celé její chování – učitelka působí soustředěně, oči doširoka otevřené, tělo i tvář orientovány přímo na žáky. Skrze řeč těla naznačuje, že je sice pasivní, ale „s“ žáky. Vyjadřuje aktivitu, co se týká pozornosti, a jistou zdrženlivost v pohybech. V čase 18:31 až 18:34 učitelka mírně pokyvuje hlavou dopředu a dozadu, čímž nepatrně zmenšuje a zvětšuje vzdálenost mezi ní a žáky. Je stále v „otevřené“ pozici, její pozornost je zcela zaměřena na žáky a neverbální komunikací nejsou sdělovány žádné informace o nepřátelství či jiných negativních emocích. V okamžiku 18:34 působí řeč jejího těla mírně rezervovaněji.

(18:29–18:34) Rekonstrukce učitelčiny verbální komunikace nadále vypovídá o výskytu výplňových slov, pauz a opravování sebe sama, z čehož jasně vyplývá, že učitelka doposud nemá jasně uspořádanou strukturu své výkladové linie. Již se jí však daří vyjadřovat se konzistentněji a mluvit v celých větách. Analýza explicitně sdělovaného ukazuje, že učitelka začíná novou komunikační sekvenci provázáním aktuálního školního dne s nadcházející mimoškolní událostí. Aktuální den je prohlášen za „poslední školní den“, čímž je ozvláštněn a odlišen od všech ostatních běžných dní. Je speciální díky tomu, že je posledním dnem před prázdninami. Adjektivum „velikonoční“ konkretizuje substantivum „prázdniny“, a upřesňuje tak, o jaké prázdniny se jedná. Učitelčin hlas, který je bohužel nemožné v tomto článku reprodukovat, klade důraz na slovo „prázdniny“, nikoli na slovo „velikonoční“, které konotuje spíše církevní svátky a tradice. Tím je naznačeno učitelčino očekávání, že první slovo přitáhne pozornost žáků více než druhé. Při vyslovení sousloví „velikonoční prázdniny“ je učitelčina řeč energičtější, jako by byla potěšena spíše samotnými prázdninami (nebo se na ně snažila více upozornit) než výukovou látkou, kterou se chystá prezentovat.

Navzdory počátečním obtížím se učitelce nyní podařilo vybudovat jisté očekávání, čímž v 18:34 získává určitou pozornost žáků. V tomto okamžiku je však vrchol (klimax) její komunikační sekvence přerušen žákem Tomášem¹¹, který bez vyzvání vstupuje do promluvy učitelky opakováním informace, jež od ní právě zazněla a kterou tímto Tomáš označuje za doposud nejdůležitější: „velikonoční prázdniny“.

Dvojznačná nabídka

Mikrosekvence č. 4:

<p>18:35</p>  <p>U: myslela jsem si, Petr: Zeichnen wir Ostereier?*</p>	<p>18:36-a</p>  <p>U: že by mohl být</p>	<p>18:36-b</p>  <p>U: dobrý nápad</p>
--	--	--

(* Kreslit velikonoční vajíčka? Pozn.: Jedná se přitom o repliku, která je v hodině angličtiny pronesena v němčině. Jazyk promluvy je proto zachován.)

(18:35–18-36-b) Učitelka žákův vstup do výuky ignoruje. Její mimika nabývá na expresivnosti, když ve stejnou dobu nečekaně promlouvá žák Petr, který navrhuje, aby kreslili velikonoční vajíčka. Tento návrh zcela jistě není míněn vážně, protože žáci velmi dobře vědí, že v hodinách angličtiny v druhém ročníku střední školy není možné kreslit velikonoční vajíčka. Krom toho je požadavek pronesen v německém jazyce, což v daném kontextu není žádoucí. Žákem prezentovaný návrh tak v několika ohledech odporuje tomu, o co se učitelka snaží, a dá se pokládat za odmítnutí jejího záměru či provokaci. Žák navíc učitelce skáče do řeči, tudíž dosud nemůže konfrontovat její záměr s tím, co by potenciálně chtěl dělat on. Z jeho promluvy tak lze vyvodit, že si je sám zcela vědom toho, že není příliš realistické očekávat, že by učitelka vyšla vstříc jeho návrhu, případně že se snaží o konfrontaci s učitelkou a podvrácení její autority.

Je nutné vzít v úvahu také žákův věk, který je v rozporu s jeho přáním; přání samo je přece jenom poněkud infantilního rázu. Můžeme tedy říci, že

¹¹ Všechna jména účastníků výzkumu byla změněna.

přestože žák na jedné straně učitelku provokuje, ve stejnou chvíli „znevažuje“ sám sebe a činí se „neškodným“. Záměr jeho sdělení tak může být pro učitelku nejednoznačný a matoucí. Stejně jako v případě Tomáše učitelka na žákův vstup do výuky nereaguje, což může být zapříčiněno její nevolí komentovat dvojznačný návrh, případně tím, že návrh neslyšela.

Celá situace však pro učitelku začíná být poměrně nebezpečná – zatímco se snaží udržet ve výuce napětí a zajistit si tak pozornost žáků, je tento její záměr podryván vstupy Petra a Tomáše. Reakcí na nastalou situaci tak může být její následující výrazná řeč těla. Učitelka zvedne hlavu, zatímco její ramena jsou stále spuštěna dolů, a ústa vytvaruje tak, jako by chtěla začít vyprávět zábavnou anekdotu nebo zpívat. Horní polovinu těla pak natáčí doprava, pozice nohou zůstává nezměněna. Její pohled je stále upřen na žáky, oči jsou rozšířené a řasy zvednuté. Celá konfigurace těla vychází z kyčlí a ramen, v průběhu pohybu si přitom učitelka na hrudi levou rukou drží pravou.

Pokud se zaměříme na verbální komunikaci, učitelka žákům následující program prezentuje jako „dobrý nápad“. Na základě této informace zůstává nezodpovězeno, pro koho má být tento nápad dobrý. Pouze z učitelčiny energické komunikace vyjadřující určitý příslib lze usoudit, že daný nápad bude „dobrý“ pro všechny zúčastněné. Na druhé straně však učitelka svůj návrh také lehce relativizuje (lexémy „myslela jsem si“, „mohl by být“, „nápad“), čímž je zdůrazněn nabídkový charakter jejího návrhu.

Mikrosekvence č. 5:

<p>18:36-c</p>  <p>U: říci</p>	<p>18:37</p>  <p>U: nebo mluvit</p>	<p>18:38</p>  <p>U: něco</p>
---	--	--

(18:35–18:38) Učitelčiny dramatický výraz naznačuje, že se žákům chystá říci či ukázat něco velmi zajímavého a tajemného. Vzprámená pozice hlavy signalizuje, že učitelka má situaci pod kontrolou a že právě ona je tou osobou, která žákům odhalí tajemství, jež naznačila. Držení těla a pohled rozbíhající se po celé třídě naznačují, že toto tajemství je zcela zvláštního rázu – není možné jej žákům odhalit rovnou, a možná by dokonce bylo lepší, kdyby jim odhaleno vůbec nebylo. Takovéto chování vzbuzuje zvědavost a očekávání žáků, na druhou stranu však může být poměrně nebezpečné. Učitelčino cho-

vání by totiž mohlo být přirovnáno k chování vypravěče, který malým dětem říká pohádku. V této chvíli je to učitelka, kdo se chová nepřiměřeně věku svých posluchačů a pomyslně je zinfantilňuje. Ačkoli tak činí zdánlivě přátelskou a benevolentní formou chování, stále se jedná o mocenskou strategii, kterou do jisté míry oslabuje postavení žáků. Proces infantilizace je obecně založen na vztahu mezi rozdílnými věkovými skupinami, z něhož vyplývá určitá hierarchie autority a distribuce moci. Infantilizace tedy může být pro vztah učitele a žáka velmi zásadní, stejně jako tomu je v následující komunikační sekvenci. Infantilizace přitom není vyjadřována verbálně, ale výlučně řečí těla – vytváří proto pomyslné pozadí interakce a zanechává zcela konkrétní pocit.

(18:36-c–18:38) Z hlediska verbální komunikace se učitelka opět poněkud zamotává do své výkladové linie. Prvně používá sloveso „říct“, jež následně zaměňuje slovesem „mluvit“ (18:38). Zanechává však valenci prvního ze sloves, čímž vzniká negramatická vazba „mluvit něco“, v níž absentuje předložka. Učitelka sama si svou chybu uvědomuje hned po jejím vyřčení. Její věta má navíc velmi nízkou informační hodnotu (žákům není sděleno, co přesně jim učitelka chce sdělit). Použitím slova „něco“ navíc vytváří dojem, že je na věžkách, zda má žákům odhalit, co je jejím cílem. Učitelčinu nabídku lze tedy interpretovat mnoha způsoby, její didaktické záměry jsou stále nejasné.

Obcházení zadání

Mikrosekvence č. 6:







<p>18:39</p>  <p>U: nebo...</p>	<p>18:40</p>  <p>Petr: Nebo bychom mohli kreslit velikonoční vajíčka.</p>	<p>18:41</p>  <p>U: Prosím? (.)</p>
--	--	---

(18:40) Petr, který před chvilkou německy navrhol kreslit velikonoční vajíčka (18:35), nyní znovu opakuje svoji žádost, byť v pozměněné verzi. Oproti jeho předcházející promluvě v němčině („Zeichnen wir Ostereier?“) je jeho nový návrh formulován (stylisticky i použitím angličtiny) tak, jako by byl pokračováním promluvy učitelky: „Myslela jsem si, že by mohl být dobrý nápad říci... nebo... nebo mluvit něco... nebo...“ – „...kreslit velikonoční vajíčka.“

Petr stále trvá na svém požadavku kreslit velikonoční vajíčka, ačkoli se jedná o návrh neodpovídající jeho věku ani plánu hodiny. Na druhou stranu však svým sebeironizujícím návrhem pokračuje také v „infantilizační“ hře, což zmírňuje jeho provokaci. Díky tomu, že Petr ve své aktuální promluvě přechází do angličtiny, jeho druhý návrh se de facto stává tím, k čemu hodina směřuje – konverzací v angličtině. Tím se paradoxnost Petrova chování ještě zvyšuje. Sebeironizující chování a správně zvolený jazyk jej tak chrání před možnou kritikou učitelky, čímž vzniká další nejednoznačná pedagogická situace, která neumožňuje jasné nekomplikované řešení.

(18:40–18:41) Učitelčin výraz v obličeji se okamžitě mění. Z jejího pohledu, který se přesouvá na žáka, jenž poznámku pronesl, lze vyčíst údiv a podrážděnost. V obličeji je patrné napětí, a to obzvláště v oblasti čelisti. Z výrazu lze bezpečně vyvodit, že ji žákův zásah do hodiny rozhněval. Její pohled je nadále soustředěný, ale napětí mimických svalů v oblasti úst prozrazuje, že soustředěnost pohledu není motivována komunikativními či přátelskými úmysly. Je zajímavé si taktéž povšimnout toho, že její „Prosím?“ přichází až s půlvtetřinovým zpožděním po reakci znázorněné řečí těla. Z toho můžeme jednoznačně usoudit, že kdyby učitelka opravdu nerozuměla obsahu žákovy promluvy, její tělesné vyjadřování by se tak rychle neproměnilo z nadšeného vyprávění do výrazu frustrace (18:40). Její otázka tedy v žádném případě není známkou zájmu o to, co žák řekl, ale spíše verbálním rituálem.

Mikrosekvence č. 7:

<p>18:42</p>  <p>Petr: Nebo bychom mohli kreslit velikonoční vajíčka.</p>	<p>18:43</p>  <p>U: ...nekreslit.</p>	<p>18:44</p>  <p>U: My nebudeme...</p>
<p>18:45</p>  <p>U: kreslit velikonoční vajíčka.</p>	<p>18:46</p>  <p>U: Nyní zjistíme...</p>	<p>18:47</p>  <p>U: ehm (.)</p>

(18:42) Učitelka se nyní nečekaně odvrací pryč od žáků a přechází ke katedře, kde si znovu začne vyhrnovat rukávy. Po dobu následujících pěti vteřin se vyhýbá očnímu kontaktu s žáky. Skutečnost, že učitelčino odvrácení od třídy přichází po velmi výrazné (verbální i tělesné) komunikaci, jasně poukazuje na její zamítavou reakci. Předcházející shledání učitelčina „pro-sím?“ za pouhý řečnický obrat se tímto potvrzuje, neboť učitelka se od žáků odvrací pryč dříve, než je jí poskytnuta jakákoliv odpověď. Petr však učitelčinu otázku interpretuje tak, že je míněna zcela vážně, a odpovídá tím, že se zcela vážnou a formální intonací svůj návrh opakuje, jako by se jednalo o konstruktivní příspěvek k výuce.

Je zřejmé, že učitelka od dané interakce očekávala jiný výsledek, a proto není spokojená s nově nastoleným stavem věci. I kdybychom nebyli schopni dojít k tomuto poznatku na základě již nastíněných okolností, bylo by možné jej jasně odvodit z řeči jejího těla. V 18:43 učitelka lehce skloní hlavu k hrudi, což vytváří znatelné napětí v horní polovině těla. Vrací se ke katedře a začíná rychle procházet jednotlivé listy papíru, které tam leží. Nakonec vybírá jeden list, který před sebou následně drží jako ochranný štít (až do 18:55). List slouží nejenom jako prostorová bariéra mezi ní a žáky, ale současně učitelce propůjčuje auru někoho, kdo dělá, co má.

(18:43–18-45) Učitelka následně pronáší „nekreslit“, což jí nedovoluje doříct takovou větnou konstrukci, která bude gramaticky korektní. Budí dojem, že se i nadále zaobírá papíry, které leží na katedře, a přitom pokračuje v zamítání Petrova návrhu: „My nebudeme kreslit velikonoční vajíčka.“ Tuto větu vyslovuje jako nezpochybnitelný fakt, pro který není nutné uvádět žádné odůvodnění. Indikativ první osoby plurálu jasně naznačuje, že svou promluvu nezamýšlí jako návrh otevřený debatě, ale že žákům říká, co se bude v následujících minutách odehrávat. Je zřejmé, že její přístup k žákům se otočil o 180 stupňů: žádné další nabídky, žádná další slibná oznamování, pouze klasická nepřítliš zajímavá každodenní výuka, řízená autoritou učitelky.

Nyní je to sama učitelka, kdo vysílá dvojznačné zprávy. Na jednu stranu řečí těla jasně naznačuje, že dialog s žáky je u konce, verbálně s nimi však stále udržuje kontakt, byť odtažitého druhu (v její promluvě se často vyskytují pauzy, opravování sebe sama a nadbytečná slova, kterými vyplňuje mezery v promluvě). Tímto chováním učitelka vyjadřuje, že je fyzicky zaneprázdněna něčím podstatně důležitějším a že její verbální komunikace, která jako jediný typ komunikace mezi ní a žáky stále přetrvává, je pro ni jen okrajovou záležitostí. Toto asertivní chování je přitom v úplném rozporu s počátkem sledované sekvence, kdy učitelka sebe sama verbálně prezentovala jako otevřenou žákům a vyhýbala se užívání direktivních instrukcí. Učitelčina promluva již nyní neobsahuje žádné potenciálně relativizovatelné zprávy – žákům jsou sdělovány přesné informace, které nepřipouštějí žádný komentář.

Mikrosekvence č. 8:

<p>18:48</p>  <p>(.)</p>	<p>18:49</p>  <p>U: ...trochu víc...</p>	<p>18:50</p>  <p>U: ...o Velikonocích.</p>
---	---	--

(18:46–18:50) Učitelka pokračuje ve výkladu v direktivním modu, na který přešla po Petrově vyrušení. Její další promluva je již žákům spíše diktována („nyní zjistíme“) – nic nenavrhuje, ale pouze suše oznamuje, co se stane. Přestože se učitelka stále sama zahrnuje do skupiny, jež má zjistit více o Velikonocích, je zřejmé, že je se cvičením dopředu seznámena a zná všechny správné odpovědi. Jedná se tedy o určitou řečnickou iluzi, která má vytvořit zdání, že ona i žáci jsou společně zapojeni do práce na cvičení. Tato iluze je však v rozporu s realitou – zatímco učitelka předstírá, že je postavena před stejný problém jako její žáci (nikoli že ona staví žáky před určitý problém), ve skutečnosti je to ona, kdo bude žákům dané vědomosti předávat, zatímco oni je budou zjišťovat. Učitelka dává svou řídicí pozici jasně najevo také tím, že říká: „Nyní zjistíme trochu víc o Velikonocích.“ Tato fráze sice explicitně určuje téma následující aktivity, ale současně implicitně poukazuje na to, že učitelka si je velmi dobře vědoma, kolik toho žáci o Velikonocích vědí, a že je to méně, než je potřeba pro následující cvičení.

Pokud srovnáme komunikační sekvence, které probíhaly od 18:27 do 18:39 a od 18:43 do 18:50, můžeme identifikovat dva zcela odlišné styly komunikace se žáky. Zatímco komunikační styl učitelky uplatněný v první sekvenci je velmi přátelský a zaměřený na žáky, komunikační styl použitý v druhé sekvenci je autokratický a obsahuje celou řadu indikátorů, které jasně poukazují na učitelčino dominantní mocenské postavení. V kontextu doslovného znění verbálních zpráv, které učitelka směrem k žákům vysílá, lze první z prezentovaných sekvencí až na drobné výjimky charakterizovat vysokou mírou otevřenosti, vzájemného respektu a sympatií, zatímco druhou sekvenci lze popsat spíše odstupem a uzavřeností.

Závěr

Co se lze naučit z prezentovaných komunikačních sekvencí? Jaká je pointa celého příběhu? Zaprvé je nutné podotknout, že tyto sekvence nejsou v žádném případě výjimečné, nýbrž poukazují na každodenní školní realitu. Učitelka se snaží motivovat žáky příslibem, který je v souladu s tím, co mají rádi, nicméně tento příslib není autentický. Žáci jsou si jeho neautentičnosti okamžitě vědomi, ale přesto jej otestují, čímž získají jasný důkaz toho, jak se věci doopravdy mají. V návaznosti na toto zjištění dále reagují minimální spoluprací či pasivní rezistencí. Učitelka si taktéž uvědomuje, že její předstíraný respekt k zájmům žáků se nevydařil, a vrací se tak k běžným strategiím řízení vyučovací hodiny.

Interpretace celé sekvence podle postupů objektivní hermeneutiky však navíc odhaluje jednotlivé významotvorné momenty, které ovlivňují, co žáci i učitelka ve skutečnosti cítí a jak na tyto příhody reagují verbální komunikací i řečí těla. Objektivní hermeneutika nám také umožňuje rozpoznat, které verbální a tělesné komunikační „promluvy“ jsou ve vzájemné shodě a které jsou naopak v rozporu, a dále poukazuje na to, jaké jsou následky těchto shod či rozporů. Tento metodologický přístup současně odkrývá, jakým způsobem se protiklady a paradoxy, které činí diskurz školní třídy tak spletitý, promítají do každodenní komunikace ve školní třídě, čím jsou vytvářeny a jaké (nepatrné) možnosti ke svému řešení nabízejí.

Nastíněná rekonstrukce komunikační sekvence z výuky angličtiny ukazuje, jak málo prostoru je dáno aktérům podobných komunikačních sekvencí a jak se učitelé snaží – více či méně efektivně – tento ohraničený prostor využívat. Zároveň nám odkrývá tu část pedagogické anatomie, která je od sedmdesátých let dvacátého století označována jako tzv. skryté kurikulum. Právě skrytého kurikula se týkají poznatky, které jsme chtěli zdokumentovat předloženou případovou studií. První poznatek, který z rekonstruovaných sekvencí vyplývá, pojednává o tom, co se žáci naučili o instituci školy. Žáci se zde utvrzují v tom, co si bohužel osvojili již v počátcích své vzdělávací dráhy: *Škola není na naší straně. Učitelé se nezajímají o to, co bychom chtěli dělat, a pokud to tvrdí, nevěřme jim! Vezmi je za slovo a stejně nakonec zjistíš, že lžou.*

Zadruhé můžeme konstatovat, že žáci bedlivě sledují veškeré verbální i tělesné komunikační strategie své učitelky, a tím si osvojují vzorce chování přímo z modelu, který jim poskytuje. Tímto způsobem se učí, jak do výuky zakomponovat to, co není v souladu s učitelčiným záměrem, například nejednoznačným přístupem k plnění svých povinností. V důsledku toho si žáci mohou osvojovat toto nečestné a rozporné chování jako legitimní způsob interpersonální komunikace, což je morálně problematické. Důsledkem těchto dvojznačných situací navíc může být rozvinutí takové hodnotové orientace žáků, která nijak nezpochybňuje přítomnost protikladů (v prezentovaných

sekvencích například ve verbálním a tělesném vyjadřování učitelky) a ještě je vydává za přijatelné.

V neposlední řadě je nutné poukázat na to, jak se žáci učí *strategicky vyhýbat požadavkům své učitelky* a jak tyto schopnosti zdokonalují, aniž by se s ní dostali do otevřeného konfliktu. V podobných sekvencích si žáci osvojují, jak se účastnit probíhajících aktivit s využitím minimálního úsilí a jak předstírat zájem. Na lest ze strany učitelky se učí reagovat taktéž lstí. Nemusí se učit podobné lstivé postupy systematicky plánovat, neboť mohou mistrovství dosáhnout zcela intuitivně – praxí v průběhu opakujících se komunikačních sekvencí probíhajících mezi nimi a autoritami. Můžeme také poznamenat, že žáci se místo toho, aby popravdě sdělili své zájmy či svá přání, učí využívat výhod těchto postupů.

Cílem této studie ovšem není kritizovat jednu učitelku z bezpečně vzdálené pozice všeznalého teoretika. Existuje mnoho pochopitelných důvodů, proč jednala tak, jak jednala, a není vůbec jisté, že by kdokoli z nás jednal na jejím místě lépe. Touto případovou studií jsme také nechtěli zdokumentovat výsledky (dobrých či špatných) rozhodnutí ve výuce, jako spíše zachytit neprolomitelnou strukturu, kterou je vytvářena instituce školy. Naše zkušenost vzešlá z této případové studie (a současně z celé řady dalších případových studií, v nichž jsme tuto strukturu zkoumali v jejích nesčetných variacích) prokazuje, že většina z dostupných alternativních rozhodnutí učitelky by vyústila pouze v další opakování stejné struktury, což je způsobeno tím, že tato struktura je inherentně zakotvena ve všech pravidlech, tradicích, hierarchických strukturách, požadavcích a rituálech v procesu vzdělávání stejně jako ve všech profesních i soukromých zvycích učitelského sboru. Přestože tato struktura není nezměnitelná, její prolomení vyžaduje značnou dávku štěstí a/nebo správnou příležitost. Podotkněme také, že několik málo úspěšných příkladů, jež jsme zdokumentovali a které se této struktuře vymykaly, vypadaly spíše jako šťastné výjimky než jako očekávané výsledky systematické pedagogické snahy.

Prezentovaná rekonstrukce komunikačních sekvencí je empirickou ukázkou historicky a kulturně podmíněného procesu vyučování ve střetu s dospíváním a dává nám důvody ke kulturní kritice. Naše studie přispívá k identifikaci základní komunikační struktury v prostředí školy a přináší určité závěry, které je nutné brát v potaz, pokud chceme, aby snahy o efektivní transformaci výukové reality přinesly cokoliv jiného než pouhé proklamace toho, na co je nutné se zaměřit. Naši studii proto není nutné nahlížet ryze pesimisticky, neboť se snaží poukázat na to, co musí být změněno, pokud jsou snahy o jakoukoli změnu míněny opravdu vážně.

Literatura

- APELTAUER, E. Kultur, nonverbale Kommunikation und Zweitspracherwerb. In ROSENBUSCH, H. S., SCHOBER, O. (Eds.). *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider, 1986, s. 134–169.
- ARGYLE, M. *Bodily Communication*. New York: Routledge, 2007.
- BATES, J. E. Effects of children's nonverbal behavior upon adults. *Child Development*, 1976, roč. 47, č. 4, s. 1079–1088.
- BLANCK, P. D., ROSENTHAL, R. Developing strategies for decoding „leaky“ messages. On learning how and when to decode discrepant and consistent social communications. In FELDMANN, R. S. (Ed.). *Development of nonverbal behaviour in children*. Cambridge, New York: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1982, s. 203–230.
- BROOKS, D. M., SYLVERN, S., WOOTEN, M. The ecology of teacher-pupil-classroom interaction. *The Journal of Classroom Interactions*, 1978, roč. 14, č. 1, s. 39–45.
- BUGENTHAL, D. E., KASWAN, J. W., LOVE, L. R. Die Wahrnehmung von Mitteilungen mit Widersprüchen zwischen verbalen und nonverbalen Komponenten. In SCHERER, K. R., WALLBOTT, H. G. (Eds.). *Nonverbale Kommunikation. Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Weinheim: Beltz, 1979.
- DARWIN, Ch. *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press, 1965.
- EKMANN, P. *Emotions Revealed. Understanding Faces and Feelings*. London: Orion Ellgring, 2004.
- GALLOWAY, Ch. *Silent language in the classroom*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1976.
- GREVING, J., PARADIES, L. *Unterrichts-Einstiege*. Berlin: Cornelsen, 1966.
- HACKL, B. An der Tafel. Was man aus Fotos einer Schülerin über die Schule lernen kann. In KRAUS, A. (Ed.). *Körperlichkeit in der Schule. Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie*, Bd. III. Oberhausen: Athena, 2010, s. 41–74.
- HACKL, B. *A Room with a View. What Windows Are for in a Classroom*. V tisku.
- HACKL, B. *Federball und Kartenhaus. Die Ordnung der Geschlechter und was zwei Gemälde über ihre Aneignung zu zeigen wissen*. V tisku.
- HACKL, B. Ohne Worte. Über Sinn, Sprache und Domestizierung des Körpers. In GREINER, U., HEINRICH, M. (Eds.). *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Münster: Lit, 2006, s. 241–266.
- HACKL, B. Space Oddity. Schularchitektur zwischen Funktionalismus und Animation. *Pädagogische Korrespondenz*, Frankfurt, 2009.
- HACKL, B. True Lies. Über die Dilemmata einer reformpädagogischen Aneignung tayloristisch entworfener Lernräume. In EGGER, R., HACKL, B. (Eds.). *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. Frankfurt am Main: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, s. 163–194.
- HACKL, B., HUMMEL, S. *Corporal Communication. A Tacit Influence on what is Learned in School*. V tisku.
- HACKL, B., KLAMPFL, S. Corporal Expression in Teaching. Impact and Investigation of a Tacit Influence on what is Learned in School. In SHONIREGUN, Ch., AKMAYEVA, G. (Eds.). *CICE-2010: Proceedings*. Toronto, 2010, s. 31–35.

- HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer, 1927.
- HERZKA, H. S. *Das Gesicht des Säuglings: Ausdruck und Reifung*. Basel: Schwabe, 1965.
- HUSSERL, E. *Die Idee der Phänomenologie*. Hamburg: Meiner, 1986.
- KAISER, C. *Körpersprache der Schüler*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1998.
- LEYHAUSEN, P. Biologie von Ausdruck und Eindruck, *Psychologische Forschung*, 1967, roč. 31, s. 113–176.
- McNEILL, D. *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Éditions Gallimard, 1945.
- MORRIS, C. W. *Zeichen, Sprache und Verhalten*. Düsseldorf: Schwann, 1973.
- MÜHLEN ACHS, G. Körpersprache, Macht und Geschlecht. In ROSENBUSCH, H., SCHOBER, O. (Eds.). *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Hohengehren: Schneider Verlag, 1998, s. 54–77.
- OEVERMANN, U. *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. [online]. 2002. [cit. 2010-15-11]. Dostupné z: <http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf>.
- OOMEN-WELKE, I. Körpersprache und Extrasprachliches verschiedener Kulturen in Welt, Schule und Unterricht. In ROSENBUSCH, H. S., SCHOBER, O. (Eds.). *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider, 2004, s. 68–98.
- PEIRCE, S. *Reasoning and the Logic of Things: the Cambridge Conferences Lectures of 1898*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1992.
- POSNER, R. (Ed). *Berliner Lexikon der Alltagsgesten*. Berlin: Wissenschafts-Verlag, 1999.
- REICHERTZ, J. Objective Hermeneutics and Hermeneutic Sociology of Knowledge. In FLICK, U. et al. (Eds.). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage, 2004.
- ROENSHINE, B. Enthusiastic teaching. A research review. *School Review*, 1970, roč. 78, č. 4, s. 499–514.
- SCHERER, K. *Nonverbale Kommunikation*. Hamburg: Buske, 1973.
- SCHERER, K., WALLBOTT, G. *Nonverbale Kommunikation. Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Weinheim: Beltz, 1979.
- SCHEUNPFLUG, A. Nonverbale Kommunikation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In ROSENBUSCH, H. S., SCHOBER, O. (Eds.). *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider, 2004, s. 99–121.
- SCHMITZ, H. *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*. Bonn: Bouvier, 2007.
- SELIGMAN, C. R., TUCKER, G. R., LAMPERT, W. E. The effects of speech style and other attributes on teachers' attitudes towards pupils. *Language in Society*, 1972, roč. 1, č. 1, s. 131–142.
- STEINER, J. E., GLASER, D., HAWILO, M. E., BERRIDGE, K. C. Comparative expression of hedonic impact: affective reactions to taste by human infants and other primates. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2001, roč. 25, č. 1, s. 53–74.
- WALDENFELS, B. *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

O autorech

Prof. BERND HACKL je vedoucím Katedry učitelké přípravy na univerzitě v Grazu v Rakousku. Jeho hlavním výzkumným zájmem jsou fenomenologické a poststrukturální koncepty v procesu vyučování a učení a hermeneutické rekonstruování verbální komunikace a řeči těla.

Kontakt: bernd.hackl@uni-graz.at

Mgr. SANDRA HUMMEL je vědecká pracovníce na Katedře učitelké přípravy univerzity v Grazu v Rakousku. Výzkumně se zabývá skrytými strukturami pedagogické reality, kde se zaměřuje především na řeč těla a její vliv na proces vyučování a učení.

Kontakt: sandra.hummel@uni-graz.at

About the authors

BERND HACKL is a Professor of Educational Science and Head of the Department of Teacher Education at the University of Graz, Austria. His core research topics are phenomenological and post-structuralist concepts of teaching and learning and the hermeneutic reconstruction of verbal communications and corporal messages.

Contact: bernd.hackl@uni-graz.at

SANDRA HUMMEL is a research assistant at the Department of Teacher Education of the University of Graz, Austria. Her research interests include the investigation of implicit structures of pedagogical realities with a main focus on the corporal dimension of learning and teaching.

Contact: sandra.hummel@uni-graz.at

