

COMMITMENT STUDENTŮ

lze nejstručněji označit za zájem uchazečů, vyjádřený v termínech "faktorů" nebo hodnot dané profese. Podrobněji popíšeme commitment dále v textu.

Metoda a její použití

VZOREK

Zjišťování commitmentu se zúčastnily následující skupiny studentů:

3 skupiny 2. r. SPPG (8+13+8 osob); 2 s. 3. r. SPPG (9+10); 1. st. 2. r. (9); 1. st.- HV 3. r. (15); 1. st.- TV 3. r. (11); 1. st.- VV 3. r. (14); M- ZT 3. r. (4); M- ZT 4. r. (5); M- CH 3. r. (9); M- Ch 4. r. (6); ČJ- OV 3. r. (4); ČJ- OV 4. r. (4); AJ- VV 2. r. (10); AJ- HV 2. r. (5); ČJ- PG 2. r. (9); ČJ- PG, OV- PG 3. r. (7); ČJ- OV, ČJ- M 2. r. (5); ČJ- PG, ČJ- VV, ČJ- HV 4. r. (22);

Celkový počet osob činil 187, v 21 skupinách; většina z nich současně vyplnila dotazník; SPPG byla zastoupena 5 skupinami s 48 respondenty; učitelství 1. stupně ZŠ 4 skupinami se 49 osobami; VVP 12 skupinami s 90 studenty; 2. r. tvořilo 67 osob, 3. r. 83 a 4. r. 37.

Pro značnou blízkost commitmentového souboru dotazníkovému operujeme pro některé úvahy výsledky "velkého", dotazníkového souboru.

ZPŮSOB ZÍSKÁNÍ DAT

Získání dat probíhalo ve dvou fázích: v první se na tabuli společně vytvořil závazný slovník dimenzí profese, které pak byly v druhé fázi individuálně škálovány (tužka- papír).

Konstrukce slovníku začínala stručnějším či delším seznámením studentů s pojmem commitmentu, a to mimo materiál učitelské, resp. vychovatelské profese, aby nedošlo k názorovému ovlivnění respondentů moderátorem; poté každý z účastníků dostal za úkol poznamenat si heslovitě na papír před sebe rychle několik parametrů či dimenzí učitelského povolání, které by podle něj tuto profesi charakterizovaly nejvýstižněji, tak, aby byla z popisu poznatelná; účastníci pak "dokola" četli svoje nápady a ty byly moderátorem zapisovány na tabuli.

V případě sémantické blízkosti nové dimenze dimenzi již uvedené probíhala kolektivní diskuse, zda novou zařadit a probíral se jejich rozdíl; většinou jsme zachovávali původní, autorské znění hesel, v některých případech moderátor a plénum nabízeli jednoznačnější výrazy. Další korekce spočívala ve snaze udržet dimenze na zhruba stejné úrovni obecnosti, aby se spolu nemísily anekdotičnost s věčnými parametry profese; tento krok může být samozřejmě riskantní, pokud moderátor operuje automaticky s rodo- druhovou generalizací (např. by bylo velkým

omylem zařadit *práci s dětmi*, tuto zcela specifickou charakteristiku s mnoha efekty na povolání, jednoduše pod *práci s lidmi* a prvou škrtnout), naštěstí se objevovalo dost korekcí nevhodných korekcí z auditoria.

Nejčastějšími dvěma typy zúžování a posouvání pojmu commitmentu ze strany respondentů byly a) stížnosti na stav ve školství bez uvádění normálních, takřka definičních parametrů povolání a b) tradičně, návykově (z pokleslé odborné literatury a předvědeckého, běžného diskursu získané) formulované odpovědi v termínech vlastností učitelovy osobnosti, a nikoli v požadovaných "kvalitách" profese, v termínech průniku profese a osobnosti (přesněji: identity)- zde se moderátoři snažili, pokud to šlo, dovést autory k formulování logických konsekvencí do více commitmentové podoby.

Na tabuli tak vznikl heslovitý slovník, seznam dimenzí či faktorů profese, v rozsahu od 10 do 28 výroků.

Individuální škálování probíhalo také na dvě etapy. Nejprve studenti zaznamenali u každé dimenze společného, závazného slovníku (opsaného na papír z tabule), nakolik je osobně na povolání přitahuje nebo naopak odpuzuje (na pětibodové škále -2, -1, 0, +1, +2)- instrukce požadovala zpřítomnění si faktoru, předpokládání, že v profesi skutečně a teď, před nimi je; v druhém kroku pak měli účastníci nezávisle na prvním hodnocení zhodnotit nikoli váhu faktoru pro jejich osobu, ale odhad, jak silně v povolání figuruje, jeho objektivní váhu (m- málo, H- hodně).

PROBLEMATICKÁ MÍSTA ZPRACOVÁNÍ

Je třeba přiznat, že procedura individuálního škálování nebyla vždycky plně úspěšná a že dělala účastníkům potíže: a) kvůli nejednoznačné výchozí formulaci hesla; příklad: v *umění řešit konflikty* není jasné, co znamená jeho kupříkladu vyskytnuvší se škálování -1H: že hodnotitel odmítá toto v profesi důležité (H) *umění* nebo že ho odpuzuje (-1) v profesi častá a důležitá situace *řešit konflikty* ?;

b) pro obtížnost úkolu udržet v mysli oba škálovací kroky oddělené; příklad: v hesle *nízké finanční ohodnocení*, skórujícím -2m, může m znamenat, že podle respondenta je v povolání málo *nízkého finančního ohodnocení* (tj. že s platy učitelů to není vždycky až zas tak zlé), nebo- což je pravděpodobnější-, že finančního ohodnocení je v povolání nesmírně málo (tedy vlastně -2H, jak škálovali výrok ostatní kolegové z respondentovy skupiny).

Z těchto důvodů zacházíme se škálováním, a to zejména v jeho druhém kroku (m, H) poměrně opatrně a záměrně nevyužíváme všechny jeho formálně logické možnosti.

Druhým problematickým místem zpracování je **kontextuálnost** hesel, vyjadřujících dimenze. Kontextuálnost má více stránek, než zde zmíníme.

Jednou z nich je váha jednotlivého výroku, kterou je třeba posuzovat s ohledem na soubor hesel, konkrétní skupinový slovník, v němž se daný výrok objevil. Vezměme si například dvě srovnatelné skupiny ZŠ, z nichž jedna hodnotí *odpovědnost za děti* výrazně negativněji než druhá: při bližším pohledu zjistíme, že relativní absence negativního hodnocení tohoto hesla u jedné skupiny je patrně kompenzována negativitou v hodnocení dalšího výroku o odpovědnosti (za naučení dětí) a že je asi ovlivněna i sémanticky přidruženými výroky *bezmocnost vůči tomu, co se děje uvnitř dítěte* a *moc nad dětmi, možnost zvenku je ovládat*.

Kontextuálnost výroků má ovšem i kladnou metodologickou stránku. Zní to paradoxně, ale jejím prostřednictvím se zmenšuje tendenčnost, která by byla zavedena moderátorem (commitment provádělo 6 různých výzkumníků) nebo náhodnou odchylkou ve složení skupiny respondentů (i když samozřejmě nelze vliv takových jevů, jako skupinové nálady, vyloučit)- kontextuálnost přeložena v procesuální charakter tvorby slovníku totiž nabízela šanci k vyrovnání a ke kompenzaci extrémních či jednosměrných názorů.

POJEM COMMITMENTU

Commitment pochází z latinského *com- mittere*, dávat dohromady, spojovat- ale i spáchat, odevzdat, zasvětit. Toto rozšíření slova na sociální souvislosti lze chápat jako setrvávání sémantiky *spojení*: ten, kdo něco spáchá, je spojen se zločinem; analogicky v českém převzatém *komise* před sebou máme osoby, přidělené či zavázanému nějakému úkolu, osoby, jimž bylo svěřeno nějaké poslání.

V běžné angličtině figuruje commitment jako *svěření, odevzdání, závazek až dluh*, a také, nahlíženo z pozice prožívajícího, jako *věrnost* a *angažovanost pro něco*- zde se commitment blíží *involvementu*. Osoba, která je *committed*, je oddaná věci až za cenu obětí.

V odborné anglosaské literatuře se v teorii symbolického interakcionismu zdůrazňuje *oboustrannost* (a tedy závazkovost, dluhovost, má dáti- dal, ztráta- zisk) commitmentu, nikoli jen otázka osobní, jednostranné motivace: commitment je definován jako "*průsečík požadavků organizace a osobní zkušenosti*" (Kanter, R.M.: *Commitment and social organization*. -In: Field, R. [Ed.], *Social psychology for sociologists*, London, Nelson 1974, s. 126.)

Commitment je opravdu třeba představit si jako akcentování určitého obrysu profese z obou stran- alespoň teoreticky, když prakticky instituce či organizace nad jedincem většinou "vyhrává". Ne však vždy a nad všemi: commitment se totiž jako prvek vědecké reflexe stavu věcí neobjevuje za situace v sociální realitě, kdyby si systém nebo jeho instituce např. vybíraly z mnoha nadšených a povolání až do penze oddaných zájemců podle nejpřísnějších profesiografických či psychotechnických požadavků- commitment přichází, když je naopak nějaká profese v krizi. Tak ve vědách o výchově byl podle Petera Woodse (*Teacher skills and strategies*, London, Falmer 1990, s.11) commitment na vrcholu ke konci osmdesátých let, v době *morální krize* učitelského povolání v Anglii.

Řekli jsme, že commitment nesplývá s motivací (pokud by byla definována jen v osobnostních termínech), ani s profesiografií oboru. Dále se liší od jiného nabízejícího se pojmu, od hodnotové orientace jedince: commitment vyjadřuje spíše hodnoty, které je jedinec schopen najít na konkrétní profesi- byť třeba ve funkci své celkové orientace ke světu.

Pojem hodnotové orientace se však- ani takto backgroundově- v terminologii symbolického interakcionismu nepoužívá. V tomto pojmosloví je třeba commitment spíše odlišit od strategií jednání vůči povolání či instituci. Hlavní strategie jsou většinou uváděny tři: 1. přizpůsobení se vnitřní (*internalized adjustment*), 2. přizpůsobení se vnější (*strategic compliance*): obě spadají pod adaptaci jedince, kterou se nepůsobí ke změně instituce, 3. redefinice (*strategic redefinition*), kdy se jedinec snaží přeměnit institucionální podmínky pro sebe; čtvrtou možností je únik, opuštění instituce nebo povolání. Jak vidíme, tyto strategie reakce na situaci představují současně hrubé rozdělení druhů práce se sebou či na sobě, a jsou tak vlastně i strategiemi identitními (viz dále).

Zatímco strategie představují proces, reakci, commitment vystupuje jako jejich kognitivní a současně "momentkový", v tomto smyslu staticky sumarizující aspekt. V běžných líčeních např. učitelských biografií proto v textu popis commitmentu přirozeně přechází v popis strategického jednání, a jeho popis zas eventuálně v nový popis změny commitmentu během aktérový kariéry. Pro celkový trend se přitom někdy tvrdí, že počátek učitelské dráhy bývá charakterizován přechodem od tzv. vokačního commitmentu s ideály někdy až misionářského rázu k tzv. profesnímu, podmíněnému potřebou zvládnout úspěšně obor, učení a školní prostředí, školu jako instituci; v závěrečné fázi dráhy zas narůstá složka instrumentální či úzce kariérová, kde už ideály a profesnost vystupují podřízeně vzhledem k osobním jistotám a bezpečnosti.

Kariéra je tak hlavním interakcionistickým pojmem, v jehož rámci se commitment v této literatuře probírá. Sama kariéra přitom bývá dělena na objektivní trajektorii místy školského systému a na tzv. kariéru *morální*- tato vlastně představuje dopad prvé na identitu či vývoj aktérova self v profesi. Identita je tak dalším pojmem interakcionistického názvosloví, komplementárním ke commitmentu. V jejích souvislostech se kladou otázky po sebe- realizaci a sebe- vyjádření, sebe- obohacování nebo sebe- ztrácení, zrady na sobě, otázky, které jsme už částečně ukázali na procesech a reakcích, které představovaly strategie. Jde, podle Woodsova lapidárního výrazu, o *matching of self to job*.

FUNKCE COMMITMENTU VE VÝZKUMU

Zařazením commitmentu jsme chtěli zachytit studentskou percepci povolání, na které jsou připravováni (podle dotazníku, zhruba 3/4 chtějí dělat profesi učitele/ vychovatele). Představuje tedy určitou anticipaci profese, z níž je pak jakoby zpětně hodnoceno, co teď fakulta může nabídnout. Nejde však ani tak o časový, jako spíše o vztahový, logický aspekt věci, jak

jsme ho naznačili již v předmluvě zjednodušující formulí *Fakulta nakonec = Fakulta sama : Profese*.

Tvrzení o anticipaci logického řádu totiž neznámá, že studenti nemají s povoláním, resp. s učením, žádnou zkušenost nebo že s ním nejsou alespoň obeznámeni více než průměrní laici: 38.3% někdy pracovali jako učitel, 38.7% jako vychovatel; 37.2% mají v rodině učitele nebo vychovatele; 24.6% dokonce v současné době pracují v nějakém školském nebo zdravotnickém zařízení, tedy svou profesi reálně vykonávají (z dat přitom nelze zjistit, nakolik intenzivně a s jakou svěřenou zodpovědností; jednotlivá procenta rubrik zde také nemůžeme sčítat, může jít o tytéž osoby).

Když si uvědomíme tuto poměrně vysoká procenta obeznámenosti s povoláním, vystupují pak pro nás jiné dotazníkové údaje, týkající se anticipace profese, překvapivě.

Ve svém hodnocení výuky postrádají studenti právě tu složku, která by zde měla představovat povolání právě v jeho aspektu výkonu profese: pro 87.2% studentů výuka údajně neposkytuje dostatečné praktické dovednosti pro výkon budoucí profese (D3), kontakt s institucemi praxe (D11) je nedostatečný podle názoru 75.9% respondentů a možnost "si to zkusit" (D12) podle 78.1%-praktické dovednosti a možnost "si to zkusit" jsou přitom druhým a třetím nejdůležitějším (D25, D26) parametrem organizace výuky z 12 nabídnutých.

Tyto údaje jsou ještě potvrzovány studentským hodnocením distribuce výuky na kulturní rozhled vs. teoretické znalosti vs. praktické dovednosti (D4, D5): studenti si proti reálu přejí zvýšit podíl praktických dovedností na téměř 40%, tedy zdvojnásobit.

Do třetice: na povolání připravuje hodnocená pedagogická fakulta pouze z 33% (zbytek je věcí praxe, naučení se "na place", nebo věcí nenaučitelného nadání?), ideálně by nejlepší z možných škol dokázala své adepty připravit zhruba 2x víc (D28, D27)- to pro naši fakultu jistě není lichotivé. Všimněme si ale jiné věci- ani těch ideálních 63% není právě mnoho! Více než jednu třetinu učitelského povolání na vysoké škole podle studentů prostě naučit nelze.

V čem spočívá tato záhadná zbytková, ale pro studenty možná nejpodstatnější složka řemesla? Co vede studenty k tomu, že si přejí získat ne teoretické vědomosti (a chápou je, či mohou je chápat nejen jako zobecňující, na konkrétní realitu se nikdy úplně hodící názory, ale i jako konceptuální nástroje k analýze jedinečné situace a vytvoření právě její teorie?), ale praktické dovednosti- něco, čím lze adekvátně redukovat nadměrnou komplexnost situace, nebo už jaksi hotovou, k bezprostřední aplikaci nachystanou formulku jednání, dávající osobní jistotu?

Co vlastně ve své učitelské (nebo i žákovské) zkušenosti zažili, zahlédli nebo slyšeli, že se to nedá naučit? Co je v ní současně tak přitažlivého, že při vybavenosti fakultou na pouhých 33% na sebe berou riziko jít učit? Jaká je tedy jejich představa toho, co je čeká? To je první blok otázek, které samozřejmě úplně nezodpovíme.

Druhý se týká rozdílů ve studovaných směrech, a tím současně i v profesích a místech, na která jsou jednotlivé skupiny

studentů připravování: ten probereme v druhé části zprávy.

K hrubé kategorizaci studentských výroků o povolání používáme s úpravami Woodsovo schéma (*Teacher skills and strategies*, London, Falmer 1990, s. 12), které jsme naznačili pro trend vývoje commitmentu během typické kariéry. Skládá se z kategorie *Vocational* s hlavní dimenzí *Education* (kam ovšem řadíme i mj. zejména směrem SPPG generovanou *Pomoc* a pro VVP profilující *Učení*), z kategorie *Professional* s třemi hlavními dimenzemi *Subject*, *Teaching* a *Institution*, a konečně z kategorie *Instrumental* s hlavní kategorií *Career* (kam ovšem dáváme ve smyslu morální kariéry nejen utilitární a účelové položky kariéry v českém významu slova, ale i problematiku identity a self). Aplikace schématu nebyla apriorní- spíše se nám schéma po různých zkouškách ukázalo vhodným, a pro naše data jsme si ho dotvořili a upravili (tak kupříkladu woodsovské *subject*, tj. obor, převádíme v naší verzi na *Předpoklady a požadavky profese*, obor přitom dál obsahující).

Následující Výpis výrazů commitmentu představuje základní prezentaci získaného a zkategorizovaného materiálu, na niž se v interpretacích a závěrech budeme opakovaně odvolávat.

Výpis výrazů commitmentu

Legenda: normální písmo: sppg (5 skupin, 48 osob)

kurzíva: zš (4 skupiny, 49 osob)

podtržené: vvp (12 skupin, 90 osob)

- + : velká, téměř úplná převaha kladného škálování výroku
- : totéž pro zápor
- + ? : převažuje +, zřídka se objevilo - (totéž pro minus)
- + - : zhruba napolovic
- s : slabě hodnoceno, kolem 0 (může doplňovat ostatní znaky)

I. VOCATIONAL (Education): Poslání, funkce ve společnosti

Pomoc obecně a speciálně

- pomoc(+) -pomoc druhým(+) pomoc druhým(+) -pomoc lidem(+) -pomoc dětem(+?)
- dávat naději, povzbudit, ukázat užitečnost(+) -ukázat prostor k uplatnění, výsledky(+?s)
- poskytnout prožitek(+) -působení na emoce dětí(+s) -pochvala(+)
- pozdvihnout někoho(+) -pozdvihnout někoho(+)
- pomoc najít smysl života(+) -poradit, ukázat cestu(+) -ukázat cesty (motivovat, podnitit)(+) -dát vodítko(+ -) -rádce(+)
- rada(+)

Výchova jako působení

- působení na děti(+) -formování dětí, výchova(+ ?) -výchova(+)
- výchova a rozvoj osobnosti(+s) -rozvoj osobnosti(s) -rozvoj osobnosti dítěte(+) -formování osobnosti dítěte(+) -dávat podněty pro formování dítěte(+)
- možnost modelovat duše dětí(+) -překonávat osobnost(s) -možnost "něco" předat(+)
- ovlivnění životní dráhy žáků(s)

Výchova vlastním příkladem, vzorem

- inspirace, vzor(+) -být vzorem(+s) -osobní autorita(+s)
- ovlivnění osobním příkladem(+) -přirozená autorita(+s) -slouží jako vzor: morální profil(+)

Výchova jako socializace

- pomoc zapojit se do světa(+)
- začlenění dítěte do bezprostředních sociálních vztahů(+)
- zprostředkování orientace ve společnosti(+) -uvedení, zasvěcení, iniciace dítěte do kultury společnosti(+)

Učit, vzdělávat

- zprostředkovat "náš" svět(+)

- vzdělávat děti, předávat znalosti a zkušenosti(+)
- zprostředkovatel poznání(+) -předávat znalosti(+)
- předávání znalostí(+) -předávání poznatků(+)
- naučit děti(+) -sdělování poznatků, které jsou pro děti nové(+)
- možnost předat vědomosti ostatním(+) -možnost předávat nepoznané(+s) -možnost pomáhat v orientaci v poznání(+)
- rozdvíjet již existující schopnosti, dovednosti atd.(+?)

(Makro) sociální hodnoty a dopad na společnost

- sociální citění (spravedlnost)(+) -vylepšit osud(+)
- "rehabilitace" (+)
- suplovat rodinu(+ -) -pomoc rodině(+?s) -ovlivňování rodičovské výchovy(+s)
- mimoškolní působení(+ -)
- možnost ochránit v dětech to hezké před ostatními(+)
- možnost spoluvytvářet poznání(+)
- obnova vzdělání(+)
- zvnitřnění společnosti (ve smyslu efektu na společnost)(+)
- nemateriálnost(+s)
- nadčasovost práce učitele(+s)

Společenská rizika výkonu profese (zvrát hodnot)

- výchova:poučování jiných (seberealizace výchovná)(-?)
- výuka:pumpování sumy poznatků (seberealizace výuková)(-?s)
- organizovat druhým život(-)
- stupínek(+ -s)
- moc nad dětmi (-?s)-*moc nad dětmi(-) -moc nad dětmi, možnost je zvenku ovládat(-?)*

II. PROFESSIONAL: Práce a její dimenze

1. Předpoklady a požadavky profese (hlavně v rámci učitel-žáci)

Obecně

- kladný vztah k práci(+) -zájem o práci(+) -entuziasmus (podmínka)(+?)

Subject, obor

- obor(+) -odborné znalosti(+s) -odbornost v daném oboru(+)
- zdokonalovat se v oboru(+?) -zájem o vlastní obor(+) -láska k oboru(+) -láska k oboru(+) -důvěra ve znalosti učitele: autorita (+) -znalosti učitele: autorita(+)

Zvláštní poznatky, nad oborem

- univerzálnost poznatků učitele(+s) -všeobecný rozhled(+)
- rozhled (nad specializaci)(+?) -kulturně společenský a odborný přehled(+) -otevřenost a citlivost ke změnám ve společnosti(+?)

Didaktické umění

- schopnost naučit(+s) -schopnost předávat poznatky(+) -umění předat(+) -schopnost něco sdělit(+) -schopnost něco sdělit, umět to vyjádřit(+) -didaktičnost, srozumitelnost látky(+) -kvalitní výuka(+) -vtipný výklad(+)

-škola jako divadlo (herec, režisér, scénarista)(+?s)

-být hercem(+ -) -herectví(+ -) -herectví (nastavovat zrcadlo)(+s)

-show(+?s)

-kultura verbálního projevu(+)

-silný hlas, práce s hlasem(s)

Umění vést

-situace vojevůdce(-) -vůdčí role pro jednotlivce(+?) -vůdčí role pro kolektiv(+?) -být vůdčí osobnost(+s)
-organizační činnost(s) -organizační schopnosti(+?)
-organizátorský typ(+?)
-umění jednat s lidmi(+) -umění jednat s dětmi(+)
-umění jednat s rodiči(+) -umění řešit konflikty(+?)
-vytváření klimatu třídy(+)
-umění motivovat(+)
-osobnost(+) -osobnost(+) -mít vlastní názor(+?) -chtít něco sdělit(+)
-sebejistota, autorita(+)

2. Teaching: kontakt se žáky a jeho prožívání

Principiálně

-vždy smysl(+)

Přímost vazby, zpětnost vazby

-pocit užitečnosti(+)
-zpětná vazba(+) -přímá zpětná vazba(+)
-viditelnost výsledků práce, bezprostřední odezva ze strany dětí, zpětná vazba(+) -viditelné výsledky práce(+) -dobrý pocit z pokroku dětí(+) -vzácná a intenzivní radost z výsledků(+)
-radost z úspěchu dítěte(+) -odměnou dětský úsměv(+) -ryzost vztahů(+) -bezprostřednost dětí(+)

Vazba citová

-citová náročnost(+)
-emocionální angažovanost ve vztazích k dětem(+)
-hledání lásky, blízkých vztahů(+?)s -potřeba lásky (vzájemná láska mezi učitelem a dětmi)(+)

Rozmanitost vazby versus stereotyp

-různorodost práce(+)
-rozmanitost(+) -stále nové situace(+)
-proměnlivost, rozmanitost, pestrost (opak stereotypu)(+)
-pružnost, rozmanitost, různorodost(+) -živá, pestrá práce(+?)
-nejednotvárnost(+)
-tvořivost (opak stereotypu)(+) -tvořivost(+) -tvořivost(+)
-tvořivá práce(+) -možnost obměny, tvořivost(+) -tvůrčí povaha práce(+) -možnost pro fantazii(+?) -fantazie, hravost(+) -hravost práce(+s) -schopnost si hrát(+s) -improvizace(+) -improvizace(+s) -improvizace(+?) -improvizace(+) -originalita, vyvarovat se stereotypu(+)
-stereotyp(-)

Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby

-individuální přístup(+)
-individuální přístup(+) -práce s individualitami(+s) -vzájemnost a jedinečnost komunikace(+?)
-respektování druhého(+) -respektovat individualitu(+) -vztah k dítěti jako k osobnosti(+) -tolerance(+) -tolerance(+)
-komunikace(+?) -schopnost komunikace(+) -schopnost komunikace(+) -komunikace s lidmi (naslouchání, vcítění, pochopení, tolerance)(+) -schopnost komunikovat s lidmi, hlavně

s dětmi(+)
-dialog, komunikace(+) -permanentní komunikace(+s)
-vcítění se, porozumění(+) -vcítění(+) -vcítění se do druhého(+)
-možnost vcítění(+) -porozumění, empatie, tolerance(+)
-empatie(+) -empatie(+?) -porozumění(+) -prosociální osobnost, empatie(+)
-schopnost nechat se oslovit druhými(+) -otevřenost pro druhý názor(+) -otevřenost (podmínka)(+?) -akceptace druhého člověka(+)
-vzájemné obohacování(+)
-vstřícnost, tolerance, pochopení (vůči dětem)(+) -schopnost přizpůsobit se(+) -bdělost, připravenost, vstřícnost(+ - s)

Nároky vazby, cena za ni

-trpělivost(+) -trpělivost (úsilí)(+) -vyžaduje trpělivost(+?s)
-trpělivost, pedagogický takt(+) trpělivost(+) -trpělivost(+)
-trpělivost(+?s)
-rozdělení pozornosti(+ -s) -spravedlnost(+) -objektivita k dětem(+?)
-soustředěnost(s) -sebeovládání(+) -vyrovnanost(+?)
-nespokojenost se sebou(-?s) -přiznat si, že něco nevím(+)
-nemít velké iluze(-?s) -náhled(+) -optimismus, smysl pro humor(+)
-nejistota z reakcí druhých(-?s)
-stresové situace(-) -velká zátěž(-) -fyzické a psychické zatížení(-) -psychické vypětí(-) -fyzická zátěž(-s) -nervové zatížení(-) -nervová zátěž(-) -nároky na psychickou odolnost(+s)
-náročnost na psychiku (stres)(-)

-děti jako tvárný materiál(+s)

-bezmocnost vůči tomu, co se děje uvnitř dítěte(-)

3. Institution: struktura školního prostředí , včetně dalších aktérů než žáci

-klidné pracovní prostředí(+ -s) -dynamické, "živé" prostředí(+?)

Kontakt s lidmi versus samota

-kontakt s lidmi(+s) -kontakt s lidmi(+) -kontakt s lidmi(+)
-kontakt s lidmi(+) -neustálý kontakt s lidmi(+) -blízký kontakt k lidem(+) -stále nové sociální kontakty, vztahy(+s)
-práce s lidmi(+) -práce s lidmi(+)

-kontakt s kolegy a nadřízenými(+s) -komunikace s kolegy(+s)
-kolegové(+ -) -kontakt s ostatními učiteli(+s)
-kontakt s rodiči(+?) -komunikace s rodiči(+ -s)
-spolupráce s lidmi(+?s) -spolupráce různých stran(s)

-individuální charakter práce (méně kontaktu s kolegy)(+ -s)
-život v izolaci (v práci)(-) -samostatnost(+s) -samostatnost v rozhodování (ve třídě)(+)

Role u dětí, potěšení s nimi

-kontakt s dětmi(+) -bezprostřední kontakt s dětmi(+) -úzký kontakt s dětmi(+) -úzký kontakt s dětmi(+) -vztah k člověku (k dětem)(+) -blízký vztah k dětem(+) -být s dětmi(+) -být s mladými(+s) -vztah k dětem(+) -vztahy s dětmi(+) -vztah k dětem(+) -práce s dětmi(+) -práce s dětmi(+) -práce s dětmi(+?) -práce s dětmi (chtít pracovat s dětmi)(+) -dobrý vztah k dětem(+) -vztah k dětem a k mládeži (práce)(+) -kontakt s mladými (10 až 18)(+) -mít rád děti(+) -mít rád děti(+) -láska k dětem(+) -radost z práce s dětmi(+) -potěšení z práce s dětmi(+)

Zodpovědnost za ně

-odpovědnost(+?) -zodpovědnost(+s) -odpovědnost(+?)
-odpovědnost(+?s) -odpovědnost za děti(+ -) -odpovědnost za děti(+ -) -odpovědnost za děti(+ -) -velká zodpovědnost (následky)(+) -odpovědnost(následky)(+ -) -odpovědnost, velké důsledky(+?) -zodpovědnost za bezpečnost(+ -s) -odpovědnost za bezpečnost(s) -odpovědnost (morální, právní)(+) -odpovědnost za výchovu(+s) -odpovědnost za děti (od hygieny přes zdraví až k tomu, co se naučí, celková)(+?) -odpovědnost za to, co a s jakým výsledkem se naučí(+ -) -zodpovědnost za děti (co naučím, jak vychovám)(+ -s) -odpovědnost za děti a za sebe(+?) -riziko, odpovědnost za psychiku dítěte (někde rozvoj, někde zranění)(+ -s) -morální zodpovědnost(s)
-malá veřejná kontrola(-s) -veřejná kontrola(+ -) -být pod permanentní kontrolou(-)

Tlak instituce a podmínky

-institucionalizace (začlenění se do systému, podřízení se)(-)
-podřízení (-) -"vyjít se systémem"(-) -administrativa(-)
-konfliktní situace(-) -rozporná pozice (mezi dětmi a vedením)(-s) -závislost na vedení školy(-s)
-neustálé hodnocení dětí(-?s) -hodnocení (klasifikace)(-s)
-režim (denní, týdenní, roční)(+ - s)
-špatné materiální zázemí(-) -špatné materiální podmínky(-)
-špatné ekonomické podmínky ve školství(-) -(obtížné) podmínky pro práci(-s)
-špatné duchovní zázemí(-s)
-feminizace(-) -feminizace(-) -feminizace(-) -feminizace(-?s)
-převaha ženského faktoru(-)

III. INSTRUMENTAL (Career): profese z dlouhodobého hlediska osobní identity, životní dráhy a postavení ve společnosti

Identitní zisky, seberealizace, obohacení se

-seberealizace(+?s) -seberealizace učitele(+s) -seberealizace(+)
-(pozitivní) seberealizace(+?) -snaha realizovat vlastní potřeby(+?s) -rozvoj vlastní osobnosti(+) -možnost projevit svou osobnost(+) -uplatnění všestrannosti, zájmů, postojů a celé osobnosti(+) -možnost rozdat se(+ -) -osobní investice(+)

-obohacení sebe(+s) -obohacení své osobnosti(+s) -obohacení se od dětí(+)
-obohacování se v kontaktu s druhými(+) -rozvoj schopnosti (komunikace, kontaktu s lidmi)(+) -duchem stále svěží(+s)
-prohlubování vlastního vzdělání(+s) -sebevzdělání, profesní růst(+) -neustálé sebevzdělávání(+) -neustále sebevzdělávání(+s)
-nedělat celý život totéž (různorodost práce)(+) - mění se "pracovní materiál" (dětí)(+)
-poznat "jiný" svět(+)

Identitní rizika, sebedeformace, ochuzení

-učitelská deformace(-) -profesionální deformace(-)
-profesionální deformace(-) -profesionální deformace(-)
-profesionální deformace (dětinštění, sklon k poučování apod.)(-) -nemoc z povolání(-)
-postupné upadání, degenerace(-) -nebezpečí zhrounutí jako důsledek toho, že svoji kompetenci může učitel budovat na pouhém uplatnění vnější autority (moci)(-)
-možnost hojit si komplexy(-)

Soukromí

-práce jako hobby(+s) -profese: koníček(+) -povolání: součást smyslu života(+) -přesah do soukromí(-?s) -přesah do soukromí(-)
-řehole (omezení, obětavost v osobním životě)(-s)

-pracovní náplň nekončí pracovní dobou(+ -s) -nároky na čas mimo školu(-) -příprava doma(-?s) -neohraničená pracovní doba(-s)
-příprava doma, prolínání pracovního a mimopracovního času(+?s)
-přesah práce do volného času(-)

Vzhledem k neučitelům

-učení oboru: situace mezi intelektuálem a dělníkem(-?)
-odborník, který umí učit(+) -příležitost dělat obor(+)

-možnost jednoduchého "zaměstnání"(-?)
-možnost krásného "povolání"(+)
-fyzicky nenáročná práce, čistá(s)

Jedinec versus profese

-možnost inovace profese(s)
-státní byrokracie(-s) -bezmocnost učitele vůči podmínkám ve školství(-) -chaos v řízení profese(-) -frustrace(-)
-problematické postoje žáků a rodičů(-?)
-společenská provázanost profese(s)
-nezávislost na konkrétním místě: možné najít práci kdekoli (škola je všude)(+s)

Společenská prestiž

-prestiž(+s) -prestiž(s) -prestiž(-?) prestiž(-) -prestiž profese(+s) -společenská prestiž(s) malá prestiž(-) -nízká prestiž ve společnosti(-) nízká společenská prestiž(-) -nízké společenské ohodnocení profese(-) -nízké společenské ocenění(-)
-přezíravý postoj společnosti(-s) -adekvátní postavení ve společnosti(+)

Peníze

-peníze(s) -nízké finanční ohodnocení(-) -malý plat(-) -nízké platy(-) -nízké platy(-) -nízké platy(-) -nízký plat -malé finanční ohodnocení(-) -nízké platy(-) špatné finanční ohodnocení(-) -platy (malé)(-) -plat(-) -peníze(-)

Prázdniny

-prázdniny(+s) -prázdniny(+) -prázdniny(+) -prázdniny, pracovní doba(+) -vázanost dovolené(-) -prázdniny(+) -prázdniny(+)
-prázdniny(+) -prázdniny(+) -prázdniny(+) -prázdniny(+)

Získání profese a profesionality

-kvalifikace(+) -snadnost profesní přípravy(s) -nízká kvalita přípravy učitelů(-)
-vrožené dispozice(s)

Konfigurace celkových výsledků

DLOUHÁ VĚTA O UČITELSKÉ PROFESI

Výše uvedený výpis figuruje jako dlouhá věta jakéhosi souborného budoucího učitele a vychovatele, studenta naší fakulty. Jsou v ní ve Woodsem inspirované kategorizaci prezentována všechna hesla, vyjadřující dimenze povolání, která generovaly na výzkumu zúčastněné skupiny. (Technická poznámka: ve výpisu rozlišujeme podle legendy výroky za jednotlivé směry použitím různých druhů písma; dál v textu interpretací užíváme pro většinu citací z výpisu, právě tak jako jiných citátů, převážně jen *kurzívu*.)

Už při zběžném pohledu je nápadná velká **sémantická bohatost** ve studentské percepci povolání. Říkáme tím současně první závěr o anticipaci povolání. Skutečnost, že studenti byli s to generovat natolik bohatý a diferencovaný popis, je třeba si velice vážít, deskripce většiny oblastí jsou zde mimořádně kvalitní, poskytují vhled a v jejich souhrnu je lze považovat za objevné. Jsou důkazem, že studenti nejen nějak prožívají studium, ale že přitom i přemýšlejí o svém povolání, které pro ně zjevně neznamená pouze nějaké zaměstnání- jinými slovy, že mají k povolání **silný commitment**.

Rozdíl mezi *krásným povoláním* a *jednoduchým zaměstnáním* nadhodila jedna skupina studentů (VVP): ne všichni její členové však souhlasili s tím, že jsou obě tyto možnosti snadno realizovatelné.

Krásné povolání se totiž při podrobnějším čtení napříč rubrikami dlouhé věty a při sledování výsledků škálování jeví spíše jako povolání **nemožné**. K omezení platnosti následující kapitoly připojme, že obraz líčíme záměrně černě, abychom ukázali nejkritičtější aspekt prožívání (obavy, konflikty); dalším omezením jsou rozdíly mezi jednotlivými směry (jim se věnuje zvláštní část kapitoly).

Začněme těmi nejpragmatictějšími aspekty povolání, seskupenými zhruba do bloku *kariéry*, zatím bez kariéry morální a identitních dopadů.

Platy, nejmateriálnějším aspektem, jsou podle studentů příliš nízké. Na symbolické úrovni znamená málo peněz totéž, co *nízká společenská prestiž* povolání: obojí ovšem v rozporu k *osobní investici* do profese, k *nárokům na volný čas*, k *řeholi*, k rizikům *profesionální deformace* a *nemoci z povolání*, k *zátěži*, *stresům*, *frustraci*, *konfliktním situacím*, k *neustálé bdělosti* a *připravenosti být vstřícný a komunikovat* nejen s dětmi, ale i s *různými stranami*, nutnosti *vyjít se systémem* a *mít entuziasmus* a *zájem o práci* za špatných *materiálních a duchovních podmínek* pro tuto práci, v rozporu k *velké zodpovědnosti za děti*, které mám rád, jímž ale *riskuji psychicky ublížit*, v protikladu k *prosociálním* a *altruistickým hodnotám*, které zastávám a které nikdo ve společnosti nedokáže zpochybnit: *pomoc*, *výchova*, *vzdělávání*, *socializace* a ještě *ochrana* tam, kde jiné části společnosti selhávají (*suplovat rodinu*) nebo děti kazí. *altruistické* a *božské vylepšit osud* nebo *sociální zajistit*

spravedlnost, a to s exemplárním a *zvnitřňujícím* efektem na celou společnost- abychom vyjmenovali jen některé argumenty rozporu. Které povolání může být náročnější, ušlechtilější a přitom méně hodnocené?

Dobře, učitel má *prázdniny*- ale neznamenají také *vázanost dovolené*, kterou nelze mít v průběhu roku? Jistě, učitel z hlediska životní dráhy má *možnost najít práci kdekoli*, ale jaká *že je škola všude*? S *malou možností inovace profese*, kde je učitel *bezmocný vůči podmínkám ve školství*, *podřízený režimu časovému i v závislosti na vedení a pod permanentní kontrolou ostatních*, v prostředí *přefeminizovaném* a tak dále. Společensky zůstane v pozici *mezi intelektuálem a dělníkem* (hodnoceno negativně).

Z hlediska *identity* nabízí kariéra učitele stejně zisků jako ztrát: na jedné straně možnost *seberealizace* a *obohacení své osobnosti* či *sebe* (self), na straně druhé riziko *profesionální deformace*, *nemoci z povolání*, *degenerace*, *zhloupnutí*. Jak tuto polaritu vysvětlit? Patrně na několika úrovních.

K profesionální deformaci může asi dojít tlakem instituce, vybízející či svádějící k určitým formám chování (*klasifikace*, *neustálé hodnocení druhých*, *režim*), kterým by se asi učitel měl umět nějak ubránit, pokud lze zůstat vnitřně nezměněn za takových "vnějších" podmínek; tato vnitřní obrana je asi nutná i z hlubšího důvodu, a sice, že přidělená *autorita*, *stupínek*, *svádějící ke zvratu seberealizace* do *pumpování sumy poznatků* a *poučování jiných*, nemusí ze strany partnerů nalézt adekvátní, pro sebekontrolu nutný vnější odpor: děti jsou *tvárný materiál*; nejen tvárný, ale možná i nakažlivý, protože při kontaktu s nimi lze i *zdětinštět*; účinnou bariéru odporu tomu, jak se učí a vychovává, nemusí představovat ani okolí, *veřejná kontrola* je *malá* (téma kontroly je ovšem doprovázeno i rozporně hodnocenou *veřejnou kontrolou* a negativně škálovaným *být pod permanentní kontrolou*, představujícím zřejmě tlak a zátěž).

Další druhy vysvětlení nabízí jakýsi přechodový článek, provádění profese *jako hobby*, v paragrafu vedoucím až k *řeholi* a *omezením a obětem v osobním životě*, které může blízké učitelovo okolí vidět jako *nežádoucí přesah do soukromí* a jednostrannost deformačního charakteru- zde by tedy deformace byla tím větší, čím větší *součástí smyslu života* by povolání bylo: podobnou věc asi *seberealizačně* znamená rozporně škálovaný výrok *možnost rozdat se*.

Kategorie seberealizace je však napadena ještě jinak, a to tím nejniternějším způsobem: nejen že učitel může být režimem systému tlačěn ke krokům, vůči nimž přitom jeho dětští partneři nemusí představovat dostatečnou bariéru a kdy ani okolí nepředstavuje záruku, nejen že svou oddaností povolání může přijít o soukromí- dokonce mu hrozí, že seberealizace přejde v neomezený projev učitelskému jedinci inherentní zvrhlosti, v *hojení si vlastních komplexů* (téhož řádu jsou již citované, studenty ironicky nazvané výroky *seberealizace výchovná: poučování jiných* a *seberealizace výuková: pumpování sumy poznatků*).

Podobný, nakonec vnitřní zvrát hodnot lze nalézt i při vyjití z jiného bloku hodnot než je tento třetí, kariérový. Proto se už jen stručněji a výběrověji podívejme na některé odstavce z druhého, Profesního bloku.

Kontakt s dětmi představuje jasné plus profese, ale člověk se při něm např. může ocitnout v *rozporné pozici mezi dětmi a vedením*. Možnost a intenzivní prožívání kontaktu, daného zřejmě jakousi výlučností a nezastupitelností učitelské role, jsou vykupovány velkou *zodpovědností za děti* ve všech oblastech (hodnocenou ambivalentně, smíšeně- nelze říci, že je odmítána) a nutně provázeny požadavkem *vstřícnosti, respektování druhého* a dalšími položkami téhož paragrafu.

Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby by zřejmě mohly sloužit jako ona pro sebekontrolu vyvolaná regulace vztahu, bránící zneužití *moci* a jejím devastujícím sebedeformačním efektům: může však asi být dost náročná, jak se ukazuje uvnitř syntagmatu *bdělost, připravenost, vstřícnost, ve schopnosti přizpůsobit se, v rozdělování pozornosti, sebeovládání* a v jiných výrociích, které musí produkovat *zátěž*.

Respektování jedinečnosti a oboustrannost vazby jsou jednak namáhavou podmínkou učitelského povolání, jednak i jeho ziskem, v oblasti *prožívání i sebeobohacování*, vyplývajícím patrně z faktu *práce s dětmi*- dalšími přínosy jsou *přímot této vazby a viditelnost výsledků*, založené také dílem na zvláštní kvalitě *dětskosti* (*ryzost vztahů, bezprostřednost dětí*) a dále *rozmanitost a různorodost práce* (včetně dalších položek paragrafu), ohrožované svým opakem, *stereotypem*.

Určitou jistotu v profesi poskytuje *dimenze oboru a didaktického umění*: nicméně např. *herectví* v profesi je hodnoceno rozporně (z obavy jakési neoprávnělosti?).

I ve vokačním bloku (I.) zdánlivě nesporně prosociálních, altruistických a reformačních výroků, můžeme nalézt rozporné vnitřní členění, a to i nad odstavce *zvrát hodnot*, na úrovni takových výroků jako *formování osobnosti*, vždy některými respondenty škálovaných jako *deformování* (proto při tvoření slovníku padaly u některých skupin návrhy na mírnější *dávat podněty pro formování dítěte*), nebo *dát vodítko*.

NEMOŽNÉ POVOLÁNÍ

V čem by ovšem mohlo spočívat jádro problému povolání, ohrožitelného z každé strany? Připomeňme, že epiteton *nemožné* není naším vynálezem.

Např. Woods používá jako motto své knihy, věnované učitelům (*Teacher skills and strategies*) citát z Lawrence Stenhouse: "*Na vyučování někoho se nesmíme dívat jako na statickou činnost typu jízdy na kole nebo účetnictví. Představuje, jako všechna nejvyšší umění, strategii, jak zvládnout nemožný úkol.*"

V čem pak dál nemožný úkol spočívá, není z citátu v jeho krátkosti jasné. V dynamičnosti? V commitmentu lze nalézt analogie v paragrafech *Rozmanitosti* a *Respektování jedinečnosti*, včetně ceny, jež se za ně platí. Ale rozpor, bez dalšího specifikujícího rozvedení citátem, se nám zdá být zatím příliš obecný.

Jako podnětnější se jeví jiné a slavnější nazvání pedagogiky nemožnou činností. Pochází z pera Sigmunda Freuda: "*Vypadá to, jako kdyby analysování bylo třetím z oněch 'nemožných' povolání, v nichž si člověk může být předem jist neúspěchem. Druhými dvěma, známými daleko delší dobu, jsou vychovávání a vládnutí.*" (*Konečná a nekonečná analýza. -Vybrané spisy III., Praha, Avicenum 1971, s. 363*).

Toto Freudovo přirovnání nemůžeme probrat ve všech souvislostech, k nimž ostatně již existuje literatura. Asi by pátrání a uvažování v tomto směru mohlo představovat velice zajímavý pramen k definici a redefinici pedagogiky, ale to je ambice, které se vzdáváme. Zaznamenáme výběrově jen několik aspektů, přítomných ve Freudově textu a dále jen v jedné z reakcí na triádu psychoanalýzy, pedagogiky a politiky u C. Castoriadis. (Další teoretický či literární návrat této problematiky se pak dál v textu objeví jako úvahy o typech autority podle Maxe Webera.)

Různé rozpory, uvedené v dlouhé větě o učitelské profesi, mají pro nás své logické východisko v pedagogickém vztahu, prožívaném studenty v bezprostřední podobě já vs. žák (žáci). Tato situace, kde se uskutečňuje vlastní výkon profese, ovlivňuje utváření dalších partií commitmentu. V tomto ohledu můžeme nalézt ve Freudově textu, jenž se věnuje mezím psychoanalyzování, dvě zajímavé paralely. Při obou se Freud zamýšlí nad analytikem, tj. nad obdobou učitele, který "*potřebuje mít jistou převahu, aby na pacienta mohl v určitých analytických situacích působit jako vzor a v jiných jako učitel.*" (c. d., s. 363). Co se však údajně tomuto vzoru a učiteli může stát?

"*Četní analytici se naučí používat obranné mechanismy, které jim dovolují odvrátit důsledky a požadavky analýzy od vlastní osoby, pravděpodobně tím, že je zaměřují proti ostatním, takže sami zůstávají jací jsou, a mohou kritisujícímu a korigujícímu vlivu analýzy uniknout. Je možné, že tento jev dává za pravdu spisovateli, který nás varuje, že když je nějakému člověku propůjčena moc, je mu zatěžko ji nezneužít.*" (c. d., s. 364)

Téma zneužití moci a před ním ještě odvrácení změny či nápravy od sebe s útokem na ostatní zaznívá v commitmentu jako zneužití své pozice učitele a v oné druhé, vnitřnější poloze zejména jako *možnost hojit si své komplexy*. Při naznačené shodě ovšem není jasné, zda právě s výjimkou hojení si komplexů studenti o osobní autoritě pochybují nebo ne, a zda nebezpečí nevidí především v tom, že je jim vnější autorita přidělena institucionálně, systémem- zda jim není svůdné nebezpečí původně vlastně vnuceno. I při tomto možném rozdílu, když se zdroj chyby u studentů patrně situuje primárně do společenské sféry, je zde však potvrzena křehkost či bezbrannost jedince vůči lákadlu moci,

takže se Freudem vymezená figura nepopírá.

Druhá freudovská inspirace: podle autora může dojít ke snížení kompetence analytika už proto, že s pacientem určitou dobu pracuje, že s ním vstupuje do specifického kontaktu, jímž je psychoanalyzování- *"Nebylo by se co divit, kdyby nutnost zabývat se ustavičně vším tím vytěsněným, které v lidské duši zápasí o osvobození, vyburcovala i v analytikovi všechny ony pudové nároky, které jinak dovede udržet na uzdě."* (c. d., s. 365) Tato představa má v commitmentu svůj korelát v obavách z *profesionální deformace* a nejzřetelněji ze *zdětinštění* jako téměř infekčním převzetí vlastností předmětu, s nímž se pracuje.

Castoriadisova stať (*Psychoanalýza a politika*, -Lettre internationale, 1991, č. 2, s. 18- 20) probírá (na rozdíl od Freudovy, věnující se jen psychoanalýze) explicitně podobnosti a rozdíly mezi třemi nemožnými povoláními, přičemž politiku, ohlášenou v názvu, traktuje ve větší blízkosti k pedagogice než k psychoanalýze. Všimněme si zde ve stručnosti, jež je téměř vulgarizující, dvou bodů, které se nejvíce vážou na studentský commitment a jej popisující "dlouhou větu".

Oba obsahují téma dosažení autonomie vychovávaného jako hlavní pedagogický cíl. To je aspekt commitmentově velice důležitý, vystupující nejen jako cíl, ale i jako průběžná podmínka učitelské práce, podle níž studenti jako by chtěli být respektováni a milováni ze svobodné vůle druhých, a nikoli na základě jejich podřízenosti. Tento aspekt je nesen například paragrafy jako *Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby, Zvrat hodnot i Identitní rizika*: neboť pokud zmizí dodržování autonomie žáka (vlastně pozitivní formulace nezneužití moci) může se objevit sebeformace. Podle studentů totiž platí nejen to, že *"když je nějakému člověku propůjčena moc, je mu zatěžko ji nezneužít"*, jak se praví ve Freudově odvolávce na názor spisovatele A. France, ale samo zneužití moci zanechává na pachateli důsledky, kterých si sám všimne (viz např. *nebezpečí zhloupení jako důsledek toho, že svoji kompetenci může učitel budovat na uplatnění vnější autority, moci*).

První problém autonomie spočívá podle Castoriadise v následujícím logickém rozporu: psychoanalýza i pedagogika *"se v obou případech musí opírat o ještě neexistující autonomii, má-li se žák- pacient osvobodit."* (c. d., s. 19). Tato rozporná konfigurace je commitmentovým vyjádřením velice blízká- právě jsme naznačili, že studenti chtějí autonomii držet na úrovni nejen cíle, plánovaného *osvobození*, ale už na úrovni průběžné podmínky či prostředků. Nicméně není jasné, zda jsou si studenti vědomi určité neexistence či nehotovosti této autonomie ze strany dětí- jsou tyto malé osoby dostatečně silné, aby se nenechaly zmást nebo oklamat, aby mě hodnotily spravedlivě a přísně, aby mi držely latku tak, že nepůjdu pod svůj jednou stanovený standard, že budu růst a ne degenerovat? Asi ano, i tento motiv v commitmentu zaznívá, např. jako zmíněná obava ze *zdětinštění*, možná i jako občasná rezervovanost proti potenciálně non-autentickým *divadelním uměním* v práci učitele, nebo narážka na

děti jako *tvárný* (příliš tvárný?) *materiál*.

Speciálním projevem autorem nastoleného rozporu je v commitmentu blok *Zvratu hodnot* s výroky o výchově, jež přechází v *poučování jiných*, a o výuce, jež se může změnit v *pumpování sumy poznatků*.

Sám Castoriadis zde používá analogické dvojice pojmů, rozvíjení *schopností* (zastupujících *výchovu*) k "*učit se učit, učit se odhalovat, učit se vynalézat*." (c. d., s. 19) vs. učení *poznatků*, zastupujících *výuku* a vyjadřujících onu známou převahu učitele s odkazem na společenskou zakotvenost a závaznost znalostí (viz dále partii o institucionálním aspektu autonomie). Pedagogika musí podle autora zajišťovat nejen rozvoj schopností, ale i učít poznatky- "*Proto je třeba odsoudit výstřelky některých moderních pedagogů*." (c. d., s. 19)

Pro politiku pak autor dokonce hovoří o tom, že k dosažení demokracie, splývající s existencí demokraticky smýšlejících občanů, "*musí na lidi působit a předstírat, že jsou nezávislí, aby dosáhla vlastní nezávislosti*." (c. d., s. 19)

Druhý bod *nemožnosti* pedagogiky (a politiky) se komplikuje o začlenění zatím jen v závorce zmíněného aspektu *institucí*. Problém se ale objevuje už v psychoanalýze: ta není podle Castoriadise oborem jednoduše uvolňujícím touhy a impulsy, ale spíše co nejméně omezujícím myšlení a imaginaci. Model, s nímž autor pracuje, je zhruba následující: vědomé já, tak jak bylo zformováno, stejně jako sociální instituce, podle nichž se zformovalo, představují před svým osvobozujícím procesem obojí ztuhlé a nesmyslné podoby. Osvobození však nespočívá ani v zmíněném odstranění bariér já, ani v podřízení pudových složek já, ale v jejich redistribuci, změně jejich vztahu rozvinutím imaginace a myšlení- v psychoanalýze.

Pedagogika zas, údajně ještě obtížněji, má vést k analogickému, ale tak, že se tato imaginace a toto myšlení naleznou jako pravý kolektivní původce, autor a tím i skrytý smysl sociálních institucí. Pedagogika totiž musí nejen zajistit co nejmenší omezení potencialit novorozence (jak by stál úkol pro psychoanalýzu, kdyby byla teoreticky přenesena do vývojové problematiky), ale i vést k socializaci jako k *interiorizaci* institucí, k výchově občana reprodukujícího se systému. Jak ovšem tyto instituce interiorizovat, aby se tím neprodukovalo rigidní a konformní já, neschopné samostatného myšlení a vyschlé bez imaginace? Tak, že se bude hledat onen zmíněný původní smysl institucí, v němž nebyly ničím předem daným nebo zděděným (heteronomie), ale výtvořem sociální imaginace anonymního kolektivu, autonomním, autorským činem. Pro podobně vychovaného občana by pak měl znít metazákon jeho společnosti: "*Uposlechněš zákona, ale smíš o něm pochybovat. Můžeš pochybovat, že zákon je spravedlivý nebo vhodný*." (c. d., s. 19)

Relevanci těchto úvah z druhého Castoriadisova bodu nebudeme na tomto místě dokazovat a podrobněji se k nim vrátíme v souvislosti se závěry. Tematika interiorizace institucí a obecněji, socializace, se v commitmentovém výpisu objevila. Zajímavější teď pro nás ovšem je, že budoucí učitelé jsou možná v situaci, kdy instituci, do níž mají vstoupit a instituci,

kterou tak mají svým způsobem "předat" svým žákům, patrně zpochybňují- alespoň v podobě, v jaké je- a že se dokonce obávají využít její opory.

Závěrem k této části a na ilustraci, že představa o profesi (jako nemožné ve výše analyzovaném smyslu) je mezi studenty a v jejich okolí ve vzduchu, si lze vzpomenout na dubnovou disputaci pedagoga fakulty Jana Slavíka, nazvanou v podivuhodné shodě asi s nejcitlivějším místem povolání "*Moc bezmocných učitelů*"- podle jedné autorovy teze se zde má *napětí mezi legalitou a legitimitou řešit komunikací*: v podobnosti ke strukturaci druhého, Profesního bloku v commitmentu, jak jsme ho výběrově analyzovali výše (*respektování druhého*, *vzájemnost a jedinečnost komunikace* aj. v jejich obranné funkci).

PARADOXNÍ POSTAVENÍ FAKULTY

Studentská ambivalentní percepce profese znesnadňuje nesmírně postavení fakulty, komplikuje její hodnocení týmiž studenty. Situace není běžná v tom smyslu, že by se studenti připravovali, třeba ne zcela, na normální, dobré povolání: studují profesi, s kterou polovinou své osobnosti nesouhlasí, na povolání, které jsme nazvali **nemožným**.

Byla by to situace snadnější v případě, kdyby toto povolání bylo esenciálně nemožné, nebo v případě, kdyby bylo pouze zatíženo současným stavem školství? Těžko říci. Navíc nelze ani s jistotou říct, kde přesně vede pro studenty taková hranice. Dovolili bychom si tvrdit, že problém se všeobecně situuje do aktuálních poměrů, zatímco jeho podstatná část je ve skutečnosti věčná.

Na základě formulace řady výroků i jejich škálování se zdá, že se u studentů objevuje silně distancující a kritický postoj k aktuálním školským poměrům (i navzdory tomu, že jsme studenty v některých skupinách explicitně varovali před převahou posuzování profese z hlediska aktuálnosti, před stížnostmi). Není však jasné, nakolik je tento postoj přesvědčený o svém triumfu, na to je obraz podmínek až příliš černý (škálování -2H, jako silný odpor k něčemu, čeho je v povolání hodně, a 2m, jako silná přitažlivost toho, čeho je v ní málo, se vyskytují dosti často).

Může navíc za sebe tato dobrá vůle vždy ručit, resp. jsou si její nositelé vždy jisti, že budou jini? Příklad: *feminizace* je jistě dimenze zvláštní, trochu 'a part, ale možná vypovídá něco obecnějšího. V dotazníkovém souboru bylo 19.7% mužů a 80.3% žen. v commitmentu se pak u 22 skupin autorů dlouhé věty *feminizace* objevila 5x, tedy v 22.7% případů (ani jednou u SSPG, kde se zřejmě ženy více tolerují, patrně kvůli zdravotnické a pečovatelské stránce v zaměstnání): škálovalo ji 57 respondentů, u nichž byla s velkou pravděpodobností stejná distribuce pohlaví jako v dotazníkovém souboru: 63.1% z nich

přítom feminizaci považuje za osobně silně negativní faktor (-2), 10.5% za negativní (-1), 17.5% za neutrální (0) a jen 8.7% za pozitivní (+1); velká většina přítom soudí, že je tento faktor v profesi silně přítomen (H).

Řečeno slovy místo čísel, většina budoucích učitelek si myslí, že profese je přefeminizovaná a jsou proti tomu- a přítom se chystají tento stav ještě prohloubit. Adeptky povolání, které všeobecně ve společnosti rozšířenou kritiku feminizace školství takto internalizují, pak musí nutně konstruovat nějaký racionalizační diskurs, jenž by je ospravedlnil, najít argumenty svého rozdílu oproti starším kolegyním v profesi- anebo se prostě nemohou cítit při studiu nevinně.

Samo téma *přípravy a připravenosti*, oznámené v úvodu partie o *commitmentu*, je ve výpisu zašifrováno pravděpodobně ve více podobách, než jsme nyní s to říci: stálo by patrně za to, vést k němu speciální výzkumné (a vzhledem k tomuto našemu výzkumu dodatečné, validizační) rozhovory.

Meze *připravenosti* lze patrně spatřovat například v takových hojně generovaných charakteristikách učitelského povolání, jakými jsou *tvořivost, originalita, fantazie, hravost*, pokud je chápeme jako stabilní osobnostní vlastnosti.

Nešlo by přesto tuto oblast tvůrčí učitelské práce nějak dál, konkrétněji vztáhnout k problému distribuce druhů *přípravy*, k poměru kulturní rozhled vs. odborné znalosti vs. praktické dovednosti vs. nenaučitelný zbytek? Připomeňme, že výše jmenované jsou dimenze pozitivně hodnocené (+2, +1), kterých je v povolání za současného stavu spíše málo (m) než hodně (H).

Tvořivost přítom logicky souvisí s *různorodostí a rozmanitostí*, se stále novými situacemi v profesi a dále s *individuálním přístupem* a dalšími výroky dimenze *Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby*.

Lze pak za této souvislosti odhadnout, co si studenti představují pod oněmi požadovanými praktickými dovednostmi a odmítanými teoretickými znalostmi?: je např. možné, aby pro ně praktické dovednosti spočívaly v jakési kliničnosti pohledu, excerpujícího z jedinečné situace o mnoha či více možnostech řešení rozhodující prvky, poskytující jednoznačný závěr či alespoň pravděpodobný odhad? A co to je naopak za studované teoretické znalosti, když neposkytují metodologii analýzy a nedovolí vytvořit mikroteorii jedinečné situace?

Tím už samozřejmě provádíme úvahy nad rámec studentských *commitmentových* vyjádření- také zde by se měly provést zaměřené, speciální rozhovory se studenty.

Jiný vysokoškolsky nenaučitelný zbytek, který se potenciálně v profesi vyskytuje, lze patrně očekávat v části pro *paragraf empatie, vstřícnosti, komunikace, otevřenosti pro druhý názor* a též pro oblast *blízkého vztahu k dětem, radosti práce s nimi* a další položky téhož odstavce. Názor, že naše fakulta by mohla připravit studenty na profesi až téměř dvakrát více než činí, je bezesporu varovný.

Současně však podíl *nepřipravenosti*, zbývající i za zcela

ideálních vysokoškolských podmínek, dává studentům šanci vidět budoucí povolání s možností *neustálého sebevzdělávání* a *sebeobohacení*, realizovatelného aspoň potenciálně, když s obtížemi za podmínek současného školství.

Každopádně vystupuje školní terén, skutečná praxe pro studenty jako něco, co je nutné vybojovat a možná stále opakovaně potvrzovat na místě svými činy či chováním (viz kromě mnoha jiných, již citovaných položek úsilí též *přirozenou* [tj. neškolsky, *stupínkem* danou] *autoritu*, *osobní autoritu* a *být osobnost*).

Nejzřetelněji je nenaučitelnost vyjádřena v explicitním tvrzení o *vrozených dispozicích* k učitelskému povolání. Výrok se vyskytl jen jednou a dostalo se mu nepříliš silného škálového hodnocení (1x2H, 1x1H, 2x1m a 3x0m).

Na druhém pólu stojí explicitní výroky o *přípravě*. Jsou pouze tři: *kvalifikace* (spíše nevýrazně škálovaná položka) a *snadnost profesionální přípravy* (velmi slabá položka), obě od VVP, a *nízká kvalita přípravy učitelů* od národky (výrazná položka, silně negativně škálovaná na přitažlivosti a silně působící v profesi, silně přítomná).

Že to ještě není tak zlé? Nesmíme ale zapomenout, že zde existuje možnost, že nad tyto explicitní výroky studenti současně dávají zodpovědnost fakultě za stav ve školství, který tak odsuzují, a když ne zodpovědnost za celek, tak alespoň za práci jejich starších, budoucích kolegů- nebyli ti snad připravováni pedagogickou fakultou či fakultami? A nehrozí, že z nich samých bude fakulta produkovat stejné typy?

Je jasné, že za takové situace není postavení fakulty vůbec snadné.

Jak vidí svou profesi : SPPG, ZŠ, VVP (Rozdíly mezi studijními směry)

Jak jsme již v první části tohoto textu zmínili, metodou commitmentu jsme se chtěli přiblížit představám budoucího povolání, ke kterému se studenti na fakultě připravují ve třech studijních směrech. Tyto tři směry sledují tři odlišné "formy" jejich budoucí pedagogické práce: ZŠ - učitelství na prvním stupni, VVP - učitelství oboru na druhém a třetím stupni a SPPG - práci s handicapovanými. To znamená současně položit si otázku, zda tu reálně koexistují tři svébytné kultury, které by se měly projevit jak ve vnímání budoucí profese, tak v postojích ke studiu.

TŘI TYPY COMMITMENTU

Prvním krokem bylo sledovat, zdali posluchači těchto třech studijních směrů strukturují odlišně významy učitelského povolání.

Pro upřesnění opakujeme, že studentských skupin, které pracovaly s commitmentem, bylo 21; z toho SPPG měla 5 skupin, ZŠ 4 skupiny a VVP 12 skupin studentů. Každá skupina generovala určité množství výroků, vztahujících se k profesi učitele, nezávisle na počtu studentů ve skupině. Výroky byly rozděleny do bloků tak, jak je představuje ve svém celku "výpis výrazů commitmentu".

Následující tabulka ukazuje kvantitativní rozložení jednotlivých oblastí commitmentu u různých skupin studentů podle oborů speciální pedagogika, učitelství 1. stupně ZŠ a VVP. Dobře v nich vystupuje struktura profese na různých rovinách: umožňuje nám tak mluvit o smyslu profese, vlastní realizaci profese a nakonec o společenské pozici profese a osobní kariéře v ní.

Při pohledu do "výpisu výrazů commitmentu" však zjišťujeme, že se obory liší nejen množstvím výrazů, seskupených v různých blocích, ale také, a to především, jejich hodnocením a jejich významy. Potom je třeba se podívat detailněji do jednotlivých oblastí commitmentu, co tyto rozdíly vlastně znamenají.

ROZLOŽENÍ OBLASTÍ COMMITMENTU (v %)

	SPPG	1.stupeň ZŠ		VVP	celkem	
I.	26.6	13		14.7	17.4	
II.1.		13.8	6.5		13.7	12.1
II.2.	60.1	32	27	60	20.4	25
II.3.		14.7	19.6		26	21.6
III.	12.8	33.7		25	23.8	
	100%	100%		100%	100%	

Legenda: I.Vocational (Education)

II. Professional

1. Předpoklady a požadavky profese

2. Učení a kontakt se žáky

3. Struktura školního prostředí a jeho aktéři

III. Instrumental (Career)

SMYSL PROFESE

Odpověď na otázku po smyslu najdeme především v oblasti **I.VOCATIONAL (Education)**: Poslání, funkce ve společnosti

Velký podíl této části commitmentu najdeme u **speciální pedagogiky**, kde tvoří celou jednu čtvrtinu profesní struktury, 25% proti přibližně 15% u ostatních oborů.

Celý tento blok je doménou právě **speciální pedagogiky**, centrem jejího zájmu. Při podrobnější analýze je zřejmé akcentování těch výroků, které můžeme shrnout pod kategorií "pomoci": *pomoc druhým, ukázat prostor k uplatnění, pomoc najít smysl života, poradit, ukázat cestu, vylepšit osud, sociální spravedlnost.*

Kategorie *pomoci* je skvěle elaborovaná do množství různých popisů, dobře vystihujících profese. Pomoc je tedy určující hodnotou, a to hodnotou dosti neškolskou. Přesto je často spojovaná s kategoriemi učení, proto nepřekvapí generování hodnot nápravy společnosti, včetně *obnovy vzdělání*. Učitel SPPG *pomáhá druhým zapojit se do světa, zprostředkuje náš svět, sklání se ke svým svěřencům, vylepšuje jejich osud.*

Proto SPPG nevidí (jako ostatní) společenská rizika výkonu profese, možný zvrát hodnot. Jejich hodnoty jsou stálé, neměnné (s lidstvem spojené ve smyslu humanismu), apriorní a tedy těžko napadnutelné. Proto i v méně generované oblasti vzdělávání (protože to není ten nejvyšší úkol) mohou *předávat nové, pomáhat v orientaci v poznání* beze strachu, že to přeženou, že napumpují zbytečně děti poznatky, že je zbytečně mnoho poučují, protože oni své svěřence především vždy *pozvednou.*

Kategorie *pozdvihnout někoho*, která se opakuje právě jen u speciální pedagogiky, vyjadřuje velmi výstižně charakter profese a vztah učitelů (či studentů) k ní. Také proto je tato oblast commitmentu prožívána velmi kladně, na rozdíl od ambivalentnějšího přístupu ZŠ a VVP.

PROFESE: pomoc, pozvednout někoho, ukázat cestu.

U VVP je tato oblast prosazována méně, jen o něco málo více než u ZŠ, a asi nepřekvapí její směřování do sféry výchovy, formování osobnosti dětí, vzdělávání, učení a zprostředkování poznání. Současně však nad převažující práci s poznatky a jejich předáváním, je tu i přijetí specifické interpersonality práce s dětmi, které se náhle objevuje např. ve smyslu *ochránit v dětech to hezké před ostatními*. Nacházíme silné uvědomění si rizik profese (zvrát hodnot) v možnosti přeorganizování života dětem, přehnutí nesmyslných nároků a moci (*stupínek, pumpování poznatků*), kterou profese dává.

PROFESE: předat něco, zprostředkovat poznání, stupínek.

Překvapující je možná nejslabší podíl profese jako poslání u učitelství 1. stupně ZŠ (pouze 13%). Ani jednotlivé položky nejsou zastoupeny nikterak výrazně, jen velmi slabě. Smysl profese u ZŠ je nejvíce spojen se školou, negenerují ani jednu makrosociální hodnotu.

U učitelů ZŠ je vyhocena koncentrace všeho dění na svou osobu. Jako Atlas nebesa, drží oni váhu života dětí v jeho zárodku před velkými úkoly. Není co napravovat, jako u SPPG. Oni naopak musí *rozvíjet již existující schopnosti a dovednosti dětí*, ba co víc, musí *uvést dítě do kultury společnosti, zasvětit jej, iniciovat, rozvíjet jeho osobnosti*. Záštitou je pouze jejich vzor, jejich osobní autorita. Proto je problém moci nad dětmi obávaným faktorem profese. Možná právě pro ZŠ platí nejvíce prožití oné "nemožnosti povolání", proto je profese jako poslání tak problematická a opatrně zmiňovaná.

PROFESE: osobní autorita a vzor, rozvoj osobnosti, iniciace, moc nad dětmi.

REALIZACE PROFESE

Sledujeme commitmentovou oblast II. PROFESSIONAL : Práce a její dimenze

Celý tento blok se zdá být nejjednodušší, koncentruje na sebe okolo 60% obsahu profese u všech skupin studentů (53-60%), ale při bližším pohledu zjišťujeme rozdíly v kvantitě i kvalitě představeného povolání.

Překvapivě je tato sféra, orientovaná na vlastní práci učitele, nejsilnější u speciální pedagogiky, za kterou následuje velmi rychle také VVP. Je to však nejrozsáhlejší část commitmentu, proto je třeba se jí věnovat více.

Předpoklady a požadavky profese (v rámci učitel - žáci)

Je překvapivě velmi slabá u učitelů ZŠ.

Opět, jako v předchozím bloku, jsou základní charakteristiky profese jen naznačeny. Cítíme nejistotu nad tím, co je vlastně jejich "oborem", profesí. Jsou sice připomenuty *odborné znalosti učitele*, ale bez specifikace, naopak s dodatkem nutnosti *universálnosti poznatků učitele*. Vodítkem nám může být také požadavek *otevřenosti ke změnám ve společnosti*. Připomeneme-li si z předchozího bloku smysl profese koncentrovaný v iniciaci, socializaci dítěte, bude nám jasnější i problematické postavení učitele ZŠ, jako toho, kdo učí "životu, světu, společnosti", kdo učí všemu nejdůležitějšímu.

Slabé zastoupení v tomto bloku není možno jen tak jednoduše smést ze stolu. Pokud je tak těžko definovatelné, co má učitel naučit (v nejširším smyslu slova), otázka techniky (jak) není na pořadu dne.

PROFESE: universálnost, schopnost naučit, škola jako divadlo.

VVP nemá naopak problémy definovat, co je jejím vlastním oborem (vědní obor, vyučovací předmět). Odbornost tu vystupuje jako kategorie velmi konkrétní. Obor je elaborován ve více významech jako *znalost, láska k němu, zájem o obor, další rozvoj a zdokonalování oboru* posílené ještě (protože jde o učitele a také, na což nesmíme zapomenat o inteligenci) o *všeobecný rozhled nad specializaci*.

Tím snadněji je pak dotažena i technická stránka odbornosti, práce s oborem ve vyučovacím procesu s dětmi, resp. práci s dětmi vůbec: *schopnost něco sdělit, umět to vyjádřit, didaktičnost a srozumitelnost látky, až po detailní práci s hlasem či vytváření klimatu třídy*. Tedy především předávání znalostí, předávání oboru, ke kterému mají studenti vesměs kladný citový vztah, což činí celou profesi silně přitažlivou. To vše navíc umožňuje projevit se jako *odborník*, ale i jako *osobnost*, budovat si *autoritu a sebejistotu* na znalosti oboru. Objeví se sice občas obavy ze zneužití moci, z vůdčí role, kterou v celém procesu hrají, ale vzhledem k profesní ukotvenosti a distanci, kterou ve vztahu se žáky mají (a která i žákům umožňuje větší nezávislost) jsou tyto problémy spíše privilegiem ZŠ.

PROFESE: obor, rozhled, didaktičnost, vůdčí role.

U speciální pedagogiky je otázka odbornosti daleko složitější než u VVP. I oni vyzdvihují *znalosti učitele*, ale již není tak jasné, co se jimi míní. I oni potřebují *kulturní a společenský rozhled*, který buduje jejich *autoritu*.

Důraz je tu především na vlastním jednání nad konkrétní vzdělávací složkou, nad konkrétní oblastí poznání. Technická stránka věci tu má své opodstatnění (v účelovosti proti bezradnosti ZŠ). Spočívá především ve schopnosti vůbec tuto činnost vykonávat, ve schopnosti *jednat s lidmi, s dětmi, řešit konflikty*. Co je předmětem učení není tak fundamentální. Centrální je ona stránka "pomoci". Vidění profese je více postaveno na jejím smyslu, na odhodlání ji vykonávat, které je dalšími odbornými znalostmi, odborným vybavením k této činnosti jen komplementárně doplněno. Ale pozor, i ty jsou vnímány jako důležité. Pomoc má být kvalifikovaná - můžeme připomenout požadavek *kvalitní výuky, vtipného výkladu, schopnosti předávat poznatky*.

PROFESE: zájem o práci, umění jednat s lidmi, osobnost, kvalitní výuka.

II.2. Teaching: kontakt se žáky a jeho prožívání

V tomto subbloku je opět nejsilnější **speciální pedagogika**, nejslabší **VVP**.

Speciální pedagogika dává důraz na respektování oboustrannosti vztahu s dítětem, se kterým nakládá však trochu jako s klientem: *"empatie, tolerance, komunikace, naslouchání*. Tento vztah je především poznamenán *trpělivostí, nadhledem, nenaiivností*, ale je v něm místo i na *tvořivost a improvizaci*.

Silně vypíchnutá je *zpětná vazba* (následuje ZŠ), vztah k výsledkům práce. Drobné rozdíly ve formulaci však znamenají velké rozdíly v pojetí profese u speciální pedagogiky (*radost z výsledků, pocit užitečnosti*), kde nevadí, jestliže se žádné výsledky nedostaví, proti ZŠ (*viditelnost výsledků, dobrý pocit z pokroku*), jejíž práce je hodnotitelná právě pro své výsledky. SPPG si své práce a svých výsledků, ač jich obtížněji a méně často dosahuje, může lépe užít, bezstarostněji se z nich radovat.

PROFESE: pocit užitečnosti, radost z výsledků, empatie, trpělivost.

Jestliže speciální pedagogikā preferuje vcítění (sdílení prožitku), pak VVP volí dialog, a svobodu jedince.

VVP je asi nejstřízlivější. Ve vazbě prosazuje zejména dialog a komunikaci s dětmi, objektivitu. Nejvíce respektuje individualitu dětí, svobodu a jejich rodící se dospělost, i když je to mnohdy pracovně náročné. Tím omezuje i obavy ze svého působení, ze své moci nad nimi.

Hledání lásky a blízkých vztahů s dětmi je oboustranné, otevřené - *tolerance, akceptace druhého člověka, otevřenost pro druhý názor*. Není tu pocit *bezmocnosti k tomu, co se děje uvnitř dítěte* jako u ZŠ. Vlastní cesta je povolena.

PROFESE: komunikace, respektování individua, vypětí.

Specifickou citovou vazbu se žáky pozorujeme právě u učitelů ZŠ. Je v ní koncentrována velká oblast negativního hodnocení profese. ZŠ charakterizuje vztah s dětmi jako *hledání lásky, blízkých vztahů, emocionální angažovanost ve vztazích k dětem* (pro speciální pedagogy vystupují vztahy s dětmi spíše jako *citově náročné*). Vztah učitelů ZŠ k dětem je možná nejpodobnější vztahu rodičovskému (v porovnání všech tří oborů). Vztah, láska k dětem funguje z prostého důvodu samé existence dětí, není potřeba dalších důvodů. "Učitel má mít rád děti" platí nejvíce právě pro ZŠ. Práce s dětmi, jak ji vidí VVP, je založená spíše na intelektuálním, možná přátelském typu vztahu. Vztah ZŠ s dětmi je ambivalentnější, vazba se žáky je vedle charakteristik společných všem třem oborům jako jsou *empatie či tolerance*, u ZŠ poněkud vztahovačnější, vystihuje ji dobře trojice kategorií *bdělost - připravenost - vstřícnost*.

Současně objevujeme obavu z respektování jedinečnosti této vazby (opačně než u SPPG a VVP). Je možná dána oním obecně socializační a kulturním úkolem, který před ZŠ leží. Problém je ve zdánlivě rozporném úkolu - respektovat individualitu dětí, tedy autonomii a současně je nutit přijímat pravidla společnosti (k interiorizaci institucí).

Učitelství 1. stupně ZŠ platí nejvyšší cenu za svou práci. U speciální pedagogiky se platí trpělivostí, ta je však odměněna výsledky. Výsledky práce jsou vždy úspěchem, pokud se dostaví, pokud se neobjeví, nejde o neúspěch. To neplatí u ZŠ (ani VVP). Zde je nutná *soustředěnost, velká zátěž fyzická i duševní* a přitom trvá *nejistota z výsledků*.

Rozmanitost práce je nejsilněji generovaná právě u ZŠ (*rozmanitost, různorodost, proměnlivost*) a je tím ziskem, nebo spíše proklamovaným ziskem, kterým se vykupují negativa profese.

PROFESE: hledání lásky, bdělost, rozmanitost, nespokojenost se sebou, velká zátěž.

Blok II.3. Institution: struktura školního prostředí, včetně dalších aktérů (mimo žáků)

Nejvýraznějším pojmem tohoto bloku u všech skupin je *vztah k dětem a zodpovědnost za něj*. Tyto kategorie, významné pro celý commitment, ilustrují rozdílné postavení všech tří směrů, neboť nesou pro každý obor jiný význam: sebejistotu SPPG, vnitřní nejistotu ZŠ a vnější, spíše proklamativní než prožívanou nejistotu VVP.

Nejslabší je tento oddíl commitmentu u speciální pedagogiky. Jak jsme již naznačili, každý obor vnímá jinak svou pozici ve školním prostředí. Práce zde speciálním pedagogům dává hodně *potěšení - z práce s dětmi, z úzkého vztahu, z úzkého kontaktu. Odpovědnost*, kterou přináší, vnímají však nejslaběji ze všech třech směrů a je prožívána vcelku kladně. *Odpovědnost* je přirozenou součástí osoby učitele či vychovatele, vedeného svým posláním, proto o ní není třeba pochybovat.

Tím pádem nepociťují nijak výrazně tlak instituce na sebe; instituce sama je nevýznamná. Podobně podmínky práce, ať jsou již jakékoli, jsou nedůležité v prizmatu humanistické ideologie této profese - pomoci nejodstrkovanějším, nejslabším, nejhorším.

PROFESE: blízký kontakt s lidmi, být s dětmi, odpovědnost.

Kategorie *práce s dětmi* u studentů učitelství ZŠ (kde je slabě nejsilnější) nám vrací problém vnímání tohoto vztahu (viz II.2). Podobně nevýrazně nejsilnější je i kategorie *odpovědnosti za děti*, mimochodem velmi detailně elaborovaná, která je zde na rozdíl od speciálních pedagogů prožívána daleko ambivalentněji, kolísá až k úzkostnému prožívání této zodpovědnosti. Nepřekvapí nás, pokud si připomeneme nadlidskost úkolu socializace (viz I.).

Dalším důvodem je osamocení učitele ZŠ. Jeho práce má *individuální charakter*, má *méně kontaktu s kolegy*. Osamocení je i v jeho zodpovědnosti; v malé možnosti rozdělení zodpovědnosti, v obtížích jejího sdílení s dalšími lidmi. Opět se tu objevuje ono soustředění celé pyramidy systému do jednoho člověka. *Samostatnost* zde znamená skutečnou samotu v kontaktu a práci s dětmi, v odpovědnosti za ně, proti *samostatnosti rozhodování ve třídě*, jak ji generuje VVP.

Skupina učitelství 1. stupně je velmi citlivá na tlak instituce, na režim a především na problém hodnocení jak dětí, tak své.

PROFESE: práce s dětmi, odpovědnost za děti, neustálé hodnocení dětí.

Nejsilnější v oblasti Institution je **VVP**. *Rozsáhlý kontakt s dalšími lidmi* (i mimo školu), *kontakt s kolegy a nadřízenými*, *kontakt s rodiči* je zde významný proti osamělosti ZŠ, ale nemusí být vždy jen kladnou stránkou povolání.

VVP také cítí *odpovědnost*, je však možno ji rozdělit, tedy i přidělit dalším osobám, je možná *spolupráce různých stran*.

Druhou stránkou věci je ovšem silně pocíťovaný tlak těchto dalších osob, tlak instituce; *odpovědnost* je ve své distribuci více kontrolovatelná a také kontrolovaná. Díky tomu je i větší možnost konfliktních situací, jejichž zdrojem je také *rozporná pozice mezi dětmi a vedením* (střet norem různých prostředí).

Vzhledem k silné vazbě na vlastní obor, vlastní vyučovací předmět, je tu i vztah k dětem vnímán přes tento obor, přes konkrétní vzdělávací práci s dětmi; vztah s dětmi je tímto způsobem neutralizován (oproti ZŠ). Spojením s oborem je práce také silněji vázána na *materiální a duchovní podmínky ve školství*, které jsou pociťovány jako velká překážka vlastní kvalitní výuky.

PROFESE: kontakt s lidmi, práce s dětmi, zodpovědnost, rozporná pozice mezi dětmi a vedením, obtížné podmínky pro práci, feminizace

SPOLEČENSKÁ POZICE PROFESE, OSOBNÍ KARIÉRA A IDENTITA

Oblast III. INSTRUMENTAL (Career): profese z dlouhodobého hlediska osobní identity, životní dráhy a postavení ve společnosti

Má největší podíl u učitelství 1. stupně ZŠ s 35% profesní struktury, následují VVP s 25% a speciální pedagogika s pouhými 15%. Odpovídá tomu i bližší pohled do této sféry profese. U všech tří skupin studentů se silně směřuje především do oblasti identity, pohybu člověka v profesi.

U studentů učitelství 1. stupně ZŠ je výrazná kategorie sebenalezení v profesi (podobně i u SPPG). Seberealizace znamená možnost *uplatnění vlastní osobnostní struktury, práce jako hobby*, spojenou s neustálým *sebevzděláváním*. Na druhé straně je ze všech třech směrů pro ZŠ nejvýrazněji riziková.

Možná identitní rizika jsou bedlivě sledována. Silně se projevují obavy z ohrožení v profesi, či profesí jako *možnost hojit si komplexy, učitelská deformace-dětinštění, sklon k poučování, nebezpečí zhrounutí, postupné upadání a degenerace*, spolu s dalšími "nepříjemnostmi" profese. Ambivalentně je pociťována také nemožnost úniku a *přesah do soukromého života*. Seberealizace je stále doprovázena nebezpečím svého zvratu.

Neustále *sebevzdělávání* může mj. plnit funkci kontroly proti převrácení toho dobrého, co učitel dává. Musí sám sebe hlídat, neboť *deformace* může poškodit jeho, stejně jako děti. Propojenost možného poškození je silná také díky silnému a přítom osamocenému vztahu s dětmi.

Opět je generován problém *moci*, velmi výstižně jako *nebezpečí zhrounutí jako důsledek toho, že svoji kompetenci může učitel budovat na pouhém uplatnění vnější autority*. Studenti tu velmi výstižně formulovali svůj nevyřešený problém konfliktu mezi autoritou (a s ní spojenou mocí) představenou institucí a autoritou jako vlastní vnitřní kompetencí.

Silná je u ZŠ i VVP oblast postavení učitele ve společnosti. U ZŠ však silněji cítíme určitou nejistotu a zklamání v tomto oddíle commitmentu, vyjadřovanou emočně podbarvenějšími formulacemi. *Postoj společnosti* je viděn většinou jako *přezíravý*, vždy je *prestiž nízká, nízké je společenské hodnocení profese*. Za vysoká rizika a nepřízeň by ZŠ chtěla být alespoň (a dostatečně není) ohodnocena dalšími zisky - penězi, prázdninami, prestiží.

Prokazatelné jsou pocity nejnižší prestiže ve srovnání s učiteli speciální pedagogiky či pracujícími na vyšších stupních školství - jako VVP. Navíc je vše umocněno nejistotou, *pocity bezmoci učitele*, osamocněním i v nejbližším okolí, *problematickými postoji rodičů i žáků*. Jsou to vlastně jen děti, které by mohly a směly jeho práci ocenit, a které naopak, když dosáhnou vyššího věku, určitého stupně svého rozvoje, tak odcházejí.

PROFESE: seberealizace, sebevzdělání, učitelská deformace, nízké společenské ocenění, nízké platy, prázdniny.

Speciální pedagogika vidí seberealizaci také jako důležitou (spolu se ZŠ), ale s odlišnými významy. *Osobní investice*, které do profese dává, je možno vnímat také jako *snahu realizovat své potřeby*. Proto i *možnost rozdat se* můžeme hodnotit spíše jako vnitřní motiv, než jako úkol či požadavek profese, resp. v kategoriích commitmentu právě nalezení sebe sama v profesi, které je ještě posíleno výrazným *obohacováním se (obohatit sebe, obohatit svou osobnost, obohacení se od dětí, poznat "jiný" svět)*.

Rizika v profesi nejsou tak významná, není potřeba je hlídat. Společenská prestiž je nedůležitá, jako parametr se vůbec neobjevuje. Prestiž profese je vysoká sama svým smyslem, nezávislá na aktuální situaci (a to i v případě, že by ve společnosti bylo toto povolání hodnoceno velmi nízkou). Práce s "malomocnými" je hodnotou sama o sobě, nezávislou na společnosti a do jisté míry i na jejich vykonavatelích. V tom je lepší výchozí situace speciální pedagogiky.

PROFESE: seberealizace, obohacení se, možnost rozdat se.

U VVP navíc, proti druhým dvou skupinám, najdeme výraznější orientaci za hranici školy, jako seberealizaci nejen učitele, ale učitele oboru, postavení odborníka, člověka, který mimo učení ještě dělá navíc nějaký obor (vědní).

Tady se opět projevuje silnější identitní jistota VVP (již jsme zmínili obor, odbornost, komunikaci s dalšími lidmi) a také větší spektrum spíše ziskových identitních strategií jednotlivých učitelů od *profese - koníčka*, povolání jako *součásti smyslu života přes řeholi a obětavost v osobním životě až po práci*, která je *fyzicky nenáročná, čistá a dává možnost jednoduchého zaměstnání*.

Prestiž je prožívána s menší úzkostí než u ZŠ. Není jen v oboru, kde nakonec může být zpochybněna dosaženou úrovní práce s oborem, která je charakterizována studenty jako *situace mezi intelektuálem a dělníkem*, ale je naopak posílena o oblast *formování dětí, ovlivňování jejich životní dráhy*, tedy speciálním postavením *odborníka, který umí učit*.

Celková uvolněnost je posílena rozsáhlejší možností uplatnit se i v jiných profesích.

PROFESE: pozitivní seberealizace, nedělat celý život totéž, učení oboru - situace mezi intelektuálem a dělníkem, prestiž, peníze, prázdniny.

Protože skupina studentů VVP je rozsáhlejší můžeme ji dále rozčlenit podle typů oborových předmětů, které studenty studují. Také zde se liší rozložení oblastí commitmentu (v%) u skupiny technických oborů, humanitních oborů a kombinací, kde jedním z předmětů je obor pedagogika. Uvádíme ji pro zajímavost, bez explanace.

Rozložení oblastí commitmentu VVP (v%)

	technic.		s pedagog.		humanit.		
I.	16		17		11		Vocational
II.1.		10		8		25	Professional
II.2.	50	13	62	26	66	18	
II.3.		27		29		23	
III.	34		21		23		Instrumental
	100%		100%		100%		

Největší rozdíly jsou v poměru oblastí II. a III. Blok I. je poměrně stabilnější. Při bližším pohledu do konkrétních kategorií zjistíme, že rozdíly nejsou zas tak pozoruhodné, jde spíše o detailnější zaměření některých již zmíněných jevů.

Ačkoliv mají technické obory vůči humanitním (16% : 11%) více zdůrazněnou oblast profese jako poslání (I.), která se zde realizuje především jako možnost *rozvoje poznání a předávání znalostí*, je tato skutečnost u humanitních oborů přesunuta více do oblasti vlastního učení (II.), na *učení oboru a jeho didaktické zvládnutí*. Technické směry pak práci s oborem umísťují také výrazně jako hodnotu kariéry, pozici člověka - odborníka ve škole jako instituci i ve společnosti vůbec. Obory vystupující v kombinaci s pedagogikou mají posílenou oblast vstřícnosti k dětem (*empatie, tolerance, trpělivosti* a pod.).

Velmi silná je sféra *kontaktů s lidmi, komunikace, vztahů*, a to relativně stabilně u všech třech sledovaných skupin.

TŘI SMĚRY STUDIA

V této kapitole se vrátíme k některým údajům, které nám poskytl dotazník.

Jestliže commitment chápeme jako určitou anticipaci profese, pak jej můžeme propojit a nově interpretovat s hodnocením studia tak, jak vystupuje v dotazníku, lépe řečeno pochopit vlastní představu povolání v průniku studia na fakultě. Data z dotazníku jsou uvedena velmi podrobně v předchozích částech zprávy, proto se omezíme výběrově jen na některé parametry studia.

Začneme s kritičností vůči fakultě, zjištěnou dotazníkem, kterou můžeme porovnat s kritičností vůči vlastní budoucí profesi, jak ji studenti hodnotili v commitmentu.

Z celkového počtu 412 výroků všech 21 commitmentových skupin je jich hodnoceno 112 negativně, tedy celkem 27% své profese vidí studenti kriticky. Vůbec nejkritičtější k profesi je ZŠ s 39% negativních výroků, následuje VVP s 31% a relativně velmi spokojená SPPG s pouhými 9.2% negativ v profesi. Pokud porovnáme kritičnost k fakultě s kritičností vůči profesi, dostaneme tyto rozdíly mezi jednotlivými směry studia.

	KRITIČNOST k fakultě	k profesi
SPPG	* * *	*
ZŠ	* *	* * *
VVP	*	* *

Co vlastně znamená kritičnost k profesi ?

Vrátíme situaci ještě jednou k rozdělení jednotlivých oblastí (viz tabulku rozložení oblastí commitmentu). Nyní nás bude zajímat jak velká část každého commitmentového bloku je viděna negativně.

KRITIČNOST K PROFESI

v %	celkem		
	+	-	
I.	87	13	100%
II.1	78	22	8
II.2			15.5
II.3			39.3
III.	53	47	100%

v %	SPPG		
	+	-	
I.	97	3	100%
II.1.	92	8	0
II.2.			8.5
II.3.			13
III.	71	29	100%

v %	ZŠ		
	+	-	
I.	83	17	100%
II.1.	67	33	0
II.2.			28
II.3.			50
III.	42	58	100%

v %	VVP		
	+	-	
I.	77	23	100%
II.1.	73	27	13.7
II.2.			13.9
II.3.			43.6
III.	53	47	100%

ZŠ je nejkritičtější k profesi celkově, také však v na jednotlivých rovinách commitmentu, což nás vrací opět k otázce konfliktní pozice ZŠ, přes její relativní spokojenost se studiem. Předčí ji pouze v oblasti vokační (I.) VVP, která zde má z generovaných výroků skoro čtvrtinu záporně hodnocených.

Jak je vidět z tohoto přehledu, nejproblematictější výroky směřují do oblasti III. (profese z dlouhodobého hlediska osobní identity, životní dráhy a postavení ve společnosti). Skoro polovina (47%) charakteristik profese, náležících do tohoto bloku, je studenty hodnocena negativně. Nejkritičtější je ZŠ, která vidí tuto část profese velmi konfliktně (58% výrazů z tohoto bloku je u ZŠ hodnoceno záporně). Již jsme zmínili v předcházející kapitole obavu ZŠ z rizik, která profese přináší: deformaci (sebe i žáků), bezmocnost, nízké společenské ocenění v protikladuktomu, co je nutno do povolání vložit.

Podobně je třeba ještě upozornit na blok II.3. (u ZŠ a VVP), který směřuje k samé podstatě učitelského povolání, k práci s dětmi ve stávajícím systému institucí a u ZŠ také v bloku II.2. na vazbu se žáky a parametry tohoto vztahu. Opět se otáčíme kolem kontaktů s lidmi, resp. dětmi v instituci školy versus relativní osamělosti (různě vnímané jednotlivými obory), které narážejí opakovaně na otázky zodpovědnosti, hodnocení a autority. Pro ZŠ je tu také úkol vyrovnat se s nezvládnutelností situace - mít pod kontrolou veškeré své působení na děti a jejich vývoj - při nechuti opřít se o zavedený systém autority ve škole.

Součástí struktury profese je nepochybně také blok přípravy na povolání. Ve sféře commitmentu ne náhodou má podobu *snadnosti profesní přípravy* (VVP) a *nízké kvality přípravy učitelů* (ZŠ). Vystupují zde mj. jako parametry ovlivňující "image" profese.

Pro konkretizaci velmi obecné charakteristiky kritičnosti k fakultě, ke studiu, uvádíme některé položky z dotazníku, porovnané v rámci jednotlivých studijních směrů.

POLOŽKA

POŘADOVÁ INTENZITA POLOŽKY

	SPPG	ZŠ	VVP
prostor pro dialog (C5)	* * *	*	* *
podněty z výuky v dialogu stud. (E4)	* *	*	* * *
obec. problémy školství v dialogu(E3)	* *	* * *	*
analýza praxe s vyučujícími (D13)	*	* * *	* *
kontakt s praxí (D11)	* *	* * *	* *
možnost si to zkusit (D12)	*	* * *	* *
vybavenost teoretickými znalostmi(D2)	*	* *	* * *
vybavenost prakt. dovednostmi (D3)	*	* * *	* *
podíl prakt. dovedností ve výuce (D4)	*	* * *	* *
ideální podíl prakt.d. ve výuce (D5)	* *	* * *	*

Jak vidíme, ZŠ získává nejvíce praxe a praktických dovedností, ale chce i nadále dostávat stále víc. Z commitmentu však také víme o snaze poznat nekonečnou variabilitu školních situací, které je třeba zvládnout při současně ambivalentnímu přístupu k moci, kterou škola jako instituce učitelů dává. Obava z pohlcení systémem je mj. obavou ze ztráty kontroly nad sebou i svým výchovným působením a je naopak motivováno touhou vytvořit pravidla až svou činností.

Poněkud složitější je to s teoretickým blokem studia, který by měl současně reprezentovat reflexi působení studentů v terénu. ZŠ sice nepožaduje rozšíření teoretické přípravy, to však může být i následkem malé korespondence mezi pobytem v terénu (ve škole) a zaměřením teoretické a nakonec i praktické přípravy na fakultě (viz položky prostor pro dialog, přítomnost podnětů z výuky v dialogu studentů s fakultou a d.). Především velmi kritické hodnocení prostoru pro dialog napovídá o obavách z připravenosti na vlastní vstup do profese.

U studentů SPPG bychom chtěli upozornit na zvýšenou kritičnost takřka ve všech parametrech studia (nejenom těch zde jmenovaných). Proto je překvapující uspokojení nad prostorem pro dialog ve výuce, především není jasné jeho tematizování. Rozpor mezi hodnocením přípravy na povolání a hodnocením vlastního povolání je příliš veliký a neodpovídá precizně generovaným blokům commitmentu SPPG, které jsou výrazně školsky laděné (např. větší důraz na *didaktičnost* než má ZŠ a pod.).

VVP má sice nejmenší kontakty s praxí, ale podíl svých praktických znalostí nevidí tak problematicky a ani nepožaduje, ve srovnání s ostatními, tak silně jejich zvyšování. Naopak cítí se dobře vybavena teoretickými znalostmi (vlastním vědním oborem), které se zřejmě uplatní i v celkem smířlivě vnímaném dialogu s vyučujícími. Cítíme, že vazba na oborové znalosti (ve smyslu vyučovaných předmětů) zbavuje VVP úzkosti o svou celkovou kompetenci (tedy o její druhou složku - pedagogické činnosti, nikoliv jen odborné) k vykonávání povolání, také proto, že získají v rámci oboru také jeho oborovou didaktiku.

Jelikož se tak konfliktní jeví právě oblast pohybu člověka v profesi a postavení profese ve společnosti, využili jsme ještě následujících dat.

Jedná se o sféry výuky (jak je představuje dotazník: kulturní, teoretickou a praktickou), které by studenti jednotlivých oborů chtěli v rámci studia na fakultě posílit. Nejde opět o hodnoty absolutní, ale o vyjádření rozdílů mezi studijními směry. Díváme se na tyto údaje z druhé strany, nejen jako na hodnocení studia, ale také jako na obraz budoucí profese, zde velmi obecný, který však pro jednotlivé směry odlišně zachycuje pozici profese učitele ve společnosti.

PŘEJÍ SI ZVÝŠIT (oblast):	KULTURNÍ	TEORETICKOU	PRAKTICKOU
SPPG	-	+	+
ZŠ	+	-	+
VVP	+	+	-

VVP : teoretici

VVP má pochopitelně výhodu ve své "oborovosti". Odtud také plyne pocit relativně nejvyšší prestiže (viz commitment), jak na fakultě, tak budoucí profese (např. možnost být středoškolským profesorem). Spojení oboru s učitelstvím směřuje její zájem do sféry teoretické a kulturní a také pomáhá v lepší orientaci a hodnocení přípravy na fakultě. Lze dosti dobře definovat (a pak také samozřejmě kontrolovat), co vlastně chtějí a potřebují (alespoň v rámci studovaných vědních oborů) na fakultě získat.

ZŠ : všeobecní praktici

ZŠ je druhá nejkritičtější k fakultě a vůbec nejkritičtější k profesi. Důraz na všeobecně kulturní a praktické vybavení nám však lecos napovídá i k jejich hodnocení přípravy. Odráží pocity člověka v každodenní praxi (připomínáme největší kontakt s praxí u ZŠ) s nutností poradit si sám se všemi situacemi. To vše dává opět vysvětlení dosti negativního vztahu k teoretické části studia, která na tyto otázky nedává dostatečné odpovědi. Vlastní nejasnost "obsahu" profese, která je však nejvíce vázána na PedF, je zřejmá i ze snah hledat řešení především v rámci fakulty (další specializace, různé alternativní postupy, HNUS a pod.).

SPPG : specialisté

SPPG se svou vysokou nespokojeností a kritičností ke studiu má ucelenou představu o své profesi, kterou však vidí dost mimo koncepci studia na fakultě. Silně zastoupená hodnotová část jejich commitmentu však je obohacena o i požadavek profesionality, proto důraz na teoretické a praktické znalosti, proto mluvíme o "specialistech".

V tom je velká možnost pro fakultu posílit své působení, a to postavit ono poslání " z nebe na zem" v odbornosti a kvalitě práce s handicapovanými. Je také zřejmé, že díky velký rozdílům mezi jednotlivými specializacemi studentů SPPG (zde se nám "jednota oboru" zdá nejméně udržitelná) je koncepce takového studia velmi náročná.

Tři typy profese

Na závěr jsme se pokusili zformulovat charakteristiky profese, jak vystupují u studentů těchto třech zkoumaných oborů. Za důležité považujeme nejen potvrzení odlišností takto anticipovaných povolání, ale především nalezení několika jejich kritických momentů. Ty nám slouží zpětně k návratu do přípravy na fakultě, resp. k vyjádření některých návrhů na koncipování studia učitelství obecně, ale také specificky pro studijních obory VVP, ZŠ, SPPG a jejich případné kombinace.

SPPG : PRÁCE, KTERÁ MÁ VŽDY SMYSL

Povolání, jak jej vnímají studenti SPPG, je na první pohled charakteristické velmi silnými edukačními ideály. Ty jsou do jisté míry velmi stálé, nezávislé na historických i sociálních podmínkách. Můžeme je popsat jako poslání *pomáhat lidem*, obětovat se pro dobro, snažit se napravovat zlo.

Tyto hodnoty vystupují ve struktuře profese velmi silně, jsou uzlem, sjednocujícím bodem, možná bychom je mohli přirovnat k filtru, který zabarvuje specificky veškeré další nazírání profese.

Jen přes ně můžeme tuto profesi pochopit. Kategorie, které se tu objevují ztrácejí svůj význam, tak jak jej měly u ZŠ či VVP. Obětovat se neznamena trpět, *osobní investice* neznamena ohrožení identity, nedostatek *peněz* či *nízká společenská prestiž* nepatří do skupiny ztrát.

Práce s postiženými je hodnotou sama o sobě, je vyjádřena příslušností k této hodnotě, sdílením nějakého ideálu, Nepotřebuje společenské ocenění, její hodnota dokonce může paradoxně vzrůstat se společenským nedoceněním. Podobně je to s problémem zaplacení, s penězi - poslání, obětování se nelze zaplatit penězi. *Peníze* by dokonce mohly znevážit celou ideu pomoci.

Nejde, jak jsme již řekli, jen o službu ideálu, jeho sdílení. Jde současně o konkrétní pomoc lidem, nijak éterické zaměstnání. Je nutno do něho vložit obrovské množství *fyzické i psychické práce, trpělivost, toleranci*, zaplatit deziluzí, ve smyslu neočekávání velkých výsledků. Tento vklad do hry je však naprosto přirozený, dobrovolný, smysluplný a významný.

Zdálo by se, že za svou velkou práci SPPG nic nežadá, ani peníze, ani prestiž, ani ocenění námahy či stresu. Chce se však dodat - ale dostává a také nic nedluží. Zcela explicitně tu zaznívá získání bohatství, *v obohacení se od dětí, v obohacení se v kontaktu s lidmi*, možná také v možnosti *poznat* (navíc) *jiný svět*.

Bezesporně významným "ziskem" jsou *výsledky práce*. Vrátime-li se k myšlence oddlužení, pak jedním jeho typem je relativní neexistence neúspěchu učitele (pro zjednodušení mluvíme o učitelích, i když může jít o další profesní kategorie jako vychovatelé, rehabilitační pracovníci a pod.). Vzhledem k neutěšenému stavu svěřených osob je rejstřík výsledků velmi široký. Nemusí jít vysloveně o pokrok, vývoj; výsledkem může být porozumění si, chvíle radosti nebo zakoupení pomůcky. *Pozdvihnout někoho, vylepšit osud* může nabývat značného množství významů. Práce má *vždy smysl*. A život, ve kterém tak detailně lze definovat jeho smysl, je velkým identitním ziskem.

Jestliže je SPPG vyrovnána se svým vkladem do profese, především deziluzí, umožňuje jí to uvolněnost, užití si (ve smyslu užívání si) práce. Prožívat *radost z práce, z výsledků, z kontaktu s dětmi, z vlastního pocitu užitečnosti* a také bez obav z rizik (tak, jak je vidí ZŠ či VVP) - deformace, vyčerpání, únavy.

Je třeba se zastavit ještě u jedné věci, a to charakteru *kontaktu s dětmi*. Studenti sami tuto vazbu popisují jako oboustrannou, vyzdvihují *respektování individuality, toleranci a empatii*. Tím se ovšem neporušuje nerovnost tohoto vztahu, která je zakotvená již v samém ideálu jako pomoc slabšímu. *Vylepšují jejich osud, sklání se k nim, jsou nenahraditelnými zprostředkovateli světa*. Tato nerovnost se neztrácí ani posunem k vzájemnému vyrovnání, k tomu, "co ten slabší může dát", v obohacení se učitele v tomto vztahu. Díky distribuci pomoci, kterou učitel provádí, je v jeho rukou je obrovská moc.

Proto je třeba si všimnout, že se neobjevuje u SPPG tak zřetelně a také tak problematicky instance kontroly. Nejistota z nakládání s vlastní mocí, tak jako u VVP a ZŠ. Důvodů je více. Jednak proto, že nelze pochybovat o čistotě záměrů SPPG; s tím souvisí odbourání obavy z rizik svého působení. To však sebou nese nebezpečí "pomoci za každou cenu". Objekt je totiž do jisté míry bezbranný, neboť tato pomoc, práce se řídí svým řádem a pravidly (bez nějakého pejorativního významu). Apriorní systém hodnot, který drží konzistentnost profese a poskytuje bezpečí před vnějšími vlivy, tak může s nejlepšími úmysly limitovat sebekontrolu i vnější kontrolu zásahů učitele.

Možná bychom mohli říci, že tato hodnotová stránka profese zdánlivě trochu zbytečně u studentů nahrazuje stánku vlastní realizace profese. Má velký význam pro řešení vnitřních konfliktů povolání, ale současně může bránit jejímu vnitřnímu vývoji.

Sami studenti poukazují na to, že tato činnost nemá být amatérským ochotnictvím, i když i tak je možná, právě díky svým hodnotovým charakteristikám. Kvalita je především dána odhodláním tuto práci dělat (což stačí, aby se o dalších vrstvách kompetence nepochybovalo), ale je v ní i množství další teorie, množství řemesla, množství zkušenosti. Profesionalita se tak stává jedním z nutných kontrolních mechanismů.

ZŠ : OBAVA Z (DE)FORMOVÁNÍ

ZŠ je nejvíce svázána s povoláním i fakultou, nejvíce se musí pohybovat v jimi vymezeném poli, je asi nejvíce pedagogická.

Nejlépe se nám zdá popsat ji v kategoriích poznání (předávání kultury), vztahu s dětmi (lásky k dětem) a kontroly. Všechny tyto kategorie jsou u ZŠ výrazně oboustranné ve smyslu vazby mezi učitelem a dětmi, a tím také často konfliktní. Vztah je charakterizován jak *hledání lásky, blízkých vztahů* se značnou *emocionální angažovaností* se v něm. Poznání žije nejen v jeho učitelském předávání dětem, ale také v učitelově poznávání dítěte, sebe sama i svého působení. Podobné je to i s kontrolou, viděnou opět jako kontrola sebe i druhých.

Pro učitele ZŠ je nejpřiléhavější, v první části zprávy zmíněná Castoriadisova myšlenka o "nemožnosti, nezvládnutelnosti" učitelského povolání. Jestliže, velmi volně řečeno, má učitel pomoci dítěti, aby se stalo člověkem, zdánlivým rozporem je to, že autonomie, samostatnost každého dítěte se děje přinucením se socializovat. Pro učitele ZŠ, před nímž stojí ten rozsáhlý úkol *iniciace, uvedení dítěte do kultury společnosti*, je tento úkol současně velmi těžko definovaný v konkretizaci obsahu socializace (nekonečného rozsahu a podob). Předávání poznání je jen jednou částí tohoto úkolu a nabývá v něm antropologických významů. Tento úkol nejde popsat jen tím, že je třeba naučit děti číst, psát, počítat. Tyto jednotlivé a mnohé další položky tvoří nezbytný kulturní kontext pro budování požadované autonomie.

To učitele nutí přes veškeré představy o *respektování individuality* zkonsolidovat děti do řádu stávajících a zřetelných (neboť jde o výchovu, předávání) sociálních významů, který se zdá prioritou. To je jedním z důvodů, proč nacházíme nejistotu z individualizované vazby učitel- dítě. Z úzkosti opírat se o samostatnost dětí (ve smyslu výběru své vlastní cesty), která ještě neexistuje a pro kterou nebyly ještě vytvořeny podmínky, je učitel veden spíše k pocitu masy dětí před sebou, neboť do jisté míry před všemi stojí "stejný úkol".

Přitom je svázanost a propojenost života učitele s životem dětí pocíťována jako nejtěsnější. *Láska k dětem* je základní parametr (ve sféře hodnot) kompetence člověka být učitelem. Pevnost tohoto vztahu, jeho *zátěž* je kritickým momentem profese. Ze strany učitele je tato vazba relativně nepodmíněná, je v ní velká *emocionální angažovanost*, ale je třeba ji neustále hlídat a kontrolovat a nakonec paradoxně vede k *pocitu osamění*.

Kontext situace, která je definovaná jako *předávání poznání, vedení a rozvoj dítěte*, také modifikuje vzájemnou vazbu mezi učitelem a dětmi. S rozvojem poznání dětí, s jejich rostoucí samostatností se učitel (podobně jako rodiče) musí vyrovnat s tím, že se tento vztah mění, uvolňuje, že děti odejdou a bude opuštěn.

Zodpovědnost za tento vztah, za sebe, za děti je dalším rozporným momentem profese. Váha, která na učiteli leží je poznamenaná přehnaným strachem z rizik profese a zničení některého zúčastněného - učitele dítětem, nebo lépe stykem s dětmi, a dítěte učitelem, jeho působením. Provázanost obou dvou znamená pro studenty dvojnásobné nebezpečí z šíření rizik; dojde-li k poruše, jsou primárně či sekundárně zasaženi všichni. Neustále je třeba se hlídat - dát, ale nepředat, nenechat se zničit, ani neničit, protože i láskou je možno ublížit. *Moc* a současně *bezmoc* jsou tu nerozlučně spjaty.

Jak VVP, tak ZŠ mají problémy z přijetí formální autority pozice učitele (projevující se zde v narážkách na "*stupínek*", *moc*, *postavení*, *vztahy s dětmi i zodpovědnosti*). VVP však s ním zachází poněkud jinak než ZŠ.

Především máme u ZŠ pocit odmítnutí moci, která se tu nabízí jakoby zadarmo, strachu ze zneužití své moci. Je to odmítnutí symbolu autority se vším všudy, preferuje se vstup k dětem s čistým štítem. Tuto *autoritu* nelze vidět pouze negativně, stejně tak jako *moc*, která ji provází. Je totiž ve svém neutrálním významu důležitou informací pro všechny, nese sebou vymezení pozic, možných způsobů chování a další pravidla institucionálního života. Max Weber připomíná, že autorita je vyjádřením interpersonální normy. ZŠ odmítá symboly své autority a snaží se jí budovat velmi obtížně na základě pouze vlastních kompetencí učit (v nejširším smyslu slova). Do jisté míry tím popírá, nebo lépe řečeno činí nečitelnou onu pevnou interpersonální normu, kterou teprve druhotně a těžko ve svém vztahu znovu buduje, přestože by jí stačilo potvrdit.

Vlastní kompetence jistě musí učitel prokazovat ve své každodenní činnosti a také jsou tak vnímány. Nemusí však být, a vlastně ani nesmí být, v protikladu k etablovaným pravidlům instituce.

Tím se také současně ZŠ nedaří dobře držet figuru oddělení funkce, profesionální sféry od soukromé. Proto přesah do soukromí je prožívaný většinou negativně, protože z velké části není vždy jen dobrovolný.

Jestliže jsme řekli, že SPPG dává a nic nepožaduje (ale dostává), dalo by se říci, že učitel ZŠ dává mnoho, ale cítí se dostávat málo. Za tak obtížné, nemožné povolání, s riziky a ztrátami není zapláceno ani hodnotově, ani *společensky prestižně* či *peněží*, ani dětmi samotnými. "Úspěch" je považován za normální, není precizně, ani dost rozsáhle definován.

ZŠ se nedaří nalézt a vypracovat takové množství strategií k řešení vnitřních rozporů profese jako SPPG a VVP.

Proto je *rozmanitost*, *nejednotvárnost*, *improvizace* jakýmsi náhradním ziskem, který sytí sféru seberealizace a nalezení se v profesi, která nechce být obětováním se (nebo ne v tom smyslu jako u SPPG). Musíme hledat ve významech pojmu seberealizace, viděných v *tvůrčí práci*, v *profesním růstu*, navíc snad jen v *možnosti uplatnění všestrannosti zájmů*, *postojů* a *celé osobnosti* s dlouhodobým efektem být *duchem stále svěží*.

VVP : POZICE MEZI INTELEKTUÁLEM A DĚLNÍKEM

Situace VVP je asi nejstřízlivější, není poznamenána ani přílišnou váhou ideálů, ani úzkostí z ocenění a obavou ze ztrát jako ZŠ.

Jejich pozici bychom nejvýstižněji mohli charakterizovat dvojrozměrností *odborníka, který umí učit*. Tato dvojkolejnost sama o sobě má značný efekt při řešení různých konfliktů uvnitř profese. Jednoduše řečeno dovoluje konflikt na jedné koleji potlačit (nikoliv však zničit), pozitivy druhého rozměru. Platí to podmíněně (dočasně) i pro dvojí kompetenci.

Pro studenty VVP je propojenost obou sfér práce zcela přirozená. Ve vypracované podobě ji najdeme v commitmentu např. v bloku předpokladů profese (II.1.) jako *znalost oboru, širší nadhled, didaktičnost, schopnost něco sdělit, situace vojevůdce, umění motivovat, vytváření klimatu třídy* a d. Profese se stává přitažlivou právě ve spojení s oborem (vědním), *příležitostí dělat obor*. Obor ji činí také čitelnou, racionálně zachytitelnou. Obor ji dává pocit vyšší prestiže (než jak ji vidí ZŠ). Přestože je opět dvojrozměrně viděna jako *postavení mezi dělníkem a intelektuálem*, cítí se VVP blíže inteligenci, vždyť i její práce je přes onu narážku na dělníka veskrze intelektuální, právě díky důrazu na rozvoj poznání a význam vzdělání vůbec.

Seberealizace v profesi má velmi konkrétní obsah, práce může být koníčkem díky *zájmu o obor a zdokonalování se v něm* (což je častější). Také v případě, že významnějším motivem je právě práce s dětmi, se tato práce realizuje také prostřednictvím oboru. *Dělání oboru* je specifické právě v jeho interpersonálnosti, dělání oboru neindividuální společnou prací s dalšími lidmi, *v komunikaci, v dialogu*.

Možná rizika moci a zodpovědnosti jsou také prezentována, ale nejsou tak úzkostně prožívána. Vazba mezi učitelem a dětmi je volnější a vyrovnanější. Děti jsou viděny jako autonomnější, s větším právem na vlastní rozhodování, více jako partneři. Vratíme-li tyto parametry do procesu předávání poznání, znamená to možnost být partnery v oboru, vyučovacím předmětu. Ten umožňuje neutralizovat možná rizika v vztahu s dětmi, blízkosti vztahu - zachovat relativní *spravedlnost* vůči jednotlivým dětem s největší možností (ze všech třech směrů) *respektovat jejich individualitu*. A také se z ní více těšit.

Za práci s dětmi se sice platí její *nárocnost fyzickou a duševní*, ta však je svobodným rozhodnutím, vždyť je tu vždy i možnost *jednoduchého zaměstnání* bez velkých investic.

Zodpovědnost v jiné podobě znamená také *vyjít se systémem, řešit konfliktní situace, závislost na vedení školy*. Větší komunikativnost (včetně širě partnerů) znamená i větší odpovědnosti či kontrolu mezi nimi. Vyjadřuje pozici mezi dvěma rozdílnými světy, světem dětí a světem institucí, *rozporuplnou pozici mezi dětmi a vedením*, konflikt různých norem.

"Společenskost", proti osamocení ZŠ, nutí VVP jinak zacházet se symboly autority školy a učitele. Jestliže ji ZŠ spíše odmítá, pak VVP se v systému školní autority musí pohybovat.

VVP musí respektovat do značné míry fungování školy jako uzavřeného systému sociální kontroly. Uvědomuje si rozdělení autority, včetně jednotlivých podílů na moci všech aktérů (děti, kolegové, vedení, rodiče, úředníci, administrativa, další zaměstnanci školy) školního prostředí. Studenty VVP mohou odrazovat spíše konkrétní způsoby zacházení s mocí, které znají ze školy a které slouží pouze k obhájení pozice učitele vzhledem k ostatním kategoriím osob. (srovnej *Becker, H.S.: The Teacher in the Authority System of the Public School*. In: *The process of Schooling*. Ed. M.Hammersley, P.Woods. London, Routledge & Kegan Paul 1976, s. 68-74). Rozdělení moci i zodpovědnosti na více partnerů (ve které zde lze počítat i žáky), které je definované jako vliv na chování ostatních včetně jeho limitů, je ambivalentně prožívaným parametrem profese. Vzpomeňme na jeden zajímavý výrok - *rozdělení pozornosti*, který může znamenat také "dávej na všechny neustále pozor!" (tedy i na sebe). Zbavuje však VVP úzkosti z ublížení sobě či jiným. Připomíná trochu život v protestantských zemích s okny bez záclon, kde se každý může přesvědčit, že se uvnitř neděje nic špatného. Dokonce i ve školách jsou někdy třídy se skleněnou výplní dveří, takže z chodby lze vidět, že vše probíhá tak, jak má. I pro ZŠ by takové pomyslné prosklené dveře byly os vobozující.

Závěry z commitmentu studentů

Následující text není ani tak excerpceí či resumé toho, co jsme dosud o commitmentu řekli, ale spíše vyvozením závěrů v rovině postojů a opatření ke zjištěnému stavu. Závěry se zhruba dělí na část celkového postoje a na část jednotlivých opatření, především obsahového rázu, s tím, jak by se mohly hodit každému z tří velkých směrů, SPPG, ZŠ a VVP.

CELKOVÝ POSTOJ KE COMMITMENTU

KRIZE PROFESE, KRIZE AUTORITY?

V podkapitole o paradoxním postavení fakulty jsme se zmínili o tom, že studenti jsou zde připravováni na povolání, s nímž, přinejmenším v té podobě, v níž aktuálně existuje, nesouhlasí.

Všimněme si, že je to opravdu zvláštní situace: nestalo se totiž, že by na profesi přišla čistě vnitřní krize, jež by laikům, veřejnosti byla zcela lhostejná (jak se někdy stává v dějinách vědy), ani ne to, že by povolání či obor byly napadeny jen zvenčí, zatímco profesionálové by neochvějně, lidově řečeno, "drželi basu". Krize je úplná, zpochybnění přichází jak zvenčí, tak zevnitř- právě třeba ze strany studentů.

Zkusme se na tuto krizi podívat zevnitř, jak ji v commitmentu artikuluje studenti, a to zejména výrazy, které se nějak týkají **autority** (z explicitních výroků na toto téma viz vzor, *osobní autorita, přirozená autorita, osobnost, vůdčí osobnost*).

Řekli jsme, že commitment, pocházející z latinského *committere*, má svou podobu v počeštěném *komise*, a dál v *komisař, komisionářsky, komisně*. Čeho jsou tedy studenti komisaři, pověřenci? Obáváme se, že žádnými vyslanci v zásadě nechtějí být, rozhodně pak ne komisaři státu a systému, jak tyto utvářejí život školy. Dokonce by šlo kritiku předchozího a podle některých přetrvávajícího školství, ve společnosti probíhající, nazvat právě kritikou **komisionářství a komisnosti** v commitmentu učitelské obce.

Čím je totiž charakterizován takový pojem *české učitelky*, onoho opovrhovaného tvora, jemuž se dovolilo "nemuset už lhát"? Je to *slepice*, která komisionářsky, služebně prosazuje hodnoty systému a jež to činí ve své ustrašenosti a z ní plynoucí rigidnosti komisně: s doslovností tupou nebo rafinovanou (když narazí na odpor), s odvoláváním se na byrokratickou hierarchii ve svém alibismu, bez jiné osobní účasti než je strach, že něco bude muset na sobě změnit. Kritika nakonec vyznívá tak, že pokud se udělalo něco dobrého, tak to nutně bylo proti nebo navzdory systému, státu a jeho byrokratickému prodloužení učiteli.

Musí však být byrokratická autorita nutně autoritou nelegitimní a kvůli alibisticky se chovajícího úředníka? Autoritou, která zaplavuje svou regulací všechny projevy spontánního života a ničí jejich rozvoj? Narazili jsme na jeden Weberův text (není možná typický pro celé autorovo dílo), kde se podávají tři základní typy autority v zajímavé, ba dokonce

překvapující distribuci (Weber, M.: *Types d'autorités*. -In: *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains* 2. Paris, Dunod 1965, s. 353- 358. Původně Weber, M.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tuebingen, Mohr 1947, s. 267- 273.)

Jsou to autority **charismatická**, **tradiční** (často nazývána patriarchální) a právě **byrokratická**. Vynecháme zde popis historického vývoje, který podle Webera probíhal od charismatické autoritě k tradiční a dál k byrokratické, tj. ke vztahu stát vs. občané (což nevylučuje, nad toto makroměřítko, koexistenci, jako právě třeba v učitelské profesi, několika typů současně).

Charismatická autorita je spojena s konkrétní osobou a jejími mimořádnými kvalitami; je proti řádu, je revoluční ("*psáno je...*, *ale já vám říkám...*"); je iracionální, protože se opírá o mimořádné činy a projevy; rozhodování (rozhodování proti řádu navíc) je v rukou vyjímečné vybrané osoby; patří sem kouzelníci, proroci, náčelníci band, šéfové výprav, Vůdcové.

Tradiční autorita není založena na konkrétní osobě, ale na osobě v daném postavení, v němž je tato strážcem řádu, pravidel každodenního života, zvyků a obyčejů, rutiny; patří sem patriarcha rodu, pán domu, panovník; při opírání se o rutinu, a nikoli o "extra" výkony, existuje uvnitř této autority nicméně ještě sektor posledního slova pána, závislého na jeho osobní vůli; i tato autorita je iracionální.

Byrokratická autorita je oproti předchozím dvěma naprosto racionální; není spojena s žádnou osobou, protože konkrétní osoba ve výkonu funkce vystupuje pouze jako komisař svěřeného posláni; toto posláni není založeno ani na mimořádnosti ani na zvyku, ale je definováno právnicky zkonstruovanou normou, závaznou pro všechny, jichž se týká; osobní sektor (neboť úředníci samozřejmě jsou živými osobami) je privátní, zcela oddělen od sektoru funkce, jenž vstupuje do vládnutí sám- kde např. taková neomylnost papeže vypadá jako osobní, charismatický a zvykový atribut, je ryze funkční: platí, jen když osoba mluví ze stolce, **ex cathedra**.

Je pozoruhodné, že byrokratická autorita zde vůbec nevystupuje ve své obvyklé pejorativnosti. Jednak představuje bariéru proti osobní zvůli, jednak nemusí dusit svou všudypřítomností spontánní projevy života. Lze si představit, že je bodová či lehká, týkající se jen toho, nač je vymezena, na rozdíl od předchozích dvou typů, před nimiž jako by bylo méně úniku: před oslepující září vůdce a nátlakem na jedince, přicházejícím z vůdce obklopující sekty příznivců, nebo před břemenem zvyků a pravidel, hlídaných pánem.

Jak se však na věc dívají studenti, pokud to lze z výpisu commitmentu odhadnout? Zdá se, že byrokratická autorita je ve většině svých podob odmítána: jako podřízení se systému a jeho rovinám hierarchie (*začlenění se do systému, podřízení, vyjít se systémem; závislost na vedení školy; rozporná pozice mezi dětmi a vedením*); jako zatížení *administrativou*, představující zřejmě přebujení byrokratického registrování; jako *režim denní, týdenní, roční*; jako *neustálé hodnocení dětí a hodnocení (klasifikace)*, jež může patrně vést k únavnému byrokratickému kalkulu a ke

"glajchšaltování", přičemž se vytlačuje svobodná, tvořivá hra pro nic za nic; jako riziko *vnější autority*, kde nám ovšem není jasné, nakolik v představách studentů vyplývá spíše z tradiční nebo spíše z byrokratické koncepce- možná je za touto globální charakteristikou *vnějškovosti* určitý romantický odpor k jakémukoli psanému i nepsanému, ale zafixovanému zákonu a jeho institucím, které mohou člověka jen pervertovat; patrně také jako rozpor mezi *jednoduchým zaměstnáním* a *krásným povoláním*, jenž může vyznít (samozřejmě díky naší dotvářející interpretaci) jako kritika byrokracie, její děravosti pro alibismus (když bych měl plnit jen formulovanou povinnost, mám klidný, ale prázdný život).

Po tradiční či patriarchální autoritě už nebudeme pátrat: lze pouze odhadnout, že je patrně také odmítána jako *vnější*. Například výroky *možnost ochránit v dětech to hezké před ostatními* nebo *ovlivnění rodičovské výchovy* sugerují, že učitel jako by zde měl ambici vytvořit jiný vztah než je tradiční nadřazenost staršího nad mladším, dospělého nad dítětem, rodiče nad potomkem nebo občana nad ne-občanem.

Také neprobíráme možnosti interakcí a přechodů mezi oběma autoritami, např. změnu původně a tedy provizorně ustavených, byrokratických regulí v samozřejmý zvyk, o němž pak již ani nenapadne pochybovat (viz Castoriadisovy poznámky o zapomenutí původní, imaginativní geneze institucí).

Globálně by šlo říci, že studenti směřují k charismatické autoritě, a to na úkor ostatních dvou. Je dokonce pravděpodobné, že tuto ryze *osobní autoritu* považují za samo jádro profese. Paradoxně by byrokracii použili jen pro prosazení charismatu: kdo ho nemá, kdo se podle něj nechová, kdo se s úspěchem heroicky nevystavuje *oboustranné komunikaci*, v *bezprostředním kontaktu* za *přímé zpětné vazby*, v otevřeném terénu, kde teprve vlastním supervýkonem může vzniknout asymetrie obdivu a jakési opravdové autority, ten se k učení nehodí- a to by právě měla zjistit a vyřešit byrokratická *veřejná kontrola* (pokud položce dobře rozumíme).

IDEA STUPÍNKU

Představa, že stačí odstranit zlou byrokracii, aby se mohla rozvíjet hodná individua v autentických mezilidských vztazích, se nám jeví přinejmenším jednostranná. V Castoriadisově stati (viz partii o *Nemožném povolání*) byly zmíněny dva aspekty, jež se v takovéto představě opomíjejí: že vlastní já nemusí být nijak "čisté", ale svým způsobem odrážet heteronomní instituce (to možná vyjadřuje výrok o *hojení si vlastních komplexů*, u něhož není vyloučeno, že se zde perverze myslí i jako nezaviněná školskou institucí);

dále, že cílem pedagogiky musí být také interiorizace institucí, přičemž se tyto stávají pro člověka autonomní tím, že se odkrývá jejich původní smysl a tím i provizornost či podmíněnost. (Je zvláštní, že Castoriadis přitom nedotahuje myšlenku odkrývání institucí ještě dál, že málo uvažuje

o aktuální rekonstrukci a o konstrukci nových institucí a kulturních forem.)

Když se vrátíme k Weberově byrokratické autoritě, zjistíme, že ono slavné *ex cathedra* neznamena česky nic jiného než nám známý **stupínek** (viz výrok, generovaný VVP). Stupínky v jejich materiální podobě byly sice ze škol odstraněny, nicméně studenti tvrdí, že existují stále, a hodnotí tento fakt ambivalentně, tedy (naštěstí) ne zcela negativně.

Stupínek skutečně, pokud by byl chápán lehce, téměř bodově, nemusí fungovat jako něco špatného, ale artikulovat pravdivě pedagogický vztah: je vyjádřením nesporné asymetrie v tomto vztahu a tím i fixací společenského závazku učitele vůči žákovi. Koneckonců, žák a učitel nejsou ani dva milenci, ani dva obchodníci, dělající mezi sebou směnu- učitel je placen (někým či něčím třetím) za to, jak žáka vychová a co ho naučí. Stupínek říká: kdo na mě vystoupí, je učitel, a ten je tady k tomu...

Stupínek vyjadřuje i nezávislost pedagogického vztahu v jeho hlavním určení na jedné osobě a tím oprávněný nárok na to, co jim v každém konkrétním případě patří (výroky ze základní školy: o jednom trochu obávaném učiteli, "*ale naučí nás*"; o důchodci, který přišel coby neprofesionál učit cizí jazyk, "*on je učitel, ale není to doopravdovskej učitel*").

Literatura ze školně etnografické oblasti píše o nutnosti uzavřít se žáky jakousi smlouvu, jejíž dodržování si obě strany hlídají a která je někdy žáky záměrně narušována- aby se znovu ozřejmila a potvrdila její platnost. Podobná dohoda není čistě intersubjektivní, ale naopak do ní vstupuje kultura školy a její společenský smysl (je to vidět z toho, že jde vlastně o **pracovní smlouvu**).

Samozřejmě, když zaujmeme studentské hledisko, asi vždy hrozí, že stupínek jaksi ztěžkne, zesolidní, stane se masívní, nebo že se změní z prostředku v cíl. (Na druhé straně překvapuje, že v současných diskusích o známkování a o režimu téměř nikdy nezazní argument oboustranné závaznosti řádu a tím i ochrany žáka před učitelem... Nešlo by spekulovat téměř o tom, že regule jsou nakonec odmítány proto, že mohou blokovat učitelovu všemocnost?)

MESSAGE FAKULTY: "Vychovávat je normální"

Odmítání forem a norem byrokracie má patrně dvě funkce, které jsme společně uvedli už v partii o *Dlouhé větě*: funkci obrannou, podle níž by využití instituce vedlo ke zneužití moci, k osobní perverzi, a asi i funkci "přímou"- institucionální opora by brzdila, nebo už jen jistila a tím i devalvovala onen *bezprostřední kontakt s dětmi*, který tvoří zajímavost, přitažlivost a vášeň profese, její tvůrčí, rizikovou a možná až dobrodružnou stránku (weberovsky řečeno, stránku charismatickou).

Současně ovšem není jisté, zda se studenti na podobné dobrodružství, které je asi přitahuje, cítí připraveni a zda se ho v určitém ohledu neobávají (zejména ZŠ).

Cílem poselství fakulty by pak za této konfigurace nebylo studenty zklidnit tak, aby byli zbaveni své kritičnosti vůči školství a pochybnosti o institucích, ani aby jim byl vnucen

pocit bezmoci nebo alibismus, heteronomní postoj, při nichž by byla zlikvidována ona dost vystupňovaná zodpovědnost, tvořící nutně ambivalentní hlavní cenu profese.

Fakulta by ovšem měla poskytnout možnost k uchopení tohoto problému a k poznání jeho dilemat. Co tím myslíme v souvislosti s heslem "Vychovávat je normální"? Vždyť jsme předtím v rozporu s tím dokazovali, že učitelství je povolání nemožné! Ano, ale přinejmenším politika a psychoanalýza také. A nevychovává se už od počátků civilizace?

Že vychovávat je normální, by nejprve mělo znamenat, že fakulta sama nemusí nutně přispívat k další démonizaci současného školství: jakýsi racionální tón, dovolující postoj, v němž je možné bez příliš rychlého zavržení analyzovat práci seniorů (s nimiž se budu muset tak jako tak brzy nějak "srovnat"), by byl spíše na místě. Logicky je přitom démonizace školství jenom druhou stranou mince, kde na prvé je vyryta glorifikace mé profese - ani takový diskurs nebo poselství by podle našeho názoru nebyly nejšťastnější, nebo přesněji řečeno, pravdivé.

Analýza práce seniorů, zkušených praktiků se zdá být důležitým prvkem "normálnosti" výchovy. Nejde vůbec o to, aby studenti ten či onen výchovný styl přijali nebo odmítli, ale aby se naučili odhadnout jeho kulturně antropologický náboj a socializační vizi, v něm obsažené. Samozřejmě, podobné analýzy dovoluje i materiál z dějin pedagogiky.

Nahlíženo ve dvojici **jedinec vs. instituce** (která je v základu pojmu *commitmentu* a jež se nám objevila u citovaných Castoriadise a Webera), mělo by dojít k jakési **rehabilitaci** jejich vzájemného vztahu. Analýzu existující nebo historické institucionální stránky školství jsme již naznačili. Jde dál o to, artikulovat spolu se studenty vztah k instituci tak, aby instituce nebyla viděna jen jako omezení, s kterým se lze přinejlepším jen smířit, ale i jako možnost pro tvůrčí inovaci, pro konstrukční práci na instituci (v určitém, různě definovaném rámci). Jinými slovy, šlo by zde o to, zachovat nějak osobní ambici adeptů učitelské profese při socializaci této profese (jak se slučují i v pojmu *odpovědnosti*).

V tomto ohledu chápeme pojem instituce velice široce. Řadíme sem například zmíněný stupínek jako budování asymetrie pedagogického vztahu a jeho obě strany přesahující smlouvy, i předávání oborových poznatků žákům, závazné učení. Zdá se, že jakákoli artikulace pedagogického kontaktu a tím i definování, "normování" pohybu žáka, toho milovaného a obávaného objektu, stabilizuje identitu učitele - příkladem je zde VVP, kde obor vytváří jeden sektor pro studentskou identifikaci. Také se zdá, že pozoruhodný rozpis hodnoty a aktu *pomoci* (jestliže se v sociolinguistice obdivuje, že Eskymáci používají desítek označení sněhu, zde můžeme žasnout neméně), který se objevil v *commitmentu* SPPG, dává možná tomuto směru záviděníhodnou sebejistotu.

Obtížnější situaci mají patrně studenti ZŠ, jejichž pedagogické úsilí nemůže být určeno v termínech *pomoci*, a je i obtížněji definovatelné jako předávání oborů. Výchova v úzkém slova smyslu představuje méně jednoznačný terén. V *commitmentu* zaznívá patrně zejména jako *formování osobnosti* žáka. Zajímavé

přítom je, že v praxi některých starších učitelů je tato rubrika dále rozepisována, například pojmem *charakteru* a jeho koreláty (ve třídě je třeba kluk v jádru *dobřej, lenoch, provokatér, křiváček, vlezlej*, jednomu se *přistřihuje hřebínek*, dalšímu *zas zvedá sebevědomí* aj.). Je pravděpodobné, že provozováním povolání si bývalí studenti budou muset nějaké pojmosloví vytvořit nebo ho přejmout. Co za pojmy použijí, není jasné, a je i otázkou, zda jim ho mohou na fakultě dát vědy o výchově, psychologie včetně. Zdá se, že by zde bylo opravdu vhodnější hledat a analyzovat oblast folk-terms a etnokonceptů, fungujících v kultuře učitelské praxe.

JEDNOTLIVÁ OPATŘENÍ

PŘEHLED OPATŘENÍ (OBSAHOVÉHO RÁZU)

který uvádíme, nemusí být úplný, a v životě fakulty už mohou existovat nebo připravovat se i návrhy jiné. Také musíme připustit, že při prezentování jednotlivých opatření přecházíme do sféry praktického významu či akce, která se liší svými termíny (jde o druhy přednášek a uspořádání výuky na fakultě) od termínů commitmentu (tj. termínů hodnot profese).

Bylo by proto velmi užitečné, kdyby naše propozice byly podrobeny kritickému pohledu expertů, učitelů a studentů fakulty, kteří mají ve srovnání s námi s těmito praktickými kroky a jejich efekty zkušenost. Totéž platí pro přidělení opatření jednotlivým směrům.

Opatření navrhujeme tři: komparativní etiku učitelského povolání; terénní výzkumy prováděné studenty; (psycho)didaktiku.

1. Komparativní etika učitelské profese se nám jeví urgentní proto, že krize povolání, jak ji vyjadřují studenti v commitmentu, není podle našeho názoru ani krizí organizační, ani finanční, ale krizí morální- týká se otázek identity jedince v (anticipované) profesi.

Je dokonce možné, že etická problematika by byla pro studenty naléhavější než volání po praktických dovednostech, pokud by tyto byly chápány jen čistě technicky- v commitmentu se sice objevují (*Didaktické umění, Umění vést*), ale negeneruje je téměř vůbec "nejpedagogičtější" směr, ZŠ.

Cílem etické tematiky by bylo vybavit studenty pojmy pro zachycení vztahu učitele a žáka v kulturních a společenských souvislostech. Romantické odmítání institucionálních forem je svým způsobem nepravdivé: je třeba jejich antropologické analýzy pro zjištění smyslu, který nesou nebo při své genezi nesly, a pro uvolnění tvořivosti k zaujetí vlastního postoje nebo ke konstrukci institucí nových: k činnosti, která by zas mohla uspokojovat ambice učitele po určité heroické stránce poslání a stabilizovat či orientovat jeho identitu.

Minimální stupeň, který by se zde měl dosáhnout, by byl jakýsi postoj **kulturního relativismu**, dovolující pohlédnout zpětně na institucionální (kulturní) fenomény v domácím školství jako na něco nepřírozeného či non-familiárního.

Oborově by se asi dalo nejvíce čerpat z filosofie a antropologie výchovy a z dějin pedagogiky.

2. **Terénní výzkumy** by měly doprovázet zmíněnou etiku, komparující pedagogickou situaci v dějinách a různých societách, průzkumem ve společnosti a kultuře vlastní.

Organizační podmínky k jakýmsi mikrovýzkumům nabízí nejen diplomová práce, ale i klinický semestr, klinické dny a práce seminární. Tematicky jsme již naznačili oblast analýzy **výchovné práce seniorů** profese, včetně etnokonceptů, jimiž popisují pohyb žáka v edukačním prostoru. Druhou je oblast **znalosti dětí**, jak je to ostatně již požadováno v definici klinického semestru. Ve znalosti dětí by asi bylo důležité opět evokovat nejen medicínský a úzce vývojový, ale i širší aspekt: tradici a elaboraci dětské kultury a, pokud možno, vliv rodičovské výchovy. Žák by tak měl vystoupit za hranicemi koncepce *tabula rasa*, ve své preformovanosti před učitelským zásahem a relativní autonomií. Třetím tématem je přirozeně oblast **interakcí** obou kultur, učitelské a žákovské, jejich vytváření *middle-groundu* z obou stran. Obavy z ublížení a představa možnosti pomoci by se takovou znalostí dětského partnera mohly alespoň částečně zkonkretizovat.

Vlastní výzkumy by také měly navyknout k **reakci zaujetí bádavého postoje** za situace nejasnosti a k **sebereflexi**, jež ho provází.

Dalším specifickým přínosem výzkumu je **střídání rolí**. Výzkum s jeho dodržováním **non-intervence** představuje jinou **etickou** pozici než třeba vyučování a tím komparativně osvětluje roli učitele.

Vlastní výzkumy by patrně bylo vhodné provádět i v další obsahové oblasti, (psycho) didaktice.

3. **(Psycho) didaktiku** zde máme za jakousi úplnou, kulturně a antropologicky (včetně vývojově psychologicky) zakotvenou didaktiku, s její filozofií a metateorií. Netýkala by se na rozdíl od komparativní etiky morálních dilemat pedagogického vztahu přímo, ale až jeho podoby pro relaci mezi vědeckým oborem a "jeho" (?) laickou, zde zejména dětskou verzí.

Psychodidaktika, kterou podle našich informací už na fakultě provádějí někteří oboroví odborníci a s nimi občas spolupracující pedagogové a psychologové, by mohla být- pokud můžeme soudit podle *commitmentových* výrazů a jejich souvislostí- nesmírně produktivním opatřením.

V ideální podobě by mohla představovat místo pro zajímavý průnik interiorizace institucí či socializace žáka (osvojení si vědeckých poznatků) s poskytnutím, zálohováním předem autonomie, zde jako platnosti žákovy myšlení a představ učitelem.

Dopad podobného kroku by samozřejmě mohl mít symbolický efekt i pro utváření pedagogického vztahu, a to v možná dost originální podobě artikulace *stupínku* čili vymezení společensky nutné asymetrie mezi žákem a učitelem (o čem rozhodne učitel, kolik místa dá řeči žáka, jak bude ve stylu vyučování, navazujícím na podobný přístup, např. pracovat se žakovou "chybou"?). Současně by byl uskutečněn studentský požadavek vybojování si autority "na místě", její zasloužení si konkrétním

výkonem učitele.

Student by také měl k dispozici empirický materiál pro reflexi identitních rozporů a pro možnou stabilizující sebeorientaci v identitě. K možným výhodám dále musíme započítat kariérové či statusové zisky, neboť psychodidaktika by mohla dát svým znalcům onu kýženu **specializaci**, a to opravdu v podobě jakéhosi "plus". Toto "plus" by bylo formulováno jako "jinak" a tím by svým způsobem zůstalo uvnitř oborů, s jejichž představiteli, vědci, se učitelé identifikují jako se svými nedostupnými vzory.

Bez psychodidaktiky a didaktiky se totiž skutečně může zdát platit, že "kdo neumí, učí", jak okřídlené rčení citoval ve svém expertním čtení S. Štech. Věta totiž může platit nejen jako tvrzení (nepravdivé) o volbě studia (hloupější, co se nedostanou jinam, jdou na učitele), ale i jako tvrzení o efektu učitelování. Vypadá to, že učitelé a budoucí učitelé často skutečně uvažují v disjunktivní logice, že s růstem závazku v oblasti předávání dochází k úbytku v oblasti oborového vzdělávání se a kompetence, a to dokonce s cyklickým efektem: snižuje se tím i sama možnost úspěšně předávat, či aspoň rejstřík učitelských míst (stačily by za léta strávená na ZŠ moje znalosti k profesоровání na gymnáziu?).

Psychodidaktika by tak mohla uspokojit přání být učitelem rovná se být *odborník, který umí učit*. Výrok generovala VVP- a i když psychodidaktika byla na fakultě zřejmě navrhována adeptům ZŠ, asi by se hodila i aprobacím (navzdory jejich relativní spokojenosti či vyrovnanosti s dosavadním stavem ve studiu a relativně i v profesi). K tomu však již druhá část.

Na závěr části této připomínáme, že všechna tři uvedená opatření v sobě zahrnují známý a rozšířený požadavek "vycházet z dítěte", ve své extrémní podobě a svými kritiky někdy nazývaný pedocentrismem: zde ovšem korigovaný stejně vědomým požadavkem "vycházet ze společnosti a z kultury".

RELEVANCE OPATŘENÍ PRO TŘI SMĚRY STUDIA

SPPG

Právě SPPG má zdánlivě možnost vycházet naprosto a jen z dítěte či žáka, bez ohledu na veškeré požadavky společnosti a kultury: oporu jí k tomu dává zřejmě určení vychovávaného handicapem, z něhož vyplývá směr edukačního působení: je přece jasné, co je třeba, ve srovnání s normou napravit. Ale jaká je tato norma?

Otázka tedy není vůbec jednoduchá a je třeba se podrobněji podívat, jak ji studenti směru řeší. Předznamenejme, že máme dojem, že se jakési nezávislosti svého poslání na společnosti a jejích konkrétních institucích opravdu snaží dosáhnout. Současně máme pocit, že to nedělají přímým odkazem k pojmu handicapu, ale spíše naopak.

Současní adepti profese totiž zřejmě provedli jakýsi obrat od nápravy či kompenzace handicapu a podle některých náznaků v commitmentu i podle diskuse, která se s nimi při jeho

administraci v jedné skupině rozvinula, posunuli pomoc (artikulující ji v geniální kolektivní produkci ve velké bohatosti) do termínů pomoci převážně psychické, prožitkové, sebereflexivní, smyslutvorné, k otázkám osobnostní sebeidentifikace pacienta či klienta (*dát naději, poskytnout prožitek, pomoci najít smysl života, poradit, ukázat cestu* aj.).

Tomu by asi odpovídala i dost velká četnost položek paragrafu *Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby* z commitmentu (percentuálně nejvíce ze tří směrů): nelze ji asi chápat jen jako technický parametr vystihnout druhého, aby se mu snáze předal jakýsi standard výbavy (i když, jak jsme ukázali jinde, při rozboru commitmentu, SPPG techniku v podobě pedagogických umění nijak neodmítá), ale opravdu asi spíše za ambici osobnostního, řekněme idiografického přístupu.

Podobná ambice je patrně reakcí na již naznačenou možnost "glajšaltujícího" zneužití pojetí handicapu, třeba jakési redukce handicapovaných osob jen na to, co ve srovnání s ostatními členy společnosti nemají. Nebo může jít o rezervovanost vůči dominantnímu postavení speciálních didaktik: co když podle studentů vynechávají problém osobnosti handicapované osoby a mohou z ní implicitně dělat člověka, který je věčně vzadu a marně se snaží doběhnout hlavní pole, přičemž mu uniká smysl cesty, či dokonce toho, kdo ztrácí život přípravou na nějaký budoucí závod? Takovou konkrétní argumentaci neznáme a jen o ní můžeme rétoricky spekulovat.

(Na druhé straně si lze čistě teoreticky položit otázku, zda pojetí handicapu a s ním související náprava vzhledem ke společenskému standardu nemůže mít pozitivní stránku v tom, že vede jednoznačně za rámec vzájemného kontaktu dvou osobností, byť by byl sebevíc obohacující, k dodání žákovi prostředků, aby byl na tomto vztahu nezávislý. Jde proto možná o jakousi věčnou diskusi v oboru...)

Adepti oboru nejsou ve svém poslání *pomáhat* nejistí: SPPG neuvažuje problém *zvratu hodnot*. Ten figuruje pro ostatní dva směry, pro SPPG "už" jako by byl vyřešen: a to, jak jsme již řekli, díky pevné orientaci edukace na pomoc buď prostřednictvím handicapu nebo transformací handicapu a až zrušením normované a normativní výchovy a učení, s jejichž právě hypertrofovanou podobou ZŠ a VVP "ještě" v commitmentu bojují.

Určitá hodnotová neproblémovost SPPG podněcuje k váhání, zda by studenti směru, právě proto, že se zdají "mít jasno", neměli projít reflexí o specifice svého povolání v jeho historickém vývoji a v komparaci k hodnotám jiných oborů. Pro SPPG by se proto možná hodila ona *komparativní etika*.

Vlastní výzkumy studentů by asi byly nejprínosnější v podobě analýzy různých výchovných zařízení z hlediska rozdílů v konkrétní artikulaci klíčové kategorie *pomoci* handicapovanému, v těchto zařízeních explicitně a implicitně prosazovaných.

ZŠ

jsme dosud označovali za skupinu, která má nejméně opory pro svou edukační činnost: jejímu objektu nic jasně definovaného

nechybí jako u objektu SPPG (i když se může odmítat pojem handicapu, přesto směr zacházení, byť individuálně či idiograficky určen, zůstává definovanější než třeba taková morální a citová výchova "normálních" malých dětí); edukace, prováděná ZŠ, není ani pevně zachycena ve vědeckých oborech a předávání jejich poznatků jako u VVP.

K tomu ještě ZŠ odmítá oporu školského systému a jeho regulí- symptomatické jsou zde zavržené položky *hodnocení ostatních a klasifikace*. Cesta *vnější autority* je cestou *nelásky, stereotypu* a vlastní *deformace* a *degenerace*, proti níž je spásou *tvořivost práce* a její *rozmanitost*. *Připravenost* v měnlivých podmínkách, *permanentní komunikace* však zas nese rizika *zátěže*... A přitom jsou na všechno *sami*.

Patrně zde vynecháváme ještě další rozpory, které prožívá tento nejnešťastnější směr studia. Nebo nejzneuznanější: natolik, že pro sebe vyžaduje nejvíc kompenzací v *penězích* a *prázdninách*.

Formulovat nějaké jednoznačné opatření je obtížné, i když právě tento svým způsobem nejpedagogičtější směr jsme měli na mysli poselstvím *Vychovávat je normální*, poselstvím, které zde (ani jinde) nemá vést k devalvací, ale revalvací profese.

Ve svém expertním čtení nás S. Štech informoval o některých existujících teoriích nebo pokusech nápravy: o koncepci směru jako **generalistů**, dále o dodání **specializace pro některé předměty**, a konečně o zájmu studentů o **psychodidaktiku**.

Dodání specializace pro některé předměty (Tv, Vv, Hv, jazyky) zní trochu zvláště, protože by zřejmě šlo o specializaci dost malou ve srovnání s opravdovými obory; navíc se nezdá, že by se ZŠ identifikovala s nějakými představiteli vědeckých disciplín jako VVP, a kdyby tak činila, dopadala by ještě hůř, ještě amatérštěji než VVP. Určitou roli by podobná specializace mohla hrát jako šance vystoupit myšlenkově z věčně obklopujícího je světa dětí někam jinam (viz riziko *zdětinštění*).

Při koncepci generalistů se asi naráží na problém, o němž se ve svém expertním čtení zmínila V. Spilková: na problém syntézy různých poznatků, z filozofie, pedagogiky, psychologie, a asi i jich s oborovými poznatky.

Podle našeho odhadu by se ani tak nemělo směřovat k budování identity směru na poskytnutí poznatků ze jmenovaných oborů a dalších věd o výchově tím, že by se adeptům ZŠ nabídly jako poznatky "cizích" věd- identifikační odkaz by neměl jít k vědám o výchově, byť jsou pro pedagogiku nesmírně přínosné, ale k **pedagogice samé**. Jinými slovy, měla by se pro studenty revalvovat ve své jedinečnosti pedagogika. A to ne jako akademická věda, ale jako reflektující se praxe, a dokonce, jako v praxi se reflektující praxe, jak jsme již v textu naznačili ve zmínce o etnokonceptech a folk terms seniorů profese.

Kontakt s praxí se nám jeví jako nejdůležitější krok, k němuž ostatně studenti směru sami někdy přistupují a jež také vyžadují (viz dotazníkové výsledky). V terénu je možné seznámit se i s uměleckými, poetickými, improvizními a konstrukčními prvky řemesla (být *škola jako divadlo* nebyl nijak silně hodnocený commitmentový výrok).

Současně by studenti měli tuto praxi zkoumat, provádět zde

mini- či mikrovýzkumy, jež by nemusely vždy překračovat poměrně skromnou reflexi toho, co je překvapuje a proč. Analýza práce některých výrazných budoucích kolegů, profesionálů by zde mohla být velice důležitá, pokud by se jí zachycoval jak kulturní a socializační smysl učitelského počínání (který možná příliš rychle u většiny svých seniorů studenti zavrhnou), tak již zmíněné etnokoncepty a etnoteorie, jimiž se zachycuje a reguluje pohyb žáka v ustaveném edukačním prostoru- popis tohoto pohybu by mohl mít pro studenty stabilizující funkci ve vidění efektu své akce nad pomíjivý a marný momentální obdiv nebo odmítnutí ze strany vychovávaných. (Je nesporné, že např. typifikace žáků představují naprosto autentickou výzkumnou práci profesionálů či praktiků.)

Tímto kontaktem s praxí by mohla být identita ukotvena i vzhledem k nějaké komunitě, k nějakým "nedětským" osobám.

Další možný efekt lze spatřovat ve střídání rolí výzkumem a tím mj. k určité úlevě, kterou by badatelský moment mohl poskytnout. Ještě jednou však opakujeme, že gros mikrovýzkumů by v zásadě mělo vycházet z praxe vedení žáků a jejich třídy, včetně využití již existujících etnometodologických postupů- nemá smysl nutit tyto specialisty na děti, aby se stali "malými" pedagogickými vědci. Pokud by se zde mělo uvažovat o nějakém přesahu nad tento rámeček, pak možná ve směru generalistů v edukaci- tj. získání znalostí o problematice výchovy a vzdělávání i jiných osob, než malých normálních dětí.

Samozřejmě, komparativní etika učitelské profese (viz např. různá pojetí dítěte v pedagogickém vztahu v dějinách, zejména pokud by k nim studenti mohli vystopovat obdoby v současné praxi) se nám také jeví potenciálně přínosná.

Velice důležitá nám připadá psychodidaktika (jež by také měla vystupovat jako téma studentských výzkumů), asi s pragmatickým omezením, že by ji zřejmě bylo obtížné realizovat pro všechny studované předměty a že by zřejmě bylo nutné vojit- např. trivium a jeho části, nabízené ovšem "v plné parádě", s psychologickými, klinicko-psychologickými, kulturně historickými a antropologickými souvislostmi.

VVP

jsme v průběhu rozboru označovali za směr relativně rozdvojený a své rozdvojenosti si vědomý, explicitně ji vyjadřující- rozdvojenost sfér se projevovala jako vztah k dětem vs. k vedení, vztah k profesi vs. ke školskému a školnímu systému, vztah k profesi vs. otázka soukromí, pojetí sebe jako učitelů oborů vs. odborníků v oboru.

Přitom se zdálo, že podobný, takřka "britský" styl koncipování identity či zacházení se životem v oddělených a přitom spojených sférách nepociťují adeпти profese nijak přehnaně tíživě a že jsou s to např. se zajímat v bloku *Učení* bez nějakých výčitek o didaktická umění nebo o umění vést, a třeba také generovat, ale přitom jaksí i akceptovat rizika zvratu vlastní edukační činnosti (*Zvrat hodnot*), činnosti, které se přitom patrně neobávají tolik jako ZŠ.

Zřejmě zde ale dochází (jak jsme uvedli v první části, v přehledu možných opatření) k úvahám typu nepřímé úměrnosti mezi aktivitami v oddělených a přesto spojených sférách.

Naznačili jsme také, že by v tomto ohledu mohly pomoci psychodidaktiky. Připojme nyní, že se nám psychodidaktika jeví tím nejvhodnějším lékem z existující nabídky pro VVP, a že je VVP také možná tím nejvhodnějším ze všech směrů pro její aplikaci.

VVP navrhujeme nejméně obdařovat např. historií pedagogiky, směřující k oné komparativní etice edukačního vztahu, ale zas třeba nejvíce historií oboru a hlavně jejími možnými poetickými a antropologickými významy (nepřiliš originální nápad: učit v chemii studenty i alchymii), které by tak mohly ukázat vývojovou rozmanitost oboru, analogickou k pluralitě jeho chápání žáky. Martonovy tzv. fenomenografické práce jsou v tomto ohledu důkazem plodnosti takového přístupu (viz např. nalezení u současných žáků různých pojetí optiky, odpovídajících různým koncepcím v dějinách oficiální vědy).

Byl by to zdánlivě jen studovaný obor, co by sloužilo k přechodu do otázek intersubjektivit, problému pedagogického vztahu. Tím by ovšem současně došlo ke spojení s touto sférou způsobem více vnitřním než představuje pouhé umění učit (pokud bychom se na toto umění dívali čistě technicky a bez vztahu k předávanému obsahu). Na psychodidaktické (resp. fenomenografické) téma by se také měly orientovat vlastní výzkumy studentů.

O přírůstku, který by tak pedagogové oboru získali vzhledem k vědcům téhož oboru, jsme se již zmínili. Důležité zde je, že didaktickou znalost by šlo považovat za oborovou, tedy nesměřovalo by se jako u ZŠ k pedagogice jako oboru, ale k pojetí oboru, nějakého všeobecně vzdělávacího předmětu, jež by zde studenti jakožto jeho učitelé chápali a znali více než vědci oboru, protože by znali jeho dětskou a laickou verzi, souvislosti recepce oboru aj.

(Je pravděpodobné, že sektor pedagogického vztahu by tím nebyl deproblematizován - přinejmenším zde zbývá vždy, jaksi esenciálně, odpor k systému a instituci, a to asi i za celkem snesitelných a dokonce interiorizovatelných podmínek.)

Dosud uvedená opatření se týkají především **tematického** zaměření výuky. Některá z nich přitom ovšem už představují i **organizační** změny: zejména požadavek provádět vlastní empirické výzkumy ve školním terénu či na školní problematice, nebo kontakt s praxí, doporučený ZŠ.

Zásadním organizačním krokem by ovšem zřejmě bylo ponechat studentům volbu najít si oporu či naopak dobrodružství tak, jak to pocítují sami. Kdyby se o konfiguraci své učitelské identity poradil student ještě třeba navíc s fakultním pedagogem, kterému důvěřuje, byla by to asi technicky jistější a úspěšnější cesta než jednotná opatření, která jsme zde zkoušeli navrhnout pro směry, jež se navzdory celkovým tendencím mohou skládat z velice rozmanitě orientovaných osob.

Touto možností míníme nabídku na kombinace studia podle problémových okruhů, skládajících se v aprobace, jaké by jim vyhovovali (např. nejen aprobace v tradičně vypisovaných oborech VVP, ale třeba i ZŠ + 1. stupeň nebo ČJ a SPPG), jednak příležitost vybrat si v rámci jednoho bloku z několika alternativních kursů.

Rozhodně by také stála za revízi otázka studentské praxe (v nejširším slova smyslu, jako kontakt se školou). Mělo by zde docházet k intenzivnější analytické práci nad zkušeností v ní a k organizaci či designu této zkušenosti podle objevujících se hypotéz, tedy fakticky k výzkumům či mikrovýzkumům. Pak už by nebylo možné odmítat tzv. odborné či teoretické znalosti ve prospěch tzv. praktických dovedností, protože by se změnila definice jejich vzájemného vztahu a tím i definice jich jednotlivě.

Pak je samozřejmě ve vzduchu myšlenka cyklického či kyvadlového pohybu mezi fakultou a terénem. Nabízejí se však i konkretizace tohoto modelu. Kupříkladu nevíme, zda při svých hospitacích nesou studenti nějakou zodpovědnost za edukaci, byť v minimálním rozsahu. Proč by nemohli zastávat např. funkci ne studentů, ale oficiálních **pomocníků učitele** (zejména vhodné pro ZŠ), a to jaksi "doopravdy"? A to např. v jedné škole, zatímco v druhé by dělali výzkum?

