

STÁT SE UČITELEM

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Praha 1995

## Obsah

PŘEDMLUVA .....	1
<b>SPOR O "PROFESI" - O ČEM A JAK SE MLUVÍ</b>	
<i>Stanislav Štech</i> .....	6
<b>Etymologie základních termínů</b> .....	7
<b>Sociologie: je učitelství profese, semiprofese, řemeslo ?</b> .	9
Parametry opravdové profese .....	9
Profesionalizace a profesní socializace .....	13
<b>Změny obsahu profesní socializace</b> .....	15
Jaké jsou tlaky a co se mění: kompetence a kvalifikace ....	16
"Konflikt interpretací" obsahu učitelské činnosti .....	24
<b>Klinický pohled na učitelství - rizika povolání</b> .....	29
<b>Příprava na profesi - co se lze vůbec naučit ?</b> .....	34
Profesionalizace, poznatky a profesionální "habitus" .....	37
Schemata, "habitus" a profesní kompetence .....	41
Snaha přivést habitus "k řeči" .....	43
<b>Shrnutí</b> .....	47
 <b>UČITELSKÁ PROFESE A PŘÍPRAVA NA NI OČIMA STUDENTŮ</b>	
<b>COMMITMENT A VĚCNÉ ROZPORY UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ</b>	
<i>Miloš Kučera</i> .....	52
<i>I. část: HLAVNÍ TEXT</i>	
<b>Úvod</b> .....	52
<b>Metoda a vzorek</b> .....	53
<b>Pojem commitmentu</b> .....	55
<b>Výpis výrazů commitmentu</b> .....	57
<b>Průvodce commitmentem: jednotlivé rozpory profese jako celku</b>	64
<b>Fiktivní úvahy svatého Martina jako učitele</b> .....	67
Samaritáni SPPG .....	68
Pastýři ZŠ .....	68
Misionáři VVP .....	70
<b>Partnerský vztah?</b> .....	70
Popis prvků schématu .....	71
<b>Commitment SPPG</b> .....	74
<b>Commitment ZŠ</b> .....	76
<b>Commitment VVP</b> .....	78
<b>Závěrečná poznámka</b> .....	79
 <i>II. ČÁST: DISKUSE</i>	
<b>Problém</b> .....	80
<b>Commitment budoucích učitelů náboženství</b> .....	82
Seznam výrazů commitmentu .....	82

První přiblížení .....	83
<b>Commitment budoucích stomatologů</b> .....	86
Seznam výrazů commitmentu .....	86
První přiblížení .....	87
<b>Rekuperace "dávání" (závěrečné srovnání)</b> .....	89
Hodnotové schéma stomatologů .....	89
Hodnotové schéma speciálních pedagogů (samaritánů) ....	91
Hodnotové schéma učitelů náboženství (misionářů) .....	92
<b>Poznámky</b> .....	93

## **STUDENTI PEDAGOGICKÉ FAKULTY K PROFESI UČITELE**

<i>Ida Viktorová</i> .....	95
<b>Pedagogický vztah: učitel - žák</b> .....	95
<b>Autorita učitele</b> .....	105
Co je a co není autorita .....	106
Zločin ve škole .....	110
<b>Závěrem</b> .....	114
<b>Poznámky</b> .....	116
<b>Příloha</b> .....	117

## **NĚKTERÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ POSTOJ POSLUCHAČŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY K VÝUCE**

<i>Věra Semerádová, Dana Bittnerová</i> .....	118
<b>Úvod</b> .....	118
<b>Metoda "Indexu"</b> .....	119
Metodika .....	119
Výzkumný vzorek .....	119
Předcházející výsledky .....	120
<b>Katedry a studijní skupiny</b> .....	123
Katedry a studijní skupiny .....	123
Tabulka výsledků .....	125
Shrnutí .....	131
<b>Životní dráha a spokojenost se studiem</b> .....	132
Rodinná a osobní anamnéza, plánovaná kariéra .....	132
Tabulky výsledků .....	134
Shrnutí .....	142
<b>Závěr</b> .....	144
<b>Poznámky</b> .....	145

## **COMMITMENT STUDENTŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY K JEJICH PŘÍŠTÍ PROFESI - POKUS O KVANTITATIVNÍ ANALÝZU**

<i>Miroslav Rendl</i> .....	146
<b>Úvod</b> .....	146
<b>Struktura commitmentu</b> .....	147
Konstanty profese .....	152

Charakteristické rozdíly oborů .....	153
Individuálně kritické oblasti commitmentu .....	156
Některé souvislosti s ročníkem studia .....	159
<b>Souvislosti commitmentu s dotazníkem</b> .....	160
<b>Na závěr</b> .....	163
<b>Poznámky</b> .....	164
<b>Přílohy</b> .....	165

**KLINICKÝ SEMESTR A "COMMITMENT" STUDENTŮ aneb  
KDYŽ SE VIZE PROFESE A STUDIA STŘETÁVAJÍ S PRAXÍ**

<i>Miroslav Klusák</i> .....	170
------------------------------	-----

<b>Rekapitulace</b> .....	170
Kritická relevance "praxe" ve studiu na fakultě .....	170
- a dvě studentské vize .....	172
- resp. "Commitment" studentů .....	176
<b>Klinický semestr a zkušenost studentů</b> .....	179
Orientace a organizace KLS ve fakultním programu .....	179
Klinický semestr a studentské vize studia a profese .....	182
- resp. povaha commitmentu u studentů se zkušeností z klinického semestru .....	183
-resp. povaha vize profesní přípravy na fakultě u studentů se zkušeností z klinického semestru .....	185
<b>Závěrem</b> - k dalším perspektivám .....	191
<b>Poznámky k textu</b> .....	193

**JAK VYJÍT VSTRČÍC STUDENTŮM, KDYŽ PŘI UNIVERZITNÍM STUDIU  
POŽADUJÍ VÍCE VÝUKY PRAKTICKÝM DOVEDNOSTEM?**

<i>Miroslav Klusák</i> .....	199
------------------------------	-----

<b>Úvod</b> .....	199
<b>"Měli bychom chodit víc do škol, víc si to zkoušet a dělat víc vlastní badatelské práce"</b> .....	200
<b>Klinický semestr z perspektivy učitelů z praxe</b> .....	207
Co dělali studenti? .....	208
Jak to "fakultní učitelé" hodnotili? .....	211
<b>Využívání času v pedagogické praxi studentů a teorii učitelů</b> .....	213
"Čas v tý škole - oni tady jsou a nejsou" .....	213
"Měli by děti vidět v tý situaci, o kterou se konkrétně jedná!" .....	215
<b>"Měli by děti vidět v tý situaci"</b> .....	218
<b>Závěr</b> .....	221
<b>Poznámky k textu</b> .....	224

## NORMATIVNÍ MODEL PŘÍPRAVY A JEHO ODCHYLKY

### **STÁT SE UČITELEM A STÁT SE LÉKAŘEM**

*Hana Kasíková -*

na základě podkladů *Ireny Krámové a Vladimíry Spilkové* .... 231

**Deskripce modelu učitelské přípravy na FF UK** ..... 231

Kontext vzniku modelu ..... 231

Struktura přípravy ..... 232

Koncepce přípravy učitele ..... 233

**Deskripce modelu učitelské přípravy na PedF UK** ..... 235

Učitelství 1.stupně ..... 235

Učitelství 2. a 3.stupně ..... 237

**Stát se lékařem a stát se učitelem** ..... 237

### **NAUČIT SE UČIT BÝT UČITELEM**

*Hana Kasíková* ..... 242

**Deskripce šetření** ..... 243

**Koncepce rozhovoru** ..... 245

**Závěr** ..... 248

### **KLINICKÝ SEMESTR - NOVÁ FORMA UČITELSKÉ PŘÍPRAVY**

Reflexe klinického semestru studenty oboru pedagogika  
za období tří let

*Lidmila Valentová* ..... 250

**Mapování situace v nové formě pedagogické  
a psychologické přípravy budoucích učitelů** ..... 250

**Zařazení klinického semestru v psychologické přípravě  
učitelů u oboru pedagogika** ..... 252

**Koncepce a obsahové zaměření klinického semestru** ..... 253

Organizace klinického semestru ..... 255

Problémy klinického semestru a jeho hodnocení ..... 258

**Názory studentů na klinický semestr** ..... 261

**Závěry a perspektivní úkoly pro další etapu výzkumu** ..... 263

### **ALTERNATIVNÍ MODEL PŘÍPRAVY UČITELŮ 1.STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

*Vladimíra Spilková* ..... 266

**Úvod** ..... 266

**Identifikace základních problémů** ..... 267

**Východiska nového modelu přípravy učitelů 1. stupně ZŠ** ..... 268

**Dvě dominanty studia** ..... 270

Gradace profesionálního vývoje studenta, pojetí

"reflexivní praxe" ..... 270

Psychodidaktické zaměření studia ..... 275

**Studentský pokus o alternativní studium** ..... 278

**Kdo jsou to "HNUSISTI"?** ..... 280

<b>Další profesionální osud "HNUSISTŮ"</b> .....	283
<b>Poznámky</b> .....	289

**MODEL PŘÍPRAVY UČITELŮ 1.STUPNĚ ZŠ V DIDAKTICE MATEMATIKY  
A JEHO ODCHYLKY**

<i>Michaela Kaslová</i> .....	290
-------------------------------	-----

<b>Úvod</b> .....	290
<b>Pojetí praxe z matematiky v přípravě učitelů 1.st.ZŠ</b> .....	290
První fáze průběžné praxe .....	291
Druhá fáze průběžné praxe .....	295
Třetí fáze průběžné praxe .....	301
Hodnocení souvislé praxe ve 4.r.studia jako jedno z kritérií pro posouzení kvality přípravy ve 3.r.studia .....	306
Alternativní pedagogické směry .....	307
Studenti 3.r.studia učitelství 1.st. ....	307
<b>Problematika didaktiky matematiky ve 3.r. studia</b> .....	308
<b>Alternativní skupiny HS, DAS a ALT</b> .....	314
Ústní a kombinované způsoby práce v seminářích didaktiky matematiky .....	315
Průběžná pedagogická praxe u alternativních skupin HS a DAS.	318
Studijní skupina ALT .....	319
Písemné práce v alternativních a standardních skupinách ....	320
<b>Závěr</b> .....	326

<b>Učitelé z bývalých alternativních a nealternativních skupin po prvním roce praxe</b> .....	326
<b>Bibliografie</b> .....	333

**CO SE UČÍ TÍM, ŽE UČÍ**

**DIVADLO, DÍLNA A TĚŽKÝ ŽIVOT V PROFESNÍ REFLEXI UČITELŮ**

<i>Jan Slavík, Dana Čapková</i> .....	335
---------------------------------------	-----

Úvodní poznámka .....	335
<b>Teoretické hledisko</b> .....	336
Metafora dílny .....	337
Metafora divadla .....	339
Vyučovací hodina jako drama? .....	341
Korespondence .....	342
Diskuse .....	344
<b>Empirické hledisko</b> .....	347
Předmět zkoumání .....	347
Záměr .....	348
Otázky .....	348
Materiál .....	348
Postup .....	349
Kdo? Co? .....	351
Jak? Proč? .....	354

<b>Závěry</b> .....	359
Formálně-obsahové úrovně .....	359
Srovnání mezi typovými grupami .....	360
Hodnotové srovnání .....	363
<b>Poznámky</b> .....	365

#### **MODALITA TĚŽKÉHO ŽIVOTA V UČITELSKÉ PROFESI**

<i>Jan Slavík</i> .....	367
Úvodní poznámka .....	368
<b>Teoretické hledisko</b> .....	368
Modalita jako významovost pedagogické situace .....	368
Sémiopsychodidaktický model pedagogické situace .....	371
<b>Empirické hledisko</b> .....	375
Předmět zkoumání .....	375
Záměr .....	375
Otázky .....	375
Materiál .....	376
Postup .....	376
Těžký život v profesních reflexích .....	376
Závěr .....	383
<b>Poznámky</b> .....	384

#### **OBRAZY PROFESE**

##### **POVOLÁNÍ UČITELE Z PERSPEKTIVY ŽÁKA**

<i>Věra Semerádová</i> .....	385
Úvod .....	385
<b>Formální analýza</b> .....	385
<b>Obsahová analýza</b> .....	387
Commitment .....	387
Žákovské kategorie a dimenze .....	388
Frekvence výskytu jednotlivých kategorií, dimenzí a subkategorií .....	390
Být či nebýt učitelem .....	392
Srovnávací analýza .....	394
Shrnutí .....	402
<b>Poznámky</b> .....	403

##### **OBRAZ UČITELSKÉ PROFESE - OPTIKOU UČITELŮ SAMOTNÝCH**

<i>Vladimíra Spilková</i> .....	404
Úvod .....	404
<b>Metoda a výzkumný vzorek</b> .....	404
<b>Co to je - být učitelem?</b> .....	405
<b>Laik - "profesionalizující se laik" - "certifikovaný"</b> <b>profesionál - "skutečný" profesionál</b> .....	408
<b>Místo závěru</b> .....	410

## UČIT MALÉ DĚTI

<i>Miroslav Rendl</i> .....	412
<b>Kariéra: Jak přežít a zůstat normální?</b> .....	413
Původní rozhodnutí .....	413
To dobré .....	414
To špatné .....	416
Vystoupit z kolotoče? .....	421
<b>Jak učit děti</b> .....	424
Rozumět dětem .....	425
Co učit: obsah .....	429
Jak (na)učit: didaktika a metodika .....	433
Jak rychle učit: tempo .....	442
Hodnocení, známkování .....	443
Organizace .....	445
Chování .....	452
Jak se sejdou děti .....	460
Jací jsou rodiče .....	462
Život s třídou .....	466
<b>Co fakulta nenaučila</b> .....	468
<b>Ty záhadné bytosti: skryté koncepce "dítěte" a "dětství"</b> ...	475
Začátky a konce .....	475
Obecné vlastnosti .....	478
Automatismus vývoje a nezadržitelnost změn .....	480
Individuální variabilita .....	482
Zdroje variability .....	486
Explanační a predikční schémata .....	487
Etické imperativy .....	489
<b>Učitelský úděl</b> .....	491
Případ opisování .....	491
Naučit, vychovat a nepoškodit:	
moc nad bezmocnými, odpovědnost za neodpovědné .....	493
Žít v nejistotě .....	496
Osudová setrvačnost nebo osudová přitažlivost? .....	504
<b>Poznámky</b> .....	504
<b>ZÁVĚR</b> .....	505



## Předmluva

Předložená výzkumná zpráva je výsledkem práce kolektivu autorů. Tvoří ho jednak stálý tým Pražské skupiny školní etnografie: Dana Bittnerová, Hana Kasíková, Miroslav Klusák, Miloš Kučera, Miroslav Rendl, Věra Semerádová, Stanislav Štech a Ida Viktorová s podporou v matematickém kvantitativním zpracování dat od Aleny Škaloudové. Jednak se ke spolupráci sešli další příbuzně smýšlející učitelé a badatelé z kateder pedagogické fakulty UK: Jan Slavík, didaktik výtvarné výchovy, Vladka Spilková z katedry školní pedagogiky (odd. pro přípravu učitelů 1.st. ZŠ), Michaela Kaslová, didaktička matematiky, psycholožka Lidmila Valentová. Členem týmu byla také stomatoložka doc. Irena Krámová z 1.LF UK, která poskytla data a úvahy pro srovnání modelů "vpravování" do profese u lékařů a u učitelů.

Všechny nás pojila snaha podívat se na učitelskou profesi z hlediska jejího osvojování. Proto jsme v zadání projektu uvažovali o "konstrukci" profese, abychom zdůraznili nazanedbatelný a rozhodující podíl, který má na tomto osvojení sám učitel, či učitelský učeň v pregraduální fázi své profesionalizace.

Je velice obtížné zamýšlet se na úvod nad definováním učitelské profese. Každá z následujících kapitol se o to vlastně pokouší. Pokouší se o to po svém. Přesto však texty mnohé spojuje.

Naše výzkumná zpráva především ukazuje, že sama *učitelská profese je v jisté krizi*. Tato krize - mnohými neidentifikovaná a proto i málo komentovaná - je možná klíčem k pochopení proklamované krize celého našeho školství. Učitelství vymezujeme v několika textech v řádu klíčových rozporů profesní identity a učitelské činnosti, které jeden z autorů označuje za "věčné".

Tímto pohledem na učitelství, prizmatem jeho věčných ambivalencí, vřazujeme problémy našich učitelů a studentů do obecnějšího vývojového rámce. Vyjímáme tuto problematiku z úzkého politicko-konjunkturálního diskursu, který z liberalistických pozic a s využitím vágně humanistické noty paušalizuje kritiku školy jako celku.

Uvedená krize je celosvětová, jak to potvrdilo reprezentativní versailleské kolokvium na podzim roku 1990. Obsah učitelského povolání, činnosti, které musí učitel vykonávat i sebevymezování učitelů samými, se dnes ve vývojovém oblouku posouvají. Od ryze poznatkově-transmisivní role opřené o nikým nezpochybňovanou legitimitu předávaného poznání k sociálně psychologické roli komunikátora přes kompenzačně-vyrovnávací roli socializačního napravovatele společenských nespravedlností se dnes dostáváme v úvahách k otázce: "co je vlastně 'školsky specifické', v čem tkví dnes role učitele?"

Co je tedy dnes výsostně specifické na profesi učitele - co nezastane ani rodič, ani jiný vychovatel, ani masmédiá ... - , je otázka, na kterou se všude obtížně hledá odpověď. A je-li jaká, pak často vyvolává spíše pocit krizového stavu.

Úvodní text věnovaný základním pojmům a vymezením učitelské profese je dokladem tápání, hledání a nejistoty. Skupina textů o učitelské přípravě očima studentů pak problém dokládá výzkumně.

V tomto prvním bloku textů se snažíme postihnout momenty *přípravy na profesi*, která představuje už *profesní socializaci*. Autoři diskutují zejména klíčový pojem "commitment" studentů učitelství ve vazbě na představy o budoucí profesi i o instituci školy a samozřejmě v konfrontaci s fakultou jako místem přípravy. Výsledky opřené o intenzivní výzkum studentů pedagogické fakulty UK v Praze plynou jednak z kvantitativní analýzy dotazníkových dat, jednak z kvalitativní analýzy *tzv. commitmentu* studentů učitelství k profesi (*tj. vazby, spojení s něčím, závazku, angažovanosti*, srv. kap. M.Kučery, bez jehož vymezení pojmu nelze další kapitoly číst s porozuměním).

Již v této fázi zjišťujeme zásadní studenty tušenou ambivalentnost profese - a to u různých kategorií budoucích učitelů různě definovanou. Společné je jim to, že jde o definice v termínech identitních zisků a rizik. Pohyb mezi rozdávaním a pomocí, které jsou i obohacováním sebe, pohyb kolem zvládnutí své moci, která může být bezmocí, opatrné váhání mezi osobní seberealizací spočívající v utváření dítěte a obavou z deformace či zpětné vlastní "degenerace" - to jsou ambivalence, které nejsou evidentní, a které běžný diskurs ve své "kritice naší školy" nezvažuje.

Podobně zařazení tohoto individuálního pohybu do instituce školy evokuje složitější otázky než jen zvládnutí vnějších znaků role. Řešení vztahu individuálního profesionála k závazným zadáním školní instituce se zde formuluje v ambivalenci mezi odmítáním delegované moci a přáním získat individuální autoritu vlastní individuální prací a strachem z nezvládnutí, z překročení dovoleného, ze selhání.

Napadne nás, že všechny tyto strachy, ambivalence a rizika pomůže zřejmě řešit právě profesní příprava. To je snad jejím úkolem. Další kapitoly se zaměřují právě na tuto otázku: jak učitelská příprava na fakultě, její obsah, jeho jednotlivé části umožňují studentům vnikat do profese a zvyšovat jejich pocit "profesní připravenosti". I v tomto pocitu připravenosti, v hodnocení fakulty i jednotlivých částí přípravy (oborová výuka, praxe a její teoretická příprava) se jednotlivé kategorie budoucích učitelů liší. *Klíčovou je zde tematika praxe, resp. vztahu "teorie" a "praxe"*. Zejména v podobě střetu představy o profesi a zkušenosti se studiem s praktickými zkušenostmi z výkonu povolání (ať už v podobě různých fakultních praxí nebo na základě předchozího nebo souběžného profesionálního působení) se toto téma podílí rozhodující měrou na vztahu k profesi a na míře profesní angažovanosti.

Právě poslední kapitola z první části je už přechodem ke

studiím z části druhé. Zabývá se totiž prostřednictvím analýzy jedné z institucionálních forem "praxe" na pedagogické fakultě UK (tzv.klinický semestr) vývojem a rozdíly ve vztahu k profesi v závislosti na této praktické zkušenosti. Ukazuje se, že prostá nabídka "více praxe" s maximálně nabitým programem vypracovaným na fakultě ještě nevede k subjektivnímu pocitu dostatečného množství získaných praktických dovedností, resp. k pocitu dostatečného vniknutí do profese, ke schopnosti analyzovat vlastní zkušenost a hlavně "poodstoupit" od ní a propojit ji s teorií. Zde se také objevuje pojem "reflexivní praxe", který naznačuje nutnost teoretizace praktických zkušeností, ale navozuje také otázku, co lze vlastně zvládnout v pregraduální univerzitní části přípravy, jaký status má taková "teoretizace praxe".

Studie druhé části se zabývají především rozbořením zkušeností s uskutečněnými odchylkami od tradičních modelů učitelské přípravy. Dva problémy se zdají být kritické.

Do jaké míry se má ambice úplné připravenosti na učitelskou profesi promítnout do modelu přípravy, který pak kopíruje strukturu profese včetně tak obtížně uskutečnitelných komponent, jako je analýza zkušenosti a jejich subjektivních dopadů (některé věci si musí adept prostě prožít a odtrpět právě s nutně potřebnými chybami a nedostatky, což si žádá čas, který nelze zkrátit). Proti tomu stojí možnost vědomě rezignovat na úplnost a věnovat se jen základům. Co však jsou ty "základy" ?

Druhý kritický bod souvisí s prvním. Je to svár vedený nejen v teorii ale i uvnitř každého učitele a adepta učitelství. Na jedné straně je to profesní požadavek sledovat zkušené profesionály, učit se od seniorů, *napodobovat* je a jejich praktické postupy a zároveň teoretizovat, co se děje, *zaujímat odstup*. Obé v jeden okamžik dost dobře nejde. Opravdu teoretický odstup je samozřejmě žádoucí, odstup socioemoční vynucovaný vnějškovou paušalizující kritikou školy vůbec se zdá být spíše kontraproduktivní. Navíc nás to vede k zamyšlení nad fázemi a provázanostmi každé formy přípravy, která kalkuluje s praktickou zkušeností studenta.

To ostatně ukázaly spontánní studentské pokusy o odchylku v učitelské přípravě známé pod označením "alternativa" nebo "hnutí sobě". Potřeba hledat jiné postupy je vlastně vyjádřením potřeby individualizovat svoji cestu k profesionalitě a svůj způsob profesní socializace. Tato klíčová potřeba však zejména v první pregraduální fázi profesní socializace narazila nejen na obavy z neznalosti běhu věcí v terénu, ze selhání, které by vyplynulo z malých zkušeností. Podstatné je také konstatování, že taková touha naráží na limity neosvojených normativních postupů reprezentovaných kritizovanými a mnohdy odmítanými seniory. Nespokojení studenti zaváděli především globální kategorie ("participace na utváření vlastního učitelského stylu") metodologického či metakognitivního typu ("dialogičnost výstavby učitelské dovednosti"), což vedlo ke kritice ze strany mnohých pedagogů, která se míjela s podstatou věci: totiž ke kritice kognitivních nedostatků na úrovni dílčích vědomostí a dovedností

těchto studentů.

Na druhé straně se u těchto studentů projevilo podcenění téměř veškeré teorie, protože její zvládnání nevyhovovalo dalšímu z rysů rychlého osvojení vlastního *praktického* vyučovacího stylu - důkladné osvojení teoretické pozice totiž málokdy nese rychlý, praktický efekt. Důrazný a legitimní požadavek na *smysl* všech činností, které jejich příprava obsahovala, se proměnil v první fázi pouze ve svou *practicistní* verzi.

Poslední část, bohužel naplněná zatím jen jednou studií, se zabývá tzv. *in-service* socializací. Je věnována profesní reflexi učitelů s dlouholetou zkušeností s učitelskou praxí ve výtvarné výchově. Obohacuje naše poznání učitelské profese o další rozměr. V řeči metafor vystihuje *profesní sebeuvědomování* jako předpoklad pro ovládnutí různých modalit výuky a obecně pedagogického vztahu. Tento úkol už není jen úkolem pro začínajícího učitele. Modality "dílny" s jejím mechanicky imitativním stylem práce, "divadla" s meziosobní scénou, v níž se aktéři mění v diváky a naopak, i "života těžkého" zpřítomňující neustálé vpády vztahu učitel-žák jsou jistě jen některé z možných.

Stranou přitom zatím zůstává otázka, jak se socializace v rámci profese vyvíjí dále, v dalších fázích kariéry.

Předmětem našich úvah o učitelské profesi musí být v budoucnu nejen tato, ale i další otázky, které by daly odpověď na současné otazníky nad profesí, které vedou někdy až k povzdechům nad de-profesionalizací učitelství.

Praha, březen 1994

Stanislav Štech

## Komentář k druhé etapě práce

Zhruba po devíti měsících další práce předkládá výzkumný tým druhou verzi své výzkumné zprávy. Nechtěli jsme prezentovat další samostatnou výzkumnou zprávu. Naopak, tím, že někteří z nás přímo navázali, rozšířili a upravili text původní, naznačují kontinuitu základních východisek a směřování. Jiní se zase věnovali tématům novým ve srovnání s těmi, kterými se zabývali v první etapě. Jde zejména o reflexi pohledů aktérů v terénu: jak se žáci a učitelé sami dívají na učitelskou profesi, jaký obraz této profese podávají - a tím také vlastně profesi spoluutvářejí. Oproti první etapě tak přibyl samostatný oddíl "Obrazy profese".

Nicméně i ostatní autoři nad svými texty pracovali. Ať už šlo o srovnání základní struktury a podoby "commitmentu" u budoucích učitelů ve srovnání s budoucími lékaři a teology, které ukazuje netriviální pohyb mezi dáváním a získáváním s možností rekuperace (znovu získávání) třeba na symbolické úrovni (pro různé skupiny studentů speciální pedagogiky, stomatologie a teologie ve sféře poznání, Pravdy, zástupné pomoci atd.). Nebo o zpřesnění některých úvah o autoritě a legitimitě přijetí učitelské role ve spojení s udržováním řádu instituce v jejím zakladatelském etosu.

Prohloubena byla také dimenze vztahu teoretického a praktického momentu v utváření učitelského profesního vědomí. Zejména konfrontace názorů studentů a fakultních učitelů na tzv. klinický semestr ukazuje na obtížný parametr utváření profesních představ, dovedností a kompetencí. Je to utváření komplexních schemat profesního jednání v konkrétních situacích v *reálném čase*.

Klíčovým znakem učitelské profese - *reflexí vlastní profesní činnosti* - se zabývá vlastně většina autorů. Někteří přímo a otevřeně (zejména v úvahách o modalitách vyučování), jiní nepřímě (nejvíce je to zřejmé v snaze zachytit, jak se člověk učí být učitelem). Autoři se touto společnou prací postavili za stanovisko, které učitelství situuje jednoznačně snad jen do fáze *lopotné postupné profesionalizace*. Uvědomujeme si přitom, že tento vývoj je reverzibilní, že může docházet v práci nad profesí a na profesi ke stagnaci i k de-profesionalizačním etapám. A to pod vlivem konjunktury sociálně-ekonomické i politické. Pohlédneme-li však na učitelské povolání v rozpětí historické "dlouhé vlny" či trvání, pak za povrchními povzdechy a znehodnocujícím míněním konstatujeme zvyšující se komplexitu. Naše jednotlivé postřehy a připomenutí budiž proto považovány také spíše za příznaky doby: za prvky postupného procitání a zvědomování učitelského povolání.

OBSAH

### **Etymologie základních termínů**

#### **Sociologie: je učitelství profese, semiprofese, řemeslo ?**

Parametry opravdové profese

Profesionalizace a profesní socializace

#### **Změny obsahu profesní socializace**

Jaké jsou tlaky a co se mění: kompetence a kvalifikace

"Konflikt interpretací" obsahu učitelské činnosti

#### **Klinický pohled na učitelství - rizika povolání**

#### **Příprava na profesi - co se lze vůbec naučit ?**

Profesionalizace, poznatky a profesionální "habitus"

Schemata, "habitus" a profesní kompetence

Snaha přivést habitus "k řeči" - techniky zvědomování

### **Shrnutí**

Zhruba od 60.let až dodnes se v rozvinutých zemích hovoří o krizi školy a spolu s tím o krizi učitelské profese (Holmes Group, 1986; Hoyle, 1983; Demailly, 1987, Roger, 1992/93). U nás se stejné téma vynořilo po politické změně roku 1989, i když společenská debata o něm měla pravděpodobně jiné důvody a užívané argumenty jsou odlišné.

Důležitý je fakt, že znovu upřený kritický pohled na učitele (někteří tvrdí, že až přecitlivěle a neadekvátně kritický, např. Rochex, 1992/93) vede jednak k úvahám nad podstatou "profese" vůbec, jednak nad učitelskou činností, jejím obsahem a identitou jejích nositelů a nad formami učitelského vzdělání a přípravy zvláště. V této společenské debatě se užívá mnoho termínů a pojmů, které nejsou vždy jasně vymezeny, takže diskutující mnohdy nevědí, o čem mluví.

Není pochyb o tom, že škola se vyvíjí, a že se za poslední desetiletí velice změnila. Změnilo se složení žakovské populace, změnila se hodnota jednotlivých stupňů škol (co dnes znamená maturita a jakou hodnotu měla před 30 lety?), změnil se smysl školní zkušenosti i význam školní docházky. Není tedy divu, že se mění i úhel pohledu na učitele jako profesionály tvořící podstatnou měrou školní instituci.

## ETYMOLOGIE ZÁKLADNÍCH TERMÍNŮ

V češtině se běžně užívají pro vykonávání produktivních prací výrazy jako "povolání", "profese", "řemeslo", u některých vybraných činností, mezi které učitelství také patří, též patetické "poslání".

Sám pojem "profese", který se v češtině jeví jako neutrální výraz, má vlivem sociologie profesí a odlišné sociální reality hluboké kořeny a dlouhou historii v anglo-americkém kontextu a např. ve Francii jde o pojem relativně nový (polovina 80.let) objevující se spíše v různých mutacích (profesionalizace, profesionalita), které vyjadřují hledání přesnějšího obsahu pojmu pro vyjádření odlišné sociální reality.

Slovník spisovného jazyka českého u "profese" uvádí 1. "činnost vykonávaná jako zaměstnání; povolání: hudebník, literát z povolání" (1989, s.430). V dalších heslech potvrzuje vymezením "profesionála" a "profesionalismu" specificky české pojetí profese jako spojení jakékoli činnosti za úplatu, pro výdělek, s dodatkem, který se ani v oxfordském slovníku, ani ve francouzském Petit Robert nevyskytuje - totiž, že jde často o činnost, která jinak výdělečná není. Další hesla již vysloveně navozují negativní vztah k "profesionalitě", jsou Slovníkem asociována s rutinou, "postrádající procítěnost, jen řemeslný; bezduchý" (cit.d. s.430). Neopomeňme ale druhý význam původního hesla "2. církv. řádový slib", který toto první "ponížení" kompenzuje. Vyjadřuje podstatný bazální prvek každé profese, tak jak to zdůrazňují např. anglosasští sociologové profesí (již od Parsonse). Totiž ono *explicitní, veřejné prohlášení, kterým se jedinec k čemuś zavazuje*.

Výraz "povolání" obsahuje ve Slovníku také dva významy. Zajímavý je především tím, že učitelství výslovně uvádí u druhého významu s důrazem na to, že je to "poněkud zastaralé", totiž "poslání, určení; vnitřní puzení, chuť, schopnosti, nadání - cítit povolání k umění, učitelství apod."

První význam zdůrazňuje "trvalá činnost, kterou člověk vykonává jako své zaměstnání". Čistě neutrálně tedy konstatuje v termínu zaměstnání institucionálně sociální vazby a adjektivem "trvalá" podtrhuje nenáhodnost, nelibovolnost pracovní činnosti.

Nahlédnutí k latinským kořenům slova "profese" (Dictionnaire Le Petit Robert, 1977) ukazuje na velmi starý církevní výraz "professus" označující toho, kdo explicitě, nahlas deklaruje nějaký cit, víru, přesvědčení a zahrnuje již zmíněný výklad v českém slovníku: "ten, který složil řádový slib". Dále uvidíme, že idea závazku, vlastně slibu a "slibování si" je přítomna v jiném slově s latinským kořenem, v klasickém anglickém termínu "commitment". Ten se objevuje jak v teoriích motivace, tak ve výzkumech kvalitativních typu školní etnografie (Lacey, 1977; Woods, 1990), zde však vysloveně ve spojení s učitelstvím.

Profese pak má dva významy. Starší "professio" nás odkazuje k samotnému aktu veřejného projevení víry či názoru - a tím zavázání se před lidmi. Nese v sobě důraz na vnitřní závazek k tomu, co člověk říká a dělá.

Druhý význam zahrnuje ve výkladovém slovníku čtyři pojetí. První odkazuje k "zaměstnání", protože se hovoří o práci, kterou si člověk zajišťuje existenční prostředky. Druhé se týká "povolání, které má jistou prestiž danou svým intelektuálním nebo uměleckým charakterem a sociálním postavením těch, kteří ho vykonávají" ( a doložené ilustrace se týkají profese advokáta, lékaře, svobodných povolání; za tím je uvedeno rozvíjející heslo "kariéra" díky němuž jsme v ilustracích obohaceni o profesi vojáka z povolání). Zbývající dvě pojetí se zdají nepodstatná - zmiňme pouze, že postihují "obvyklé, opakující se činnosti", což není u vymezení profesní činnosti zcela od věci. Spíše se zdá, že profese v onom druhém, prestižním pojetí konotuje raději méně rutiny a stereotypního opakování týchž úkonů, a proto by takové definování pod pojem "profese" nepatřilo.

Z uvedeného, zdá se, plyne důraz na dvě věci. Profese v silném slova smyslu je spojována jednak s prací, která kromě toho, že poskytuje obživu a má opakující se, trvalejší charakter, má především vysokou prestiž vázanou na silně zastoupenou intelektuální složku. Jednak nás kořeny tohoto pojmu nutí brát v potaz i závazkově ("slib") deklarativní ("pro-fessio") podstatu profese. Tento druhý akcent navíc ukazuje možnosti spojení se specificky učitelskou činností: učíme tím, že kážeme, deklarujeme a tím se zároveň nějak zavazujeme - vůči sobě i svým žákům. Toto historicky nejstarší vymezení "profese" nám navíc poskytuje výrazné odlišení od řemesla: jde o činnost, kterou tvoří poznatky a dovednosti veřejně sdělované a předávané ("kázané") a ne o činnost, jejíž konstitutivní dovednosti se získávají jaksí implicitně, neprůhledně učením nápodobou, bezprostřední iniciací učně mistrem (modus osvojování prisuzovaný manuálním řemeslům).

Profese je tak obecně, jak v angličtině, tak ve francouzštině v běžném, nereflektovaném jazyce považována za racionalizované a zvědečtění řemeslo (nutnost převést to, co se prakticky dělá, do verbálního, abstraktního diskursu). K tomu se přidává silná sociální legitimita praktického výkonu profese nezpochybňovaná laiky (připomeňme si lékařovy nebo právníkovy postupy) založená na racionálně vědeckých základech těchto postupů a velice liberální podmínky výkonu profese. Bourdoncle (1991) hovoří o fascinaci profesí v USA a ve Velké Británii na základě neobyčejného zvýšení účinnosti těchto povolání v tak fundamentálních oblastech lidského života, jako je zdraví (život) a majetek (právo). Existuje něco analogického, co by dávalo šanci učitelskému povolání fascinovat jako "profese" ?

Nicméně Concise Oxford Dictionary ukazuje u hesla "to profess" kromě nezbytné vazby opravdové profese na nějaký vědecký obor i význam "perfektně vykonávat něco", takže "professor" se vztahuje nejen na učitele, ale i na bankovního úředníka a dokonce



i na zločince perfektně znalého chodu bankovníctví.

Tento aspekt hodnocení kvality vykonávání nějaké práce nás nutí zamyslet se nad aktuálními debatami, které se týkají spíše termínů "profesionalizace" a "profesionalita". Spor o "profese" totiž patří již spíše historii sociologie. Tím se ovšem dostáváme od práce se slovníky a s etymologií každodenního jazyka k sociologii a psychologii, které se kvůli pochopení jakéhokoli jevu musejí v určitém okamžiku rozejít s předměty, tak jak je definuje každodenní praxe, aby si samy zkonstruovaly svůj teoretický předmět. Týká se to i profesionálního vývoje a profesní socializace učitele, které jsou předmětem našeho zájmu.

### **SOCIOLOGIE: JE UČITELSTVÍ PROFESE, SEMIPROFESE, ŘEMESLO ?**

Vezmeme-li v potaz pouze práce věnované zkoumání učitelství jako profese, pak je třeba zmínit minimálně práce T.Parsonse (1958, 1968), speciální studii Liebermana (1956) a výbornou přehledovou studii E.Hoylea (1982) věnující se 97 pracem analyzujícím učitelství jako profesi. Ze známých sociologických prací je významný též Etzioniho postoj k učitelství jako semiprofesi (1969).

První práce zabývající se kritérii "profese" se tedy objevily již mezi válkami. Funkcionalisté inspirovaní Parsonsem však představují pokus definovat profesi ryze teoreticky. Vycházejí především z toho, jakou sociálně regulační funkci určitá povolání plní, když uspokojují individuální potřeby členů společnosti. Zároveň na ně nahlíží z pohledu funkční nezbytnosti každé společnosti: přežít a zvládat své konflikty. Funkcionalističtí sociologové zkonstruovali "Idealtyp" profese (nejlépe ho ztělesňují svobodná povolání), který se vyznačuje následujícími parametry.

#### **Parametry opravdové profese**

Tento funkcionalistický model byl definován po druhé světové válce a to jako jakýsi ideální stav téměř právnickým způsobem, jak nás na to upozorňují Lieberman (1956) i Bourdoncle (1991). Různé studie se nakonec shodují na 6 základních kritériích charakterizujících profesi.

1/ V daném oboru vlastní *expertní dovednost* výlučně členové profese;

2/ přijímání do profese je uzavřeným procesem, kontrolovaným pravidly, která si stanovují její příslušníci sami;

3/ členové profese vlastní *formalizované poznatky* (vědění) předatelné pouze *speciálním vzděláváním*;

4/ profese má vypracovanu vlastní etiku a systém kontroly jejího dodržování zajišťovaný kolegy;

5/ členové profese pocítují silný pocit vnitřní soudržnosti uvnitř profesní komunity.

6/ značná volnost (autonomie) při vykonávání profese je spojena s formálním delegováním pravomocí nějakou veřejnou institucí reprezentující společnost (parlamentem, zákonem, municipalitou).

Další studie podávají ještě jiná kritéria. Po značné faktorové redukci dochází Goode (1969) k tomu, že rozhodují vlastně jen dvě věci. Pravá profese se vyznačuje souborem formalizovaného, abstraktního vědění (poznatky) a jasně uvědomovaným ideálem služby. Ostatní kritéria prý už vyplývají z těchto dvou.

Bourdoncle (1991) si klade otázku, zda a v čem leží hluboké antropologické a historické kořeny toho, že profese mají právě tyto dvě základní charakteristiky: ideál služby a specializované poznání. Odpovídá si citací Jacksona (1970), který odmítá myslet si, že profesionálové jsou prostě větší altruisté než ostatní. Podle Jacksona je to tím, že uspokojují bazální potřeby lidského druhu týkající se života, smrti a zdraví, společenské regulace vztahů k druhým a k věcem, věci božských atd. Zde platí to, co u tzv. primitivních společností: mnoho povolání, málo vyvolených. Tyto věci se týkají prakticky všech lidí, avšak jen malému počtu z nich se dostane možnosti stát se expertem ve věcech, které zavánějí tak trochu tajemností. Proto i iniciace do těchto činností je náročná a dlouhá (mohou se při ní překračovat různá tabu a pronikat do věcí intimních či rezervovaných jen vyvoleným: manipulace s tělem, osobním tajemstvím apod.).

S tím souvisí vznik druhé charakteristiky: vysoce formalizované a specializované poznatky. Uvedená iniciace je na rozdíl od učení nápodobou spojena s "pro-fessio", s jistým verbalizovaným "rozepsáním" poznatků i postupů daného povolání a tím s rituálem veřejného zavazování se a deklarování, tj. je nutně vázána na verbální diskurs. A ten, kdo je nucen verbálně komentovat, objasňovat a rozkrývat určité praktické postupy, musí svou řeč racionalizovat. Takové verbalizované vědění se pak postupně osamostatňuje a odděluje od vlastní (původní) praxe, s níž kdysi splývalo, takže vzniká "teorie" jako oddělená složka přípravy.

Chapoulie (1973) a po něm i jiní upozorňují, že prakticky žádná profesní činnost nevykazuje při svém uskutečnění v úplnosti výše uvedená kritéria. Roger (1992/93) dokonce tvrdí, že tento model nás vede k tomu, že nahlížíme nesmyslně na profesní činnosti prizmatem toho, jak se blíží či vzdalují výše uvedenému souboru parametrů. To podle něj vyústuje v neplodné spory či

v honbu za kritérii (např. v některých snahách odborových či profesních sdružení). Heuristicky je to pak pro badatele sterilní přístup. Obsah odkazové definice je totiž více právní než psychosociální.

To vedlo samotné funkcionalisty k produkci jakýchsi mezikategorií typu "kvaziprofese", "subprofese", "pseudo-profese" a zejména "semi-profese". Klasikem a obhájcem pojetí i termínu "semi-profese" je Etzioni, který jako typického reprezentanta takových polovičatých profesí či "ne tak úplně profesí" uvádí právě učitelství.

Ve své práci "The Semi-Professions and Their Organizations: Teachers, Nurses, Social Workers" (1969) uvádí tři kritéria, která odlišují semi-profesi od opravdové profese:

- je vykonávána ve velkých byrokratických organizacích, které jsou hierarchicky uspořádány a vládne v nich princip administrativní autority odlišný od autority profesních asociací a korporací; ta první je založena na hierarchii a nadřizený může a musí kontrolovat a rozhodovat i za podřízeného - profesionální autorita spočívá naopak na odborném vědění a kreativitě jedince, které nelze předávat z jednoho člena na druhého nařízením; je to tedy individualizace autonomie člena opravdové profese, která ji odlišuje od semi-profesí; to nás mimochodem upozorňuje na velice citlivý psychologický problém jakékoli pedagogické činnosti, který bychom mohli shrnout jako psychickou náročnost (zátěž) plynoucí z rozporu mezi nabízenou individuální volností a vyžadovanou odpovědností;

- příliš velký počet členů profese;

- příliš velký počet žen.

Etzioniho analýzy jsou ovšem značně schematické. V dalších letech se objevili autoři, kteří plédovali jak pro to, že učitelství je semi-profese, tak proti tomu. Stanovisko, že učitelství se "profesionalizuje", je nejjasněji vyjádřeno v textu M.Hubermana (1978).

V první skupině autorů zmiňme především anglické pedagogy H.Judge a M.Lemosse (in Bourdoncle, 1991). Sice zmírňují Etzioniho schematicnost, ale nakonec docházejí ke stejným závěrům. Situace je v reálné škole totiž poněkud složitější. Učitel, i na úrovni počátečního stupně školy, je sice úředníkem, který má nad sebou byrokratickou autoritu, ale zároveň je profesionálem, kterého opravdu může kontrolovat jen kolega a praktikuje profesní činnost, která dává takové možnosti individualizace, že nelze vynutit dodržování universální normy. Ukazuje se, že mnoho rozhodnutí učiněných "nahore" má minimální svazující efekt a účinnost a učitelé ve třídě nakonec zůstávají mnohé "zóny sebekontroly". A konečně o profesionálním sebeuvědomění lze říci jen to, že vzniká interiorizací profesionálních norem v průběhu profesní socializace. Školní

etnografie (za mnohé práce zde jmenujme jen Woodse, viz 1990) navíc přesvědčivě dokazuje, že učitelé mají v rámci své kultury individualizovaný, ale zároveň učitelskou komunitou sdílený soubor postupů, dovedností, taktik a strategií, jak se vyrovnat se svou profesionální rolí.

Někteří autoři ovšem poznamenávají, že v každé opravdové profesi je definitivní osobní proměna (v lékaře, advokáta, univ. profesora) podmíněna traumatizující iniciační zkouškou či obřadem, event. uniformou, internátním pobytem atd. Toto u učitelů téměř neexistuje.

Judge se domnívá, že universitní magisterská příprava i autonomie výkonu profese se dá zařídit i u učitelství. Problém však vidí ve třech věcech:

- ve velmi nízkém statusu přímé klientely - žáků, kteří mají mnohdy o poskytovanou službu malý zájem;

- v námezdním charakteru práce a velmi nízkých platech;

- podobně jako Etzioni v příliš velkém počtu učitelů přibližujícím je "spíše vojskům ošetřovatelek než štábu chirurgů".

Domnívám se, že jím uváděné argumenty obsahují řadu nejasností. Za prvé, klienty jsou sice bezprostředně žáci, ale s nimi stále více i rodiče; navíc - přes vztah k žákovi je vždy přítomen i vztah k rodičům. Status pacientů (lékaři) nebo obviněných (advokáti) není nutně vyšší.

Za druhé, tyto důvody nemají stejnou povahu: platy, prestiž klientely a množství členů profesní skupiny. Parametr "klient" nelze příliš ovlivnit, zatímco platy a počet učitelů ano. Navíc problém nevidím v přesném stanovení úrovně toho či onoho parametru (při jakém počtu učitelů by už šlo podle těchto sociologů hovořit o "profesi" ?). Neochota definovat učitelství jako profesi má hlubší kořeny zřejmě jinde. Důležitější je stanovit, co je nutné dělat, jak je třeba se ke zkvalitnění učitelské činnosti stavět, co tato činnost představuje.

Judge i Lemosse proto hovoří o "nezbytném mýtu profesionalizace". Učitelství se podle nich nemůže stát profesí, musí však, třeba utopicky, směřovat k tomu, aby se jí stalo.

Druhá skupina autorů, pro nás zastoupená Hubermanem sice netvrdí, že učitelství je pravá profese, ale tvrdí, že se jí může stát. Profesionalizaci ovšem nepovažují za mýtus a za motivační chiméru. Jádrem jejich stanoviska je idea učitele jako klinika procesů učení a nejen pouhého předavače poznatků. Takový učitel musí zvládat náročný teoretický rámec kognitivní a sociální psychologie, racionálně analyzovat dokonce vlastní metody a praktické postupy (kladou se na něj tedy nároky meta-analytické). Tento důraz jsme si zvykli označovat jako psychologická a psychodidaktická kompetence učitele.

## Profesionalizace a profesní socializace

(geneze rozštěpení pracovní činnosti a vyčlenění přípravy na ni)

Všimněme si podrobněji myšlenky profesionalizace. Zdá se mi, že Huberman představuje jedno její pojetí, kdy je chápána jako *tendence, směřování k oné "pravé" profesi*. Tyto úvahy vycházejí ze schematu evolučního kontinua profesí v historii (rozhodně ne evoluce pracovní činnosti v rámci individuálního života), kdy na sebe navazují tři stupně: původně vykonávané a neinstituované pracovní činnosti, které se později mění v zaměstnání (řemeslo) vykonávané na plný úvazek a sociálně výrazněji ohodnocené, a vývojově nejvyšší stupeň, kterým je profese.

Autoři tvořící proslulou skupinu děkanů všech významných Schools of Education v 50 státech USA známou pod jménem Holmes Group se zabývají učitelskou profesí právě v tomto pojetí (1986). V případě prvního evolučního stupně stačí k výkonu práce selský rozum a praktické "grify". Člověk se takovou činností naučí sám v průběhu výkonu práce. V případě řemesla na jeho zvládnutí sám nestačí, ale potřebuje speciální poznatky a dovednosti osvojované vedle zkušeného praktika (imitací). Nejvyšší vývojový stupeň pak má svá východiska v analýze příčin a účinků praktických "grifů" a dovedností, v postupné akumulaci takových reflexí a poznatků. Ty se postupně stávají nezávislé a autonomní a žijí svůj život na místech, která jsou oddělena od míst praktického výkonu profese (specializované školy, univerzity).

Takový vývoj ovšem postupně navozuje trvalé napětí mezi epistemologií praktiků a univerzitních učitelů promítající se do rozdílných názorů na definování základních poznatků a na adekvátnost metod profesionální přípravy. Nalézt konsensus o roli teorie pro praxi a o cílech a váze praktické přípravy je pak u profesí úkol na desetiletí, zdůrazňují autoři (in Bourdoncle, 1991, s.86-87). Můžeme dodat, že takový problém samozřejmě téměř nevzniká u řemesel, ryze manuálních činností nebo u byrokratických povolání a semiprofesí.

Na příkladě medicíny na přelomu století vidíme, že její profesionalizace proběhla pod vlivem rozvoje svébytného souboru teoretického poznání a zapojením poznatků celé řady dalších věd. Navíc v rámci ní došlo v této době k jasné kolegiální dohodě (konsensu) o tom, jaký základní soubor poznání je cílový, a jaké jsou prostředky k jeho osvojení. Takový konsensus v učitelské komunitě nikde na světě nenacházíme (1986).

Pro příklad uveďme, že jsme se mohli v praxi setkat s těmito názory na podstatu učitelství a to jak mezi učiteli na univerzitě, tak mezi učiteli na ZŠ a SŠ:

- učitelství je umění (jeho podstata a tedy i naučitelnost je podobného charakteru jako umělecký výkon, včetně takových klíčových komponent jako empatie, intuice, improvizace apod.);

- učitelství je fortelné řemeslo (člověk si ho osvojí časem, mezi zkušenými praktiky, musí hlavně dobře "odkoukávat", jak na to; časem zvládne soubor základních grifů a fint a pak už jde jen o to, udržet si tento "fortel");

- učitelství je technologie (když člověk dodržuje pravidla, algoritmy, systém, pak musí být pracovní činnost kvalitní; není-li, jsou špatně definována pravidla, nebo působí rušivé vlivy prostředí);

- učitelství je "profese" (člověk se učitelem stává využíváním opěrné vědecké poznatkové základny, analýzou a reflexí speciálního korpusu poznatků i praktických postupů a procesů a postupným, na čas náročným vpravováním se do činnostních strategií, dovedností intervence atd.).

Zatímco v prvních dvou případech se učitelem stáváme téměř výlučně nápodobou modelů profesionálního chování (v prvním případě je navíc ve hře ještě pro učitelskou profesi značně vágní "vloha" či "nadání"), ve třetím případě stojí v pozadí představa o mechanické aplikaci pravidel a návodů, kde učení se pracovní činnosti má povýtce reproduktivní charakter. Pouze poslední varianta počítá se solidním základem všeobecného univerzitního vzdělání v základních oborech a nadstavbou v podobě osvojení praktických dovedností, které Huberman označuje jako "kliniku učení" a Bancelova zpráva (1989, viz dále) jako "zvládání procesů a situací vyučování a učení" .

V tomto přístupu k profesím a profesionalizaci se mi jeví jako klíčový problém interpretace rozštěpení původně scelené, jednolité pracovní činnosti. Zdá se, že se zde vyhraňují dvě pozice.

Jedna, zastávaná spíše sociology, kteří nevidí nadějně spojení uvedených dvou poloh (praktické vs. teoretické, činnostní vs. reflektující, "politické" vs. poznávací, víry a přesvědčení vs. skepticismu a vědecké pochyby, abychom parafrázovali známé weberovské rozlišení). Ty jsou vnímány jako neslučitelné.

Druhá, zastávaná spíše pedagogy připravujícími učitele, psychology a dnes i některými didaktiky, kteří v učitelství očekávají konečně profesionalizační pohyb využívající plodných možností prolínání a návratů mezi dvěma polohami profesní činnosti. Ti ovšem na rozdíl od sociologů tvrdošíjně opakujících známou triádu požadavků (zvýšení sociálního uznání zvýšením platů, vyšší autonomii ve vykonávání profese a perspektivy kariéry) kladou důraz na analýzu reálných změn v obsahu učitelské činnosti samé valorizujících identitu jejích nositelů a nastolují problém profesionalizace v jiném významu, spíše jako profesní socializace jednotlivých učitelů. V tomto místě bude vhodné přiblížit si synoptickou tabulku dosud užívaných pojmů podle Bourdoncla (1991, s.76):

## Profesionalizace

Obsah	Proces	Stav
racionalizace poznatků a dovedností (I/Kol)	profesionální rozvoj	profesnost
rozvoj kolektivní strategie a rétoriky	profesionalizace řemeslo-profese	"profesionismus" (stavovství)
individuální interiorizace kol. norem a hodnot	profesní socializace	profesionalita

I/Kol. - v individuálním i kolektivním rozměru

### ZMĚNY OBSAHU PROFESNÍ SOCIALIZACE

Ovšem i Hubermanovy teze a podobná tvrzení jiných autorů je nejprve nutno doložit. Slogan označující učitele za "kliniky učení" nestačí. Zůstává-li nevysvětlen, je dokonce léčkou. Vždyť vlastně paradoxně prozrazuje inspiraci medicínou či klinickou psychologií - tedy ze sociologického hlediska dvěma nespornými profesemi. Profesnost učitelů tak jakoby přicházela zvenku a byla jen odvozená a závislá na pokroku jiných profesionálů. Učitel podle Hubermana aplikuje obecné zákonitosti psychologie kognitivní, vývojové a sociální na individuální případy. Analyzuje učivo ve vztahu k teorii vyučování i k teoriím oboru, analyzuje podmínky vyučování a situaci ve skupině na základě psychologie, stanovuje diagnózu a upravuje své postupy.

Situace je však mnohem složitější. Jednak vzdělání poskytované jednotlivými obory na univerzitě je schematické a hlavně není řádu "teorií individuálních případů". Jednak není zvládnut proces teoretizace učitelské praxe a proti hlubokému a původnímu empirismu učitelské přípravy se staví teoretický akademismus, který se snaží učinit praktickou část přípravy domněle efektivní a úspornou, a to cestou pojmové koncentrace a abstrakce.

Tochon upozorňuje na nemožnost takovéto "ekonomické zkratky" kvůli principiálně jiné povaze složky "zkušenosti" vyžadující především trvání, čas (Tochon, 1989). Tato zkratka je podle něj nemístná, protože taková teoretická příprava zbavuje učitelského novice přirozeného rytmu osobního učení. Proto je tak důležitá pro učitele rada a pomoc staršího kolegy, s nímž začátečník může mluvit "jazykem praxe" bez zbytečného teoretického zprostředkování. Psychologicky je pak tato situace také výhodnější. Zatímco vůči vědecké orientaci univerzitní fakulty je budoucí učitel v situaci stálé závislosti a podřízenosti (ani ne tak administrativní, jako spíše poznatkově dovednostní; vždyť

řešení problémů s předávanými obsahy je na akademické půdě pořád mimo něj, u teoretiků oborů!). Nastává paradoxní situace: chce-li se vymanit (budoucí) učitel ze stavu závislosti, podřízenosti a non-autonomie, musí se utéci do imitativního, ale srozumitelného empirismu. Chce-li dostat profesnímu požadavku reflexe a teoretické přípravy, dostává se do situace podřízenosti a závislosti na jiných, "profesnějších" profesích.

Zde se však již dostáváme k nutnosti objasnit si povahu pedagogického vztahu, výchovné činnosti a jejího obsahu.

### **Jaké jsou tlaky a co se mění: kompetence a kvalifikace**

Demailly (1987), Roger (1992/93), Forquin (1989) a další ukazují, že po 60. a částečně 70. letech, kdy převládl pohled na učitelskou profesi a školu brýlemi "sociologie podezření" či "sociologie reprodukce", nastupuje pohled brýlemi kognitivní psychologie, didaktiky a kvalitativní psychologie a sociologie.

První pohled se zabýval sledováním statistických indikátorů (sociální původ učitelů i žáků, povolání a příjmy rodičů, úroveň získaných diplomů), které doprovázejí v podobě korelací školní úspěch žáků, sociální reprodukci společnosti, zajišťují disciplinaci jedinců atd. V tomto přístupu je učitel sluha "ideologického aparátu Státu", kterým je škola. Je to navíc sluha často slepý, neuvědomující si svou roli (za všechny práce připomeňme jen Bourdieu a Passerona a jejich dílo "Reprodukce"). Sociologové a psychologové "nesestupují" až do etáží konkrétních činností učitelů, jejich představ, přání, individuálních zpracování podmínek profese, společně sdílených symbolizací profese atd. Takový pohled souvisí s tradičním historickým modelem učitelské profese, založeným spíše na tom, co se obecně nazývá "kvalifikace" (diplomy, univerzitní studia, z toho plynoucí úvazky a povinnosti ve škole, plat; obsahově pak prohloubená znalost nezpochybnitelného, i mimo školu uznávaného oboru).

Druhý pohled se opírá jednak o sociální a kulturní změny zasahující roli školy (nové úkoly a problémy, nové zátěžové faktory) a profese učitele, jednak o snahu porozumět zprostředkujícím procesům, které probíhají mezi "sociálními indikátory" a individuálními životy a praktickými činy a postupy lidí.

Ve Francii a ve Švýcarsku Meirieu (1994), Vonk (1992), Perrenoud (1994) a další hovoří o změnách v profesi a v nárocích na ni. Někteří pateticky pomocí nadužívaného termínu "paradigma" jako lyonský psycholog učení Ph.Meirieu, jiní pomocí pojmu "model" jako Vonk nebo s využitím dynamické, procesuální kategorie "profesionalizační pohyb" jako ženevský Perrenoud.

Meirieu také chápe posun v základním přístupu k pedagogickému aktu jako pokus řešit neřešitelné. Jde



o neřešitelný rozpor, který je pro učitelství a vychovatelství konstitutivní, tj. nelze si bez něj učitelství představit.

Ten rozpor je rozpor mezi "domestikací" (doslova: "ochočením", tj. integrující socializací) žáka, kterou potřebujeme k tomu, aby se mohl emancipovat, osvobodit. Dále se na straně učitele projevuje jako rozpor mezi nekompromisní didaktickou "zatvrzelostí", když je o závazné obsahy, a zároveň nutnou pedagogickou tolerancí, když narazíme na individuální variabilitu pojetí světa žáky. A konečně rozpor mezi ambicí dělat věci maximálně dobře a nutností rezignovat v pedagogické práci na dokonalost, neboť neúspěch a selhání k ní neodlučně patří. Meirieu zde cituje Pestalozziho výrok: "nesni nikdy o dokončeném díle" (Meirieu, 1994).

Klasické paradigma učitelské práce definuje pomocí trojúhelníku, jehož třemi vrcholy jsou:

1/ tayloristické vymezení *dílčích úkolů a operací*, programů vytváření dílčích dovedností a schopností u žáků;

2/ behavioristicky koncipovaný mechanismus dosahování shora vymezených programů na principu *zpevnování* s jasnou a viditelnou sekvencí *kroků*;

3/ pozorovatelné výstupy žáků sloužící především (vnější) *kontrole* (prováděné i lidmi mimo konkrétní školu).

Posun vidí v tom, že různé tlaky postupně mění představu o vrcholech tohoto pomyslného trojúhelníka:

1/ cíle a obsahy vzdělání se stále častěji tvoří přímo na místě, ve škole, mezi učiteli a mezi učiteli a žáky - mají podobu ucelenějších a integrovaných *projektů*;

2/ převažující mechanismy uskutečňování takové výuky stále častěji spadají pod tzv. *konstruktivistické postupy* (rozvíjené zejména kognitivními psychology a oborovými didaktiky);

3/ výsledky žáků slouží především *hodnocení* (evaluaci) *s výchovným a osobnost formujícím efektem*.

Společné všem těmto změnám je ale to, že činnost učitele posouvají do oblasti větší nejistoty; dění, které se ve škole odehrává, činí méně čitelným a viditelným a znemožňují tolik uklidňující kontrolu. Vytvářejí, byť se v praxi ještě zdaleka tak hromadně neprosazují, otazníky nad vymezením potřebných učitelských kompetencí, dovedností, nad modelem přípravy na profesi.

Podobně Vonk hovoří o dvou modelech učitelství (Vonk, 1992). Převažuje prý *model minimálních kompetencí*, kdy učitel je pouhým "dodavatelem zboží, vyrobeného někým jiným". Sleduje se předepsaná efektivita tohoto předáváníí. Učitel je pouhým

mechanickým vykonavatelem určitých "grifů", jejichž kvalita je garantována především jeho *kvalifikací*.

V druhém modelu, který označuje jako *model otevřené profesionality*, je učitel v centru dění, odpovědný za analýzu vlastního jednání, za identifikaci potřeb a možností dětí, za vyjednání učiva a postupu v něm atd. Vonk však neupřesňuje, jaké konkrétní dopady mají tyto modely na vyžadované kompetence a dovednosti a na způsoby přípravy na výkon povolání.

Tento druhý pohled se opírá o sociální a kulturní změny zasahující roli školy (nové úkoly a problémy, nové zátěžové faktory) a profesi učitele. V centru tohoto modelu stojí populární pojem "*kompetence*" učitele.

Pojem kompetence užívá řada dalších autorů. S pojmem "*kompetence*" zachází jako s centrálním programový text francouzského ministerstva školství z r. 1989, tzv. zpráva rektora Bancela (1989). Ačkoli jde pro poslední období ve Francii o text klíčový, pojem "*kompetence*" ani zde není nikde vysvětlen a definován.

Z kontextu pochopíme, že "*kompetence*" je to, co musí každý budoucí učitel získat "*vedle solidního univerzitního vzdělání a poznatků*", ty se získávají "*v kontaktu s místy, kde se toto poznání elaboruje*" (1989, s.4). Kompetence je tak vymezena poněkud chudě, vlastně jako doplněk univerzitně získávaných poznatků. Jediné zpřesnění hovoří o tom, že kompetence musejí "*skutečně odpovídat konkrétním činnostem, které budou muset [učitelé - pozn.] ve svých školách vykonávat*" (tamtéž). Tento odkaz na "*konkrétní činnosti ve školách*" se shoduje s vymezením pojmu mnoha dalšími autory podtrhujícími ji jako soubor praktických pedagogicko-psychologických postupů (Demailly, 1987; Roger, 1992/93; Chartier, 1993).

Zpráva dále zdůrazňuje "*globální profesní kompetence*" a "*poznatky spojené se třemi póly*", které jsou nezbytné k ovládnutí těchto kompetencí.

Globální profesní kompetence se týkají dovednosti *připravit, realizovat a zvládat vyučovací situaci (cíl, učivo, projekt, podmínky)*, dále dovednosti *zvládat "vztahové jevy" (emoční vztahy, postoje, hodnocení, osobní angažování se, apod.)*, *poskytovat žákům metodologickou pomoc pro jejich individuální práci* a konečně *umět pracovat s mimoškolními partnery*.

Zmíněné tři poznatkové póly, které tento oficiální dokument zdůrazňuje, a které podle něj mají spolu s praktickými stážemi tvořit jádro pregraduální přípravy učitelů, jsou:

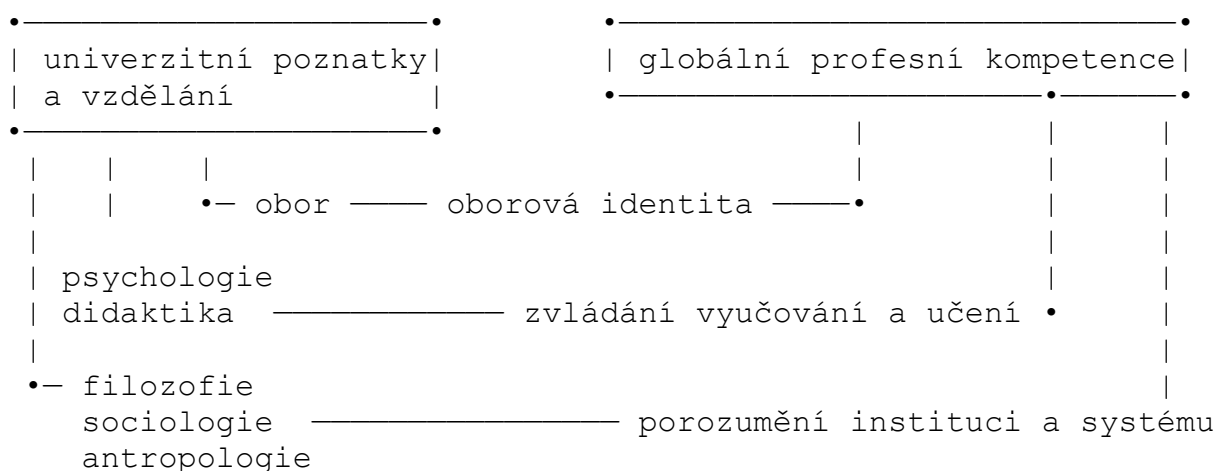
a/ poznatky spojené s *vytvářením předmětové (oborové) identity*; zde nejde jen o vlastní poznatky studovaného oboru, ale též o dějiny a epistemologii oboru, o dějiny elaborace jeho metod a klíčových konceptů, o vývoj oboru se zdůrazněním hlavních

epistemologických zlomů, o dopad poznatků oboru na sociální a kulturní život atd. Učitel - a v tomto případě je míněn i učitel pro 1.st. ZŠ - nemá být pouhý znalec oboru, ale něco víc. Měl by být znalcem podmínek rozpracování a vytváření školního poznání. To vyžaduje po skutečně dobrém učiteli, aby dokázal zvědomit a dostat pod kontrolu některé myšlenkové, zejména metakognitivní, procesy. Takové uvědomění u experta, byť vynikajícího, nemusí velice často vůbec nastat, protože to nemusí potřebovat (díky rutinizaci a automatizaci základních myšlenkových operací);

b/ poznatky vztahující se ke zvládnutí procesů učení žáků (originál užívá hezkého výrazu "gesce procesů učení", který obsahuje i osobní odpovědnost učitele). Zahrnují to, co se u nás tradičně označuje jako pedagogicko-psychologické dovednosti a znalosti, ale navíc podtrhuje i didaktiku (právě ve spojení s využíváním znalostí o etapách kognitivního vývoje, o komunikaci a interakci) a sociologii výchovy. Objevuje se novější termín znát individuální strategie učení žáků, metody předávání poznatků, ale také "metody přístupu k poznání". Celkově jde o pele-mele mezi tradičními požadavky na dovednost komunikovat a vést efektivní interakce a zajímavým rozlišováním a zároveň propojením sociologické, psychologické a didaktické znalosti (přístupnost světa poznání biograficko-sociálně určená a spojená s osobní strategií učení ve vazbě na volbu didaktické metody);

c/ poznatky o edukativním systému a jeho institucích jsou nám téměř neznámým požadavkem (možná vyjma teoretické zkoušky na fakultě). Je to na jedné straně problém filozofický a sociologický, na druhé straně se promítá citelně konkrétně do každodenního života učitele větším tlakem na identifikaci učitelů s profesí, institucí, místem, kde působí atd., než je tomu u nás.

Pokusme se o grafické znázornění:



Celý Bancelův projekt je ještě členěn na fáze podněcování zájmu o učitelskou profesi (nelze přenést na naši současnou situaci, protože u nás jsou studenti selektováni pro učitelství již na vstupu na univerzitu), pre-profesionalizace a profesionalizace. Pre-profesionalizace probíhá v prvních dvou letech na univerzitě při převažujícím zaměření studia na oborové poznatky (platí i pro učitele obecné školy) a spočívá v "senzibilizaci studenta" na výchovné aspekty oborového poznání, na jeho funkci v předávání a filiaci kultury.

Profesionalizace už je postavena na praktických stážích a na propojení vlastních zkušeností s teoretickou výukou. Bancel navrhuje tuto fázi jako dvouletou. Celkově pak dnes celý cyklus zahrnuje 5 let přípravy učitelů všech stupňů škol na univerzitě za využití speciálního Institutu univerzitní přípravy učitelů (IUFM). Tyto problémy už ovšem spadají do tématu modelů přípravy navazujících na více či méně vědomě formulované modely učitelské profese (viz dále kapitola Příprava na profesi - co se lze vůbec naučit ?).

Vraťme se k několika studiím, které ověřovaly empiricky pojem "kompetence". Jsou to především výzkumy L.Demailly, která hovoří o příspěvku "k sociologii pedagogických praktických postupů" (1984). Pojem "pratiques pédagogiques" tak chce pozdvihnout na úroveň vědeckého předmětu a konceptualizovat ho. Podobné lze říci i o Chartier (1993), která se zabývá "obyčejným konáním" ve školní třídě (v originále je infinitivní podstatné jméno slovesné "Les 'faire' ordinaires ...") a podtitul tvrdí, že je to "výzva pro vědecký výzkum a přípravu učitelů". Chartier se tím ovšem blíží pozicím školní etnografie či etnometodologie, které však ani jednou nezmiňuje.

Demailly zkoumala počínání učitelů francouzského jazyka a literatury na druhém stupni ZŠ (collège), Chartier sledovala zejména učitele počátečního stupně ZŠ v předmětu čtení a iniciace do psaného slova; dále měla též zkušenost s tzv. učitelstvími stážemi postgraduálního typu. Věnujme se detailněji tvrzením L.Demailly, která je kromě uvedeného výzkumu autorkou dalšího teoretického shrnujícího textu o profesionální kompetenci učitelů (1987).

Demailly konstatuje, že dochází k vývoji praktických vyučovacích a socializačních strategií učitelů, protože ti se musejí adaptovat na nové požadavky a tlaky. Jsou jimi zejména:

- všeobecná demokratizace vzdělání a masovost přístupu dětí ze všech sociálních vrstev na stále vyšší stupně škol staví učitele před velice diversifikovaný soubor žáků, což mu téměř znemožňuje bezproblémově aplikovat uniformní vyučovací postupy; představa jednotné, závazné a legitimní školní kultury ztrácí své jasné obrysy;

- žáci a jejich rodiny spatřují ve škole jednu z hlavních nadějí a možností, jak vůbec úspěšně vstoupit do života, mimo

školu je taková cesta málo pravděpodobná; na pozadí tohoto konstatování je pak v některých zemích rozšířený školní neúspěch nepřijemným břemenem i pro učitelovo profesionální sebepojetí;

- politické a ideologické tlaky všude ve světě "otevívají" školu vnějším pohledům (zde neobstojí argumentace "kvalifikací", např. diplomem); rodičovské organizace, odbory, reformní pedagogická hnutí a skupiny nutí školy k větší spolupráci a adaptaci na místní podmínky, nutí učitele přizpůsobovat se jejich diskursu, dokazovat, že jsou s to realizovat individuální projekty, adaptovat učivo apod.

Důsledky jsou zřejmé:

- stále více se snižuje váha "kvalifikace", jak jsme ji vymezili výše (i když samozřejmě stále existuje apriorní hierarchie diplomů - např. absolvent matematiky z MFF a z PedF) ve prospěch hledání nových kompetencí vynucovaných praktickými situacemi výkonu profese;

- stále více budou vědní, oborové (předmětové) poznatky považovány za pouhé *conditio sine qua non* a do popředí se budou dostávat vědomosti a dovednosti, jejichž statut je zatím dost mlhavý ("dovednost didaktické transpozice", "učitelský takt", "komunikační dovednosti") - což neznamená, že jde o "nevědecké" nebo nedůležité předpoklady;

- na významu nabývají poznatky a dovednosti pedagogické a didaktické, schopnost práce s "transversálními" obsahy (prostupujícími více oborů), formulování a rozvíjení projektových forem práce blížící se způsobům poznávání mimo školu;

v tomto ohledu ovšem řekněme, že požadavek "přiblížit školu životu" má své silné nedostatky, přílišný tlak na zavádění těchto forem vlastně degraduje specifikum školního poznání na pouhou utilitárnost a také symbolicky oslabuje sebepojetí učitelů. Hlavně však neumožňuje potřebnou dekontextualizaci poznání, typickou pro specifika poznání v jednotlivých oborech lidského vědění (srv. Rochex, 1995). D.Glasman (1992/93) navíc připomíná, že kredibilita a dokonce i legitimita školy musí nutně klesat, když je třeba stále více něčeho mimo školu, mimo její formy poznání a způsoby práce, aby člověk ve škole uspěl;

- z axiologického hlediska se stále více vyostřuje vztah mezi dvěma cíli: dosáhnout maximálního vzdělání všech, což je spojeno s tzv.kognitivní remediací (tj. zlepšení, zkvalitnění poznávacích nástrojů jednotlivých žáků) a efektivním a tržně adaptovaným selektivním vyučováním a socializací. Současný učitel balancuje mezi těmito dvěma úkoly a kloní se k jednomu či druhému podle svých hodnot, osobní historie, sociálního původu, pedagogického pojetí výuky atd. Samozřejmě se to promítá do specifických vyučovacích a výchovných postupů.

Demailly říká, že všichni učitelé si vypracovávají takové

dovednosti, postupy, metody a strategie, které jsou *privátní a neviditelné* či "tiché". Učitel o nich mnohdy ani "neví", resp. není s to je verbalizovat, strukturovat vyprávění o nich. Tyto praktické dovednosti jsou navýsost individuální. Jejich svědky jsou skoro výlučně děti, výjimečně inspektor, ředitel nebo kolega.

V kontrastu s tímto "tacit knowledge" stojí konstatování, že o těchto důvěrných a celkem vzato "tajných" dovednostech se vede celá řada veřejných řečí a komentářů: novinářský, vědecký, politický, kolegiální, veřejný atd. Tyto různé komentáře jsou zajímavé snad jen tím, že produkují většinou naturalistické universální kategorie (liberální/autoritářský, tradiční/reformní, tvořivý/dogmatický), které nám v ničem nepomáhají ani zachytit a popsat, ani pochopit konkrétní učitelské činnosti a jejich individuální a sociální význam.

Kompetence zůstává i v pojetí Demailly nadále blíže neurčený soubor předpokladů, avšak z jejich zjištění vyplývá, že:

- jsou to dovednosti životně nutné pro zvládání profesionálních situací;

- jejich definování není předem dané; jde o sociálně a interpersonálně vyjednané a konstruované dovednosti získané až v terénu; předmětem vyjednávání přitom je jak soubor přednostních úkolů, které musí učitel řešit, tak i představa o korektních metodách, jak je plnit;

- jsou školou oceňovány a dávají učiteli nárok na zaujetí jistého místa v systému každodenních interakcí uvnitř školní instituce ("effet de position");

- původní kvalifikace je pak vždy rozšiřována, protože se vztahuje k rozsáhlejšímu souboru technik a poznatků při výkonu profese; to nicméně neznamená, že celé skupiny učitelů (např. SŠ profesori) se nemohou právě tímto posunem cítit degradováni, resp. vnímat požadavky na vědomé zvyšování učitelské kompetence tohoto druhu v protikladu ke své vybudované identitě (např. oborové); osobně nevidím důvodu stavět kvalifikaci do protikladu ke kompetenci, jak to v některých pasážích dělá i Demailly, protože takové rozšíření kvalifikace se mi jeví být spíše potřebným uvedením kvalifikace v život.

Obsahově nejtěžší se zdá být úkol "být náročný, ale neselektivní". Nízká jazyková připravenost žáků, změny ve vymezení všeobecné kultury spolu s přívalem kulturního relativismu a konzumních hodnot znemožňují bezproblémové uskutečňování tradičního historického modelu učitelství, jak jsme se o něm velmi stručně zmínili výše.

Konkureční model učitelství přichází v západní Evropě "zdola", z řad praktiků, sociologů, psychologů a etnografů školy. Obsah jeho nových kompetencí je vynucován realitou, změnami,

které jsme popsali výše.

1/ Učitel tráví mnohem více času vyjednáváním, dohadováním se (s kolegy, rodiči, žáky). Stále více věcí je třeba prosadit, a ne nařídit. Dokonce i věci tradičně spadající výlučně do hájemství učitele (učivo, učebnice) se stávají předmětem takového obhajování, argumentace a dohody.

2/ Schopnost vytvářet projekty, pracovní skupiny uvnitř třídy, zpřístupňovat novými formami klasické poznatky vede k diverzifikaci žádoucích učitelských dovedností - už to není jen pouhé "naučit" (i když "naučit především" stále platí zejména v našich podmínkách, srv. Kučera, 1994).

3/ Zvládat "posunutý referenční rámec pedagogického aktu" (Demailly, 1987, s.65-66). Z hlediska možnosti zásahu či změny jednotlivce překračuje učitel hranice jedince a třídy. Musí to stále více být např. všichni žáci 6.ročníku, všichni žáci školy, celková politika školy, co je bráno v potaz při konkrétním chování ve třídě.

4/ Vědomě zpracovávat etickou dimenzi své práce. U každé profese, která je založena na tak těsném mezilidském vztahu, je důležité, do jaké míry daný profesionál pracuje na své vlastní etické pozici (v případě učitelů potkáváme často nereflektovaný biologický predeterminismus, sociokulturní fatalismus, pedocentrismus atd.).

Demailly nakonec tvrdí, že nejde o nic radikálně nového. Jde jen o úpravu tradiční definice učitelské kompetence, kde ovšem složka onoho zamlčeného (česky často "osobní umění" či charisma) je postupně přiváděna k řeči, racionalizována. Nové je jen následující:

1/ to, co bylo dosud považováno za jakousi exkluzivní nadstavbu je dnes považováno za nezbytnost, aby byl učitel úspěšný;

2/ vlastnosti, které byly kdysi připisovány jedinci (talent, umění, kouzlo osobnosti), jsou dnes vnímány jako kolektivní schopnosti, resp. požadavky profese, jejichž osvojování by dokonce měla zajišťovat instituce (v terminologii Bourdonclovy tabulky pojmů bychom řekli, že to, co bylo záležitostí profesní socializace jedince vstupuje masivně do rozvoje profese).

Zcela konkrétně potom dokumentuje Demailly tyto nové kompetence na změnách v obsahu činnosti jednotlivých typů učitelů francouzského jazyka a literatury: diverzifikují se texty, se kterými se pracuje, učitelé využívají i textů neklasických, současných, včetně časopisecké a comicsové produkce, začíná převažovat aktivní analýza textů (cvičení formou žákovského "psaní"), analýza formy je střídána kolektivními diskusemi o obsahu a idejích textů atd. Objevují se tak nejen nové normy, ale i nové obsahy školní kultury ve francouzském jazyce.

Chartier ke známým konstatováním o neprůhledných a "mlčenlivých" každodenních postupech učitelů, o kterých se navíc předpokládá, že jsou každému jasné, ale nikdo je ani nepojmenuje, dodává několik věcí.

Jde jí o konkrétní "vyučovací gesta", kterými učitelé dovedou děti třeba k zmocnění se psaného slova. Připomíná Bourdieuho výrok: "o praxi je těžké mluvit jinak než negativně". Co to znamená ? Když věci rutinně a úspěšně běží, neuvědomujeme si vůbec, co a jak děláme. To jen tehdy, když nějaký náš postup nevede k žádoucímu výsledku, začne se přemýšlet, analyzovat, hledat slova, zkrátka mluvit o něm. Teoreticky se takový postup snažíme uchopit jenom proto, že - jak říká M.de Certeau - "něco neustále uniká - to něco nemůže být řečeno, ani vyučováno, ale musí být prakticky uskutečněno" ("pratique", in Chartier, 1993, s.5).

Na druhou stranu váhání, neustálé přizpůsobování a provizorní reakce, neviditelné a hned zapomenuté (poté co byly naučeny) dovednosti stavějí učitelského učně do pozice, kterou Chartier nepřijímá. Tyto poznatky a dovednosti musí být přivedeny k řeči, efektivně zformulovány. Učitel na začátku kariéry pracně objevuje "správná gesta" a jeho profesní kariéra může být definována "jako postupné pracně pronikání, resp. objevování nekonečného, ale nenáhodného zásobníku "rozumně uskutečnitelných" pracovních gest" (1993, s.14).

V této souvislosti bychom mohli opět připomenout skepticismus kanadského pedagoga Tochona zmíněný výše. Otázkou prostě je, zda ono "přivedení k řeči" má mít jen obvyklou podobu vtěsnání pracovních "gest" do připravených kategorií akademických věd.

### **"Konflikt interpretací" obsahu učitelské činnosti**

Zdá se, že v současné krizi legitimacy školy se nejasně pohybujeme také kolem otázky legitimacy profesionála-učitele. Jedna ze známých badatelek ve vědách o výchově, která se programově hlásí k postmodernismu, Anna van Haecht, upozorňuje, že podtitul známé Lyotardovy práce La condition postmoderne zní "zpráva o vědě" (Rapport sur le savoir), a že má zajímavé důsledky pro pochopení legitimacy poznatků a poznávání, i jejich povahy. Učitel se v moderní škole stává inženýrem zajišťujícím efektivní specializaci budoucích jednotek systému. Kritéria poznání "pravdivé/nepravdivé" definující zasazení a funkci učitele v systému jsou nahrazena co nejlepším poměrem input/output.

Van Haechtová se v souladu s postmoderními filozofy domnívá, že uvedená kritéria vytlačují také ideologický diskurs kolem školy, poznání a učitelů jako "nositelů pochodní", "vyrovnávačů



sociálních nespravedlností" a protagonistů emancipace lidí (cestou poznání), nositelů demokracie atd. Podle Lyotarda končí doba velkých příběhů či metapříběhů. Haechtová sice oponuje tím, že minimálně dva se vrací: náboženství se vzrůstem integrismu a ideologie "lidských práv a svobod" umožněná změnami v postkomunistickém světě. Avšak i podle ní se touto situací, zánikem meta-příběhů, mění i legitimita poznání, vzdělání, školy a učitele (van Haecht, 1991).

Učiteli stále náleží role zajistit přeměnu jedince v občana, převést individuum ovládané vášněmi, přáními a pudy ze soukromého postoru do prostoru veřejného. Imperativ demokratizace se však dostává do rozporu s požadavkem účinnosti a výkonnosti. Navíc hodnota a tedy i legitimita poznatků a vědomostí se také změnila. Společnost je stále více spíše společností zpracování a výměny informací než výroby předmětů. Oceňování nových poznatků a nových dovedností vede i k novým způsobům poznávání a nutí zamyslet se i nad způsoby jejich předávání.

Do popředí vystupuje výrazně téma smyslu poznávání, smyslu učení a vztahu k němu. Do popředí se dostává obsah vyučování, otázka, co předávat a jaký to má smysl. Rázem jsou zapomenuty debaty ze 60.let o sociální diskriminaci a o nadějných možnostech rovného přístupu ke vzdělání, které obviňují struktury společnosti a školského systému, zapomenuty jsou poněkud napjaté debaty spatřující problém v metodách vyučování ze 70.-80.let. V krizi je školní kultura, a to, co nabízejí postmoderní pedagogové spočívá v důrazu na:

- hermeneutickou roli učitele - ten by měl být schopen výkladu, interpretace obsahů poznání, procesů kolem nás, měl by děti učit kódy a interpretační postupy; to jedině může zajistit, aby škola fungovala coby instituce hladkého spojení mezi generacemi;

- vytváření kolektivní identity, která musí zajistit pro všechny žáky jakýsi řád a život udržující minimum společných referencí (hodnot, poznatků, postojů);

- nezbytnou schopnost učitelů "sociálně konstruovat studijní programy" (cit.d., s.11), což si bezpochyby vyžádá "vyvést úvahy o předávaných poznatcích z někdy příliš technicistního teritoria didaktiků" (idem).

Van Haechtová přitom mluví o čtyřech normativních modelech učitelství ("normativním modelem zde rozumím jedinečnou konfiguraci ideologizovaných argumentů, na jejichž základě se vypracovává mínění nebo předpis o povaze poznatků a dovedností, které je třeba předávat", cit.d., s.6). A jak je vidět z citace, v podstatném vymezení úlohy učitele dominuje obsah; to, co se má předávat.

1. model tradičního učitele a školy odsuzuje "úpadek kultury" a bojuje proti němu. Opravdová kultura byla ze

společnosti vytlačena trhem a konzumentstvím a učitel zůstává jedním z posledních jejích majáků. Kulturní entropie je posílena multikulturalitou, která je zhoubná. Učitel většinou vede marný boj s nepřítelem, kterým je kulturní diversifikovanost a odmítání univerzality. Jeho hlavní úlohou je iniciace do invariantů kultury;

2. model klade důraz na rovnost před věděním a hlavně v přístupu k němu. Každý žák by měl dostat maximum podle svých možností a takové minimum, aby nebyl marginalizován či vytlačen ze společnosti. Učitel je povinen kompensovat slabiny a nedostatky žáků, ovládat techniky "pozitivní diskriminace";

3. komunikační model definuje učitele jako "komunikátora", jako člověka schopného zpracovávat, strukturovat a sdělovat informace, snižovat entropii, rozpad. Hlavní jeho úlohou je udržovat neustále kanály otevřené, aby stále probíhala komunikace bez ohledu na její obsah (často se zde připomíná tzv. Wienerova antropologická utopie spoléhající na komunikační povahu člověka);

4. model představuje učitele jako výkonného manažera, který na všech úrovních sleduje efektivitu, neustále adaptuje to, co učí, pragmatickým způsobem využití a uplatnění ve světě mimo školu.

Dominantním prvkem je ovšem zmíněná hermeneutická role učitele. Van Haechtová není v tomto důrazu sama.

Sociolog J.-C. Forquin (1989) nebo v diskusi s ním psycholog J.-Y. Rochex (1993) ukazují, že obsah učitelství vidíme jinak, díváme-li se na něj různými interpretativními brýlemi, různou optikou.

Problém obsahu učitelství profesní činnosti vztahuje Forquin k pojmu "kultura" a lituje, že jeho používání je velmi nejednoznačné a vymezení z nejvolnějších. Přesto učitelství definuje právě ve vztahu ke kultuře jako "hru tří optik". 1/

1. Pedagogická optika (Rochex dává ve své práci přednost označení "epistemologická") odkazuje k univerzální, závazné, kultuře. Jde o dědictví, které zajišťuje reprodukci řádu věcí lidských. Takto chápaná kultura odkazující k řádu musí být nutně předávána jako závazná. V těchto představách je kultura zkrátka jedna a škola má za úkol ji žákům jako takovou, jako normativní, předat. Není pochyb, že "*nelze se vyhnout kontinuitě generací ... jsme nuceni předávat to, co za to stojí, těm, kteří přicházejí po nás ... prostě proto, aby svět zůstal zachován*" (Forquin, 1989, s.192-193).

Ovšem osvojení něčeho takového se nutně může systematicky a uspořádaně odehrát jedině mimo rušivou každodennost a kontingenci událostí. Metody takového předávání musejí být tedy de-kontextualizovány, vyňaty z kontextu zvláštní, jedinečné

sociální zkušenosti a tak se svou podobou blíží klasické "výuce". Hlavní starostí a dovedností učitele je pak "sociálně provedený výběr těch kulturních prvků s univerzálními obsahy, jež je třeba předat" (Roger, 1992/93, s.7). Tak vzniká spolu se způsoby tohoto předávání základ školní kultury. Připomeňme si jenom, že zde opět podtrhujeme úlohu obsahu a schopnost učitele takový obsah identifikovat, provést jeho výběr a didaktický "překlad" - tedy interpretovat smysl. Rizikem tohoto akcentu je dogmatický formalismus.

2. Sociologická (a psychologická) optika neodkazuje k univerzální, jednotné kultuře, ale podtrhuje naopak variabilitu, náhodnost, rozmanitost situací, jedinců a jejich prostředí, na něž se učitel obrací. Zde je základním rysem diversifikace a pluralita jak obsahu, tak forem. Pedagogický přístup učitele plně respektujícího tuto socio-psychologickou optiku či racionalitu kultury je nutně pluralistický a valorizuje specifičnost, jedinečnost, zkušenosti žáků atd. Rizikem tohoto akcentu je vágnost, nesystematičnost, a koneckonců i empirická živelnost a náhodnost - tedy deprofesionalizace.

Problém je podle Forquina v tom, že učitel je neustále někde mezi oběma pozicemi, resp. že musí respektovat obě, a ty jsou v zásadě neslučitelné do té míry, že žije v napětí. Musí pracovat v pedagogické optice, protože každý pedagogický záměr v sobě má něco, co instituuje a klene se nad konkrétními žáky (je to veřejně deklarováno, "professováno" a má to důsledek pro instituci školy, pro souvislosti věcí, pro společnost, pro legitimitu učitele, která se odvíjí od legitimacy toho, co učí). Musí ovšem stejně tak pracovat v optice sociologické a individuálně psychologické, nemůže ignorovat kontext předávání kultury. Tento kontext je od předávání neoddělitelný. Forquin to vyjadřuje ohledně kurikula takto: "*Empiricky vzato, nelze uniknout relativismu, transcendentálně vzato neunikneme univerzalizmu*" (1989, s.188). Je třeba ovšem říci, že konstitutivní optikou, tj. tou, která podstatně zakládá učitelskou profesní činnost, musejí být obě současně. Mnohdy se uvedená citace chápe tak, že konstitutivní je pedagogická optika a sociologicko-psychologická je sekundární, podřízená, aplikační.

Ve své práci na tyto úvahy kolem pojmu "kultura" reaguje J.-Y.Rochex, který rozvíjí pojetí kultury "*neredukovatelně jednotné a zároveň diversifikované, protože nikdy neexistuje universální, které by nebylo vtělené (incarné) a specifikované*" (1993, s.56-62). Podle Rochexe učitelství je definováno rovnováhou mezi oběma těmito optikami. Jedinečné, specifické kulturní formy jsou mezi sebou porovnatelné jen díky tomu, že všechny vycházejí ze stejného symbolického řádu a omezení druhu ("contrainte d' espece"), která jsou lingvistická (arbitrárnost jazyka), a antropologická (zákaz incestu a oidipská triangulace) a představují tak matici společenských významů tvořících kulturu v jejím antropologickém i jednotlivém významu (Rochex, 1993, s.59-60).

To znamená, že učitelská činnost se nachází na průsečíku mezi těmito dvěma póly a spočívá v navození dialogu mezi nimi. Proto Rochex a někteří členové týmu ESCOL z Paříže hovoří o třetí optice.

3. Didaktická optika umožňuje učiteli sladit ve formě "kutilství" (tuto metaforu používá po Lévy-Straussovi, srv. níže, i Perrenoud, 1994, Tochon, 1993 a Roger, 1992/93) kompetence epistemologické, sociologické, psychologické, etické ad. umožňující konstruovat, ať už v teoretické fázi přípravy nebo v praxi, učební obsahy, vyučovací situace, metody vedoucí k mobilizaci žáka s jeho kulturou, postoji, hodnotami, vztahy k poznání a ke světu. Ten musí na základě svých vlastních zkušeností vést osobní dialog, rozhovor s tím, co mu je předkládáno ve formě školních poznatků jako univerzální kultura.

Uvedené téma však rezonuje hlubší problém, který se nevyčerpává zvládnutím technologie didaktického převodu, a který např. psychoanalýza traktuje jako otázku "nemožnosti povolání" učitele a vychovatele (spolu s povoláním politika a psychoanalytika). Učitel musí s odkazem na závaznost a společenskou normativnost poznatků vychovávat k autonomii někoho, kdo ještě autonomní není, což jde těžko jinak než poskytováním dostatečné autonomie již teď, "zde a nyní". Zároveň tím pomáhá žáky socializovat ve smyslu interiorizace institucí. Zde hrozí, že se individuální, specifická podoba kultury přemění v mechanický otisk normativní kultury. Proto musí učitel směřovat k "nemožnému", k nalézání původního smyslu institucí, k jejich re-**produkc**i, kde důraz je na "autonomním, autorském činu" vytvářejícím "původně" institucí (srv. stručnou vstupní informaci k problému: Kučera, 1993, s.88-92). "Nemožnost" učitelského povolání má však ještě další rozměr, o kterém se zmíníme později.

Empirické výzkumy citovaných autorů (Rochex, Roger, Chartier) ukazují nejen na balancování mezi zmíněnými póly, ale i na skutečnost, že kategorie učitelů se liší v preferování jednoho či druhého pohledu.

Učitelé počátečního stupně školy jakoby byli blíže individuálně psychologické racionalitě. Učitelé na vyšších stupních škol zase prostřednictvím svého odkazování se k systému normativně uspořádaného poznání oborů těžko opouštějí normativní racionalitu.

Učitel je tak průvodce, interpret, který pomáhá žákovi hledat smysl poznávání vůbec a učení zvláště (srv. Bautier, Charlot, Rochex, 1993). Těmito závěry se uvedení autoři přibližují postoji výše citované A. van Haechtové. Uvedená koncepce odmítá uzavřít se do technologického normativismu i upadnout do léčky empirického relativismu, v němž má vše (stejnou) hodnotu, nebo v němž se uvažuje v logice kulturních a sociálních deficitů celých sociálních skupin žáků. Definování role učitele se pak často posouvá do oblasti zcela neškolské a mimokognitivní, na což uvedení autoři varovně upozorňují.

Tato nová, hermeneuticko-konstruktivistická, kompetence učitele je však každodenně konfrontována se skutečností a neustále se vyvíjí. Sledovat a vyhodnocovat tuto konfrontaci je krok, který nesmí být opomenut.

Zdá se, že našim úvahám chybí právě ještě jeden postatný krok. Podívat se na učitelskou činnost definující profesi "in actu" zblízka či zevnitř.

## **KLINICKÝ POHLED NA UČITELSTVÍ - RIZIKA POVOLÁNÍ**

Perrenoud zahajuje jednu z kapitol své práce o učitelském povolání titulkem "Komplexní, až nemožné povolání" (1994a). Nejen on, ale i ostatní členové ženevské skupiny (Cifali, 1986, 1994; Hameline, 1971, 1986) zdůrazňují skutečnost, že před výčtem parametrů profesní činnosti, seznamy dovedností a přehledem vědomostí se musí provést realistická analýza pedagogické praxe, podmínek výkonu povolání a problémů, které učitelé musejí každodenně řešit. Jde o to identifikovat spíše logiku výkonu profese, její konstanty dané tím, že se jedná o vztah a o vyvíjení vlivu na druhou osobu v tomto vztahu. Z tohoto pohledu se mnozí připojují k Freudovu bonmotu o učitelském povolání jako o třetím z "nemožných" povolání (srv. u nás Kučera, 1994, s.88-92). Perrenoud cituje svoji spoluracovnici Cifali a sám toto základní stigma profese vztahuje k přípravě na ni: "*nemožné povolání je takové povolání, u kterého příprava na něj - ať je sebedokonalejší - nezaručuje vysokou a pravidelnou úspěšnost profesních činností. Je to povolání, jehož organickou součástí je neúspěch: jednak žáků, ale také a možná především neúspěch samotného výchovného podnikání*" (1994a, s.200-201). Podle uvedených autorů existují tři faktory omezující zásadně vliv jednoho člověka na druhého:

- jedinečnost, identita vychovávané osoby a přirozené mechanismy její obrany - výchova si vyžaduje aktivní spolupráci žáka, tj. jeho dobrovolné vzdání se části své autonomie a intimity; to je však věc, která není nikdy definitivní, je provázána váháním a obtížemi;

- jedinečnost a identita učitele, jeho vlastní omezení a ambivalence, tj. skutečnost, že učitel je denně konfrontován též "*s dítětem, kterým kdysi byl, s idealizovanou vzpomínkou na něj, s "potlačeným" dítětem, které mu napovídá většinu jeho reakcí*" (Cifali, 1986, s.128-129);

- jedinečnost intersubjektivního i interkulturního vztahu, který se utváří mezi dvěma osobami.

To všechno přináší každodenně rozpory, jež je nemožné překonat jednou provždy. Učiteli nepomůže sebelepší příprava,

učebnice, didaktické teorie, školská politika apod. k tomu, aby dosáhl jednou provždy vyřešení otázek navozených výše zmíněnými limity. Potlačit sebe a přijmout druhého nebo myslet na sebe a kontrolovat se ? respektovat potřeby žáka a jeho individuální zvláštnosti, jeho identitu nebo ji měnit ? angažovat se osobně ve vztahu k žákovi nebo zůstat co nejvíce neutrální ? být rázný, vnutit svou vůli a mít výsledky nebo spíše dlouze vyjednávat a docílit všeobecného přijetí a souhlasu ? atd. Učitelovým osudem jsou spíše trvale křehké kompromisy.

Z hlediska praktických dovedností učitele si komplexnost až nemožnost profese vynucuje jako svou legitimní součást *improvizaci a tzv.kutilství*. To nás znovu vede k položení otázky praktických kompetencí učitele a k nutnosti zvážit povahu učitelské praxe a možnost její teoretizace a sdělitelnosti.

Daniel Hameline v textu "Rizika povolání - psychoanalýza učitele", který je úryvkem z jeho knihy "O vědění a lidech" (1971), tvrdí, že *"profese pedagoga je psychologicky jednou z nejvíce ohrožujících, protože v sobě skrývá možnost reaktivace neuróz"* (s.2).

Bylo by však omylem rozumět tomuto tvrzení jen tak, že jde o výsledek únavy, stresu apod. Podstatnější je spíše výše naznačené konstatování psychoanalytiků v edukační oblasti (Hameline, 1986; Filloux, 1983; Cifali, 1987), že *vztahová podstata učitelské profese vytváří předpoklady pro větší zranitelnost, pro vznik poruch či nezvládnutelných situací.*

Na rozdíl od tradiční psychologie osobnosti zdůrazňující osobnostní vlastnosti, schopnosti a další dispozice učitele, které je třeba u učitelů zformovat, aby byli úspěšní; na rozdíl od funkcionalistické sociologie odvozující úspěšný výkon profese z povahy a fungování instituce - psychoanalýza hledá jakousi antropologii, tj uspořádané konstanty tohoto typu vztahu (učitel-žák).

*"Profese učitele instituuje v socializované praxi prováděné několika málo jedinci to, co u všech lidí zůstává pouze v podobě tendence: totiž návrat do dětství"* (Hameline, cit.d., s.4). Co to znamená "instituuovat návrat do dětství" ? Pracovat s dětmi znamená setkávat se s "dětstvím". Kdo si vybere takovou práci, hledá nějakým způsobem dětství, resp. je téměř vždy nějak vystaven konfrontaci, srovnání s dětstvím vlastním. Toto vlastní dětství dnes, to jsou potlačená přání, dětské hybné síly, které se snaží dostat ke slovu. Hameline se domnívá, že kromě známých způsobů takového přivedení k řeči jako jsou sublimace nebo analytická léčba, existuje také třetí kanál - a tím je *"zvláštní druh zkratkovitého přechodu k činu* ("passage à l'acte"; angl. "acting out", česky někdy "agování") *představovaný profesionální volbou žít s dětmi. Zajišťuje se tím rekompozice míst a oživení znaků dětství jako pozadí, na němž se uskuteční projekt "školit druhé"* (cit.d., s.5). Volba učitelské profese tedy není srovnatelná s jakoukoli jinou volbou, není "normální", není bez

možných nebezpečných důsledků. Výchovný vztah, ve kterém pracuji s dětmi jiných, je zásadně konfliktní a plný napětí. V tomto významu vychovávat není příliš normální.

Je plný napětí synchronně - ve vztahu k žákům, kteří jsou slabší, iracionálnější, pomalu přístupní k používání společného jazyka, tak i diachronně - ve vztahu k dítěti, kterým učitel byl. To samozřejmě znamená, že školní situace, situace vyučování, pomoci, uplatňování autority, trestání, nabízení se, "svádění" žáků k zaujetí mnou, mým výkladem atd. reaktivují přání, reakce a pocity, které se zdály být věcí hluboké minulosti. Na rozdíl od neučitele má učitel pro takovou reaktivaci institucionální podmínky: může se opřít o zákon, předpis, normu, požadavky anonymní instituce. Avšak to ho zároveň chrání před nezvládanými projevy vlastních přání - je zde dost bariér.

Základním tématem, které psychoanalýza řeší v této oblasti je téma přenosu a proti-přenosu (transfer a kontra-transfer). Zde se jím nechci zabývat. Odkazuji k textu M.Kučery, který jako první u nás v pedagogické literatuře problém popsal (Kučera, 1991). Konstatujme, že dětský přenos představuje pro učitele afektivní zkoušku ze dvou důvodů:

1. dítě je tváří v tvář učiteli jakýmsi amplifikátorem (zesilovačem) nevědomých postojů učitele samého i dalších osob z jeho okolí; sám jeho přenos na dospělého je považován už za reakci na pedagogův postoj (samému pedagogovi často unikající);

2. s dítětem nelze vůbec vstoupit do operačně fungujícího projektu (buď poznávacího) jinak než přes "*kompllicitu, báječnou nebo perverzní, ale myslitelnou jen v řeči přenosu a ne v jazyce strategie postupu*" (Hameline, cit.d., s.7). Zdá se, že je nemožné postavit s dětmi společnou racionální strategii, která by nebyla zároveň racionalizací afektů a pudových hnutí.

Podle některých (Tosquelles in Hameline, cit.d.) se výchova dítěte "děje cestou mobilizace proti-přenosu dospělých, kteří jsou kolem něj". Taková mobilizace ovšem vyžaduje minimální poznání a vědomí vlastních přání a sklonů, které vztah s dětmi reaktivuje. To je důležité konstatování s důsledky pro profesní přípravu učitele.

Jednou základní reakcí učitele může být "zdětinštění", jako postupná adjustace vlastního chování na dětský svět, jinou je obranné "zakopání se" s distancí nejen od dětí ve třídě, ale i od vlastního dětství. Takové reakce mají dlouhodobě dopady na sebepojetí učitele, na jeho identitu. Jinak řečeno, učitelská profese má silný potenciál vyvolávat práci na sobě nejen jako na profesionálovi, ale vůbec - jako na člověku.

Sladit a zvládnout rozpor mezi tímto afekty a napětím nasyceným vztahem k žákovi, individualizujícím vztah k profesi apelem na vlastní biografii, dokonce na její dávnou, či dávno zapomenutou část, a institucionálně anonymním rámcem byrokratické

organizace předávání poznatků - to představuje velké riziko.

Dokázat naplno rozvinout dítě, dát mu prostor, znamená tak trochu podstoupit vlastní "smrt". *"Děti skutečně ožijí jen smrtí našeho vlastního dětství"* (cit.d., s.14). Dospělý to má těžké: ponechat si, udržet si dětství lze často jen za cenu regrese; opustit ho, osvobodit se od něj, je skoro vždy vykoupeno smutkem a pocitem zániku čehosi.

Filloux proto považuje za legitimní, aby učitelé požadovali osobnostní přípravu na tak náročnou profesi (1983). Z analytického pohledu se zabývá hlavně dilematem "mezi láskou a poznáním", ukazuje na jejich původní neoddělenost. Hybatelem pedagogického vztahu předávání (transmise) je psychoafektivní dynamika, ve které učitel "platí svou osobou" (Filloux, 1983, s.14). Je to vztah sokratovské pedagogické erotiky, kdy podřízení věcem a jejich síle nevytlačuje klíčové podřízení žáka "přání" pedagoga. Takový "erotický" vztah je ovšem postaven na zákazu uspokojení pudu; jen to vytváří podmínky, aby došlo k učení a předání kulturních obsahů. Jen tak škola zůstane především místem učení. Bez takového vztahu se však stává jen chladným místem technicky prováděných instruktáží. Dochází k rozpadu vztahu na dvě v podstatě míjející se funkce: výchovnou a vzdělávací. Původně celostní funkční vztah je tak rozštěpen.

V realitě ovšem nelze udržet kognitivní vývoj odděleně od afektivního. Poznání nemůže být objektivováno nezávisle na vztahu subjektu k poznání, odděleně od kořenů "přání poznat či vědět". Filloux i jiní (Gorans, 1990) se odvolávají kromě Freuda zejména na Melanii Kleinovou a její hledání kořenů "epistemofilního pudu" (pulsion épistémophilique) v přání poznat nitro matky a proniknout do něj. Podle Freuda přání vědět má svůj zdroj v sexuální zvědavosti a východisko touhy vědět a znát spatřuje v otázce položené matce, která se týká záhady vlastního narození. Právě vysoce afektivní otázka o příčině vlastního vzniku leží v jádru vztahu subjektu k poznání. Zkrátka, nelze oddělit poznávání, učení, s jeho motivy a poznávacími strukturami do světa didaktické technologie a vztahové ("výchovné") otázky přidělit světu jinému. Učitelova kompetence je dvojediná.

Učitel musí podřizovat princip slasti principu reality, protože bez respektování své filiace, tj. řádu, jak nás učí oidipská problematika, nemůže subjekt užít svého poznání správně. Je mu dokonce nebezpečné. Učitelova činnost je proto činností **iniciační**. Je to záležitost symbolická, mimo vazby primární socializace, měl by to být vztah vysoce nemateriální, "netělesný". Učitel je zde blízký tradičnímu pedagogickému pojmu "animátor" (ten, kdo vdechuje život, duši), protože je "druhým rodičem" ve smyslu kulturním či duchovním či sekundární socializace. Ale pozor: jedině při zachování jasného oddělení od protagonistů primární socializace (rodičů). Rodiče a učitelé musejí úzkostlivě dbát na vymezení rolí, jinak dojde ke zmatku, narušení struktury řádu. K ničení symbolické pozice učitele v případě ingerence rodičů nebo zmatku v hlavách dítěte, když



učitel přežene své "otcovství" či "mateřství".

Učitel je tedy nucen ve své profesi plnit různé úkoly, které mu učitelství svým "zadáním" předkládá. Zdaleka nejde jen o schema: poznatky a vědomosti z oboru + dovednosti psychologické + dovednosti interpretace učiva a situace. Profese se zdá rizikovější a náročnější, než si většina z nás uvědomuje.

Ostatně i práce zejména z oblasti školní etnografie (Woods, 1990, u nás k představám o učitelské profesi srv. Kol., 1994 a kapitoly této práce věnované výzkumu profesního "commitmentu" studentů pedagogické fakulty) diferencují daleko jemněji pole učitelské profesní "sebekonstrukce".

Připomeňme jen Woodsovo schema s kategoriemi vnitřního vztahu k profesi (commitment):

1. "vocational" odpovídající vědomí učitelova "poslání" a funkce ve společnosti - zahrnuje "výchovu" v tom nejširším slova smyslu;

2. "professional" zahrnující pracovní dovednosti vztahující se k obsahu předmětu, k učivu (*subject*), pedagogicko - psychologické dovednosti umožňující kontakt se žáky (*teaching*) a hodnoty a postoje vztahující učitele k instituci školy (*institution*);

3. "instrumental" vyjádřená pojmem "kariéra" (*career*), tj. vztah ke kariéře učitele jako užitečné pro konkrétního učitele, nahlíží se zde dráha, cesta učitelskou profesí optikou osobních zisků a společenského postavení (srv. Woods, 1990, s.11-12).

Zkoumání učitelství z pozic školní etnografie se věnuje více prací z pera autorů této zprávy: kromě některých kapitol předkládaného textu to jsou práce "Typy žáků" (Pražská skupina školní etnografie, 1994) a zmiňovaná "Pedagogická fakulta očima studentů" (Kol.,1994). Proto se etnografickému pohledu nebudu na tomto místě dále věnovat.

## PŘÍPRAVA NA PROFESI - CO SE LZE VŮBEC NAUČIT ?

Je jisté, že teoretické modely profese podmiňují modely přípravy na ni. Zároveň je zřejmé, že nikdy žádný teoreticky připravený model nevystřídává naráz starou formu. Nové dílčí ideje, nápady, důrazy pronikají do společnosti ne novými strukturami, ale nejprve kanály, které jsou už připraveny ve starých strukturách. Nic nelze zavádět bez ohledu na referenční hodnotový systém většiny učitelů tvořený především zadáními jejich učitelské antropologie (viz úvahy psychoanalýzy nad výchovou), jejich profesní identitou, kulturní tradicí a historií školského systému. Základní otázka zní: jak lze teoretizovat praktické dovednosti a zkušenosti a tím vlastně umožnit přípravu na učitelské povolání ?

Pro úvahu nad možným modelem přípravy učitelů je předložena analýza v první fázi spíše zátěží. Nejednoduší situaci, nenabízí jasná řešení, přináší jen otázky, které musíme řešit. A upozorňuje na vrstevnatost a hloubku vymezování učitelské profese.

Srovnáme-li zahraniční zkušenosti z různých forem přípravy pre- i post-graduální (Tochon, 1989, 1993; Demailly, 1991; Charlier, Donnay, Messina, 1991; Perrenoud, 1994a), můžeme identifikovat několik klíčových otázek, které se opakují.

Přípravou učitelů je třeba rozumět *způsob jejich socializace orientovaný vědomě na předávání poznatků a dovedností, které se samy týkají vztahu* (je to vztah VŠ učitel/student, jehož předmětem je vztah učitel/žák). Tento silný vztahový náboj činí z učitelské přípravy činnost s neustálým *symbolickým vztahováním* se. Jde nejen o vztah k objektivovanému poznání, ale i o vztah k sobě, k vlastnímu "přání" poznávat.

Každá učitelská příprava tedy zahrnuje:

1/ formální, tj. dekontextualizovanou, neosobní, "detašovanou" část - oddělenou od sociálně konstituovaných a uskutečňovaných činností učitelů v praxi. Tato část se věnuje *objektivovanému poznání*, jeho osvojování se organizuje hromadně;

2/ neformální, tj. část spočívající v nápodobě, učení se "impregnací", interiorizací dovedností, poznatků a postupů. Většinou se věnuje zkušenosti, subjektivním zpracováním učitelské činnosti a probíhá individuálně, v kontaktu se seniory profese, nebo mezi kolegy, spolužáky, ve vrstevnické skupině.

Je známo, že téměř klasickým *pseudosporem* v učitelské přípravě je *konfrontace teorie a praxe*, jejich poměru a jejich přínosu celkové efektivnosti přípravy studenta učitelství. "Pseudosporem" nazývám tuto otázku proto, že téměř nikdy se nekladou otázky podstatné. Totiž o jaké teorii a o jaké praxi

vlastně mluvíme, jak jsou definované a v přípravě vystavěné ? Dnes převažuje názor, že "spojení s praxí" či znalost praxe se stává nediskutovanou nejvyšší referenční hodnotou. Takřka absolutní - zkrátka, praxe má vždycky pravdu. Je to pramen nejčistší. Bohužel nás realita přesvědčuje, že tomu tak není a že "přivést školní praxi k řeči" není tak jednoduché, že je to svým způsobem věda (i "věda"). V tom tkví také problém teoretického uchopení praktických učitelských postupů a událostí školního života.

Quebecká škola se již od 60.let intenzivně zabývá touto otázkou. Dnes nejznámější její reprezentant F.V.Tochon (1993) na základě analýzy činnosti a reflexí učitelských expertů zkoumal přípravu budoucích učitelů na výkon povolání. Spolu s C.Clarkem (1988), D.Berlinerem (1989) a D.Schonem (1987) představuje nejvýznamnějšího badatele v oblasti tzv.*teacher thinking* (učitelského myšlení).

Terénní badatelé, ale i zkušení praktici vědí, že znalost praxe, i když je účinná, není snadno vyjevitelná a převádí se obtížně do slov (jde o tzv. tacit knowledge). Znovu se tak připomíná metafora C.Lévi-Strausse (1962) o "kutilské" epistemologii stojící v protikladu k jakési "inženýrské" technologii. Ve svém důrazu na "vědu o konkrétním" Lévi-Strauss ukazuje, že původně člověk fungoval jako "kutil". Zdá se, že některé profesní činnosti mají i dnes podobné charakteristiky. Jaké to jsou charakteristiky ? Kutil především *plánovitě improvizuje*,

- užívá všeho, co má po ruce, co se hodí;
  - jeho pracovní plán je definován spíše instrumentalitou situace;
  - výsledkem je "objektivní či nutná náhoda";
  - jeho myšlení je spíše retrospektivní (vede dialog s již existujícím a ze stop minulých zkušeností, postupů a řešení zvažuje, co může být významně použito);
  - je spíše všeobecným lékařem než specialistou
- přizpůsobuje strukturu svých odpovědí a chování událostem, spíše než aby svět kolem měnil na základě přesného analytického plánu, v souladu se specializovanou teorií a hypotézami.

"Inženýrská" logika vládne ovšem nejen ve světě techniky, ale třeba i ve vysoce specializovaném světě univerzitních oborů. Vykazuje pak povětšinou příznaky opačné.

Praktické myšlení se tak někdy v protikladu k analytické "inženýrské" technologii definuje jako *intelektuální kutilství*, které je charakterizováno ponořením či vklíněním myšlení (reflexe) v činnosti samé (Schonovo "thinking-in-action" definující učitele jako "reflective practitioner", srv. Schon,

1983). Poznání je u expertů nejčastěji v činnosti samé, a dokonce oni sami nejsou schopni ho podat, popsat, mluvit o něm nebo tak činí nepřiměřeným způsobem. Zkušený učitel "myslí činností" se podobá spíše výzkumníkovi-fenomenologovi, který je zaměřen na praktický kontext. Není závislý na kategoriích a řeči konkrétní metody, techniky nebo teorie, ale vytváří vlastně *teorii jedinečného případu*, pro každý případ novou.

Intelligence učitele-praktika je totiž spíše kontextová a hlavními prvky její logiky jsou *situace a události*. Zkušený učitelský expert vykazuje podle studií následující znaky:

- má schopnost přesouvání a rozšiřování kognitivního rámce, zejména v problémových situacích, tj. není rutinní a nepostupuje automaticky; tento znak je v rozporu s rozšířeným míněním o postupujícím rutinérství zkušených praktiků. Vyslovováno na akademické půdě nebo učitelskými novici, má uvedené konstatování spíše hanlivý přídech a konotuje jakýsi nezájem, nechť se k věcem autenticky, uvědomovaně věnovat. Na druhé straně, rutinizace činností - ve smyslu známé Brunerovy "modularizace" zvládnutých úseků činnosti pocházející z jeho psychologické teorie učení (Bruner, 1966) - může vyjadřovat i pozitivní vlastnost: možnost či kapacitu rutinéra zvládat bez vynaložení zbytečné energie běžnou agendu typických, běžných, opakujících se činností (jako takové musí být pohotově rozpoznány, zaříděny a musí si pro ně vytvořit základní repertoár technik jejich zvládnutí). Pak zbývá energie na analýzu atypických, obtížných, problematických situací;

- jeho jednání je *nezprostředkované*, myšlenkově neanalyzované - přitom ovšem nelze říci, že je nereflektované, "jakoby vyvěralo ze sféry 'před jazykem', před logikou modelů" (Tochon, 1993, s.168);

- uvedená bezprostřednost jeho jednání svádí k dojmu, že jde o *kompetenci* téměř *řádu percepce*: zkušený učitel věci hned "vidí", poznává naostro a jeho percepce jakoby přímo organizovala jeho jednání a dávala mu strukturu a řád. Skoro jako by se vynechával proces myšlení, dochází ke splývání subjektu s objektem; zdá se, že jde o výsledek profesní nutnosti jednat *hned* za situace, kdy nejednat, byť jen na okamžik, nejde;

- učitel-praktik má vysoce vyvinutý smysl pro *typičnost*, resp. *atypičnost události* nebo situace, který mu umožňuje reagovat adekvátně a jen když je to nutné;

- zkušený praktik z hlediska logického usuzování nepostupuje ani indukci, ani dedukci, ale *abdukci*. Tento pojem filozofa a sémiotika Ch.Pierce užívá Tochon (1994, s.146-151), aby ukázal, že u takového učitele jde většinou o výběr jedné z několika hotových hypotéz, spíše než o konstrukci hypotézy induktivním (z případů se konstruuje pravidlo) nebo deduktivním (z pravidla se vyvozuje poznání případu) způsobem.

V tomto podání by se tedy kýžený cíl přípravy, zkušený učitel-expert, mohl jevit jako nepřemýšlející jedinec reagující konjunkturálně na situace a přizpůsobující se kontextu. Často se naopak pozoruje značná nekonformnost experta a konstatuje se, že výše uvedeným chováním prosazuje svou individuální normu chování, osvobozuje se od vnějších tlaků a pravidel a reaguje jako subjekt, jako svébytný jedinec na jedinečnou situaci. Tochon užívá paradoxního spojení "*prototyp atypičnosti*" (Tochon, cit.d.,171). To všechno činí ovšem velice nejistým předatelnost uvedeného poznání a dovedností. Co tedy lze dělat ?

### **Profesionalizace, poznatky a profesionální "habitus"**

Právě když se vedou úvahy nad tím, jaká má být příprava na učitelství, a co má být jejím obsahem, je vhodné uzavřít kruh a vrátit se znovu k otázce, kterou jsme již v úvodu kapitoly otevřeli: jak je to s profesionalizací učitelského povolání z hlediska nezbytné výbavy pro jeho vykonávání ? Řadě kritérií uznávané profese učitelství, zdá se, už dnes vyhovuje. Klíčovým z nich je zejména *dlouhodobá VŠ příprava s velkým podílem složky teoretických poznatků*. Přesto víme, že tato skutečnost nestačí ke společenskému uznání plnohodnotné "profesnosti" učitelství. A objevují se hlasy, které tím, že navrhují zkrátit a odteoretizovat učitelskou přípravu (de facto snížit její "vysokoškolskost"), i v tomto kritériu učitelství vlastně *de-profesionalizují*, vracejí ho na úroveň řemesla.

Čím se tedy stále učitelství liší od medicíny či advokacie (práva) a jiných uznávaných profesí ? Perrenoud (1994b) upozorňuje na následující skutečnosti.

Profese není nikdy pouhou aplikací teoretických poznatků. Dokonce není tvořena jen sumou poznatků. Existuje vždy základna teoretických a procedurálních vědomostí vyžadovaných po nositeli profese, avšak ne "an sich", ale ve spojení s *explicitací schemat*, resp. způsobů generování, rozvíjení a hodnocení profesního jednání. To je zakotveno i v přípravě, která obvykle počítá s *neúplnou kodifikací* profesních kompetencí. Ty jsou definovány jako "*mobilizující dovednosti a zvláštní schemata myšlení či jednání, jejichž kodifikace není nikdy úplná*" (Perrenoud, 1994b, s.1). Zdůrazněme zde termín "*mobilizace*" odkazující k Tochonem (1993) nalezené expertské dovednosti zkušených učitelů: vědět kdy a jak zapojit tu či onu znalost nebo dovednost. Důležitější je však předmět této mobilizace - ona zvláštní schemata myšlení a jednání (budu se jim věnovat v následující podkapitole) a fakt, že je podle Perrenouda nelze nikdy beze zbytku kodifikovat (dostat pod kontrolu verbálního diskursu, vtěsnat do přesně definovaných a sledovatelných kategorií). Pozor: Perrenoud v citovaném výroku mluví o těch nejuznávanějších profesích, ve kterých se uznává jednoduchý fakt - profesní kompetence jsou mnohem širší pojem než poznatky, vědomosti a dovednosti (a znovu upozorňuje, že poznatky deklarativní i poznatky procedurální, stejně jako dovednosti jsou vlastně pouhé reprezentace reality, tj. organizované představy

o skutečnosti či o způsobu, jak ji měnit).

Profesní kompetence však tvoří ještě kognitivní schemata a tzv. *habitus* jednání (to je něco zcela jiného než reprezentace reality, je to schopnost mobilizovat výše zmíněné vědomosti a dovednosti a jednat). Profesionalizovat povolání pak tedy nespočívá v rozšiřování poznatků, vědomostí a dovedností, ale v neustálém monitorování, zvědomování a explicitování účinné profesní praxe, tedy vlastně v redefinování povahy potřebných profesních kompetencí. Na rozdíl od zavedené praxe kazuistických rozborů (trestní právo, psychologické výcviky, lékařská atestační příprava) a explicitace schemat profesního jednání se zdá, že tyto postupy profesionalizace u učitelů opravdu chybějí.

Uznávané profese se tedy vyznačují tím, že profesionál je zároveň *výkonným operátorem*, osobou, která realizuje, aplikuje poznatky, návody, algoritmy, předpisy, a současně i *konceptorem* - *analytikem*. Jeho charakteristikou totiž není precizní konformita každého pracovního gesta vůči vzoru nebo předpisu (to je spíš znakem řemeslníka nebo dělníka, i když ani tam se pracovní činnost nikdy nevyčerpává jen "aplikací" a konformitou, jak to přesvědčivě dokládají psychologové práce, filozofové a sociologové: v Itálii I.Oddone, 1981, ve Francii Y.Schwartz, 1987, Y.Clot, J.-Y.Rochex, Y.Schwartz, 1990). Je jí spíš globální, *úhrnná efektivnost*.

To ovšem vyžaduje značnou autonomii (a ta musí být již od pregraduální přípravy budována, připravována). Perrenoud říká, že profesionál si "pohrává s pravidly", v případě potřeby je porušuje či nově vymezuje - a to se týká jak teoretických jistot tak technických pravidel. Nacházíme tohle u učitelů, a je toho vůbec možné v masové, byrokratické instituci, kterou je škola, dosáhnout? A jaké to vyžaduje osobnostně-kognitivní předpoklady?

Ukazuje se, že profesionál, tak jak jsme ho popsali, musí nabýt *takového vztahu k teoretickým poznatkům, který není ani příliš uctivý, ani není vztahem velké závislosti na nich. Naopak: tento vztah musí být dostatečně kritický, pragmatický (až oportunní)*. Zdá se, že odborníci připravující učitele, zejména však studenti učitelství, mají tendenci být hyperkritičtí k současným podobám školské praxe, vesměs i k poznatkům z pedagogiky (srv. Kol., 1994), avšak jsou značně nekritičtí k poznatkům z ostatních věd (psychologie, mateřský jazyk a literatura, biologie dítěte atd.). Být kritický však neznamená odmítat šmahem, povrchně jevové formy dění či podoby hotových poznatků nebo teorií. Znamená to spíše zaujímat poznávací odstup, vnikat do epistemologie oboru a vytvářet metakognitivní dovednosti. Nepřijímat automaticky psané slovo dané shůry, ale sám ověřovat, korigovat a zkoušet jinak.

I kdybychom však připustili ideu výkonu profese jako aplikace poznatků, pak stejně narazíme na limity. Praxe se skládá, jak už jsme uvedli, ze situací *atypických*, které sice nejsou statisticky významné, ale jsou *významné profesně*

(vypovídají o konkrétním učiteli jako o "profesionálovi" daleko víc než sledování realizace denně se opakujících rutinních situací u velkého souboru anonymních učitelů). V nich se pak, také pod vlivem běžného časového stresu, který je spojen s vykonáváním profese, *ukazují logika a kalkul spojený s aplikací jako příliš pomalé*. Profesní kompetence tedy překračuje dalece rámec aplikace poznatků, nastupuje tam, kde se právě tato aplikace problematizuje, kde se ukazuje jako ne zcela samozřejmá. Mluví se o schopnosti nalézt vhodný okamžik mobilizace poznatků a dovedností.

Sociolog Bourdieu připomíná v této souvislosti problém, který řešili již sofisté. Je to otázka "*kairos*", tedy vhodného okamžiku a definování pravidla, jak aplikovat pravidla a návody. Osvojit si vědomosti, pravidla a dovednosti totiž nestačí. Říci, že je máme aplikovat nás v ničem neposunuje dál. Umění praktických kompetencí, spojené s nalezením *kairos*, ukazuje, že existuje neuvědomovaná "gramatika našich činů", tj. habitus (Bourdieu, 1972, ss.199-200). Ten má i svou profesionální podobu - profesionální habitus. A ten nemůžeme obejít, když si klademe otázku profesionalizace učitelství.

Uznat podíl habitu a poznatků z terénu a dostat jejich genezi a povahu pod kontrolu tzv.reflexivní praxí je jedním z rysů uznávaných profesí.

Uvedené však přesto ještě nevystihuje další znaky poloprofesionálního statusu učitelství. Perrenoud zmiňuje dvě z těchto charakteristik.

a/ Vědní poznatky, na kterých učitelství staví, jsou křehké a nadále zeslabované.

Především je třeba si všimnout skutečnosti, že pedagogické, psychologické i sociologické teorie jsou vysoce kontroverzní (jako snad v žádné jiné vědě), často si protiřečí. Jsou zasaženy ideologizací kdekterého tématu. Kvůli latentně přítomným tématům moci a násilí je zde i plno (auto)cenzury a inhibice. Učitel se navíc těžko studuje, protože velmi často jsou procesy umožňující výkon profese skryté, nevyřčené a neuvědomované.

Dále je nutné poukázat na neustálou *idealizaci pedagogického vztahu, dítěte a vyučování*. Neodkazují zde jen na oficiální pedagogické spisy, ale upozorňují i na diskurs různých reformních skupin. Tím se ovšem konstruuje svět školy falešně, minimálně se redukuje jeho komplexnost. Kvůli pocitům viny ("děti je přeci třeba milovat") se odmítá uvažovat v kategoriích negativních (jako je podrobení, ovládnutí, kompenzace, boj o moc apod.). Čím déle se však budeme těmito stránkami vyhýbat, tím déle nám bude trvat cesta k porozumění učitelské profesi.

Možná nejzjevnějším dokladem křehkosti vědně-poznatkové základny učitelství je *interdisciplinární charakter výchovy* a s tím spojené potíže s jednoznačně definovatelnou *identitou*

učitelů (ostatně to diferencovaněji dokládají kapitoly M.Kučery v této zprávě);

b/ druhá charakteristika je spojena s povahou přípravy učitelů na získání profesních kompetencí (tj. s tím, co je v ní zamlčeno). Ohrožující jsou v definování učitelských kompetencí podle Perrenouda následující skutečnosti (1994b, s.24-25):

- jejich *naturalizace* (důraz na nadání, osobní umění či charisma, na vrozené, fixní schopnosti odvádí od nutnosti analyzovat stále se vyvíjející edukativní realitu a její nároky na učitele; zpochybňuje též nutnost vyvíjení a zdokonalování modelu přípravy);

- jejich *nedoceňování* (jakoby šlo o poznatky a dovednosti nižšího řádu: výběr učiva, didaktická improvizace, vedení třídy blednou ve srovnání s akademickými oborovými poznatky; tento stav věcí je mlčky přijímán, diskusi o něm se vyhýbáme, a tak sami přispíváme k poloprofessionalizaci učitelství);

- jejich *neanalyzování* (předešlá slabina je spojena i s tím, že nemáme co položit na misky vah, neboť praktické uskutečňování učitelských kompetencí v realitě nesledujeme, "nepřivádíme k řeči", neanalyzujeme; raději se věnujeme promýšlení a konstruování ideálních či optimálních vzorů);

- jejich *cenzurování* (protože se tyto kompetence dotýkají některých tabuizovaných témat, majících pro mnohé až skandální přídech, raději se na ně neptáme nebo je raději "nevidíme": porušování norem a předpisů, morálních závazků, svádění a exhibicionismus, erotičnost pedagogického vztahu apod.);

- jejich *utajování* (samotní učitelé záměrně skrývají některé své finty a grify, aby se neprozradila jejich *faktická* autonomie ve výuce, v uzavírání specifických "pedagogických smluv" se žáky, v hodnocení atd.; jejich prozrazení by je možná této autonomie, která je tak oceňovaná u uznávaných profesí, zbavilo, ale zase by dalo možnost s nimi dál pracovat, rozvíjet je, kultivovat a možná i prodávat do fondu poznání profese);

- jejich nečistý, "*kontaminovaný*" epistemologický charakter (odkazové epistemologické pole je plurální, učitelské praktické kompetence při výuce např. matematiky nelze opřít jen o epistemologii matematických poznatků, ale nelze ji pominout, nelze je opřít ani jen o psychologii, didaktiku apod.).

Toto celkově nejisté a slabé definování a valorizace profesních učitelských kompetencí v přípravě pak jde ruku v ruce (v kontrastu) s přeceňováním vědního oborového poznání.



## Schemata, "habitus" a profesní kompetence

Zopakujme, že jsme se už několikrát zmínili o schematech operování, což je termín zavedený Piagetem, a o schematech jednání, která sociolog Bourdieu nazývá **habitus**. Perrenoud je označuje společně jako "generativní gramatiku" našeho jednání (1994b). Z nich se totiž rodí jako z *invariantní osnovy* podle určitého pravidla další naše činnosti, gesta, postoje atd.

Řekli jsme, že dnes se profesní kompetence neomezují na ovládnutí a aplikaci poznatků, resp. poznatky nejsou ztotožňovány jen s jejich deklarativní podobou, ale už v pregraduální přípravě se dbá na osvojení procedurálních poznatků (jak se co dělá, praktické postupy, kazuistiky nebo případové studie).

Uznávané profese navíc především berou na vědomí podíl "habitu" a poznatků z terénu, a jejich genezi se snaží dostat pod kontrolu, často postupy blížícími se tzv.reflexivní praxi.

"Schemata operování" (Piaget ovšem rozlišuje dva pojmy: "schémy" a "schemata") nejsou poznatky, nejsou řádu reprezentace ani figurativního řádu; fungují a uchovávají se jen v praktickém stavu. *"Schémem operování je to, co je v nějakém jednání přenosné, zobecnitelné nebo diferencovatelné od jedné situace k druhé, jinak řečeno, co je společné různým opakováním nebo projevům téhož jednání"* (Piaget, 1973, s.23). A dále uvádí příklady různých schémů: sdružování, řady či pořadí (od rovnání kostiček, přes přípravu nástrojů před akcí a úklid po ní, až k aritmetickým řadám) atd. Schém je vlastně mentální či materiální struktura jednání, invariant jeho organizace pro určitou třídu situací.

Schemata operování - na rozdíl od schémů - jsou už výsledkem pokusů *kodifikovat schémy*. Tato kodifikace je částečně možná a vyústuje v jejich diskursivní podání v podobě procedurálních poznatků. Otázka zní: Jak takovou kodifikaci provádět, a za jakých podmínek je vůbec možná ? Tomu se budeme více věnovat v třetí podkapitole této části.

Perrenoud zdůrazňuje, že pojem "schém" či "schema" se nevyčerpává ani pojmem "dovednost", ani pojmem "procedurální poznatek". Oba známější pojmy jsou vlastně poznatky o tom, jak něco udělat, aby ... a k tomu, aby byly oživeny či spuštěny, musejí apelovat na něco jiného, co není řádu reprezentace (tj. právě na schém nebo schema).

Podobně tomu je s habitem. Tento sociologicko - antropologický pojem na rozdíl od kognitivně psychologického pojmu "schema" studuje souhrn schemat, míří k uchopení systémové soudržnosti chování jedince. V jedné z dnes už klasických definic P.Bourdieu je habitus *"systém trvalých a přenosných dispozic, který na základě integrace minulých zkušeností funguje v každém okamžiku jako **matrice** percepce, hodnocení a jednání a umožňuje uskutečnění nekonečně různorodých úkolů"* (podtrženo P.B.-1972,

s.179). Na jiném místě: "Struktury konstituující určitý typ prostředí (...), které mohou být empiricky uchopeny ve formě pravidelností vázaných na sociálně strukturované prostředí, produkuje habitus. Tj. systém trvalých dispozic, strukturovaných struktur, připravených fungovat jako strukturující struktury, tudíž jako princip generující a strukturující praktické postupy a představy, které tak mohou být objektivně "pod pravidly" a "pravidelné". Přitom však nejsou v žádném případě produktem podrobení se explicitním pravidlům. Jsou objektivně přizpůsobené svému cíli, aniž by byly vedeny vědomým sledováním účelu a uvědomovaným zvládním operací nezbytných k jeho dosažení. Jsouce tím vším jsou kolektivně sladěné, aniž by byly výsledkem harmonizačního působení nějakého dirigenta" (1972, s.175).

Na úrovni individua je habitus tedy "výsledek inkorporace, ve formě dispozic", které touto cestou zpřítomňují minulé zkušenosti (vnímání, hodnocení, jednání), "které tak mají tendenci být mnohem jistější zárukou konformnosti praktického chování i jeho trvalosti v čase než formální pravidla a všechny explicitní normy" (1980, s.91).

Ponechme nyní stranou kritiky Bourdieuovy teorie habitu, kterých je mnoho (od kritiky z abstraktního formalismu, přes zjevné podřízení se obsahu formě, jedince a jeho subjektivity nadvládě vnějších zákonů sociální struktury) a zdůrazněme možný přínos. Z hlediska pochopení profesních učitelských kompetencí se nám pojem "profesionální habitus" hodí: habitus je neuvědomovanou "matricí", která je přesto strukturována svým prostředím a projevuje se v pozorovatelných "pravidelnostech". Funguje v reálném čase a umožňuje profesionálovi mobilizovat a sladovat včas vhodné poznatky. Právě v tom se profesionál liší i od velmi vzdělaného amatéra. Musíme vytvářet teorii profesionálního habitu učitele, jako systému schemat umožňujících mu mobilizovat informace, vědomosti a dovednosti.

Každá i sebepestižnější profese pak pracuje na tom, aby prostudovala a teoretizovala také způsoby zvládnání i těch úseků reality, o kterých zatím mnoho neví (jednat musíme, i když vědecké teorie mlčí). Profesní kompetence jako schopnost jsou tak souhrnem zvědomovaného habitusu, každodenních poznatků, procedurálních poznatků (jako určitého mostu) a vědních poznatků tzv.deklarativních a informativních. Souhrnně to lze vyjádřit takto:

•————•	•————•	•————•
Schéma	Poznatky každodenní;	Poznatky
	•————•	•————•
	•Kodifikace•	•metodologické•
Habitus	•————•	•deklarat.
•————•	•————•	•————•
		Informace
		•————•
		Vědomosti
		•————•

## **Snaha přivést habitus "k řeči" - techniky zvědomování**

V poslední době se stále více hovoří o hledání nového modelu pedagogické přípravy. V této souvislosti se objevují dvě adjektiva charakterizující žádoucí model: "klinická" a "reflexivní". Nejde pochopitelně o synonyma. Obě charakteristiky vznikly v několika zemích, především však v USA, přibližně ve stejné době (počátkem 80.let). Zatímco především Schonova reflexivní příprava se rychle ujala v řadě evropských zemí, adjektivum "klinický" ve spojení s učitelskou přípravou takový boom nezaznamenalo. Na okraj lze snad jen poznamenat, že svým důrazem na blízký, až důvěrný kontakt s učitelskou realitou, usilující o získání individuální učitelské zkušenosti se snahou vyvolat u adepta učitelství *reflexi, tj.práci na sobě*, můžeme "kliničnost" učitelské přípravy akceptovat.

Perrenoud (1994c) však obě charakteristiky nového modelu učitelské přípravy spojuje s nutností utvářet učitelský profesionální habitus. Utváření modelu pak obecně formuluje ve čtyřech krocích a konkrétně uvádí zhruba 10 metod a technik *tzv.zvědomování habitu ("prise de conscience")*.

V obecné poloze se doporučuje:

1/ *teoretizovat praktické postupy, chování, interpretace, etnokoncepty a subjektivní teorie učitelů, tj. explicitovat je (přivádět k řeči), což předpokládá práci na vytváření takového jazyka, který je spolehlivě a kredibilně uchopuje a umožňuje odstup a nadhled;*

2/ *rekonstruovat intuitivní poznání zkušených praktiků (expertů). Zde vlastně jde o poznání v činnosti, které je v ní koncentrované a ve zkratce zhuštěné; základním postupem pak je jeho "rozbalování" a převádění do podoby procedurálních poznatků;*

3/ *vytvářet hypotézy na základě inspirací z každodenního života a úvah tzv.selského rozumu. Znamená to metodologicky zavést princip tázání se nad těmi nejsamozřejmějšími jevy a událostmi, tak běžnými a samozřejmými, že ty, kteří je žijí, obvykle ani nenapadne ptát se, co se vlastně děje, a co vlastně sami dělají. Naopak, zdá se, že pro adepty učitelství je takové podivování se, žasnutí a pochybnost snazší, protože přicházejí do učitelské profesní kultury jako "kulturní cizinci";*

4/ *vytvářet epistemologii praktického poznání profese. Jde o snad nejtěžší úkol, protože samo spojení "praktické poznání" je ve světě scientistického analytického myšlení obtížně představitelné. Požadavek na vytváření jisté epistemologie pak dokonce nárokuje systematičnost a hloubku takového poznání.*

Poslední požadavek odkazuje na tzv. poznání v činnosti. Každý profesionál při činnosti samotné přemýšlí. Aby pochopil, co se děje, aby předvídal vývoj situace, aby změnil či orientoval jinak své jednání atd. Problém je právě v tom, že "poznání

v činnosti" není automaticky "poznáním o činnosti", resp. že tento přechod nejenže není automaticky dán, ale není vůbec snadný.

Uvedený problém navrhuje řada badatelů ve vědách o výchově řešit technikami, které z reflexe vlastní praxe jako projevu profesionálního habitu činí metodu formování a upevňování tohoto habitus. Zároveň však převáděním do řeči pojmů a slov se tento habitus, resp. jeho části, z činnosti samé vydělují a jsou k dispozici dalším lidem. Mohou se tak stát i metodou přípravy. Definovali-li jsme habitus jako souhrn neuvědomovaných schemat jednání, pak následující techniky musíme označit jako "zvědomovací". Perrenoud se pokusil tyto techniky reflexivní praxe stručně sumarizovat (1994c, s.14-21). Jde o techniky, které jsou založeny všechny na dost podobném mechanismu a v jistém smyslu jsou komplementární.

Jde o :

1. *reflexivní praxe* či "poznávání v činnosti", jak jsme ho zmínili u klasika tématu Schona. Technika spočívá v pozorování a analýze vlastních gest a aktů za pomoci relativně přesných, kontrolovatelných nástrojů. Např. pozorovací záznam nutící nás každých 5 minut zaznamenat, co právě dělám, nebo zpaměti co nejpřesněji hned po vyučování rekonstruovat dialog s některým žákem. Jindy se doporučuje zavést drobné rituály: např. vylosovat či určit si ráno jednoho žáka, kterému dám odpoledne po skončení vyučování důkladnou zpětnou vazbu o jeho práci a chování. Dílčích postupů je mnoho - podstatou všech je snaha učinit sebe sama předmětem svého poznávání.

2. *Vzájemné pozorování a týmové vyučování* se opírá o společně sdílenou, viděnou a prožívanou skutečnost. Obvykle dvě osoby (studenti) si navzájem asistují u svých výstupů v téže třídě, zažívají společné události. Nemusí jít dokonce vždy o explicitní, výslovný komentář druhého. Pomáhá i prostý fakt, že cítím-li se pozorován druhým, dávám si pozor, tj. sám se zvýšeně pozoruji a uvědomuji si to, co bych si individuálně neuvědomil.

3. *Vzájemné sdělování si svých představ* a vysvětlování postupů spočívá zejména v konfrontaci vyslovených představ a interpretací. Předpokládá to vysoký stupeň vzájemné důvěry a takovou formulaci otázek, která zajistí pocit, že víme, nač jsme tázáni.

4. *Metakomunikace se žáky* označuje techniku, při níž dáváme prostor žákům, aby hovořili o tom, co vidí ve škole, co a kdy cítí, co se jim líbí a nelíbí. Jejich vynikající pozorovatelské schopnosti (život ve škole má pro ně větší významovou plochu a nejsou tolik ovlivněni různými záměry a cíli, takže si všímají i tzv.drobností). Jejich výpovědi tak tvoří jako v zrcadle obraz skryté tváře učitelova habitus.

5. *Klinické psaní* o svých pedagogických praktických postupech má mnoho konkrétních podob: vést si deník, zachycovat

jen kritické události, psát "někomu" (i když nejde o to, skutečně odeslat "dopis"). Základní výhodou psaní je distance, odstup, který při tom získávám od své akce, v níž jsem ponořen. Navíc má nezanedbatelnou výhodu, protože umožňuje opakované čtení, konstruovat interpretace, připravit se na další (sebe)pozorování v budoucnu atd. Perrenoud v rámci ženevské skupiny odkazuje na práce již zmiňované Mireille Cifali (cit.d., s.17).

6. *Videovýcvik* se ukazuje po nadměrném nadšení z možností utváření učitelských dovedností pomocí videozáznamů mikro-vyučovacích výstupů jako ideální instrument pro zvědomování vlastního habitu spíše než jako nástroj modelování chování.

7. *Explicitační rozhovor* je spojen se jménem Pierra Vermersche. Tento klinický nástroj vychází z předpokladu, že toho víme mnohem víc, než si připouštíme. V iluzi improvizace a spontaneity si ani neuvědomujeme všechny své drobné zvláštnosti, idiosynkrasie a přesvědčení. Explicitační rozhovor se místy podobá naléhání policejního vyšetřovatele na svědka. Ten je totiž vždy přesvědčen, že svědek toho pravděpodobně viděl víc, než se domnívá.

8. *Psaní životních příběhů* uplatňují mnozí sociologové (zejména od druhé poloviny 70.let po publikování zásadní práce D.Bertaux). Student, který si v semináři píše vlastní biografii, tj. nejprve historii vlastní rodiny, si postupně může začít uvědomovat, že je sám "produktem" určité filiace, kulturního a sociálního prostředí, určité doby a událostí, a že některé jeho reakce a způsoby chování mají hlubší kořeny.

9. *Simulované situace a hraní rolí* zahrnují simulace především problémových situací a mají jednu výhodu: vystaví jedince v reálném čase většině parametrů komplexní situace. Jde o metodu velmi oblíbenou v přípravě manažerů na business schools. Vedle kognitivních aspektů umožňují i uvědomit si osobnostní zvláštnosti pojmání profesionální role. Vedle toho klasické hraní rolí klade větší důraz na improvizaci a menší nároky na zpracování informací.

10. Různé formy *experimentace*, které využívají etnometodologických postupů rozbíjení rutinních etnometod. Podobných principů destabilizace automatizovaného a neuvědomovaného chování využívají televizní pořady typu "Skrytá kamera" nebo "Šprťouchlata". Jedinec je zkrátka "umístěn" do neobvyklé situace a jeho reakce na ni umožňuje, aby se přesvědčil o síle a zakořeněnosti svých přesvědčení a automatismů. Různých vyprovokovaných experimentů je celá řada (např. organizovat tzv. vyučovací efekt, kdy žák vyučuje spolužáky, kdy opravuje a hodnotí; zavádět neobvyklá pravidla kázně - Korczak uvádí situaci, kdy se dovolí spolužákům prát se za podmínky, že to bude včas písemně oznámeno 24 hodin předem atd.). Vše však směřuje k odhalování skryté části ledovce zvané profesionální habitus.

V závěru této části bych přirovnal k adolescentovi pokusy postavit učitelskou přípravu jako pilíř profesionalizace učitelského povolání na explicitaci habitů. Dospívající adolescent si právě jako adolescent už dovoluje kritizovat to, co se děje. Postupně však získává vědomí, že nic jiného stejně nemá k dispozici. A tak tedy jen to, co máme, můžeme přivádět k řeči, odhalovat, formalizovat a tím také kritizovat regule, předpisy a normy, které nám, třeba jen intuitivně, nesedí. Vždy ovšem zůstává onen "neregulovatelný zbytek", nemožnost odhalit a naučit se vyčerpávajícím způsobem vše (na rozdíl od pouhé exekuce výrobního gesta). Právě tato nemožnost, avšak uchopená, přijatá a zvládnutá, však podle mne figuruje jako královský důkaz přináležitosti učitelství do rodiny profesí.

Vycházet při definování učitelské profese z postupů zkušených praktiků a aplikovat získané poznatky do pregraduální přípravy na učitelské novice je víc než ošidné. Všichni výše citovaní autoři před tím varují. Doporučují spíše klást větší důraz na procedurální (jak se poznatek utváří a získává) a kontextuální (jak se mění situaci od situace) aspekty poznávání v pregraduální přípravě. Doporučují též, aby *i deklarativní (verbálně sdělované) poznatky byly strukturovány podle událostí prožívaných ve třídě*, a to prožívaných pokud možno studenty samotnými. To je ostatně obsahem tzv. reflexivní přípravy. Zdá se téměř jisté, že neexistují obecně účinné metody či soubory technik ke zvládnání komplexity, nejistoty a problematičnosti učitelského povolání. Je však třeba opustit fikci tzv. vědecké, tj. technicky přesné ("inženýrské") výstavby přípravy učitelů. Spíše ukázat dilemata, rozpory a nejistoty, se kterými se budoucí učitel bude potýkat. Seznámit ho s celou řadou postupů, jak porozumět jedinečným procesům a získat vhled do základních profesionálních situací. Naučit se v učitelství předem dá zejména nutnost odstupů, reflexe a kladení otázek vlastnímu konání.

Vše směřuje k tomu, aby učitel byl co nejvíce subjektem. Měl by být osvobozen nejen od tlaků instituce, politiky, ideologie apod., aby sám jednal autonomně. Měl by být osvobozen také od zátěží vlastní biografie, vybavený schopností interpretovat, co a jak učit, schopností sebeanalýzy svého vztahu k dětem a k poznání. Předmět jeho profesní činnosti je stejně závažný jako zdraví, nemoc, smrt, vlastnictví - zajištění filiace ve společnosti je pro každou společnost záležitostí vlastního přežití.

## SHRNUTÍ

- I. Jestliže jazyk nás u "profese" upozorňuje na :
- verbalizaci a formalizaci sděleného a předávaného obsahu a
  - závaznost (veřejné) deklarace osoby, která "učí", pak

II. sociologie vymezuje podle sociálně-institucionálních deskriptorů (počet profesionálů, typ organizace, doba přípravy atd.) míru "profesnosti" a hlavně zdůrazňuje:

- protiklad mezi imitativním osvojováním řemesla a diskurzivním (teoretickým) zvládnutím dovedností a znalostí u profese a
  - změny v poměru sil mezi "kvalifikací" a "kompetencí";
- v podstatě si klade otázky, do jaké míry v současnosti ohrožuje "profesnost" učitelství stále větší důraz na individuální profesní socializaci učitelů a na kompetence získávané v praxi až při výkonu profese.

Jádrem sporu se dnes stává otázka, jaké jsou nové vyžadované kompetence, z jakých společenských změn a tlaků, z jakého nového modelu školy a role učitele vycházejí. Spor se pak vede také o možnost "teoretizace praxe" bez újmy spáchané na teorii i na praxi vyžadující zkušenosti a čas.

III. Pozornost se proto obrací od abstraktních sociologických vymezení definice profese k obsahu, k činnostem učitele a k jejich subjektivním produktům (představy o oboru, o učitelství, o sobě; identita). Postmoderní sociologové vidí jádro učitelství v hermeneutické dovednosti řešící obtížný "konflikt interpretací". Učitelé jsou dnes stále více nuceni vykládat a interpretovat předávané obsahy, jejich dopady, jejich hodnotové pozadí atd. Stále méně jsou jen pouhými předavatelé či jen inovátory technik a metod tohoto předávání.

Důraz na obsah, smysl a interpretaci při současném pohybu v zadaných podmínkách (školská politika se změněným diskursem o pluralitě a diverzifikaci, o liberalizaci školství, změny podmínek práce, návazné profesionalizující instituce a jiná role rodiny; ingerence společnosti a rodin do škol, do vymezování role učitele ) posouvá do popředí

IV. klinickou analýzu učitelství jako pedagogického vztahu odhalující "antropologické" konstanty učitelství. Lze hovořit o dvojí zakotvenosti tohoto vztahu: vztahové a poznatkové. Obojí přitom od sebe nelze primárně oddělit. Nicméně učitel by se měl naučit pracovat se subjektivními riziky profese i na takovém materiálu, kterým je zdánlivě bezpečně objektivované poznání.

V. Pro vytváření modelů přípravy na učitelství je nutné nepřecenit její pregraduální část a připravit učitele na nutnost postupného konstruování profesní způsobilosti ve výše uvedeném slova smyslu. Postgraduální vzdělávání se zde jeví být nutností bez níž nelze vymezit obsah přípravy pregraduální, aniž bychom se v této pregraduální fázi nedostali do neřešitelných rozporů.

## Poznámky a bibliografie

1/ V originále "raisons": to odpovídá "interpretativnímu postoji" či způsobu čtení reality či ještě lépe určité *racionalitě* tohoto čtení a řádu této racionality, což můj český překlad nezachycuje, protože konotačně zůstává v oblasti pouhého vnímání.

Bautier, E.; Charlot, B.; Rochex, J.-Y.: *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris, Armand Colin 1993.

Berliner, D.C.: *The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking*. - In

Bourdieu, P.: *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz 1972.

Bourdieu, P.: *Le sens pratique*. Paris, Ed. de Minuit, 1980.

Bourdoncle, R.: *La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines*. Revue Française de Pédagogie, č.94, 1991, s.73-92.

Cifali, M.: *L'infini éducatif: mise en perspectives* - In *Les trois métiers impossibles*. Confluents 4, les Belles Lettres, 1987.

Cifali, M.: *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris, P.U.F. 1994.

Clark, C.M.: *What veteran teachers learn from beginners*. Nottingham, ISATT Newsletter, 1988, s.22-31 - In Tochon, F.: *Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ?* Recherche et Formation, č.5, 1989, s.25-38.

Clark, C.M.; Lowyck, J. (eds.): *Teacher thinking and professional action*. Louvain, Leuven University Press, 1989, s.3-22.

Clot, Y.; Rochex, J.-Y.; Schwartz, Y.: *Les caprices du flux. Les mutations technologiques du point de vue de ceux qui les vivent*. Vigneux, Matrice 1990.

Demailly, L.: *Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques*. Revue Française de Sociologie, XXV, 1984, s.96-119.

Demailly, L.: *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*. Sociologie du travail, 1, 1987, s.59-70.

Demailly, L.: *Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels*. Recherche et Formation, č.10 - numéro spécial, 1991, s.23-36.

Dictionnaire Le Petit Robert. Paris 1977.

Etzioni, A.: *The Semi-Professions and Their Organization*:



- Teachers, Nurses, Social Workers*. New York, The Free Press, 1969.
- Filloux, J.: *Clinique et pédagogie*. Revue Française de Pédagogie, sept. 1983, s.13-20.
- Forquin, J.-Cl.: *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck 1989.
- Glasman, D.: *Soutien scolaire hors école et service public. Une lecture du soutien scolaire*. Société Française, č.45, Hiver 1992-1993, s.19-29.
- Goode, W.J.: *The Theoretical Limits of Professionalization* -In Etzioni, A.: *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York, The Free Press, 1969, s.276-277.
- Gorans, D.: *Le désir de connaître et la pulsion épistémophilique*. CEMEA, Dossier 10: Les chemins de l'apprentissage, mai 1990, s.37-44.
- van Haecht, A.: *Les nouvelles manières de connaître: une traverse, la transmission des savoirs*. Rkp. Nouvelles valeurs et organisations. Quelles cultures en émergence ? 19.-21.9. 1991 Université Laval - Québec.
- Hameline, D.: *Les risques du métier. Psychanalyse de l'enseignant* -In *Du savoir et des Hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*. Paris, Gauthier-Villars 1971.
- Hameline, D.: *L'éducation, ses images et son propos*. Paris, ESF 1986.
- Holmes Group: *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, Minn.: Author, 1986.
- Hoyle, E.: *Sociological Approaches to the Teaching Profession* - In Hartnett, A. (Ed.): *The Social Sciences in Educational Studies. A Selective Guide to the literature*. London, Heineman Educational Books, 1982.
- Huberman, A.M.: *L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone* - In Debesse, M; Mialaret, G.: *Traité des sciences pédagogiques. Tome 7: Fonction et Formation des enseignants*. Paris, PUF, 1978, s.315-340.
- Chapoulie, J.-M.: *Le corps professoral dans la structure de classe*. Revue Française de Sociologie, XV, 1974, s.155-200.
- Charlier, E; Donnay, J.; Messina, D.: *Une stratégie de formation*

à l'analyse de situations éducatives: le diagnostic situationnel. Recherche et Formation, č.10 - numéro spécial, 1991, s.175-186.

Chartier, A.: *Les "faire" ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation*. Rkp. Colloque de Paris, 1993.

Jackson, J.A.: *Professions and Professionalization*. Cambridge, University Press 1970 - In Bourdoncle, R.: *La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines*. Revue Française de Pédagogie, č.94, 1991, s.73-92.

Kol.: *Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha, PedF UK 1994.

Kučera, M.: *Pedagogická komunikace "rušená" pozorovatelem: etnografická zkušenost*. Pedagogická interakce a komunikace, Sborník příspěvků z 3.celostátního semináře, Hradec Králové, 9.-10.září 1991. Hradec Králové, Gaudeamus 1993, s.91-96.

Kučera, M.; Viktorová, I.: *Commitment studentů* - In Kol.: *Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha, PedF UK, 1994, s.88-92.

Lévi-Strauss, C.: *La pensée sauvage*. Paris, Plon 1962.

Lieberman, M.: *Education as a Profession*. New York, Prentice Hall 1956.

Meirieu, Ph.: *La pédagogie peut-elle échapper à la manipulation ?* (Může pedagogika uniknout manipulaci ?). Přednáška na II.Bienále o výchově. Paříž, 10.4.1994.

Oddone, I. et al.: *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Paris, Ed. sociales 1981.

Obin, J.-P.: *Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants*. Recherche et Formation, č.10 - numéro spécial, 1991, s.7-22.

Parsons, T.: *The Professions and Social Structure-In Parsons, T.: Essays in Sociological Theory*. Glencoe, Illinois, The Free Press. Revised Edition, 1958, s.34-49.

Parsons, T.: *Professions* -In International Encyclopedia of the Social Sciences. New York, MacMillan, 1968, s.536-547.

Perrenoud, Ph.: *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan 1994a.

Perrenoud, Ph.: *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*. Rkp. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique. Geneve, avril 1994b.

- Perrenoud, Ph.: *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience* Rkp. sdělení na sympoziu "Formation des enseignants" v Lovani, 12.-14.9.1994, 1994c.
- Piaget, J.: *Biologie et Connaissance*. Paris, Gallimard 1973.
- Schon, D.A.: *The reflective practitioner*. New York, Jossey Bass 1983.
- Schon, D.A.: *Educating the reflective practitioner*. New York, Basic Books 1987.
- Štech, S.: *Nové tendence v přípravě učitelů: francouzské strategie a zahraniční zkušenosti*. Pedagogika, 1992, 3.
- Pražská skupina školní etnografie: *Typy žáků*. Praha, Nadace školní etnografie a kvalitativního výzkumu 1994.
- Rapport Bancel (Zpráva rektora Bancela): *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maitres*. Le 10 octobre 1989, rkp.
- Roger, J.-L.: Enseignants du secondaire: quelle conception de l'activité professionnelle ? Société Française, č.45, Hiver 1992-1993, s.4-10.
- Rochex, J.-Y.: *Entre activité et subjectivité: le sens de l'expérience scolaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Paris VIII, 1992.
- Rochex, J.-Y.: *École, soutien scolaire, formation: activités et identités professionnelles en questions*. Société Française, č.45, Hiver 1992-1993, s.2-3.
- Slovník spisovného jazyka českého. Díl IV: p - q. Praha, Academia 1989.
- Schwartz, Y.: *Travail et usage de soi* - In Bertrand, M. et al.: *JE. Sur l'individualité*. Paris, Messidor/Ed. sociales 1987.
- Tochon, F.: *Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ?* Recherche et Formation, č.5, 1989, s.25-38.
- Tochon, F.: *L'enseignant expert*. Paris. Editions Nathan 1993.
- Vonk, J.H.C.: *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchatel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques 1992.
- Woods, P.: *Teacher skills and Strategies*. London, The Falmer Press 1990.

**OBSAH**

*I. ČÁST: HLAVNÍ TEXT*

**Úvod**

**Metoda a vzorek**

**Pojem commitmentu**

**Výpis výrazu commitmentu**

**Průvodce commitmentem: jednotlivé rozpory profese jako celku**

**Fiktivní úvahy svatého Martina jako učitele**

Samaritáni SPPG

Pastýři ZŠ

Misionáři VVP

**Partnerský vztah?**

Popis prvků schématu

**Commitment SPPG**

**Commitment ZŠ**

**Commitment VVP**

**Závěrečná poznámka**

*II. ČÁST: DISKUSE*

**Problém**

**Commitment budoucích učitelů náboženství**

Seznam výrazů commitmentu

První přiblížení

**Commitment budoucích stomatologů**

Seznam výrazů commitmentu

První přiblížení

**Rekuperace "dávání" (závěrečné srovnání)**

Hodnotové schéma stomatologů

Hodnotové schéma speciálních pedagogů (samaritánů)

Hodnotové schéma učitelů náboženství (misionářů)

**Poznámky**

*I. ČÁST: HLAVNÍ TEXT*

**ÚVOD**

Tento text je pokračováním kapitoly I. Viktorové a M. Kučery, věnované commitmentu ve výzkumné zprávě *Pedagogická fakulta očima studentů*.

Pokračováním v jakém slova smyslu? Ve smyslu další **interpretace**. Původní text, který byl publikován a kromě toho prezentován ústně na několika fakultních fórech, vyvolal určitý ohlas.

Největší překvapení čtenářů a posluchačů způsobila tvrzení, že máme pochybnosti o tom, zda má být vztah učitele a žáků **partnerský** či tzv. **otevřený**; související pochybnost se týkala

otázky **instituce** přítomné v tomto vztahu. Podle našeho názoru, v akademické pedagogické veřejnosti zřetelně menšinového, je instituce běžně chápána příliš úzce, jako byrokratické fungování systému, a příliš romanticky, jako prvek dehumanizující přirozeně dobrá individua v jejich cukerinových vztazích.

V obviňování instituce se podle naší interpretace jedná většinou o projekci rozporů pedagogického vztahu samého, který bez instituce jako pedagogický vůbec nemůže fungovat. Jinými slovy, zavádíme tím současně širší chápání instituce jako vždy přítomné a žádoucí hodnoty, ideálu ve vztahu. Nejde nám přitom o ideál, hodnotu, kterou bychom chtěli prosazovat- hodnota sama je nám zcela lhostejná a věnujeme se jen její funkci v psychické struktuře učitele. Instituce "špiní" (pro některé), neutralizuje, sublimuje (pro nás) ryze partnerský vztah, činí ho asymetrickým, a tím současně dovoluje, aby se realizoval jako pedagogický.

Z této pozice plynuly úvahy o potřebnosti *stupínku*, které mohou šokovat.

Předložený text je pokusem o dotažení podobných úvah do co nejholejší a pojmově radikální podoby- to neznamená, že jde o nějaký pamflet, který by chtěl jaksí už předem "přehánět". Je myšlen vážně, a proto nedávám například výraz *věčné (rozpory)* do úvozovek, jak to bývá u podobných adjektiv zvykem.

Věčné rozpory pedagogického vztahu jsou prezentovány na jeho rozdílných artikulacích ve třech učitelských profesích, na něž jsou připravováni studenti speciální pedagogiky (v textu zkráceně SPPG), učitelství 1. stupně základní školy (ZŠ) a všeobecně vzdělávacích předmětů (VVP). Právě rozdíly mezi nimi dovolují extrahovat elementy či základní parametry vztahu.

Pro větší názornost používám v textu komparativní materiál mimo pedagogickou a školskou sféru- jde o příběh svatého Martina. Samozřejmě, v této jednosměrné aplikaci bude o svatém Martinovi řečeno méně než o učitelských oborech, a pro didaktický účel tento příběh možná i zkusíme.

Interpretační rámec textu je psychoanalytický, s odkazy na Freuda a zejména na konceptualizaci J. Lacana.

Pro úplnější představu o commitmentu studentů odkazujeme čtenáře na již zmíněnou výzkumnou zprávu *Pedagogická fakulta očima studentů*.

## **METODA A VZOREK**

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

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; 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.

**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, předpokladání, 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).

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.

## 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: *commitmentu* je definován jako "*průsečík požadavků organizace a osobní zkušenosti*"<sup>1</sup>).

*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<sup>2</sup>) *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- ztracení, 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*.

Tolik k oblasti původu commitmentu. V naší interpretaci jeho distribuce však ( při respektování řady symbolicko- interakcionistických principů) používáme, jak jsme již řekli v úvodu, převážně rámce a pojmy psychoanalytických.

K hrubé kategorizaci studentských výroků o povolání používáme s úpravami Woodsovo schéma<sup>3)</sup>, 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 woodsovske *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 budeme opakovaně odvolávat. Slouží k interpretacím i jiných autorů.

### 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

#### (V 01) 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, podnítit)(+) -dát vodítko(+ -) -rádce(+)

-rada(+)

#### (V 02) 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)

#### (V 03) Výchova vlastním příkladem, vzorem

-inspirace, vzor(+) -být vzorem(+s) -osobní autorita(+s)

-ovlivnění osobním příkladem(+) -přirozená autorita(+s) -slouží jako vzor: morální profil(+)

#### (V 04) Výchova jako socializace

-pomoct zapojit se do světa(+)

-začlenění dítěte do bezprostředních sociálních vztahů(+)

-zprostředkování orientace ve společnosti(+) -uvedení, zasvěcení, iniciace dítěte do kultury společnosti(+)

(V 05) **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(+)  
*-rozvíjet již existující schopnosti, dovednosti atd.(+?)*

(V 06) **(Makro) sociální hodnoty a dopad na společnost**

-sociální cítění (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)  
- vždy smysl

(V0 7) **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)

(P 08) **Obecně**

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

(P 09) **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(+)

(P 10) **Zvláštní poznatky, nad oborem**

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

(P 11) **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)

(P 12) **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**

(T 13) **Přímot 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(+)

(T 14) **Vazba citová**

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

(T 15) **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(+) -tvořivost(+)  
-tvořivá práce(+) -možnost obměny, tvořivost(+)  
-tvůrčí povaha práce(+) -možnost pro fantazii(+?)  
-fantazie, hravost(+) -hravost práce(+s)  
-schopnost si hrát(+s) -improvizace(+)  
-improvizace(+) -improvizace(+)  
-originalita, vyvarovat se stereotypu(+)  
-stereotyp(-)

(T 16) **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)

(T 17) **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)  
-nadhled(+)  
-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**

(I 18) **Obecně**

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

(I 19) **Kontakt s lidmi versus samota**

-kontakt s lidmi(+s) -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) (+)

#### (I 20) **Role u dětí, potěšení s nimi**

-kontakt s dětmi(+) -bezprostřední 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(+) -lásku k dětem(+)  
-radost z práce s dětmi(+) -potěšení z práce s dětmi(+)

#### (I 21) **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(-)

#### (I 22) **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

#### (C 23) 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(+)

#### (C 24) 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 zhroupení jako důsledek toho, že svoji kompetenci může učitel budovat na pouhém uplatnění vnější autority (moci)(-)  
-možnost hojit si komplexy(-)

#### (C 25) 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(-)

#### (C 26) 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)

#### (C 27) 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)

(C 28) **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(+)

(C 29) **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(-)

(C 30) **Prázdniny**

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

(C 31) **Získání profese a profesionality**

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

## PRŮVODCE COMMITMENTEM: JEDNOTLIVÉ ROZPORY PROFESE JAKO CELKU

Commitment se podle výpisu ukazuje jako velice bohatý, diferencovaný. Při bližším pohledu lze zjistit, že by ho bylo možné redukovat na několik hlavních a opakujících se témat.

To nejobecnější není vlastně ani tématem, ale způsobem strukturace jednotlivých bloků, subbloků a někdy i paragrafů, jakýmsi pohybem subjektivity, a sice: od zisků do ztrát, od žádoucích dimenzí k nežádoucím, od plusů do minusů. Tento poměr nazýváme nejstručněji **ambivalencí**.

Následující komentář může místy vyvolávat dojem spekulace. Je tomu tak proto, že vycházíme z už uskutečněné interpretace celku, kterou nyní po částech předkládáme čtenáři.

Začněme blokem *I. Vocational*, blokem edukačních hodnot. Pro tento blok jsme dokonce vyčlenili samostatný paragraf *Zvrat hodnot*, složený z negativně škálovaných výroků jako *výchova: poučování jiných* a *výuka: pumpování sumy poznatků*; oba výroky jsou ještě ironicky (sebe-ironicky?, na adresu kolegů, seniorů?) komentované jako *seberealizace* učitele (současně tedy vyjadřují zvrhnutí se identity a patří do bloku III.). Dále sem spadá odmítání *organizovat druhým život*, ambivalentně škálovaný *stupínek* a soubor negativních výroků *moci nad dětmi*. Vlastně celý paragraf se týká problému **moci** jako možnosti něco druhému vnučovat (koneckonců, ničeho špatného, asi dobrých rad a správných poznatků), a to na základě předem, institucionálně dané nadřazenosti učitele.

Obavy ze zacházení s mocí se ve Vokačním bloku ale objevují i nad rámec tohoto speciálně vyčleněného paragrafu: jako občasná opatrnost ve formulacích typu *rozvíjet již existující schopnosti, dovednosti, atd.* (viz přívlastek *již existující*), *dávat podněty pro formování* (a ne vždy *formovat*).

Místo autority, dané systémově institucí, se navrhuje autorita *osobní, přirozená, osobní příklad*, vše mimo systém a vybojováno "na place".

Blok *II. Professional* se rozpadá na 1. *Předpoklady a požadavky profese*, 2. *Teaching* (vazba se žáky a její prožívání) a na 3. *Institution* (struktura školního prostředí). V Předpokladech zaznívají nejprve kladné výroky o vztahu k práci a kultuře učitele, ale skupina výroků, týkající se *didaktického umění* a *umění vést* je už hodnocena ambivalentně: někdy odmítané *vojevůdcovství* je zavrhováno zřejmě kvůli moci, *herectví* patrně kvůli jakémusi nádechu manipulace a tím i non- autentičnosti a možná i malosti, ve srovnání s prací učitele v jejích téměř renesančních rozměrech (*univerzálnost poznatků učitele*).

Subblok 2. *Teaching* považujeme za centrální pro vysvětlení celého commitmentu, neboť zde jsou artikulovány parametry pedagogického vztahu samého. Opět zde nacházíme několik míst přechodu kladů profese do záporů.

Plus představuje *citovost* vazby, nejvýrazněji formulovaná jako *láska* mezi učitelem a žáky. Tato citovost je však současně *náročná*. Je taková náročnost jen stimulující nebo může vést k *psychickému vypětí* a další ceně, placené v paragrafu *Nároky* vazby?



Vazba je to *přímá, bezprostřední*, a tím patrně autentická, *ryzí*. Nemůže však bezprostřednost zaskočit, není provázena *nejistotou z reakcí druhých*? Možná by Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby s položkami jako *dialog, komunikace, empatie, porozumění, vstřícnost, otevřenost a tolerance* pomáhaly tuto nejistotu a *bezmocnost vůči tomu, co se děje uvnitř dítěte* odstranit. Nebo ne? Patrně jsou také prostředkem proti zneužití moci, které se nám zde opět vrací, a postupem k nastolení partnerského vztahu.

Oboustrannost je provázena *jedinečností, prací s individualitami, vztahem k dítěti jako k osobnosti*: jak se pak ale jedinečnost srovnává s množstvím těchto individualit, k nimž ke každé by se měl otevřený vztah rozvíjet? Zvrat spatřujeme v *rozdělení pozornosti a v nárocích, z toho vyplývajících (fyzické, psychické, nervové vypětí a stres)*.

Rozmanitost vazby, jako celek hodnocená pozitivně, patrně také jednou svou stránkou směřuje k nárokům, které vyčerpávají a zatěžují: zde jako bránění se nebezpečí upadnout do *stereotypu*. Z čeho může nebezpečí vznikat? Z institucionální stránky, vyžadující jakési opakování téhož? Z institucionální stránky, vyžadující zacházení s množstvím žáků, proti požadavku jedinečné práce s individualitami? Není ale tento **učitelský donjuanismus**, onen nepoměr mezi jedním milovaným učitelem a mnoha milujícími žáky, projevem snahy vybalancovat pedagogický vztah do podoby, kde je stereotyp nežádoucím, ale možná logickým důsledkem? Nejsou rizika příliš výlučného vztahu k jedinci takto neutralizována, i když zas dvojsečně ohrožují projev lásky k žákům?

Vnitřních rozporů není prost ani třetí subblok, *Institution. Role u dětí, potěšení s nimi* přecházejí v záporny a nebo ambivalence v ostatních paragrafech, kdy jsou napadány institucí školy v podobě špatných materiálních a hlavně morálních podmínek pro tuto práci: tlak instituce, systému se projevuje nakonec přijetím regulí, devalvujících sám vztah zevnitř- např. *neustálým hodnocením, klasifikací*.

*Kontakt s lidmi* (odlišujeme od *kontaktu s dětmi*) je místy hodnocen ambivalentně: pokud jde o rodiče a o kolegy, znamená *spolupráci různých stran*, ale patrně také cosi jako vměšování se do učitelova výlučného vztahu s dětmi, jeho dělení se o děti s jinými (viz též výrok *ochránit v dětech to hezké před ostatními* z bloku Edukace, jinými slovy a otevřeněji, **mít je sám pro sebe**). Logicky nutně je proto ambivalentně hodnocen i opak kontaktu s lidmi, *samostatnost a izolace*.

Rozpor učitelské profese z hlediska základního identitního dilematu, dealu či údělu vyjadřuje paragraf *zodpovědnosti*, a to v podobě zisku úměrného ztrátám, výše sázky úměrné výhře. Zodpovědnost totiž na jedné straně představuje cenu profese: velká zodpovědnost znamená možnost hodně udělat. Na straně druhé riziko hodně zkazit. Tato zodpovědnost je prožívána jako vystupňovaná zodpovědnost **za všechno**: *od hygieny přes zdraví až k tomu, co se naučí, celková*.

*Veřejná kontrola*, zodpovědnost provázející, nám je nejasná, co se adresáta týče: je namířena proti kolegům (špatně, nezodpovědně dělajícím svou práci) nebo je její tematizace spíše

protestem proti dalšímu vstupu byrokratů do spontánního a autentického vztahu učitele se svými žáky?

Vystupňovanou zodpovědností nemyslíme, že by byla subjektivní iluzí: vždyť má i své právní zakotvení. Na druhé straně je ovšem zřejmé, že sama existence zákona nemůže vysvětlit váhu, která je zodpovědnosti přidělována. Jde bezesporu současně o projekci z běžných, každodenních, svými důsledky ne tak závažných projevů rozporů pedagogického vztahu, kde se však o nic méně artikuluje moc a pomoc. Svědčí o tom například tradování ve školách historek, které se mohly odehrát a jsou i hrůzostrašné, nicméně extrémně vzácné (typ: učitelka, zachraňující žáka padajícího do propasti, sama sklouzne za ním).

**Moc a pomoc** je opravdu vracejícím se tématem. Při hře se slovy bychom mohli pro tuto dvojici nalézt přinejmenším následující konfigurace: **moci pomoci**, tj. pozitivní možnost poskytnout pomoc; střední **pomoc-moc**, kde může být pomoc vlastně vnucená, a méně ambivalentní **moc pomoci**, kde se z pomoci získá nějaká moc, osobní autorita, neopřená sice o systém, která ale přesto vyžaduje kontrolu a limity ze strany druhého, jeho odporem; konečně negativní **pomoc moci**, prosté využití moci pro svá neukojená přání (*hojení si vlastních komplexů*), ještě s případným efektem napomáhání šíření moci v systému a společnosti. (Viz k této otázce dále Lacanovo rozlišování ideálu já a ideálního já v termínech, na poli moci a pomoci.)

Blok *III. Instrumental* představuje kariéru v její podobě kariéry morální (tj. vývoje identity) a současně více pragmatických stránek, jako je postavení ve společnosti, prestiž, případně prázdny. Pragmatická stránka však nemá smysl sama o sobě, nýbrž tvoří s identitou v úzkém slova smyslu další sektor pro celkové vybalancování odpovědi na otázku, co vlastně- jsa učitelem- jsem a jak nakládám se svým životem. Jak uvidíme dále (a to platí i pro ostatní témata commitmentu), tři směry SPPG, ZŠ a VVP nezacházejí s takovým zdánlivě jednoznačným prvkem jako peníze stejným způsobem, z čehož plyne otázka, kdo a proč naléhavě potřebuje nechat si svou práci zaplatit.

*Prestiž* a *peníze* jsou přirozeně celkově hodnoceny jako nízké.

Soubor identitních paragrafů v úzkém slova smyslu dělíme na pozitivní zisky, ambivalentní *soukromí* (spíše jeho absenci) a na negativní rizika a (sebe)*deformace*. *Deformace* je dále rozvíjena modelem nákazy (*dětinštění*) a pomocí již nám známé představy *vnější autority*. Ironická možnost *hojit si vlastní komplexy* ukazuje přechod této představy na druhý model, zrcadlového typu: na obavy z nedostatečnosti odporu dítěte jako partnera, který by kladl limitu mé akci (viz též výrok o dětech jako *tvárném materiálu* z bloku Teaching)- deformace druhého a sebedeformace jedno jsou.

Uvedené rozpory profese, v commitmentu poměrně jasně a rozsáhle exponované díky studentskému tvořivému generování a až asociování, by mohly pomoci přinést vysvětlení, proč dělá učitelské povolání dojem profese, zatížené jakýmsi **špatným**

**svědomím**- jak to např. konstatoval náš kolega Francois Dubet pro středoškolské profesory ve Francii.<sup>4)</sup>

Stačí ostatně vnímat tón pedagogického tisku, třeba takových Učitelských novin s jejich exaltovanou sentimentální a demagogickou ušlechtilostí, aby člověk získal stísněný pocit, že neví, co má proboha ta prazvláštní obhajoba dokázat. Nebo si všimnout, jaké ve škole koexistují diskursy- ten cyničtější, o "*hrozném materiálu*", nemusí být nutně pravdivější, ale je jiný, než ten o "*o tom nejlepším pro naše děti*".

V našem dosavadním postupu jsme se snažili vyjádřit rozpory povolání- přitom jsme ale používali výroky generované jednou tím, jednou oním směrem studia. Ne, že by toto líčení pro několik společných rysů nebo spíš pro společný problém, který stojí před každým z nich, neplatilo. Na druhé straně se ale od sebe SPPG, ZŠ a VVP dost liší, a to natolik, že by nám transversální čtení jejich jednotlivých commitmentů mělo dovolit vyjádřit souvislosti mezi jednotlivými dimenzemi povolání, zobrazenými v paragrafech commitmentu, a tím určit jejich funkci v celku. Jak jsme již řekli, předpokládáme, že je to struktura pedagogického vztahu samého, která tvoří explanační střed pro ostatní postoje.

Zkusíme se k nim přiblížit nejprve pomocí paraboly o svatém Martinovi.<sup>5)</sup>

## **FIKTIVNÍ ÚVAHY SVATÉHO MARTINA JAKO UČITELE**

Svatý Martin tourský se narodil kolem r. 316 v Panonii (v pozdějším Maďarsku) jako syn pohanského veterána římské armády.<sup>6)</sup> Asi v deseti letech utekl z domu, ale vrátil se- během útěku se seznámil s křesťany a pobýval v kostele.

Podle zákona se stal vojákem, speciálně jezdcem "bílé armády", císařské gardy. Při službě v Amiens během kruté zimy 338- 339 při návratu z inspekční cesty potkal u bran města žebráka v hadrech. Vytáhl meč, plášť rozpůlil a oděl jím ubožáka.

Tento čin charity představuje rozhodující tradovaný zlom v Martinově hagiografii, často zobrazovaný výtvarně- u nás zejména nádherným obrazem Karla Škréty (kolem r. 1645), vystaveným v Jiřském klášteře (viz reprodukci).

Po tomto gestu zůstal Martin ještě dva roky (buď musel nebo kvůli příteli). Odmítl jít na nepřítele jinak než neozbrojen, jen s křížem. Za tuto vzpuru byl uvězněn, ale hned téže noci se nepřítel, barbarské kmeny nečekaně vzdaly. Poté Martin definitivně odešel z armády.

Uchýlil se k poustevnickému životu, během něhož konal zázraky uzdravení. Lstí věřícího lidu (viz dále partii o ZŠ) byl přinucen stát se biskupem v Tours. I během této funkce měl opakovaně tendenci odcházet do samoty, přičemž založil klášter. Ve své funkci biskupa provedl evangelizaci oblastí mimo hlavní římskou cestu, pomocí výprav do vsí a vesniček: je považován za "*rozsévače zvoníc*" (Pernoudová) po francouzském venkově.

Při této misionářské práci práci vyvracel "animismus", pohanské "pověry" (dle formulací Pernoudové) radikálním způsobem: ničením míst a předmětů, které Keltové uctívali. Když se pohanům nepodařilo Martinovi zabránit, aby nechal porazit posvátnou sosnu, zařídili to tak, že na něj měl strom spadnout- ten se však zázračně napřímil a zřítíl se na druhou stranu, přičemž téměř zasáhl venkovany.

Představme si nyní svatého Martina přijíždět třikrát za sebou na setkání s nahým žebrákem, pokaždé coby studenta jiného směru.

### **Samaritáni SPPG**

přijíždějí k bližnímu, jehož potřeba je zjevná: potřeba člověka, kterému hrozí zmrznutí. Jednoznačnost potřeby vyvolává jednoznačnost gesta.

Plášť, který Martin púlí, není ve Škrétově podání oním krásným bílým pláštěm s beránčí kožešinou, ale kusem nejasně hnědé, patrně vlněné látky anonymního charakteru, který by mohl patřit komukoli a který tedy nepředstavuje distinkci příslušnosti k nějaké skupině, "bílá armádě", ani znamení individuality nositele.

Distingované, distinguující se a marnivé já je na obraze kontrastně vyjádřeno skvostným oděvem (pod pláštěm), který sestává z jasně červených proužků, našitých na podkladě téže barvy. Tato kontrastní konfigurace látek vyjadřuje prvky zadání pro rozhodnutí: Martin, jako každý světec podle Lacanova názoru, volí proti množství malých zisků, v nichž lze jen promrhat svůj život, jeden velký plášť- cesta marnivosti a marnosti je zavržena.

Polovina pláště, o kterou Martin reálně přichází, není přitom chápána jako ztráta, ale jako obdaření žebráka pláštěm, a tím získání symbolického pláště celého.

Samaritánská, charitativní a uzdravovací činnost Martina je tak umožněna existencí lidí, kteří budou potřebovat jeho dary. Mohly by nastat problémy, když by žebrák nejen něco naprosto nutně potřeboval, ale třeba taky chtěl, přál si jezdit na koni, mít krásné šaty z proužků nebo se celkově pohybovat na úrovni i "na úrovni", kterou už pro sebe Martin třeba zavrhl?

### **Pastýři ZŠ**

nepotkávají osobu s jasně definovanou potřebou a jen potřebou. Je to nahý člověk, který "nad potřebu oděvu možná žebral o něco jiného, aby ho svatý Martin zabil nebo znásilnil."<sup>7)</sup>

Škrétův obraz je v tomto ohledu opravdu zvláštní: linie dlouhého meče protínajícího plášť a směřující na žebráka činí, že obraz připomíná jinou slavnou kompozici, zabití draka kopím svatého Jiří; žebrákova mohutná muskulatura i gesto ruky, které

vypadá jako gesto rétorické výzvy "Teď se ukaž ty, jsi na řadě" (viz dále jinou možnost interpretace pro VVP) z něho dělá spíš odpočívajícího antického boha (války a zahálky?) než nemocného a trpícího chudáka. Celá scéna pak může vyvolat dojem, že Martin opravdu vytáhl meč, aby žebráka ztrestal, a pak se rozmyslel...<sup>8)</sup>

Naprostě tím nechceme naznačit, že se u ZŠ objevují podobné impulsy. Říkáme jen, že pokud chybí jednoznačná definice potřeb druhého, objeví se nejistota, co po mě chce druhý a co já chci po něm, tedy více méně rejstřík přání nad rejstříkem potřeby.

Jakmile je rejstřík přání zaveden, mohou se v něm objevit úvahy řádu lásky: např. o nepodmíněnosti, bezplatnosti pozornosti, kterou mi žebrák prokazuje, obavy, zda jeho zájem ve skutečnosti nevyvolává něco tak vnějšího, jako můj plášť atd. Současně hrozí chybět hranice, kde výrazně osobní kontakt zastavit- lze se spolehnout na druhého?

Pedagogický vztah se zde nepřevrátil do podoby malé ztráty za velký zisk jako u SPPG. Oblek z parádních proužků není opuštěn, ale zůstává zachován jako obraz s funkcí počítadla, kde je možné kontrolovat, nakolik je člověk "frajerem"- a v tomto smyslu má jak podněcující a vybízející, tak i obrannou roli, roli limity.

Podobně zřejmě funguje množství žebráků, aspekt, který jsme již zmínili jako učitelský donjuanismus v analogii na to, co Lacan nazývá dojuanismem **platónským**<sup>9)</sup>, idealizací- abstrakcí od jedné krásné osoby ke všem a ke kráse vůbec. Takový idealizační postup zas ale s sebou nese úvahy o ztrátách na úrovni rozdávání pláště: kdybych měl postupovat 1/2/2/2..., dospěl bych ke stále menším kouskům pro sebe a další zájemce. Postava mého protihráče, lépe řečeno množství protihráčů může tedy být viděna jako vampýrská, žijící na můj úkor.

Některé parametry dvojsečnosti situace ostatně můžeme najít i v běžných setkáních s současnými žebráky, pokud je jich větší množství. Když by člověk dal každému, měl by za chvíli míň než oni; když se zavede na pomoc nějaké kritérium, člověku se tím ukáže vlastní amorálnost získané moci: copak mám právo rozhodnout, že si pomoc zaslouží víc ten či onen? Copak mi přísluší, abych odsuzoval, že tenhle peníze propije? Nebo se mám snažit spolehnout na svoje bezprostředně pocítěné sympatie nebo antipatie, na první impuls? Nerozehrávám tím ale dost osobní vztah, pro mě nebezpečný, je moje přání pomoci této osobě čisté? Atd.

V našem líčení nejde nikde pochopitelně o svatého Martina ani jako o skutečnou osobu se svou biografií, ani jako o tradovanou postavu hagiografie s jejím propagovaným poselstvím- jde o aplikaci prvků z bohatého rezervoáru příběhu na líčení dilemat učitelského povolání. Jestliže chceme najít v Martinově další dráze po konverzním gestu nějaký prvek, blížíící se ZŠ, byly by to jeho návraty k poustevnické meditaci, jeho odmítání péče o věřící, kteří si ho zvolili jako **pastýře**.<sup>10)</sup> Nemáme tím na mysli pohany, které obracel na víru- ti přijdou na řadu u VVP.

## Misionáři VVP

U samaritánů SPPG byla jednoznačnost gesta definována jednoznačnou potřebou ze stany žebráka; u pastýřů ZŠ definice potřeby chyběla a plášť zde mohl nabývat různých podob, při obtížném definování za chodu.

U VVP není definice akce s jejím ideálem pomoci dána ani tak potřebou žebráka, ani není tak nejasná a osobní jako u ZŠ. Je zprostředkovaná a distancovaná tím, co představuje plášť, který mají předem k dispozici, ať potkají kohokoli. Je to zaručená hodnota, kterou lze distribuovat. Je to vědecký obor. Čeština nám zde pomáhá: je to **látka**, jako text i textil.

Jistě, svatý Martin má tuto látku, o kterou se lze dělit, ale jestli jí žebrák opravdu potřebuje nebo spíše si ji přeje, to už jisté není: na Škrétově obraze má vztažení ruky smysl zmíněného rétorického gesta (naše interpretace pro ZŠ) a nebo nastavení ruky pro peníze (rozhodně to není pohyb, jímž se sahá po padající nebo podávané látce).

Mimochodem, někde zde lze hledat důvod proto, proč se představitelé různých oborů v pedagogické literatuře stále snaží dokázat, který z nich je *formativnější, důležitější pro život* apod.

Proto je VVP nakonec podobnější ZŠ než SPPG- ani ono se totiž neobejde bez hry v rejstříku přání, jíž musí učinit ideální plášť, vypadající tak bezbarvě a anonymně, přitažlivým pro ty, kdož ho mají nosit. Sublimace pedagogického vztahu je zásluhou této dispozice, ideálu a to dokonce "objektivního", vědeckého, ovšem snadnější.

Zdá se, že v čerpání z hagiografie by se zde nejvíce nabízela postava **misionáře** víry u pohanů, ne pastýřské péče o komunitu věřících jako u ZŠ. Postava misionáře, který předává elementární pravdu a nevěnuje se elaboraci doktríny s učenými kolegy<sup>11</sup>), dovoluje také srovnání s VVP z hlediska jejich identifikace s představiteli oborů, s vědci, kteří děti neučí.

## PARTNERSKÝ VZTAH?

Pokusme se nyní fiktivní úvahy svatého Martina, podávané příliš samozřejmě, jako rozumějící se samy sebou, popsat v pojmově zdůvodněnější podobě. Nejprve uvádíme tři schémata, která je dobré mít před očima pro další text, včetně závěrečných partií o commitmentu jednotlivých směrů.

SPPG

učitel-----• I: pomoc, náprava  
|  
|  
|  
i--> ublížený, postižený

ZŠ

učitel-----• I: kultura, civilizace  
|  
• I=i (bližní: nepřítel)  
|  
i--> malé děti

VVP

učitel-----• I: obor  
|  
|  
|  
i (adepti, žáci)

### Popis prvků schématu

Přerušovaná čára, vedená horizontálně (---) znázorňuje vztah učitele a žáků, jak by vypadal, kdyby byl ryze partnerským vztahem, vztahem na jedné úrovni. Odvěsna pravouhlých trojúhelníků (pro technický problém neznázorněná) ukazuje různé podoby vztahu, uskutečněného s odvoláním na hodnotu, na Ideál.

Co znamenají písmena *I* a *i*? Malé *i* označuje identifikaci na úrovni tzv. **ideálního já**. Toto *já* je imaginární, má formu projekce žádoucího sebe- obrazu. *I* je identifikace na úrovni tzv. **ideálu já**. Tento ideál je symbolický, má formu introjekce bodového prvku.

Udržení vzdálenosti, distance (svislá plná čára | ) mezi *I* a *i* by měla dovolit operování pedagogickým vztahem jako asymetrickým, tj. založeným ze strany učitele ještě na něčem jiném, než je bezprostřední setkání dvou partnerů.

Je ostatně z naší strany velice nevhodným ústupkem zavedené terminologii synonymické používání adjektiv *partnerský* a *otevřený*, jak se to děje v "humanisticky" orientované pedagogické literatuře- partnerský vztah není vůbec otevřený jakožto volný, není nijak bezprostřední, ale je založen na předchozí rozsáhlé elaboraci, na smlouvě povinností a práv; není ani otevřený pro někoho jiného, je spíše výlučný, exkluzivní. (Vzpomeňme si třeba na partnery obchodní, nebo na dva policisty v jakémkoli připitomělém thrilleru aj.)

Před partnerským vztahem ve vlastním slova smyslu existuje vztah imaginární identifikace, který Freud popisuje například prostřednictvím odmítání lásky k bližnímu, odmítání požadavku (morálního Ideálu) milovat ho jako sebe sama: "Moje láska je pro mne něco cenného, co nesmím zahodit, aniž si z toho složím počet. Ukládá mi povinnosti, které musím plnit i za cenu obětí. Když někoho miluji, musí si to zasloužit. /.../ ...moje láska je oceňována mými nejbližšími jako privilegium; když jim stavím cizince na roveň, dopouštím se na nich bezpráví. /.../ ... pak se obávám, že na něho připadne nepatrná část lásky, určitě ne tolik, kolik jsem podle rozumné úvahy oprávněn ponechat si sám pro sebe. /.../ (A nyní přichází portrét tohoto cizince v imaginární identifikaci, projekci:) Tento cizinec není jen obecně málo hoděn lásky, musím poctivě přiznat, že si spíše zaslouží mé nepřátelství, dokonce mou nenávisť. Zdá se, že pro mne nemá ani trochu lásky, neproказuje mi ohledy. Přinese-li mu to užitek, nerozpakuje se mne poškodit, neptá se přitom ani, zda výše jeho užitku odpovídá velikosti ztráty, kterou mi způsobuje. Ba nemusí z toho mít ani užitek; jen když tím uspokojí nějakou slastnou choutku, nebude si nic dělat z toho, že se mi posmívá, uráží mne, pomlouvá, že na mně předvádí svou moc, a čím jistější se cítí, čím bezbrannější jsem já, tím jistěji smím od něho toto chování vůči sobě očekávat. /.../ Existuje jiné přikázání, které se mi zdá ještě nepochopitelnější a vzbuzuje ve mně ještě prudší odpor. Zní: miluj své nepřátele. Když si to dobře rozmyslím, nemám právo považovat toto přikázání za náročnější požadavek. Jedná se v podstatě o totéž."12)

Podívejme se pro zajímavost na slovní komentář sociometrie, zadané jedním třídním učitelem v páté třídě ZŠ- citované výrazy ho nevyčerpávají, výběr nicméně potvrzuje existenci nepřátelství k bližnímu ve Freudově smyslu, interakčně rozehraného: "lže; podvádí; není poctivý; vymýšlí si; pomlouvá; drbna; nadává; posmívá se; zlomyslná; potvora; má rád, když někdo dostane pětku; provokuje; otravuje; chce se hádat; protivná; neumí uznat svou chybu " a některé další výrazy.

Velice důležitý je zde fenomen vytahování se, kde se právě ukazuje **agresivita** tohoto aktu a jeho **vzájemnost**, založené na **stejnosti** v obrazu: děti nedefinují vytahování prvním krokem v chlubení, ale geniálně až v rozvinuté struktuře s odpovědí na ně, kdy spolužák nepřizná druhému pravdu a tvrdí, že má to samý, ale lepší (např. taky volkmena, ale i s rádiem).

Z obou ukázek je zřejmé, že pedagogický vztah nelze dost dobře založit na naivně chápaném přiblížení se k dětem, tj. na co nejúplnější identifikaci s nimi: právě to by bylo zdětinštěním.

Vztah k bližnímu má i svou stránku symbolické identifikace, možná by se dalo říct stránku lásky (pokud by bylo jisté, že právě láska nesměřuje vždy k nenávisti), dělající z druhého buď předmět obdivu ("... zaslouží si to [bližní mou lásku], když je o tolik dokonalejší než já, že v něm mohu milovat ideál své vlastní osoby"13)) nebo ještě obecněji, když je to pod mou úroveň, pod můj ideál nějak škodit ( v žakovské terminologii, když jsem



doopravdy "*frajer*", a ne jen "*malej frajer*"), jinými slovy, když se mi nějak podaří introjиковat z druhého referenční bod, limitu, kterou respektuji, když v druhém zachytím nějaký parametr, dělající z něj něco jiného, než je moje projekce osoby de facto se mnou totožné.

Všimněme si ještě jiné věci. Ve vztahu k bližnímu se objevuje pojem dobra s přidruženými termíny ztráty, škody, hodnoty, užitku. V pedagogickém vztahu je tento aspekt dobra, distribuce užité hodnoty ("*le bien*", i "*les biens*" jako majetek) ještě silnější- edukace je sama dobrou a je k dobru, k šíření dobra, obdařuje hodnotou.

Rejstřík dobra je podle Lacana členěn opět imaginárním ideálním já a symbolickým ideálem já, a to prostřednictvím termínů **moci** být druhým obrán nebo sám dávat dobro. "*Co se ideálního já, jímž je imaginární druhý, kterého máme naproti sobě na stejné úrovni, týče, představuje se jako ten, jenž nás deprivuje.*"<sup>14</sup>) Ideál našeho já je pak určen jako "*moc konat dobro*"<sup>15</sup>).

Z našeho aplikačního výkladu svatého Martina by pak ideálnímu já odpovídala představa o žebrákově, jako připravujícím nás o krásný oděv s našitými pásky, ideálu našeho já pak možnost dělit se se žebrákem o plášť.

Takto popsaný terén je však ještě zachycen příliš jednoduše, schématicky (odpovídá nakresleným schématům) na to, aby se jím vyjádřily rozdíly commitmentů SPPG, ZŠ a VVP. Musíme proto zavést další pojmy. Jednak definici dobra jako sublimace přání (neutralizace do užitku, ale tím i ztráty rozkoše, a to zcela ekvivalentně dle Lacanova vymezení), jednak lásky s jejími dvěma stránkami, se stránkou autentické komunikace a překročení omezení kladených přání, a to za požadavku negace dobra a kalkulu hodnot a zásluh v žádosti lásky, dále se stránkou negace předešlého, obrany před destruktivitou přání zavedením hodnot (nacházením "objektivních" kvalit na objektu pozornosti, objevením se soucitu, obavy z ublížení aj.)- jde o jakousi reprízu lásky k bližnímu, zde v její- za pomoci hodnoty- sublimační funkci.

Toto rozšíření počtu pojmů není samoučelné. Viděli jsme, že fungování ideálu já jen v jeho podobě v sektoru užitku, jako moci konat dobro, prapodivně nestačí. Misionáři VVP mají k dispozici hodnotu, kterou mohou distribuovat, obor. Jsou si ale jisti, že tím nevnučují něco druhému a zda mu dokonce nemohou škodit?

Zde někde se pak vynořuje představa *dialogu* s druhým jako prostředku zjištění ne jeho potřeby, ale zjištění a možná i probuzení a svedení přání, získání zájmu pro látku. Dostáváme se tak do rejstříku lásky, který je pak nejvýrazněji vyjádřen u ZŠ.

*Lásku k dětem* zde potom odlišujeme od obecně chápané *lásky k bližnímu*, protože jí přidělujeme určitý erotický význam. V tom smyslu, že zde dochází k větší či menší komunikaci na úrovni nevědomí, která se uskutečňuje ne snad jako nějaká pedofilie, ale která probíhá i v některých jiných profesích se stykem s lidmi, pokud se zde objeví už například taková otázka, jako je **vkus**: když vám optička řekne, jaké brýle by se jí na vás líbily, nebo

číšnice poradí, co byste si vy měli dát z nesrozumitelného jídelního lístku, přestupuje se do oblasti, kde se už nejedná o užitečnost a uspokojení potřeby.

Lacan tuto předchozí oblast dobra definuje z hlediska sublimace jako oblast s bariérou, postavenou do cesty přání, oblast, kde se ustoupení z přání platí právě dobrem, hodnotou, a kde je tento ústup pocíťován jako snížení hodnoty přání. Z toho důvodu může život vedený jen v této sféře být pocíťován jako zrada na sobě, jako ne- seberealizace, jako non- autentický.

V tom je možné spatřovat další příčinu, proč se v commitmentu učitelské profese regulace kalkulem dobra někdy odmítá a dává se přednost oné hře, improvizaci a tvořivosti mezi učiteli a žáky. Ale tato volná komunikace, hra přání je opět regulována.

Funguje zde opět obranná, distancující stránka lásky i poměr identifikace symbolické a imaginární, nám známý už z líčení vztahu k bližnímu, kdy prvá dává distanci pro možnost osobně snesitelného pohybu na druhé, zde pro zacházení v asymetrii pedagogického vztahu: bližní a milovaní jsou díky symbolickému ideálu *žáky, adepty oboru nebo dětmi ke zcivilizování*. Tím se brání úplné závislosti na těchto nebezpečných žebrácích.

Zajímavý je u učitelského commitmentu určitý protiklad mezi momentálním a dlouhodobým efektem: z momentálního hlediska je zde tendence k onomu dobrodružství lásky s dětmi, z dlouhodobého hlediska bilancování identity ale není vždy takový způsob kontaktu považován za přinášející osobní růst a objevují se zde sebevčítky z obětování se druhým. (Z toho patrně vyplývá onen zájem, s nímž učitelé sledují další osudy svých žáků.)

## COMMITMENT SPPG

je téměř zbaven rozporů, které jsme popisovali v celkovém pohledu na učitelské povolání. (SPPG je také ke svému budoucímu povolání nejméně kritická, s nejmenším počtem negativně škálovaných výroků; nejvíce ZŠ, střední postavavení zaujímá VVP).

Možnost této bezproblémovosti vidíme v paradoxu **dávání jako obohacování se**. Pro SPPG platí, že *možnost rozdat se, osobní investice* jsou *obohacím se*, a ne nějakým *obětováním se*. Je to překvapující, ale *pomoc druhému*, ono dávání zde vůbec není viděno jen jako jakýsi altruismus, není artikulováno jen jako dobro pro druhého nebo jen jako služba principu, ale je zde velice otevřeně určeno jako můj osobní zisk.

Termín *obohacení* je také termín, který je z rubriky identitních kladů používán nejčastěji (absolutně i vzhledem k ZŠ a VVP) a dominuje tak nad *seberealizací* nebo *sebevzděláním*— jde opravdu o **bohatství**.

Identitní rizika a ztráty jsou ze tří směrů zmíněny nejméně. Základní zisk, v tom podstatném, je tak jasný, že není třeba žádných kompenzací v pragmatických požitcích: SPPG nevyžaduje ani *společenskou prestiž*, ani *peníze*, nijak silně ani *prázdniny*, neporovnává se s jinými společenskými vrstvami, ani nijak

neprotestuje proti státu a školnímu systému. (Tolik k III. bloku, ke Kariéře.)

Pro svou profesi generuje nejvíce edukačních hodnot, z nichž dominuje *pomoc druhému*, kterou je schopno artikulovat jako určitý prostor (*dát naději, ukázat prostor k uplatnění, ukázat cestu, pozdvihnout, poskytnout prožitek* aj.), což bezpochyby usnadňuje a stabilizuje její působení na druhého (je možno mapovat body jeho pohybu). Edukační hodnoty pro SPPG nepřecházejí zvratem do svého opaku. Pro její jistotu je patrně také důležité, že dokáže tyto hodnoty vyjádřit jako žádoucí (makro) sociální hodnoty. Je tak jako by vyjmuta z jinak všeobecné démonizace školství (Tolik k I. bloku, k Vokaci.)

Ve své sebejistotě má i uvolněné ruce pro *umění vést* a pro *didaktické umění*, které nepocituje jako nějaké *herectví* s podtextem non- autentičnosti a až podvádění, jak to částečně zaznívá u ZŠ a VVP. Vazba k dětem není nijak výrazně pocítována jako *citová*: to může na první pohled překvapit, ale už ne tehdy, když si vzpomeneme na to, co jsme řekli o *lásce k dětem* s její stránkou jakési smiřující reakce na zahrávání si s přáním, reakce s jejími sentimenty a resentimenty, bránícími sebeobraz. Toho zde není třeba.

Důležitá je *bezprostřednost, ryzost* a, doplnili bychom, jednoznačnost, čitelnost vazby, bez obav z *jedinečnosti*, s *empatií, vcítěním*. Tato poslední rubrika je u SPPG nejčastější ze tří směrů, i když ani u zbývajících dvou nechybí. U ZŠ a VVP ji však čteme komplikovaněji: tam přechází do nepředvídatelnosti (*bdělost, připravenost, vstřícnost*), objevení se množství, tím distribuce a moci (*rozdělení pozornosti, spravedlnost*) a do ceny za takovouto oboustrannou vazbu (*stres, zátěž*)- tyto komplikace u SPPG nejsou.

Ani *zodpovědnost* není prožívána nijak přehnaně, nakonec nejméně ze všech tří směrů. (Tolik k II. bloku, k Professional.)

Zdá se tak, že jsou SPPG schopni v rámci profese realizovat požadavek *lásky k bližnímu*, který Freudovi nepřipadal v rámci běžného života udržitelný. Tato profese dělá dojem instituce právě nějak vyjimečné, privilegované, fungující mimo běžný rámec- je příznačné, že *instituce, systém, podmínky*, na něž si ostatní dva směry tak stěžují, zde nejsou zmíněny. Podobný dojem hranice, vymezující zvláštní svět, sugerují i výroky o *světech* (*zprostředkovat "naš" svět, poznat "jiný" svět*), byť jsou možná náhodné (generované oba tímtéž studentem).

Nicméně na rozlišování světů něco bude: právě v tom "našem" totiž občas naráží commitment SPPG na nepochopení či na logicky formulované námitky o své absurdnosti. Zažil jsem, jak se jeden učitel (mimo soubor, ale úvazkem VVP) divil výroku učitelky (mimo soubor, ale úvazkem SPPG), že je možné se od těch mentálně nejchudších nejvíce obohatit. V argumentaci námitky zněla představa, že je možné se obohatit třeba od Einsteina nebo od moudrce, filozofa, od někoho, kdo má a ví více, a ne méně než já. Tento, mimochodem skvělý a oblíbený učitel, kdybych ho hypoteticky umisťoval do výroků commitmentu, by u dětí (druhý stupeň ZŠ) nacházel možná zdroj *pro rozvoj vlastní osobnosti*, spíše však možnost *uplatnění všestrannosti* a možnost *zůstat*

*duchem stále svěží*- z hlediska obohacení ale považoval někdy svůj styk se žáky za nepřínosný, protože za styk s *primitivou*.

Z toho je zřejmé, že se u SPPG pohybujeme v oblasti s jinou logikou.

Nicméně se nabízí otázka, jak v této oblasti funguje "moc (mít možnost) pomoci", nám známý ideál já, a jemu korelativní ideální já, zhruba "pomoc moci", s obavou být o ni připraven imaginárním nepřítelem.

Když si představíme pomoc jako *pozdvihnout někoho* (proč koneckonců neposadil Marin žebráka k sobě na koně?) v našem schématu, co se asi stane při zmenšování distance od *i* jako reálně handicapovaného ke stavu *I*, když by pomoc nepotřeboval a byl na stejné úrovni? Nakolik je sebejistota v pomoci bližnímu vázána na to, že tento bližní není úplně bližní, podobný, ale spíše jiný, jednoznačně ubližený a vyžadující jasně definovanou pomoc na úrovni potřeb?

Tato úvaha je spíše spekulativní a předložený commitment pro ni neposkytuje dostatečný podklad- pokud by jeho interpretace neoperovala s poněkud ožehavým výkladem absence, chybění. Chybění čeho?

Zdá se totiž, že poměrně často jsou zde přítomny edukační hodnoty, které vyjadřují subjektivní posun druhého nebo jeho osobní prožitek (*dát naději, pomoci najít smysl života, poskytnout prožitek*), ale poměrně málo nějaký objektivní sociální standard, ať už jako odstranění handicapu nebo jako dosažení funkční integrace- takto jednoznačně zní vlastně jen *pomoci zapojit se do světa*.

Bez speciálního výzkumu však musíme nechat podobné úvahy zcela otevřené.

## **COMMITMENT ZŠ**

je nejrozpornější a nejneklidnější, téměř každá dimenze povolání je ambivalentní, přechází z plus do minus.

Na rozdíl od SPPG zde dání a vydání (se) není ziskem, ale hrozí ztrátou, vypadá na špatnou investici.

Identitní zisky jsou tematizovány nejnaléhavěji ze tří směrů, a to hlavně jako *projevení a uplatnění své osobnosti*, dále jako *sebevzdělání* (je to zřejmě spíše odpověď na nároky žáků než *obohacení se darem pro druhého*).

Ještě více než v identitních ziscích (které netematizuje nakonec o moc více než SPPG) se však ZŠ odlišuje od ostatních dvou směrů v identitních rizicích, viděných jako sebe *deformace* a *degenerace*, rozvedené na dvou již jednou popsanych modelech: infekčním (*zdětinštět*) a zrcadlovém (viz např. *vnější autoritu* a *možnost hojit si vlastní komplexy*; partner nepředstavuje dostatečnou bariéru mé moci, jeho deformace je ekvivalentní mé sebedeformaci). Stejně obtížně je prožíván přesah do *soukromí*, jako jeho *ztráta*.

Paralelně s tím se vyžaduje nejnaléhavěji ze všech tří směrů zaplacení pragmatickými prvky kariéry, a to hlavně *penězi* (první místo), trochu méně *prestiží* ( zde vede VVP) a *prázdninami* (opět

vede VVP). Společensky podhodnocený a finančně neoceněný jedinec je současně bezmocný vůči *podmínkám ve školství*. (Tolik k III. bloku, ke Kariéře.)

Edukační hodnoty a ideály jsou tematizovány ze tří směrů nejméně. Originalita ZŠ je v socializaci a enkulturaci dětí (*začlenění dítěte do bezprostředních sociálních vztahů a uvedení, zasvěcení, iniciace dítěte do kultury společnosti*).

Není zde elaborován příliš prostor pro situování vychovávaného (jako tomu bylo, byť v subjektivních termínech, u SPPG), takže se nevytváří dostatečně patrně užitečná artikulace jakési edukační substance. Je ovšem velice pravděpodobné, že k tomu dojde v praxi, ať už se bude jednat o pojmy kognitivního nebo morálního sektoru- senioři profese třeba často operují pojmem *charakteru* (a jemu odpovídajících *morálních lekcí*), který zde zatím absentuje.

ZŠ negeneruje makrosociální hodnoty, ale zvrát hodnot ano (SPPG vyjařuje makrohodnoty a nemá zvrát hodnot, VVP má obojí)- do zneužití moci. (Tolik k bloku I. Vokace.)

Didaktické umění (např. *herectví*) je zřejmě prožíváno spíše jako non- autentické, umění vést je téměř nezmněno. *Citovost vazby, láska k dětem* je ze tří směrů nejvýraznější. *Rozmanitost* je možná obranou proti identitním rizikům typu *stereotypu*, ale současně možná i proti rizikům typu závislosti na jedné osobě, na *individualitě*. *Jedinečnost vazby* je však ze tří směrů nejslabší- pod vlivem posledně zmíněné obavy? Položky *fantazie, hravosti, tvořivosti* představují zřejmě kroky do sféry přání.

Cena za *lásku k dětem* je vyjádřena v nejvýraznějších *nárocích na vazbu*, s položkami *moci* a *bezmoci* vůči objektu lásky (*děti jako tvárný materiál, nejistota z reakcí druhých, bezmocnost vůči tomu, co se děje uvnitř dítěte*).

Tento vztah je doprovázen relativně největší *samotou*, zvýšenou *rolí u dětí* a nejsilnější, jaksi globální, tj. dítě obklopující *zodpovědností*.

Silný tlak instituce je spíše zaměřen dovnitř vztahu: nejde o tlak *vedení školy*, ale spíše o *režim, věčnou klasifikaci a hodnocení* (právě láska, jak jsme řekli, je ve své snaze po autentičnosti definičně něčím zadarmo, pro nic za nic, odmítáním kalkulu hodnoty a zásluh). (Tolik k bloku II. Professional.)

ZŠ pracuje málo s nějakým předem daným ideálem ( u SSPG pramení jednoznačně z potřeby pomoci, u VVP je dán vědním oborem, látkou k dispozici): ten se spíše konstruuje na místě, za pomoci přechodů do rejstříku přání (co by děti chtěly, co by je bavilo), při snaze směřovat celkově k jejich výchově a k civilizování. Nůžky distance úrovně Ideálu a identifikace na stejné úrovni nejsou v našem schématu tak široce rozevřeny, jako u zbývajících dvou směrů.

V této *lásce k dětem* se projevuje **oscilace** mezi její řekněme autentickou podobou hry, komunikace a dobrodružství, a neutralizačními mechanismy s udržováním limity. Jako by se zde zpětně zaváděly v podobě druhé stránky lásky prvky ze vztahu k bližnímu, tj. nejen ony prvky obav z imaginárního nepřítele, ale i odpovídající symbolická stránka, např. jako kalkul hodnoty,

výnosnosti a zásluh objektu: *"Moje láska je pro mne něco cenného, co nesmím zahodit. Ukládá mi povinnosti, které musím plnit i za cenu obětí. Když někoho miluji, musí si to nějakým způsobem zasloužit."*<sup>16)</sup>

Pro SSPG je prostě investice vždy dobrá, ZŠ hrozí, že bude špatná. Proto je nutné ji neustále právě jako investici, dobro, hodnotu přivádět na scénu a kalkulovat v žácích, v objektu, jemuž je úsilí, samo popisované někdy jako hra, tvořivost, improvizace, v rejstříku ne "mít", ale nepodmíněného "být", věnováno. Analogickou starost jako poslední citát z Freuda vyjadřuje pro svého druhu pedagogický vztah už téměř před dvěma a půl tisíci lety Pausanias v Platónově dialogu *Symposion*: *"Měl by být zákon, který by zakazoval milovat nedospělé chlapce, aby nebylo mnoho horlivosti vynakládáno na nejistou věc; neboť je nejisto, jaký bude konec duševního a tělesného vývoje chlapců, zdali dobrý nebo špatný."*<sup>17)</sup> Bylo by nepochopením vidět v této citaci ze světa řecké mužské homosexuality narážku k jakési podobné orientaci učitelstva. Vtip je úplně v něčem jiném, a sice právě v počítání investice.

Vzpomeňme si třeba, jak je pro učitele podstatné, aby z jejich žáků něco bylo, aby jejich další osudy zhodnocovaly hřivnu, do nich vloženou. Jednu ukázkou sebevýchitek učitele ohledně žačky, kterou připravil na střední školu v Praze, aby mu pak začala dělat v restauraci, uvádí ve svém textu I. Viktorová. Jiný učitel si zas smutně a pyšně myslí, že vychoval nejšikovnějšího padělatele bankovek. Okamžitou, společensky ještě plně nezhodnocenou podobu téhož představuje učební nebo výchovný pokrok žáků.

Celkově toto zástupné uspokojení, prostřednictvím identifikování se se žákem, představuje určité řešení některých rozporů učitelského commitmentu.

## **COMMITMENT VVP**

zaujímá jakési střední postavení mezi SSPG a ZŠ. Na jedné straně mají VVP k dispozici látku, kterou mohou rozdělovat žákům a na jejím textu sledovat zřetelně a bez nejmenších definičních problémů jejich postup- to představuje analogii k SSPG a výhodu vzhledem k ZŠ. Na druhé straně nemají na rozdíl od SSPG jistotu, že látka, obor představuje to, co děti chtějí a přejí si. Možná je k tomu musí nalákat.

Identitní zisky v úzkém slova smyslu jsou tematizovány nejméně ze tří směrů a stejně tak identitní rizika. Identita VVP se ovšem nejsilněji vyjadřuje prostřednictvím hledání místa ve společnosti (*mezi intelektuálem a dělníkem; odborník, který umí učit- proti okřídlené větě "kdo neumí, učí"*), prestiže a místa učitelské jedince ve školském systému i v instituci školy. (Tolik k bloku III., ke Kariéře.)

Edukační hodnoty nejsou kupodivu vyjádřeny jen jako učení, ale ještě silnější je výchova, působení na osobnost dětí. Tato širší, globálnější ambice je vyjádřena i v makrosociálních hodnotách, a obavami z moci ve zřetelném Zvratu hodnot. (Tolik k bloku I. Vokace.)

VVP často generuje položky *didaktického umění* a *vedení*, provázené rizikem jejich zneužití: ZŠ je tematizuje v obou polohách mnohem méně- pozice VVP se tak zdá **explicitnější, vědomější** než u ZŠ, která jako by více věci vytěsňovala.

Z vazby k žákům zdůrazňuje VVP zejména *jedinečnost, oboustrannost, dělenou mezi větší počet, objektivizovanou spravedlností* a *splácenou zátěží*.

Pro charakteristiku VVP je velmi důležité, že se v práci s dětmi vymezuje v *instituci školy*: vzhledem ke *kolegům, k nadřízeným, k rodičům, ale i k podmínkám práce*. Je to zřejmě krok, který zobrazuje v jiné rovině základní rozpor ve výuce oboru: obor, ona sociálně zakotvená a nezpochybnitelná hodnota, je zde vždy přítomný, ale je- vzhledem k žákům- přesto neúplný, látka je nemůže přikrýt celé.

Obor je proto nakonec překračován do rejstříku přání a i do *lásky k dětem*. Proto je třeba *zodpovědnost za děti* vystupňována do intenzity, která není daleko od ZŠ a která je mnohem větší než u SPPG. Současně se objevuje *zařízení veřejné kontroly*. (Tolik k II., Profesnímu bloku.)

VVP nemá tak nespokojený *commitment* jako ZŠ, a jeho rozpory dokáže také artikulovat vzhledem k ostatním instancím, vstupujícím do jejich pedagogického vztahu. To neznamena, že je tento vztah pro VVP jednoduchý.

Nevíme kupříkladu, zda je rozšířený názor na tento druh studia a profese zcela přesný: VVP bývá charakterizováno jako prostá sloučenina odborné (oborové) a pedagogicko- psychologické složky. Role oboru v její profesi však není tak jednoznačná- obor je zde sice zásadním prvkem, ale není to možná proto, že by pro každého z jeho učitelů představoval realizaci nejbyťostnějšího zájmu nebo nejtajnějšího dětského přání. Odhadujeme, že pro pedagogický, a ne oborový život, který učitelé vedou, je podstatné to, že mají nějaký obor (samozřejmě, čím ho mají raději a čím je prestižnější, tím lépe) a tedy možnost úspěšné artikulace a argumentace své existence.

## **ZÁVĚREČNÁ POZNÁMKA**

V našem textu neuvádíme některé možnosti uspořádání studia, jako odpovědi na některé otázky *commitmentu*, které zazněly ve zprávě "*Pedagogická fakulta očima studentů*". Hlavním opatřením by však zřejmě mělo být, aby si studenti mohli sami rozhodnout z co nejbohatší nabídky studijních aktivit, kterou stránku své osobní verze *commitmentu* si rozvinou, prozkoumají, zexplicitní, zpochybní či podpoří. Měla by jim v tom pomoci co nejširší zkušenost se školami a dalšími pedagogickými zařízeními a službami.

## PROBLÉM

Analýza učitelského commitmentu nebyla v období od zveřejnění první verze do nynějška přijata čtenáři tak, jak bych si přál. Za ukázkou může sloužit posudek jednoho mého článku na dané téma. Vyjímám:

*"Článek reprodukuje s jistými obměnami (?) plody výzkumné práce uveřejněné v publikaci 'Pedagogická fakulta očima studentů' a 'Stát se učitelem' (PedF, Praha 1994). /.../ Zvláštní pozornost je věnována rozporuplným stránkám profese, tak jak je pocítují studenti studia sppg, nš a vvp studia. Je podána i originální a nová typologie budoucího učitele (samaritán, pastýř, misionář). Změna chtěného posunu od asymetrického vztahu učitelka- žáci ke vztahům symetričtějším, partnerským má ovšem své meze. Domnívám se, že reciproční komunikace bude vždy limitována faktory struktury a funkce učitelovy osobnosti.*

*Funkce (role) je mj. určena parametry věku a tím i zkušenosti a zejména statutárním připraveným vůdcovstvím. Věkem je dáno i recipování vůdcovství neformálního (dítě má zkušenost, že starší kamarád, vůbec starší osoba, si zasluhuje přednost a má 'právo' na dominanci).*

*Struktura osobnosti zahrnuje souhrn určitých rysů temperamentových i charakterových, které mohou pedagoga 'zevnitř' předurčovat např. k autoritářskému nebo liberálnějšímu chování."*

Samozřejmě, že záleží na temperamentu a na charakteru. Samozřejmě, že záleží na věku. Záleží dále také na fyzickém zjevu, síle a inteligenci (situace krásných, silných a inteligentních je jiná) a třeba na pohlaví: recenzent mění mého neutrálního učitele na svoji učitelku. Nic z toho sice nevysvětluje objektivně zjištěný rozdíl v commitmentu tří studovaných profesí, vidím v tom však jen vedlejší problém, odvozený od hlavního.

Recenze šmahem ale připisuje textu šokující ambici: zavádění symetrie, reciprocity a partnerství mezi žákem a učitelem. Právě na těch mi ovšem vůbec nezáleží. Není to moje starost, když neustále tvrdím opak: že je nutné artikulovat asymetrii, a to definovat nějakou hodnotu, aby byl vztah mezi dvěma lidmi pedagogický, aby byl vztah mezi žákem a učitelem snesitelný, aby byl- jak se všeobecně chce- partnerský: což vůbec nemusí znamenat recipročně vyrovnaný.

Podle Aristotela (ale je pravda, že se nám to možná už v naší kultuře příčí) musí být vztah mezi nerovnými lidmi matematicky nerovný, aby byl partnersky stabilní.<sup>18)</sup> Požadavek symetrie není mým krédem a nebudu zde ani zkoušet popsat, jak bych si ji představoval.

Možná, že mi recenzent tuto patetickou roli romantického bojovníka za symetrii přiřkl na základě toho, že jsem operoval (asymetrií) **hodnoty** a promiscue **ideálu**: jsou tyto výrazy spjaty s určitým morálně reformátorským postojem natolik, že změna v jeho směru kontext svého použití, ať je jakýkoli? K tomuto podezření mě vede dojem, který text vyvolal ještě dvakrát, při



jiných příležitostech.

Chyba je zjevně na mé straně a pokusím se ji napravit- v tomto jediném bodě- vysvětlením, co si pod **hodnotou** v kontextu commitmentu představuji.

Než se o to pokusím, musím přesto učinit malou poznámku právě o symetrii: koneckonců je jen logickým opakem asymetrie, je jí tedy vlastně velmi blízko- co když jsem vlastně hovořil o ní, opravdu ji prosazoval, ale jen s jiným znaménkem ?

Požadavek symetrie zaznívá především masivně v pedagogické veřejnosti a stálo by za velký kulturně- historický výzkum v dějinách pedagogiky, od kdy vlastně a v jakých obdobích zvýšeně: to je ale oblast, pro niž přirozeně nemám znalosti, s výjimkou vágních pocitů jako v případě výše uvedené poznámky, že Aristotelova neproblémová nerovnost nás nějak přestává uspokojovat.

Požadavek symetrie se ale objevuje i uvnitř souboru dat, commitmentu v hlavním textu. Podle mé tentativní interpretace vystupuje ve dvou podobách: 1) jako odmítání hodnoty autority tradiční i autority byrokratické a jako prosazení autority spíše charismatického typu; 2) jako reakce na toto odmítnutí a na to prosazování: zavedením symetrizující, ale *de facto* hodnotové a silně morální stránky v lásce k dětem.

Ad 1): prosazování charismatické autority (viz též text Idy Viktorové v této práci) bývá studenty formulováno jako obava ze zneužití moci systému, ale popravdě řečeno, příliš tomuto argumentu nevěřím (podobně jako nevěřím, že se nám aristotelovský kalkul přičítá proto, že jsme větší demokraté). Zdá se mi spíše docela legitimním generačním požadavkem individualistického rázu (bez pejorativnosti) udělat si profesi podle svého a užít si jí tím, že se o autoritu bojuje "na place", hraje o nějakou sázku, která stojí za to- a ne že se něčemu nebo někomu slouží (a přitom se od něj nechává pomáhat). Užít si profesi a být "hvězdou" však, jak vidíme, nakonec příliš symetrické není.

Ad 2): Teprve do tohoto dobrodružství s dětmi, do této charismatické ambice vstupuje obava z moci, jako z mého vlastního přání, z jeho asymetrie ne hodnotové (ne sublimační, ne toho, že bych se pomocí ideálu či normy vzdaloval bezprostřednímu kontaktu s bližním), ale z jeho asymetrie nebezpečné svou erotikou, tím, že zde použijí druhého pro své potěšení, se vši možnou destruktivitou. Zde by mi opět mohla nevhodně "pomoci" moc autorit, včetně mé už získané charismatickou cestou. Proto je třeba zavádět symetrii lásky k dětem s jejími morálními ideály.

To ovšem zpětně hrozí sublimovat dobrodružství na věčný kalkul jakéhosi dobra a ohrožit sám eroticko- charismatický prvek: co když nás žáci budou mít rádi jen za to, co jim dáváme (pragmatická, jako odcizující prožívaná sféra užitku) a ne za to, jací jsme (nepodmíněná sféra lásky, která musí být zadarmo)?

Commitment zejména studentů ZŠ je charakterizován stálou oscilací mezi těmito prvky, zavedením měny a její nutnou devalvací, ziskem a ožebračením se.

V textu diskuse se pokusím napravit dojem, že sám nějakou hodnotu (ať už symetrie nebo nějakou jinou) prosazují. A to tím,

že se pokusím ukázat, jak hodnoty prosazují samy jednotlivé profese, jejich adepti. Vykreslím logické úsilí, díky němuž zažívá sublimovaná hodnota transsubstanciace, aby vydržela před kritickým pohledem svých vlastních autorů.

Toto urputné úsilí může vyhlížet z hlediska "normální" racionality až směšně. Pokud pro nás však naše profese představují náš život (a pro studenty, byť ve formě anticipace povolání, tomu tak velmi zřetelně je), chováme se všichni jako divoši, to jest téměř jako kulturní bytosti<sup>19</sup>).

Tématicky bude diskuse rozvíjet ani ne tak commitment výše citovaných ZŠ, ale spíše otázku, kterou před nás položil commitment SPPG: těch, kteří se vůbec nezdaří trpět mukami lásky, klidně se rozdávají ostatním a přitom se ještě obohacují. (Některé momenty z poznámky o symetrii- asymetrii se zde přirozeně ještě objeví.)

Jako data pro srovnání se "starým" commitmentem z pedagogické fakulty použiji nové údaje o commitmentu budoucích učitelů náboženství a budoucích stomatologů, které jsem sebral na podzim 1994.

## **COMMITMENT BUDOUCÍCH UČITELŮ NÁBOŽENSTVÍ**

### **Seznam výrazů commitmentu**

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

##### **(V 01) Pomoc obecně a speciálně**

*-sdělení základu, navození tázání -vést k nekonformitě životního postoje -vést dítě k sebepochopení -najít dítěti hodnoty a cestu k nim*

##### **(V 02) Výchova jako působení**

*-vliv na vývoj dítěte -morální působení na dítě*

##### **(V 03) Výchova vlastním příkladem, vzorem**

*-být autorita (na základě osobnosti)*

##### **(V 04) Výchova jako socializace**

*-vést k pochopení etického chování*

##### **(V 05) Učit, vzdělávat**

##### **(V 06) (Makro) sociální hodnoty a dopad na společnost**

*(-vést k nekonformitě životního postoje) -mít podíl na výchově další generace -prevence sociálního zla*

##### **(V 07) Společenská rizika výkonu profese (zvrát hodnot)**

*- komplex fotbalového rozhodčího (moc)*

#### **II. PROFESSIONAL: Práce a její dimenze**

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

###### **(P 08) Obecně**

###### **(P 09) Subject, obor**

###### **(P 10) Zvláštní poznatky, nad oborem**

*-být nejen učitel (dítě má ke mě důvěru)*

###### **(P 11) Didaktické umění**

###### **(P 12) Umění vést**

## **2. Teaching: kontakt se žáky a jeho prožívání**

(T 13) **Přímot vazby, zpětnost vazby**

(T 14) **Vazba citová**

(T 15) **Rozmanitost vazby versus stereotyp**

-neupadnout do stereotypu

(T 16) **Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby**

-dialog: obohacení učitele -empatie, porozumění -projev individuality dítěte -poznat osobnost dítěte

(T 17) **Nároky vazby, cena za ni**

-být stále ve střehu -snaha být spravedlivý -duševně vyčerpávající

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

(I 18) **Obecně**

(I 19) **Kontakt s lidmi versus samota**

(I 20) **Role u dětí, potěšení s nimi**

-možnost být s dětmi -poznat rozmanitost dětí

(I 21) **Zodpovědnost za ně**

(-velký nárok, malá pravomoc)

(I 22) **Tlak instituce a podmínky**

-velký nárok, malá pravomoc -dozory

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

(C 23) **Identitní zisky, seberealizace, obohacení se**

-seberealizace učitele -aktivní přístup ke světu (předáváním)  
-nestárne se (kontakt s mláďím) -rozvoj specializace učitele

(C 24) **Identitní rizika, sebedeformace, ochuzení**

-zakrnění učitele

(C 25) **Soukromí**

(C 26) **Vzhledem k neučitelům**

-poslání

(C 27) **Jedinec versus profese**

(C 28) **Společenská prestiž**

-špatná prestiž

(C 29) **Peníze**

-špatné finanční ocenění

(C 30) **Prázdniny**

-prázdniny

(C 31) **Získání profese a profesionality**

### **První přiblížení**

Jak je vidět, nové výroky jsou pro možnost srovnání s SPPG, ZŠ a VVP navěšeny na kostru starého commitmentu. Když by ten či onen výrok mohl spadat ještě pod jednu kategorii, umístím ho i tam, ale v závorce.

Vyroky vymýšlela pouze jedna studijní skupina (oproti 5 u SPPG, 4 u ZŠ a 12 u VVP) a je jich proto přirozeně méně (33; oproti 109 u SPPG, 92 u ZŠ a 211 u VVP). Výsledkům proto také přikládám spíše jen heuristickou funkci. Skupina o počtu 8 studentů 3. ročníku, většinou religionistiky křesťanství v

kombinaci s pedagogikou a psychologií, případně s dalším oborem, se skládala z 5 žen a 3 mužů; většina z nich předpokládala, že bude učiteli náboženství.

Jednu ze dvou vyjímek (které si pro účel výzkum přesto představovaly, že budou učit) byl student religionistiky judaismu, který dříve působil jako učitel (ne náboženství) na 1. stupni ZŠ. Při generování výroků commitmentu "v kolečku" (de facto v sérii) vystoupil jako jeden z posledních a vnesl do dosavadního slovníku coby expert na učitelskou profesi výrazy, které předchozí studenty nenapadaly a které posunuly vyznění commitmentu pro skupinu atypickým směrem. Jakým? Přibližujícím ho klasickému commitmentu ZŠ (a částečně VVP) z pedagogické fakulty: viz výroky "*být autorita (na základě osobnosti)*", "*duševně vyčerpávající*" (práce učitele), "*velký nárok, malá pravomoc*", "*nestárne se (kontakt s mláďím)*", "*rozvoj specializace učitele*", "*poslání*" a pak hlavně výroky, jimiž se vyžaduje zaplacení identitních ztrát v pragmatické společenské rovině- "*špatná prestiž*", "*špatné finanční ocenění*" a "*prázdniny*".

Nemohu přirozeně prohlásit, že tyto výroky do skupiny nepatří- jednak by bylo třeba to důkladněji dokázat a navíc zpětně "čistit" i původní commitment SPPG, ZŠ a VVP. Proto s těmito výroky dál počítám (viz např. tabulku procent bloků), ale vypisují je přesto standardním písmem na rozdíl od kurzívy, rezervované pro ostatní. (Doufám, že mi nebude podsouváno, že preferuji křesťanské náboženství před židovským.)

Na rozdíl od starého seznamu výroků commitmentu zde neuvádím klasifikaci v plus a minus, tedy výsledky škálování. V nových datech jsem se pokusil zavést jiný druh škálování, ale ten se příliš neosvědčil a zejména už nedovoluje adekvátní srovnání s hodnocením dřívějším. Prosím proto čtenáře, aby věřil následujícímu slovnímu popisu.

Commitment je to spíše pozitivní. Výroky jsou škálovány kladně a záporně tak, jak by to člověk na základě sdílení kultury a češtiny očekával: např. že práce *duševně vyčerpávající* je hodnocena negativně, podobně *zakrnění*, *špatná prestiž* (slaběji), *špatné finanční ocenění* a tak dále. V zásadě pozitivní jsou výroky celého vokačního bloku: výjimkou je jediný negativní výrok Zvratu hodnot (V 07) "*komplex fotbalového rozhodčího (moc)*" a slabě ambivalentní "*vést k nekonformitě životního postoje*" či ještě mírněji "*vést dítě k sebepochopení*" a "*být autorita (na základě osobnosti)*". V dalších blocích je ambivalentní "*být stále ve střehu*" a "*neupadnout do stereotypu*".

Místo výsledků škálování spíše využijeme následující tabulku procent četnosti výroků blocích a subblocích. Uvádíme v ní předem i procenta odpovědí studentů stomatologie.

	NÁB.	STOM.	SPPG	ZŠ	VVP
I. Vocational	39.4%	20	26.6	13	14.7
II. Professional	42.4	50	60.6	53.3	60.2
1. Předpoklady	3	5	13.8	6.5	13.7
2. Teaching	24.2	20	32.1	27.2	20.4
3. Institution	15.2	25	14.7	19.6	26.1
III. Career	27.3	30	12.8	33.7	25.1

Stomatology prozatím vynecháme. Je obtížné říci, zda se commitment učitelů náboženství podobá více SPPG, ZŠ nebo VVP. Vysokou frekvencí edukačních hodnot (Vocational) je nejbližší SPPG, nízkým Professional spíše ZŠ (uvnitř- 1., 2., 3.- pak všem třem střídavě), v Career pak spíše VVP (nesmíme ale zapomenout na značné množství položek, pocházejících od trochu atypického studenta).

Nápadná je zejména již zmíněná bohatost **edukačních hodnot** (blok Vocational), zdaleka převyšující ostatní směry studia, a nejnižší počet výroků, týkajících se provádění, realizace profese v instituci školy (blok Professional). Jak tento souběh vysvětlit? Nezkoušenosti náboženské skupiny s učitelováním, při níž ještě ideály nestačily být zpochybněny? Ale vždyť ani nevíme, jestli je tato nezkoušenost masivnější než u studentů pedagogické fakulty (jako faktor se nám v úvahách objevila jen díky prohlášení onoho studenta, že on má za sebou učení na národní škole).

Logičtější krokem je uvažovat nad specifikou předávaného oboru, onoho symbolického pláště, jenž činí z budoucích učitelů náboženství misionáře zvláštního druhu v rámci misionářské vokace spolu s VVP (takto námi označených v hlavním textu) a pastýře zvláštního druhu spolu s učiteli ZŠ.

Obor náboženství (je to vlastně obor?), srovnán s jednotlivými předměty jako zeměpis, biologie, fyzika aj., může vystupovat coby **neškolní**, může být dokonce postaven proti nim jako příliš partikulárním. To by do určité míry vysvětlovalo slabé zastoupení výkonu profese v commitmentu a zejména pak nezávislost na školní instituci (viz blok Professional).

Jak je tento obor artikulován jako edukační hodnoty? Zde lze zcela oprávněně diskutovat, zda to, co řadím pod Pomoc, nemůže patřit stejně pod Socializaci. Proč ne. Zajímavý byl ale kontext generování těchto výroků. Řada z nich ("*sdělení základu, navození tázání*", "*vést dítě k sebepochopení*", "*vést k pochopení etického chování*" i "*vést k nekonformitě životního postoje*") totiž vyjadřuje přesvědčení, které se mi někteří studenti při konstrukci slovníku snažili opakovaně vysvětlit. Jde o přesvědčení o nesporné hodnotě věci, jež je předávána, a toho, že vlastně o žádné předávání (ve smyslu vnějšího "pumpování" nebo přesvědčování) nejde. To, co tito učitelé naučí dítě naučit se, je **pravdivé**.

Je to tak pravdivé, že se to může lišit od toho, co je společensky uznáváno a rozšířeno- nemusí jít vůbec o převažující sociální normu (viz *nekonformitu životního postoje*).

Tento základ všeho je současně velice **osobní**, není jen ve světě, je ve vztahu individuí ke světu. Pointa je v tom, že tato pravda pro každého jedince, obraz Boží, už potenciálně existuje. Při učitelově pomoci lze tuto pravdu vlastním úsilím **odhalit**, dospět právě k ní. Při této spíše non- invazivní, zdrženlivé pomoci by se nemělo nic zlého přihodit: naopak kritickou a poznávací aktivitou, *navozením tázání* se dojde k pravdě.

Za této logické kostelace (spojení subjektu a objektu v rámci jisté pravdy) je už v zásadě jedno, jestli je hodnota formulačně situována spíše do náznaku normy jednání ve světě ("*pochopení etického chování*") nebo spíše do sebereflexe

("sebeepochopení dítěte").

Co ale vůbec není jedno, co je podstatné a společné, je ono *pochopení*. Nesmírně důležitým bodem, k němuž se ještě vrátíme v závěru, je to, že veškerá *pomoc* (v jejíž četnosti se učitelé náboženství podobají SPPG) a to, co přináší, patří do **intelektuální** sféry, že je to řádu **poznání**, a ne něčeho jiného - např. prožitku, emoce, citu, požitku, užitku nebo nějak sociálně zakotveného smyslu, s určitou výjimkou pro *morálku*. (Srovnejme s touto intelektuální vášní výroky SPPG jako "*pomoc zapojit se do světa*", "*ukázat prostor k uplatnění*", "*dávat naději, povzbudit, ukázat užitečnost*", "*ukázat prostor k uplatnění, výsledky*", "*poskytnout prožitek*" aj.)

Toto je určitá ideální konstrukce, vypjatá možná natolik, že se při ní přirozeně mohou vyskytnout určité ambivalence ve škálování, o nichž jsem se již zmínil. Nicméně absolutnost pravdy víry, její funkce společného jmenovatele světa a její předpokládání u žáků, sdílení *avant la lettre* dává budoucím učitelům náboženství větší klid a méně obav před zneužitím moci než u VVP a hlavně ZŠ. Zodpovědnost? Snad za duši, ale ne za všechno, od hygieny přes bezpečnost až po poznatky, jako u ZŠ. (Doufám, že mi zde nebude podsouváno, že bojuji proti ateismu.)

## COMMITMENT BUDOUCÍCH STOMATOLOGŮ

### Seznam výrazů commitmentu

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

(V 01) **Pomoc** obecně a speciálně

-*pomoc lidem -zmenšit bolest -zlepšit estetický vzhled -zlepšit funkčnost*

(V 02) **Výchova** jako působení

(V 03) **Výchova** vlastním příkladem, vzorem

(V 04) **Výchova** jako socializace

(V 05) **Učit, vzdělávat**

(V 06) **(Makro) sociální hodnoty a dopad na společnost**

(V 07) **Společenská rizika výkonu profese (zvrát hodnot)**

#### II. PROFESSIONAL: Práce a její dimenze

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

(P 08) **Obecně**

(P 09) **Subject, obor**

(-ucelenost oboru [vs. interna])

(P 10) **Zvláštní poznatky, nad oborem**

-*umělecká tvořivost (vs. všeobecná medicína)*

(P 11) **Didaktické umění**

(P 12) **Umění vést**

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

(T 13) **Přímost vazby, zpětnost vazby**

-*usměv pacienta: odměna za dobrou práci*

(T 14) **Vazba citová**

(T 15) **Rozmanitost vazby versus stereotyp**

-*výsledek činnosti: originál*

(T 16) **Respektování jedinečnosti, oboustrannost vazby**

(T 17) **Nároky vazby, cena za ni**

*-nemožnost popovídat si s pacientem -nárok na páteř a oči, infekce, křečové žíly (rizikové povolání)*

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

(I 18) **Obecně**

(I 19) **Kontakt s lidmi versus samota**

*-práce s lidmi, kontakt s lidmi*

(I 20) **Role u dětí, potěšení s nimi**

(I 21) **Zodpovědnost za ně**

*-nejde většinou o život -dost času, dokonalost provedení*

(I 22) **Tlak instituce a podmínky**

*-vlastní výběr sestřiček (spolupracovníků) -nezávislost a vlastní zodpovědnost*

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

(C 23) **Identitní zisky, seberealizace, obohacení se**

*-stálý a velký vývoj profese: nezakrní se*

(C 24) **Identitní rizika, sebedeformace, ochuzení**

*(-nárok na páteř a oči, infekce, křečové žíly [rizikové povolání])*

(C 25) **Soukromí**

(C 26) **Vzhledem k neučitelům**

*-ucelenost oboru (vs. interna) -možnost rychlejšího vstupu do profese (vs. všeobecná medicína)*

(C 27) **Jedinec versus profese**

*-zubař bude potřeba vždy*

(C 28) **Společenská prestiž**

*-vysoká prestiž ve společnosti*

(C 29) **Peníze**

*- finanční výhodnost povolání*

(C 30) **Prázdniny**

(C 31) **Získání profese a profesionality**

### **První přiblížení**

Výroky jsem opět rozvěsil na starou kostru učitelského commitmentu z pedagogické fakulty, a prosím proto čtenáře, aby si laskavě v nadpisech v duchu opravoval "žáky" na "pacienty", chce-li se vyhnout pocitu posunu.

Výroky (v počtu 20) vymyslelo 6 mužů, studentů stomatologie ve 2. ročníku. Vymýšlení probíhalo v příjemně uvolněné atmosféře, kdy některé z výroků měly žertovnou podobu. Ta byla částečně zachována i pro serióznější sestavení závazného slovníku a jeho škálování. Tak např. "vlastní výběr sestřičky" byl míněn (možná jako lapsus) eroticky (reakcí byl smích) a potom částečně zneutralizován do "spolupracovníků", připojených v závorce; jeden gag z grotesky připomíná "nemožnost popovídat si s pacientem" (při škálování jedním studentem označeno za "nesmysl"); "úsměv pacienta" byl naopak zřejmě míněn vážně, ale v reakci některých ostatních opět komentován smíchem (narážka na úsměv ztuhlý po narkóze?); v komentáři k mému úvodu o vztahu mezi

učitelem- žákem, zubařem- pacientem zaznělo žertem, že je možná erotický.

Nechci říci, že výroky získané s legrací platí méně: naopak mám tendenci považovat je za jdoucí k jádru věci, a to s určitou negací, obrácením tohoto jádra, jak se to ukáže dál v textu a hlavně v závěrečném srovnání. (Výroky zde podle mě jdou k jádru věci nejen obecně proto, že humor obchází cenzuru, ale i speciálně proto, že je **estetickým** momentem. Totéž platí pro **citace** z uměleckého díla, ať je jím třeba groteska.)<sup>20)</sup>

K okolnostem získání dat je patrně také třeba poznamenat, že se druhý ročník k živému pacientovi ještě nedostal a pracuje zatím na tzv. fantomech, které trochu připomínají některé moderní sochy. Tím více překvapuje bohatost výroků v bloku Professional, tedy výkonu profese (viz již ty citované) a v bloku Career, tedy dlouhodobých efektů (kam řadím v závorce, tj. dublujícím způsobem, i ztráty na vlastním zdraví: "*nárok na páteř a oči, infekce, křečové žíly [rizikové povolání]*").

O získání zubařského commitmentu jsme měli zájem hlavně proto, že jsme předpokládali, že by mohl pomoci lépe pochopit artikulaci commitmentu SPPG na základě jakéhosi společného lékařského, samaritánského základu, kdy je klient spíš pacientem než žákem a kdy má fyzickou **potřebu**, jasně vyvolávající mou akci jako **pomoc**.

Tato shoda mezi stomatology a SPPG se opravdu objevuje v bloku Vocational: viz "*pomoc lidem*", "*zmenšit bolest*", "*zlepšit estetický vzhled*", "*zlepšit funkčnost*". V jiných blocích se ale svou **frekvencí** commitment stomatologů podobá někdy VVP, někdy ZŠ-ovšem s tím základním rozdílem, že je vždy pozitivní, s výjimkou výroku "*nemožnost popovídat si s pacientem*" a výroku o nárocích *rizikového povolání*.

K pokusu o podrobnější srovnání se dostaneme později. Nyní je však třeba zmínit se ještě o jednom profilujícím rysu zubařského commitmentu: ve výrocích se často objevuje referenční, identifikační skupina lékařů **non- stomatologů**: studentů či absolventů všeobecné medicíny, internistů a implicitně možná některých dalších (např. těch, v jejichž praxi podle respondentů **jde** a ne že *nejde většinou o život*, a nebo těch, kteří **nemají dost času** (na) *dokonalost provedení*). Tato srovnávací skupina připomíná do určité míry *odborníky*, představitele oborů či vědce, kteří se objevovali v commitmentu VVP. Ale stejně jako tam, ani zde bych jejich důležitost nepřeceňoval: ne že by neměli identifikační či negativně identifikační funkci opory pro vlastní identitu, ale mají ji podle mého názoru proto, že to nějak vyžadují rozpory vnitřního charakteru, existující na úrovni dané profese, a to v pedagogickém nebo zde ve stomatologickém vztahu s klientem.

Přesná artikulace těchto rozporů, co je příčina a co reakce, mi není úplně jasná. Přesto se na úrovni pouhé deskripce uspořádání commitmentu určité otázky a určité konfigurace jaksi vnucují.

Proč nějak nestačí, že se pacientovi navýsost užitečně pomáhá a že se za to dostane adekvátně zapláceno penězi, prestiží a jistotou povolání? Je to proto, že přitom "*většinou nejde o život*"? Rozvedeně pak dál: proto, že nejde ani o **můj**



**život**, když neriskuji jako chirurg nebo internista, jinými slovy, že to není žádný život, když někomu nejde o život? Mám snad právo být dobře zaplacen jen tehdy? Opravňovalo by mě větší břemeno odpovědnosti nejen k zaplacení, ale i k jakési asymetrii v chování se k pacientovi: teď ve smyslu jeho umlčení při zákroku, k nakládání s ním v podřízené pozici, s částmi jeho těla? Nevím.

Ať tak či onak, překlad hodnoty jako užitku (zmenšení bolesti, zlepšení funkčnosti) do jiných užitků a požitků (peníze, prestiž ...) prostě nestačí. A na scéně se objevuje jiná hodnota, v překvapující shodě s pořadím podle Lacanovy teorie sublimace.<sup>21)</sup> Lacan rozlišuje na cestě sublimace přání dva stupně bariér: tou první je Dobro (a dobra, systém dober), tou druhou, mocnější, je **Krása**. Analogickou funkci, jakou měla u učitelů náboženství Boží Pravda, má u stomatologů právě Krása: obor vyžaduje "uměleckou tvořivost"; pacientovi, ale nejen jemu, pro pohled všech "se zlepšuje estetický vzhled"; každý výtvor je umělecký "originál" jako obraz nebo socha, v "dokonalosti provedení". Stačí to?

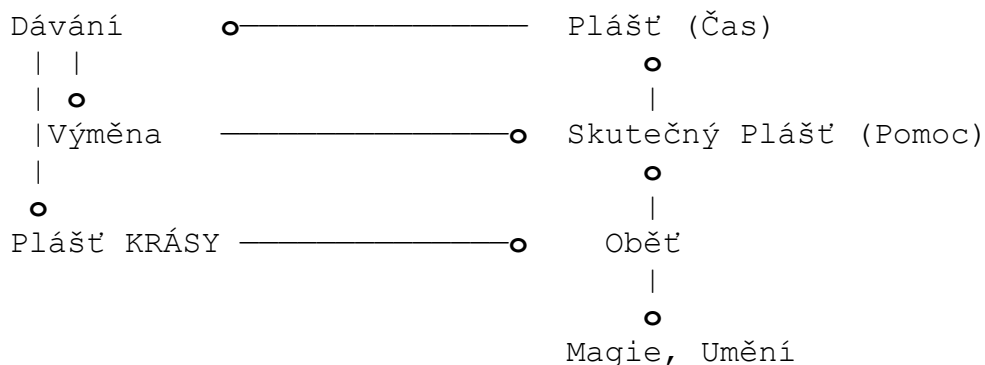
Nestačí. Do kontrastu k bělostně zářícímu úsměvu pacienta se vykreslí obraz autora té krásy: je to chrchlající Quasimodo, co pajdá kolem s křečovými žilami a přisleple vráží hrbem do vrtačky. (Krásná paní doktorko, to neříkám já, nechte mě prosím vás ten zoubek!)

## REKUPERACE "DÁVÁNÍ" (ZÁVĚREČNÉ SROVNÁNÍ)

V commitmentu budoucích stomatologů jsme viděli, že dávat svůj čas, koneckonců svůj život, i když se přitom ostatním pomáhá, nestačí: dobro je vraceno zpět, a co dál? Bylo nutné sublimovat dál, do Krásy, učinit ze sebe jejího tvůrce a nechat se fyzicky upadnout.

Přitom jsme původně doufali, že commitment zubařů, těchto profesionálů pomoci v nejfyzičtějším, nejbezprostřednějším, smyslovém smyslu slova ("zmenšit bolest") nám pomůže vysvětlit commitment SPPG: těch, co dávají a záhadně se v klidu obohacují. Zkusme se na problém podívat ještě jednou, nyní za pomoci schémat, rekapitulujících konstrukci hodnoty, a za přispění představy o tzv. rekuperaci.

### Hodnotové schéma stomatologů



(Technická poznámka: grafika "o---" nahrazuje "--->")

Ke schématu pouze několik slov, protože je vlastně jen grafickým převodem toho, co jsme již dvakrát řekli.

Transsubstanciacemi pláště zde pokračujeme v již použitém rejstříku svatého Martina. Plášť v první řádce je abstraktní, je to čas na výrobu hodnoty v tradičním ekonomickém (Marxově) vymezení s identitním dopadem (v tomto odevzdaném čase nemohu dělat nic jiného).

Druhá řádka ukazuje neuspokojivé řešení: skutečný plášť (např. zmenšení bolesti druhému, které dovedu co by profesionál ekonomicky účinněji než ostatní) představuje jen cosi jako výměnu: jsme stále ve sféře dobra či užitku.

Přichází proto třetí řádka, s pláštěm Krávy ve svém závěru. Ten ale musí být nějak zaplacen- a sice obětí. Oběť pro Krávu využívá prvků Magie a Umění ze čtvrté řádky.

Možná to někomu zní přitažené za vlasy, ale zřejmě není náhodou, že se zubaři vidí jako démonicky oškliví tvůrci. Téma šeredného umělce a krásného díla je literárně velmi časté a ani postava znetvořeného Quasimoda v dokonalém Notre Dame není nepravděpodobná- v Goldingově "Věži" zas stavitelé zabijí kulhavého kostelníka Pangalla, aby se dílo zdařilo.

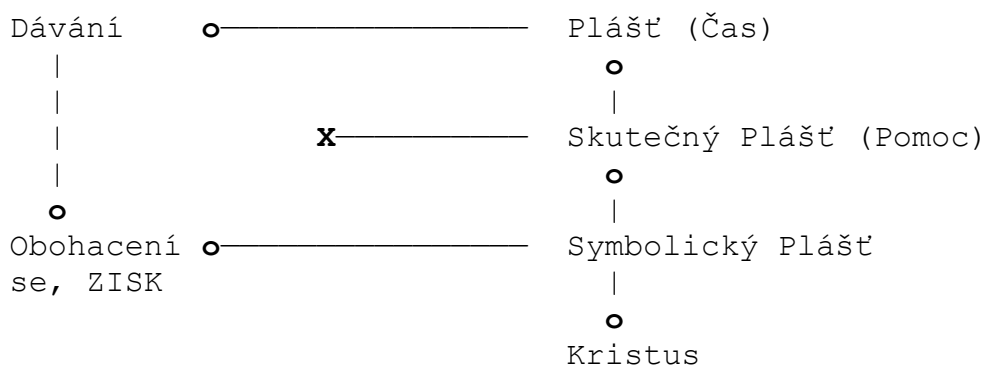
**Rekuperaci** myslím právě pohyb po schématu, operaci, jíž se může v jednom bodě získat to, co se v jiném bodě ztrácí; co se muselo zaplatit, je možné zaplatit ještě jinak (viz přechod z dobra do krásy, a zde oběť). Pojem rekuperace v sublimaci pochází opět od J. Lacana<sup>22</sup>), který ho ale rezervuje pouze pro speciální postup, pro náboženskou oběť: dovolují si zde na zkoušku rozšíření pojmu pro každý přechod s kompenzační, vyrovnávací funkcí.

Obecně se v Lacanově teorii sublimace tvrdí, že za každou sublimaci, jakožto vzdálení se od erotické možnosti vztahu, se musí nějakým způsobem platit. Studenti stomatologie žertovali o erotice: vtip je ale v tom, že vztah k pacientovi a k sestřičce právě erotický být nemůže: poprvé se zlepšuje funkčnost a zmenšuje bolest, podruhé se vybírá spolupracovník, po každé jsme ve sféře dobra a užitku. Dodržování této první limity s její ztrátovostí se rekuperuje na bariéře druhé- na Kráse.

U Lacana, jestli jsem ho dobře pochopil, nemají tyto sublimační bariéry přitom jen funkci toho, co se nesmí překročit, a tak brzdí přání. Právě proto, že se nemají překročit, poutají o to víc přání a k překročení svádí- jako by zde byl nějaký program zvyšujících se sázek či rozevírajících se nůžek: s estetikou, nedotknutelností dokonalé Krávy jde určitý destruktivní impuls jí urazit, objevující se patrně v obětování se tvůrce.

Podívejme se nyní, zda bychom některé z těchto úvah nemohli použít na situaci SPPG.

## Hodnotové schéma speciálních pedagogů (samaritánů)



První řádka je stejná jako u stomatologů. Na druhé však nedochází až k výměně, a lze předpokládat, že by ani nebyla žádoucí. Na třetí se Skutečný plášť Pomoci mění v plášť Symbolický. Není však artikulován do nějaké poměrně jednotné hodnoty jako byla Krása u zubařů nebo Pravda u učitelů náboženství: např. (Makro) sociální hodnoty SPPG (V 06) představují spíše směsici- "sociální cítění (spravedlnost)", "vylepšit osud", " 'rehabilitace'", "suplovat rodinu", "možnost spoluvytvářet poznání", "obnova poznání", obecně formulovaná duchovnost "zvnitřnění společnosti" a "nemateriálnost", "vždy smysl".

Je velice zajímavé, že v řadě těchto výroků (přinejmenším v prvních čtyřech) zaznívá téma substituce či suplování někoho jiného. To odpovídá definici **světce**, platícího za ostatní, třeba u Rushdieho: "Světce je člověk, který trpí místo nás."<sup>23)</sup>

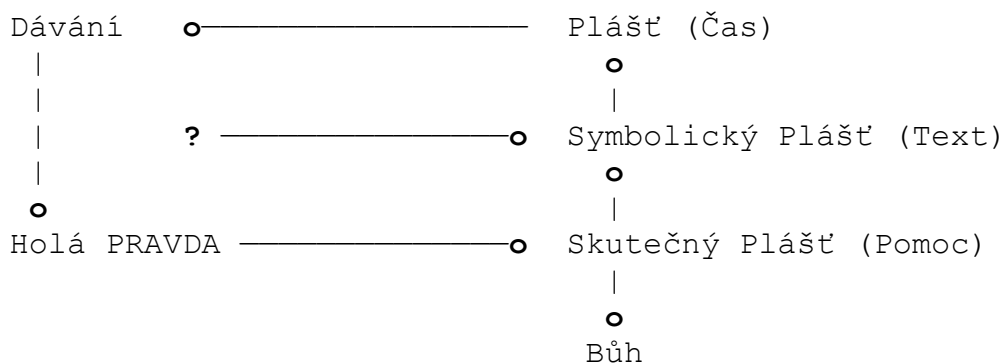
Lacan zas píše, že (sice) "světec žije a platí za ostatní. Podstata jeho svatosti (přítom) spočívá v tom, že cenu ve formě utrpení spotřebovává ve dvou extrémních bodech- viz na jedné straně notoricky známé ironické výpady proti náboženské mystifikaci, jako je žranice kněží za oltářem, a na straně druhé nejzažší meze náboženského heroismu".<sup>24)</sup>

V našem schématu by těmito dvěma extrémními bodům odpovídalo na jedné straně až cynicky otevřené prohlášení některých speciálních pedagogů o tom, jak se *obohacují*, na straně druhé je ovšem takový výrok umožněn velkou sublimací, zduchovněním onoho skutečného pláště pomoci (viz např. výše citované výroky o "zvnitřnění společnosti" a "nemateriálnosti"). Naznačuje je zavedení postavy Krista na čtvrté řádce: mezi speciálními pedagogy lze opravdu nalézt dost křesťanů, z nichž některým nechybí rysy svatosti, zřejmě už v rovině deskripce lidové psychologie.

Pro zajímavost: vyprávění o svatém Martinovi nebylo úplně- v noci po jeho samaritánském gestu se mu zjevil Kristus v půli pláště a řekl: "Martin katechumen mě pokryl tímto oděvem." <sup>25)</sup>

Zkusme pro úplnost srovnání sestavit schéma situace učitelů náboženství (půjde v zásadě o rekapitulaci, kdy se nedozvíme nic převratného).

## Hodnotové schéma učitelů náboženství (misionářů)



První řádka je přirozeně stejná jako u ostatních skupin. Na druhé se vyjadřuje forma toho, co misionáři předávají: je to už intelektualizovaný textil, text. Nepředává se ale jakýkoli symbolický plášt (který by šlo zpochybnit- viz "?"): je to plášt, který skutečně pomáhá.

Pořadí je zde tedy opačné, než u samaritánů SPPG- hlavně se ale oba pláště rozprostírají v sublimované sféře **poznání, Pravdy**.

Tato pravda je při své redukovanosti či pro svou redukovanost jakýmsi společným jmenovatelem: převádějí se na ni nejrůznější skutečné světské pláště, ve skutečnosti neskutečné, ona orientuje v jejich zmatku ("vést k nekonformitě", "vést dítě k sebezpočtení").

Pravda, založená ze čtvrté řádky Bohem, není fakticky předávána- potenciálně existuje pro každého předem, je jím za pomoci učitele odhalena.

Některé prvky tohoto hodnotového schématu- zejména převod jednotlivých životních projevů a motivů na poznání, které má být navozeno i u ostatních, u žáků- připomínají v těchto souvislostech nejen sokratovsko- platonské dědictví, ale i Spinozův pojem "*amor Dei intellectualis*".

Na závěr zdůrazňuji, že v této vypreparované podobě představují hodnotová schémata cosi jako weberovské ideální typy, a že do nich jedinci nemusejí zapadat.

Děkuji všem studentům za ochotu a velkou invenčnost při účasti na výzkumu a omlouvám se za případné desinterpretace.

Děkuji také jejich učitelům, kteří mi výzkum umožnili.

## POZNÁMKY

1) Kanter, R. M. : Commitment and social organization. -In: Field, R. (Ed.), Social psychology for psychologists, London, Nelson 1974, s. 126.

2) Woods, P. : Teacher skills and strategies. London, Falmer 1990, s. 11.

3) Woods, c. d., s. 12.

4) Dubet, F.: Les lycéens. Paris, Seuil 1991, s. 275.

5) Citace Martinova gesta pro analýzu lásky k bližnímu není naším objevem. Použil ho před námi Jacques Lacan (Séminaire VII, L'éthique de la psychanalyse, Paris, Seuil 1986, s. 219 a s. 269)- rozvádíme ho zde na specifickou, učitelskou situaci. Současně se v textu odkazujeme na další Lacanovu analýzu života světce obecně, jako boháče (in: Séminaire VIII, Le transfert, Paris, Seuil 1991, s. 417- 418).

6) Historiografické informace čerpáme ze dvou prací: Pernoud, R.: Les saints au Moyen Age. Paris, Plon 1984, s. 49- 62; Histoire de la France religieuse. Tome 1. Volume dirigé par Jacques Le Goff. Paris, Seuil 1988, s. 437- 444.

7) Lacan, Séminaire VII, s. 219.

8) Pro doplnění k interpretaci ne problému ZŠ, ale Škrétova obrazu: Martin je představen jako adolescent s něžnými, téměř dívčími rysy a smutně zamyšleným výrazem, nedívá se na žebráka, ale jako by do sebe, na svou minulost a budoucnost. Zachycený okamžik je momentem konverze, kdy se rozhoduje o podstatných identifikacích, jak je vyjadřují tři další, kompozičně vedlejší postavy: postava malého chlapce, vzhlížejícího k jezdcí a s kloboukem podobným Martinovu (jako by mladší bratr zkoušející si atributy vzoru), zastupující patrně hrdinu samého v době jeho dětského projektu (kterým zde podle Škréty nebyla původně náboženská samota ani církevní funkce, ale spíše touha být vojákem); postava staršího muže, možná mnicha ji doprovázející (narážka na Martinovo mnišské období nebo na jeho styk s křesťany v dětství?); konečně třetí postava (vlevo v pozadí) žehnajícího biskupa v Tours.

Postava žebráka, vypadajícího spíše jako odpočívající žoldněř nebo bůh války označuje, co bylo odmítnuto- určitá forma "normální" dospělosti. Nezabitím, ale zahalením pláštěm a odmítnutím provokace přechází Martin do jiného rejstříku než je násilí a sex.

9) Lacan, Séminaire VIII, s. 155.

10) Martin se stal pastýřem opravdu za pro nás zajímavých okolností (podle Pernoudové, s. 56): Jistý Rusticius ho navštívil jako poustevníka s prosbou, aby šel uzdravit jeho nemocnou ženu. Byla to léčka- cestou Martina chytili věřící a dopravili do Tours

k intronizaci. Biskup z Angers jménem Defensor protestoval proti výběru zuboženého a neupraveného poustevníka. V den intronizace byl dav tak hustý, že nebylo možné projít a mši musel celebrovat kněžský pomocník. Ten otevřel žaltář na náhodném místě a četl první verš: "De la bouche des petits enfants Tu as tiré la louange Pour détruire l'ennemi et le défenseur." V překladu: Z úst dítek a nemluvňátek připravil jsi sobě chválu k zahanbení nepřítele a protivníka svého" - Žalm 8,3. (Legenda vyzvedá přirozeně jinou shodu, mezi jménem biskupa Defensor a "défenseur".)

11) Svatý Martin nevolil takovou kariéru jako kupříkladu jeho mladší současník, "učitel církve" Aurelius Augustinus.

12) Freud, S. : Nespokojenost v kultuře, s. 351- 352. In: O člověku a kultuře, Praha, Odeon 1990.

13) Freud, c.d., s.351.

14) Lacan, Séminaire VII, s. 275.

15) Lacan, Séminaire VII, s. 274.

16) Freud, c. d., s. 351.

17) Platón: Symposion, Praha, OIKOYMENH 1993, s. 23. (Přeložil F. Novotný.)

18) Aristoteles nazývá tento vztah přátelstvím "při přednosti". (Etika Nikomachova, Praha, Laichter 1937, s. 188).

19) Raději pomlčím o hodnotách a morálních dilematech sociálního výzkumu. Podle mých zkušeností, když se výzkum dělá pořádně, je třeba ho téměř zamlčet, nezveřejňovat, jinak hrozí zrada na lidech, ať už se jim říká aktéři nebo informátoři. Odborná literatura k otázce ukazuje spíše šedou zónu kompromisů a obcházení skutečného dilematu. Paradoxně by byl téměř nejetičtější výzkum objektů, jimž se hrůzně říká pokusné osoby (PO)- jenže ten zas většinou nemá seriózní vědeckou hodnotu.

20) Myšlenka to není moje, ale J. Lacana. Citace jsou podle něj provázeny určitou destruktivitou (ano, dlouze cituji svého recenzenta), urážkou Krásy, spoutávající, uklidňující přání. Viz: Lacan, J.: Séminaire VII. L'éthique de la psychanalyse, Paris, Seuil 1986, s. 280.

21) Viz Séminaire VII.

22) Viz Séminaire VII., s. 371.

23) Rushdie, S. : Hanba. Praha, Odeon 1990, s. 166.

24) Séminaire VII., s. 372.

25) Pernoud, c. d., s. 51. Scéna je opět často zobrazována.

# STUDENTI PedF K PROFESI UČITELE

Ida Viktorová

OBSAH:

**Pedagogický vztah: učitel - žák**

**Autorita učitele**

**Co je a co není autorita**

**Zločin ve škole**

**Závěrem**

POZNÁMKY

PŘÍLOHA

## **PEDAGOGICKÝ VZTAH: UČITEL - ŽÁK**

### **Úvod**

Proč jsme vybrali zrovna téma vztahu učitel - žák, když máme na mysli učitele a jeho vývoj v profesi? Proč se raději nezabývat vývojem motivace a vztahu k povolání, kariérou, učitelskými útekami z profese a pod.? My se k učitelskému povolání totiž právě přes koncepci vztahu se žáky dostaneme. Vztah učitele a žáků, tak jak nám vystupuje v nejrozličnějších commitmentových kategoriích, nemůžeme opominout, když mluvíme o volbě, konstrukci nebo změnách učitelské profese.

Současná krize učitelského povolání (možná rozhodující pro proklamovanou krizi našeho školství), je totiž, jak ukazuje M. Kučera ve svém textu o commitmentu<sup>1</sup>), především krizí identitní, nikoliv organizační nebo finanční. Sledovat vývoj identity v profesi již na úrovni studentů, kteří se na toto povolání teprve připravují, bez odpovědi druhé strany, bez protihráče, bez dalšího nezbytného aktéra, nám připadá jako posuzovat práci prodávače bez zákazníků. Vždyť jsou -li tu děti, pak teprve dostává profese svůj smysl.

Vztah učitele a žáků, který směřuje k formování učitele jako autority v tomto vztahu (ve specifických významech pro studenty pregraduálního studia), popíšeme především v těchto kategoriích, které do jisté míry budou představovat i jednotlivé části textu: koncepce profese, kulturní model profese, norma, kompetence, autorita, moc, odpovědnost a d.

### **K metodě**

Metoda commitmentu poskytuje velmi dobře strukturovaný obraz povolání učitele (viz text M. Kučery). Abychom se dostali dále do významů některých commitmentových kategorií, přidali jsme ještě další data, která byla získána již od menšího počtu studentů denního studia. Commitmentová data (viz Výpis výrazů commitmentu) považujeme stále za základní a výchozí.

My jsme zkusili trochu jinou věc se studenty 4. ročníku. Jako téma seminární práce dostali za úkol najít popisy školních, nebo obecněji, pedagogických situací v libovolné literatuře, bez omezení stáří literárního zdroje a literárního žánru (dobrodružný, pro malé děti, krimi, biografie a pod.). K těmto literárním ukázkám bylo třeba připojit vlastní popis vybrané školní situace, případně její analýzu.

Zachytili jsme ve školním roce 1992/93 studenty 4. ročníku VVP, v kombinacích těchto studijních oborů : český jazyk, občanská výchova, ruský jazyk, výtvarná výchova, hudební výchova, matematika, fyzika, základy techniky, chemie, francouzský jazyk.

Pro ověření jsme toto zadání zopakovali na menší skupině 17 studentů ještě jednou, ve školním roce 1994/95, opět se studenty 4. ročníku VVP. Data pocházejí pouze od studentů VVP, a proto nebylo možno provést srovnání s ostatními studijními směry.

Sebráno bylo celkem 35, resp. 51 prací různého rozsahu; nejčastěji 2-5 stran literárního textu a 2-3 strany vlastního popisu. Seznam knih, ze kterých pocházejí vybrané texty je uveden v příloze.

Předpokládali jsme, že studenti vyberou ukázky (školní situace), které je z nějakého důvodu osloví a také budou schopni vysvětlit důležitost popsané problematiky. Studenti již na úrovni prostého popisu přijdou se svou řečí, se svým viděním problémů. Můžeme pak mít vedle sebe jednu školní situaci a dva rozdílné diskurzy o ní.

Studentka (36): *"Tuto knihu jsem vybrala především kvůli nastíněnému konfliktu učitel-žák, který mě jako budoucího učitele velmi zajímá"*.

Literární školní situace nám tak simulují barevnost živé reality s různými detaily, které provázejí střetnutí učitele a žáka ve škole.

### **Člověk v instituci.**

Na počátku jsme řekli, že se budeme především zajímat o vztah učitele a žáků. K tomu je ovšem potřeba se na chvíli vzdálit. Společný život učitelů se žáky není přeci náhodným střetnutím nějakých lidí, realizuje se v rámci instituce školy. Také pojem commitmentu obrací naši pozornost k požadavkům instituce, nejen požadavkům jedince (učitele).

Proto se pochopitelně naši studenti vztahují k realitě naší školy, ve které budou tuto profesi vykonávat, která jim umožní toto povolání dělat a se kterou je nutno počítat.

Střetnutí, **pedagogický vztah učitele se žákem, je ovšem také institucí** v pravém smyslu slova a jako takový je třeba jej stále vidět. Je to instituce v instituci a je to právě konflikt těchto dvou institucí, který se zdá studentům značně vyostřený. Připomeňme v commitmentu zmíněnou (také od VVP) *rozpornou pozici mezi dětmi a vedením*.



Profese učitele je určitým způsobem institucí školy vymezená a každý kdo v ní (v konkrétní jedné škole) bude pracovat, se musí s jejím zajištěním vypořádat. To máme na mysli, jestliže v kapitolách o commitmentu mluvíme o závaznosti profesí.

Jestliže vám poměry na vašem pracovišti nevyhovují, musíte si na ně vypěstovat odolnost, podlehnout jim nebo se pokusit je změnit. Jinak musíte odejít. Pochopitelně není řešením institucí zničit (až na výjimečné případy, abychom se nedotkli přívrženců revolučnějších koncepcí), vznikne však vzápětí instituce nová. Každý ví, že více lidí dosáhne víc, než jeden člověk, práce více lidí je efektivnější, distribuuje se. Ale je třeba se také instituci bránit, máme-li na mysli vývoj a zájmy jednotlivce. A to platí pochopitelně i pro učitele.

Jestliže jsou naši studenti, zjednodušeně řečeno, výrazně identifikováni s profesí učitele <sup>2)</sup>, není situace již tak jednoznačná se vztahem k instituci školy, k našemu školství, Pedagogickou fakultu z něho nevyjímá. Tato figura je pro lidi, kteří v určitém množství nastoupí brzy do škol, konfliktní již ve fázi přípravy. **S institucí práce s dětmi, nikoliv s institucí školy, je spojen očekávaný vývoj seberealizace budoucích učitelů.** Tato oddělenost profese učitele, výuky a práce s dětmi vůbec a instituce školy, ve které tato výuka probíhá, je pozorovatelná již v commitmentu, ještě výrazněji ve studentském, školně zaměřeném diskurzu a bude se nám pořád vracet i u problému autority učitele..

Toto tvrzení je možná značně vnitřně rozporné. Kritika školy je spojená nejen s negativně viděným formálním nátlakem na činnost učitele (tomu se lze bránit, ale často je i uznán jako legitimní), ale také, a to možná ještě výrazněji, na realizaci výuky, na současnou podobu profese učitele. Ta je z velké části definovaná negativně, tedy jak učitel vlastně vypadat nemá a jak se chovat nemá. Teprve druhotně, ve vší rozdílnosti, se zdůvodňuje jeho požadovaný obraz a tím i optimální obraz našeho školství. Nerozlišuje tedy čitelně, podobně jako celý diskurz o naší škole, tyto instituce od sebe navzájem.

Dostat se dovnitř jejich konfliktu je o to těžší, že se často pohybujeme na rovině povolání učitele a funkcí školy, zasazených do normativních (navíc morálně, případně i sentimentálně zabarvených) pojmů.

Společenská diskuse o škole se nutně nese ve změnách hodnocení školské reality a tím i ve změnách životních hodnot a životních postupů. Je individuální tvořivost vadou nebo ctností a v jaké vztahu je k instituci a normám školy? Učitelé, možná ještě daleko více studenti učitelství, jsou nuceni definovat si své místo vzhledem k instituci školy, jak ji oni vidí. Musí hledat smysl, který pro ně má jejich práce, jejich profese ve stávajících podmínkách. Změny společnosti i školství vedou totiž k zásadním změnám v konceptu profese učitele (srv. text S. Štecha). W.H. Whyte ve své, dnes již starší publikaci popisuje velmi přesně podobnou pozici <sup>3)</sup>: *Lidé hledají víru, která by jim přinesla uklidnění, že vše, co musí vystát má hlubší smysl, než se na první pohled zdá a tím se vytváří soubor myšlení, který tento úkol plní.*

## **Modely školy a učitele v naší kultuře**

Jestliže nás zajímají kulturní modely školy a učitele, resp. jejich obrazy, které se objevují ve společnosti, dostaneme se brzy do značných problémů.

Tyto kulturní modely, které se rekonstruují v povědomí veřejnosti, ale i odborníků, se více nebo méně dozajista odlišují od školní reality.

Škola (povolání učitele) je velmi starou institucí a detaily jejího obrazu se historicky proměňují, často také podle její ideologie. Nikdy však tak, že by nový nahradil beze zbytku obraz starý, naopak se vrství a nic zdánlivě nevadí, že jsou ve vzájemném rozporu. Tyto obrazy jsou tvořeny vlastní zkušeností každého člověka se školou, která proběhla určitým zpracováním (vzpomínky na vlastní školní docházku, školní život dětí, později i vnoučat atd.) a doplněny přístupnou zkušeností dalších lidí v různé formě, např. odrazy diskuse v mediích či ještě další, umělecké obrazy tohoto prostředí, jako jsou film, literatura, divadlo a pod.

Pro naše studenty k tomu ještě musíme přidat vše, co se dozvedí při studiu a zpracují do své vlastní individuální koncepce školy a profese učitele.

Není doceněno, jak tyto obrazy, kulturně integrované, plní své funkce a v jakých formách se objevují.

Jistěže víme, že film "Škola základ života" je starý a **dnes to je již jiné**. Rozlišujeme však opravdu detailně co je jiné a co stejné - kdy, v čem a proč? A to, že nás tento nebo jiný obraz školy osloví, znamená, že jsme zřejmě jeho očima existenci školy schopni vnímat. Do kulturního modelu školy také, spolu s dalšími obrazy, i tento stále patří. Je v nich totiž skryta značná a dlouhodobá zkušenost mnoha lidí a morální ponaučení, která jsou stále platná. Učitel je přece vždy morální autorita, morální vzor. Je v nich skryt mj. i sentiment starých dobrých časů nebo možná přání nových lepších časů, pro učitele jsou v nich skryty potřeby definovat svou vlastní autonomní identitu.

Tyto obrazy **reálně existují jako součást kultury**, (a zjevují se přinejmenším v diskurzu o naší škole), i když přesně nikdy neodpovídají sociální realitě.

Tím se však již dostáváme ke kapitole další, k individuálním konceptům učitelské profese studentů učitelství.

## **Model profese a její smysl**

Tak se ze dvou stran dostáváme k našim studentům, z hlediska kulturních modelů školy a učitele a z hlediska identity a kariéry našich současných učitelů, resp. studentů učitelství.

První, co nás zřejmě napadne, že jednotlivé samostatné modely, nebo lépe obrazy školy jsou staré, přinejmenším minulostí silně zasažené. Vše "supermoderní" se zde prosazuje tak pomalu, nakonec i dnes stále moderní myšlenky "Nové výchovy" jsou již přes 100 let staré. To vše činí zacházení, resp. sebedefinování se studentů vůči těmto modelům obtížným. Problémy nastanou již při oddělování jednotlivých historických vrstev, v jejich různých konotacích. Znamená to ve všem balastu najít to podstatné, co nezestárla.

"Dříve a nyní" je ovšem nakonec nejjednodušší možností předložit současné priority hodnocení světa. Odlišení starého a nového přístupu velmi často studenti používají k vysvětlení svých stanovisek.

28: *"V této povídce je vidět, že dříve se dětem poznatky pouze předkládaly a nepřistupovalo se k nim jako k myslícím partnerům. V dnešní době je u každého učitele v popředí zásada interakce učitele, jakožto součást pedagogiky a vzdělanosti.*

Jindy se ovšem v jejich řeči místo "dříve" vs. "nyní", objevuje "nyní" vs. "jak to má být". K tomu však později.

### **Normy a normativní pravidla**

Předcházející citace studentky nás přivádí ještě na jedno hledisko, kterému bychom se chtěli věnovat více. Připomínáme část " v popředí každého učitele je zásada interakce". Na první pohled je vidět normativní charakter této řeči, která se ke škole vztahuje.

Část struktury kulturních modelů, o kterých jsme mluvili, existuje ve formě norem. To je velmi důležité, protože tyto normy se na rozdíl od dalších, např. emočních vrstev, mohou dobře v diskurzu uplatňovat a **také předávat**. Tím chceme říci, že ne škola (to by byla otázka jiná, velmi složitá), ale diskurz o ní, v našem případě diskurz studentů, má často normativní charakter (normy chápeme ve významu pravidel sociálního chování). Objektivně žijí často v podobě "pedagogických zásad" (spravedlnosti, individuálního přístupu, práva na udělení slova, vymezení povinností učitele a žáka a pod. ). Nejde v tomto případě ovšem o jednoduché poučky, i když se tak mohou jevit, ale o jejich obsah, jejich racionalizace, jejich významy a jejich smysl. To je to, co nás nejvíce zajímá.

Pro studenty je tato figura naprosto přirozenou součástí přístupu k profesi, kterou ještě nevykonávají, rozhodně ne "na ostro". Všechny produkované normy totiž ve svých interpretacích obsahují hodnocení, tedy etická pravidla jejich používání. *"Učitel se dopustil těchto chyb..."* (11). V této formě za nimi můžeme vysledovat instituci školy a instituci učitelů, definovanou svým posláním, jako službu ideálům, které prorůstají např. i do didaktických pouček typu "vyměň činnosti ve výuce kvůli pozornosti po 20 minutách", ale i další.

11: *"Třídní učitel je povinen sledovat děti celý rok."*

20: *"Tam, kde chybí pochopení pro dětskou duši, nezmůžou nic velké dary."*

24: *"Učitel by neměl žáka shazovat, upozorňovat na jeho nedostatky, ale vyzdvihovat jeho klady a rozvíjet je."*

32: *"Učitel by měl být nad věcí."*

33: *"Učitel by žádný žákův čin neměl hodnotit bez znalosti jeho pozadí."*

Forma vyjádření může mít pochopitelně i jinou podobu, např.:

14: *"Má učitel vůbec právo prohlížet osobní věci žáků?. Můj názor je, že nikoliv."*

Nejde nám o kritiku normativnosti, ale o zdůraznění, že takový soubor pravidel, pouček či norem je jednou z možností uchopení vlastní (zatím budoucí) profese. Snad je v této fázi dokonce možností jedinou, nebo alespoň převažující (přesto, že někteří studenti mají velmi bohaté zkušenosti s vlastní výukou).

### **Konflikt norem**

Tyto normy se samozřejmě mohou dostávat a také se dostávají do konfliktu mezi sebou, a to často za situace, kdy není jasné, která norma je důležitější, která je nadřazená. Rozhodnout není možné právě proto, že studenti vlastně nejsou učitelé. Chybí tak silně **zpětná vazba** propojení na praktickou efektivnost vlastních postupů.

Logické struktury jednotlivých pouček, při důsledném držení jejich obsahu, tak mohou vyústit až do absurdních poloh.

21: *"Dítě nemá vyhraněný obraz budoucnosti a souhlasí s volbou profese, kterou mu dohazují rodiče. Později zjistí, po 2-3 letech, že ta škola vůbec nesplňuje jeho představy, nerozvíjí jeho zájmy a zákonitě se cítí frustrováno a reaguje tím, že školu opouští, případně se tímto podněcuje i určité prvky delikvence."*

33: *"Třídní učitelka poslala dvě studentky do města koupit květiny na výzdobu. Tím vlastně žáky zneužívá, protože to je její odpovědnost a ona si tím ulehčila práci. Brání tím také žákům v přítomnosti na vyučování, zkracuje možnost získávat vědomosti a dovednosti."*

Realita školy zůstává uzavřená a nedá se předem dost podstatně proniknout do jejího systému (včetně učitele - sama sebe). Na rovině normativní řeči je možno pouze pohybovat se na škále: souhlasím - nesouhlasím, je to tak - není to tak nebo je to dobře - je to špatně, líbí se mi - nelíbí se mi. Někdy i velmi detailně a adaptovaně na vzniklé situace, přesto však **mimo centrum školní kultury**. Mírně tím tak důležitý rozdíl mezi významem určité normy obecně a jejím smyslem, který má ve školní kultuře.

26: *"Učitel se rozhodl Toma potrestat, protože byl upřímný a nelhal, tato upřímnost však měla svůj důvod. Otázka je, jak má reagovat učitel. Na jedné straně je třeba dbát na dochvilnost, být přísný a spravedlivý, učit žáky dodržovat určitá pravidla hry a na druhé straně být psychologem proniknout do nitra žáka, přijít na to, co žáka k upřímnosti vedlo a snažit se jej ovlivnit."*

Nejde nám o to hodnotit, zda poznatky, kterých se studentům dostává, jsou vyhovující či ne. Často jde o velmi důležité věci. Zajímavé pro nás je dnes spíš, jak s nimi studenti pracují (individuálně), jakých významů mohou pro ně nabývat.

Studenti samozřejmě o těchto konfliktech, které se objevují ve školní realitě vědí, anticipují je, ale nejsou vybaveni strategiemi jejich řešení. Při střetu s realitou školy (hospitace, praxe, exkurze, omezené vyučování, ale i naše literární školní situace a pod.) se jim tyto problémy vyjevují bez jistoty, že budou s nimi schopni správně nakládat. Tato

úzkost je nutí držet se striktně norem co nejdéle, protože to je to jediná jistota, záchytný pevný bod. Navíc, otázka úspěchu, to že obstojí ve zkoušce ohněm reality, je ohrožena dvojnásob, vždyť chtějí být dobrými, nikoliv špatnými učiteli.

Sami cítí, že výuka není ani **napodobování nějakých modelů, ani aplikace teoretických pouček.** Jestliže jsme se v předcházející práci dostali k dojmům naučitelnosti profese, podílu přípravy a d. dostáváme se právě do oblasti, která je vnímána jako jedna z těch, na které studium nemůže maximálně připravit.<sup>4)</sup>

Ph.Perrenoud při vysvětlování modelu učitelské přípravy hovoří o tom, že učitelství není *engineering*, ale *bricolage* (bricolage ve smyslu kutilství, pokusnictví, umění dělat vše, co je potřeba). *Není možno říci po 5 letech studia, "nyní vím jasně, jak na to, co je třeba dělat". Studenti nejsou připraveni na to, že budou muset improvizovat, rozhodovat, vyjednávat, nejsou zvyklí na práci se svou zkušeností, rozvíjet svou citlivost na situace, reflexi a relativismus.*<sup>5)</sup>

Instituce v těchto významech (jako soubor norem) je proto výraznou oporou, kostrou nutného a nezbytného vybavení, které je jim k dispozici a které mohou vždy využít.

Proto je nutné odlišovat, kdy jde o kritiku, kdy o odmítnutí a kdy o přijetí instituce školy. Problém je také v tom, že pravidla chování učitelé nemají jednoznačně spojena se řádem školy jako instituce, ale spíše je považují za svou výbavu, zvnitřněnou kompetenci a kvalifikaci.

28: "*Je především na učitelích, jejich vědomostech a pedagogických dovednostech, ale i na rodičích, aby děti byly vedeny ke větší potřebě znát a umět.*"

19: "*Původcem falšování úředních listin je systém hodnocení ve školství. Bohužel zde se střetávají zájmy rodiny a školy. Existují učitelé i rodiče, pro které je známka jen tím průměrem. A pak přicházejí do školy rozčilení, že dal učitel jinou známku než průměrnou. Tato fakta by hovořila pro nehodnocení žáka (což silně snižuje motivaci) nebo pouze pro slovní pochvalu, (ale co kontrola rodičů?). Doufejme, že se tento problém vyřeší s reformou školství!"*

Tato poslední citace nám ukazuje, **že platnost subjektivně nejprožívanějších norem je vnitřně velmi důležitá.** Najdeme málokdy jejich rozrušení humorem, nadsázkou, nebo zpochybením, které by je mohlo i podepřít, ve smyslu, že výjimka potvrzuje pravidlo. Koho by asi napadlo, že toto sdělení je asociací na ukázkou z biografické knihy Jaroslava Seiferta,<sup>6)</sup> kdy tento velký básník vzpomíná, jak na gymnáziu vymazal čtyřky ze svého vysvědčení a napsal tam lepší známky ze strachu před zklamáním rodičů. Podobně i jiné, někdy humorné příběhy ze školy, bývají v popisu studentů zbaveny své nadsázky a přivedeny do kruté aseptické podoby řeči.

### **Normy jako negociovaná pravidla společného života.**

To, co jsme naznačili výše, osvětluje složitost situace, do které se studenti, kteří chtějí jít učit, dostávají. Uvědomují

si, že se ve své profesi nebudou věnovat pouze svému **ideálu učit**, působit na děti, ale tím, že vstoupí do školní reality, budou se s ní muset vypořádat se vším všudy. Otočíme-li to zpět, jen ten, kdo bude dost silný, může dodržet tento závazek učitelského povolání. V pojmech britské školní etnografie (např. P. Woods) to znamená, že **učitel musí ve škole především "bezpečně přežít"**.

Bezpečně přežít znamená neohrozit si kariéru (působení či postup v instituci), pozici učitele a neohrozit ani svůj osobní vklad, zachovat žádoucí vztahy k dětem. Prvořadým úkolem, je tedy dostat tyto dva aspekty do rovnováhy, přičemž obě strany vyvíjejí tlak na tuto rovnováhu a toto bezpečí ohrožují.

Proto si učitelé musí vypracovat vlastní strategie přežití (survival strategies) a seberealizace, které se mohou učitel od učitele značně lišit. 7)

Zůstaneme ještě chvíli u pojmů Petra Woodse. Hlavní zápletka je v tom, že učitel s celou svou mocí školní instituce za sebou, ten, který je určen k předávání poznatků, nositel pravidel a hodnot, je současně závislý na tom, aby jej děti v roli učitele potvrdily svým chováním, svým přístupem, **svým respektem k jeho autoritě**. Mluvíme někdy o pracovní smlouvě, vyjednané dohodě o řádu ustanovených a platných pravidel, bez kterých vlastně žádná výuka vůbec neproběhne.

Pozice učitele v pregraduální přípravě je právě z těchto důvodů problematická. Studenti, jak jsme již řekli, předvídají rozmanitost situací, které je očekávají, ale o jejich řešení mohou pouze spekulovat, nemohou je uchopit ve vší detailnosti interakce se žáky. Proto pocity úzkosti, zdali budou schopni bezpečně přežít.

Každé pravidlo, každá norma typu *učitel se má chovat k žákům spravedlivě*, kterou chce učitel dodržovat, je třeba ve škole teprve dohodnout. **Negociace, vyjednávání** se týká především interpretací této normy, podmínek její platnosti, výjimek, významů a pod. Jestliže *není možné potrestat jen jednoho žáka, když se dva perou*, pak je dobře také ujasnit, *kdy je nutno potrestat jen jednoho, když se dva perou nebo také jen já rozhoduji, kdo bude potrestán*.

Konfliktní situace, které studenti vnímají především jako situace ohrožení, jsou jedinečnou příležitostí tato pravidla vyjádřit, interpretovat a během času i neustále potvrzovat a podrobněji vypracovávat, a to pro obě dvě strany, učitele i žáky.

Toto vyjednávání pochopitelně neprobíhá většinou jako program, ale na metarovině provází společný život učitelů a dětí ve škole. Proto jsou k těmto cílům používané strategie učitelů i žáků pro vnějšího pozorovatele mnohdy těžko zachytitelné. Pro studenty jsou tyto procesy málo čitelné, právě významy situací jsou často utajené.

To se projevuje i jako slepota ke strategiím učitelů v jednání se žáky, resp. k interpretacím školních situací, které se tu odehrávají. To, je také jeden z důvodů, proč tak kriticky přistupují k příkladu seniorů profese.<sup>8)</sup>

**Tento problém ohrožení, jako důsledek nejružnějších konfliktních situací, je ohrožením sebe sama, své identity jak institucí na jedné straně, tak dětmi na straně druhé a v řeči studentů je velmi zřetelně artikulován.**

Většina vybraných literárních ukázek a takřka všechny vysvětlující texty bychom do této přihrádky mohli zařadit. Ohrožení učitele, v nich vystupuje často explicitně, jindy skrytě, ve své latentní podobě, která je však viděna (někdy přímo v textu autorem, studenty v popisu vždy) jako potenciálně nebezpečná.

V následující části textu se budeme věnovat pedagogickým situacím, které vybrali studenti z různých literárních textů. Zajímat nás především budou situace "ohrožení" ve škole.

#### **Literární ukázky zachycují tyto školní situace:**

1. Situace bezprostředního ohrožení pozice učitele. Nejčastěji přímý konflikt se žáky, zpochybnění autority učitele, "testování" učitele žáky a pod. Zařadili jsme sem i situace, kdy se učitel pouze domnívá, že je ohrožován. Situace je jím tak interpretována, přestože se tak neděje - např. hlídání si prvků zesměšňování, drzosti, nezdvořilosti a pod. Tyto ovšem mohou díky reakcím učitele přerůst v konflikt.

2. Situace, kdy není pozice učitele ohrožena přímo, konfliktem se žáky, ale může dojít ke zpochybnění kompetence "dobře učit". Spočívá v nedodržení závazku k děti a ke svému působení. Často situace didaktického charakteru (*chování učitele při závěrečné písemné práci ovlivňuje atmosféru před a během práce a tím i výsledky dětí*) a situace popisující vztahy s dětmi.

V novějších pracích se dokonce velmi často objevovalo téma, které bychom mohli nazvat "učitel něco neví". Znamená špatný zásah, možnost poškodit, protože nejsou známy všechny okolnosti případu např. rodinné problémy žáka, zdravotní stav, vztahy ve třídě a d. (*Chybu udělala i učitelka, případ se musí nejdříve přešetřit, než se rozhodne o trestu, jinak může svým nezájmem uškodit jednomu ze svých žáků*)

3. Situace, kdy učitel zneužívá svou pozici, zneužívá svou moc k zdánlivému posílení své autority. Moc je prosazována k dosažení osobních či institucionálních cílů, bez ohledu na zájmy žáků. Tyto situace se vyskytují často. Vysvětleny bývají jako konflikt mezi formální a neformální kompetencí ve vztahu k autoritě učitele, k potvrzení nerovného vztahu učitel - žák. Např. učitel, který je odborník, ale neumí učit, zacházet s dětmi, důraz na formální symboly zastupující kompetenci - bílý plášť, zápisníky, kružítko, stupínek a d. Jde vlastně o situace ztráty autority.

4. Situace poskytující návody k řešení. Jinak řečeno "co je správné", "jak to dělat" a "jak to nedělat". Často příklady z jiných typů škol - zahraniční, alternativní. Implicitně ve všech pasážích, které se vyslovují kriticky k našemu školství.

Často odsuzující zneužívání moci učitele (8: nábytek je v učebnách v kruhu, učitel není na stupínku, ale na stejné úrovni s dětmi.)

5. Situace z hlediska školy mimořádné. Mají proto vysoké nároky na učitele. Jedná se o krádeže, padělání dokumentů, toxikomanii, rasové, politické a ideologické otázky a pod. Můžeme je odlišit od běžných, obyčejných, t.j. školských, o kterých se předpokládá, že učitel je vybaven je řešit (jako jsou v našich ostatních ukázkách např. výmluvy, pozdní příchody, rady při volbě povolání, tresty, administrativa, 1. hodina v nové třídě a množství dalších). Mimořádné však nelze řešit pouze "školními normami", protože přerůstají hranice školy. Tyto situace jsou zmíněny relativně často.

6. Situace spojené více s životem mimo školu, především v rodině žáků. Týkají se vztahů mezi rodiči, vztahů k dětem, výchovných postupů, postavení rodičů vůči škole a pod. Některé by patřily do skupiny č.3., protože se jedná právě o skutečnosti, které by učitel měl o svých žácích vědět, aby k nim mohl správně přistupovat.

K významu některých kategorií, v nichž jsme tyto situace popsali se postupně dostaneme.

### **Situace konfliktu, situace ohrožení**

Konfliktní situace jsou opravdu situacemi, které ohrožují některou ze zúčastněných stran, v důsledcích však všechny. Studenti velmi přesně anticipují tyto jevy v mnoha jejich podobách. Jak ohrožení učitelů dětmi, tak dětí učitelem, tak i ohrožení samotnou institucí. Můžeme říci, že se potvrzují naše zjištění z commitmentu <sup>9)</sup>, že atraktivnost práce s dítětem realizovaná ve vztahu učitel - žák ve škole (v instituci školy) je spojena i se strachem z jeho nezvládnutí. **Nebezpečí zvratu úmyslů, zvratu hodnot (kategorie commitmentu) jsou vtěleny do propojenosti osudů učitelů a žáků v tom smyslu, že "deformovaný" učitel ohrožuje žáky a naopak žáci deformují učitele.**

Jestliže projdeme vybrané literární texty a jejich popisy, nejčastěji se setkáme s případem, kdy učitel svým přístupem nějak hrozí poškodit žáka. Jedná se většinou o to, co děti nazývají "nespravedlnostmi" v přístupu učitelů. (13 případů ze 35 textů, resp. 23 z 51 textů).

Méně často je explicitně zmíněno ohrožení učitele žáky, tady případy, kdy jsou to žáci, kteří jsou bezprostředním zdrojem konfliktů (6, resp. 11 případů). Ve čtyřech případech nejde o přímé ohrožení ani jedné strany, pouze o vzniklou konfliktní situaci, která teprve svým vývojem hrozí přerůst v konflikt mezi učitelem a žáky se všemi důsledky (např. ztráta třídní knihy).

Ve třech případech, resp. dalších třech se jedná spíše o situace optimálního vztahu učitele a žáka a žádoucí realizaci výuky. "Jak to má být".

Ve třech případech, resp. plus dva, jsou situace umístěny vně školy, nejčastěji mezi rodiče a děti. Poslední dvě situace



představují působení instituce, především nadřazených, inspekce na podobu výuky a vztahy mezi učitelem a žáky.

Daleko zajímavější, než tyto literární školní příhody, se nám zdají jejich interpretace či popisy studenty. Zde není již rozhodující, zda šlo o konflikt vyvolaný dítětem či učitelem (z dětské kultury tak známé "kdo začal"), ale právě propojenost obou dvou, kdy učitelem nezvládnutá situace, ve které se cítí být ohrožen žáky, vede ke ztrátě jeho pozice, ke ztrátě autority a možnosti působit na děti.

5: (student vybral situaci hádky žáků ve třídě, do které vstoupí učitelka a potrestá jen jednoho) *"U učitelky je vidět určitá forma favoritismu nebo individuálních sympatií k tomuto žákovi. Učitelka řešila celý spor z pozice nadřazenosti, z pozice moci a tím dala třídě další podnět k tomu, aby o ní mohli říci, že je "nespravedlivá". Takového člověka mohou těžko uznávat jako zprostředkovatele učební látky, jako vychovatele, poněvadž ona sama byla špatným příkladem. A bere-li si někdo příklad z učitelky "tohoto typu", jak se mění on sám? Ku prospěchu věci? Nikoliv. Nepatrná příhoda, ale dalekosáhlé následky."*

## **AUTORITA UČITELE**

Nejčastější téma, které se ve studentském diskurzu objevuje, je téma **autority učitele** (ve 28 případech ze 35, resp. 41 ze 51). Proto se mu budeme věnovat více, především významům, které studenti autoritě přidělují.

Ve vybraných literárních ukázkách nejčastěji autorita vstupuje do souvislosti s těmito kategoriemi: legitimita, kvalifikace, kompetence, odpovědnost, moc, násilí a d.

Ke všem těmto kategoriím najdeme také ve "Výpisu výrazů commitmentu" odpovídající skupiny výroků.

Situace ohrožení, popsané v literárních školních situacích, vidí studenti především jako útoky na svou autoritu. Jestliže jsme řekli, že učitel musí najít bezpečný způsob, jak přežít, aby mohl učit, pak typy nebezpečí, které naši studenti identifikovali, můžeme nalézt právě v souvislostech s tématem autority. Proč? Protože v jejich očích **optimální figura autority znamená i ideální pozici učitele** v nejširším smyslu slova, s výrazným etickým akcentem. Autorita je tak nezbytným předpokladem učitele vstoupit do vztahu s dětmi a svůj úkol - výchovu a vzdělání dětí - vůbec realizovat. Jednoduše řečeno **učitel musí mít autoritu, aby mohl vůbec učit.**

Její ztráta současně je pro studenty extrémním nebezpečím reálnou zábranou výuky. Je-li tedy nutnost (kterou cítí) tuto autoritu budovat směrem k potvrzení od dětí, je často úzkost z tak nelehkého úkolu provázána přáním, aby k jejímu ohrožení vlastně raději nedocházelo. Nemusela by se dokazovat a případné pokusy ohrožení autority by byly ihned v zárodku eliminovány. Tedy jakýsi ideální stav, ke kterému lze směřovat.

28: "Tato učitelka brala otázku žáka jako útok na svou osobu. Reakce učitelky byla neadekvátní. Pokud by odpověděla nebo přiznala, že odpověď nezná, s napomenutím ohledně tónu otázky, žák by si to uvědomil a již by se to vícekrát neopakovalo. Takovéto situace vedou k tomu, že si žák učitele neváží a naopak ho neustále provokuje. Každý by tomu měl včas předejít díky svým odborným vědomostem a pedagogické praxi. Je především na učitelích a jejich vědomostech a pedagogických dovednostech, ale i na rodičích, aby k takovým konfliktním situacím nedocházelo."

## Co je a není autorita

Co je autorita? - jistě vážnost (jak trefně označuje naše autorka), jako výraz výjimečného postavení jedince ve společnosti. Je však potřeba definovat přesněji, co vlastně je a co není autorita, protože používání tohoto pojmu je spojeno se značným zmatkem. Všimněme si jen, jak často se dělá rozdíl mezi autoritou a autoritativním vztahem či autoritativním výchovným stylem.

Etymologicky slovo autorita pochází z latinského slovesa *augere*, které znamená zvětšovat, zmnožovat nebo rozšiřovat (známe také slovo autor, lat. *auctor* = původce a zakladatel).<sup>10)</sup> Počátky autority jako sociálního a politického jevu musíme hledat ve starověkém Římě, i když byl anticipován řeckými filosofi, zejm. Platonem a Aristotelem, již dříve. Proto mluvíme o platonském konceptu autority, protože právě ten tak silně ovlivňuje evropské myšlení až dodnes. Platon totiž již v Ústavě hledá pro veřejný a politický život **legitimní donucovací princip**, tedy něco, co by lidi donucovalo k podřizování se bez násilí, buď zcela spontánně nebo dobrovolně, uznáním. A sám si také odpovídá, že nejlépe idejí lze použít jako měřítek lidského chování a přeměnit je v pravidla.<sup>11)</sup>

Historicky se však toto pojetí autority reálně naplnilo až později. Založení města Říma se symbolicky stalo počátkem všeho dění jako **založení (fundace) řádu světa určeného k přenášení, rozšiřování a dodržování**. Skutky předků a zvyklosti, odvozené od tohoto založení, se staly zavazující a změnily se ve vzory chování a morální měřítko. K tomu, aby rada starších byla vyslyšena, nepotřebovala výkonnou moc. Její rozhodování mělo samo o sobě svou váhu potvrzenou duchovní tradicí.

Podobně křesťanství opakuje tento model pevných základů světa ve smyslu všemi sdílené autority (jakou představuje autorita papežského stolce). Podstatou je opět přenášení a rozšiřování řádu pomocí svědectví o životě, smrti a vzkříšení Ježíše Nazaretského jako historické události, která tuto éru založila.

Připomeňme si v tomto místě opakující se důležitost **přenášení a rozšiřování** řádu, zakládající podstatu autority, vzhledem k činnosti učitele, také založené na přenosu kultury.

Arendtová<sup>12)</sup> v tomto kontextu připomíná, že je nutno se dívat na dítě jako na cizince, ve smyslu nově příchozího do našeho, již ustanoveného a uspořádaného světa a na učitele jako

na zástupce ostatních dospělých, který dítě do tohoto světa a jeho pořádků uvádí. Proto je i **vztah učitel -žák**, tedy vztah toho, kdo poroučí a toho, kdo poslouchá, **vždy vztahem hierarchickým, nerovným a v tomto smyslu i autoritativním**. Vždyť dítě během svého vývoje musí interiorizovat značné množství institucí, aby mohlo do dospělého světa vůbec autonomně vstoupit. Tento vztah je utvářen hierarchickou strukturou, kterou obě strany uznávají a kde každý má své určené místo.

Autorita tedy přímo vylučuje násilí, protože to nastupuje teprve tehdy, jestliže autorita ztratila svou sílu a moc. *Je více než radou a méně než příkazem.*

Pro studenty jsou tyto souvislosti rozporem, na který při svém konstruování autority narážejí. Potřebují být autoritou, aby tento vztah mohli realizovat a současně si přejí zachovat svobodu svou i svých žáků, potřebnou k samostatnosti a rozvoji.

### **Legitimita moci a svoboda**

Problém autority v pedagogickém vztahu učitel- žák je především v očích studentů problém legitimacy moci, kterou je autorita přirozeně vybavena (již založením hierarchického vztahu).

To, že autorita vyžaduje poslušnost a podřízenost a také křehká hranice mezi uznáním a nedobrovolným podřízením se, vede často lidi k tomu, že ji zaměňují za násilí, přestože její podstata je tak jiná.

**Podstatné** je především to, že **zdroj autority je mimo oblast moci**. Zdrojem autority je vnější síla, její moci nadřazená jako jsou právní normy, přírodní zákony, různé ideje a morální pravidla, boží přikázání a pod. Legitimní je proto, že ti, kdo ji přenášejí, kdo využívají její moci, jsou těmto zákonům podřízeni stejně jako ostatní. Svoboda všech je pak těmito hranicemi pochopitelně omezována, ale také chráněna (viz dále - zločin ve škole).

**Legitimní a nelegitimní (zneužitá) moc** jsou otázky, které se snad v diskurzu studentů objevují nejsilněji. Jsou jednou z určujících položek pro vnímání profese učitele. Objevují se již v commitmentu jako *nebezpečí zhrounutí jako důsledek toho, že svoji kompetenci může učitel budovat na pouhém uplatnění vnější autority (moci)* - (viz výpis výrazů commitmentu).

Celý problém zneužití moci, tedy nerespektování zákona (v širokém smyslu), který je nad ní, je velmi složitý a musíme se na něj podívat z několika stran.

Studenti sami odmítají autoritu, která je jim nabízena jakoby za nic, bez práce, prostě tím, že se stali učiteli (tedy jinak můžeme říci tím, že byli ustanoveni k přenášení řádu, transmisi kultury). Vidí nebezpečí v této zdánlivé lehkosti a jednoduchosti získání postavení. Je to právě delegovaná autorita, která v jejich očích korumpuje. Proto dávají přednost té autoritě, kterou si musí sami zasloužit prací, svými schopnostmi, kvalitními postupy a zájmem o děti. Představují tak jistý paradox v odmítnutí nerovného vztahu s dětmi při jeho znovu nastolení, které by však již bylo legitimní, potvrzené, jako odpovídající za jejich osobní vklad do profese. Jinak řečeno

nebezpečí vidí právě v možnosti zneužití moci, kterému se tak těžko odolává a které podle nich v delegované podobě autority právě hrozí.

**Základem žádoucí autority a s ní spojeného žádoucího vztahu s dětmi je odmítnutí autority svěřené institucí, která narušuje optimální přátelský vztah k dětem a současně nezaručuje dodržení závazku, který vše integruje, závazku děti naučit.** V tom je pro studenty i potřebná, ale i v jejich očích dostačující **(vnitřní, nikoliv vnější) instance kontroly.** Na něm může být založena **odpovědnost učitele. To jediné zaručuje možnost balancovat mezi institucí a dětmi, při zachování nutné pozice učitele** (nikoliv přítele či kamaráda dětí).

Využití nelegitimní (v očích studentů) moci, která je jádrem kritického postoje k mnohým ostatním učitelům, je symbolizováno pojmem **stupínku.**

8: *"Nábytek v učebnách je do kruhu a učitel má stůl na stejné úrovni jako děti. Velmi sympatickým opatřením je usazovat pedagoga přímo mezi děti a odbourat tak zastaralou a nefunkční stupínkovou katedru."*

Stupínek znamená nežádoucí vztah k dětem, strach, sílu moci donucovací a trestající, nespravedlnost, nerespektování práv druhých a pod. Jiný student je ještě důslednější.

5: *"Autorita tu je spojená se vzájemnou důvěrou mezi učitelem a žáky. Jestliže se neprávem trestá, nejedná se v zájmu spravedlnosti, rodí se umělý strach mezi stranou na stupínku a řadou lavic. Je to pocit vlastního rozhodování, dle svého úmyslu bez jakýchkoliv ohledů, sobecké chování."*

Konfrontační vysvětlení následující studentky evokuje neslučitelnost těchto dvou pohledů (studentského vs. stávající školní praxe) na školu a profesi učitele.

9: *Staré a nevyhovující je "normální rovina setkání učitele se žáky vymezená osnovami, spěchem, zvoněním, stupínkem a třemi řadami lavic". Nové je "setkání na neobyčejných rovinách, nápad, něco odvahy, trocha zdravého bláznovství, citlivost, verbální zdatnost a láska k dětem."*

**Učitelův zájem a starost o žáky** se tak stává nejdůležitějším kritériem (jediným stabilním) všeho dění ve škole. Také proto jim zákonitě ritualizovaná školní praxe (zdánlivě zbavená všeho smyslu), se vším balastem historie a individuálních zásahů, která však může mít důležité funkce pro život a řád instituce školy, připadá jako odpudivá.

Tato studentská figura je pochopitelná jak z hlediska jejich zájmu o děti (proto si to povolání vybrali), tak z touhy dělat věci nově, jinak a lépe; je touhou po seberealizaci, zodpovědnosti ke své osobně, sledující zájmy identity v profesi. Chybí však podle našeho názoru vyváženost v pochopení (nikoliv nutném přijetí) stávající učitelské reality včetně strategií a praktik učitelů v praxi s jejich koncepty výuky a práce s dětmi.

## **Autorita, kompetence a kvalifikace**

Na podobné momenty narážíme ve studentském diskurzu opakovaně. V jiné podobě vystupují také v oddělování modelů "**profesionálního**" a "**lidského**" chování učitelů. Profesionální chování, protože je vybaveno množstvím, v jejich očích nesmyslných pravidel, není zárukou rozvoje dětí ani učitele a jeví se paradoxně jako neprofesionální. Balancují tak mezi významy lidskosti která k profesi jednou patří a podruhé nepatří. Projevuje se nejčastěji opět jako kritika stávající školské praxe.

25: *"Je třeba zachovat si dekorum a přitom umět se vcítit do role žáka. Umět totiž skloubit učitelské profesní zásady a lidskou složku v jeden celek. Většině učitelů se to nepodaří. Jednodušší je jednání pouze podle jedné z alternativ. To ovšem znamená výběr mezi neoblíbeným stresovým učitelem a učitelem, jehož benevolence jej staví sice do řad těch "lepších", ale to je v uvozovkách, zda byli lepší mohou děti hodnotit až po letech."*

Tento rozsah práce a zájmu o děti možná opravdu přesahuje instituci školy s jejími funkcemi. Tento přesah (hodnocen studenty jako potřebný) nese však i některá nebezpečí v odpovědnosti také přesahující instituci školy. Ve své vyhraněné podobě znamená dělat práci za druhé (většinou rodiče), jak nám v commitmentu vyšlo v kategorii "*suplovat rodinu*". Najdeme jej např. i u této dívky v poněkud vypjaté poloze.

21: *"Při volbě povolání učitel ví, jaké výsledky žák dosahuje, jaké jsou jeho zájmy a záliby, předpoklady a rodina se zase vyjádří o tom, zda na to mají materiální prostředky."*

V podobných významech se objevují kategorie kompetence a kvalifikace.

Již v předcházející práci<sup>13)</sup> jsme museli vymezit různé typy autority, aby bylo vůbec možné srovnávat a popsat studentské představy o ní. K tomu nám posloužila starší práce Maxe Webera a jeho rozlišení autority na tři typy - tradiční, charismatickou a byrokratickou.<sup>14)</sup>

Budeme se pro stručnost starat jen o dvě z nich, protože právě jejich obrazy ve studentské řeči nacházíme.

**Charismatická autorita** je podle M. Webera spojena s konkrétní osobou a jejími mimořádnými kvalitami. Je to autorita "vůdčí". Proto je pro budoucí učitele její podoba přitažlivá a zdánlivě jediná osobně legitimní. **Byrokratická autorita** je tou podobou autority o které jsme dosavad mluvili, i když i charismatická autorita je spojena se založení a přenášením určitých pořádků. Zde však naopak není spojena s žádnou konkrétní osobou. Každý člověk v ní vystupuje jen jako komisař svěřeného poslání, podloženého normou, která je závazná pro každého, kdo jej vykonává. Weber dokonce mluví o rotaci postů. Legitimita autority je tak přetavena do legality obecných pravidel.

**Mohli bychom tedy uzavřít, že podle všeho studenti směřují spíše k charismatické podobě autority. Její byrokratická podoba, která je vybavena přesnými normami a hranicemi, které ji kontrolují, aby nebyla zneužívána a která pracuje s určením místa pro každého se studentům zdá naopak nejvíce zneužitelná.**

Dobrat se důvodů tohoto stavu není tak jednoduché. Některé jsme již naznačili v podobě nebezpečí zneužití moci, jako nerespektování těchto těchto norem a hranic.

Dalším z nich je i závazek profesi a odpovědnost vůči sobě. Kritický vztah ke školství má podobu odmítnutí nikoliv nadřazených etických norem (případně přímo norem vysloveně školních), ale spíše zacházení s nimi. Podstatná jsou vysvětlení, co která pravidla znamenají, a to vysvětlení směřující k dohodě k souhlasu, vyjednaná v jejich jediné legitimní poloze - se žáky. Nemůžeme však nezmínit závazek instituci, učitel je reprezentant školy a rezistence vůči instituci má tím svá omezení. Jedná se ve skutečnosti spíše o rezistenci na praktiky zde panující. Jedním z možných řešení těchto dilemat je posun otázky od "co dělat" k "jak to dělat jinak".

Naopak následující studentka vyjadřuje velmi jasně ochotu podřídit se pravidlům za předpokladu, že tato považuje za správná, jasná a přesně definovaná.

19: *"Známkování žáků ty slabší žáky neurotizuje. Existují učitelé a rodiče, pro které je známka právě jen tím průměrem a přicházejí do školy, že dal učitel známku horší, než měl. To by mluvilo pro nehodnocení žáka (což zase silně snižuje motivaci na vyučování) nebo pouze pro slovní pochvalu (ale co kontrola rodičů). Doufáme, že se tento problém vyřeší s reformou školství!"*

Poselství zní: je potřeba vědět, definovat "co je dobře" a toho se držet. Některé školní situace totiž představují vážné etické konflikty a je možné je překonat pouze za pomoci zákona, nadřazeného jednotlivým lidem, tedy v našem případě byrokracie.

Musíme však hledat důvody toho, že tento model studenti zmiňují tak málo, možná lépe proč vlastně tento model tak málo funguje.

Vraťme se ještě jednou k myšlence Hannah Arendtové, že **podstata autority** je v přenosu kdysi položeného a stále platného řádu a představě **člověka jako nositele autority**, tedy toho, kdo zprostředkuje tradici a přenos těchto zákonů, které umožňují a zabezpečují spolehlivost a stálost lidského světa.

Pro lepší pochopení funkcí pravidel a řádu školního života, které však mohou být i skryté, se podíváme do situací, jež studenti relativně často vybírali, a to do historek, které popisují zločin, porušení řádu vyššího typu, škole nadřazeného.

Situace, které se zdají být marginálními, ale jsou výrazné, se vyskytly překvapivě častěji, než by se očekávalo. Zastavíme se u nich, protože při své vyhraněnosti nám možná pomohou jiné, obvyčejnější školní události poznat.

### **Zločin ve škole**

Přestoupení tak přísných zákazů, že je nazveme zločinem, je tak pikantní ve škole právě pro výběr prostředí, kde se tento zločin udál. Lze snad oponovat, že dnes škola a zločin není až tak nemožným spojením, ale nakonec vždy jde o záležitost neobyčejnou a dramatickou. Rozpor je především v poslání instituce školy a instituce zločinu, v humáním zaměření školy neslučitelným s nehumáností zločinu.

Při malém pátrání jsme narazili mj. i na další podobná literární prostředí - jak na zločin na faře (A. Christie), tak zločin ve škole (P.D. Jamesová), kdy je celá zrůdnost tohoto spojení umocněna tím, že vraždy se dějí ve škole zdravotních sester. Tedy týkají se také prostředí (školství, zdravotnictví, církev), která se tak málo zdají ke zločinu vhodná.

Abychom se přesunuli z abstraktní roviny, musíme napřed upřesnit, co se vlastně za tímto skoro skandálním názvem v našem případě skrývá. Studenti vybrali šestkrát (podruhé ještě další tři) situace tohoto typu a vždy se jednalo o krádež a další dvě, které se týkaly falšování úředních listin.

Ve čtyřech případech šlo o zločin skutečný, krádež peněz, vždy však vyvážený dalšími okolnostmi (např. snaha zabránit rodičům v rozvodu). I když existují jistě děti, které kradou, bývají krádeže ve škole často poněkud zvláštní, dá se říci neúčinné v tom smyslu, jak krádeži rozumíme. Nejde většinou o prosté přivlastnění si cizí věci. Z poslední doby máme sami ze své výzkumné školy několik případů. Jeden chlapec ukradl svému spolužákovi drahou soupravu per na rýsování a vzápětí je rozdán. Nebylo však asi náhodou, že je vzal chlapci, kterému závidí péči jeho rodičů (velmi viditelnou, protože jde o handicapované dítě), kterou on sám postrádá. Ukradená souprava se stala symbolem této lásky, kterou ukrást nemůže. Příkladů by se našlo jistě více.

Máme tu však další literární typy krádeže, vysloveně již školní záležitosti, protože se jedná o krádež (někdy pojmenovanou pouze jako ztrátu) třídní knihy.

Oba náměty se vyskytly jak při prvním sběru dat, tak při opakovaně o dva roky později.

Krádež je proto tak výrazným konfliktem, protože je velmi syrovou, otevřenou situací ohrožení člověka, hodnot a norem nejen školy, ale i společnosti pro kterou škola lidi vychovává. Nakonec krádež osobních nebo výrazně společensky ceněných věcí byla odjakživa považována za tabu a porušení tohoto zákazu bylo velkým proviněním. Ukradení osobní věci znamená zmocnit se soukromí druhého, oslabit jeho život. Tak stejně i dnes ve škole se taková událost nedá přejít. K tomu nelze zůstat lhostejný.

Zakázané věci, tabu nebo chcete-li věci proti řádu se však dějí. V této souvislosti Z. Freud ve své knize Totem a tabu vysvětluje, že ten kdo tabu poruší sám se tabu stává.<sup>15)</sup>

Co to znamená? Tyto a podobně i další zakázané věci mají charakter infekčnosti, šíří se. Mohou jiné lidi nakazit, svádět je, aby tyto zákazy také přestupovali. Proto se chráníme přijít do styku se zločincem, aby na nás nezůstaly stopy jeho chování, proto nechceme, aby naše děti s takovými dětmi kamarádili, proto ta snaha o vymýcení, proto nutnost trestu a pokání, kterým by se vše vrátilo do dřívější podoby, aby styk se zločinem, jeho dotyk nebyl více nebezpečným. Důležité je především odvrátit jej od sebe pro jeho přitažlivost. Také symbol dotyku není náhodný, protože dotyk je počátkem pokusu zmocnit se, podříditi si svou silou nějakou osobu či věc, nerespektovat druhé, pouze sebe.<sup>16)</sup>

Cítíme tu však další nebezpečí.

Můžeme dojít ještě ke zločinu v jeho přeneseném významu, ke zločinu na sobě či na dítěti. Mluvíme přece o krádeži šťastného dětství, krádeži iluzí, krádeži nevinnosti a pod. Tato hrozba je nakonec v úzkosti ze své deformace či deformace druhého, úzkosti ze ztráty úcty k sobě i úcty k tomu druhému, u našich studentů naprosto zřejmá. Téma zločinu je tu latentně stále přítomno jako důsledek pedagogického neúspěchu a neúspěch není nikdy zažehnán (v commitmentu jsme ho poznali např. v kategorii zvratu hodnot).

Např. i v našich literárních ukázkách vystupuje škola jako prostředí, které odhaluje podstatu věcí. Díky svým systémům hodnocení a hodnotících kritérií etiketuje děti a přiděluje jim nějaké hodnoty, směřuje jejich život. Je vůbec možné bez pocitů provinění takto zasahovat do života druhých bez opory zákona, který je legitimizuje?

Jsme tedy zpět u problémů **moci učitele** a zacházení s ní, aby jí nebylo zneužito. Proto ji studenti odmítají jako dar a chtějí si ji vydobýt v boji s realitou. Problém však tu je. Tato legitimní moc zneužita být nemůže? Kde je kontrolní instance, která nás hlídá, když jsme byrokracii oslabili. Je opravdu zajištěna jen vnitřním morálním přesvědčením učitele?

Nebezpečí charismatické autority spočívá právě v nezřetelných hranicích, které ji kontrolují a právě ona může také ohrožovat sebe samu i druhé ve svém působení. Zločin je takovým úderem právě pro to, že může odhalovat podstatu přání mít moc, přání zmocnit se (např. dětí a jejich lásky). Téma zločinu jako nezvládnutí sama sebe, jako nutnost sám si to, co je zakázáno odepřít, zde působí ve větší razantnosti.

Autorita ve svém platonském konceptu totiž představuje nejen ustanovující řád, který se přenáší a tím zajišťuje potřebnou stabilitu a smysl lidského světa, ale je s ním spjata ještě další neoddělitelná funkce - totiž pomocí těchto pořádků služba lidem a jejich dobru. Pro učitele platí dvojnásob. Autorita totiž měla učinit veřejný a politický život lepším a spravedlivějším a zabránit tyranii. "*Obec je jakýsi druho společenství stejných, který má učinit život pokud možno nejlepší*" (Aristoteles).<sup>17)</sup>

Nebezpečí zvratu v ovlivňování druhých svou mocí, musí být vyrovnáno dalšími zákazy (třeba vnitřními), normami, které pro druhé neplatí (neboť ti nejsou pokušení moci vystaveni). Kdo je mocnější a má větší volnost, je omezován z druhé strany více. Je to tlak nucené odpovědnosti, který svazuje mocné, aby využívali této moci k dobru těch, kteří je povýšili. To znamená, nejen podporu, lásku a uznání, ale také nedůvěru a hlídání.

Proto sledujeme kontrolu a naopak na druhé straně zneužívání výsad, odznaků a prostředků autority, kterými mohou být lidé vybaveni (razítka či uniforma, vysvědčení, ukazovátko či zmíněný stupínek a také to, co představují - možnost rozhodovat, hodnotit či trestat v nejširším významu).

Ten, kdo je **vážený, kdo je autoritou**, je také viděn jako více **zodpovědný**, má-li větší vliv než ostatní, pak i větší odpovědnost za větší množství událostí. Jde o trest za povýšení.



Velmi jasné jsou tyto vztahy na zákonech primitivních kultur- když divoši uctívají krále jako všemocného, tato všemohoucnost je nebezpečná v tom, že mu dávají za vinu vše, co se událo. Když je všemocný i nad přírodou a nastane sucho, tak ho zabijí.<sup>18)</sup>

Je vidět, že silná moc (silná autorita) je přímo úměrná razanci její kontroly, případně razanci odporu proti ní.

Do podobných situací (kdy se však již většinou nejedná o "zločin") může učitel sklouznout v tom případě, jestliže se u žáků, a to se stane často, objevují neúspěchy nebo jiné pocity zklamání a ty je třeba nějak vysvětlit (pro kteréhokoliv ze zúčastněných). Jeden učitel dálkového studia z vesnické školy např. vyprávěl o svých pocitech viny, kdy jednu svou výbornou studentku prosadil na střední školu do Prahy a ona si zde po dvou měsících našla práci v luxusní restauraci a zanechala studia.

### **Krize autority**

Viděli jsme sílu autority směřující k řádu a službě lidem. Podstata fungování autority však tkví také v jedné důležité podmínce: **v jejím sdílení** nejen mezi generacemi, ale také uvnitř nich. Různí autoři však v této souvislosti mluví o krizi autority v současném světě nebo dokonce o tom, že tradiční autority se zcela zhroutily. Chybí totiž autority přijaté a sdílené všemi.<sup>19)</sup>

Instituce školy, která vždy představovala nepochybnou autoritu, nositele takového stabilního řádu, dnes tak pro studenty (a nejen pro ně) nevystupuje dostatečně odůvodněně. Proto mají také pocit, že nezaručuje optimální zacházení s mocí a celý sektor odpovědnosti je tak narušen.

Tato krize autority školy jako odrazu krize autorit v celé společnosti, je navíc ještě spojena se změnami školského systému. Sledujeme neustálé posuny v koncepci školství i profese učitele, jejímž jedním projevem je **zvýšení nároků na práci učitele** a její rozsah a tím také **rozšíření sfér zodpovědnosti** (srv. text S. Štecha). Od školy a učitele se žádá, mimo nároky plynoucí ze změn školského systému, aby pomohl také řešit společenské problémy, které v minulosti nebyly doménou školy, např. otázky kriminality mládeže, drog, zdraví a nemoci, společenského uplatnění a zaměstnanosti, mravnosti, etnických otázek, a d., tedy pomoc v řešení problémů, které škola důsledně řešit a napravit nemůže.

I to je jeden z momentů, který nám může vysvětlit konstrukce autority, které se projevují u studentů (a možná nejen u nich) přáním uzavřít se do vztahu s dětmi vzhledem k vnějšímu světu. Potlačit vnější nátlaky, které ztratily autoritu a přestaly tedy být měřítkem věcí a dosadit je alespoň do zmenšeného světa učitele a jeho dětí, kde lze vnitřní stabilitu hodnot lépe uchránit. V pojmech identity učitele umožňuje tato pozice realizovat svět svých hodnot, přesvědčení i smyslů (uchránit se zrady na sobě) a také bránit se proti vnějšímu nátlaku i kritice, která však v jejich očích není podložena silnou autoritou.

To vše činí profesi nesmírně křehkou. Jestliže se na jedné straně úspěšně vybalancuje svět "velkých" hodnot, tak na druhé straně otevírá dveře jejich zneužívání a popírání.

To, že je **ztráta školní autority** prožívána velmi intenzivně, si můžeme ověřit také na tendencích, které směřují k jejímu **podpoření či znovu nastolení**. Chybí jako (vrátíme-li se k Platonovi) nenásilný a uznaný donucovací prostředek, jako společně uznaná a zachovávaná tradice. Netýká se samozřejmě pouze oblasti školy, všimněme si např. opakovaného apelu na tradiční hodnoty, jak se objevují v programech politiků a politických stran i dalších institucí.

Projevy přání mít opět silnou autoritu, která by život kolem školy řídila nenásilně proti chaosu a rozpadu pozorujeme nejen u našich studentů, ale v celé školní kultuře na každém kroku. Můžeme jmenovat některé projevy těchto tendencí:

1) Podpora školy a jejích funkcí.

49: *"Zábavnou formou se čtenáři dozvědí, že škola přece jen k něčemu je, že bez školy a určitého pořádku se neobejde žádné město."*

Rodiče, veřejnost, učitelé, děti a další podporují překvapivě autoritu školy. Je slyšet tak často výroky typu *"učitel je učitel a musíš ho poslouchat, pravdu má on"* nebo *"každý jednou chodil do školy a pod., které nejsou pouze proklamacemi, ale vyjadřují většinou i reálné postupy a praktiky.*

2) Kontrola práce školy a učitelů. Tento trend souvisí s prvním a má podobnou funkci, i když se může jevit opačně. Má připomenout stav, kdy škola autoritou je a jak to vypadá. U studentů se objevuje nejčastěji jako kritika stávající školské praxe (viz výše citace studentů), ale např. také v různých projevech skandalizace našeho školství (máme na mysli různé ústně tradované historky, co strašného se děje v našich školách a jak je to jinde jinak, připojují se také některé články v našem tisku a d.). V nich je také obsažen motiv přání, aby škola zachovala své tradiční funkce a postavení.

3) Také již zmíněné zvýšené nároky na školu jsou projevem přání, aby škola bývalou autoritu měla, možná také proto, že je institucí, která byla silnou autoritou díky své funkci transferu kultury a proto se jeví vhodná k řešení společenských problémů.

4) Školské inovace, hnutí a nové programy (reformy) můžeme také vidět z tohoto úhlu. U studentů jsme je viděli ve srovnávání *"nyní"* vs. *"jak to má být"*, případně také *"dříve"* a *"nyní"*. (viz výše). Představují totiž snahy o restauraci a obnovu funkcí, které škol má. Především poskytnout záruky stability směřující do budoucnosti (opřené ovšem o tradici lidstva), obnovu služby dětem a společnosti.

## **Závěrem**

Tím se dostáváme zpět k instituci školy, k problému řádu, a jeho smyslu.

Studenti jako jeden z efektů získání vlastní silné autority u dětí sledují více či méně skrytě i další cíl, eliminaci situací, které by jejich autoritu ohrožovaly (viz výše). Pak se předpokládá, že tyto situace vymizí, učitel nebude testován nadále žáky. Skrytá úzkost je vyjádřena otázkou, jestli to dokážou, budou tou pravou autoritou pro děti, budou schopni dostát svým předsevzetím a uhájit je. V době přípravy však nemůže být tato autorita v plné šíři potvrzena.

I když se zdá, že situací, kdy žák ohrožuje učitele je poměrně méně, než opačných, kdy učitel ohrožuje svým chováním žáka, připomínáme opět figuru **spojených nádob**. Studenti jsou velmi citliví na situace, kdy je učitel vysmíván, zesměšňován a podceňován na straně jedné a naopak směšný pro svoje nepřiměřené chování na straně druhé. Nemusí být pouze směšný, ale jeho postavení je podpořeno nezvyklou silou, mocí a strachem, nakonec stejně tak na straně žáků, kteří např. násilím ohrožují učitele (stížnost k řediteli či inspekci, vlastní fyzická agrese a d.).

Vzpomeneme-li si na normy a jejich působnost v životě, pak ve třídě musí dojít nejprve ke společným interpretacím, co která norma znamená, jak vlastně zní. Vemte si na pomoc analogii s právem, i jeho působení závisí na jeho vysvětlení, které dělají právníci, protože žádná norma nemůže zachytit všechny dynamické detaily reálného života. Podobně normy školní musí být interakcí se žáky v první řadě nastoleny a pak vyjednány detailněji podmínky jejich respektování.

Jednou ze situací, kdy se tato pravidla společného života vyjednávají, jsou i situace konfliktů, střety autorit učitele a žáků, jejich moci apod. Situace zpochybnění práva na svou interpretaci norem a pravidel jsou právě prostředkem, jak je potvrdit, dovysvětlit, učinit čitelnějšími a nepřímo i tím potvrdit podíl moci a zodpovědnosti všech, potvrdit autoritu učitele ve smyslu srozumitelném všem.

**Krystalizuje tak onen řád** (i když omezený ne určité prostředí), **kteřý produkuje autoritu.**

V pojmech přestupování pravidel, která mají svou důležitou funkci, jak jsme si řekli, má zde i "zločin" své místo. Bez porušování zákazů nejsou pravidla, **bez porušení zákona není zákon.** Ten je živý pouze pokud je živá i možnost ho neposlechnout. Neodhalí se pravá příčina zla. Tak i přestupování, narušování a dotýkání se pravidel tato pravidla potvrzují a ožívují.

"Zločin" ve škole zpochybňuje totiž úspěšnost působení instituce školství (rigidnost a uspokojení v práci učitele, stejně jako duchovního), řeč o její etice.

Hlásí totiž: nikoliv, poslání samo nestačí! sloužíš lidem, tak změn realizaci svého poslání. V tom je odpovědnost za zločin, (nebo spíše symbolická odpovědnost); za výchovu, za prosazování zákona a řádu, i když jeho obsah mohou redefinovat. Práce s lidmi je vlastně neustálá práce i na sobě, boj s pokušením získat více moci. Neboť i být "dobrým nade všemi" je zlé. Zvláště pokud chybí nějaká silná vnější instance, která by život sjednocovala. Normy a zákazy, které jsou zřeknutím se osobních výhod, nutí učitele hlídat i sám sebe. Neboť jak se praví v Bibli: *A tak tentýž já sloužím myslí zákonu Božímu, ale tělem zákonu hříchu.*<sup>20)</sup>

## POZNÁMKY

- 1) *Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha, PeF UK 1994, s.116. Srv. také s textem M. Kučery v této výzkumné zprávě.
- 2) Srv. závěry výzkumu studentů in: *Pedagogická fakulta očima studentů*. c.d. s.95-105.
- 3) Whyte, W.H.: *Organizační člověk*. Praha, Svoboda 1968, s.17.
- 4) *Pedagogická fakulta očima studentů* c.d. s.92.
- 5) Perrenoud. Ph.: *Le role d'une initiation a la recherche dans la formation de base des enseignants*. Education et recherche 14, 1992, č.1, s. 10-26.
- 6) Seifert, J.: *Všechny krásy světa*. Praha, Československý spisovatel 1993.
- 7) Woods, P.: *Teacher skills and strategies*. London, Falmer 1990, s.42.
- 8) Srv. výsledky v publikaci *Pedagogická fakulta očima studentů*. c.d. s.88-92.
- 9) *Pedagogická fakulta očima studentů*. c.d. s. 95-105.
- 10) Holub, J.; Kopečný F.: *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha SPN 1952. Také však studie H.Arendtové *Co je autorita?* v českém překladu M. Palouše v knize *Krise kultury*. Praha, MF 1994, s. 5-63.
- 11) Platon: *Ústava*. kniha VII, 516-517. Citováno dle Arendtová, H.: *Krise kultury*. c.d. s.26.
- 12) Arendtová, H.: *Krise kultury*. c.d. s. 6.
- 13) Máme na mysli *Pedagogická fakulta očima studentů*. c.d. s. 115-125.
- 14) Weber, M.: *Types d' autorité*. In: *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américain*. Tome 2, Paris, Dunod 1965, s.353-358. Pův.in: *Gesammelte Aufsätze zur Religionsoziologie I.*, Tuebingen, Mohr 1947, s. 267-273.
- 15) Freud, Z.: *Totem a tabu*. Praha, Práh 1991, s.22-26.
- 16) Freud, Z. c.d. s.26.
- 17) Aristoteles: *Politika*, 1328b35. Český překlad A.Kříže, Praha, Laichter 1939.
- 18) Freud, Z. c.d. s. 36-42
- 19) H.Arendtová věnuje problematice autority jednu celou studii (*Co je autorita ?*), kde tyto otázky podrobněji řeší. Arendtová, H.: *Krise kultury*. c.d. s.5-63.
- 20) *Epištola S. Pavla k Římanům 7, 25*.

## PŘÍLOHA

### Literatura k pedagogickým situacím

školní rok 1992/93

1. Pavel Novotný : Vezmu sekeru.
2. Rudyard Kipling: Stopka & spol.
3. Ivo Zorman: V sedmnácti.
4. Zdeněk Vyhlídal: Jak si ožehnout křídla.
5. Stanislav Rudolf: Myš dobré naděje.
6. Patrik Cauvin :  $E=mc^2$  láska moje.
7. Z. Keulsová: Matka Davida S., narozeného 3. července 1959.
- 8., 32. J.M.Simmel: Láska je jen slovo.
9. Robert Fulghum: Už hořela, když jsem si do ní lehal.
10. Christiane F.: My děti ze stanice ZOO.
- 11., 17., 33. Karel Štorkán: Dočkáme se maturity
12. Zdeněk Šmíd: Babinec.
13. Karel Štorkán: Rodeo.
15. Betty MacDonaldová: Co život dal a vzal.
16. Helena Šmahelová: Velké trápení.
18. Radek John: Džínový svět.
19. Jaroslav Seifert: Všechny krásy světa.
20. Johan Fabricius: Klukovská hra.
22. Stanislav Rudolf : Blíženci
23. J.D.Salinger: Kdo chytá v žitě.
24. Zdeňka Bezděková: Říkali mi Leni.
25. Vojtěch Vacke: Sonáta pro Zrzku.
27. Jan Ryska: Anička z 1.A.
28. William Saroyan: Léto na krásném bílém koni.
29. Vojtěch Steklač: Pekelná třída.
30. Zdena Frýbová: Mafie po listopadu aneb ryba páchne od hlavy.
31. Bel Kaufmanová : Nahoru po schodišti dolů.
34. Karel Poláček : Bylo nás pět.
35. J.Š. Baar: Hanýžka a Martínek.

školní rok 1994/95

36. Karel Štorkán: Dočkáme se maturity.
37. Ivo Pelant: Třetí patro.
38. Robert Fulghum: Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole
39. Jelena Pivovarová: Trojka minus aneb co se stalo v 5.A.
40. Jaroslav Foglar: Tajemná Řásnovka.
41. Karolina Sokolovská: Kámen v zrcadle
42. Eliška Horelová: Štěstí má jméno Jonáš.
43. Stanislav Rudolf: To jsme, prosím, nebrali.
44. František Omelka: Začalo to v 3.A.
45. E. Ostrowská: Lekce pro život.
46. Forrest Caster: Škola Malého stromu.
47. Ray Bradbury: Kaleidoskop.
48. Zdeněk Svěrák: Obecná škola.
49. M.Argilli: Deset měst.
50. Jana Štroblová: Zákaz vjezdu do ráje.
51. Jaroslav Vejvoda: Babičko, pošli mi modrýho slona.

# Některé faktory ovlivňující postoj posluchačů Ped F k výuce

Věra Semerádová, Dana Bittnerová

OBSAH

## Úvod

### Metoda "Indexu"

Metodika

Výzkumný vzorek

Předcházející výsledky

### Katedry a studijní skupiny

Katedry a studijní skupiny

Tabulka výsledků

Shrnutí

### Životní dráha a spokojenost se studiem

Rodinná a osobní anamnéza, plánovaná kariéra

Tabulky výsledků

Shrnutí

## Závěr

## Poznámky

## ÚVOD

Použitý materiál byl získán při výzkumu studentů PedF UK provedeném v roce 1993, sledovaný vzorek a výsledky tohoto výzkumu byly pak publikovány v "Pedagogická fakulta očima studentů: Výzkumná zpráva"<sup>1)</sup>. V následujícím textu je stručně rekapitulována metoda "Indexu" použitá při uvedeném výzkumu a její nejdůležitější výsledky, samotné jádro textu tvoří další zpracování získaných dat. Toto zpracování se zaměřuje na dva okruhy otázek. V rovině studijních skupin monitoruje vztah mezi jednotlivými katedrami a studenty jednotlivých oborů, snaží se ukázat, jak katedra uspokojuje či neuspokojuje studenty různých oborů a specializací<sup>2)</sup>. V rovině individuální sleduje vztah mezi některými údaji z osobní anamnézy posluchačů -rodinného zázemí, předcházející i plánované profesionální kariéry- a jejich spokojeností či nespokojeností<sup>3)</sup> s jednotlivými absolvovanými přednáškami.

## **METODA "INDEXU"**

### **Metodika**

Metoda "Indexu" byla založena na individuálním posouzení kurzů (přednášek, seminářů a praxí) absolvovaných v průběhu dosavadního studia jednotlivými posluchači školy. Jednotlivé, z indexu opsané přednášky a semináře hodnotili respondenti obdobně jako ve vysokoškolském klasifikačním řádu "známkou" ve škále od jedné do čtyř, kde jednička představovala mezní kladnou hodnotu a naopak čtyřka mezní hodnotu zápornou. Instrukce zněla : *"Ohodnotte každou přednášku jako celek, podle toho nakolik ji považujete za přínosnou."* Klasifikace studentů tak měla shrnout jejich zkušenost z každé přednášky či semináře komplexně, tedy jak s ohledem na kvalitu obsahu a na formu podání, tak vzhledem k provázanosti kurzu s celkovou koncepcí studia. Jedná se tedy o pohled z perspektivy posluchačů, který ukazuje, nakolik nabízené možnosti studia na pedagogické fakultě odpovídají představám studentů o nárocích, již na ně bude klást zvolená profese.

Jednotný identifikační systém přednášek v konečném zpracování umožnil třídít údaje z mnoha stran. Počítačové vyhodnocení indexu podalo 1. průměrné hodnocení všech absolvovaných kurzů za celý soubor, za sledované studijní obory/skupiny a určilo průměrnou známku pro jednotlivé studenty. 2. Stanovilo průměrnou "známku" také pro jednotlivé absolvované přednášky a semináře. 3. Zvláště byly vyhodnoceny absolvované praxe, didaktiky jednotlivých předmětů a kurzy FSV. 4. Počítačové zpracování též umožnilo seřadit jednotlivé realizované přednášky, zajišťované konkrétní katedrou, podle jejich "úspěšnosti" u studentů, tj. podle jejich průměrné známky. 5. V následujícím textu jsou předcházející údaje doplněny o pořadí studijních oborů/skupin v rámci jednotlivých kateder. To umožnilo zjistit, kterou skupinu studentů, tedy posluchače jakého studijního zaměření, daná katedra nejvíce uspokojuje.

### **Výzkumný vzorek**

Šetření se zúčastnilo 195 studentů vybraných oborů druhého, třetího a čtvrtého ročníku (viz tabulka č. 1), kteří většinou zároveň absolvovali další dvě metody použité ve výše citovaném výzkumu - vyplňovali dotazník a také spolupracovali při commitmentu. Výběr respondentů nebyl reprezentativní, ale cílený. Studenti byli vybíráni s ohledem na proporční zastoupení tří hlavních studijních směrů (VVP, SPPG, ZŠ1) a ne s ohledem na reprezentativnost v rámci jednotlivých kateder. Proto nelze brát výsledná čísla jako absolutní hodnoty, ale slouží k ukázání určitých směrů a preferencí. Uvedený výběr dovoluje sebraná data zpracovat a interpretovat jak na úrovni individuální (z ohledem na jednotlivé studenty) tak na úrovni skupinové (s ohledem na základní studijní profilace (speciální pedagogika, učitelství pro

první stupeň ZŠ, všeobecně vzdělávací předměty - větev humanitní - obory český jazyk, občanská výchova, pedagogika a anglický jazyk, a větev přírodovědná - obory matematika, chemie, základy techniky). Právě souborné analýzy v rámci tří základních studijních orientací na pedagogické fakultě a jejich porovnání umožní formulovat závěry přesahující jedinečnost konkrétního studijního oboru či kombinace.

Tabulka č. 1

Složení informátorů

Obor	ZŠ1	Pg-Čj	SPPG	Čj-Ov	Aj-Hv	M-CH	Celkem
Ročník		Pg-Ov		Čj-Hv	Aj-Vv	M-Zt	
					Aj-M		
II.	7	8	26	7	15	8	71
III.	33	16	32	17	4	9	111
IV.				6		7	13
Celkem	40	24	58	30	19	24	195

### Předcházející výsledky

Následující tabulky ukazují základní numerické výsledky výzkumu. Je zde prezentována distribuce škálových hodnot (rozložení známek použitých posluchači), průměrná známka pro jednotlivé studijní obory/skupiny a průměrná známka pro jednotlivé katedry. Tabulková forma byla zvolena proto, že umožňuje čtenáři rychlou orientaci v nejdůležitějších údajích.

Tabulka č. 2a

Distribuce škálových hodnot  
/pro 3 základní směry/

Známka	1	2	3	4
Obor				
ZŠ1	807 /35.08%/	834 /36.26%/	434 /18.86%/	225 / 9.78%/
VVP	1325 /34.77%/	1243 /32.62%/	849 /22.28%/	393 /10.31%/
SPPG	540 /27.59%/	616 /31.47%/	479 /24.47%/	322 /16.45%/
Celkem	2672 /33.12%/	2693 /33.38%/	1762 /21.84%/	940 /11.65%/



Tabulka č. 2b

Distribuce škálových hodnot pro jednotlivé obory

Známka	1	2	3	4
Obor				
ZŠ1	807 /35.08%/	834 /36.26%/	434 /18.86%/	225 / 9.78%/
Pg-Čj	320 /42.10%/	246 /32.36%/	145 /19.07%/	49 / 6.44%/
Pg-Ov				
SPPG	540 /27.59%/	616 /31.47%/	479 /24.47%/	322 /16.45%/
Čj-OV	479 /34.51%/	452 /32.56%/	296 /21.32%/	161 /11.59%/
Čj-HV				
AJ-Vv	225 /36.00%/	166 /26.56%/	156 /24.96%/	78 /12.48%/
AJ-HV				
Aj-M				
M-CH	301 /29.02%/	379 /36.54%/	252 /24.30%/	105 /10.12%/
M-Zt				
Celkem	2672 /33.12%/	2693 /33.38%/	1762 /21.84%/	940 /11.65%/

Tabulka č.3 a

Průměrná známka pro 3 základní směry

Obor	Průměrná známka	Standardní odchylka
ZŠ1	2.03	0.96
VVP	2.08	0.99
SPPG	2.30	1.04
Celkem	2.12	1.00

Tabulka č.3b

Průměrná známka pro jednotlivé obory

Obor	Průměrná známka	Standardní odchylka
ZŠ1	2.03	0.96
Pg-Čj	1.90	0.93
Pg-Ov		
SPPG	2.30	1.04
Čj-OV	2.10	1.01
Čj-Hv		
AJ-Vv	2.14	1.04
AJ-Hv		
Aj-M		
M-CH	2.16	0.96
M-Zt		
Celkem	2.12	1.00

Tabulka č. 4

Průměrná známka jednotlivých kateder

Katedra	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka
Tělesné výchovy	1.54	524	0.78
Občanské výchovy	1.68	229	0.91
Hudební výchovy	1.89	537	0.93
Pedagogické a školní psychologie	1.94	445	0.98
Filozofie a sociálních věd	2.01	554	0.87
Anglického jazyka a literatury	2.06	211	0.97
Matematiky a didaktiky matematiky	2.07	709	0.88
Výtvarné výchovy	2.07	395	0.94
Českého jazyka	2.13	966	1.01
Obecné pedagogiky	2.17	228	1.09
České literatury	2.19	671	0.97
Chemie a didaktiky chemie	2.23	361	0.96
Odborné jazykové přípravy	2.26	270	0.92
Školní pedagogiky	2.31	478	1.00
Technické výchovy	2.31	100	0.95
Biologie, zdravotní a ekologické výchovy	2.34	447	1.08
Speciální pedagogiky	2.36	472	0.97
Didaktické technologie	3.55	253	0.64
Pro celý soubor	2.12	7810	1.00

Podrobná interpretace výsledků je uvedena v "Pedagogická fakulta očima studentů - výzkumná zpráva"<sup>1)</sup>. Na tomto místě opakujeme pouze stručné shrnutí poznatků získaných pomocí metody indexu.

1. studenti oceňují více praktické dovednosti než čistě teoretické obory. Z teoretických oborů pak preferují ty, které jim umožňují orientovat se v interpersonálních vztazích či nalézt smysl své činnosti (SPPG) nebo své profilové obory (VVP)

2. studenti preferují možnost volby různých přednášek

3. objevují se tři typy studentů v souhlasu se třemi základními obory studia:

a: Studenti SPPG, mající sice širokou nabídku přednášek, z nichž však více jak třetinu považují za nevyhovující. Jsou nejvíce nespokojenou skupinou ze všech posluchačů fakulty.

- a dále -

b: Poměrně spokojení studenti učitelství prvního stupně ZŠ, absolvující širokou škálu přednášek, z nichž zcela odmítají jen nepatrnou část. Více jak dvě třetiny přednášek hodnotí jako velmi dobré.

c: Studenti VVP, rozpadající se do dvou podskupin. Posluchači oboru pedagogika patří mezi ty nejspokojenější - nejvíce přednášek hodnotí jako vynikající a nejméně jich odmítají. Obdobně spokojeni jsou i studenti humanitních oborů. Studenti technických oborů (M, CH, Zt) jsou kritičtější, méně přednášek považují za vynikající, ale procento odmítnutých kurzů u nich není příliš vysoké.

## **KATEDRY A STUDIJNÍ SKUPINY**

### **Katedry a studijní skupiny**

V rámci každé sledované katedry bylo určeno pořadí jednotlivých studijních oborů a specializací podle jejich průměrného hodnocení přednášek pořádaných danou katedrou. Přehled těchto výsledků, jakýchsi žebříčků spokojenosti, je uveden v následující subkapitole "Tabulka výsledků". Je však nutno si uvědomit, že pojem "spokojenost" je v tomto případě pojem značně relativní. Průměrná známka všech přednášek (2.11 při klasifikační škále 1 - 4) totiž ukazuje, že studenti hodnotí celkovou přínosnost přednášek jako průměrnou. Druhým důvodem je, že výběr respondentů nebyl reprezentativní, ale cílený, jak již bylo zmíněno. Proto uvedené numerické výsledky nejde brát jako absolutní hodnotu a pokud se v následujícím textu hovoří o uspokojení/neuspokojení či nejlepším/nejhorším hodnocení některé skupiny je to vždy pouze ve srovnání s ostatními skupinami, ve významu více či méně.

Ukázalo se, že katedry zajišťující přednášky z okruhu pedagogiky a psychologie -katedra školní pedagogiky a katedra pedagogické a školní psychologie- uspokojují nejvíce posluchače oboru učitelství pro první stupeň ZŠ. Katedra obecné pedagogiky vyhovuje na prvním místě posluchačům Aj v různé kombinaci. Katedra speciální pedagogiky pak nejvíce uspokojuje posluchače VVP, především pak studenty pedagogiky v různých kombinacích. Také přednášky katedry filosofie a sociálních věd považují za nejpřínosnější posluchači VVP a to hlavně posluchači humanitních oborů - Aj, Pg a Čj.

Přednášky či předměty z okruhu "technických" kateder nenašly u spíše humanitně zaměřených studentů Ped F příliš kladný ohlas. Nejlepší průměrné hodnocení skupinou je 1.97 (studenti ZŠ1 v žebříčku katedry matematiky) a v jednom případě dosahuje hodnoty 2.94 (posluchači M u katedry didaktické technologie). Překvapí pak jistě, že mezi studijními skupinami, které dosáhly nejlepších průměrů, a tedy lze předpokládat, že jsou spokojeni s obsahem i formou výuky těchto kateder, jsou studenti ZŠ1. Ti nejlépe hodnotí katedru chemie a didaktiky chemie, matematiky a didaktiky matematiky a technické výchovy. Pohled či přístup oborových studentů je kritičtější. Pouze u výuky zajišťované katedrou didaktické technologie prokázali posluchači VVP, obor M +CH, +Zt, nejnižší míru nespokojenosti ze všech hodnotících skupin (již uvedený průměr 2.94).

Katedry "jazykové" se rozdělily na dvě skupiny. Katedra českého jazyka a katedra anglického jazyka a literatury mají na prvním místě svého pomyslného žebříčku také studenty učitelství pro první stupeň ZŠ. (I zde připomínáme, že mezi sledovanými studenty byly posluchači oboru AJ a Čj v různých kombinacích.) Katedra české literatury a katedra odborné jazykové přípravy mají na prvním místě posluchače oboru VVP.

Katedry "výchov" se také rozpadly do dvou skupin. Katedra výtvarné výchovy a katedra tělesné výchovy nejvíce uspokojují skupinu ZŠ1, katedra hudební výchovy pak skupinu SPPG. (Opět upozorňujeme, že ve sledovaném souboru byly zastoupeni i posluchači specializace Čj +HV a Aj +HV.) Katedra občanské výchovy pak má na nejvyšší příčce svého žebříčku skupinu Čj +OV, +HV.

Zajímavý je žebříček katedry biologie, zdravotní a ekologické výchovy. Jako nejpřínosnější označili její přednášky studenti SPPG (jejich hodnocení je vysoko nad průměrným hodnocením celého sledovaného souboru) a pak studenti Pg v různých kombinacích. Za nejméně přínosné je naopak považují posluchači jazykových oborů - Čj a Aj.

Při shrnutí uvedených výsledků a při podrobnějším pohledu na pořadí jednotlivých studijních specializací vidíme, že pouze katedry české literatury, hudební výchovy a katedra občanské výchovy uspokojují na prvním místě své oborové studenty. K nim můžeme přiřadit i katedru školní pedagogiky, která je nejpřínosnější pro posluchače ZŠ1, jejichž studium zabezpečuje. Naopak, katedra speciální pedagogiky uspokojuje nejméně svoje vlastní studenty, ale je "nejoblíbenější" u posluchačů VVP (zvláště u studentů Pg v různých kombinacích).

Podíváme-li se na to, které katedry nejvíce uspokojují studenty ZŠ1, vidíme, že tito posluchači považují za nejpřínosnější většinou přednášky oborových kateder (např. anglického jazyka, českého jazyka, matematiky, ...) a pak katedru pedagogické a školní psychologie a katedru školní pedagogiky.

Posluchači VVP nejvíce oceňují z oborových kateder přednášky zabezpečované katedrou české literatury, za přínosné považují i kurzy katedry speciální pedagogiky. Z kateder, zabezpečujících výuku pro všechny posluchače Ped F, preferují katedry filozofie a sociálních věd, obecné pedagogiky, odborné jazykové přípravy a katedru didaktické technologie.

Studenti SPPG jsou nejvíce spokojeni s výukou katedry hudební výchovy a katedry biologie, nejméně pak se svojí vlastní katedrou. Při bližším pohledu na spokojenost s jednotlivými konkrétními přednáškami zjistíme, že nejoblíbenější jsou zde přednášky medicínského zaměření (patopsychologie, základy neurologie a psychiatrie, oftalmopedie) a pak kurzy téměř praktického zaměření, poskytující konkrétní návod k práci (prostorová orientace nevidomých, muzikoterapie, seminář: vývojové poruchy učení).

## Tabulka výsledků

Následující přehled ukazuje pořadí sledovaných studijních skupin v rámci jednotlivých kateder. Tyto skupiny byly vytvořeny seskupením studentů na několika úrovních -od úrovně studijního směru (ZŠ1, VVP, SPPG), přes úroveň studijních zaměření (humanitní x technické obory) až po úroveň jednotlivých oborů - specializací- (Čj, Aj, Pg).

### Katedra školní pedagogiky

Obor	Průměr	Počet	Standardní	Obor	Průměr	Počet	Stand.
		hodnocení	odchylka			hodnocení	od.
ZŠ1	2.02	127	0.90	ZŠ1	2.02	127	0.90
M+CH+Zt	2.14	98	0.88	VVP	2.38	296	1.01
Pg	2.18	40	0.89	SPPG	2.56	55	0.99
VVP	2.38	296	1.01				
Čj	2.44	133	1.01				
Pg+Čj+Aj	2.50	198	1.04				
SPPG	2.56	55	0.99				
Aj	3.36	25	0.97				
CELKEM	2.31	478	1.00				

### Katedra speciální pedagogiky

Obor	Průměr	Počet	Standardní	Obor	Průměr	Počet	Stand.
		hodnocení	odchylka			hodnocení	od.
Pg	1.07	14	0.26	VVP	1.23	22	0.42
Pg+Čj+Aj	1.23	22	0.42	SPPG	2.41	450	0.96
VVP	1.23	22	0.42				
Čj	1.50	8	0.50				
SPPG	2.41	450	0.96				
CELKEM	2.36	472	0.97				

### Katedra pedagogické a školní psychologie

Obor	Průměr	Počet	Standardní	Obor	Průměr	Počet	Stand.
		hodnocení	odchylka			hodnocení	od.
Pg	1.10	39	0.30	ZŠ1	1.54	126	0.63
ZŠ1	1.54	126	0.63	VVP	1.96	177	1.03
M+CH+Zt	1.83	42	0.90	SPPG	2.27	142	1.03
VVP	1.96	177	1.03				
Pg+Čj+Aj	2.00	135	1.07				
Aj	2.07	15	1.00				
SPPG	2.27	142	1.03				
Čj	2.42	81	1.05				
CELKEM	1.94	445	0.98				

Katedra filozofie a sociálních věd

Obor	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka	Obor	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
Aj	1.68	56	0.85	VVP	1.97	244	0.86
Pg+Čj+Aj	1.90	168	0.84	SPPG	2.00	177	0.87
Pg	1.91	43	0.71	ZŠ1	2.11	133	0.88
VVP	1.97	244	0.86				
Čj	2.07	69	0.86				
SPPG	2.00	177	0.87				
ZŠ1	2.11	133	0.88				
M+CH+Zt	2.13	76	0.88				
CELKEM	2.01	554	0.87				

Katedra didaktické technologie

Obor	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka	Obor	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
M+CH+Zt	2.94	31	0.67	VVP	3.04	80	0.71
VVP	3.04	80	0.71	ZŠ1	3.79	101	0.41
Aj	3.07	28	0.70	SPPG	3.79	72	0.47
Pg+Čj+Aj	3.10	49	0.74				
Čj	3.14	21	0.77				
ZŠ1	3.79	101	0.41				
SPPG	3.79	72	0.47				
CELKEM	3.55	253	0.64				

Katedra českého jazyka

Obor	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka	Obor	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
ZŠ1	1.72	231	0.75	ZŠ1	1.72	231	0.75
Pg	2.11	160	0.99	VVP	2.17	608	1.02
Pg+Čj+Aj	2.14	587	1.01	SPPG	2.69	127	1.07
Čj	2.15	420	1.01				
VVP	2.17	608	1.02				
Aj	2.43	7	1.18				
SPPG	2.69	127	1.07				
M+CH+Zt	2.81	21	0.96				
CELKEM	2.13	966	1.01				

### Katedra české literatury

Obor	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka	Obor	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
Čj	1.79	285	0.80	VVP	1.81	362	0.79
Pg+Čj+Aj	1.81	362	0.79	SPPG	2.34	110	0.87
VVP	1.81	362	0.79	ZŠ1	2.80	199	0.98
Pg	1.88	77	0.76				
SPPG	2.34	110	0.87				
ZŠ1	2.80	199	0.98				
CELKEM	2.19	671	0.97				

### Katedra odborné jazykové přípravy

Obor	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka	Obor	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
Čj	2.03	60	0.80	VVP	2.12	104	0.92
Pg+Čj+Aj	2.09	68	0.82	ZŠ1	2.33	70	0.92
VVP	2.12	104	0.92	SPPG	2.38	96	0.88
M+CH+Zt	2.17	36	1.09				
Pg	2.20	5	0.75				
ZŠ1	2.33	70	0.92				
SPPG	2.38	96	0.88				
Aj	3.00	3	0.82				
CELKEM	2.26	270	0.92				

### Katedra anglického jazyka a literatury

Obor	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka	Obor	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
ZŠ1	1.00	2	0.00	ZŠ1	1.00	2	0.00
Aj	2.07	209	0.97	VVP	2.07	209	0.97
Pg+Čj+Aj	2.07	209	0.97				
VVP	2.07	209	0.97				
CELKEM	2.06	211	0.97				

### Katedra matematiky a didaktiky matematiky

Obor	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka	Obor	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
ZŠ1	1.97	302	0.75	ZŠ1	1.97	302	0.75
M+CH+Zt	2.04	260	0.91	VVP	2.06	272	0.91
VVP	2.06	272	0.91	SPPG	2.30	135	1.06
SPPG	2.30	135	1.06				
Aj	2.50	12	0.87				
Pg+Čj+Aj	2.50	12	0.87				
CELKEM	2.07	709	0.88				

### Katedra chemie a didaktiky chemie

Obor	Průměr	Počet	Standardní	Obor	Průměr	Počet	Stand.
		hodnocení	odchylka			hodnocení	od.
ZŠ1	2.00	11	0.74	ZŠ1	2.00	11	0.74
M+CH+Zt	2.24	350	0.97	VVP	2.24	350	0.97
VVP	2.24	350	0.97				
CELKEM	2.23	361	0.96				

### Katedra biologie, zdravotní a ekologické výchovy

Obor	Průměr	Počet	Standardní	Obor	Průměr	Počet	Stand.
		hodnocení	odchylka			hodnocení	od.
SPPG	1.91	141	1.05	SPPG	1.91	141	1.05
Pg	2.12	17	0.76	ZŠ1	2.36	146	1.13
ZŠ1	2.36	146	1.13	VVP	2.70	160	1.91
M+CH+Zt	2.52	31	0.84				
VVP	2.70	160	0.91				
Pg+Čj+Aj	2.74	129	0.93				
Čj	2.80	76	0.99				
Aj	2.92	36	0.72				
CELKEM	2.34	447	1.08				

### Katedra technické výchovy

Obor	Průměr	Počet	Standardní	Obor	Průměr	Počet	Stand.
		hodnocení	odchylka			hodnocení	od.
SPPG	2.07	29	0.91	SPPG	2.07	29	0.91
M+CH+Zt	2.17	36	0.99	VVP	2.17	36	0.99
VVP	2.17	36	0.99	ZŠ1	2.66	35	0.83
ZŠ1	2.66	35	0.83				
CELKEM	2.31	100	0.95				

### Katedra výtvarné výchovy

Obor	Průměr	Počet	Standardní	Obor	Průměr	Počet	Stand.
		hodnocení	odchylka			hodnocení	od.
ZŠ1	2.02	209	0.86	ZŠ1	2.02	209	0.86
Aj	2.11	159	1.04	VVP	2.11	159	1.04
Pg+Čj+Aj	2.11	159	1.04	SPPG	2.22	27	0.92
VVP	2.11	159	1.04				
SPPG	2.22	27	0.92				
CELKEM	2.07	395	0.94				



### Katedra hudební výchovy

Obor	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka	Obor	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
Aj	1.73	80	0.99	SPPG	1.77	22	0.79
SPPG	1.77	22	0.79	ZŠ1	1.83	299	0.88
ZŠ1	1.83	299	0.88	VVP	1.98	216	1.00
Pg+Čj+Aj	1.98	216	1.00				
VVP	1.98	216	1.00				
Čj	2.13	136	0.98				
CELKEM	1.89	537	0.93				

### Katedra tělesné výchovy

Obor	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka	Obor	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
M+CH+Zt	1.38	40	0.66	ZŠ1	1.49	251	0.74
ZŠ1	1.49	251	0.74	VVP	1.56	106	0.84
Pg	1.50	2	0.50	SPPG	1.59	167	0.78
VVP	1.56	106	0.84				
SPPG	1.59	167	0.78				
Čj	1.64	58	0.90				
Pg+Čj+Aj	1.67	66	0.91				
Aj	2.00	6	1.00				
CELKEM	1.54	524	0.78				

### Katedra občanské výchovy

Obor	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka
Čj	1.67	212	0.91
Pg+Čj+Aj	1.68	229	0.91
VVP	1.68	229	0.91
Pg	1.71	17	0.96
CELKEM	1.68	229	0.91

### Katedra obecné pedagogiky

Obor	Průměr	Počet hodnocení	Standardní odchylka	Obor	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
Aj	1.00	1	0.00	VVP	2.04	137	1.10
Pg	1.89	72	1.03	SPPG	2.36	91	1.04
Pg+Čj+Aj	2.04	137	1.10				
VVP	2.04	137	1.10				
Čj	2.22	64	1.14				
SPPG	2.36	91	1.04				
CELKEM	2.17	228	1.09				

Tabulka č. 6

Přínosnost jednotlivých kateder pro tři základní směry z perspektivy posluchačů

(Katedra občanské výchovy v námi sledovaném souboru zabezpečuje výuku pouze pro studenty VVP, proto je z následujícího přehledu vynechána)

Katedry, které uspokojují ZŠ1 na prvním místě :

Katedra	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
anglického jazyka a literatury	1.00	2	0.00
tělesné výchovy	1.49	251	0.74
pedagogické a školní psychologie	1.54	126	0.63
českého jazyka	1.72	231	0.75
matematiky a didaktiky matematiky	1.97	302	0.75
chemie a didaktiky chemie	2.00	11	0.74
výtvarné výchovy	2.02	209	0.86
školní pedagogiky	2.02	127	0.90

Katedry, které uspokojují ZŠ1 na posledním místě:

filozofie a sociálních věd	2.11	133	0.88
technické výchovy	2.66	35	0.89
české literatury	2.80	193	0.98

Katedry, které uspokojují VVP na prvním místě:

Katedra	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
speciální pedagogiky	1.23	22	0.42
české literatury	1.81	362	0.79
filozofie a sociálních věd	1.97	244	0.86
obecné pedagogiky	2.04	137	1.10
odborné jazykové přípravy	2.12	104	0.92
didaktické technologie	3.04	80	0.71

Katedry, které uspokojují VVP na posledním místě:

hudební výchovy	1.98	216	1.00
anglického jazyka a literatury	2.07	209	0.97
chemie a didaktiky chemie	2.24	350	0.97
biologie, zdravotní a ekologické výchovy	2.70	160	0.91

Katedry, které uspokojují SPPG na prvním místě:

Katedra	Průměr	Počet hodnocení	Stand. od.
hudební výchovy	1.77	22	0.79
biologie, zdravotní a ekologické výchovy	1.91	141	1.05
technické výchovy	2.07	29	0.91

Katedry, které uspokojují SPPG na posledním místě:

tělesné výchovy	1.59	167	0.78
výtvarné výchovy	2.22	27	0.92
pedagogické a školní psychologie	2.27	142	1.03
matematiky a didaktiky matematiky	2.30	135	1.06
obecné pedagogiky	2.36	91	1.04
odborné jazykové přípravy	2.38	96	0.88
speciální pedagogiky	2.41	450	0.96
školní pedagogiky	2.56	55	0.99
českého jazyka	2.69	127	1.07
didaktické technologie	3.79	72	0.47

## Shrnutí

Studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ považují za nejpřínosnější pro svoji profesionální budoucnost kurzy dvojího druhu. Jsou to jednak přednášky oborových kateder, které jim v podobě předmětové odbornosti dávají do rukou nástroj jehož pomocí mohou zvládnout roli začínajícího učitele. Podobně i znalosti zprostředkované přednáškami z okruhu psychologie a pedagogiky posilují jejich jistotu, že v této roli obstojí. Jak ukázal předcházející výzkum<sup>1)</sup> má tato skupina nejméně opory pro svoji edukační činnost a cítí se ve své profesi nejohroženější. Snad právě proto oceňuje odbornost výuky, ať už se jedná o odbornost oborových kateder (ke kterým má vzhledem k profilaci svého studia ze všech skupin vlastně nejdále) či o odbornost pedagogicko-psychologickou.

Posluchači VVP nejlépe hodnotí katedry zajišťující širší kulturně - vzdělávací přehled i obecné základy učitelské profese (obecná pedagogika, didaktická technologie - obory přece jen o něco teoretičtější a techničtější než u skupiny ZŠ1). Poměrně málo oceňují přednášky oborové - může to být i tím, že mají větší nároky na odbornou úroveň svého předmětu, cítí se nedostačivými ve srovnání se skutečnými "odborníky". Ale můžeme najít i vysvětlení jiné - katedry mají na "své" studenty větší nároky nejen co do hloubky probírané látky, ale i do její šíře, oboroví studenti se tak musí učit spoustu věcí které je příliš nezajímají, které nepovažují za užitečné. Pro neoborové

posluchače pak katedry zabezpečují převážně úvody do oboru, kam mohou soustředit to nejatraktivnější a nejzajímavější z dané problematiky, tyto přednášky bývají často výběrové či nepovinné - to vše přispívá k jejich lákavosti.

Pro studenty SPPG je ústředním pojmem ve vztahu k profesi "pomoc", definovaná např. v commitmentu<sup>1)</sup> s ohromnou bohatostí a vysokou osobní angažovaností. Snad právě proto nejvýše hodnotí přednášky které jim umožní lépe porozumět podstatě fyzického problému (hendikepu) dítěte, což zároveň potvrzuje i jejich pozici odborníka, a pak kurzy poskytující téměř konkrétní, praktické návody k práci. Zvládnutí "formy" vztahu pedagog - klient (v tomto případě považujeme vzhledem k různorodosti možného uplatnění absolventů slovo klient za výstižnější než slovo žák) se umožňuje soustředit na jeho "obsah", v této skupině nejsilněji prožívaný. V následné diskusi se ukázalo, že právě z jejich perspektivy je největším nedostatkem výuky malá praktická zkušenost přednášejících.

## **ŽIVOTNÍ DRÁHA A SPOKOJENOST SE STUDIEM**

### **Rodinná a osobní anamnéza, plánovaná kariéra**

Tato subkapitola je věnována vztahu některých údajů z osobní a rodinné anamnézy posluchačů, jejich celkové spokojenosti se studiem a "spokojeností" s absolvovanými přednáškami. Jejím úkolem bylo zjistit, zda v rámci získaných dat existuje statisticky prokazatelná souvislost mezi zvýšenou náročností či kritičností studentů a jejich "pedagogickým" rodinným zázemím nebo jejich předcházející a či stávající pedagogickou praxí. Zda totiž tyto profesionální podněty a zkušenosti u nich formují odlišný pohled na profesní přípravu nabízenou jim pedagogickou fakultou.

Ukázalo se, že v rámci celého sledovaného souboru souvisí kladné hodnocení přínosnosti přednášek se: spokojeností s celkovými podmínkami studia na fakultě (vazba na 1% hladině významnosti); s kladným oceněním odbornosti přednášek a seminářů (opět na 1% hladině významnosti); s pocitem, že výuka poskytuje dostatečný obecný a kulturní přehled (1% hladina významnosti), dostatečné odborné teoretické znalosti (1% hladina významnosti) a vybavuje posluchače dostatečnými praktickými dovednostmi pro výkon povolání (5% hladina významnosti). Také pokud bylo očekávání posluchačů horší, než skutečnost, s kterou se na fakultě setkali, jsou spokojenější i s absolvovanými přednáškami (5% hladina významnosti).

Další statisticky významná vazba, a to na 5% hladině významnosti, byla zjištěna mezi praxí předcházející přijetí na fakultu a průměrným hodnocením přednášek u studentů VVP. Studenti s pedagogickou praxí (ať už se jednalo přímo o praxi učitelskou či vychovatelskou a nebo o profesionální práci v různých dětských a mládežnických organizacích) hodnotili absolvované kurzy výrazně lépe než posluchači kteří na fakultu nastoupili hned po maturitě, či kteří v období mezi ukončením SŠ a nástupem na Ped F dělali něco jiného. (To "něco jiného" vcelku barvitě dokumentuje různorodé životní dráhy určité skupiny posluchačů. Z 87 zachycených studentů, kteří nezačali studovat na Ped F rovnou po střední škole, jich pedagogickou praxi mělo 45 /51.72%/, 19 /21.83%/ pracovalo ve zdravotnictví či absolvovalo medicínskou přípravu - studium na LF, SZŠ-, technickou přípravou -studium na VŠ technického zaměření- prošlo 14 /16.09%/, jinou praxi než pedagogickou či zdravotnickou mělo 18 /20.68%/ a jinou SŠ či VŠ -většinou VŠE- studovalo 5 /5.74%/).

Rozdíl, ležící na samé hranici statistické významnosti, je mezi studenty VVP, kteří se dostali na fakultu hned napoprvé a těmi, kterým se to povedlo až na druhý či další pokus. Ti pak hodnotí absolvované přednášky lépe než jejich kolegové, kteří přišli na fakultu hned po maturitě.

Objevily se tu také další zajímavé trendy. Posluchači ZŠ1 mají praxe (před i v průběhu studia) nejméně a nejčastěji se hlásili pouze na PedF UK. Ti, kteří se hlásili i na jinou fakultu, pak mají sklon hodnotit své dosavadní studium kritičtěji. Ze všech skupin nejvíce oceňují obecný kulturní rozhled i praktické dovednosti, získávané v rámci výuky. Studenti ZŠ1 nejméně také uvažují o změně studijního oboru, ale nejčastěji ji již provedli. S provedenou změnou jsou jako jediná skupina spokojeni (lepší průměrné hodnocení je od respondentů, kteří během studia provedli změnu oboru či aprobace).

Studenti VVP mají ze sledovaných skupin nejčastěji v rodině učitele; a pokud tomu tak je, jsou pak k absolvované výuce méně kritičtí. Co se týče kvantity praxe jsou uprostřed mezi zkoumanými skupinami. Je to relativně stabilní skupina - jsou nejspokojenější s celkovými podmínkami studia na fakultě, nejméně často uskutečnili změnu oboru či aprobace v průběhu studia a nejčastěji chtějí jít po absolvování fakulty učit. Při zahájení studia byli příjemně překvapeni klimatem na fakultě a nejvíce oceňují odbornou úroveň přednášek a seminářů. Přitom skoro polovina z nich neměla v době kdy se hlásila ke studiu, vypsáný obor, který by si přála. A zrovna ta skupina, která nezačala studovat svůj ideální obor a musela se spokojit s náhradním, má tendenci hodnotit dosavadní studium lépe než její "šťastnější" kolegové.

Studenti SPPG mají nejvíce praxe, a to až již před svým nástupem na fakultu či v průběhu studia, a byli po nástupu nejzklamanější celkovým klimatem na fakultě. Nejméně často mají v rodině někoho s pedagogickou profesí (učitele, vychovatele). Pokud však někdo takový v rodině figuruje, hodnotí studenti absolvované přednášky hůře (i když rozdíl není statisticky významný). Posluchači tohoto oboru se také nejčastěji hlásili ještě na jinou fakultu než jen na PedF UK. A právě tato skupina studentů pak zaujímá k proběhlé výuce negativnější postoj (i když opět rozdíl není statisticky významný). Do tohoto obrazu zapadá i to že studenti speciální pedagogiky nejčastěji uvažují o změně oboru (aprobace) v průběhu studia a nejméně často chtějí po skončení studia učit či vychovávat.

V celém sledovaném souboru se u posluchačů, kteří chtějí po absolvování fakulty učit, projevuje tendence k větší spokojenosti s absolvovanými přednáškami. Překvapivým zjištěním je, že tendenci k lepšímu hodnocení doposud absolvovaného studia mají i studenti, kteří uvedli, že v době jejich nástupu na fakultu zde nebyl vypsán obor, který by si přáli.

### Tabulky výsledků

Následující tabulky ukazují závislosti mezi vybranými otázkami dotazníku a hodnocením v indexu. (Uvedené pořadí tabulek je shodné s jejich pořadím v dotazníku.) Pokud se počet respondentů v jednotlivých skupinách u jednotlivých otázek liší, je to tím, že ne všichni studenti odpověděli na všechny otázky.

#### Pedagogická praxe před nástupem na Ped F

Celý soubor				ZŠ1			
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka		
ano	29 /18.47%/	2.07		4 /10.81%/	1.99		
ne	128 /81.52%/	2.13		33 /89.18%/	2.05		

VVP *				SPPG			
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka		
ano	13 /18.30%/	1.90		12 /25.53%/	2.29		
ne	58 /81.69%/	2.11		35 /74.46%/	2.26		

Je nebo byl někdo z Vaší rodiny učitelem nebo vychovatelem?

Celý soubor		
	počet	průměrná známka
ano	55 /35.07%/	2.12
ne	102 /64.96%/	2.13

ZŠ1		
	počet	průměrná známka
ano	13 /35.13%/	2.06
ne	24 /64.86%/	2.07

VVP		
	počet	průměrná známka
ano	29 /40.84%/	2.04
ne	42 /59.15%/	2.09

SPPG		
	počet	průměrná známka
ano	12 /25.53%/	2.37
ne	35 /74.46%/	2.23

Pracujete v současné době někde a jako co?  
(ano: učitel ZŠ, učitel SŠ, učitel na jiném typu školy, vychovatel

ne: nepracuje, či vykonává jinou činnost než výše uvedenou)

Celý soubor		
	počet	průměrná známka
ano	20 /12.73%/	2.16
ne	137 /87.26%/	2.12

ZŠ1		
	počet	průměrná známka
ano	3 / 8.10%/	2.03
ne	34 /91.89%/	2.04

VVP		
	počet	průměrná známka
ano	6 / 8.45%/	2.11
ne	65 /91.54%/	2.07

SPPG		
	počet	průměrná známka
ano	10 /21.27%/	2.24
ne	37 /78.72%/	2.28

Celkové podmínky studia na fakultě

(+ : spokojen, spíše spokojen

- : spíše nespokojen, nespokojen)

Celý soubor **			ZŠ1		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
+	47 /30.32%/	2.03	+	8 /21.62%/	1.97
-	108 /69.67%/	2.16	-	29 /78.37%/	2.06

VVP			SPPG *		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
+	29 /41.42%/	2.03	+	10 /21.27%/	2.09
-	41 /58.57%/	2.10	-	37 /78.72%/	2.32

Přednášky a semináře jsou, co se týče poznatků, odborně kvalitní

(ano:ano, spíše ano

ne: spíše ne, ne)

Celý soubor **			ZŠ1		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
ano	87 /55.76%/	2.05	ano	22 /61.11%/	2.02
ne	69 /43.94%/	2.22	ne	14 /38.88%/	2.07

VVP (*)			SPPG (*)		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
ano	50 /70.42%/	2.03	ano	14 /29.78%/	2.16
ne	21 /29.57%/	2.17	ne	33 /70.21%/	2.31



Dosavadní výuka Vám dává dostatečný obecný kulturní rozhled  
(ano: určitě ano, spíše ano  
ne: spíše ne, určitě ne)

Celý soubor **			ZŠ1		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
ano	50 /31.84%/	2.01	ano	18 /48.64%/	2.04
ne	107 /68.15%/	2.18	ne	19 /51.35%/	2.04

VVP **			SPPG		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
ano	24 /33.80%/	1.94	ano	7 /14.89%/	2.17
ne	47 /66.19%/	2.14	ne	40 /85.10%/	2.29

Dosavadní výuka vám poskytuje dostatečné odborné teoretické znalosti z Vámi studovaného oboru  
(ano: určitě ano, spíše ano  
ne: spíše ne, určitě ne)

Celý soubor **			ZŠ1		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
ano	99 /63.05%/	2.08	ano	23 /62.16%/	2.06
ne	58 /36.94%/	2.20	ne	14 /37.83%/	2.02

VVP			SPPG *		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
ano	58 /80.55%/	2.06	ano	16 /34.04%/	2.17
ne	14 /19.44%/	2.13	ne	31 /65.95%/	2.32

Výuka Vás dostatečně vybavuje praktickými dovednostmi pro výkon Vaší budoucí profese  
 (ano: určitě ano, spíše ano  
 ne: spíše ne, určitě ne)

Celý soubor *			ZŠ1		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
ano	16 /10.19%/	1.98	ano	5 /13.51%/	1.97
ne	141 /89.80%/	2.14	ne	32 /86.48%/	2.05

VVP			SPPG (*)		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
ano	9 /12.67%/	1.99	ano	2 / 4.25%/	1.94
ne	62 /87.32%/	2.08	ne	45 /95.74%/	2.28

Vzhledem k očekávání, které jste před zahájením studia měl, Vás celkové klima na PedF  
 (+ : příjemně překvapilo; myslel/a jsem si, že to bude horší  
 - : myslel/a jsem si, že to bude lepší; velmi zklamalo)

Celý soubor *			ZŠ1		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
+	22 /14.01%/	1.99	+	5 /13.51%/	1.93
-	135 /85.98%/	2.14	-	32 /86.48%/	2.06

VVP			SPPG		
	počet	průměrná známka		počet	průměrná známka
+	15 /21.12%/	2.02	+	2 / 4.25%/	2.01
-	56 /78.87%/	2.09	-	45 /95.74%/	2.28

Dostal jste se na PedF napoprvé?

Celý soubor		
	počet	průměrná známka
ano	128 /81.52%/	2.14
ne	29 /18.47%/	2.07

ZŠ1		
	počet	průměrná známka
ano	31 /83.78%/	2.05
ne	6 /16.21%/	2.02

VVP (*)		
	počet	průměrná známka
ano	57 /80.28%/	2.10
ne	14 /19.71%/	1.94

SPPG		
	počet	průměrná známka
ano	38 /80.85%/	2.26
ne	9 /19.14%/	2.31

Hlásil/a/ jste se kromě PedF UK fakultu či VŠ?

v Praze ještě na nějakou jinou

Celý soubor		
	počet	průměrná známka
ano	58 /38.41%/	2.13
ne	93 /61.58%/	2.11

ZŠ1		
	počet	průměrná známka
ano	10 /27.77%/	1.96
ne	26 /72.22%/	2.06

VVP		
	počet	průměrná známka
ano	28 /41.17%/	2.05
ne	40 /58.82%/	2.08

SPPG		
	počet	průměrná známka
ano	20 /44.44%/	2.32
ne	25 /55.55%/	2.20

Byl na PedF v době Vašeho nástupu vypsán obor (aprobace), který jste si přál/a/?

Celý soubor		
	počet	průměrná známka
ano	113 /72.90%/	2.14
ne	42 /27.09%/	2.08

ZŠ1		
	počet	průměrná známka
ano	32 /88.88%/	2.05
ne	4 /11.11%/	2.04

VVP		
	počet	průměrná známka
ano	39 /55.71%/	2.09
ne	31 /44.28%/	2.04

SPPG		
	počet	průměrná známka
ano	41 /87.23%/	2.27
ne	6 /12.76%/	2.28

Plánujete, máte vymyšlenou nějakou změnu oboru (aprobace) během studia?

Celý soubor		
	počet	průměrná známka
ano	47 /30.92%/	2.10
ne	105 /69.07%/	2.14

ZŠ1		
	počet	průměrná známka
ano	8 /22.85%/	2.08
ne	27 /77.14%/	2.04

VVP		
	počet	průměrná známka
ano	22 /31.88%/	2.01
ne	47 /68.11%/	2.10

SPPG		
	počet	průměrná známka
ano	17 /36.95%/	2.22
ne	29 /63.04%/	2.28

Už jste nějakou změnu učinil/a/?

Celý soubor		
	počet	průměrná známka
ano	30 /19.60%/	2.11
ne	123 /80.39%/	2.13

ZŠ1		
	počet	průměrná známka
ano	8 /22.22%/	2.00
ne	28 /77.77%/	2.07

VVP		
	počet	průměrná známka
ano	11 /15.94%/	2.02
ne	58 /84.05%/	2.09

SPPG		
	počet	průměrná známka
ano	10 /21.73%/	2.30
ne	36 /78.26%/	2.25

Co plánujete dělat po škole?  
 (ano: jít učit, vychovávat  
 ne: jiné, pokračovat ve studiu)

Celý soubor		
	počet	průměrná známka
ano	116 /75.32%/	2.11
ne	38 /24.67%/	2.19

ZŠ1		
	počet	průměrná známka
ano	28 /75.67%/	2.02
ne	9 /24.32%/	2.11

VVP		
	počet	průměrná známka
ano	53 /77.94%/	2.07
ne	15 /22.05%/	2.13

SPPG		
	počet	průměrná známka
ano	33 /70.21%/	2.26
ne	14 /29.78%/	2.30

\*\* rozdíl na 1% hladině významnosti  
 \* rozdíl na 5% hladině významnosti  
 (\*) rozdíl na hranici statistické významnosti

## Shrnutí

Potvrdila se konzistentnost postojů respondentů k fakultě. Studenti spokojeni s celkovými podmínkami studia na fakultě mají tendenci k příznivějšímu hodnocení absolvované výuky, ať již se to týká její odborné úrovně, získávání praktických dovedností či rozšiřování si obecného kulturního rozhledu. To lze vysvětlit velmi jednoduše tím, že s výukou jsou nespokojeni ti, kteří jsou prostě nespokojeni vždy a se vším a tak se jim prostě nelze ničím zavděčit. Jiná interpretace však je, že výuka a studijní podmínky spolu úzce souvisí a sebekvalitnější výuka nevyváží nepříznivé studijní podmínky a na druhé straně sebelépe vytvořený rozvrh, sebeochotnější úředníci na studijním odd., lehce dostupná odborná literatura nevyváží nekvalitní, odborně slabou výuku.

Ukazuje se, že faktorem nejvýrazněji ovlivňujícím spokojenost studentů s výukou je praxe. Posluchači (ať již celý sledovaný soubor, či skupina VVP nebo ZŠ1), kteří před vstupem na fakultu pracovali jako učitelé či vychovatelé, považují absolvované přednášky za přínosnější než posluchači, kteří tuto profesionální zkušenost nemají. Tomu odpovídá i tendence k lepšímu hodnocení výuky u posluchačů, kteří nebyli ke studiu přijati hned napoprvé. Polovina z nich totiž v období mezi maturitou a nástupem na fakultu "pracovala v oboru" a tak má právě onu výše zmíněnou profesionální zkušenost. Tuto skutečnost je možno vysvětlit přinejmenším dvěma způsoby. Ten první je, že studenti během praxe pochopili, co je pro úspěšné zvládnutí profese důležité a podstatné. Fakulta jim toto důležité a podstatné nabízí a oni to dokáží ve výuce lépe identifikovat a ocenit. Ve stejném duchu lze interpretovat i tomuto vysvětlení zdánlivě odporující horší hodnocení přednášek u studentů SPPG s pregraduální praxí. Ti zřejmě ve svém studijním plánu právě to důležité a podstatné pro praxi nenacházejí, o čemž svědčí i jejich stížnosti na malý kontakt vyučujících s praxí. Toto vysvětlení však není podpořeno zjištěním, že se daný efekt neprojevil u studentů, kteří pracují současně s denním studiem a tak onu uvedenou profesionální zkušenost získávají souběžně s pregraduální přípravou. Proto uvádíme i druhé možné vysvětlení. Ve srovnání s drsnou realitou učitelského povolání, do kterého vstoupili bez řádné odborné přípravy, poskytuje fakulta studentům "chráněné" prostředí přiměřenější stávající fázi jejich profesionálního vývoje. Posluchači, kteří spolu s nástupem do praxe prochází pregraduální přípravou tak aktuálně prožívají svoji nedostatečnou odbornou vybavenost, jsou k nabízené výuce náročnější a kritičtější, nenalézají v ní to, co by právě nyní potřebovali.

Co se však na hodnocení přínosnosti přednášek neprojevilo, byla vyhraněnost volby fakulty a oboru. Není statisticky významný rozdíl v hodnocení přínosnosti absolvovaných přednášek mezi skupinou studentů, která se kromě PedF UK hlásila i na jinou fakultu a studenty, kteří se hlásili výlučně na tuto fakultu.

Také není rozdíl mezi skupinami které při vstupu na fakultu měly a nebo neměly vypsaný obor, který by si přály. (Mírná tendence k lepšímu hodnocení u respondentů, kteří se hlásili i na jinou fakultu, či kteří neměli vypsaný "ideální" obor je pravděpodobně způsobena ochotou slevit ze svých nároků při takovéto náhradní volbě nebo jejich vůbec menší náročností při volbě ne zcela jednoznačné.) Můžeme tedy předpokládat, že spokojenost či nespokojenost s výukou je faktor závislejší spíše na reálné kvalitě výuky a celkovém klimatu fakulty než na představách, s kterými posluchači přicházeli. Tento předpoklad potvrzuje i to, že studenti, kteří mají v rodině učitele či vychovatele a tak u nich můžeme očekávat silnou tendenci k socioprofesní reprodukci spojenou se výraznou sociální kontrolou výpovědi, hodnotí proběhlé přednášky a semináře, co se jejich přínosnosti týče, přibližně stejně jako jejich kolegové, kteří takovéto shodné profesionální rodinné zázemí nemají.

Výzkum také poukázal na specifické charakteristiky skupiny studentů speciální pedagogiky. Mnohé výsledky se u nich liší jak od trendů celého souboru tak od obou dalších skupin (ZŠ1 a VVP). Již byl zmíněn faktor praxe: jako jediní hodnotí výuku hůře, pokud se nedostali na fakultu hned napoprvé či pokud měli před nástupem ke studiu odbornou praxi. Druhou otázkou je vyhraněnost volby oboru: opět jako jediná skupina jsou ke studiu kritičtější, když při nástupu na fakultu zde nebyl vypsan obor, který by si přáli a výuku také hodnotí hůře, pokud během studia provedli změnu oboru (aprobace). Také jedině oni jsou s absolvovanými přednáškami méně spokojeni, pokud mají/měli v rodině učitele či vychovatele. Tato skupina také nejcitlivěji reaguje na odbornou úroveň výuky. Lze tedy říci, že u studentů speciální pedagogiky se projevuje rozpor mezi tím, co jim fakulta nabízí a tím, co - zřejmě na základě vlastních dosavadních zkušeností či rodinných vzorů- očekávají od svého budoucího povolání. Také se ukázalo, že posluchači, pro které speciální pedagogika nebyla oborem první či jednoznačné volby, zaujímají k absolvovaným přednáškám kritičtější postoj. Můžeme tedy předpokládat, že přijmout tento obor jako neoptimální či dokonce náhradní řešení je daleko obtížnější než je tomu u jiných oborů/specializací. Potvrzuje se zde opět specifická charakteristika skupiny popsaná v commitmentu<sup>1</sup>).

O studentech VVP lze říci, že stejně jako v commitmentu<sup>1</sup>) se i v zde potvrdil jejich vztah ke škole jako k instituci. V této skupině je nejvyšší tendence k socioprofesní reprodukci (téměř 41% z nich má v rodině učitele či vychovatele) a nejsilněji tu zaznívá přání jít učit (skoro 78%), - a dovolíme si lehce nadsadit- bez ohledu na to co. Jako skupina jsou nejvíce ovlivněni absolvovanou praxí.

Posluchači učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsou v našem souboru nejméně "poznamenáni životem" - mají nejméně praxe, nejčastěji se dostali na fakultu hned na poprvé a také nejčastěji nastupovali na obor, který si přáli. Nejpříznivěji hodnotí obecný kulturní rozhled i vybavenost praktickými dovednostmi zprostředkovávané výukou.

## ZÁVĚR

Spojíme-li výsledky předcházejících subkapitol u skupiny posluchačů VVP -silný vliv absolvované praxe, zahájení studia oborem, který nebyl ideální, přání jít učit a při tom nespokojenost s oborovými katedrami- nabízí se právě pro onu zmíněnou nespokojenost s oborovými katedrami jednoduché prvoplánové vysvětlení. Studenti jsou s výukou nespokojeni také proto, že nemohou studovat ten obor, který by chtěli. Obecné přání být učitelem se ale zdá důležitější než specifické přání být učitelem určitého předmětu a tak přistoupili i na neoptimální variantu studia. Pro pedagogickou fakultu by to pak znamenalo doporučení k co nejširší volnosti tvorby studijního plánu - možností libovolné kombinace oborů počínaje a větší nabídkou volitelných přednášek, seminářů a cvičení konče.

Z daného materiálu dále vyplývá, že v pregraduální přípravě učitelů jsou dva významné faktory: faktor praxe a faktor odbornosti.

**Praxe**, ovlivňující postoj k proběhlé výuce je dvojího druhu. Jednak praxe kterou absolvují či absolvovali sami studenti a pak praxe ve smyslu kontaktu výuky s realitou, vědomí praktické použitelnosti vyučovaného. Jde tedy o soulad či nesoulad mezi obrazem školního světa takového, jaký znají studenti a na jehož základě se rozhodli pro povolání učitele a obrazem školního světa, který jim nabízí fakulta. Nesoulad těchto obrazů vede k nespokojenosti studentů a absolvovanými přednáškami a cvičeními.

Faktor odbornosti má poněkud jiný význam pro každou sledovanou skupinu. U studentů ZŠ1 je to **odbornost učitele**, který samojediný má odpovědnost za všechno a za všechny ve třídě. Pro VVP je odbornost **odborností profesionála v určitém oboru**. U SPPG je to **odbornost** ve smyslu **kvalifikované pomoci**.



## POZNÁMKY

1) *Pedagogická fakulta očima studentů*: Výzkumná zpráva. Praha: Oddělení pedagogické psychologie Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1993.

2) Oborem rozumíme tři základní studijní směry /učitelství pro první stupeň ZŠ, VVP a SPPG/, specializací pak studium zvoleného předmětu vedoucí k získání aprobace v rámci VVP.

3) Pro lepší plynulost textu užíváme pojmu spokojenost/nespokojenost k vyjádření vyšší/nížší míry přínosnosti absolvovaných přednášek označené respondenty.

Commitment studentů pedagogické fakulty k jejich příští profesi  
- pokus o kvantitativní analýzu

**Miroslav Rendl**

OBSAH

**Úvod**

**Struktura commitmentu**

Konstanty profese

Charakteristické rozdíly oborů

Individuálně kritické oblasti commitmentu

Některé souvislosti s ročníkem studia

**Souvislosti commitmentu s dotazníkem**

**Na závěr**

**Poznámky**

**Přílohy**

**ÚVOD**

Pojem commitmentu jakožto - zjednodušeně řečeno - způsobu, jímž se student cítí být osobně vázán ke své budoucí profesi, zavedl do naší práce M. Kučera, který se také podstatným způsobem podílel na vypracování metodiky, již byl commitment zkoumán. Spolu s I. Viktorovou zpracoval také základní analýzu výsledků, převážně kvalitativními postupy. Zevrubně jsou jak východiska tak výsledky a závěry výzkumu uvedeny v příslušné kapitole naší dříve publikované výzkumné zprávy.<sup>1)</sup>Některé z nich jsou uvedeny i v této výzkumné zprávě v kapitolách týchž autorů. Odkazujeme zde zejména na "Výpis výrazů commitmentu" uvedený v Kučerově kapitole, který tvoří jedno z východisek naší analýzy.

Výzkumu commitmentu se zúčastnilo 183 studentů PedF UK v Praze. Šlo o studenta druhého, třetího a čtvrtého ročníku denního studia. Pracujeme zejména s jejich dělením podle základních oborů studovaných na fakultě:

- speciální pedagogika (dále SPPG) - 44 respondentů,
- učitelství prvního stupně (dále ZŠ1) - 49 respondentů,
- učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (dále VVP) - 90 respondentů.

Prvním předběžným krokem kvantitativní analýzy je kategorizace výrazů commitmentu, jak ji provedl Kučera. Výsledkem je 31 dílčích kategorií či oblastí, které pokrývají obsah učitelské a vychovatelské profese, jak jej viděli účastníci výzkumu. (Nazýváme je dále často "respondenty", i když toto označení v metodice zkoumání commitmentu neodpovídá: studenti zde byli skutečně mnohem více aktivními spolutvárci metodiky než jen "respondenty" na předem připravené otázky.)

Kromě takto vzniklých proměnných jsme dále pracovali s agregovanými proměnnými, pro které jsme převzali (dlužno dodat, že bez nějaké hlubší úvahy) Kučerova původní označení: "vocational" (proměnné V01-V07, viz "Výpis výrazů commitmentu"), "professional" (P08-P12), "teaching" (T13-T17), "institution" (I18-I22), agregaci posledních tří označujeme "PTI" - je to vlastně "professional v širším slova smyslu" (P08-I22), a "career" (C23-C31).

Samotná kvantitativní analýza vychází ze škálových hodnot, které každý student přidělil jednotlivým výrazům commitmentu, jež byly před tím skupinově generovány. (Byla použita pětistupňová škála od -2 do +2, která jasně definuje neutrální střed a umožňuje respondentovi distribuovat jak valenci tak intenzitu jeho vztahu k dané oblasti commitmentu.) Tak bylo možno u každého respondenta získat škálová hodnocení těch dílčích oblastí commitmentu, k nimž se vyjádřil. Při použité metodice sběru dat je samozřejmé, že k různým oblastem (proměnným) se vyjádřil různý počet respondentů. V každé dílčí proměnné byl pak pro každého respondenta spočítán průměr jeho hodnocení.

Tímto postupem vlastně získáváme matici individuálních vyjádření ke všem dílčím oblastem commitmentu, která umožňuje dále jakkoli agregovat data o různých skupinách i různých oblastech commitmentu. Mj. nám to umožnilo zavést jako další proměnné "celkový commitment" (jako průměr průměrů všech dílčích proměnných V01-C31 u každého respondenta) a "koherenci" (jako směrodatnou odchylku téhož).

Pro možnost statistické analýzy prostřednictvím analýzy kontingenčních tabulek, která také lépe odpovídá charakteru dat, bylo dále potřeba individuální průměry respondentů v jednotlivých kategoriích commitmentu zatřídit na jednotné škále.<sup>2)</sup>

## **STRUKTURA COMMITMENTU**

U jednotlivých dílčích proměnných jsme nejprve analyzovali jejich průměrné hodnoty ve vzorku. Namísto obširných komentářů uvádíme zde přehled všech dílčích proměnných v pořadí podle jejich průměrných hodnot. Mohl by být výrazem toho, co a nakolik je pro studenty (zde nejprve pro soubor jako celek) pozitivním, resp. negativním činitelem v jejich celkovém commitmentu k profesi. V přehledu používáme zkrácených slovních označení či charakteristik proměnných. Budeme s nimi takto pracovat dále v textu. Je však nutné je brát pouze jako zkratky, které nemohou vystihnout celý kvalitativní obsah kategorie, např. její rozdílné sycení u různých skupin respondentů. (Přesnější popis proměnných viz "Výpis výrazů commitmentu"):

Proměnná	průměr
V04 (výchova jako socializace, uvedení do kultury)	1.74
I20 (kontakt s dětmi)	1.68
T14 (citová vazba)	1.63
C30 (pracovní doba, prázdniny)	1.55
T13 (přímot vazby, viditelnost výsledků)	1.53
P08 (nutnost dobrého vztahu k práci)	1.53
T16 (jedinečnost vztahů, empatie)	1.53
V02 (výchova jako působení, formování)	1.52
T15 (rozmanitost, různorodost)	1.45
P09 (obor - znalost, zájem, láska)	1.43
V05 (učit, vzdělávat, zprostředkovat svět)	1.42
V01 (pomoc)	1.39
C23 (identitní zisky, seberealizace, obohacení)	1.31
P10 (rozhled, univerzálnost)	1.27
V03 (výchova vlastním příkladem, "být vzor")	1.16
V06 (makrosociální hodnoty)	1.14
P11 (didaktické umění)	1.13
I19 (kontakt s lidmi)	0.93
P12 (umění někoho vést)	0.88
I18 (živost pracovního prostředí)	0.62
I21 (odpovědnost za děti)	0.55
C26 (srovnání s neučiteli)	0.44
C31 (způsob profesionalizace, získání profesionality)	0.11
T17 (nároky, namáhavost, cena za vztah)	0.04
C25 (soukromí, resp. přesah profese do soukromí)	-0.12
V07 (rizika působení - zvrát hodnot)	-0.66
C28 (společenská prestiž)	-0.79
I22 (tlak instituce a podmínky)	-0.79
C27 (jedinec vs. profese)	-0.81
C29 (peníze)	-1.16
C24 (identitní rizika, sebedeformace, ochuzení)	-1.40

Zkoumali jsme dále, nakolik je soubor studentů v jednotlivých oblastech commitmentu diferencován. Východiskem je srovnání průměrných hodnot, jichž nabývají commitmentové proměnné ve studijních oborech. Přehled je rozdělen na oblast kladného commitmentu, oblast, kterou bychom mohli považovat za neutrální, a oblast commitmentu záporného. Dole jsou pak s označením "ERR" uvedeny proměnné, které daný obor negeneroval. Za průměrnou hodnotou je dále uvedena směrodatná odchylka jako orientační indikátor, nakolik je commitment daného oboru v dané oblasti skupinově koherentní.

	SPPG			ZŠ1			VVP	
	prům	dev		prům	dev		prům	dev
V04	2.00	0.00	C30	1.87	0.45	T14	1.78	0.63
P11	1.87	0.29	V02	1.79	0.56	V04	1.75	0.43
I20	1.84	0.37	I20	1.76	0.47	P09	1.68	0.61
P08	1.78	0.42	T13	1.54	0.60	T16	1.61	0.77
T14	1.75	0.43	V04	1.50	0.91	I20	1.56	0.73
P10	1.73	0.77	T15	1.48	0.61	V05	1.54	0.57
T16	1.71	0.46	T14	1.46	1.19	T15	1.50	0.88
V01	1.61	0.39	C23	1.33	0.64	C30	1.47	0.80
V02	1.59	0.58	V05	1.24	0.82	V03	1.45	0.72
T13	1.58	0.50	T16	1.23	0.83	P08	1.43	0.90
P12	1.48	0.54	P11	1.12	0.82	T13	1.41	0.67
V03	1.47	0.81	V01	1.09	0.72	V02	1.38	0.71
P09	1.42	1.10				V01	1.36	0.83
I19	1.36	0.56				P10	1.36	1.23
T15	1.31	0.81				C23	1.32	0.84
C23	1.29	0.68				V06	1.03	0.98
T17	1.29	0.77						
V05	1.29	0.70						
V06	1.21	0.90						
C30	1.17	0.90						
I21	1.06	1.08						
<hr/>								
I18	0.62	1.13	I19	0.94	0.79	P11	0.94	1.16
C27	0.33	0.94	P10	0.85	1.11	P12	0.79	1.17
			V03	0.64	0.79	I19	0.75	1.21
			I21	0.52	1.31	C31	0.56	0.76
			P09	0.50	0.63	C26	0.44	1.12
			P12	0.50	0.91	I21	0.35	1.03
						C25	0.15	1.33
<hr/>								
C29	-0.16	1.35	C27	-0.11	0.80	T17	-0.28	1.15
C25	-0.56	1.07	C25	-0.27	0.96	V07	-0.43	1.25
C24	-1.83	0.37	T17	-0.50	0.98	C28	-0.58	1.32
			I22	-0.66	1.19	I22	-0.90	0.77
			C31	-0.78	1.23	C27	-1.22	0.96
			V07	-1.09	0.93	C29	-1.39	1.07
			C28	-1.21	1.06	C24	-1.41	1.00
			C29	-1.30	1.09			
			C24	-1.35	0.95			
<hr/>								
C26	ERR	ERR	I18	ERR	ERR	I18	ERR	ERR
C28	ERR	ERR	C26	ERR	ERR			
I22	ERR	ERR	P08	ERR	ERR			
V07	ERR	ERR	V06	ERR	ERR			
C31	ERR	ERR						

Uvedený přehled předznamenává některé rozdíly mezi obory. U SPPG spadá do oblasti pozitivního commitmentu většina jimi generovaných proměnných - 21 ze 26, tzn. přes 80%. U VVP klesá tento podíl na 53% a širší je obsazení neutrálního pásma. U ZŠ1 je oblast pozitivního commitmentu obsazena nejméně (38%).

Rozdíly mezi obory jsou vysoce signifikantní ve všech oblastech commitmentu vyjadřovaných agregovanými proměnnými. V podstatě všude sledují stejnou figuru, která je patrná z rozložení hodnot "celkového commitmentu". Ten po zatřídění na pětistupňové škále<sup>2)</sup> nabývá těchto hodnot:

- superpozitivní - 49 respondentů,
- pozitivní - 76 respondentů,
- neutrální - 57 respondentů.
- negativní - 1 respondent.

Pro všechna další srovnání zahrnujeme jediného respondenta s negativním "celkovým commitmentem" do skupiny "neutrálních" a pracujeme s rozlišením tří úrovní "celkového commitmentu".

V rámci tohoto rozlišení na stupnici od neutrálního až k superpozitivnímu vztahu k profesi je základní figura rozdílů mezi SPPG, ZŠ1 a VVP takováto (tabulka uvádí řádková procenta):

	neutr.	+	++
SPPG	0%	29.5%	70.5%
ZŠ1	53.1%	44.9%	2.0%
VVP	35.6%	45.6%	18.9%

Znovu se tedy objevuje odlišné postavení SPPG s převahou superpozitivního commitmentu prakticky ve všech oblastech a do jisté míry kontrastní ZŠ1, u níž jedinci se superpozitivním "celkovým commitmentem" téměř chybí. Pozice VVP je někde mezi dvěma zbývajících oborů, spíše však blíže k ZŠ1. To se opakuje prakticky ve všech oblastech commitmentu popsanych agregovanými proměnnými. Pro přehlednost uvedeme jen procenta superpozitivních commitmentů v jednotlivých oblastech po oborech:

	SPPG	ZŠ1	VVP	průměr
"vocational"	81.8%	23.5%	47%	1.12
"professional"	93.3%	29.4%	57.1%	1.13
"teaching"	79.5%	24.5%	52.3%	1.13
"institution"	70.5%	12.2%	24.4%	0.78
"PTI"	77.3%	18.4%	32.2%	0.98
"career"	36.4%	0%	15.6%	0.04

Z průměrných hodnot (za celý soubor) oblastí commitmentu je patrné, jak rozdíly mezi oborů zůstávají prakticky stále tytéž, jen se spolu s průměrnou hodnotou proměnné posouvají hodnoty, jimiž jsou uvedené rozdíly vytvářeny.

Už z tohoto obrazu lze odvodit předpoklad, že přes bohatou obsahovou rozrůzněnost commitmentu mají jeho jednotlivé proměnné převážně vzájemné pozitivní korelace a že se v tom jednotlivé oborů neliší.

Skutečně, pracujeme-li jen s agregovanými pěti či šesti oblastmi commitmentu, jak jsou uvedeny výše, a s celkovým commitmentem, pak mezi nimi najdeme naprostou většinu pozitivních souvislostí: pozitivnější commitment v jedné oblasti znamená významně častěji pozitivnější commitment i v jiné oblasti a naopak. Jedinými výjimkami z vzájemných pozitivních interkorelací jsou vztahy proměnné "career" jednak

k "vocational", jednak k "professional", které nejsou statisticky významné (a tedy souvislost tu chybí).

Podobně fádně se opakující jsou také vazby "koherence" (vyjádřené velikostí standardní odchylky ve všech hodnotících výrocích respondenta) jak k celkovému commitmentu tak téměř ke všem jeho podoblastem. S jedinou výjimkou jde o pozitivní souvislost: vyšší "koherence" commitmentu se významně častěji pojí s jeho pozitivnější polohou. Pouze vztah "koherence" s "professional" je těsně nad hranicí pětiprocentní hladiny významnosti (všechny ostatní vazby jsou daleko daleko těsnější).

Typickou figuru lze opět demonstrovat na vztahu "koherence" k "celkovému commitmentu. Kontingenční tabulka vypadá takto:

Koherence	Celkový commitment		
	neutrál.	pozit.	superpoz.
vysoká	2	4	40
střední	22	48	7
nízká	34	24	2

Jasně se tu superpozitivní commitment častěji váže s jeho vysokou koherencí, směrem k negativnějšímu commitmentu k profesi (tedy v určitém smyslu negativnějšímu obrazu profese) se zároveň koherence snižuje. Musí se to patrně dít tak, že sice některé pozitivní charakteristiky profese zůstávají nezpochybňovány, ale ve vztahu k jiným přibývá pochyb a vidění negativních stránek.

Ve výše uvedené tabulce jsou ve 3 z 9 políček tabulky velké skupiny, které vyčerpávají 67% celkového počtu respondentů. Tvoří jakési základní "typy" (ve smyslu sloučení dvou dílčích znaků):

A - superpozitivní commitment s vysokou koherencí (40 respondentů),

B - pozitivní commitment se střední koherencí (48 respondentů),

C - neutrální až negativní commitment s nízkou koherencí (34 respondentů).

Poměrně velké skupiny jsou ve 2 dalších políčkách a mohly by být považovány za odvozené typy:

B<sub>C</sub> - vysoce rozporný commitment laděný mírně pozitivně (24 respondentů),

C<sub>B</sub> - neutrální až negativní commitment se střední koherencí (22 respondentů).

Tyto skupiny vyčerpávají dalších 25% počtu respondentů, takže celkem 92% je v některém z těchto pěti "typů".

Jak se liší zastoupení oborů v jednotlivých "typech"?

Typ	SPPG	ZŠ1	VVP
A	25	1	14
B	11	13	24
C	0	14	20
B <sub>C</sub>	1	9	14
C <sub>B</sub>	0	11	11
ostatní	7	1	7

Je patrné, že jednoznačná afinita oborů k takto konstruovaným commitmentovým "typům" neexistuje. Výrazná je pouze převaha superpozitivního koherentního "typu" (A) u SPPG a naopak jeho téměř úplná absence u ZŠ1.

Zároveň je patrné, že soubor respondentů je z hlediska commitmentu vnitřně diferencován nejspíše nejen mezi obory, ale i uvnitř oborových podsouborů.

### Konstanty profese

Podrobnější analýza distribuce škálových hodnot v jednotlivých proměnných jak v rámci celého souboru tak v rámci oborů (viz Příloha č.1) umožňuje rozčlenit generované okruhy commitmentu (tedy proměnné) do několika skupin. Jednu z nich bychom mohli nazvat pozitivními konstantami pedagogické profese. Jsou to takové oblasti, kde se všechny obory shodují na jejich pozitivním hodnocení. Jsou soustředěny především v oblasti "vocational" a "teaching".

Z proměnných "vocational" - a vlastně ze všech proměnných vůbec - byl nejpozitivnější commitment vyjadřován ve vztahu k **"výchově jako socializaci, uvedení do kultury"** (V04), na druhé straně ji ovšem generovalo jen málo studentů - celkem 21.

Proto lze za nejvýraznější "pozitivní vokační konstanty" považovat především "výchovu jako působení, formování" (V02) a kategorii **"učit, vzdělávat, zprostředkovat svět"** (V05). Jak distribuce škálových hodnot tak velikosti směrodatných odchylek signalizují značnou shodu i uvnitř jednotlivých oborů. Dalším dokladem toho, že zmíněné tři proměnné mají charakter pozitivních konstant, je absence jejich souvislosti s rozdíly mezi individuálními hodnotami "celkového commitmentu". Jinými slovy, jakožto konstanty nediferencují ve vztahu k "celkovému commitmentu".

Ke globálním pozitivním konstantám v oblasti "teaching" patří **"přímost vazby, viditelnost výsledků"** (T13), dále **"rozmanitost, různorodost"** (T15). Mohla by sem patřit také **"citová vazba"** (T14), kterou však generuje jen 31 studentů a zařazení mezi "konstanty" také problematizuje velká rozdílnost hodnot uvnitř ZŠ1.

Také **"jedinečnost vztahů, empatie"** (T16) patří u všech tří oborů jasně ke všeobecně pozitivním oblastem commitmentu. Přece jen tu však jsou známky diferenciací souboru. Je to jednak nižší



průměrný commitment ZŠ1, dále pak skutečnost, že interindividuální rozdíly v T16 vykazují významnou pozitivní souvislost s individuálním "celkovým commitmentem" - T16 je tak spíše jedním z kritických bodů commitmentu, kde jako by platilo: kdo už si neužije ani tohle, má s commitmentem k profesi nutně problémy. Rozdíly, které tu jsou, nevedou přitom "přes obor".

V oblasti "institution" zjišťujeme globálně převažující kladný commitment u proměnné "**kontakt s dětmi**" (I20). Je to zároveň proměnná s celkově druhým nejvyšším průměrem. (Interindividuálně však je soubor do jisté míry diferencován a difference vykazují významný vliv na celkový individuální commitment. Proměnná tak patrně hraje logickou roli podmínky "sine qua non".

V oblasti "career", kde se jinak koncentrují konstanty spíše negativní, najdeme klasicky tradovanou pozitivní konstantu profese "**pracovní doba, prázdniny**" (C30). Zajedno ve vysoce pozitivním hodnocení je tu především ZŠ1 (je u nich celkově na prvním místě pořadí), v druhých dvou oborech není ani taková shoda, ani není proměnné přidělováno tak vysoké hodnocení. (Přesto však interindividuální rozdíly nemají signifikantní vliv na "celkový commitment".)

Druhou pozitivní konstantu v této oblasti ovšem tvoří proměnná "**seberealizace, identitní zisky, obohacení se**" (C23). Také zde povahu globální pozitivní konstanty dokládá to, že nemá vliv na celkový commitment.

Překvapivě málo shod nacházíme v negativním pásmu commitmentu. Za negativní konstantu profese tak můžeme považovat jen "**identitní rizika, sebedeformace, ochuzení**" (C24), které generovala polovina studentů (relativně méně často SPPG - 6 ze 44, relativně častěji ZŠ1 - všech 49).

### **Charakteristické rozdíly oborů**

Další skupinu proměnných tvoří ty oblasti commitmentu, ve kterých jsou zřetelné rozdíly mezi studijními obory. Tyto rozdíly vytvářejí jakousi commitmentovou specifikou oborů. Není tím samozřejmě řečeno, že se tím u dále uváděných proměnných vyčerpávají všechny difference - část z nich je vždy i uvnitř oboru. Tyto rozdíly označujeme někdy jako interindividuální (i když pochopitelně i mezioborové rozdíly jsou koneckonců rozdíly mezi jednotlivými respondenty).

## "Vocational"

I v oblasti "vocational", která je obecně spíše oblastí "pozitivních konstant profesí", se přece jen odlišuje SPPG od ostatních vyšší pozitivitou svého commitmentu. Pouze pro kategorii **"makrosociálních hodnot"** (V06) zjišťujeme u ní 3 výjimečná negativní vyjádření.

Pozitivnost commitmentu SPPG vyniká ve vztahu k oblasti **"pomoci"** (V01). To se projevuje jak vyšším průměrem hodnocení, tak jeho nižším rozptylem. Navíc je tato oblast u nich generována v daleko vyšší míře (u 86.4%) než u ostatních. Přitom se všichni vyjadřují pozitivně, pro 82% jde dokonce o záležitost superpozitivní. Naproti tomu u ZŠ1 i u VVP je v oblasti "pomoci" mnohem častější commitment mírně pozitivní, občas i neutrální.

Celkově zcela převažující pozitivní commitment SPPG ve vokační oblasti je ovšem také výsledkem toho, že u ní chybí artikulace **"rizik působení - zvratu hodnot"** (V07). Právě tato proměnná nejvíce diferencuje podsoubor ZŠ1 a zejména VVP. U ZŠ1 má negativní vztah k této oblasti 16 z 26 respondentů, kteří ji zmínili (z nich pak 10 výrazně negativní).

Naproti tomu ZŠ1 vůbec nezmiňovala oblast **"makrosociálních hodnot"** (V06). Výrazně méně pozitivně než ostatní se vztahuje ke kategorii **"výchova vlastním příkladem, být vzor"** (V03) a poněkud neutrálnější je u ní také oblast **"pomoci"** (V01). Negativněji pociťuje také **"rizika působení - zvratu hodnot"** (V07).

Snad jedinou výraznější specifikou VVP v oblasti "vocational" je vyšší důraz na **"učit, vzdělávat, zprostředkovat svět"** (V05), v němž jsou zároveň více jednotní než ostatní.

## "Professional"

Pro SPPG je tu opět typická naprostá převaha pozitivních deklamací. Jen ve 2 případech vyjadřuje student SPPG negativní commitment v některé z kategorií, v dalších dvou případech pak neutrální. Výrazné jsou vysoké hodnoty v oblasti **"didaktického umění"** (P11), které u SPPG představují druhý nejvyšší průměr commitmentové proměnné vůbec. Je zároveň doprovázen nízkým rozptylem hodnot, svědčícím o koherentním skupinovém postoji: 14 z 15 respondentů tu vyjadřuje superpozitivní commitment. K této oblasti se ovšem vyjádřila zhruba jen třetina studentů SPPG (zatímco u VVP dvojnásobek).

Podobnou odlišnost shledáváme pro SPPG, co se týče **"umění někoho vést"** (P12) - opět vyšší důraz i vyhraněnější skupinový postoj (11 superpozitivních z 15).

ZŠ1 je zde mj. charakterizována tím, že negeneruje výroky v kategorii **"dobrého vztahu k práci"** (P08). Méně pozitivní je u ní commitment ve vztahu k **"oboru, jeho znalosti, lásce k němu, zájmu o něj"** (P09 - zde dokonce s převahou neutrálních hodnot)) a k **"rozhledu, univerzálnosti učitele"** (P10).

VVP se zdá naopak charakterizovat nejvyšší průměrný commitment týkající se oblasti **"obor - znalosti, láska, zájem"** (P09). Představuje třetí vůbec nejvyšší hodnotu přidělenou VVP některé z kategorií. Děje se tak zároveň s vysokou mírou skupinové koherence: 73.6% se vyjadřuje superpozitivně a dalších 22.6% pozitivně. Poměrně jednoznačně pozitivně se - podobně jako SPPG - vyjadřují také ve vztahu k oblasti **"rozhled, univerzálnost"** (P10).

(Naproti tomu VVP charakterizuje - podobně jako ZŠ1 - značná intraoborová diference v proměnných **"didaktické umění"** (P11) a **"umění někoho vést"** (P12).)

## "Teaching"

SPPG se zde vyznačuje zcela odlišným commitmentem ve vztahu k **"nárokům, namáhavosti, ceně za (pedagogický) vztah"** (T17): na rozdíl od ostatních, kteří chápou tuto kategorii spíše jako negativum profese či nanejvýš něco neutrálního, je průměr SPPG výrazně pozitivní. Ke kategorii se vyjádřili všichni respondenti z podsouboru SPPG - téměř 80% z nich superpozitivně, zbytek pak pozitivně.

Ostatní rozdíly mezi obory tu nejsou příliš velké. Za zmínku snad stojí méně pozitivní a zároveň více intraskupinově diferencovaný commitment ZŠ1 v kategorii **"citová vazba"** (T14) a **"jedinečnost vztahů, empatie"** (T16). Jen výjimečně jde ovšem o negativní hodnoty (2 případy u T16).

VVP zde jako celek tvoří jakýsi střed mezi ostatními dvěma obory. Jen u VVP nacházíme ovšem 3 výjimky s celkově převažujícím negativním commitmentem v oblasti "teaching".

## "Institution"

SPPG tu jako jediná generuje kategorii postihující **"pracovní prostředí - klidné, živé, dynamické"** (I18). Už z nejednoznačné formulace však vyplývá vysoká diferenciace ve vztahu k ní: pět respondentů (z 21) tu má negativní a 4 neutrální commitment.

Charakterističtější pro SPPG možná je naopak absence kategorie **"tlak instituce a podmínky"** (I22), kterou u VVP generuje téměř 60% respondentů a u ZŠ1 všichni.

Pro ZŠ1 je to kategorie, kde dochází k poněkud větší diferenciaci uvnitř oboru než u VVP. Zatímco VVP zde vyjadřuje v naprosté většině negativní (67.9%) či neutrální (28.3%) commitment, u ZŠ1 sice negativní vyjádření též výrazně převažují, ale najdeme u nich kromě 13 neutrálních (26.5%) také 7 (14.3%) vyjádření pozitivních.

Pozitivnější a zároveň skupinově jednodušší commitment nacházíme u SPPG v oblasti **"kontakt s lidmi - nadřízenými, kolegy, rodiči"** (I19) (kde VVP a zejména ZŠ1 častěji hovoří o samotě učitele, o individuálním charakteru práce, o nutnosti se rozhodovat sám a ZŠ1 i o malém kontaktu s kolegy - srv. "Výpis výrazů commitmentu" u Kučery).

ZŠ1 je tedy co se týče "**kontaktu s lidmi**" (I19) více diferencována - jde ovšem jen o rozdíly mezi kladnými a neutrálními vyjádřeními (těch je více než třetina - 37.5%). U VVP diferencuje tato kategorie mnohem silněji. Kromě 23.3% jedinců s neutrálním commitmentem tu najdeme také 13.7% respondentů vyjadřujících se negativně.

V průměru pozitivnější commitment vykazuje SPPG také ve vztahu k "**odpovědnosti za děti**" (I21), avšak značný rozptyl hodnot uvnitř oboru (podobně jako u ostatních) zde svědčí o značné interindividuální variabilitě. Negativní commitment v tomto směru uvádí 16% u SPPG, nikdo z nich však supernegativní. U ZŠ1 i u VVP je kolem 25% respondentů s negativním commitmentem v této kategorii, u velké části z nich se supernegativním.

## "Career"

SPPG je tu opět charakterizována absencí jedné z kategorií, kterou u ostatních oborů zmiňuje kolem 80% studentů. Jde o "**společenskou prestiž**" (C28). (Podobně není SPPG zmíněna ani "**profesní kvalifikace a příprava**" (C31), ale tu zmiňuje relativně málo studentů i z ostatních oborů - kolem 20%.)

V průměru výrazně neutrálněji, ovšem se značnými interindividuálními diferencemi, hodnotí SPPG "**peníze**" (C29).

Odlišnosti ZŠ1 v této oblasti nejsou výrazné. Poněkud negativnější než u VVP je její commitment ve vztahu ke "**společenské prestiži**" (C28). Naopak ještě poněkud silnější než u ostatních je její důraz na pozitivní konstantu profese, jíž je "**pracovní doba, prázdniny**" (C30).

VVP jako jediní zmiňují "**srovnání s nečitelskými profesemi**" (C26 - 27.8% z nich). Mírně pozitivní průměr hodnocení v této kategorii je doprovázen značnou interindividuální variabilitou. Kromě toho je ve srovnání s ostatními u VVP neutrálnější (tedy méně negativní) commitment v kategorii "**přesah profese do soukromí**" (C25) (traktují tuto otázku spíše v rovině "profese jako koníček"?). Podobně je tomu i u jejich "**profesní kvalifikace a přípravy**" (C31) - zde ovšem jen ve srovnání se ZŠ1 a při nízkém počtu respondentů, kteří tuto kategorii uvádějí.

## Individuálně kritické oblasti commitmentu

Poslední skupinu proměnných tvoří ty, které výrazně diferencují mezi jednotlivci a mají silnou vazbu na celkový commitment. (Nejde ovšem o skupinu zcela ostře ohraničenou, mj. tu musíme počítat s určitým překrýváním s těmi proměnnými, které charakterizují rozdíly mezi obory.) Jinými slovy, jde o oblasti commitmentu, ve kterých najdeme velkou diferenciaci commitmentových vyjádření i uvnitř oborů.

Tyto proměnné lze rozdělit do tří podskupin. Do první řadíme ty oblasti commitmentu, které se blíží pozitivním konstantám

profese, ale pokud je tak člověk nepercipuje a nevztahuje se k nim pozitivně, ovlivňuje to výrazně negativně jeho celkový commitment.

Druhou skupinu tvoří oblasti charakterizované jako opak předchozích. Blíží se spíše negativním konstantám, ale pokud se k nim student vztahuje pozitivně či aspoň neutrálně, pak s velkou pravděpodobností je i jeho celkový commitment pozitivní.

Ve třetí skupině jsou proměnné postihující ty oblasti commitmentu, na nichž se takřikajíc "láme chleba". Jsou to proměnné se silnou interindividuální variabilitou hodnot kolem průměru ležícího blízko neutrálního pásma.

## I. "Nutné podmínky" pozitivního commitmentu

Z oblasti "vocational" se charakteru podmínky "sine qua non" blíží vztah k **"pomoci"** (V01). Viděli jsme ovšem výše, že pro SPPG jde spíše o jasnou pozitivní konstantu. Z 8 studentů druhých dvou oborů, kteří se v této oblasti vyjadřují negativně, jich 6 má "celkový commitment" negativní, 2 pak mírně pozitivní.

V oblasti "professional" je takovou proměnnou **"umění vést"** (P12). Z 9 respondentů se záporným vztahem k této kategorii - opět jen ze ZŠ1 a VVP - jich 8 má "celkový commitment" neutrální (zbylý jeden mírně pozitivní). Opačný pól ukazuje, že jde o podmínku nutnou, nikoli dostačující. Ze 48 respondentů s kladným vyjádřením k "umění vést" jich sice 42 (87.5%) má "celkový commitment" kladný, ale přece jen je v této skupině 6 lidí s neutrální celkovou hodnotou.

Z kategorií "teaching" vykazují podobný charakter dvě: silněji vztah k **"respektování jedinečnosti, oboustrannosti vazby"** (T16), slaběji pak **"přímost vazby"** (T13). U T16 najdeme 9 respondentů, kteří nedeklarují kladný commitment - 8 z nich pak patří ke skupině s neutrálním "celkovým commitmentem". (Při pozitivní T16 má "celkový commitment" neutrální necelá polovina studentů a při superpozitivní jen osmina.)

Z 5 lidí, kteří necení v pedagogickém vztahu pozitivně **"přímost vazby"** (T13), mají pak "celkový commitment" neutrální 4.

V oblasti "institution" je silnou podmínkou "sine qua non" proměnná **"kontakt s lidmi"** (I19), zahrnující ovšem také možnou "osamocenost učitele". Z 10 studentů - opět mezi nimi nenajdeme studenty SPPG - s negativní commitmentovou vazbou jich má 9 "celkový commitment" neutrální. Při jiném řezu je zřetelný celkově diferencující charakter proměnné, jímž by částečně patřila do podskupiny III: dvě třetiny respondentů, kteří nevyjadřují pozitivní commitment v I19, mají celkový commitment neutrální, kdežto při pozitivní hodnotě I19 je neutrálních jen 20%.

Podobnou, ale slabší vazbu zde má také **"kontakt s dětmi"** (I20), který se ovšem velmi blíží spíše nediferencující kladné konstantě. Nicméně ze 7 lidí vyjadřujících se negativně ke "kontaktu s dětmi" jich 6 má "celkový commitment" neutrální.

## II. Proměnné indikující pozitivní commitment

Zdá se příznačné, že kromě jedné proměnné (I22 - "tlak instituce a podmínky") jde v této skupině vesměs o záležitosti profesní dráhy: "srovnání s učiteli" (C26), "společenská prestiž" (C28) a "peníze" (C29).

Charakter proměnné "**tlak instituce a podmínky**" (I22) není úplně vyhraněný. SPPG tuto kategorii vůbec nezmiňuje. Z 9 lidí, kteří tu vyjadřují pozitivní commitment, má 7 "celkový commitment" pozitivní. Při jiném řezu dostaneme tyto údaje: Z respondentů, kteří ve vztahu k I22 nevyjadřují negativní commitment, jich má "celkový commitment" pozitivní 70,3 %, kdežto z ostatních pouze 46.2%. Proměnná tedy nediferencuje zcela ostře a blíží se touto distribucí hodnot "negativní konstantě profese". Platí to zejména pro VVP, u nichž ve vztahu k "tlaku instituce a podmínkám" zjišťujeme kladná vyjádření jen u 2 z 53 respondentů.

Již jsme uvedli, že "**srovnání s učiteli**" (C26) generují pouze VVP, pro které se to tak zdá být reálně prožívaný problém. Pozitivní vyjádření v tomto směru pak významně souvisí s "celkovým commitmentem": z 22 studentů vyjadřujících se zde pozitivně má 20 také "celkový commitment" pozitivní.

Podobně je tomu se "**společenskou prestiží**" (C28), kterou kromě VVP generuje také ZŠ1 (nikoli však SPPG). Opět z 22 studentů, kteří se vztahují k této oblasti pozitivně, má 20 kladný i "celkový commitment".

Snad ještě výraznější vazbu na "celkový commitment" má to, jak se respondent vypořádává s kategorií "**peníze**" (C29). Z 16 studentů s pozitivním dílčím commitmentem zjistíme u 15 také pozitivní "commitment celkový". Nebo při posunu dělicího kritéria: z 28 lidí, kterým nevadí na profesi "peníze" (tzn. nevyjadřují se negativně), má k ní 25 celkově pozitivní commitment (tj. 89.3%).

## III. "Zlomové determinanty" commitmentu

Z proměnných, jejichž distribuce odpovídá charakteru determinanty, má relativně nejslabší vazbu na "celkový commitment" "**didaktické umění**" (P11). U respondentů vyjadřujících se k P11 pozitivně nacházíme "celkový commitment" neutrální jen ve 26% případů, kdežto u ostatních v 56.5%. Proměnná ovšem diferencuje spíše uvnitř ZŠ a VVP, kdežto pro SPPG je to spíše pozitivní konstanta.

Výrazněji než P11 diferencuje ve vztahu k celkovému commitmentu "**odpovědnost za děti**" (I21), navíc se tak děje zhruba stejně uvnitř všech tří oborů. Determinující souvislosti proměnné můžeme vyjádřit např. takto: z 92 respondentů vyjadřujících se o "odpovědnosti za děti" kladně má 81.5% "pozitivní "celkový commitment", kdežto u těch, kteří se v I21 vyjadřují záporně, je tomu tak jen v 33.3%.

Zdaleka nejostřejší diferenciaci pak vykazuje proměnná "**nároky, namáhavost, cena za vztah**" (T17). Ze 60 lidí, kteří v tomto směru vyjadřují pozitivní commitment, zjišťujeme pouze v jednom případě "celkový commitment" neutrální, u ostatních je pozitivní (43.3%) či superpozitivní (55%). A naopak z 59 těch, kdo se k "nárokům, namáhavosti, ceně za vztah" vyjadřují negativně, má "celkový commitment" neutrální 69.5% (28.8% mírně pozitivní).

### Některé souvislosti s ročníkem studia

Na závěr jsme nuceni vše dále zkomplikovat. Komplikace jsou důsledkem nerovnoměrného zastoupení ročníků v oborových podsouborech:

	SPPG	ZŠ1	VVP
2.roč.	29	9	29
3.roč.	15	40	24
4.roč.	0	0	37

Vidíme, že čtvrtý ročník je zastoupen pouze u VVP a že ZŠ1 je reprezentována především třetím ročníkem. Na této úrovni analýzy bohužel nejsme schopni odlišit v posunech commitmentu efekt oboru od efektu ročníku. Může se pak stát, že to, co jsme interpretovali jako efekt VVP, je důsledkem skutečnosti, že ve VVP jsou největší skupinou studenti čtvrtého ročníku. Podobně odlišnost ZŠ1 může být částečně způsobována odlišností třetích ročníků od ostatních. Že obě tyto domněnky přinejmenším neplatí zcela, je patrné z distribuce "celkového commitmentu" VVP po ročnících:

	superpoz.	pozitiv.	neutrál.
2.roč.	5	5	19
3.roč.	11	11	2
4.roč.	1	25	11

Vidíme, že "negativně naladěný" druhý ročník VVP spíše vyrovnává stejnou ročníkovou skupinu "superpozitivní" SPPG. Také ve třetím ročníku VVP spíše činí distribuci rovnoměrnější nízkou četností "neutrálních", takže nižší commitment ZŠ1 nemůže být prostě jen mylnou interpretací "všeobecně negativnějšího třetáku".

Nicméně - nebo možná tím spíše - zde chceme uvést některé rámcové souvislosti vyplývající z rozdílů mezi ročníky. Rozdíly nejsou ve "vocational", "professional" a "teaching", ale u dalších proměnných je nacházíme.

V oblasti "**institution**" nacházíme kontrast mezi druhým a třetím ročníkem, přičemž "třeták" je posunut k pozitivnímu pólu (a "druhák" tedy opačně). Čtvrtý ročník má commitment v této oblasti kumulován hlavně v mírně pozitivních hodnotách.

V oblasti "**career**" se směrem k vyššímu ročníku posunuje commitment velmi zřetelně k negativnímu pólu.

S vyšším ročníkem naopak narůstá počet respondentů s pozitivním commitmentem v oblasti zahrnující celou šíři "**professional**", "**teaching**" a "**institution**" (agregovaná proměnná

"PTI"). U čtvrtého ročníku se výrazně kumuluje (70%) na mírně pozitivní úrovni,

Pokud jde o "**celkový commitment**", u čtvrtého ročníku najdeme jen jednu výjimku se superpozitivním commitmentem. Zdá se, jakoby s vyšším ročníkem ubývalo krajních hodnot commitmentu (máme na mysli škálu "neutrální - pozitivní - superpozitivní"),

"Koherence" s vyšším ročníkem klesá. Je to tendence do jisté míry (ne však zcela) protikladná té, kterou jsme konstatovali výše - že totiž u studentů s pozitivnějším "celkovým commitmentem" nacházíme významně častěji také jeho vyšší "kohrenci". Kombinace obou souvislostí by mohla znamenat, jako by se s vyšším ročníkem obraz profese stával diferencovanější, aniž by to nutně vedlo ke ztrátě pozitivního commitmentu.

## **SOUVISLOSTI COMMITMENTU S DOTAZNÍKEM**

Celkem 125 studentů, kteří se podíleli na výzkumu commitmentu, vyplnilo také "Dotazník pro posluchače Pedagogické fakulty". Chtěli jsme toho využít také v kvantitativní analýze commitmentu. Bližší charakteristiku dotazníku, popis jeho konstrukce, znění položek, způsob zpracování i výsledky najde zájemce ve výzkumné zprávě "Pedagogická fakulta očima studentů".<sup>1)</sup>

V zásadě je možno si položit dvě obecné otázky:

1. Liší se studenti s rozdílným commitmentem také v tom, jak odpovídají v dotazníku?
2. Existují v dotazníkových proměnných takové, které dělí soubor na skupiny s odlišným commitmentem?

Po analýze commitmentu, kterou jsme dosud provedli, bude přirozenější hledat nejdříve odpověď na první otázku. Zjistili jsme řadu statisticky významných vazeb. Jejich celkový obraz potvrzuje vesměs souhlasné souvislosti "celkového commitmentu" a jeho dílčích oblastí. Ve většině případů se totiž stejné souvislosti s proměnnými dotazníku jako u "celkového commitmentu" opakuje u několika commitmentových oblastí, jak je zachycují agregované proměnné. (Máme na mysli "vocational", "professional", "teaching", "institution" a "career". Stejně tak se podobné souvislosti opakovaly i u parametru "koherence celkového commitmentu", který je dodatečnou kvantifikací na základě velikosti směrodatné odchylky všech hodnot přiřazených jednotlivým respondentem.) Pro stručnost proto uvedeme hlavně přehled souvislostí dotazníkových proměnných s "celkovým commitmentem".

Pokud jde o parametry "výuky", opakuje se pravidelně souvislost parametru "**zvládnutelnosti sumy poznatků**" (C2) a "**srozumitelnosti**" (C3) prakticky se všemi oblastmi commitmentu. Tato souvislost jako by svědčila o tom, že studentům s pozitivnějším commitmentem se přednášky a semináře signifikantně častěji jeví jako srozumitelné (C3) a suma poznatků na nich podávaná jako zvládnutelná (C2).



Musíme zde však přezkoumat jednu okolnost. Z dřívější analýzy výsledků dotazníku víme, že ve stejných parametrech (C2 a C3) se objevily rozdíly mezi studenty SPPG a ostatními. Zjišťujeme-li zároveň v analýze commitmentu, že skupina se superpozitivním commitmentem je ze 63.3% představována právě studenty SPPG, nabízí se otázka, zda souvislost "celkového commitmentu" s uvedenými parametry výuky prostě jen neopakuje dříve zjištěný rozdíl mezi obory.

Tabulka zastoupení jednotlivých úrovní "celkového commitmentu" v oborech podle našeho názoru dokazuje, že tomu tak není.

	++	+	0
SPPG	63.3%	17.1%	0%
ZŠ1	2.0%	28.9%	44.8%
VVP	34.7%	53.9%	55.2%

Vidíme, že výše uvedeným vysokým překryvem SPPG se "superpozitivními" nějaká jednoznačná afinita commitmentových skupin k oborům končí. Bylo by tedy možno mluvit o opakování téže souvislosti s dotazníkovými parametry, kdyby rozdíly existovaly pouze při srovnání "superpozitivní vs. ostatní". Tak tomu však není, v tomto případě (stejně jako v mnoha dalších) se vyskytují i rozdíly typu "pozitivní vs. neutrální" nebo "neutrální vs. ostatní".

Kromě toho jsou v mnoha případech statistické vazby mezi commitmentem a odpověďmi v dotazníku silnější než analogické souvislosti dotazníkových odpovědí s oborem.

Tyto argumenty nás opravňují usuzovat na relativní nezávislost souvislostí commitmentu respondenta s jeho výpověďmi v dotazníku na studovaném oboru: rozdíly mezi skupinami studentů s různým commitmentem se prostě nevyčerpávají jejich příslušností k oboru.

Zajímavá se ovšem zdá i otázka, co by pro naše interpretace znamenalo, resp. - pokud takový případ nastane - co to znamená, kdyby překryv commitmentových skupin a oborů byl větší a afinita commitmentu k oboru jednoznačnější. Ani v takovém případě se podle našeho názoru nelze domnívat, že commitmentové "opakování" rozdílů mezi obory přidává k jejich souvislostem jen nepodstatný ornament. Analýzy publikované v naší dřívější výzkumné zprávě totiž ukazují, že rozdíly v hodnocení podmínek studia studenty různých oborů nelze jen mechanicky přičítat rozdílům v úrovni jednotlivých kateder. Projevují se v nich také rozdíly v anticipaci požadavků a nároků budoucí profese a v osobním postoji vůči nim. Výrazem toho je právě commitment. Proto jsou z hlediska analýzy studia jako přípravy na profesi souvislosti commitmentu s hodnocením podmínek v každém případě velmi podstatným doplněním "obrazu fakulty očima studentů".

V části dotazníku zaměřené na organizaci studia najdeme několik statisticky signifikantních vazeb commitmentu s parametry, které se týkají problému "praxe". Tak studenti s pozitivnějším commitmentem častěji vidí podíl výuky "**praktických dovedností**" (D4) jako nižší.

Konzistentně s tím pocítují studenti s pozitivnější commitmentem častěji vyšší diskrepanci mezi **"reálným"** (D4) a **"ideálním (D5) podílem praktických dovedností ve výuce.**

Komplementárně k oběma předchozím zjištěním nacházíme při pozitivnějším commitmentu naopak častěji odhad **"podílu teoretických znalostí"** (D4) jako vysoký.

Výrazná je častější vyšší kritičnost studentů s pozitivnějším commitmentem vůči tomu, nakolik **"jejich osobní poznatky a zkušenosti z praxe analyzují s vyučujícími"** (D13). Podobně je častější jejich akcentace možnosti **"si to (učit nebo vychovávat) zkusit během studia"** (D12), i když tato statistická souvislost není již tak výrazná jako předchozí.

Studenti s pozitivnějším commitmentem však pocítují častěji kriticky také to, nakolik **"dosavadní výuka dává dostatečný kulturní rozhled"** (D1).

Kromě jednoznačně stoupajícího důrazu na "praxi" se ukazuje vyšší kritičnost "commitmentově pozitivnějších" i ve vztahu k dalším aspektům organizace studia. Souvislosti commitmentu s hodnocením **"návaznosti výuky v semestru a mezi ročníky"** (D7) a **"možnosti vybrat si mezi paralelními přednáškami a semináři"** (D8) nejsou jednoznačné: častěji kritičtější jsou tu sice "superpozitivní", ale oproti "pozitivním" také "neutrální" - jako by tu kritičnost mohla mít jak "pro-profesní" tak "non-profesní" podobu. Ani tady ovšem nemůže jít jen o prostou reprodukci oborových souvislostí, vazby obou parametrů organizace studia jsou totiž mnohem silnější než u mezioborových diferencí.

Jinak je tomu u dalších dvou parametrů. Obsah těchto vazeb i jejich distribuce nasvědčují tomu, že mají skutečně do značné míry souvislost s reálnými rozdíly v uspořádání organizace studia různých oborů. Týká se to toho, zda **"množství skript, učebnic a dalšího studijního materiálu pocítují jako dostačující"** (D19). Opět se tu studenti s pozitivnějším commitmentem vyjadřují kritičtěji. Opačný se jeví vztah commitmentu k hodnocení **"uspořádání týdenního rozvrhu"** (D14): s pozitivním commitmentem je kritičnost častěji nižší.

Z parametrů klimatu zaznamenáváme náznak častěji pozitivnějšího hodnocení prestiže vlastního oboru (E2) u těch, kdo vykazují pozitivnější commitment. Je to však vazba výrazně slabší než jsou obdobné rozdíly mezi obory a kloníme se k názoru, že v tomto případě je skutečně spíše jakousi jejich "ozvěnou".

Z položek dotazníku, které podle naší dřívější analýzy indikují vztah k fakultě, oboru a profesi, se opakují tyto souvislosti s s pozitivnějším commitmentem:

- častější kladná odpověď na otázku, **"zda by si ještě nyní přáli studovat totéž co původně"** (F17),
- častější rozhodnutí **"jít po škole učit nebo vychovávat"** (F21),
- častější souhlas s možností **"zcela volné kombinace oborů"** (F26).

Vraťme se nyní k otázce, zda existují položky dotazníku, které diferencují respondenty na skupiny s různým commitmentem. Některá zjištění zde jsou pro nás překvapivá. Především je to skutečnost, že v žádné položce postihující, zda respondent má už nějakou zkušenost z vlastního působení v pedagogické praxi, se neobjevil rozdíl v commitmentu těch, kdo nějakou praktickou zkušenost mají a kdo nikoli.

Očekávali jsme dále, že by se mohly objevit určité rozdíly mezi pohlavími. Ani toto očekávání se nepotvrdilo.

Překvapivé rozdíly se objevily ve zcela jiné souvislosti. Opakovaně, ve vztahu k téměř všem oblastem commitmentu vykazuje vysoce významnou vazbu položka zjišťující, kde respondent **"v místě fakulty bydlí"** (G4). Commitmentově nejpozitivnější skupinu přitom tvoří studenti, kteří bydlí na koleji; blíží se jim "dojíždějící". Kontrastní skupinu tvoří společně studenti bydlící "u rodičů" a "jinde". V jen poněkud pozměněné podobě se zřejmě tato vazba objevuje v signifikantních rozdílech podle **"místa absolvování střední školy"** (A2): u pražských absolventů nacházíme častěji méně pozitivní commitment oproti těm, kdo absolvovali v "okresních městech" a zejména "jinde".

O jakých vysvětleních tu můžeme uvažovat? Část rozdílů by mohla padat na vrub toho, že převážně "superpozitivní SPPG" bydlí častěji než ostatní na koleji. Pokud jde o přímé souvislosti, nabízí se jich několik. Je možno uvažovat o příznivějším "proučitelenském" klimatu, resp. o lepší pozici učitelské profese na trhu práce v malých městech. Oprávněná se jeví také úvaha o vyšším ego-involvementu těch, kdo nevolí studijní obor podle dostupnosti z místa bydliště. Pokud však se chceme soustředit především na to, co ovlivňuje commitment během studia, pak v dané souvislosti se jeví jako plausibilní hypotéza o kultivaci commitmentu prostřednictvím participace v profesně angažovaném společenství.

Tuto hypotézu podporuje další zjištěná souvislost s **"způsobem studia"** (G8) : u studentů s individuálním studijním plánem je pozitivní commitment méně častý než u studentů v řádném studiu.

## NA ZÁVĚR

chceme připojit jen krátkou poznámku. Kvantitativní analýza způsobu, jakým studenti anticipují "sebe v profesi", prokázala řadu souvislostí. Jakožto kvantitativní má ovšem nutné nectnosti: zplošťuje a zjednodušuje reálné souvislosti, umožňuje jen hrubou aproximaci. Raději se proto vyvarujeme nějakých "závěrů a doporučení". Chceme tento materiál považovat spíše jen za podklad jednak k možnému postupu kvalitativní analýzy v dalším bádání, jednak k diskusím expertů - studentů a učitelů.

## POZNÁMKY

- 1) Pedagogická fakulta očima studentů. (Výzkumná zpráva) - Oddělení pedagogické psychologie ÚPPV PedF UK - Středisko vědeckých informací PedF UK, Praha 1994.
- 2) Byla použita pětistupňová škála s tímto přiřazením hodnot:
  - 1 - -2 až -1.2 (supernegativní)
  - 2 - -1.19 až -0.4 (negativní)
  - 3 - -0.39 až +0.39 (neutrální)
  - 4 - +0.4 až + 1.19 (pozitivní)
  - 5 - +1.19 až +2.00 (superpozitivní)

## PŘÍLOHY

### Příloha č.1

#### Distribuce škálových hodnot v proměnných commitmentu

Proměnné nabývají jednotlivých škálových hodnot pro tyto hodnoty průměrů individuálních vyjádření jednotlivých respondentů:

- 1 - -2 až -1.2 (supernegativní)
- 2 - -1.19 až -0.4 (negativní)
- 3 - -0.39 až +0.39 (neutrální)
- 4 - +0.4 až + 1.19 (pozitivní)
- 5 - +1.19 až +2.00 (superpozitivní)
- 0 - missing (respondent se k této proměnné nevyjádřil)

Distribuce hodnot proměnných "vocational"

Celek

	V01	V02	V03	V04	V05	V06	V07	V-pr
5	58	48	29	19	48	31	4	83
4	34	21	25	1	32	15	7	54
3	5	6	12	0	8	3	16	19
2	3	0	3	1	1	3	17	4
1	0	0	0	0	0	2	21	1
0	83	108	114	162	94	129	118	22

SPPG		5	4	3	2	1	0	
scal.V01	31	7	0	0	0	6		
scal.V02	14	7	1	0	0	22		
scal.V03	10	2	3	0	0	29		
scal.V04	8	0	0	0	0	36		
scal.V05	6	6	2	0	0	30		
scal.V06	22	10	0	2	1	9		
scal.V07	0	0	0	0	0	44		
scal.V-pr	36	8	0	0	0	0		

ZS1		5	4	3	2	1	0	
scal.V01	6	14	2	1	0	26		
scal.V02	12	1	1	0	0	35		
scal.V03	3	12	8	2	0	24		
scal.V04	8	0	0	1	0	40		
scal.V05	12	6	4	1	0	26		
scal.V06	0	0	0	0	0	49		
scal.V07	0	1	6	6	10	26		
scal.V-pr	8	16	8	2	0	15		

VVP		5	4	3	2	1	0	
scal.V01	21	13	3	2	0	51		
scal.V02	22	13	4	0	0	51		
scal.V03	16	11	1	1	0	61		
scal.V04	3	1	0	0	0	86		
scal.V05	30	20	2	0	0	38		
scal.V06	9	5	3	1	1	71		
scal.V07	4	6	10	11	11	48		
scal.V-pr	39	30	11	2	1	7		

Distribuce hodnot proměnných "professional" "

	P08	P09	P10	P11	P12	P-prom	
5	20	45	30	49	28		71
4	8	17	9	28	20		38
3	0	9	5	14	12		17
2	2	2	3	6	6		3
1	0	0	2	3	3		4
0	153	110	134	83	114		50

SPPG			5	4	3	2	1	0
scal.P08			7	2	0	0	0	35
scal.P09			5	0	0	1	0	38
scal.P10			13	1	0	1	0	29
scal.P11			14	1	0	0	0	29
scal.P12			11	3	1	0	0	29
scal.P-pr			14	0	1	0	0	0

ZS1			5	4	3	2	1	0
scal.P08			0	0	0	0	0	49
scal.P09			1	5	8	0	0	35
scal.P10			7	6	5	1	1	29
scal.P11			9	11	4	1	0	24
scal.P12			2	5	5	2	0	35
scal.P-pr			10	16	6	1	1	0

VVP			5	4	3	2	1	0
scal.P08			13	6	0	2	0	69
scal.P09			39	12	1	1	0	37
scal.P10			10	2	0	1	1	76
scal.P11			26	16	10	5	3	30
scal.P12			15	12	6	4	3	50
scal.P-pr			47	22	10	2	3	0

Distribuce hodnot proměnných "teaching

	T13	T14	T15	T16	T17	T-prom	
5	61	20	83	103	26		92
4	28	8	31	33	34		58
3	5	3	6	6	23		26
2	0	0	2	3	36		3
1	0	0	2	0	23		0
0	89	152	59	38	41		4

SPPG			5	4	3	2	1	0
scal.T13			26	10	1	0	0	7
scal.T14			6	2	0	0	0	36
scal.T15			16	10	3	1	0	14
scal.T16			37	7	0	0	0	0
scal.T17			19	12	4	1	0	8
scal.T-pr			35	9	0	0	0	0

ZS1			5	4	3	2	1	0
scal.T13			21	12	2	0	0	14
scal.T14			6	6	2	0	0	35
scal.T15			25	8	2	0	0	14
scal.T16			21	12	5	2	0	9
scal.T17			3	8	7	20	11	0
scal.T-pr			12	25	12	0	0	0

VVP			5	4	3	2	1	0
scal.T13			14	6	2	0	0	68
scal.T14			8	0	1	0	0	81
scal.T15			42	13	1	1	2	31
scal.T16			45	14	1	1	0	29
scal.T17			4	14	12	15	12	33
scal.T-pr			45	24	14	3	0	0

Distribuce hodnot proměnných "institution" a "PTI"

	I18	I19	I20	I21	I22	I-prom	PTI-prom.
5	6	52	132	43	4	59	72
4	6	38	30	49	5	68	82
3	4	26	5	26	28	47	27
2	5	4	1	25	28	9	2
1	0	6	1	11	37	0	0
0	162	57	14	29	81	0	0

SPPG		5	4	3	2	1	0
scal.I18		6	6	4	5	0	23
scal.I19		12	17	0	0	0	15
scal.I20		37	7	0	0	0	0
scal.I21		15	10	1	5	0	13
scal.I22		0	0	0	0	0	44
scal.I-pr		31	10	3	0	0	0

ZS1		5	4	3	2	1	0
scal.I18		0	0	0	0	0	49
scal.I19		10	5	9	0	0	25
scal.I20		34	5	1	0	0	9
scal.I21		16	11	9	7	5	1
scal.I22		4	3	13	13	16	0
scal.I-pr		6	21	19	3	0	0

VVP		5	4	3	2	1	0
scal.I18		0	0	0	0	0	90
scal.I19		30	16	17	4	6	17
scal.I20		61	18	4	1	1	5
scal.I21		12	28	16	13	6	15
scal.I22		0	2	15	15	21	37
scal.I-pr		22	37	25	6	0	0



Distribuce hodnot proměnných "career"

	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29	C30	C31	C-prom
5	64	2	9	5	1	6	7	65	3	30
4	37	1	16	9	6	16	9	14	7	38
3	12	15	15	5	12	23	12	12	10	45
2	2	12	26	5	10	20	24	1	4	60
1	0	62	11	1	18	49	71	0	3	10
0	68	91	106	158	136	69	60	91	156	0

SPPG		5	4	3	2	1	0
scal.C23	21	13	3	1	0	6	
scal.C24	0	0	0	1	5	38	
scal.C25	0	2	2	3	2	35	
scal.C26	0	0	0	0	0	44	
scal.C27	1	1	3	1	0	38	
scal.C28	0	0	0	0	0	44	
scal.C29	1	8	2	3	5	25	
scal.C30	3	1	2	0	0	38	
scal.C31	0	0	0	0	0	44	
scal.C-pr	16	14	5	8	1	0	

ZS1		5	4	3	2	1	0
scal.C23	27	17	5	0	0	0	
scal.C24	1	0	10	6	32	0	
scal.C25	2	7	6	15	5	14	
scal.C26	0	0	0	0	0	49	
scal.C27	0	3	3	2	1	40	
scal.C28	1	3	3	11	20	11	
scal.C29	3	0	5	11	28	2	
scal.C30	21	1	1	0	0	26	
scal.C31	1	0	2	3	3	40	
scal.C-pr	0	9	14	22	4	0	

VVP		5	4	3	2	1	0
scal.C23	16	7	4	1	0	62	
scal.C24	1	1	5	5	25	53	
scal.C25	7	7	7	8	4	57	
scal.C26	5	9	5	5	1	65	
scal.C27	0	2	6	7	17	58	
scal.C28	5	13	20	9	29	14	
scal.C29	3	1	5	10	38	33	
scal.C30	41	12	9	1	0	27	
scal.C31	2	7	8	1	0	72	
scal.C-pr	14	15	26	30	5	0	

Klinický semestr a "commitment" studentů  
aneb  
Když se vize profese a studia střetávají s praxí

**Miroslav Klusák**

**OBSAH**

**Rekapitulace**

Kritická relevance "praxe" ve studiu na fakultě  
- a dvě studentské vize  
- resp. "Commitment" studentů

**Klinický semestr a zkušenost studentů**

Orientace a organizace KLS ve fakultním programu  
Klinický semestr a studentské vize studia a profese  
- resp. povaha commitmentu u studentů se zkušeností z klinického semestru  
- resp. povaha vize profesní přípravy na fakultě u studentů se zkušeností z klinického semestru

**Závěrem** - k dalším perspektivám

**REKAPITULACE - v níž se zevrubněji popisuje a interpretuje výzkumné zázemí inspirující a informující provedené zkoumání**

Následující kapitola referuje o zkoumání, které bezprostředně navazuje na výzkum vztahu studentů ke studiu na Pedagogické fakultě UK v Praze z roku 1993.<sup>1)</sup> Návaznost spočívá nejen v další analýze dat získaných v rámci zmíněného výzkumu, ale především v obsahovém zaměření na otázku, resp. problém praxe v profesní přípravě budoucích učitelů. Tento problém byl v rámci zmíněného výzkumu tematizován jako "*jedno z nejkritičtějších míst studia na fakultě*".<sup>2)</sup> Jinými slovy, z odpovědí studentů vyplynulo, že v otázce "praxe" má fakulta velký dluh vůči jejich přáním, potřebám a představám.

**Kritická relevance "praxe" ve studiu na fakultě**

V dotazníku, který jsme předkládali studentům, byla sice otázka praxe zadána v tradiční -až v pejorativním slova smyslu akademické- artikulaci **kvantitativního poměru teoretických znalostí a praktických dovedností ve výuce**. I takto zadaná otázka však má svou koncepční a dokonce i politickou relevanci. Zjištěné přání studentů, dle kterého by se měl zvýšit podíl výuky praktickým dovednostem, nahrává ve sporu o žádoucí charakter učitelského studia spíše zastáncům koncepce rychlé specializované přípravy typu učitelských ústavů či nádstavbové kvalifikace než zastáncům koncepce studia univerzitního typu, opírajícího se

o všeobecný vzdělanostní základ a teoretické poznatky.

Z odpovědí na další zadané dotazy a z volných odpovědí studentů jsme si však mohli zcela jasně uvědomit, že problém praxe nevystupuje pro studenty jen v zadání kvantitativního poměru teorie a praxe ve výuce, ale také např. ve formě otázky užitečnosti, praktičnosti či **praktické relevance teoretických poznatků**. Ostatně i průměrná představa studentů o ideálním kvantitativním poměru vedle 38.4% výuky k praktickým dovednostem stále ještě počítá s 35.2% odborných teoretických znalostí a 26.4% tzv. kulturního rozhledu.<sup>3)</sup>

Od otázky praktické relevance teoretických poznatků pro budoucí učitele je již jen krok k úvahám o možnosti produktivního "zrušení" tohoto sporu, ve kterém každé řešení definičně pracuje jen s možností řešení na úkor jedné či druhé "složky". Takové **produktivní řešení** by mohlo být založeno na představě, že pro přípravu učitele je optimální permanentní cyklický pohyb "mezi sbíráním různého druhu zkušeností s praxí a teoretickou reflexí této zkušenosti".<sup>4)</sup> Jádrem této koncepce spojení teorie s praxí cestou **systematické teoretizace a konceptualizace zkušenosti studentů z učitelské praxe** je pak představa svého druhu **výzkumné, badatelské práce studentů**:

*"Takto koncipované spojení teorie s praxí lze velmi dobře popsat jako svého druhu výzkumný postup, který je zcela legitimní z hlediska kvalitativní metodologie, etnografických postupů i tzv. 'grounded theory'. I vlastní působení v roli učitele lze pak pojmut jako např. zúčastněné pozorování a takto nabyté poznání legitimně teoretizovat.*

*Terénní výzkum, který jsme navrhovali zavést jako určitou změnu obsahu studia, byl zase nasměrován jinak, spíše k zaujetí pozice na dění nezúčastněného badatele-cizince, který si klade primárně za cíl popsat a pochopit, nikoli zaujmout stanovisko a zasáhnout. To představuje mj. také jinou etickou pozici než vyžaduje role vyučujícího. Střídání rolí pak s sebou přináší také jakousi prožitou komparaci, která zostrňuje reflexi role učitele."* -oba typy **orientace a organizace studentské zkušenosti s praxí** profese jsou společně zaměřené na takovou práci s touto zkušeností, která přináší- *"materiál pro analýzu a teoretizaci zkušenosti, při které zřetelně vystupuje praktická relevance používaných teoretických konceptů. To zpětně vede k hlubší reflexi školy jako instituce, její kultury, školního dění a jednání aktérů, jeho pravidel a zákonitostí. Vytváří také návyk k zaujetí badavého postoje za nejasné situace a k sebereflexi, jež ho provází."*<sup>5)</sup>

Uvedená koncepce tedy počítá s tím, že čas praxe nemusí být jen časem aplikace či procvičování teoretických poznatků a návodů, nebo praktickým zaučováním "v profesi", ale že by jej šlo rovněž využít ke získání studentů pro teoretickou práci a k podněcování jejich zájmu o teorii jako prostředek řešení praktických úkolů i problémů učitelské profese.

Dlužno říci, že smyslem této koncepce není jakási hegemonizace učitelské přípravy z pozice pedagogického výzkumu, která by tuto přípravu odklonila od praxe učitelské profese k praxi profese výzkumníka. Vedle vlastní zkušenosti s kvalitativním výzkumem, resp. etnografií na našich základních

školách, jsme se totiž inspirovali pro tuto koncepci i stávajícími formami studia na naší fakultě - jako průběžné praxe studentů speciální pedagogiky (dále jen SPPG) ve 2., 3. a 4. ročníku, tzv. klinické dny studentů učitelství 1. stupně ZŠ (dále jen ZŠ1) ve 2. ročníku a především - "nejvýznamnější inovace v reformě studia na pedagogické fakultě" - tzv. pedagogicko-psychologický, většinou však nazývaný jako **klinický semestr** (dále jen KLS) studentů učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (dále jen VVP) ve 3. ročníku studia.<sup>6)</sup> Sám tento koncepční návrh zpětně směřoval k těmto zavedeným formám jako inspirace ke **zvážení potřeb a možností rektifikace koncepce těchto praxí s ohledem na přání, potřeby a představy studentů**. Jinými slovy jde o to, prozkoumat jak studenti vidí a interpretují stávající praxe a zda není nutné či možné jejich koncepční zdokonalení tak, aby již zavedené formy více uspokojovaly "poptávku" studentů.

Otázka rektifikace orientace a organizace stávající zkušenosti studentů s učitelskou praxí však nemůže být řešena jen **prosazováním metodologie kvalitativního výzkumu jako technologie orientující a organizující badatelskou a tudíž i teoretizační práci s praktickou zkušeností studentů**. Tato metodologie sice pracuje s tzv. principem emergence, který spočívá ve využití badatele jako hlavního nástroje výzkumu, který je při teoretizaci zkoumaného jevu na základě "techniky" systematické analýzy empirické zkušenosti veden nikoli apriorní deduktivní hypotézou, ale svou komplexní citlivostí. O kvalitě dané teoretizace se však zároveň předpokládá, že je podmíněna kvalitou této badatelovy citlivosti, včetně **citlivosti teoretické**.

V koncepci orientace a organizace "badatelské práce" je tedy možné se spoléhat na představu **kultivace teoretické citlivosti studentů teoretickými poznatky** tak říkajíc za pochodu, epizodicky či případově, podle problémů, které budou sami na základě své zkušenosti z praxe tematizovat, přinášet. Nebo je možné uvažovat o rozvinuté samostatné formě této **komplementární teoretické výuky** studentů; vždy však nějak připravené na základě větší či menší míry předjímání témat, otázek a problémů aktualizovaných "badatelskou prací" studentů a vždy orientované na kultivaci jejich teoretické citlivosti k daným tématům, otázkám a problémům. Také toto "předjímání" je spjaté (ulehčeno a možná i podmíněno) se znalostí přání, potřeb a představ studentů.

(Konečně, na platformě pouhé metodologie výzkumu nelze uspokojivě řešit ani volbu jednoho z výše zmíněných dvou základních typů orientace a organizace studentské "badatelské práce".)

## **- a dvě studentské vize**

Dostáváme se tak k další linii návaznosti zkoumání o němž referuje tato kapitola na předchozí výzkum. Tato linie spočívá v převzetí, mohli bychom říci stěžejní, části teoretické představy o vztahu studentů ke studiu na Pedagogické fakultě. Meritum věci bychom mohli poněkud nadneseně nazvat jako "teorii dvou vizí". Stručně řečeno se jedná o celkem jednoduchou představu, že studenti mají vedle své **vize studia na fakultě**, vedle toho, že svou studijní zkušenost nějak nazírají a hodnotí,

také svou **vizi budoucí profese**. A dále, že považujeme za logicky samozřejmé, že studenti vizi své budoucí profese musí vtahovat do hry mají-li ke svému studiu přistupovat jako ke své profesní přípravě. A tedy, že **vize studia, nakolik je jeho vizí jako profesní přípravy, je nakonec výsledkem nazírání a hodnocení studijní zkušenosti prizmatem vize profese**. Komplexní znalost a pochopení studentské vize učitelství profese se tak jeví jako předpoklad a klíčový zdroj informací a podnětů pro konkretizaci úvah o přáních, potřebách a představách studentů, a tedy také úvah o tom, čeho by se měla týkat "prakticky relevantní teorie", resp. o tom, jak orientovat a organizovat "badatelskou práci" studentů a komplementární teoretickou přípravu.

Dříve než se pokusíme prezentovat některá zjištění a závěry o povaze studentské vize učitelství profese z předchozího výzkumu, které lze považovat za relevantní pro dané zkoumání problematiky "praxe" ve studiu na naší fakultě, je třeba provést krátkou zastávku u zmíněné představy "dvou studentských vizí". Je třeba si blíže ozřejmit **status těchto vizí ve zkušenosti našich studentů**, neboť jakkoli je tato představa jednoduchá či banální, přece jen je její užívání spjaté s několika dalšími předpoklady, které zdaleka samozřejmé nejsou, a které je třeba podrobit zevrubnější, byť stručné diskusi.

Jako samozřejmé lze brát to, že **studenti nastupovali na fakultu s poměrně bohatou představou o učitelství profesi**. Minimálně osm let povinné školní docházky a čtyři roky středoškolského studia jsou zárukou toho, že představy adeptů o studium na PedF týkající se profesionálního života učitele na základních a středních školách jsou nesrovnatelně bohatší, než obdobné představy u adeptů ostatních druhů vysokoškolské profesní přípravy.

Naopak ve veřejnosti i v akademických kruzích je poměrně rozšířený názor, že uchazeči o studium na PedF jsou většinou motivováni k vysokoškolskému studiu vizí jiné profese než učitelství, že pedagogická fakulta je pro ně řešením náhradním. V souboru námi sledovaných studentů se však tato představa nepotvrdila a námi získaná data hovoří pro to, že tito studenti skutečně byli **ke studiu na naší PedF vedeni spíše vizí své budoucí profese jako učitelství**, neboť 78.8% studentů chtělo při volbě vysoké školy studovat nejraději pedagogickou fakultu a 63.1% se na jinou fakultu vůbec nehlásilo; 16.2% se na fakultu dokonce hlásilo opakovaně, když napoprvé neuspěli.<sup>7)</sup>

Nabízí se rovněž možnost, že v průběhu své vysokoškolské profesní přípravy studenti svou volbu korigují a mění svou profesionální orientaci, resp. že je vysokoškolská profesní příprava odradí od jejich přání stát se učiteli a že tedy ve svém vztahu ke studiu přece jen pracují s vizí jiné profese než učitelství. Na základě odpovědí na zadané otázky však bylo možné konstatovat, že mezi sledovanými studenty nejen nepřevažovala tendence opustit PedF. Ať už tito studenti zažívají jakkoliv hluboké rozčarování a nespokojenost vyplývající z podmínek studia či bližšího poznání učitelství profese, **vize své budoucí profese jako učitelství se v průběhu studia většinou nevzdávají: nevzdávají se svého odhodlání "jít učit, vychovávat"**. V našem

souboru se pro tuto volbu vyjádřilo 71,5% a jen 8.2% vyjádřilo záměr věnovat se po ukončení VŠ jinému povolání. Zbývající studenti zvolili učitelství nevylučující varianty - dalšího studia či kombinace více možností.<sup>8)</sup>

Zmíněná kritičnost vůči podmínkám studia na PedF se nejen nejevila jako výsledek jiné než učitelské profesionální orientace či změny této orientace. Dokonce byla vyšší u studentů s bohatší osobní zkušeností s touto profesí, tj. u studentů, kteří v průběhu studia pracují nebo dříve pracovali jako učitelé a vychovatelé<sup>9)</sup> - což se zdá rovněž podporovat naši představu o tom, že studenti PedF nejen disponují vizí své budoucí profese a že je to skutečně vize profese učitelské, ale že rovněž svůj reflexivní vztah ke studiu na PedF konstruují s využitím této vize, když **vyhledávání zkušenosti a samotná zkušenost s praxí profese, která se nesporně promítá do obohacení představ o této profesi, šli "ruku v ruce" s kritičtější reflexí jejich vysokoškolské profesní přípravy.**

Navíc, jak jsme již výše zmínili, v rámci studentské vize studia bylo možné tematizovat **kritickou relevanci otázky praxe.**

Kombinací otázek sledujících hodnocení různých parametrů studia a osobní důležitosti jednotlivých parametrů jsme mohli zkonstruovat kvantitativní míru jejich kritické relevance. Z hlediska této míry se otázka nakolik výuka dostatečně "vybavuje praktickými dovednostmi pro výkon budoucí profese" umístila jako druhá za otázkou dostatečných "možností vybrat si v nabízeném studijním plánu oboru vždy z několika možností mezi paralelními přednáškami a semináři" a před otázkou "možnosti 'si to zkusit', tzn. učit nebo vychovávat během kontaktu s terénem" a otázkou dostatku kontaktů se školami a dalšími institucemi praxe během studia.<sup>10)</sup> V dané kvantitativní míře je tedy jen jinak, syntetičtější, shrnuta kvantitativní charakteristika způsobu, jakým studenti odpovídali na dvě samostatné otázky:

- Při samotném hodnocení parametrů organizace studia se při výběru 3 osobně nejdůležitějších parametrů otázka dostatečné výbavy praktickými dovednostmi "umístila na třetím místě" za zmiňovanou možnost výběru a možnost "si to zkusit" (mezi 3 nejdůležitější parametry ji zařadilo 38.5% studentů).

- Při hodnocení daného parametru se 87.2% studentů vyjádřilo, že je spíše/určitě výuka praktickými dovednostmi nevybavuje dostatečně.

Jako kvalitativní podpora závěru o vysoké míře kritické relevance otázky praxe vystoupilo to, že:

- Otázka praxe se objevila i když studenti samostatně charakterizovali svůj "převažující pocit z celkového klimatu na naší fakultě"; a to jednak jako kritika nedostatku praktických zkušeností, resp. přebytku teorie, a jednak -obecněji- jako nepraktičnost, zbytečnost výuky (celkem 8.8% studentů).

- Když studenti vedle odhadu poměru kulturního rozhledu/teoretických znalostí/ a praktických dovedností ve výuce (v průměru 21.2%/60.9%/17.9%)<sup>11)</sup> vyjadřovali svůj ideál (26.4%/35.2%/38.4%), vyjádřili vlastně zároveň přání, aby došlo ke zvýšení výuky praktickým dovednostem o více jak 100%.

V dotazníku ovšem šlo o zjišťování povahy samotného nazírání a hodnocení studia studenty, na daném místě však vedeme

konstatovanou vysokou míru kritické relevance výuky praktickým dovednostem jako poslední zde diskutovaný argument pro podporu našeho výchozího předpokladu. Byť dané zjištění nevylučuje, že každodenní či převažující vztah studentů k jejich studiu je naplněn starostmi o to, jak se co nejefektivněji "dostat od zápočtu k zápočtu" (nebo, jak sami studenti vypověděli: *"když spolu studenti hovoří o studiu nebo o povolání, pak je to spíše o praktických, provozních otázkách studia"* -souhlas 71.2% studentů- než *"o problémech profese a našeho školství"* -souhlas 24.8% studentů), dovoluujeme si na jeho základě soudit, že studenti prokázali, že součástí jejich reflexivního vztahu ke studiu je i tento kritický postoj:

- postoj sahající za horizont více či méně instrumentální motivace formálním absolutoriem vysokoškolského studia;

- tj. postoj, který vyjadřuje určitou odpovědnost či závazek vůči učitelskou profesí požadovaným dovednostem;

- tj. postoj, který navíc vyjadřuje i to, že studenti mají určité představy o schopnostech, které by měli při své profesní přípravě kultivovat, a tudíž i představy o poznacích, které by si měli osvojovat a procvičovat;

- a tedy postoj, který nesporně vyjadřuje **výsledek porovnávání poznatků a studijních úkolů nabízených a zadávaných ve výuce s vlastní, studentskou vizí učitelské profese.**

A tato činnost skutečně je dle studentů rovněž součástí jejich života na naší fakultě, neboť, přesto, že většina studentů prohlásila, že spolu hovoří spíše o praktických, provozních otázkách studia, většina z nich rovněž prohlásila, že *"v případě, kdy spolu studenti hovoří o profesi a školství děje se tak spíše - na základě podnětů z výuky.."* -souhlasí 25.2% studentů- nebo a také nejčastěji *"vlastně proti výuce či do kontrastu s ní.."* (ve smyslu *"Ve skutečnosti bych se potřeboval dozvědět, naučit.."*) -souhlasí 55.5% studentů- a jen menšina (17.5%) se přihlásila k názoru, že jsou tyto rozhovory na výuce zcela nezávislé.

Když jsme tedy z dotazníkových odpovědí studentů na naši zadanou otázku - *Na kolik procent Vás na tuto profesi (učitele/vychovatele) připraví tato pedagogická fakulta?* - získali průměr z názoru studentů v hodnotě 33%, mohli jsme být přesvědčeni, že se nejednalo o zcela náhodný výsledek odpovědí studentů na jim zcela cizí, vnucenou otázku, ale, že studenti ve svých odhadech vyjádřili vlastně svou svého druhu "expertní zkušenost" - a tedy rozhodně více, než jen momentální nápad či pocit. Teoreticky i prakticky se však ani tak nejedná o předcházející **"pozitivní odpověď" na otázku kompetence studentů z hlediska adekvátnosti jejich nazírání a hodnocení studia a profese,** tj. na otázku zadanou z pozice zpochybňující, zda vůbec stojí za to se při úvahách o koncepci organizace a obsahové náplně studia zabývat studentskými vizemi z hlediska jejich "informační hodnoty". (Např. často se diskutuje zda jsou "dost objektivní", zda "vidí realitu", zda jsou schopni "nadhledu" apod.) Smyslem našeho úsilí o ozřejnění statusu studentských vizí je především následující zdůraznění **existenční relevance studentské vize studia a profese.**

- resp. "Commitment" studentů (funkce pojmu a otázka kritičnosti vize studia a profese)

Jedná se o to, že pro studenty není situace konstrukce vize své profese a vysokoškolské profesní přípravy pouhou obdobou akademického badatelského úkolu, běžného občanského stanoviska k věcem veřejného zájmu či běžného epizodického klientského vztahu na tržní bázi. **Studenti nazírají a hodnotí své studium a profesi v rámci svého vztahu k institucím, jichž se rozhodly stát členy a s nimiž spojili perspektivy své osobní budoucnosti.** Jen jako abstrakci si lze představit vizi studia a profese mimo tzv. **commitment**<sup>12)</sup> studentů k těmto institucím, mimo **osobní smysl průsečíku nutných organizačních charakteristik institucí a osobní zkušenosti odkazující v konečné instanci k bilanci osobních investic, zisků a ztrát spojených s členstvím a mírou angažovanosti v daných institucích a tedy i s identifikací s danými institucemi a jejich interiorizací.** Jedná se tak zároveň o to, že **na commitmentu svých členů jsou samotné instituce existenčně závislé;** to co udržuje instituci "v chodu", v teorii organizace se hovoří o "institutional momentum", je definováno jako kolektivní suma commitmentu všech aktérů uvnitř instituce.

Jedná se tedy nakonec o to, že i pro koncepci orientace a organizace studijní zkušenosti -"badatelské práce"- zprostředkující studentům "prakticky relevantní teorii", se komplexní znalost a pochopení jejich commitmentu vůči učitelské profesi jeví již nikoli jen věcí volby, více či méně závazného předpokladu nebo inspirujícího zdroje informací a podnětů, ale věcí **funkční nezbytnosti.**

Jestliže se empiricky potvrzuje to, co se jeví jako logicky závazné, tj. že se požadavky studentů vůči profesní přípravě na Pedagogické fakultě zakládají na jejich vizi požadavků na ně kladených profesí učitele, lze usuzovat, že bez porozumění commitmentu studentů nelze ani plně porozumět poptávce studentů bezprostředně artikulované vůči vysokoškolskému studiu.

Představíme-li si modelově tuto situaci na datech získaných z dotazníku, pak můžeme vyjít z předpokladu, že striktně racionálně artikulovaná poptávka studentů vyjádřená v bezprostředním kritickém hodnocení kvality výuky a organizace studia by měla směřovat do oněch 30% "dluhu" fakulty vůči 63% přípravy na profesi poskytované "ideální školou". S problémy oněch 37%, reprezentující představy studentů o nemožnosti školské přípravy na profesi, by se na fakultu ani neměli obracet. Reálně však je třeba počítat s "nereálností" takové racionality a s možností nejružnějšího proplétání a zaměňování kritiky praxe učitelské profese a kritiky profesní přípravy na fakultě. Pro reformy vycházející z úsilí o respektování přání, potřeb a představ studentů vzhledem k tomu vyvstává riziko paradoxních efektů či bludných kruhů.

Poněkud konkrétněji si totiž můžeme představit, že i po zavedení opatření směřujících k uspokojení "poptávky" studentů vyjádřené v kritickém hodnocení dotazníkem sledovaných parametrů organizace studia a kvality výuky by celková kritičnost studentů



vůči profesní přípravě na fakultě nejen nemusela poklesnout, ale mohla by i vzrůst, pokud by celková orientace studia ignorovala představy studentů o kritických parametrech profese nebo pokud by z pozic pedagogických zásad dokonce rozšiřovala citlivost studentů vůči praxi po linii rozšiřování množství kritizovaných, odpuzujících a obávaných parametrů praxe, aniž by jim nabízela prostředky pro jejich zvládnutí. Tj. reformní opatření by se vystavovalo riziku, že u studentů nezmění či dokonce utvrdí pocit, že profesní příprava na fakultě budoucí učitele nakonec ponechá "na holičkách". Slovy jedné studentky 4. ročníku VVP:

*"Z VŠ ve mně zůstane suma poznatků, někdy neúplných a neuspořádaných, a je spíš na mně, co si z toho vyberu a hlavně, jakým způsobem tyto poznatky, utřídím sama pro sebe. Pedagogické zásady, které nám jsou teoreticky vštěpovány, jsou většinou k ničemu - obecná pedagogika - mi zatím opravdu v ničem nepomohla. Češtinářské disciplíny jsou oddělené od sebe, a ani souborná zkouška je moc nepropojí - to taky zůstane na mně, a koneckonců na každém budoucím učiteli."*

Pro relevanci této spekulativní představy hovoří např. již zmíněné zjištění souvislosti mezi větší zkušeností studentů s praxí profese a vyšší kritičností vůči studiu, na jehož základě bychom např. mohli mechanicky extrapolovat závěr o tom, že pokud by se pouze rozšířil požadovaný rozsah praxe studentů na školách a dalších institucích, zvýšil by se počet studentů, kteří považují přednášky a semináře za nekvalitní, banální.<sup>13)</sup>

Ani "badatelská práce" pak není vůči tomuto riziku stoprocentně pojištěna pouze adekvátní metodologií výzkumu, neboť v případě kvalitativní metodologie sice garantuje poznání "teorie aktérů praxe", avšak bez adekvátní nabídky relevantních "naučných" teoretických poznatků v rámci komplementární teoretické výuky je jediným zdrojem "prakticky relevantní teorie" praxe a nikoli instituce fakulty.

První odpověď na náš zájem ve výše vymezeném smyslu najdeme ve zjištěních a závěrech studia povahy commitmentu našich studentů v předchozím výzkumu.<sup>14)</sup> V kontextu naší studie je třeba zdůraznit, že zvláštní pozornost byla věnovaná kritice profese, resp. těm jejím parametrům, které studenty od profese odpuzují. Na základě této analýzy byla jako klíčový problém commitmentu studentů tematizována **krize autority učitele v pedagogickém vztahu** -ať už jako poměr studentů k hlubší, trvalé, psychoanalyticky artikulované nemožnosti učitelské profese nebo jako jejich poměr k aktuální krizi této profese v naší společnosti, vyplývající ze specifického způsobu ne/zvládnutí věčných morálních dilemat pedagogického vztahu. Následně pak byly formulovány návrhy změny v orientaci či návrhy obohacení studijní nabídky, které byly vymezeny nejen artikulací žádoucího obecného poselství fakulty pro studenty - "Vychovávat je normální." - jako heslovitého vyjádření **úsilí o rehabilitaci vztahu jedince (učitelů a žáků) a instituce (školy)**, ale též rozepsány do tří dílčích **opatření obsahového rázu**, tj. rozvoje nabídky **komparativní etiky učitelské profese, psychodidaktiky a již zmíněných terénních výzkumů**.<sup>15)</sup>

Analýza commitmentu byla dovedena na úroveň rozdílů mezi

studenty tří hlavních oborů/směru studia (SPPG, ZŠ1 a VVP), stejně jako odhad specifické relevance navrhovaných opatření pro studenty daných směrů. Při této analýze se ukázalo, že **kritika profese se nemusí krýt s kritikou fakulty**, že "commitment" k fakultě může být relativně pozitivnější, než k profesi - jako u ZŠ1, anebo výrazně naopak - jako u SPPG. Zároveň nás to vede k zamyšlení nad významem **kritické vs. ne-kritické** vize profese pro profesní přípravu. Jedna linie úvah může pracovat s představou, že to, co studenty na profesi odpuzuje je také to, co studenti nejsou schopni zvládat, pro co nemají dostatečné (praktické) dovednosti či "prakticky relevantní teorii"; a tudíž získá-li student nezbytnou kompetenci, přestane pro něj být daná charakteristika profese odpuzující. Druhá linie úvah může pracovat s představou, že je třeba nezbytné kompetence nejen ke zvládnutí výzev, tj. k minimalizaci ceny placené za profesi, ale také k inkasování odměn; tj. i pozitivně viděné charakteristiky profese mohou být studenty interpretovány do kritické poptávky vůči fakultě. A je obtížné tvrdit, že ten či onen pól commitmentu vůči profesi je prioritnější z hlediska pedagogických závazků vůči profesní přípravě budoucích učitelů. Konec konců, z hlediska profesní přípravy je i jazykově negace kritičnosti - nekritičnost, a ta je nejen dvojnásobná, ale spíše pejorativně hodnotově obsazená. Myslíme si, že logicky problém ve svém strukturálním zadání nemá řešení - zůstává sporem mezi obviněním z naivity a z neadekvátní výuky. Má však řešení praktické v zadání procesuálním. Pozitivní orientace commitmentu je absolutně nezbytná pro setrvávání v instituci a relativní nárůsty v průběhu studia by měly být provázány nárůstem kompetencí a nikoli racionalizací zastírajících rozpor mezi nekompetencí a nekritičností formou jeho projekce na studium.

V rámci předchozího výzkumu však bohužel nebyla ani analýza commitmentu, ani analýza dotazníkových dat dovedena na úroveň další diferenciací vizí studia a profese dle místa či zvláštní studijní zkušenosti v kariéře studentů.<sup>16)</sup> Commitmentu se paralelně nadále věnují i další studie v této zprávě. Naším zvláštním zájmem je analýza commitmentu z hlediska potřeb řešení problematiky "praxe", resp. zájem o otázku vývoje commitmentu studentů k fakultě a profesi v souvislosti s jejich praxí ve studiu. Z hlediska našeho zájmu se nabízí lákavá možnost využít již shromážděná data, náročné práce při jejich formalizaci a oporu o rozsáhlou práci při jejich konceptualizaci a teoretizaci k **prozkoumání vize profese a studia u studentů, kteří prošli mimořádně relevantní studijní zkušeností s praxí ve studiu, klinickým semestrem**. Také tato zkušenost studentů je předmětem studie paralelně zpracované pro danou zprávu, ovšem z poněkud jiných výchozích hledisek a na jiných datech.

Zároveň se musíme zmínit alespoň o nejdůležitějších **omezeních zamýšlené analýzy** z hlediska jejího designu. Je to jednak otázka **omezené reprezentativnosti** našich dat vyplývající z dalšího omezení počtu studentů jejichž výpovědi budou analyzovány. Především je to však otázka **nedostatečné kontroly výběru studentů** vzhledem k tomu, že původně naše data nebyla

shromažďována za účelem postižení změny v názorech a představách studentů v průběhu dané etapy studijní kariéry. Pro takový účel by optimálním řešením byl opakovaný sběr výpovědí u jedné skupiny studentů před a po absolvování klinického semestru, nejlépe ještě jednou zopakovaný v následujícím roce u další kohorty. Je tedy třeba zvažovat i možnost, že analyzovaná data vypovídají nakonec více o dané konkrétní skupině osob než o kategorii studentů za jejichž reprezentanty je považujeme. A je tedy třeba vzít v úvahu i možnost, že hlavní cena daného využití již získaných dat bude spočívat jen v teoretické přípravě pro efektivní postup při eventuálním dalším empirickém výzkumu, který by byl spojen s nákladným sběrem nových dat. V každém případě nás tato omezení vyzývají ke zdrženlivosti a kritičnosti. Tato výzva se sice samozřejmě obrací k nám ve vztahu k našemu postupu při vlastní analýze a interpretaci. Především se však obrací k nám a dalším uživatelům našich výsledků ve vztahu k hodnocení závěrů, neboť bez určité míry hypotetičnosti a spekulativnosti je vlastní proces analýzy a interpretace prakticky neproveditelný.

### **KLINICKÝ SEMESTR A ZKUŠENOST STUDENTŮ**

Věnujme se tedy další analýze dat získaných v předchozím výzkumu a to se zájmem o vize studia a profese, resp. o commitment ke studiu a profesi u skupiny studentů 3. ročníku VVP, kteří absolvovali klinický semestr. Připomeňme, že tento záměr je veden nadějí, že taková analýza poskytne další podněty k promyšlení koncepčních otázek realizace námi navrhovaných opatření v oblasti orientace a organizace "badatelské práce" studentů zprostředkující studentům zkušenost s "prakticky relevantní teorií", a to na základě bohatšího vhledu do povahy a případných specifik v názorové orientaci těchto studentů. Nebudeme tedy bezprostředně analyzovat průběh zkušenosti studentů s KLS (kterého by se ostatně měla dotknout zmíněná paralelní studie), ale výsledky interpretace této zkušenosti studenty se zvláštním zájmem o její pozitivní, negativní či absentující pedagogické efekty.

Nejdříve si však ještě musíme alespoň stručně zachytit jak vypadá -

### **Orientace a organizace KLS ve fakultním programu - (institucí zadané organizační charakteristiky)<sup>17)</sup>**

Koncepčně je KLS zařazen jako součást programu pedagogicko psychologické přípravy, která vystupuje jako jedna ze tří základních složek učitelského vzdělání studentů VVP, vedle odborné přípravy v aprobačních předmětech a oborově didaktické přípravy (tyto tři složky jsou ještě "doplněny určitým základním *pensem všeobecného a filozofického vzdělání*"). Organizačně je KLS začleněn jako jeden z povinných kurzů "*pedagogického minima*", které studenti absolvují v průběhu 4.-6. semestru:

"4. semestr - Úvod do pedagogiky

5. semestr - KLS - praktická cvičení

KLS - didaktika  
KLS - školní pedagogika

6. semestr - Dějiny pedagogiky  
Sociální pedagogika

Souběžně probíhají v těchto semestrech kurzy psychologických disciplín s důrazem na pedagogickou a sociální psychologii v 5. semestru."

Smysl KLS je definován v následujících záměrech:

"-vytvoření základů pedagogického myšlení, jednání a postojů budoucích učitelů,

- porozumění výchovné práci školy, třídy a pedagogické komunikaci ve styku s jedincem,

- prostřednictvím sebereflexe studentů přispět k sebeuvědomění posluchačů vzhledem k nárokům učitelské profese."

Záměrů koncepce má být dosaženo "propojením praktické činnosti studentů ve škole s teoretickou přípravou v pedagogických a psychologických oborech" a soustředěním teorie i praktických aktivit "na žáka (jako učícího se a socializujícího se jedince) a na třídu a školu (jako sociální skupinu s výrazným vzdělávacím programem a pozitivním komunikativním prostředím)", jinými slovy "preferována je výuka dítěte (proti výuce předmětu, která je v této části učitelské přípravy chápána jako sekundární) a komunikace s dítětem a třídou."

Pro praktickou část KLS jsou definovány povinné aktivity studentů:

"1. vypracování charakteristiky vybraného žáka na základě pozorování, pohovoru a anamnézy

2. výukové aktivity zaměřené na pomoc dítěti při učení (doučování, diagnostika učebních potíží dítěte, hodnotící a klasifikační aktivity)

3. mikrovyučování - aktivity studentů, při kterých řídí mikrosituace ve výuce (část hodiny: např. výklad, opakování učiva, procvičování učiva, rozbor a oprava písemných prací) i mimo výuku (např. dozor o přestávce, v jídelně, vycházka s dětmi apod.)

4. záznam z hospitace a z rozboru (pozorování ucelené vyučovací hodiny, zájmové činnosti, besedy ve třídě apod.)

5. příprava a realizace samostatné vyučovací hodiny za pomoci učitele (minimálně 1x za semestr) s cílem zažít pozici učitele a jeho komunikaci se třídou

6. jednotlivé typy interakce U-Ž

7. sociometrické šetření ve třídě

8. diagnóza a měření klimatu třídy, sociálních vazeb ve škole, uplatnění vybraných diagnostických a autodiagnostických technik

9. popis systému práce školy a její image

10. záznamy sebereflexe posluchačů

11. popis a analýza základních učitelských činností (prac. snímek učitele)"

Pro tyto povinné aktivity je zpracován i tzv. obecně závazný scénář (tj. požadováno je, aby všichni studenti prošli danými aktivitami s výsadou vedoucího praxe určit, kdy a jak scénář zrealizuje).

" Časové rozložení

Týden praxe: Dominanta=D

Primární cíle=PC

Sekundární cíle=SC

1. D: *Hospitace, rozbor, besedy*  
PC: *Škola jako vzdělávací jednotka-výchovný systém, filozofie a koncepce školy, tradice, image, učitel. sbor, rodiče, samospráva, Školní třída, průběh vyučovacího dne, režim třídy, samospráva, Žák, učební zatížení, charakteristiky žáků,*  
SC: *Záznamy z pozorování a rozborů, Vedení pedagogických deníků, Dokumentace školy, třídy, žáků,*
2. D: *První asistentická praxe*  
PC: *Pomocné práce fakulturnímu učiteli (příprava, opravy, pomůcky, zájmové činnosti, dozory), Pomocné práce vybranému žákovi (učební potíže, domácí práce, doučování, zájmy, volný čas),*  
SC: *Technika plánování učitelské přípravy, transformace učiva, plán hodiny,*
3. D: *Aplikace výzkumných technik*  
PC: *Naučit se uplatnit vybrané techniky ped. výzkumu (sociometrie, klima, anamnéza, řízený rozhovor, diagnost. techniky)*  
SC: *Vedení záznamů, metody kvantitativní (statistické), kvalitativní analýzy*
4. D: *Druhá asistentická činnost, mikrovyučování, vedení zájmové činnosti žáků, volný čas,*  
PC: *Vedení mikrovyučování a výchovných situací volného času dítěte, Styk s rodiči,*  
SC: *Techniky přípravy na mikrovyučování, práce s dětmi, Záznam ze sebereflexe*
5. D: *Samostatná výuková a výchovná činnost*  
PC: *Vedení ucelené výukové a výchovné činnosti (vyučovací hodina, zájmový kroužek, vycházka aj.) Sebereflexe a schopnost sebehodnocení*  
SC: *Záznam přípravy Záznam ze sebereflexe*

Zápočtový týden

6. D: *Klasifikovaný zápočet na základě:  
-komplexního hodnocení  
-klasifikovaného výstupu či vedení dětí*  
PC: *Celkové hodnocení semestru (fakultní učitel, vedoucí praxe, studenti, skupiny, sebehodnocení)*  
SC: *Pedagogický deník, utřídění získaných materiálů".*

Průběh aktivit během týdne není normativně upraven, počítá se však přibližně se čtyřmi hodinami pobytu na školách za den.

Zakončení praktické části KLS se provádí klasifikovaným zápočtem v 5. semestru. Zakončení teoretické části soubornou zkouškou z pedagogických a psychologických disciplín na konci 6. semestru, která zahrnuje teorii 4.-6. semestru. Dílčí kurzy z didaktiky a školní pedagogiky za 5. semestr jsou ukončeny zápočtem.

Na tomto místě je třeba přičinit metodologickou a metodickou poznámku. A sice, že prioritně je náš výzkumný zájem orientován na vzhled do perspektivy studentů, že však sami stojíme na pozici perspektivy fakultních pedagogů, agentů instituce nazírajících studenty sice jako partnerské aktéry života této instituce, avšak přece jen v klientském vztahu (spíše v antickém slova smyslu, který zdůrazňuje vztah zodpovědnosti vůči závislosti klienta, než v moderním tržním slova smyslu, zdůrazňujícím zodpovědnost vůči moci klientovy solventní poptávky), a že ke komplexnímu promyšlení otázky rektifikace koncepce KLS je třeba "vtáhnout do diskuse" perspektivy všech zúčastněných akterů. Tedy i učitelů ze škol, které studenti navštěvují. S několika učiteli jsme již vedli na toto téma etnografické rozhovory a první zkušenost z těchto rozhovorů používáme i v rámci následující interpretace zjištění statistické analýzy výpovědi studentů. Důkladné zpracování a interpretace perspektivy učitelů-praktiků však zůstává jako úkol pro další zkoumání.

Podívejme se tedy nyní, jak se zkušenost s programem KLS odráží v názorech studentů. Zároveň poznamenejme, že z hlediska našeho zájmu o problematiku "praxe" budou předmětem naší pozornosti především studenti, kteří skutečně absolvovali praktickou část KLS.

### **Klinický semestr a studentské vize studia a profese**

**Podle fakultních šetření, prováděných katedrou školní pedagogiky, je samotná zkušenost s praktickou částí klinického semestru hodnocena studenty ve zcela převažující míře jako pozitivní.**<sup>18)</sup> Studenti v roce 1993 v 68% případů ocenili příspěvek praktické části klinického semestru k jejich poznávání práce učitele (na 5 bodové škále likertovského typu s póly "velmi výrazně-vůbec ne") a jen v 5% případů zaujali stanovisko kritické (zbytek procent připadá na studenty, kteří volili "neutrální hodnotu 3"). Ve volných výpovědích si údajně nejčastěji cenili možnost si to vyzkoušet a možnost seznámit se s klimatem a chodem školy. Ještě více, tj. 82% studentů (proti 6%) ocenilo užitečnost této zkušenosti pro přípravu budoucích učitelů a v tomto ohledu potvrdili pozitivní hodnocení v názoru na daný studijní program svých kolegů z předchozího roku (kdy rozložení pozitivních a negativních názorů mělo hodnoty 73%/10%).

**- resp. povaha commitmentu u studentů se zkušeností z klinického semestru**

Můžeme se nyní podívat, zda obecně studenty pozitivně hodnocený efekt praktické části klinického semestru pro poznání a přípravu na profesi se skutečně odráží či uplatňuje v rámci celkové vize této profese a to z hlediska hodnocení přitažlivosti a odpudivosti jejích charakteristik. Ideální by byl případ pozitivnějšího commitmentu studentů vůči profesi, opírající se (doprovázený) pozitivnější vizí profesní přípravy na fakultě, vyjadřující přesvědčení studentů, že jsou lépe připraveni k praktickému zvládnání požadavků a nabídek jejich budoucí profese.

Nejprve se tedy podívejme jak vypadá vize profese zachycená v **bilanci commitmentu**<sup>19)</sup> u námi sledovaných studentů se zkušeností z klinického semestru. Zároveň můžeme porovnat bilanci této skupiny s bilancemi skupin bez této zkušenosti ve studijní kariéře.<sup>20)</sup>

**Tabulka č.1**

**Bilance commitmentu - přitažlivosti/odpudivosti profese**

VVP		2.roč.	3.roč. KLS		4.roč.		
		průměr	průměr	standartní odchylka	průměr	standartní odchylka	Sig.
VOCATIONAL	<b>0.44</b>	1.12	<b>1.58</b>	0.41	<b>0.84</b>	0.72	<b>0.001</b>
PROFESSIONAL	<b>0.65</b>	0.65	<b>1.16</b>	0.45	<b>0.54</b>	0.55	<b>0.013</b>
Professional	<b>0.39</b>	1.16	<b>1.35</b>	0.81	<b>1.17</b>	0.81	<b>0.013</b>
Teaching	<b>0.90</b>	0.67	<b>1.33</b>	0.57	<b>1.34</b>	0.52	0.065
Institution	<b>0.53</b>	0.91	<b>1.05</b>	0.58	<b>-0.02</b>	0.56	<b>0.007</b>
INSTRUMENTAL	<b>-0.12</b>	0.90	<b>1.23</b>	0.75	<b>-0.72</b>	0.64	<b>0.000</b>
ZŠ1		2.roč.	3.roč.		4.roč.		
		průměr	průměr	standartní odchylka	průměr	standartní odchylka	Sig.
VOCATIONAL	<b>1.02</b>	0.77	<b>0.69</b>	0.72			0.264
PROFESSIONAL	<b>0.60</b>	0.31	<b>0.73</b>	0.44			0.405
Professional	<b>1.00</b>	1.32	<b>0.79</b>	0.61			0.520
Teaching	<b>0.78</b>	0.33	<b>0.81</b>	0.56			0.890
Institution	<b>0.36</b>	0.60	<b>0.67</b>	0.62			0.183
INSTRUMENTAL	<b>-0.05</b>	0.65	<b>-0.37</b>	0.65			0.190
SPPG		2.roč.	3.roč.		4.roč.		
		průměr	průměr	standartní odchylka	průměr	standartní odchylka	Sig.
VOCATIONAL	<b>1.53</b>	0.25	<b>1.59</b>	0.43			0.551
PROFESSIONAL	<b>1.39</b>	0.40	<b>1.56</b>	0.34			0.160
Professional	<b>1.63</b>	0.44					
Teaching	<b>1.43</b>	0.43	<b>1.59</b>	0.36			0.226
Institution	<b>1.32</b>	0.51	<b>1.41</b>	0.58			0.587
INSTRUMENTAL	<b>1.11</b>	0.63	<b>-0.15</b>	0.78			<b>0.000</b>

Z tabulky č.1 vidíme, že bilance commitmentu námi sledované skupiny "3.roč.KLS" je **výrazně pozitivní** ve všech vyčleněných dimenzích i subdimenzích a navíc vykazuje poměrně jednotný přístup jednotlivých členů skupiny, neboť názory většiny oscilují v průměrném rozsahu 47% hodnoty průměrné bilance celé skupiny. **Nejpozitivnější** je tato bilance v dimenzi zachycující studentskou

vizi smyslu, poslání a funkce profese ve společnosti, celkem podle očekávání založeném na zjištění z předchozího výzkumu.<sup>21)</sup> Překvapivé je, že **nejméně pozitivní** není tato bilance v dimenzi postihující studentskou vizi profese z hlediska dlouhodobých výhledů osobní identity učitele a postavení profese ve společnosti, ale v dimenzi postihující vizi **výkonu profese ve vztahu ke školským institucím, k odpovědnosti, podmínkám a tlakům práce v těchto institucích.**

Z tabulky rovněž vidíme, že bilance commitmentu námi sledované skupiny 3.ročníku VVP je rovněž **orientována pozitivněji než u jejich mladších i starších kolegů.** Až na subdimenzi Teaching, jejíž bilance vychází zhruba stejná pro naši skupinu a skupinu 4. ročníku, jsou také všechny rozdíly shledány jako statisticky významné.

O náznak obdobného trendu bychom mohli mluvit u skupiny studentů SPPG, kdyby rozdíly nebyly téměř zanedbatelné a kdyby v případě dimenze Instrumental nebyla skupina 3. ročníku statisticky významně kritičtější. Obdobně nevelké rozdíly v pozitivnější orientaci 3. ročníku najdeme u skupiny ZŠ1 a navíc jsou ve dvou sledovaných dimenzích a jedné subdimenzi starší studenti kritičtější než jejich mladší kolegové.

**Nejpozitivnější či nejméně kriticky orientovaný commitment se tudíž jeví jako specifická charakteristika právě pro naši skupinu studentů 3. ročníku.**

I kdybychom připustili předpoklad, že tendence k nárůstu pozitivnějšího hodnocení smyslu profese a její realizace (I. a II. dimenze commitmentu) mezi 2. a 3. ročníkem je v daných datech nedostatečně zřetelně vystupující obecná tendence související s průchodem obecnou kariérou studenta fakulty všech tří směrů studia (a vyšší kritičnost studentů 3. ročníku ZŠ1 v dimenzi Vocational a subdimenzi Professional chápali jako projev pro ZŠ1 specifické deziluze z oboru), stále zůstává dimenze III. Instrumental, resp. **zcela zřetelná vyjimečně pozitivnější vize společenské pozice profese a osobní kariéry v profesi právě u našich studentů 3. ročníku VVP na rozdíl od jinak skutečně obecného trendu k vyšší kritičnosti s postupujícími ročníky studia.**

Vedle možnosti, že se jedná o efekt zcela jedinečné zkušenosti právě této konkrétní skupiny studentů, anebo o trend specifický pro celkovou reformovanou orientaci studia VVP, lze na základě dané analýzy formulovat **hypotetický závěr o tom, že zkušenost z praktické části klinického semestru má pro studenty pozitivní efekt na hodnocení výzev a nabídek jejich budoucí profese a to zvláště v dimesi dlouhodobých výhledů osobní identity učitele a postavení profese ve společnosti; nejméně pak v dimenzi postihující vizi výkonu profese ve vztahu ke školským institucím, k odpovědnosti, podmínkám a tlakům práce v těchto institucích.** S jistotou pak můžeme tvrdit, že pro danou skupinu studentů tato zkušenost rozhodně "nepůsobila dostatečně efektivně v opačném smyslu".



**-resp. povaha vize profesní přípravy na fakultě u studentů se zkušeností z klinického semestru**

Námi sledovaná studijní zkušenost se tedy jeví jako nesporně pozitivní sama o sobě a případně i v interpretaci pro pozitivní orientaci commitmentu studentů k učitelské profesi. Zbývá ještě zjistit, zda se tato zkušenost také nějak efektivně promítá do sledovaných aspektů vztahu studentů ke studiu.<sup>22)</sup>

Dle našeho očekávání, které se opíralo o již zmíněné poznatky z dotazníku, se mezi skupinami neprojevil prakticky žádný rozdíl v rozložení názorů studentů týkajících se jejich ne/spokojenosti s celkovými podmínkami studia a jejich očekávání a následné zkušenosti s celkovým klimatem na fakultě.<sup>23)</sup>

Zcela oprávněně bychom však mohli očekávat, že jeden semestr, resp. i dle programu 5 týdnů vyhrazených pro pobyt v institucích praxe se odrazí v orientaci názorů studentů na otázky týkající se hodnocení organizace studia v parametrech bezprostředně souvisejících s otázkou praxe a získávání praktických zkušeností a dovedností ve výuce.

**Tabulka č.2**

**Vztah studentů k parametrům organizace studia, které se týkají otázky praxe**

D11. máte podle Vašeho názoru během studia dost kontaktů se školami a dalšími institucemi praxe

VVP	určitě/spíše ano	určitě/spíše ne
2.ročník	<b>23.5%</b>	<b>76.4%</b>
3.ročník s kls	<b>15.2%</b>	<b>84.9%</b>
3.ročník bez kls	<b>22.2%</b>	<b>77.7%</b>
4.ročník	<b>8.3%</b>	<b>91.7%</b>
Sig. 0.41313		

D12. možnost "si to zkusit", tzn. učit nebo vychovávat během kontaktu s terénem pociťujete jako dostatečnou

VVP	určitě/spíše ano	určitě/spíše ne
2.ročník	<b>11.8%</b>	<b>88.3%</b>
3.ročník s kls	<b>39.4%</b>	<b>60.6%</b>
3.ročník bez kls	<b>22.2%</b>	<b>77.7%</b>
4.ročník	<b>8.3%</b>	<b>91.7%</b>
Sig. <b>0.03189</b>		

D13. Vaše osobní poznatky a zkušenosti z praxe analyzujete s vyučujícími

VVP	určitě/spíše ano	určitě/spíše ne
2.ročník	<b>29.4%</b>	<b>88.3%</b>
3.ročník s kls	<b>60.6%</b>	<b>39.4%</b>
3.ročník bez kls	<b>55.5%</b>	<b>44.4%</b>
4.ročník	<b>41.6%</b>	<b>58.3%</b>
Sig. 0.53449		

D3. výuka Vás dostatečně vybavuje praktickými dovednostmi pro výkon Vaší budoucí profese

VVP	určitě/spíše ano	určitě/spíše ne
2.ročník	0.0%	100.0%
3.ročník s kls	9.1%	90.9%
3.ročník bez kls	33.3%	66.7%
4.ročník	25.0%	75.0%

sig. 0.05591

Z tabulky č.2 však vidíme značně překvapující skutečnost, že fakultou vyhrazená doba organizovanému pobytu na školách u dané skupiny nijak významně nepřispěla ke změně v názoru, který mezi studenty převládá, a dle kterého mají během studia **nedostatek kontaktů se školami.**

O případném pozitivním vlivu tohoto semestru již lze uvažovat v otázce uspokojení poptávky studentů po možnosti učit a možná i vychovávat během jejich kontaktů s praxí, neboť **chut' "zkusit si to" byla zřejmě uspokojena u cca 40% studentů ve skupině 3. ročníku s KLS** i díky tomuto programu, když rozdíl vůči cca 10% studentů ve skupinách z ročníků 2. a 4. můžeme považovat za statisticky významný. (Vyvstává však otázka 22% v tomto parametru uspokojených studentů ve skupině 3. ročníku bez KLS.) Na druhé straně 60.6% studentů v tomto ohledu neuspokojených vypovídá o náročnosti této potřeby, když ani tak bohatý program asistentických aktivit pro KLS představy těchto studentů nenaplnil.

Fakt je, že ani tato možnost "zkusit si to" se nepromítla v odpovídajícím zvýšení počtu studentů, kteří by byli určitě či alespoň spíše spokojeni s **dostatečností výbavy praktickými dovednostmi.** Jinými slovy, **90.9% studentů je i po klinickém semestru přesvědčeno, že tato výbava je spíše či určitě nedostatečná.** Skupina 3. ročníku s KLS se tak v daném ohledu spíše blíží svým mladším kolegům, kteří tento názor sdíleli 100%, a zajímavě kontrastuje se studenty ze 4. ročníku, mezi kterými se našlo 25% v tomto ohledu uspokojených přesto, že jen necelých 10% z nich mělo dostatek kontaktů se školami či dostatek možností "si to zkusit". (Z hlediska kontrolní funkce skupiny "3.roč. bez KLS" sice 33.3% neuspokojených studentů nevyžaduje zvláštního vysvětlení, přesto rovněž vyvolává zvědavost na zdroj, resp. druh studijní zkušenosti těchto studentů.)

Toto zjištění je ovšem frapantní již nejen tím, co vypovídá o náročnosti studentské potřeby získávat praktické dovednosti. Téměř jednomyslnému názoru studentů se totiž ani nechce věřit, představíme-li si jak bohatý program praktických aktivit měli během KLS povinně zvládnout. Jako první se pak nabízí podezření, že ve skutečnosti je **plánovaný rozsah povinných aktivit ztěžá splnitelný** a zkušenost studentů přece jen chudší.

V tomto ohledu nás podporují i názory učitelů, kteří v rámci zásadně pozitivního hodnocení této zkušenosti studentů na své škole, zmiňovali možnost, že studenti v rámci 3-4 hodin denně při všech svých zájmech o "své testy a rozhovory s dětmi" mají jen minimální možnost "přijít mezi děti" a skutečně "poznat cvrkot

školy", "co všechno učitel musí".

Možné je i další, vzájemně se nevylučující vysvětlení, že **soustředění se na aktivity relevantní pro "výuku dítěte" s potlačením zájmu o "výuku předmětu" neodpovídá dané fázi kariéry studentů**, když po dvou letech odborné přípravy v aprobačních oborech mají pobývat ve škole. Je možné, že považují za logičtější a potřebnější "si zkusit" tuto čerstvě nabytou kompetenci a že aktivity a dovednosti spojené s "výukou dítěte" považují v dané situaci za irelevantní.

Toto zamyšlení nás zároveň vede k tomu, abychom si jednak připomněli kontrast mezi "posunem" k pozitivní orientaci commitmentu a absencí přesvědčení o dostatečné praktické kompetenci studentů vyjádřené v jejich vizi profesní přípravy. A tedy, že potenciálně mohou studenti poptávat od své profesní přípravy i dovednosti k "inkasování" přitažlivých aspektů profese, jejich nabídek.

A skutečně učitelé zdůrazňovali, že z problematiky "didaktična", "metodiky", z "vlastního vyučování" a z "odpovědnosti učitele vůči tomu, co musí naučit" mnoho nemohli pochytit ani při svých výstupech, když si jednou či dvakrát "zaučili" téma dle svého vlastního výběru.

Jednak si můžeme zvážit možné souvislosti průsečíku kritiky daného parametru profesní přípravy a nejméně pozitivně viděné dimenze učitelské profese v commitmentu dané skupiny. Na tomto průsečíku se nalézají kompetence zvládat takové výzvy a nabídky profese, jako pro VVP specifické: "kontakt s lidmi, práce s dětmi, zodpovědnost, rozporná pozice mezi dětmi a vedením, obtížné podmínky pro práci, feminizace"<sup>24</sup>) - které byly souhrnně kategorizované jako Instituce-struktura školního prostředí, včetně dalších aktérů než žáci. Mohli bychom pak uvažovat i o tom, že také v rámci svého specifického zaměření, které v kategoriích commitmentu směřuje prioritně k této dimenzi a k dimenzi Teaching, má realizace programu KLS "své rezervy".

Učitelé v této souvislosti zvláště pozitivně hodnotili praxi studentů v používání nejrůznějších technik "poznání dětí" (a to i takových, které sami ani neznají a které přináší i pro ně zajímavé výsledky). Měli však obavy nakolik jsou studenti připravováni k interpretaci a využívání těchto poznatků pro "jednání s dětmi". Svorně zdůrazňovali, že studenti jakoby setrvali "na straně žáků", sice v pěkném přátelském, důvěrném vztahu, avšak neinformovaní o- či sami při svých výstupech narážející na možnost zvratu tohoto vztahu ve "fami-liárnost vůči mladému učiteli" a "odmítání pracovat" ze strany žáků. Dlužno dodat, že ze strany učitelů se tyto starosti nejevily jako projekce závisti vůči studentům, ale jako starost o jejich nepřipravenost na- a následné rozčarování z profese: "Až budou tam s těmi dětmi sami, že ten pohled bude jiný, protože ty děti jsou děti. A budou je zlobit a budou se snažit je podvádět a budou se prostě snažit zkoušet na ně všechno jako to zkouší na nás. Aby pak nebyli teda rozčarování z toho, co ta praxe přinese. Že to nebude tak spontánní přístup jako teď, prostě k nim, k těm studentkám tady děti měli."

Obavy učitelů se skutečně týkaly, stručně řečeno, otázky **nedostatečné přípravy studentů na zodpovědnost ve vztahu učitele**

k žákům, která se odvíjí od zodpovědnosti za to, že a co učitel "musí naučit"; tedy od "výuky předmětu".

Mj. se tak dotýkáme problematiky **souslednosti navozování změny nejen v heuristické pozici studentů, ale i v pozici etické.** Ve shrnující parafrázi názorů učitelů, je trajektorie "od přátelství s žáky k familiárnosti a nekázní" opačná k trajektorii, ke které vedou své začínající kolegy při nástupu do praxe - "od zodpovědnosti vůči práci dle programu výuky k vlastní tváři ve vztahu k dětem".

Podíváme-li se dále, vidíme, že ke získávání dostatečné výbavy praktickými dovednostmi asi "dostatečně" nepřispělo ani analyzování osobních zkušeností z praxe s vyučujícími, což je parametr, ve kterém je ve sledované skupině relativně nejvíce, tj. 60.6% studentů, kteří takovou zkušenost z výuky potvrdili (D13). Rozdíly mezi skupinami, byť markantní, však zdaleka nejsou statisticky významné. Sledujeme-li zaužívané pořadí, pak se s takovou analýzou určitě/spíše setkává 29.4%/60.6%/55.5%/41.6% studentů - sig.0.534. (Také zde překvapuje blízkost orientace názorů této skupiny skupině námi sledované.) Je ovšem možné, že zmiňované **analyzování osobní zkušenosti studentů nebylo dostatečně systematické a skutečně badatelské** a to ani v rámci praktické části klinického semestru, když 2/3 studentů s touto zkušeností má stále pocit, že nedělá dost vlastních výzkumů (viz následující tabulku č.3).

### Tabulka č.3

Máte pocit, že děláte dost vlastních výzkumů (prostřednictvím seminárních a ročníkových prací) - D9

VVP	určitě/spíše ano	určitě/spíše ne
2.ročník	20.0%	80.0%
3.ročník s kls	33.3%	66.6%
3.ročník bez kls	11.1%	88.9%
4.ročník	58.3%	41.7%

Sig. 0.016

Z orientace názorů srovnatelných skupin je zřejmé, že co se týče neuspokojení s dostatečným množstvím vlastních výzkumných aktivit nejedná se o případ, že by si na základě velmi uspokojivého zážitku studenti uvědomili jak moc výzkumy ve studiu postrádají. Naopak, i vzhledem **k rozsahu plánovaných aktivit a jejich roztržitosti** ("utržidění získaných poznatků" je např. jen "sekundárním cílem" zápočtového týdne<sup>25</sup>), lze uvažovat o zážitku ze skutečného byť mikrovýzkumu jen v případě neprogramové iniciativy vedoucích praxe (o které víme z rozhovorů s kolegy na fakultě). Navíc, představa "badatelské práce", která by zprostředkovala zkušenost s "prakticky relevantní teorií" předpokládá, že studentům bude nejen v rámci jednoho týdne nabídnuta možnost dozvědět se, že existuje "kvalitativní analýza", vedle "metod kvantitativních (statistických)", ale že metoda kvalitativní analýzy bude hlavním nástrojem "analýzy jejich osobních zkušeností z praxe" - a že tedy **celý program KLS postrádá jednotnou metodologickou orientaci**, bez které se vystavuje riziku, že výsledný efekt bude spíše zážitkem z velmi

bohaté exkurze než z "badatelské práce" v terénu.

A tak už ani tolik nepřekvapuje, že naše skupina chce v průměru zvýšit podíl praktických dovedností ve výuce o více jak 150%, resp. o cca 24 procentních bodů (z 15.6% na 39.2%; a tedy rovněž o více než jejich starší kolegové, kteří postrádají zkušenost s praktickou částí KLS), jako to, že je vlastně ochotna obětovat více jak 30 procentních bodů z nabídky odborných teoretických znalostí. K této oběti je daná skupina ochotná i přesto, že téměř 40% členů hodnotí odbornou kvalitu poznatků na přednáškách a seminářích výrazně pozitivně a jen 12% negativněji.

#### Tabulka č.4

**Průměr rozdílů mezi ideálním a reálným procentuálním podílem druhů poznatků ve výuce ("měli byste mít" - "máte")**

VVP	kulturní rozhled	teoretické znalosti	praktické dovednosti
2.ročník	0.9	-27.8	26.9
3.ročník s kls	7.6	-31.2	23.6
3.ročník bez kls	- 2.0	- 8.2	10.2
4.ročník	10.0	-22.5	12.5
Sig.	0.059	0.000	0.002

Za povšimnutí pak stojí rozdíl mezi cca 53% studentů ve skupině 2. ročníku (viz tabulku č.5), kteří hodnotí odbornou kvalitu výuky negativněji, a pouze 12% studentů s obdobnými názory v naší sledované skupině. Tedy nejen, že **tento druh praxe nejde ruku v ruce s častější kritičností vůči odborné kvalitě výuky**, jako zkušenost studentů, kteří v průběhu studia pracují jako učitelé nebo vychovatelé, ale spíše naopak. Mohli bychom pak na základě tohoto zjištění přece jen uvažovat o jistém **pozitivním vlivu praktické části klinického semestru na přehodnocení odborné kvality teoretické přípravy studentů na fakultě**. Nejedná se sice zřejmě o vizi, která by se kryla s představou o "prakticky relevantní teorii", přece jen však představuje z tohoto hlediska trend perspektivně hodný pozornosti. Bylo by např. možné vysledovat zda a pro jaké okruhy teoretické přípravy dochází k této revalvací u naší skupiny ve srovnání se skupinami bez zkušenosti s KLS (např. prostřednictvím tzv. Indexu). Rozhodně nás tato možnost podněcuje k prozkoumání zda zkušenost s KLS skutečně aktualizuje nejen potřebu, ale i vyšší citlivost k námi navrhovaným oblastem komplementární teoretické výuky a ke které z nich více či méně - zda k oblasti psychodidaktiky, dle odhadu specifické relevance pro VVP v předchozím výzkumu a jak by odpovídalo našemu odhadu situace těchto studentů v jejich studijní kariéře; nebo k oblasti komparativní etiky učitelské profese, jak by odpovídalo bezprostřednější reakci na nejkritičtější "složku" commitmentu?

**Tabulka č.5**

**Hodnocení odborné kvality přednášek a seminářů na škále "bilance podílů přednášek a seminářů různé kvality z celkové nabídky"**

VVP	++	+	-
2.ročník	<b>11.8</b>	<b>35.3</b>	<b>52.9</b>
3.ročník s kls	<b>39.4</b>	<b>48.5</b>	<b>12.1</b>
3.ročník bez kls	<b>33.3</b>	<b>22.2</b>	<b>44.4</b>
4.ročník	<b>33.3</b>	<b>41.7</b>	<b>25.0</b>
Sig. 0.067			

Nakonec je zde ještě otázka týkající se **souhrnné vize profesní přípravy**, tj. vysokoškolského studia bez parametrů týkajících se dalších stránek života v organizaci, resp. otázka názoru studentů absolvujících daný studijní program na školskou připravenost na profesi a na kvalitu profesní přípravy na fakultě, a srovnání s orientací těchto názorů u srovnatelných skupin bez námi sledované zkušenosti s KLS.

**Tabulka č.6**

**Studentská vize školské připravenosti a profesní přípravy**

Skupiny VVP dle ročníku a účasti na praxi v klinickém semestru vs. Připravenost na profesi na ideální škole - procenta (D27)

	Průměr	Std. odchylka	Počet
Celý soubor	<b>63.9231</b>	12.8237	65
2.ročník	<b>61.6667</b>	14.4749	15
3.ročník s kls	<b>64.0000</b>	11.4771	30
3.ročník bez kls	<b>73.7500</b>	13.0247	8
4.ročník	<b>60.0000</b>	11.8705	12
Sig. 0.0954			

Skupiny VVP dle ročníku a účasti na praxi v klinickém semestru vs. Příprava na profesi na PedF - procenta (D28)

	Průměr	Std. odchylka	Počet
Celý soubor	<b>33.4923</b>	15.3645	65
2.ročník	<b>24.1333</b>	13.9328	15
3.ročník s kls	<b>35.3667</b>	15.8408	30
3.ročník bez kls	<b>46.2500</b>	9.1613	8
4.ročník	<b>32.0000</b>	12.7136	12
Sig. <b>0.0063</b>			

Skupiny VVP dle ročníku a účasti na praxi v klinickém semestru vs. Rozdíl mezi ideální školou a PedF - procenta (syntetická proměnná)

	Průměr	Std. odchylka	Počet
Celý soubor	<b>30.4308</b>	14.2434	65
2.ročník	<b>37.5333</b>	13.7262	15
3.ročník s kls	<b>28.6333</b>	13.9023	30
3.ročník bez kls	<b>27.5000</b>	13.8873	8
4.ročník	<b>28.0000</b>	14.7648	12
Sig. 0.1797			

Skupina 3. ročníku s KLS ve svém celku je sice poněkud optimističtější v názoru na školskou připravenost na profesi než studenti 2. a 4. ročníku, avšak tento rozdíl není statisticky významný. I když je daná skupina rovněž optimističtější v názoru na profesní přípravu na fakultě, než studenti ročníků 4. a 2., přece jen je třeba vzít v úvahu, že v daném názoru panují uvnitř dané skupiny největší rozdíly a že při srovnání skupin v názoru na "dluh" fakulty vůči individuálním představám o ideální škole je daná skupina méně optimistická, než studenti ročníku 4. Konečně, nejoptimističtější ve všech třech sledovaných parametrech je skupina studentů "3. ročníku bez KLS" (která se zřejmě podílí v kontrastu se skupinou 2. ročníku na zjištěné statistické významnosti rozdílů v průměru hodnot vyjadřujících názory na profesní přípravu na naší fakultě). Kromě otázky po možných zdrojích odlišnosti názorů této skupiny,<sup>26)</sup> můžeme z uvedených zjištění vyvodit závěr, že **-bohužel- pro studenty sledované skupiny ani přes zřejmě pozitivní bezprostřední hodnocení KLS a řadu velmi cenných přínosů nebyla daná zkušenost takového rázu, aby dostatečně zřetelně posunula jejich vizi školské připravenosti na profesi učitele a celkové kvality této přípravy na PedF.** Možná, že je přece jen nereálné, aby se zkušenost s KLS v této souhrnné vizi projevila, když se jedná jen o 1 z 5 (či potenciálně z 8 až 10?) semestrů - a fakticky jen o 5 týdnů?

#### **ZÁVĚREM - k dalším perspektivám**

Pokusíme-li se na závěr naší analýzy efektů zkušenosti s klinickým semestrem ve studentských vizích studia a profese o stručné souhrnné vyhodnocení této analýzy - aniž bychom rekapitulovali jednotlivé dílčí závěry a prováděli jejich souhrnnou diskusi, ale spíše se zaměřením na výzvy obsažené ve výše zvažovaných hypotézách - můžeme konstatovat:

1. Že při vší zdrženlivosti a kritičnosti vůči provedené analýze docházíme k přesvědčení, že **zkušenost s KLS skutečně přináší studentům nabídku vycházející vstříc jejich poptávce související s "kritickou relevancí 'praxe' ve studiu na naší fakultě"** a že řeč o potřebách a možnostech rektifikace této formy studia je "řečí rezerv" a nikoli principiální kritiky;

2. Že i v rámci této "řeči rezerv" **je třeba zcela principiálně vyzdvihnout, že se nám nepodařilo zjistit efekt KLS na změnu studentské kritiky nedostatku výuky k praktickým dovednostem**, což samo o sobě představuje důvod k seriózní rektifikaci stávající koncepce KLS dle navrženého kritéria pedagogické efektivnosti, které vychází z principu řešení sporu o rozsah praxe z pozice zefektivňování stávajících forem výuky cestou "badatelské práce" studentů, která by jim zprostředkovala "prakticky relevantní teorii";

3. Že z hlediska tohoto kritéria a koncepce jsme mohli interpretací výsledků analýzy studentských vizí profese a profesní přípravy na fakultě dovést do podoby několika hypotéz o **kritických aspektech stávajícího programu KLS:**

a) přílišný rozsah roztráštěných aktivit naznačující potřebu jednotné metodologické orientace,

b) nedostatečně efektivní analýza praktických zkušeností studentů z terénu naznačující potřebu režimu systematické "badatelské práce",

c) nejasné propojení praktických zkušeností a komplementární teoretické výuky naznačující potřebu prozkoumání praktickou zkušeností aktualizovaných teoretických zájmů a citlivosti studentů ve vztahu ke stávající a námi navrhované nabídce této výuky,

d) nejasnosti koncepce zařazení dvou typů "badatelské práce" - participativního vs. "nezúčastněného" (odpovídající v naší situaci asi ne zcela šťastně artikulované dichotomii zájmu o oborovou didaktiku vs. zájmu o dítě), naznačující potřebu zásadního koncepčního řešení z hlediska průběhu studijní kariéry studentů a z hlediska závazných souvislostí vztahů vznikajících při pobytu v terénu;

4. Že další výzkumná práce na dané téma dle navržených hypotéz by byla asi nejefektivnější v podobě svého druhu akčního výzkumu, který by zpracovával zkušenosti z produkce a aplikace alternativní metodiky a studijních materiálů;

5. Že komplexní diskuse by měla dále vtáhnout do hry perspektivy všech zúčastněných aktérů - především se jedná o "dluh" vůči perspektivě učitelů-praktiků.



## POZNÁMKY K TEXTU

- 1) Jedná se o výzkum provedený oddělením pedagogické psychologie Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů této fakulty. Popis a výsledky tohoto výzkumu byly prezentovány v publikaci *Pedagogická fakulta očima studentů - Výzkumná zpráva*. Praha, Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy 1994.
- 2) Viz c.d. s.152.
- 3) Kulturní rozhled byl v textu dotazníku definován, jako "veškeré poznatky mimo vlastní náplň Vašeho oboru, které by měl podle Vás získat vysokoškolách či intelektuál"-viz c.d. s.162.
- 4) Viz c.d. s.153.
- 5) C.d. s.153-154.
- 6) Pramenem citace a informací je subkapitola 1.5. *Spolupráce s praxí* ze zprávy fakulty k akreditačnímu řízení v roce 1993.
- 7) Viz *Pedagogická fakulta očima studentů - Výzkumná zpráva...*, s.38.
- 8) Viz c.d. s.41.
- 9) Viz c.d. s.42-43.
- 10) Viz c.d. s.164 a s.11-12.
- 11) Zde se průměr studentských odhadů blíží (s rozdílem pouhých 2.1%) k oficiálnímu údaji, dle kterého celkový podíl praxí k teoretické výuce je u všech studií v rozsahu 20%. Dle 1.5. *Spolupráce s praxí* ze zprávy...
- 12) K pojmu commitment viz blíže další kapitoly této zprávy. V další literatuře obecně pak Kanter, R.M.: *Commitment and Social Organization*. In: D.Field (ed): *Social Psychology for Sociologists*. London, Nelson 1974; zvláště ve vztahu k učitelské profesi např. Woods, P.: *The Divided School*. London, Routledge & Kegan Paul 1979.
- 13) Viz *Pedagogická fakulta očima studentů - Výzkumná zpráva...*, s.42.
- 14) Blíže viz kapitolu *Commitment studentů* v c.d. s.73-127.
- 15) **"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 ambici 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."

" **(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 žákova 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)."

"**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.)." - c.d. s.120-122; podtrhal M.Kl.

16) Je však třeba poznamenat, že daný výzkum rovněž pracoval s představou, artikulovanou ve fakultním diskursu a pro nás i vedením fakulty jako zadavatelem výzkumu, že pro fakultu svým způsobem nejrepresentativnější skupinou studentů v době sběru dat by měli být studenti 3. ročníku, kteří již studovali podle nové koncepční orientace profesní přípravy zaváděné na fakultě po roce 1989 (např. a zvláště při studiu VVP absolvovali tzv. klinický semestr), kteří měli s touto orientací nejdelší zkušenost a na rozdíl od ročníku čtvrtého je v plné míře nezasáhly negativní důsledky spjaté s organizací těchto změn. Tento předpoklad se projevil ve složení souboru studentů podílejících se na dotazníkovém šetření (v tzv. souboru respondentů), ve kterém byl relativní počet studentů 3. ročníku (50%) o 19.3 procentních bodů vyšší než v tzv. referenčním souboru reprezentantů, kde 3. ročník představoval 30.7% studentů. (Jednalo se o soubor studentů 2.-4. ročníků studijních oborů speciální pedagogika - SPPG, základní škola - ZŠ1 a všeobecně vzdělávací předměty - VVP; viz c.d. s.5-6.)

Na počátku statistické analýzy získaných dat, se však příslušnost k ročníku neprojevila jako charakteristika studentů, která by v rámci celého souboru respondentů nějakým významnějším způsobem souvisela s typickými rozdíly a zvláštnostmi v prožívání

studia na fakultě a to zvláště ve srovnání s další ze sledovaných institucionálně definovaných charakteristik - oborem studia.

17) Jako pramen informací používáme brožúrku "*Klinický semestr (pedagogicko psychologický semestr)*" -8 s.- distribuovanou pro potřeby studentů a pedagogů katedrou školní pedagogiky.

18) Vycházíme z prezentace výsledků P.Byčkovským na poradě k pedagogické praxi a klinickému semestru na PedF dne 20.1.1994.

19) Celkový výpis commitmentových položek je prezentován v kapitole o commitmentu na jiném místě této zprávy. Jednotlivé položky-výroky charakterizující profesi jsou kategorizovány dle třech základních dimenzí - VOCATIONAL (odkazující ke smyslu profese ve společnosti), PROFESSIONAL (odkazující k realizaci profese) a INSTRUMENTAL (odkazující k společenskému ocenění profese a identitním ziskům a rizikům). Nejbohatší dimenze PROFESSIONAL je pak ještě dále členěna na subdimenze Professional (odkazující na předpoklady a požadavky výkonu profese), Teaching (vlastní kontakt se žáky) a Institutiona (odkazující na vztah ke struktuře institucionálního prostředí včetně dalších aktérů kromě žáků). V naší analýze pracujeme s tzv. bilancí hodnocení jednotlivých charakteristik profese v rámci uvedených tří dimenzí a tří subdimenzí, která představuje průměry z hodnot vyjádřených studenty při hodnocení jednotlivých výroků charakterizujících profesi z hlediska toho, jak silně je dané charakteristiky přitahují/odpužují. Studenti měli možnost svůj postoj vyjádřit na pětibodové škále <-2,+2>. (Podrobnější analýzu významu kritičnosti k profesi v commitmentu viz c.d. s.105 a dále.)

20) Pro studenty VVP byli do analýzy zahrnuti jen studenti, kteří vedle commitmentu vyplňovali rovněž tzv. Index a u kterých jsme si tudíž mohli být jisti tím, jaké kurzy absolvovali, resp. zda ne/absolvovali praktickou část klinického semestru. Toto opatření bylo důvodné vůči ročníku 4., neboť zde byla možnost účasti některých studentů na experimentálním ověřování daného kurzu, zpětně se však jeví jako neodůvodněné pro ročník druhý. Konečné počty studentů v jednotlivých srovnávaných skupinách byly následující: VVP-2roč/24, 3roč/16, 4roč/8, ZŠ1-2roč/9, 3roč/40, SPPG-2roč/29, 3roč/15.

21) Viz *Pedagogická fakulta očima studentů - Výzkumná zpráva...*, s.105-106.

22) Ke komparativní analýze názorů studentů 3.ročníku VVP byly z naší celkové skupiny studentů VVP odpovídajících na dotazník opět vybráni jen ti studenti, kteří vyplňovali rovněž tzv. Index. Mohli jsme tak vyčlenit skupinu studentů 3. ročníku, kteří absolvovali souvislou praxi v rámci klinického semestru (dále jen "s KLS") a komparativní skupiny studentů 3. ročníku, kteří tuto praxi neabsolvovali (dále jen "bez KLS") a skupiny ročníků 2. a 4. Výsledný soubor studentů měl následující složení:

2. roč.	17 studentů (23.9%)
3. roč. s KLS	33 studentů (46.5%)
3. roč. bez KLS	9 studentů (12.7%)
4. roč.	12 studentů (16.9%)

Na základě předpokladu, že určitou funkci kontrolní skupiny pro odhad "vlivu KLS", kterou plnily v rámci předchozího šetření

studenti jiných oborů bez této zkušenosti, jsme do analýzy již další skupiny studentů nezahrnovali.

23) Toto zjištění považujeme za důležité z hlediska implicitního omezení rejstříku možností různých námi neodhadnutelných, mimořádných pozitivních zkušeností dané konkrétní skupiny, které by mohly, jak bylo výše naznačeno, vystupovat jako alternativní podnět specifických názorů daných studentů.

24) Blíže viz c.d. s.101-102.

25) I když mají studenti povinně pořádat záznamy do tzv. deníku pedagogické praxe v následujících položkách:

*"-aktivity s jednotlivými žáky (dětmi)*

*(datum, druh činností)*

*-aktivity ve styku s ředitelem, učiteli, rodiči*

*(datum, druh činností)*

*-mimovýukové aktivity s dětmi*

*-vědecko-výzkumné aktivity (sociogram apod.)*

*-práce s pedagogickou dokumentací, s učebními pomůckami, učebnicemi, věcnými prostředky výuky*

*-vlastní výuková činnost - mikrovyučování*

*-vlastní výuková činnost - samostatné výstupy*

*-hospitační záznam - příprava na výuku"*

a rovněž do daného deníku pořádat jejich vyhodnocení dle následující osnovy:

*"-sebereflexe - vlastní poznámky studenty*

*-hodnocení studenta fakultním učitelem*

*-hodnocení studenta vedoucím učitelem praxe*

*-hodnocení KLSu studentem"*

je třeba konstatovat, že se zrovna nejedná o představu, která by odpovídala představě cílevědomé badatelské zkušenosti.

26) Na daném místě je již nezbytné věnovat pozornost názorům této naší kontrolní skupiny "3. ročníku bez KLS", které v několika předchozích parametrech vlastně spíše zpochybňovaly naše úvahy o možných efektech zkušenosti s KLS.

Více jak pětina studentů této skupiny má dostatek kontaktů se školami a institucemi praxe, což je větší podíl než u skupiny se zkušeností s KLS; více jak pětina má dost možností si to zkusit, když ne více jak 2/5 ze "skupiny s KLS"; třetina skupiny je dostatečně vybavována praktickými dovednostmi, když jen 9% ze "skupiny s KLS"; 55.5% analyzuje osobní poznatky z praxe s vyučujícími, když 60% tak činí ze "skupiny KLS" a celkově je to nejoptimističtější ve všech třech sledovaných parametrech kvality profesní přípravy na vysoké škole a navíc je odlišnost jejího pozitivního hodnocení profesní přípravy na naší fakultě statisticky významná.

Uvedená zjištění jsou skutečně o důvod více ke zdrženlivosti a kritičnosti vůči zjištěním a závěrům provedené analýzy. Na druhé straně skutečně kontradiktoricky ve své kontrolní funkci působí názory této skupiny pouze v otázce možnosti "si to zkusit" (při statisticky významné odlišnosti 39.4% uspokojených studentů ze "skupiny s KLS" a to se svými 22.2% uspokojených) a v otázce hodnocení profesní přípravy na naší fakultě (se svými 46%, statisticky významně odlišnými, vedle 35% "skupiny s KLS"). V obou případech jsme na tento fakt brali ohled při interpretaci daných zjištění. Kromě toho, je třeba si připomenout, že se jedná

o skupinu 9 studentek. Konečně, jediným společným znakem pro tuto skupinu, který se nám podařilo zjistit, je aprobační kombinace 6 studentek s Pedagogikou. Nakolik jsou pak specifika názorů této skupiny závazná pro specifickou studijní zkušenost s tímto oborem jsme nepátrali. Pouze můžeme poznamenat, že např. dle Programu studia PedF má tento obor zařazenou odbornou praxi v zimním i letním semestru 2.ročníku, což by mohlo rovněž vysvětlovat něco z obdoby a přitom i odlišnosti ve vizích studia u obou skupin.

Jak vyjít vstříc studentům, když při univerzitním studiu požadují  
více výuky praktickým dovednostem?

Miroslav Klusák

OBSAH

Úvod

**"Měli bychom chodit víc do škol, víc si to zkoušet a dělat víc vlastní badatelské práce"**

**Klinický semestr z perspektivy učitelů z praxe**

Co dělali studenti?

Jak to "fakultní učitelé" hodnotili?

**Využívání času v pedagogické praxi studentů a teorii učitelů**

"Čas v tý škole - oni tady jsou a nejsou"

"Měli by děti vidět v tý situaci, o kterou se konkrétně jedná!"

**"Měli by děti vidět v tý situaci"**

Závěr

Poznámky k textu

ÚVOD

V následující výzkumné zprávě prezentuji výsledky svého šetření k otázce poměru výuky teoretickým a praktickým dovednostem na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy na případu tzv. klinického semestru (dále jen KLS).<sup>1)</sup>

KLS mne zaujal v souvislosti s výzkumem commitmentu studentů k fakultě a učitelské profesi, který probíhal v roce 1993.<sup>2)</sup> Ukázalo se totiž, že **studenti považují výuku praktickým dovednostem pro výkon učitelské profese za osobně důležitou a přitom nedostatečnou**. Mimo jiné, vyjádřili studenti přání, aby došlo ke zvýšení výuky praktickým dovednostem o více jak 100%. Uvážím-li, že KLS v oficiálních dokumentech vystupuje jako *"nejvýznamnější inovace v reformě studia na pedagogické fakultě"*,<sup>3)</sup> a že i neoficiálně bylo jeho zavedení spojené s představou *"léku"*, který *"by měl pomoci vyléčit přípravu učitelů z nemoci sterilního akademismu"* (tj. aby nebyla *"bližší teoriím a vědním problémům než problematice vlastní výchovy a vzdělávání"*)<sup>4)</sup> - mohl by být krokem směřujícím k **souladu představ o směrech zkvalitňování studia učitelství studentů a jejich pedagogů, mohl by být krokem k pochopení pedagogů pro přání či potřeby svých studentů**. A na pedagogické fakultě je hledání tohoto souladu a pochopení nesporně aktuální úkol, neboť dle empirických šetření zde převažuje počet studentů nespokojených s celkovými podmínkami studia (69% : 31%) a navíc je tento poměr opačný než na jiných vysokých školách (34% : 66%).<sup>5)</sup>

Tyto kroky jsou zajímavé **prakticky**, a to nejen z hlediska ideálu vstřícnosti a respektu pedagogů vůči svým studentům.<sup>6)</sup> Jedná se o to, že pro studenty není situace konstrukce představ

o své profesi a o vysokoškolské profesní přípravě pouhou obdobou akademického badatelského úkolu, běžného občanského stanoviska k věcem veřejného zájmu či běžného epizodického klientského vztahu na tržní bázi. Studenti nazírají a hodnotí své studium a profesi v rámci svého vztahu k institucím, jichž se rozhodly stát členy a s nimiž spojili perspektivy své osobní budoucnosti. Jen jako abstrakci si lze představit názor či postoj studentů týkající se jejich studia a profese mimo jejich **commitment**<sup>7)</sup> k institucím, mimo **osobní smysl průsečíku nutných organizačních charakteristik institucí a osobní zkušenosti odkazující v konečné instanci k bilanci osobních investic, zisků a ztrát spojených s členstvím a mírou angažovanosti v daných institucích a tedy i s identifikací s danými institucemi a jejich interiorizací**. Jedná se tak zároveň o to, že **na commitmentu svých členů jsou samotné instituce existenčně závislé** - to co udržuje instituci "v chodu", v teorii organizace se hovoří o "institutional momentum", je definováno jako kolektivní suma commitmentu všech aktérů uvnitř instituce.

Tyto kroky jsou zajímavé i **teoreticky**. Jedná se o to, že **pochopení přání či potřeb studentů zdaleka nepovažují jen za věc dobré vůle pedagogů**.

#### **"MĚLI BYCHOM CHODIT VÍC DO ŠKOL, VÍC SI TO ZKOUŠET A DĚLAT VÍC VLASTNÍ BADATELSKÉ PRÁCE"**

Jak jsem již zkonstatoval, tázání studenti hodnotí výuku praktickým dovednostem jako osobně důležitou. Při vyhodnocení výběru 3 osobně nejdůležitějších parametrů organizace studia se otázka nakolik výuka dostatečně *"vybavuje praktickými dovednostmi pro výkon budoucí profese"* umístila jako třetí za otázkou dostatečných *"možností vybrat si v nabízeném studijním plánu oboru vždy z několika možností mezi paralelními přednáškami a semináři"* a otázkou *"možnosti 'si to zkusit', tzn. učit nebo vychovávat během kontaktu s terénem"*. Při samotném hodnocení daného parametru se 87.2% studentů vyjádřilo, že je spíše/určitě výuka praktickými dovednostmi nevybavuje dostatečně. Dále, *"v případě, kdy spolu studenti hovoří o profesi a školství děje se tak spíše - a také nejčastěji 'vlastně proti výuce či do kontrastu s ní..'"* (ve smyslu *"Ve skutečnosti bych se potřeboval dozvědět, naučit.."* -souhlasí 55.5%) nebo jsou tyto rozhovory na výuce zcela nezávislé (17.5%) a jen 25.2% studentů tyto rozhovory vede *"na základě podnětů z výuky.."*. Navíc každodenní zkušenost studentů má zřejmě převážně povahu starostí o to, jak se co nejefektivněji *"dostat od zápočtu k zápočtu"* (nebo, jak sami studenti vypověděli: *"když spolu studenti hovoří o studiu nebo o povolání, pak je to spíše o praktických, provozních otázkách studia"* -souhlas 71.2% studentů- než *"o problémech profese a našeho školství"* -souhlas 24.8% studentů). A konečně, jak jsem již rovněž uvedl, v průměru požadovali studenti zvýšení poměru výuky praktickým dovednostem o více jak 100%.

Přesto tyto názory nemusí znamenat, že by studenti zastávali pozici obdobnou obhájčům koncepce rychlé prakticisticky specializované přípravy či studia omezeného na přípravu typu



učitelských ústavů nebo nadstavbové kvalifikace, tj. že by byli proti zastáncům koncepce studia typu univerzitního, které se opírá o všeobecný vzdělanostní základ a teoretické poznatky. I v rámci průměru představ studentů o ideálním kvantitativním poměru výuky k praktickým dovednostem (38.4%) stále ještě požadují 35.2% výuky odborných teoretických znalostí a 26.4% kulturního rozhledu.<sup>8)</sup> **A tento poměr v kvalifikačním profilu přece jen svědčí spíše pro aspirace na profesní identitu intelektuála, než prakticistního rutinéra či teoreticky naivního umělce.**

Jisté není ani to, že navýšením podílu výuky, která studentům umožní *'si to zkusit'* ( *tzn. učit nebo vychovávat během kontaktu s terénem*) lze vyčerpat přání a potřeby studentů týkající se *praktických dovedností pro výkon budoucí profese*, pokud je chápeme jen jako souhrn dílčích didaktických a diagnostických technik, pouček a návodů. Například z následujícího přehledu průměru míry pozitivnosti a negativnosti různých studenty vyčleněných hodnot učitelské profese,<sup>9)</sup> spíše vyplývá, že s takto pojatými dovednostmi nemohou studenti vystačit ani při zmocňování se všech zisků profesí nabízených, ani při minimalizaci ztrát, kterými hrozí.

Proměnná	průměr
V04 (výchova jako socializace, uvedení do kultury)	1.74
I20 (kontakt s dětmi)	1.68
T14 (citová vazba)	1.63
C30 (pracovní doba, prázdniny)	1.55
T13 (přímost vazby, viditelnost výsledků)	1.53
P08 (nutnost dobrého vztahu k práci)	1.53
T16 (jedinečnost vztahů, empatie)	1.53
V02 (výchova jako působení, formování)	1.52
T15 (rozmanitost, různorodost)	1.45
P09 (obor - znalost, zájem, láska)	1.43
V05 (učit, vzdělávat, zprostředkovat svět)	1.42
V01 (pomoc)	1.39
C32 (identitní zisky, seberealizace, obohacení)	1.31
P10 (rozhled, univerzálnost)	1.27
V03 (výchova vlastním příkladem, "být vzor")	1.16
V06 (makrosociální hodnoty)	1.14
P11 (didaktické umění)	1.13
I19 (kontakt s lidmi)	0.93
P12 (umění někoho vést)	0.88
I18 (živost pracovního prostředí)	0.62
I21 (odpovědnost za děti)	0.55
C26 (srovnání s neučiteli)	0.44
C31 (způsob profesionalizace, získání profesionality)	0.11
T17 (nároky, namáhavost, cena za vztah)	0.04
C25 (soukromí, resp. přesah profese do soukromí)	-0.12
V07 (rizika působení - zvrát hodnot)	-0.66
C28 (společenská prestiž)	-0.79
I22 (tlak instituce a podmínky)	-0.79
C27 (jedinec vs. profese)	-0.81
C29 (peníze)	-1.16
C24 (identitní rizika, sebedeformace, ochuzení)	-1.40

**Stručně shrnuto, považují pochopení pro ta studentská přání a potřeby, které se týkají: 1. praktické dovednosti osvojování si toho, co jim učitelská profese nabízí, a zvládnání toho, co od nich požaduje; a 2. způsobu intelektualizace těchto aktivit; - za věc, která vyžaduje zkoumání a teoretizaci.**

Vlastně jsem již nepřímo naznačil, že hledat odpověď na požadavek studentů v prostém navýšení kvantitativního poměru výuky praktickým dovednostem považují za zavádějící. Kromě toho tato cesta vede jen ke sporu o kvantitativní poměr mezi teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi ve výuce, tedy ke sporu, v němž každé řešení definičně pracuje jen s možností řešení na úkor jedné či druhé složky. V teorii profesní přípravy učitelů však existuje jedna představa, která se zdá lépe vycházet vstříc zmíněným přáním a potřebám studentů. Obecněji se hovoří o **principu vedení studentů k reflexi pedagogické praxe**, konkrétněji o tom, že pro studenty je optimální trvalý cyklický pohyb mezi sbíráním různého druhu zkušeností s praxí a její teoretickou reflexí. Práce studentů při systematické konceptualizaci a teoretizaci zkušeností z učitelské praxe by měla mít vlastně povahu **práce badatelské**. Hypoteticky by tato koncepce tudíž měla zajišťovat nejen to, aby se studium stále více neodtrhávalo od vzdělávání v teorii na univerzitní úrovni, ale též téměř paradoxně **zvýšovat efektivnost osvojování praktických dovedností na základě kultivace schopnosti interpretovat praktické zkušenosti**.<sup>10)</sup>

V době výzkumů, které zmiňuji, existovaly dvě varianty programu KLS a obě se právě k danému principu hlásily, obě deklarovaly odhodlání využít tuto praxi nejen k prostému přiblížení vysokoškolské přípravy praktickému zaučování do profese, ale též k prohloubení efektu přípravy teoretické: ať už toho mělo být dosaženo "*propojením praktické činnosti studentů ve škole s teoretickou průpravou v pedagogických a psychologických oborech*" a přispíváním k "*sebeuvědomění posluchačů vzhledem k nárokům učitelské profese*" "*prostřednictvím sebereflexe studentů*",<sup>11)</sup> nebo přispěním "*k teoretickému zobecnění praktických zkušeností ze školního života*".<sup>12)</sup> **Zkušenosti s reakcemi studentů na KLS však nejsou zcela jednoznačné.**

Na jedné straně jsou zde zcela nepochybně pozitivní výsledky fakultních šetření prováděných katedrou školní pedagogiky.<sup>13)</sup> Studenti v roce 1993 v 68% případů ocenili příspěvek praktické části klinického semestru k jejich poznávání práce učitele (na 5 bodové škále likertovského typu s póly "velmi výrazně-vůbec ne") a jen v 5% případů zaujali stanovisko kritické (zbytek procent připadá na studenty, kteří volili "neutrální hodnotu 3"). Ve volných výpovědích si údajně nejčastěji cenili možnost si to vyzkoušet a možnost seznámit se s klimatem a chodem školy. Ještě více, tj. 82% studentů (proti 6%) ocenilo užitečnost této zkušenosti pro přípravu budoucích učitelů a v tomto ohledu potvrdili pozitivní hodnocení v názoru na daný studijní program svých kolegů z předchozího roku (kdy rozložení pozitivních

a negativních názorů mělo hodnoty 73%/10%). Na straně druhé jsem se setkal s diskusemi o kvalitě programové náplně praktické části KLS a o začlenění této části do celkové náplně studia mezi pedagogy i s výtkami či nepochopením ze strany studentů (a to nejen při počátečním seznamování se s programem práce). Obdobně referuje v již citované práci L.Valentová jednak o v zásadě pozitivním přijetí "ideje" KLS studenty, jednak o tom, že "problém typu praktických činností v Kls zůstává i nadále otevřený" a že "pokusy o propojení teoretických témat s činnostmi studentů v praktické části klinického semestru" se ukázaly jako "spíše neefektivní".<sup>14)</sup>

A dále, na datech ze zmíněného výzkumu commitmentu studentů k fakultě a učitelské profesi jsem měl možnost provést srovnávací analýzu výpovědí studentů se zkušeností s praxí v KLS a studentů bez této zkušenosti. U sledované skupiny<sup>15)</sup> jsem pak nezjistil žádný zřetelnější rozdíl v rozložení názorů studentů týkajících se jejich ne/spokojenosti s celkovými podmínkami studia. Rozložení názorů studentů na otázky týkající se parametrů studia bezprostředně souvisejících s otázkou praxe jsem zachytil v následující tabulce.

### **Rozložení názorů studentů na parametry studia, které se týkají otázky praxe**

D3. výuka Vás dostatečně vybavuje praktickými dovednostmi pro výkon Vaší budoucí profese

VVP	určitě/spíše ano	určitě/spíše ne
2.ročník	<b>0.0%</b>	<b>100.0%</b>
3.ročník s kls	<b>9.1%</b>	<b>90.9%</b>
3.ročník bez kls	<b>33.3%</b>	<b>66.7%</b>
4.ročník	<b>25.0%</b>	<b>75.0%</b>
sig. 0.05591		

D11. máte podle Vašeho názoru během studia dost kontaktů se školami a dalšími institucemi praxe

VVP	určitě/spíše ano	určitě/spíše ne
2.ročník	<b>23.5%</b>	<b>76.4%</b>
3.ročník s kls	<b>15.2%</b>	<b>84.9%</b>
3.ročník bez kls	<b>22.2%</b>	<b>77.7%</b>
4.ročník	<b>8.3%</b>	<b>91.7%</b>
Sig. 0.41313		

D12. možnost "si to zkusit", tzn. učit nebo vychovávat během kontaktu s terénem pocítujete jako dostatečnou

VVP	určitě/spíše ano	určitě/spíše ne
2.ročník	<b>11.8%</b>	<b>88.3%</b>
3.ročník s kls	<b>39.4%</b>	<b>60.6%</b>
3.ročník bez kls	<b>22.2%</b>	<b>77.7%</b>
4.ročník	<b>8.3%</b>	<b>91.7%</b>
Sig. <b>0.03189</b>		

D13. Vaše osobní poznatky a zkušenosti z praxe analyzujete s vyučujícími

VVP	určitě/spíše ano	určitě/spíše ne
2.ročník	<b>29.4%</b>	<b>88.3%</b>
3.ročník s kls	<b>60.6%</b>	<b>39.4%</b>
3.ročník bez kls	<b>55.5%</b>	<b>44.4%</b>
4.ročník	<b>41.6%</b>	<b>58.3%</b>
Sig. 0.53449		

D9. Máte pocit, že děláte dost vlastních výzkumů (prostřednictvím seminárních a ročníkových prací)

VVP	určitě/spíše ano	určitě/spíše ne
2.ročník	<b>20.0%</b>	<b>80.0%</b>
3.ročník s kls	<b>33.3%</b>	<b>66.6%</b>
3.ročník bez kls	<b>11.1%</b>	<b>88.9%</b>
4.ročník	<b>58.3%</b>	<b>41.7%</b>
Sig. <b>0.016</b>		

Z tabulky vyplývá vlastně překvapující skutečnost, že **zkušenost studentů s praktickou částí KLS nijak nezvrátila mezi studenty převládající názor, že výuka praktickým dovednostem pro výkon učitelské profese je nedostatečná** - názor téměř všech studentů této skupiny (90.9%). Převažující většina si i nadále myslela, že mají nedostatek kontaktů se školami. Chuť "zkusit si to" byla zřejmě uspokojena u cca 40% studentů sledované skupiny i díky KLS, když rozdíl vůči cca 10% studentů ve skupinách z ročníků 2. a 4. můžeme považovat za statisticky významný. Na druhé straně většina (60.6%) studentů zůstává i po KLS v tomto ohledu neuspokojených. Většina sice zřejmě systematicky reflektovala své zkušenosti z praxe s pomocí fakultních pedagogů, většina si však myslí, že neprovádí dost vlastní badatelská práce.

Naopak co se týče commitmentu studentů vůči profesi, lze o vlivu této zkušenosti uvažovat.<sup>16)</sup>

#### **Srovnání průměrné bilance pozitivnosti/negativnosti různých studenty vyčleněných hodnot učitelské profese pro studenty VVP**

hodnoty u.p.	2.roč.	3.roč. KLS		4.roč.		Sig.	
		průměr	standartní odchylka				
VOCATIONAL	<b>0.44</b>	1.12	<b>1.58</b>	0.41	<b>0.84</b>	0.72	<b>0.001</b>
PROFESSIONAL	<b>0.65</b>	0.65	<b>1.16</b>	0.45	<b>0.54</b>	0.55	<b>0.013</b>
Professional Teaching	<b>0.39</b>	1.16	<b>1.35</b>	0.81	<b>1.17</b>	0.81	<b>0.013</b>
Institution	<b>0.90</b>	0.67	<b>1.33</b>	0.57	<b>1.34</b>	0.52	0.065
CAREER	<b>0.53</b>	0.91	<b>1.05</b>	0.58	<b>-0.02</b>	0.56	<b>0.007</b>
	<b>-0.12</b>	0.90	<b>1.23</b>	0.75	<b>-0.72</b>	0.64	<b>0.000</b>

Prakticky ve všech kategoriích tito studenti vidí svou budoucí profesi pozitivněji než jejich mladší či starší kolegové; s největším statisticky významným rozdílem v oblasti společenského ocenění profese a identitních zisků a rizik. (Navíc se jedná o poměrně jednotný přístup jednotlivých členů skupiny,

neboť hodnoty většiny oscilují v průměrném rozsahu 47% hodnoty průměru skupiny celé.) Vedle možnosti, že se jedná o efekt zcela jedinečné zkušenosti právě této konkrétní skupiny studentů, anebo o trend specifický pro celkovou reformovanou orientaci studia VVP, lze na základě dané analýzy formulovat **hypotetický závěr o tom, že zkušenost z praktické části klinického semestru je pro studenty podnětem k přehodnocení výzev a nabídek jejich budoucí profese, a to zvláště v dimenzi dlouhodobých výhledů osobní identity učitele a poslání profese ve společnosti; nejméně pak v dimenzi postihující vizi výkonu profese ve vztahu ke školským institucím, k odpovědnosti, podmínkám a tlakům práce v těchto institucích.** S jistotou pak můžeme tvrdit, že pro danou skupinu studentů tato zkušenost rozhodně nepůsobila dostatečně efektivně v opačném smyslu.

Pokud by tomu bylo skutečně tak: že výsledným efektem KLS je, že studenti vidí svou profesi pozitivněji, méně rizikovou, a zároveň i po této zkušenosti hodnotí svou výbavu praktickými dovednostmi pro výkon této profese za nedostačující, dokonce požadují zvýšení podílu praktických dovedností ve výuce v průměru o více jak 150%,<sup>17)</sup> resp. o cca 24 procentních bodů (z 15.6% na 39.2%; a tedy rovněž o více než jejich starší kolegové, kteří postrádají zkušenost s praktickou částí KLS), tj. že jsou vlastně ochotni obětovat více jak 30 procentních bodů z nabídky odborných teoretických znalostí a k této oběti jsou ochotni i přesto, že téměř 40% členů hodnotí odbornou kvalitu poznatků na přednáškách a seminářích výrazně pozitivně a jen 12% negativněji- **nejedná se o efekt předpokládaný koncepcí badatelské práce v terénu**, ale spíše o efekt třeba dobře zorganizované exkurze, s ambivalentní hodnotou pro záměry a autoritu fakulty. (Maně si vzpomínám, že zmíněná kritičnost vůči podmínkám studia na PedF byla častější u studentů s bohatší osobní zkušeností s touto profesí, tj. u studentů, kteří v průběhu studia pracují nebo dříve pracovali jako učitelé a vychovatelé.<sup>18)</sup>)

V simulované řeči fiktivního "většinového studenta" by mohlo vyhodnocení této zkušenosti znít asi následovně: *KLS to je zajímavá idea. Byla to pro mne zajímavá a přínosná zkušenost. Vidím teď svou budoucí profesi o něco optimističtěji než dříve. Ale taky si teď myslím, že bych se potřeboval naučit ještě více praktických dovedností. S vyučujícími jsme si naše osobní poznatky a zkušenosti analyzovali, ale spíš jsem se přitom naučil kolik toho neumím. A měli bychom proto chodit víc do škol, více si to zkoušet a dělat více vlastní badatelské práce.*

- což je vlastně obdoba poněkud radikálního vyjádření jedné studentky 4. ročníku VVP (která absolvovala experimentální ověřování KLS): *"Z VŠ ve mně zůstane suma poznatků, někdy neúplných a neuspořádaných, a je spíš na mně, co si z toho vyberu a hlavně, jakým způsobem tyto poznatky utřídím sama pro sebe. Pedagogické zásady, které nám jsou teoreticky vštěpovány, jsou většinou k ničemu - obecná pedagogika - mi zatím opravdu v ničem nepomohla. Češtinářské disciplíny jsou oddělené od sebe, a ani souborná zkouška je moc nepropojí - to taky zůstane na mně, a koneckonců na každém budoucím učiteli."*

Pokud jsem nechtěl, a kvůli názorům studentů ani nemohl, ihned zavrhnout ideu KLS, a potažmo princip badatelské práce studentů, nabízely se dvě možnosti jak vysvětlit absenci hledaného efektu KLS: 1. tím, že akce nebyla začleněna do trvalého cyklického pohybu studentů mezi teorií a praxí; 2. tím, že existovaly rezervy v metodice KLS, rezervy v pochopení pro přání a potřeby studentů. **Možnost rezerv v zefektivňování metodiky KLS** mne zaujala na prvním místě, neboť možností první bych se bez dalších argumentů bezprostředně vrátil k nárokování více času ze studia pro praktickou výuku na úkor teorie. Kde však hledat **zdroje inspirace** pro úvahy o zefektivňování metodiky KLS?

Zaujala mne možnost vyjít při těchto úvahách z významu samotného faktu existence těchto rezerv. Neznamená jejich existence určitou nedůslednost vůči patosu s nímž byl KLS konstituován? Neznamená určitou necitlivost programu a jeho realizace vůči "*problematice vlastní výchovy a vzdělávání*" jak vystupuje ve skutečném životě na školách?

Školy druhého a třetího stupně, coby samozřejmá až banální místa cílové praxe většiny studentů VVP, vlastně KLS povýšil, alespoň de iure, na exklusivní **místa Praxe učitelského oboru**, na místa, **jímž se studenti teprve studiem učí porozumět**, na místa, která jsou natolik specifická - a to i vůči škole vysoké, tj. taky škole a taky místu učení a vyučování- že, učitelům a žákům z vysoké školy stojí zato tyto školy a své kolegy navštěvovat, pozorovat, popisovat a analyzovat. To je přece poněkud něco jiného než řízené hospitace a výstupy studentů v několika vyučovacích hodinách. A není zde potom nějaká principiální bariéra v rozdílu postavení vysokoškolských učitelů a učitelů z Praxe, která brání či vychyluje už úsilí prvých o porozumění "*problematice vlastní výchovy a vzdělávání*" v praxi těch druhých a tak potom brání či vychyluje i jejich úsilí o teoretickou asistenci a vedení studentů při jejich vlastní badatelské práci v pedagogické Praxi. A pokud ano, nevyplývá tato bariéra z odlišně zadané zodpovědnosti vysokoškolských učitelů vůči výchově a vzdělávání na nižších školách, než jak ji prožívají učitelé těchto škol, kteří mj. tuto zodpovědnost nesou bezprostředně.<sup>19)</sup> Navíc, KLS vlastně rovněž de iure uznal učitele na nižších školách za ty, kteří se skutečně vyznaží v tomto exklusivním místě Praxe učitelského oboru, kteří jsou v tomto místě doma - což angličtina velmi trefně vyjadřuje slovem "*insider*". Tato skutečnost by pak přece mohla být značně znervozňující pro učitele z vysoké školy, kteří se ocitají v pozici "*outsidera*", zvláště pak, jestliže opravdu nemají praktické zkušenosti z vlastního působení v této Praxi. A část -dle mé zkušenosti dosti častého- podezírání či paušálního obviňování učitelů praktiků z nedostatku citu pro teorii, z ateoretičnosti, ze "*zjednodušujícího empirismu a technologismu*",<sup>20)</sup> by mohla být jen uklidňující projekcí vlastní nejistoty z úsilí o artikulaci a obhájení byť zprostředkovaného, přece jen autentického teoretického přínosu Praxi, nebo jen nejisté kompetence vůči "*vzdorující povaze studovaného empirického světa*" naší základní a střední školy.<sup>21)</sup>

Možná, že jsou tyto úvahy poněkud sentimentální, možná i neoprávněné a tudíž vůči kolegům nespravedlivé. Rozhodně však nejsou zcela neopodstatněné. Určitá teoretická nadřazenost vůči učitelům-praktikům se nevyskytuje jen v tradici naší pedagogické obce,<sup>22)</sup> ale v techničtější artikulaci "*napětí mezi epistemologií praktiků a univerzitních učitelů*" je zřejmě přijímána, reflektována i problematizována jako obecný rys vývoje učitelské profese.<sup>23)</sup> Rozhodně si tudíž myslím, že zajímavým zdrojem inspirace pro úvahy o zefektivňování metodiky KLS jsou **názory učitelů ze studenty navštěvovaných škol**. A to nejen jako vyjádření postojů vůči KLS či jako závěry ve formě návrhů organizačních, metodických opatření, ale především **jako vyjádření teorie odpovídající epistemologické pozici učitelů v Praxi**; tj. pozici, ke které právě studenti směřují. Názory učitelů-praktiků by tudíž mohly být **inspirativní k úvahám o tom, jak vést studenty k osvojování si epistemologické pozici učitele v Praxi odpovídajícího způsobu teoretizace této praxe, k prohlubování této teoretizace systematickou badatelskou prací a k jejímu obohacování ze zdrojů všeobecných základů vzdělanosti a specializovaných teoretických poznatků**.

#### **KLINICKÝ SEMESTR Z PERSPEKTIVY UČITELŮ Z PRAXE**

K seznámení se s názory učitelů ze studenty navštěvovaných škol, tzv. fakultních učitelů,<sup>24)</sup> jsem na jaře roku 1994 provedl kvalitativní sondu.<sup>25)</sup>

Označením svého šetření za **sondu**, chci vystihnout skutečnost, že se jednalo o jednorázovou kampaň rozhovorů s omezeným počtem reprezentantů druhu osob, za něž jsem jednotlivé informátory považoval. S každým z pěti učitelů jsem uskutečnil jeden otevřený rozhovor, uvedený stručným vysvětlením mého zájmu a způsobu nakládání s informacemi. Rozhovory jsem zaznamenal na magnetofonu, záznamy přepsal a kódoval dle standardního postupu kvalitativní analýzy daného druhu dat, a konečně jsem závěry analýzy prodiskutoval, tj. validizoval s jednotlivými informátory. Celek tohoto postupu lze v terminologii metodologie pedagogického výzkumu označit za obecně **kvalitativní** přístup, neboť se nezakládá ani na statistické analýze údajů o měřitelných proměnných, ani na dlouhodobém, etnografickém, pobytu v terénu.

Co se týče specifičnosti a mezi **validity** předkládaných zjištění a interpretací, považuji je za validizované pro danou skupinu informátorů a pro daný, definičně heuristický diskurs. Tím chci říct, že provedené soudy a hodnocení poskytlí učitelé, když byli žádáni o svůj názor za účelem úvah o možnostech zdokonalení fakultní metodiky vedení KLS a nikoli třeba v diskursu konfliktu s fakultou či v diskursu dobrozdání pro přípravu administrativního zásahu či opatření. Hovořili o své osobní zkušenosti i zkušenosti z doslechu, která se za dva roky na jejich škole nashromáždila, a nikoli o přesně provedeném a úplném hodnocení všech aktivit všech přítomných studentů a jejich "**vedoucích učitelů praxe**". Bylo by proto nesmyslné používat předkládaná zjištění či dokonce řeč učitelů k něčemu

jinému, než k tomu, čemu se věnoval diskurs s těmito učiteli a k úvahám o jejich zajímavosti či nezajímavosti a o povaze poučení, které by mohli nabízet "fakultní učitelé" na dalších "fakultních školách".

Když jsem se tedy snažil zjistit názory "fakultních učitelů" na KLS, náhodou jsem vstoupil zrovna do té fakultní školy, kde probíhala varianta jeho programu, ve které "není kladen takový důraz na spolupráci studenta s fakultním učitelem".<sup>26)</sup> Vzhledem k tomu, že tato varianta je určena jen menšině studentů VVP, a to se studijní kombinací s oborem pedagogika, jeví se má volba nešťastná z hlediska zájmu o názory založené na typické zkušenosti "fakultních učitelů". Avšak i v koncepci druhé varianty jsou studenti orientováni ke sbírání zkušeností s "výukou žáka" vs. "výukou předmětu" (což je orientace pozdější praxe, ryze didaktické). Proto zkušenost "fakultních učitelů" na zvolené škole považují za prubířský kamen příslušný k osvědčení jejich teoretické citlivosti a podnětnosti pro obě varianty, a to dokonce tvrdší, než v případě varianty většinové.

### Co dělali studenti?

První, co jsem slyšel či viděl ve vyjádření "fakultních učitelů" bylo samozřejmě hodnocení toho, co studenti na jejich škole dělali. Teprve ze systematichtější analýzy jsem mohl rekonstruovat jakousi téměř technicistní vizi aktivity studentů, která by byla co nejméně sycená, a v první fázi orientace v názorech učitelů též co nejméně rušící, jejich zřetelnými úsudky a hodnocením: (1) vždy po třech se spojili s jedním učitelem, (2) *zpracovávali výzkumy*,<sup>15)</sup> (3) *zastupovali učitele*, (4) *snažili se učit* a (5) setkali se s organizací chodu školy a pedagogickou dokumentací. Učitelé o těchto aktivitách ovšem hovořili podrobněji.

(1) Když se studenti spojili s učitelem, (a v tomto bodě by snaha o úplné vyloučení hodnotících soudů učitelů byla nesmyslná) tak v některých případech s přiděleným učitelem **spolupracovali**. Jednak při *zástupech*, *suplování* a když třeba s žáky dělali i *sportovní soutěže* v rámci *sportovní olympiády* probíhající na škole. Jednak při *výzkumech*, když- "A seděli tady tehdy u mně v kabinetě u mně, takže jsme tady vo tom mluvili dnes a denně.", nebo- "chodili za mnou s problémy, který měli. To znamená, nejdříve si potřebovali vytipovat určitou skupinu dětí, na kterých prostě mohli ty, vybrat je v podstatě jako vzorky a mohli s nimi ty testy dělat.", a taky- "..jsme konzultovali jaký pohled mám na ty děti já, jak které jim vyšlo v těch testech." V některých případech zas spíše **nespolupracovali**: "Protože, když sem letos přišli, tak my sme vlastně se dověděli, že eh je to jakýsi klinický semestr zaměřený na psychologii a že tedy vlastně ehh to vůbec s metodikou a s vyučováním jako takovým nemá příliš společného, takže oni se věnovali, více méně, svým vlastním teda tady výzkumům a testování a rozhovorům, a pokud teda přišli mezi, mezi děti, tak chodili na hospitace, třeba, protože to byli češtináři, tak nejvíc ke mně a pokud sami měli nějaký výstup, nebo



ňákou hodinu, tak prostě si nepřáli, aby tam byl někdo dospělý s nima a byli s těmi dětmi tam úplně sami," a "..výsledky těch testů vlastně nám ani nesdělili. Tak já jsem tedy byla ten poslední týden, co tu byli na praxi, nemocná, ale myslím si, že i ta kolegyně ..., kdé, která je třídní té druhé šesté třídy, kde tedy ten výzkum prováděli, že ehm, nebyla s tím seznámena."; nanejvýš- "oni měli s námi nějaký pohovor taky, právě ale to souviselo s tím jejich výzkumem, kde eh jsme jim vlastně říkali o těch dětech a v podstatě myslím, že ehh už měli trochu zpracovaný nějaký materiál, co si tam dávali. (..) Je zajímavé jaký mám názor na tohle dítě, na tohle dítě." Nebo, v podstatě obdobná zkušenost, jinak formulovaná- "A tady právě docházelo eh k tomu, že voni seděli sice na hodině, ale pak si to rozebírali jenom mezi sebou. (..) A zase naopak, když voni učili, tak zas ten vyučující to s nima nerozebíral, ale zase si to rozebírali mezi sebou." Souhrnněji vyjádřeno- "..my jsme vlastně jako tady jenom pro ně prostředek. Nevím jestli teď mi dobře rozumíte. No jako když dete do kina, se na to koukat a pak si třeba ten film rozebíráte a tak dále. Tak my jsme tu něco jako to kino. Jo? Takže my, aby jsme mohli nějak s těma studentama nebo vkládat jim něco ze sebe, mám pocit, že ne. Protože voni se nás maximálně ptali jako na jednotlivé děti nebo na to jedno dítě, který báдали. Tak k tomu chtěli, co jako my k nim, k tomu dítěti můžem říct a co můžem říct jako ke třídě. Ale všechno je to takový jako, že je to prostředek jenom k jejich vlastnímu jako bádání, jo. Není to vlastně spolupráce, to není."

(2) Co se týče zmíněných výzkumů, učitelé hovořili o tom, že "..studentky byly zaměřené ne na předmět, ale byly zaměřené na třídu, to znamená, že oni dělaly celkový rozbor u šestých tříd.", nebo s vyhrocením zmíněného kontrastu- "k nám sem teda chodí speciálně ta skupina, která tady jako je zaměřena na tu psychologickou stránku. (..) A ty sem choděj, jo, čili voni vlastně, eh tady ani jako nemaj ten prvotní zájem dělat češtinu nebo dělat matyku nebo něco o slohu, voni tady v podstatě jdou dělat nějaký věci, sem to tak dobře pochopila, tak tady dělaj nějaký psychologický spíš sondy do jednotlivých tříd.". Prakticky pak studenti ve třídě svého zájmu hospitovali, ale též- "Oni měli teda možnost vystoupit v té třídě několikrát a nejen se dívat na vyučovací hodiny u jiných učitelů, sledovat tu třídu jak se jeví třeba v češtině, matematice nebo u toho učitele, u třídního učitele, teda u mně.", neboť dělali rozhovory, řízený s dětma, sociometrii, testíky ".. a takovýhle záležitosti..", "třeba ehm známý test oblíbenost předmětů a oblíbenost učitelů. Voni si pak tady sestavili nějaký žebříček, nebo nějakou takovou prostě posloupnost,". Při výzkumu navazovali dost důvěrný vztah, nebo kontakt s žáky - někteří si nechali tykat, aby dosáhli lepšího kontaktu s dětmi, větší důvěry, aby jim víc řekli. Někteří, jak jsem již výše zmínil, měli formálnější pohovor, dotazy na učitele, někteří- "..seděli tady tehdy u mně v kabinetě u mně, tak že jsme tady vo tom mluvili dnes a denně. A já když jsem třeba přišel rozčílenej z té třídy nebo něco takovýho, cokoli se tam sešlo, nebo kolikrát když sem přišel i nějaký, tak vlastně u toho byli. Jo. Ne přímo, třeba seděli, pracovali, ale měli možnost teda to sledovat se mnou a v podstatě toho půl roku byli

hodně u té třídy, tím, že seděli se mnou v kabinetě a nebo slyšeli i jiný učitele, když mi sem přišli říct "Ty tvoji zase dělali tohle nebo takhle" jo, nebo někdo je přišel pochválit."

**Celkový design** studentského výzkumu měl např. následující podobu- "Takhle. Nejdříve si udělali takovou hodinku, kdy s těmi dětmi se seznámili. To znamená, všechny, protože byly zaměřeny na šesté třídy, všechny šesté "A" i šesté "B". Bez rozdílu jestli teda byli přidělený k šesté "A" nebo šesté "B". Tam teda se s dětmi seznámili, zeptali se na jejich zájmy. Odemně si vzali podklady, který každý dítě má, aby viděli zhruba prospěch a z toho si vytipovali ty děti, který se jim hodili. To znamená, že ty základní informace, takový ty velice všeobecný, o těch dětech měli. A dál už samozřejmě bylo na nich, aby pracovali formou těch jejich dotazníků, testíků a tak dále. A z toho vlastně vyzískali ten materiál, který potřebovali. Jo a závěrem v podstatě bylo to, že jsme konzultovali jaký pohled mám na ty děti já, jak které jim vyšlo v těch testech." A úplně na závěr- "A potom teda, já jsem se nemohla účastnit té schůzky na fakultě, kam jsme byli pozvaní. Byla tam paní učitelka ..., takže v podstatě mi řekla ty věci, co se týkaly mojí třídy. No a vlastně, což asi eh tadlecta práce měla, a vůbec to shrnutí potom na té fakultě bylo asi ten bod, ta tečka,"

(3) Když studenti zastupovali učitele, při zmíněném již suplování a mimoškolních akcích, samozřejmě také měli možnost, aby si zkusili taky učit, aby semtam učili. Např. taky- "měsíc tady zastupovali, myslím, kolegyni na výtvarnou výchovu a někteří měli aprobaci, myslím, výtvarku, někteří ne. Ale, takže, vlastně asi třikrát po sobě vstupovali do stejné třídy vyučovat výtvarnou výchovu."

(4) Tuto aktivitu však učitelé přece jen odlišovali od toho- "Když se snažili potom učit češtinu v takovýhle třídě, tak jednu hodinu právě začínali tím, že měli takovou seznamovací hodinu, kdy dělali rozhovor s tím, že si přáli být ve třídě sami. (...) Několik takových diskutujících hodin, s různými činnostmi, že jo. Dělali jenom rozhovor na libovolná témata nebo na náky ty cílený témata, ale ne k vyučovací jednotce. No tak, pak teda si chtěli vyzkoušet i ten svůj aprobační předmět vyučovat." Také při těchto příležitostech, tj. "..pokud třeba učili v nákyých naučných předmětech, tak si měli možnost vybrat téma,", to znamená- "že třeba, když už před ty děti vystoupili, udělali si nákou hodinu, že si v podstatě zvolili sami, co tam budou učit, že né, aby tedy byla návaznost náká, ale vlastně si třeba řekli, že udělají besedu o pohádkách a takhle."

(5) Co se týče seznamování se studentů s chodem školy jako celku a s administrativní prací učitelů, co se týče toho, že se při této praxi "..ty studenti vůbec se seznámí s tím, jak ta škola funguje, jak to vůbec v praxi vypadá,", jak vypadá ten cvrkot, jednalo se jednak o zmíněné používání pedagogické dokumentace k žákům a výuce, jednak o to, že viděli tak ten normální běh toho týdne, a konečně o společnou besedu s vedením školy.

Na základě zběžného porovnání popisu aktivit studentů s programovými záměry KLS jsem nabyl dojmu, že studenti v zásadě plnili programem vytyčené úkoly.

### Jak to "fakultní učitelé" hodnotili?

Při hodnocení používali učitelé dva odlišitelné referenční rámce. Jednak **rámec osobní**, do kterého by spadal osobní prožitek *nespolupráce* se studenty či vysoce pozitivní a opakované hodnocení *pomocí* studentů, *ochotně nabízené*, se suplováním a organizací mimoškolních akcí. Jednak **rámec věcný**, zahrnující hodnocení přínosu praxe studentů pro jejich profesní přípravu. Tj. rámec zakotvený v představách o profesních požadavcích na začínajícího učitele při nástupu do vlastní praxe.

Z hlediska míry kritických výhrad lze seřadit vyčleněné oblasti aktivit studentů do sestupného pořadí.

1. Zcela pozitivně byla hodnocena pomoc studentů při zastupování učitelů, byť vlastně pouze po osobní linii, s minimálním věcným efektem.

2. Prakticky bez výhrad učitelé hovořili o tom, jak se studenti seznamovali s organizací chodu školy a souvisejícími úkoly učitele. Snad jen, že vzhledem k omezenému času, který studenti trávili na škole, zřejmě propásli některé zajímavé události (jako schůzky rodičů, klasifikační porady, řešení mimořádných kázeňských problémů, školu v přírodě, výlety a exkurze apod.). Zároveň byla tato oblast poněkud bagatelizovaná- *"To se inteligent naučí.(..) To zas ta škola není takovej veľkej kolos, aby se v tom neorientoval."*

3. Hodnocení ne/spolupráce (zápis přes lomítko vyjadřuje představu pojmového uchopení vlastnosti jako dimenze) se studenty bylo alternativní. Přitom však neprobíhalo jen po osobní linii. Její nedostatek vystupoval jako jedna z příčin či podmínek věcných slabin zbývajících dvou oblastí.

4. K výzkumům studentů zaujali učitelé celou škálu hodnotících postojů. Na jednom pólu najdeme ocenění osobního přínosu diagnostických informací a názorů studentů na jejich žáky- *"jsem tam třeba viděl nečekaný výsledky", "já si o tom povídám docela rád s nima, protože oni zas trošku jinak, nebyli zatížení tím ostatním, co já jsem třeba věděl," "Já se domnívám, že třeba měli velice šťastnou ruku v tom, že byl vyhmátnutý,(..) jeden žák z mojí třídy, který sice jsem věděla, že má dost negativní vztah jako ke všem dětem, ale netušila jsem, že je až tak záporný, ten vztah. Takže v tomhlectom, třeba pro mě, byl přínos v tom, že, když jsem si potom měla možnost třeba nahlédnout do těch dotazníků." A dále věcné ocenění průpravy v používání diagnostických metod- *"myslim, že jako po stránce poznávat ty děti, že jim je dáno teda všechno asi co může být, že opravdu pokud by použili všechny ty způsoby, kterým se tady teda naučili nebo si je prověřili, tak si myslím, že budou dokonale připraveni."**

Poněkud méně pozitivní byl shovívavý osobní nadhled- *"Že vlastně to, co ukázal ten výzkum, jsem já řekla, protože je poznám takhle už z toho školního cvrkotu."*

Ještě dále lze situovat věcné upozornění učitelů na rozdíl mezi poznáváním dětí a jednáním s dětmi ve škole-

"Některý si nechali tykat.(..) Voni si to zdůvodňovali teda, jaksi lepším kontaktem s těmi žáky. Že jim pak třeba zase víc řeknou. (..) Ale ten zážitek toho nastupujícího učitele, to asi neměli, protože ty děti si k nim víc dovolily. Oni k nim měly větší důvěru, oni teda toho víc řekly, řekly jim tady svoje názory. Tam ten učitel je takovej, tamten je takovej, ale kdyby si teda si měli představovat, že takhle by teda ty děti k nim přistupovaly i po jejich nástupu, tak by to bylo asi dost žalostný, protože kázeň by potom měli minimální."; "aby si dokázali vlastně trošku nějaký odstup od těch dětí udržet, aby opravdu tedy z takového toho přátelského vztahu to nesklouzlo až k takovému nějakému teda familiárnímu jednání"; "To je možná tedy moje doměnka, ale myslím si, že pak, až budou tam s těmi dětmi sami, že ten pohled bude jiný, protože ty děti jsou děti a eh budou je zlobit a budou se snažit je podvádět a budou se prostě snažit zkoušet na ně všechno, jako to zkoušejí na nás. Aby pak nebyli teda rozčarování z toho, co jak co ta praxe přinese."

Stručně shrnuto, prováděné výzkumy stavěly studenty do pozice, kdy vypadali jako zatím stále **více identifikovaní s rolí žáka než s rolí učitele**- "tak vztah k těm dětem mají, někdy až téměř jaksi víc vztahu k těm dětem, nežli k těm vyučujícím.", "oni mají pořád blíž k těm dětem, nežli k těm vyučujícím.". Není jasné zda je toho příčinou či důsledkem chybějící souvislost studenty prováděných výzkumů s poznávacími zájmy učitelů, s otázkami, které by si kladl učitel, s využitím této průpravy v budoucí učitelské praxi- "Jaký závěr, to by mě právě zajímalo, jaký závěr z toho pak vyvodí,".

Konečně, vyskytla se i radikální věcná kritika výzkumného designu- "Já vidím největší nedostatek toho, že sice je to semestr, ale voni ho nevyužijou, semestr. Voni využijou z toho semestru eh nej když řeknu polovinu času v tý škole, přímo. A to podle mě je ta chyba."

5. Vyzkoušet si výuku svého aprobačního oboru považovali učitelé za zcela přirozené přání studentů a velmi důležitou oblast aktivit pro přípravu studentů na vstup do praxe- "Protože vono taky nejvíc, když voni přijdou, tak nejvíc, co jim chybí, je to metodično. (..) Jo, von třeba sám to umí, ale neumí to předat těm dětem." Kdyby se studenti více věnovali vyučování svého aprobačního předmětu, mohla by jim tato zkušenost zprostředkovat nejen otázku *metodična*, ale též další problematickou zkušenost- *odpovědnost* za to, že děti naučí. *Metodičnu* se z pohledu učitelů studenti nevěnovali prakticky vůbec, což vyvolávalo jejich opakující se nevěřící pochyby o skutečném *smyslu praxe*. Pocit *odpovědnosti* pak studenti nemohli zažít z důvodů omezeného množství praxe ve výuce a omezené identifikaci s rolí učitele.

**Sečteno a podtrženo**, mohl bych názory "fakultních učitelů" číst tak, že radí, aby všichni studenti s nimi *spolupracovali*, aby do nich mohli *vkładat něco ze sebe*, a to nejlépe v oblasti *metodična*. Studenti by se rovněž měli více *ztotožnit s rolí*

učitele, mít blíže k vyučujícím, a když už se mají věnovat psychologickým sondám, tak by měli vždy směřovat k otázkám, které by si kladl učitel, a lépe využívat čas KLS. Závěry takto "anketně" či "konverzačně" čtených názorů "fakultních učitelů" však spíše nahrávají jejich podezírání z necitlivosti pro teoretickou přípravu studentů a pro teoretizaci praktické zkušenosti studentů prostřednictvím vlastní badatelské práce. Chyba či problém však podle mne není v citlivosti "fakultních učitelů", ale spíše v citlivosti "čtení" jejich názorů, ve čtení teoreticky povrchním. Pokusil jsem se tedy v dalším kroku o čtení podrobnější a pozornější, tj. o hlubší interpretaci daných rozhovorů.

## VYUŽÍVÁNÍ ČASU V PEDAGOGICKÉ PRAXI STUDENTŮ A TEORII UČITELŮ

Na základě svého pohroužení<sup>28)</sup> se ve výpovědích "fakultních učitelů" jsem dospěl k představě, dle které **podstatnou vlastností situace studentů v KLS je čas**. Kategorie času vystupovala v rozhovorech opakovaně a to jako důležitá a zároveň i problematická. Vystupovala při- či přímo zprostředkovala **hodnocení i konstruování** představ o tom, jak by praxe ideálně mohla vypadat - zvláště zřetelně v případě věcné kritiky výzkumných aktivit studentů v dimenzi ne/využití času KLS. Téma **využití času KLS** však jakoby mělo širší platnost. Začalo pro mne vystupovat, emergovat, jako **ústřední téma**<sup>29)</sup> rozhovorů i samotné praxe studentů. Toto téma snad nejobecněji a tak nejkomplexněji vyjadřuje celkové zaměření rozhovorů na diskurz rezerv. Je to téma, které se nejen opakovalo v daných rozhovorech, ale které bylo též "schváleno" v následných rozhovorech validizačních.

Jinými slovy, pro hlubší čtení rozhovorů jsem byl veden představou o tom, že hlavní příběh KLS by šlo vyjádřit otázkou **"Jak využívají studenti času KLS, jak s tímto časem pracují, hospodaří?"**. Zjednodušený popis analýzy se snažím podat v následujících dvou subkapitolách. Přitom v první jen důkladněji zkoumám obsah kritiky nevyužívání času KLS v rámci zmíněného "konverzačního" chápání jejího smyslu a hledám nepřímé argumenty ve prospěch předpokladu o smyslu alternativním. Ve druhé části usiluji o jeho potvrzení rekonstrukcí obsahu tohoto alternativního poselství a o poměření teoretické kvality představ učitelů-praktiků s analogickými úvahami vědeckých teorií.

### "Čas v tý škole - oni tady jsou a nejsou"

Kritika nevyužití času KLS je na první pohled spojená se základní vlastností času - s jeho **množstvím**. Pro situaci studentů v KLS je množství času jednak **ohrazené** celkovým množstvím času vyčleněného fakultou na tento program, jednak **rozdělené** dle dimenze ne/přítomnosti studentů ve škole - zakládající subkategorii **"množství času ne/přítomnosti..."**. Považuji za důležité zdůraznit, že kritika zde na první pohled nesměřovala k poměru mezi časem celého semestru a množstvím času, který je v rámci KLS věnován jeho praktické části, tj. nesměřovala

k požadavku většího množství času pro pobyt studentů na školách. To, co bylo podrobena kritice, byl obraz poměru času **deklarované** a **skutečné** ne/přítomnosti studentů ve škole, který lze charakterizovat paradoxem "oni tady jsou a nejsou".

Srozumitelněji se jedná o to, že studenti -ze dvou měsíců **celkového času deklarované přítomnosti ve škole-** nebyli ve škole skutečně přítomni "celou vyučovací dobu":

-*"voni tady byli asi dva měsíce? žejo, že to je poměrně dost dlouhá doba a pokud by ty studenti, (...) přišli ráno v osm (...) a odcházeli řekněme v těch půl jedný, /hmm/ nebo podle toho, jak prostě dlouho se učí, tak si myslím, že je to tolik času";*

-*"když oni tady jsou a nejsou tu celý dopoledne ty studenti, jo, voni třeba přijdou v deset /hm/ a jsou tu do dvanácti";*

-*"Jenomže nepamatuju si, že by seděli v té třídě od osmi do dvou." "výjimečně tu byli od osmi.";*

- a nejenom, že ve škole nebyli celou vyučovací dobu v rámci daného dne, ale nebyli přítomni ani po všechny dny v týdnu -

*"když oni by byli dva měsíce v té škole, /hm/ celou dobu, (...) Ale když oni přijdou v pondělí, ve středu a v pátek po každý v jinej čas".*

Na první pohled je tedy pro mne rovněž srozumitelné, že z citované perspektivy je **průběh celkového času** deklarované přítomnosti studentů ve škole **neefektivní**. Z hlediska **logiky hospodaření s celkovým množstvím času**, který jim KLS nabízel, jednali studenti **nehospodárně**- *"Voni využijou z toho semestru eh nej když řeknu polovinu času v té škole, /hm/ přímo."*

A tak chápu též úvahu o tom, že by možná stačilo vyčlenit pro jejich přítomnost ve škole i méně času - *"A podle mě by musel tejdén stačit. Nemusely by být dva měsíce."* - resp. že by šlo vymezit v daném množství času patřičný prostor i pro učitelův favorizované seznamování studentů s oblastí *metodična* - *"je možný toho stihnout daleko víc než se stíhá", "je to tolik času, že by se dalo udělat obojí"*. Zbývá jen vyřešit otázku *"jak zajistit tu ukázněnost těch studentů, že tam budou"*, jak se vypořádat s touto osobní vlastností studentů, která jakoby byla vysvětlující příčinou toho, že si vedli při výzkumech *nehospodárně*. Např. nějakým vhodným represivním opatřením?

Co v rozhovorech svědčí pro předpoklad o tom, že tento závěr, byť nezpochybňuju jeho platnost v rámci "také řečeného", **není meritem** sdělení, které mi učitelé adresovali? Především tato linie interpretace docela samozřejmě předpokládá, že kritika byla vedena nepochopením učitelů pro badatelskou práci studentů, a že řeč o jejich *neukázněnosti* je jen argumentem, který má podpořit požadavek změny či doplnění programu KLS o zaměření na *metodično*. Řada indicií však tento předpoklad zpochybňuje:

a) konkrétní návrh administrativního represivního opatření vůči neukázněným studentům nebyl artikulován;

b) což si myslím nebylo motivováno jen nedůsledností vyplývající z nechuti vůči administrativnímu, byrokratickému přístupu vzhledem k profesionální vázanosti k přístupu pedagogickému, neboť už při artikulaci požadavku *ukázněnosti* studentů byla vyjádřena určitá nejistota či nespokojenost s adekvátností této artikulace (*"že by museli bejt tak zkázněný nebo nevim"; "a pokud by ty studenti, (...) skutečně byli jako tak ukázněný nebo nevim, /hmm/ jak bych to nazvala,"*);

c) konečně, v komunikaci se mnou byla vysvětlení **obsahu** a **smyslu** tohoto požadavku věnována velká péče, která zcela zřetelně směřovala právě k tomu, abych jej pochopil v souvislostech badatelské práce studentů, a která odhalovala, jak **kritika naopak čerpá z úsilí o pochopení pro tuto práci.**

Z hlediska učitelů se podle mne ani tak nejednalo o to, že by studenti nerespektovali formální imperativ 100% docházky či abstraktní imperativ hospodárnosti. **O nerespektování jakého imperativu se tedy vlastně jednalo?**

**"Měli by děti vidět v té situaci, o kterou se konkrétně jedná!"**

Takto zhuštěně vyjádřené meritum sdělení učitelů na první pohled jakoby ani nesouviselo s docházkou studentů do školy. Odkazuje spíše ke kritice obsahového zaměření jejich programu než k formální a téměř jen organizační problematice hospodaření s časem. V celkovém kontextu je však kritika hospodaření s časem s tímto imperativem nejen spojená, ale jemu podřízená.

Z hlediska učitelů je daný imperativ logicky závaznou součástí situace studentů, na jejíž definici se studenti sami svým jednáním podíleli a vyplývá především z jejich **zaměření**:

*"Hm, k nám sem teda chodí speciálně ta skupina, která tady jako je zaměřena na tu psychologickou stránku. To je ta parta někoho toho výchovného poradenství, nebo která to je, já nevím. /hmm, hmm/ A ty sem choděj, jo, čili voni vlastně, eh tady ani jako nemaj ten prvotní zájem dělat češtinu nebo dělat matyku /hmm/ nebo něco o slohu, voni tady v podstatě jdou dělat nějaký věci, sem to tak dobře pochopila, tak tady dělaj nějaký psychologický spíš sondy do jednotlivých tříd. /hmm/ Jesli to tak je? (..) A loni právě byli u mě ve třídě a vim, že teda převážně byli ve třídě, /hmm/ ale, že jejich hlavní zájem byl zaměřenej na to, že sledovali děti, jejich projevy, jejich sociometrický eh /hmm/ šetření dělali v té třídě. Takže mám takovej dojem, že vona to byla taková praxe jako spíš, právě zaměřená pouze na tydlety otázky a nikoli na metodiku, jako učební, /hmm hmm/ mám pocit. (..) A teď já nevím, co je posláním. (smích) Jestli posláním je to, aby získávali metodický zkušenosti a nebo jestli posláním je, aby měli tendleten psychologickéj vhlad do té jednotky té třídy?"*

Pominu-li nejistotu týkající se posláním praxe studentů, jejíž vyjádření je smyslem citovaných výroků, a zaměřím se jen na popis jednání studentů, který obsahují, mohu konstatovat, že: studenti po dobu svého pobytu ve škole, jednali dle určité logiky; resp. že jejich jednání a zároveň čas, který strávili ve škole měl určitou logiku - na základě, které byl smysluplný, pochopitelný; že v daném případě se v situaci praktické části KLS jednalo o **logiku času zaměření studentů na tu psychologickou stránku**; a že tato logika sleduje následující linii: studenti v **ne/souladu** s fakultní definicí **mají prvotní zájem osvojit si psychologickéj vhlad do té jednotky té třídy** - ten je **důvodem** toho, že jdou dělat do školy **někdy psychologický sondy do jednotlivých tříd** - a to **cestou** přítomnosti ve třídě, při které jsou zaměřeni na **tydlety otázky: sledování projevů dětí**

a sociometrického šetření - svým jednáním se studenti **stávají charakterističtí** jako zaměření na tu psychologickou stránku a nikoli na metodiku učební a tuto **charakteritiku vtiskují** i celé praxi, celé situaci praktické části KLS - **výsledkem** jejich praxe je, že **si osvojili = mají tendleten psychologickéj vhlad do tý jednotky tý třídy**. (Jak ukáži dále, tento výsledek citovaná kritika právě zpochybňuje.)

Za pozoruhodné považují to, že představa o logice času zaměření studentů v KLS vyplývá z **interpretace** jejich jednání (nevyplyvá ani z vlastního definování či ze spolupráce na definování situace studentů s fakultními pedagogy, ani z obeznámenosti s oficiálním programem KLS). A dále, že je v této interpretaci obsaženo **schéma teorie činnosti**, připomínající Leontjevovskou teleologickou strukturu.<sup>30)</sup> Abstrahuji-li od vztahu ne/souladu zaměření jejich prvotního zájmu s posláním, tedy s fakultní definicí situace praktické části KLS (neboť předpokládám, že studenti jednali v souladu s touto definicí), je pro studenty **příčinou** daného zaměření i jejich jednání ve škole nikoli prvotní zájem sám o sobě, ale jeho **naplnění**. **Výsledek** studentské praxe ve škole - studenti mají **tendleten psychologickéj vhlad do tý jednotky tý třídy** - je tedy zřejmě **osobním smyslem** zaměření prvotního zájmu studentů, tj. **předmět** jejich zaměření v **anticipované** a pak **skutečně osvojené** podobě; vedle **předmětu** jejich zaměření jak vystupuje o **sobě v životě školy** (psychologická stránka) a jak vystupuje v **procesu jeho osvojování** (tydlety otázky - děti, jejich projevy, sociometrický šetření). V řeči teorie činnosti jde o odlišení toho, jak se k předmětu své činnosti vztahujeme v uvědoměle stanoveném cíli a v dílčích operacích na cestě k vytyčenému cíli. Toto rozlišení umožňuje vysvětlit jak možnost nedokonalosti aproximace předmětu v předběžné představě cíle, tak nesoulad mezi volbou operací a nároky předmětné situace.

Myslím, že **díky tomuto teoretickému rozlišování při interpretaci jednání studentů bylo z daného hlediska snadné vidět v situaci studentů souvislost logiky času jejich zaměření na tu psychologickou stránku se situačními souvislostmi této psychologické stránky**, tj. se situačními souvislostmi chování souboru dětí jedné třídy, tj. se *situací, o kterou se jedná*, s pozorovatelným souhrnem podmínek a okolností vztahujících se k chování těchto dětí.

Z perspektivy učitelů má tento **souhrn**, tato **situace** jednu podstatnou vlastnost - a sice **organizaci v čase**. Čas třídy je časem vyučovací doby, která je **rozdělena na jednotky a celky**. **Jednotky** - hodiny i dny, týdny, měsíce roky, jsou vlastně diskrétní, nespojité intervaly fyzikálního času. **Celky** jsou formálně vyjádřeny opět pomocí množství fyzikálního času (např. *celou tu vyučovací dobu, dítě je tu vod osmi do jedný, celej půlden, celý dopoledne, jak prostě dlouho se učí*), významově však zřejmě nejsou to samé, jako samotné diskrétní, nespojité intervaly fyzikálního času, ve kterých vyučování probíhá. Jedná se o to, že teprve v rámci **celků** vyučování mají časové jednotky či intervaly význam **situační podmínky či okolnosti vůči chování dětí dané třídy**. Situace souboru dětí každé třídy je tedy v čase organizována do celků, v rámci kterých se teprve vytváří **situační**



**souvislost** mezi nespojitými jednotkami **času a chováním dětí** i situační spojitost mezi samotnými těmito jednotkami. Jinými slovy a poněkud metaforicky vyjádřeno, **situační spojitost** ani **souvislost** nespojitých časových jednotek vyučování nelze pochopit "bez hodinek", nikoli však z chování těchto hodinek samotných:

-*"Přitom ty děti, kdyby je sledovali teda průběžně celou hodi, celej půlden, tak vidí, že v první hodině možná jsou jiný než v šestý."*;

-*"Voni taky /hm/ jsou v pátek jiný než v pondělí."*;

-*"No suplování, no. No potom jsou nějaký ty akce, který teda nejsou přímo ve škole, žejo, /hm/ když se s dětma někam jde. ... co to je s těma dětma jít ven a tam je třeba pozorovat jak jsou jiný /hm, hm/ než v tý škole. (...) nebo jsou různý soutěže, třeba, žejo. /hm/ Se organizují (...) vždyť tam zas ty děti chovají jinak, /hm/ než když mají řádnou hodinu."*;

-*"Jenomže to právě je ono, že když von to tam vidí v jedný hodině. /hm/ Já nevím, tak děti nemaj třeba domácí úkol. /hm/ Jo? Teď von to vidí v jedný hodině. Teď vidí reakci toho učitele a jeho závěr, jako pozorovatele je, no tak se nic nestalo, no tak jednou nemá úkol, jo, nebo tak. Proč se ten učitel rozčiluje? Nebo proč mu dává nějaký /hm/ sankce? Ale až by tam byl čtrnáct dní, a teď by viděl, že to dítě nemá ten úkol po čtvrtý, jo. To je úplně jinej pohled."*;

-*"Aby tam už viděl ty děti, co a jak, který. Jak se chová. Protože už z toho tejdne by si udělal určitě obrázek o tom, jakej má přístup ke škole, jakej má přístup k jednotlivějm /hm/ předmětům, třeba i, k plnění povinností tady a tady. A moh by třeba vodpozorovat, že v tý matematice se chová úplně jinak, než v chemii. Jo? Protože v tý matematice třeba má strach, ehh tam je suverén a tady se nemá čeho bát."*

V citovaných výrociích jsou zároveň obsaženy všechny situační souvislosti času vyučování s chováním dětí, které byly zmíněny. Tj. souvislost chování dětí s pořadím hodiny ve vyučování daného dne, s pořadím dne v týdnu, s časem řádného a mimořádného vyučování, s časem výuky různých předmětů a s časem, v němž se projevují trvalejší, nenáhodné, vlastnosti chování jednotlivých dětí. A tyto souvislosti byly hodnoceny jako natolik důležité pro naplnění daného zájmu studentů, pro získání psychologického vhledu do tý jednotky tý třídy, že imperativ sledování dětí v situaci, vymezené časem -přesněji- časovými celky, ve kterých se tyto situační souvislosti s různorodostí chování dětí mohou projevit, byl považován za základní **předpoklad toho, aby to mělo smysl**, aby čas praxe studentů daného zaměření měl smysl dle své vlastní logiky, tj. aby studenti skutečně získali *tendleten psychologickéj vhléd*. Jinými slovy: *"To nestačí podle mně vybrat si nějaký dvě náhodně hodiny (...) Ale jinak to podle mně nemá cenu. /hm/ Podle mně sledovat dítě v určitým vymezeným čase může sloužit k něčemu, ale nemůže to sloužit k tomu, k čemu podle mně by to sloužit mělo, totiž zmapovat si chování těch dětí."*

Pokud tedy "fakultní učitelé" kritizovali studenty za to, že nevyužijou čas, který jim KLS nabízel, a hovořili o tom, že by se mohlo s tímto časem zacházet úsporněji, jednalo se především o to, že studenti nerespektovali **závaznou souvislost mezi**

**rozsahem své skutečné ne/přítomnosti ve škole a mírou jejího funkčního efektu, mírou naplnění smyslu jejich pobytu na škole.** V řeči Leontjevovské teorie činnosti, nerespektovali předmětnou situaci cíle své činnosti a tudíž se při volbě a organizaci operací, jimiž měla být jejich činnost realizovaná, dali cestou, která je nevedla k jejich cíli.

Dopustili se tedy neukázněnosti **na cestě** za svým cílem, **neukázněnosti metodologické**, která se spíše než s hodnotící dimenzí mravní, se svévolí, asociuje s dimenzí kognitivní, s neznalostí či neuměním, tj. v daném případě s předpokladem **technologické nedostatečnosti** na straně studentů. V řeči metodologie tedy z imperativu - jehož nerespektování učitelé kritizovali, a jehož "akademicky" vypracovanější formulaci najdeme např. v Blumerově imperativu podřízení badatelské práce "testu empirickým světem"<sup>31)</sup> - vyplývá jednoznačný požadavek na metodiku KLS: **vést studenty k využívání zúčastněného pozorování jako hlavní metody jejich badatelské práce** a k respektování principů (tj. i časových souvislostí a závazků) této metody získávání vhledu do specifčnosti dílčích sociálních světů, konkrétně do světa dětí ve škole. Spíše mimochodem bych pak podotknul, že na základě zběžného pohledu na seznam "povinných aktivit", by dané poučení bylo relevantní i pro druhou, výše zmíněnou variantu programu KLS.<sup>32)</sup>

#### **"MĚLI BY DĚTI VIDĚT V TÝ SITUACI"**

Není ale tento metodologický závěr přece jen blíže k prakticistnímu návrhu organizačního opatření vůči metodice KLS, než k inaspirativnímu způsobu teoretizace pedagogické praxe? A to přes všechno úsilí prezentovat teoretickou citlivost "fakultních učitelů", prezentovat jejich řeč jako skutečnou, byť "akademicky" nevypracovanou a vědecky nezdůvodněnou, přece jen však "soustavu poznatků založených na praktickém poznání skutečnosti",<sup>33)</sup> a tedy jako teorii. Myslím, že ne. A myslím, že pro přijatelnost tohoto závěru není ani třeba, abych se dožadoval pochopení pro dialekt učitelů a pro to, že danými rozhovory měli omezený prostor k vyjádření svých názorů. Stačit by mělo vyhodnocení jen hlavního principu způsobu, jímž "fakultní učitelé" pojali interpretaci své zkušenosti s chováním dětí ve třídě.

Ono "vidět" v řeči učitelů bylo samozřejmě použito především ve významu "vnímat zrakově". Sice většinou zamlčeně, vystupovalo však ještě v jednom významu, a to "způsobu chápání". "Ale až by tam byl čtrnáct dní, a teď by viděl (..) To je úplně jinej pohled." Tedy "vidět" ty děti v "situaci" je také cestou jak děti "vidět v situaci". Tento výklad dětí jako situačně charakteristických, chování jako situačního chování lze pak považovat za hlavní teoretický princip interpretační práce fakultních učitelů. V kombinaci s důrazem na dimenzi času analyzovaná teorie "fakultních učitelů" připomíná nejvíce přístup kulturní antropologie E.T.Halla.

Hall považuje situace za základní stavební kameny života jedinců, institucí i jejich kultury, neboť v nich nachází -v souladu s inspirací moderní lingvistikou, zvláště dílem E.Sapira a B.L.Worfa<sup>34)</sup>- nejmenší entity, obdobné větám, které mohou být **analyzovány, učeny nebo řízeny** jako entity s relativně kompletně definovaným **významem** svých složek, především - *situačních dialektů, hmotného příslušenství, situačních osobností a vzorců chování*. Studium samotných potřeb, hodnot či osobností mimo situace přirovnává Hall ke studiu "*slovníku bez vztahu ke gramatice atd.*"<sup>35)</sup> Dimenzi času pak Hall, obdobně jako daní učitelé, nepokládá za pouhou technickou konvenci, ale za jeden z nejzákladnějších kulturních organizačních systémů života lidí.

"Fakultní učitelé" při své teoretizaci významu chování žáků v souvislosti s organizací situace vyučování ve škole v časové dimenzi sice nepracovali s porovnáváním systémů času v různých "velkých kulturách", jako Hall. Je však možné, že s řadou jeho závěrů o tzv. monochronním systému, který je charakteristický pro kultury severoevropské a americkou (na rozdíl od polychronního systému kultur středozemních a jihoamerických), by se ztotožnili, jako s poznatky obdobnými závěrům reflexe o vlastní zkušenosti z pedagogické praxe.

Monochronnost<sup>36)</sup> znamená především to, že myslíme-li něco vážně, dáváme přednost tomu, abychom v daném čase dělali jen jednu věc. To však vyžaduje explicitní či implicitní časový rozvrh. Pro nás, vychované v této tradici, je čas lineární a rozčleněný jako cesta či stuha táhnoucí se z minulosti do budoucnosti. Jako takový je také citelný či hmatatelný - čas může být uspořádaný či promrhán, urychlen či zpomalen, udělán, získán či ztracen. Monochronní rozvrh je používán jako klasifikační systém k uspořádání celého života mezi narozením a smrtí, neboť všechny důležité aktivity jsou rozvrženy. Hall si dokonce klade otázku, zda by se bez monochronního rozvrhu naše industriální civilizace rozvinula do stávající podoby.

Monochronní čas tedy zdůrazňuje rozvrhy, segmentaci a dochvilnost, a to i na úkor účasti lidí na dané situaci a dokončení dané aktivity. Rozvrhem oddělujeme co je a není důležité, čemu a komu se budeme v daném čase věnovat. Tj. rozvrh nutně předpokládá stanovení priorit, které umožňují soustředění, ale zároveň omezuje kontext naší aktivity. Nelze se tudíž divit, když se s monochronním časem, jako v zásadě arbitrárním a vnuceným, tj. naučeným jako jediným přirozeným a logickým způsobem organizace života, dostáváme do rozporu s vlastními individuálními rytmy, rytmy postupu naší aktivity či z rozvrhu vytěsňovaným kontextem.

Za všechny z mnoha případů z pedagogické praxe, které by se učitelům nabízely k interpretaci tímto způsobem, připomenu jen případ zmíněného postřehu učitelů o tom, jak se studenti *snažili učit: "že třeba, když už před ty děti vystoupili, udělali si náhrou hodinu, že si v podstatě zvolili sami, co tam budou učit, že né, aby tedy byla návaznost náhá, ale vlastně si třeba řekli, že udělají besedu o pohádkách a takhle."*

Podle představ učitelů by však situace měla vypadat jinak:

"Jo, že já si prostě myslí, že voni by měli zase vidět na co navazují /hm/ a pak teprv si učit.(..) A né, aby tam vodučili jednu hodinu, nevim na co navazují, co bude po mně. Po mně ať potopa, jo. To mně přijde. Když přece je voni tam naučí, ja nevim v literatuře, ja nevim berou třeba Erbena. /ehm/ Tak aby v tý další hodině taky věděli, jestli to ty děti znaj, jestli z toho něco maj.(..) A když ví, že v týhle hodině vodučili todle, tak aby věděli, že příští hodinu si začnou, protože jim tam vznikne nákej problém, aby voni v tý další se ho snažili jako uh ho vyřešit. (..) A von by viděl, že nák k tomu musím mu říct, heled' ty nemůžeš Erbena brát tři hodiny. Jo? Ty to musíš prostě stihnout protože, no a tím získá i takovej ten náhled na to, že se to taky nák musí plánovat a /hm/ že nemůže eh si myslet, že to bude dělat půl roku."

Na daném příkladu bych pak už nechtěl zdůrazňovat vznik problematické vlastnosti dětí v situačním tlaku rozvrhu výuky, ani to, že se mi způsob jímž "fakultní učitelé" teoretizují své zkušenosti z pedagogické praxe jeví jako inspirativní pro praktickou adaptaci studentů ve školních situacích. Zdůraznit bych chtěl spíše to, že:

- se jedná o teorii, která tuto praktickou adaptaci má umožnit (že se jedná o to, aby se studenti učili tak jako učitelé praktici *plánovat*, a to na základě *náhledu*, tj. pochopení pro to co *vidí*, pochopení, které získávají vlastní analýzou i přejímáním poznatků z řeči svých kolegů);

- a že se mi způsob jejich teoretizování skutečně jeví jako obdobný způsobu teoretické práce zmíněné kulturní antropologie.

Je-li tomu skutečně tak a **směřují-li studenti skutečně ke způsobu teoretizování v zásadě typu laické kulturní antropologie** - a to nejen pro směřování k epistemologické pozici učitelů praktiků, ale třeba i proto, že nejpřitažlivější hodnotou profese je pro ně "*výchova jako socializace, uvádění do kultury*" - **stálo by za to důkladněji promyslet, co z toho může plynout pro vedení studentů v jejich vlastní badatelské práci v terénu, kromě toho, že hlavní metodou této práce by mělo být zúčastněné pozorování, resp. školní etnografie.** Byla by to např. jiná výchozí představa, než že učitelé v zásadě praktikují laickou verzi tradiční psychologie učení či osobnosti. I když takový úkol už přesahuje zamýšlený rámec dané studie, ve které jsem aspiroval jen na hledání zdroje inspirace a nikoli jeho vytěžení, rád bych zmínil alespoň některé nabízející se směry těchto úvah.

Např. narážíme-li při *pokusech o propojení teoretických témat s činnostmi studentů v praktické části klinického semestru* na problémy, bylo by možné zvažovat, zda by jako hlavní zdroj kultivace teoretické citlivosti studentů a teoretických poznatků k obohacení jejich vlastních interpretací neměly být nabízeny základy kulturní antropologie.

Nabízí se úvaha, zda by neměly být rovněž nabízeny specializované poznatky kulturní antropologie výchovy a vzdělávání a zvláště pak z našich školských institucí. Např. je-li jednou metoda zúčastněného pozorování použita, tj. je-li pobyt ve třídě míněn badatelsky a nikoli jako exkurze, patří

systematická práce s dimenzí času (vedle volby osob a kontextů) k základním (učebnicovým) obsahovým požadavkům na jeho organizaci.<sup>37)</sup> Na druhé straně je však třeba přiznat, že by tomuto požadavku bylo snadnější dostat, kdyby i pro školu byla problematika času tak důkladně a monograficky zpracovaná, jako např. pro instituci nemocnice E.Zerubavelem v jeho *Patterns of Time in Hospital Life* (Časové vzorce v životě nemocnice. University of Chicago Press 1979).

Nabízí se dále uvaha o tom, zda by i poznatky z dalších věd o výchově a vzdělávání, z věd považovaných za inspirativní i z "textů" deklarovaných jako pedagogická teorie neměly být ukázány v jejich vztahu se základní kulturně antropologickým zaměřením, a to včetně odlišnosti v přístupu k interpretaci empirické reality a případných konfliktů s tímto zaměřením.

Za zvážení by stálo i to, zda není nutné i v případě studentů uvažovat o tom, že před vlastní badatelskou prací nejsou prosti jakýchkoliv teoretických představ o pedagogické praxi a že tyto představy nemusí být jen *apriorními představami*, které lze jednoduše vymazat více poznatky (jak bychom třeba mohli předpokládat dle uvedené citace H.Blumera - viz poznámku č.21). Možná, že je potřeba studenty rovněž vést k tomu, aby si tyto představy ozřejmili a aby si ozřejmili v čem, jak a proč je pro ně výhodné si je zpřesňovat a prohlubovat. Blumer v citovaném díle také píše, že:

*"Vlastnictví a užívání předchozího obrazu či schématu studovaného empirického světa -je- nevyhnutelný předpoklad každého studia empirického světa. Člověk může vidět empirický svět jen prostřednictvím nějakého schématu či představy o tomto světě. Základní používaný obraz empirického světa orientuje a dává podobu celému aktu vědeckého studia. Tento obraz stanoví výběr a formulaci problémů, určuje: co jsou data, co prostředky, jichž má být užito ke získání dat, co hledané druhy vztahů mezi daty a co formy předkládání návrhů. Se zřetelem k tomuto podstatnému a pronikavému vlivu, který uplatňuje počáteční obraz empirického světa na celý akt vědeckého zkoumání, je ignorování tohoto obrazu směšné. Základní obraz empirického světa je vždy možné identifikovat v podobě sestavy premis. Tyto předpoklady jsou tvořeny povahou explicitně či implicitně prisuzovanou klíčovými objektům z nichž sestává daný obraz. Nevyhnutelným úkolem ryzího metodologického ošetření (vědeckého výzkumu) je identifikace a odhad (assessment - překládám ve smyslu předběžného ocenění) těchto premis."*

Konečně lze uvažovat i o tom, zda by i pro studenty nebyla výhodná zkušenost badatelské práce v jiném než školském terénu, neboť jak referují kulturní antropologové, nejefektivnějším způsobem jak dosáhnout porozumění vlastní kultuře je zkušenost z jiných kultur.<sup>38)</sup>

## ZÁVĚR

V závěru bych nejdříve zrekapituloval předchozí text, resp. to, co považuji za hlavní linii prezentovaných úvah.

Nejdříve jsem prezentoval zdůvodnění, proč považuji za

aktuální zabývat se tím, že studenti na pedagogické fakultě požadují více výuky praktickým dovednostem, a vysvětlení toho, v čem může být pochopení jejich přání a potřeb problematické, tj. vyžadující zkoumání a teoretizace. Za prvé, studenti přes prakticistně znějící požadavky směřují přece jen k profesní identitě intelektuála. Za druhé, prostá koncepce řízených hospitací a výstupů v několika hodinách na "nižších" školách, nebo procvičování didaktických a diagnostických technik, pouček a návodů zřejmě není sto vybavit studenty praktickými dovednostmi k osvojování všeho, co jim učitelská profese nabízí, a zvládnutí všeho, co od nich požaduje; natož pak uspokojit potřeby intelektuální aktualizace těchto aktivit. Za řešení nabízející jsem pak označil koncepci vedení studentů k vlastní badatelské práci, ke konceptualizaci a teoretizaci vlastní zkušenosti z pedagogické praxe; která by měla zabezpečit studiu praktických dovedností sepejetí s vzděláváním v teorii na univerzitní úrovni a zároveň zdokonalováním schopnosti studentů interpretovat své zkušenosti z praxe umožnit účinnější osvojování dovedností praktických.

Klinický semestr, jako nová forma výuky rozvíjená na fakultě se k této koncepci hlásí. Existují však příznaky toho, že pokud realizace této koncepce není problematická, tak jsou v ní alespoň určité rezervy; což zpětně jen podporuje mou tezi o významu zkoumání a teoretizace dané problematiky. Za zdroj inspirace pro úvahy o zefektivňování metodiky KLS, potažmo vedení studentů k badatelské práci, jsem pak vybral názory "fakultních učitelů", tj. pěti učitelů z jedné ZŠ navštěvované studenty v praktické části KLS. Tyto názory jsem považoval za zajímavé proto, že jsem předpokládal, že by mohly vyjadřovat způsob, jímž učitelé teoretizují svou zkušenost z praxe v souladu se svou epistemologickou pozicí; pozicí, ke které svou profesionální orientací studenti směřují.

Názory "fakultních učitelů" jsem prezentoval z hlediska zájmu o čistě popisná vyjádření, pak jako hodnocení "čtené" anketně či konverzačně a nakonec jako teorii. Na základě prezentované analýzy jsem za ústřední téma této teorie vybral kategorii času, resp. čas jako organizující princip v situaci studenty zkoumaných žáků i v situaci badatelské práce studentů. Citovaní učitelé hovořili o situačních souvislostech chování dětí s pořadím hodiny ve vyučování daného dne, s pořadím dne v týdnu, s časem řádného a mimořádného vyučování, s časem výuky různých předmětů a s časem, v němž se projevují trvalejší, nenáhodné, vlastnosti chování jednotlivých dětí. A tyto souvislosti považovali za natolik důležité pro naplnění daného zájmu studentů, že imperativ sledování dětí v situaci, vymezené časovými celky, ve kterých se tyto situační souvislosti s různorodostí chování dětí mohou projevit, kladli jako podmínku sine qua non toho, aby to mělo smysl, aby čas praxe studentů daného zaměření měl smysl dle své vlastní logiky.

Z hlediska metodologického smyslu jsem tak mohl hovořit o tom, že učitelé vlastně pro studenty navrhovali používat metodu zúčastněného pozorování, obecněji etnografie, jako základní. Z hlediska teoretického smyslu jsem označil způsob, jímž učitelé teoretizovali svou zkušenost, za laickou kulturní antropologii. Nakonec jsem už jen naznačil některé směry úvah o tom, co by

z takového závěru mohlo vyplývat pro vedení studentů v jejich vlastní badatelské práci v terénu.

Dále bych chtěl přiznat, že jsem tematizoval otázku hospodaření studentů s časem KLS jako ústřední téma řeči "fakultních učitelů" a přitom jsem se v další analýze z učiteli zmíněných problematických aspektů věnoval jen hospodaření s časem při badatelské práci studentů zaměřené na *psychologickou stránku* života dětí ve třídě. Otázky *spolupráce* s učiteli, identifikace studentů s rolí učitele a *metodična* a jejich souvislostí s ústředním tématem zůstaly stranou prezentace a interpretace. Tyto souvislosti však učitelé skutečně vyjádřili. Jednalo se např. o souvislost volby zaměření praxe na *metodično* vs. na *psychologickou stránku* s časem studia daných posluchačů i s časem jejich budoucího uvádění do praxe v roli začínajících učitelů, o souvislost *metodična* a *psychologické stránky* na půdě času *vyučování* nebo o souvislost času *vyučování* a identifikace s rolí učitele. Jejich analýzu a prezentaci prostě zůstávám dlužen.

Konečně, při hledání inspirace pro zdokonalování metodiky KLS jsem se zaměřil na kritický názor "fakultních učitelů", který byl jen součástí celého spektra. Zrovna tak by stály za úvahu případy chvály. Zvolil jsem však cestu úvah o možnostech zefektivňování metodiky daného typu studijní praxe na základě analýzy kritických připomínek vůči této praxi a tak jsem se vlastně k této kritice přidal a "amplifikoval" ji. Tato kritika, konec konců, směřuje vůči kolegům, kteří tento pozoruhodný projekt konstituovali a realizují. Musím tedy zdůraznit: 1. že v textech, které prezentují koncepce autorů KLS a vyhodnocení zkušeností s jeho realizací, jsou otázky, jichž jsem se dotknul, tak či onak obsaženy či předjímány jako "problémy růstu"; 2. že některé části tohoto textu, ve kterých se snažím o vyostření významnosti hledané inspirace, nelze paušalizovat. Např. jakkoli chápu, i na základě vlastní výzkumné zkušenosti, podezření učitelů vůči hodnotě vzhledu do života žáků bez důkladného zúčastněného pozorování, dovedu si představit hodnotný pokrok v badatelské práci založené i na jiných zdrojích dat a jiném způsobu teoretizace empirické zkušenosti, pokud splní Blumerovský "*test empirickým světem*".

## POZNÁMKY K TEXTU

- 1) Nepovažuji za nutné podávat povšechné informace o koncepci a organizaci KLS, neboť již byly několikrát publikovány - Solfronk J.: *Reforma školy a její důsledky pro pojetí praktické přípravy učitelů*. Pedagogika, 1991, Roč.XLI, č.4, s.457-466; Solfronk J., Mojžíšová J., Marinková H.: *Projekt klinického semestru*. Pedagogika, 1993, Roč.XLIII, č.3, s.321-332; Štech S.: *Semestre "pratique": un palliatif ou un remède?* Recherche et Formation, 1991, č.10, s.109-119. (český překlad *Je klinický semestr skutečně lékem?* jako interní materiál katedry pedagogické a školní psychologie PedF UK); Valentová L.: *Klinický semestr - nová forma učitelské přípravy*. In: *Stát se učitelem - Výzkumná zpráva*. (Grantový úkol Univerzity Karlovy č.128 "Osvojování učitelské profese jako proces jejího konstruování") Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1994, s.183-198.
- 2) Podrobněji viz *Pedagogická fakulta očima studentů - Výzkumná zpráva*. Praha, Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy 1994.
- 3) Cituji subkapitolu 1.5. *Spolupráce s praxí* ze zprávy fakulty k akreditačnímu řízení v roce 1993.
- 4) Štech S. (c.d.).
- 5) Viz *Pedagogická fakulta očima studentů... s.7*.
- 6) Přitom nemíním nikterak snižovat význam tohoto ideálu a to i vzhledem ke zjištěným, úctyhodným, kvalitám commitmentu studentů k fakultě a učitelské profesi. Dle dat, získaných od sledovaného souboru, jsou studenti ke studiu na pedagogické fakultě skutečně motivováni představou profese učitelské. Nepotvrdil se ve veřejnosti i v akademických kruzích poměrně rozšířený názor, že studentům této fakulty jde v podstatě jen o získání vysokoškolského diplomu, když neuspěli či rezignovali na náročnější fakulty, které by odpovídaly jejich skutečným profesionálním záměrům. Z daného souboru 78.8% studentů chtělo při volbě vysoké školy studovat nejraději pedagogickou fakultu a 63.1% se na jinou fakultu vůbec nehlásilo; 16.2% se na fakultu dokonce hlásilo opakovaně, když napoprvé neuspěli (viz *Pedagogická fakulta očima studentů... s.38*). Jako samozřejmé lze brát to, že po minimálně dvanácti letech docházky do základních a středních škol, měli tito studenti nepoměrně bohatší představu o učitelské profesi, o životě učitele na základních a středních školách, než adepti jiných směrů vysokoškolské profesní přípravy. A ať už tito studenti zažívají jakkoli hluboké rozčarování a nespokojenost vyplývající z podmínek studia či bližšího poznání učitelské profese, nevzdávají se svého odhodlání "*jít učit, vychovávat*". V našem souboru se pro tuto volbu vyjádřilo 71.5% a jen 8.2% vyjádřilo záměr věnovat se po ukončení VŠ jinému povolání. Zbývající studenti zvolili učitelství nevylučující



varianty - dalšího studia či kombinace více možností (viz c.d. s.41).

7) Více k pojmu commitment viz další kapitoly této zprávy. V další literatuře obecně pak Kanter R.M.: *Commitment and Social Organization*. In: Field D. (ed): *Social Psychology for Sociologists*. London, Nelson 1974; zvláště ve vztahu k učitelské profesi např. Woods P.: *The Divided School*. London, Routledge & Kegan Paul 1979 a Lacey C.: *Professional Socialization of Teachers*. In: Husen T., Postlethwaite T.N. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*. (Vol.1-10) Oxford, Pergamon Press 1988, s.4073-4084.

8) Kulturní rozhled byl v textu dotazníku definován, jako "veškeré poznatky mimo vlastní náplň Vašeho oboru, které by měl podle Vás získat vysokoškolák či intelektuál" - viz *Pedagogická fakulta očima studentů...* s.162.

9) Přehled přebírám ze stati M.Rendla: *Commitment studentů pedagogické fakulty k jejich příští profesi - pokus o kvantitativní analýzu*. In: *Stát se učitelem...* s.117-140. Pro minimální nezbytnou informaci čtenáře zde snad stačí uvést, že studenti ve skupinách generovali společný slovník hodnot učitelské profese a pak je individuálně posuzovali na pětistupňové škále od -2 do +2. Kategorizaci slučující jednotlivé položky slovníku do pojmů provedl a jako "Výpis výrazů commitmentu" prezentoval M.Kučera.

10) Srovnej *Pedagogická fakulta očima studentů...* s.151 a další.

11) Cituji z dokumentu "*Klinický semestr - pedagogicko psychologický semestr*" - 8 s., který jako metodiku pro studenty a pedagogy distribuovala v r. 1993/94 katedra školní pedagogiky.

12) Cituji ze s.184 stati Valentová L.: *Klinický semestr - nová forma učitelské přípravy*. In: *Stát se učitelem..* s.183-198.

13) Vycházím z prezentace výsledků P.Byčkovským na poradě k pedagogické praxi a klinickému semestru na PedF dne 20.1.1994.

14) Valentová L. c.d. s.195-196.

15) Ke komparativní analýze názorů studentů 3.ročníku VVP jsem z naší celkové skupiny studentů VVP odpovídajících na dotazník vybral jen ty studenty, kteří vyplňovali rovněž tzv. Index (seznam absolvovaných kurzů). Mohl jsem tak vyčlenit skupinu studentů 3. ročníku, kteří absolvovali souvislou praxi v rámci klinického semestru (dále jen "s KLS") a komparativní skupiny studentů 3. ročníku, kteří tuto praxi neabsolvovali (dále jen "bez KLS") a skupiny ročníků 2. a 4. Výsledný soubor studentů měl následující složení:

2. roč.	17 studentů ( 23.9%)
3. roč. s KLS	33 studentů ( 46.5%)
3. roč. bez KLS	9 studentů ( 12.7%)
4. roč.	12 studentů ( 16.9%)
Celkem	71 studentů (100.0%)

16) Jak uvádím v poznámce č.9 prezentoval celkový "Výpis výrazů *commitmentu*" M.Kučera. V dané tabulce jsou srovnávány hodnoty v rámci jeho nejobecnějších kategorií *commitmentu*: VOCATIONAL (odkazující ke smyslu profese ve společnosti), PROFESSIONAL (odkazující k realizaci profese) a CAREER (odkazující k společenskému ocenění profese a identitním ziskům a rizikům); nejbohatší dimenze PROFESSIONAL je pak ještě dále členěna na subdimenze Professional (odkazující na předpoklady a požadavky výkonu profese), Teaching (vlastní kontakt se žáky) a Institution (odkazující na vztah ke struktuře institucionálního prostředí včetně dalších aktérů kromě žáků).

Do srovnání bylo zařazeno celkem 48 studentů: 2roč/24, 3roč/16, 4roč/8.

17) Je však třeba poznamenat, že -jak vidno v následující tabulce- jejich mladší kolegové požadují ještě vyšší navýšení podílu praktických dovedností ve výuce a že oproti nim zas sledovaní studenti část "obětovaných" teoretických znalostí chtějí kompenzovat navýšením v oblasti kulturního rozhledu.

**Průměr rozdílů mezi ideálním a reálným procentuálním podílem druhů poznatků ve výuce ("měli byste mít" - "máte")**

VVP	kulturní rozhled	teoretické znalosti	praktické dovednosti
2.ročník	0.9	-27.8	26.9
3.ročník s kls	7.6	-31.2	23.6
3.ročník bez kls	- 2.0	- 8.2	10.2
4.ročník	10.0	-22.5	12.5
Sig.	0.059	0.000	0.002

18) Viz *Pedagogická fakulta očima studentů..* s.42-43.

19) Že zodpovědnost za výchovu a výuku v praxi významně ovlivňuje epistemologickou perspektivu ukazuje např. C.Lacey. Tento uznávaný odborník na problematiku profesionální socializace učitelů si dokonce myslí, že pro rozsah osobní reorientace, změny perspektivy adeptů učitelské profese, kterou vyvolávají povinnosti a zodpovědnost za třídu žáků, by socializace učitelů mohla představovat kritický případ ve studiu socializace dospělých. Viz Lacey C. c.d. a *The Socialization of Teachers*. London, Methuen 1977.

20) Štech S.: c.d.

21) Citace Blumerovy formulace předmětu badatelské práce zde není samoučelná, neboť si myslím, že pedagogické vedení studentů při

jejich vlastní badatelské práci by nakonec mělo mít formu skutečné výzkumné spolupráce fakulturního pedagoga na zkoumáních studentů, tedy i formu vlastní badatelské práce pedagoga; a nejen formu pedagogické diagnostiky v užším slova smyslu. Jinými slovy, předpokládám, že vedení studentů bude vyžadovat od pedagoga aplikaci metodologických schémat odpovídajících požadavkům Blumerovského typu.

"Měli bychom dodat, že fungující skupinový život, ať už ve své úplnosti či v kterékoli ze svých sfér, probíhá -co se naší percepce tohoto života týče- na různých úrovních. Osoba, která z něj nic nevnímá, o něm v podstatě nemůže nic vědět. Osoba, která jej vnímá z velké vzdálenosti, která z něj vidí jen malý kousek, může -v souladu s tím- mít jen omezené poznatky o tomto světě. Osoba, která se účastní tohoto života, bude mít větší znalosti o tomto životě, i když, jedná-li se o naivního a nevšímavého účastníka, může být jeho znalost velmi omezená a nepřesná. Účastník, který je velmi všímavý, bude mít znalosti úplnější a přesnější. Avšak jsou úrovně, které jsou skryté všem účastníkům. Pohlížíme-li na proces probíhajícího skupinového života tímto způsobem -a já věřím, že musíme- vyžaduje od nás jeho studium, abychom své vnímání tohoto života rozšiřovali a prohlubovali. Přejeme-li si vytvářet přesné poznání daného života, je výše popsán směr pohybu tohoto poznání - pohyb od ignorance či neinformovaného postavení k obsažnějšímu a přesnějšímu uvědomění si toho, co se v daném světě děje. Rád to vyjadřuji metaforou zvedání závoje zatemňujících a skrývajících to, co se děje. Úkolem vědeckého studia je zvedat závoje zakrývající oblast skupinového života, kterou člověk zamýšlí studovat. Tyto závoje nejsou odstraněny nahrazováním přímého poznání apriorními představami - bez ohledu na jeho míru. Závoje jsou odstraňovány tím, že se přiblížíme dané oblasti a zavrtáme se do hloubky pozorným studiem. Metodologická schémata, která to nepodněcují či nedovolují, zrazují hlavní princip uznání charakteristické povahy daného empirického světa." - H.Blumer: *The methodological position of symbolic interactionism*. In: *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall 1969, s.21-60.

22) Např. v metodice určené na pomoc vybíraným učitelům-praktikům se jim připomínalo, že i "zkušení učitelé (...) dělají svou práci dobře, aniž si vždy uvědomují, proč tomu tak je, aniž dovedou svou činnost náležitě analyzovat. Jejich vyučovací hodiny i ostatní výchovně vzdělávací práce se žáky jsou příkladné, avšak sami učitelé nedovedou někdy dostatečně postřehnout, co je na jejich práci obecně platné, podstatné a co jedinečné, neopakovatelné v odlišných podmínkách. Je pro ně pak nesnadné obrátit pozornost začínajícího učitele na to, co je z hlediska současné teorie i školní praxe nejdůležitější v kladném i záporném smyslu." - Tmej K. a kol.: *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*. (Metodická příručka pro začínajícího a uvádějího učitele). Praha, SPN 1980, s.11.

23) Štech S.: *Spor o "profesi" - o čem a jak se mluví*. In: *Stát*

se učitelem - Výzkumná zpráva. (Grantový úkol Univerzity Karlovy č.128 "Osvojování učitelské profese jako proces jejího konstruování") Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1994, s.5-36.

24) V nomenklatuře metodiky KLS je toto označení vyhrazeno právě pro učitele ze škol, které naši studenti navštěvují a kteří se jim zvláště věnují, zatímco pro pedagogy z naší fakulty, kteří vedou výuku studentů v praktické části KLS a zodpovídají za práci konkrétní skupiny studentů na dané škole, se užívá označení "vedoucí učitel praxe".

25) První zprávu o této sondě jsem přednesl jako referát "Pedagogická praxe studentů z perspektivy učitelů-praktiků" na II. konferenci pedagogického výzkumu "Učitel - jeho příprava a požadavky školské praxe" (PedF UJEP, Ústí nad Labem 30.6.-1.7.94), kde jsem zevrubněji prezentoval, jak učitelé popisovali aktivity studentů na jejich škole a co o nich soudili. Pro časopis Pedagogika jsem pak připravil stručnější sdělení *Hospodaření s časem v klinickém semestru - teoretická inspirace od učitelů z praxe* (v tisku), kde jsem se věnoval podrobnější analýze jejich názorů na to, jak studenti hospodařili s časem KLS. Z valné části je tedy následující text opakováním citovaných textů, avšak souhrnný, s úplnější dokumentací citací názorů dotazovaných učitelů a s některými pozměněnými formulacemi dílčích interpretací a závěrů.

26) "Hlavní rozdíl je v akcentu na výchovně poradenské aktivity a aplikaci školní psychologie a to v následujícím smyslu:  
-vedoucí skupiny (pracovník katedry psychologie) vystupuje ve funkci konzultanta; orientuje studenty na školní situace poradenského typu (vedení rozhovorů s žáky, klima třídy, kultura interakcí mezi žáky, učiteli aj.);  
-je "supervizorem" v praktických činnostech studentů ať diagnostických či didaktických;  
-značnou měrou přispívá k teoretickému zobecnění praktických zkušeností ze školního života." - Valentová L. c.d. s.184.

27) Kurzívu bez uvozovek nadále používám k vyjádření toho, že přejímám slova či obraty z řeči učitelů.

28) Anglicky "immersion", první a z hlediska kvalitativního vědeckého výzkumu zcela legitimní metoda **tematické analýzy** dat. Blíže viz např. Spradley J.P.: *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston 1979, s.190.

29) **TÉMA** (v anglosaské literatuře z provenience kvalitativně orientovaného výzkumu se hovoří v obdobném smyslu o předmětu - *issue*, hlavním příběhu - *main story*, kulturním tématu - *cultural theme*, či ústřední kategorii - *core category*) je dle Slovníku spisovného jazyka českého "1. základní myšlenka něj. projevu, zvl. uměleckého n. odborného, -ale též- předmět, k němuž směřuje naše činnost, kterým se obíráme;" (Slovník spisovného

jazyka českého. Díl VI. Praha, Academia 1989, s.133). A.L.Strauss (1987), když píše o **obecných problémech kvalitativní analýzy**, vyčleňuje jako šestý určení **ústředního předmětu studie** (*central issue*; Strauss A.L.: *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, Cambridge University Press 1987, s.164). V rámci svého přístupu vymezuje předměty (*issues*) v situaci vůči prvkům situace a podmínkám (tamtéž, s.166) prostřednictvím otázky - **"O co se lidé přou?"**.

V základní terminologii A.L.Strausse jsou předměty vlastně synonymické tzv. **ústředním kategoriím**, které hledá při **kódování dat**: " 'Když kóduje data, měl by analytik vědomě hledat ústřední proměnnou. Zatímco stále porovnává případy a pojmy a produkuje mnoho kódů, je stále na pozoru na jeden či dva jež mohou být ústřední. Analytik stále hledá 'hlavní téma' (podtrhl M.K.), co se jeví jako hlavní předmět zájmu, co spojuje podstatu dění v datech do vzorce chování, co je esence významnosti odrážené v datech.' (Jak již bylo zmíněno - Co je zde hlavní příběh?..)" (tamtéž, s.35).

Pro Strausse je ústřední kategorie klíčovým prvkem **gruntovní teorie** i jejího **konstruování**: "Cílem gruntovní teorie je tvorba takové teorie, která je schopna vyložit vzorec chování, které je významné a problematické pro ty, kterých se týká. K vytváření teorie tak dochází kolem ústřední kategorie (a někdy více)." "Vzhledem k tomu, že ústřední kategorie vysvětluje většinu variace ve vzorci chování," její různé druhy podob za různých podmínek, "má ústřední kategorie několik důležitých funkcí pro vytváření teorie. Je významná a funguje. Většina ostatních kategorií a jejich vlastností je k ní vztažená, což vede k mnoha podmíněním a modifikacím. Navíc, skrze tyto vztahy mezi kategoriemi a jejich vlastnostmi má výsadní funkci při integrování teorie; umožňuje její hustotu a nasycenost dle postupného odhalování daných vztahů. Tyto funkce pak vedou k teoretické ucelenosti - vysvětlující co nejvíce variace ve vzorci chování s co nejméně pojmy a tím maximalizující její úspornost a rozsah." (tamtéž, s.34-35).

30) Viz např. Leontjev A.N.: *Činnost, vědomí, osobnost*. Praha, Svoboda 1978, zvl. s.76-90.

31) Viz Blumer H. c.d.

32) *Klinický semestr - pedagogicko psychologický semestr*. - citovaný dokument katedry školní pedagogiky z let 1993/94, s.2.

33) Jeden z výměrů pojmu "teorie" - viz *Slovník spisovného jazyka českého*. Díl VI. Praha, Academia 1989, s.141.

34) Sapir E.: *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkeley, University of California Press 1949; *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York, Harcourt, Brace and Comp. 1921. Whorf B.L.: *Language, Thought, and Reality*. New York, John Wiley and Sons 1956.

- 35) Hall E.T.: *Beyond Culture*. New York, Anchor Press, Doubleday 1976, s.122.
- 36) Hall E.T. c.d. s.14-21 a *The Silent Language*. New York, Anchor Press, Doubleday 1973.
- 37) Viz např. Hammersley M., Atkinson P.: *Ethnography - Principles in Practice*. London, Tavistock Publications 1983, s.45-49.
- 38) Srovnej např. Hall E.T. c.d. s.245-246.

## STÁT SE UČITELEM A STÁT SE LÉKAŘEM

**Hana Kasíková**

**na základě podkladů V.Spilkové a I.Krámové**

OBSAH

### **Deskripce modelu učitelské přípravy na FF UK**

Kontext vzniku modelu

Struktura přípravy

Koncepce přípravy učitele

### **DESKRIPCE MODELU UČITELSKÉ PŘÍPRAVY NA PED. FAKULTĚ UK**

Učitelství 1.stupně

Učitelství 2. a 3.stupně

## **STÁT SE LÉKAŘEM A STÁT SE UČITELEM**

Jak se student učitelství stává učitelem? Jak se můžeme dostat do podstaty tohoto procesu? Jedním z pokusů pochopit tuto podstatu je srovnání koncepce přípravy lékaře a koncepce přípravy učitele. Proč právě toto srovnání?

Lékař, farář, učitel - tři osoby, které se tradičně staraly o tělo i duši člověka. Není divu, že vznikaly a vznikají paralely působení těchto osob. My se pokusíme o takovou paralelu z hlediska přípravy na profesi dvou z nich - lékaře a učitele a jak již bylo naznačeno, půjde nám ponejvíce o přiblížení se podstatě formování profesionála. V první etapě nám půjde o srovnání v rovině DEKLAROVANÝCH KONCEPCÍ PŘÍPRAVY.

Jaké materiály byly poskytnuty pro srovnání? Byly to za prvé materiály pro učitelskou přípravu na Filozofické fakultě UK, Pedagogické fakultě UK /učitelství 1. stupně a učitelství 2. a 3. stupně/, za druhé materiály oboru stomatologie na 1. lékařské fakultě UK.

### **Deskripce modelu učitelské přípravy na FF UK**

Kontext vzniku modelu

Nový model učitelské přípravy na FF UK v Praze byl vytvořen v roce 1990, v této podobě tedy funguje čtyři roky /od studijního roku 1990/91/. Vznikl jako výraz autonomie vysokých škol /další

fakulty na území České republiky, v té době i ČSFR vytvořily jiný model, i když po určité období byly snahy o koordinaci učebních plánů/, a v souvislosti s tím i jako výraz reakce na předchozí unifikovaný model učitelské přípravy /shodný model Pedagogické fakulty a Filozofické fakulty pro učitele 2. a 3. stupně škol/.

Filozofická fakulta se hodlala navrátit ke stavu, který trval do počátku 70.let: pokud připravovat učitele, připravovat učitele škol středních. Do tohoto záměru (formulovaného zejména tzv. odbornými katedrami) zasáhly především dvě skutečnosti: nově se rodící pojetí střední školy (gymnázia šestiletá a osmiletá) a setrvání Pedagogické fakulty na přípravě učitelů i pro 3.stupeň školy. Proto, i když v současných projektech formulovaných směrem k veřejnosti se Filozofická fakulta prezentuje jako fakulta, připravující vedle odborníků v různorodých oblastech i učitele středních škol, funguje realita umístování absolventů FF UK na 2.stupni základních škol vedle škol středních, tudíž i zamlčený předpoklad jejich přípravy pro toto profesní pole.

### Struktura přípravy

Na FF UK jsou přijímáni studenti zásadně na obory: učitelskou přípravu lze realizovat PŘI některých z nich (jsou to většinou obory, které byly před rokem 1989 vypisovány jako učitelské - čeština, cizí jazyky, historie atp., zároveň však i další, které prokázaly, že jejich obsahy souvisejí s výukou předmětů na školách, a jsou současně schopni zajistit didaktiku tohoto předmětu - např. sociologie, ekonomie, knihovnictví a vědecké informace aj.)

Studium učitelství je tedy dobrovolné a student si je volí v případě zájmu o učitelskou kvalifikaci. V rámci studia je považováno za něco, co rozšiřuje jeho kompetence odborníka, na kterou je FF zaměřena, tedy za jakýsi suplement: odtud dohady o názvu formy učitelského studia - doplňující nebo rozšiřující. Tento rozšiřující prvek si volí student kdykoliv během studia: doporučována je mu spíše druhá půle studia.

### Předměty realizované v rámci studia učitelství

Pedagogika - 3 semestry, Psychologie - 3 semestry, Didaktika příslušného "aprobačního" předmětu - rozsah je v kompetenci odborné katedry, většinou se jedná o 1-2 semestry, Pedagogická praxe - rozsah je opět v kompetenci příslušné katedry, většinou se jedná o 14 dní pedagogické /didaktické/ praxe pro každý studovaný předmět.

Způsob ukončení studia: státní závěrečná zkouška, která má dvě zcela samostatně organizované části: 1/ státní závěrečná zkouška z pedagogiky a psychologie 2/ didaktika oboru při státní



závěrečné zkoušky z oboru. Studium učitelství je certifikováno doložkou k diplomu vystudovaných oborů.

### Koncepce přípravy učitele

Ve všech dokumentech vážících se k přípravě učitele na FF UK se hovoří pouze o budování základů učitelství. Jak z uvedeného přehledu předmětů učitelství vyplývá, existuje zde zřetelný nepoměr mezi předmětovou (akademickou) složkou přípravy a složkou profesní, pedagogicko-psychologickou. Rozsah praxe je v objemu studijního času vlastně jen zcela zanedbatelným elementem. Důvody tohoto stavu?

1) Nesporným faktorem, který ovlivňuje rozsah pedagogicko-psychologické přípravy v učitelství, jsou tradice výuky učitelů na FFUK. Středoškolský učitel je v těchto tradicích pojmán především jako odborník na svůj předmět, pedagogicko-psychologická kompetence je brána v přípravě jako něco opominutelného. Současné 3+3 semestry pro obecně pedagogicko-psychologickou přípravu, i když doposud nazývané běžně na FF UK pedagogickým minimem, lze považovat za maximum, které šlo v podmínkách fakulty na počátku 90.let prosadit (ve srovnání s jinými filozofickými fakultami na území České republiky jde o nejvyšší hodinovou dotaci).

2) Druhý důvod je spjat s tím, že navrhovaný projekt počítal s další fází přípravy učitele těsně po jeho vstupu do praxe. Tak se totiž rýsovala na začátku 90.let rozvaha i decisních orgánů: Ministerstvem školství ČR navrhovaná zkouška způsobilosti měla ukončit toto dvou až tříleté období indukce (učitelství je děleno do tří fází - preservice - indukce - inservice jako tři části kontinua) - období přechodu do praxe.

Podle výzkumů (Murray 1986, Oliveros 1985, Wheeler 1988, Brown 1987) je období vstupu začínajícího učitele do praxe jedním z nejprogresivnějších v jeho profesionální dráze. Toto období je také nazýváno "humanistickou periodou", kdy se učitel ještě nechová v souladu s normami tradičního pojetí učitelství, ale staví své chování na přístupech vyjádřitelných pojmy jako je kreativita, intuice, improvizace, expresivita, autonomie. Neodmítá doporučené strategie, ale vidí je vysoce personalizované, tedy připínající se úzce k osobnosti každého žáka.

Prokázalo se však, že během krátké doby jako by ideály předchozího období mizely. Adaptace na nové prostředí se přetváří často v konformitu s méně progresivními prvky školní kultury, s normami školy a zavedenými stereotypy. Tento proces je vysvětlován především chováním člověka ve stresové situaci, kdy

má organismus tendenci vracet se k nižším úrovním chování. Tzn., že v případě profesní dráhy začínající učitel v náročných podmínkách sahá k více zakořeněným způsobům, získaným (a dlouholetým působením utvrzeným) ještě před přípravou na učitelskou dráhu, v době vlastního "žakovství".

Pokud přijmeme tezi o spíše nežádoucím charakteru přerodu adaptace v konformitu, potom je potřeba hledat cesty k řešení tohoto problému. Jedna z nich je viděna právě v tom, že učitel není "propuštěn" z péče právě v tomto kritickém a citlivém období přechodu do praxe, naopak se formuje typ vzdělání specifický právě pro tuto etapu.

Na důležitost a specifičnost tohoto typu postgraduální přípravy se tedy odvolával projekt pregraduální přípravy učitelů na FF UK, který zkusil reagovat na některá specifika vzdělání učitele v období "před službou".

Základní východiska v pregraduálním studiu pak byla tato:

a) Pokusit se alespoň do určité míry o to, aby celek vyučování, metody a formy modelovaly předmětný i sociální obsah budoucí profesionální činnosti učitele (Verbickij 1982). Vzhledem k tomu, že dosah tohoto záměru je limitován (viz koncepce celé FF UK) za reálné pole pro tento pokus je považována právě jen pedagogicko-psychologická příprava včetně oborových didaktik s praxí. Na tomto poli je snaha opouštět akademické pojetí vzdělání, které modeluje strukturu pedagogických a psychologických disciplín (např. obecná pedagogika, didaktika, teorie výchovy) a zvýrazňuje se více instrumentální charakter tohoto vzdělání.

b) Pojetí pedagogických a psychologických kursů je odvozeno od těchto faktorů:

- Důraz na rozšiřující se pedagogicko-psychologické kompetence učitele. Vedle tradičních funkcí, spjatých především s prezentací učiva, i kompetence v oblasti projektování výchovně vzdělávacích programů, tvorba rozvíjejících edukativních programů diferencovaných pro skupiny žáků nebo jednotlivce atd.

- Změna pojetí vyučování: od tradičně pojímaného vyučování jako předávání vědomostí k pojetí vyučování jako vytváření situací, které poskytují možnosti pro konstruktivní aktivitu učících se. V kursech by se měli studenti naučit tomuto pojetí porozumět a zároveň se cvičit v základních dovednostech s ním spjatých (vytváření situací pro kreativitu, individuální a skupinovou participaci atp.)

- S novým pojetím vyučování je spojen i důraz na žáka jako spolutvůrce výuky: do pojetí učitelské přípravy spadá tedy i to, aby studenti zažili spoluvytváření výuky po stránce obsahové i metodicko-organizační.

c) Obsahovou základnu tedy tvoří předkládání a řešení alternativních postupů k řešení pedagogicko-psychologických problémů (výhodná je proto výrazná heterogenita studijních skupin z hlediska jejich mnohooborovosti), témat základních i výběrových vážících se úžeji k aprobaci studenta, propojování teoretických přístupů s praktickou činností, vysoká míra řízené samostatné činnosti, využití progresivních strategií výuky - simulace, mikrovyučování, herní prvky, práce v malých skupinách, práce s videozáznamy, týmové vyučování atp., vedení k reflexi vlastní činnosti, vybavení výzkumnými nástroji. Znovu opakuji, že jde o pokus modelovat předmětnou a sociální činnost učitele, ale bez nároků na jakoukoliv gradaci, pokud za gradaci nepovažujeme to, že tento základní model ústí do práce v předmětových didaktikách, která se zaměřuje především na práci se vzdělávacími obsahy.

### **DESKRIPCE MODELU UČITELSKÉ PŘÍPRAVY NA PED. FAKULTĚ UK**

Model učitelské přípravy na Pedagogické fakultě UK vznikl ve stejné době jako model učitelské přípravy na FF UK, za shodných určujících podmínek (decentralizace systému). Na rozdíl od Filozofické fakulty je však Pedagogická fakulta fakultou jedné profese - profese učitele. Předpokládá se, že student vstupuje na fakultu se záměrem vykonávat právě učitelskou profesi.

Toto profesní pole má tři varianty - učitelství 1.stupně, učitelství 2. a 3.stupně (středních škol) a učitelství na školách speciálních a jim odpovídající tři varianty modelů přípravy. Pro naši analýzu si blíže povšimneme dvou z nich.

#### **Učitelství 1.stupně**

Základním východiskem koncepce přípravy učitelů 1.stupně základní školy je filozofie učitelství tohoto věkového stupně, odvozená z předpokládaného pojetí školy, jejímž hlavním úkolem je celková humanizace a kultivace dítěte. Z této specifiky vyplývá také pojetí změny v této oblasti - přesun priorit z obsahu předmětů, tedy z výrazné preference předmětové přípravy na probematiku dítěte mladšího školního věku. Proto jsou základním profilujícím prvkem po celou dobu studia disciplíny pedagogické, psychologické a předmětové didaktiky - jsou podle dokumentů pedagogické fakulty primární úrovní učitelské přípravy, vzdělání oborové, předmětové představuje sekundární úroveň. Je to koncepce, která odmítá - na rozdíl od Filozofické fakulty, ale i od přípravy k učitelství na 2. a 3. stupni na Pedagogické fakultě - fázování studia ve smyslu oddělení akademické (oborové) a profesionální složky a staví na kontinuální gradaci při budování učitelské kompetence.

Jak je tedy tato kompetence vymezována? Stejně jako v případě koncepce FF UK se za její bázi považuje komplexnost: zdůrazňuje se tedy komplexní pojetí učitelské způsobilosti, kdy onu komplexnost představuje právě prolnutí vědomostní (akademické), činnostní (praxeologické) a osobnostní linie. Osobnostní rozvoj studenta, zejména v oblasti sociální kompetence, je považován za nový a výrazný rys současné koncepce studia.

Kompetenční zaměření studia zvýrazňuje i činnostní, dovednostní pojetí přípravy - rozvíjení pedagogických dovedností a schopností řešit konkrétní výchovně vzdělávací situace (vzdělání pochopeno také jako výcvik zejména v dovednostech komunikativních, diagnostických, řídicích a organizačních).

Formování kompetence budoucího učitele je pak realizováno jako kontinuální gradace učitelské způsobilosti: postupně stoupá podíl praxe oproti teorii: 1.ročník - 10%. 2.ročník 13 %, 3.ročník 29%, 4.ročník 35%.

Srovnejme si pojetí teoretické a praktické přípravy s FF UK: původní teoretická složka se pokouší alespoň do určité míry suplovat zrušením formy přednášek a důrazem na quaziprofesionální činnosti (termín již zmiňovaného Verbického) např. simulací výchovně vzdělávacích problémů nízký časový výměr praxe skutečné a funguje tak (alespoň hypoteticky) dvousměrně: k lepšímu pochopení teoretických základů výuky a plynulejšímu přechodu k časově omezené praxi v rámci studia. Jen v tomto smyslu lze tedy hovořit o určité gradaci budování kompetence.

Systém praxe v učitelství 1.stupně se vymezuje čtyřmi základními úrovněmi utváření pedagogické kompetence, které zhruba odpovídají jednotlivé ročníky ( i když se zcela nepřekrývají).

1. Osobnostní a sociální výchova - rozvoj sebereflexe, dovedností verbální i neverbální komunikace

2. Diagnostická, interakční fáze - rozvíjení obecně didaktických dovedností v konkrétních podmínkách výchovně vzdělávacího procesu ve školách (analýza činnosti učitele a žáka při vyučování, diagnostika žáka).

3. Rozvíjení dovednosti transformace a interpretace a interpretace vzdělávacího obsahu - alternativy metodického zpracování obsahu, rozvoj myšlení a jednání ve variantách, rozvoj tvořivosti.

4. Vytváření vlastního učitelského stylu, pojetí vyučování, rozvoj dovednosti zkoumat efektivitu vlastního výchovně vzdělávacího působení, pružně měnit strategie , přístupy a způsoby činností, vytváření distance od vlastní praxe.

## Učitelství 2. a 3.stupně

Má v České republice zcela ojedinělou koncepci. Dva ročníky studenti studují aprobační předměty, z pedagogických je zařazen jen úvod do pedagogiky. Buduje se tedy kompetence akademická - vlastně se dává budoucímu učiteli do rukou obsahový nástroj působení. V půli studia, tj. v 5.semestru, je zařazen tzv. klinický semestr: těžiště je v pedagogickém a psychologickém vzdělání. teoretickém i praktickém, zejména ve vytvoření základů pedagogického myšlení, jednání a postojů budoucích učitelů, porozumění výchovně vzdělávací praxi, pedagogické komunikaci ve styku s jedincem, formování sebeuvědomování ve vztahu k nárokům profese.

Směřování k učitelské způsobilosti má pak specifický průběh jak z hlediska vztahu oborů a pedagogicko-psychologických disciplín, tak z hlediska vztahu teorie a praxe: 1.ročník - 0%, 2.ročník - 0%. 3.ročník 25%, 4.ročník 20 %, 5.ročník 29 %.

Oproti učitelství 1.stupně, kde vítězí idea postupných kroků k učitelské kompetenci (být učitelem znamená být v praxi, přibližujeme se tedy k tomu i postupným přibýváním praxe v rámci studia), se tu prezentuje idea zlomu. Po teoretických odborných předmětech nastupuje myšlenka provázaného teoretického a praktického pedagogického vzdělání, které není úzce vázáno na didaktické účely, snaží se však ve zkratce pojmout to, co učitelství 1.stupně buduje postupně: reflexe toho, kdo je to žák v současné škole, sebereflexe místa toho, kdo tohoto žáka má vést, prostředí škol a možnosti pro tyto dva aktéry, prozkoumávání terénu a vybavení instrumenty, které se k tomuto prozkoumávání potřebují, od asistence - pomocných prací fakultním učitelům až k mikrovýstupům a samostatné výukové a výchovné činnosti. Idea zlomu předpokládá průlom do studentova myšlení, s kterým akceptuje v pozměněném úhlu pohledu druhou půli studia, budovanou opět převážně na oborech, jejich didaktikách a souvislé pedagogické praxi.

### **STÁT SE LÉKAŘEM A STÁT SE UČITELEM**

Při vstupu do vzdělávacích programů lékařských a učitelských fakult existuje základní předpoklad - student lékařství a učitelství bude po absolvování programu vykonávat profesi lékaře a učitele. Na této bázi je vystavěn model budování profese obou fakult, zatímco však u lékařských fakult se vstupní parametry shodují s realitou, realita učitelských fakult jim ne vždy odpovídá: vcelku běžně se počítá se studenty, kteří studují pro diplom nebo - v případě učitelství 2. a 3. stupně tudy hledají

náhradní cestu k jiným profesím podmíněným studiem oborů. V obou případech - studia lékařství i studia učitelství se tedy jedná o budování profese. Otázka, kterou si v této souvislosti můžeme položit, zní: Počítá se s budováním specifických základů profese nebo se předpokládá vystavění do značné míry hotové struktury profese?

Povšimněme si, že materiály učitelského vzdělávání na FF UK počítaly původně s posunem utvoření těchto profesních struktur až v období postgraduálním, v období, kdy se prolíná reálná praxe s nápomocným, univerzitou pořádaným vzděláváním. To znamená, že fakulta, která buduje učitelství na "přeučení" oborové (i středoškolský učitel užije jen zlomek toho, co je mu předkládáno na filozofické fakultě) na straně jedné, na straně druhé formuluje explicitně "nedoučení" svých absolventů po stránce pedagogicko-psychologické, nedotaženost kompetence vyučovat někoho. Vezmeme-li si na pomoc anglické přísloví "Chceš-li učit Johna anglicky, musíš znát angličtinu a Johna", potom učitelský vzdělávací program FFUK přiznává ne dostatečnou znalost Johna. Učitelem se tedy student učitelství na Filozofické fakultě NESTANE: položeny jsou základy didaktické kompetence /učit co a jak/, v dalších oblastech je model založen spíše na POROZUMĚT, JAK MÁM POROZUMĚT /edukačnímu prostředí a pohybu aktérů v tomto prostředí, sobě v tomto prostředí, výsledným efektem pohybu v tomto prostředí).

V určitém smyslu je tento model učitelského vzdělání kompatibilní s pojetím přípravy, které považuje vyučování za umění (např. Brown popisuje tuto škálu koncepcí od řemesla přes profesi až k umění a na základě svých výzkumů přisuzuje toto pojetí právě létům studia učitelství).

Materiály stomatologie lékařské fakulty poukazují naproti tomu na úsilí o vytvoření pevnějších struktur profese. "Absolvent má být VYCHOVÁN k tomu, aby dovedl adekvátně reagovat na danou situaci, před kterou je postaven při rozhodování, o vhodném přístupu k pacientovi a volbě individuálně optimální terapeutické taktiky."

Profesní kompetence je vyjádřena - stejně jako v případě učitelství - ve formulaci kompetence odborné (stomatologické), vedle toho je pojmenována profesionální kompetence psychosociální jako prvek přípravy, který zásadně přeměňuje přípravu na stomatologické fakultě z "učit medika léčit na učít jej být lékařem". Zdá se, že učít učitele učít a učít jej být učitelem se zakládá na obdobném principu, v materiálech Pedagogické a Filozofické fakulty formulovaných důrazem na komplexnost učitelovy budoucí profesionality: jak je to s pokusem tuto charakteristiku profese dosáhnout v případě programů FF UK a PedF UK jsme již naznačili.

Vraťme se však k otázce připravenosti na profesní dráhu, tj. k hotovosti určité struktury, která zakládá profesi. Lékařská fakulta buduje svůj program na přibližování se k "hotovému lékaři" tak důsledně, že první setkání studenta s pacientem (3.ročník) koncipuje jako setkání pacienta s mladým (tudíž méně zkušeným) lékařem, nikoliv však "učněm lékařství". Nechat se léčit učedníkem je ze strany pacientů nepřípustné. (Častá formulace pacientů "Nechci, aby mě léčil ten učedník" připomíná situaci v našich školách při učitelských praxích, kdy ovšem neprotestuje žák, ale jeho učitel tím, že poopraví vyloženou látku, dá to, jak se říká, zpátky "do figury".)

Tento důvod, který souvisí s důvody motivačními pro výkon profese, vede k tomu, že se velmi pečlivě zvažují a posléze volí ty úkony, které může student zvládnout bezchybně od začátku do konce, tj. hotově (základní úkony preventivně léčebné péče, u kterých je záruka, že je schopen je pod dohledem učitele úspěšně zvládnout tak, aby byl přijat, nikoliv odmítán pacientem). Nejenže se poté nezmenšuje ochota nechat se ošetřit v rámci klinické výuky, ale student není odrazován na dráze stát se lékařem ("Zvládám sice malý kousek své profese, ale zvládám jej úplně".)

Otázka, která se v této souvislosti nabízí, zní: Uvažuje i učitelská příprava o neodrazujících důkazech profesionality ?

Gradace ke způsobilosti stát se lékařem pak spočívá v rozšiřování počtu úkonů zvládaných samostatně a ve stupňování jejich náročnosti. Při spojení obou odborností - stomatologické a psychosociální (4.ročník) se již mluví o práci s pacientem (namísto o setkání), která spočívá v tom, že student vyšetří, stanoví diagnózu a provede léčebný úkon.

Otázka: Máme i v případě učitelské profese vytypovány řady činností, které jsou gradovány náročností ? Jsou dovednosti z oblasti sociální a osobnostní výchovy méně náročné než dovednosti zařazované v pozdějších ročnících, dovednosti spojené s prezentací učiva? Má cenu vůbec o tom takto uvažovat?

Z analýzy materiálu vyplývá, že o do značné míry hotové struktury profese usiluje i příprava na pedagogické fakultě, zvláště varianta pro 1.stupeň. Gradace zakládání profesní struktury od soustředění se na JÁ a jeho rozvoj v komunikaci s druhým (ještě bez výraznějšího zaměření na edukační prostředí) až po speciifickou komunikaci učitel - žák se zázemím diagnostiky včetně autodiagnostiky, tedy od osobnostních faktorů přes metodickou práci s obsahem s vyústěním do vytváření vlastního učitelského stylu a pojetí vyučování, určitého vrcholu praktické přípravy studentů.

Těžiště této závěrečné fáze je sice viděno (materiály z roku 1991) v činnosti až po ukončení studia ve vlastní učitelské praxi, ale zároveň za vysoce důležité se označuje posunutí tohoto procesu do závěru pregraduální přípravy a tudíž umožnění usměrňování, korigování tohoto procesu. (V materiálech učitelství 2. a 3.stupně tento výstupní bod není explicitně formulován).

Od otázky hotovosti založené profesní struktury i od otázek gradace se odvíjí ještě další moment přípravy, odlišný na lékařské fakultě od fakulty učitelské. Stát se lékařem je považováno i ze strany studentů za obtížnou cestu, jejíž obtíž se nezpochybňuje, a při které se musí projít určitá vzdálenost k dosažení cíle cesty - umět léčit. Tomu odpovídá i model přípravy lékaře - vedení prostřednictvím jednotlivých kroků až k samostatnému protržení cílové pásky. Stát se učitelem je pak v těchto souvislostech možné přirovnat v pobytu v lesoparku, který se studentům může jevit jako ne příliš obtížný, a proto je zde vybudována i cvičná překážková dráha jako připomínka nesnadnosti zdolání určitých momentů pohybu zde. Model přípravy na PedF pak zařazuje úvodní praxi, kdy si studenti mohou zaučit ("Zkus si že to lehce vždy nejde"), učitelství 2. a 3.stupně pak klinický semestr ("Podívej, to bude tvá profese! Jak mnoho je toho, co skutečný kantor musí zvládnout!")

Ukazuje se však, že kromě těchto odlišných rysů je základní kvadriáda v podstatě shodná: dívat se - asistovat - převzít v částech - převzít v celcích. Co však kvalitativně odlišuje jednotlivé body na přípravné profesní dráze, je specifické pojetí zkušenosti, respektive vzoru zkušeného profesionála. Zatímco materiály stomatologie otevřeně označují metodu nápodoby klinického vzoru za metodu zásadní a nezpochybňovanou (i když v současnosti doplňovanou metodami dalšími), a to při celkovém posunu od dívat se ("vidět a vnímat jak zkušený lékař pracuje s pacientem") až po převzít ("pracuje jako méně zkušený, ale již lékař"), materiály učitelských fakult (včetně FF) hledají jiné metody než DĚLAT TO JAKO ON. Důraz na vlastní pojetí výuky, snaha po individuálním ušebním stylu vede k tomu, že již ve fázi "dívat se" se určují úkoly, které odvádějí myšlení od báze imitace předkládaného vzoru. Zdá se, že právě v tomto rozporu sledovat zkušeného učitele, asistovat mu a DISTANCOVAT SE od jeho zkušenosti se může skrývat jedna z hlavních obtíží při konstruování učitelské profese. (Srovnejme např. určité důsledky imperativu "Musíš být svůj!": v praxi se setkáváme s řadou studentů učitelství i učitelů, kteří, pokud přebírají určitou inspiraci, nápad, metodu, cítí se provinile - nebyli dostatečně kreativní a individualitami. Přitom je otázka, nakolik soustava praktických činností vede právě k hledání individuálních cestiček budování profesionality.)



Analýza deklarováných modelů přináší poznání o tom, jak se osvojuje profese, jen do určité míry. Velmi obtížně se např. dělají závěry i z tak výrazného rozdílu, jako je poměr teoretických a praktických disciplín a v učitelském a stomatologickém studiu (stomatologická fakulta preferuje během celého studia praktické disciplíny - od 1.ročníku vždy nad 50% z celkového vyučovacího času až k 70 - 100% v 5. a 6. ročníku), pokud nevíme více o povaze teoretických disciplín a detailních technikách praxe (např. práce s fantómy na lékařské fakultě jako nácvik zásahu). Stejně tak obtížné je např. nahlédnout přesněji proces osvojování profese z předložených navrhovaných činností pro studenty učitelství, tj. JAK se učí dívat a JAK se učí převzít, má-li materiál povahu spíše rejstříku činností nabízených na prozkoušení. Např. lze jen velmi obtížně vysoudit, jakým způsobem dosáhnou studenti zřejmě dost podstatné charakteristiky učitelské profese - distance od vlastní praxe. Další část analýzy osvojování profese by tedy měla přejít z analýzy řeči dokumentů na analýzu řeči konstruktérů profese - učitelů a studentů - budoucích učitelů.

#### **Literatura:**

Brown, J.A.: *Evaluating Student Teachers: Diverse Conceptions and Different Evaluations*. Paper for 7th Seminar in Teacher Education. Netherland 1987.

Wheeler, A.W.: *Implementing the mandate for Excellence*. Paper for 8th International Seminar in Teacher Education, England 1988.

Oliveros, A.: *New Teacher Functions and Their Implication in Their Training*. Education and Work in Modern Society, Madrid 1985.

OBSAH

**Deskripce šetření**  
**Koncepce rozhovoru**  
**Závěr**

Šetření, které proběhlo v druhé fázi výzkumu, navazuje bezprostředně na závěrečný paragraf výzkumné zprávy Stát se učitelem a stát se lékařem <sup>1/</sup>, na odkaz týkající se převodu zkoumání z oblasti analýzy dokumentů o přípravě na profesi na analýzu řeči konstruktérů profese - učitelů a studentů, budoucích učitelů. Z celé širší tematiky jak se stávat/stát učitelem, jak zvládat/zvládnout tuto učitelskou profesi pak bylo šetření zaměřeno blíže k těm problémům, které vystoupily v textu na základě srovnání přípravy učitelů a lékařů jako **klíčové**. Je to zejména problém:

- hotovosti profesní struktury již během pregraduální přípravy
- naučitelnosti a naučenosti profesních elementů v této fázi přípravy nebo přesouvání "doučení" do fáze výkonu profese, tj. jde o to, co je možné naučit a se naučit již na fakultách a s čím se nutně musí počkat až na reálnou praxi školy
- existence či neexistence základního profesního (dovednostního) komplexu, podobně jako v lékařské profesi tzv. "prstokladu", bez kterého nelze vykonávat efektivně profesi a který, pokud se naruší (např. vykonáváním jiné profese, založené na odlišných typech činnosti, prostě neprovozováním "prstokladu"), snižuje profesionalitu svého nositele <sup>2/</sup>
- nápodoby vzoru či vyhýbání se imitaci při učení se být učitelem.

Tento posledně jmenovaný problémový okruh se stal nakonec dominantní při kladení otázek pro naše šetření. Zajímaly nás otázky typu: Co jsou ve vědomí učitelů a budoucích učitelů opravdu ty nepostradatelné elementy (komplexy elementů) profese? Dá se jim naučit oficiální "akademickou" cestou? Jaké jsou další cesty jejich naučení? Dá se něco opravdu dobře naučit, s čím už člověk vystačí celou profesní dráhu, a existuje něco, v čem se učitel musí učit dál a dál s trochu smutnou nálepkou permanentního nedouka? Je vůbec tato nálepka smutná? Je imitace běžně přiznávaným způsobem učení se v učitelské profesi? Kdy ji učitelé užívají? Pokud se učitelé brání imitaci, jaké k tomu mají důvody?

Problém imitace se nám jevil jako nosný pro šetření (i když na pozadí širšího kontextu učení se učitelské profesi). Rozpor, který se vyjevil na základě analýzy dokumentace přípravy lékařů a učitelů, se zdál zřetelný: na jedné straně zásadní a nezpochybňovaná cesta nápodoby klinického vzoru v přípravě

lékařů, na druhé straně formulace nutnosti hledání vlastního vyučovacího stylu, takřka imperativ individuální profilace učitelství.

Prvotní impuls pro další zkoumání otázek učení se imitací vzešel tedy z formulací deklarovaného modelu přípravy učitele, vedly však k němu i jiné výzvy z pole jeho profesní činnosti. Učit někoho (být učitelem) v současné koncepci vyučování znamená do velké míry vést k imitaci. Toto tvrzení nemá jen svým způsobem kritickou polohu, spočívající v napadané transmisivní podstatě vyučování s reprodukční metodikou vyučování pracující s imitací typu "žáku, myslí jako já, konej tak, jak ti ukážu". Druhou polohu představují ty názory, které zavádějí do školy (ale vlastně do jakékoliv činnosti, která má ambici být úspěšnou) imitaci jako jednu z nejefektivnějších cest vedoucích k úspěchu. Nejedná se jen o vlivy z oblasti psychologie každodenního života, prezentované např. publikacemi návodové psychologie typu D.Carnegieho, zprostředkovaně ovlivňující i učitelské myšlení. Psychologický systém neurolingvistického programování, který se snaží bezprostředně ovlivnit pedagogické prostředí od 80.let, hledá potenciál efektivity výuky v účinných učebních strategiích žáků. Ne nepodstatnou linií těchto učebních strategií je nápodoba - např. žák, který je neúspěšný v pravopise je veden cílevědomě k nápodobě žáka v pravopise úspěšného - jeho držení těla, jeho dýchání, pohybů očí, celé učební strategie a dokonce i základních rysů myšlenkového systému (jak myslet o sobě a o svém úspěchu v učení).<sup>3/</sup>

Zajímalo nás tedy, jak se učitel, v jehož profesní náplni se imitace objevuje jako běžná (a někdy dokonce jako vysoce moderní) cesta učení někoho jiného, vyrovnává s imitací při svém vlastním učení se učitelství.

### **Deskripce šetření**

Šetření začínalo zmapováním problémů, jak se jeví na počátku učitelské dráhy, zmapováním těch témat, která jsou pro započetí učitelské profese zásadní. Zvolili jsme metodu, která byla inspirována tzv. Instrukcí dvojníkovi, metodu používanou v oblasti psychologie práce.<sup>4/</sup> Na rozdíl od původní instrukce - protože nám šlo o co nejvolnější počáteční výpověď respondentů - jsme nezadávali podmínky pro strukturovanou odpověď.

Otázku **Co bys doporučil/a tvému kolegovi/tvé kolegyni, který/á právě začíná s učitelstvím v praxi?** zodpovídalo písemně 27 respondentů. Bylo to 27 studentů (převážně studentek) ve dvou skupinách kursu Pedagogika pro učitele, jedné součásti povinného vzdělání pro ty, kteří si zvolí na FFUK program učitelství. Respondenti byli z nejrůznějších oborů (historie, němčina, angličtina, čeština, španělština, italština, latina, francouzština, portugalská, švédština, nizozemština, divadelní věda, ruština, vědecké informace a knihovnictví, politologie a sociologie), většinou dvouoborového studia. Převážná většina z nich již byla v druhé půli svého studia.

Protože za základní metodu šetření jsme určili rozhovory s učiteli na téma učení se své profesi, byly písemné výpovědi studentů považovány za základ pro ústní vyjádření učitelů z praxe. Písemné výpovědi studentů učitelství byly tedy

analyzovány zejména vzhledem k tomu, v jakých tematických okruzích se pohybují ona doporučení začátečníkovi v učitelské profesi. Byly extrahovány čtyři tematické okruhy: jsme si vědomi toho, že určení základních kategorií těchto tematických okruhů je do jisté míry nepřesné, výroky vážící se k jedné kategorii mohou být z jiného úhlu pohledu řazeny ke kategorii druhé.

- 1) **Osobnost učitele:** zařazeny výroky, týkající se otevřenosti osobnosti, jistoty chování, smyslu pro humor, trpělivosti, pevných nervů, obecně lásky k lidem, zvládání trémy, reálného hodnocení vlastních schopností, umění přiznat chybu, nezoufání si, odpovědnosti a důslednosti vůči sobě, angažovanosti v práci aj.
- 2) **Vztah k dětem:** zařazeny výroky týkající se rovnosti nebo nerovnosti tohoto vztahu, lásky k dětem
- 3) **Komunikace se žáky:** zařazeny výroky vztahující se k charakteru a chybám komunikace, např. dát prostor žákům, nepoškozovat v komunikaci, nepodlézat, nenechat se zmást, rozmyslet si oslovování, spravedlivé rozdělování pozornosti, individuální pozornost aj.
- 4) **Způsoby výuky:** zařazeny výroky týkající se kreativity ve výběru a používání metod, dialogických metod, propojování školy a života, upravování osnov, přehlednosti, jasnosti výkladu aj.

I když nebylo naším cílem v tomto báзовém materiálu si všimnout problematiky procesu učení se být učitelem (instrukce pro studenty učitelství by v tomto případě musela být také jinak zadávána, nebylo možné si nepovšimnout, že takřka v žádném textu tato nutnost učit se nebyla vyjádřena). Texty byly vedeny spíše z pozice Co uplatnit než Co je třeba se naučit. Jediný text ze sedmadvaceti se vyjadřuje k této problematice přímo: *"Umět učit se dá naučit. Ale mít vztah k žákům, studentům, lidem nás - podle mého názoru nikdo nemůže naučit..."*

Tento názor byl potvrzen i názory dalších studentů z jiného vzorku. Výpovědi studentů učitelství jsme s jejich souhlasem poskytli totiž studentům oboru pedagogiky FF UK, kteří se ve skupinovém rozhovoru zamýšleli nad naučitelností nebo nenaučitelností báze nebo elementů učitelské profese. Bez výjimky byla nenaučitelnost, případně obtížná naučitelnost vázána k výrokovému okruhu č.1, občas i k okruhu č.2. Za nenaučitelné bylo označováno: *vrátit se do pozice žáků, mít empatii, navazovat kontakt se žáky, být autoritou pro žáky, smysl pro humor, mít rád lidi.*

Třicet výpovědí o naučitelnosti studentů pedagogiky (převážně druhý rok studia), tedy těch, kteří se učí přemýšlet o učení a záměrném učení, o roli a profesi učitele, bylo navíc doplněno patnácti písemnými výpověďmi studentů pedagogiky v doplňkovém studiu o témže tématu. Jednalo se o absolventy neučitelského studia z různých vysokých škol a fakult, kteří působí jeden až čtyři roky ve školní praxi: na FF UK získávají pedagogickou kvalifikaci.

Za naučitelné, za to, co lze bezprostředně převzít bylo např. *označeno rozdělení hodiny, používání pomůcek, hlasová intonace při výkladu, psát přehledně na tabuli, strukturace látky, použití metod, zajímavé nápady realizované v hodině,*

profesní triky, vysvětlení cíle na začátku hodiny, zajímavě opakovat látku, provokovat žáky k výkonu, dávat větší prostor žákům, shrnutí hodiny aj. Za nenaučitelné, tj. za to, co již musí mít uchazeč o učitelskou profesi v sobě nebo případně co se obtížně a dlouhodobě musí **sám** učit ve školní praxi je prezentováno: *kladný vztah k lidem, uznávat děti jako osobnosti, tolerance - umět přijmout dítě takové, jaké je, empatie, přístup k různorodosti dětí, autorita, zachovat si autoritu a přitom mít otevřený přístup, čich pro situaci ve třídě, vycítit atmosféru, přizpůsobit se jí, improvizovat - změnit na základě atmosféry ve třídě vyučovací program aj.*

Obdobně jako studenti učitelství i tito studenti - školští praktici vážou problém nenaučitelnosti k tematickému okruhu č.1 a 2, tedy k osobnosti učitele a k utváření pedagogického vztahu, jsou jen méně kategoričtí v otázce nenaučitelnosti (formulují spíše jako obtížnou naučitelnost, samostatné /nebo osamělé?/ hledání. Více obtíží je oproti studentskému pohledu hledáno v otázce hodnocení a v oblasti třídního managementu (*zjednat si pořádek, reagovat adekvátně na projevy dětí aj.*)

Na základě popsaných metod a technik jsme tedy získali materiál, který vypovídá o představě okruhů připravenosti učitele na profesi z hlediska jejich budoucích nositelů a zároveň o možné míře této připravenosti.

Materiál nám posloužil jako báze pro rozhovor s učiteli z praxe. Rozhovor se uskutečnil:

s J.R., 5 let praxe na 2.stupni základní školy, výuka matematiky, dějepisu, občanské nauky, Praha,

s L.T., 22 let praxe na 2.stupni , výuka češtiny, hudební výchovy, mimopražská škola,

s M.M., 15 let praxe na 1.stupni, mimopražská škola, výuka v 1.třídě,

s M.F., 39 let praxe na 1.stupni, Praha, výuka v 1.třídě.

Jednalo se ve všech případech o ženy-učitelky, vybrané z prvního i z druhého stupně, z pražských i mimopražských škol. Ve všech případech se také nejednalo o náhodnou volbu: všechny interviewované znám delší dobu, znám jejich práci, byla jsem účastna jejich vyučování, vážou mě k nim (až na M.F.) přátelské vztahy. To také ovlivnilo do určité míry koncepci rozhovoru.

**Koncepce rozhovoru:** Na základě analýzy výroků v tematických okruzích jsme vybírali takové výroky, které se zdály kontraverzní, případně se v nich skrývala určitá tenze, stimul pro další rozvíjení.

V prvním obsahovém okruhu (osobnost učitele) se pak problémem stala **jistota přijetí** formulovaná především na základě výroků typu oslovit, získat všechny na jedné straně, na straně druhé však vyslovované pochybnosti o možnosti tohoto úplného přijetí.

V druhém obsahovém okruhu pak to byl problém **distance** v pedagogickém vztahu, formulovaný na základě výroků typu mít k nim blízko, a přesto si udržovat určité hranice.

V okruhu třetím jsme považovali za nosný problém **přetahování** se o prioritu v komunikaci ( "kdo je pánem na tomto dvorečku"),

formulovaný na výročí typu nenechat se zmást žáky, kteří zkoušejí zabít čas, co ještě vydržím.

Čtvrtý okruh se týkal **způsobů výuky**: šlo především o výroky proklamující kreativitu, s určitým očekáváním střetu se zavedenými způsoby výuky u usazených učitelů.

Protože jsme si jako základní problém našeho šetření položili problém učení se vlastní profesi s akcentem na možnost imitace v profesních činnostech, byla základní linií rozhovoru ve všech čtyřech okruzích otázka po učení se (příp. naučení se) mechanismům zvládnání učitelské profese. Tuto linii posilovala závěrečná otázka Co se v současné době učíte? Odkud se to učíte?

Rozhovor s učitelkami označujeme za polostandardizovaný: jeho struktura byla v základu určena těmito okruhy, uvnitř těchto okruhů však byla výpověď učitelů stimulována dalšími otázkami a odbočkami, které byly dány do určité míry i konfrontací učitelské zkušenosti mojí a respondentek, charakterizované vzájemnou důvěrou mezi dotazovanými a dotazovatelkou. S jistou nadsázkou lze i tvrdit, že dotazované učitelky nebyly čtyři, ale bylo jich pět: H.K., 16 let praxe, převážně na vysoké škole, ale i na škole základní a střední, Praha.

První okruh: Obě učitelky 1.stupně problém jistoty přijetí nepovažovaly za zásadní problém své učitelské dráhy ani na jejím počátku, ani v jejím pokračování. Podle jejich výpovědí lze být přijata celou třídou: *získáte si snad skutečně všechny - třeba někoho víc, někoho méně, ale není tam takový ten negativní postoj (M.F.)*. Přestože obě učitelky vyjadřovaly jistotu přijetí, vyjadřovaly zároveň nutnost úsilí o toto přijetí. *Je to v tu dobu, kdy dostanu nové děti ... než já najdu způsob jak jim zalézt pod kůžičku. Než se do nich vcejtím, protože to trvá nějakou tu dobu... protože se začnu chovat k nim tak, aby mě braly a pak berou zase mě. Jdu si za tím ... a to je to, co vlastně zaměstnává hrozně moc, protože kromě výuky vlastní musíš hledat cesty a to takový, aby to nebylo zase tak vokatý ... Mám tu zkušenost, že většinou se mi to podaří.* (M.M.).

Za spolupracovníky v tomto úsilí jsou považováni rodiče, zvláště jedná-li se o problémové dítě. Pokud bychom měli tedy uvažovat o tom, co se učitel učí ve své profesní kariéře, je to mimo zalézání pod kůžičku dětem, s kterými se nově setkávám, ( a v zájmu toho) získávat si pro své přijetí, pro přijetí svého působení i rodiče.

Vícefaktorovost popisu učitelské profese je také odlišujícím znakem výpovědi učitelů s praxí. Zatímco výroky studentů učitelství se dotýkaly takřka úplně vztahu učitel - žák (výjimka je jedenkrát formulovaný výrok o možném střetu vlastního pojetí s přístupy již zavedených kolegů), učitelé v rozhovoru opakovaně zmiňovaly edukační prostředí a svůj pohyb v něm ( včetně jistoty své osobnosti) jako podmíněné i jinými faktory, než jsou žáci.

U učitelek 2.stupně byl problém rozporu týkající se snahy po přijetí všemi a nemožnosti toho dosáhnout akceptován. Do určité míry je označován jako přirozený reciproční fenomén mezilidských vztahů: *ani já všechny neberu, nemohu očekávat, že budou brát všichni mě* (J.R.). I ony však vyjadřovaly možnost získat si pro sebe všechny nebo alespoň takřka všechny - pokud jim na tom bude záležet. Zároveň byly tyto procesy vyšší angažovaností

prezentovány jako investice svého druhu, která, pokud nevychází, může ohrožovat svého investora. Míra angažovanosti v procesech získávání pro přijetí (vyjadřováno u učitelek 2.stupně vždy ve spojení s vlastní aprobací) se teprve hledá v praxi: hledá se pracně a jedinými uvědomovanými učiteli v tomto procesu jsou žáci.

Druhý okruh: O nutnosti prožít si cestu k hranicím blízkosti a oddálenosti v pedagogickém vztahu, tj. učit se za pochodu, někdy i na základě pokusu a omylu, hovořily také učitelky 2.stupně. Učitelky 1.stupně považovaly jisté hranice v pedagogickém vztahu za utvořené: argumentovalo se vlohami učitele, na jejichž základě učitel může dojít jen tak daleko, aby neporušil vztah, nutný pro učení (*aby měl autoritu a kázeň, bez nich nelze naučit, M.F.*), argumentovalo se i přirozenou distancí ve vertikální proxemice (*...hlavně ty malý děti, ty seš tak veliká a je tam takovej rozdíl, něco jinýho je když přijde student-učitel na střední školu... ale já už jenom že jsem přišla a jsem o půl metru vyšší než jsou ony (M.M.)*).

Učitelky 2.stupně považovaly za určitý model učení, který napomáhá vyhnout se všeobjímajícím tendencím, nápodobu učitelských vzorů. Na škále "blízkých a oddálených" učitelů - vzorů se objevovali ti oddálenější. Často si na ně vzpomenu, když stojím před tabulí, a říkám si *Jéje, ten by mi dal!...* Já určitě vím o dvou lidech, který obšlehávám, ale snad ne přesně ve vzorcích chování, ale v principech... Mám ještě jednoho a ten měl velkej dištanc a některý lidi před tou hodinou se klepali strachy jako ratlíci... (J.R.).

Vzor, který si sebou přinášejí do učitelské praxe, je však jen určitou oporou pro hledání hranic: ty se skutečně hledají v kontaktu s různými skupinami - a jejich nalezení je zřejmě obtížně přenosné na skupiny, kdy se ještě hledaly. A je pravda, že v *tý třídě, s kterou jsem začala špatně, se mi to už nedařilo (L.T.)*

Třetí okruh: problémy, které by pramenily z přetahování se o prioritu v komunikaci, prohlásily učitelky 1.stupně za netypické pro tento stupeň, pro tento věk dětí. S problémy tohoto typu se nesetkávají.

Učitelky 2.stupně tyto situace znají (*zkoušej, kolik vydržíš*) a uvažují i o obranných mechanismech. Může to být např. i ironizování žáka - *abys nepoškodil ty mě, musím trochu poškodit já tebe: v tomto případě se naučení, jak volit jiné mechanismy, odvinulo od mateřské role. Určitá podoba hry "kdo bude pánem na dvorku" (z hlediska žáků alespoň na chvíli - situace "paní učitelko, zazpívejme si") je označována za škádlení, které učitel ponechává do určité míry*

*...a pak to utnu..., případně pojmenovává charakter dané hry: mně se osvědčilo moc, jakmile takovouhle situaci zjistím, říct to nahlas, sdělit, že jaksí se ví... a podle možností, pokud jsem ochotna na tu hru přistoupit, sdělit, že se hraje dál anebo na ni nejsem ochotna přistoupit z nějakých důvodů, z časových nebo jiných, maj nějaký hříchy... tak řeknu vím o té hře a nehraju.*

Považujeme tuto výpověď za výpověď učitelek, které našly ony zmiňované hranice ve vztahu učitel - žák a s nadhledem (laskavým a pobaveným) sledují přirozenou snahu žáků posunout alespoň na pár okamžiků hranici blíž k sobě. A kde se vzaly

jejich konkrétné reakce na jejich hru? Říkají: Na to jsem si přišla sama.

Čtvrtý okruh: Týkal se způsobů výuky, jejich variability, nápaditosti v jejich používání atp., s možným podtextem o konfrontaci se stereotypnější praxí.

Byl vysloven názor o nebezpečí přílišné kreativity učitele při vstupu do praxe, kreativity, která by se nakonec mohla obrátit proti svému nositeli. Doporučováno je naopak vyhledat si spřízněnou duši (ne čekat na přidělení průvodce, ale průvodce si sám zvolit), která by usnadnila vstup do komplikovaného prostředí, které je třeba nejprve pochopit, a potom teprve případně přetvářet. Tito neoficiální uvádějící učitelé byli také převážně jmenováni jako další vzory pro zvládnání výuky. Píšeme vzory, ale stejně jako v případě vzorů z doby žakovské zkušenosti se využívají k nápodobě spíše principy než velmi konkrétní činnosti.

Důvodem není to - jak jsme se z rozhovoru dozvěděli, že by to byl přestupek proti profesionalitě. Naopak "okouknout" něco od druhých je považováno za přirozené. *Když se mi nějaká metoda líbí a skutečně se mi v mojí práci osvědčí, tak proč bych ji nepoužívala?* (M.F.) Učitel se naopak podle respondentů inspirovat a musí inspirovat od jiných neustále. Problémem, který byl formulován, není přílišné množství příležitostí k inspiraci: téměř vymizel specifický způsob vzdělávání učitelů prostřednictvím tzv. vzorových hodin, metodická sdružení nejsou také ve školní praxi obvyklým jevem. Vzájemné ovlivňování učitelů je spíše nehodilou záležitostí (jen M.M. se zmiňovala o vzájemném vypůjčování pomůcek, tj. i o používání obdobných metod s kolegyní z 1.stupně).

Vyhýbání se totální imitaci je ve všech výpovědích zdůvodňováno pozitivním prožíváním objevování: *a když jsou věci, na který si přijdeš sama a ono to funguje, nejradši bys to vykřičela do celého světa* (M.M.) *To je blaho!* (M.F.)

### **Závěr**

Pokusili jsme se postoupit v poznání procesu, jak se stává učitel učitelem o kousek dále prostřednictvím přesunu od analýzy dokumentace modelů učitelské přípravy k analýze řeči nositelů této profese. Zaměřili jsme se především na problematiku rozporu, který může přinášet hledání vlastního vyučovacího stylu (zdůrazňovaného již v pregraduální přípravě) v konfrontaci se znejistujícími podmínkami školní praxe po nástupu učitele. Kategorie nápodoby, která se nevyskytuje v řeči pedagogické dokumentace, je kategorií, ke které se vztahují mnohočetné výpovědi učitelek o tom, jak se učit být učitelem (dokonce i v těch bázích učitelské profese, které jsou studenty učitelství považovány za nenaučitelné).

Lze obtížně dělat doporučení na základě několika rozhovorů, nicméně problém, který se pod nimi rýsuje, stojí podle mého názoru za úvahou: vedle prosazované linie "Buď svůj" (koneckonců ve variabilních podmínkách školy ani nelze nebýt svůj) se nebát i linie nápodoby. Prezentovat tuto kategorii jako hodnotnou při výstavbě profese, pomáhat k uvědomění, jakým způsobem se na této výstavbě podílí, naučit učitele učit se, kdy a jak s ní zacházet.



Poznámky:

- 1/ *Stát se učitelem a stát se lékařem.* PedF UK, Praha 1994, s.171 - 181
- 2/ Např. odhadovaná délka , kterou může strávit neurochirurg mimo profesi, aniž by byl poškozen jeho "prstoklad", se odhaduje na 2 - 3 roky.
- 3/ Grínder,M.: *NLP für Lehrer.* Verlag für Angewandte Kinesiologie. Freiburg im Breisgau 1991.

Klinický semestr - nová forma učitelství přípravy.  
*Reflexe klinického semestru studenty oboru pedagogika za období  
tří let.*

Lidmila Valentová

## OBSAH

**Mapování situace v nové formě pedagogické a psychologické  
přípravy budoucích učitelů**

**Zařazení klinického semestru v psychologické přípravě učitelů  
u oboru pedagogika**

**Koncepce a obsahové zaměření klinického semestru**

Organizace klinického semestru

Problémy klinického semestru a jeho hodnocení

**Názory studentů na klinický semestr.**

**Závěry a perspektivní úkoly pro další etapu výzkumu**

**Mapování situace v nové formě pedagogické a psychologické  
přípravy budoucích učitelů.**

V úvahách o učitelském vzdělávání se od roku 1990 vynořuje termín klinický semestr (dále jen Kls) a jeho realizace jako nová forma pedagogické a psychologické přípravy učitelů. Nejčastější kritika těchto disciplin zvláště ze strany studentů pedagogické fakulty směřovala proti přílišné akademičnosti výuky a její odtrženosti od školy a života dítěte.

Od roku 1991 katedra psychologie experimentálně ověřuje projekt klinického semestru u oboru pedagogika v kombinaci s českým jazykem, hudební výchovou, občanskou naukou. Kls se vyvíjí ne jako izolovaný koncept přípravy praktické (pedagogická praxe byla vždy součástí učitelského vzdělávání), ale jako forma integrované pedagogické a psychologické přípravy učitelů. Garantem Kls se stala katedra školní pedagogiky. Základní teoretická východiska i první zkušenosti byly již publikovány v časopise Pedagogika (1991, č.4, 1993 č.3, autoři: Solfronk J., Mojžíšová J., Marinková H.). Některé z hlavních myšlenek stručně připomeneme :

- 1) Cílem je : zaměřit budoucí učitele na práci s dětmi a dospívajícími. To znamená porozumět výchovné práci školy, třídy a pedagogické komunikaci.
- 2) Kls by měl být realizován spojením teoretických oborů a praktických aktivit studentů. Projekt vychází z modelu:
  - a) blok teoretické přípravy (paralelní s praxí na školách) v oblastech : didaktiky, školní pedagogiky, školní psychologie,
  - b) blok praktické přípravy, kde jsou preferovány práce s žákem, výuková činnost studenty není dominantní

Na přípravě základních materiálů se podílela též katedra psychologie. Při experimentálním ověřování Klsu u oboru pedagogika však vypracovala poněkud odlišnou variantu, jak po stránce obsahové tak organizační než u ostatních všeobecně vzdělávacích aprobací (dále VVP). Hlavní rozdíl je v akcentu na výchovně poradenské aktivity a aplikaci školní psychologie a to v následujícím smyslu:

- vedoucí skupiny (pracovník katedry psychologie) vystupuje ve funkci konzultanta; orientuje studenty na školní situace poradenského typu (vedení rozhovorů s žáky, klima třídy, kultura interakcí mezi žáky, učiteli aj.);
- je "supervizorem" v praktických činnostech studentů ať diagnostických či didaktických;
- značnou měrou přispívá k teoretickému zobecnění praktických zkušeností ze školního života.

V uvedené variantě není kladen takový důraz na spolupráci studenta s fakultním učitelem (tj. učitel základní školy). Kls na škole je řízen především vyučujícím z katedry psychologie, který společně se studenty "proniká" do života školy.

## Zařazení Klsu v psychologické přípravě učitelů u oboru pedagogika

(Poznámka: pro informaci je též uvedeno srovnání s ostatními všeobecně vzdělávacími aprobacemi - dále VVP )

Psychologické discipl.	Obor pedagogika		VVP	
	ZS	LS	ZS	LS
I. cyklus				
1. ročník				
Úvod do psychologie	2 1	-	-	-
Ontogenetická psychol.	-	1 1	-	-
2.ročník				
Pedagogická a sociální psychologie	2 0	2 1	-	-
Úvod do psychologie	-	-	-	0 1
II. cyklus				
3. ročník				
KLINICKY SEMESTR	13 týdnů	-	7 týdnů	-
Patopsychologie	-	2 0	-	-
Vybraná témata z ontogenetické a sociální ps.	-	-	-	0 2
III. cyklus				
4. a 5. ročník oboru pedagogika jednu ze specializací. Katedra psychologie vypisuje základy výchovného poradenství.				
Základy výchovného poradenství	4 4	4 4		

Obory VVP mají ve 4. ročníku zařazené přednášky :

Úvod do patopsychologie	2 0	-
Aktuální otázky psychologie	-	2 0

Poznámka : Specializace základy výchovného poradenství je ve 4. a 5. ročníku zaměřena na přípravu učitelů - výchovných poradců. Plné kvalifikace dosáhne studující až po tříleté pedagogické praxi a obhajobě závěrečné práce.

Podle uvedeného schématu je psychologická příprava u oboru pedagogika a VVP realizována od školního roku 1992-93. Kls je však ověřován od šk.r. 1990-91.

Časová dotace v psychologické přípravě byla oproti předchozímu učebnímu plánu výrazně posílena v II. a III. cyklu. Specializace ZVP je realizována až od školního roku 1992-93, tím se posílila kontinuita výuky psychologie v období vysokoškolské přípravy u oboru pedagogika.

## Koncepce a obsahové zaměření klinického semestru

Koncepce Klsu předpokládá stálé dynamické promyšlení spojení teorie psychologických i pedagogických disciplin s učitelskou praxí. Ideálním výsledkem Klsu by mělo být hlubší pochopení školy jako instituce, školních situací, porozumění dítěti i osvojení určitých dovedností zvláště poradenského typu. To vše by mělo směřovat u studujících k sebereflexi a rozvoji osobních předpokladů pro výkon učitelské profese.

Je možno těchto cílů dosáhnout nebo se jim přiblížit v nové formě pedagogické a psychologické přípravy na PeF? Kritickou analýzou obdobných otázek se již v roce 1990 zabýval autor textu "Je klinický semestr skutečně lékem" doc. Stanislav Štech. S autorovým svolením citujeme prvou část studie.

### 1. Klinický semestr jako lék

by měl pomoci vyléčit přípravu učitelů z nemoci sterilního akademismu. Termín "klinický" je zde poněkud nejasný. Pravděpodobně v pedagogickém pojetí tohoto projektu jde o "přiblížení se praxi", "ponoření se do praktických výchovných nebo vzdělávacích metod", cestou speciálních nástrojů umožňujících vyučujícímu poznání (diagnostiku) a zvláště intervenci v každodenním životě třídy.

Mimo organizační problémy, hospodaření s časem a stanovení podílu přípravy na fakultě a v terénu vznikají podle mne některé důležité konceptuální problémy. Je třeba si totiž klást otázky po teoretických východiscích, což zatím neděláme.

V jednom z přípravných textů ke klinickému semestru se zdůrazňuje časová precedence teoretické přípravy (viz I. stupeň VŠ přípravy). Klinický semestr je tedy pojat jako "aplikace" pedagogické a psychologické teorie spočívající v ověření těchto teoretických otázek v konkrétních situacích výchovně vzdělávacího systému" a o něco dále "jedná se tedy o fázi aplikace teoretických poznatků" (podtrženo mnou, S.Š.).

Zároveň tento semestr pojímá jako období profesionalizace budoucího učitele cestou především instrumentální přípravy. Jádrová myšlenka tohoto projektu spočívá v tom, že vlastním profesionálním obsahem učitelského povolání jsou nástroje a prostředky umožňující mu diagnostiku žáka i třídy, autodiagnostiku, "vědecky" podložené dovednosti interakce, komunikace atd.

Zkrátka, všechno to, co ho odlišuje od neprofesionálního pedagoga. Proklamovaným cílem je prohloubení pedagogického myšlení a postojů získaných již v průběhu prvního stupně studia a jejich prověření v konkrétních situacích. To vše by mělo vyústit do studentovy sebereflexe, uvědomění si sebe sama jako učitele.

To jsou, velmi stručně, hlavní myšlenky projektu klinického semestru, pokud jde o jeho účel a poslání.

Zde bych se chtěl zastavit u problému časového rozvržení přípravy (precedence, fáze) a u vztahu "teorie - aplikace", který je v uvedené aplikaci implicitní.

Časová precedence prvního "teoretického" stupně jde v projektu ruku v ruce s epistemologickým primátem teoretické přípravy. Zde se podle mne nachází důležitý problém naznačený již řadou autorů (F. Tochon, stoupenci akčního výzkumu) : kde lze prolomit nebo uchopit hlavní článek k porušení bludného kruhu "teoretické poznání - praktické zkušenosti" ? Čím je vhodné začít ? Je možné si představit praktické osvoňování a učení v terénu jako aplikaci teorie, a navíc teorie předsunuté v čase ? Nenacházíme něco teoreticky velmi podstatného v konkrétních učitelských postupech a praktikách jaksi současně (simultánně), ve stavu emergence (jak o tom hovoří sociální konstruktivisté nebo etnometodologové) ? Ale lze na druhou stranu říci, že teoretická příprava nemá smysl, jestliže jí nepředchází praktická zkušenost v terénu ?

Jaký je epistemologický status tzv. teoretického poznatku a praktického poznání nebo dovednosti ? Je stejný a v čem ?

Jsou i názory, které naznačují, že vlastní teoretická univerzitní příprava by se měla odehrát později, po získání praktických zkušeností. Naproti tomu mnozí se obávají ztráty určité náročnosti a také kontroly nad procesy univerzitního vzdělávání, které mohou "degradovat" image univerzity příliš "učňovskými" praktikami.

Bohužel, i když některé tyto otázky tušíme, nehledáme na ně odpověď. Jsme zahlceni řešením technických a organizačních problémů. Přesto vidím v objasnění epistemologického statusu toho, co je osvojována na fakultě a co naopak v terénu, klíčovou otázku celého projektu učitelské přípravy.

(Např., jak vytěžit ze situací - forem či situací - "logik jednání", se kterými se setká student ve školách, co nejvíc pro vytvoření "teorie jedinečného případu". To může být mnohem užitečnější přístup než často marné vyhledávání mechanických spojení mezi tím, co student prožívá ve třídě a tím, co slyšel v přednáškách na fakultě - což poněkud připomíná naplňování předem připraveného šuplíku).

Podle mého názoru je třeba neustále realizovat teoretizaci praktických zkušeností studenta-stážisty v průběhu celé stáže. Rozdělení úloh fakulty a terénu by se mělo odehrávat podle problematiky, kterou je třeba vyřešit a podle projektů k realizaci, a ne podle "kapitol" nebo teoretických "kategorií" na straně jedné, ani podle povrchních empirických situací učitelské praxe na straně druhé. To ovšem vůbec nevylučuje pozitivní inspirativní úlohu teoretických přednášek."

( Interní mat. katedry psychologie, 1990, str.3-4 )

## Organizace klinického semestru

### TEORETICKÝ BLOK

je zařazen vždy v pondělí, tj. 13 krát za semestr, celkem 100 vyučovacích hodin. Zahrnuje témata ze školní pedagogiky, filosofie výchovy a školní psychologie. Teoretickou výuku navrhuje a zajišťuje katedra obecné pedagogiky. Katedra psychologie garantovala pouze tři témata, která byla vybrána vzhledem k realizované variantě a k přihlédnutím k jejich nedostatečné podloženosti studijními texty. Pro informaci uvádíme program TB.

1. ( 4.10.) Zahájení Klsu, setkání s vedoucími skupin  
Filosofie výchovy
2. (11.10.) Sociálně psychologický výcvik - týdenní blok
3. (18.10 ) Změny v řízení školy.Legislativa  
Didaktický seminář  
Filosofie výchovy
4. (25.10.) Učitelství sbor, současné problémy učitelství profese  
Didaktický seminář  
Filosofie výchovy
5. ( 1.11.) Psychologie školní třídy ( katedra psychologie)  
Didaktický seminář  
Filosofie výchovy
6. ( 8.11.) Sociokulturní handicapy žáků ( katedra psychologie)  
Didaktický seminář  
Filosofie výchovy
7. (15.11.) Ped.a psychologická diagnostika ( kat.psychologie)  
Didaktický seminář  
Filosofie výchovy
8. (22.11.) Školní strach  
Didaktický seminář  
Filosofie výchovy
9. (29.11.) Rozbor učiva a učebnic  
Didaktický seminář  
Filosofie výchovy
10. (6.12.) Studentské učitelství dovednosti  
( video - záznamy a jejich rozbor )  
Didaktický seminář  
Filosofie výchovy

Závěrečný týden v TB : Konference studentů a vyučujících " Sondy do života školy ". Informace o práci na projektech skupin.  
Didaktický seminář  
Filosofie výchovy

Teoretický blok je složen v podstatě z pěti disciplin, které jsou však zastoupeny jen vybranými tématy. Ideou TB je snaha propojit praktickou a teoretickou část výuky v Klsu, což se ne zcela podařilo (viz další text).

#### PRAKTICKÝ BLOK

Studenti stážovali v malých skupinkách ( po 6-8) na základní škole vždy v úterý až pátek minimálně 4 hodiny denně. Katedra psychologie zajišťuje již od roku 1990 vedení jedné skupiny. Projekt praktické části Klsu - nabídnutý katedrou psychologie - se zaměřuje na tři oblasti :

a/ Klima školy (škola v dané lokalitě)

Jaký mají žáci vztah ke své škole, třídě, jaké jsou jejich zkušenosti ze života školy ?

Tříměsíční pobyt ve škole umožní studentům - do určité míry - "prožít" atmosféru školy, nahlédnout do řízení a organizace této instituce, uvědomit si rozličnost přístupů jednotlivých učitelů k výchovně vzdělávací práci. Studenti by měli poznat školu i z jiného zorného úhlu; jak ji vidí rodiče, pedagogicko-psychologická poradna, regionální speciální škola aj. a především žáci sami

b/ Psychologie vyučování - sledují učitelovy i žakovy učební činnosti, jejich vliv na sociální vztahy, hodnocení žáka a celé třídy.

Studenti pozorují styl práce jednotlivých učitelů na druhém i prvním stupni školy, v různých předmětech a to především z těchto hledisek : organizačního členění hodiny, výkladu, dotazování, motivování - povzbuzování, akceptace, kritiky žáků, hodnocení žakovských výkonů. Sledují aktivity dětí při hodině, jejich postoje k předmětům, a tak získají alespoň orientační vhled do procesů žakova učení. Důraz je též kladen na vedení rozhovorů s žáky o jejich stylu učení. Výše uvedené aktivity jsou celosemestrální a průběžné.

Studenti si též připraví - podle vlastního zájmu - výstupy v roli učitele, vždy je kladen důraz na rozbor v diskusi k realizovaným výstupům. Jedním z cílů této části projektu je úvaha nad různorodostí stylu práce učitelů i žáků, pokusy teoreticky zdůvodnit pozorované aktivity aktérů i své vlastní. Dále pak hledání osobní učitelské "tváře a role". Nejčasteji používané metody v této etapě Klsu je



pozorování podle předem stanovených kritérií, rozhovory, analýza záznamů z hospitací a výstupů. Studenti by si měli uvědomit, že školní výkon žáka není jev izolovaný, ale podmíněný celkovým klimatem třídy i školy. Vztahy já (žák) - my (vrstevníci, spolužáci) - oni (učitelé, vychovatelé) jsou složité a často i komplikované. Proto se do centra Klsu dostává :

c/ Psychologie výchovy (edukační); orientuje studenty na diagnostiku a na možnosti intervence ve třídě i u žáka.

Žák se ve třídě dostává do sítě sociálních vztahů. Rozumí své sociální situaci, umí se v ní orientovat ? Porozuměl též učitel sociálnímu klimatu třídy ?

Zmapování dané reality je společným úkolem skupiny studentů. V této etapě pracují společně (skupiny 3 až 4) a vytvářejí tzv. "databanku" o kmenové třídě ( paralelních třídách) z hledisek :

- nezávislých charakteristik třídy,
- zdravotního stavu žáků,
- studijní úrovně třídy, vývoje klasifikace,
- postojů žáků k jednotlivým předmětům,
- hodnocení třídy jednotlivými učiteli a zvláště třídním,
- úrovně sociálních vztahů ve třídě,
- hodnocení klimatu třídy skupinou sociálně zdatných žáků,
- subjektivního hodnocení žáka klimatu i vlastních školních výkonů.

Studenti získávají údaje o třídě a žácích převážně metodami rozhovoru, řízeného pozorování, dotazníkovými technikami jako SORAD, SPASS, dotazník postojů k předmětům, motivace ke škole aj. Cílem části projektu "psychologie edukační" je orientovat studenty na možnosti diagnostiky, ale orientovat je i na "úskalí" dat a na nutnost vedení rozhovorů o třídě s kolegy učiteli; komplexní analýza přispěje k objasnění faktorů, které mají nebo mohou mít vliv na klima třídy a její studijní úroveň.

V druhé etapě této části projektu pracují studenti individuálně. Adept učitelství by měl prožít osobní kontakt s dítětem, uvědomit si individuální zvláštnosti a jedinečnost "svého" žáka.

Organizačně je tato etapa realizována následovně:

Studenti při vypracovávání kazuistiky využijí údajů z databanky, získají tak vstupní data o sledovaném žákovi. Následovně volí další strategie poznávání dítěte. Záleží na zájmu studenta, zda se zaměří spíše na oblast učení žáka či jeho sociálně morální vývoj. S žákem pracují 4-5 týdnů. Po konzultacích s vedoucím Klsu aplikují ve svém výzkumu žáka další poradenské postupy, často již pod přímým vedením konzultanta z katedry psychologie.

Cílem je zvýšit profesionální citlivost budoucích učitelů na individualitu žáka a na vyhledávání nestereotypních výchovných postupů. Při těchto aktivitách se student též zamýšlí, zda zvolí v III. cyklu psychologické přípravy specializaci základy výchovného poradenství. Sekundárním výsledkem (pozitivně hodnoceným posluchači) je srovnání "vstupního a výstupního" autodiagnostického pohledu - do jaké míry jsem byl subjektivní při prvním hodnocení žáka. I tento prožitek - v čem se změnil pod vlivem Klsu pohled na sledovaného žáka - je pro studenta cenný. V závěrečném týdnu Klsu obhajují budoucí učitelé jak skupinovou práci "o třídě" tak individuální práci "o žákovi". Při vzájemné diskusi analyzujeme získané diagnostické údaje a hodnotíme úroveň interpretace výsledků.

### **Problémy klinického semestru a jeho hodnocení**

Z tříletých zkušeností z experimentálního ověřování Klsu a z dotazníkového průzkumu jsme získali cenné zkušenosti pro možné další "inovace" Klsu .

Poznámka : Dotazníkové sondy se účastnilo 65% posluchačů oboru pedagogika, kteří absolvovali Kls ve školním roce 1993/94, 1992/93, 1991/92. Studenti prvního experimentálního ověřování Klsu již ukončili vysokoškolské studium.

Z našich poznatků vyplývá, že Kls přinesl budoucím učitelům mnohé podněty k zamyšlení a inspiroval je k úvahám o učitelské profesi. Ilustrujeme konkrétními výpověďmi studentů :

" ... přinesl mi první seznámení s vlastními učitelskými dovednostmi..", "... po vlastních zkušenostech jsem méně kritický k práci učitelů...", "... poznání rozdílu mezi tím, co má být (teorie) a tím co je ( praxe )", " ... zajímavé učitelské zkušenosti", " ... tolerantnější přístup k dětem (pochoopil jsem jejich neklid při nudných hodinách) , " ... poznala jsem, že jsem schopna učit i když jsem o tom pochybovala..", "... překvapily mne názory některých učitelů na učitelské povolání (tedy ty negativní) ...".

Domníváme se, že Kls je oproti dosavadnímu pojetí pedagogické praxe pozitivním "posunem" v pedagogické i psychologické přípravě budoucích učitelů ( jak bude dále v textu analyzováno ), přesto mnoho otázek v projektu Klsu zůstává však otevřených. Praxe učitelů byla vždy orientována didakticky. Vstup psychologů do praktické přípravy učitelů byl v minulosti minimální a nekoncepční. Nyní jsme získali prostor k bezprostředním kontaktům se školou, žákem i učitelským sborem. Podařilo se nám jej efektivně využít ? Domníváme se, že do určité míry ano. Přesto zůstávají nedořešené principiální problémy - jaké činnosti

by měly být profilující v nové formě přípravy. Jsou to právě ony, které jsme experimentálně ověřovali v projektu? Naše úvahy se příliš neliší (po tříletém experimentu) od názorů doc. Štecha z již citované studie z roku 1990 :

"Ústřední otázkou podle mne je : jaké činnosti má student vykonávat. Mluvím teď o vědeckém konceptu (činnost), tak jak ho rozpracovali např. Leontjev, Vygotskij (do značné míry právě na poli pedagogickém), Wallon a d. Jde o to, nenahlížet na činnost jenom jako na strukturu individuálních operací a aktů k vykonání, ale jako na místo produkující osobnostní smysl ze společenských významů předmětu činnosti. Základním cílem přípravy je pak vědomá transformace tohoto "předmětu" v cíle (jimž odpovídají jednotlivé operace) a neztratit přitom ze zřetele sociální vztahy mezi individuálními akty. Budoucí učitel se musí naučit nejen sebe analýze v konkrétní situaci, nejen získávat nástroje v podstatě izolované, ale zvláště musí umět vědomě realizovat tyto transformace, provádět rozборы činností s jejich ohlasy a zpětnými dopady, následky a jinými podobami. Bude-li toto metodologickou osou přípravy učitelů, umožní to vytěžit maximum z univerzitního vzdělání i zhodnotit zkušenost v terénu.

Největší nebezpečí pro klinický semestr vidím v absenci smysluplného projektu, v jeho redukci na sérii minimálních úkolů rozkládajících školní realitu, ve kterých se stážista topí i přes určitý počet nástrojů (vzájemně nepropojených) odpovídajících těmto úkolům. Nebezpečí bezprostředního ponoru do praxe vidím také v následujícím : každodenní realita se nám totiž jeví jako jakási série minimálních úkonů (operací k uskutečnění a ne činností, jak by řekl Leontjev). Zkrátka je třeba jít za předem stanovené inventáře úkolů.

A role fakulty? Již jsme v minulých desetiletích dostatečně pochopili, že dobrá příprava není dost dobře možná bez těsného a dlouhotrvajícího kontaktu se školami. Současně nám naše zkušenost s dálkovými studenty ukazuje řadu obtíží spojených se zjednodušujícím empirismem a technologismem.

Na druhou stranu studenti bez profesionálního zážitku (zkušenosti) mohou jen těžko zaujímat mnou požadovaný epistemologický odstup (odstup od čeho vlastně?), provádět sebereflexi (aniž by předcházela nějaká činnost?). Právě díky klinickému semestru, díky kontaktům se školní realitou bude moci konečně fakulta hrát roli místa reflexe a zejména katalyzátora zaujetí epistemologického odstupu (díky současnému začlenění studenta do praktické pedagogické činnosti). Nutnost a smysl univerzitní přípravy je tedy potvrzen v didaktickém spojení s praktickými stážemi. Její přínos je jasnější po negaci poznání, které poskytuje zkušeností z terénu. Takové negaci, která vyžaduje nové zvážení problému z nového úhlu.

Integrace studentů do škol (i když jen na jeden semestr) má pozitivní aspekty. Je to skutečná participace umožňující nejen pozorovat zvenčí, zkoušet "nanečisto", experimentálně, ale

- v roli jakéhosi učitelského pomocníka - mít odpovědnost za několik výstupů, za řešení několika málo problémů.

Jinou výhodou je délka stáže : snad umožní navázat pevnější kontakty a usnadní event. návraty a tedy prohloubenější práci studentů. Nabízí se tak větší možnosti vytvořit síť : učitelé fakulty - fakultní učitel - student."

( Interní mat. katedry psychologie, 1990 )

Mnohé autorem očekávané problémy se skutečně vynořují, i když částečně minimalizované "zásahy" vedoucího skupiny. Mezi nejčastější problémy patří :

- Nelze hovořit o Klsu (jak bylo uváděno v základních materiálech katedry školní pedagogiky) jako o "aplikaci pedagogické a psychologické teorie v konkrétním výchovně vzdělávacím systému". Pokud se snažíme se skupinou studentů neustále zobecňovat a syntetizovat jednotlivé praktické aktivity, jsou nutné návraty k teorii (nejen návraty, ale základní objasňování určitých školních jevů). Individuální praktické poznatky a prožitky jsou sice cenné, ale nejsou-li analyzované, mohou být zdrojem řady omylů a mohou přispívat ke zkreslenému poznání.
- Rozsah psychologické přípravy v I.studijním cyklu byl dostatečný, poznatky studentů jsou však převážně "statické", neumožňují určitou distanci od praktického jevu. Pro pracovníky katedry psychologie je tato zpětná vazba důvodem k zamyšlení nad koncepcí psychologických disciplin v I.cyklu psychologické přípravy.
- Je obtížné přesvědčit studenty ke studiu odborné literatury v období Klsu (ten pro ně znamená orientaci na praktické činnosti). Pokud se však chceme přiblížit ke stanoveným cílům Klsu, musí vedoucí skupiny více méně osobně zajišťovat ono teoretické zázemí praktických zkušeností. Bohužel i teoretický blok Klsu se dosud "míjí" časově, často i obsahově s činnostmi na škole. Citujeme z dotazníkového průzkumu :
  - "... teoretické části chybí soustavnost, jednotlivé problémy jsou vytrženy z kontextu..", ".. mělo by se jednat o ucelenější teoretické bloky a ne o dvouhodinové přednášky", "... teoretický blok byl únavný, zhuštěný, navrhuji jej zrušit..", " .. často se opakují obecné přednášky z didaktiky, výběr teoretických témat by měl brát v úvahu zájmy studentů..", ".. chybí větší sepjetí s praktickou částí klinického semestru..", ".. lépe je znát méně faktů, ale důkladněji, tj. nezařazovat tolik teoretických disciplin ..".
- Další problém je spíše organizační. Pracujeme pouze s jednou skupinou s poradenským akcentem. To znamená, že naše varianta je nabídnuta malému počtu studentů, kteří jsou nám administrativně přiděleni. Domníváme se, že by si sami studenti měli vybírat variantu Klsu.

Uskutečnění projektu Klsu i jeho efektivita je do značné míry závislá na osobnosti vedoucího skupiny i na zaujetí studentů. Vedoucí - psycholog by měl být stálým poradcem i "supervizorem" diagnostických postupů, dávat zpětnou vazbu např. o vedení rozhovoru studenta s žákem, o jeho pedagogických výstupech aj., a především - jak již bylo řečeno - vést studenty k teoretickému zpracování praktických zkušeností z různých oblastí školního života.

Je třeba zvážit, do jaké míry by měl studenty řídit tzv. fakultní učitel (úzká spolupráce je požadována v základních materiálech Kls). V poradenské variantě student navazuje kontakty s učiteli podle vlastních potřeb, získává aktivně další informace k otázkám, které právě řeší, hospituje u všech učitelů, zvláště pak spolupracuje s třídním učitelem ve své kmenové třídě. Systém kmenových tříd se nám zdá efektivnější než administrativní přidělení studenta k tzv. fakultnímu učiteli podle aprobace. Zkušenost ukazuje : pokud zůstala větší volnost v řízení studenta fakultním učitelem i v jeho výběru pedagogických činností, Kls se přeměnil v didaktickou praxi (bez didaktika), studenti učili převážně předměty své druhé aprobace, suplovali bez předběžné přípravy a sbírali tak náhodně zkušenosti ze školního života. Převažující orientace na výuku svého předmětu by nemusela být negativní, pokud by převažoval psychodidaktický přístup. Což je v současné době nosná disciplína, zastoupena zatím malým počtem odborníků a pak lze stěží očekávat tento přístup od fakultních učitelů.

### **Názory studentů na klinický semestr**

Ke sledování průběhu a výsledků Kls jsme použili řady metod. Především přímého pozorování aktivit a zainteresovanosti studentů během Kls a hodnocení úrovně materiálových prací. Pro souhrnný pohled jsme jako východiska použili hodnotící anonymní dotazníkové sondy, která byla zadána studentům aprobace pedagogika, kteří již asolvovali Kls.

Pro informaci uvádíme znění dotazníkového šetření :

- Vzpomeňte si na školní situaci v Kls, která vás " oslovila" a vy jste se nad ní zamysleli. ( Prosíme podrobnější popis situace).
- Vzpomeňte si na téma v teoretickém bloku, které se vám zdálo užitečné a osobně vás "oslovilo".
- Zařazení Klsu vidím jako ...
- Činnosti, které jste v Klsu realizovali, přispěly k vašemu poznání práce učitele :

a/ velmi výrazně 1 2 3 4 5 vůbec ne

b/ které z nich jste považovali pro vás za nejdůležitější.

- Navrhuji v teoretickém bloku Klsu následující organizační a obsahové změny.....
- Co vám osobně přinesl Kls ?
- Celkově hodnotím Kls na škále spokojenosti "známkou" :  
1 2 3 4 5

Sonda má řadu formálních nedostatků : nevyvážený počet respondentů v podskupinách, tj. studentů Klsu s poradenským akcentem a ostatních studentů pedagogů. Vzorek se liší od studentů ostatních aprobací všeobecně vzdělávacích předmětů učebním plánem a možná i zájmovým a dispozičním zaměřením. Rozdílnost obsahu a zčásti i forem vedení mezi oběma skupinami "pedagogů" není na závadu, protože je jednou ze sledovaných nezávislých proměnných.

Většina formálních nedostatků vzorků je však kompenzována tím, že byl dotazován téměř úplný soubor "pedagogů" ve sledovaných ročnících. A dále : výsledky jsou v základních směrech tak frapantní a do té míry souhlasí s pozorováním chování a výkonů skupiny Kls s poradenským akcentem, že představují svým způsobem souhrn výsledků výzkumu. Zároveň přispívají ke konkretizaci perspektiv dalšího vývoje Kls. Z dotazníkové sondy vyplývá, že studenti považují Kls za dobrou ideu. Nebylo uvedeno ani jedno odmítnutí Klsu jako nové formy pedagogické a psychologické přípravy v učitelském vzdělávání. Více než polovina posluchačů však má připomínky k teoretické části Kls (viz text). I z tohoto důvodu považujeme za potřebné spolupracovat s katedrou pedagogiky na koncepčních změnách v teoretickém bloku Kls obecně, ale i v psychologické části; přesto, že jediná témata pozitivně hodnocená byla školní etnografie, psychologie školní třídy, individuální diagnostika žáka.

Z dotazníkové sondy, ale především z opakovaných diskusí se studenty jsme získali cenné informace co se týče varianty Kls s poradenským akcentem. Studenti považovali za nejdůležitější činnosti v Kls - v souladu s ústředními záměry koncepce Kls : poznání žáka, třídní skupiny a vztahu učitele k žákovi - vedení rozhovorů se žáky, neformální rozhovory s učiteli o jejich práci, poznání zákonitostí, které "vládnou" v žákovské skupině, ověření vlastních pedagogických schopností v praxi, reflexe teoretických poznatků. Obdobně zodpovědělo náš dotaz 87% studentů vedených v posledních třech letech pracovníkem katedry psychologie (sondy se však účastnilo pouze 50% absolventů Kls s poradenským akcentem). Pozitivní údaje však mohou signalizovat také jen motivovanost studentů i vedoucího skupiny, problém zařazení typu praktických činností v Kls zůstává i nadále otevřený. Studenti, vedení kolegy z katedry obecné pedagogiky, zdůrazňovali spíše samostatné přípravy na hodinu, hospitace, tzn. didaktické

aktivity.

Odpovědi na prvou otázku - jaké školní situace fakticky budoucího učitele "oslovily" - se jeví pro další úvahy jako zajímavé. Vývoj směřuje pravděpodobně k vyvážení výchovných a didaktických požadavků ( alespoň u skupiny Kls s poradenským akcentem).

26% dotazovaných si nevzpomělo nebo se u jejich hlediska jednalo o situace ve škole běžné.

39% uvádělo zážitky týkající se učitele, bohužel převážně negativní. Cituji : .. učitelka nezvládla třídu a nevadilo jí to. Třída se při výkladu bavila a na dotazy učitelky nereagovala..", .." učitelka zcela ignorovala hlásícího se žáka; své jednání zdůvodnila : "On stejně nic neumí." aj. Pouze jedenkrát se budoucí učitel zamyslel nad krásným vztahem učitelky českého jazyka k žákům.

23% "oslovila situace", kdy osobně navázali kontakt s žákem či prožívali vlastní výstup před třídou. Cituji : .." velmi mne až dojalo, když se mi žák svěřil se svými problémy : .." měla jsem zvláštní pocit, když jsem si připravovala hodinový výstup před třídou ...", měl jsem zvláštní pocit, když mne téměř mladý muž z 9. třídy na ulici pozdravil "Dobrý den, pane učiteli "...", " .. v 6. třídě jsem si připravovala téma balady. Podařilo se mi vytvořit netradiční hodinu a dětem i mne se docela líbila ..".

12% studentů zaujaly vztahy mezi žáky ve třídě, rozhovory s žáky o jejich třídě. ".. Zajímalo mne vyhodnocení SORADU a zvláště pak rozhovory s žáky o třídě..", "... překvapila mne rozdílná aktivita, tvořivost žáků paralelních tříd. V 7.A byla příznivější atmosféra i motivace žáků k výuce ..".

Z výčtu situací se zdá, že studenti jsou citlivější na chování učitelů než žáků, což může opět potvrzovat větší akcent KLS na výuku než výchovné dění a to pravděpodobně u všech aprobací. I v tomto ohledu se výrazně odlišuje varianta s poradenským akcentem, kde převažuje ve výčtu podnětných situací orientace na žáka a dění ve třídě a škole.

### **Závěry a perspektivní úkoly pro další etapu výzkumu**

- Za jistě pozitivní lze považovat fakt, že se u studentů pedagogiky s poradenským akcentem podařilo do značné míry zaměřit jejich pozornost na individuální práci s žákem, že si uvědomili souvislost výuky aprobačního předmětu s pedagogickou a pedagogickopsychologickou intervencí ve prospěch dítěte a třídní skupiny. V příštím období navrhujeme prověřit možnosti uplatnění získaných pozitivních zkušeností v dalších skupinách Kls, zvl. v celém oboru " pedagogika".
- Naopak spíše neefektivní se prokázaly pokusy o propojení teoretických témat s činnostmi studentů v praktické části klinického semestru. Ukázalo se, že transfer teoretických poznatků je neobyčejně složitý. V této etapě vývoje Kls jej v

podstatě musel podněcovat a sledovat vedoucí skupiny, měl-li se alespoň zčásti uskutečnit. Tento nelehký úkol bude pravděpodobně i nadále patřit k jeho bazálním povinnostem.

- V další etapě ověřování Kls se budeme i nadále hlouběji orientovat spíše ba problémové než na disciplinární členění studentských činností v Kls. Je potřebné se znovu zamyslet nad výběrem základních témat (podle zkušenosti jich může být max. šest) a uspořádat je podle následujících předběžně formulovaných zásad :
  - Každé téma v sobě koncentruje řadu dalších poznatků a podtémat, jež nebudou probírána odděleně (např. učitelské činnosti zahrnují celou řadu podtémat od percepce, přes komunikaci k interakci mezi učitelem a žákem).
  - Témata ozřejmují a navazují základní logickou aplikační linii, která se promítá do serie navzájem provázaných činností ( např. při poznávání skladby učitelských činností by měli již studenti získávat podněty a údaje pro problematiku hodnocení, analýzu sociálních vztahů ve třídě aj.).
  - Uvnitř tématu se vrství úkoly s dominantou sociálně psychologickou, pedagogicko-psychologickou i patopsychologickou (např.u tématu hodnocení se jakoby v kruhu opět objeví poznatky z analýzy sociálních vztahů, z didaktických postupů učitele, ale i otázky neprospívání, mentální retardace, neadekvátního sebepojetí žáka aj.).
  - Jako efektní se ukázal požadavek, aby hodnotitelným výstupem byla materiálová práce intenzivně konzultovaná s vedoucím skupiny. (Např. společné vytvoření databanky údajů o třídě, které jsou v další etapě práce k dispozici pro individuální práci se žákem, jež vyústí v jeho kazuistiku.)

Konečné závěry o kvalitě nové pedagogické a psychologické přípravy na PeFUK nelze s jednoznačností vyslovit. Ideu klinického semestru však lze shodně se studenty považovat za inspirující a inovující v přípravě nové generace učitelů.



## Literatura :

Solfronk J. a kol. : *Projekt klinického semestru*. Pedagogika, 1993, č. 3, str. 321.

Solfronk J. a kol. : *Reforma školy a její důsledky pro pojetí praktické přípravy učitelů*. Pedagogika, 1991, č. 4, str. 457.

Štech S. : *Je klinický semestr skutečně lékem ?* česky:interní materiál katedry psychologie PeFUK, 1990. Publikováno ve francouzštině: Štech, S.: *Semestre "pratique": un palliatif ou un remède ?* Recherche et Formation, 1991, č.10, s.109-119.

Valentová L. : *Projekt klinického semestru*. Interní materiál katedry psychologie PeFUK, 1991-92.

Valentová L. : *Inventář k praktickým činnostem studentů v klinickém semestru*. Interní materiál katedry psychologie PeFUK, 1991-93.

OBSAH

Úvod

Identifikace základních problémů

Východiska nového modelu přípravy učitelů 1. stupně ZŠ

Dvě dominanty studia

Gradace profesionálního vývoje studenta, pojetí "reflexivní praxe"

Psychodidaktické zaměření studia

Studentský pokus o alternativní studium

Kdo jsou to "HNUSISTI"?

Další profesionální osud "HNUSISTŮ"

ÚVOD

Současné úsilí o změny v pojetí učitelské přípravy je nutné vidět v kontextu proměny celého školského systému. V diskusích nad jednotlivými projekty transformace českého školství (1990-92) se objevuje jako zásadní otázka nutnost změny *paradigmatu výchovy a vzdělání*.

Zdůrazňuje se potřeba humanizace školy, přeměna školy direktivní, manipulativní ve školu komunikativní, školu partnerství, spolupráce a osobnostního přístupu. Přeměna ve školu, jejíž těžiště není v předávání hotových poznatků, ale ve společném hledání a konstruování žákovy poznání, ve školu založenou na aktivních vyučovacích metodách - vlastní činnosti, zkušenosti, prožitku, s akcentem na řešení problémů, projektů, skupinovou práci, tvořivou hru apod. Školu, která opouští strategii permanentního modelování a přizpůsobování dětí zvnějšku daným normám, která respektuje právo dítěte na individuální rozvoj a vlastní vidění světa.

Projektované změny v pojetí školy, výchovy, vyučování vyžadují *nové modely učitelské přípravy*. Východiskem těchto modelů se stávají úvahy o *změněné filozofii učitelství, redefinování učitelské role*, o novém *pojetí profesionality* a kompetencí učitele. Učitel už není jen ten, kdo umí, ví, sděluje, předává, řídí, rozhoduje, kontroluje, hodnotí, ale také nebo především ten, kdo respektuje právo dětí svobodně prožívat, být sebou samým, odlišovat se, hledat, nalézat, chybovat, kdo nezbavuje dítě vlastního vidění světa, ale naopak mu pomáhá vnímat svět vlastníma očima. Tak jako učitel má "svůj svět", se svými pravdami, zákonitostmi, zkušenostmi, úhlem pohledu, tak i žák má "svůj svět" se svými názory a zkušenostmi. Nejde o to vnutit dětem bezvýhradně "svůj svět" ("objektivnější, vědecktější, správnější"), ale hledat mosty k jejich propojení a nalézat společný jazyk.

Učitel by měl umět přistupovat k dítěti s otázkou, ptát se, jaké dítě je, co v něm je doopravdy, vymanit se ze stereotypu, že je mi vše jasné, že vím, jaké dítě je, jak se bude chovat, jak

s ním jednat apod. Měl by také umět přesáhnout či nakrátko opustit svou typickou roli "vševědoucího" a být tím, kdo je žáky sám inspirován, obohacován, překvapován a "vzděláván". V intencích výše uvedeného spočívá těžiště činnosti učitele v tom, že uvádí do věcí, doprovází žáka na cestě k poznání, nabízí, inspiruje, pomáhá vyznat se ve světě, pochopit smysl a souvislosti, vybavuje pocitem sebeúcty a sebedůvěry. Je tedy především *facilitátorem* žákova učení a vývoje.

Podle Z. Heluse<sup>1)</sup> vyplývá závažnost změn v přípravě učitelů 1. stupně právě ze změněných *profesionálních kompetencí*. Učitel by měl být vysoce kompetentní :

- a/ v diagnostice, měl by být schopen zjistit potenciality dítěte, v čem jsou jeho rezervy, v čem ho dále rozvíjet,
- b/ v realizaci rozvoje dítěte - vytvářet prostor pro individuální vyjádření a potřeby dítěte ve všech oblastech,
- c/ v umožnění dítěti, aby se setkalo se sebou samým v možnostech svého rozvoje, mohlo dokázat své schopnosti, své kompetence, pomoci mu vytvořit víru v sebe sama,
- d/ v uvádění do přirozených situací života, orientovat ho v prostoru a čase
- e/ v rodičovsko-poradenské oblasti, být schopen kooperace s rodiči při volbě vzdělávacích a výchovných cest, pomoci poradit v konkrétních problémech a výchovných strategiích,
- f/ v reflexi toho, že učit dnes znamená celou řadu možností, variabilit, alternativ. Je třeba mít určitý nadhled a umět se pohybovat v prostoru možností,
- g/ v chápání školy jako místa nejrůznějších setkání, neredukovat školu jen na její výukovou funkci.

Na základě diskusí o pojetí učitelství a profesionality učitele, jeho klíčových rolích a kompetencích, o hierarchii úrovní a dominant studia se začalo na katedře školní pedagogiky pracovat na novém pojetí učitelské přípravy. Následující řádky jsou deskripcí a reflexí úsilí o koncepční změny ve studiu učitelství pro 1. stupeň základní školy v uplynulých třech letech.

## **IDENTIFIKACE ZÁKLADNÍCH PROBLÉMŮ**

Prvním krokem byla analýza klíčových problémů a nedostatků v tomto typu studia. Jmenujme alespoň některé:<sup>2)</sup>

1. Chybí filozofie učitelství 1. stupně, vymezení podstaty profese, její specifiky ve vztahu k učitelství ostatních školských stupňů.
2. Rozpor mezi *mnohodisciplinárností studia* a integrovaností práce učitele na 1. stupni
3. *Nízká funkční integrita studia* (nepropojenost pedagogických a psychologických disciplín, obecné didaktiky s předmětovými didaktikami, teoretické a praktické složky přípravy apod.).
4. *Uniformita a normativismus studia*, převážně obligatorní ráz výuky, malá variabilita obsahů i metod studia.
5. Nedostatečná obecná vzdělanost.
6. Přeceňování přípravy vědomostní na úkor rozvoje dovednos-

tí, konkrétních činností, zcela opomíjeno je osobnostní pojetí učitelství.

7. Nevyhovující je dosavadní systém praktické přípravy (po stránce kvalitativní i kvantitativní).

Nyní se podívejme na kritické parametry studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ optikou studentů. Budeme se opírat o dva základní zdroje informací - výzkumnou zprávu "Pedagogická fakulta očima studentů"<sup>3)</sup> a diplomovou práci "Dovednosti budoucího učitele a jejich rozvoj"<sup>4)</sup>. Výzkumná zpráva se opírá o názory 72 studentů 2.-4. ročníku učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří vidí jako nejkritičtější následující faktory:

- malá obsahová provázanost studia, nedostatečné souvislosti
- malá návaznost mezi semestry a ročníky
- omezující působení rigidní preskripce studijního programu
- obligatornost velkého množství kursů
- nemožnost výběru z nabídky paralelních kursů
- málo prostoru pro vlastní rozhodování a samostatnou studijní aktivitu
- předimenzovanost týdenního rozvrhu hodin (vysoký počet povinných hodin - až 30 - v kombinaci s přejížděním mezi 2-3 pracovišti).

Diplomová práce prezentuje výsledky dotazníkového šetření u 60 studentů 2.-4. ročníku tohoto studijního oboru. Jeho cílem bylo zjistit subjektivní názory studentů na současný stav studia, kterým prošli či procházejí (v konfrontaci s jejich původním očekáváním a představami o učitelství). Kritická analýza se týkala zejména následujících bodů:

- převažující teoretický ráz studia
- dominantní zaměření na "předmětové studium" (český jazyk, matematika)
- nedostatečné zastoupení pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky v učebním plánu
- nedostatečné propojení teorie-praxe
- "pasivní" charakter praxe (1. a 2. ročník jen hospitace, ve 3. ročníku několik samostatně "odučených" zcela izolovaných vyučovacích hodin, až v závěru studia student zjišťuje, jak je to s úrovní jeho učitelství dovedností)
- "kompenzační" charakter studia českého jazyka a matematiky (1. a 2. ročník je věnován "opakování, sjednocování vědomostí", mírnému prohlubování středoškolského učiva)
- didaktiky předmětů jsou velmi často převážně teoretické (studenti nejčastěji "papírově připravují" vyučovací hodiny na základě osnov a metodických příruček), nejvíce propracované a "spojené" s praxí jsou didaktiky výchov.

## **VÝCHODISKA NOVÉHO MODELU PŘÍPRAVY UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ**

Analýza stávajících problémů ve studiu, rešerše různých možností jejich řešení (komparativní studie mapující realitu tohoto typu učitelství u nás i v zahraničí)<sup>5)</sup> se staly podkladem ke zformulování obecných východisek změn v koncepci

studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ (schváleno vědeckou radou v červnu 1991):

- *Filozofie učitelství* tohoto věkového stupně je odvozena z předpokládaného pojetí školy 1. stupně (v intencích školské reformy) jako školy osobnostního přístupu, jejíž hlavní smysl spočívá v celkové kultivaci dítěte, otevření jeho vývojových a individuálních potencií, ve vytváření základních učebních dovedností a vědomostí jako instrumentů k dalšímu poznávání, v získávání dítěte pro učení, školu a vzdělání.
- Ze *specifiky* učitelství 1. stupně ZŠ, spočívající v zaměření na dítě, vyplývá celkové zaměření studia - *ne prioritně na obsah předmětů* (s výraznou preferencí předmětové přípravy jako dosud), ale na problematiku *dítěte mladšího školního věku*.
- *Těžiště* studia je tedy v pedagogicko-psychologických disciplínách, oborových didaktikách a praktické přípravě. Tyto disciplíny jsou základním integrujícím a profilujícím prvkem, jsou primární úrovní v průběhu celého studia, oborová, předmětová příprava je sekundární úrovní.
- Vzhledem k důrazu na celkovou *kulturnost* a *vzdělanost* je v předmětové přípravě výrazně preferován český jazyk a literatura pro přesah do obecné vzdělanosti.
- Předmětová příprava má *stupňovitý* ráz (pojetí 1. a 2. státní závěrečné zkoušky). Nemá charakter kompenzace nedostatků ze střední školy (jejich náprava je věcí studenta, do konce 1. ročníku by samostatným studiem a s pomocí nepovinné výuky měl splnit předem stanovené požadavky).
- Studium má *činnostní, dovednostní* charakter při celkové vyváženosti a komplexním pojetí učitelské způsobilosti (vědomostní, činnostní a osobnostní pojetí). V tomto smyslu je studium chápáno jako utváření pedagogické kompetence, jako rozvíjení dovedností řešit konkrétní výchovně vzdělávací situace (v teoretické i praktické rovině).
- Vzhledem k mimořádné šíři studia je prvořadým úkolem jeho *integrace*. Klíčový je vztah mezi pedagogickými, psychologickými disciplínami a předmětovými didaktikami, vztah mezi oborovou a didaktickou přípravou, důsledné propojení teoretické a praktické složky studia apod. Výhledově by se měl páteří studia stát jeden organizační celek vzájemně propojující obecnou didaktiku, pedagogickou a sociální psychologii, oborové didaktiky, systém praxí. Jde o typ výuky prostřednictvím "komunikace pedagogické sítě", jejíž účastníci (v ideálním případě pedagog, psycholog, oborový didaktik, fakultní učitel, studenti) v průběhu několika semestrů společně řeší konkrétní výchovně vzdělávací situace a různé teoretické i praktické problémy.
- V tomto typu studia je preferována *kontinuální gradace* učitelské způsobilosti (oproti oddělení akademické a profesionální složky), průběžný praktický výcvik po celou dobu studia. Systém praktické přípravy je koncipován jako *graduující systém činností*, které by měl student zvládnout

- na cestě k získání učitelské způsobilosti.
- V celém *systemu praktické přípravy* lze vymezit 4 *základní stupně*, fáze utváření pedagogické kompetence, které zhruba odpovídají jednotlivým ročníkům (i když se zcela nepřekrývají):
    1. Osobnostní a sociální výchova - rozvoj sebereflexe, dovedností verbální a neverbální komunikace.
    2. Diagnostická a interakční fáze - rozvíjení obecně didaktických dovedností (komunikativních, řídicích, diagnostických apod.) v konkrétních podmínkách výchovně vzdělávacího procesu ve škole.
    3. Rozvíjení dovedností transformace a interpretace vzdělávacího obsahu, důraz na alternativnost metodického zpracování obsahu, na rozvoj myšlení a jednání ve variantách, rozvoj tvořivosti.
    4. Vytváření základů vlastního učitelského stylu, rozvoj dovednosti zkoumat kvalitu a účinnost vlastní činnosti (distance od vlastní praxe), pružně měnit přístupy, strategie a způsoby činností, kultivovat rozhodovací procesy (od intuice k vědomým procesům).
  - Celkový organizační rámec koncipovat jako variabilní systém, umožňující individuální trajektorie studia, ponechávající studentovi prostor pro vlastní rozhodování a zodpovědnost za svůj profesionální rozvoj. Disciplíny členit na povinné, povinně volitelné a volitelné a vymezit hranici povinného penza týdenních hodin. V průběhu studia se snižuje množství povinného penza ve prospěch předmětů povinně volitelných a volitelných. Druhá polovina studia je koncipována jako otevřený systém mnoha studijních variant, možností specializací a vlastní profilace.

## **DVĚ DOMINANTY STUDIA**

### **Gradace profesionálního vývoje studenta, pojetí "reflexivní praxe"**

Z činnostního, dovednostního modelu studia, založeného na pojetí učitelské přípravy jako utváření učitelských kompetencí, jako rozvíjení dovedností řešit konkrétní výchovně vzdělávací situace vyplývá nutnost důsledné integrace teoretické a praktické složky přípravy. Otázka koncepce praktické přípravy není jen otázkou praxe samotné (jejího obsahu, metod a organizace), ale především otázkou *teoretizace, teoretické reflexe praktických zkušeností*.

Výrazně se mění celkový charakter praktické přípravy, zejména z hlediska činnosti studenta. Dovedávna převládalo pasivní, *nahlížecí, imitační* pojetí. Většina praxí v 1.-3. ročníku měla formu hospitací, které byly často učiteli z fakulty interpretovány a studenty chápány jako model, recept, vzor "jak to dělat". Smysl praxe byl pak spatřován především v napodobování "ideálního učitele". V novém pojetí je těžiště praktické přípravy posunuto do 2 základních rovin - *analytické, deskriptivní* a *intervenční, experimentační*. Ve fázi analytické praxe se student učí "fundovaně, profesionálně zkoumat praxi". Provádí

drobné terénní výzkumy, které mu umožní vhled do "mikrosvěta" školy, třídy, žáků, učitele. Cílem je hlubší poznání žáků, jejich myšlenkového a pocitového světa, motivací, postojů, hodnotových orientací, diagnostika komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem apod. V této fázi jde zejména o "pozorovat, popsat, pochopit". Ve fázi intervenční, experimentační student "zkoumá praxi" prostřednictvím vlastní učitelské či asistentské činnosti. Na základě analýzy situace, pochopení souvislostí a příčin navrhuje a realizuje vlastní řešení konkrétních problémů - např. variantní zpracování určitého obsahu učiva, metodických postupů, motivačních prostředků, způsobů hodnocení, metod práce s problémovými žáky, tvorba vlastních pomůcek apod. V této fázi jde zejména o "vymýšlet, vyzkoušet, reflektovat, modifikovat".

Základní charakteristikou praktické přípravy (ve všech fázích a formách) je důraz na permanentní *teoretickou reflexi praxe*, tzv. pojetí "*reflexivní praxe*".<sup>6)</sup> Studenti jsou vedeni k tomu, aby reflektovali to, co vidí (analytická fáze) a dělají (intervenční fáze). Přemýšlení o tom, *co a jak dělám a proč to tak dělám, jaké to má výsledky, v čem jsou problémy a hlavní kritické body, jak by se to dalo dělat jinak - s jakými efekty, s jakými riziky - znamená klást si otázky*. Schopnost klást si otázky vede k hlubšímu pochopení skutečnosti, k pochopení "viděného" (u jiných) a "činěného" (mnou). Proces *teoretizace a konceptualizace praktických zkušeností* studentů je spojen s *verbalizací*, která výrazně přispívá ke zpřesňování a systematizaci pojmů, představ, názorů a zkušeností. Přispívá rovněž k přechodu od intuice k vědomým a zdůvodněným rozhodovacím procesům. Studenti v celém průběhu praktické přípravy vedou prostřednictvím "*reflexivního deníku*" permanentní "*dialog*" se sebou, event. s učitelem, žáky apod. V současné době dělá kvalitní reflexe studentům značné potíže. Zůstávají velmi často na povrchu, ulpívají na vnějších, nepodstatných věcech, zjednodušují. Pohybují se převážně v oblasti "*dojmologie*", na úrovni jednoduchého "*líbí-nelíbí*", přesnější argumentace "*proč*" už bývá problémem.

Věnujme se nyní podrobněji otázce *gradace praktické přípravy*. V předcházejícím textu bylo uvedeno, že praktická příprava je koncipována jako *graduující systém činností*, které by měl student zvládnout na cestě k získání učitelské způsobilosti - např. dovednost sebereflexe vlastních schopností a předpokladů, dovednost rozumějící a srozumitelné komunikace se žáky, diagnózy žáků, účinného motivování jejich učební činnosti, dovednost transformace a interpretace učiva vzhledem k individuálním a věkovým zvláštnostem žáků, dovednost variantního myšlení a flexibilního jednání, dovednost reflexe a distance od vlastní praxe atd. Cestu k získání učitelské způsobilosti v rámci *pregraduální přípravy* lze vyjádřit 4 základními kroky, stupni.

### 1. stupeň - *Osobnostní a sociální výchova* (dále OSV)

OSV má v celém systému zásadní význam, neboť základem profesionality, klíčovou učitelskou dovedností je *sociální kompetence*<sup>7)</sup>. Zahrnuje 3 základní oblasti - osobnostní výchovu, sociální výchovu, verbální komunikaci.

Cílem *osobnostní výchovy* je rozvoj sebereflexe, autodiagnostiky, autoregulace. Porozumění sobě samému, svému chování, získání náhledu na sebe předpokládá klást si otázky typu: Jaký jsem, kdo jsem, co umím a neumím, do jaké míry jsem se sebou spokojen, jak působím na ostatní lidi, jsem pro druhé srozumitelný, k jakému typu učitele mám sklon... Znalost sebe sama, sebereflexe, sebeuvědomění je důležitým předpokladem k autoregulaci, impulsem k "práci na sobě". Rozvíjení sebereflexe studentů má v celku studia také významnou funkci motivační, neboť navozuje potřebu sebezměny, vede k postojům typu - Co musím se sebou udělat, oč budu usilovat, s čím se budu identifikovat... Vede k přijetí odpovědnosti za to, jaký jsem a jaký bych měl být, co dělám a co svým jednáním způsobuji, tedy k přijetí odpovědnosti za vlastní profesionální rozvoj. Kultivace *autoreglativní kompetence* budoucích učitelů je důležitým předpokladem k rozvoji samostatnosti, k autonomii jednání a autenticitě učitelského stylu. Učitel se sklonem k závislosti na vnější, sociální regulaci bývá konformnější a méně tvořivý. Význam personalizační funkce vzdělání v učitelské přípravě jako nalézání vztahu člověka k sobě samému a svému rozvoji lze vyjádřit slovy G.Moskowitzové: "Jaké větší znalosti můžeme studentům dát než znalosti jich samých?"<sup>8)</sup>

Cílem *sociální výchovy* je kultivace sociální kompetence - celkové "zcitlivění" v oblasti sociálních vztahů, rozvoj dovednosti rozumějící a srozumitelné komunikace, empatie, tolerance, kooperace apod. Jde tedy především o rozvoj konkrétních komunikativních dovedností - pohotová orientace v sociálních situacích, dovednost navázat kontakt s druhým, poznávat ho, porozumět mu, adekvátně na něj reagovat. V oblasti neverbálních komunikativních dovedností je pozornost věnována také mimice, gestikulaci, haptice. Z hlediska žádoucí kvality interakčních procesů je důležité rozvíjet u studentů *kognitivní komplexitu*, to znamená způsobilost vnímat a posuzovat druhého na základě více relativně nezávislých kritérií, z různých zorných úhlů, chápat ho strukturovaně jako složitý, často rozporuplný celek. Významným cílem v této oblasti je také rozvíjení *kognitivní decentrace*, dominanty na partnera, tedy vést studenty k poznání, že druhý vidí věc jinak, protože se na věc dívá z jiné perspektivy, má jinou životní zkušenost. Poznání, jak druhý cítí, uvažuje, jedná vede k tolerantnějšímu a demokratičtějšímu jednání v reálných komunikačních situacích.

V oblasti *verbální komunikace* jde zejména o techniku řeči, kulturu mluveného projevu, paralingvistiku, umění vést dialog, klást otázky apod. Dovednost kvalitní verbální komunikace není jen umění hovořit, ale také umění naslouchat druhému. Jako celek má OSV interdisciplinární charakter (podíl kateder pedagogiky, psychologie, českého jazyka, výtvarné výchovy, participace dalších kateder v závislosti na personálním složení). Je koncipována ve formě výcviků (2 hodiny týdně po dobu 4 semestrů).

## 2. stupeň - Diagnostická, interakční fáze

Tento stupeň praktické přípravy je zaměřen na rozvíjení obecných sociálně komunikativních dovedností a obecně



didaktických dovedností (řídících, diagnostických apod.) při práci s dětmi, v konkrétních podmínkách vyučovacího procesu. Jde zejména o *analýzu* a hlubší poznání *činnosti učitele a žáka* při vyučování a o první *vlastní vyučovací pokusy*. V *analýze činnosti učitele* je akcentována práce učitele s obsahem učiva (pojetí didaktické analýzy učiva), způsob řízení vyučovacího procesu, interakce a verbální i neverbální komunikace (komunikační síť ve třídě, frekvence komunikačních aktů u různých žáků, charakter otázek učitele, přístup k chybě žáka apod.), vyučovací metody (ve vztahu ke kvalitě učební činnosti žáků), způsob motivace a hodnocení (analýza reálných hodnotících situací ve třídě) apod.

V *analýze činnosti žáka* jde o hlubší studium žákovy osobnosti, z hlediska vývojových změn (školy předcházející i navazující na 1. stupeň) a z hlediska individuálních zvláštností (poznat co nejširší pásmo dětské populace - talentovaní, široké pásmo normality, problémoví, postižení, výběrové školy, vyrovnávací, školy a zařízení pro různě handicapované žáky). Studenti se učí diagnostikovat osobnost žáka - jeho intelektuální úroveň, způsoby myšlení, schopnosti, metody učení, projevy chování, hodnotový svět, zájmy, motivační a emocionální strukturu, kvalitu vztahů mezi žáky a celkovou emocionální atmosféru ve třídě. Učí se také diagnostikovat rodinné prostředí a kvalitu rodinné výchovy žáka (struktura rodinných vztahů, hodnotové orientace a aspirace rodičů, výchovné strategie a běžné výchovné praktiky, způsoby trávení volného času rodiny, zájmy rodičů, vztah ke škole, učiteli, přístup ke školství vůbec apod.)

Pro inspiraci analytických činností studenta byl vypracován "Inventář praktických úkolů a činností", kde jsou k 10 klíčovým tématům charakterizovány základní aktivity, jimiž by měl student projít. Z tohoto nabídkového inventáře student vybírá několik témat k detailnějšímu řešení a na nich se modelově učí pozorovat, analyzovat, diagnostikovat, používat různé výzkumné techniky, hledat příčiny jevů, navrhopvat intervence, teoreticky reflektovat praxi apod. V oblasti *vlastních vyučovacích pokusů* jde již o rozvíjení konkrétních učitelských dovedností. Zde je kladen důraz na *inovační, experimentální přístup* k vyučování (návrh a realizace variantních metodických postupů, netradičních motivačních prostředků, integrovaných projektů, tvorba vlastních pomůcek apod.) a *reflexi* každé praktické zkušenosti.

Organizačně má tento 2. stupeň praktické přípravy podobu 1 "klinického, pedagogicko-psychologického" dne v každém týdnu (během 3. a 4. semestru). První 4 hodiny praktikují studenti na základní škole (tzv. Učitelské praktikum), odpoledne na fakultě navazují semináře a přednáška z obecné didaktiky, event. z psychologie (pedagogická a sociální psychologie). Výhledově se uvažuje o synchronizaci pedagogicko-psychologické výuky, týmovém vyučování apod. Východiskem k tomu je současné hledání styčných bodů, konkrétních témat a problémů vhodných ke spolupráci. Ve výše popsanych formách výuky pracují studenti v menších skupinách (10-14 studentů), které jsou pak pro praktické činnosti dále děleny na skupiny po 2-3. Tyto "studentské týmy" působí ve "své" třídě minimálně 1 semestr.

3. stupeň praktické přípravy je zaměřen na práci studenta s obsahem učiva (pojetí vyučování jako komunikace mezi učitelem a žákem prostřednictvím obsahu učiva), na rozvíjení *dovedností transformace a interpretace vzdělávacího obsahu* vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků (pojmová analýza učiva, vyhledávání konceptů, zpracovávání klíčových pojmů do strukturálních map, schémat, sítí, metody zjišťování "žákova pojetí učiva" v podobě "prekonceptů" apod.) V této fázi profesionálního rozvoje už nestačí vést studenty ke zvládnutí standardní soustavy činností a dovedností, ale především k jejich tvůrčí modifikaci, k variantnímu myšlení a jednání, k experimentování v pojetí vyučovacího předmětu, jeho obsahu, vyučovacím čase a k flexibilitě a individualizaci metodických přístupů (dovednost zpracovat obsah učiva na více úrovních náročnosti, dovednost metodicky zpracovat dané učivo více způsoby, dovednost pracovat s různými typy učebnic a jim odpovídajících metodik, např. množinové a nemnožinové pojetí matematiky, analyticko-syntetická metoda čtení, globální metoda apod.). Student by měl být utvářen také jako "tvůrce" metod, nejen jako jejich "interpret".

Nové pojetí 3. stupně praktické přípravy (ve vazbě na předmětovou didaktiku) by mohlo výrazně přispět k řešení jednoho z největších problémů studia učitelství pro 1. stupeň (izolovanost jednotlivých předmětových didaktik, jejich nedostatečná propojenost s praxí vyučování na základní škole - neplatí o všech didaktikách, nedostatečná operacionalizace výuky apod.). Zatímco 1. a 2. stupeň praktické přípravy je už 2. rok realizován, 3. stupeň zůstává stále v podobě původního obecného a rámcového návrhu (návrh byl studijní komisi za účasti vedení fakulty předložen v březnu 1992). Další konkretizace návrhu, jeho propracování po stránce koncepční i organizační je věcí především odborných kateder, kterým však chybí impuls k realizaci v podobě zásadních rozhodnutí v této věci ze strany vedení (např. podpora či zamítnutí daného návrhu, příprava jiného řešení apod.)

V návrhu je "Učitelské praktikum" k předmětovým didaktikám koncipováno ve formě 2 klinických dní v každém týdnu během 5. a 6. semestru (analogue s učitelským praktikem ve 3. a 4. semestru). V jednom dni jsou "nasazeny" 2-3 předmětové didaktiky (důraz na integraci oborových didaktik, např. didaktika matematiky - přírodovědy - vlastivědy a didaktika českého jazyka - dětské literatury - čtení a psaní apod.) V dopoledních hodinách studenti praktikují v malých skupinách ve "svých" třídách, odpoledne navazují na fakultě (nebo event. na základní škole) semináře předmětových didaktik (v úzké vazbě na činnost studenta ve vyučování na 1. stupni ZŠ).

Jaká je realita letošního školního roku v této věci? Protože se nepodařilo promítnout nové pojetí 3. stupně praktické přípravy do realizační podoby (z důvodu způsobu řízení či spíše "neřízení" tohoto studijního oboru), běží praxe k předmětovým didaktikám většinou v tradiční podobě (s velkými kvantitativními i kvalitativními rozdíly mezi jednotlivými obory), bez návaznosti na učitelské praktikum ve 2. ročníku a bez projektované gradace profesionální kompetence studentů. Jako nouzové řešení lze chápat zařazení 1 klinického dne (ze strany fakulty v podstatě

"neřízená" praxe, těžiště je v samostatné práci studenta v oblasti jeho specifických zájmů - zaměření na konkrétní předmět, určité vyučovací metody (např. tvořivá hra, projektová metoda, konstruktivistické postupy, skupinové vyučování) apod.

#### 4. stupeň - vytváření základů vlastního pojetí vyučování

Tento stupeň je skutečným vyvrcholením praktické přípravy studentů. Základním cílem je pomoci studentům v syntéze poznatků, postojů, praktických zkušeností, v hledání vlastní učitelské identity a svébytného pojetí vyučování. Těžiště tohoto procesu je sice až po ukončení studia ve vlastní učitelské praxi, ale je důležité posunout jeho počátek do závěru pregraduální přípravy a tím umožnit jeho ovlivnění. Neméně důležité je rozvíjet u studentů dovednosti zkoumat kvalitu a účinnost vlastní činnosti, umět hledat příčiny neúspěchů (mezi jiným také v sobě, ve způsobu práce apod.) a v závislosti na tom pružně měnit strategie a způsoby činností, kultivovat rozhodovací procesy (od intuice k vědomým procesům). Vytváření *distance od vlastní praxe, sebereflexe* ("já" jako předmět analýzy, náhled na sebe jako na někoho "jiného") přispívá k flexibilitě a inovačním přístupům v práci učitele a je důležitým znakem jeho profesionality.

Z hlediska organizačního je tento stupeň praktické přípravy koncipován jako 6 týdenní souvislá praxe (ve 2 fázích - 2 a 4 týdny) v jedné nebo dvou třídách. Dosud je otevřena otázka *umístění* souvislé praxe v celku studia (v současnosti 2 týdny v 7. semestru a 4 týdny na závěr 8. semestru). Souvislá praxe je zdrojem intenzivních zážitků a zkušeností, o kterých má student potřebu diskutovat, vyjasňovat a vysvětlovat je. Přináší mnoho praktických problémů, které má student chuť teoreticky řešit. Dává mu "ucelený náhled", představu o tom, jak odchází do praxe vybaven, kde jsou jeho slabiny, co je třeba ještě získat, ověřit, vysvětlit.. (např. formou individuálních konzultací na fakultě). Zbývá také lépe promyslet vazbu souvislé praxe na státní závěrečné zkoušky, zvážit možnost učinit jejich předmětem také reflexi praktických zkušeností studenta.

#### **Psychodidaktické zaměření studia**

S myšlenkou *psychodidaktického* zaměření studia založeného na *konstruktivistických* postupech přichází katedra psychologie (zejména S.Štech a E.Vyskočilová). Akcent na psychodidaktické přístupy lze chápat jako přípravu studentů na *konstruktivistické pojetí vyučování*<sup>9)</sup>. V tomto pojetí je základem poznávacího procesu žáka při vyučování *ne transmise*, předávání a osvojování poznatků, ale jejich *objevování* a *konstruování* žáky samotnými na základě jejich dosavadních *zkušeností*. Zdůrazňujeme-li *auto-konstrukci* žákovy poznání, je nutné zdůraznit ještě druhý klíčový znak - *dialogičnost* výstavby poznání, které se odehrává vždy v sociálním kontextu, zejména v *komunikaci* a *interakci* se spolužáky a učitelem. Základním znakem konstruktivistického pojetí vyučování a jeho ústředním pojmem je tedy "auto-socio-konstrukce".

Východiskem vyučovacího procesu je přesvědčení, že každé

dítě má o probíraném učivu nějaké předběžné více či méně rozvinuté představy a zkušenosti - tzv. "*prekoncepce*", "*spontánní reprezentace*", "*naivní teorie*", "*miskoncepce*", "*žákovo pojetí učiva*", "*spontánní koncept světa*". Proto učitel po "uvedení" nového tématu ve formě navození problémové situace vede žáky prostřednictvím specifických technik a metod k "*vyjevení*" *spontánních prekonceptů* - tedy dosavadních poznatků, představ a zkušeností s danou problematikou. V úrovni prekonceptů jsou mezi žáky velké rozdíly - od velmi mlhavých, z hlediska dospělého naivních a absurdních představ až po vyhraněné, promyšlené, originální chápání učiva.

*Konfrontace prekonceptů* jednotlivých žáků ukáže velkou šíři a různost názorů, často rozpornost až protikladnost. Učitel tuto *různost znalostí a zkušeností*, odlišná hlediska považuje za hlavní "*hnací sílu*" poznávání a pracuje s ní dál. Vede žáky ke "*kontextualizaci*". Každý žák vysvětluje svůj úhel pohledu na věc, svůj kontext, svá východiska. Vysvětluje "*svou pravdu*", která v daném kontextu platí, při existenci určitých premis. ("Já jsem si to představoval takhle, protože..") Žáci diskutují, polemizují, kladou si otázky a upřesňují stanoviska. V této fázi vzniká "*sociokognitivní konflikt*", který je založen na zjištění rozdílnosti názorů, na konfrontaci různých interpretací faktů. Tento konflikt vede k reorganizaci předcházejících názorů a zkušeností (upřesněním a doplněním o nové elementy). Nestačí říct žákům, že se mýlí, že je to jinak, žáci musí prožít konflikt, zažít a pocítit, že jejich teorie je nedostatečná, že nevede k řešení problémové situace.

Učitel tedy záměrně navozuje "*epistemologické překážky*", slepé uličky na cestě poznání (výsledek střetu konceptu učitele - učitelova pojetí výuky, interpretace oboru a prekonceptů žáků), které představují určitý zlom v dosavadním způsobu uvažování. Výrazným rozdílem oproti tradičnímu problémovému vyučování je, že zlom, rozpor, problém není nastolen otázkou učitele, ale *konfrontací názorů žáků*. Žák pocítuje potřebu překonat překážky, rozpory, chce se dozvědět víc, modifikovat svoje dosavadní zkušenosti a představy. Samostatně nebo ve skupině s různou mírou pomoci učitele hledá řešení, zkoumá materiály, konzultuje knihy, ověřuje apod.

V této fázi práce jde o tzv. "*dekontextualizaci*", tedy o hledání *invariantu*, společného jmenovatele, který platí ve všech kontextech. Zde se už učitel snaží "*vytrhnout*" děti z konkrétních individuálních zkušeností, z jejich specifického kontextu (počátek vytváření pojmů). Poslední etapou poznávacího procesu žáka je *fáze konceptu - vytváření pojmů*. Verbalizace, *pojmotvorný proces* je tedy až na konci vyučovacího procesu jako jeho výsledek.

Chápeme-li psychodidaktické zaměření studia jako přípravu studentů na konstruktivistické pojetí vyučování, pak předmětová didaktika není mechanicky odvozena z určité vědní disciplíny, ale je proveden *výběr základních konceptů, klíčových pojmů, fundamentálních témat*, které přispějí k pochopení celku učiva. Skutečné pochopení základních principů a pojmů vyžaduje jejich zprostředkování prostřednictvím *přímé zkušenosti, vlastní myšlenkové činnosti* ("*ponořením se*", "*objevováním*"). Není účelné

a samozřejmě ani možné (mimo jiné z časových důvodů) poznávat všechno prostřednictvím vlastní činnosti. Proto je proveden výběr a na základě *exemplární metody* procházejí studenti "nezkráceným poznávacím procesem" (poznatky jim nejsou zprostředkovávány v hotové podobě) alespoň u některých témat. Předpokládá se, že jejich hlubší pochopení usnadní pochopení analogických témat a pojmů a přispěje k lepšímu porozumění podstatě a celkové struktuře daného oboru. Tradiční předmětová didaktika se snaží postihnout celek v co nejširším záběru, obsáhnout všechna nebo většinu témat.

Psychodidaktiku je možné také chápat jako "umění překladu" z jazyka vědy, oboru (vědecké pojmy) do jazyka dítěte (prekoncepty) a naopak. Studenti se při praxích v rámci psychodidaktiky učí poznávat *žákův jazyk*, jeho *pojmový svět* v daném oboru, *prekoncepty* a *konfrontovat* je s učitelovým konceptem světa, s osobní interpretací daného učiva. Psychologové nabízejí k diskusi také možnost posílení integrity studia prostřednictvím "syntetizujících, integrujících" disciplín (namísto velkého počtu poměrně izolovaných didaktik):

- psychodidaktické postupy v matematice a přírodovědně orientovaných předmětech
- v humanitních a sociálních oborech (český jazyk, literatura, vlastivěda).

Zkoumá se možnost integrovaných projektů, jdoucích "napříč předměty", úzce propojených s vlastní praktickou činností studenta ve škole.

Zajímavý je názor, že "*psychodidaktická kompetence*" by měla být jádrem profesionální kompetence učitele. Tato myšlenka je nosná zejména v případě přípravy učitelů 1. stupně ZŠ. Kvalifikaci této kategorie učitelů nelze stavět na tom, že má student určitý počet "subkvalifikací" v podobě "malých oborů" ("malá matematika, "malá čeština" apod., protože učí "jen" malé děti), ale založit ji na tom, že je *odborník na didaktickou transformaci vzdělávacího obsahu* (v češtině, matematice apod.) pro děti mladšího školního věku. Je tedy odborník, který "umí učit malé děti" (odborník v oblasti "jak učit").

Další ohnisko úvah o "psychodidaktických postupech" v přípravě učitelů vzniká na katedře výtvarné výchovy (zejména J.Slavík se svým "*tvořivě výrazovým pojetím výuky*"). Tvořivě výrazové pojetí výuky chápe vyučování jako setkávání učitele a žáka s cílem podporovat touhu dítěte *objevovat a tvořit svět*. Lze ho charakterizovat 4 základními rysy:

- Tvorba* (podpora tvoření, experimentování, radosti z dobrodružství poznávání)
- Výraz* (přiznání práva na odlišnost, důraz na osobitost, podpora vlastního vidění světa)
- Zážitek* (důraz na vlastní zkušenost, prožitek jako důležitou složku poznání)
- Dialog* (důraz na vícesměrnou komunikaci, ne jednostranný tok od "vědoucího, moudřejšího" k "nevědoucímu", na vzájemnou konfrontaci otázek a odpovědí).

V tomto pojetí je výuka chápána především jako sdělení,

komunikace. Tomu odpovídá *alternativní paradigma komunikačního vzorce vyučování*. Východiskem tohoto modelu je existence dvojí zkušenosti (učitele a žáků) a z ní pramenící nutnost najít výchozí společnou řeč (výchozí pojmy). Nalezením výchozího pojmu učitel otevírá komunikaci. Na základě konfrontace spontánních konceptů žáků (představ a zkušeností) s konceptem učitele ("učitelova interpretace oboru", "učitelova epistemologie oboru", učitelovo pojetí výuky) se buduje systém poznatků.

Tomuto pojetí vyučování odpovídá pojetí didaktiky jako "konfrontace dvou jazyků - žakovské a učitelské koncepce světa v dané oborové dimenzi" nebo jako "interakci spontánního konceptu a textových teorií interpretovaných učitelem". Didaktika je pojímána jako věda o řízeném poznávání žáka (učitel jako facilitátor žakova učení), o vyučování jako procesu komunikace (učitel jako expert na komunikaci), o vyučování jako sociálně organizovaném učení.

Hlavním cílem oborové didaktiky je uvádět studenty jak *do myšlení oboru*, tak také do toho, jak *myslí dítě v daném oboru*. Oborová didaktika má studenty vést k dovednosti převádět pojmy do řeči dítěte a naopak k umění *interpretovat zkušenosti dítěte* a na jejich základě konstruovat pojmy, učit chápat strukturu, souvislosti apod. Klíčovou dovedností je tedy dovednost interpretovat učivo vzhledem k individuálním a věkovým zvláštnostem, dovednost jednat a myslet ve variantách, alternativách.

## **STUDENTSKÝ POKUS O ALTERNATIVNÍ STUDIUM**

Až dosud jsme se pohybovali převážně v rovině projektů, zamýšlených koncepcí a východisek k úsilí o změny ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ, méně již v rovině realizační. V době, již se bude týkat následující text, tedy v době studentských iniciativ a snah o "radikální reformu" studia, bylo realizováno nemnoho z výše uvedeného. Problémy s realizací "nové koncepce", zejména tempem změn, vyvolaly na začátku roku 1992 oprávněnou kritiku studentů, vyprovokovaly jejich vlastní aktivitu a tlak na urychlení a komplexnost změn. Zejména časový faktor sehrál významnou roli. Pozornost byla zaměřena na změny v prvních ročnících, hlavní protagonisté "studijní reformy" se však nacházeli ve vyšších ročnících (které "dobíhalo" podle "starých" studijních programů) a nezbývalo jim tedy už mnoho času.

Kritika studentů se zaměřila především na přetrvávající *předimenzovanost* a *organizační rigiditu studia*. Studenti procházejí studiem s minimální možností volby (výjimkou je volba specializace ve výchovách), jsou "postrkováni" studijním programem všichni stejným směrem ("všichni všechno" ve stejné šíři i hloubce). Požadují tedy především snížit penzum povinné výuky a důsledně rozlišovat disciplíny "nutné" (slovy studentů takové, které "jsou směřovány k učitelství a nesuplují nedostatky ze středoškolské výuky"), tedy povinné a disciplíny "zřejmě potřebné" (povinně volitelné a volitelné). Chtějí mít možnost *spolupodílet se* na rozhodování o svém profesionálním vývoji, být "spolutvořiteli" svého vzdělávacího programu podle individuálního zaměření (volba disciplín, vyučujících a s nimi konkrétních

obsahů a metod výuky). Většina studentských požadavků byla v intencích obecně přijatého a vedením fakulty schváleného, leč nepřiliš realizovaného nového pojetí studia (integrace studia, osobnostní rozvoj, dovednostní pojetí studia, možnost studijních alternativ, změny v praktické přípravě apod.)

Pokus studentů o radikální řešení situace ("vzepřením se" stávajícímu studijnímu programu i za cenu rizika odchodu z fakulty a založením "alternativní" skupiny s "alternativním" studijním programem) vyplynul z určité deziluze o možnostech proměny studia "oficiálními" cestami, ze zklamání z pomalosti a parciálnosti změn, z určitého nezájmu vedení fakulty daný problém nějak zásadněji řešit, z nevyjasněných kompetencí v otázce řízení tohoto oboru ( kdo rozhoduje a kdo nese odpovědnost?). Řečeno slovy studentů z písemného "programového prohlášení" k založení alternativní skupiny: "Myslíme si, že jsme vyčerpali všechny možnosti a vyzkoušeli všechny cesty ke změně studia, vyjma té, po které se nyní hodláme pustit. Výsledkem všech jednání, která proběhla, je beznaděj a pocit opuštěnosti stran oficiální vrstvy fakulty. Tudíž nám nezbývá, než abychom se pokusili pomoci *sami sobě*...Rozhodli jsme se utvořit experimentální studijní skupinu pro alternativní semestr. Od vedení fakulty nežádáme nic víc, než jeho legální umožnění."

Studenti vyvinuli značné úsilí o uvedení svých záměrů v život. Vytvořili několik základních textů k myšlenkovým východiskům svého pokusu o alternativní studium, dopis vedení fakulty, akademickému senátu a vyučujícím, v němž vysvětlují důvody a smysl své iniciativy, návrh učebního plánu. Jak studenti sami definují svůj záměr? Jako "pokus o vytvoření živoucího prostoru poznávání, pokus o vytvoření živoucího společenství studentů a učitelů, pokus o možnost hledat své individuální cesty rozvoje v rámci normálního, oficiálního studia. To je pokus HNUtí Sobě."

Fakulta vznik a existenci alternativní studijní skupiny "HNUS" - HNUtí Sobě" skutečně umožnila. Vytvořila se skupina 18 studentů 2. a 3. ročníku. Část studijního programu absolvovali studenti obou ročníků společně, část odděleně (sekce 2. a 3. ročníku), část individuálně (studium specializace). Co charakterizovalo studijní program alternativní skupiny? Základním rysem bylo *psychodidaktické zaměření* výuky založené na *konstruktivistických postupech*. Z hlediska metod práce bylo těžiště v materiálové práci studentů, v *integrovaných projektech* (prováděných buď individuálně nebo ve dvojicích). Smyslem projektů bylo ověřit konstruktivistické postupy při práci s konkrétními tématy ve vyučování na 1. stupni ZŠ. Některá témata byla obecnější "jdoucí napříč předměty", např. témata Romové-rasismus, pojetí existence, jiné práce vycházely z učiva jednotlivých vyučovacích předmětů, např. prvouky, matematiky (práce s geometrickými pojmy - střed a osa souměrnosti úsečky, problém poznávání a třídění ovoce a zeleniny). Studenti tyto projekty nejen vymysleli, ale i realizovali ve "své" třídě a v rámci seminárních prací provedli jejich deskripci a reflexi (analýza východisek projektu, podmínky a způsob realizace, analýza praktických zkušeností, kritická místa a problémy apod.). Čtyři nejzdařilejší seminární práce vybral, opatřil zasvěceným

komentářem a připravil k vydání S.Štech, v jehož "psychodidaktickém semináři" tyto práce vznikly.

Dalším výrazným rysem byla "permanentní propojenost výuky s praxí", "prostoupenost" přípravy na fakultě neustále probíhající praxí studentů. Každý z nich měl svou školu, kam pravidelně každý týden docházel a "působil". Proto byla praxe ze strany fakulty v podstatě neřízená, což s sebou neslo určité problémy. Praxe byla řízena nepřímo prostřednictvím zadávaných úkolů a jejich následné prezentace v seminářích. Bylo akcentováno "reflexivní" pojetí praxe. Důležitou charakteristikou alternativního studijního programu bylo jeho "spoluvytváření" studenty. Studenti si volili kurzy, vyučující a s nimi programy a způsoby práce. V některých disciplínách participovali také na výběru témat. To v případech, kdy program kursu nebyl mechanicky odvozen z příslušné vědní disciplíny, ale byl založen na "problémovém členění" výuky.

### KDO JSOU TO "HNUSISTI"?

Přes značnou různorodost alternativní skupiny (z hlediska intelektuální úrovně, zájmů, stupně tvořivosti, zodpovědnosti a dalších osobnostních charakteristik studentů) lze určit to, co bylo většině z nich společné (samozřejmě v různé míře):

- výrazný zájem o dítě, učitelství
- chuť pracovat na sobě, na svém osobnostním rozvoji
- zájem o hledání vlastní učitelské identity, svébytného vyučovacího stylu
- více cítili "uměleckou a tvořivou" dimenzi učitelství (význam empatie, intuice apod.)

Zajímavá byla struktura zájmů a orientací studentů. Byli zde studenti s výraznou inspirací filozofií (J.Patočka, V.Bělohradský, R.Palouš, Z.Pinc a další), dále s výraznou orientací na vlastní práci s dětmi (někteří se výrazně podíleli na transformačním hnutí několika základních škol - realizace vlastních projektů, je zdokumentováno na videozáznamu, publikovali několik článků v tisku o proměnách školy, účastnili se rozhlasového i televizního natáčení k této problematice). Byla tu také skupina studentů s preferencí osobnostního rozvoje (absolvovali různé dovednostní výcviky, kurzy tvořivé dramatiky, praktické kurzy waldorfské pedagogiky apod.)

Na základě použití některých psychologických, zejména projektivních technik lze konstatovat, že většina studentů této skupiny byla oproti ostatním studentům tvořivější (v oblasti verbální i neverbální), s větší schopností sebereflexe, přemýšlivější a kritičtější. Pozoruhodná byla skupinová dynamika - skupinové cítění, soudržnost, tolerance, vzájemné ovlivňování, duch spolupráce a pozitivního emocionálního klimatu. Ve skupině byly však také určité problémy. Nepodařilo se například přimět studenty v širším měřítku k hlubšímu studiu odborné literatury. Díky nedostatečnému teoretickému zázemí měli někteří sklon věci zjednodušovat a vidět jednostranně (ve skupině byly společnou "biblí" dvě konstruktivistické knihy).



Zajímavý obraz o skupině studentů poskytují také nejfrekventovanější výroky z ankety (říjen 1992):

Co mi "dala" fakulta:

- větší všestranný rozhled
- jednat sám za sebe, větší samostatnost
- snahu pracovat na sobě, dělat spoustu "zajetých" věcí jinak
- kamarádství, nadšení
- teorii, poznatky, definice
- obavy z reality v našem školství
- zklamání, lenost
- strach z praxe
- mnoho nesmyslné práce
- poznání, že změnou režimu se nemění lidé - jejich myšlení
- poznání, že proti nesmyslům se nedá férově bojovat
- malou praktickou zkušenost s dětmi
- spoustu zbytečných a prázdných frází
- nesmyslně vynaložené úsilí
- potlačování individuality

Co mi "nedala" fakulta:

- celkový přehled
- možnost výběru a odpovědnost za vlastní výběr
- prostor pro individuální práci a rozvoj, samostudium
- nenaučila tvořivě pracovat
- systém, celek, pochopení souvislostí
- návaznost a propojenost předmětů
- propojení teorie a praxe
- poznání, jak přistoupit k dítěti
- ochotu pomoci v řešení problémů
- pocit jistoty, že se na profesi hodím

Za pozornost stojí také analýza výpovědí 14 studentů alternativní skupiny na téma "Moje pojetí výuky" - S jakou představou o vlastním pojetí výuky odcházím do praxe? Zde se projevil značný rozdíl z hlediska komplexnosti či dílčích přístupů k pojetí vyučování, z hlediska schopnosti strukturovat problém, z hlediska míry intuitivnosti či racionální zdůvodněnosti pojetí vyučování, jeho konkrétnosti apod.

Menší skupina (4 studenti) má představu o vlastním pojetí výuky zatím dost vágní, neucelenou a roztržistěnou. Tito studenti spíše vědí, co nechtějí, než chtějí. Někteří projevují bezradnost, nedokáží zatím reflektovat a efektivně zpracovat velké množství často i protichůdných poznatků, představ a zkušeností, chybí jim dovednosti v oblasti rozhodovacích a řídicích procesů.

Většina z nich však již má do značné míry ucelené, promyšlené a někdy i teoreticky zdůvodněné pojetí výuky - tedy představu o cílech vyučování, pojetí žáka a přístupu k němu, komunikaci mezi učitelem a žáky, metodách práce, způsobu hodnocení, organizaci vyučování, o spolupráci s rodiči apod.

Uvedme nyní nejfrekventovanější výroky studentů:

#### Představa cíle

- rozvoj osobnosti dítěte, nejen rozumový, ale i sociální, citový apod.
- vzbudit touhu po poznání
- formování postojů (ke světu, k přírodě, apod.), dovedností

(spolupráce, komunikace s lidmi, schopnost pozorovat, klást otázky apod.)

- učit v souvislostech, ne izolované poznatky
- učit děti "být sebou samými"
- při formulování cílů vycházet z konkrétních dětí se zřetelem na jejich individuální potřeby a zájmy
- mnohokrát bylo zdůrazněno, že školní práce musí mít jasný cíl, smysl, řád

#### Pojetí žáka, komunikace učitel - žák

- žák jako rovnocenný partner, kompetentní, který už něco "ví"
- žák jako individualita (obavy, zda budou umět pracovat s různými úrovněmi žáků, úvahy o tom, jak vytížit nadané, schopné, rychlé žáky)
- žák má právo na určitou svobodu, volnost, ale s hranicemi, v rámci předem vymezených a jasných pravidel (frekventovaná je otázka kázně, zdůrazněna nutnost vnitřní kázně, dodržování řádu, neboť většina z nich poznala ve své praxi úskalí příliš liberálního pojetí vyučování)
- v souvislosti s otázkou svobody dítěte se často objevuje pojem odpovědnost
- velký důraz kladen na komunikativní vztah učitel-žák, který je "největším výchovným tématem", základem tohoto vztahu je tvořivá spolupráce, partnerství, společné hledání, učitel jako poradce dětí na jejich cestě za poznáním"
- nutnost vytvořit radostnou atmosféru ve třídě založenou na harmonii, pochopení, humoru

#### Metody vyučování

- vlastní činnosti (ne jen předávání znalostí)
- vycházet ze žakových zkušeností
- metody vlastního objevování a konstruování poznatků (silné ovlivnění skupiny konstruktivismem)
- metody dialogu, kladení otázek, hledání odpovědí a otevírání dalších otázek...
- metoda projektů (u většiny studentů výrazně akcentováno)
- využívání názornosti
- důraz na vnitřní motivaci - vzbudit chuť, zaujetí, zvědavost, radost z poznání, nepřeceňovat různé formy vnější motivace (odměny, soutěže...)
- velmi časté jsou úvahy, zda preferovat proces či výsledek učení
- metody hodnocení: představy o této oblasti jsou vyjádřeny jen u dvou studentů, požadavek kvalitativního hodnocení na základě individuální vztahové normy (úvahy o slovním hodnocení), potřeba diagnostiky (průběžné vedení záznamů o dětech)

#### Organizace vyučování

- učit v blocích, propojovat různé předměty a činnosti, bez pevně stanoveného rozvrhu hodin, délku vyučovacích hodin nechat v kompetenci učitele (zrušit zvonění)
- akcent na skupinovou práci
- akcent na projekty - několikadenní, týdenní, měsíční
- vycházky

### Spolupráce s rodiči

- partnerský vztah
- volný přístup rodičů do vyučování
- společné akce i mimo školu

### Představy o úpravě interieru třídy

- nábytek, barevné ladění, výzdoba, dětské výtvořy po stěnách, relaxační koutek s kobercem, možnost chovat zvířátko ve třídě
- dát dětem možnost podílet se na tvorbě prostředí třídy (k oblasti interieru třídy se vyjádřili 3 studenti).

Co říci závěrem o alternativní skupině - "Hnutí sobě"? Nemá smysl ji poměřovat a srovnávat s ostatními skupinami na základě tradičních kritérií (např. průměr známek ze zkoušek apod.). Z hlediska potřeb transformace základní školy se zdá být nejpodstatnější, že jsou tito studenti na nejlepší cestě stát se *přemýšlivými* a *tvorivými* učiteli, s *vlastním pojetím* vyučování, s chápáním *školy* jako *tvořivé dílny*, kde skutečně "vzniká" poznání, kde se diskutuje, učí myslet a prožívat, poznávat sebe a druhé, spolupracovat. Na úplný závěr charakterizace alternativní skupiny z hlediska chápání školy, výchovy, vyučování nechme promluvit samotné studenty k *pojetí učitele*: "Představujeme si učitele nejen jako toho, kdo něco umí a umí to podat. Učitel by podle nás měl být člověk, který si zároveň uvědomuje, že většinu věcí neví a ani nemůže vědět. Člověk, který *umí hledat* a *umí učit hledat*, *umí vzbuzovat zájem o vědění*."<sup>10</sup>)

### **DALŠÍ PROFESIONÁLNÍ OSUD "HNUSISTŮ"**

Kde jsou a co dělají, jak uvažují o profesi, fakultě a věcech souvisejících, jaké praktické zkušenosti mají za sebou, s jakými profesními problémy se potýkají studenti "Hnutí sobě" po roce? Dva studenti, kteří patřili k "ideovým strůjcům" alternativní skupiny, studium nedokončili (hrají amatérské, později profesionální divadlo). Jedna z nich se vrátila ke studiu učitelství formou dálkového studia. Dvě studentky jsou na mateřské dovolené (jedna studium stačila řádně ukončit s ostatními, druhá se připravuje ke státním závěrečným zkouškám). Obě externě pokračují ve studiu speciální pedagogiky (měli souběžné studium). Dva hlavní protagonisté HNUSu pokračují ve studiích na fakultě formou denního studia. Jeden studuje v Institutu základů vzdělanosti UK integrální studium člověka, druhý učí na poloviční úvazek (kombinovaný se speciálním pedagogem) v integrované mateřské škole a dokončuje zajímavou diplomovou práci o možnostech konstruktivistických postupů při práci s vybranými tématy z vlastivědy. Ostatní studenti nastoupili do škol - pražských, ve větších či menších městech i škol vesnických malotřídních.

Pro další osud "HNUSistů" bylo klíčové založení občanského sdružení "Klub hnutí sobě", Společnost pro výchovu několik měsíců po ukončení studia (podzim 1993). Věnujme nyní pozornost základním tezím z programového prohlášení. 1. teze - "Klub Hnutí sobě *neprosazuje žádnou ideu*" vychází z přesvědčení, že nikdo není oprávněn vykládat ostatním, jak by to měli správně dělat, co

by měli správně říkat a jak by se měli správně chovat. Existuje nepřeberné množství možností, jak dojít k cílům, existuje velké množství legitimních a stejně hodnotných cílů, kdo se odváží určit, které jsou ty "správné", lepší než jiné? Dále se argumentuje tím, že "všechny metody a ideje jsou omezené, platí a fungují v konkrétních podmínkách a s konkrétními lidmi a ještě ne kdykoliv.." Členové klubu zdůrazňují, že nechtějí být dogmatiky, kteří ve "svatém nadšení pro spásu" školství, výchovy, dětí vnucují jiným své "zaručené a jediné správné" ideologie, koncepce, metody.

Druhá teze - "Klub Hnutí sobě je *společnost pro rozhovor*" odkazuje k charakteru plánovaných aktivit členů klubu a jejich přátel. Těžiště činnosti je viděno v *disputacích a dílnách* a ty poskytují příležitosti především pro rozhovor, výměnu názorů, přístupů a zkušeností. Třetí teze - "Klub Hnutí sobě je slušná *společnost různých lidí*" úzce souvisí s první i druhou tezí. Vyjadřuje záměr důsledně vycházet a programově stavět na *různosti*, na různých úhlech pohledu a velké šíři didaktických cest a možností. Tato různost je obohacením pro všechny a je zárukou pohybu, dynamiky, růstu, neuzavření se do sebe s následným degenerováním. Čtvrtá teze - "Trocha ironie nikoho nezabije" zdá se vyjadřovat přání, aby se podařilo v činnosti klubu udržet potřebný odstup, lehkost, humor, příležitost k relaxaci a odpočínutí od "smrtelně vážných" věcí.

Nejdůležitější na uvedeném programovém prohlášení však je, že nezůstalo na papíře, ale založilo skutečně solidní a z hlediska kvality i šíře účtyhodnou činnost. Na zakládající členy z řad studentů i učitelů se "nabalují" další učitelé a studenti - z nižších ročníků, z jiných oborů (studenti speciální pedagogiky, filozofie, výtvarné výchovy apod.) Těžiště činnosti je v *disputacích* (k filozofickým, psychologickým, pedagogickým, školsko-politickým, terapeutickým a jiným tématům) a *praktických dílnách* (k technice řeči a kultuře mluveného projevu, k psychodidaktickým postupům ve škole, k arteterapeutickým a relaxačním technikám, projektovým metodám apod.). Působnost klubu široce přesáhla okruh fakulty, ať už z hlediska hlavních aktérů - disputujících a lektorů dílen či z hlediska posluchačů a diskutérů na disputacích a účastníků dílen. Stojí za to zmínit tzv. "samonabíjecí" dílny, v nichž jsou lektory sami studenti. Kvalitní činnost klubu pomáhá také udržet mimořádnou skupinovou soudržnost a sounáležitost HNUSistů. Zkušenosti s "kolegiální komunikací" a intenzívní vzájemnou spoluprací by mohly být základem pro iniciování nové kvality kolegiálních vztahů na školách, kde studenti působí.

Nyní se věnujme "vlastním učitelským zkušenostem", názorům na profesi, vztahu k fakultě s odstupem času u několika absolventů alternativního studia. Požádali jsme je, aby se písemně vyjádřili k následujícím okruhům:

1. Zkus pojmenovat základní *problémy* ve své roční *učitelské zkušenosti*. Vyber a popiš 1 konkrétní problém, který nejvíc charakterizuje tuto zkušenost.
2. Které tvé "ideály o škole" vzaly v praxi za své, co z tvých představ odolalo střetu s realitou? Jaké je dnes tvé pojetí vyučování (zkus charakterizovat základní znaky)?

3. Jak vidíš fakultu s odstupem 1 roku? Co zůstává po 4 letech na fakultě v Tobě? Jak bys dnes viděl "ideál" přípravy učitele pro 1. stupeň základní školy?

Písemné vyjádření poskytlo 5 studentů, které můžeme rozdělit do 2 skupin - 3 z nich jsou dnes "skuteční učitelé" (dále SU), dva prozatímní "čekatelé" (dále Č). 1.SU a 2.SU učí v 1. ročníku ZŠ, 3.SU v mateřské škole a ve 4. ročníku ZŠ. 1.Č je na mateřské dovolené a 2.Č pokračuje ve studiu.

Ad 1/ Základní problémy roční učitelské zkušenosti

Ve skupině SU je dominantním problémem práce s tzv. "problémovými" žáky a problémy s těmi, kteří "nechtějí" poznávat, učit se, pracovat společně, dodržovat nějaký řád a dohodnutá pravidla. 1.SU prezentuje problém práce s problémovými žáky jako největší (a ve výpovědi jediný). Podrobně popisuje konkrétní situaci ve třídě - 5 dětí s poruchami čtení, 2 děti s vadou řeči (z hlediska logopedických dovedností konstatuje velkou "mezeru ve vzdělání"), 1 dítě s velmi tíživými rodinnými poměry (detailní a emocionálně zabarvená výpověď o životní situaci tohoto dítěte včetně "hrozných bezmocností" něco změnit). 3.SU vidí těžkosti práce s problémovými žáky také jako největší problém. Přibližuje svou konkrétní situaci ve třídě (2 děti po dětské mozkové obrně, 3 děti s výraznou lehkou mozkovou dysfunkcí, 2 děti s výraznými úzkostmi, 1 dítě "psychicky a sociálně velmi narušené"). Ptá se, je-li to vůbec ještě normální situace. Navazuje úvahou, jaká je hranice, rozumná míra pro účelnou integraci handicapovaných. Má smysl integrace tam, kde polovina žáků potřebuje zvýšenou péči a individuální pomoc?

Další velký problém pro 3.SU je "komunikace s dětmi, jejichž vztah k poznávání ve škole je značně negativní, jejichž osobní stav by vyžadoval spíše terapii než učení", problém motivace, vzbuzení chuti k učení a zájmu o poznání, problém, jak rozvíjet "sociální kompetence" dítěte - respektovat druhého, být konstruktivní, "neagresivní, nedestruktivní". Třetím "velkým tématem" je problém, jak si zachovat potřebný odstup, jak pracovat "dobře", ale bez "sebezničení a sebevyčerpání". 2.SU považuje za velký osobní problém "příliš partnerský vztah k dětem, nedostatečný odstup od nich, přílišné podlehnutí kouzlu prvňáčků". Objevuje se problém "kázně" a způsobů, jak jí dosáhnout: "Jako bych zapoměla, že na začátku musí být důslednost - důslednost - důslednost...jasně vymezit pravidla chování."

Ve skupině Č se vzhledem k vlastnímu "neučitelování" vyjádřil jen 2.Č a to ještě z pozice "výletníka" v konkrétní školské realitě (jak sám sebe trefně označil). Tento vnitřní postoj "výletníka" ostatně výrazně ovlivňuje některé jeho další názory. Základní problém "učitelské zkušenosti" je pro 2.Č "intenzivní pocit trapnosti z učitelské pozice", problém, jak se vypořádat s rolí učitele jako toho, kdo vychovává a kde "vzít dostatek drзости k postoji vychovávajícího, když mě můj život a styl, jakým ho vedu, k tomu, podle mého mínění, neopravňuje...Co já mám co říkat dětem, že je správné nebo není? Další problémy označuje 2.Č jako "problémy technické povahy a osobního založení". Lze je snad stručně vystihnout jako určitou elementárnost činností a dětinskost některých aktivit učitele na 1. stupni ZŠ - "Nejodpudivější činností je pro mě produkce

všelijakých těch kytiček, zvířátek a jiných opičáren, které sice patří k věci, ale mě osobně to vadí."

Ad 2/ "Ideály o škole" tváří v tvář realitě, vlastní pojetí vyučování

V "ideálech, které vzaly za své" se skupina SU liší. 1.SU uvádí jediný - "být rovnocenná v učitelském sboru a mít právo se vyjadřovat". Popisuje situaci: "Hned při první poradě mi jedna paní učitelka předdůchodového věku řekla doslova - Seš mladá, bez zkušeností, tak drž hubu! Na tvůj názor není nikdo zvědavěj." 2.SU padl "ideál" o místě svého učitelského působiště. Prezентuje kritický pohled na vesnici, kde žije a učí, jako na místo, kde "všichni vědí všechno o všech, co se neví, to se dovymyslí, neustálé ohledy na to, co by tomu řekli lidi." Střetu s realitou neodolal také ideál o tom, že "se všemi lidmi se lze domluvit". Poslední korigovaný ideál 2.SU je představa, že "ve škole je místo pro náboženské otázky". Popisuje zkušenost "záchrany dívek ze spárů fanaticky démonického katolického kněze." Komentuje ji slovy "bohužel" a "bůh mu odpust', neb neví, co činí."

2.SU uvádí také "ideály, které odolaly - "tvrzení, že chodím do školy a ne do práce, názor, že s rodiči je možné spolupracovat, představa o domluvy-schopném řediteli apod.

3.SU sděluje: "Mnoho mých ideálů je postupně korigováno a přetvářeno. Jediný ideál, který vzal zcela za své je ten, že lze pracovat stále naplno...stále řešit problémy a poznávat se všemi parametry pravého poznávání (viz např. konstruktivismus, projekty), tedy poznávání měnícího identitu. 2.Č "neprožívá nějaký rasantní pád" ideálů, protože "si příliš ideálů o škole neužil". Padají tedy spíš jeho "optimistická očekávání", "poměrně nekonkrétní naděje, že bude možné vyjít s dětmi, neotřele přistupovat k vyučování, vyjít s rodiči, systémem, kolegy, nadřízenými a zároveň katastrofálně nezblbnout. Přes původní pesimismus, následný optimismus vracím se k určité formě obezřetného pesimismu."

Od potvrzených či vyvrácených ideálů lze přejít k "vlastnímu pojetí výuky". 1.SU uvádí, že díky skvělé ředitelce (která je při převaze "klasických" učitelek ve sboru v "nezáviděníhodné situaci") může učit podle svých představ. Nemusí striktně dodržovat vyučovací hodiny, může učit v blocích, podle povahy učiva a potřeb dětí. Využívá metody hry, soutěží, relaxací. Po dohodě s rodiči hodnotí slovně, klade důraz na pozitivní hodnocení a dobrou emocionální atmosféru. Za důležitou považuje také vhodnou úpravu prostředí (koberec, možnost volného pohybu, polštářek pro každé dítě). "Mé pojetí vyučování aneb co se děje v 1.b" podává 2.SU takto: "Vyučování v 1.b je jeden velký organizovaný chaos...je založené na spokojenosti dětí a učitele, vychází ze zájmu dětí v rámci možností učitele, není nahodilou snůškou informací, ale snaží se být propojené, založené na různých úhlech pohledu." 3.SU charakterizuje své pojetí výuky jako "otázky, hledání, tvoření, povídání, to vše v řádu, který si společně domlouváme (ale jehož jsem arbitrem a ručitelem) a který se musí ukazovat jako prospěšný svým členům. Ukazovat, že má smysl se poslouchat, soustřeďovat...Učit děti, co dělat, když se nechci zapojit do společné činnosti (neagresivita, nedestrukce)."

Za základní princip je považována "iniciace do světa mimo domov, do světa polis (sociální aspekt) a do světa poznávání.

Skupina Č, vzhledem k tomu, že momentálně neučí, přibližuje pojetí vyučování, realizované při průběžných a zejména závěrečné souvislé praxi. 1.Č popisuje organizaci vyučování a používané metody. Vyučování začíná "kolečkem k rozmluvení dětí", rozhovory na různá témata. Potom se děti pokouší vyprávěné napsat. Klade důraz na rozvoj vyjadřovacích schopností. Dětem umožňuje volit z více druhů činností. Často zařazuje samostatnou práci s diferencovanými úkoly, vytváří příležitosti k sebekontrolě. Snaží se stanovit jasná pravidla školní práce. Realizuje s dětmi projekty. 2.Č je velmi stručný, svůj model označuje jako "variovaný frontál" vhodný pro mladší školní věk - "U" rozložení lavic s variacemi, společnou práci kombinovanou se skupinovou a individuální, silné zastoupení kreativních činností a pohybu. Připomíná na tomto místě znovu postoj "výletníka" ve školní realitě.

Ad 3/ Fakulta s odstupem času, co zůstává v tobě, "ideál" přípravy učitele

Ze skupiny SU se vyjádřili k fakultě s odstupem roku dva učitelé. 2.SU vzpomíná na fakultu jako "na vzpomínku z vojny..to špatné se zapomíná a zůstává to, co stálo za to...zopakovala bych si 3. a 4. ročník." 3.SU vidí fakultu "jako prostor, ve kterém se leccos děje, ale stojí to neskutečné úsilí". Těžiště toho, co po 4 letech na fakultě v člověku zůstalo, vidí většina v silném "prožitku HNUSu a dění kolem něj". Jsou to především někteří učitelé a atmosféra, kterou kolem sebe dokázali vytvořit .. Tři z pěti dotázaných formulují to, co zůstalo v člověku, pozitivně (2.SU,3.SU a 1.Č). "Je to vše, co mě změnilo lidsky i profesně. Setkání s některými učiteli, zasvěcení do jazyků (filozofie, psychologie), změnil se můj pohled na svět i na školu samotnou." (3.SU) Viděno 2.SU: "Všechno dění kolem HNUSu..hledání a nacházení sebe sama .. smysluplnost posledních dvou let." 1.Č konkretizuje o osobnosti a aktivity - "přednášky doc.Pince, semináře z pedagogiky a psychologie a výtvarka se Svobodou a Tausingrem a Bláhou..Hodně mi přinesly studijní cesty do Holandska a Francie. Vidět věci na vlastní oči je mnohem silnější než o nich jen číst. Na návštěvu školy jenského plánu nezapomenu." Jedna z dotázaných (1.SU) považuje dobu necelého roku za příliš krátkou k podobnému hodnocení. 2.Č jako jediný prezentuje i "velesilný negativní prožitek" - "nízkost, zbabělost a zapšklost, záliba v malichernostech, ignorantství, nízké profesní kompetence a krajně nízká míra sebekritiky spojená se spásonositelskou a dobrotvořitelskou rétorikou.."

Co se týče "ideálu" učitelské přípravy, je důležité vyjít z určitého pojetí, filozofie učitelství (3.SU,2.Č). "Ideál" učitelské přípravy nelze najít, lze se k němu pouze přibližovat (1.Č). Většina dotázaných považuje 2 roky alternativního studia za model, který se s trochou nadsázky blíží "ideálu" učitelské přípravy. Jinak lze rozdělit názory zhruba do dvou skupin. První skupina (1.SU, 2.SU, 1.Č) uvažuje v podstatě v rámci stávajícího modelu, navrhuje však různá "vylepšení", změnu akcentů apod. Za základní považují *filozofii, psychologii* (ale "psychologii v praxi" - dovednost poznávat žáka, umět zhodnotit motivy, příčiny

a důsledky jeho chování, posuzovat individuální a věkové zvláštnosti), pedagogiku, výchovy (vytvořit velké zásobníky nápadů, činností) a praxi. (Praxe průběžná s možností konzultace s odborníky z fakulty. S praxemi začít od 1. ročníku, postupně zvyšovat jejich podíl. Objevuje se však i názor opačný - v 1. ročníku 3 dny týdně, ve vyšších ročnících klesá podíl praxe, 1 den týdně však zůstává povinný). V didaktikách předmětů klást důraz na pochopení vztahů a různost úhlů pohledu (např. co je přiměřenost určitého učiva z hlediska věku i individuálních zvláštností, co dítě má znát, na čem by mělo stavět při uvádění do nového učiva - na konkrétních příkladech, různé typy "dětského" chápání určitého tématu, pojmu, vhodnost volby modelů, na kterých daný problém přibližují apod.) Umožnit volitelnost a různé možnosti průchodu studiem.

Druhá skupina (3.SU, 2.Č) navrhuje jiný model studia (obsahový i organizační). Konkrétně "solidní univerzitní vzdělání, nejlépe dvouступňové, kde první část má s učitelstvím jen málo společného, kde se student naučí myslet, vyjadřovat, kulturně orientovat..Poté, co složí bakalářské zkoušky, může si vybrat z různých magisterských studií, z nichž jedno může být studiem pro učitelství ZŠ. Toto studium je už úzce specializováno na didaktické problémy a praktický výcvik. Základem by bylo soustavné praktikování, především aktivní, rozbor těchto praktik a na něm postavená teorie..Tento druhý stupeň by byl kratší. Na místě by byl rozsah 3/2 roky" (2.Č). Tyto názory konkretizuje 3.SU - 1. stupeň přípravy na učitelské povolání vidí jako "základy humanitní vzdělanosti", 2. stupeň opět s trochou nadsázky jako "2 roky trvající 1. alternativní semestr", jehož základem by měla být výběrově zaměřená psychodidaktika. Lze si též představit směr zaměřený na "sociální a tvořivou oblast (sociální psychologie, arteterapie, výtvarná výchova, dramatická výchova apod." (3.SU).

Celkově svědčí všechny získané výpovědi o tom, jak intenzivně tito absolventi alternativního studia "prožívají profesi" (alespoň ti, kteří jsou v praxi), s jakým "nasazením" pracují, jak se "perou" o udržení svých představ o vztahu k dětem, o pojetí školy a charakteru poznávacího procesu žáků apod. Někteří jsou zahlceni "starostmi" - "Je to najednou obrovská zodpovědnost a těžko se to dá popsat. Jsem jedna z těch, které si "to moc berou." S tím souvisí i hledání patřičného "odstupu", aby se to všechno vůbec dalo zvládnout - "Vyučování v 1.b se stalo žrutem veškerého času ..již jsem zjistila, že je to nezdravé.."

Závěrem by se slušelo sumarizovat "zisky a ztráty" alternativního studia, pečlivě analyzovat pozitiva i problémy, argumentovat, naznačit co a jak dál. Opakovalo by se jinými slovy mnoho z toho, co již bylo řečeno (potvrzení pozitivních efektů psychodidaktického zaměření studia, nového pojetí praktické přípravy s důrazem na její gradaci a reflexivní pojetí, vliv posílení integrity studijního programu na studentovo chápání "smysluplnosti" studia, vliv uvolnění organizační struktury a spolupodílení se na vlastním profesionálním vývoji na stupeň studijního nasazení, celkové angažovanosti a vztahu ke studiu i budoucí profesi. Snad vzhled do "myšlení a činění" studentů alternativní skupiny může být oním závěrem dávajícím představu - co a jak dál.



## Poznámky

- 1) Viz Závěry ze semináře "Vzdělávání učitelů pro obecnou školu", který se konal 7.9.1993 na PedF UP Olomouc, s.1-2.
- 2) Podrobněji in: Spilková,V.: Obecná východiska koncepce studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. Pedagogika, 1991, č.4, s.477-483.
- 3) Kučera,M. a kol.: Pedagogická fakulta očima studentů. Výzkumná zpráva. Praha 1993.
- 4) Císlerová,Š.: Dovednosti budoucího učitele a jejich rozvoj. Diplomová práce, 1991.
- 5) Blackburn,V.,Moisan,C.: La formation des enseignants dans les douze Etats membres de la Communauté Européenne. Bruxelles, Eurydice 1989 a Dvořáček,J.,Spilková,V. a kol.: K pojetí přípravy učitelů školy prvního stupně. Praha, Karolinum 1992.
- 6) Podle některých teorií je schopnost reflektovat realitu jednou z klíčových profesionálních kompetencí učitele. Učitel profesionálně roste tím, že si neustále klade otázky a hledá na ně odpovědi. Podrobněji viz: Lasley,T.J.: Promoting Teacher Reflection. Journal of Staff Development, Winter,1992,Vol.13,No.1 a Mc Neil-Turner,L.: Educating the reflective practitioner: Preparation for the 21 st century. Ontario, Faculty of Education 1992.
- 7) Podle C.Rogersse musí mít dobrý učitel tři fundamentální vlastnosti: 1. upřímnost, chápanou jako autenticitu učitelova působení, bezprostřednost ve vztahu k žákovi, schopnost přesáhnout tradiční roli učitele, 2. schopnost bezpodmínečného akceptování žáka jako člověka, to znamená, aby vztah mezi učitelem a žákem nebyl kauzálně podmíněn školní úspěšností, resp. neúspěšností, 3. schopnost empatie, vcítění se do myšlenkového a pocitového světa žáků, porozumění, pochopení apod. Podrobněji viz Rogers,C.: Freedom to Learn. New York, Merrill 1983.
- 8) Moskowitz,G.: Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom. Newbury House, 1978,s.4.
- 9) Tonucci,F.: Vyučovat nebo naučit? Praha, Supplementum 69, SVI PedF UK 1991 a Štech,S.: Škola stále nová. Praha, Karolinum 1992.
- 10) Kvačková,R.: Žádají jinou výuku. Lidové noviny, 31.1.1992,s.6.

**Michaela Kaslová**

## **Úvod**

### **Pojetí praxe z matematiky v přípravě učitelů 1.st.ZŠ**

První fáze průběžné praxe

Druhá fáze průběžné praxe

Třetí fáze průběžné praxe

Hodnocení souvislé praxe ve 4.r.studia jako jedno z kritérií  
pro posouzení kvality přípravy ve 3.r.studia

Alternativní pedagogické směry

Studenti 3.r.studia učitelství 1.st.

### **Pojetí didaktiky matematiky v přípravě učitelů 1.st.ZŠ**

#### **Alternativní skupiny HS, DAS a ALT**

Ústní a kombinované způsoby práce v seminářích didaktiky  
matematiky

Průběžná pedagogická praxe u alternativních skupin HS a DAS

Studijní skupina ALT

Písemné práce v alternativních a standardních skupinách

#### **Závěr**

### **Učitelé z bývalých alternativních a nealternativních skupin po prvním roce praxe**

## **1. ÚVOD**

Cílem předložené práce je shromáždit především nejfrekventovanější rozpory mezi úkoly, cíli přípravy studentů ve 3.ročníku studia v didaktice matematiky a jejich realizací. Hlavní odchylky, které nejsou nejčastější, netvoří vyčerpávající výčet, jsou zasazeny do nástinu pojetí přípravy učitelů. Jejich uspořádání do jisté míry respektuje jejich postupný výskyt během třetího ročníku studia. Smyslem je poukázat na úskalí, vytypovat okruhy problémů, z kterých by bylo možné vycházet při formulaci hypotéz výzkumu zaměřeného na hledání cest k optimalizaci profesní přípravy. Cílem není dospět k jednoznačným závěrům, nýbrž předložit dílčí poznatky, které by mohly sloužit nejen pracovníkům katedry matematiky a didaktiky matematiky, ale i pracovníkům jiných kateder při prohlubování spolupráce.

Práce čerpá ze zkušeností nabytých na PedF UK i v zahraničí. Vychází z osobních poznámek o jednotlivých studentech, skupinách studentů: materiálů nashromážděných ponejvíce za posledních 5 let, v některých případech za delší období. To vše je uváděno s vědomím subjektivního faktoru. Dále byly podkladem písemné práce studentů, videozáznamy a magnetofonové nahrávky. Jsou použity i výsledky dílčích výzkumů, které již byly prsentovány na celostátních nebo mezinárodních konferencích či seminářích a přednáškách.

## **2. Pojetí praxe z matematiky v přípravě učitelů 1.st.ZŠ**

Praxe z matematiky zařazená do zimního i letního semestru

(dále ZS, LS) 3.r. je součástí přípravy v didaktice matematiky. Navazuje jednak na praxi vedenou pedagogy v předchozích semestrech (podle referencí studentů zaměřenou na interakci učitel - žák, srovnat s koncepcí semináře komunikativních dovedností), jednak na semináře matematiky. V pojetí katedry matematiky navazuje však praxe i na další předměty, jako je především pedagogika a psychologie, nebo filozofie, jazyk český, výtvarná výchova, z biologie dítěte především na partie z oblasti fyziologie. Předpokládá se, že se didaktik se všemi alespoň v hrubých rysech seznámil.

Student si přináší zkušenosti z vlastní školní docházky od ZŠ (Mš) po SŠ, dále vše, čím byl ovlivněn v prvních dvou letech studia, případně poznatky z vlastní praxe s dětmi. U některých studentů je nutné brát v úvahu i vliv rodiny, její názor na učitelské povolání a vztah k matematice zvláště. (cituji telefonát matky jednoho ze studentů po SSZ v roce 1988: - *Nikdy by mě nenapadlo, že by syn mohl mít matematiku rád. Na střední škole ho to nebavilo. Učím už přes dvacet let, nikdy jsem si nemyslela, co toho potřebuje učitel znát z matematiky. Když se učil, říkala jsem mu, už toho nech, tohle potřebovat nebudeš. Ale pak jsem si to sama začala zkoušet.*)

Uvážíme-li všechny zmíněné faktory, je zřejmé, že kromě obecných cílů relativně stabilních (tvořících jeden celek s přípravou v seminářích matematiky v 1.a 2.ročníku a didaktiky matematiky ve 3.r. studia), se počítá s cíli proměnlivými. Tyto cíle odrážejí jednak vývoj didaktiky matematiky a obecné didaktiky pro 1.stupeň jakož i výsledky našeho i mezinárodního výzkumu (SEMT 91, CIEAEM, ICME, SEMT 93 ap.), jednak jsou reakcí na složení a úroveň jednotlivých vzájemně odlišných skupin (podle ročníků, podle zaměření ap.). Z uvedeného výčtu vyplývá, že příprava studentů na učitelskou profesi pro daný stupeň vyžaduje flexibilní strukturu profesní přípravy, při plném respektování základních složek cílů obecných.

## 2.1 První fáze průběžné praxe

V první fázi praxe v ZS se studenti hospitující v hodinách matematiky v 1. - 4.r. ZŠ učí hledat spojitost mezi obsahem a formou, mezi teorií a její interpretací. Problémy dělá zejména "objevování prvků teorie" v dětské řeči, v jednoduchých činnostech. Pokud studenti hodnotí učitelovu práci, převládá u nich zaměřenost na formu bez souvislosti s obsahem.

Mezi prvními náročnějšími úkoly je zjišťování chyb v práci učitele. Pod pojmem chyba rozlišujeme v této fázi dva typy: a) učitel předkládá látku v rozporu s vymezením její podstaty, ať již omylem - přeřeknutím, neúplným nebo nepřesným vyjádřením myšlenky, či z jejího nepochopení v přesvědčení, že je to správně, b) učitel přechází od jednoho pojetí k druhému (např. jednou je pojem užit jako základní, podruhé jako odvozený). Tato cvičení, zaměřená na učitelovy chyby, mají pomáhat studentům jak při promýšlení vlastní přípravy na hodinu, tak později v průběhu jejich prvních pedagogických pokusů, aby dokázali u sebe nalézt vlastní chybu, odstranit ji, případně ji předvídat již v přípravě.

Naučit se o své přípravě, práci zdravě pochybovat a pro rozhodování hledat radu u kolegů, v odborné literatuře není jen věcí návyku, ale zejména změny postoje k sobě samému. Tento druh cvičení je nutno chápat jako úvod ke cvičením zaměřeným na hledání alternativních postupů, na volbu optimálních strategií s ohledem jak na kolektiv třídy, tak na jeho jednotlivce, a to při plném respektování obsahu.

Studenti jsou schopni nejčastěji odhalit rozpor mezi slovy (výklad, zadání úkolu ap.) a konáním (gesta, výběr modelu, řešené cvičení ap.). Obtížnější je pro ně posoudit správnost učitelova projevu, postupu, zdůvodnit své hodnocení, případně upravit učitelovo sdělení tak, aby bylo v rámci daných podmínek přesné, minimálně zavádějící žáka. Velmi obtížně rozpoznávají studenti chyby v učitelově slovním projevu (číslo-číslice: jedna-jednička, číslo-řád : deset-desítek(tka), pojem-model: přímka-přímá čára ap.).

Přesto je to pro ně snazší úkol, než rozpoznat a analyzovat jednotlivé části hodiny na základě jejich znalostí teorie (tyto části nejsou určeny vyučovací metodou, ani formou, ani fází učení, jak jsou studenti z předchozích semestrů zvyklí). Např. hodina, v níž žáci nejprve ukazují, později říkají číslo "hned za zadaným číslem", potom čísla předepsaná v sešitě postupně zvětšují o určenou konstantu, nato určují u magnetické tabule množství koláčků na jednotlivých talířích, takováto hodina je v celé popsané části zaměřena na numeraci, respektive na funkce, hledání obrazu k danému vzoru, kde více či méně (podle důrazu učitele) vystupuje do popředí definiční obor, proměnná, funkční závislost. Z tohoto hlediska je pak možné hovořit o jiném pohledu na linku hodiny, její gradaci, vhodnost (jednostrannost metod) a lze se zaměřit na diagnostiku žáka s ohledem na volené postupy (Udělal žák 5 chyb nebo má pouze problémy pracovat s proměnnou nezávisle na typu a formě podnětu?). Tuto možnost nazírání na hodinu začínají studenti chápat až koncem ZS. Hledání "společného jmenovatele" části hodiny nebo žákových chyb jako jeden z dalších cílů praxe má dlouhodobější charakter. U některých studentů dochází k jeho plnému pochopení až v rámci výběrového semináře z matematiky ve 4.r., kde se pracuje s dětmi v malých skupinách.

Bez zmíněných cvičení ovšem studenti nejsou s to hodnotit postupy do hloubky. Aby chápali lépe rozdíl mezi uspořádáním, pojetím matematických poznatků v teorii a v osnovách, je zde zařazena hospitace i na mateřské škole v části orientované více na předmatematickou výchovu u dětí 5-6letých. Zde je studentům předem "prozrazeno" ústřední téma činností a studenti pozorováním kolektivu dětí, interakcí s jednotlivými dětmi při hře sledují jednotlivé odlišné reakce dětí na podněty. Učitelka mluví daleko primitivnějším jazykem v menších celcích, téměř každému sdělení odpovídá reakce dětí (pohyb z místa, manipulace s předměty, grafická práce, méně již jejich slovní projev). Při tomto postupu se jeví relativně snadné odhalit chyby učitele typu a). Vzhledem k tomu, že tato praxe není první hospitací z matematiky, studenti jsou schopni si sami uvědomit, jak chybná práce učitelky mateřské školy (nevhodně volená či nevhodně komentovaná činnost rodiči, chybná práce učitele na 1.st.) může vytvořit u dětí blok pro pochopení učiva ZŠ. Z uvedených důvodů svým způsobem "vítáme"

učitelčinu chybu, neboť má pozitivní vliv na studentův přístup k práci v seminářích. Děti mateřské školy nejsou k činnostem nuceny, zúčastní se podle vlastního zájmu. Pracují v relativně málo početném kolektivu (10-15) po dobu cca 20 minut. Proto se zde poměrně snadno hodnotí i vhodnost podnětů, odchylky v reakcích a snadněji se nachází propojení praxe s teoretickou přípravou v 1. a 2.ročníku jejich studia.

Všechny hospitace od mateřské školy po 5.r.ZŠ jsou organizovány pro celou skupinu studentů společně (dříve 18-20, dnes 12-15 studentů), a to z různých důvodů: student lépe poznává školu, rozmanitý přístup učitelů k vyčování matematice, odlišnost metod v jednotlivých ročnících ve vazbě na matematický obsah (práce s informací, s pojmy, se symboly, s modely čísla, modely vztahů ap.), ve vztahu k typům dětí, lze se ke společně sledovaným hodinám znovu vracet v seminářích didaktiky. Na 1.st. v týchž třídách probíhá praxe i z jiného předmětu. Zkušenosti ukazují, že přes řadu obtíží je velmi dobré hodnotit práci učitele v početnější skupině (o 7 a více studentech, maximálně však 15) vzhledem k tomu, že zhruba jedna třetina studentů pohlíží velmi kriticky na učitelovu práci v hodině matematiky, aniž by pro to měla vymezena hodnotící kritéria, což se později u některých studentů mění.

Většina těchto studentů je také přesvědčena, že existuje prototyp ideální realizovatelné hodiny a že fakulta není schopna (nechce) práci takového učitele ukázat. (-Studentka: *Tak nám řekněte, jak to má být, a my to tak budeme učit.* -Student: *K čemu ta fakulta je? Stejně nikdo pořádně neví, jak ...* -Vyučující: *Jak co?* -S.: *Nevím.*). Diskuse ve větším kolektivu je plodnější. Projevuje se určitá míra zklamání, rozpor mezi tím, co si studenti osvojili zejména v biologii člověka, hygieně práce a pedagogice v podobě zásad, které pochopili izolovaně, leckdy dogmaticky, a praxí. -Studentka: *My víme, co všechno by se mělo respektovat, aby se hodina "povedla", tak proč to ta učitelka nedělá!* -Poznámka: učitelka 1.třídy pracovala s dětmi 12 minut jednou metodou písemné řešení úloh v sešitě, studentům vadila doba zaměstnání s jedním typem úkolu a neklid dětí. Příčinu viděli v délce činnosti, neuvažovali o tom, že záleží i na tom, o čem si děti povídají, že dotazy na učitelku mají svůj význam, a dokonce že by tato situace mohla být záměrně navozena učitelkou, aby děti cítily potřebu se ptát.

Diskusi s učiteli někteří vidí pouze jako problém generační, pokud je navíc vedena v menším kolektivu, stává se, že neshoda v názorech je prezentována jako osobní spor, což další diskusi na semináři didaktiky matematiky tlumí a narušuje spolupráci s fakultním učitelem (-Studentka: *Ona to učí postaru, musí dětem ukazovat víc obrázků, barevných, jinak ta hodina není názorná.* -V.: *Ptala jste se jí? Co vám na to řekla paní učitelka?* -S.: *Že ví, proč nemůže pracovat stále stejně.* -V.: *Co tím mohla myslet?* -S.: *Že už musí pracovat rychleji. Že už obrázky nepotřebují, ale bez nich to není zábava.* -V.: *Jak pracovala s modely? ... Postupovala od předmětu k jeho obrázku a nyní přecházela na schematictější obrázek?* -S.: *Asi ano. Jen (bílou) křídou na tabuli.* -V.: *Mohu říci, že přecházela k univerzálnějšímu modelu?* -S.: *Hm. Ale mně se to nelíbilo.*

-V.:Proč? -S.:Ona to vidí jinak. -V.:Jak reagovaly děti? -S.:  
Dívaly se. -V.:Jenom? -S.:Ne. Pracovaly. -V.:Byly v průběhu práce  
problémy? -S.:Ne. -V.:Jak byste to řešila vy? -S.:Jinak. -V.: Jak  
jinak byste přecházela k tomuto typu modelů? -S.:Nevím. -V.:Má  
někdo jiný návrh? -S.:Já u toho nebyl, tak nevím. -S.:Já bych  
volila jinou úlohu. -V.:Jakou?.... Čím se liší?....)

Některé reakce učitelů naznačují, že je pro ně velmi  
obtížné zaujmout ke studentům spíše partnerský vztah a vycházet  
ze společného zájmu o dítě. Místo spolupráce v některých  
případech vystupuje do popředí autoritativní přístup ke  
studentům. Přetrvává v něm role učitele, řídicího poslušné žáky.  
Způsob jednání se u těchto učitelů vyskytuje i v běžných  
jednáních, kdy nedochází k rozdílu v názorech na řešení problému.  
- Studentka N.: Souhlasíte se mnou, že tak, jak jsem to učila, to  
mělo smysl? -V.: Proč se ptáte? -S.:Paní učitelka mi vytkla....,  
ale kdybych to dělala přesně podle toho, co mi řekla, bylo by to  
- prostě povrchní. -V.: Naznačila jste učitelce, že hodinu chcete  
koncipovat jinak a proč? -S.: Nenechala mne, prý se učíme. To  
znamená, že nemůžeme mít pravdu? - Učitelka k jiné studentce:  
Bude mít sice vysokou školu, ale tehdy jsme se aspoň na škole  
naučili, že se stojí vždy čelem k žákům. Studenti si neuvědomují  
význam v těchto situacích, kdy je navíc možný názor studenta  
podpořit, pokud má pravdu, nebo pokud problém není jednoznačný.  
Nevídí v nich přípravu na nástup do praxe, kdy k podobným střetům  
dochází. Studenti musí zvládnout zachovat klid, volit adekvátní  
argumenty podložené studiem. Proti nim je stavěna letitá  
zkušenost, v některých momentech i určitý stereotyp. Studenti se  
učí reagovat i v případě, že se učitel zjevně mýlí. To je jeden  
z důvodů, proč mnozí studenti dávají přednost v praxi buď  
důchodkyním s mateřským přístupem, nebo učitelkám mladším  
- absolventkám naší fakulty, které jsou tolerantnější.

Velmi odlišně bývá chápán pojem aktivita žáků v hodině  
a jen u některých studijních skupin se objevuje dotaz na  
problematiku efektivnosti hodiny. V obou případech se opět  
projevuje osobnost předchozích vedoucích praxe. To výrazně  
ovlivňuje hodnocení hodiny.

V posledních třech letech vystupuje do popředí názor, že  
úkoly, cíle hodiny není třeba stanovovat nebo plnit, vše záleží  
na dětech a jim se musí učitel plně přizpůsobit. Pochybuje se  
o potřebě stanovování cílů (byť přiměřených). Existence cílů  
totiž současně představuje jedno z východisek pro hodnocení práce  
učitele a učitel v očích této skupiny by měl být naprosto volný,  
nedotknutelný, nekontrolovatelný. Tyto názory se vyskytují ve  
všech skupinách, nejvíce po roce 1990, avšak ojedinele jen mezi  
studenty se zaměřením na TV. Souvislosti vidím v návyku pracovat  
s pravidly, s limity, v užívání tréninkových metod pro dosažení  
cíle (nic není samo sebou, je občas nutné překonávat překážky,  
i to může přinášet uspokojení).

Mateřská škola mající sloužit pedagogické praxi studentů je  
v posledních pěti letech volena v takové blízkosti školy, aby  
část jejich "absolventů" studenti viděli v 1.tř.ZŠ a měli možnost  
sledovat vliv mateřské školy na dítě (patrný v prvních měsících  
školního roku ve způsobu žákovy práce, v jeho práci s pojmem,  
u něhož se výrazně projevují posuny ve významu, pokud se posun

projevoval i u jedné z učitelek, týká se především kapitol třídění, uspořádání a zobrazení).

Do praxe ZS je zařazena též 1 hodina práce s videozáznamem. Hlavním cílem je získat více možných pohledů na jednotlivé její části, vnímat vyučovací hodinu jako celek z různých hledisek ve vztahu k předchozím hodnocením dříve sledovaných hodin. Důraz je kladen na propojení obsahu a formy. Určitou překážkou se jeví tendence studentů příliš zjednodušovat, unáhleně zevšeobecňovat, vidět věci černobíle, předkládat "relativní" jako "absolutní". Vzhledem k tomu, že jsou tyto reakce do jisté míry i obranným mechanismem v situaci, kterou by studenti rádi zvládli, není třeba na překonání obtíží tohoto druhu spěchat.

## 2.2 Druhá fáze průběžné praxe

V této fázi praxe studenti již sami vyučují. Jsou rozděleni do menších skupin cca po 3-4. 1 ze studentů učí, ostatní studenti ze téže skupiny s fakultním učitelem se podílejí na rozboru. Po prvních dvou až třech výstupech mají studenti tendenci uvádět v rozboru pouze klady, kdežto sporné či vyloženě chybné reakce nepovažují zpočátku za vhodné komentovat. V uvádění a rozboru nedostatků práce svého kolegy mnohdy nevidí začátek cesty ke zlepšení práce. Některé skupiny mají sklon hájit chybu spolužáka stůj co stůj, ať již na chybu poukazuje fakultní učitel nebo vedoucí praxe. Dodejme, že vedoucí praxe se zpočátku účastní přibližně poloviny vyučovací hodiny. Původní pojetí praxe počítalo s účastí didaktika po celou hodinu, studenti si však stěžovali, že se cítí příliš sledováni. K účasti na celé vyučovací hodině přistupujeme nyní až v LS. Každá skupina má přidělenou stabilně jednu třídu, během 3.roku studia třídu mění pouze jednou podle systému: 1.tř. a 3.tř., 2.tř. a 4.tř. To znamená, že studenti poznávají různé metody a formy práce nejen s ohledem na věk, ale i na obsah, současně zjišťují, která třída jim více "sedí" a proč. -Student: *Myslel jsem si, že to budu umět s prvňáčky líp, ale dělá mi potíže přizpůsobit jim slovník, v češtině to není tak těžké.* -Studentka: *Neuvědomila jsem si, že čtvrtá třída je těžká proto, že musím stále myslet na to, co už znají a co ne, ale taky jak se to naučili. V druhé třídě mi to šlo líp.*

Je-li student postaven před úkol vyučovat matematiku v řízené praxi, jde o úkol náročný, i když již dříve vyučoval např. v rámci praxe předchozích semestrů. Musí si ujasnit cíl hodiny, z něho odvodit koncepci a celou strukturu, jakož i formy a metody výuky i jednotlivé postupy a prostředky, jichž k dosažení cíle použije. Pokud již studenti učili, je u nich většinou návyk vycházet z jednotlivých cvičení v učebnici a ty metodou "nabalování" rozšířit na zaměstnání žáků na celou hodinu. Studenti si poprvé mají vedle cílů ujasnit zejména koncepci hodiny, ve které by měla být část expoziční. S ohledem na uvedenou podmínku uvědoměle pracovat s "aktuálními" kontexty, ve kterých novou látku prezentují, a pokud možno brát v úvahu i kontext "vertikální" (co si žák přináší za zkušenosti, kam téma směřuje v budoucnosti). S ohledem na žáky by se metody a formy práce v prvním výstupu neměly příliš lišit od těch, které používá

třídní učitel, student by měl respektovat zavedenou terminologii, výjimkou je chybná terminologie. Pokud student volí zcela odlišné postupy, není nutno považovat to za chybu v případě, že splnil vytčené cíle a respektoval typ kolektivu třídy, případně jednotlivých žáků. Požadavek individualizovaného přístupu k žákům je v počátcích do jisté míry diskutabilní, do popředí vystupuje v momentě krizové situace ve třídě. Hlubší zaměření na jednotlivce se požaduje později.

Na základě předchozích praxí se předpokládá, že student již umí v hrubém pohledu ohodnotit kolektiv třídy (např. třída živější, silně zastoupený průměr, 2 žáci velmi slabí - pomalí v reakcích, neschopní odpovědět celou větou, nutná podmínka modelu při kalkulaci, 1 žák výrazně nadprůměrný s proměnlivou aktivitou, 3 leváci, 2 děti slabozraké, 3 žáci vyžadující neustálou pozornost učitele ap.). Nepředpokládá se, že by student měl být schopen hodnocení provádět bezchybně. V každém případě studenti v rozboru hodiny porovnávají svá hodnocení a zdůvodňují svá tvrzení. Schopnost vytvořit si orientační pohled na danou třídu se u jednotlivých studijních skupin liší. Na základě poznámek pořizovaných po deset let při pozorování studentů na praxi jsem dospěla k názoru, že více než na typu studentů závisí na osobnosti vyučujícího, který studenty provázel praxí v prvních dvou letech studia. Před vlastním hodinou je na studentovi, aby své informace doplnil, názor na třídu upřesnil a v některých ohledech změnil po rozhovoru s třídní učitelkou, která mu zadává látku na hodinu matematiky a podrobněji informuje o žácích.

V prvních pedagogických pokusech bývá problémem stanovení cílů. Studenti se často domnívají, že stačí cíl naformulovat, avšak vyžaduje se po nich především ujasnění - výklad cílů. Nejčastěji uváděné cíle během posledních deseti let při rozboru prvních hodin matematiky: "aby to děti bavilo", "hodina se dětem musí líbit". Ostatní studenti formulují cíle velmi široce a současně zjednodušeně: sčítání (nebo čtverec ap.) považují za jediný cíl. S touto druhou skupinou studentů se ovšem spolupracuje lépe než s první, je přístupná diskusi, v dialogu je schopna většina z nich zpřesnit "svůj cíl", objevit i další cíle hodiny, s kterými pracovali intuitivně.

Není výjimkou, že se obě skupiny dostávají do sporu, klíčovým bodem diskuse se stává interpretace cíle "co dítě baví", co je v užším slova smyslu motivuje. Zaměříme-li se ovšem konkrétně na dítě určitého věku, pak se často studenti nemohou dohodnout, co vlastně dítě tohoto věku zajímá. Slovo "baví" začínají vysvětlovat trojím způsobem: se zaměřením na formu činnosti, případně metodu řešení (převažují zastánci z první skupiny), se zaměřením námět, fabuli problému - "omáčku" (převažují studenti z druhé skupiny), a konečně na formu i obsah včetně matematické podstaty činnosti, ale i na způsob komunikace, hodnocení, na problém motivací (tato širší interpretace se vyskytuje přibližně u 10-15% studentů).

Za výrazně motivující považuje první skupina hry a soutěže. Pokud se diskuse o účelnosti, obsahu, formách soutěží, o jejich organizaci, souboru pravidel i z hlediska logiky, regulernosti, efektivnosti neuskuteční v první fázi praxe v období hospitací, kde převažuje zaměření na práci učitele, pak je obtížné posuzovat



a objektivizovat problematiku soutěže v hodinách matematiky. V době, kdy studenti již sami učí a zařadí soutěž do výuky, pojmají toto téma jinak. Citují: - V.:*Může být soutěž, tak jak jste ji zařadila do hodiny, spravedlivá?* -S.:*Ne.* -V.:*Může být soutěž v matematice spravedlivá? Vžijte se postupně dorolí různých žáků.* -S.:*Vy jste proti soutěžím, že jo.* -V.:*Nejsem. Mohu mluvit o absolutní spravedlnosti?..... V jakém ohledu může být soutěž nespravedlivá?* -S.:*Tak jsem ji neměla zařadit!* Pozitivně působí pouze převedení studenta do role žáka a zařazení obdobné soutěže zaměřené na látku z předchozích semestrů.

Druhá skupina, orientovaná spíše na námět, se domnívá, že děti baví pohádky a vše, co souvisí se zvířátky. V této skupině se výrazně odlišují muži, kteří obohacují návrhy o témata ze sportu nebo sci-fi. Je zajímavé, že zúžený pohled (buď námět, nebo forma) převládá více v posledních pěti letech. Pokud bylo studentovou povinností vést zájmový kroužek dětí během studia, nebyl tento jev tak výrazný. Vzniká otázka, zda dříve v práci s menším kolektivem a v mimoškolní činnosti studenti nepronikli hlouběji do myšlení a cítění dětí než dnes, kdy povinná činnost v dětském zájmovém kroužku je nahrazena větším rozsahem praxe.

V současnosti není potřebné tolik hovořit o klimatu ve třídě. Příčiny vidím především ve změnách přípravy studentů během 1. a 2.r., a to jak po stránce koncepční, tak personální. Je pravděpodobné, že se zde pozitivně projevuje posílení praxe ve studiu. Vzhledem k předchozím připomínkám k praxi dávám ke zvážení, zda by nebylo vhodné její pojetí upravit při zachování jejího rozsahu.

Méně často se vyskytuje problém hospodaření s časem. Absolventi středních pedagogických škol mají výraznější tendenci obracet se ve třídě na jednolivce, opomíjejí zaměstnat současně ostatní a mají také větší problémy s kázní. Pracují v menších celcích, avšak mají potíže vidět hodinu jako celek. Ti, kteří jsou schopni od začátku pracovat s cíli jak v přípravě hodiny, tak v jejím průběhu, jsou také schopni vyžít systému možných rezerv v hodině (co lze v případě nutnosti vypustit, zařadit navíc). Někteří sice rezervy v přípravě mají, ale pouze na doplnění, neuvažují o možném vypuštění určitých partií. V diskusi přiznávají, že nedovedou zvážit, co je důležité, a co ne.

Zvláštní kapitolu tvoří kladení otázek. U studentů ze SPgŠ jsou výrazněji zastoupeny otázky sugestivní. Většina studentů se spokojuje s otázkami zjišťovacími bez následného dotazu na příčinu (PROČ?). Na otázky doplňovací u více než 70% v prvních pokusech nejsou vyžadovány odpovědi celou větou, ani když to vyžaduje třídní učitelka. Argumentace studentů je různá; nejčastěji: - *Neuvědomuji si to.* - *Zpomaluje to práci.* Význam jednolivých slov v otázce nejsou studenti schopni zaznamenat ani při vedení hodin, ani při jejich pozorování. V rozboru si nejvýše můžeme říci, že otázka nebyla přesná, nebo byla zavádějící ap., a zkusit se zeptat jinak, návrhy analyzovat. Tato metoda je účinná při práci se studenty oborového studia.

U studentů učitelství 1.st. bylo nutné volit jinou metodu, kterou jsem začala uplatňovat od šk.r.87/88: Na rozbor praxe přichází na 5-10 minut podle potřeby 3-5 žáků z vybrané třídy. Část dialogu s nimi vedu já, zatímco si studenti si dělají

poznámky. V části dialogu se v kladení otázek střídám se studenty, žáci kromě odpovědi reagují též otázkou nebo činností. Společně hledáme příčiny, proč děti reagují různě na optázky typu: : -*Jak se to řeší?* -*Jak jsi to řešil?* -*Jak se to dá řešit?* -*Proč jsi to tak řešil?* -*Proč jsi to neřešil jinak?* nebo -*Kde je víc?* -*Kde je větší množství?* -*Kde je toho moc?* Hodnotíme i vhodnost otázek z různých aspektů.

Dlaším typem cvičení orientovaných na problematiku otázek jsou písemné přípravy na část fiktivní hodiny. Studentům jsou zadán například úkol:- *Napište fiktivní dialog, který by se odehrál při vysvětlování způsobu označení, pojmenování obdélníka.* Student musí promýšlet otázky, předvídat odpovědi, zkoumat, zda předpokládaná odpověď reaguje na kladenou otázku, hledat varianty. Užitečné jsou především komentáře k pracím.

V posledních pěti letech se zvyšuje počet studentů, kterým dělá problém soustředit se pouze na mluvené slovo. To je jeden z důvodů, proč jsou zařazována cvičení typu "telefon" s vyblokovaním zraku a hmatu. Za daných podmínek má student buď vést dialog se svým kolegou, nebo hovořit k fiktivní třídě na dané téma z (didaktiky) matematiky. Je-li to nutné a současně možné, dostává student možnost držet v ruce model, ke kterému se dialog vztahuje. Tato cvičení nejsou zařazována pravidelně, tvoří soubor podnětů pro další sebezkonalování.

V odpovědích nejsou studenti poměrně dlouho schopni rozlišovat domněnku a tvrzení. To jim brání užít lokálního důkazu, který je sice možná pro nadprůměrné dítě s dobrou představivostí možná zbytečný, ale u slabších žáků je často nezbytným krokem k pochopení. Ve výpovědích žáků je pro studenty obtížné vidět výroky, přestože jim přisuzují pravdivostní hodnoty formou: *správně, dobře, ano - chyba, ne, špatně, tak to není ap.* Složitější situace nastává, chce-li student sám vysvětlit, jak má být správná odpověď a proč je žákova odpověď chybná.

Komunikace na úrovni znaků je relativně uspokojivě zvládnána, ovšem slovní doprovod obsahuje zpravidla řadu logických rozporů. Problém vzniká zejména tehdy, jestliže v daný moment musí student pohotově negovat i složitější souvětí například při hodnocení a analýze žákovských odpovědí; to mu často činí potíže i v jednodušších případech jako například u konjunkce dvou výroků, z nichž jeden obsahuje sloveso se záporkou -*S.: Strana a je se stranou b shodná a není k ní kolmá.* - *S: Číslo, které si myslím je trojciferné, ale není nejmenší (z trojciferných).* Obdobné problémy se vyskytují u pečlivých studentů, kteří nechtějí přejít bez povšimnutí nechápavý výraz žáka a snaží se mu říci jinými slovy totéž. Obvykle použijí jinou terminologii v jiné vazbě. Obměna není logicky ekvivalentní s prvním sdělením (Např. jednou je použit vztah implikace mezi informacemi, podruhé logická ekvivalence ap.).

Zajímavé jsou situace jak pro studenta, který učí, tak pro ty, kteří ho pozorují, zeptá-li se žák:- *A jak to mělo být?* -*Proč to není dobře?* -*Kdy by to bylo dobře?* -*Co to teda znamená?* Ve vysvětlení je užít protipříklad nebo v obměně dvojí negace. Pokud se úkol týká práce s kvantifikovanými výroky, bývá studentova reakce málokdy bezchybná. Tyto situace nejsou ovšem vázány pouze na předmět matematika, vyskytují se často i při řešení výchovných

problémů, ať už se to týká jedince, nebo skupiny. Příčinu těchto jevů vidím jednak v podcenění části teoretické přípravy, jednak v nesoustavnosti a nekoordinovanosti strategií vyučujících při odstraňování těchto obtíží, a to od prvního roku studia.

Vyskytne-li se ve třídě žák, který na logický rozpor upozorní, nebývá vždy jeho argumentace studentem přijata. Pokud ano, původní formulace není opravena, ale student formulaci neopraví, nýbrž opisem vysvětlí, jak to myslel. Tento způsob komunikace navozuje u žáka "vcitování", jak by si to učitel přál, spíše než snahu porozumět zadání a uvažovat o podstatě sdělení, zda je úplné ap. Při rozboru své hodiny studenti akceptují myšlenku, že společný rozbor jejich chybné formulace může ve vhodné situaci žáky k hlubšímu zamyšlení.

Přibližně polovina učitelů praxe se k této problematice staví nejednoznačně. Nejčastější příčinou je skutečnost, že logický rozpor nepostřehli, necítí, nepřikládají mu význam. Při rozboru souhlasí s tím, že student udělal chyby. Za daleko důležitější však považují reakci dítěte, zda odpovídala tomu, co vyučující chtěl, co si přál, nikoli tomu, co řekl. U některých učitelů diskuse tohoto typu jsou velmi problematické, jsou to především učitelé, jejichž pozornost je v hodnocení studentovy práce nejčastěji zaměřena na: "spád hodiny", "tempo", "počet vyřešených úloh".

Během posledních deseti let je možné u studentů pozorovat zvyšující se obtíže při práci s textem; najít jádro informací, orientovat se ve vztazích mezi informacemi, umět vytvořit stručný přehled podstatných informací v patřičné struktuře. V posledních letech se zvyšuje tendence vybrat spíše zajímavou informaci, byť by měla vzhledem k celkovému zaměření textu podružný charakter. To se promítá do úrovně prováděné analýzy textu u vybraných typů slovních úloh. Student se připravuje na to, jak bude učit děti pracovat s textem, později s informacemi vůbec.

Práce s učebnicí je trvalým souborem drobných problémů, které zůstávají neměnné, které se však ve většině případů podaří překonat ještě před koncem letního semestru zejména díky spolupráci s katedrami českého jazyka a literatury. Na rozdíl od hodin vlastivědy, případně přírodovědy, studenti nejeví tendenci pracovat především s učebnicí. Pojetí učebnic zpravidla ani neumožňuje používat deduktivní postupy, to ovšem neznamená, že induktivní přístup k nové látce je dostatečně zvládnut. Při práci s učebnicí studenti snadněji přijímají myšlenku, že musí vycházet z povahy obsahu, nejen z charakteristiky žáka.

Užití modelů zejména trojrozměrných, kinetických je akcentováno především pracovníky fakulty, a to v souladu s výzkumy, které povrhují nezastupitelnost funce těchto modelů ve vyučovacím procesu na 1. stupni. Přesto učitelé (i fakultní) v diskusích se studenty zastávají mnohdy jiný názor. Například: - *Já to taky nepoužívám, když chtějí, krychle jsou vzadu na lavici. - Při hodině to dělá rámus. Půlka si s tím bude hrát, hlavně ...!* - *Než si to osahají, je půlka hodiny pryč.* Na straně druhé řada našich absolventů a někteří fakultní učitelé s modely pracují. Přiznávají, že si na práci s nimi museli zvyknout. K rozporu v názorech by nedocházelo, kdyby studenti nastupovali především na souvislou praxi ve 4. r. k vybraným fakultním učitelům.

Není-li tomu tak, zůstává v mnoha případech otázka vhodnosti užívání modelů nedořešena. Jako důkaz lze použít videozáznam. Jak bylo již dříve zdůrazněno (např. i na celostátní konferenci didaktiků matematiky v Houštce), některé metody práce si musí student osvojit prakticky během studia a to v rámci proměnlivých cílů přípravy.

Pod tlakem veřejnosti i některých učitelů, koncepcí učebnic jsou studenti vedeni k rychlému nástupu na užití symboliky, která je sice pohodlná, ale její interpretace není tak jednoznačná, jak se traduje, jak prokázaly mezinárodní experimenty a jejichž výsledky byly presentovány na mezinárodní konferenci ICME 92 v Kanadě. Pokud dítěti chybí zkušenost s modelem a váže se k tomu jednostraná zkušenost (například promítání sociálních problémů do komunikace v matematice - ICME 92), projeví se obtíž dříve či později jako překážka v dalším používání symboliky (např. se může stát bariérou pro nástup algebry). Omezení nejen práce s modely i zkoumání zpětné vazby není v praxi výjimkou. Srovnajme výroky: -S.:*Vy jste chtěla, abych začala nejružnějšími modely, ukázala nezávislost na barvě, velikosti, poloze i pojmenování, a učitelce se to nelíbilo.* -V.:*Řekla vám proč?* -S.:*Měla jsem udělat víc práce.* V.:*To znamená, že jste si o modelech povídali?* -S.:*No právě.....*

Poněkud stranou zůstává v přípravách na hodinu po více než deset let aspekt fyziologický. Nejvýrazněji se to projevuje při prokládání výuky oddechovými mikropauzami vyplněnými tělesnými cvičeními. Všiměme si ukázek z diskuse při rozboru: - V.:*Proč jste zařadila do rozcvičky v hodině geometrie kroužení pažemi a hmity v upažení?* -S.:*Aby si děti odpočinuly před samostatnou prací.* V.:*Co bylo náplní samostatné práce?* -S.:*Rýsování do sešitu.* -*studenti nevidí souvislosti-* - V.:*Z technického hlediska vám šlo o lehkost práce s tužkou, o uplatnění jemné motoriky, která dosud není plně rozvinuta. Co se dělo s rukou a prsty při vaší rozcvičce?* -S.:*To také patří do matematiky?....* -V.:*Proč jste měl ve vaší rozcvičce pouze tři cviky a právě poskoky, úklony a 20 dřepů?* -S.:*Proč se na to ptáte?* -V.:*Bylo to před samostatnou písemnou prací, ve které jste chtěl otestovat děti, jak zvládají pamětné a písemné sčítání do 1000.* -S.:*Aby se děti líp soustředily.* -V.:*Které partie budou po vaší rozcvičce přednostně zásobeny krví?....* U skupin Tv je dobrá spolupráce s katedrou TV

Přes dílčí nedorozumění, z nichž některá lze chápat do jisté míry jako zákonitá, má diskuse o hodině vedené studentem nezastupitelné místo a její kvalita se zlepšuje zejména v průběhu LS, kdy se v argumentaci více uplatňuje zvládnutí klíčových kapitol z didaktiky matematiky a z psychologie. -S.:*Mohla jsem to udělat jinak, ale dnes mi chyběli oba dobří žáci a všichni "pomalí". Bylo méně dětí ve třídě. Mohla jsem dobře kontrolovat práci ve dvojicích. Myslím, že všichni pracovali, jak jsem chtěla.* V.:*Co jste si od práce ve dvojicích slibovala?* -S.:*Že v tomto složení budou pracovat vyrovnaně a že se děti s malou pomocí dostanou k pravidlu samy. Kamarádi si spíš pomůžou, nebojí se ptát. Tohle složení potřebuje být stále v činnosti, rádi povídají. Dostali příležitost.* -V.:*Dvojice (dívky) XX pravidlo neobjevila. Jak to?* -S.:*Zdržely se. Ale byly od "asociativnosti"*

kousek. Anetka vysvětlovala, co mají dělat, protože Soňa nedávala pozor. Situace by byla lepší, kdyby měla Soňa zadání zapsané, je vizuální typ, ale musí si pomalu zvykat i na jiný způsob zadání. Anetka má dobrou paměť, zato bude potřebovat pomoc při řešení.

Dalším z dlouhodobých cílů praxe je zvládnutí obsahu a formy diskuse. Umět obhájit v diskusi svůj postup uplatněný v hodině chápeme jako nácvik pro komunikaci jak s rodiči, tak s nadřízenými orgány. Nejobtížnějším pro studenty je dokázat zdůvodnit volbu jednotlivých didaktických postupů a jejich dílčích kroků. Ve většině případů nedovedou na příslušné otázky dát patřičnou odpověď. Proto je třeba studenty této dovednosti učit a cílevědomě ji zdokonalovat po stránce teoretické i praktické. Východiskem by měla být vedle základů teorie didaktiky matematiky i znalost příbuzných vědních oborů. Odpověď na otázku "PROČ?" je trvalým oříškem. Zpočátku se spokojujeme s odpověďmi jednoduchými, neuhýbavými. Později požadavky stupňujeme. Efekt by se měl projevit i u promýšlení koncepce a strategií vyučovací hodiny, jakož i v její celkové úrovni.

Rozdíl se projevuje také v přípravách na první hodinu. Pomíjíme stránku formální, u níž respektujeme individuální přístup. Stabilní odlišnosti jsou však patrné zejména :

d) v koncepci hodiny a směřování k cíli, e) v práci s pojmy, f) v předvídání obtíží, g) v pojetí motivace. V proměnlivé míře je zastoupeno nedostatečná příprava žáka na novou látku (ať jde o oživení potřebné terminologie, představ, symbolů, pravidel či metod). Tato proměnlivost je jednoznačně ovlivněna osobností vyučujících matematiku v prvních dvou ročnících na fakultě. Totéž se týká směřování mluvy matematické a technické, respektive rozlišení situací, kdy je diferenciací nutná. Jedná se především o jazykové rozlišení popisu algoritmu činnosti, návodů k práci s různým materiálem a popisu pojmových operací.

### 2.3 Třetí fáze průběžné praxe

Pedagogická praxe je v letním semestru 3.r. zaměřena na: vztah mezi koncepcí osnov a koncepcí učitelovou, na kontext "vertikální" - sledování dlouhodobějších cílů vyučování matematice (k čemu daný poznatek, zvládnutý postup bude žákovi dobrý ve vyšším ročníku prvního stupně, na druhém stupni, ve hrách, v životě - v dospělosti) i na kontext "horizontální" v rámci jednoho ročníku - matematika a ostatní předměty nejen na bázi obsahové (matematika jako jazyk, metoda, způsob myšlení), diferencovaný přístup k žákům (diagnostika, kriteria, možnosti, užití, vy(pře)hodnocení).

Relativně bez problémů dokáží studenti přizpůsobit styl své práce průměru třídy, s drobnými problémy se potýkají při práci se slabšími žáky (-S.: *Tak poslouchej, já ti to řeknu ještě jednou. Je to jednoduché, určitě to zvládneš. Na pořadí sčítanců u sčítání ne-zá-le-ží! Pamatuješ si to?* - oproti původnímu uvedení látky studentka vynechala sérii vstupních úloh a k opakovanému závěru přidala " u sčítání"). Poměrně často se stává, že si studenti nedovedou poradit s žákem po nemoci: nezřídka s ním jednájí jako mnozí učitelé - vůbec ho nevyvolávají, nebo s takovým žákem jednájí jako s hlupákem, bez

ohledu na to, o jaké jsou jeho schopnosti. Přípravu z tohoto pohledu málo promyšlejí, s didaktikem téměř nekonzultují.

Zdá se, že ještě kritičtější situace je v diferencovaném přístupu k nadprůměrným žákům. Někteří fakultní učitelé nevědí, jak takové žáky v matematice zaměstnat, jiní preventivně těmto žákům hlásí: *Ty se radši na nic neptej. Co zase chceš? Řeš to jako ostatní. Tak si vyřeš něco navíc. Nebav se. Nevyrušuj. Musíš to mít lepší - hezčí než všichni ostatní ap.* V první třídě např. učitelka nadprůměrného žáka oslovuje příjmením na rozdíl od ostatních a v hodinách ho vyvolává výrazně méně, než je v průměru obvyklé, v minulém roce byl v některých hodinách vyvolán pouze jednou, žádné speciální otázky ani úkoly nedostával, byl napomínán za maličkosti v odchylných svého chování. Lze konstatovat, že studentům chybí model chování učitele. Z deseti fakultních učitelů, sledovaných v loňském školním roce, pracují cílevědomě s nadprůměrnými žáky pouze dva.

Jedním z nových úkolů, které studenti v LS dostávají, je formulovat nadstavbovou otázku, nadstavbový úkol k dané úloze. Tomu předchází nejříve cvičení na seminářích didaktiky, v následujících hodinách mají studenti za úkol zařadit alespoň jednu takovou otázku do vlastní hodiny s tím, že dokáží zdůvodnit, v čem je nadstavbová. Měli by předem vědět, kterým žákům především je určena (typ nebo jmenovitě), odhadnout procentuálně míru správných odpovědí buď vzhledem ke třídě, nebo k vytypovaným žákům. Později by měli studenti více uplatňovat diferenciaci. V této fázi zatím nezáleží, jaké kriterium vezmou v úvahu (obtížnost textu, metody, existence časového limitu, kvantity řešení ap.). V rozborech pak sledujeme, zda k některému typu diferencovaného přístupu dává student výraznější přednost, zda se někteřím vyhýbá a proč. -S.: *Vím, že nedávám obtížnější úlohy.* -V.: *Z jakého důvodu? Máte určitou představu, kdy byste je zařazovala?* -S.: *Co když si s ní nebude (žák) umět poradit?* -S.: *Jen to řekni, nebo by to řešil jinak, než chceš - přidává se kolega z její skupiny.* Přibližně polovina studentů se s tímto úkolem vyrovnává poměrně úspěšně, což se odráží i v reakcích dětí a učitelů. -U.: *Prosím vás, dejte mi pro šikovné prvňáčky zase takové pěkné úlohy. Ta studentka si vedla velmi dobře, ale žádné další v zásobě nemá.*

Obtížnější izolovaná nestandardní úloha přináší efekt pouze u dvou, tří žáků ve třídě. Problém je zvolit obtížnější úlohy přibližně pro třetinu třídy, jelikož se jedná o skupinu poměrně pestrou. Společná pro ně je potřeba uplatnění "objeveného". Pokud mají pocit, že přišli na to, v čem "je háček", rádi by si to vyzkoušeli ještě jednou. Těmto dětem vyhovuje zařazování nestandardních úloh v sériích dvojího typu:

a) první je úloha nestandardní, následují za ní zpravidla dvě úlohy, při jejichž řešení dokáží obtíž překonat, pokud jsou s to nalézt souvislosti s první úlohou, b) nestandardní úloze předcházejí přípravné úlohy, z nichž každá může být přípravou na jiný druh obtíže (text, terminologie, vztahy, jednotka ap.). Do těchto detailů studenti zpravidla nezacházejí, v ročníku takto pracuje zpravidla 5 - 7 studentů.

Někteří studenti i učitelé, kteří učí ve 3. a 4. ročnících přiznávají, že mají z dotazů nadprůměrných dětí někdy strach, že

nevědí, jak těžkou úlohu by jim mohli zadat. Tento nedostatek se snažíme kompenzovat intenzivnější spoluprací s učiteli fakultních škol a u studentů ve výběrových seminářích v ZS 4.r., kde mají studenti možnost řešit společně s dětmi nestandardní úlohy. K nečekaným reakcím žáků se vyjadřují velmi spontánně. - S.: *To je strašné, dva to měli dřív než já!* - S.: *Já se z toho nemůžu vzpamatovat. Honzík mi radil a já nevím, jak na to přišel.* - S.: *Můžete mi vysvětlit, jak kluk v druhé třídě zvládá pravděpodobnost, když to ve škole neberou?*

V hodinách matematiky pod vedením studentů by se měly vyskytovat i podněty pro rozvoj: funkčního, algoritmického, alternativního, kombinatorického nebo tvořivého myšlení, za podmínky, že to zralost žáků a téma hodiny umožňují. Řada studentů ráda pracuje na principu nápodoby nebo staví především na asociacích. Ve studentské praxi se občas objevují i podivuhodná chybná zřetězení informací, která studenti vnucují žákům v podobě pomocných pravidel. Zařazení analogie bývá téměř ve všech případech sporné, velmi často chybné. Nesprávné formulace studenti přejímají jednak pod tlakem učitelů na praxích, jednak si je přinášejí z vlastní žakovské zkušenosti, zřídka se jedná o jejich "tvořivost".

Podle mých pozorování se nemálo studentů projevuje v některých ohledech přes různá prohlášení poněkud konzervativně. Zachovávají některé způsoby práce, které si pamatují z vlastní školní docházky. Velmi obtížné je pro ně přijmout například netradiční koncepte domácích úkolů, jako jsou úlohy volitelné, diferencované, individuální, dobrovolné, tvořivé, skupinové, projektové ap.

Studenti, kteří mají tendenci podceňovat přípravu na hodinu, zařazují do svých hodin více monologu než ostatní. Totéž se ovšem děje u všech studentů v momentě, kdy si nejsou v samotné podstatě učiva jisti. Z těch, kteří se na hodinu připravují, mají tendenci zařazovat větší monologické bloky absolventky SPPgŠ. Oproti tomu absolventi gymnázií mají tendenci zadávat pokyny k práci natolik stručně, že není vždy jasné, co po dětech chtějí. Mnohdy navazují na komunikační kódy zavedené ve vyšších stupních školy.

Vedle koncepte hodiny se začíná více pracovat s konceptí výuky v dané třídě, se strategiemi a jejich hodnocením. Prvky pravděpodobnosti, kombinatoriky a statistiky v součinnosti s diferencovaným přístupem k žákovi tvoří jeden blok věnovaný hodnocení žakovy písemné práce, žakovu ústnímu projevu a hodnocení skupinové práce.

V LS se studenti účastní hospitace pátých třídách. Úkolem je m.j. sledovat chybné odpovědi žáků a hledat příčiny, zvažovat, do jaké míry se na jejich vzniku podílí práce učitele prvního stupně. Výhodou je, že studenti znají z hospitací a vlastní praxe učitele, který 5.třídou učil na 1.stupni.

Uvědomování si zpětné vazby je podle mého nutné nejen pro studenta, ale i pro vedoucího praxe. Důležitou podmínkou vytváření zpětné vazby trvalá spolupráce se školou. To, že si plně uvědomujeme, jak a k čemu jsme studenty vedli, jak jsme tím působili i na učitele ve škole, kde se praxe konala, jak jsme tak nepůsobili i na žáky, nám umožní sledovat případné změny

v chování fakultních učitelů. Za významné rovněž považují dlouhodobé sledování dětí a to od první po pátou, šestou třídu. Z reakcí dětí na druhém stupni, z jejich úspěchů, nebo obtíží je zřejmé, jak byly děti ovlivněny učitelem prvního stupně. Výhodou jsou zejména školy s paralelními třídami. To znamená vidět práci fakultního učitele i v kontextu vertikálním a zpětně pak uvažovat o míře nutnosti případné korekce jeho způsobu práce při zachování jeho osobitého přístupu k vyučování, o míře nutnosti změn v přípravě učitelů. V pátém ročníku mají všechny třídy zpravidla téhož učitele na matematiku a přesto reagují žáci odlišně. Učitelka matematiky J.: *Je to zajímavé, když zadám v "áčku" něco k přemýšlení, k rozvaze, tak to udělá tak pět žáků, ostatní si hrají. Jinak je to třída normální, bystrá. Zato paralelka, není o nic chytřejší, dokáže se víc zamyslet, diskutovat o možnostech, podmínkách.* Bývalá třídní učitelka T. z prvního stupně preferuje rychlost, bezprostřednost odpovědí s maximální přesností. Jejím krédem ve vyučování matematice je: maximum úloh ve fázi procvičování umožní žákovi plně pochopit látku. Podceňuje význam odhadů, zkoumání alternativních postupů a ověřování správnosti s výjimkou zkoušky u písemných algoritmů v aritmetice. Její přístup k řešení úloh je spíše direktivní.

Dále se studenti účastní soutěže nazvané Dejte hlavy dohromady, která je určena čtyřčlenným skupinám 11letých dětí. Studenti se podílejí na zadávání úloh, dozoru, opravách včetně vyhodnocení. Tím navazujeme na problematiku soutěží ze ZS. Žákovská řešení některých úloh jsou někdy natolik originální, že je nepředpokládají ani zadavatelé. Obě akce výrazně posilují respekt k dítěti a pocit zodpovědnosti. Změna je patrná i u studentů s "velkorysejším" přístupem k promýšlení hodin (*student po soutěži: Co myslíte, co si o mně myslel Adam při mojí poslední hodině?*). Tento efekt je umožněn také tím, že se studenti chýlí ke konci povinného studia didaktiky a dovedou již více věcí posoudit a ocenit. Pokud přicházejí na konzultace aby projednali přípravu hodiny, jejich dotazy jsou věcnější, konkrétnější a adresnější, jsou schopni více předvídat možné reakce dětí, mnozí z nich se spontánně hlouběji zamýšlejí nad tím, zda žák bude rozumět látce, tak jak si to představují, zda je žák schopen na řešení přijít sám, zda je pro něho úkol přiměřený ap.

Otázka, zda hodina žáka bude bavit, ustupuje během LS zdánlivě do pozadí, není u většiny již tolik izolována. Tak jako v ZS a na počátku LS převládá v expozici učiva vedení žáka od známého k pochopení nového, začíná se koncem LS více projevat schopnost vést žáka "k objevení" nové látky tím, že se k ní propracovává samostatněji, i když s pomocí učitele a spolužáků. Tato fáze přípravy bohužel není dokončena; ne všichni dospějí do takového stadia, aby pochopili princip a jeho výhody a úskalí. To je jeden z důvodů, proč v souvislé praxi ve 4.r. někteří studenti od tohoto postupu upouštějí a vracejí se k expozici po krocích společných celé třídě a řízených zcela učitelem. Další důvod lze spatřovat v tlaku učitelů na studenty, aby při praxi nevybočovali z "osvědčených" zavedených způsobů práce. Během průběžné praxe tlak ze strany učitelů není tak velký a také tento typ učitelů početně nedominuje.



Nedokončený zůstává proces volby strategií práce s jednotlivcem a jejího vyhodnocování. Ani po vyučovací hodině není student mnohdy schopen shrnout, jak se mu jeví např. nejslabší žák, co mu v hodině dělalo méně potíží, jaký je pokrok od předchozí hodiny, co má dítě v chybných odpovědích společného, co je společné všem jeho úspěšným řešením ap. Připustně, že je pro studenta značně náročné sledovat při praxi mnoho věcí, průběžně situaci vyhodnocovat a současně sledovat cíle hodiny. Musí myslet v různých "časech" současně. Na druhé straně lze řízenou praxi přirovnat k tréninku za přítomnosti trenéra a je potřeba, klást na studenta postupně všechny požadavky, které na něho bude klást praxe v jeho povolání. Je velmi obtížné přesvědčit studenty, že k úspěšnému vedení jak jednotlivců, tak třídy, je třeba si po hodině (vyučování) udělat po dětech poznámky, které by pak bylo možné v přípravách použít. Dlouholetá fakultní učitelka H. při rozboru hodiny se studenty: -S.: Jak to děláte, že žák umí odpovědět aspoň částečně dobře, přitom si uvědomuje, co mu nejde? A není to pro něho zrovna lehké. -U.: Děláním si denně poznámky o dětech, přestože učím skoro třicet let. Učit není snadné. -S.: Ale u vás to vypadá lehké. -U.: Asi právě proto, že ke každé třídě stále přistupuji, jako bych je znovu a znovu poznávala. Víím, koho asi vyvolám, na co a jak bych se ho měla zeptat. Přemýšlím, kam už dospěl, kde si ještě není jistý. Jak mu pomohu v českém jazyce pro matematiku, jak ve vlastivědě pro český jazyk. Kdy mu dám vyniknout, abych mu zvýšila sebevědomí, kdy mu poskytnu příležitost, aby si uvědomil, v čem dělá chyby. -S.: Nevadí jim to? Ne, jak jste viděli, hodně povzbuzuji a často chválím, ale se zdůvodněním proč. -S.: Spletete se taky? -U.: Někdy se zmýlím. Je důležité si to uvědomit a reagovat, nenechat vlastní chybu bez nápravy. -S.: U dětí chybu tolerujete? -U.: Záleží na chybě a okolnostech.

Sledování studentů při jejich praxi ukázalo, že u nich relativně pravidelně dochází ke "krizím" ve vyučovací hodině. První nastává průměrně kolem patnácté minuty a druhá po třicáté minutě. Pokud student od svých kolegů zná své časově slabší místo, může toho využít už v přípravě na hodinu, kde do jisté míry počítá s případnou krizí ve vytypovaných úsecích hodiny a je schopen jí v přípravě čelit.

Dosud přetrvává rozpor mezi potřebou zvládat teorii v určité struktuře, aby byl student schopen se v ní orientovat a byl schopen uvažovat ve vertikálním kontextu školské matematiky, která patří do sféry aplikační, na straně druhé si neustále uvědomovat, že dítě, které bude student jedou učit, tuto strukturu v hlavě nemá, že přes převažující celostní poznávání jednotlivostí musí být jednou schopné poznatky tříditi, strukturovat, orientovat se v nich a efektivně jich využívat. Jakou teorii, v jakém rozsahu a hloubce, s jakým těžištěm a celkovým zaměřením, jak podanou? Na to není jednotný názor. Některé zahraniční výzkumy se shodují v tom, že teorie předkládaná ve struktuře je pro učitele nezbytná proto, aby byl schopen alternativně uvažovat, aby nepracoval na principu prakticismu.

## 2.4 Hodnocení souvislé praxe ve 4.r. jako jedno z kritérií pro posouzení kvality práce ve 3.r. studia

V kritických připomínkách učitelů k souvislým praxím ve 4.r. se vyskytovala připomínka, že studenti nedovedou dobře komunikovat s žákem, správně vyžít tabule. Současně o daných studentech víme, že tomu tak v průběžné praxi bylo zřídka. Během několika let se díky změnám ve didaktice psaní na naší fakultě výrazně zlepšila práce se znakem, nejen úprava na tabuli, což učitelé nevedli. Naopak se v práci týchž studentů objevovaly závažnější nedostatky, které fakultní učitel v hodnocení nezminili nebo nepostihl.

Podněty učitelů vedoucích studenty při praxi považujeme za nezbytnou součást hodnocení neší vlastní práce. Bohužel, některá negativa učitelé neuvadějí z obavy, aby studenta nepoškodili. Jindy si závažných nedostatků nevšimnou (v matematice zejména v oblasti poznávacích procesů), a tak ve snaze podat "objektivní" hodnocení vedle předností studenta popisují i detaily, které se vyskytly při praxi výjimečně. Rozbor souvislé praxe studentky, jejíž kvalita práce měla ve třetím ročníku studia výrazně vzestupnou tendenci, s učitelkou M: -V.: *Jak jste spokojena s výkony studentky během 14 dnů?* -U.: *Moc si jí chválím. Připravuje se, je na děti hodná, pomáhá mi.* -V.: *Je důsledná?...* -U.: *Ano.* -V.: *Převládá u ní v hodinách monolog nad dialogem?* -U.: *Ne. Nevím. Počkejte. Dnes si s dětmi ve čtení povídala.* -V.: *A v matematice?* -U.: *...Málo píše na tabuli. Nerada.* -V.: *Bylo nutné, aby psala?* -U.: *Já to tak dělám. Ale děti psaly na tabuli a do sešitu.* -V.: *Vytkla byste jí něco?* -U.: *Snad by měla víc psát na tabuli. To víte, je to začátečník.* V návrhu hodnocení však nakonec stálo nejednoznačné: *Nedostatečně píše na tabuli.*

Naproti tomu si například studenti po souvislé praxi stěžovali, že jsme je při průběžné praxi učili uvažovat o hodnocení příliš složitě, že v praxi stačí pracovat s počtem chyb (neuvažuje se vztah k formě zadání, k typu chyby, k umístění chyby ap.) případně brát v úvahu typ žáka. Má-li být systém praxí na naší fakultě účinný, nestačí pouze prohloubit spolupráci mezi oborovými didaktiky, kteří vedou praxe ve 3. a 4.r.studia, ale volit jiný systém výběru fakultních učitelů, pro souvislé praxe. Spolupráce s nimi by měla být i ve formě jejich přípravy například formou seminářů, aby oborové praxe nejen nevyzněly doztracena, či dokonce nebyly v rozporu s kritérii hodnocení (budoucího) učitele fakultním učitelem, inspektory a pracovníky fakult. Souvislou praxi i samostatnou praxi nelze plně řídit, ani by to nabylo žádoucí, je však nutné ji uvést do vzájemného souladu s náležitou gradací celkové úrovně obsahové i formální. Měla by dotvářet systém přípravy, a nikoli narušovat nežádoucím způsobem strukturu přípravy, která ani ve čtvrtém ročníku studia nemusí být ve všech složkách. O mezích pojmu "nežádoucí způsob" je nutné ještě diskutovat.

Na doplnění informací o praxi a průběhu studia jsou studentům zadávány dotazníky, a to po ZK ve 3.r. a dále po ve 4.r. po SZZ. Pokud se má student vyjádřit k praxi písemně, jsou

připomínky vzácné a velmi stručné, v osobních rozhovorech jsou otevřenější, připomínky korespondují s již popsány situacemi.

## 2.5 Alternativní pedagogické směry

Typický practicismus ve vyučování matematice, "didaktice" se dnes objevuje na kurzech : Waldorfské pedagogiky (kurzy Praha 1991, 1992), kde menažersky dobře zvládnuté semináře dávají návod, jak má vypadat správná výuka. Na dotazy typu: Kterým typům vyhovuje tato práce více a kterým méně, proč to dělají právě tak, a ne jinak, proč v daném momentu nepoužili jiného pojetí čísla, jiného modelu, provázanosti na zeměpis, modelování, proč zakazují dětem práci s kostkami, jak jinak rozvíjejí prostorovou představivost, proč setrvávají na jednom typu modelu atd., dostávají se odpovědi typu: tak se to dělá na Waldorfských školách, nebo: to je pro WP typické, tak to napsal Steiner, případně - nevím, zeptejte se specialisty na zeměpis, na Vv ap. Obdobné situace nastávají při hospitacích na Montessori zařízeních: *Proč zavádíte číslo pouze přes míru? Jinak by to nebylo podle Montessori.* Tyto zmínky nelze přejít, neboť kontakty studentů s zmíněnými systémy jsou provázeny hlubším emocionálními zážitky a promítají se do postojů k práci v seminářích i při praxi. Během kurzů, hospitací v zahraničí jsou studenti středem pozornosti, obklopuje je atmosféra vyjimečného s dobře propočítaným reklamním efektem. Všichni studenti přiznali, že ani v jediném případě se nehovořilo o úskalích, natož o problémech či nevýhodách. To potvrzují i mé osobní zkušenosti.

## 2.6 Studenti 3.r. studia uč.1.st. ZŠ

Je třeba zdůraznit, že již koncem ZS se studenti vydělují do dvou víceméně stabilních svým způsobem homogenních skupin:

Skupina A nechce přijmout tezi neexistence univerzálního zaručeně, úspěšného a efektivního postupu ve vyučování. Do této skupiny patří často studenti, kteří již alespoň 1 rok učili a jsou přesvědčeni, že učili dobře (podle jejich vyprávění zejména proto, že pro ně měřítkem bývá množství "vynaložených emocí" ve srovnání s ostatními učiteli), dále studenti, kteří byli v matematice - a to jak části teoretické nebo teoreticko-dovedností málo úspěšní a měli problémy v nemechanickém zvládnutí metod řešení.

Skupina B je pestřejší, zahrnuje však studenty, kteří většinou usilují o sebezdokonalení. Ve vztahu k matematice se u nich neprojevuje přílišné sebevědomí. Pokud se vyskytují v ročníku "dobří matematici", pak se během praxe svým projevem (pochybováním o vhodnosti zvoleného postupu) řadí do této skupiny. Většinu skupiny tvoří studenti, u kterých je vyhraněný hlubší zájem o jednu z výchov (Vv, Hv, Tv). Studenti z této skupiny si vybírají diplomovou práci z matematiky častěji než studenti z jiných skupin.

Nestabilní skupinu C tvoří studenti "nevyhranění", kteří se neradi na seminářích projevují; pokud je lze označit za aktivní, jedná se u nich spíše aktivitu vnitřní. Ti se také během přelomu ZS a LS přesouvají k jedné ze skupin A, B. Skupina C se v průběhu

LS redukuje na několik jednotlivců, nikdy tedy netvoří trvalou vnitřně spolupracující skupinu.

Poměr počtu studentů skupiny A a B je rok od roku proměnlivý, nezávislý na úspěšnosti u přijímacích zkoušek. Totéž však nelze konstatovat ve vztahu k typu střední školy, na které studenti maturovali. Typy A, B se v rozborech hospitací výrazně liší: a) způsobem kladení otázek, b) způsobem argumentace, c) formou odpovědí.

Pokud připustíme tento zjednodušující pohled na studijní skupiny, lze ho využít pro hledání strategií v práci s nimi. V každé studijní standardní studijní skupině se (podle mých poznámek k jednotlivým studentům) vyskytují všechny typy: A, B i C, avšak ani A, ani B není počtem studentů výrazně dominantní.

### **3. Problematika didaktiky matematiky ve 3.r.studia**

Didaktika v tomto stadiu představuje prostor pro setkání dvou cest: od teorie k praxi a od praxe k teorii. Pod slovem teorie se chápe oborová příprava v matematice i jiných předmětech, dále teorie vlastní didaktiky 1.st. jak didaktiky obecné, tak daného oboru. Semináře mají vedle charakteru vědomostně poznávacího charakter osvojování dovedností. Tato cesta směřuje v současnosti převážně od vyučujícího ke studentovi. Nedílnou součástí seminářů je i ovlivňování postojů k některým otázkám příprava; proces působí oboustranně nejen na studenty, i na vyučující. Snaha v posledních letech propojit více didaktiku matematiky na semináře z psychodidaktiky, dnes stále spíše jako projekt.

Didaktika matematiky má tedy dvě části: pevnou a flexibilní. V té reagujeme jednak na konkrétní situace, které se odehrály při průběžné praxi studentů, jednak na problémy nejčastěji znalostního, dovednostního charakteru nebo vlastního poznávacího procesu, které se vyskytly u studentů v semináři.

Ve srovnání s praxí je s ohledem na kontext více koncipována vertikálně, působí uceleněji, protože se postupně věnuje jednotlivým tématům. Po mnohaletých zkušenostech začínáme obtížnějšími tématy jako jsou Uplatění výrokové a predikátové logiky v práci učitele, Problematika slovních úloh. Tato témata prolínají seminářích dalšími během celého roku. Přednášena jsou témata, ke kterým je těžko dostupná literatura nebo která jsou přes zdánlivou snadnost obtížněji zvládnutelná.

Nároky na studentovu práci se v průběhu roku stupňují úměrně s tím, jak narůstá jeho orientace v problematice vyučování matematice.

Nejproblematičtější se jeví odstraňování nedostatků vědomostního charakteru. Zastánci hesel: " absolvovali zkoušky mi umožňuje zapomenout na probíranou látku", " zkouška - nutné zlo pro absolvování ročníku, studia" se nesnadno smiřují se skutečností, že budou potřebovat ještě mnohé nejen pro další studium, ale i pro praxi. Změna v postojích studentů je pomalá, ne u všech pozitivní. Menší dispozice ke změnám v názorech mají zpravidla ti studenti, kteří nejsou zvyklí pátrat po příčinách jevů, zdůvodňovat je a připustit možné varianty řešení daných

problémů. Otázky: Proč? Bylo by to možné jinak? se zdají relativně klíčové a spouštějí řetězky dalších otázek týkajících se zejména kontextu, vztahu absolutního a relativního, podmínek (co, komu, jak, kdy), možného a jistého, alternativnosti a jejího hodnocení, existence zpětné vazby. U těchto studentů nezřídka narážíme na problém nezvládnutí struktur, na neschopnost vidět vztahy a závislosti mezi osvojeným. To se zpětně promítá do jejich příprav na semináře, např. při práci s učebnicemi.

Mezi studenty vyznávajícími především intuici v učitelově přípravě na hodinu se také vyskytuje většina pomalejších typů, i když se u nich postoj k potřebě osvojení jistého rozsahu teorie mění relativně nejrychleji v pozitivním smyslu. Argumenty, kterým jsou nejprístupnější, čerpáme především z analýzy praxe za podpory videozáznamu nebo ukázkou přímé práce s dětmi v části semináře, dále cvičeními zaměřenými na komparaci dvou učebnic z různých hledisek:....*práce s číselnou osou, podnětů pro rozvoj prostorové představivosti, práce se symboly, přístupu ke slovním úlohám ap.* K pochopení výhod znalosti teorie přispívají i analýzy vybraných kapitol ze zahraničních učebnic, kde se student nemůže dobře opřít o jazyk, zadání úloh, a musí k podstatě učiva proniknout přes symboliku, modely, schemata, ilustrace ap. Jiným druhem jsou cvičení typu: odpověz žákovi na otázku: "PROČ?";....(např. "nejde dělit nulou", "musímu trojúhelníkové nerovnosti zkoušet ještě další dvojice", "není totéž nula řešení a řešení je  $x$  rovno nule", "je chyba - úsečky AB a CD se rovnají" ap.); vysvětli žákovi, "co je to" ....( např. součet, zbytek, řešení slovní úlohy ap.); rozhodni, kdo odpověděl správně :.... ("Číslo 16 rozložíme na deset a šest. Na desítku a šest. Na součet šest a deset. Na jednu desítku a šest jednotek. Na jedničku a šestku ap.); vysvětli žákovi, v čem udělal chybu a proč .... (Např.:  $36:7=4$  a zbyde 8,  $5:0= 0$ ,  $12.11 = 121$ ,  $12:(6:2)=1$ ); přesvědč žáky, že oba postupy se sice liší, ale oba jsou správně, přesvědč je, že postupy lze hodnotit podle různých kritérií; rozhodni, zda je možné jedno vyjádření nahradit druhým urči pravděpodobné kořeny následující chyby ap. Tato cvičení jsou u některých typů studentů účinná, pouze tehdy, řeší-li je písemně. Příklady jsou čerpány ze školské praxe. Kromě hospitací je mi zdrojem podnětů přímá práce s dětmi v rámci matematického kroužku pro žáky od 6 do 10 let.

Zvláštní kapitolu tvoří komunikace v matematice - její obsah a forma. Analýza ústních projevů studentů na seminářích ukazuje poměrně častou nepřesnost v používání odborných termínů (širší a užší pojetí jsou na seminářích narozdíl od praxí přibližně ve stejném poměru). Míra přesnosti vyjadřování je pravděpodobně ovlivněna osobností vyučujících v prvních dvou letech studia. V praxi pak zastoupení širšího pojetí kolísá, u některých skupin mírně převažuje. V tom lze také spotřovat jednu z příčin sporů studentů s učiteli prvního stupně, kteří vedou studenty na praxi. Při pohledu na pojem se s učiteli jakoby míjejí (*číslo - pro studenta reálné, pro učitele přirozené, případně podobor přirozených - např. přirozená čísla do 10 000*). Zejména u starších učitelů výrazně vystupuje tendence k zužování významu pojmů, což může u žáků vytvářet překážky v pochopení učiva na druhém stupni. Studenti (ani učitelé na praxích) si

často svůj posun neuvědomují, což je patrné z práce na seminářích didaktiky matematiky. Posun v práci učitele studenti postřehnou poměrně snadněji. Do seminářů v LS jsou začleněna mluvní cvičení, nejčastěji typu "vysvětli", a to s použitím magnetofonu. Na tuto práci je třeba si zvyknout, přináší efekt poměrně brzy, atudenti si rychleji uvědomují, jak často je třeba vážit slova. Svůj vlastní hlas posuzují najednou tak, jako na praxi v ZS posuzovali učitele.

Podobná situace je v užívání a chápání matematických symbolů a znaků. Dva z deseti učitelů spolupracujících s fakultou a přibližně jedna šestina studentů chápou vazbu mezi symbolem či znakem a jeho interpretací převážně jako vzájemně jednoznačnou. Počet těchto studentů je opět proměnlivý a postupně klesá během čtvrtého ročníku studia.

Práce s modely: jejich volba, tvorba, způsob prezentace ap. se odehrává jak u studentů, tak u některých učitelů jakoby ve dvou rovinách. Na jedné z nich podle zásad: od konkrétního k abstraktnímu, od vnímání všemi smysly po vjemy jednoho typu, od mnoha příkladů přes hledání společného k jakési univerzální a do jisté míry flexibilní představě atd.; naproti tomu: nic nového, to vše známe, všichni víme," o čem je řeč" a pod tlakem času následuje rychlý přechod na písemnou práci do sešitu. Neuvědomělé velké skoky z modelů trojrozměrných kinetických ke statickým dvojrozměrným s velkým zásahem (působícím např. rychlé odstranění mnoha, ale nikoli všech nepodstatných znaků), vedou některé průměrné a slabší žáky k určité dezorientaci. Jsou mezi nimi i studenti, kteří teprve na seminářích didaktiky objevují souvislosti mezi modely, výhody a nevýhody toho kterého typu. Ostatní se v této fázi pokoušejí spíš o shrnutí zkušeností a pohled na danou problematiku očima budoucího učitele. Při praxi zpravidla dva až tři studenti ze skupiny dělají tyto "skoky" také. Při pomoci slabšímu žákovi dělají tyto skoky opačným směrem a opět zbytečně velké. Takto volený model může působit rušivě, a tak se stává, že se nakonec studenti i řada učitelů více opírají o hlasité opakování posledních vět s případnou obměnou, místo aby zjemnili kroky při použití modelu. V některých případech je užití modelu ve fázi fixace chápáno žáky jako ponížení a tento pocit u některých jedinců může přetrvávat do dospělosti. (-Učitelka K.: *Když tedy nevíš, no tak teda pojd' k počítadlu. Tak si to ukaž na prstech jako v mateřské školce!* -Učitelka Č.: *Když to s tebou jinak nejde, jak nemáš obrázek, tak jsi vedle. Co ty budeš dělat v životě!* -Examinátorka při souborné zkoušce na VŠ: *Pokud si s úlohou nevíte rady, načrtněte si k ní schema, obrázek, vyjděte z modelu dané situace.* - Studentka: *Jako mrňata!* -E.: *Proč byste to nemohli použít?* -Odpověď: *Hm.*)

Při krizových situacích (vyvolaných dotazem žáka, chybnou odpovědí, žáky nereagujícími na podnět) studenti volí nejčastěji model, na který jsou zvyklí, který jim osobně vyhovuje, a to často bez souvislosti s průběhem výuky. V seminářích se tyto situace simulují obtížně. Není asi možné plně jim předcházet a zcela zamezit jejich výskytu. Jako snazší řešení, a to nejen pro tento okruh obtíží, se jeví vypěstování "zastávek" dvojího typu: a) během vyučovací hodiny, b) po ukončení hodiny, vyučování. V "zastávkách" by se tentokrát učitel více než na žáky

zaměřil na sebe. Pracoval se zpětnou vazbou a kladl by si například otázky: nepracuji jednostranně (příprava na hodinu, realizace), nešlo to řešit jinak, nedávám přednost jen jednomu způsobu práce, komunikace atp. Zde by měla pomoci fakulta i v tom, že student na konci studia bude znát nejen své přednosti, ale i své slabiny a strategie, jak se s nimi vyrovnávat. Individualizovaný přístup v přípravě učitelů je umožňován mimo jiné i vyhodnocením různých cvičení, kde nás zajímá nejen odpověď, řešení problému, návrhy, ale i důvody a cesty, proč a jak k závěrům student došel. (-V.:*Jak můžete vysvětlit pojem sčítanec? Studentka: Tak třeba  $3+4=7$ , tři je sčítanec, 4 je sčítanec. -V.:Mohla jste odpovědět jinak? -S.:Asi ano, když se ptáte. -V.:Proč jste to řekla právě takhle? -S.:Pamatuji si to ze školy. -V.: Pochopí žák jednoznačně, co pojem sčítanec znamená? - Jiná studentka: Takhle to vypadá, že záleží na číslech 3 a 4. Pro mne je to znaménko plus. -V.:Jak byste to vysvětlila vy? -S.:Čísla, která se sčítají.-V.: Která čísla? -S.:Která děti znají. -V.:Tedy jen jednociferná? -S.:Ano. -V.:Jako u vaší kolegyně? Představuje si někdo další pouze zápis úlohy na sčítání? Jaká čísla se vám přitom vybavují? -S.:Do deseti. -S.: Mně do dvaceti. -S.:Mně taky. -V.:Co tento případ:  $3.4+6:2=15$  ?....A co úloha  $23\ 567+12\ 948 = x$ ? .... Nebo například  $1\ 000\ 000 + 0 = 1\ 000\ 000$  ?*

-V.:*Měli byste vysvětlit komutativnost sčítání. Co se vám vybaví? -S.:Mně se zase vybavila jednociferná čísla. -V.: Co byste žákům řekla? -S.:Asi by to dopadlo stejně. -S.:Mně se vybavila definice, tu ale použít nemůžu. -V.:Jak se vám vybavila? -S.:Zapsaná symbolicky. .... -V.:K čemu by měla být dobrá žákovi znalost věty o záměně sčítanců?...-S.:To mi nikdy ve škole nebylo jasné. Museli jsme to odříkat. -V.: Jak? .... Jak jinak byste to zaváděla vy? -S.:Asi abych jako žák na definici přišla sama....*

Závažným dílčím úkolem v přípravě učitelů je vést studenty k důslednosti při plnění vlastních pokynů nebo slibů adresovaných žákům. Soulad slovního projevu s jednáním je ve školách často nevědomky narušován. Žáci však takových odchylek všimnou snadněji, než bychom předpokládali. Studenti si náležitě neuvědomují, že v komunikaci s žákem často pracují se strukturami majícími charakter úsudků (Například učitelka K.: *Kdo to správně vyřeší, dostane jedničku. Žák odevzdal práci bez chyby. Učitelka: Ty to máš ale ošklivě napsané, jedničku ti dát nemůžu. -Student: Když bude vaše družstvo první - nebo vaše, nebo vaše, vyhrává. Nejrychlejší družstvo mělo v úlohách 3 chyby. -Student: Vítězí oddělení u okna, protože prostřední mělo 3 chyby, ale u okna neměli ani jedinou. -Učitelka A.: Když se nebudete při odevzdávání sešitů bavit, přečtu vám pohádku. Děti se přesto hlasitě bavily. Učitelka se dala bez komentáře do čtení. Chlapec v poslední lavici: Já věděl , že nám ji stejně přečte.) Práce v seminářích didaktiky sotva může působit preventivně vůči těmto nedostatkům. Je třeba, aby pokračovala i během jejich výskytu v praxi a na seminářích, a to po celý třetí ročník. Studenti jsou schopni rozpor postřehnout, mají-li na to dost času a jsou-li na to předem zaměřeni. Lépe analyzují situace popsané písemnou formou, v ústním podání se obtížně orientují (viz 4.kapitola). Ročníky, které absolvovaly semináře rétoriky, mají více*

rozvinutou schopnost ( a to ) kontroly mluveného projevu. Je žádoucí, aby v této oblasti bylo působení na studenty koordinováno mezi didaktiky oborů a výchov.

Obdobným problémem bývá asi u třetiny posluchačů vynášení kategorických soudů. V seminárních pracech i hodnotících odpovědích se nadměrně vyskytují slova: všichni, každý, všechno, nikdo, nic. V případě, že jsou vynechána, sdělení má podobu kvantifikovaného výroku s obecným kvantifikátorem. V odlišných situacích se způsob vyjadřování těchto studentů často neliší: ať již se vyjadřují k učebnicím, úlohám, metodám, postupům učitelů na praxi k výkonu dětí či k chodu fakulty ap. (-Student: Učí špatně. -V.:Proč? -S.:Je to nezáživné. V.: I pro děti? Vždy? -S.:Nevím, viděli jsme jen jednu hodinu. -Student: Ty úlohy jsou k ničemu. -V.:Všechny? -S.:Tahle snad ne. -V.:Proč si to myslíte? -S.:Tak působí. Student: Nikdo na fakultě nekomunikuje. Studentka: Děti jsou aktivní. -V.:Myslíte všechny? -S.: Ano. -V.:Proč se domníváte, že jsou všechny aktivní? -S.: Nejsem si jistá.) V některých případech, jejich počet je rok od roku proměnlivý, chybí ve sděleních jednotlivých studentů slova vyjadřující blíže nespecifikované množství: Někdo, něco, aspoň jeden, nějaký, existují, jsou takoví, kteří... ap. Někteří studenti nerozlišují dostatečně výrazy NĚKDO a NIKDO (-V.: Jaká je rozdíl v odpovědích žáků: Někdo to neviděl, nikdo to neviděl. -Student: Žádný. -Studentka: Jedno je negací druhého. -V.: Proč jste říkal, že žádný? -S.:Protože v obou případech nevíme, koho se to týká. -Studentka:Nikdo je místo každý kvůli záporu v češtině. -V.: Ano. Je vaše první odpověď správně? -Studentka: Když jsem to řekla nahlas, tak už vím, že ne.-V.: Kolego, zkuste znegovat odpověď prvního žáka a vy odpověď druhého.....) Také v této oblasti by prospěla větší koordinace a péče vyučujících.

Neuvážené zevšeobecňování, vynechávání podmínek, za kterých jev nastal, nedostatek údajů pro hodnocení, neúplná sdělení, která nelze posoudit - jsou okruhy vhodné pro cvičení, která by bylo možné zařadit nejen do seminářů didaktiky matematiky.

Často diskutovanou otázkou na seminářích je tvořivost. Jsou studenti, kteří tvrdí, že u nich tvořivost mizí právě proto, že jsou nuceni se více učit. -Studentka S: Dřív jsme měla spoustu nápadů a teď mě už nic nenapadá. -V.:Proč? -S.:Musím myslet na spoustu věcí. -V.:Například? -S.:Jestli to děti baví. Jestli je to funkce nebo něco jiného. -Student: A jestli to s tím souvisí, vid'. Oživuje se stará otázka, zda nutnou podmínkou tvořivosti je, či není jistá míra znalosti. V čem spočívá tvořivost učitele v hodině matematiky? Čeho se týkala ona dřívější - ztracená tvořivost. Studenti zjišťují, že mnohé je již "objeveno", mnohé z objeveného je ovšem závislé na řadě proměnných - tedy tvořivost nemusí už fungovat. To se týká metod a některých postupů. Některé náměty jsou zdánlivě nové, ale i tady během studia začíná fungovat systém "cedníků", které sítím propustí jen některé z nápadů díky znalosti hodnotících kritérií, o kterých student dříve neuvažoval. Teprve získá-li určitý nadhled, je opět schopen tvořivé práce zpravidla na jiné kvalitativní úrovni. Tento přelom je patrný zpravidla během 4.ročníku studia.

3. ročník se z tohoto pohledu jeví jako krizový tím spíš, že během LS začínáme požadovat nejen větší orientaci



v problematice podloženou pochopením, rozvahou, ale i jistou pohotovostí v reakcích včetně např. tvorby úloh "vstupních motivačních" a "krizových". Pod pojmem vstupní motivační úloh se zpravidla chápe slovní úloha, problém z praxe dobře známý a snadno představitelný, na jehož modelovém řešení (ať samostatně, ve dvojicích, za pomoci učitele, ...) se žák seznamuje s novou látkou. Krizovými úlohami označujeme ty, které učitel formuluje speciálně s ohledem na typ žáka, jeho způsob práce s modely, symboly, jeho způsob myšlení, prožívání atd., který se dostal do situace, ve které si neví rady, a tato úloha by měla vyvolat modelovou situaci, díky níž by byl schopen původní problém překonat. Jedním z požadavků na takové úlohy je respektování matematické podstaty tématu, které chceme žákům osvětlit. To znamená, že model situace, (dynamický nebo statický), kterou si žák představuje musí být současně podobným modelem matematické situace bez zbytečných zavádějích prvků. (-Vyučující: Vymyslete úvodní motivační úlohu k zavedení násobení..... S ohledem na námět vysoce hodnotím úlohu Na pouti. Úloha je ovšem kombinatorického charakteru, tedy na vnitřní násobení, kde se ptáme na počet možností. -S.: Ale je na násobení. -V.: Motivační úloha měla vést na vnější násobení tak, aby ji bylo možné řešit i opakovaným sčítáním a objevovala se v ní pouze jedna jednotka. Ve vaší úloze nenajdete operátor, ptáte se na počet možností, které jsou představovány uspořádanými dvojicemi. Pracujete s více jednotkami: holčičky, růže, dvojice holčička-růže. -Studentka: Ale když si to uvědomím až potom. Je to moc rychle. To není tak jednoduché. -Studentka: Mě nic zrovna nenapadlo. -Vyučující: Inspirujte se: Honzík má doma papouška. Mohla byste motivační úlohu spojit s Honzíkovými zájmy? -S.: Nevím, když musím myslet na teorii. -Student: Mohl bych papoušky prodávat? -V.: Ano. ....-V.: Bude nyní představa dítěte odpovídat podmínkám? -Studentka: Ano. Ale trvá to dlouho, než na to přijdeme. Vynaložení námahy při vymýšlení úloh má za následek u některých studentek ústup od požadavku na to, aby se námět dětem líbil.

Tak jak je relativně snadné pro studenty při řešení slovních úloh reálný problém matematizovat, tak při hledání formulace reálných problémů k danému matematickému v procesu "dematematizace" se vyskytují řady obtíží, některé z nich jsou zcela individuální.

Dalším okruh diskusí se často váže na otázky studentů: *Může být matematika tvořivá? Co je to tvořivost? Je tvořivost metoda na principu intuice, pokusu omylu, nebo je to dar - něco, co nelze na neobdařených požadovat? Studenti jsou buď tvořiví, nebo inteligentní. Tvořivost je záležitost i kombinačního myšlení. Může být tvořivost spjata s úvahou? Musí být tvořivost bez prvků racionality? Znalosti brzdí nebo rozvíjejí tvořivost? Relativita tvořivosti - k tomu, co existuje u nás, ve světě, co student zná, dovede.*

Pokud mohu hodnotit práci studentů, rozlišovala bych v didaktice matematiky "dvě hladiny tvořivosti". Popsaný případ tvorby slovních úloh bych zařadila do nižší hladiny, originalita vytvořeného je sporná, respektive míra originality je diskutabilní. Studenti přesto mají úkoly tohoto typu rádi.

Někteří uvádějí, že právě možnost vymýšlet si, hledat patřily mezi motivy rozhodující při volbě učitelské dráhy.

Práce s motivacemi v hodinách matematiky je velmi proměnlivá. Např. ve školním roce 92/93 jsme se toho tématu pouze dotkli, studenti pracovali výborně, měli vcelku dobrý přehled o motivacích a jejich roli ve vyučovacím procesu, při vlastní praxi uplatňovali motivace v pestré škále a to jak s ohledem na třídu či jednotlivce, tak na povahu látky či metody a formy práce. V předchozích dvou letech bylo naopak nutné studentům zadat ke studiu literaturu a doplnit semináře speciálními cvičeními. Motivace ve vyučování byla v představách studentů převážně redukována na povzbuzení spojené se slovním hodnocením a na zařazování příjemných činností. (Citujme: -S.: *Tohle je nemůže motivovat, to je těžké.* -V.: *Koho z žáků by úloha mohla motivovat k práci, i kdyby za vyřešení nesliboval známku?* -S.: *Sotva někoho.* -Jiný s.: *Tomáš by si řekl ještě o podobnou, to ho neznáš! Je šťastný, když může něco řešit.* -S.: *Ale holky by to nezaujalo?* -Studentka: *Vážně?* -V.: *Víte o někom?* -Studentka: *Ne, ale nemůže předem říct, že to nikoho nezaujme natolik, aby se do toho s chutí nepustil.*) Na seminářích z didaktiky studenti pojímají motivaci poněkud jinak než v praxi (viz 2.kapitola).

U všech skupin se vyskytují problémy s nedeostatečně rozvinutou prostorovou představivostí. Mezi studenty jednotlivých skupin není výrazný rozdíl. Při hledání vhodných podmětů pro rozvoj této schopnosti jsou o něco vynalézavější studenti skupin Tv a Vv. V této oblasti by bylo vhodné provádět dlouhodobější sledování jednotlivých studentů.

V procesu expozice nového pojmu je důležité, aby dítě vidělo dva směry hlavní cesty: od komentovaných příkladů k novému pojmu a to izolovanému nebo v různých kontextech a cestu zpět. V posledních dvou letech se práce studentů výrazně zlepšila, dříve volili často pouze jeden ze směrů ve formě implikace a považovali je za postačující. Neuvědomovali si, že vycházejí u pojmů odvozených ze vztahu ekvivalence, respektive konjunkce dvou obrácených implikací. Uvedme značně zjednodušené schema klasické definice: Mluvíme o pojmu "X" právě tehdy, když o "Y" platí podmínka "Z". Schema studentovy práce: Platí-li podmínka "Z", jedná se o pojem "X". Příčinu prudké změny k lepšímu lze hledat ve změně koncepce přípravy studentů v prvních dvou letech studia, a to nejen v matematice. Pokud zde nedostatky přetrvávají, je to zpravidla vytvořený návyk nebo řidčeji nepochopení rozdílu mezi implikací a ekvivalencí ve výrokové logice.

Uvědomění si hranice pojmu závisí do velké míry i ve schopnosti negovat výrok. Tím způsobem studenti poznávají, kdy pojem mohou použít a kdy ne.

#### **4. Alternativní studijní skupiny HS, DAS a ALT**

Ve školním roce 91/92 se ve třetím ročníku studia zformovaly dvě skupiny studentů. Usilovaly o označení alternativní, posléze zůstaly u označení HS a DAS (podrobněji kapitoly V.Spilkové). Ve školním roce 93/94 je ve třetím ročníku pouze jedna skupina dnes označovaná ALT. Měla jsem možnost vést

jejich seminářů didaktiky matematiky.

Čím se tyto skupiny lišily od ostatních? Předně to byly série požadavků, které tito studenti předkládali. Požadavky netvořily ucelený systém, řada z nich odpovídala i našim představám o zlepšení profesní přípravy. K jejich realizaci často chyběly a dosud chybí materiální podmínky včetně společných prostor pro výuku všech oborů na fakultě.

Příprava v didaktice matematiky byla v seminářích přibližně stejná jako u ostatních skupin. Pokud jsem zaváděla nové prvky do přípravy, automaticky se tak dělo ve všech skupinách, abych měla srovnání. (-Studentka HS: *Jaktože "nealternativci" dělají v matematice to, co my? -V.: Nevyhovuje vám, jak s vámi pracují? V čem byste případně chtěli změnu? -S.: To ne. Jenomže to, co děláte s námi, pak mají i oni. -V.: Měla bych tam učit jinak než vás? Proč? Co bych s nimi neměla probírat? -Student: My mysleli, že budeme pracovat jinak.*) U prvních dvou skupin vystupovala do popředí snaha o výjimečnost, u třetí skupiny více potřeba být chválen. (-Studentka ALT: *Už nám neříkejte, jak to dělali tělocvikáři. My to nemáme rádi. -V.: Co nemáte rádi? -S.: Když nás srovnáváte.....* ).

#### 4.1 Ústní a kombinované způsoby práce v seminářích didaktiky matematiky

Jelikož v seminářích didaktiky převažuje práce ústní a kombinované nad písemnou, zeměřím se především na rozdíly mezi skupinami alternativními a standardními v prvních dvou formách práce. Studenti řeší problémy, plní různé úkoly nejen samostatně, ale i ve dvojicích, skupinách s nejrůznějším materiálem. Některé činnosti jsou nahrávány na magnetofon, řidčeji je pořizován videozáznam.

Ve všech alternativních skupinách se hůře pracuje s chybou. Jednotlivé úkoly v semináři chtějí mít zdůvodněny, proč jsou zařazeny, mají-li v didaktice své místo. Obtížněji se vedou k odpovědím, které korespondují s typem otázky, především zpočátku mají větší tendenci odpovídat jakoby na jinou otázku, uhýbavě. Například na otázku *typo CO?* reagují tak, jako by byla položena otázka *KDY?* nebo *JAK BY?* ap. (-V.:...část hodiny neodpovídala cíli. Řekněte, co je to numerace. -Studentka HS: *Děti se v první třídě učí různým věcem. Poznávají čísla do dvaceti, učí se je porovnávat a sčítat a odčítat. Pracují se slovními úlohami. -V.: Vy, kteří jste poslouchali, už můžete říci, co je to numerace? -Student: Třeba určování počtu věcí. -V.: Naučím-li děti určovat počty prvků v jednoznačně vymezených souborech, zvládnou tak numeraci? -Student : Ne. ....*) Více než v jiných skupinách vyžadují "nápovědné" otázky (-V.: *Kdy uplatňujeme třídění v hodinách matematiky a jak? Můžete se podívat do pracovních sešitů, do učebnic. -S.HS: Ptáte se moc obecně, jak to chcete? Mám mluvit o aritmetice nebo i geometrii? -V.: Vyberte si aspoň jeden příklad. Ilustrujte na něm proces třídění. Zdůrazněte ty momenty, ve kterých dáváte dítěti najevo, co považujete pro třídění za podstatné. -S.: Nemůžete nám říct konkrétně nějaký příklad? -V.: Uvažujte například o přímkách, nebo o trojúhelnících. V aritmetice například obor přirozených*

čísel. -S.: To nám moc nepomohlo.)

Liší se poměrně dlouho i v kladení otázek. Počet otázek, vztahujících se k vyučování matematice, je na seminářích alternativních skupin nižší, než u ostatních, také zacílenost otázek a jejich propojenost je zřetelnější u běžných skupin. Pokud cítili vlastní nedostatek, pak někteří kladli své dotazy pouze na individuálních konzultacích.

Studenti obtížněji akceptují samostatné studium jako podmínku k účasti na semináři, více se brání myšlence o potřebě znalosti teorie. Přípravu na seminář chápou více jako zpracování určitého typu úkolu písemnou formou, např. vyřešit úlohu, než nastudování určité problematiky, kapitoly ze skript ap. Více než ve standardních skupinách se objevuje tendence zamlčet neznalost, nepochopení. To vede k bludnému kruhu; studenti často nerozuměli pojmům v otázce a díky tomu nedokázali odpovědět. Rozdíl byl mezi skupinami HS a DAS. Ve skupině DAS byli tři studenti, kterým nevadilo přiznat problém v pochopení a systematictěji se ptali. To zpětně ovlivňovalo i ostatní, rychleji docházelo k pozitivním změnám, než u skupiny HS. Skupina HS a prozatím i skupina ALT nemají bezprostřední reakci na chybu, neporozumění: nerozumím znamená - dotaz nebo studium, proto také v těchto skupinách více vážně diskuse k jednotlivým tématům.

Přestože všechny alternativní skupiny požadovaly vysokoškolský způsob práce, svými reakcemi vyvolávaly atmosféru, ve které by bylo snadné přistoupit na způsoby práce obvyklé na SŠ nebo ZŠ (-Student HS na třetím semináři: Já se omlouvám, ale nepřipravil jsem si to. -V.: A vy? -S.: Já také ne. -V.: Proč? -S.: Posledně jste si nedělala poznámky, kdo přípravu má a kdo ne.) Touha po "samostatnosti" v přípravě se projevovala na seminářích různými formami. Vedle otevřenosti to byl často zpočátku "nekonvenční" způsob jednání, nedostatek vnitřní kázně, potřeba na sebe více upozornit. Někteří studenti naznačovali, že oni by měli rozhodovat, co se v seminářích bude probírat a co ne. Pokud měli konkrétní představu, pak semináře chtěli koncipovat především jako setkání se zásobou zajímavých podnětů pro praxi. To mělo za následek, že ve všech alternativních skupinách se celkově probralo méně tematických okruhů, aniž by byly probrány více do hloubky. Studenti se navíc mylně domnívali, že je to jistá výhoda, že se u zkoušek objeví méně otázek. O využití v praxi příliš neuvažovali nebo to nedávali najevo.

U mnohých z nich vyhraněné postoje k otázkám filozofie výchovy, koncepce vyučování vedly k odmítání různých pohledů na jeden problém; zaujímají pozici již "hotového" učitele. V seminářích však celkově pomaleji přijímají roli budoucího učitele, mají tendenci déle setrvávat v roli žáka než v ostatních skupinách, což je v některých situacích pocíťováno jako rozpor. -Student.: Domnívám se, že podstatné je, jestli se to naučím ke zkoušce. Na vysoké škole není třeba se učit ze dne na den jako na základní! -V.: Měli jste si učebnice nejen prostudovat, ale připravit si k nim dotazy. Na co se chcete zeptat, když jste je neprostudoval? -S.: Nemohl bych se zeptat na to, co mne zajímá? -V.: Prosím. -S.: Jsou v něčem naše učebnice odlišné? -V.: Od čeho odlišné? -S.: Jedna od druhé. -V.: Kdo z vás může uvést nejpodstatnější rozdíly? -S.: Takže jsem se ptal zbytečně? -V.:

Mohl by někdo z vás odpovědět místo mne? Zaujměte roli učitele.

-Studentka: Kdyby ses na to podíval, tak by ses ptal jinak.

Studenti z alternativních skupin pracovali velmi dobře, pokud měli zadán přesně vymezený cíl, jehož dosažení na první pohled nenárokovalo mnoho času. I když se v odhadu mýlili, tyto typy příprav na seminář, na vlastní profesi plnili relativně dobře. Takto byli schopni zpracovat několik úkolů, které byly v jiných skupinách formulovány jako úkol jedi dný.

Zejména v prvních dvou měsících se nesnadně zařazovaly do seminářů "úkoly s překvapením". Potřeba znát smysl, zaměření úlohy předem, menší míra trpělivosti především u vůdčích typů skupin strhávala ostatní.

Oproti jiným skupinám většina z alternativních skupin preferovala výrazně ty úkoly, které vyžadovaly nebo umožňovaly hledání obměn, něčeho jiného, nového. V ostatních skupinách náznak možné tvořivosti v úloze nevedl vždy k jeho využití. Kvalitativní stránku nehodnotím. Přibližně polovina studentů standardních skupin se spokojí s úlohami uvedenými v metodických příručkách nebo učebnicích, aniž by jejich zpracování bylo horší než u alternativních skupin.

Úsilí postupovat někdy až za každou cenu jinak vedlo ke sporům, zda je to vždy možné, či nikoli. Studenti měli množství nápadů, které chtěli uplatnit, někdy však bez zralé úvahy a za každou cenu. Rozdílnost v názorech studentů na vhodnost řešení jsem akceptovala tehdy, pokud návrh řešení odpovídal vstupním podmínkám a jestliže student doplnil další podmínky, za kterých považoval svůj návrh za vhodný: věk, typ žáků, kontext ap.

Z hlediska uvažovaných metod a forem práce alternativní skupiny DAS a především HS vykazovaly jistý stereotyp. Vzhledem k fázi fixace učiva se snažily vyhnout drilu na 1.stupni do té míry, že diskutovali o nejmenším nutném počtu opakování. Na straně druhé v návrzích na řešení úloh se málo vyskytovalo samostatné hledání řešení, preferovali více práci ve dvojicích nebo řešení nápodobou práce na tabuli. Vlastní experimentování ve všech případech, kdy bylo zařazeno, bylo také nedotaženo, uvízlo vždy na mrtvém bodě v místě, které vyžaduje od učitele hlubší pochopení problematiky a současně rozvinuté alternativní myšlení. Neumožnili žákům zhodnotit jejich práci, uvědomit si, čeho dosáhli, případně k čemu jim to bude dobré. Jistý konzervativismus se projevoval v požadavku na jednotnost řešení, což u mnohých plynulo z nejistoty v oboru.

Výrazněji se odhalovala neschopnost vést s žákem dialog tak, aby směřoval k cíli, podstatě. V této oblasti se zejména u skupin HS a DAS se projevovalo zvýšené sebevědomí, patrně podporované na jiných seminářích.

Téměř u dvou třetin studentů alternativních skupin se vyskytovala obtíž formulovat k daným předpokladům v úsudku závěr, k uvedenému závěru zaujmout stanovisko, případně ho opravit s ohledem na možnosti dětí a zdůvodnit, proč a kde přesně je oprava nutná.

Lépe než v jiných skupinách se zde pracuje s rozbor žakovských prací a možnou interpretací chyb v písemném projevu žáků. Nejednotné názory jsou na hodnocení prací.

Tak jak je vývoj standardních skupin relativně plynulý, je

pro alternativní skupiny typický skok, který se ve všech třech skupinách projevuje ve etapách. Během LS se v každé skupině vydělili 2-3 studenti, kteří náhle dosahovali výrazně lepších výkonů, než zbývající. Ostatní hledají svou cestu relativně samostatněji. Ve standardních skupinách se "špička" vzdaluje skupině plynuleji, rozdíl zpravidla nebývá tak výrazný, je hnací silou skupiny.

Presence na seminářích je v těchto skupinách (HS, DAS i ALT) horší, dostatečnou omluvou nepřítomnosti je podle jejich názoru praxe na škole, či angažovanost ve studentském hnutí. Tyto omluvy se u jiných skupin nevyskytují.

#### 4.2 Průběžná pedagogická praxe u alternativních skupin HS a DAS

Za velký omyl v koncepci přípravy skupin HS a DAS považuji pojetí průběžné praxe včetně její a organizace. Na rozdíl od ostatních skupin ve skupinách alternativních odpadla průběžná řízená praxe a byla nahrazena samostatnou praxí. Každý ze studentů si vybral školu a učitele podle vlastního uvážení. Na rozdíl od původního záměru studentů jsem zahrнула do požadavků na zápočet z didaktiky matematiky podmínku odučit alespoň jednu hodinu matematiky za přítomnosti didaktika. Hospitace v těchto hodinách byly zajímavou zkušeností.

5 studentů z obou skupin prokázalo, že jsou schopni se sami zdokonalovat, uvědomovat si chyby, analyzovat je, hledat alternativní řešení a ta vyhodnotit a porovnat s tím, co bylo v hodině použito. Diskuse s nimi byla plodná a přínosná pro všechny zúčastněné strany. 3 studenti se na smluvebou praxi bez omluvy nedostavili, aniž se omluvili, 6 studentů učilo bez přípravy či podle zcela nepromyšlené přípravy typu: je třeba vyřešit úlohy na dané straně.

Koncepce hodiny naprosto chyběla, vedle problémů terminologických se vyskytovaly i chyby numerické a nevhodné postupy řešení úloh. Na hrubých chybách ve výstupech 10 studentů se výrazně podíleli učitelé. V polovině případů sami učitelé nebyli schopni odhalit zásadní chyby v práci studenta. Při společném rozboru bylo obtížné tyto učitele přesvědčit, že smyslem hospitace didaktika je studentovi pomoci. (-V.: Víte proč děti nereagovaly na váš pokyn - a teď pracujte? -S.: Neuměly to. Učitelka.: To mu dělaly naschvál, když viděly, že jste ho přišla kontrolovat. -V.: Vy jste jim někdy vyložila, co je to obměněná úloha? -U.: Ne. -Student: To snad každý ví. -V.: Jak byste to tedy vysvětlil dětem, kdyby se někdo zeptal? -Student: To je jasné. -Učitelka: Netrapte ho. -V.: Byl byste spokojen, kdybych v úloze na tabuli zaměnila slovo v sadu za obchod? -S.: Ano. -V.: Ale tak to není. -Učitelka: To dětem nevádí. -V.: Budou to potřebovat nejen teď, ale i ve vyšších ročnících, dokonce i v jiných předmětech..... -V.: Nezdá se vám zadání úlohy příliš obtížné, když jste posledně zaváděl algoritmus písemného odčítání u dvojčiferných čísel? -S.: To nevádí, děti to zvládly. -V.: Všechny? -S.: Ano. -V.: Já jsem bohužel zaregistrovala pouze dvě děti, které začaly pracovat, ostatní čekaly. -S.: Také jsem jim to na tabuli předvedl, jak se to má řešit. -V.: Oceňuji snahu pracovat nově. Domníváte se, že to, co jste demonstroval, je

přípustné ? -S.: Jistě je to nestandardní, na to jsem přišel sám.  
 -V.: Tvrdíte tedy, že lze naráz od menšence odečíst tři  
 menšitele, aniž byste je předtím sečetl? Na tabuli: 10 000  
 -U: To vadí? -V.: Budou takto děti někdy - 657  
 v životě počítat? Zvlášt' myslím na ty -1 234  
 slabší děti a představuji si je -1 450  
 příští hodinu, až budete pokračovat -----  
 v odčítání podle učebnice. -U.: Na to  
 zapomenou. ....-V.: K čemu bylo zařazení této úlohy, když ji  
 vyřešily pouze dvě děti, a to jinak, než pan učitel považoval za  
 správné. Představovalo to třetinu hodiny. Můžete mi ukázat  
 přípravu ? -S.: Nemám. -U.: On ji nepotřebuje. -V.: Proč ne? -U.:  
 Nikdo neřekl, že bychom ji po studentech měli vyžadovat. -V.: Jak  
 děláte rozборы? -U.: To je jeho první hodina matematiky. -V.: Na  
 konci letního semestru? -U.: Já mu praxi potvrdím.

#### 4.3 Studijní skupina ALT

U skupiny ALT je průběžná praxe opět pojata řízeně v tom  
 smyslu, že se alespoň částí výstupů zúčastní didaktik, který  
 současně vede semináře didaktiky matematiky a je v přímém  
 pravidelném kontaktu s učiteli, u nichž praxe probíhá. Účastní se  
 rozboru výstupů prováděných učitelem a společně se skupinou  
 analyzuje vyučovací hodiny studentů. Koordinací praxe se semináři  
 se zvyšuje účinnost v přípravě. Přesto přetrvávají u studentů ALT  
 některé projevy typické pro první dvě skupiny. Chtějí stále  
 vědět, k čemu směřují otázky, úkoly, poznámky, budou-li pro  
 jejich praxi. Nechtějí se podřídít tehdy, nevidí-li efekt dané  
 činnosti ihned. Pracuje se s nimi obtížněji, jde-li  
 o dlouhodobější cíle. Ještě více než u skupin HS a DAS spěchají  
 na sebe i na vyučující a považují při nejmenším za sporné  
 zařazení těch cvičení, která jim ihned problém neosvětlí. Jedná  
 se především o cvičení, která přinášejí efekt pouze v sérii,  
 v určitém systému. I v této skupině jsou studenti, kteří dávají  
 přednost diskusi v menším kolektivu před diskusí v celé skupině.  
 Je jim upřednostňují osobnější přístup. V LS se jejich způsob  
 práce začíná měnit, ale rozdíl od standardních skupin zůstává.

Čtvrtina studentů (3 ze 12) má tendenci podcenit přípravu  
 a bránit se postupnému zvyšování náročnosti. V prvních výstupech  
 požadovali z mé strany větší kritičnost, nevyhovoval jim postup  
 přes odhalení pouze zásadních chyb. V začátku LS se projevuje  
 překvapení, co všechno již požadujeme: je to například  
 diagnostika žáka, sebehodnocení, diferencovaný přístup, směřování  
 k podstatě cíle a jednotlivým úkolům, uvědomělá práce s pojmy,  
 modely, znalost alternativního přístupu, pokud je možný ap. U ALT  
 se nevyskytuje tak intenzivně problém používání kategorických  
 soudů, jako tomu bylo především u skupiny HS.

Více než v jiných skupinách působí v alternativních  
 skupinách problém rozlišit jazyk technický a jazyk matematiky,  
 dále rozlišit nutné a možné, orientovat se v metodách řešení  
 problémů, v modelech a vidět v praxi různé možné přístupy  
 k vytváření modelu k pojmu.

Skupiny HS a DAS se ve většině případů při praxi odlišovaly  
 zařazením většího množství metod a forem práce v jedné hodině.

Pokud byl užit dialog mezi studentem a žákem, nebo dialog mezi žáky, studenti alternativních skupin z něho nedokázali dost dobře vytěžit, často se jevil samoúčelně, i když v přibližně v polovině případů při rozboru uváděli, k čemu měl měl rozhovor vyústit. V letošním roce se alternativní skupina v tomto ohledu neodlišuje od ostatních studijních skupin. Příčinu opět vidím především ve změně pojetí praxe u skupiny ALT.

#### 4.4 Písemné práce v alternativních a ve standardních skupinách

Pro porovnání skupin alternativních s běžnými jsem mimo jiné použila písemné samostatné práce na seminářích. Studentů si mělo vybrat ze zadaných otázek, úkol: 3 z 8 (šk.r. 91/92), 5 ze 14 (šk.r. 92/93,93/94). Jde tedy i o sebehodnocení, o volbu strategie, která by měla vést studenta k tomu, aby si jasně uvědomil, co zvládl, a co ne. Měl by se vyhnout řešení "strefováním", vcitčováním. V letošním roce bylo dalším úkolem studentů zatrhnout, kterou z úloh by si určitě nezvolil. Ti, kteří neuspěli, dostali totéž znovu s tím, že při opravě si mohou vybírat pouze z úloh dosud neřešených. Skupiny alternativní HS i DAS na rozdíl od ostatních mírně protestovaly. Citujme: -Student HS: *Tak to jsme nečekali. Proč jste nám nedala obměněný test?* -V.: *Vybrali byste si otázky se stejným číslem?* -S.: *Asi ano, na to už jsem se díval.* -Studentka DAS : *My bychom ten test chtěli psát znovu.* -V.: *Co se vám nelíbí na těchto pravidlech?* -S.: *Neřekla jste nám je dopředu.* -V.: *Co je smyslem takto pojaté opravy?....* -Studentka Vv: *to se povedlo. Teď už se to doučí každý, i to, co si tentokrát nevybral.* -V.: *Nevadí vám, že jsem nedala nový celý test?* -S.: *Trochu ano, ale asi bych se nad tím normálně nezamyslela. Myslíte, že by to šlo aplikovat na práci s dětmi?* -V.: *Promyslete si to. Můžete to na praxi vyzkoušet se staršími dětmi.* -Jiná S: *Malí si to nedovedou ....se nezhodnotí, nerozhodnou, nebo by jim to vadilo jinak?*

Podívejme se na výběr otázek a na to, kterým otázkám dávaly skupiny přednost.

LS 91/92 otázka č. úkol	skupiny standardní		skupiny alternativní	
	skupina Hv S,ŘPPx	skupina VV S,ŘPPx	skupina HS S,SamPPx	skupina DAS S,SamPPx
1/1 Uved'te a pojmenujte možné metody řešení úlohy U..str.../..	8%	33%	69%	56%
2/3 Popište,čím se liší ..... od .....	42%	26%	30%	20%
3/4Jak pomoci (zdůvodnit) žákovi ....	33%	40%	23%	44%



4/5 Uvedte 2 slovní úlohy daného typu, různě obtížné .....	91%	80%	69%	78%
5/6 Co potřebuje žák znát, aby....	25%	20%	15%	33%
6/7 Vytvořte model k ....	25%	33%	23%	33%
7/11 Vysvětlete žákovi .....	75%	33%	53%	10%
8/14 Napište, které matematické věty vlastně žák po- užil při řešení ..... a jak se jim říká ve škole	0%	14%	7%	0%
úspěšnost řešní pozn. práce se nezúčastnili : 2 průměrní	61%	75%	36%	72%
				4 nejslabší 2 průměrní

Hodnocení studentů, kteří se nedostavili, vychází z výsledků náhradní práce. Ze skupiny HV odešli aktivnější studenti do skupiny DAS, která ve srovnání s HS pracovala více jako kolektiv, v průběhu semestru přešla na systém příprav na seminář v menších skupinách. I to mohlo ovlivnit úspěšnost DAS a Hv v testu.

Skupina VV byla nejúspěšnější v řešení, relativně nezáleželo na tom, kterou z otázek si studenti Vv vybrali k řešení. Celkově nejvíce nejistoty cítili studenti v otázce č. 8/14 (v dalších testech je pod číslem 14). Největší zájem byl o otázku 4/5. Rozdíl byl ovšem v úspěšnosti. Alternativní skupiny měly nižší procenta úspěšnosti řešení. Přestože bylo v obou alternativních skupinách probíráno totéž, nejsou pro ně některé otázky stejně "lehké", dnes si plně uvědomuji, že jsem ve skupině HS měla volit jinou strategii.

Je pravděpodobné, že by pak rozdíl mezi ní a Hs nebyl tak veliký, pouze se skupiny chovaly k problémům jinak. Otázka 1/1 byla více volena skupinami HS a DAS, 7/11 HS. I zde bylo výrazně nižší procento úspěšnosti řešení než u ostatních. Odpovídá to i jejich práci ústní: u některých témat příliš nerozvažují, používají více slov k popisu řešení, hůře odhadují, zda téma zvládají. Víc než u jiných skupin je zde tendence volit ty otázky, kde je možné se opřít o zkušenosti z praxe. K odpovědi se někteří dopracovávali postupně, opisem situace ve škole a postupným nabalováním dalších informací směřovali k cíli, častěji nedospívali k jádru problému. Ve stejném čase stihly

standardní skupiny více práce než alterativní, i z reakcí během řešení bylo patrné, že zde hrál roli postoj k zvládnání potřebné teorie a způsob vyjadřování.

Málo se projevovала práce se škrtem. U standardních skupin byl většinou jiný přístup k řešení. Pokud student v průběhu odpovědi shledal, že jeho odpověď neodpovídá na otázku, škrtl a začal znovu, jinak.

V následujícím školním roce byl test rozšířen. V dvojnásobném čase (60minut) oproti prvnímu testu měl student za úkol vyřešit 5 úloh ze 14 podle vlastního výběru.

ZS 92/93 otázky, úkoly:	Standardní skupiny	
	volba	úspěšnost řešení
1/ Zapište sl.ú. U...Str..../ napište, které obtíže lze očekávat	83%	60%
2/ Popište dětem konstrukci .... slovy	72%	11%
3/ Čím se liší ..... a .....	72%	58%
4/Co je to , co znamená .....?	61%	73%
5/ Sestavte 2 sl. úlohy tak, aby .....	75%	67%
6/ Co musí žák znát, aby ..... ?	47%	92%
7/ K čemu lze v M využít model ....	28%	90%
8/ V kterých téma- tických celcích vy- užijete relaci ....?	36%	62%
9/ Který z úsudků		

je chybný a proč?	69%	28%
10/ K uvedeným předpokladům doplňte závěr úsudku ..... uvedte úsudek téhož typu z oblasti .....	53%	53%
11/ Vysvětlete žákovi .....	50%	67%
12/Který z uvedených případů lze označit terminem .....?	72%	31%
13/ Uveďte tři různé příklady .....	33%	75%
14/ Označte, vyjádřete dětskou i odbornou terminologií .....	22%	75%
celková úspěšnost řešených úloh		56%

Tatáž práce byla zadána ve školním roce 1993/94.

ZS 93/94 otázka, úloha:	sk.ALT řešilo	sk.Tv	sk.ALT úspěšnost	sk.Tv řešení
1/ Zapište sl.ú. U...Str..../ napište, které obtíže lze očekávat	0%	0%	----	----
2/ Popište dětem konstrukci .... slovy	0%	33%	---	0%
3/ Čím se liší ..... a .....	33%	42%	33%	80%

4/Co je to , co znamená .....	33%	42%	0%	20%
5/ Sestavte 2 sl. úlohy tak, aby .....	20%	25%	0%	100%
6/ Co musí žák znát, aby .....	60%	42%	33%	80%
7/ K čemu lze v M využít model ....	60%	25%	33%	100%
8/ V kterých tématických celcích využijete relaci .....	33%	25%	33%	33%
9/ Který z úsudků je chybný a proč?	50%	50%	60%	50%
10/ K uvedeným předpokladům doplňte závěr úsudku ..... uvedte úsudek téhož typu z oblasti .....	50%	66%	60%	63%
11/ Vysvětlete žákovi .....	40%	42%	100%	60%
12/Který z uvedených případů lze označit terminem .....	50%	92%	20%	27%
13/ Uvedte tři různé příklady .....	80%	83%	25%	50%
14/ Označte, vyjádřete dětskou i odbornou terminologií ....	60%	58%	50%	29%

Při porovnání zájmu o řešení jednotlivých otázek za poslední tři roky je vidět, že v loňském roce došlo k určitému zlomu, který je patrný u úkolů č. 1, 2, 3, 4, 8, 9, 13 a 14. Po analýze výsledků z testů i zkoušek v letech 91/92, 92/93 došlo k úpravě práce v seminářích. Témata, která se jevila relativně snadná ke studiu, byla v seminářích probírána méně důkladně, naopak byly posíleny ty tematické okruhy a ty metody řešení, které v se v testu jevíly méně zvládnuté. Přes provedené změny zůstávají zachována některá specifika standardních skupin. Interpretace výsledků u úloh 1 a 2 však nebyla správná, úspěšnost řešení je závislá na pomoci vyučujícího, jedná se s největší pravděpodobností o další z témat, která jsou obtížná k samostatnějšímu studiu (viz kapitola 3). V obou letech byl "střední" zájem o otázky 5,6,7 a úspěšnost jejich řešení zůstala poměrně vysoká. Situace se prakticky nezměnila u úloh 10, 11, 12. U některých otázek se projevilo zhoršení úspěšnosti řešení, poklesl zájem o jejich řešení - především u č.1 a č.2. Je pravděpodobné, že daný okruh problémů nelze v přímé práci se studenty redukovat.

V posledním testu se potvrdilo, že studenti standardních skupin pracují rychleji, vyjadřují se výstižněji, nezaměňují tak často otázky CO? a JAK?. Úlohy, které byly preferovány u skupiny Tv, vykazovaly v chybných řešeních nejčastější nepřesnosti. Skupina AlT nejčastěji volila úkoly č.13 a č.6. Chyby ve jejich řešení nejčastěji plynuly z nepochopení terminologie, neuvědomění si vztahů mezi pojmy, závislosti.

Analýza testů není vyčerpávající. Je zde naznačeno, jak je v práci se studenty využívána. Na zpracování některých částí se podílejí starší studenti, studenti 3.r. mají tabulku výsledků k dispozici. Učí se vyhledávat v ní informace, posoudit vlastní práci v kontextu výsledků ostatních i ve srovnání s požadavky.

#### 4.5 Studenti alternativních skupin

Uvažujeme orientační klasifikaci studentů ( str.19) A,B,C. Na základě poznámek k seminářům lze tvrdit o všech alternativních skupinách, že jsou převážně složeny z typu A. Většina studentů typu C se zařadila v roce 91 právě do alternativních skupin, totéž už nelze tvrdit o školním roce 93/94. Pokud někteří z nich později inklinovali více k typu B, vyskytovali se ve skupině DAS.

Výraznější rozdíly v práci a úrovni studijních skupin mohou mít své kořeny podle mého pozorování právě v přeskupení typů studentů. Podíváme-li se na výsledky studijních skupin v letech, kdy se nevytvořily alternativní skupiny, kritériem pro jejich ustavení bylo zaměření na výchovy, můžeme konstatovat, že rozdíly nejsou prakticky patrné. Porovnáme-li výsledky studentů u zkoušky z didaktiky matematiky, je patrné, že studenti, kteří významněji podcenili přípravu, byli právě ze skupiny HS. V opravných termínech podali výkon srovnatelný s ostatními.

Jak u většiny studentů HS, tak DAS byl výraznější posun v "dozrávání" v rámci profesní přípravy v didaktice matematiky.

U skupiny ALT lze podle dosavadních výkonů předpokládat podobný průběh, avšak u menšího počtu studentů, než tomu bylo v HS nebo DAS. Je možné hledat příčiny opět v odlišném pojetí průběžné praxe?

Ve 4.r. studia někteří s velkým zájmem přicházeli studenti HS a DAS v konzultačních hodinách s otázkami, které jsem očekávala ve 3.r. studia. Bylo by zajímavé sledovat, jaký je rozdíl mezi absolventy z alternativních a standardních skupin po nástupu do praxe, je-li procentuální rozdíl mezi skupinami v počtu absolventů, kteří nenastoupili do školní praxe.

## 5. ZÁVĚR

Předložená práce si kladla za cíl shrnout fakta, která by se mohla stát podněty pro další výzkum v oblasti profesní přípravy učitelů. Nezahrnuje ty etapy přípravy, kde dochází k ukončení procesu přípravy. Samotná příprava učitele je chápána otevřeně s tím, že umožní učiteli se dále v praxi rozvíjet a vyrůst v osobnost, a nikoli v unifikovaný prototyp. V práci nebylo možné postihnout všechny problémy. Nejsou zde popsány ty skutečnosti, ve kterých se během posledních 5, respektive 10-15 let vyskytovaly nedostatky a obtíže zřídka.

Považuji za významné zabývat se nadále koncepcí přípravy učitelů 1.st., a to nejen v rámci magisterského studia. S vědomím, že proces profesní přípravy není dokončen, by bylo třeba komplexněji zmapovat vývoj přípravy studenta na fakultě a propracovat ucelený návrh: a) k dalšímu zlepšení stávající přípravy, b) nedoktorandského postmagisterského studia.

### Učitelé z bývalých alternativních a nealternativních skupin po prvním roce praxe

Ze sledovaných skupin bylo po jednom roce praxe kontaktováno dopisem celkem 20 studentů: 10 z alternativních skupin a 10 ze skupiny Vv. Byli požádáni o schůzku, jejímž předmětem hovoru bylo vše, co se jim v prvním roce nástupu do školy dařilo. Na výzvu reagovalo 15 studentů a to všech 10 ze skupiny VV a 5 ze skupin alternativních. V dopise jim byla nabídnuta možnost další odborné spolupráce. Ze skupiny Vv se ohlásili všichni oslovení, ze skupin ALT bylo třeba až na 3 případy další znovu kontaktovat a to telefonicky. Kromě těch, kteří byli požádáni o sdělení svých dobrých zkušeností, bylo kontaktováno dalších 5 studentů ze skupin Hv a DAS, a to bez předchozího písemného oslovení. Těchto náhodných setání bylo využito obdobně jako semidirektivních rozhovorů.

Hned od začátku bylo patrné, že skupina Vv je vzájemně lépe informována (viz tabulka) a že se pravidelně schází, aniž o tom fakultu informují. Ve skupině Hv zůstává v trvalém kontaktu 6 osob, které již během studií tvořily její jádro. Alternativní

skupiny se sice také scházejí a navíc pokračují v kontaktu s fakultou, ale i přes dostupný adresář nemají o sobě navzájem takové informace jako skupina Vv. Jejich schůzky slouží spíše na úrovni dalšího vzdělávání

Z alternativních skupin ukončilo 5 studentů svá studia o rok později než ostatní, ze skupin Hv a Vv to byli 2 studenti ( jeden z nich ze zdravotních důvodů).

S učiteli (bývalými studenty) byly vedeny semidirektivní rozhovory, a to ve dvojici, výjimečně ve trojici, ve třech případech kombinovaně: telefonní hovor a krátké osobní setkání, telefonní hovor a dopis rozvádějící některé myšlenky, v jednom případě pouze telefonní hovor ( třičtvrtěhodinový). Některé rozhovory (3) se konaly na přání učitelů opakovaně, ve třech případech byl výzkumný pracovník fakulty po rozhovoru pozván na příslušnou školu.

Na výzvu ke sdělení pozitivních zkušeností a osobních úspěchů se většina respondentů přecházela spontánně k problematice fakulty (jak se změnilы jejich názory na studium) a k rodinným problémům a všichni (až na jedinou výjimku) zcela bez podnětů popisovali obtíže ve vlastní učitelské práci.

Vzorokы nelze v žádném případě srovnávat, lze však usuzovat na jisté tendence. U učitelů z alternativních skupin je patrná potřeba dalších informací (poračování ve studiu, sledování dalších vzdělávacích kursů), trvající hlášení se k alternativě a k odstupu od "klasiky", "tradice" se mění v hledání "**vlastní klasiky**". *Absolvent 1: Nakonec jsem musela hledat sama řád, systém. Měla jste pravdu, děti ho vyžadují. Určitý, hm, dril jsem musela použít kvůli zapominání. Abs.2: Nejde to pořád si jen hrát, motivovat. Děti musejí taky někdy dělat a nejhorší je to s rodiči, protože si myslej, že děti nic nemusejí, že se všechno naučí hrou. A když si nehrajete, tak to není ta nová škola. V matematice ani problémy nejsou, ale už přinést ořezanou tužku....*

U absolventů z nealternativních skupin je patrná snaha po "**odklonu od školního kliše**" zejména v tom, že při neúspěchu nehledají chybu v okolí, neztracují dítě, ale připouštějí nevhodnost postupu ve vlastní práci a snaží se najít jiný možný postup třeba i pro jednotlivce. U svých "zkušených kolegyň" nejostřeji negativně hodnotí svalování neúspěchu na dítě. Nerozebírají již tolik a nevyčítají si (jako bylo během průběžné praxe často diskutováno), že pracovali s dětmi jednotně nebo jindy individualizovaně. Nechybí odvaha experimentovat, hledat alternativní řešení, ale ve vši skromnosti. Je zde silně projevující se snaha po zpětném vyhodnocování vlastních postupů, zejména těch, které se u kolegů neopoužívají, i když některé z nich byly uváděny v přípravě učitelů jako možné.

Celkem 8 učitelů se spontánně dotazovalo, zda existují nějaké testy nebo možné kontroly, zda děti učí správně. *Abs 3: Asi to jde těžko, ale chtěla bych mít jistotu, že to učím dobře. Já si to myslím, ale nevím to. V paralelce postupují jinak, ale je to odlišné od nové učebnice (kterou používají), a tak děti nevědí, na čem jsou.* Podle kontextu i způsobu výpovědi lze jen těžko klasifikovat tato sdělení jako projev malé sebedůvěry, spíše jako nástup profesionálního uvažování. Forma argumentace to u 6 absolventů v konkrétních případech dosvědčovala. Požadavek **odborné zpětné vazby** zazněl během jednotlivých rozhovorů i několikrát.

U 11 absolventů se objevilo i zpětné hodnocení **přípravy na fakultě**. Nejméně obtíží (tedy snad dobře připraveni na vlastní praxi) pocit ují při výuce výtvarné výchovy a matematiky (odpovídá výsledkům průzkumu prováděného katedrou Školní pedagogiky), 9 studentů hodnotilo přípravu za celkově dobrou. Ostatní se podrobněji nevyjádřili. *Abs.4: To můžu říct až s odstupem. Tenkrát se mi to třeba i nezdálo. Abs.5: Na fakultě jsme chtěli míň hodin a když něco odpadlo, byli jsme rádi. Vzala bych to zpátky. Hodiny bych přidala. Nejvíc praxi. Když sedíte vzadu a pak poradíte, jak dál. Často si tam někoho vzadu představuju a při přípravě si pak říkám, co by mi řek. Pomáhá to. Je nechcete někdy přijít? Abs.6: Když si vzpomenu na fakultu, prodloužila bych studium o rok, aby byl čas na pořádnou praxi s vedením a na diplomku víc k praxi. A pak na semináře podle potřeby. Abs.7: Tenkrát bychom krátili, co se dalo, ale chybí to. Tady nikdo odborně nepomůže. Já mám štěstí, ale holky někde na školách srážej. Aby se přizpůsobily. Jen v jediném případě byla vyjádřena naprostá spokojenost s délkou studia (nejslabší z tehdejších studentů).*

O absolutním pocitu **úspěšnosti** v praxi nelze hovořit ani u jednoho z dotázaných. Všichni mají dobrý pocit z toho, že učí. Bylo patrné, že jim tato práce přináší radost, i když není bez problémů. *Abs.8 : Mně nevadí, že dělám přípravy třeba do půlnoci. Děti jsou fajn. Tuhle ..... Jen s Jardou jsou trochu potíže, on to má doma těžké..... Abs.9: Měla jsem první rok asi hroznou třídu, když to srovnám s tou letošní, ale stejně se mi po nich stýská. Dalo to moc práce, asi taky proto, že jsem to pořádně neuměla, ale nevadilo mi to. I zástupkyně říkala, že byli celkově nejhorší - kázeň, chuť do učení, návyky - střídalo se tam moc učitelů. Abs.10: Myslím, že jsem je něco naučila. Byli fajn. I nejhorší udělali pokrok. Vzpomněla jsem si na vás, opravdu je těžší práce s rodiči než s dětmi. Na to jsme moc připravený nebyli. Překousla jsem leccos.*

Největším **zklamáním** je zpravidla výběr uvádějících učitelů. Jejich volba je na principu působení v paralelní třídě nebo v ročníku následujícím. Zaráží je neprofesionalita výběru, kontrast s úrovní některých fakultních učitelů, ke kterým během studia zaujímali někdy až příliš kritická stanoviska. Nejproblematictější bylo přidělení bývalé "družinářky". *Abs.11: Matematika, vlastně v podstatě všechno se mi učilo docela dobře, dokud nezačala ředitelka srovnávat počty chyb v písemkách. Za*



vzor mi byla předkládána učitelka z paralelky, bývalá družinářka. Děti s ní neměly za celý rok tělocvik, neznaly pomalu přestávky. Pořád jen nacvičovaly správné odpovědi. Také v pololetí (v 1.tř.) už psaly odpověď slovní úlohy samy celou větou. Všichni stejně. Dril. Hygiena práce jí nic neříkala. Mrzelo mě to. Toto je například výpověď bývalé studentky, jejíž výkony při průběžné praxi byly srovnatelné s prací mladších fakultních učitelek. Její bývalé spolužačky, které mají jiný typ vedení, jí radily změnit rychle školu, což udělala. Ne však všichni, pracující v podobných podmínkách, měli možnost či odvahu přejít na jiné pracoviště.

Ke zklamání radili velmi často: nezájem kolegů o analýzu dětských obtíží, odmítání individuálního přístupu k jejich hodnocení a neochota poskytnout žákovi šance ke změně, výjimečnost vážného hlubšího dlouhodobějšího a systematictějšího vytváření optimističtější atmosféry ve škole. S tím kontrastuje obdivuhodné množství času, které kontaktovaní absolventi věnují zlepšení estetičnosti prostředí ve škole, výrobě pomůcek a zařazování nepovinných činností, akcí pro děti. Těžce ovšem nesou nezájem většiny starších kolegů i o tyto aktivity. Někteří mluví o jedné "tiché spřízněné duši" ve sboru, ale jen výjimečně (2) hodnotí kolegy jako spolupracující kolektiv. Někteří se snaží vysvětlit tuto situaci jako projev únavy u starších (jinak kladně hodnocených) kolegů po dlouholetých snaženích bez odezvy, jako rezignaci. To je také jeden z důvodů, proč se absolventi relativně často scházejí. Při schůzkách nejde jen o výměnu zkušeností, ale jak sami přiznávají, o vzájemnou podporu a posilování vědomí, že nejsou sami, kdo o něco podobného usiluje a přitom pro to nenacházejí ve škole porozumění. Netají se s obdivem ke školám, kde jejich "šťastnější" kolegové působí. Vzdálená bydliště jsou tou největší překážkou, která jim brání v nástupu na stejně "dobrou" školu.

**Obtíže**, které absolventi jmenovali, rozebírali a hledali jejich příčiny, lze rozdělit do několika skupin. Budou uvedeny v tom pořadí, v jakém se ve většině případů vyskytly v rámci rozhovorů:

**a) problémy týkající se dětí v oblasti sociální a emocionální** - neúplné rodiny, rodiče alkoholici, děti citově strádající, týrané, prodej drog, kamarádství a izolovanost dětí často nemocných, ....

*Abs.12: Tak si ty jejich starosti nosím domů. Vadí to hlavně manželovi, potřebuju si o tom povídat a ve sborovně to nikoho nezajímá. .... Mají toho taky dost. .... Objevují se mezi nimi už drogy, na to nejsme z fakulty vůbec připraveni. Děti vědí, kde je sehnat! ... Abs.13: Na to (vztahy ve třídě, rodinné zázemí dětí) musím tak myslet, že se nemůžu někdy soustředit na přípavy a pak mi to trvá dlouho.*

O nezvladatelném dítěti se nikdo nezmněl ani v bodě a), ani v b).

**b) problémy organizačního charakteru,** které podle podrobnějších informací měly zpravidla jednu z těchto příčin: slabší organizační schopnosti spojené s chybným odhadem rychlosti práce žáků a jejich schopností se soustředit, překombinovanost a nadměrná pestrost metod a forem práce přesahující schopnosti učitelů i jejich žáků, nepochopení probírané látky, špatné hospodaření s časem, kdy na důležité informace, na odkrývání podstaty zbývá buď málo času, nebo doba, kdy jsou již žáci unaveni. Na úrovni hypotézy je nutné uvažovat o míře přesnosti zadávaných organizačních pokynů. Pokud si totiž studenti během praxe tyto pokyny nepsali do přípravy (i když je pak třeba nečetli), jen ve výjimečných případech se jednalo o pokyny stručné a jednoznačné.

*Abs.14: Dělala mi problém kázeň. S těmi, co se nedokáží soustředit, jsem si nakonec poradila, časem už jsem věděla, jak to loudům trvá a tak jsem jim dávala míň látky jako na fakultě (při praxi), ale třeba ..... (nadprůměrní chlapci) pro ty není moc otázek ani úloh v učebnicích a nevím, jak je zaměstnávat, hned se ozvou, zlobí. Musím jim asi zadávat úkoly dřív...  
Abs.15: Na všechno mám ve škole málo času. Mám pocit, že pořád spěchám.*

*Abs.16 Asi bych byla nervozní, kdybych nevěděla, že to P. taky nejde, jak si přeje. Doma to plánuju. Na praxi (na fakultních školách) jsem si neuvědomila, co už děti uměly od učitelů, jako vyndat si věci, uklidit učebnice, připravit pomůcky, napsat opravu....Šlo to samo. Abs. 17: Často v geometrii i jinde nakonec všichni musí dělat společně, jinak je nestačím kontrolovat (dříve striktní odmítání frontálního vyučování).*

**c) obtíže vyplývající za struktury daného předmětu a jejich jednotlivých složek;** ty jsou zpravidla vázány na ne plné pochopení dané partie učiva, na neschopnost diagnostikovat obtíže dítěte. Po této stránce není rozdíl mezi absolventy z pohledu alternativní a nealternativní skupiny. Jediné kritérium je úroveň studenta. Nejslabší studenti však možná své obtíže ani nezaregistruvávají.

*Abs. 18: Jde všechno nějak normálně. Ani nevím. U: To je dobře, že nemáte žádné problémy. Abs.: Mám. Rodiče mají připomínky. Děti mi taky radí. Kolegyně má u mě dítě a to je nejhorší. Ale děti to vždycky nějak zvládnou. Některým to dýl trvá. (pozn. vedení školy má připomínky). Myslím ale, že to učím dobře. Však oni to časem zvládnou. Při podrobnější analýze "pomalejších reakcí dětí" je patrné, že jsou vedeny spíše k vcitování - přizpůsobování se tomu, "jak si to učitelka přeje", než jak by se to dalo řešit. Nedostatečná rychlost řešení je poměřována rychlostí nedpoloviční většiny třídy a je doháněna drilem.*

Jmenované problémy se netýkaly jen matematiky, budu se však nadále zabývat jen těmi, které souvisely s **vyučováním matematice**. Dotazy k jednotlivým problémům zachovávají do jisté míry charakter obtíží, který se vyskytoval v seminářích didaktiky : chybí nadhled, potíže s rozlišováním podstatného a méně podstatného, nadřazeného a podřazeného, obecného a konkrétního.

Ve dvou případech se jednalo o posun v chápání pojmu. K významné změně došlo u všech až na jeden případ - kdy si již svého nedostatku jsou zčásti vědomi, ale ne vždy se s ním dokáží vyrovnat a hledají pomoc různou formou. Dochází k ústupu od požadavku na jediný návod - recept, vedoucí zaručeně k očekávanému (standardnímu) výsledku u všech žáků.

Některé z popisovaných obtíží však problémem de facto nejsou (časté chyby při zvládnutí násobilky na začátku třetí třídy), jedná se o **jev zákonitý**, spojený s menší trpělivostí navíc pod tlakem prostředí (škola nebo rodiče) na rychlé dosažení cíle či spíše efektu, spojený s malou zkušeností.

Diskuse se stočila i k problematice řešení slovních úloh, kde absolventi (6) přiznali, že jejich problematiku značně během svého studia na fakultě podcenili a že se při praxi vracejí k poznámkám ze seminářů. Nelze opominout ani poznámky absolventů k významu **přímé práce** v seminářích a k její nezastupitelnosti zejména v matematice a českém jazyce. Abs.19 : *Vy se budete smát, ale na to jsem zrovna na fakultě chyběla, sice jsem si pak vzala učebnice, sešity, poznámky a tak, ale když to slyšíme a hned se zeptám nebo někdo, je to úplně něco jiného. Ta pohotovost se čtením skript nezíská.* Abs.20: *Moc mi pomohlo, že jsem něco slyšela na semináři i dvakrát, hlavně když někdo dělal chybu. Došlo mi, že bych jí udělala taky. Teď už o tom tak nemusím přemýšlet, vyjde mi čas na to, abych zvládala třídu* Abs.21: *Vyhovovalo mi probírání příčin chyb. A možné modely k tomu. Taky to s dětmi dělám.*

Abs.22: *Pořád nemohu zavést násobilku, někde to drhne. U: Mají děti jistotu ve sčítání (v daném oboru)? Abs.: Ne. To vadí? U: Mohlo by. Záleží na tom, co přesně žákům nejde a kterým žákům. Abs.: Já nevím, skoro všechno, ale J. a .... už násobilku umí z domova. U: Modelovali jste? Jaký typ modelu jste použili? Abs.: Jako v učebnici. U: Odpovídal model motivační úloze? Abs.: Nevím. U: Obměňovala jste ho? Abs.: Ano. U: Co jste v tu dobu probírali v českém jazyce? Abs.: To byla taky těžká látka. ...*

Abs.23: *Nejde jim, nevím, třeba postupuju rychle, sčítání do sta s přechodem přes desítku. Tedy u dvojciferných čísel. U: Zvládají sčítání s přechodem přes desítku do dvaceti? Abs.: Ano. U: Na jakém principu to brali? Abs.: Přes rozklad na sčítance. U: Jak zvládali sčítání dvojciferného čísla s jednociferným s přechodem přes základ? Abs.: Celkem dobře. U: ? Abs.: Někdy si museli pomoci počítadlem nebo jiným modelem. Třeba v učebnici. U: Jak zvládali doplnění na násobek desítky? Myslím jak u sčítání jednociferného s dvojciferným, tak u dvouciferných sčítanců? Abs.: To jsme moc nedělali. V učebnici to skoro není.*

Abs.24: *Mám problémy u obvodu čtverce a obdélníka. U: Co dětem není jasné? Abs.: Že počítám  $2a + 2b$ . U: Jak by to počítaly samy? Abs.: Asi  $a + b + a + b$ . U: Co je u toho zatím nechat a v aritmetice se vrátit k vlastnostem operací na nestandardních úlohách typu .....? Zkoušela jste jinou strategii? A co třeba nechat je zjišťovat obvody pravidelných  $n$ -úhelníků a pak po nich chtít hledání nejrychlejšího návodu na zjištění obvodu? Abs.: Vyzkoušela bych to druhé a pak se ozvu. Myslím, že by nám vyhovovala poradna pro první dva tři roky. Kdybychom se mohli*

ozvat a probrat to. To mi chybí.

*Abs.25: Někdy mám pocit, že jim dělá problém to, co se mi zdá jednoduché. Prostě v tom žádný problém nevidím. Udělám k tomu úvod, aby je to bavilo. Zdá se, že dávali pozor. Najednou při procvičování to nejde z místa. A tak opakovaný výklad. Třeba písemné sčítání. V poznámkách nic nemám, ale na seminářích jsme si k tomu říkali víc, než je ve skriptech. Jenže už nevím .... U: Pravděpodobně děláte příliš velké skoky a chybí oživení toho, co už dobře znají a co v nové látce uplatní. Možná, že by pomohla zraková opora v podobě návodu - osnovy, aby se děti nemusely tak usilovně soustřeďovat na postup, další uniká. Necháte něco také objevit žákům, nebo všechno řídíte? Abs.: Podle toho. U.: ? Abs.: Tam, kde jsem si jistá, kdyby se zeptali.*

Jedním z problémů, kterých se dotklo 5 absolventů spíše okrajově, je otázka **propojitelnosti předmětů**. Zkoumání této otázky je u nich zaměřeno vesměs na obsah jednotlivých předmětů, ani v jediném případě na stučné body v rovině **metod** (tak jak je tomu např. v některých zahraničních osnovách a dnes už i do určité míry v Návrhu obecné školy). Jistým blokem pro překonání této bariéry je zúžený pohled na jednotlivé předměty, které vidí zpravidla z pohledu obsahu předloženého v učebnici daného ročníku. Nevyskytla se rovněž (až na jeden případ) otázka návaznosti, a to jak ročníků těsně předcházejících, tak bezprostředně následujících, dokonce ani na druhém stupni ZŠ. *Abs.26: Mám trochu obavy, jestli budou dobře připraveni na druhý stupeň. Teď jestli přejdou na Občanskou školu, tak nevím, co po nich opravdu budou chtít. A hlavně jestli učitelé tam budou vědět, co nimi děláme.*

Popisované obtíže jsou často vytrhávány z procesu **vývoje problému**. Zde vidím velkou rezervu v koordinaci práce v seminářích didaktik různých předmětů. Zjevně nestačí se této tématiky několikrát dotknout pouze v jednom předmětu. Porovnáme-li popisy obtíží u zkušených učitelů s popisy čerstvých absolventů, shledáme, že mají mnoho společného a že působení na budoucí učitele v uvedeném smyslu bude třeba rozšířit i na současnou učitelskou obec.

Oproti mému očekávání se nikdo z dotazovaných nezmínil o potížích souvisejících s tematickými celky, které byly probírány poměrně stručně a k nimž neexistuje mnoho didaktické literatury. V tomto směru jsem využívala dotazů na to, čím se nyní na fakultě zabýváme, a záměrně jsem se zmiňovala především o nadstavbových otázkách, o hodnocení žáků v matematice a o práci s chybou. Největší zájem byl o hodnocení žáků. Z výpovědi (7) jednoznačně vyplynulo, že se neztotožňují s většinou sboru na škole a nehodnotí pouze numerickou správnost výsledku.

*Abs.27: A to mě nejvíc štválo na pedagogických poradách, že se mluvilo jen o zvládání násobilky, o y-i, ale ne o i tom, jak to dítě myslí, jestli ví proč, kde je vlastně příčina chyby. Když má problém se čtením s porozuměním, nemůžu po něm chtít samostatné řešení slovní úlohy bez chyby. Ale to nechce slyšet hlavně druhý stupeň. Abs.28: Hodnocení - na to radši nevzpomínám. Je to pro mě*

utrpení. Není to jen ve známkování, ale v tom, co si pod tím představuju já a co rodiče. Pro ně jednička je přesné a rychlé vyřešení rovnice. Vlastně (to je pro ně) celá matematika. A tak moje jednička, moje dvojka jsou něco jiného. ....Abs.29.: Děti chtějí vědět, jak na tom jsou. Než jsem je naučila po sobě najít chybu! (je vidět, že z toho má radost, cítí to jako úspěch) Když už utěšovat za počet chyb, tak spíš kvůli rodičům. Dětem stačí ukázat pokrok, nedělat z chyby katastrofu. Nehodnotit jen tu chybu.....

Při rozboru některých situací byly popsány momenty, které signalizovaly nezbytnost zařazení třeba jednorázové přednášky (?) se zaměřením na jednání s dospělými (rodiči, kolegy, nadřízenými). Celá pedagogika je, podle jejich soudu) během studia orientována především na kontakt učitel - žák (dítě). I když při praxích se o určitých strategiích hovořilo - viz kapitola 2. Pojetí praxe z matematiky.

Zcela jsem postrádala kritičtější přístup k seminářům, ale dodržela jsem pravidlo vynechání přímé výzvy k uvádění nedostatků. Příjemně překvapil jejich kritický pohled na jejich vlastní práci a výrazná snaha po sebezdokonalování, což nebylo během studií tak patrné. U obou skupin lze možná usuzovat na hledání cesty k sobě navzájem, i když různými způsoby. Nekritičnost k vlastní práci a suverenita u některých (především z alternativních skupin) ustoupily do pozadí. Výrazně se odlišila formulace dotazů, které byly nyní mnohem přesněji formulovány nikoli se snahou upozornit na sebe, ale především s cílem zkvalitnit vlastní práci a pomoci dětem.

6 absolventů by rádo zařadilo do své práce ověřování novinek, ať už by se jednalo o postupy, úlohy nebo pomůcky. Tato spolupráce bude zahájena v únoru 1995. Se všemi kontaktovanými je naplánováno pro druhé pololetí šk.r.94/95 několik setkání, na programu je m.j. navázání spolupráce i se současnými studenty 3. a 4.r. učitelství 1.st.ZŠ.

Hlubší analýzu v této fázi nepovažuji za vhodnou. Během února a března 1995 bude možné některá tvrzení ověřit na základě hospitací, ke kterým jsem byla nakonec 9 studenty přímo vyzvána.

#### Bibliografie

1. Amore, B.: *Esporre la matematica appresa: problema didattico e linguistico*. In "M" N.3. Pitagorea editrice, Bologna 1993.
2. Antonietti, A.: *Rappresentazioni mentali di tipo visivo-spaziale e soluzione di problemi*. In *Orientamenti pedagogici*, anno XXXVII, N.4. Roma 1990.
3. Antonietti, A.: *Il ruolo delle immagini mentali nel problem-solving*. In *Archivio di psicologia, neurologia e Psichiatria*, N.50, Roma 1989.
4. Deplano, S., Navarra, G.: *La formazione degli insegnanti dopo la legge 341 sulla riforma degli ordinamenti didattici universitari*. In "M" N.1,, Pitagorea editrice, Bologna 1993.
5. Dieschboureg, R.: *L'uso del linguaggio delle frecce alle elementari*. In "M", N.3. Pitagores editrice, Bologna 1993

- 6.Chini,A. a kol.: Technologie e invasioni didattiche. DMU Modena 1988.
7. Kaslová,M.: Comment surmonter certaines difficultés chez les jeunes écoliers.ICME 92, Québec.
- 8.Kaslová,M.: Finding and Formulating problems in the First Form. SEMT 93, Praha.
9. Kaslová,M,: Importance et application des méthodes et des formes de travail dans les séminaires de mathématique a la faculté de pédagogie de Prague. SEMT 91, Praha.
10. Kaslová,M.:Dépendance des changements dans la conception de la didactique envers le s changement des besoins de la pratique et envers les changements dans la conception des autres matieres.SEMT 91, Praha.
11. Kaslová,M.: Des problemes de la communication . ICME 1992, Québec.
- 12.Kirean,C.:Les recherches en cours sur l'apprentissage et l'enseignemet des mathématiques au Canada. Québec, Canada 1992.
13. Le métier d'enseignement de mathématiques dans un monde qui change. CIEAEM 42, Szczyrk 90.
- 14.Maier,H.: Problemi di lingua e comunicazione durante le lezioni di matematica. In "M" N.1. Pitagorea editrice, Bologna 1993.
- 15.Programmes de mathématiques du primaire et du secondaire. UQAM, Montréal 1990.
- 16.Recueil des résumés de communication breves. UL Québec
- 17.Slavík,J.:Didaktika výtvarné výchovy III.. Praha , SPN 1990. Nepublikované přednášky, materiály:
- 18.Kaslová, M.: Des problemes du contexte dans l ensiegnement des mathématiques. AEEMA 1994, Bad Marienberg, Německo 1994.
- 19.Kaslová,M.: Změny v koncepci přípravy v matematice u budoucích učitelů 1.st. CIEAEM 42, Bielsko-Biela, Polsko 1990.
- 20.Kaslová,M.: Metody a formy práce v hodinách matematiky na 1.st.ZŠ. Celostátní konference pedagogických fakult Houštka 1983.
- 21.Kaslová,M.: K některým problémům didaktiky matematiky v přípravě učitelů na 1.st. Celostátní seminář ped.fakult, Praha 1991.
- 22.Kaslová,M.: Comment utiliser le vidéo pendant les cours de la didactique de la mathématique. SEMT 91, Praha.
- 23.Kaslová M.: Návrh nové koncepce přípravy učitelů 1.st. a současné problémy v přípravě učitelů v matematice. Celostátní konference pracovníků kateder matematiky na pedagogických fakultách. Nitra 1992.
- 24.Kaslová,M.: Využití videozáznamů v didaktice matematiky. Comenius, Praha 92.
- 25.Kaslová,M.: Matematické úlohy - typologie a její využití v diaktice matematiky. Katedra MDM 1992 (uloženo na disketě).
- 26.Kaslová,M.: Vybrané problémy přípravy studentů ve 3.r. oboru učitelství 1.st.ZŠ. Didaktický seminář pro VŠ učitele MFF, Bratislava 1993.
- Diplomové práce z let 1992-95 vedené na kat. MDM PedF UK Praha:
- 27.Svobodová,H.: Motivační úlohy z matematiky ve 4.r.ZŠ.
- 28.Gruntová,K.: Motivační úlohy z matemaiky ve 3.r. ZŠ.
- 29.Soukupová,L.: Nestandardní úlohy ve 2.r.ZŠ.
- 30.Krandová,J.: Hodnocení v matematice na 1.st.ZŠ.

OBSAH

Úvodní poznámka

**Teoretické hledisko**

Metafora dílny

Metafora divadla

Vyučovací hodina jako drama?

Korespondence

Diskuse

**Empirické hledisko**

Předmět zkoumání

Záměr

Otázky

Materiál

Postup

Kdo? Co?

Jak? Proč?

**Závěry**

Formálně-obsahové úrovně

Srovnání mezi typovými grupami

Hodnotové srovnání

Motto: "...A všechno pro nic! Pro Hekubu!  
Co je mu po Hekubě? Co jí po něm,  
že pro ni pláče?..."

Hamlet, králevic dánský  
W. Shakespeare

**Úvodní poznámka**

Tato práce je úvodním vstupem do velmi komplexní a pro autory relativně nové výzkumné problematiky. Otázky zatím spíše hledá, než aby na ně odpovídala. Proto také nemá široký empirický záběr. Zaměřuje se jen na tak rozsáhlé průzkumné pole, které bylo možné dostatečně opřít o vlastní zkušenost a do patřičné hloubky myšlenkově zpracovat. Intersubjektivní konfrontaci písemných reflexí výuky kontrolovanou sítí autorských dialogů považujeme za nutný startovní bod našeho výzkumu, který nebylo možné obejít.

Pro dokreslení informačního zázemí textu uvádíme zmínku o jeho původcích. Autorem textu je učitel, který již více než deset let vyučuje didaktiku výtvarné výchovy na pracovišti, na němž

sám vystudoval. Po celou tuto dobu si chránil alespoň částečný úvazek několika hodin výtvarněvýchovné praxe na základních a středních školách, nemluvě o předchozích zkušenostech řadového učitelského praktika. Spoluautorka textu je bývalá studentka oboru výtvarná výchova, učitelka s několikaletou výtvarněvýchovnou praxí, v současné době doktorandka na katedře výtvarné výchovy Ped F UK. Prochází tedy prakticky stejnou cestou jako její starší kolega - jen o několik let později. Autoři textu se poznávali nejdříve v rolích učitele a jeho studentky, později v rolích školitele a doktorandky, nakonec, v posledním půlroce, jako kolegové, kteří společně vstupují mezi své dvanáctileté studenty ve dvou paralelních ročnících osmiletého gymnázia. Z této zatím poslední společné zkušenosti také vytěžili rozhodující myšlenková východiska předkládaného textu. Rozdílná, a přece srovnatelná hlediska byla pramenem autorských dialogů, které považujeme za hlavní zdroj kognitivní inspirace i zpětnovazební kontroly.

Na úvod zbývá ještě dodat, že text je orientován na profesi učitele výtvarné výchovy, ale v mnoha ohledech nezbytně překračuje svůj oborový rámec.

### **1. TEORETICKÉ HLEDISKO**

Teoretická část textu má vymezit hlediska pro empirický přístup k učitelské profesi a jejímu konstruování. Zaměřuje se na analýzu "kolektivního profesního vědomí", které existuje v myšlenkách a představách jednotlivých učitelů a projevuje se v profesní komunikaci. Nejmarkantněji je profesní vědomí vyjadřováno jazykem textů, jež tím nebo oním způsobem profesi reflektují.

Za klíčový nástroj profesní jazykové reflexe považujeme metafory. "Jedině metaforou můžeme zachytit na jedné straně jsoucnost, jak jest, označitelné a oddělitelné od jiných, a na druhé straně je (současně) pochopit v tom, že jest jako, to jest v tom, čím toto jsoucnost v horizontu přímého pozorování není, čím však jest jeho horizontem, tj. v oblasti konceptů či idejí a čím jest svou spojitostí s jinými jsoucnými" 1).

Metafory zachycují konkrétní profesní zkušenost, ale také ji svým významovým rozsahem překračují. Podněcují duchovní rozvoj profese, ale zároveň umožňují její komunikační přesahy do jiných oborů i do široké oblasti přirozeného jazyka. Tuto poslední funkci považujeme za velmi podstatnou, vzhledem k hluboké zakotvenosti učitelské profese ve všednodenní občanské praxi. Teorie učitelské profese se prostě nikdy nemůže uzavřít do pedagogické věže ze slonoviny, nechce-li popřít svůj vlastní smysl.

Profesní metafory jednak modulují duchovní klima oboru, jednak jsou hlavními nástroji ke zprostředkování profesní zkušenosti i pro hodnotově poznávací autoreflexi učitele. Skutečnost není jazykem pouze označována, je jím také zpřítomňována, vyjadřována a skrze tuto svou reprezentaci také chápána 2). Anebo, jak říká jedno z arabských přísloví, oči nevidí to, o čem myslí mlčí. Těžko pochybovat o tom, že mlčení myslí bývá rozhodující překážkou profesního rozvoje.

#### **Metafora dílny**

"Metafora, -y ž. (z řec.) 1. liter., jaz. přenesení pojmenování jedné věci na druhou na základě shodnosti někt. znaků: básnická, lexikální m. 2. obrazné vyjádření pojmu, obrazný výraz: báseň plná m-or; -forický příd. liter., jaz. (významově) přenesený, ob-



razný: m. význam, m-é užití slova (...)." 3)

"metafora, druh tropu; zvaná též nepřesně přirovnání, od něhož se liší tím, že nepřirovnává něco k něčemu, nýbrž nahrazuje slovo nebo slovní obrat jiným slovem nebo slovním obratem na základě podobnosti, vzhledu, barvy, vlastnosti, funkce." 4)

Metafora provokuje představivost a budí nečekané myšlenky. Je znakem odkazujícím na spektrum vztažných alternativ, mezi nimiž vzniká inspirativní napětí vzájemného promítání a ovlivňování 5). Je nástrojem plurality: K témuž se lze přiblížit z různých stran po cestách, které nemusí být slučitelné 6). Proto je suverénním vyjadřovacím prostředkem zejména v umění. Mimo uměleckou oblast se spolehne na dobrodiní metafory především tehdy, dotýkáme-li se věcí nových, zatím spíše jen tušených, nebo chceme-li je pro někoho (třeba i pro sebe) vysvětlit (vy-svět-lit). Z tohoto důvodu se bez metafory nemůže obejít ani věda.

Leckteré metafory překračují hranice oborů a navzájem je obohacují. K. Pribram nazývá takto rozšířenou metaforu abdukci 7). Metafora provokuje fantazii k nečekaným představám, ale zároveň pomáhá objevit v novém jevu důvěrně známou zkušenost a proto je nástrojem (vzájemného) porozumění, je východiskem k chápání obsahů jazyka. Rorty mluví v tomto smyslu o "zpřesňování náhodně vytvořených metafor", které osvětlují "neurčitě pocítované potřeby (...) společnosti" 8).

Poznávací síla metafory podmiňuje význačnost její role i ve světě výchovy. Má smysl nejenom v samotné výchovné praxi, ale neméně také při její teoretické a metodické reflexi. Příklady najdeme i v nejvýznamnějších koncepcích výchovy, a právě v nich mnohdy v první řadě. Např. didaktické texty J.A. Komenského jsou po celá staletí vděčně citovány nejen pro svou myšlenkovou hloubku, ale jistě i pro dokonalou a přiléhavou metaforickou formu jejich vyjádření.

Na tomto místě upozorníme na jediné z mnoha velmi známých podobenství, užitých v Komenského dílech. Vložili jsme je do názvu této kapitoly - škola jako *dílna* lidskosti, schola - *officina* humanitatis 9). Zdá se nám, že právě tato metafora může pomoci při hledání nových pohledů na profesi učitele a je vhodným východiskem našeho textu.

Pojem "dílna" tvoří rámec didaktické metafory. Na ohnisko metafory - školu a její lidskost - se promítají vlastnosti dílny. Jestliže osamostatníme slovo "lidskost", stane se přímým pojmenováním klíčového cíle Komenského výchovného systému. Nezakrytě odpovídá na otázky "proč?" (vychovávat) a "k čemu?" (vychovávat). Oproti tomu slovo "dílna" je zřetelným podobenstvím, vyvolává napětí ze srovnání a provokuje představivost. Není jeho významovost, postavená škole jako zrcadlo, náznakem odpovědi na otázku "jak?" (vychovávat)?

Oporu pro přitakání bychom mohli hledat v mnoha metaforách prostupujících Komenského didaktické spisy: "(...) jakoby (...) malířskému učedníku, jak barvy tříti má, arabsky povídal" 10), "Dokud se neupeče gramatika, nech počká dialektika" 11), "Nebo který tesař tak činí, aby učedníka svého bořením stavěti učil (...)" 12), "(...) jakož daremné jest pokušení (...) z borovice

šály strouhati (...) i člověka tedy k tomu, k čemu ho přirození nevede přes moc předce chtítí hnátí jest s přirozením daremně zápasiti" 13) atd., atd.

Uvedené příklady, k nimž bychom bez nesnází našli desítky dalších, skutečně podporují naši intuici. Jestliže za slovem "dílna" tušíme vodítko k objevu určitého pojetí metodologie, měli bychom se u něj z tohoto hlediska pozastavit. Jaká asi je obsahovost podobenství dílny v Komenského Didaktice?

Dílna je zřejmě především místo jasného pořádku. Konání v dílně má od počátku zřetelně stanovenou posloupnost a viditelné vztahy mezi původcem díla a jeho výsledkem. "A tak tedy *Didactica* na jiném nezáleží, než na rozměření dobrém a vlastním času, věcí a způsobu přenášení jich." 14)

Dílna je také místem důvěry ve výsledek. Důvěra je bytelně založena - Mistr v dílně je pouze ten, kdo má jasnou představu, co, kdy a jak je zapotřebí učinit. Proto i jeho žák, pokud se bude snažit, se bez pochyb může v budoucnu proměnit v Mistra: "Snadná bude učedníku každá práce, jestliže mu všeho, co kdy dělali má, zřetelný mustr ukážeš, aby odkud začítí, kam směřovati, kudy vésti má, vždycky jasně viděl." 15)

Dílna je též, nikoliv na posledním místě, prostorem životní reality a nezpochybnitelné pravdy bytí: "(...) tak učiti, aby *discipulus* viděl, že to jsou života jeho se dotýkající a jako každodenní věci, jichž k tomu a k tomu, tu a tu bude potřebí" 16), "(...) aby (žák) sám z gruntu věcem všechněm vyrozumíval a věděl, což ví, ne pro něčí vypravování anebo podlé domnění toliko, ale podlé pravdy (...)" 17).

Shrneme-li objevené významy podobenství, získáváme tři objektivní vlastnosti "dílny": pořádek, realitu, pravdu (pravda může být objektivní, neboť se opírá o smyslovou zkušenost, která je nezpochybnitelná, pokud je "oko dobré" a "zrdocadlo myslí čisté" 18). K tomu přiřadíme jednu vlastnost subjektivní - důvěru. Ta je u Mistra založena na síle vědění, má tedy podobu sebe-důvěry. U jeho žáka se důvěra může opřít o kvalitu Mistrový metody, která vede žáka "po stupních od věcí bližších k dalším a známějším k neznámějším" a "napřed ouhrnkem celou věc předkládáje a potom ji drobněji po částkách rozebíráje do konce, aneb pokud třeba", 19) takže žák "(...) vyrozumí všemu, aniž možné bude nevyrozuměti" 20).

Úvahy nad podobenstvím dílny nás tak znenáhlu dovádějí k zahlédnutí širších souvislostí. Není Komenského didaktická metafora dílny nenápadným, ale význačným indikátorem určitého pojetí výchovy a konec konců i určitého názoru na poznání a na poznatelnost světa? Metafora dílny je ve svém smyslu blízká metafoře stroje, který patří k nejpříznačnějším atributům moderní éry. Podobenství dílny právě tak jako podobenství stroje ideálně vyjadřuje Descartovskou a Newtonovskou epochu s její důvěrou v univerzálně platný mechanismus vesmírného řádu a odtud i v objektivní poznatelnost světa. V tomto srovnání jako bychom od didakticko-metodické otázky "jak" náhle postoupili až k principům, podle nichž určitá historická epocha pozoruje prostor svého života.

Připustíme-li, že metafora dílny může být jednou z těch,

které zakotvují didaktiku v širokém kontextu kolektivního poznávání, měli bychom se ptát, do jaké míry nalézá svůj smysl i v naší době. Přestože si i nyní troufáme dešifrovat její poselství, proběhlá staletí vystavila jeho obsažnost do nových souvislostí.

Objevy neurčitosti a neúplnosti (Einstein, Heisenberg, Gödel), které se tak nápadně vynořily na přelomu našeho století, zpochybnily důvěru v jednoznačnost poznání, nahlodávanou znenáhlu již od Kantovy doby<sup>21</sup>). Postmoderní éra na konci dvacátého století z mnoha různých pozic útočí na metaforu stroje. I Komenského metafora dílny je neustále převrstvována přívalem slov doprovázejícím rozmanitá hnutí současné výchovy. Mluví se o postmoderní krizi výchovy<sup>22</sup>). Z jejích hloubek se vynořují i nové metafory.

### **Metafora divadla**

Metafora divadla patří k nejběžnějším a zároveň i k nejúčinnějším podobenstvím. Je obvyklá jak v řeči všedního dne ("nehraj mi tu divadlo", "chová se jak na divadle"), tak v literárním projevu. Svým charakterem připomíná metaforu "možných světů", také velmi známou, vyzdviženou Leibnizem, vysmívanou Voltairem a objevující se např. v díle K. Poppera nebo v Tichého teorii transparentní intenzionální logiky. Připomínkou "možných světů", které započaly svou pouť ve filosofii, vstoupily do literatury, poznamenaly teorii vědy a nevyhnuly se logice, chceme znovu připomenout, že nosné metafory (abdukce) často překračují hranice svého zrodu a potulují se různými disciplínami. I proto stojí za úvahu.

Jak v podobenství možných světů, tak v podobenství divadla lehce objevíme výraz napětí mezi různými individuálními nebo skupinovými pohledy na tutéž skutečnost. "Možné světy" i "divadlo" nabízejí alternativy. Až dosud důvěrně známá tvář reality se ve světle alternativních hledisek nečekaně před našima očima změnil ze zdánlivé jistoty a nehybnosti v bájného Protea z mořských hlubin, proměnlivého, co chvíli nově neznámého a tajemného.

Metafora divadla jako by ve svém významu implicitně postavila proti sobě dvě klíčové polaroty: (1) obtížný, ale hmatatelný a jasný "kus života těžkého" a (2) zdánlivou, prchavou existenci "jenom jako" - existenci divadelní scény. Zatímco v Komenského metafoře dílny od počátku vycitujeme pevnost a zřejmost vnitřního řádu, podobenství divadla má jiný charakter. Odkazuje do "jiného bytí", do mnohostranného světa jedinečných alterujících představ, zdání a snů. Je to jen prelud - a přece vyvolává tentýž smích nebo pláč jako ta nejživější a nejžhavější skutečnost.

Jestliže Mistr v dílně stojí pevně na svých vlastních nohou a rozhoduje o věcech, které beze všech pochybností vstupují do pragmatického řádu reálného života, pak Mistr divadla je v mnohém neviditelný a neslyšitelný - a přesto viděný a slyšený. Rozptýluje se do mnohosti postav autora hry, režiséra, dramaturga, osvětlovačů, maskérů. A žije v hercích, lépe řečeno v postavách herců, neboť to, co sledujeme na jevišti, vlastně není člověk - herec, ale herecká postava, znak vyjadřující dramatickou osobu<sup>23</sup>).

"Divadlo se odjakživa hrálo pomocí vchodů znamenajících vchody (tj. jiné vchody) a schodů znamenajících (jiné) schody a podnoží znamenajících jiné podlahy a jiná podnoží, v čase znamenajícím jiný čas a v prostoru znamenajícím jiný prostor, a uprostřed toho všeho židle, pokud tu byly, znamenaly jiné židle a postele, pokud tu stály, hrály (ano, hrály, to není metafora,

ale profesionální termín divadelních nábytkářů) jiné postele." 24) Jinými slovy: v divadle vidím, co nevidím a naopak nevidím, co vidím, neslyším co slyším a naopak slyším co neslyším podle toho, co mi našeptává autor hercovými ústy a podle toho, nakolik jsem já sám schopen vstoupit do iluze. Zkrátka a dobře, metafora divadla jako by svým charakterem vyzývala k prolomení jistoty objektivní smyslové pravdy a k jejímu nahrazení nejistotou značně subjektivní a navíc mnohohlasé pravdy neustále nově tvořené v širokém horizontu omezeném pouze dobrovolně přijatými pravidly společné hry.

Přidáme-li k divadlu i jeho vpravdě mezní, o to však autentičtější druhy - např. lunaparkové atrakce - jízdy smrti, domy hrůzy atd. (Disneyland! 25), objevujeme nový pohled na roli diváka, který se sám stává hercem dramatických situací a na vlastní kůži je prožívá tak říkajíc v životním měřítku. Metafora divadla tím náhle vstupuje do skutečného "života těžkého" jaksi z druhé strany a stává se ve svém podobenství tím naléhavější.

V tuto chvíli je na místě obrátit se zpět a zamyslet se nad metaforou divadla podrobněji opět z hlediska výchovy. Náš zájem vyplývá z přesvědčení, že smysl divadelního podobenství je pro současnou výchovu v mnohém podobný výše popisovanému smyslu metafory dílny nebo stroje. Máme za to, že tak jako podobenství "dílnského mechanismu" je jedním z ideačních znaků didaktiky renesanční tradice, tak i podobenství "divadla" může být shledáno nezanedbatelným atributem "post-moderní" výchovy.

Představa školy jako divadla a učitele jako herce pochopitelně není nikterak nová. V současné době však jak se zdá nabývá zvláštní síly. Je tomu tak především proto, že prostředí školy pod tlakem společenských nároků i díky svým vlastním vnitřním změnám mění svůj charakter z neosobnosti k osobitosti, a to jak ve smyslu zvýšené otevřenosti a vřelosti mezilidských vztahů, tak ve smyslu originality tvůrčích projevů.

Pestrost vnitřního života současné školy je patrně již příliš vysoká a proměnlivá, než aby ji bylo možné pokrýt podobenstvím dílny. Moderní učitel se svými žáky by možná takovou dílnu během dopoledne přetvořil do zcela nečekané podoby, v níž by bylo méně místa pro ustálená pravidla, ale o to více prostoru pro změnu. Asi by bylo vyrobeno méně konkrétních věcí, ale možná by bylo nastoleno více otázek. Je jenom náhodou, že tak mnoho nadšení i rozhořčení vyvolává při úvahách o škole slovo "hra"? Aníž bychom posuzovat, zda je to dobré nebo špatné, považujeme tuto zkušenost z diskusí mezi učiteli v praxi i mezi teoretiky za inspiraci pro naše úvahy, neboť i divadlo je pouze jednou z forem hry 26).

Je třeba zdůraznit, že žádná metafora, pokud již jednou v kulturní historii našla své výrazné místo, nemůže úplně ztratit svůj obsah a svou sílu. Nalezla totiž pojmenování pro něco, co se stalo kulturním majetkem civilizace a co již není možné úplně popřít. Nástěnné fresky v Pompejích v tomto smyslu nezmižely ani v době, kdy ještě spočívaly hluboko pod nánosem sopečného popela. Proto i mnohé významy spjaté s podobenstvím dílny jistě v současné škole přetrvávají, leckdy i ve vykrystalizovanější podobě, než v době Komenského. Snad právě ve střetání "starých" metafor s "novými" je otevírána cesta k hlubšímu pochopení profese.

## Vyučovací hodina jako drama?

Použijeme-li metaforu divadla jako "brýle mámení" k pohledu na konkrétní vyučovací hodinu, snadno v ní objevíme drama, jehož počátek a konec neoznačuje opona, ale školní zvonek popř. otevření a zavření dveří učebny.

"Drama vyučovací hodiny" mívá svůj scénář - přípravu učitele, má své velké téma - učební látku, má své herce... atd. Nezdá se příliš obtížné ani násilné představit si vyučovací hodinu jako jedno divadelní dějství. A přesto zřejmě věci nejsou tak jednoduché. Intuice napovídá, že v průběhu vyučovací hodiny se setkávají nejméně dva druhy vnímání reality - nám již známé póly: "kus života těžkého" a "divadlo". Výuka není tedy jenom samotným dramatem? Má i svou jedinečnou vlastní realitu? A co naše úvodní podobnoství dílny? Bude třeba věnovat těmto otázkám trochu pozornosti.

Považujeme-li divadlo za "citát skutečného života" 27), pak i škola má své citace jako šité na přirovnání s divadlem. "'Přesně tohle říká hrdina', sugeruje nám divadlo a skutečně, hrdina přesně tohle říká." 28). "Divadelní" citace najdeme i v tak seriózním předmětu jakým bezesporu je matematika. Neboť co jiného je výpočet příkladu ze slovní úlohy, než "citát" skutečného života, v němž si např. starostlivý otec rodiny láme hlavu nad tím, kolik peněz za benzín ho bude stát rodinný výlet autem a zda by nebylo výhodnější koupit místenky do vlaku. Ale ještě mnohem zřejmější divadelní náboj mají samozřejmě ty situace, kdy si třeba žáčci první třídy hrají "na číslo" a doslova ztělesňují numerické operace sčítání nebo odčítání. Učitel se v tu chvíli stává bytostným divadelníkem v syntéze scénaristy, režiséra, dramaturga a konec konců i herce.

Co se však stane, když žáci na pár chvil přestanou "dávat pozor" anebo příliš silně projevují "únavu mysli"? Následuje pokárání nebo v lepším případě povzbuzení, jakási poznámka na okraj. A tímto okamžikem vstupuje nejdříve učitel a vzápětí i jeho žáci z modu divadelní hry do modalit "života těžkého" a celá scéna i její metaforičnost se proměňuje. Divadlo zmizelo a zbyl úkol.

Uvedený příklad poukazuje na fascinující posun modalit, s nímž se učitel i jeho žáci musí ve výuce neustále vyrovnávat tím více, čím více je vyučování "divadlem" a čím méně má být "jenom" úkolem. Jinými slovy totéž bychom mohli vyjádřit jako posuny mezi různými rovinami identifikace se situací a distanciací od ní.

Zamyslíme-li se hlouběji, objevíme ve vyučovací hodině nejméně tři modalit. První z nich je zmiňované "divadlo". Je charakteristická pocitem žáka, že si "na něco hraje", provázeným však intenzívním zážitkem "nové skutečnosti" a zanořeností do zážitku ze hry - prožitek je "jako doopravdy", ostatně jako při každé autenticky přijímané hře. Učitel je v tomto případě scénaristou, režisérem, často i hercem, který spolu se svými žáky prožívá různé alternativy snové existence. Tato modalita je nejtýpičtější pro tzv. "výchovné předměty" - zejména dramatickou a výtvarnou výchovu.

Druhá modalita má v sobě připomínku "života těžkého", ale zároveň také moment divadla-citátu: přesně tak je to ve skuteč-

nosti. Tato modalita má nejbliže k metafoře dílny. Je charakteristická distanciací a vědomím úkolu, přestože tento úkol je "jenom modelem" reálného života. Učitel je v tomto případě Mistrem, který před zraky žáků pitvá mrtvolu reality. Mrtvolu proto, že v ohnisku zájmu vzdělávací transformace je společenskou zkušeností prověřená, legalizovaná, normovaná, tj. invariantní, abstrahovaná složka promluvy, tedy svým způsobem "zmrtvělý význam". Tato modalita je typická pro tzv. "vzdělávací" předměty.

Třetí modalita je samotným "kusem života těžkého". Mezi žákem a učitelem již nestojí žádné "brýle mámení", jde o bezprostřední setkání dvou osobností v jednom životním prostoru. Proměnu do tohoto modu si můžeme představit jako odskok z divadla, jako představení, v němž - omlouváme se za poněkud provokativní, ale ilustrativní příklad - Othello skutečně mohl zabít Desdemonu. Tato modalita prostupuje všemi předměty bez rozdílu a nejsilněji překračuje hranice školy. Takřikajíc nejhmatatelněji reprezentuje legitimní stránku učitelské profese.

Klíčová	Klíčový poznávací	Popisný	
metafora:	přístup	symbol	
"škola je"			
Divadlo	identifikace	"jako doopravdy"	
Dílna	distanciacie	"jenom jako"	
Život	identifikace	"kus života těžkého"	

Obr.1 Schéma hypotetických modalit profesního prostředí učitele

Domníváme se, že každá z modalit profesního prostředí vyžaduje od učitele poněkud jiné nasazení osobnosti, každá má jiný motivační náboj pro žáky, každá prosvětluje obsahovost výchovného předmětu z jiného úhlu. Dá se předpokládat, že každá modalita bude vyžadovat i jiný způsob diskursu, jehož prostřednictvím by bylo možné reflektovat a zprostředkovat její podíl na celkovém obrazu učitelské profese. To všechno zároveň znamená, že každou z uvedených modálních variant je účelné považovat za relativně samostatnou stránku profesního vývoje učitele. Lze (zatím hypoteticky) předpokládat, že (budoucí) učitelé sami budou na každou modalitu pohlížet ze specifického hlediska zachytitelného ve zvláštностech promluvy, kterým reflektují svou profesní praxi.

### **Korespondence**

S naším pojetím kategorií "divadla", "dílny" a "života těžkého" těsně koresponduje teorie tří aspektů kurikula výtvarné výchovy popsána v etnograficky koncipovaném článku profesorky Illinoiské univerzity L.Breslerové<sup>29)</sup>. Illinoiská teorie je budována z jiné vstupní myšlenkové pozice než náš text a obě pojetí vznikala nezávisle na sobě v rozdílných kulturních kontextech (článek L.Breslerové vyšel v USA na počátku roku 1994 a my jsme se s ním mohli seznámit v knihovně pedagogické fakulty až cca deset dnů před uzávěrkou našeho úkolu, v době, kdy valná část našeho textu

byla již v počítači připravena k tisku). Přesto jsou myšlenkové konstrukce našeho a illinoiského textu ve svých závěrech překvapivě blízké. Tuto skutečnost považujeme za nikoliv nepodstatnou.

L.Breslerová popisuje a charakterizuje následující aspekty kurikula: (1) rote orientation (mechanistický přístup), (2) open-ended, tj. expresive orientation (výrazový přístup), (3) higher-order orientation (reflektivní přístup) (naše překlady v závorkách se pokoušejí vystihnout smysl daného přístupu, nejsou proto "slovníkově" přesné). Pohled na tyto tři dimenze doplňuje autorka převzatou klasifikací tří vyučovacích stylů: (1) didaktického (didactic), (2) filetického (philetic) (podle básníka a vědce Filéta z Kou, učitele Ptolemaia II.), (3) heuristického (heuristic) <sup>30)</sup> a analýzou jejich historickospolečenského kontextu <sup>31)</sup>.

(1) Mechanistický přístup podle L.Breslerové je obdobou naší "dílny". Autorka jej vysvětluje jako pojetí, v němž je škola považována za instituci sociálního vlivu, která v první řadě připravuje nové pracovníky do průmyslu <sup>32)</sup>. Jeho typickým příznakem je rozdělení práce do malých kroků a vysoká úroveň kontroly žáků ze strany učitele.

Mechanistickému přístupu odpovídá "didaktický" styl učitelovy práce charakterizovaný postupnou ("step-by-step") prezentací učiva a zaměřený především na rozvoj žakovských "řemeslných" dovedností a jeho mechanické paměti.

Uvedená orientace odpovídá industriálnímu kontextu výchovy, ideologickému pojetí převládajícímu v 19. stol., v období, které rozhodujícím způsobem zúročilo odkaz renesance a připravovalo nejvýraznější vzepětí tzv. "moderny" na počátku 20. stol.

(2) Výrazový přístup, obdoba našeho "divadla", je podle L.Breslerové zaměřen především na autenticitu tvůrčího projevu žáka a na jeho hluboký prožitek.

Výrazový přístup je z pohledu učitele zabezpečován filetickou strategií cílenou na emocionálně intelektuální rozvoj, silně orientovanou na zážitkovou motivovanost žáka.

V historickém pohledu je výrazový přístup řazen do kontextu romantizujících představ o umění a výchově, které mají své základy u J.J.Rousseaua a ve výtvarné výchově jsou spjaty se jmény F.Cizeka, F.Froebela, později s vlivy teorií kreativity V.Lowenfelda a j. <sup>33)</sup>.

(3) Reflektivní přístup (mohli bychom jej překládat též jako "kognitivní" nebo i "duchovní"), obdobu našeho "života těžkého", odvozuje L.Breslerová z vlivů tzv. kognitivní revoluce (cognitive revolution) <sup>34)</sup>, která se široce rozmáhá od počátků 60tých let našeho století. Kognitivní revoluce zaměřila pozornost výchovy na problematiku jazyka, vnímání, konceptualizace, řešení problémů apod. Umění v tomto smyslu přestává být "pouhou" expresí a "záhadou talentu", ale je považováno za komplexní projev symbolického chování, v němž se uplatňují nejvyšší úrovně myšlenkové aktivity (higher-order thinking) <sup>35)</sup>.

Reflektivní přístup je podporován heuristickou strategií učitelské práce. Při ní je pozornost žáků zaměřována k reflektování duševních aktivit, k poznávání různých typů "lidského vztahování se ke světu". Ve výtvarné výchově je reflektivní přístup

typický propojením uměleckokritického hlediska s vlastní žákovskou výtvarnou produkcí. Propojení individuálního tvůrčího zážitku s jeho uměleckokritickou a historickosrovnávací reflexí je pro výtvarnou výchovu šancí, jak integrovat výrazovou a prožitkovou stránku výuky s její stránkou poznávací<sup>36,37</sup>). Umělecká aktivita jako by v tomto případě před žákem vystupovala v širším kulturním a poznávacím kontextu<sup>38</sup>), méně "výjimečná", ale možná více blízká a srozumitelná. Jinými slovy: "divadlo" je doplněno i uměleckou kritikou a kognitivně nebo sociálně psychologickou analýzou.

V závěru svého článku L.Breslerová upozorňuje na rozdílné úlohy, které jednotlivé výše vzpomínané přístupy hrají ve školní praxi<sup>39</sup>). Mechanistický přístup zpřítomňuje hodnoty zodpovědnosti, sociální kontroly a mezilidského respektu, zpřístupňuje klíčové kulturní symboly, zajišťuje inkulturaci. Výrazový přístup vyvažuje nadměrnou strukturovanost školního výchovného prostředí a vnáší do něj předpoklady pro individuální rozrůzněnost a pro rozvíjení žákovské tvořivosti a fantazie. Reflektivní přístup podporuje rozvoj syntetizujícího poznání, vede ke kritičnosti i k sebekritičnosti a při vhodné výchovné strategii rozvíjí u žáků předpoklady k intersubjektivní toleranci a ke snaze porozumět druhým lidem.

### **Diskuse**

Paralely mezi teorií L.Breslerové a naším pojetím jsou zřetelné. Velmi blízká našemu mínění je i závěrečná poznámka autorky o doplňujících se úlohách jednotlivých přístupů ve školní praxi. Také my se domníváme, že celková kvalita školní výchovy není jednoduše závislá na prosté existenci či neexistenci určitého pojetí. Každé z nich ve více nebo méně latentní podobě ve škole bytuje patrně od jejich počátků, neboť každé z nich souvisí s některou z podstatných stránek lidské kulturní existence - modalit dílny, divadla i sebereflexe života zřejmě patří k ústředním projevům civilizace. Otázkou je pouze podíl jednotlivých modalit na celkovém výchovném vlivu a míra jejich profesní reflexe.

Máme za to, že při náhledu na učitelskou profesi lze uvažovat o tom, (1) nakolik je určitý přístup reálně zviditelněn, (2) nakolik je uskutečňován v souladu se svou podstatou, (3) do jaké míry je samotným učitelem event. jeho žáky vědomě reflektován a rozpracováván. Popsané přístupy nejsou podle nás "předpísem", který je učitelem "ex post" realizován. Naš pohled i hledisko L.Breslerové vycházejí z opačné strany: Přístupy již existují jako (ne)objevená skutečnost školy a v teorii byly pouze "vynořeny". Samy o sobě neznamenaají kladnou nebo zápornou hodnotu. Tu nabývají pouze v určitém kulturním a výchovném kontextu a v závislosti na tom, do jaké míry je při výchovné práci respektován jejich vnitřní smysl, jakýsi Gestalt, který jako výtvarníci tak důvěrně známe z tvůrčí praxe. Gestalt je "vnitřní povaha věci", je to "dobrý tvar", tj. "něco, co mohu na základě pochopení z fragmentu doplnit"<sup>40</sup>)

O respektu ke Gestaltu tvůrčího díla se zmiňuje např. izraelský estetik T.Kulka v souvislosti s alterováním a estetickým hodnocením uměleckým děl<sup>41</sup>). Zásahy, které by si kladly za cíl proměnu kvality díla, musí brát v úvahu jeho Gestalt, aby se vůči dílu nestaly bezsmyslnými. Nelze od této myšlenky vést paralelu



i k výchově? Není vyučovací hodina také tvůrčím dílem se svým vlastním Gestalem? A není její celek velkou mozaikou různých přístupů a strategií mezilidských a subjekt-objektových vztahů, mozaikou, v jejímž každém střípku můžeme objevit jeho vlastní typický a svébytný Gestalt? Přijmeme-li tuto myšlenku, měli bychom uvažovat nad každým nově objeveným aspektem školní reality jak z hlediska jeho kontextu, jeho zanořenosti do širšího Gestaltu, tak z hlediska jemu vlastního vnitřního "tvaru".

Učitel může určitý aspekt své profesní reality rozvíjet, aniž si jeho existenci uvědomí a pojmenuje. Pokud však jeho "mysl mlčí", nemůže nad ním uvažovat, nemůže o něm komunikovat a nemůže vědomě rozvíjet jeho hodnotovost. V tomto ohledu nemůže být ani řeči o profesní auto-socio-konstrukci, neboť chybí jak prostředky k sebereflexi (auto-), tak ke komunikaci (socio-) a strukturaci (konstrukce). Naopak poznáný aspekt (tj. modalita, "střípek mozaiky") se okamžikem svého zviditelnění stává jedním z kritérií kvality profesní existence. Vymezuje rámec, v němž lze posuzovat nejen "viditelnost" určité modality, ale i míru její hodnoty ve struktuře ostatních modalit.

Budeme-li spolu s L. Breslerovou uvažovat nad hodnotovostí a smyslem jednotlivých modalit, můžeme její myšlenky doplnit ještě z hlediska, řekněme, sémiopsychodidaktického. Modalita dílny vnáší do školní práce poznáný řád významového a funkčního systému. Opírá se o soubor zafixovaných, normovaných a proto sice "zmrtvělých", ale ovládnutých významů spojených poznáními a zvládnutými cestami souvislostí. Pro učitele je poměrně snadné takový "zmrtvělý" řád vysvětlit, avšak pro něj i pro jeho žáka může být obtížné nalézat v něm individuální tvůrčí prostor a inspiraci, která motivuje.

Modalita divadla jako by byla v tomto ohledu vítanou protiváhou dílny. Je snahou o (znovu)oživení umrtvené významovosti. Opírá se o důvěrně známé životní motivy, ale ihned je překračuje a ze samého jejich jádra vykřesává nečekané situace. Pokud již směřuje k opakování, je to opakování jedinečné, ozvláštňující a motivující svým prožitkem. Prostor k sebevyjádření, fantazii a tvorbě je zde doširoka otevřen. Mnohdy však bývá pro učitele o to obtížnější se v něm vyznat a profesně jej zpracovat.

Nejsložitější pro myšlenkové uchopení se jeví modalita "životu těžkého". V ní je při komparaci našeho a illinoiského přístupu navozeno asi nejsilnější názorové pnutí. Zatímco v ostatních dvou modalitách (dílna vs. mechanistický přístup, divadlo vs. výrazový přístup) se obě hlediska zřetelně prolínají, v modalitě život těžký vs. reflexe není prolnutí tolik zjevné. Na první pohled má pokárání žáka učitelem, které jsme výše zvolili za příklad "životu těžkého" ve škole, velmi daleko k systematické přípravě na sebereflexi. Nejsou ale oba fenomény jen dvěma stranami téže mince?

Rozhodující pro hodnotové srovnání se nám zdá být kvalita sociokognitivní výzvy, kterou obsahuje každá lidská situace. Tato situační sociokognitivní výzva je potencialitou, jakousi "nabídkou" pro výchovné zhodnocení, je šancí, která může, a nemusí být využita. Situace živelného "pokárání" v sobě podle našeho názoru implicitně obsahuje tytéž sociokognitivní situační výzvy jako záměrně připravená modelová situace "pohledu na vlastní tvorbu". V obou případech jde o moment distanciaci vůči autenticitě indi-

viduálního projevu, o zpětnovazebný náhled na "člověka v akci", o výzvu k sebe-reflexi.

Připomeňme si opět, že pozornost v "dílně" je zaměřena na "objekt tvorby", který přichází do školy z vnějšího světa určitého kulturního oboru a jako takový je analyzován. Pozornost v "divadle" je zaměřena na prožívané (spolu)tvoření, které vzniká jako dohodnutá iluzivní hra (znovu)oživující významovost lidských situací. Oproti tomu objev "života ve škole" je poukazem k širší "mimoškolní" realitě lidského bytí ve světě, je překročením specifických hranic učebního předmětu ve jménu sebepoznávání.

Nechceme jistě tvrdit, že situace "živelné" a "navozené" reflexe jsou totožné. Rozdíl mezi spontánním kázeňským zásahem a záměrnou reflektivní přípravou je samozřejmě propastný z pohledu výchovného zhodnocení a tedy i profesního pedagogického zúročení obou situačních pólů. Důsledkem epizodického kázeňského zásahu je pouze prchavý okamžik sebeuvědomění a uvědomění "lidské existenciální situace", který není spojen se žádnou analýzou. Jen v intuitivní rovině se v žákových představách může vynořit nějaká forma sebeobrazu - "jsem zlobivý", "nic neumím" atd. Do školy tak sice vstoupil "syrový" život, ale nebyl pozastaven, nebyl vynořen a proto ani nemohl být zhodnocen duchovním poznáním. Vzhledem k tomu, že se vyhnul kognitivně ospravedlněnému "umrtvení" (významové fixaci), situační výzva nebyla vyslyšena. Zážitek zůstal jen málo ovladatelným a nevitáným momentem školní praxe.

Na opačné straně mince stojí záměrné výchovné zhodnocení některého z aspektů "života těžkého". V tomto případě musí být situační výzva výchovně zachycena. To znamená, že určitý životní aspekt je záměrně vynořen a do nějaké míry zafixován před zraky žáků jako předmět dostupný jejich vědomí, paměti a vůli. Zafixováním situační výzvy se daný aspekt stává legální součástí vzdělávací instituce. Původně spontánní a školou přehlížené životní projevy přestávají být rušivou epizodou a jsou "zapracovány do Gestaltu" vyučování jako plnohodnotná a uvědoměle rozvíjená složka pedagogické profesní reality. Zdá se nepochybné, že jakýkoliv "kus života těžkého" se takto stává legální součástí školy až poté, kdy je podroben analýze a tím do nějaké míry "umrtven" jako sdílený a proto i normovaný význam. Můžeme vůbec mluvit o výchově tam, kde neexistuje výchozí opora "zmrtvělých" významů, které vytvářejí "kostru", pevný tvar výchovné obsažnosti?

Při pohledu na profesní pedagogickou realitu se před našima očima postupně vynořují nové a nové "tvary"-střípky, které tím či oním způsobem dotvářejí celkový Gestalt školní výchovy. Každý z těchto dílčích "strukturních Gestaltů" má svou specifickou vnitřní integritu, která více nebo méně posiluje resp. narušuje funkční harmonii výchovného celku. Není patrně náhodou, že častým hodnotícím kritériem při hospitační analýze je "vnitřní logika", tj. harmonie, integrita vyučovací jednotky. Jako by hospitující v "kráse" jedné části výuky mohl zahlédnout její celkovou úroveň obdobně jako v každém jiném uměleckém díle, v němž lze i z izolovaného detailu (úryvku) odhadovat kvalitu celku. Každý nový prvek - tvar je postupně zapracován do chóru školního života a buď v něm zřetelně posiluje souzvuk, nebo z něj vybočuje, možná jako příslib nového poznání. Škola si tak ze střípků posbíraných ve světě "těžkého života" buduje svůj vlastní svět a jeho harmonii, zvláštní harmonii mozaikovitého světa žáků a učitelů.

Učitel, který si neuvědomuje různé střípky (aspekty, modality) svého profesního světa, připomíná dirigenta, který se v hluboké tmě pokouší řídit orchestr. Anebo, v případě snad ještě nepříjemnějším, je podoben filharmonikovi, jenž slyší jen malou část svých kolegů, nevidí dirigenta, ale přitom je závislý na výsledcích celého hudebního tělesa.

Samozřejmě zůstává otázkou, jak velký orchestr je možné zvládnout a na jaký výběr skladeb je dostupné se připravit. Složení orchestru i noty, podle kterých hraje, je zřejmě nutné vždy znovu objevovat. Snad ale právě v neukončenosti takového objevování je smysl celé věci, neboť na rozdíl od hudební partitury nebo divadelního scénáře je plán vyučovací jednotky mnohem méně instruktivní a má větší počet stupňů volnosti. Na drama konkrétní školní hodiny, zejména v tvořivě výrazových předmětech, se učitel v pravém slova smyslu nemůže připravit. Může být pouze připraven na to, aby je uměl co nejlépe iniciovat, vybavit vstupními principy a pravidly a poté aby dokázal poznatkově i hodnotově reflektovat všechno podstatné, co se bude dít. Pak již záleží jen na tom, jak rychle dokáže přizpůsobovat své profesní jednání stávajícím situacím a neztratit přitom ze zřetele původní cíl, ať již v něm převládal moment "dílny", "divadla", nebo "života těžkého".

## **2. EMPIRICKÉ HLEDISKO**

Empirická část textu je "umrtveným" momentem nikdy neuzavřeného cyklu mezi akcí a její diskursivní reflexí. Myšlenky vytěžené v předcházejících odstavcích ohraničily pole našeho zájmu a vytvořily očekávání určitých aspektů učitelské profese, které jsme již předem na podkladě reálných zkušeností v praxi tušili. Hodláme je poznovu, detailněji a koncepčněji objevovat, popisovat, upravovat, zasazovat je do souvislostí dosud nehledaných a nepoznaných, snad je i narušovat a zamítat jako nevhodné hypotézy.

### **Předmět zkoumání**

Předmětem našeho zájmu jsou především tzv. reflektivní učitelské bilance. Jsou to "příběhy vyučovacích hodin", tj. písemně zachycené čerstvé (tzn. staré ne více než několik - 1 až 5 - dnů) vzpomínky učitele na průběh jednoho "školního obrazu". Jde o volné expresivní vyjádření toho, co se v hodině událo, bez předchozího záměru a výběru jevů, na které má být zaměřena pozornost. Takto pojaté reflektivní bilance mají charakter projektivní výpovědi. Jsou blízké krátkým literárním formám počínaje reportáží nebo fejetonem a konče povídkou.

Podobně jako uvedené literární formy i reflektivní bilance mají kromě faktografického aspektu (který v nich samozřejmě hraje klíčovou roli) i vzpomínanou již dimenzi projektivní a také dimenzi formy (stylizační, kompoziční aj. vlastnosti), která též vypovídá o svém autorovi a zároveň rozhoduje o vlivu sdělení na jeho čtenáře. Pro hluboké zhodnocení takto pojatých bilancí by proto kromě faktografické obsahové analýzy bylo vhodné použít některých postupů literární kritiky a snad také psychologického rozboru. Tyto požadavky se již do značné míry vymykají z kompetence autorů tohoto textu. Aspoň okrajově bylo možné jim dostat hlavně díky tomu, že část bilancí napsali budoucí učitelé - studenti, které jeden z autorů poznával jako jejich učitel po celé tři semestry na seminářích a na praxích, zbytek bilancí pak je přímo dílem autorů této stati.

### **Záměr**

Důvodem výběru uvedené formy informační fixace i důvodem pro způsob jejího zpracování byla představa, že expresivní reflexe zachytí právě ty momenty učitelské práce, které autor reflexe vyzdvihuje a s nimiž tak či onak později může zacházet při utváření svého vlastního profesního profilu. Z toho vyplývá, že reflektivní bilance se týkají především profesního vědomí učitele, jeho "profesionálního Ega". Z psychologického hlediska je reflexe cestou k sebepoznání, z hlediska filozofického a občanského je prostředkem zodpovědnosti.

Učitel je ve své profesní činnosti doposud velmi osamocen, v izolovanosti školní třídy nemá rovnocenného partnera, který by byl schopen monitorovat jeho jednání. Proto je sebereflexe jedním z mála efektivních a zároveň lehce dostupných způsobů, jak se zamýšlet nad vlastní prací a promyšleně ji měnit a obohacovat. Z tohoto pohledu je písmená reflexe jak formou autodiagnózy, tak formou výcviku v psychodidaktickém myšlení zaměřeném na projektování výuky. Každá autodiagnóza vynořuje z vlastní profesní činnosti určité prvky, vztahy a kompoziční struktury, které mění profesní dispozice a do budoucna ovlivňují procesy utváření profesní kompetence.

Z uvedených důvodů jsme považovali reflektivní bilance za vhodný prostředek, který nám umožní posoudit jak individuální, tak intersubjektivní aspekty učitelské profese a jejího vývoje. Naším záměrem bylo zmapovat důležité charakteristiky reflektivních bilancí, pokusit se o jejich klasifikaci a hodnotové srovnání a na tomto podkladě odvodit některé z podstatných znaků vývoje profesní socializace. V dalších fázích výzkumu bude nutné hlouběji se zaměřit na vazbu mezi charakteristikou reflektivní bilance a charakteristikami konkrétní profesní činnosti, která jí odpovídá. Je pravděpodobné, že kromě profesního vědomí bude zapotřebí zamýšlet se v budoucnu i nad nevědomím učitelské profesionální existence.

### **Otázky**

Funkčním jádrem této fáze průzkumu jsou otázky po shodách a rozdílech mezi popsitelnými charakteristikami jednotlivých reflektivních bilancí. Liší se bilance ve svých profesně důležitých charakteristikách? Pokud ano, v jakých prvcích? V čem se naopak shodují? Co znamenají tyto rozdíly resp. shody v kontextu obsaženosti učitelské profese? Liší se charakteristiky bilancí učitelů zkušených a začínajících? Co znamenají případné rozdíly kvalit mezi nimi?

### **Materiál**

Ústředním materiálem průzkumu bylo 17 reflektivních bilancí napsaných studenty závěrečného 5. ročníku (9. semestr) oborové přípravy učitelů s aprobací výtvarná výchova - český jazyk a 8 reflektivních bilancí napsaných samotnými autory tohoto textu. Rozsah studentských bilancí se pohyboval od jedné do čtyř stran rukopisu na formátu A4, nejčastěji byly texty třístránkové, s hustotou cca 50 znaků na řádek a cca 30 řádků (pro jednu dvouhodinovou vyučovací jednotku). Rozsah autorských bilancí se pohyboval od 3 do 8 stran strojopisu s 65 znaky na řádce a 30 řádky (pro jednu dvouhodinovou vyučovací jednotku).

Studentské bilance byly odezvou na zážitky z jejich výtvarněvýchovné závěrečné praxe na základních nebo středních školách a na základních uměleckých školách v Praze 1, 2, 5, 6, 7. Autor-

ské bilance jsou odezvou na společnou výuku (dvojice vyučujících v jediné třídě) studentů dvou paralelních prvních ročníků osmiletého gymnázia v Praze 9. Vzhledem ke společné výuce vždy dvojice autorských bilancí reflektuje jedinou vyučovací jednotku. Reflektované období zahrnuje říjen až listopad r.1993.

Bilance studentů jsou v našem textu nadále označovány písmenem A a identifikačním číslem (např. A06), autorské bilance označujeme písmenem B a identifikačním číslem doplněným počátečním písmenem křestního jména autora (autorky) (např. B02J, B02D).

Doplňujícím materiálem pro analýzy byly seminární práce studentů - autorů bilancí - z doby počátků jejich seznamování s didaktikou výtvarné výchovy, tj. z 6 semetru jejich studia (letní semestr 3. ročníku). Seminární práce měly formu esejí na téma "Kulturní obhajoba aneb Proč potřebujeme výtvarnou výchovu?" a na téma "Co považují ve výtvarné výchově za důležité".

Při zpracování bilancí se autoři samozřejmě opírali o další doplňující zdroje znalostí o kontextech profesní přípravy učitele výtvarné výchovy, zejména o vlastní zkušenosti z výuky a z učitelských diskusí kolem ní.

### **Postup**

Nad reflektivními bilancemi se autoři nejprve zamýšleli každý zvlášť, snažili se intuitivně zachytit jejich atmosféru a orientovat se v jejich hlavních prvcích i ve struktuře. Tato fáze odpovídá vytváření "vstupní emoce" (R.Ingarden) při kontaktu s literárním dílem.

Ve druhé fázi zpracování byla skupina bilancí náhodně rozdělena na dvě části a autoři opět každý za sebe podtrhávali ty jejich části - významové konstrukty (slova, věty, sousloví), které se při druhém intuitivním vstupu jevily jako důležité. Poté jsme si texty bilancí vzájemně vyměnili a doplňovali případně nově nalezená podstatná místa. Odlišovali jsme dva druhy klíčových informací: (1) údaje o práci s obsahem oboru, (2) údaje o jiných důležitých momentech, které "vystupovaly" z textu a budily naši pozornost.

Příkladem údajů prvního druhu (1) jsou významové konstrukty: "*poznávat základní barvy a míchat z nich barvy komplementární*" (bilance A05), "*poselství musíte zanechat namalované*" (A15), "*co dělá architekt, co je náplní jeho práce?*" (B07J). Za ústřední indikátor oborové obsažnosti považujeme klíčové pojmy oboru pokrývající formovou, věcně obsahovou (námětovou) a historickou dimenzi výtvarné tvorby - např. barva, tvar, forma, obsah, malba, malířství, sochařství, prostor, J.Pollock, Michelangelo, zlo, dobro, smutek, úzkost atd. 42) Při klasifikaci určitého významového konstruktů je samozřejmě nutné brát v úvahu kontext klíčového pojmu, který je v bilanci obsažen. Kontext zpravidla doplňuje ty výtvarně relevantní obsahové dimenze, které samotný pojem nezahrnuje. Např. pojem "smutek" spadající do námětové dimenze je v kontextu doplněn pojmy z formové dimenze ("barva" jako způsob výtvarného vyjádření námětu) nebo z dimenze historické ("expresionismus", "symbolismus").

Příkladem údajů druhého druhu (2) jsou významové konstrukty: "*vstoupil do atmosféry plné pohody*" (B01J), "*přestavování učebny do skupinové podoby*" (B05J) "*aby si děti potichouнку vzaly své židle a složily si je v kruhu okolo pomyslného kulatého stolu*"

(B05D), "bylo vidět, že zvolené téma je pro třídu nelehký úkol" (A03). Obecný indikátor "kontextu" je obtížné jednoznačně formulovat. Jde o údaje, které souvisí s vyučovacími formami, s motivačními snahami učitele, s pocity aktérů, s neobvyklými situacemi. Mnohé z nich mají blízko k situačním výzvám modalit "života těžkého" (viz výše, teoretická část).

Ačkoliv zde popisujeme rozlišovací indikátory významových konstruktů, při reálném výběru konstruktů jsme se neorientovali na precizní předem vymezenou indikaci. Ta by mohla předčasně zastřít některé zajímavé momenty bilancí. I v této fázi analýzy jsme proto více spoléhali na senzibilitu profesní intuice.

Ve třetí fázi zpracování jsme se vrátili pouze ke studentským bilancím (řada A) se záměrem označit ty z nich, které dokážeme výrazněji hodnotově zařadit. Opět každý izolovaně jsme bodovali intuitivně pocitovanou kvalitu bilance na pětistupňové škále (vynikající - velmi dobrá - dobrá - špatná - velmi špatná). Pokusili jsme se nejprve ohraničit "celkový literární dojem" z bilance oproti jejímu "profesnímu aspektu", ale ukázalo se, že v dané fázi analýzy není tato podmínka pro nás při hodnocení splnitelná. Proto byly body udělovány jako výsledek globálního, nikoliv analytického hodnocení. U některých bilancí jsme nedokázali dodržet předepsanou škálu a (aniž jsme se domluvili) oba jsme spontánně rozšířili bodovací řadu o mezistupně. Nakonec toto vybočení neovlivnilo celkový záměr, neboť tím lépe vynikly jednoznačně hodnocené bilance na obou pólech škály. Tímto způsobem jsme získali tři bilance, které jsme oba bez dalších pochybností hodnotili nejlépe, maximem bodů, (A08, A14, A15) a tři, které jsme naopak ve stejné shodě hodnotili nejhůře, minimem bodů, (A03, A05, A09). Ve skupině těchto šesti se po vzájemné diskusi celkem bez potíží podařilo ještě vymezit jednu "nejhorší" (A03) a jednu "nejlepší" (A15) bilanci.

Ve čtvrté fázi zpracování jsme se zaměřili na podrobnější analýzu vybraných nejlepších resp. nejhorších textů ve snaze vymezit jejich odlišné resp. shodné znaky. Klíčový problém této fáze je vyjádřen otázkou "O čem (ne)vypovídá bilance?". Jinými slovy: hledáme mezi vybranými bilancemi úhrnný maximální počet obsahových kategorií, abychom mohli zpětně posoudit, které kategorie ve kterých bilancích byly "zamlčeny". Analýza vede k první úrovni kategorizace obsahu bilancí.

V zatím poslední páté fázi analýzy jsme rozšířili náš pohled na všechny bilance, které máme dosud k dispozici, včetně autorových (viz výše kapitola Materiál). V této fázi jsme se příležitostně obraceli i k doplňkovým pramenům - studentským esejím (viz výše kapitola Materiál). Analýza vedla ke druhé úrovni kategorizace, popisované v následujících kapitolách.

Klíčovým prostředkem naší analýzy bylo (A) grupování bilancí podle společných příznaků a (B) následná komparace mezi jednotlivými bilancemi spojená s diferenciací a zobecňováním dílčích údajů. Ke grupování jsme použili dvě východiska: (1) intuitivní hodnotové grupování (výše v této kapitole popsané) - vytváří hodnotově roztríděné grupy víceméně bez ohledu na celkový charakter (typ) bilance, (2) intuitivní typové grupování - vytváří typově rozlišené grupy víceméně bez ohledu na jejich hodnotový aspekt. Odlišení hodnotového grupování od typového má svůj důvod ve výše teoreticky odůvodněném mínění (v němž se shodujeme s L.Breslerem-

vou), že každá z objevených modalit výchovného prostředí má v profesní učitelské praxi své potřebné místo a vnáší do ní specifické hodnoty. Záleží pouze na tom, nakolik učitel dokáže pracovat s jejími podstatnými přínosy a nakolik dokáže určitý modální typ zasadit do širšího kontextu školní praxe.

Intuitivní typové třídění vycházelo z hypotézy o "dílenské", "divadelní" a "životní" modalitě profesního prostředí. Jejich rozlišení považujeme pro výtvarněvýchovnou praxi (a nejen pro ni) za podstatné, neboť každá z modalit vychází z obecných vzájemně se doplňujících principů lidského vztahování se ke světu a každá modalita reprezentuje kvalitativně odlišné profesní chování učitele i jeho žáků.

Již od prvních analýz jsme mohli dosti zřetelně vydělit bilance výrazně "dílenské" (grupa dílny) (A03, A05, A07, A11) od bilancí zřetelně "divadelních" (grupa divadla) (A06, A15). "Životní" modus zazníval porůznu, nemálo byl obsažen v našich autorových bilancích, v profesně poněkud "rezignované" podobě se objevil ve dvou hůře hodnocených studentských bilancích (grupa života těžkého) (A09, A13). V zajímavé a zřejmě plně zvládnuté formě jej ukázala krátká, ale s přehledem zpracovaná bilance A17. Ostatní bilance byly ve svém charakteru méně výrazné, většinou mírně převažovala modalita "dílny" prolínající se zpravidla s "divadlem" (A01, A02, A08, A12, A14, A16), ve dvou bilancích (A04, A10) i se životní reflektivitou. Všechny tyto druhově málo vyhraněné bilance jsme po uvážení přiřadili ke skupě dílny, ke které měly relativně nejbližší. Konkrétně se k výchozímu parametru třídění ještě vrátíme, neboť tvoří sice vstupní hledisko, ale zároveň by měl v průběhu analýzy být do nějaké míry potvrzen nebo zpochybněn.

#### **Kdo? Co?**

Reflektivní bilance mají své vstupní významové jádro v objektivní realitě vyučovací jednotky, v její faktografii, která vymezila reálný prostor učitelovy práce. Faktografie bilancí se projevuje v popisu objektivních fenoménů, kterých si učitel v průběhu výuky povšiml, které si zapamatoval a později i dokázal z paměti vybatvit. Dobereme se k nim dvěma jednoduchými otázkami: Co jsem dělal já? Co dělali žáci?

Příkladem takových významových jader jsou konstrukty: "Začala jsem hádankou: "Je to zvíře, spíš zvířátko, no ještě spíše zvířátečko..." (A08), "Přinesla jsem jednu z monografií Dubuffeta" (A03), "Sesedli jsme se do kruhu. Chytli se za ruce a počkali na sebe." (A15), "A paní učitelka přesvědčivši se, že mají děti vše připraveno, včetně svých oušek k poslouchání, začíná vyprávět o tomto ročním období, o tom, jak jsme sklidili úrodu ze zahrad a polí (...)" (A16), "Děti zatím pokračovaly v práci, občas jsme je museli trochu tlumit" (B05D), "Áčko potkávám již na chodbě, děti mě živě zdraví." (B07J), "Rozdělili jsme si barvy na studené a teplé, děti hledaly místa výskytu těchto barev a došli jsme k tomu, že podzim má barevnost teplých tónů" (A05), "Hovořili jsme také o tom, který předmět (resp. jeho struktura) se jim zdál nejsložitější a který naopak nejjednodušší pro výtvarné vyjádření" (A12).

Zdánlivě neosobní popis faktů je ve skutečnosti velmi individualizovaný. Vypovídá v první řadě o tom, co bylo učitelem (autorem bilance) do výuky vloženo, jaké obsahy a formy byly vyvolány v život. Již na této úrovni jsou velké osobnostní rozdíly po-

silované samozřejmě tvůrčím ("divadelním") charakterem výtvarné výchovy. Srovnajme např. faktografii "dílenské" bilance A03, hodnocené námi jako nejhorší, a "divadelní" bilance A15, kterou jsme považovali za nejhodnotnější:

(A03): *"Jelikož byla minulou hodinu celá třída na výstavě Dubuffeta, tak jsme tuto hodinu malovali můj názor na výstavu (proč se mi Dubuffet líbí či ne). (...) Bylo vidět, že zvolené téma je pro třídu nelehký úkol a tak ze začátku trvalo delší dobu než se rozhodli co budou malovat. Někteří se dokonce přímo snažili obkreslit obrázky z přinesené knihy, takže jsem jim musela vysvětlit, že malují svůj vlastní výklad Dubuffeta a ne kopii jeho tvorby."* (Pozn.: v prepisu je zachován autentický pravopis; za povšimnutí stojí drobný chybný výkon - malé "m" ve slově "můj", které z nadpisu hodiny činí bezděčný profesní paradox a poukazuje na možný důvod nepochopení popsaného v dalším textu bilance.)

(A15): *"(...) Dobrý den. - Ne, nepovím, co budeme dělat. Poslední hluboký nádech a představení začíná. (...) Sesedli jsme se do kruhu. Chytli za ruce a počkali na sebe. Počkali na dolazení, došpitání, na dokončení, přeladění. Potom jsme se trochu rozcvičili (...) Zavřít oči. Každý dostal na čelo štítek s barvou (...) Otevřít oči. Nesmí se promluvit a musíme najít tu svoji barevnou skupinku. Koukám, kdo první pochopí, že musí začít pomáhat ostatním (...) Podívejme! To šlo rychle. (...) Zpátky sednout a teď trochu zakroutit jinými závitky. (...) Všichni jsme se zahákli loktama, zavřeli oči a po krátkém uvolnění, kdy všichni začali hrát, jsem se ozvala coby palubní počítač. Ucítila jsem trochu napětí v kruhu. Nikdo se neodvážil otevřít oči. A máte to, poslouvejte: - Byli jste vybráni jako vzorek lidstva z planety Země... Pomalu, suchým počítačovým hlasem vysvětlují úkol. Představit naši planetu (...) poselství musíte zanechat namalované."*

Typický "dílenský" popis prvního úryvku (A03) zřetelně kontrastuje s "divadelně" pojatým popisem úryvku druhého (A15). Je zřejmé, že v druhém úryvku je prostý popis prezentace námětu zabarvován dalšími, mnohem "osobnějsími" a zároveň "sociálnějsími" informacemi - způsobem řazení slov, volbou výrazů, použitím plurálu. Implicitně tak zahrnuje atmosféru výuky a nabírá specificitou profesní osobitost.

Srovnání dvou rozdílných modalit jsme volili proto, aby zřetelněji vynikly individuální difference objevené již na úrovni výchozí reflektivní faktografie. Nabízí se ale otázka, nakolik i v rámci jedné modalit lze najít diferenciaci. V takovém přístupu by měl více vyniknout hodnotový aspekt komparace. K již uvedenému úryvku z bilance (A03) zkusíme přiřadit jinou, autory velmi dobře hodnocenou "dílenskou" bilanci (obě bilance mapují prostředí prvního ročníku čtyřletého gymnázia):

(A11): *"Ještě večer před touto hodinou jsem kreslila a vystřihovala ze čtvrtky figuríny, které budou sloužit studentům jako model lidské postavy, již mají obléknout. (...) Samozřejmě, že známý zákon schválnosti začal působit, když jsem to nejméně potřebovala a tak dobíhám do školy těsně před zvoněním. (...) Se spěchem, jenž mě celé ráno doprovází, začínám hodinu, aniž bych úplně počkala, až se studenti utiší. [odstavec] 'Pokračujeme v tématu Renesance (...) Shrňte mi prosím vás, základní rysy renesančního způsobu života' (...) Řadou soustavných otázek se mi daří dostat studenty, kam potřebuji (renesanční radost ze života,*



strach ze smrti, což se velmi liší od dřívějšího pohledu na svět). 'To všechno, o čem jsme zde mluvili, se váže k dnešnímu tématu Oděv. Nejdříve si povíme o oděvu obecně a pak se zaměříme na ten renesanční', uvádím téma hodiny, píše je na tabuli a už zvu žáky do jedné skupiny ke středu třídy, kde mám připravené obrázky s různými oděvy. Jejich úkolem je rozdělit obrázky do několika skupin (...) podle toho, jak si myslí, že k sobě patří."

Bilance A11 zřetelně respektuje step-by-step charakter dílenské modality. Zajímavé na ní je, že popisuje i "předstartovní" pedagogický čas a začátek bilance tak skutečně připomíná "odpočívání" na raketodromu. Tím je pouze zdůrazněn "digitální" a "předvídavý" charakter "dílny". Podporují jej i zmínky typu "shrňte mi...", "Řadou soustravných otázek...", "Nejdříve...pak", "uvádím téma... píše je", "jejich úkolem je rozdělit...". Je zřejmé, že autorka svou profesní situaci zvládá jako skutečný Mistr dílny přesto, anebo právě proto, že si uvědomuje nesnadné situace ("...aniž bych úplně počkala..."). Při porovnání s bilancí A11 ještě zřetelněji vynikne jistá bezradnost v kontrole situačního vývoje zaznamenaná v reflexi A03: "Někteří se dokonce přímo snažili obkreslit (...) takže jsem jim musela vysvětlit". To je evidentní profesní opominutí, kterému by se Mistr dílny měl vyhnout včasným výkladem základních parametrů úkolu.

Ukázku faktografie "dílenské" a "divadelní" bilance ještě doplníme z jedné autorské bilance poněkud žertovným momentem v modu "života těžkého". Šlo o učitelskou reflexi, která nebyla výchovně zhodnocena. Učitelem "prosazovaný" modus "dílny" se v bilanci zajímavě prolíná s nečekaně, ale naprosto logicky se objevujícím aspektem "života těžkého" i "divadla". Pro dokreslení přiřazujeme k situačnímu popisu i pocitový komentář autora:

(B07J): "Pozoruji Adélku, jak vytváří zelenou skvrnu u jednoho drakova kolena. Hlasitě si pochvaluji, že 'ten výběžek na kolenu bude moc pěkný'. Adéla se na mě káravě zadívá: 'Ale pane profesore, to není žádný výběžek, já jen míchám barvu.' Snažím se vysvětlit, že koleno 'ozbrojené' výrůstkem mi připadá 'bojovné' a 'drakovité'. Jenže jsem zase neuspěl. Lucie chvílku přemýšlela a pak mi vážně řekla: 'Ale to by už nebylo hezké, pane profesore. Ta noha takhle stačí.' A prstem objela poměrně ladný tvar dračí dolní končetiny. [odstavec] (...) V tu chvíli si už začínám připadat jako naivní novomanžel, který se připlétl do kuchyně ve chvíli, kdy jeho žena s tchyní připravují štědrovečerní večeři. (...) Vzdávám se a rezignovaně rozhazuji rukama. 'No, jak myslíte. Vlastně vám do toho nemám co mluvit...'. Dračí nohy jsou prostě záležitost, do které nevidím a ani nemůžu, když se celou dobu 'flákám' někde s jinou skupinou. "

Popsaný střet výtvarných hodnot je typickým sociokognitivním (nebo spíše socioevaluativním) konfliktem, který nebyl záměrně navozen. V "dílně" by taková "vzpoura tovaryšů" byla těžko přípustná. V reflektivním modu "života těžkého" by bylo samozřejmě možné konflikt pedagogicky zužitkovat. Jako aktér této epizody jsem to však pro danou chvíli nepovažoval za účelné a ponechal jsem celou věc na úrovni žákovy práva na jedinečnou expresi a na individuální preferenci. Tím jsem posunul původní "problém dílny", který náhle vystoupil jako "životní neshoda" do úrovně divadelní modality, v níž je individualita projevu postavena v hodnotové hierarchii výše, než "pravidlo" reprezentované učitelem.

Uvedený posun modalit mě zároveň uchránil před pocitem "zneuctěného Mistra", kterému jeho "discipuli" odporují.

Poslední věta předchozího odstavce otevírá nový pohled na obsahy bilancí - poukazuje na jejich prožitkový, hodnotový a interpretační aspekt. Každý z uvedených objektivních fenoménů do té či oné míry vznikl jako (a) důsledek inspirační nebo stimulační aktivity učitele, nebo do nějaké míry (b) podléhal jeho zasahovací aktivitě, nebo konečně se z dosahu učitelových možností (c) vymykal. V závislosti na uvedených třech stupních profesní ovladatelnosti se kolem popsanych vstupních významových jader v bilancích rozvíjí komplex souvislostí odkazujících k tomu, jak autor bilance - učitel - tu kterou událost prožíval, interpretoval nebo hodnotil. Tato úroveň výpovědi překračuje víceméně objektivní popis a není možné se na ni ptát jenom Kdo (činil)? a Co (činil)?. Musíme s dotazováním pokročit dále.

### **Jak? Proč?**

Otázky Jak? a Proč? doplňují otazníky z předchozí kapitoly a mají symbolizovat souvislost profesní metody s profesní interpretací a hodnocením. Jako učitel se sám sebe musím nejdříve ptát "Co (vidím, činím)?", ale vzápětí jedním dechem dodávám "Proč (se tak děje)?" a "Jak (budu postupovat dál)?" Na tomto místě není třeba více rozebírat nutnou profesní souvztažnost diagnostických, explorativních a operačních informací, pouze ji připomínáme. 43)

Podívejme se nejprve na momenty osobního prožívání dané situace, více nebo méně zřetelně propojené s jejím hodnocením. Najdeme je téměř v každé bilanci, jak ve studentských, tak v autorových:

*"Pracovat s touto skupinou byla radost." (A01), "zazpívali jsme si tentokrát společně, přičemž musím podotknout, že já už s menšími křečemi v žaludku než na začátku hodiny" (A02), "A tak jsem četla a četla a bylo nám opravdu krásně." (A06) "Pro mě - pocit jisté 'jistoty v kramflecích', po týdnu emocionálně motivovaných (...) abstrakcí, často bez zamýšlené odezvy" (A07), "Byla jsem až překvapená, jak byly děti zaujaté prací" (A10), "Nevím, jak zakročit, jsem unaven a chci dožít" (A13) "Trošku nervozity. Ostatně jako vždy." (A15), "Ve třičtvrti na sedm již začali nakukovat do třídy rodiče, což mne vždycky nepříjemně znervózňovalo" (A08), "potřeboval jsem třídu trochu usoustředit, i když po celou dobu byli zlatíčka, cítil jsem se mezi nimi v nádherné pohodě." (B01J), "Trochu jsem si oddechla, že v tom brečení nebyl žádný zakuklený otřes mozku po rvačce" (B05D).*

Z námátkou vybraných ukázek je vidět, jak široké zážitkové a prožitkové spektrum nabízí učitelská profese. Jen v pěti z celkových 25 bilancí se neobjevil žádný moment prožitku. Nejvýraznější prožitkový kontext evidentně mají sociálně vztahové aspekty spadající do modalit "těžkého života". Je zřejmé, že velmi těsně souvisejí s tím, zda učitel ve své profesní roli uspěl, zda se v ní necítil ohrožen nebo zpochybněn. Zejména modalita "dílny" nabízí mnohé zrádné, výchovně nezvládnuté zvraty k "životu těžkému". Pro ilustraci prezentujeme úryvek bilance A13 (9.ročník ZŠ):

*"Řekl jsem si Tajemství, ale záhada se může proměnit v nejasnost. (...) Ani po opětovném zadání mnou nepochopili, co se od nich žádá. (...) Zatím panuje celkem klid, až na některé třídní šašky (...) mají mimořádné předpoklady pro sebeironii a ta sklízí*

největší ohlas. (...) Třídou kolují lepidla, časopisy, kázeň se poněkud uvolnila. Několika výkřiky se je snažím uklidnit, abychom mohli přistoupit k vlastnímu úkolu. (...) podávám stručnou informaci o pop-artu (...) Setkal jsem se s nepochopením, což se později projevilo v práci. Žáci vůbec nebyli zvyklí, že by si z hodin výtvarné výchovy mohli odnést teoretické poznatky. (...) Hodina začala ztrácet tempo, do zvonění chybělo asi 7 minut. Žáci se těšili z vedlejších věcí, radovali se na "nesprávném" místě, pracně budovaný řád se zhroutil. Nevím jak zakročit, jsem unaven a chci dožít. Těší mě, že alespoň někdo ví, ale to pravděpodobně není moje zásluha. Jsou to ti, kteří vědí vždy, stačí jim málo, jen naznačit cestu a oni se vydají na cestu sami, skoro mám pocit, že se obejdou beze mě."

V úryvku zřetelně zaznívá pocitovaná ztráta pozice Mistra ohroženého již od samého počátku "třídními šašky". Jsou to oni, kdo nakonec do značné míry přebírají iniciativu a vytvářejí "svůj modus divadla", v němž jako by se role učitele měnila ve statistu. Všechno souvisí se vším, nepochopený úkol ztěžuje komunikaci o díle a učitel nakonec jen rezignovaně, byť inteligentně, glosuje situace, které se do značné míry vymkly jeho ideální představě o vlastní profesní úloze. Je zřejmé, že profesní pozici praktikujícího učitele zde silně rozkolísal již předchozí nikterak ideální výchovný kontext, na který byli žáci zvyklí a jehož váha zřejmě nebyla v profesním rozhodování správně a včas doceněna.

Jak překvapivý a nesnadný může být vstup do modalit "života těžkého" ukazuje i další úryvek týkající se profesních pocitů (A09, 8. ročník ZŠ):

"U vchodu na dvorek nás čekalo překvapení. Dveře byly proti všem zdejším školním zvyklostem zamčeny a tak fakultní učitelka šla shánět klíče a já se třídou čekal až se vrátí. Říkal jsem si, že bych měl mezitím se žáky nějak neformálně komunikovat. Nějak jsem však nevěděl jak přirozeně do toho. Děti to ale vyřešili za mne a normálně si se mnou povídali. Byli velmi přátelští a milý."

Na rozdíl od předchozí ukázky zde žáci svého učitele "podrželi", nevědomky a v dobrém úmyslu převzali jeho roli. Učitel tuší, že je správné si v dané situaci "normálně povídat", ale náhle mu chybí norma, o níž by se opřel. Přejít z modu "dílny" do modu "života těžkého" je pro něj nečekaně náročný. Pocit nejistoty není přímo vyjádřen, ale dokážeme jej odvodit z kontextu výpovědi.

Poslední ukázka pocitově - hodnotové reflexe pochází z autorské dílny (B10J, 1.ročník osmiletého gymnázia):

"V tu chvíli si všímám, že Barbora s Terezou Š. mě téměř vůbec neposlouchají a z první lavice div nevypadnou, jak se naklání k počítající Daně. Třída se mi zdá trochu nesoustředěná a zde je přímý poukaz na jeden z možných důvodů. Zájem o to, "kdo vyhrál" je pochopitelný, ale teď mi vadí. Nedá se nic dělat, musím je vytáhnout z lavic, uděláme "kuřátka". Volám studenty k tabuli a pouštíme se do modelování domu."

V dané ukázce šlo o méně závažný "odskok" z modu "dílny", jehož příčinou byly dozvuky předtím silně rozvíjeného modu "divadla". Asistující profesorka Dana počítala výsledky předchozího hlasování o nejlepším jménu pro "draka našeho království". Třímetrového draka jsme po několik týdnů předtím tvořili v docela pohádkové atmosféře, nebylo divu, že ji studenti v dané chvíli neradi opouštěli. Bezpochyby se výrazně uplatnil i modus "života

těžkého" - prostá zvědavost na výsledek hlasování. Učitel, který včas zaregistroval hrozící nekontrolovatelnou změnu modalit, se rozhodl posílit modus dílny proměnou vyučovací formy. Právě ve včasné předvídání a v efektivním rozhodnutí o zásahu patrně spočívá nezávažnější rozdíl mezi obsahy studentských úryvků a úryvku z bilance zkušenějšího učitele.

S učitelskými pocity těsně souvisí hodnocení. Mohli jsme je zaregistrovat již při ukázkách z reflexe pocitů. Ale hodnocení je také záležitost metodická, zpětnovazební ve smyslu porovnání záměru a výsledku. Je zajímavé, že takové "klasické" analytické hodnocení výsledků vyučovací jednotky se ve studentských, ale ani v autorských bilancích prakticky neobjevuje. Pokud ano, všímá si především zaujetí žáků: *"Myslím, že kreslily opravdu s chutí"* (A08) *"viditelně měli z hodiny radost a odcházeli z ní veselí"* (A14). Mnohdy je hodnocení ukryto v popisu žákovských aktivit: *"Při diktování žáci hned uvažují nahlas: 'Nojo, hlemýžď' - jedním tahem, takhle asi.' Kreslí na lavici. 'Rozhledna. Kolik má stran?' (...) Většina z nich se do práce zabrala ihned. Navzájem si ukazovali své výtvary. Svou práci nepřerušili ani o přestávce."* (A14) V některých případech je hodnocen výtvarný výsledek a v kontextu lze předpokládat uspokojení z celkového výsledku profesní snahy: *"Výsledné práce (...) dopadly velmi dobře, každý si vybral jenom část Dubuffetovi tvorby a tak vznikly velmi zajímavé obrazy"* (A03)

Nápadnou absenci analytického zpětnovazebního hodnocení nemůžeme bohužel porovnat s bilancemi v jiných předmětech, zejména typu "science". Zdá se, že odpovídá specifickému, ve středoevropské tradici převážně "divadelnímu" (expresivnímu) charakteru výtvarné výchovy. V jeho rámci je cílem spíše zážitek popř. konkrétní výsledek díla, než registrovaná změna žákovských dispozic. Nad otázkou "k čemu nám to bude?" typickou pro tzv. means-end model výuky zaměřený na dispoziční cíl, převažuje otázka "co budeme dělat?" typická pro tzv. encountered model zaměřený na společný prožitek a na radost z pracovního výsledku <sup>44</sup>). Na druhé straně i ve výtvarné výchově - jak jsme již poznali - jsou výrazně obsaženy i "vzdělávací" momenty řízeného a cíleného rozvíjení dispozic. Je zřejmé, že větší prostor získávají v modalitě "dílny".

Tam, kde učitelé vstupovali do výuky s jasnější představou "dílny" přináší ovšem absence hodnocení nebezpečí z opakovaných chyb. Potřebu zpětné vazby a z ní odvozené preskripce přesně vyjadřuje autor nám již známé bilance A13, který v závěru píše:

*"Rozlišit, co je hlavní a vedlejší, vypíchnout nejdůležitější body a ty prezentovat tak, aby rozuměl i ten nejposlednější z posledních. Mít připraven algoritmus práce, krok za krokem, doslova technologii výtvarného díla. Je ovšem otázkou, jestli to, co na hodinách v pak vzniká, můžeme vůbec považovat za výsledek 'tvůrčí' aktivity, nebo se pouze jedná o jakési etudy, procvičování a osvojování technik a názorů jako se tomu děje například ve slohových kompozicích."*

Máme za to, že přesnější intuitivně podloženou analýzu aspektu "dílny" a úlohy Mistra bychom těžko hledali. Tento úryvek nás zároveň přivádí k interpretativním, explikativním a operativním složkám bilancí. Jsou to ty jejich části, kde se nejzřetelněji projevuje "technologie" učitelské profese.

Hlubší profesní interpretace a explikace nejsou ve studentských bilancích příliš časté. Zejména tam, kde jsou popisovány vydařené hodiny, se interpretace neobjevují, což je lidsky pochopitelné, z profesního hlediska je to však možná trochu škoda. Pokud se interpretace vyskytují u negativně hodnocených jevů, jsou často přímo spojeny s operativní úvahou, co dělat dál, v níž je zjevně nebo skrytě obsažen předpoklad, jak se asi v budoucnu bude situace vyvíjet (prognóza):

*"nebezpečí hrozilo i dnes. Zejména proto, že [žáci] nevědí, k jakému účelu budou přinesené pomůcky potřebovat. (...) Nikdy takovou chybu už neudělám. Budu-li vyžadovat nějaké materiály, musím alespoň v kostce nastínit úkol."* (A13) *"Vše, na co jsem zapomněla nebo co jsem neměla dostatečně vyzkoušené se projevilo. Děti, které jen tak tiskly vedle sebe různě na čtvrtku tam svého skřítku neviděly a najednou se všechny ptaly: 'A co mám dělat dál?'"* (A05), *"Proč tedy nejvydařenější? Rozhodující pro mě byl zájem žáka o práci (otázky, aktivita, emocionální zaujetí) - myslím, že strhující. Pro mě - pocit jisté 'jistoty v kramflecích' (...)'Plácání' nahrazeno čímsi s kořenem"* (A07).

Z ukázek, které pokrývají prakticky veškerý výskyt interpretativních a explikativních položek v bilancích studentů, je patrné, že hloubka studentského náhledu na pracovní pedagogické pole není příliš velká. Pokusme se srovnat uvedené úryvky s interpretativními ukázkami z autorských bilancí:

*"Až nyní si uvědomuji, že tento pohled mohl trochu potlačit bytostně malířské vidění s 'překračujícími se' tvary. Netlumím 'rozmalovanost'? Ale snad ne, ve výrazu se děcka spíš uvolnila. Přinejmenším se nedrží úzkostlivě lokálních barev (...) Ale pozor, měli bychom v některé hodině úplně opustit analýzu a jít raději po velkém formátu a po hře"* (B01J), *"Rozebíráme nedostatečné zapojení králů v minulé hodině (...) Uvědomil jsem si, že při snahách o zajišťování řádu musíme změnit styl. (...) na samém počátku hodiny se opět pusíme do problému (...), ale tentokrát nikoliv kázáním se stupínku, ale formou komunity. Zavádíme tím čtvrtou variantu organizační formy: (...)"* (B05) *"Děti trochu nedůvěřivě přikyvuji. Je jasné, že se jim líbí právě 'uhlazenost' a nedůrazná harmonie tvarových detailů (...) argumentace mohla být silnější, měla spíš vycházet z povahy draka a jeho vlastností"* (B05J) *"Napadá mi, že Dáša s těmi svými brejličkami vypadá jako malá, ctižádostivá a trochu ustaraná sovička. Čím to je, že mi najednou připadá podobná Aleně, která je (zdánlivě?) ve všem její pravý opak? Nemají nakonec ty dvě holčiny nějaký stejný problém, jenom pokusy o jeho řešení jsou u každé z nich odlišné? Byl ten jejich střet u tabule náhodný? Jak by to asi dopadlo, kdyby 'tou druhou' byla Lucie?"* (B07J), *"Přestává mě štvát Michal, zaplatpámbu. Už jsem přišel na to, že je podobný mému kdysi úhlavnímu nepříteli ze třetí třídy, P-ovi. (...) Taký díky Michalovu 'dvojčeti' Jardovi se spíš najdem, to je docela sympaták. (Tehdy to mezi mnou a P. taky 'žehlil' jeho kámoš)"* (B01J).

V úryvcích z autorských bilancí je interpretace (pokus o explikaci) těsně napojena na budování preskriptivní operativní představy. Ačkoliv ani v autorských bilancích není interpretace nijak zvláště hluboká, přesto zaznívá v celém jejich rozsahu poměrně výrazně. V tom je patrně nejmarkantnější rozdíl mezi stu-

dentskými a autorskými bilancemi, který se nám při opakované analýze podařilo nalézt. Kvalitativní rozdíl je i v detailnějším záběru autorských interpretací na konkrétního žáka a jeho psychosociální problémy (B07J) nebo v ponoru do vlastního "profesního předvědomí" (poslední úryvek, z bilance B01J). Tyto momenty se ve studentských bilancích vůbec neobjevují. Budiž však po pravdě řečeno, že patrně také vinou relativně krátké doby, kterou studenti na praxi mezi svými žáky trávili. Na druhé straně každý zkušený učitel si dobře vzpomíná na počátky své praxe, kdy měl takřikajíc "co dělat sám se sebou" a na hlubší interpretační ponor do "študákovy duše" nebo do duše vlastní mu prostě nezbyval čas. Proto nedostatek interpretativnosti nemusí být náhodným jevem.

Posledním rysem bilancí, který ještě v této části zaznamenáme, je jejich "autorský rukopis", styl. V této fázi průzkumu jej nedokážeme hlouběji interpretovat, ale tušíme, že i v něm jsou ukryty důležité informace, které vypovídají o napětí mezi profesní rolí a osobností, "duší" učitele. Srovnejme následující ukázky:

*"Hbitě našlapují po schůdcích do prudkého kopce nečekající na své maminky a paní učitelky v pozadí, a už se řítí do nejvyššího patra školní budovy, rychle se přezouvají do svých bačkůrek a na pracovní stolky si připravují kufříčky s pomůckami (...). A jen se podívejte jak nám všechny ty lístečky ožívají. Ony to vlastně ani nejsou jen tak obyčejné lístečky, jsou to spíš takové malé bytůstky, které si chtějí jistě hrát, a tak radostně dovádějí a tancují, skládají se na zemi v pestrobarevný koberec jakoby utkaný z těch nejkrásnějších a nejpestřejších přání" (A16),*

*"Poslední hluboký nádech a představení začíná. Na prknech školy, představení významná jako svět. Sesedli jsme se do kruhu (...) Trošku dramatickosti. Zaskřehotání počítače, pohyb tělem do strany. Rozvlnila jsem celý kruh, do zmatku vypovídám: - Došlo k poruše... zbyli nám jen barvy a omezené množství vody, vše ostatní vyletělo do kosmického prostoru (...) A potom zazvonilo. Zvonění mi rozčiluje, zvonění mi leká. Tak tedy přestávka, stejně nikdo nechtěl. - Paní učitelko, můžeme se umýt? - Můžete, ale vy se umyjete a voda na ostatní nezbyde? - Tak si vymyslíme něco jiného. My si napliváme na ruce, můžeme? - No, jak myslíte. - Nebojte, to půjde. Rozbíhá se zajímavé divadlo. Málo vody. Nikdo se jí nedovolí dotknout. Jen na ředění barev. Žárlivě strážovaná voda. Jen si to zapamatujte. Třeba jednou..." (A15),*

*"Pozdvižení v osmé třídě. Není nic zajímavějšího, než když v rámci pedagogické praxe přijdete na malou školu a vrhnete se na hodiny výtvarné výchovy po svém. [odstavec] Nejsem přítelem pouze technického zdokonalování kresby a malby. Mou snahou je ukázat žákům rozmanitost pohledů na svět a pomocí výtvarné výchovy je naučit orientovat se právě v tomto světě. (...) Nastal den 'D' a hodina 'H' " (A17).*

Každý z uvedených úryvků vypovídá o osobitosti autora. Jako bychom za stylem reflektivní výpovědi čím dále tím zřetelněji odhalovali i zvláštní atmosféru, kterou do výuky vnáší jedinečný profesně-osobní přístup každého učitele. Za každým stylem vycitujeme jiný a individuálně nezaměnitelný pohled na žáka, na obsah výuky, na metodiku práce. Do budoucna považujeme za potřebné uplatnit na tyto vycitované významy hlubší analýzu inspirovanou do nemalé části uměnovědou a uměleckou kritikou. Právě v těchto ob-

lastech bylo nasbíráno nejvíce zkušeností s hledáním vnitřní konzistence výpovědi, její komplexity a intenzity. Máme za to, že tyto vlastnosti reflektivních bilancí mohou do nějaké (patrně nikoliv nevýznamné) míry korespondovat s vlastnostmi skutečně realizované výuky.

### **Závěry**

Každá lidská profese je rozpoznatelná díky kvalitám prostoru vymezenému sítí pro ni typických vztahů, sil a významů. Vstupem do takové sítě se Člověk mění v Profesionála, Fjodor v Cara a Divák v Aktéra. Získává novou tvář a učí se nové roli. Ačkoliv pole profesní aktivity je ohraničeno, bývá mnohdy obtížné je přehlednout a porozumět mu. Přesto je potřebné se o to snažit, přinejmenším ze dvou důvodů. Ten první vyplývá z nároků na profesní hodnotu. Čím lépe člověk své profesi porozumí, tím výrazněji může naplňovat její kulturní poslání. Druhý důvod je projevem ochrany Fjodora před Carem. Žádná profese není Životem v jeho úplnosti a proto hrozí jeho spoutáním. Čím hůř své profesi člověk rozumí, tím snáz se stává její obětí a s ním všichni ti, kteří mu ve jménu jeho profesního úkolu podléhají. Sama profese pak ztrácí svůj lidský smysl a mění se v neosobní mechanismus ozubeného soukolí.

Záměrem našeho textu bylo objevovat hlediska, která zpřístupňují profesní porozumění. Pokusili jsme se odhalit takové pohledy na prostor učitelské profese, které by alespoň do nějaké míry zachytily ono vzpomínané napětí mezi ní a Životem. Zejména proto, že právě ve známém pedagogickém trojúhelníku učitel - učivo - žák spatřujeme žhavé jádro, v němž rozhraničení Života od Profese je náročnější a rozporuplnější, než ve většině jiných povolání.

Prostřednictvím myšlenkové analýzy části "kolektivního profesního vědomí" jsme vyčlenili tři hlediska, která člení prostor učitelské profese na dimenze reprezentované metaforickými symboly "dílna", "divadlo", "těžký život". V podobenství školy jako "života těžkého" spatřujeme hlavní výraz plodného napětí mezi posláním učitelské profese a životem, který ji prostupuje a obklopuje. V podobenství dílny je vyjadřována úloha učitele jako posla a zprostředkovatele lidské kultury. V podobenství divadla je kromě toho nejzřejměji zachycen moment napětí mezi minulostí a budoucností: divadlo zároveň opakuje i nově tvoří.

Z uvedených tří hledisek jsme se zamýšleli nad "profesními příběhy" z výuky zachycenými v reflektivních bilancích učitelů výtvarné výchovy.

### **Formálně-obsahové úrovně**

V bilancích se podařilo vyčlenit několik pro nás relevantních formálně-obsahových úrovní reflektující výpovědi:

- a) popis (objektivně zaznamenané fenomény) - zahrnuje učitelem nebo žáky použité termíny, proběhlé akce, stavy vytvořených objektů apod.  
Popis implicitně obsahuje preferenční profesní zaměřenost učitele, ukazuje na jeho skrytou teorii profese a jejího uplatnění (co je přehlíženo, co je vyzdvihováno).
- b) hodnocení - zahrnuje posouzení průběhu a výsledků profesní činnosti a jejích kontextů.  
Hodnocení zpravidla vyjadřuje učitelovu skry-

tou teorií jednoznačněji než popis, odmítání i přijímání je zřetelně formulováno.

- c) prožívání - zahrnuje pocity vyvolané průběhem a výsledky profesní činnosti, těsně navazuje na hodnocení.

Pojmenované prožívání vyzdvihuje osobní momenty profesní aktivity. Poukazuje na citlivá místa, v nichž se profesní aktivita může střetnout s mezemi osobnostních dispozic.

- d) vysvětlení - (interpretace, explikace) zahrnuje snahy o porozumění souvislostem a příčinám průběhu a výsledků profesní činnosti.

Vysvětlení poukazuje na šíři profesního poznávacího a zkušenostního horizontu. Je příznakem porozumění a proto i vítaným prostředkem k posilování "profesního Ega".

- e) předjímání - (prognóza a plánování) zahrnuje odhady budoucího vývoje profesních situací a plány, jak v budoucnu postupovat.

Předjímání ukazuje na míru profesní snahy o kontrolu situace. Kontrola průběhu určitého druhově specifického typu situací nebo jejich složek je atributem každé profese - proto ostatně profese vznikaly a vznikají.

- f) styl - celkový dojem z formy a obsahu bilance, vyjadřuje komplexněji osobnost jejího autora.

Styl je vyjádřenou "vůní osobnosti". Poukazuje na "profesní témbur", který mnohdy rozhoduje o rozdílu mezi genialitou a průměrností.

Předpokládáme, že každá z popsaných úrovní reflexe reprezentuje určitou složku profesního vědomí učitele. Prvky, které jsou v něm reálně obsaženy, se mohou stát předmětem myšlenkového zpracování a mohou sloužit jako podklad profesního rozhodování. Ve svém důsledku tedy obsahová (informační) kvalita jednotlivých úrovní reflexe může signalizovat reálnou kvalitu učitelova profesního jednání. Srovnajme proto z hlediska uvedených reflektivních úrovní bilance nejprve v jednotlivých typových skupách (skupina dílny, skupina divadla, skupina života těžkého).

## **Srovnání mezi typovými skupami**

### **Divadlo**

V úrovni popisu je mezi studentskými bilancemi nejnápadnější skupina divadla. Obě bilance, které jsme do ní přiřadili, jsou shodnou okolností (možná nikoliv náhodnou) věnovány tématu Cesta na jinou planetu - tj. do jiného světa. Jsou příznačně častým užíváním přímé řeči a obecně zaměřením na situační moment "tady a teď": "Ale nyní si představte, že vesmír je ohrožen" (A06), "Došlo k poruše... zbyli nám jen barvy a omezené množství vody" (A15), "My si napliváme na ruce, můžeme?" (A15), "Irena samozřejmě protestuje proti hygieně a..." (A15). A ještě jeden ukázkový detail, pro modalitu divadla více než příznačný: "Nereaguji. Co, jsem přece palubní počítač. Ale potom (...) proberu se do paní učitelky" (A15). Popis děje je v "divadelních" bilancích relativně často doplňován osobním prožitkem anebo hodnocením autorek i pouka-



zem na hodnocení a prožívání dětí: "Zvonění mi rozčiluje, zvonění mi léká" (A15), "Prostě to bylo krásné" (A06), "'Ta je krásná, tam bych hned letěla taky', řekla Petra" (A06). Typické je, že hodnocení není fakticky odlišeno od prožívání a je velmi globální, vychází z celkového pocitu. Slovy jedné z autorek: "Nebyl ani tak důležitý výsledek, co proces. (...) A bylo dobře, že to vlastně vůbec bylo." (A06)

## Dílna

V dílenských bilancích mnohdy zaznívají tóny divadla, vyvolané patrně expresivním a tvůrčím charakterem výtvarné výchovy. Popis je však přesto více zaměřen analyticky, více se opírá o zřetelně vymezené "oborové" pojmy, zejména týkající se výtvarné formy. K nim směřují i případné citace přímé řeči. Předem určenému a pojmenovanému záměru je podřízeno i hodnocení: "'Slovo móda, co si pod ním představíte?'" (A11), "V minulé hodině se děti učily se svou p. uč. poznávat základní barvy a z nich míchat barvy komplementární" (A05), "Připraveno bylo toto zátiší: jednoduše řasená drapérie, pohozena na židli a na ní položena keramická oblá váza se suchou větví. Materiál - balicí papír A3, uhel, rudka, fixativ." (A07), "Později dvě ze studentek začaly malovat barevné struktury, což se jim dařilo" (A03), "V závěru hodiny se žáci vyjadřovali k jednotlivým pracím (proč špatná, dobrá), snažili se stejně jako v hodině přijít na chyby, příčiny chyb a bylo-li to možné opravu ihned provést, v několika případech stačil tah u hlem, gumou" (A07).

Poslední ukázka z předchozího odstavce je pěkným příkladem zvládané role Mistra v dílně, ve které nechybí dialog a dílna tak nalézá společný smysl pro učitele i jeho žáka. Autorčina pozice byla v daném případě poněkud usnadněna výběrem žáků (nejstarší ročník základní umělecké školy), kteří od počátku byli motivováni a disponováni k výtvarnému poznávání.

Ve více "divadelně" orientovaných dílenských bilancích se oproti předchozím ukázkám objevuje větší podíl tematizace a také osobní angažovanosti v tématu, alespoň v epizodických vstupech. Tato osobní angažovanost ze strany učitele je typická pro tzv. motivaci, kterou mnozí učitelé výtvarné výchovy považují za magii své profese. Přesto (oproti typicky divadelnímu pojetí) celé dílensko-divadelní bilanci vždy dominuje opěrný bod - výtvarná forma a její dobré zvládnutí. Je to zřetelné z ukázky, kde humorná Mládkova písnička o podmořské rybě přehlídce slouží jako zážitková záminka ke "trénování" výtvarných dispozic: "Na danou hodinu jsem měla připraveno (...) téma - mořské ryby. Úkolem bylo rozlišit, stylizovat, případně zvýraznit tvary (siluety) jednotlivých mořských ryb. (...) S třesoucím se rukama (...) jsem v horečném spěchu spíše rozladila než naladila kytaru a mohlo se začít. (...) Živý zpěv s hudebním doprovodem [dětí] zaskočil natolik, že velice shovívavě přehlédly pár falešných tónů (...) Důležité bylo oprostít se od takových detailů, které by nešly vystříhnout nebo by ohrozily kompaktní celek" (A02). I v této ukázce je naznačena obtížnost přechodu mezi modalitami. Přestup od spoluprožívání k řízení není pro učitele jednoduchý.

Spojení "divadla", ve smyslu motivačního zážitku, s "dílnou" je samotnými studenty asi intuitivně vnímáno jako typické pro výtvarnou výchovu. Napovídají to i představy zachycené v esejích

o výtvarné výchově ze třetího ročníku studia. Zmiňovali jsme se o nich v souvislosti s materiálem výzkumu. Studenti v nich většinou zdůrazňovali nutnost "zvládnutí" obsahu, ale zároveň i jeho "zažití".

Malou podskupinu "dílenských" reflexí zabarvených "životem těžkým" (A04, A10) nebylo jednoduché intuitivně zařadit a není ani lehké ji popsat. Jejich autorky ve svých příbězích hrají sice roli Mistra, ale takového, který se zjevně obrací ke specifickému světu žákovských mimoškolních zážitků. Vyučující nepochybně spoléhá na partnerství poznání a nezakrývá, že role učitele a žáka má společné jádro v životním údělu člověka: *"Poměrně dlouho jsme si s dětmi povídaly o problematice panelákového bydlení, o záporrech eventuelně kladech jak je děti viděly ze svého hlediska"* (A10), *"Povídali jsme si (...) o nových grafittech v Praze, o J.Haringovi a o klubech, kde je možné "grafitáky" najít. Docela jsem se informovala. Děti jsou v této oblasti zkušenější než já. Nejsou to už děti. Ale na pokračování se těší"* (A04). Poslední dvě věty z bilance A04 velmi hezky ilustrují předěl mezi profesí a životem: nejsou to už děti, mohly by jít svou vlastní cestou..., ale přece jen, dosud byla zvládnuta role Mistra - na pokračování se žáci těší. Zřejmě proto, že Mistr dokáže přinést třeba velmi jednoduché, ale přece jen vysvětlující a osvobozující náhledy, který by žáky uchvácené proudem těžkého života možná nenapadly: *"Vysvětlila jsem, že pro grafiti je důležitá jistota a rychlost"* (A04).

### **Těžký život**

Na závěr se zamyslíme nad bilancemi, které jsme zařadili do grupy "života těžkého". Shodou okolností všichni jejich autoři jsou muži, a to jediní muži z celého našeho studentského vzorku. Je to náhoda?

"Životní" bilance se svým charakterem rozčleňují na dvě podskupiny - profesně nezvládanou (A09, A13) a profesně zvládanou (A17). O nezvládané skupině jsme se již podrobněji zmiňovali výše. V obou případech jde o původně "dílenský" záměr, do něhož vtrhl život a méně nebo více rozkolísal učitelovu profesní roli.

Osamocená bilance druhé skupiny (A17) naopak ukazuje sílu profesní pozice vyučujícího. Ze stylu výpovědi je patrná sebedůvěra (*"Nejsem přítelem pouze technického zdokonalování kresby a malby"* A17). Příběh hodiny si zřetelně zachovává své výtvarné parametry (*"valná část neznala termín 'kašírování', jednu hodinu jsme věnovali tomuto problému, s vysvětlením postupu a s ukázkou"* A17), které jsou ovšem jak se zdá především záminkou k širšímu reflektujícímu pohledu: *"Obrácený postup znovunavíjení byl obtížnější, neboť nezbedný vítr některé stopy řádně zamotal. A nesymbolizovalo to mimochodem křehkost skutečných vztahů v komunikaci mezi lidmi? Vždyť i zdánlivě pevné svazky se mohou v reálu nečekaně lehce přetrhnout, právě tak jako toaletní papír. [odstavec] Po skončení akce a shlédnutí záznamu jsme si ještě dost dlouho o této 'hře' povídali a diskutovali"* (A17). Tak jako život vstupuje do školy, škola ale také v tomto případě vstupuje do života: *"Musím uznat, že veselejší úkol pro žáky i rodiče [kašírování modelu vlastní nohy] jsem nemohl zvolit. Později jsem se dozvěděl, že mnoho rodičů zapochybovalo o panu učiteli VV, nicméně úlohu splnili takřka všichni (...). Jakýsi dobráček, v domění, že se na*

školním hřišti děje něco nekalého, přivedl i pana ředitele a polovinu učitelského sboru. (...) A v Dolních Počernicích, kde se toto všechno přihodilo, ještě dnes si mnohý na tuto 'legraci' vzpomene." (A17) Jak vidno, tato bilance na malé ploše jediné stránky zachycuje značně širokou síť vztahů a prostupů mezi jednotlivými modalitami profesního prostoru učitele výtvarné výchovy.

Podle našeho názoru jsou všechny typové grupy poměrně konzistentní a dobře ohraničitelné, tzn. že jejich obsahovost lze relativně úspěšně vymezit a operacionalizovat. Relativně nejproblematictější vymezená je grupa kategorie "života těžkého". Tato kategorie je velmi dynamická a při hlubším zkoumání bude patrně nutné rozčlenit ji do více dimenzí. Přesto ji považujeme za potřebnou a slibnou.

Zdá se pravděpodobné, že každá grupa je reprezentantem určitého typu profesního Gestaltu, jehož formálně-obsahový charakter profiluje zcela určitý komplex nároků na práci učitele. Pokud již učitel zřetelně svými zásahy navodí typ některého z Gestaltů, stanovuje tím zároveň jakási pravidla hry, ze které lze vystoupit opět jen za použití určitých pravidel. Jako kdyby vymezil pole, na němž jenom hvizd píšťalky rozhodčího legálně signalizuje odskok do jiné modality. Hrát ve fotbale rukama není totéž co faul, ale je třeba si uvědomit, že takové překročení fotbalového Gestaltu je vstupem do jiné hry! <sup>45)</sup> Každý životní okamžik samozřejmě nabízí tisíce gestaltových variant, avšak chceme-li hledat krásu, hloubku a společný požitek nebo porozumění, patrně se pro určitý čas rozhodneme jen pro jednu jedinou.

### **Hodnotové srovnání**

Ve studentských bilancích všech typů hrál největší roli popis doplněný občasným hodnocením a prožíváním. V samotném popisu se ovšem jak vidno skrývá množství odstínů, které vypovídají o reflektibilitě učitele a zprostředkovaně také o jeho profesních dovednostech. Přesto se na první pohled zdá být podíl kategorií vysvětlování a předjímání poměrně nízký. Vyniká to ze srovnání s autorskými bilancemi, kde je míra záměrných a cílených interpretací i prognóz, zejména vzhledem k jednotlivým žákům, několikanásobně vyšší. Autoři, reprezentující zde zkušenější učitele, jako by se ve svých spontánních reflexích pohybovali v širším, ale zároveň i zacílenějším a tedy i hlubším prostorovém rámci.

Autorské bilance se při zpětném rozboru zdají být také obsahově pestřejší (skládají se z více situačních celků a často se v jediné vyučovací jednotce střídají všechny vymezené modality), ale zároveň i kompaktní. Situační celky v autorských bilancích jsou totiž většinou vnitřně integrované a zřetelně ohraničené řídicími zásahy učitele, ale právě těmito zásahy také propojené: "Využil jsem prostoru nové třídy a ihned po obvyklém zahájení jsem vytáhl děti z lavic k oknům (...) Vyzývám celou třídu k pozornosti a ukazují 'vynález' Fialového království (...) Vyzývám děti k úklidu a po jeho skončení je ještě usazují do lavic a vysvětlují nový domácí úkol. Vrátime se v něm ze světa draků a pohádek opět do světa všedního dne - studenti mají nakreslit podle skutečnosti, nejlépe někde ve vnitřní Praze, tři nějaká zajímavá okna a dvoje dveře" (B05J). Uvnitř jednotlivých situačních celků

mohou ovšem žáci mít relativně rozsáhlý vlastní prostor: *"Fialové království (...) je velmi dynamické, je tam několik silných osobností (mimo jiné zakladatelé školního časopisu) a jejich vzájemná domluva občas není jednoduchá. Tereza se ke mně obrací s papírem pomalovaným čárkami různých odstínů zelené. 'Která se sem bude hodit?' přikládá papír ke spodní čelisti draka. 'Jak sami myslíte, nezdá se mi, že bych právě v tomhle měl rozhodovat za vás', odpovídám"* (B05J).

Kdybychom chtěli co nejobjektivněji vyjádřit výše uvedený rozdíl zachycený mezi studentskými a autorskými bilancemi, nejspíše bychom mohli použít klasických kritérií estetického hodnocení: komplexity (rozmanitosti, bohatosti) a integrity (uspořádanosti, strukturace). V obou dvou kritériích se zdají být autorské bilance zvládnutější.

Uvedené mínění je v souladu i se srovnáním lépe hodnocených studentských bilancí s těmi, které byly hodnoceny hůře. V hůře hodnocených bilancích (A03, A05, A09) je snaha po integritě doprovázena nízkou komplexitou - reflexe jsou "chudé" - a přesto celkový Gestalt se rozpadá, je zpochybňován neuspořádaným působením rozmanitých vlivů, které učitel nedokáže s dostatečnou jistotou zpracovat a podříditi celkovému záměru. Naopak v nejlépe hodnocených bilancích (A08, A14, A15) je zřejmá vysoká komplexita tematická (bohatost námětové inspirace, zejména bilance A14 a A15) nebo akční (střídání způsobů práce jak učitele, tak žáků). Bilance také referují o jasném obsahovém jádru vyučovací jednotky, kolem něhož mohla být snadno integrována (A08 - nosný námět "mravenčí hemžení" a dobře zvolené techniky výtvarné práce, A14 - přitažlivý a nevyčerpateľný námět "příběhová koláž", A15 - přitažlivý námět "zpráva z vesmíru" integrovaný navíc intenzivní zážitkovou atmosférou).

Integrační jádro "příběhu výuky" je zřejmě velmi důležitým prvkem celé stavby. V "divadelních" bilancích je zřetelně vytvářeno tématem - námětem. V "dílenských" bilancích je tvořeno klíčovými výtvarnými pojmy (koncepty), zejména z okruhu výtvarné formy. U "životních" bilancí postrádáme dostatečně široké srovnání, ale zdá se, že klíčovým integračním prvkem "životního" modu je existenciální zážitek. Zatímco v modu divadla je tento zážitek víceméně cílem, v "životním" modu je spíše záminkou, prostředkem k reflexi.

Je samozřejmé, že uvedené postřehy si nečiní nárok na široké zobecnění a jsou poznamenány subjektivitou autorských pohledů. Těžko lze např. rozhodnout o tom, zda autory pozitivně hodnocené bilance jsou skutečně hodnotnější a vyjadřují hodnotnější "školní příběhy", než ty, které byly hodnoceny negativně. Snad se ale můžeme ospravedlnit tím, že samotné hledání je pro poznání učitelské profese i pro výchovu k ní důležitější, než konečná tvrzení. Tím spíše, že absolutní hodnotící měřítko na výchovnou práci zřejmě neexistuje právě tak, jako neexistuje konečné měřítko životního smyslu. Domníváme se, že teoretické reflektování učitelské profese se v mnohém musí nutně smířit s podobným údělem, který je vlastní i umělecké kritice - nepachtit se za konečným řešením, ale hledat slova, nacházet metafory pro "osvětlení tušených potřeb společnosti" 8). Snažili jsme se ukázat, že nalezené a pojmenované metafory dílny, divadla a života těžkého dokáží

vysvětlit značnou část obsahové variability učitelských reflektivních bilancí a že umožňují poměrně efektivní a profesně využitelné hodnotové srovnávání. V dané fázi výzkumu jsme se neodvážili zatížit náš úkol vyššími požadavky.

Poznámky:

- 1) Piřha,P.: *Jazyk metaforý a metafora jazyka*. Vesmír, 70, 1991, s.129
- 2) Piřha,P.: *Jazyk metaforý a metafora jazyka*. Vesmír, 70, 1991, s.129
- 3) *Slovník spisovného jazyka českého*. Vol. 1 (A-M). Praha, Academia 1960, s.1215
- 4) *Encyklopedický slovník*. Praha, Encyklopedický dům 1993, s.637
- 5) Haskell,R.E.: *Cognitive Psychology and the Problem of Symbolic Cognition*. In: *Cognition and Symbolic Structures*. Haskel, R.E. (ed.), New Jersey, Norwood 1987, s.94
- 6) Havel,I.M.: *Kouzlo metafor*. Vesmír, 70, 1991, s.123
- 7) Havel,I.M. 1991, cit. dílo
- 8) Rorty,R.: *Kontingencia liberálního spoločenstva*. In: *Za zrakdlom moderný*. Bratislava, Archa 1991, s.228 - 229
- 9) Komenský,J.A.: *Didactica, to jest Umění umělého vyučování*. In: Komenský,J.A, *Opera omnia*, vol.11, Praha, Academia 1973, s.76 a jinde
- 10) Komenský,J.A. 1973, cit.dílo s.114
- 11) Komenský,J.A. 1973, cit.dílo s.103
- 12) Komenský,J.A. 1973, cit.dílo s.123
- 13) Komenský,J.A. 1973, cit.dílo s.143
- 14) Komenský,J.A. 1973, cit.dílo s.87
- 15) Komenský,J.A. 1973, cit.dílo s.147
- 16) Komenský,J.A. 1973, cit.dílo s.93
- 17) Komenský,J.A. 1973, cit.dílo s.120
- 18) Komenský,J.A. 1973, cit.dílo s.90, 91
- 19) Komenský,J.A. 1973, cit.dílo s.144
- 20) Komenský,J.A. 1973, cit.dílo s.144
- 21) Welsch,W.: *Postmoderna. Pluralita jako etická a politická hodnota*. Praha, KLP 1993, s.26n.
- 22) Slavík,J. - Spilková,V.: *Od výrazu k dialogu - příznak nového paradigmatu výchovy?* Pedagogika, 43, č.1, v tisku
- 23) Zich.O.: *Estetika dramatického umění*. Praha, Orbis 1931
- 24) Osolsobě,I.: *Slovo jako exponát, jako hrdina a jako herecká postava*. *Enklávy divadla v jazyce a v literatuře*. In: Krausová,N. (ed.): *Znak, systém, proces*. Bratislava, Veda 1987, s. 132
- 25) Osolsobě,I.: *Divadlo v Tampě a okolí očima sémiotika*. Program, měsíčník Státního divadla v Brně, 47, 1975 - 1976, č.5, s.191n.
- 26) Caillois,R.: *Struktura a klasifikace her*. Analogon, 1, 6, únor 1992, s.1 - 5
- 27) Osolsobě,I. 1987, cit. dílo s.143n.
- 28) Osolsobě,I. 1987, cit. dílo s.144
- 29) Bresler,L.: *Imitative, Complementary, and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula*. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 35, 1994, 2, s.90-104
- 30) Broudy,H.: *Three Modes of Teaching and their Evaluation*. In:

- Gephart, W.J. (ed.): *Evaluation in Teaching*. Bloomington, Phi Delta Kappa 1976, s.5-11 (podle: Bresler, L. 1994, cit. dílo, s.99)
- 31) Efland, A.: *A history of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York, Teachers College 1990 (podle: Bresler, L. 1994, cit. dílo, s.99)
  - 32) Bresler, L. 1994, cit. dílo s.98
  - 33) Bresler, L. 1994, cit. dílo s.99
  - 34) Davis, J.-Gardner, H.: *The Arts and Early Childhood Education: A cognitive Developmental Portrait of the Young Child as Artist*. In: Spodek, B. (ed.) *Handbook of Research in Early Childhood Education* 1993 (podle: Bresler, L. 1994, cit. dílo, s.99)
  - 35) Bresler, L. 1994, cit. dílo s.100
  - 36) Bresler, L. 1994, cit. dílo s.100n.
  - 37) Slavík, J.: *Problém chyby ve tvořivě výrazové výchově*. *Pedagogika*, 43, č.2, v tisku
  - 38) Bresler, L. 1994, cit. dílo s.101
  - 39) Bresler, L. 1994, cit. dílo s.101n.
  - 40) Neubauer, Z.: *Základy biologického myšlení. Dvanáctá přednáška: Chao a Tao - shrnutí*. In: *Scientia et Philosophia*, Fiala, J. et al. (eds.), vol. 4., Praha, MFF UK - Hrnčířství a nakladatelství Jůza, M., Jůzová, E. 1992, s.14
  - 41) Kulka, T.: *Art and Science: An outline of a Popperian Aesthetics*. *British Journal of Aesthetic*, 29, 1989, č.3, Summer, s.85-96
  - 42) Slavík, J.: *Didaktika výtvarné výchovy III. Základy vědecko-výzkumné práce ve výtvarné výchově*. Praha, UK - SPN 1990  
Slavík, J.: *Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha, PCVPP 1993
  - 43) Slavík, J. - Novák, J.: *Informace, databáze a výtvarná výchova*. Praha, SPN - UK 1991.
  - 44) Harbo, T.: *Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula*. *Pedagogika*, 40, 1991, č.3, s.247n.
  - 45) Slavík, J. 1990, cit. dílo, s.97n.

# Modalita těžkého života v učitelské profesi

**Jan Slavík**

## OBSAH

Úvodní poznámka

### **Teoretické hledisko**

Modalita jako významovost pedagogické situace  
Sémiopsychodidaktický model pedagogické situace.

### **Empirické hledisko**

Předmět zkoumání

Záměr

Otázky

Materiál

Postup

Těžký život v profesních reflexích

Závěr

Motto: "Tóny umrtviv, jak mrtvolu jsem hudbu pitval, souzvuk jsem podložil si algebrou"

Mozart a Salieri  
A.S.Puškin

## Úvodní poznámka

Následující text bezprostředně navazuje na stať "Divadlo, dílna a těžký život v profesní reflexi učitelů". V ní jsme se pokusili otevřít nový pohled na učitelskou profesi záměrným zdůrazněním její umělecké, obrazivé a "tvarové" stránky. Získali jsme tak pozorovací stanoviště odkrývající především *celistvost a komplexnost* psychodidaktických situací. Vyučovací hodina se odtud jeví jako (*umělecké*) *dílo*, společné dílo učitele a jeho žáků, které má své *významy, kompozici, výrazové prostředky, účinky a také svou krásu, svůj "dobrý tvar" - psychodidaktický gestalt - poskytující konečné měřítko pro jeho hodnocení.*

Celistvost vyučovací hodiny-díla je utvářena systémem dílčích situací do ní vnořených a zároveň je poznamenána širšími souvislostmi (výkladovým kontextem), které jsou do ní vnášeny prostřednictvím individuálních interpretací ze strany žáků i učitele. Rozbor *reflektivních bilancí*, tj. učitelů zaznamenaných příběhů vyučovacích hodin, ukázal, že ve variabilitě dílčích situací vyučovací hodiny lze odhalit zvláštní *psychodidaktické invarianty*, k nimž můžeme jednotlivé konkrétní situace přiřazovat. Dosud objevené tři invarianty jsme nazvali (*psychodidaktickými*) *modalitami dobrého tvaru - modalitou dílny, divadla a těžkého života.*

Autorské i oponentské diskuse poukázaly na to, že nejméně ujasněná, ale zároveň i nejinspirativnější je modalita *těžkého života*. Proto právě jí bude věnován následující text.

### 1. TEORETICKÉ HLEDISKO

V teoretické části se chceme pokusit zpřesnit a operacionalizovat vymezení konstruktů *psychodidaktická modalita dobrého tvaru pedagogického díla* (dále jen modalita) a vytvořit předpoklady k tomu, aby lépe pomáhal vysvětlovat a popř. hodnotit pedagogickou realitu.

#### Modalita jako významovost pedagogické situace

Pojem *modus*, z něhož odvozujeme termín modalita, pochází z latiny, kde znamená 1) míru (jako nástroj měření, ale i jako rozměr), 2) rytmus, melodii, nápěv, 3) pravou míru, náležitou míru a 4) způsob (1). Český ekvivalent *míra* je ve slovníku spisovného jazyka charakterizován jako 1) rozměr, rozsah, množství (čeho), 2) určitý, pravidelný, náležitý, přiměřený rozměr, rozsah nějaké věci, stupeň vlastnosti něčeho, 3) duševní stav nebo poměr k někomu (2). *Způsob* je definován jako 1) postup, kterým se něco děje, forma, povaha nějakého dění nebo stavu, 2) podoba, ráz, druh, 3) zvyk, zvyklost, obyčej.

Všechny výše uvedené charakteristiky mají jednoho společného jmenovatele. Je jím odkaz na *obecnost, univerzálnost, "rodovost"*



skrytou v pojmu modus a tedy i v odvozeném termínu modalita. Modalita je z tohoto pohledu "měřítkem", "rytmem", je "druhem postupu", kterým se děje pedagogická realita.

Chceme-li mluvit o druhu (obecnosti) k němuž přísluší nějaké jedinečné dění (konkrétnost), potřebujeme v aktuálním stavu našeho světa objevit určitou *pravidelnost*. Jinými slovy, musíme v něm odhalit *obvyklost nebo opakovanost, přiřadit* jej k něčemu, co již v minulosti *bylo* a co nyní opět *je*, ale jinak: jako opětovně (roz)poznaná *součást naší zkušenosti* (paměti). Nejméně jedenkrát jsme musili zakusit určitý stav světa, abychom byli schopni se na něj *rozpomenout* a v přítomné chvíli k němu *připodobnit* stav "tady a teď".

Akt připodobnění dvou stavů světa je záležitostí psychiky. Předpokládá *redukci složitosti* světa do míry, která je *přístupná kapacitám naší paměti a myšlení*. Jednou z forem vyjádření této redukce do lidského měřítka je pojem *situace*. Ten vypovídá o *hranicích času a prostoru* i o *zjednodušení*, do jehož úrovně jsme omezili komplexitu reflexe a učinili svět pro sebe *přehlednější*. Krátce - (roz)poznaná situace vytváří ze "světa o sobě" "*můj svět*" zakotvený ve struktuře osobní zkušenosti a rozpoznáný jako "nová obvyklost".

Redukce světa o sobě na jeho situace, tj. na svět pro mne, je závislá na znovupoznání, na výše vzpomínaném připodobnění nejméně dvou situací, z nichž jedna se aktuálně děje, druhá je jako minulost součástí naší zkušenosti. V aktu připodobnění (roz)poznáváme v redukované přítomnosti redukovanou minulost a současnou situaci odhalujeme jako *dílní variantu našeho obrazu minulosti uloženého v osobní zkušenosti*. Současná situace se tak stává *odkazem* k minulé situaci a společně utvářejí zárodek *situační třídy nebo typu*.

Situační typ je označením množiny situací, které na sebe vzájemně odkazují, neboť jsou z určitého hlediska považovány za podobné. Faktorem, který zakládá jejich podobnost, je *společné psychomotorické schéma* vnímání, prožívání, myšlení a jednání, jehož prostřednictvím jsme schopni situace *vymezit* a odhalit je jako *reprezentanty* příslušného situačního typu. Společné psychomotorické schéma je *invariantem*, který *vysvětluje* variabilitu jednotlivých situací tím, že *omezuje varietu* našich reakcí na určitý stav světa (4). V uvedeném smyslu je *referencí - významovostí* (5), kterou dosazujeme do aktuální situace a ta se pak jeví jako *znak*.

O významovosti zde mluvíme proto, že (roz)poznání situace jako znaku není jednoduchým přiřazením prostého významu, ale spíše ustavením jakési "*významotvorné zaměřenosti*", v níž se určité prvky situace (mohli bychom je nazvat *významové nebo vyzývací komponenty, neboť přitahují pozornost k významům*) snáze vynořují jako významy a zpětně mají vliv na další reflexi situace. Vymezená situace ve své konkrétnosti závisí na *pozorování reality*, ale svou významovostí se vztahuje k *myšlenkovému konceptu (pojetí) reality*. V tomto smyslu je situace konstruktem, který zprostředkuje "*cirkulární pohyb mezi pozorováním a myšlením*" (6).

Situační významovost je *faktorem, který zvyšuje pravděpodobnost určité třídy reakcí* pro daný situační typ, naopak

pravděpodobnost jiných reakcí snižuje. Proto v okamžiku, kdy určitá situace je vytušena nebo pochopena jako znak, stává se do jisté míry *předvídatelnou*, je možné stanovit prognózu jejího vývoje buď v *kontextu individuální historie*, nebo v širším *kontextu společenském*. Obrazně řečeno, *významovost rozšiřuje reprezentativní časoprostorový horizont situace tím, že ustavuje její historický (individuální nebo sociální) kontext a tím činí situaci srozumitelnou i relativně předvídatelnou*.

Situacemi s vysokou mírou předvídatelnosti jsou např. společenské rituály: pozdravení, loučení, vyjádření soustrasti. Ve škole si podobné rituály vypracovává učitel společně se žáky, patří k nim zřejmě mimo navyklého zahájení a ukončení hodiny apod. i tzv. *interakční žánry* - "společensko pedagogické hrátky" s ustálenými zvykovými pravidly (7). Společensky předvídatelné, tj. *znakové situace* zmenšují nebezpečí sociálních konfliktů a zabezpečují aktérům hladký průchod celou událostí.

Znakový charakter situace bývá zpravidla jejími aktéry reflektován na úrovni tzv. *praktického vědomí*. Míru uvědomělosti reflexe a tedy i volní a myšlenkové kontroly průběhu situací rozlišuje britský sociolog Giddens do třech úrovní: nevědomí, praktické vědomí, diskursivní vědomí (8). Na vzpomínané hladině praktického vědomí jsou kontrolovány jenom některé dílčí komponenty situace, aktér situaci rozumí jen do jisté míry, jenom povrchně a může její průběh předvídat jen velmi omezeně.

Až v okamžiku, kdy je určitý druh situací rozpoznán jako situační typ a pojmenován, otevírá se možnost *návratu k situaci (k situačnímu typu)* a šance pro její diskursivní analýzu, neboť *významovost situace* byla pojmenováním *zakotvena v jazyce*. V diskursivní analýze je možné určitý situační typ, který až dosud měl charakter tzv. *nedobře formulovaného problému*, rozčlenit na dílčí operativní složky (podproblémy), lépe přístupné porozumění a řešení. Pak je také možné situaci uvědoměle *posuzovat a hodnotit*, neboť situační typ se stává *kritériem pro srovnání různých hodnotových alterací* pro všechny situace spadající do příslušné situační třídy (9).

Z uvedeného vyplývá, že situace, která nebyla rozpoznána jako situace znaková, není ani přístupná vědomé analýze a vědomému učení. Od okamžiku, kdy však byla jako znaková situace rozeznána, pojmenována a zafixována, hrozí její "zmrtnění", které je daní zaplacenou za částečný rozpad celistvosti reflexe. S tím jsou spojeny nevyhnutelné informační ztráty zejména v rovině intuitivní percepce. O dílčí snížení takových informačních ztrát se lze pokusit použitím obrazných přirovnání a metafor (tedy primárně uměleckých prostředků) při popisu (symbolickém návratu k situaci), ovšem za cenu nečekaných významových interferencí.

Vrátíme-li se na tomto místě k počátku kapitoly, můžeme z nového hlediska definovat *modalitu jako objevený a pojmenovaný situační typ, jehož prostřednictvím lze konkrétní psychodidaktické situace analyzovat sémiopsychologickými prostředky jako situace znakové*. Tím se otevírá perspektiva takového porozumění pedagogické realitě, v němž jednak bude specificky zohledněna osobní resp. sociální historie určitého situačního typu, jednak budou pro psychodidaktickou reflexi použitelné sémiologické a psychologické prostředky analýzy.

### Sémiopsychodidaktický model pedagogické situace

Situace je dějovým celkem, který si *pamatujeme* jako *dílo*, ale *prožíváme* jej jako (*spolu*)*tvorbu*. To znamená, že to, co označíme při reflektování našich zážitků jako situace, má svůj časoprostorový *formát* (hranice v čase a v prostoru) a *kompozici* - systém prvků, které v situaci *prominují* a které vnímáme ve vztazích určujících její uspořádanost. To je obraz *díla*, jak je uloženo v paměti. V tomto smyslu reflektujeme (pedagogické) situace jako *příběhy* analogické literárním nebo dramatickým textům. Situace reflektovaná jako pedagogické dílo je reprezentantem (dílčím zobrazením) určitého *pojetí výuky*.

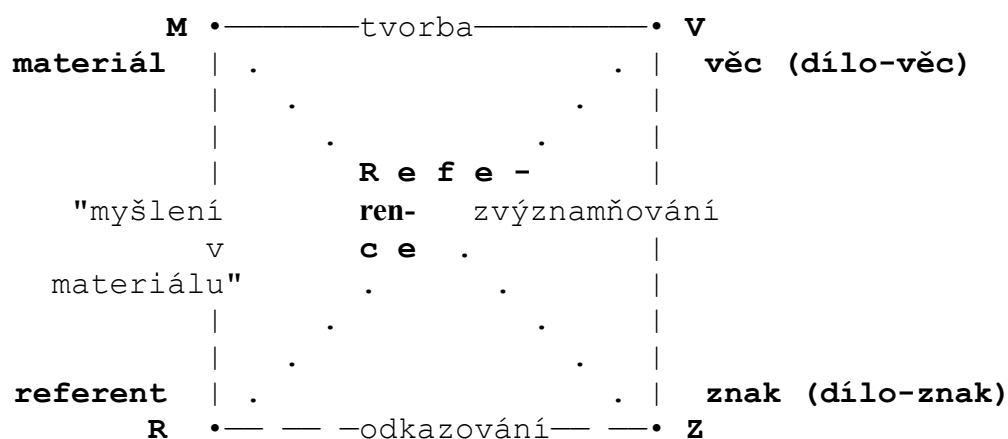
Tvorba oproti tomu je vnímána a prožívána jako aktuální *posloupnost aktivit*, které směřují k určitým *zasahovacím místům situace* a mají nějaké *důsledky*. V situaci tvorby zpravidla nedokážeme dostatečně vědomě registrovat "příběhovost" a kompoziční strukturu situace. Spíše soustřeďujeme pozornost na dílčí zasahovací místa ("živé body", "zásahové zóny") v situaci a snažíme se jejich ovlivněním vhodně uspořádat průběh událostí. V tomto smyslu reflektujeme pedagogické situace jako *systemy* s jejich prvky a vztahy umožňujícími rozhodovat o přiměřeném zásahu. Charakter pedagogické situace je v tomto případě výrazem určitého *vyučovacího stylu* "zabarveného" momentálními podmínkami dané situace.

Sjednotit pohledy na situaci z pozice díla-příběhu a tvorby-systému se může podařit na sémiologickém podkladě. Vhodným východiskem takového pokusu je Mathauserův čtvercový komplexní model (dále jen situační model) umělecké situace odvozený z Ogden-Richardsova trojúhelníku reference (10).

Čtvercový situační model má pro reflexi pedagogických situací tu výhodu, že bere v úvahu nejen moment přiřazení znaku, referentu a reference, ale i proces tvorby a vzniku díla-věci (obr.1). Situační model poskytuje velmi široké možnosti pro teoretickou reflexi uměleckých, ale právě tak i pedagogických situací. Na tomto místě se dotkneme jen některých z nich.

Ze zobrazení modelu je zjevné, že v centru dění stojí interpretující mysl aktéra situace. Ta vytváří významové vztahy a právě tak i rozvíjí a kontroluje proces tvorby. Je v modelu vyjádřena referencí - úběžníkem odkazovacích souvislostí.

Ve vrcholech modelu jsou reprezentovány jednotlivé skladebné komponenty situace. Referent odpovídá reálnému jevu nebo třídě



Obr.1 Komplexní model (umělecké) situace

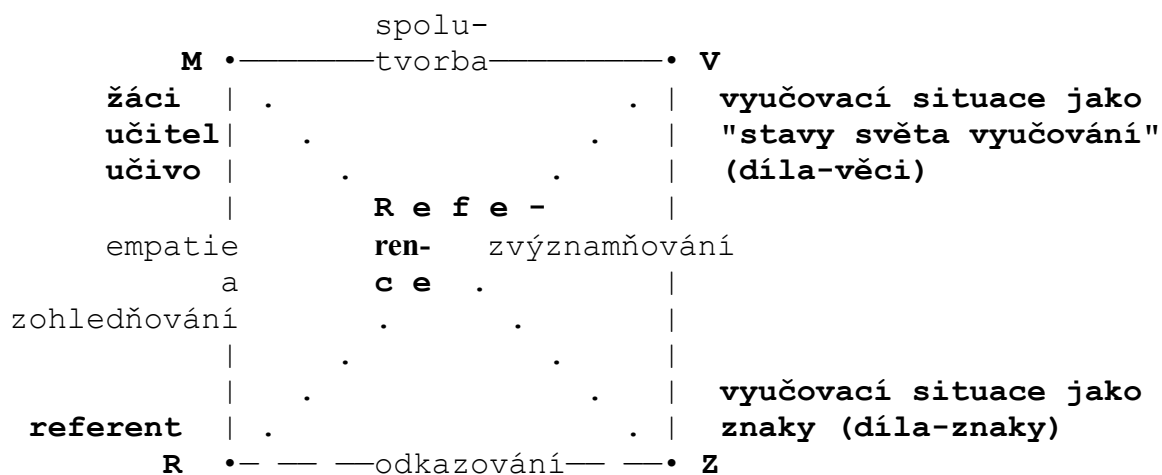
jevů resp. reálné situaci nebo množině situací, k němuž je aktuální situace vztahována.

Znak je tím prvkem aktuální situace, který vyvolává určitou referenci. V naší terminologii je *znakem vyzývací komponenta situace*.

Věc (dílo-věc) je reálná konfigurace ("tvar") situace vnímané jako významonosný a významotvorný celek.

A konečně materiál odpovídá všem komponentám, které do situace vstupují a v trajektorii jejího průchodu se mění.

Transformace uměleckého situačního modelu do modelu psychodidaktického není příliš složitá (obr.2).



Obr.1 Komplexní model (pedagogické) situace

Čtvercový model pedagogické situace je fakticky modelem její *interpretace* popř. - v intuitivně prožitkové rovině - její *apercepce*. Do pedagogické situace vstupují její aktéři ve zvláštních rolích spolutvůrců. Přesto v určitých časových úsecích mají někteří aktéři vyšší akční váhu (autoritu) a mohou do situace snadněji a účinněji zasahovat než ostatní zúčastnění. Zpravidla to bývají učitelé. Ti se pak stávají tvůrci-iniciátory ovlivňujícími nejen samotný průběh situace, ale i *způsob její interpretace*. Model demonstruje možné *důrazy*, které se v interpretaci a při rozhodování mohou v situaci objevit. Právě tyto důrazy může řídící aktér situace *zviditelnit a rozmanitým způsobem (příkazem, přesvědčováním, motivováním, vytvářením určité atmosféry) je vnutit ostatním účastníkům situace*.

V proměnách důrazů se odehrává proces reflektování celé situace a v nich se také rozhoduje o tom, jaký vliv bude mít situace na dispoziční proměny psychomotorických schémat jejích aktérů. Nadměrné rozdíly v důzazech a v interpretaci spojené s málo rozdílnými váhami mezi jednotlivými aktéry mohou vést ke konfliktům vyplývajících ze vzájemného neporozumění a odlišně kladených cílů. Naopak čím vlivnější je pozice tvůrce-iniciátora v situaci, tím účinnější je důraz a tím méně pravděpodobná je tendence k variabilní a nesrovnatelné interpretaci situace ze strany jejích aktérů, pokud nedojde ke "zkříženým transakcím" Bernovského typu. Tehdy je vhodné uvažovat o situaci z hlediska jejích *motivačních předpokladů a emočních zisků pro jednotlivé aktéry* (11).

Každá ze spojnic ve čtvercovém situačním modelu (tj. jeho

4 strany a 4 úhlopříčky) reprezentuje určitý akčně-perceptivní proces, který je vždy dvousměrný - vyjadřuje i návrat a zpětnou vazbu. Úhlopříčky jsou v modelu navíc rozlišeny do dvou částí sdružených kolem středu - reference (dále jen R-ce). Tak vzniká v modelu 16 typů vztahů mezi jeho prvky. Nebudeme je zde všechny rozebírat, odkazujeme pouze na uvedené Mathauserovy publikace, kde je možné najít výkladovou inspiraci. Zvýrazníme pouze ty stránky modelu, které pomáhají vysvětlit charakter jednotlivých výše uvedených psychodidaktických modalit: divadla, dílny a těžkého života.

*Modalita divadla* je v modelu zviditelněna především v trojúhelníku M - R-ce - V, který Mathauser nazývá trojúhelníkem *geneze*. Jde o proces tvůrčí transformace "materiálu" - učiva resp. tématu, ale právě tak i *žáků a učitele*, do díla-věci, nebo přiléhavěji do díla-faktu. Ostatně, zkušenosti učitelští praktici občas povzdechnou nad "materiálem" i ve vztahu k žákům a odhlédneme-li od eufemisticky etické stránky věci, mají v jistém smyslu pravdu.

Ve směru M > V probíhá transformace člověka do divadelní role, která se ve směru V > Z mění v symbol. Geneze M - V je v obou směrech pro člověka osudová. Dokazuje to víra v magickou sílu nápodoby a zobrazení, která prostupuje celými kulturními dějinami. Snad bychom vazbě M - R-ce - V mohli také říkat *magický trojúhelník*. Směr V > M považujeme za proces zpětnovazební proměny z člověka "*uskutečněného*" v roli do člověka *existujícího v možnosti* (dispozici). V magické variantě můžeme zahlédnout vzájemný vliv role-podoby a jejího herce např. ve Wildeově příběhu *Obraz Doriána Greye*.

Role je v případě této modality především *rolí existenciální* (legitimní, "lidskou"), méně již profesní (řemeslnou), i když profesní hledisko může do ní "prosakovat". Např. dítě a právě tak herec hrající (si na) malíře se nevěnuje tolik skutečným kvalitám díla, ale spíše vyjádření a zažití osudu člověka - malíře.

Ve výtvarné výchově, tvořivé dramatice a v jiných expresivně-kreativních předmětech je trojúhelník geneze prakticky nutným motivujícím návratem k životní situaci oklikou přes její symbolické zpodobnění. Až po takovém zprostředkovaném návratu k životu a jeho prožívání je otevřena cesta k osvojování "řemesla" přílušné tvůrčí disciplíny.

V jistém smyslu je trojúhelník geneze východiskem každé typické školní situace, která ve své učební podstatě je vždy *modelem života nebo hrou na život*, nikoliv životem samotným. Proto převádí svůj "materiál" do díla-podobizny, nikoliv do žhavé a nebezpečné životní reality. Jaký by mělo výcvikový smysl vojenské cvičení, kdyby se při něm polovina vojáků postřílela? Ve škole ani na divadle se nemá umírat a proto jejich atributem je symbol a nápodoba.

*Modalita dílny* je v modelu prezentována zejména trojúhelníkem V - R-ce - Z, Mathauserem označeným za trojúhelník *morfologie*. Představuje procesy záměrné (V > Z) a nezáměrné (Z > V) sémantizace, tj. *zvýznamňování*. V něm je dílo-pedagogická situace resp. jeho konstitutivní složky pojmenováváno a obdařováno jasnými významy. Všechno, co v něm vystupuje, je zafixováno a "umrtveno" jako objevený znak nesoucí význam a v tomto smyslu je podrobena zkoumání a osvojování, které

může pokračovat ve směru  $Z > R$  zpět k životní mimoškolní realitě představované určitým druhem profese.

Tento trojúhelník bychom mohli také označit za symbol *profesního diskursu* nebo obrazněji *zasvěcování*. Role zastávaná žákem v díle-věci je zde rolí budoucí profese zbavené svého skutečného prostředí. Dílo není v pravém slova smyslu tvořeno, ale především nazíráno a nacvičováno. Tak je mnohdy tato kvazi-profesní role zbavena i svých barev a životních přesahů a na rozdíl od symbolické existenciální role v divadle, kterou je možné prožít, je proto leckdy i poněkud těsná a nezáživná.

*Modalita života těžkého* přísluší trojúhelníku  $R - R\text{-ce} - M$ . Je to trojúhelník *ontologie*, v němž východiskem není situace "jenom jako", typická pro modalitu divadla i dílny, ale situace skutečného života. V něm již jednající osoby nejsou zastoupeny svou očekávanou a ve vědomém nebo mimovědomém konsensu sjednanou rolí, ale stojí v něm samy za sebe resp. v roli, která není zřetelná popř. není dovolena.

Tato situace "mimo sjednanou významovost", mimo Řád i Smlouvu, se může, ale nemusí stát (roz)poznáním znakem a proto se může, ale nemusí (!) projevit ve své výchovné nebo vzdělávací poloze. Zúčastnění aktéři situace pak procházejí svou trajektorií jako nechápající oběti spádu událostí, neschopní svoje zážitky funkčně zařadit. V životě, na rozdíl od divadla nebo školy, se totiž skutečně umírá. To jest, vztah mezi realitou-referentem a "materiálem" lidské psychiky je žhavě bezprostřední a nasycený emocemi, jak vyplývá i z empirické části této statě.

Emoce v životě ovšem nejsou jenom záporné a opakem smrti je zrození. Proto je trojúhelník  $R - R\text{-ce} - M$  právě tak oblastí utrpení, jako životních slavností a radosti.

Ve směru  $V > R\text{-Ce} > R$  se do modality života těžkého může zvrtnout situace divadla, kdy, jak připomíná Mathauser, kamenná ruka sochy Komtura stahující Dona Chuana do podzemí proměňuje obraz-sochu zpět do živého člověka - soupeře.

K posouzení zbývá ještě trojúhelník *reference*  $R - R\text{-ce} - Z$ . Teoreticky otevírá novou variantu sémiopsychodidaktických modalit, na kterou jsme dosud při reflektování praxe nepomysleli. Přiřazuje k realitě (referentu) znak a v jakési zkratce tak uzavírá oblouk  $R - M - V - Z$  mezi skutečností, možností, dílem a symbolem.

Ve směru  $R > Z$  probíhá cesta sebeoznačení - reálná situace bezprostředně poukazuje na sebe jako na významovost. V opačném směru  $Z > R$  sledujeme proces zastupování reality znakem. Je to proces, v němž se jakýkoliv všednodenní zážitek může proměnit v symbol a jakýkoliv symbol v zážitek. Snad bychom proto modalitu přílušejší referenčnímu trojúhelníku mohli označit za *reflektivní*. Je především cestou poznávání sebe sama v kontextu reálného světa a pro vyjádření tohoto procesu je referenční trojúhelník nejvhodnější.

Zavedením modality *reflexe* jsme fakticky rozdělili dosavadní modalitu těžkého života na dvě stránky. Odpovídá to intuitivně předpokládanému rozdílu mezi nereflektovaným a nezvládaným "těžkým životem", oproti těžkému životu osvětlenému procesem sebepoznávání, neboť ve směru  $M > R > Z$  je modalita reflexe (*auto*)diagnózou, ve směru  $R > Z$  jde o *anamnézu*.

Při celkovém pohledu na situační model se čtverec rozpadá na

dva velké trojúhelníky. Pro část R - V - Z je typická reflektivní *distanciace* od události spojená zpravidla s pocitem jejich *zvládnutí*. Trojúhelník R - V - M bychom naopak mohli považovat za obraz prožitkové *identifikace* s probíhající situací. V životě jsou neustálé "přepady" mezi identifikací a distanciací podmínkou znakové situace (12).

Situační model vypovídá o modální komplikovanosti pedagogických situací. V závislosti na aktuálním stavu situace, na jejích motivačních, interpretačních aj. kontextech se v každém okamžiku může situace jevit z mnoha různých úhlů a může být interpretačně různě akcentována. Je vlastně s podivem, že v takové složitosti zřejmě i z relativně nekomplikovaného modelu probíhá výuka tak, že se její aktéři domluví. Z modelu je však vidět, kolik křížovatek hrozí na cestě ke společnému významu a smyslu a nakolik skutečný proces učení může probíhat jako *zvýznamňování mimo vědomou kontrolu* nejen žáků, ale i jejich učitele.

## **2. EMPIRICKÉ HLEDISKO**

V empirické části textu se z důvodů uvedených v úvodu soustředíme na reflexi jediné modalitě - těžkého života. Považujeme ji za tu složku pedagogické praxe, která až dosud do značné míry uniká pozornosti nejen pedagogiky, ale mnohdy i pedagogické psychologie. Jako by byla jakýmsi profesním nevědomím v psychoanalytickém smyslu toho slova - něčím, co ve své podstatě je možné zahlédnout spíše za pomoci zprostředkujících symbolů, než přímo ve vlastním vědomí.

### **Předmět zkoumání**

Předmětem zkoumání jsou stejně jako v první části naší práce *reflektivní bilance* (dále též *bilance*) - učitelské příběhy vyučovacích hodin zachycené metodou *expresivního psaní*, tj. volného vyprávění o zážitcích z hodiny, bez snahy předem vymezovat jejich formu, styl nebo strukturu.

### **Záměr**

Záměrem zkoumání je vyčlenit a podrobněji rozebrat ty části bilancí, které reprezentují modalitu těžkého života. Vzhledem k velmi komplexní problematice, která se zde odkrývá, půjde jenom o jakési mapování terénu a o pokus volně aplikovat některé metody relevantní sémiologii, uměnovědě event. psychologii umění nebo psychoterapii na tuto stránku pedagogické reflexe.

### **Otázky**

Otázky směřují k nalezení shod a rozdílů mezi jednotlivými bilancemi přiřazenými ke shodnému situačnímu typu. Jak se projevuje modalita těžkého života v bilancích? Jaký má situační průběh a jak je ukončována? Jaké má důsledky - jsou-li zachyceny - pedagogické a psychologické? Jaké příčiny může mít její vznik?

## **Materiál**

Hlavním materiálem průzkumu bylo 19 reflektivních bilancí napsaných 8mi (z toho dva muži) studenty závěrečného 5. ročníku (9. semestr) oborové přípravy učitelů s aprobační výtvarná výchova - český jazyk v tomto školním roce 1994/95. Rozsah bilancí se pohyboval od jedné do pěti stran rukopisu na formátu A4, nejčastěji byly texty třístránkové, s hustotou cca 50 znaků na řádek a cca 30 řádků (pro jednu dvouhodinovou vyučovací jednotku).

Bilance byly odezvou na zážitky z výtvarněvýchovné závěrečné praxe na základních školách v Praze 1, 2, 5, 6, 7.

Bilance jsou v našem textu nadále označovány identifikačním číslem a počátečním písmenem křestního jména autora(ky) (např. K-3).

Doplňujícím materiálem pro analýzy byly podrobné přípravy na hodiny, k nimž se bilance vztahovaly, diskuse se studenty nad bilancemi a osobní hospitační zážitky autora z některých bilancovaných hodin. Autor při interpretacích samozřejmě využívá i svých osobních zkušeností z praxe jak výtvarněvýchovné, tak arteterapeutické.

## **Postup**

Postup odpovídal metodice uvedené v první části naší práce s tím rozdílem, že chyběla fáze autorského srovnávání - spoluautorka se této etapy práce již neúčastnila. Ve snaze alespoň poněkud překonat vzniklou metodickou nesnáz se autor soustřeďuje na postupy, které víceméně odpovídají výkladu kazuistik obvyklému v psychoterapii a jiných "kazuisticky relevantních disciplínách".

Terminologie odpovídá první části naší práce.

## **Těžký život v profesních reflexích**

Situace 1)

V bilanci O-7, autorkou nazvané s velkou dávkou symboliky "V zajetí labyrintu", se do modu těžkého života dostala valná část hodiny. První signál se objevuje již ve druhém odstavci příběhu: *"Do kreslírny se postupně trousí skoro nejstarší třída na škole (je zde ještě devátý ročník). Málokterý zaregistruje přítomnost paní učitelky a mě a pozdraví, jak velí slušnost. ... Osmáci líně a zvolna plní dané úkoly, ale někteří z nich nemají noviny na stole ještě ani na začátku vyučovací hodiny."*

Autorka se pohybuje sice jen na úrovni popisu, ale i z něj je zřejmé, že způsob vstupu do hodiny jí vadí. Připomínaná etická norma (...jak velí slušnost) je zřejmě poukazem na negativní prožitek začínající učitelky nedostatečně respektované ve své profesní roli a je také snahou ospravedlnit jeho negativní zbarvení. Zjevná neochota žáků "učit se" vyjádřená ještě před samým zahájením hodiny posunula její situační zaměřenost do polohy tvrdé reality střetu zájmů.

Učitelka si uvědomuje svou obtížnou pozici a cítí potřebu se ospravedlnit, více asi sama před sebou, než před čtenářem bilance: *"Je velice těžké navazovat kontakt s někým, koho vidíte pouze jednou, jednu hodinu a naposledy"*. Skutečně je přirozenější spíše se v takové situaci nedomluvit, než naopak. Pisatelka se



v uvedené citaci pohybuje na pomezí praktického a diskursivního profesního vědomí: projevuje takovou míru náhledu na situaci, že může alespoň do jisté míry volit prostředky pro její kontrolu. Dokazuje to i opatření, které uplatnila pro usnadnění prvního kontaktu - vyzvala žáky, aby na lístky napsali svá jména. Alespoň částečné "zosobnění" neosobní profesně řemeslné situace. Cedulky se jmény se však mohou snadno změnit v nálepku, "číslo" nebo dokonce cejch.

Po zadání výtvarného úkolu je ve třídě "mírný šum", ale největším problémem se ukazuje chování jediného žáka, který *"otravuje ... nejenom mě ... Pořád se na něco ptá, přitahuje k sobě veškerou pozornost. Sedí v předposlední lavici u okna a stává se opravdu nepříjemným"*. V počátku této citace se zřetelně projevuje poukaz na autorčino prožívání, který je zároveň hodnocením. Následující popis vlastně "zaměřuje pozici protivníka" a může být poukazem na snahu "něco s tím dělat". Je faktem, že učitelé si zpravidla velmi dobře pamatují místa ve třídě, kde sedávali jejich "zlobiví žáci" - "čísla". Jako by ona cedulka se jménem v tomto případě opravdu mohla být zaměněna neosobním číslem bytosti, která vlastně (už?) patří někam jinam. Do těžkého života?

Problém se stává opravdu nepříjemným i přes snahu učitelky řešit situaci pozitivně: *"Snažím se mu ochotně odpovědět na jeho otázky, ale on se mi směje do očí a myslí si své."* Smír nabídnutý učitelčinou ochotou nebyl ze strany žáka přijat. Bezradnost vyplývající z neznalosti příčin žákova chování se projevuje i v připomínce "černé skříňky" v závěru citátu - *"myslí si své"*. A učitel cítí žákův odpor, aniž tuší, odkud a kudy vede cesta k domluvě.

Přesto se jedna vážná příčina nakonec objevuje. Problematický žák *"týž den rozbil svému mladšímu spolužákovi hlavu, byl na pohovoru u ředitele, z krve na hlavě svého protivníka měl srandu. Nevím, nevím, co si o tom mám myslet. Fakt je, že jeho činem a následnou třídní hodinou je plná třída a výtvarka s labyrintem je moc nezajímá."*

Tak se z labyrintu-námětu nakonec stává labyrint světa, z něhož se do ráje srdce nedaří uniknout: *"Jsem rozmrzelá, nemám příliš příjemný pocit ..."*, přestože fakultní učitelka mladou kolegyni uklidňovala, že chyba nebyla v ní. Co je to ale platné, když situace nezvládaného sociálního konfliktu se z prožitku jen těžko vymazávají racionálními argumenty. A tak *"V zajetí labyrintu nakonec neskončil pouze Theseus, ale i já se svými svěřenci"*.

V závěru bilance se její autorka poměrně zdařile pokouší o diskursivní reflexi: *"Jaké jsem měla možnosti? Dost malé. Třída mě neznala a neměla chuť se mi svěřovat se svými problémy. Roztěkanost jsem řešila upozorňováním na jednotlivé technické problémy. Snažila jsem se věnovat všem individuálně, vlastně i hodnocení proběhlo tímto způsobem. Kdybychom se více znali, mohli jsme situaci prodiskutovat. Zatím jsme stáli každý na jiné straně a já se o konfliktu dozvěděla až z úst paní učitelky."* Mladá učitelka zde citlivě navrhuje jedno z vhodných řešení celé situace - přestup z modu dílny, v němž se celou dobu chtěla podle svého pedagogického záměru pohybovat, do modu reflektivního, tj. do symbolizace a "zpracování" těžkého života. K tomu je ovšem

třeba mít alespoň minimální sociálně vztahové zázemí, které zde chybělo.

Celá bilance je zřetelným poukazem na to, jak učitelská profese závisí na své "člověčí" legitimní komponentě. Je iluzorní vnímat veškerou praxi budoucích učitelů jenom jako zácvik Mistra v dílně. To by snad šlo, kdyby v lavicích seděli roboti, ne živí lidé. Posun významovosti situace se pro její aktéry může za určitých okolností stát kritickým a učitel pak kolísá mezi pozicí obětního beránka - Mistra rozsápaného v labyrintu světa Mínotaurem - a biřice - Mistra, který jen hlídá u vchodu s důtkami v ruce, neboť do role terapeuta ho jeho svěřenci nepustí.

Vyzývacími komponentami-znaky problematické modality se v tomto případě staly v jediném žákovi personifikované alegorie "lenosti", "neochoty" a "drzosti" vyjádřené slovy "on se mi směje do očí". Je pravděpodobné, že ze strany žáka šlo o nějakou formu Bernovské hry, která se mu osvědčuje, přináší emoční zisky a na níž patrně většina učitelů nenalezla účinnou antitezi. Snad bychom mohli o této hře uvažovat v modelu "Počkej ty darebáku, já ti ukážu" (12), u něhož Berne jako jeden ze zisků uvádí možnost vyhnout se konfrontaci s vlastními nedostatky. Skutečně, takto hrající žák většinou nakonec svou práci buď neudělá, nebo může její malou kvalitu vždy "ospravedlňovat" konfliktem s učitelem. Slabší učitel si zpravidla ani nedovolí práci příliš okázale hodnotit, protože konfrontace se žákem je velmi nepříjemná a často hrozí vyhrocením konfliktu s celou třídou.

Bylo by samozřejmě málo účelné pohlížet na podobné hry nesystémově pouze jako na problém samotného žáka. Pro učitele je důležité, aby si ujasnil, jakou roli se na hře svého žakovského protihráče podílí.

## Situace 2)

Obdobou bilance 0-7 jsou bilance 0-12 a K-3. Také v nich jde o konflikt s jedním žákem. Nejprve si všimneme bilance 0-12 od autorky, kterou již známe ze situace 1).

V tomto případě byla třída jako celek prakticky vzorná, "veskrze hodné holčičky". Hodina probíhala v typické modalitě dílny - děti vyráběly pod vedením paní učitelky Čertí kornouty k Mikulášci. Problémem, který vnesl do poklidného průběhu modalitu těžkého života, byl žák H. "Má neustálé připomínky, nelíbí se mu můj křídový zadek, což všechno hlasitě a se smíchem komentuje. Je dost obtížné to zvládnout." Jak je vidět, opět se v situaci jako její vyzývací komponenta objevuje smích, řekněme homérský, snad smích vítězího hrdiny. Je to dáno pouze optikou autorčiny reflexe, nebo se jedná o (pří)znak?

Protože jde o 6tou a nikoliv 8mou třídu jako v předchozím případě, učitelce se přece jen lépe daří situaci zvládat. V bilanci nesignalizuje tolik negativních emocí jako ve srovnatelné situaci v osmičce. Také se nad ní tolik nezamýšlí. Snad i pro poněkud nečekaný pozitivní vstup života těžkého do závěru hodiny: "Mistr H. odchází a ke mně přichází malý drobnouk klučina a říká, že nemám být smutná, že H. je takový na všechny a že ho celá třída nemá ráda. Chvilí si povídáme a potom se i on

s ostatními zbytky vytrácí ze třídy."

Z citace je patrné, jak dramatické proměně rolí došlo v tomto případě. Malý chlapec, jehož drobnost autorka zdůrazňuje dvojím - patrně nezáměrným - užitím přídavného jména ("*malý, drobnoučký*") přichází jako ohleduplný pohádkový Paleček nebo snad Bajaja a řeší když ne vlastní příčinu konfliktu, pak alespoň jeho emoční dopad. Je zřetelně vidět, jak v modalitě těžkého života profesně stanovená role mnohdy ztrácí svou pozici a je atakována - ať již ze strany "zla" nebo "dobra".

Ze sémiologického hlediska se vyzývací komponentou situace patrně stává kontrast mezi drobnou postavou "rytíře" a velikostí jeho dobrého skutku. Překročil několik rovin profesního i životního "tabu" jako opravdový hrdina a stal se vlastně sám znakem - pohádkovou postavou osvobozující svou princeznu.

Situace 3)

V bilanci K-3 je "kamenem úrazu" žák M. v 5tém ročníku ZŠ. Jeho atributem byla ledabylost v práci a naprostá lhostejnost ke všemu, o co se ve vztahu k němu učitelka pokusila: "*M. dál pracoval, jen aby to měl hotové. ... Povzbudila jsem ho. Nic. Povídala jsem si s ním. Nic. Oslovovala jsem ho od jiné práce zdálky. Nic. Ukázala jsem mu Koláře. Nic. Nechala jsem ho na pokoji. Nic. Pochválila jsem ho. Nic. Stoupla jsem si k němu, ale bavila jsem se s jiným. Nic. Zkusila jsem mu vytknout - ukázat důsledek jeho "nadhledu". Nic. Byl hotový už v první hodině. Měl to nepečlivé, ulepené, ale měl to. ... Akorát rušil ostatní."*

Z citátu vyplývá, kolik úsilí mladá učitelka, kterou považují za slibný pedagogický talent, vynaložila ke zvládnutí "rušivého živlu" nabourávajícího hladký průběh výuky v modu dílny. Kaskáda pedagogických opatření je až překotná a jen zdůrazňuje profesní bezradnost. Podobně i použití expresivnějšího výrazu "akorát", pro autorku jinak neobvyklé, podtrhuje emoční disbalanci. Projevilo se ostatně i v předchozích bilancích ("*srandu*", " *zadek*").

Autorce se nakonec podařilo emoční napětí v situaci přivést k "výbuchu" paradoxní záměnou své zlobné reakce - která by byla v této chvíli logická - za úsměvný nadhled: "*M-ovi jsem dala novou práci s tím, že už má jednu práci hotovou, je dost času, opravovat nic nechce na té staré, jak mě ujistil, a já zas' nechci, aby ses' tu s námi nudil. Říkala jsem to v legraci, s úsměvem. Což ho "dožralo". A začal, že je to nespravedlivé, že už tu práci udělal. A druhou dělat nemůže. Postupně jsem chápala, že je zvyklý na to, že mu moc lidí neodporuje a že nedodržuje žádná pravidla. Protože viděl, že mu neustoupím, naštvál se. ... Zkrátka M. druhou práci nakonec udělal, ale tak, že celý obrázek polepil pruhy notového papíru, čímž to sabotoval."* Vyústění situace jen potvrdilo, že se v konečné fázi nakonec rozvinula do pouhé hry "kdo z koho" v klasickém výše již vzpomenutém stylu Počkej ty darebáku, já ti ukážu. Tentokrát si ji "s chutí" zahrály obě strany.

Autorka uzavřela hru několika poměrně tvrdými tahy: "*Ukázala jsem jeho práci třídě - beze slova - a ti se mu smáli. Čímž jsem mu asi moc nepomohla. ... když M. odmítl zvednout po skončení hodiny jinou židli na stolec než svou, Bylo mi trapně, ale*

*nechala jsem ho tam tak dlouho, dokud se neumoudří. ... A šla jsem s ním do tělocviku. Třídnicí jsem nesla já (ačkoliv je M. služba na nošení třídní knihy) ... což ho taky našťvalo. nechtěl mě už vidět."*

Ve všech tazích byla mladá kolegyně poměrně úspěšná - ale patrně spíše z hlediska hráče, než učitele-profesionála i učitele-člověka. Bez hlubší analýzy je to obtížné odhadnout. Možná někde v hloubi celé věci žák M. nakonec zvláštním způsobem zvítězil - vynutil si pozornost a zaměstnal učitelku dokonce i po závěru hodiny, byť v negativní poloze. Autorka bilance zdůrazňuje na počátku konfliktu spíše otázku kvality výkonu, ale v závěru se celá její snaha posouvá k zajištění Řádu, jehož opomíjení pokládá za skutečnou příčinu všech potíží. Vnější forma respektu k Řádu byla sice naplněna, ale problém výkonu a tím spíše výkonu tvůrčího zůstal otevřen tím palčivěji.

Autorka si v reflexi na úrovni diskursu své relativní neúspěchy uvědomuje ("*...jsem mu asi moc nepomohla*") a příčinu problému hledá v rodině: "*... já jsem přišla na to, že pokud dítě není z rodiny zvyklé dodržovat určitá pravidla slušnosti apod., těžko se s ním ve škole hne. Nehledě na to, že pokud bych si ho nechala po škole, on odjížděl někam pryč, zrovna jeho rodiče by se se mnou zřejmě moc "ne bavili". A tak mi nebylo dobře ani za něho, ani za sebe.*" Citát poukazuje na snahu učitelky usuzovat z chování dítěte na charakteristiky jeho rodičů - obecné i ve vztahu ke škole. Vzniká tak určitá komplexní zaměřenost, která do budoucna hrozí komunikačními problémy na více úrovních.

Situace 4)

V bilanci M-16 se objevil zajímavý prožitkový moment, který se objevil při vzájemných prostupech a dotecích modalit. Modalita těžkého života zde tentokrát vystupuje spíše v pozitivní poloze: "*Ještě stále jsem si nezvykla na to, že po zazvonění žáci co nejrychleji prchají ze třídy. Vadí mi, že odcházejí bez pozdravu a jako by v tu chvíli všechno, co dělali v hodině, odkopli pryč.*" Povzdech člověka-profesionála můžeme doplnit poznámkou z bilance M-16 od téže autorky: "*Celkově mi 5.B byla moc sympatická, většinu dětí jsem si zapamatovala jmény a těšilo mě, že bylo vidět jejich zaujetí tématem.*"

V obou citacích se ozývá modalita těžkého života, který "prosakuje" do řemesla učitelské profese. Mistr dílny nebo divadla, který se pro své žáky rozdával a odvedl dobrou profesionální práci, touží po alespoň malém přestoupení osudové profesionální hranice třeba v pozdravu odcházejících dětí. Není to skrytá touha po zadostiučinění herce vystupujícího po závěru představení před oponu a uklánějícího se ve své "živé podobě" svým divákům a spoluhráčům?

Z vlastní zkušenosti vím, že "pozdrav při odchodu" bývá opravdu jasným důkazem, že vztah momentálně zakončený koncem hodiny - ukončením díla - je něčím víc, než jen pragmatickým vztahem řemesla. Projevuje se v něm jak uznání, tak příchyllost a důvěra, kterou je ovšem třeba si nikoliv lehce zasloužit. Je to vlastně nádherně cudná forma potlesku žáků svému učiteli.

Ze sémiologického hlediska se tu žakovský pozdrav stává vyzývací komponentou situace, znakem poukazujícím na kvalitu

vztahu i jeho produktivní stránky. Odkazuje tedy až k rodičovským někdy event. i erotickým typům situací.

Modalita těžkého života jako by zde vystupovala ve zvlášť subtilní, až nostalgické formě. Děti, které učíme, nikdy nebyly a nebudou našimi vlastními dětmi, ačkoliv obě strany po tom občas více nebo méně skrytě touží. Příznačným je v tomto ohledu výrok jednoho mého kolegy ze základní školy, který s oblibou své žáky jmenoval "dětmi takřka vlastními".

Situace 5)

Jedna ze dvou mužských reflexí (A-14) je typická vysokou úrovní diskursivity a snahami po řešení, byť omylnými. Prakticky celá vypovídá o vážných problémech, které vznikly ze střetu dvou rozdílných přístupů k pravidlům vzájemných vztahů učitele a žáků.

"První závažná chyba, kterou jsem prováděl při komunikaci se žáky, bylo oslovování žáků. Při oslovování jsem od první hodiny v páté třídě používal tituly slečno a mladý muži, což bylo u žáků bráno jako jistý druh recese. ... I když jsem později nechal hlasovat o tom, jaké oslovení by si daná třída přála, zda vykání nebo tykání, tak v každém případě to byla hrubá chyba, která způsobila odstup mezi třídou a mou osobou a tím se nepodařilo vytvořit osobnější vztah s třídou a následně s žáky, což je typické pro lepší sociální prostředí." Nápadně nezvyklý přístup učitele k žákům již na výchozí úrovni vyjádření vztahů - oslovení - se ukazuje jako nečekaná obtíž, která je neobvyklým znakem vstupu do modalit těžkého života. Přes pokusy o alteraci se kolegovi, jinak nadprůměrně inteligentnímu a uvážlivému studentovi, nepodařilo až do konce praxe situaci zcela úspěšně zvládnout.

V 6té třídě se autor setkává s vážnými kázeňskými problémy alespoň z jeho hlediska, jak dodává:

"Jeden z této dvojice, E., působil svým zjevem velice dospěle, ale jeho chování bylo opravdu nevázané. Při hodině mlátil do lavice, velice hlučně se bavil se svým kamarádem K. Po vyzvání, aby se utišil, odpověděl: Co dělám?! Po vysvětlení, že hlučí a vyrušuje celou třídu a ještě nic neudělal on nereagoval a když jsem se otočil, hodil svou čtvrtku na zem a začal jíst brambůrky." Konflikt se dále vyhrocuje, učitel žádá žakovskou knížku, kterou žák nejprve odmítá vydat, ale nakonec po hrozbě, že mu bude vysypána taška a po žakově replice, že učitel na takový zásah nemá právo, žakovskou knížku hodí na lavici. "Nenápadně jsem ho pozoroval, on se ztišil a tužkou nakreslil něco na papír, i když mělo jít o malbu. ... Jeho vlastně podkresba byla velmi dobrá, pochválil jsem ho tak, aby to viděla celá třída, i jsem to celé třídě ukázal. Pak jsem si s ním chtěl promluvit o dalším postupu při jeho malbě, ale to už začínal na mě být drzý a tak jsem se od něho vytratil, aby po mé pochvalě nemusel hrát o to většího hrdinu, on ale papír počmáral a začal obtěžovat ostatní." Domlouvání po hodině nepomáhá a žák se i v dalších hodinách chová velmi neukázněně. "...a tak sedával za katedrou, nepracoval a hrubě rušil třídu i mne." Účelu hry tedy nakonec bylo dosaženo, učitel rezignoval.

V jiném případě, také v šesté, paralelní, třídě, se učitel rozhodl pro "šokový trest". Když jeden ze žáků znenadání začal

v průběhu hodiny házet bačkorou po třídě, "... vyhodil mu bačkoru oknem na školní dvůr a oznámil mu, že po hodině s ním pro ní půjdu. V tu chvíli opustil třídu a bačkoru si vyzvedl. Fakultní učitel můj zákrok viděl a doporučil mi, abych to příště nedělal. Samozřejmě před vyhozením bačkory bylo upozornění, napomenutí, hrozba žákovskou knížkou."

Je evidentní, že autor bilancí neprojevil velkou citlivost pro psychosociální situace ve vztahu k dvanáctiletým žákům. Jako by mezi ně a sebe stavěl neviditelnou, ale proto o nic méně účinnou hradbu "starověké etiky" prostrídanou s nečekanými akčními zvraty šokujících zásahů (vysypání tašky, vyhození bačkory). Nedařilo se mu uplatnit Řád, ani spolu se žáky vypracovat nějakou pro obě strany přijatelnou Smlouvu. Přesto je otázka, nakolik by pouhá změna pedagogické techniky v tomto případě pomohla k řešení a převedla situaci do profesně přijatelnější modality. Velkou roli v těchto případech hraje jakýsi "osobnostní témbro", který ve vztahu k dětem uvedeného věku nemá každý učitel vždy po ruce. Tuto stránku učitelské profese však při výchově budoucích učitelů necháváme až hrozivě snadno projít mimo profesní diskurs.

Situace 6)

V poslední zde uváděné (a také druhé a poslední mužské) bilanci T-2 se zajímavým způsobem prolíná modalita dílny s těžkým životem i modalitou reflexe v poloze diganosticko-anamnestické.

"Jediná skupina dívek, asi tři, které zpracovávaly téma "diskotéka" se očividně nemínily pustit do práce. Nakonec se jejich nezájem (co s ním... už podle volby slova se dá poznat založení těchto holek; snad dovymyslet jejich téma tak, aby bylo zajímavé i pro ně - diskotéka je nezvládnutelná, příliš široké téma - pokusil jsem se o to - navodil jsem tedy téma "světa diskoték", taky nic) dostal do konfrontace s celou třídou, samy se kály. Šimon (fakultní učitel) přišel s posunem - zapojit do práce reálný materiál - špína se dá malovat, ale může se také jen "zachytit". Dvě děvčata tak přinesla do třídy horu písku, kterým "popsala" špínu na své čtvrtce. Proč to nenapadlo i mě? Protože jsem o tom uvažovat nechtěl. Moje idea vězela pevně v poloze čistého výrazu klasickými, čistými prostředky, k nimž jsem hlínu prostě nepotřeboval. Chtěl jsem to vůbec? V posouzení s onou čistou malbou to ale určitě bylo přínosné."

Citát ukazuje, jak problém těžkého života může vyplývat z nezvládnutého porozumění žákovi, tj. z nezvládnutého reflektivního modu. Autor bilance dává najevo lehké pohrdání dívkami, které si vybraly "nemožné téma" a dotvrzuje svůj postoj "klasické čistoty a dokonalosti" i v hodnocení řešícího zásahu fakultního učitele. Problém snad ani tak nespočívá v kvalitě profesní reflexe, ale spíše v nechuti učitele zabývat se reálným světem svých žákyň. Ty ostatně zřejmě nechtěly ani sobě ani jemu komplikovat život - "samy se kály" - ale prostě jen "nedosáhly do výšin" zadaného námětu.

Ze sémiologického hlediska jde snad o symbol učitelovy "věže ze slonoviny" vyjádřený opakujícím se atributem čistoty, tj. neposkvrněnosti a nedotknutelnosti. Jako by modus dílny akcentoval především Dílo a jeho Myšlenku na ose V - Z, přičemž

všechny ostatní prvky referenčního čtverce zůstávají mimo zorné pole učitele.

### **Závěr**

Alespoň povšechná analýza výše popsaných situací naznačuje, že zvolený metodický přístup by mohl přinášet v praxi použitelné a pro teorii snad inspirativní výsledky. Kromě toho je z ní patrné, že většina zde reflektovaných problematických momentů má společné rysy a nejspíš se vztahuje ke stejné situační třídě. To je vítaná redukce zdánlivě nepřehledné variability školního života.

Přestože vzhledem k velmi malému vzorku učitelů i k dosud omezeným možnostem naší modální analýzy nechceme výsledky přeceňovat, mohou být využity jako jedna z šancí, jak funkčně reflektovat pedagogickou realitu. Pokus aplikovat na interpretaci situací v modalitě těžkého života metody sémiologie, uměnovědy a psychoterapie považujeme za nadějný. Ukazuje, že mnohé zdánlivě nesrozumitelné momenty "těžkého života" by se pro učitele tímto způsobem mohly stát alespoň lépe pochopitelnými a tím i lépe zvladatelnými, přestože jejich skutečné zásadní řešení se patrně mnohdy vymyká z možností jednotlivce. Pokud však bude pro ně nutná týmová spolupráce např. učitele s psychoterapeutem, bude vítaná každá společná jazyková rovina.

Kromě uvedených potenciálních zisků lze z předchozích řádek odvodit nutnost věnovat mnohem větší pozornost jednotlivým typům situací ve školní praxi z hlediska jejich profesní významovosti v integrující poloze mezi osobní (psychologickou), profesní (oborovou a pedagogickou) a kulturní (sémiologickou) rovinou reflexe. Samotná školní praxe je syntetická a o reflektující model této syntézy je třeba se pokoušet.

Z pozice toho, co bylo výše popsáno, se ustálený model praxí pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na naší Pedagogické fakultě UK jeví i přes zavedení klinického semestru jako stále ještě nevyhovující. Zdá se, že situační analýza praxí by do budoucna měla využít nejen obvyklých metod, ale i takových postupů jakými jsou Bálintovské skupiny a jiné formy *profesně osobnostní reflexe*. To jsou právě ty reflektivní metody, které byly vypracovány pro zvládání hranic mezi modalitami těžkého života na jedné straně a dílny nebo divadla na straně druhé.

Je pravděpodobné, že psychodidaktika si postupem doby vytvoří své vlastní specifické metody pro podobný účel. Ale zdá se, že je zapotřebí s takovými aktivitami započít. Již proto, že s novým společenským prostředím a s novými přístupy k práci učitele vzrůstá prostupnost "ochranných psychických i akčních bariér" profese. Postupný rozpad klasických metod frontálního vyučování a stále se zvyšující společenský i profesní tlak na individuaci a výrazovou i reflektivní stránku výuky vede k nezanedbatelným posunům nároků na práci učitele - profesionála. V tomto prostředí budou školní situace snáze hrozit nečekanými zvraty do modalit těžkého života. Ty mnohdy bývají, jak jsme se snažili ukázat, opravdu těžké jak pro učitele, tak pro jejich žáky. Proto je třeba naučit se jim v novém kontextu rozumět, neboť úkolem teorie by měla mimo jiné být ochrana své cílové profesní populace před příliš časným umíráním.

## Poznámky:

- 1) Pražák, J.M. - Novotný, .M. - Sedláček, J.: Latinsko - český slovník. Praha, grafická Unie 1948, s.340 - 341
- 2) Havránek, B. a kol.: Slovník spisovného jazyka českého. Vol 1 (A - M). Praha, Academia 1960, s.1238
- 3) Havránek, B. a kol.: Slovník spisovného jazyka českého. Vol 4 (V - Ž). Praha, Academia 1971, s.
- 4) Hezký příklad omezené variety uvádí v souvislosti s problematikou vědomí Vondráček: v okamžiku, kdy se v textu objeví slovo, např. velryba, každý čtenář je v tu chvíli přinucen pomyslet na velrybu a stav jeho vědomí se připodobňuje všem ostatním, kteří se s tímto místem textu dostali do informačního kontaktu. Vondráček, V.: Vědomí a jeho poruchy. In: Úvahy psychologicko-psychiatrické. Praha, Avicenum 1982
- 5) Ursul popisuje význam jako invariant informace, jehož invariantnost má nejméně tři úrovně: 1) objektivní, která předpokládá informační stálost objektu nezávislou na jeho dílčích materiálních proměnách, 2) gnozeologickou, která zachovává stálost informace v různých poznávacích situacích, (3) logickou, která podmiňuje zachování informačního obsahu při korektních logických operacích. Ursul, A.D.: Metodologické aspekty informace. Praha, Academia 1975
- 6) Ludewig, K.: Systemická terapie (Základy klinické teorie a praxe). Praha, PALLATA 1994, s.41
- 7) Termín interakční žánry zavedla v naší pedagogické teorii Pražská skupina školní etnografie, jmenovitě dr.H.Kasíková a dr.M.Klusák (viz týmovou výzkumnou zprávu Co se v mládí naučíš. Supplementum, Praha, fakulta pedagogická, 1993)
- 8) Giddens, A.: Action, Subjectivity and the Constitution of Meaning. In: Social Research, 53, 1986, č.3, s.521
- 9) srov. Slavík, J.: Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. Pedagogika, 44, 1994, č.2, s.150 - 162
- 10) Mathauser, Z.: Umělecká situace. Estetika, 22, 1985, č.3, s.137 - 157  
Mathauser, Z.: K možnosti komplexního modelu umělecké situace. In: Model a analogie ve vědě, umění a filozofii. Praha, Filosofia 1994, s.19 - 36
- V našem textu popisovaný sémiopsychodidaktický model byl - tehdy ještě v obrazném, nikoliv explicitně sémiologickém pojetí - poprvé publikován v práci Slavík, J.: Kapitoly z výtvarné výchovy I (zkušenost, dialog, koncept). Praha, PCVPP 1993 a poté v upravené podobě v článku Slavík, J. - Bartošová, L.: Světadíly výtvarné výchovy. Výtvarná výchova, 34, 1993/94, č.2, s.21 - 23
- 11) Např. Berne, E.: Jak si lidé hrají. Praha, Dialog 1992
- 12) srov. Petrželka, Z.: Ke vzniku a rozvoji dispozic k interpretační apercepci umění. Estetika, 21, 1984, č.1, s.30  
Slavík, J.: Kapitoly z výtvarné výchovy II (hodnota, osobnost, motivace). Praha, PCVPP 1994
- 13) Berne, cit.dílo, s.84.



# POVOLÁNÍ UČITELE Z PERSPEKTIVY ŽÁKA

Věra Semerádová

## OBSAH

- I. ÚVOD
- II. FORMÁLNÍ ANALÝZA
- III. OBSAHOVÁ ANALÝZA
  - Commitment
  - Žákovské dimenze a kategorie
  - Frekvence výskytu jednotlivých kategorií, dimenzí a subkategorií
  - Být či nebýt učitelem
- IV. SROVNÁVACÍ ANALÝZA
- V. SHRUTÍ

## ÚVOD

Žáci tří osmých tříd ze dvou základních škol (celkem 62 dětí, z toho 25 chlapců a 37 dívek) dostali za úkol napsat slohové cvičení, jehož zadání znělo: *"Během své školní docházky jste poznali mnoho učitelů. Na některé si pamatujete více, na některé méně, ale všichni měli něco společného - svou práci. Přemýšleli jste někdy, co všechno učitel dělá? Zkuste se nad tím zamyslet a napsat, co všechno dělá učitel.*

*Chtěli nebo nechtěli byste se vy sami stát učitelem a proč?"*

Tato úloha byla zvolena ze dvou důvodů. Za prvé, aby dokumentovala, jaký význam dávají žáci jednotlivým činnostem učitele a také aby se ukázalo, co vše od vyučujícího očekávají. Žákovská konstrukce profese učitele se totiž významným způsobem spolupodílí na utváření celého procesu výuky, spoluvytváří podmínky, ve kterých učitel vykonává svoje povolání. Druhým cílem zadané práce bylo získat obecný obraz učitelské profese v "laické" veřejnosti. Žáci jsou již několik let v denním kontaktu s pedagogy, a tak je vlastně můžeme považovat za jakési "vzdělané" či "zasvěcené" laiky; v období výzkumu se nacházeli právě ve fázi volby povolání a proto u nich lze předpokládat zvýšenou citlivost k různým profesním otázkám. Téma školy bylo jistě, právě s ohledem na zmíněnou etapu volby povolání, v rodinách dětí silně akcentováno. Jistě se o něm často diskutovalo a tak se v žákovských představách o povolání učitele ozývá i hlas jejich rodičů.

## FORMÁLNÍ ANALÝZA

Nejprve byla vyhodnocena formální stránka získaných textů - tedy jejich délka, úroveň vyjadřování, pravopisu a použitý žánr. Délka textu, pravopis a kvalita vyjadřování byly hodnoceny vzhledem ke společnému standardu danému souhrnem všech zastoupených výpovědí. Jako nehodnotitelné byly označeny práce tak stručné či jednoduché, že u nich některou, většinou však spíše některé z uvedených kategorií nebylo možno určit (Příklad takové práce: *" Co všechno dělá učitel ve škole? já bych nechtěl bejt učitelem, protože se nerad učim."*).

Jako úvaha je označen text, kde se objevují pokusy o definice a vymezení pojmů, vytyčení problému, konstruování souvislostí, hledání důvodů a podobností, Text se pohybuje na poměrně abstraktní úrovni. "Učitelé by asi neměli být moc staří. Já vím, že jsou chytřejší, ale určitě nám dětem nerozumí tak jako mladší učitelé."

Vyprávění je popisem jednotlivých událostí, příkladů, obsahuje konkrétní údaje /jména osob, čas/. Bývá plynulé, často používá chronologie, mívá emocionální dopad. "Nejradši jsem měla pana ředitele Nováčka, protože byl hodný, ale i přísný, byla sním sranda hrál si snámi na kytaru ale i dobře jse sním povídalo. Nás to sním bavilo a tak jsme to i líp chápali."

Popis je líčením konkrétních osob, jejich vnějších i vnitřních charakteristik: "Není velká ani malá akorát. každý den chodí jinak oblékaná. Nejraději nosí sukni. Je velmi pečlivá na svojí práci."

Za výčet je považováno vypočítávání jednotlivých činností a úkolů, někdy spojených v logické trsy, jindy bez logických souvislostí. V nejčistší podobě je to výčet sloves v infinitivu.

Maskovaný výčet ukrývá jednotlivé pojmy -vyjmenování- ve větách často se zamlčeným podnětem: "Musí opravovat mnoho úkolů, písemných prací...Musí dobře znát svou práci."

Následující tabulky dokumentují získané výsledky.

Délka textu	Chlapci	Dívky	Celkem
krátký	13 /52.00%/	6 /16.21%/	19 /30.64%/
spíše krátký	5 /20.00%/	8 /21.62%/	13 /20.96%/
spíše dlouhý	3 /12.00%/	13 /35.13%/	16 /25.80%/
dlouhý	4 /16.00%/	10 /27.02%/	14 /22.58%/

Pravopis	Chlapci	Dívky	Celkem
nadprůměrný	7 /28.00%	17 /45.94%/	24 /38.70% /
průměrný	6 /24.00%/	12 /32.43%/	18 /29.03% /
podprůměrný	10 /40.00%/	7 /18.91%/	17 /27.41% /
nehodnotitelný	2 / 8.00%/	1 / 2.70%/	3 / 4.83% /

•	•	•	•	•
•	•	•	•	•
Vyjadřování	Chlapci	Dívky	Celkem	
•	+	+	+	•
nadprůměrné	2 / 8.00%/	11 /29.72%/	13 /20.96%/	
•	+	+	+	•
průměrné	11 /44.00%/	12 /32.43%/	23 /37.09%/	
•	+	+	+	•
podprůměrné	8 /32.00%/	7 /18.91%/	15 /24.19%/	
•	+	+	+	•
nehodnotitelné	4 /16.00%/	7 /18.91%/	11 /17.74%/	
•	•	•	•	•

•	•	•	•	•
•	•	•	•	•
Žánr	Chlapci	Dívky	Celkem	
•	+	+	+	•
Úvaha	0	6 /16.21%/	6 / 9.67%/	
Výčet + m. výčet	15 /60.00%/	16 /43.24%/	31 /50.00%/	
Vyprávění	1 / 4.00%/	0	1 / 1.61%/	
Úvaha + výčet	6 /24.00%/	10 /27.02%/	16 /25.80%/	
Vyprávění + výčet	0	1 / 2.70%/	1 / 1.61%/	
Vyprávění + úvaha	1 / 4.00%/	2 / 5.40%/	3 / 4.83%/	
Výčet + popis	1 / 4.00%/	1 / 2.70%/	2 / 3.22%/	
Výčet + vyp.+ úvaha	1 / 4.00%/	1 / 2.70%/	2 / 3.22%/	
•	•	•	•	•

Vidíme, že chlapci psali většinou práce krátké a spíše krátké a úroveň jejich vyjadřování byla hodnocena nejčastěji jako průměrná či podprůměrná. Také jejich pravopis byl často podprůměrný. Dívky naopak psaly nejčastěji práce spíše dlouhé a dlouhé a úroveň jejich vyjadřování byla nejfrekventovaněji označena jako průměrná. Úroveň dívčího pravopisu byla téměř v polovině případů nadprůměrná.

Co se použitého žánru týče, zcela jasně převládá výčet a maskovaný výčet, které tvoří celou polovinu získaných prací. Čtvrtinu prací pak tvoří úvaha s rysy výčtu/maskovaného výčtu. Na třetím místě, co do frekvence výskytu, se nalézá úvaha. Ta však tvoří necelých deset procent prací.

Formální analýza ukázala, že práce dívek jsou delší, mají lepší pravopisnou úroveň a jsou na vyšší úrovni i co se použitého žánru týká. Opět se tak potvrdilo pro-školní zaměření dívek i vyšší úroveň jejich jazykových dovedností, jejich rozvinutější schopnost zacházet s jazykem.

## **OBSAHOVÁ ANALÝZA**

### **Commitment**

Při čtení žákovských prací a při prvním pokusu o nalezení jejich základních kategorií, vyvstala nápadná podobnost těchto "slohových cvičení" s commitmentem, který vytvořili při jiném výzkumu<sup>1)</sup> posluchači Pedagogické fakulty UK.

Commitment je termín s odborné anglosaské literatury, používaný symbolickými interakcionisty. Vyjadřuje průsečík požadavků organizace a osobní zkušenosti<sup>2)</sup>, zdůrazňuje oboustrannost závazku, tedy nejen motivaci jedince. Shrnuje vztah k profesi a angažovanost v ní, ideu o profesi i identifikaci s profesí. Vede k jakési bilanci osobních investic, zisků a ztrát spojených se členstvím a mírou angažovanosti v daných institucích<sup>3)</sup>.

Předložené schéma je adaptované Woodsovo schéma hlavních commitmentových kategorií a jejich dimenzí; ukázalo se, že toto schéma lze aplikovat právě i na výše zmíněný commitment studentů Pedagogické fakulty. (V rámci jednotlivých dimenzí pak byly určeny ještě i další, podrobnější subkategorie.)

#### I. VOCATIONAL (VOKAČNÍ BLOK)

Education - Výchova : poslání, funkce ve společnosti

#### II. PROFESSION (PROFESNÍ BLOK) - práce a její dimenze

1. Subject - Obor: předpoklady a požadavky profese (hlavně v rámci dimenze učitel - žáci)

2. Teaching - Vyučování: kontakt s žáky a jeho prožívání

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

#### III. INSTRUMENTAL (INSTRUMENTÁLNÍ BLOK)

Career - Kariéra: profese z dlouhodobého hlediska osobní identity, životní dráhy a postavení ve společnosti

### Žákovské kategorie a dimenze

Přestože žáci vycházeli při své práci z jiného zadání než studenti, přestože jsou angažováni k profesi a ne v profesi, a přestože jejich členství i angažovanost v instituci školy je jiného druhu, najdeme u nich zastoupení všech výše uvedených kategorií a dimenzí. Následující přehled ukazuje příklady jednotlivých žákovských výroků, vztahujících se k jmenovaným kategoriím a dimenzím commitmentu a pokouší se dokumentovat i všechny nalezené subkategorie. Výroky byly získány tak, že každá práce byla rozdělena na významové celky, různě dlouhé - výroky. Každý výrok pak byl zakódován, tj. zařazen do odpovídající kategorie, její dimenze a subkategorie. Např. "Učitelé mají za úkol naučit děti základní vědomosti at' už matematické, fyzikální nebo jiné." i "Učí" je obojí výrok spadající do kategorie VOKAČNÍ BLOK, subkategorie Učení, vzdělávání. (Uváděné citace byly převzaty bez jakýchkoli gramatických či stylistických úprav.)

#### I.VOKAČNÍ BLOK

Výchova: Poslání, funkce profese ve společnosti.

Zcela samozřejmě sem řadíme výroky týkající se učení, vzdělávání, a to vzdělávání na různé úrovni: "Učitel učí žáky základnímu vzdělání - číst, psát, počítat."; "Hlavní činnost učitele je rozdávat vědomosti.". Do této kategorie patří i výchova, a to jak výchova pomocí vlastního příkladu ("Také by

měli mít slušné vychování aby si mohli žáci brát příklad."; "nepřezouvá se, a pak dětem nadává /když jsou nepřezutí/"), tak výchova jako k působení ("Učitelé se snaží žáky vést také k pořádku ve třídě v pravém slova smyslu"). Jsou zde zahrnuty výpovědi vztahující se k pojmu pomoc ("snaží se dotyčným žákům či třídám pomoci"). Zařazujeme sem také téma socializace ("učit děti, jaké by si měl vybírat kamarády, jak se k nim chovat") a makrosociálních hodnot ("Učitelé nás chrání před vším možným. Před drogami, cigaretami, alkoholem a různými špatnostmi."). Do této kategorie ale patří i společenská rizika výkonu profese - "Jako žáci bychom měli, nebo spíše musíme, učitele poslouchat a splnit všechny učitelovi požadavky."

## II. PROFESNÍ BLOK - práce a její dimenze.

### 1. Obor: Předpoklady a požadavky profese.

Jsou to jak požadavky obecné ("Někteří učitelé dělají svou práci rádi, ale někteří moc ne!"), tak i požadavky týkající se oboru ("musí se zajímat o svůj obor a musí je hlavně bavit."), ale také i zvláštní poznatky, které jsou jaksi nad oborem ("Učitel by měl, na každou otázku žáka odpovědět."). Patří sem i požadavek didaktického umění ("Učitel musí umět všechny předměty pomalu a podrobně vysvětlit, aby předmět žák pochopil."; "se musí umět rozčílit a zvýšit hlas") a umění vést ("Učitel je hlavou třídy. Měl by mít respekt."; "...mýt svou autoritu.").

### 2. Vyučování: Kontakt s žáky a jeho prožívání.

Zde se děti zmiňovaly o přímosti a zpětnosti vazby, ("A aby učitelé z toho měli dobrý pocit, že toho naučili co nejvíc mohli."), o citové vazbě ("Má nás ráda a mi jí také"). Hovořily o jedinečnosti a oboustrannosti takového vztahu ("Jak učitel spolupracuje s žáky tak i žáci s ním spolupracují."). Mluvily také o nárocích této vazby a ceny za ní ("Učitel musí vydržet hodinu řevu, když ho děti neposlouchají a když ho nemá rádi."). Psaly i o rozmanitosti a stereotypu ("...se setkává s mnoha různými dětmi, poznává je, dělá si o nich představu..."; "protože vykládat stále tu samou látku nemusí být zábavné...").

3. Instituce: Struktura školního prostředí, která zahrnuje všechny aktéry školských procesů.

Tady děti hovoří o vzájemné spolupráci učitelů, o kontaktu mezi učiteli a rodiči ("...o žácích se radí s učitelským sborem /na schůzi/ a na třídních schůzkách s rodiči."), o zodpovědnosti, kterou učitelé za děti mají. Je to zodpovědnost nejen v základním a nejjednodušším smyslu tohoto slova, tedy zodpovědnost za bezpečí ("Ručejí za bezpečnost žáka pokud jsou ve škole."), ale i zodpovědnost za další vývoj žáků ("Je vlastně na něm aby dítě které s té základní školy vyjde nebylo úplně hloupé."). Zmiňují se i o tlaku, který škola, jako instituce, na učitele vyvíjí ("Když má chvíli volna tak ho pošlou na suplování"; "Zameškané hodiny by měl dohonit"). Nejpočetnější skupina výroků se však týká hodnocení - známek, známkování, vysvědčení ("Učitel sepisuje podle výsledků žáka vysvědčení."; "Je to vlastně hodnocení toho, jak se celý rok učil", "dávají známky"). Nepovšimnuta nezůstala ani role učitele u dětí - "Většinou jí dělají lidé, kteří mají rádi děti", "a umí zacházet s dětmi".

### III. INSTRUMENTÁLNÍ BLOK

Kariéra: profese z dlouhodobého hlediska osobní identity, životní dráhy a postavení učitele ve společnosti.

V této dimenzi nacházíme výroky vztahující se k seberealizaci, obohacení se - tedy identitním ziskům ("Při hodinách říkají, i něco o sobě a dávají k danému tématu, který se zrovna probírá, i svoje zkušenosti, které prožili."), ale zároveň i výroky upozorňující na možná rizika ("...aby uspokojil svojí okamžitou náladu používá k tomu mnoho pomůcek; zde některé vyjmenuji. Zastrasování žáka...Terorizování třídy..."). Často se zde objevuje přesah profese -práce- do soukromého života ("Pak přijdou domů celý našťvaný a mají zkažený celý den.") a také problém peněz a společenské prestiže ("dívá se na televizi, video /pokud si ho může ze svého platu dovolit/"; "...vynáší to malé platy..."). Žáci si všímají pozice učitele ve vztahu k neučitelům ("Učitelé mají určité výhody") i vztahu jedince a profese ("se snaží zavádět do každého učebního řádu nové moderní metody, i když se jim to občas trochu nevyvede"). Vypovídají také o otázkách získání profese a profesionality ("Jsou to prostě, takový učitelé, který se vyučily v pedagogické škole,..."). Zcela samozřejmě děti nezapomněly ani na volno, prázdniny: "Učitelé mají také výhodu v tom, že mají dlouhou dovolenou, protože jakmile je ve škole volno, tak učitelé ho mají také."

Použité Woodsovo schéma zachytilo percepce profese učitele žáky, tj. jednou skupinou aktérů školských procesů. Shodnost percepce tohoto povolání u učitelů a žáků, vzniklá na bázi kulturní tradice, osobních zkušeností, v průběhu vzájemného kontaktu a během oboustranného vyjednávání, umožňuje normální fungování instituce školy a je základní podmínkou tohoto fungování. Jistě nás nepřekvapí shoda v oblasti VOKAČNÍ BLOK, v oblasti poslání a funkce školy ve společnosti. Ani jednota pohledu na oblast PROFESNÍ BLOK a její dimenze předpokladů a požadavků profese, kontaktu s žáky a struktury školního prostředí není nikterak udivující. V obou těchto oblastech jsou totiž obě skupiny aktérů, tedy jak žáci, tak učitelé, přímo angažováni a aktivně se podílejí na jejich konstrukci. Méně samozřejmá je však podobnost v kategorii INSTRUMENTÁLNÍ BLOK, v její dimenzi career. Identita žáků není ovlivněna osobním výkonem profese učitele a školáci většinou ani neuvažují o vlastní profesionální dráze ve školském systému. (Jejich neochota stát se učitelem je až zarážející, téměř 81% sledovaných dětí toto povolání jasně odmítá. Zde se pak objevuje otázka, kde se u mládeže, většinou jen o 4 roky starší, bere tolik zájemců o studium na pedagogických fakultách.) Přesto, a nebo právě proto, i oni si jsou vědomi ambivalence této dimenze, vidí možné osobnostní zisky i rizika, vnitřní rozpory, které povolání pedagoga přináší.

#### **Frekvence výskytu jednotlivých kategorií, dimenzí a subkategorií**

Následující tabulky uvádí frekvenci (v procentech) výskytu jednotlivých kategorií a dimenzí jak u sledovaných žáků, tak u studentů Ped F UK<sup>2</sup>).

Žáci ZŠ			Studenti PedF UK		
I.	20.7		I.	17.4	
II. 1.		14.3	II. 1.		12.1
II. 2.	61.3	22.1	II. 2.	58.8	25.0
II. 3.		24.9	II. 3.		21.6
III.	18.0		III.	23.8	

Legenda: I. VOKAČNÍ BLOK  
 II. PROFESNÍ BLOK  
 II. 1. Obor  
 II. 2. Vyučování  
 II. 3. Instituce  
 III. INSTRUMENTÁLNÍ BLOK

Vidíme, že procentuální rozložení jednotlivých kategorií i jejich dimenzí je v obou případech téměř shodné. Nejsilněji je v obou skupinách zastoupena kategorie PROFESNÍHO BLOKU, v jejímž rámci nacházíme u dětí nejčastěji dimenzi Struktury školního prostředí a u studentů pak dimenzi Učení a kontakt se žáky. Nejméně frekventovaná je v obou případech kategorie INSTRUMENTÁLNÍHO BLOKU, Kariéry, přičemž její frekvence výskytu u dětí je téměř o šest procent nižší než u studentů.

Pokud se týká subkategorií, nejpočetněji zastoupena byla subkategorie "Tlak instituce a podmínky", která tvoří 15.5% všech výroků a hned za ní následuje subkategorie "Nároky vazby a cena za ni" (14.3%). Obě uvedené subkategorie patří do PROFESNÍHO BLOKU. Teprve na třetím místě se umístila subkategorie "Učit, vzdělávat" (10,2%) z VOKAČNÍHO BLOKU. Na čtvrtém místě pak nacházíme jednu z nově diagnostikovaných subkategorií, subkategorii "Člověk".

Naopak na posledních místech, co do frekvence výskytu, se objevily subkategorie "Zvláštní poznatky, nad oborem" a "Společenská prestiž", obě s 0.1%. Na předposledním místě jsou pak "(Makro)sociální hodnoty, dopad na společnost" (0.2%). Jediná kategorie, která se v pracích školáků neobjevila, byla subkategorie Klidné pracovní prostředí x dynamické, "živé" prostředí. (Podrobný přehled frekvence výskytu jednotlivých subkategorií v žákovských pracích je uveden v subkapitole Srovnávací analýza).

Jak již bylo zmíněno, objevily se u žáků i nové subkategorie, subkategorie které nebyly nalezeny u studentů Pedagogické fakulty. Tu první lze zcela jednoznačně zařadit do kategorie PROFESNÍ BLOK, dimenze institucion a je to subkategorie "Negativní hodnocení". Od subkategorie "Tlak instituce a podmínky", která zahrnuje výroky týkající se nutnosti opakovaného hodnocení dětí a spadá do téže kategorie i dimenze, ji odlišuje hlavně emocionální důraz, který žáci na negativní hodnocení kladou ("Učitelé to mají určitě těžký třeba

*z poznámka, když dítě zlobí a učitel mu dá poznámku je žák naštvanej a je ticho pak mu jí nedá žák bude zlobit dál a ten učitel neví co má dělat."; "Asi bych se necítila moc dobře, když bych děti zkoušela a dávala špatné známky.").* Ostatní výroky, týkající se hodnocení neobsahují totiž většinou žádný emocionální náboj, bývají pouhým konstatováním ("Na konci roku učitel žáky oznámkuje.").

Druhou novou subkategorí, kterou je možno zahrnout do kategorie INSTRUMENTÁLNÍ BLOK a jeho dimenze Kariéra, je subkategorie "Člověk". Zde si děti všimaly obecně lidských projevů učitele ("chodí, dýchá, mlaská"; "chodí na WC"; "Učitel je normální člověk. Děti ale na něho mají úplně jiný názor /ve škole/. Myslí si, že je to člověk úplně jiný, než jejich rodiče. Ale to vůbec není pravda. Mají stejné problémy s domácností, starají se o děti atd.") a nebo vědomě unikaly od zadaného tématu ("Jí, pije, spí, dýchá, chodí, vaří, peče, maže, prosí, trpí, sází, kryje kupuje, dělá, umře..... /zabrousil jsem do slovesných vzorů/").

Jak bylo uvedeno výše, jediná subkategorie, která se v pracích žáků nevyskytla, byla subkategorie Klidné pracovní prostředí x dynamické, "živé" prostředí. Ta spadá do kategorie PROFESSIONAL, do její dimenze struktury školního prostředí a je nutno říci, že ani u studentů PedF<sup>1)</sup> nebyla tato subkategorie příliš početně zastoupena. Jednou z možných interpretací je, že výroky týkající se pestrosti, proměnlivosti práce učitele, vztahující se k změnám či stabilitě v instituci školy byly při kódování zařazovány sice do téže dimenze, ale spíše do subkategorie Rozmanitost x stereotyp vazby v rámci dimenze teaching a že tak obě subkategorie vlastně splývají. Jiné možné vysvětlení je, že pro jedince, kteří se se sledovanou profesí setkávají vlastně jako její proti- či spolu-hráči, nebo se na ni sice připravují, ale dosud ji v celém jejím rozsahu nevykonávají, je tento její realizační faktor nedůležitý. Jeho významnost se objeví až po zvládnutí profese, s možným "profesionálním nasycením" či únavou.

Jednou z věcí kterou použitý systém nezachytil, ale kterou lze ze získaných textů jednoznačně vyčíst a která je pro praxi velmi důležitá, je výrazně odlišné postavení, které zaujímá třídní učitel, na kterého děti kladou specifické nároky: "Pokud má učitel svojí třídu. (třídní učitel) měl by se starat, aby tam děti udržovali pořádek a starali se o celou třídu."; "Učitel by měl mít přehled o všech žácích (v té své třídě), jak se učí, jak se chovají, jaké mají známky."

### **Být či nebýt učitelem**

Následující tabulky ukazují rozložení odpovědí - a to jak pro celý sledovaný soubor, tak pro každou školu - na závěrečnou otázku instrukce: Chtěli nebo nechtěli byste se vy sami stát učitelem?



Chtěli nebo nechtěli byste se vy sami stát učitelem?

Celý sledovaný soubor

	Chlapci	Dívky	Celkem
Ano	0	1 / 2.70%/	1 / 1.61%/
Ne	23 /92.00%/	27 /72.97%/	50 /80.64%/
Ano, ale	1 / 4.00%/	4 /10.81%/	5 / 8.06%/
Neodpověděl	1 / 4.00%/	5 /13.51%/	6 / 9.67%/

ZŠ Bílá

ZŠ Hnědá

	ZŠ Bílá			ZŠ Hnědá		
	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem
Ano	0	0	0	0	1	1/ 2.56%/
Ne	6	13	19/82.60%/	17	14	31/79.48%/
Ano, ale	1	1	2/ 8.69%/	0	3	3/ 7.69%/
Neodpověděl	* 1	*1	2/ 8.69%/	0	4	4/10.25%/

\* odpověď "zatím nevím", "možná"

Jak můžeme vidět pro děti ani z jedné, ani z druhé školy není představa stát se učitelem příliš lákavá. V tom se obě skupiny shodují. Zajímavější než samotné jednoznačně odmítavé (výjimečně kladné) odpovědi je jejich vysvětlení a také odpovědi typu "ano, ale...". Objevuje se zde jak někdo chtěl být učitelem dříve, ale nyní již ne. Tento vývoj volby povolání se děje pod vlivem získávaných zkušeností ("Učitelkou jsem vždycky chtěla být. Ale teď ne."; "zatu dobu co chodím do školi jsem poznal co proto musejí udělat"), uvědomění si vlastních možností ("Mám sice ráda děti, ale asi bych pro ně nenašla pochopení a neměla bych na ně nervy") a poznáním náročnosti profesionální přípravy ("nechtěla bych na učitelku tak dlouho studovat"). V obou školách se pak vyskytlo omezení vzhledem k potencionálním žákům, a v obou školách je to omezení věkové - "Když učitelkou, tak jediné v mateřské školce."; "A hlavně bych nechtěla být učitelkou na druhém stupni, protože to jsou děti už moc drzý." V Hnědé škole k tomu pak přistupují výhrady k takovému typu žáků, s jakým mají děti sami zkušenosti - Jako sama o sobě bych chtěla být učitelkou, ale nechtěla bych mít děti z naší školy. V následných rozhovorech s učiteli i žáky se ukázalo, že několik dětí by si sice přálo být učitelem, ale do práce to nenapsaly. I to, že se tyto děti neodvážily vystoupit proti "veřejnému mínění" a odpovědět kladně na přímo položenou otázku svědčí o tom, jak malou popularitu má povolání učitele mezi žáky na konci povinné školní docházky.

## SROVNÁVACÍ ANALÝZA

Sledovanou skupinu dětí tvořili žáci tří osmých tříd ze dvou základních škol. Přesto že se obě školy nacházejí ve stejném městském obvodu a jsou od sebe vzdáleny necelých pět minut chůze, složení jejich žáků je velmi rozdílné. První z nich, Bílá škola, je škola s rozšířenou výukou jazyků. Do ní jsou přijímány, na přání rodičů a na doporučení školy, nadané děti, které sem na konci druhé třídy ZŠ skládají přijímací zkoušky. Většina těchto dětí má vysokoškolsky či středoškolsky vzdělané rodiče a jejich plánovaná školní kariéra nejčastěji vede přes střední školu (obvykle gymnázium či OA) na vysokou školu. Větší kázeňské problémy, záškoláctví a pod., se zde nevyskytují.

Hnědá škola je škola s vysokým procentem (27%) rómských žáků, pro které má na prvním stupni zřízeny speciální rómské třídy. Do těchto tříd jsou děti zařazovány na přání a nebo se souhlasem rodičů, počet žáků v nich je výrazně nižší než v běžných třídách. Na druhém stupni jsou pak pro žáky s výukovými obtížemi vytvořeny edukativní třídy s upravenými osnovami. V loňském (1993/94) i letošním školním roce (1994/95) však zde byla otevřena i výběrová 1. třída s nepovinnou výukou cizího jazyka. Do ní jsou vybráni, podle výsledku přijímacího pohovoru a na přání rodičů, nadaní žáci. Žáci zdejší školy mají nejčastěji rodiče vyučené v nějakém oboru, méně často středoškolsky vzdělané a po ukončení základní školy chtějí děti obvykle nastoupit na některé SOU či řidčeji na nějakou střední odbornou školu. Žáci kteří opouští školu po 7. či dokonce 6. ročníku, nebo kteří se dostali do konfliktu se zákonem zde nejsou jevem nikterak výjimečným.

Již předcházející výzkumy 4), 5), 6) ukázaly, že postoj žáků ke škole a zvláště jejich očekávání směřovaná k instituci školy se v obou školách výrazně liší. Proto není nikterak překvapující, že i jejich představy a hlavně jejich vztah k profesi pedagoga je rozdílný. Rozdílný je však nejen "obsah" získaných textů, ale rozdílné jsou i jejich formální charakteristiky - jak dokumentují následující tabulky.

	ZŠ Bílá			ZŠ Hnědá		
Délka textu	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem
krátký	4	2	6 /26.08%/	9	4	13 /33.33%/
spíše krátký	2	3	5 /21.73%/	3	5	8 /20.51%/
spíše dlouhý	1	7	8 /34.78%/	2	6	8 /20.51%/
dlouhý	1	3	4 /17.39%/	3	7	10 /25.64%/

	ZŠ Bílá			ZŠ Hnědá		
Pravopis	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem
nadprůměrný	4	10	14/60.86%	3	7	10/25.64%
průměrný	1	3	4/17.39%	5	9	14/35.89%
podprůměrný	1	1	2/ 8.69%	9	6	15/38.46%
nehodnotitelný	2	1	3/13.04%	0	0	0

	ZŠ Bílá			ZŠ Hnědá		
Vyjadřování	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem
nadprůměrné	1	5	6/26.08%	1	6	7/17.94%
průměrné	4	2	6/26.08%	7	10	17/43.58%
podprůměrné	0	2	2/ 8.69%	8	5	13/33.33%
nehodnotitelné	3	6	9/39.13%	1	1	2/ 5.12%

#### ZŠ Bílá

Žánr	Chlapci	Dívky	Celkem
Úvaha	0	1 / 6.66%	1 / 4.34%
Výčet + m. výčet	6 /75.00% /	9 /60.00%/	15 /65.21%/
Vyprávění	1 /12.50% /	0	1 / 4.34%/
Úvaha + výčet	0	3 /20.00%/	3 /13.04%/
Výčet + vyp. + úvaha	1 /12.50% /	1 / 6.66%/	2 / 8.69%/
Vyprávění + výčet	0	1 / 6.66%/	1 / 4.34%/

#### ZŠ Hnědá

Žánr	Chlapci	Dívky	Celkem
Úvaha	0	5 /22.72%/	5 /12.82%/
Výčet + m. výčet	9 /52.94%/	7 /31.81%/	16 /41.02%/
Vyprávění	0	0	0
Úvaha + výčet	6 /35.29%/	7 /31.81%/	13 /33.33%/
Výčet + popis	1 / 5.88%/	1 / 4.54%/	2 / 5.12%/
Vyprávění + úvaha	1 / 5.88%/	2 / 9.09%/	3 / 7.69%/

Vidíme, že děti z Bílé školy psaly nejčastěji práce spíše dlouhé a nebo naopak krátké, pravopisná úroveň těchto prací byla hodnocena převážně jako nadprůměrná a úroveň vyjadřování (pokud ji bylo možno hodnotit) jako nadprůměrná či průměrná. Nejčastěji použitým žánrem (tři čtvrtiny prací) byl výčet či maskovaný výčet.

Texty žáků z Hnědé školy byly většinou krátké nebo naopak dlouhé, úroveň jejich pravopisu byla nejčastěji označena jako podprůměrná a úroveň vyjadřování jako průměrná. Polovinu textů tvořil výčet nebo maskovaný výčet, na druhém místě, co do frekvence výskytu, je pak úvaha v kombinaci s výčtem. Tyto texty jsou i obsahově bohatší, obsahují téměř o 20% výroků více než texty získané v Bílé škole.

Co se týká obsahu, je celkový tón prací z Bílé školy daleko kritičtější, mluví se v nich i o přenosu soukromých problémů učitele do třídy. Naznačená agresivita se vyskytuje v rámci vztahu učitel x žák a objevuje se zde pocit nespravedlivého osočování učitelem, kdy trest učiteli často slouží k odreagování vlastní tenze (*"když má nějaké problémy, odráží se jeho špatná nálada na děti, které vyučuje."*).

V Hnědé škole se hovoří o učitelích jako o někom, kdo dětem obětuje i část svého volného času a nepříjemné pracovní zážitky si přenáší do soukromého života. Projevy agresivity jsou popisovány pouze směrem k spolužákům (*"Tělesné tresty sice neschvaluji, ale v některých třídách na této škole bych to nejspíše nevydržela."*) a trest použitý učitelem má vždy konkrétní důvod. Pokud se vyskytne "nespravedlnost", je pocitována v oblasti známkování.

Rozdílný charakter prací dobře dokumentuje rozložení jednotlivých commitmentových kategorií, dimenzí a subkategorií v rámci každé školy, které ukazují následující tabulky.

Frekvence výskytu kategorií a dimenzí

		Hnědá ZŠ	Bílá ZŠ	Celkem
Výskyt				
Očekávaná četnost				
% v řádku				
% ve sloupci				
I.	VOKAČNÍ BLOK	122 +++ 101.1 71.3% 24.9%	49 --- 69.9 28.7% 14.5%	171 20.7%
II.	PROFESNÍ BLOK	315 + 299.8 62.1% 64.4%	192 - 207.2 37.9% 56.8%	507 61.3%
II.	1. <u>Obor</u>	83 ++ 69.8 70.3% 17.0%	35 -- 48.2 29.7% 10.4%	118 14.3%
II.	2. <u>Vyučování</u>	126 ++ 108.2 68.9% 25.8%	57 -- 74.8 31.1% 16.9%	183 22.1%
II.	3. <u>Instituce</u>	106 -- 121.8 51.5% 21.7%	100 ++ 84.2 48.5% 29.6%	206 20.8%
III.	INSTRUMENTÁLNÍ BLOK	52 --- 88.1 34.9% 10.6%	97 +++ 60.9 65.1% 28.7%	149 18.8%
	Celkem	489 59.1%	338 40.9%	827 100.0%

+++ / --- rozdíl statisticky významný na 0.1% hladině významnosti

++ / -- - " - 1.0% - " -

+ / - - " - 5.0% - " -

\* malá četnost, položku nelze testovat

Je vidět, že školy se statisticky významně liší ve frekvenci zastoupení všech jednotlivých kategorií i dimenzí. Rozdíl je největší kategorií VOKAČNÍ a INSTRUMENTÁLNÍ BLOK, nejmenší, ale stále ještě statisticky významný, u kategorie PROFESNÍ BLOK.

## Frekvence výskytu subkategorií

	Hnědá ZŠ	Bílá ZŠ	Celkem
Výskyt			
Očekávaná četnost			
% v řádku			
% ve sloupci			
(V 01) Pomoc	9 6.5 81.8% 1.8%	2 4.5 18.2% .6%	11 1.3%
Přání stát se učitelem			
(V 02) Výchova jako působení	17 + 12.4 81.0% 3.5%	4 - 8.6 19.0% 1.2%	21 2.5%
(V 03) Výchova vlastním příkladem, vzorem	3 -- 7.7 23.1% .6%	10 ++ 5.3 76.9% 3.0%	13 1.6%
(V 04) Výchova jako socializace	29 +++ 19.5 87.9% 5.9%	4 --- 13.5 12.1% 1.2%	33 4.0%
(V 05) Učit, vzdělávat	58 49.7 69.0% 11.9%	26 34.3 31.0% 7.7%	84 10.2%
(V 06) Makrosociální hodnoty, dopad na společnost	2 * 1.2 100.0% .4%	0 * .8 .0% .0%	2 .2%
(V 07) Společenská rizika, zvrát hodnot	4 * 4.1 57.1% .8%	3 * 2.9 42.9% .9%	7 .8%
(P 08) Práce obecně	23 18.9 71.9% 4.7%	9 13.1 28.1% 2.7%	32 3.9%
(P 09) Subject, obor	6 6.5 54.5% 1.2%	5 4.5 45.5% 1.5%	11 1.3%

	Hnědá ZŠ	Bílá ZŠ	Celkem
(P 10) Zvláštní poznatky, nad oborem	1 * .6 100.0% .2%	0 * .4 .0% .0%	1 .1%
(P 11) Didaktické umění	23 18.9 71.9% 4.7%	9 13.1 28.1% 2.7%	32 3.9%
(P 12) Umění vést	30 24.8 71.4% 6.1%	12 17.2 28.6% 3.6%	42 5.1%
(T 13) Přímot vazby, zpětnost vazby	6 * 4.1 85.7% 1.2%	1 * 2.9 14.3% .3%	7 .8%
(T 14) Vazba citová	18 +++ 10.6 100.0% 3.7%	0 --- 7.4 .0% .0%	18 2.2%
(T 15) Rozmanitost vazby x stereotyp	6 7.7 46.2% 1.2%	7 5.3 53.8% 2.1%	13 1.6%
(T 16) Respektování jedinečnosti, oboustrannosti vazby	20 16.0 74.1% 4.1%	7 11.0 25.9% 2.1%	27 3.3%
(T 17) Nároky vazby, cena za ni	76 69.8 64.4% 15.5%	42 48.2 35.6% 12.4%	118 14.3%
(I 19) Kontakt s lidmi x samota	2 - 5.3 22.2% .4%	7 + 3.7 77.8% 2.1%	9 1.1%
(I 20) Role u dětí, potěšení s nimi	13 13.0 59.1% 2.7%	9 9.0 40.9% 2.7%	22 2.7%

	Hnědá ZŠ	Bílá ZŠ	Celkem
(I 21) Zodpovědnost	10 7.7 76.9% 2.0%	3 5.3 23.1% .9%	13 1.6%
(I 22) Tlak instituce a podmínky	62 -- 75.7 48.4% 12.7%	66 ++ 52.3 51.6% 19.5%	128 15.5%
(C 23) Identitní zisky, obohacení se, seberealizace	16 ++ 10.1 94.1% 3.3%	1 -- 6.9 5.9% .3%	17 2.1%
(C 24) Identitní rizika, sebedeformace, ochuzení	5 * 4.7 62.5% 1.0%	3 * 3.3 37.5% .9%	8 1.0%
(C 25) Soukromí	10 12.4 47.6% 2.0%	11 8.6 52.4% 3.3%	21 2.5%
(C 26) Vzhledem k neučitelům	1 * 1.8 33.3% .2%	2 * 1.2 66.7% .6%	3 .4%
(C 27) Jedinec versus profese	7 * 4.7 87.5% 1.4%	1 * 3.3 12.5% .3%	8 1.0%
(C 28) Společenská prestiž	0 * .6 .0% .0%	1 * .4 100.0% .3%	1 .1%
(C 29) Peníze	1 --- 7.1 8.3% .2%	11 +++ 4.9 91.7% 3.3%	12 1.5%
(C 30) Prázdniny	1 -- 5.3 11.1% .2%	8 ++ 3.7 88.9% 2.4%	9 1.1%



	Hnědá ZŠ	Bílá ZŠ	Celkem
(C 31) Získání profese a profesionality	9 7.1 75.0% 1.8%	3 4.9 25.0% .9%	12 1.5%
(N 32) Člověk	2 --- 34.3 3.4% .4%	56 +++ 23.7 96.6% 16.6%	58 7.0%
(N 33) Negativní hodnocení	19 20.1 55.9% 3.9%	15 13.9 44.1% 4.4%	34 4.1%
Celkem	489 59.1%	338 40.9%	827 100.0%

Rozdíl v rozložení jednotlivých subkategorií commitmentu mezi oběma školami je vysoce statisticky významný (Significance = 0.0001).

Opět se tedy potvrdilo více pro-školní zaměření žáků Bílé školy, jejichž práce byly po čistě školní stránce, tedy co do pravopisu a vyjadřování, hodnoceny v průměru lépe než práce žáků Hnědé školy. Texty žáků Hnědé školy byly však většinou delší, obsahově bohatší a také v nich bylo častěji použito žánru úvahy. To ale může částečně být i odrazem celkové atmosféry, ve které texty vznikaly. Školáci Hnědé školy psali tyto práce v rámci hodiny ČJ, v období před přijímacími zkouškami na střední školy a tak brali celou úlohu zodpovědněji a vážněji než žáci Bílé školy. Těm byla úloha zadána v hodině suplování a v době, kdy většina z nich již věděla, že byli přijati na zvolenou střední školu. Měli proto často tendenci využít předložené práce k odreagování se - k žertování.

Co se však touto "dobou vzniku" vysvětlit nedá je rozdílný důraz, který děti v každé škole kladou na jednotlivé stránky učitelské profese. V Bílé škole žáci častěji mluví o nedostatečném finančním ohodnocení této profese, nacházíme u nich i zmínku o její malé prestiži, ale zmiňují se také o množství volna s ní spojeném. Zdůrazňují učitele jako obyčejného člověka se všemi jeho nectnostmi spíše než se ctnostmi (ale jak již bylo řečeno, může to být i útěk od tématu), a je to člověk který vychovává především vlastním příkladem vzorem. Všimají si spolupráce učitele s dalšími učiteli a s rodiči.

V Hnědé škole je zdůrazňována citová vazba mezi učitelem a žákem/y (která nebyla v textech z Bílé školy nalezena), tato vazba je přímá, jedinečná a oboustranná. Velký význam mají různé formy pomoci, které jsou v učitelské profesi obsaženy. Výchova je

pak cílené působení, je to proces socializace, který má dopad na společnost. S povoláním učitele je spojená i velká zodpovědnost. Dosažení profese/profesionality je sice velmi obtížné, ale je vyváženo možností seberealizace.

## SHRNUTÍ

Původní představa předloženého výzkumu byla velmi jednoduchá. Vzhledem k zvolené instrukci vznikne seznam všech činností učitele které jsou pro žáky viditelné a tak bude získán obraz povolání "učitel" z perspektivy žáka. Tento obraz bude převážně operacionální, bude totiž obsahovat veškeré aktivity učitele se kterými se děti přímo i nepřímo setkají a se kterými se musí -jako jeho spolu či proti/hráči- nějakým způsobem vyrovnat. Rozbor získaných textů však ukázal, že situace je daleko složitější, než se na první pohled zdálo. Žáci totiž ve svých pracích zachytili nejenom výše uvedenou operacionální stránku učitelského povolání, ale popsali celou strukturu učitelské profese. Stejná struktura profese byla nalezena jak u učitelů v praxi, tak i u studentů pedagogické fakulty a tak je možno předpokládat, že má obecnou platnost. Tuto strukturu tvoří blok vokační, zahrnující funkci profese ve společnosti, blok profesní, týkající se práce jako takové a blok instrumentální, zachycující profesi z hlediska životní kariéry jedince.

Obecnou platnost této struktury učitelské profese potvrdila i kvantitativní analýza. Pomocí ní bylo zjištěno, že vzájemné poměry jednotlivých bloků jsou u skupiny posluchačů Pedagogické fakulty a u skupiny žáků základní školy stejné, pouze blok instrumentální, postihující životní dráhu jedince, je u školáků zastoupen poněkud méně často. Tento blok však byl nejslabší v obou sledovaných skupinách a je to možno vysvětlit tím, že v něm je v nejvyšší míře zastoupena právě angažovanost v profesi, identitní zisky a rizika, která vznikají a posilují se osobními zkušenostmi získávanými při výkonu dané profese. S narůstající profesionalitou tedy narůstá význam profese z hlediska osobní identity, životní dráhy a postavení ve společnosti. Poslání profese i práce v ní má stejnou podobu, či lépe řečeno stejnou váhu pro obě skupiny, nezáleží tedy na tom, zda se sledované osoby na výkon profese připravují, či zda o tomto povolání neuvažují či dokonce jej výslovně odmítají.

Nejzajímavější výsledky však přineslo srovnání prací žáků ze dvou základních škol s výrazně odlišnými charakteristikami. Tady se ukázalo, že poměr i obsah jednotlivých bloků je významně ovlivněn subkulturou každé školy, tedy že žáci každé školy si vytvářejí poněkud odlišný obraz učitelské profese. Znamená to, že představa učitele a tím i požadavky na něj kladené jsou i v rámci "běžné" základní školy výrazně diferencovány a jsou formovány právě sociokulturními charakteristikami jejich žáků.

## **POZNÁMKY**

- 1) *Pedagogická fakulta očima studentů*. Ústav pedagogických a psychologických výzkumů Ped FUK, PedF UK, Praha 1994.
- 2) *Stát se učitelem - výzkumná zpráva*. Pedagogická fakulta UK, Praha, 1994, s. 40.
- 3) *Stát se učitelem - výzkumná zpráva, c.d.*, s. 14
- 4) Pavlica, K., Semerádová, V.: *Faktor školy a třídy*" in "Co se v mládí naučíš...", zpráva z terénního výzkumu, Pražská skupina školní etnografie, PedF UK, Praha, 1992
- 5) Semerádová, V.: *Místo na slunci*, in *Typy žáků* - zpráva z terénního výzkumu, Pražská skupina školní etnografie, Nadace školní etnografie a kvalitativního výzkumu, Praha, 1994
- 6) Semerádová, V. : *Jaké to je být "dobrý žák"*, in *Typy žáků* - zpráva z terénního výzkumu, c.d.

# Obraz učitelé profese - optikou učitelů samotných

Vladimíra Spilková

OBSAH

Úvod

**Metoda a výzkumný vzorek**

**Co to je - být učitelem?**

**Laik - "profesionalizující se laik" - "certifikovaný" profesionál - "skutečný" profesionál**

**Místo závěru**

## ÚVOD

Tento text je inspirován čtením výzkumné zprávy "Stát se učitelem"<sup>1/</sup> (výstup 1. části grantového úkolu UK) v celku, znovučtením svého příspěvku v kontextu s ostatními. Vznikl z potřeby zpětného ohlednutí za společnou práci - cože jsme to vlastně dohromady a každý zvlášť vytvořili? Je pokusem o hledání nových souvislostí a dotazení některých vlastních myšlenek na pozadí "vnitřního dialogu" s některými autory (zde zejména s texty S.Štecha,, M.Kučery, J.Slavíka).

O čem byla třísetstránková výzkumná zpráva? Stručně řečeno o *učitelé profesi* z různých úhlů pohledu :

- z hlediska *teoretické reflexe* pojmu a různých *pojetí profese*, zejména učitelé profese
- z hlediska *přípravy na profesi* (na fakultě)
- z hlediska *vrůstání do profese* (na začátku profesionální dráhy)
- z hlediska *profesionalizačního procesu* v další fázi *in-service*.

Teoretická reflexe učitelé profese (text S.Štecha) a analýza studentské percepce učitelé povolání (interpretace *commitmentu* M.Kučery jako ilustrace způsobu uvažování o budoucí profesi, jako konkrétní ukázka řeči studentů o ní) mě inspirovaly k pokusu o *mapování učitelé profese* ve vědomí a prožitcích samotných aktérů. Jak vidí oni svou profesi? Jak moc se liší představy jednotlivých učitelů, co mají společného individuální koncepty a specifické verze učitelé profese?

## METODA A VÝZKUMNÝ VZOREK

Základním zdrojem získání výzkumných údajů byl dotazník, který obsahoval 4 základní otázky pojaté jako impulsy k volné výpovědi na dané téma. S některými učiteli byly ještě vedeny individuální či skupinové rozhovory (v několika případech dokonce na základě jejich výslovného zájmu). Východiskem rozhovorů byla rámcová struktura dotazníku, některé položky byly v diskusi dále zpřesňovány, objevovaly se nové otázky, šlo se po nových souvislostech. Otázky byly formulovány obecně, aby předem příliš

neusměrňovaly, ale provokovaly k volným výpovědím a co nejbohatší prezentaci vlastních představ.

Obsahová analýza získaného materiálu ukázala širokou škálu pojetí, znaků, charakteristik profese. Další fází zpracování výzkumného materiálu bylo hledání a identifikace klíčových slov jednotlivých výpovědí a následně grupování, vymezení základních oblastí, do kterých je možné konkrétní výpovědi zařadit.

Výzkumu - individuálního či společného uvažování o učitelské profesi - se zúčastnilo 21 učitelů základních škol (v období od září do listopadu 1994). Zaměřila jsem se na 2 specifické skupiny učitelů - na začínající učitele (zejména absolventy alternativního studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ, tzv. HNUSisty) a na učitele-"reformátory" (sdružené převážně v PAU - Přátelé angažovaného učení, tedy v profesním sdružení několika set učitelů s vlastním, netradičním, "alternativním" pojetím školy, vyučování, učitelské profese).

Ve skupině 7 začínajících učitelů (5 žen, 2 muži) můžeme vyčlenit následující podskupiny:

- 4 učitelé - bývalí studenti alternativního studia HNUS, 3 z nich začínají 2. rok vlastní učitelské praxe, 1 je v prvním roce profesní dráhy
- 1 učitel - z alternativní skupiny DAS, absolvuje náhradní vojenskou službu a ve škole pracuje jako administrativní pracovník
- 2 učitelé - absolventi "normálního" (ne-alternativního studia), 1. rok ve školní praxi.

Ve skupině učitelů-"reformátorů" je zhruba polovina z nich vyhraněnými učitelskými osobnostmi s mnohaletou profesní zkušeností (20-30 let praxe), vynikajícími praktiky, zároveň však fundovanými teoretiky, schopnými reflektovat svoji činnost, vysvětlovat, argumentovat apod. (někteří z nich publikují v odborném tisku).

## **CO TO JE - BÝT UČITELEM?**

Tato otázka měla pomoci nahlédnout do toho, jak učitel přemýšlí o své profesi (v jakých kategoriích a významových rovinách)? Jak profesi prožívá, jak se v ní cítí?

Začněme individuálními obrazy profese u začínajících učitelů. Co pro ně znamená ono "být učitelem", co to konkrétně obnáší? Výpovědi lze rozdělit zhruba do 3 základních oblastí:

1. Oblast *existenciální, identitní, prožívání* profese (do této oblasti lze situovat nejvíce výpovědí, jejich jazyk je poetický, někdy až metaforický, zřídka neutrální, častěji citově zabarvený (obsahuje hodnotící stanoviska, zaujetí postoje). V tomto prostoru být učitelem znamená: "Být či nebýt...být člověkem...být citlivým a otevřeným člověkem...být šťastným člověkem, který moudře naplňuje svůj život i životy druhých...uspokojení ze smysluplné aktivity, když vidím, jak děti rozvíjejí nápad, řeší něco po svém, chtějí ukázat, že umí, dokážou, chtějí např. číst, přestože jim to nejde...báječný pocit, když jsou děcka spokojená, když zaujmu, když něco udělají z vlastní iniciativy pro druhé...neustálá, obrovská, šílená

*zodpovědnost (zejména při práci s problémovými žáky)...tvořivá práce, každý den jiná...neustálé hledání a objevování... potřeba a nutnost dál rozvíjet sebe sama, pořád se dál vzdělávat... náročná práce (vysoká míra osobního nasazení - stále)...velký výdej energie (dávat ze sebe)...ztráta anonymity (hlavně na vesnici a malém městě) někdy i soukromí."*

Podstatné v této oblasti pojetí profese je *být člověkem* (event. s různými přívlastky), *pocit uspokojení, štěstí ze smysluplné práce pro druhé, tvořivá práce, odpovědnost, potřeba sebevzdělávání*. Potřeba či nutnost stále pracovat na svém rozvoji, dál se vzdělávat je vnímána ambivalentně. Některými jako výzva, která zdravě provokuje, abych "neustrnul", jinými jako příliš vážný závazek, který může svou neukončeností až traumatizovat. Jako krirické body jsou chápány vysoká náročnost (permanentní angažmá, dávání se) a průnik profese do soukromí.

2. Oblast činností učitele (Co dělá učitel?)

Zde "být učitelem" znamená výčet konkrétních aktivit a dovedností učitele: *"pomáhat druhým...mít zájem o děti...dovednost pochopit, rozumět, vcítit se do myšlenkového a pocitového světa...umět navázat kontakt se žáky a udržet s nimi kvalitní komunikaci...umět jednat s rodiči a kolegy...dovednost trpělivě rozvíjet děti v mezích jejich možností...být překladatelem kulturní tradice...otvíračem otázek a problémů...uvaděčem dětí do světa, do jeho různých podob a verzí...umět předávat druhým."*

V oblasti činností učitele při vyučování dominují ve výpovědích aspekty vztahové, dovednosti kvalitní komunikace mezi učitelem a žáky.

3. Oblast nároků profese z hlediska předpokládaných (požadovaných) *vlastností učitelovy osobnosti*. "Být učitelem" tedy znamená *"být tolerantní, spravedlivý, trpělivý, důsledný (nejfrekventovanější výraz), tvořivý, mít smysl pro humor, mít fantazii"*.

Ze všech 3 oblastí pojetí profese se nejvíce výroků vztahovalo k první oblasti, o něco méně ke druhé, výrazně méně ke třetí oblasti.

Jak vypadá obraz učitelké profese u učitelů-reformátorů?

Přidržme se 3 výše zavedených "oblastí" učitelké profese:

1. V *existenciální, identitní, prožitkové oblasti* je výrazné pojetí profese jako *poslání* (4 výpovědi), které nelze naučit, nelze přesně formulovat, musí se *cítit*. Své poslání dělá učitel *s láskou, bez ohledu na volný čas a jiné záporné stránky učitelkého povolání*. Ale co je tím posláním - *"Proč tady jsme?"* Například proto, abychom *formovali jedince nějaké společnosti* v souladu s jejím hodnotovým systémem (nejčastější jsou odkazy na *společenské funkce školy a učitele, potřebu socializace dítěte, předávání kultury a hodnotového systému dané společnosti*). V souvislosti s funkcí učitele jako jednoho ze zprostředkovatelů společenských hodnot vystupuje do popředí otázka kvalitního hodnotového systému učitele, který ho *zavazuje k určitým mantinelům, ve kterých se smí pohybovat, aby nepoškodil duši dítěte*.

Další varianta odpovědi na otázku po smyslu a základních funkcích profese - *Proč tady jsme?* - využívá analogie s lékařskou

profesí. Tak jako lékař pečuje o zdraví duše a těla člověka a ošetřuje ho na základě určitých strategií a postupů, tak také učitel při péči o duši vychází z pochopení smyslu svého působení a pro naplnění svých záměrů hledá nejvhodnější prostředky. Za významný znak profese je považován *respekt a úcta k vychovávanému bez dalších podmínek - vážit si lidského individua v roli dítěte, respektovat lidská práva a práva dítěte, vidět dítě v širších souvislostech jeho společenského vývoje, vnímat handicapované a z různých důvodů znevýhodněné jedince jako plnohodnotné lidské bytosti.*

Dominantní v tomto významovém poli je také vědomí *velké odpovědnosti* (nutnost, tíha převzetí skutečné zodpovědnosti za děti a jejich rozvoj). Za důležitý moment profese je považována motivace k učitelství (*chtít učit, pomáhat, uvádět..*) Být učitelem znamená také mít povolání tvořivé, zajímavé, ale *náročné, vyčerpávající*, které často člověka doslova vyssává, neboť stále něco dává. Učitel by měl umět *doplnit štávu, dobít svou baterii, pečovat o sebe jako o osobnost, pečovat o svůj rozvoj* (fyzický i duševní). Ono *dávat* má u některých učitelů také dimenzi *získávat od druhých, vzájemně se obohacovat*. V konfrontaci s permanentní mírou nasazení a náročností jsou jako negativní znaky profese vnímány *nízká společenská prestiž, nespravedlivě povýšený postoj širší veřejnosti, neodpovídající finanční ohodnocení* (2 výpovědi).

Někteří učitelé (3) upozorňují na rozmanitost obrazů profese v učitelském vědomí i podvědomí, vrstevnatost individuálních konceptů, do nichž se významně promítají *prožívání, postoje, hodnotové orientace* apod. Většina učitelů nedokáže uvažovat o profesi "odosobněně", v "neutrálních" kategoriích, ale *projektuje* do svých představ sebe a své pojetí profese, školy, vyučování. Převážná většina *mluví o profesi na základě identifikace s "ideálním" pojetím profese, na pozadí vlastních ideálních představ*. Někteří (3) vidí profesi i v jejích *negativních podobách* - prizmatem svého často velmi kritického vztahu ke školství jako celku (jeho současnému stavu) a k práci některých kolegů. V tomto smyslu pak *být učitelem* může znamenat *leccos - pocit štěstí, radosti, nalezení svého místa a smyslu, seberealizace...pro jiného možnost odreagovat si své mindráky na někom, kdo je slabší a nemůže se bránit...možnost ovládat, manipulovat, dokazovat si...pro dalšího zaměstnání sice s málo penězi, ale s krátkou pracovní dobou a dlouhými prázdninami...uspokojení ze řádu, smyslu, organizace ("je spokojen, když si červeně podtrhne cíl, modře metody, může dělat rubriky..")* apod.

2. Ve sféře činností učitele a jeho vybavenosti pro zvládnutí vyučovacích situací v podobě konkrétních *dovedností a kompetencí* jsou považovány za základní parametry učitelské profese, za základ kompetence *být učitelem* odbornost či zdatnost v *komunikativních dovednostech* (*umět vstupovat do světa dítěte a komunikovat s ním v jeho světě, umět vystupovat z dětského světa a kvalitně komunikovat s dospělým světem* (rodiči, kolegy, nadřízenými a dalšími sociálními partnery školy) - *umět vysvětlovat, argumentovat, přesvědčovat, ale i naslouchat, přijímat..*

V popředí pozornosti učitelů jsou také dovednosti *didaktické* (*psychodidaktické*) - vytvářet příznivé podmínky pro učení (motivovat, dělat přitažlivým, získávat žáka pro poznávání, vytvářet příznivé sociální, emocionální, pracovní klima, umět aktivizovat myšlení - pravou i levou hemisféru apod.), řídit procesy žákova učení (naučit se je individualizovat z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci apod.), interpretovat učivo, zprostředkovávat poznání adekvátními způsoby. Za důležité jsou považovány také dovednosti *organizační* (plánovat, projektovat svou činnost, hospodařit s časem, navozovat a udržovat určitý řád a systém, vytvářet situace např. tvůrčích střetů a kontrolovat je, zda neujiždějí někam jinam apod.), *diagnostické* (jak žák myslí, cítí, jedná, proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci..), *dovednost reflektovat vlastní činnost* (já a moje působení jako předmět analýzy), vidět ji z nadhledu, odstupu a ze zjištěného umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své postupy apod.

3. K pojetí profese z hlediska osobnostních předpokladů je směřováno nejméně výpovědí. Být učitelem - v jazyce vlastností osobnosti - znamená:

- být *pohotový, adaptabilní, tvořivý, originální*
- *trpělivý, laskavý, obětavý, tolerantní, chápatelivý, upřímný, otevřený*
- *důsledný, spolehlivý, náročný, zásadový, charakterní,*
- *má smysl pro humor (veselá mysl), umí si hrát (nezapomněl na dítě v sobě).*

Nejvíce výpovědí učitelů se vztahovalo k vlastnostem typu *laskavý, tolerantní, chápatelivý..*

Shrňme závěrem v podobě klíčových slov pohled učitelů na svoji profesi. V oblasti identitní bylo za klíčové považováno - ideál poslání, radost z práce s dětmi - respekt a úcta k nim, pocit uspokojení a štěstí ze smysluplné práce (idea vzájemného obohacování), obrovská zodpovědnost, náročnost profese (vysoké osobní angažmá, permanentní sebevzdělávání se, průniky do soukromí). V oblasti činností a konkrétních dovedností jsou za klíčové považovány psychodidaktické kompetence (vytvářet příznivé podmínky pro žákovo učení, řídit procesy žákova učení, interpretovat učivo, zprostředkovávat poznání..), dovednosti komunikativní, organizační, diagnostické, dovednost reflexe a distance od vlastní praxe. K oblasti vlastností osobnosti jako předpokladů k profesi se vztahovalo výrazně nejméně výpovědí. Z hlediska frekvence uváděných vlastností lze uvést jejich vyváženost, četnější byly pouze vlastnosti typu *laskavý, tolerantní, chápatelivý..* Začínající učitelé produkovali nejvíce výroky v oblasti identitní, zkušenější učitelé v oblasti činností, obě skupiny nejméně v oblasti vlastností osobnosti.

### **LAIK - "PROFESIONALIZUJÍCÍ SE LAIK" - "CERTIFIKOVANÝ PROFESIONÁL" - "SKUTEČNÝ" PROFESIONÁL**

Máme-li základní představu o "znacích", charakteristikách profese, uvažujme o tom, "kdo je to profesionál" a "kdo je to laik" v učitelské profesi. Jaký je rozdíl mezi tím, kdo "je učitel" a tím, kdo "není učitel"? Ptali jsme se učitelů, jak to



vidí oni sami. Kudy vede dělicí čára, kde jsou klíčové mezníky a kritické body profesionalizačního procesu?

Názory na tyto otázky se u obou zkoumaných kategorií učitelů téměř nelišily. Ve výpovědích můžeme rozlišit dvojí optiku "vidění problému" - pohled z hlediska vztahu *kvalifikace - kompetence* (viz text S.Štecha, s.15-16) a z hlediska vymezení *klíčových rozdílů* v dovednostech, kvalitě činností.. mezi *laikem a profesionálem*.

*Kvalifikace* je chápána ve smyslu "certifikace", úředně potvrzeného vyžadovaného typu vzdělání. Kompetence znamená "potvrzení" kvalifikace ve vlastní učitelské činnosti, získává se až v praxi. V této logice pak naprostá většina učitelů nepovažuje kvalifikaci automaticky za profesionalitu. Kvalifikace je důležitým předpokladem k "*stát se učitelem-profesionálem*", je to ale jen potencialita (může se jím stát, sle taky nemusí). Za učitele-laika je tedy považován *každý začínající učitel* (a to jak učiteli začátečníky, tak i zkušenými "seniory" profese). Kvalifikace zvyšuje pravděpodobnost, ale *nezaručuje*, že adept učitelské profesionality k ní skutečně dospěje.

Zajímavé je jemnější rozlišení uvnitř skupin laiků i profesionálů, 3 kategorie laiků a 2 kategorie profesionálů (u 1 učitelky):

Učitel-laik

1. dostal se k zaměstnání *náhodou*, *smysl své práce příliš nechápe*, *odpracuje si hodiny a bere peníze*
2. *nemohl studovat* nebo *vystudoval něco jiného*, chápe učitelství jako něco, co může vykonávat s malou námahou, protože *podstatu své práce si neuvědomuje*
3. *nemohl studovat* nebo *vystudoval něco jiného*, k učitelské práci *se dostal oklikou*, *ale patří tam jako ryba do vody*. Většinou si doplňuje vzdělání (*sebehorší fakulta ho nezkazí*).

Učitel-profesionál

1. *professionalitu má na diplomu (má na to papír)* - "*certifikovaný profesionál*"
2. *professionalitu rozvinul a potvrdil v praxi* - "*skutečný profesionál*" (konkrétní znaky "skutečné profesionality" viz další text).

Odtud tedy naše triáda profesního vývoje - "*profesionalizující se laik*" (student) - "*certifikovaný profesionál*" (většinou začínající učitel s kvalifikací, ale v praxi "poučený laik") - "*skutečný profesionál*" (kromě kvalifikace disponuje i "skutečnou" kompetencí *být učitelem*).

Druhým úhlem pohledu je vymezení nejpodstatnějších *rozdílů* mezi *profesionálem* a *laikem*. Uvedeme nyní výčtem nejčastěji uváděné rozdíly:

- z hlediska *přípravy a vybavenosti pro profesi*: zatímco profesionál je *vybaven komplexně* (odborné vzdělání i profesní pedagogicko-psychologické vzdělání včetně osobnostních předpokladů), laikovi chybí jedno nebo druhé
- učitel-profesionál *vedle všech možných odborností dává profesi ještě něco navíc*, *vnáší do své práce lidský rozměr*
- učitel-profesionál *chápe svou profesi komplexně*, je si *vědom rozmanitosti svých rolí a dokáže těmto rolím dostát*
- učitel-profesionál *si je vědom relativnosti všeho svého*

činění...přesto je optimista (ale realistický), který se snaží dosáhnout u všech maxima (v rámci jejich možností)

- zatímco učitel-laik vidí žáka a pak už nic, řeší momentální situace bez vztahu k tomu, co bylo a bude, učitel-profesionál vidí šířeji, ve vztazích k jiným věcem, vidí víc dopředu
- zatímco učitel-profesionál dokáže plánovat svou činnost, předvídat, analyzovat vlastní činnost z hlediska dosahovaných výsledků, vyvozovat z toho závěry, korigovat a modifikovat další činnost, má systém práce, ví proč něco dělá (má to tereticky podloženo, dokáže to vysvětlit, zdůvodnit své metody a postupy..), má potřebu se dál vzdělávat, učitel-laik pracuje často nahodile, nesystematicky, nedůsledně, pracuje hodně na základě intuice (spoustu věcí pouze cítí, ale nedokáže zdůvodnit), profesní neznalost a nepřipravenost nahrazuje nadšením (hlavně že mám rád děti) a improvizací (je to hledač při každém svém činu a rozhodnutí)
- učitel-laik může pracovat dobře, mít nápady apod., ale pracuje živelně a intuitivně, neví, proč ho to tak napadá, proč to dělá takhle, nedostal se pod (povrch věcí), aby mohl být nad, učitel-profesionál je ten, kdo hodně přemýšlí o tom, proč a jak, je nad.

Více než polovina výpovědí mířila k jádru věci (dokonce u dvou začínajících učitelů). Klíčovými znaky profesionality učitele jsou dovednost reflexe, teoretické reflexe praktických zkušeností (viz text J.Slavíka a jeho jiné práce<sup>2/</sup>) - jako dovednost přemýšlet nad svou prací, kriticky analyzovat vlastní činnost ve vztahu k cílům a dosahovaným výsledkům, vyvozovat z toho důsledky a následně pak měnit obohacovat, zdokonalovat další činnosti a dovednost distance od vlastní praxe - dovednost poodstoupit a nahlédnout na svou praxi zvnějšku, nebýt příliš zanořen in, ve vlastní akci. Dovednost reflexe a distance od vlastní praxe zvyšuje imunitu vůči stereotypnosti a rutině v práci, ke které každý po určité době tenduje.

Za relativně méně známý klíčový znak profesionality považujeme chápání a řešení výchovných situací "v širších časoprostorových souvislostech". Zatímco učitel-laik pracuje většinou v časoprostorovém horizontu "ted' a tady", učitel-profesionál se pohybuje v časoprostoru "dříve-ted'-potom" a "zde a jinde".

## **MÍSTO ZÁVĚRU**

Autorka považuje za nutné zdůraznit, že tento text považuje za vstup do problematiky mapování učitelské profese učiteli samými. Je si vědoma nedotaženosti některých interpretací (vzhledem k bohatství výzkumného materiálu a časové tísni nebylo reálné udělat v tuto chvíli víc). Autorka se hodlá k analýze znovu vrátit, provést nové interpretace (hlubší a obsažnější), ale především zpracovat zbývající výzkumný materiál (zhruba polovina je nezpracována). Zde a nyní naznačím alespoň základní myšlenkovou linii. Bude prozkoumán vztah mezi tvořivou, autentickou dimenzí učitelství a normativní, rutinní dimenzí v kontextu teoretických úvah S.Štecha o profesi a semiprofesi. V návaznosti na polaritu autentické, tvořivé versus normativní,

rutinní bude zkoumána otázka základní profesní výbavy učitele (v podobě grifů, desater, axiomů, modelů řešení apod.) Zajímavým souvisejícím problémem je vyjasnění významu dnes ve školství frekventovaných slov - tradiční pojetí vyučování, klasické pojetí vyučování, klasika. Tyto pojmy jsou v kontextu našeho uvažování dost důležité, protože jimi bývá často myšleno ono normativní, rutinní a nebo v souvislosti s transformačními pohyby v našem školství to "staré, překonané" v opozici k výrazům "nové, moderní, reformní, alternativní". Bude zkoumána "řeč" učitelů, způsob uvažování o těchto fenomenech. Vyústěním celého textu bude formulace závěrů pro učitelskou přípravu.

### **Poznámky a literatura**

1/ Štech, S. a kol.: *Stát se učitelem*. Výzkumná zpráva grantového úkolu University Karlovy "Osvojování učitelské profese jako proces jejího konstruování". Praha, PedF UK 1994.

2/ Slavík, J., Siňor, S.: *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika, 1993, č. 2, s. 155-164.

Lasley, T.J.: *Promoting Teacher Reflection*. Journal of Staff Development, Winter, 1992, Vol. 13, No. 1.

OBSAH

**Kariéra: Jak přežít a zůstat normální?**

Původní rozhodnutí

To dobré

To špatné

Vystoupit z kolotoče?

**Jak učit děti**

Rozumět dětem

Co učit: obsah

Jak (na)učit: didaktika a metodika

Jak rychle učit: tempo

Hodnocení, známkování

Organizace

Chování

Jak se sejdou děti

Jací jsou rodiče

Život s třídou

**Co fakulta nenaučila**

**Ty záhadné bytosti: skryté koncepce "dítěte" a "dětství"**

Začátky a konce

Obecné vlastnosti

Automatismus vývoje a nezadržitelnost změn

Individuální variabilita

Zdroje variability

Explanační a predikční schémata

Etické imperativy

**Učitelský úděl**

Případ opisování

Naučit, vychovat a nepoškodit:

moc nad bezmocnými, odpovědnost za neodpovědné

Žít v nejistotě

Osudová setrvačnost nebo osudová přitažlivost?

Tento text je analýzou empirického materiálu. Pracuje téměř výhradně se záznamy rozhovorů s učitelkami na prvním stupni. Jde o šest interview, jež jsou vedena převážně etnografickými postupy. Interview tu nevyhází ze sady předem připravených otázek, nýbrž odvíjí se na místě z témat, která se objevují v řeči informanta. Předem tematizované otázky se badatel snaží klást co nejméně a případně co nejobecněji, aby nezaváděl do rozhovoru vlastní pojmy.

Vlastní materiál představuje šest rozhovorů se 3 učitelkami. Představuje přibližně 400 minut magnetofonových záznamů. Ty byly pak verbatim přepsány. Rozsah písemného přepisu je zhruba 225 normalizovaných strojopisných stran.

Tento materiál byl pak analyzován se snahou o postižení **commitmentu** učitelů na prvním stupni. Obsahově tedy text navazuje na kapitoly o commitmentu studentů Pedagogické fakulty

z předchozí výzkumné zprávy<sup>1)</sup> a pokouší se analyzovat tutéž problematiku u učitelů působících v profesi. Vyjma rámcového vymezení commitmentu však nevnášíme do této analýzy ani dříve uplatněné metodické postupy, ani nijak systematicky neaplikujeme kategorie vnitřního členění commitmentu, k nimž se dospělo u studentů.

Všechny rozhovory se uskutečnily v r. 1994. Demografické ani profesní charakteristiky našich informantek jsme systematicky nesledovali. První učitelka, kterou označujeme A, byla svobodná a končila v době rozhovorů pátý rok své profesní dráhy. Rozhovory s ní byly celkem tři a na rozdíl od zbylých dvou učitelek navazovaly na naše opakované pozorování v její třídě po dobu více než dvou měsíců.

S učitelkou, kterou označujeme B, jsme realizovali dva rozhovory. Je vdaná a má děti. Její profesní dráha trvá asi 12 let, ale její učitelská kariéra byla během ní přerušena kromě mateřské dovolené také prací v jiné profesi.

S učitelkou C jsme absolvovali jeden rozhovor (90 min záznamu). Je z našich informantek nejstarší. Fakultu absolvovala v r. 1977 a s výjimkou mateřské dovolené od té doby učí na prvním stupni. Vyjma svých začátků učí opakovaně první a druhou třídu.

## **KARIÉRA: JAK PŘEŽÍT A ZŮSTAT NORMÁLNÍ?**

Vyjdeme od těch výroků o profesi, které se zjevně, prvoplánově, dotýkají oblasti učitelské kariéry. Připomínáme, že v našem přístupu zahrnuje kariéra nejen statusové, ale také identitní zisky a ztráty spojené s profesionální dráhou učitele. Dále se ovšem nijak nedržíme členění na jednotlivé oblasti commitmentu, které byly v minulé zprávě výsledkem analýzy speciální metodiky uplatněné u studentů. Snažíme se prezentovat souvislosti, které emergují ze specifického materiálu rozhovorů. Úvahu, zda je možno při srovnání těchto zcela odlišných typů materiálu pozorovat analogické struktury, případně posuny charakteristické pro přechod od přípravy na profesi k jejímu vykonávání, necháváme zatím stranou jako možný následný krok.

Náš globální dojem je, že obraz profese a závazků k ní, tak jak se vynořuje z rozhovorů, se jeví vnitřně velmi složitě vzájemně členěn a propojen. Nelze snad najít oblast, která by v něm byla relativně autonomní. Každý pojem užitý v učitelském diskursu o profesi vstupuje do mnohonásobných souvislostí. Proto členění následujícího textu je především způsobem, jak vůbec nějak utřídit a popsat materiál, kde všechno souvisí se vším. Je to ovšem také pokus postihnout některé hlavní souvislosti, jejichž struktura by podle nás mohla tvořit nástin logiky profese učitele na prvním stupni.

### **Původní rozhodnutí**

Původní rozhodnutí stát se učitelem bylo v rozhovorech zmiňováno na přímou otázku.<sup>2)</sup>

*A: No, já jsem chtěla učit a nevěděla jsem co. Tak jsem šla*

na první, no. Možná bych, kdybych teďkon, tak bych šla asi dělat češtinu, výtvarku, možná jazyk, už teďkon bych to.. nebo to si můžu dodělat, jo. Ale právě mám tiky k druhému stupni trošičku. Možná kdybych teďko se měla rozhodovat, tak bych šla dělat oborovku, ne jenom první. Ale zatím mi nevadí první, myslím že to nák... Ale jestli celý život, to nevím.

R: A když jste chtěla teda učit, tak to jste věděla vodkdy, že chcete učit?

A: Ježišmarjá (smích), to nevím prostě. Já už jsem byla na gymplu s pedagogickým zaměřením teda, jo, kdy jsem se dostala (...) Na Přípotoční byla sportovka, pak.. Voni totiž zrušili, akorát, když jsem tam šla já, tak zrušili ty (...) humanitní (...) Tak ty zrušili a bylo to všechno přírodovědný, a jedna třída byla teda ta pedagogická. Tak jsem si právě říkala, že tam bych mohla, což teda byl můj omyl, ale takže tam jsem přičmuchla trochu, co teda je pedagogika. No a pak jsem šla dál.

R: Hm, a to.. jako něco jste jako s pionýrama, s dětma..

A: No, dělala jsem s dětma. Měla jsem patnáct.. nebo takle. Tam, co jsem chodila na základku, tak tam byl dobrej.. jsem měla jako vedoucího a ten říkal, jestli bych nechtěla dělat to. A já jsem vlastně od čtrnácti měla svůj oddíl, sama jsem si dělala a... tak jsem měla svoje děti, no. Prostě bylo to pod pionýrama, takže jezdilo se na tábor, prostě takový, ještě s jedním oddílem jsme byli pohromadě...

R: (...) A vy jste, jestli se mohu zeptat, se dostala k té profesi jak? Byl třeba jako někdo u vás v rodině, dědí se to?

C: Ne, ne, nebyl, nebyl. Já teda jako.. vztah k dětem vždycky byl takovej jako.. silnej. Ale studovala jsem původně úplně něco jinýho a vůbec jsem to.. zjistila jsem, že jako to dělat nemůžu. Že prostě by mě to absolutně vůbec nebavilo. Já jsem... neměla gymnázium, já jsem měla.. tenkrát.. ne obchodní, tenkrát se říkalo ekonomická škola střední. Takže když jsem maturovala, tak jako představa, že bych se živila někde v kanceláři dělala nákou práci nebo účetnictví, tak to bylo úplně nemyslitelný. Takže až v té době jsem jako zjistila, že bych chtěla něco úplně jinačího (...)

R: ..jo a to.. tak tam už jste neměla žádněj jako.. Potom už jste se nasměřovala na tudle dráhu a v podstatě.. neváhala jste třeba na konci fakulty.

C: Ne, to ne, to ne. A jako s elánem a s chutí jsem začala, no.

Jak uvidíme i dále, afirmace tohoto původního rozhodnutí se v bilanci dosavadní kariéry objevuje, ale nijak silně - ve svém vyznění spíše jako smíření až rezignace, s touhou po alespoň částečných změnách. Jak tedy vypadá bilance?

## **To dobré**

### Co dávají děti

B: (...) Ale jako říkám, prostě nákou dobu to i člověk dělá s chutí, jo, protože zas fakt je, ty děti ... Třeba pozoruju to,

že dyž mám nějaký starosti doma, tak přijdu do školy a já prostě to zapomenu, já si nevzpomenu co děti moje, co muj muž, co... Prostě nevzdychnu, nemám čas. Až zas když přijdu domu. Takže zase pozoruju, že vraceji trošku, jo tomu člověku, zase zas voni dávaj, jo, ale... nejde to napořád. Prostě to se nedá furt dělat myslim, tadle práce.

R: Když vás takle... když jste přišla do první třídy, to musel bejt šok proti... ne? B: No já myslim, že je... pořád je to šok (smích). Ale zase trošku je to změna, a zrovna jsem říkala, baví mě to docela s těma prvňákama. Asi tím, že je to změna, zase voni jsou jiný takový...

C: (...) A mě teda v tom dletom jako to uspokojuje, že mně přijde, že v žádný jiný třídě není vidět takovej pokrok. (...) Velkej pokrok za ten rok, no. Což třeba v tý druhý třídě není takový.. takový znatelný, ale na konci tý první třídy jako pocit uspokojení je. Zadostiučinění, i když někdy během roku jako někdy zase pocity marnosti, jo, protože se nedaří samozřejmě, je to různý.

A jinde:

C: No, je to takový.. takový.. Někdy člověk třeba (nesroz.) unavenej, pocit marnosti a někdy zase ty děti takovym jinym způsobem vobohacujou, no.

Je tu explicitně vyjádřeno, co učitelé dávají samy děti: **"baví mě to s nimi"**, děti **vracejí, obohacují**. Jejich **pokrok** přináší **uspokojení** a **zadostiučinění**.

### Škola je všude

Vedle přiznaného pocitu uspokojení a obohacení se od dětí se pak v rozhovorech objevuje už snad jediné jednoznačné pozitivum kariéry: škola je všude a je tedy možno mít **pracoviště blízko bydliště**.

C: ...jsem vo tom začla pomalu uvažovat a chtěla jsem někde blízko, protože jsem nechtěla dojíždět daleko.

R: Tak vás zlákal to místo, ta T., nebo i jako jak ta škola

A: No vono to je totiž blízko, vubec se všim, se všim všudy.

B: Já myslim, že bych tam měla tedka asi jako v tý škole, jo, ale na vosum a půl hodiny. Čili to je do R. hodina, tam vosumapůl a zpátky hodina a to není únosný, pro ženskou, která má doma děti jo.

Dokonce i prázdniny, které se jeví jako nepopiratelná přednost učitelské profese, jsou zpochybněny: u učitelek-matek se také mohou stát jen další součástí kolotoče.

B: Hm... Protože je fakt že, hele, ten učitel v tom během toho roku nemá čas na nic. A učitelka, která má děti, tak vo prázdninách taky nemá čas na nic. Protože já když ty děti někam nepošlu, tak je mam furt na krku, to znamená, že vařim, uklízim, peru. Čili taky nemám čas, abych sama třeba někam jela nebo nějaký výstavy nebo něco. Prostě ne.

## To špatné

Pokoušíme-li se pokračovat v bilanci přímých, zjevných zisků a ztrát, začínají převažovat ztráty.

### Podcenění, peníze

R: Heleďte a voni, že jo, učitelé většinou nemají vo svym povolání teda příliš příznivou představu, co se týče prestiže a vhodnocení společenského, že jo, (C: přitakává) nikdo z učitelů to asi nepřeceňuje a vod rodičů.. jak.. je nějak cejtít nebo.. Takle: máte pocit ze strany rodičů konkrétně cejtíte třeba podhodnocení učitelství profese?

C: Jo to ne, to ne. (R: To ne.) To ne.. teda

R: Konkrétně v kontaktu, to takle nefunguje.

C (zamítavě): Mhm, to jsem nikdy ne.. to jsem jako nikdy nezažila. To jako

R: Pořád pani učitelka je pani učitelka.

C: No, většinou já jsem teda s rodičema vycházela velice dobře a jako tam nebyly žádný, kromě třídletých rodin třeba výjimečnejch, tak nebyly nikdy žádný problémy. Nebo co se tohodle toho týče, to mi jako nikdy nikdo nedal najevo. I když třeba tedko.. některý ty podnikatelé jako mají dost financí a jsou na tom jako velice dobře, tak.. vůbec. To se mně nikdy eště nestalo. To spíš je jako vlastní pocit takovýho.. jako ně- někdy někdy smutku, jo, nebo lítosti, že teda.. nevydělá prostě člověk ty peníze. Jo, že si.. že si jako uvědomuje postupně, že třeba nikdy neušetří na pračku nebo na televizi. Jo, že prostě vydělá tolik peněz, že to je akorát tak na.. ošacení, na jídlo a na zaplacení bydlení. Jo, na nic, vůbec na nic navíc. A to jako.. i někdy člověka trápí, no, unaví.. ho.. to říkat a bude se s tím smířovat.

Pocit společenského **podhodnocení** učitelství profese se zdá být výrazně centrován kolem peněz. Nízké platy a nedostatek peněz působí nejen jako symbol nízkého umístění profese na žebříčku společenské prestiže, ale zavádí do dnešních úvah učitelů o profesi dimenzi **ekonomického přežití**.

B: ...to jsme měli jsme tu návštěvu v neděli, známý byli a teda ona je zdravotní sestra a von pracuje v novinách, jo. A jako roky se s nima známe, ale náč přišla řeč jako, kolik bere ten učitel, protože já jsem tady remtala, a když jsem jim řekla, kolik беру čistého, tak voni jako mysleli, že dělám na půl úvazku. Jo? Takže ta veřejnost si myslí úplně něco jiného, než je teda pravda, že teda v těch školách..

R: No protože voni dycky pustěj do novin, že učitel si může vydělat i (B: Ano, i, ano.) a zapomínají.. zapomenou, že ale (B: Že může mít až tolik procent přídavek) - musí bejt v desítce, musí sloužit třicet let a musí mít teda třicet nebo padesát procent osobního ohodnocení. A pak se vyšplhá na těch devět a půl tisíce, možná. (B: Přesně tak.) A že to jsou tak jedno procento z celého školství, (B: No, to už nikdo neví.) to už zapomenout říct jako, jo. (smích)

B: Jéžišmarjá, to jsem teda říkala.. (R: Škoda mluvit.)



Škoda mluvit, fakt, ale něk mi přijde, že teda.. to není vůbec dobrý, tohleto, protože.. Takle, dyby ty ceny nebyly takový jaký jsou, jo, tak jako myslím si, že ty učitelé jsou celkem taková disciplinovaná, že.. asi by to nic neudělalo, ale tímle způsobem mně přijde, že fakt tam nikdo nezůstane (nesroz.) Protože ty ceny teďka porostou teda strašně, jak se zdá, všechny a vo nějakým zvýšení platů jako není vůbec..

A dále:

B: Já jsem si říkala pojedou letos, vezmu kluky na hory někam, no ale dyž to čtu ty ceny, tak mně se zdá, že nebudeme moct s nima vůbec ject.

### Profese v rozkladu

Starosti o vlastní ekonomické přežití jsou extrapolovány do obrazu rozpadající se profese.

B: To jsem se právě chtěla zeptat, tadydle s těma, s tím .. s tou Pedagogickou fakultou, jo? Tak mě by zajímalo vopravdu, jestli se tam vážně uvažuje vo tom, že v podstatě ty lidi to nebudou dělat? Třeba já vim, že z těch absolventů dobře dvě třetiny to dělat nejdou. Kvůli penězům. Uvažuje se tam vo tom vážně nebo ne?

A dále:

B: Ale mně právě totiž to připadá, že už úmyslně se to nechává úplně jako rozpadnout, aspoň teda tady v Praze je to víc vidět. Vono možná v těch .. jako, co jsou ty menší města, ale tadydle vopravdu jako učí středoškoláci, učí důchodci (R: Jo?) učí, no. A vim, že z těch absolventů dobře dvě třetiny teda nenastupují. (R: Vůbec nenastupují?) Bud' vůbec nenastoupí anebo nastoupí nebo učí.. takle, učí třeba ti, co dou.. mají před vysokou školou, jo, ti učí. Ale fakt nenastupují, no.

B: Jo, vona zrovna říkala, že by i děsně potřebovali, protože ta jedna holka jim vodcházela, že dostali v restituci hospodu (smích). Tak normálně do konce dubna a v dubnu s tím sekla a vod května tam nikoho neměli.

Jinde:

B: (...) ...von pak vodešel kvůli penězům na konci třetí třídy a do té čtvrtý (...) ...já jsem vod něj dostala teda asi šest dětí (...)

Našli bychom řadu linií, jak jsou s penězi spojeny dlouhodobé perspektivy v profesi. Na druhé straně "peníze" zdaleka nejsou jejich jedinou determinantou. V dalším textu už nebudeme souvislosti "peněz" v učitelské profesi nijak speciálně sledovat.

### Perspektivy

Kariérové vyhlídky při setrvání v profesi jsou často popisovány v pojmech deformace. Menší část tohoto diskursu hovoří o těch specifických aspektech instituce školy, které nesouvisejí přímo s tím, co obnáší "učit děti".

Jako anomálie je vnímán **nedostatek mužů** v profesi.

C: (...) No, a považuju teda za hrozný, že teda je tam tak málo mužskejch, to jako je katastrofa našeho školství. Protože

aspoň půl na půl si myslím asi až by bylo dobrý. Že třeba na tý národce by teda převládali... by převládaly učitelky, to by samozřejmě ani tak nevadilo. Ale myslím si potom teda vod tý pětky.. aspoň polovičku dyby byli mužský, že by to bylo rozhodně lepší. Což se zatím nedaří.

B: Hele a jako myslím si, že je i fakt, že totiž ty ženský jsou víc nervózní a že těm chlapům jako fakt vadí až zásadní věci, jo. Zatímco tý ženský vadí prostě i maličkosti. Fakt si to myslím, teda. A zrovna tak si myslím, že ředitelem by taky měl bejt mužskej, protože tý ředitelce-ženský taky vadí maličkosti, zatímco většinou ten chlap jako dokáže zůstat trochu nad věcí a jako ... takový to zásadní řešit a ne třeba, já nevím, poslouchat, co kerá jako kamarádka říká vo někom. To myslím, že ty chlapi to nedělaj.

Druhá anomálie je odvozována od příliš **autoritativního způsobu jednání s podřízenými** ve školství v minulosti.

R: No, řekněte mi eště (...) teďka mě zaujalo, v čem jako vám prospěla ta kancelář? Vy jste říkala, že vám to hrozně pomohlo a že by to každej měl absolvovat, ale jako v čem to je...

B: Tak já vám to řeknu v čem. Protože vlastně já jsem jako šla ze střední školy na vysokou a pak hned učit, tak jsem furt byla ve škole. A vod těch učitelů se hrozně chtělo poslouchat. A v podstatě vlastně jsem pořád byla jakoby žákem, jo. Ředitelka něco se poručilo, jo, prostě no a to se teda udělá. Furt taková jako ... poslouchat autoritu, jo?

A dále:

B: ...tak tam s náma byla holka jedna (...) holka bez vysoký školy, po střední škole, taková hvězda, měla nějakýho milence nějakýho lékaře už staršího, finančně zajištěná, všechno. A ta se jednou vyjádřila, když měla ...no na pedagogickou radu no aby někdo nepřišel, to prostě nešlo.. tahle nepřišla, kdy se jí zachtělo, a prostě jednou se vyjádřila, že kdyby učitelum řekli, aby štěkali, tak že by štěkali. A vona měla fakt pravdu. Prostě jsem si říkala, dyť vona má fakt pravdu ta ženská, no.

No a dyž pak jsem viděla v kanceláři, jak vona tam sekretářka naše se střední školou, kerá byla vo X let mladší než já, vo X let mladší, než ty šéfové a vona klidně mu řekne di někam, vona vo něm mluví "to je teda vůl" a takle, no tak jsem viděla prostě tam žádný nějaký autority... ne. Prostě vona je tam sekretářka, vona je tam někdo a voni v podstatě ty šéfové menší, ne ten hlavní, tak voni jí chodili poklonkovat, protože voni vod ní něco chtěli. Já jsem na to koukala jako blázen. (...) ...tý sekretářce tam, tý mladý, nafuněný tam, dvacetisedmiletý holce, jo? Tak to jsem se děsně poučila a říkala jsem si, tak no teda jako si myslím, že v tý škole až nemusím až tak dělat takovýho vosla.

B: No já právě si myslím...myslím, dneska že jsou jiný, ty mladý, že nám chybělo jako sebevědomí. Hodně chybělo. Dneska jsou jiný, ale i co vim, co tady přišli z fakulty, první rok učí, tak třeba, já nevím, to vedení má ve zvyku, že rozprostře naprosto

nesmlouvavě přesčasový hodiny, jo. No a kdo se vozval? ...  
Z Pedagogické fakulty nastoupivší nová pani učitelka se ozvala,  
že prostě to jako...prostě si nemyslí, že by to mohla zvládnout.  
Vona měla pravdu, jo? Zatímco prostě to dřív nebylo, aby se  
vozvali, my jsme fakt tak byli v tom něk.. v takový jako.. A teď  
kdo se z toho nevymanil, tak jako doteďka, a fakt si myslím, že  
i ty učitelky starší v podstatě třeba remtaji, ale nikdy se  
nevozvou. No. Mezi sebou remtaji, ale aby řekly.. prostě.., já  
nevím, todle takle nejde, prostě todleto nebudu dělat, protože  
si myslím to a to, to neřeknou. (...) Já už jsem to zvládla, ale  
jedině díky tomu, že jsem byla fakt v tý kanceláři.

Na problému emancipace vůči autoritě nadřízených, který  
pocitovala tak silně jedna z informantek, je ovšem vidět, že  
deformace instituce vystupuje jako hrozba osobní deformace těch,  
kdo v ní setrvávají, hrozí se nesmazatelně vepsat do jejich  
identity. Tím spíše to platí o vlastním jádru profese. Co čeká na  
horizontech učitelké kariéry jako by byl osud vyjádřený  
v termínech "**jak dlouho se to dá vydržet**", "**vyčerpání**",  
"**opotřebení**", "**odtrženost**" a "**nenormálnost**", která se přenáší  
**i do života vlastní rodiny.**

C: (...) Jako myslím si, že teda to vopotřebování toho  
člověka je značný. (R: Jo?) Když vidím některý ty pani učitelky  
důchodkyně, tak taky si říkám, ježišmarjá, takle já bych vůbec  
nechtěla skončit (?), no. Takže jako.. Dřív jsem taky pocit, jsem  
si říkala, že to nemůžu vydržet, do důchodu.. todleto dělat. No  
ale teď zas už, jak je mně víc, tak si říkám, a co bych asi tak  
šla dělat, tady mam pocit, že todle třeba dělám aspoň trochu  
dobře, je to práce smysluplná, potřebná...

Právě tady zní ojedinělé **vokační argumenty** ve prospěch  
profese, ale v převažujícím kontextu rezignace.

Termín "vyčerpání" se objevuje i v řeči nejmladší z  
učitelek, byť dané téma u ní (ještě?) nezní nijak silně.

A: To byla druhá třída, no. Takže to jsem.. tak jako člověk  
to  
zvládl z voleje, když se to tak řekne, no.(...) Tak čtení bylo  
volný, že četli, matematika taky nebyla těžká. No přijde mi to  
jako míň náročný. Asi je to náročnější právě v tomhleto hlídání  
dětí, aby to udělaly správně, ale to.. to není tak vyčerpávající,  
myslím. Pro mě teda.

U obou starších učitelek, které učí déle, než je právě oněch  
níže naznačovaných pět let, se zdá téma mnohem naléhavější.

B: ...Prostě to se nedá furt dělat myslím, tadle práce.

R: Jo? A předtím jste teda byla jak dlouho?

B: Předtím jsem byla čtyry roky, než jsem šla na mateřskou.  
No, tak myslím si fakt, ty čtyry pět let že jako maximum v kuse.  
Pak potřebuje jako... si vydechnout a já vim, že někdo i mi  
řikal, já teda nevím, v který zemi by to bylo, ale že v některý  
zemi fakt maj ty učitelé nárok po nějaký době třeba na rok volna  
jako pro sebe. To bych tak potřebovala...

C: (...) A dycky jsem si říkala, že třeba učitelé by mohli  
chodit dřív do důchodu, jo, jako třeba, já nevím, letci nebo

někdo prostě, protože vopravdu to vopotřebení je značný. A tak ze sebe člověk vydává..

R: A kdybyste měla (...) nák víc popsat, v čem myslíte, že je teda (C: V čem to je?) ta intenzita, čím je to tak..

C: No i celý celý to dopoledne, kdy vlastně u tédlech malejch dětí člověk vlastně nezavře pusu, neustále musí.. musí mluvit, musí myslet na deset věcí a přenáší si to i domu, jo. To je normální, že prostě uvažuju už i doma.. nevim, třeba něco dělám, najednou si vzpomenu, jé, todleto jsem chtěla, to si musím si to jít zapsat, na to nesmím zejtra zapomenout, potřebuju todle s nima udělat, jo. Nebo tady cedulku, čím začít, co jsme včera nedodělali, co nešlo, poznámky, k tomudle tomu se vrátit. Nezapomenout, udělat. Večer už lehnu, zhasnu, zhasneme světlo, mami co jdeš.. - jdu si zapsat, já jsem si vzpomněla, takovou jsem chtěla hru, co jsem potřebovala do tělocviku, nenapadla mě, až tedko. Jo? Ted' jsem si vzpomněla, co to bylo za hru nebo jakej to byl druh honičky, co chci zejtra dělat. Takže v tom jako je člověk pořád, to není, že..

R: Že se jako nedá jít nepřipravenej druhej den.

C: No, že že na to člověk pořád myslí v podstatě. Já teda jo, protože já jdu tady.. chodim pěšky, že jo, takže jdu přes les a vlastně už jdu ze školy a už zase se mi honí v hlavě, co prostě ten Jarda nebo proč voni se to.. no to bylo náký divný, k tomu se musím zejtra vrátit, jo. Co von to vlastně.. proč todleto von třeba vo něm řek nebo co se to tam stalo, co to bylo za konflikt, jo. A prostě pořád v tom člověk je.

To, co způsobuje vyčerpání a opotřebení - **"pořád mluvit", "myslet na deset věcí", "být v tom pořád, pořád na to myslet"** - se objevuje i dále ve spojení s deformací, která je popisována jako "odtrženost", "zapomínání", jako deformace života vlastní rodiny učitele. K příčinám nenormálnosti přistupuje **uzavření v prostoru**, v němž se setkává **jenom s dětmi**, případně se svým předmětem.

R: A v čem teda to deformuje - jako.. vyčerpaná

B: V tý vodtrženosti vod života, (R: Vodtrženosti?) vodtrženosti, v tom vyčerpání, protože jako ta psychika ..musí, protože von třeba mluví a přitom myslí na něco už dál, jo? To znamená, že von jako intenzivně v tý hlavě. Tak potom jako si myslim, že už je fakt, že začne teda zapomínat, že jo, jak je v těch klasických filmech, je to tak, že jako si navykne náký svoje takový, že už teda to vočekávají ty děti, že přesně ví, kde něco řekne, protože to tak vodjakživa říká, jako že .. prostě už je takovej v tom kolotoči, že.. že to...

R: A v čem je ta vodtrženost vod života?

B: Ta vodtrženost? Je v tom, že von je celej život jenom s dětma. A von s dospělýma jenom.. když, tak s učitelem a jenom chvílku. A pak jenom se svojí rodinou, a myslim že, já nevim, jestli někdy jste mluvil se členama rodiny učitele, ale co já mluvím s dospělejma členama rodiny učitele, tak z toho všichni mají děsnou šou, říkají, že doma to bylo jako ve škole, že se divže nemuseli hlásit o slovo. (R se smíchem: No, říká se to.) No je to tak, ne, ale já jako to tak vim, prostě i, jo. To tak vim, že to tak je. A taky vim, že doma jako, že učitelství děti tak

jako na ty teda je přesně jako kovářova kobyly. Já jako dyž nemusim, tak se jich nevšimnu, a protože jsou malý, tak někdy musim, no ale vopravdu jenom to, co musim. Já třeba si neprohlídnu, jaký má učebnice (smích). Já jako už na...se už jako ten organismus náky asi pudem sebezáchovy to nechtěl.

R: A vy jste říkala, že ty děti jako vás jako vobohacujou na jednu stranu (B: No, to jo, to vobohacujou.), na druhou stranu ten trvalej kontakt prostě náky jako...ničí jako člověka.

B: No... von ho jako vede do takovýho uzavřenýho prostoru. Protože von těm dětem jako předává ze sebe, oni mu předávají ze sebe, ale to je jako dětský, jo. Ale kontakt s dospělýma, s realitou dospělých vůbec není. Těch pár známých, který vobčas někde... to je málo.

### Vystoupit z kolotoče?

Snaha o nějakou změnu, která se objevuje v řeči všech tří informantek, je patrně jedním z prostředků, jímž se člověk do jisté míry brání deformaci. V některých úvahách lze rozpoznat převahu jakési snahy o únik a naději, že jinde to bude alespoň jiné, když ne lepší. Některé úvahy o změně však mají zřetelně charakter projektování seberozvoje, práce na sobě. Rejstřík toho, co očekávají od změny, tak sahá od **"změnit prostředí", "jinou školu, jiné děti", "trošku něco jiného, nějaká změna"** přes **"jinou práci"** až po **"nekrnět", "jít dál", "něco navíc"**.

B: (...) Ty co byly loni na Obecný, vobě vodešly... Ta jedna proto, že měla hroznou třídu, šla jinam, a ta druhá proto, že teda dojížděla, přestěhovala se a (nesroz. - měla to daleko?). No a ta jedna, protože měla hroznou třídu, protože tenkrát jako se myslelo, když Obecná, když je to klidnější, pomalejší, tak jí tam daly takový ty děti s tou lehkou mozkovou dysfunkcí, s vodkladama, prostě se sešla třída, že fakt vona z toho byla... To nemůže, tam musí bejt taky někdo, komu to pude a kdo to potáhne, no.

C: ...tak tam jsem učila. A.. tak tam eště tadydle s timdletim nezačali, tak jsem si říkala dobrý, tak zas bude trošku něco jinýho, náky změna, no a dyž tak.. mně bude mět kdo poradit.

A dále:

R: (...) Můžu se zeptat, proč vy jste změnila školu? Jestli to nejsou náky jako.. příliš osobní věci.

C: Ne, já jsem.. já jsem se tam náky tak necejtila dobře, no. Změnilo se vedení, tak jako na všech školách, no, a náky.. tak jsem z toho neměla dobrej pocit. Vodešlo i dost lidí, se kterejma jsem byla tak na stejno naladěná, takže.. jsem vo tom začla pomalu uvažovat a chtěla jsem někde blízko, protože jsem nechtěla dojíždět daleko. Takže když.. tady ve škole jsem znala asi tři lidi, tak když potom.. potom přišla řeč, že tady zrovna někoho hledaj.. na první třídu, tak jsem se rozhodla. I jsem jako měla chuť zkusit tu Obecnou školu, zase něco trošku.. trošku jinačího. (...)

Je to spíš jako pocitový. No, takže už jsem říkala, že už

tam ani nemám žádnou spřízněnou duši, možná taky, že člověk je alergické už na některý věci a jiný zase.. jinejm zase vadily třeba na mě, takže jsem si říkala, že to neškodí změnit prostředí, jo.

A jinde:

C: Takže.. já třeba tady jsem taky ráda, že tu mám klid, protože já vopravdu tady mam jenom ty děti, a já třeba nikoho celý dopoledne ne- nevidim.. nebo ráno se tady pozdravim.. s kolegyní a nahoře děvčata, ty vůbec, (...) tak třeba je taky nevidim čtyry dny, takže.. tady jsem prosta všeho tohodle toho...

A: (...) ...jako nejdu úplně na neznámo. I když jako mně to nevadí. Mně dokonce možná bych byla radši, kdybych šla úplně někam, kde mě nic, nikdo nezná. Jako když jsem přišla sem, že jo. (...)

A: Oni tam už jedou podle Obecný

R: Už jí jedou. Tu jedničku. Jo? že byste jí převzala jako.

A: Takže já bych to přebírala, což je teda trošku vošemetný se mi.. no, takle: mě to láká, tím, že to je práce, je to práce navíc (nesroz.). To je to, co jsem tady říkala, co mě baví. Že já tady prostě krnim na tý škole, když to tak jako řeknu, jo, že už mam jistý koleje, jistý věci znám, všechno to přibližně, jak co funguje, takže vim, co si můžu teda taky (?) dovolit, to znamená, že toho využívám, a.. a nic dál jako. Já jako sama nejdu dál, možná bych šla dál tou jedničkou, jo, ale to by byla jenom práce.. jednička, a nic zase navíc. Prostě chci udělat.. jako jinou školu chci zkusit, že jo, jiný děti, jestli to funguje teda, jinou práci, což eště navíc to je ta Obecná, že bych jako tam potřebovala (?)

R: Ne že byste chtěla práci navíc, ale prostě stimuly ňák, stimuly

A: Jinou práci. To znamená, že.. jestliže je jiný vedení, že to bude maličko trošku jinak, že? A.. i todlecto je vlastně todlecto je, ta Obecná je i jiná práce teda navíc, že jo. Takže proto mě to i láká, že jsem přestala hledat něco na tý čtyřce.

A: Tam zase bylo tam mě lákalo zase něco jinýho teda, jo, tam bylo.. polovina úvazku druhýho stupně. (...) Takže to bylo další rozhodování pro mě, protože já jsem chtěla jít dál, že jo, s tou angličtinou, já to chci dodělat.. Takže to bylo další pro mě. Naštěstí tam mi to vyřešili velice jednoduše, že tam řekli, že už to místo není (zasmání), tím to skončilo. (...) Ale bylo to zase: přístup na druhéj stupeň, no.

R: Jo to jste říkala, že vás láká. (A: Hm...) Říkala jste čeština, že jo? A angličtina taky, jo?

A: No.. tak jako něco. No.. a tak jako ta angličtina, vzhledem k tomu že tam, když jsem to říkala, tak voni říkali státnici z angličtiny, a tak já prostě jsem to tam s nima hrála na dva roky a podobně, ale jako tím by mě donutili udělat, to co já chci už dlouho, takže

R: Jako tu státnici, jo?

A: No. Nebo ňákej papír k tomu si udělat... Tím pádem i lhůtu. Já taky nevím, jestli by mě to bavilo učit, nevím.. neznám.. to nevím.

Nehraje však v bilanci kariéry roli ještě něco jiného než jsou přímé zisky a ztráty? Vždyť jejich poměr se zdá nepříznivý a vede k řadě odchodů z profese. Může vysvětlení u těch, kteří zůstali, spočívat jen v osobnostní rigiditě, v nedostatku flexibility? Pokusíme se prozkoumat předpoklad, že tu musí být ještě něco, co bilanci nějak vyrovnává. Kdybychom se přidrželi kvaziekonomické terminologie, pak vedle zisků a ztrát tu figurují výdaje - člověk "(se) vydává, dává ze sebe". Nejsou tyto výdaje vloženými investicemi, které by odchodem z profese byly znehodnoceny? Jakou by mohly mít konkrétní podobu?

#### Moje třída

A: (...) Nebo já už jsem totiž tak věnovala práci té třídě, že představa, že bych se opět stěhovala do jiné třídy, jo (...) Ale já jsem se vlastně.. už jednou.. dvakrát stěhovala kompletně přes celou školu a to.. by se mi nechtělo znova.

Práce vložená do třídy (jako místnosti) se objevuje na mnoha místech jako skryté téma, když učitelé mluví o pomůckách a jejich umístění, uspořádání lavic, o koberci ve třídě, o funkčních i estetických parametrech dostupného vybavení.

#### Moje děti

C: No ta praxe, ty začátky byly teda taky docela.. docela.. těžký. To musím říct, že jako.. jsem si myslela, že třeba to ani ne- zase nedokážu, protože to bylo takový.. Napřed ty cizí.. cizí děti a vždycky jsme tam měli ještě někoho, kdo nás sledoval a zapisoval, a vždycky ty první hodiny byly takový..

"Cizí děti" tu neznamenaají prostě jen děti neznámé. Jsou patrně protipólem vztahu, který si učitel k dětem postupně vypracovává a který lze shrnout v pojmu "moje děti".

A: (...) A já jsem vlastně od čtrnácti měla svůj oddíl, sama jsem si dělala a... tak jsem měla svoje děti, no.

R: No a ve škole jsou ty děti nervózní taky, tydlety?

B: Ne, nejsou... no ty moje ne. Jako ty moje ne, tamto že je...

A jinde:

B: (...) A co jsem učila vlastně po fakultě ve třetí a ve štvrtý, to znamená, že to byly ty moje první děti, no, tak to nebyla žádná velká sláva (smích).

#### Co umím

C: No určitě, já třeba bych neuměla učit velký děti. Tam já bych vůbec neuměla učit, na druhym stupni. Nebo ty děti v pubertě, to si myslím, že bych to ani nezvládla. Docela je vobdivuju.

Jinde: C: Ale je to každopádně jiný, no. Ale ale jako elementaristi dycky byli, že jo, i dřívávejc, byli dycky lidi, který se zaměřovali na tendleten ten začátek, no. To byl vždycky tam u nás pan řídící (smích), ten měl vždycky první třídu. Je to

takovej jinej spôsob práce.. je to taková.. taková piplačka. A mě teda v tom dletom jako to uspokojuje, že mně přijde, že v žádný jiný třídě není vidět takovej pokrok. Jako na konci roku, kdy ty děti přijdou a vlastně někdo si přečte nějaký slovo, některý třeba trochu znají písmena, no a na konci roku napíšou cokoliv, přečtou cokoliv, počítají do dvaceti. Velkej pokrok za ten rok, no.

Jinde:

C: Už jako ve škole, když jsme byli, tak se povinně, za to byla vždycky čárka, jo, kdo tam to.. jako chodil pravidelně. Tak vždycky, ať se šlo, nejradši jsem měla vždycky takovýdle hodiny praktický. Ať se šlo na jakoukoliv školu, tak dycky tam bylo něco, co jako člověk.. čeho se moh chytit a říct, tohle je bezvadný, tohle bych moh.. moh zkusit, nebo to je zajímavý, proč voni tohle dělaj, to mě nikdy nenapadlo, jo? Vždycky.. když to byla konkrétní hodina, i když se řeklo ukázková, připravená a takle to třeba ani nejde a nedělají, to jako jen tak pro pozvaný, tak vždycky mě to teda vobohatilo, no.

R: A jak jste to dělala, aby se vám to neztratilo? Dyt' člověk za půl roku už pomalu neví, jak to tenkrát bylo.

C: No to zapisuju si všechno vždycky.

R: Jo? Píšete si hodně, jo?

C: Hodně. Musím říct, že mam i knížky začmáraný, no, všude prostě všechno si píšu. (R: Aha.) A básničky, říkanky v novinách, to už je prostě taková posedlost. Vystřihuju obrázky, sbírám, když je nějaká (nesroz. zbytek věty).

Zaznívá tu **identifikace s profesí** ("my elementaristi"), jistá hrdost na tuto příslušnost k těm, kteří jsou na počátku a **vytvářejí základy**. Poukaz na pana řídícího a na tradici dodává této příslušnosti statusovou vážnost. Příslušnost ale spočívá i ve způsobu práce - "piplačka" je něco, co vyžaduje pečlivost, důkladnost, poctivost atd. Možná se dá tahle práce dělat pořádně jen tehdy, když se změní v "posedlost"? V každém případě tu jakési sběratelství představuje investice, které člověk vložil do právě této práce.

Učitelská kariéra viděná touto perspektivou nejsou jen zisky a ztráty. Jedním z jejích kotvících bodů je možná to, "co umím" - totiž "**učit děti**". Každopádně představovalo toto téma obsahově i proporčně těžiště našich interview. Je pravda, že jsme právě k němu směřovali patrně nejvíce otázek. Na druhé straně se interview v našem přístupu rozvíjí především tím směrem, kterým nás informant vede. Platí tedy také, že se nejvíce probírají ta témata, k nimž má nejvíce co říci. V tématech spojených s přímou prací s dětmi jsme se setkali s pro nás fascinující artikulovaností učitelského diskursu.

## **JAK UČIT DĚTI**

Právě toto klíčové téma diskursu - a patrně klíčová oblast commitmentu - představuje složitě propletenou síť souvislostí, v níž každý fenomén svými mnohostrannými aspekty vstupuje do množství vazeb. Každé z následujících témat jednotlivých subkapitol představuje pouze jakýsi posun akcentu v nahlížení



komplexního tématu. Není a patrně nemůže být ostře vymezenou kategorií, která by sama o sobě vystihovala určitou, byť dílčí oblast reality učitelské profese. Tak např. "rozumět dětem" je zrovna tak východiskem jako výsledkem veškerého učitelského snažení, ale vstupuje zároveň jako zjevný či skrytý předpoklad do všech dílčích témat - třeba od výběru učebnic až po školu v přírodě.

## **Rozumět dětem**

### Snížit se a pochopit, co je pro ně těžký

A: Jako děti, no. A to znamená, oni nechápu tudlecto, jako (nesroz.) pro ně je těžký tadleta věc pochopit, já nevím, třeba násobení dvojčiferným číslem, násobit nulou, vlastně že proč to posunou dál a násoběj desítkama, že vlastně teď násobim jednotkama celý číslo a musim eště desítkama, snížit se jako.. bylo těžký pro mě se snížit na úroveň těch dětí, protože voni to vlastně nechápu, pro mě to je jasný, ale voni to nechápu.

A dále:

A: Protože na to pak člověk přijde sám. Já jsem.. mám zářný příklad v mluvě. Protože já jsem přišla a chtěla jsem po nich narýsovat si náčrt dva okraje k něčemu, jsme dělali ze čtvrtky. Už jenom to, že od tohodletoho místa - to byla třetí - od toho místa naměřit tady, od toho místa naměřit tady, spojit ty dva body, začínat od nuly tři centimetry, začínat tady odtud - vůbec. Prostě já jsem řekla tři, tři, tři (zasmání) a voni ne prostě, voni vůbec nevěděli co. Takže až najednou, když jsem zjistila, že voni vůbec prostě nevědí, že tam náčrt, jo, tak jsme museli začít a...i po mym výkladu eště nevěděli. Takže jsou věci (?) eště dál, to bylo právě nula, že jo, přiložit si nulu, aby se nula kryla a takle.

A dále:

A: Tedko voni.. a eště voni neuměj , že jo, my jsme jako dělali třeba v matice... kolmice. A já nevím tam je zase pro nás naprosto jasný, že ta ryska, že jo, se přiloží k přímce a ten druhý úhel je pravej. A voni to přikládali, jak to neznali, tak to prostě přikládali sice dobře, ale tím úhlem takle, a bylo to.. bylo to.. To prostě jsou maličkosti, ale to člověk na to musí bejt připravenej. Tedko už jo, ale ten první rok (zasmání), to se nepovedlo. Určitě zase já jsem vopominula spoustu věcí, zapomínala, nenaučila se nebo... nemohli(?), že jo, tak to jsem na místě dala něco jinýho, což taky není na škodu, ale... Byl to šok, no.... ze začátku. Právě jsem proklínala fakultu (se smíchem), že mě prostě na nic nepřipravila.

### Co už umí, když přijdou

O dětech ze školky, které navštěvují první třídu jaksi na zkušenou:

C: (...) ...tedko jak máme už víc učiva, tak voni už by.. nebyla by pro ně práce, už jako voni by se nemohli zapojit, takže tedko chodí spíš na takový dělený, takový ty hodiny, kdy je dramatická výchova, něco z češtiny, něco z prvouky.. (...) Tak na tydlety hodiny, kde voni můžou taky něco předvíst... a náčrt se

zapojit, no.

R: V tý češtině to voni tedka.. voni už se nemůžou chytat, ne?

C: No, tedko už je to právě problematičtější, no. Takže spíš třeba poslouchaji nebo když.. třeba skládáme něco z písmenek, tak já třeba a jim dám vobrázek, voni zase mně k tomu něco řeknou nebo potom (...) třeba mi utvoří větu k tomu vobrázku..

(...) Nebo když my vymýšlíme slova, to oni třeba můžou dělat s námi. Takový některý ty činnosti jdou. A víceméně se tak rozkoukávají, není to

R: Slova? (C: Hm.) Uměj slova? To znamená slova

C: Někdo.. znaji třeba některý písmenko nebo dovedou vymyslet slovo s písmenkem na začátku, to je nejjednodušší, takže toto třeba se povede, no. Někdy ňákou básničku...

R: Co voni uměj, když přijdou, jako tak

C: Do těch pěti, oni maji představu toho čísla do pěti (R: Do pěti, jo?) maji ty prsty..

R: Všichni? nebo většina?

C: Většina těch dětí určitě jo.

R: Přes prsty myslíte?

C: Myslim si, že s tou.. s tou rukou to souvisí, no. Voni si i dost často na tom ukazujou a dovedou i řešit.. v tý v týdle.. do těch pěti různý slovní úlohy, když se jim dává vypočítat, jo, třeba dneska by byl, bylo pět jablíček, Pepík jedno sněd, kolik mu - to nezaváhá, spočítá...

### Jak začít

C: Protože v tý starý Živý abecedě, a to mně přišlo jako velice důležitý, byly ty.. takový ty cvičení na rozhovoření, na poznávání stejnejch, různejch, podobnejch tvarů, jo?, na takový vyhledávání.. ňákejch obrázků nebo.. Takový jako rozpovídání. Byly tam.. třeba tam byl Smolíček na vobrázku.. právě, jo? (...) Postupně.. na těch asi na pěti stránkách se teprve došlo na první písmeno, jo. To bylo jediný takový.. takový hraníčko na začátek. Ale měl se člověk čeho chytit a všechno se to vztahovalo vlastně k tomu.. k tomu čtení.

### Kolik vydrží

C: A mně přijde, že ty děti by klidně každej den do dvanácti vydržely. Že to jako není problém. (R: Kdyby se to jako prokládalo..) Nikdy jsem neměla pocit, že jako do těch dvanácti, že by ňák už přicházely o síly a nemohly jako je načerpat. Takle maji dvakrát tejdně do jedenácti.

### Co je baví a co pletou

C: (...) A hrozně rádi počítaji kamínky, to já tady mam takle hezky ve sklenici kamínky a podle toho, do kolika se počítá, to voni strašně rádi hádaji. (nesroz. - ukazuje mi u stolu sklenici s kamínky) různý takovýdle (nesroz.) i na voživení.

A dále:

C: (...) ...taky hledat, to dělaj hrozně rádi, že hledaji výsledek.

R: Že hledaj chybu?

C: No, že hledaj chybu. (R: Jo?) No, to hrozně rádi. Velice rádi objevujou. A tady v týdle matematice jsou taky takový příklady.

R: Jsou tam. Přimo v knížce.

C: No, najdi chybu. Najdi chybu a oprav.

R: A je to tam namixovaný, jo, špatný - dobrý.

C: No no no. Voni třeba hrozně chybuju v těch příkladech s nulou, což je jako jednoduchý počítání. Voni jakmile se jich tam těch příkladů dá hodně, různě způsobů a v každém je nula, někde na konci, na začátku, a jsou tam naschvál špatně výsledky, tak některý děti v tom hrozně.. (R: Jo?) bloudí (?), s tou nulou. (R: Dělá problém nula?) I když je to v podstatě takový jednoduchý číslo, výsledek.. výsledek se nemění...

### Když neslyší písmenka

C: ..ale většinou teda já podle mých zkušeností ty děti, který tohle neslyšej, dyž my děláme týdle takovýdle rozcvičky slovní.. Slyší dobře slabiku, to třeba říkáme, myslím si slovo, první slabika je "ma", druhá slabika je "so". Jaký slovo to je - uhodnou, celkem bez problémů. Ale jakmile se to dělí na ty hlásky, některý na to mají perfektní sluch, a jsou to většinou děti, který dobře čtou. Řeknu třeba, myslím si slovo "l-a-v-i-c-e", co to je za slovo? A někdo neslyší vůbec, vůbec, řekne třeba "pole".

R: Fakt?

C: Vůbec to prostě neslyší..

R: Takle jako úplně..

C: ..úplně, úplně něco jinýho. A dá

R: A slabiky jo.

C: A slabiky slyší třeba dobře. A týdlety hlásky velice obtížně, a většinou ty děti, který tohle slyšej dobře, tak nemají potíže ve skládání (...)

C: A dá se to dá se to jako velice dobře nacvičit. Já když tohle zjistím, že ty děti to takle špatně slyší (...) ...to řeknu rodičům, ty rodiče to vůbec třeba netuší. Tak jim řeknu tak třeba, my začínáme úplně jednoduše slova.. s tou otevřenou slabikou, že jo. Nebo.. zase jednoduchý slova jednoslabičný, který, že jo, to je třeba "pes" a "les" (...) Takže to tímle způsobem cvičíme a když to jako řeknu rodičům, že týdle potíže mají, že třeba někdy doma to můžou vyzkoušet chvíli si takle hádat slova, hrát si s tím. Tak většinou se to dost rychle zlepší, (R: Jo?) dyž si to takle cvičíme, třeba to děláme jako rozcvičky pravidelně každéj týden dycky chvílečku. Dostanou ňák tak do toho ucha a ty problémy s tím nejsou, dost.. dost rychle se to zvládne.

R: To znamená, neříkáte jim třeba, aby to dělali na těch slovech... který se skládají z písmenek, který se zrovna učíte. Na jakejkoli.

C: Ne, jakýkoli. Akorát že začínáme tím jednoduchým - "les", "pes", "mez". (R: Krátký.) Krátký, a potom ty ty otevřené slabiky - "maso", "teta", typy, který čteme hned na začátku, no a jakmile to dostanou do oka, tak velice krátce dokážou hádat

*i dlouhý slova těžký.*

*R: Jo? Je tam rychlej jako pokrok, jo? Rychlejší než než než to čtení.*

*C: No to určitě, určitě, no. A i je to docela baví todlencto hádání takovýdle. Takže to jede.. my máme dost času, no. Jinak já teda si myslim, že to skládání z těch písmenek je velice důležitý, jo, poněvadž.. my to taky.. děláme pravidelně, no a dost se na tom naučejí. Většinou zase tydlety děti, který mají tydle potíže, přehazují třeba ty písmenka, nedokážou si tam najít chybu, jo, třeba složí místo "les" si to přehodí.. "se-l" a nedokážou.. nebo "e-l-s"... písmenka mají dobře a mají to takle přeházený a nedokážou si tu chybu najít, hrozně dlouho jim to trvá.*

V obšírněji citované pasáži bychom ono "rozumět dětem" mohli vidět v rozpoznání existence rozdílu "ty, co to slyšej" vs. "ty, co to neslyšej". Ale zároveň je tu vidět, jak tento rozdíl vystupuje právě tehdy, když je konfrontován s požadavky obsahu učiva. Ten zde zatím vystupuje neproblematizován - "čtení". Ale vše ostatní už v této chvíli vytváří složitě propojený celek. Na rozpoznanou potíž je aplikována zkušenost, že "se to dá nacvičit" - není to tedy problém typu "něco zkusím a uvidíme" nebo dokonce "nevím si rady". Učitelka tu má k dispozici i vyzkoušený postup.

Zároveň s tím vtahuje do hry rodiče - ví, že "nacvičit" vyžaduje čas přesahující její možnosti ve třídě. Zároveň rodiče upozorňuje na nestandardní průběh učení u jejich dítěte a nejen je metodicky vede, ale také apeluje na jejich odpovědnost. Tím zároveň naznačuje, že odpovědnost není jen na ní.

Souvislost s úspěšností ve čtení je ověřena - po zlepšení sluchové analýzy se lepší i čtení, naopak dokud není potíž odstraněna, děti pletou pořadí písmenek ve slově. Je tu i představa toho, co tvoří onen nezbytný předpoklad čtení - "mít to v uchu", resp. "dostat to do ucha". Později uvidíme, že model "základu" jako něčeho, na čem se dá "stavět" - co je pevně a trvale uloženo kdesi v dítěti, se opakuje v různých souvislostech.

Ale porozumění dětem nemá vždycky takto úplnou strukturu od identifikace obtíže přes představu mechanismu jejího působení k jasně artikulovanému postupnému cíli, včetně znalosti všech potřebných opatření. Velmi často se vzhled a porozumění projevuje v artikulaci relevantních a zasvěcených otázek, ale odpovědi chybí nebo jsou provázeny nejistotou.

*C: Tak to věděj rychle, no, i takový jsou. Je to prostě takový hrozně zvláštní a v tý matematice jsem to.. nikdy do toho nepronikla. A vopravdu vim, že někdy se mi to ani nepovedlo zjistit, i potom u násobilky ve druhý třídě, že mi někdo při- my jsme si to říkali, jak si to představí nebo některý ty s- tydlety ty.. ty spoje si zapamatovali rychle, některý jsou těžký, třeba sedumkrát sedum nebo.. byly takový typy, který.. se často pletou, jo, v tý v tý násobilce. Třeba.. takovejch pět příkladů, kde dycky se nechali nechali nachytat a byly příklady, když nikdo nechyboval.*

C: Ne, teprve jako si to uvědomuju, že my třeba teďka jsme za tou.. až do tý šestky počítáme a tam už jako je to trochu horší, no. (R: Jo?) Hm. Že určitě do tý pětky.. to mají zažitý už z toho vobdobí předškolního. Takže tam se orientujou líp. Takže jakmile přibejvá.. Právě některej.. vim, že je metodika taky, že se začíná snad rovnou se všema deseti číslama.. Jo, že začínají i počítat vlastně celou tu desítku, v celý tý desítce se pohybují, ale nevim tam potom, jak je to udělaný s tím psaním. Protože tam je potíží nacvičit, protože vlastně se dělá jenom nejdřív cviky hodně dlouho, tak začíná se tou jedničkou, trojka, dvojka, štyrka, pětka, to už je dost těžký a vlastně ty čísla se musejí začít psát dost rychle za sebou..

R: Jo. A je v tom rozdíl, teoreticky, kdyby neuměli vůbec psát číslice a jenom prostě manipulovali s kartičkama nebo se zněním příkladů.. nebo takle. Uměli by je jenom rozpoznávat a nikoliv psát. Myslíte, že jako to.. je tam nějak je tam nějaký rozdíl v tom? Když umí sám ten příklad napsat... A když ho umí jenom vypočítat psanej na tabuli? Je to psaní těch číslic jako

C: To psaní těch číslic je každopádně.. zpomaluje a zdržuje, že jo. Protože to je pro ně hrozně složitěj.. složitá práce, to psaní. Takže jsou děti, kerý počítají bezvadně.. zpaměti.. výborně.. a dyž se ty příklady píšu, tak ten písemnej projev je horší. Ne že by chybovaly ve výsledku, ale tam je vyloženě potíží to psaní, no, třeba nebo neobratnost tý ruky. No, takže.. Já nevim, já jsem se jako nesetkala s tím, že by se jenom počítalo bez toho.. Samozřejmě ze začátku se počítá chvíli bez toho psaní těch číslic, ale teď nevim přesně, jak je to vobdobí dlouhý. Ale na ty číslice se najíždí rychle teda, aby si uměli.. Vlastně voni všude v tý.. (...) hrozně brzo ty čísla taky potřebujou. Ať už doplnit do tý do tý řady.. Prostě jsou potřeba ty čísla, no.

Je třeba učit a dělá se to takhle. Systematické experimentování, které by umožnilo s jistotou odpovědět na naši otázku, zda znalost psaní číslic se nějak projevuje na samotném počítání, nemá ve škole prostor. Učitel si ho nemůže dovolit - a zůstává v nejistotě.

## **Obsah: Co učit**

Otázka "**co učit**" se málokdy objevuje v čisté podobě.

A: A právě loni jsme dělali sexuální výchovu (se smíchem) ve velkém, u takovýho krbu... Voni jsou zasvěcený, no...

R: Jo? A jak to.. jak to přišlo? To jste naplánovala situaci

A: No, to já jsem se ptala rodičů, jestli s tím souhlasej, že se jim to řekne normálně, no. A dokonce některý rodiče... oni dyž...poslali mi knížky. Jako asi dvoje rodiče váhali, jinak vostatní říkali, že jo. Poslali mi i knížky sami, vyšly takový různý, jo... No, a pak my jsme byli na tý škole v přírodě a u krbu a tam jsme povídali, a pak tam byla holka, která už měla děti, takže říkala... To bylo takový celkem... spontánní

R: A nestyděj se před sebou?

A: Ne. Dokonce C. mě doplňoval odborně (se smíchem). Voni se chechtali, jo, ze začátku se chechtali, ale pak... pak ne, no.

Voni něco věděli, něco ne, některý pro některý to bylo nový.

Zdá se ovšem, že tohle opravdu není základní problém obsahu učiva na prvním stupni a už vůbec ne v první třídě. Tam by se mohla otázka "co učit" zdát nadbytečnou - jde přece o trivium, o základy.

A: ...ale pak když už jsem byla v tý čtyřce, tak ten skok zase k těm malejm byl hodně velkej. Ale už uměli psát a uměli základ čtení, takže na tom se prostě stavělo.

Nebo:

A: Jsem to nikdy nedělala, takže já jsem je převzala ty děti, který už uměly psát písmena, uměly číst něco. A na nich už jsem jenom dopracovávala, a dopracovávala jsem písmo. Takže ten základ jsem nedělala, že jo, ten proto neznám.

Přesto už od začátku otázka obsahu padá - ne v čisté či spíše abstraktní podobě, ale v řadě konkrétních modifikací. Diskurs o zdánlivě nesporných "základech" se mění v řadu konkrétních problémů, např.:

Co je uzlovým bodem a je to zcela nezbytné vs. bez čeho mohou děti postupovat dál

A: Sčítání a odčítání do dvaceti, no. A vlastně tam se točí pořád ta představivost, to je tak.. kde třeba i dneska teď mě mrzí, že jsem na tom nebazírovala víc, aby uměli úplně všichni pamětně.. Já jsem pak dbala hodně na násobilku, takže celkem tady ve třídě tu násobilku zvládli, jo, ale i to pamětní takový, já.. patná- sedum plus osum, aby prostě jasně tam viděli tu patnáctku, tu pětku, tu si tak.. aby si to tak zautomatizovali, že až vidějí dvacet sedum plus třicet osum, tak že prostě ta pětku jim tam na konci vylítne. Todleto jako hodně zautoma- aby hodně to uměli.

A jinde:

A: No, ale ta geometrie je právě.. já jsem to nedělala podle tý alternativní. Tam zase dělaj hodně věci na představivosti dobře celkem. Já jim právě chci naxeroxovat teďkon s sebou. Třeba skládání kostek, aby si představili, který jsou eště za, že viděj ten útvar, který jsou eště za, tím aby.. koukat prostě jak je to (?) postavený, nebo plášt', jak se to obalí. Tam z toho hezky celkem je takový to, co děti potřebujou, že jo, představivost nebo to, co vlastně všechno je v těch testech veškerejch psychologickejch, že jo, dycky představivost, nákejch.. nebo prostorový náč rozmístění. Tak to právě teď tam chci vzít. My jsme dělali spíš tu geometrii.. přímka, úsečka, trojúhelník, štverec sestrojít, a spíš ta konstruktivní než teda ta představovací.

Co je pro děti těžké vs. co umí jaksi samy od sebe

A: Já myslim, že ne. Todleto je druhá hodina, jsme je měli teďkon druhou hodinu, třetí možná.. druhou. Tak.. není to těžký. Jinak voni totiž jsme.. dneska jsem úplně na těch převáděních jednotek a pomocí.. (?), to je furt takový dokola. Ale nejsou těžký, celkově nejsou. Dneska třeba jsme říkali, že se.. jak se vypočítá jedna pětina z něčeho, tak na to přijdou okamžitě. To jako.. to jsem jim nikdy v životě já neříkala a voni na to

přišli, že jo, hned. (...) ...už je na to připravují vod třetí třídy, třeba jenom přes polovinu a čtvrtinu. Jenom polovina, čtvrtina, protože voni se s tím setkají, půlku koláče, čtvrtku koláče, todleto voni znají.

A proti tomu:

A (přemýšlí): No... Kritický jsou ty jednotky. Ty já jsem.. už to dělám vod třetí třídy. Ty jsou třeba vopravdu ta desítková soustava nebo já.. to je.. nevím. jak bych to řekla.... Já už v tom vidím tu desítkovou soustavu dobře, kdežto voni ne z té zkušenosti. Takže prostě do nich nahustit tu desítkovou soustavu, jako že to je deset krát deset krát deset, tak todleto bylo hrozně těžký pro mě tedkon v čtvrtý třídě. Ve třetí jsme to měli mechanicky, jo, nebo tak si.. něco děláme a .. Pak je... geometrie vůbec celkově mi přijde na ně trochu těžká, jistý věci. Jako když k rýsování už, tedkon my jsme měli rovnoběžky a ta manipulace, to bylo dost náročný, se mi zdá.

R: Jo prostě rýs- (A: Ty dvě pravítka.) když se to rýsovalo.

A: Hm. Ty dvě pravítka, než na to přijdou, tak voni se to musí jako doučit. Ale že aspoň vidí ten princip a pak už to teda zdokonalí. Někdo zase má to v těch rukách, takže to do- rychle už. Ale ta představivost, že jo, že to pravítka si může votočit a to, to už tam zase nebylo, tak to bylo těžký....

Co tedy dá hodně práce, je třeba to hodně procvičovat a strávit s tím hodně času

A: Násobilka asi vůbec násobilka je těžká to do nich nahustit. Aby jí uměli.... Protože všecko se to točí... Vůbec první třída.. sčítání vodčítání do těch dvaceti. To je vlastně základ ke všemu, a násobilka potom. Protože na tom já se pak vracím, já nevím, jsme zrovna dneska dvěstě osudemsát děleno čtyřma, dvacet osum děleno čtyřma, pak už je to nadstavba k tomu, aby to bylo (?). Takže asi nejtěžší nebo to je základ asi prvního stupně do nich dostat násobilku a sčítání odčítání dobře a logicky teda slovní úlohy.

Spojuje se tu aspekt obtížnosti a současně nezbytnosti, ale tyto obsahové aspekty zároveň navozují problém **tempa**.

Dále přistupují problémy jako co učit nejdříve a co později, tzn. **v jaké posloupnosti** má následovat učivo, **co konkrétně s dětmi dělat v hodině**, jaké pomůcky, postupy, hry apod. použít, které mají už didaktický a metodický charakter. Tak je obsah spojen zcela konkrétně s řadou dalších aspektů toho, jak vlastně "učit děti" ve velmi složitě propojený celek, v němž každá změna má vliv na všechno ostatní.

Složitost těchto problémů, které řeší učitelé od samého začátku školní docházky, se v současné době znásobila rozdělením na "klasiku" a proti ní stojící "alternativní, nové, jiné" apod. Ve státní škole je tento rozdíl částečně reprezentován v rozdílech vizí, které učitelé vkládají do pojmů "klasická" a "Obecná".

B: Takle, my jsme tam čtyři první třídy, tři jsou Obecná škola, ta jedna je klasická. S tím, že (smích) tři učitelky Obecné školy neví, v čem spočívá jádro Obecné školy. A...já učím tu obecnou, čili my si to tak představujeme dle svého, že teda

tak v klidu to budeme dělat.

B: Ale já právě ňák jsme se bavili vo tý dramatický výchově, kerá v tý Obecný škole je normálně v osnovách, jo. A prostě nikdo z nás není proškolenej pro dramatickou výchovu ani k tomu nic nemá. Vůbec nic. A právě já jsem ňák říkala, no vy už jste to tam aspoň teda trochu brali. A vona říkala ne, ne, my jsme to vůbec nebrali, akorát že k tomu měli ňákej seminář, kde jim teda něco řekli, že se to má prolínat v podstatě celým tím dnem. Že to nemá bejt jako hodina.. Vono je to tam jako hodina. Nebo ne celým dnem, voni jim řekli celou tou výukou, jo. Zatímco v rozvrhu je toho hodina týdně, jo.

B: No něco jako měla přeložený z ciziny, ňáký teda ty.. ty náměty, co tam dávala, a jako jak říkám, mně to přijde spíš dobrý na to, že vlastně se tím vosvěží to vyučování, že jako dyž je to.. protože, musí teda člověk vybrat něco, co je pro ty děti vhodný, že jo, a co i třeba jemu je příjemný, protože jako nemůžu s nima dělat něco, co je mi.. není vůbec vhod, jo. Já nevím, třeba je tam zrovna něco bylo, to jako mně by nesedlo, s ňákým bubínkem jako dělat a teď zrychlovat nebo zpomalovat a voni podle toho, už nevím co, já jsem to rovnou přeskočila, protože to jako mně něco jim tam bubínkem dirigovat, to není moje parketa, jo. Ale jinak tam zas třeba některý byly dobrý a přijde mi, že se jako tím vosvěží prostě ten den, že si chvilku jako voddychnou, přitom teda není to žádný samoučelný, vždycky to teda něco sleduje, ta hra, jo, a zase teda pak se udělá něco dalšího, no. Ale spíš mně právě přijde hrozný to, že to zařadili do těch osnov a že jako nikdo nic neví. Rodiče nic netuší, učitel, kterej neprošel ňákým kursem, taky nic netuší, jo, a má tam teda něco provozovat.

C: A voni zrovna ty, co měly loni a co absolvovaly ty semináře, tak ty odešly. Takže jak tady I., ta neučila nikdy jedničku, L. to učila, ale.. ne teda tu Obecnou školu, no takže.. já jsem to i říkala, mam jako takovej pocit, že dělám takovej zvláštní hybrid, jo (smích). Že prostě něco z toho, něco z toho, tak jako se snažim to přizpůsobit, ale někdy se nedaří. Není mně třeba jasný.. tam jsou udány hodiny v procentech, kolik asi tak by to mělo vycházet. A ta čeština, protože ty těm dětem ubrali hodiny, a to se mně zdá taky docela zbytečný, že mají místo dvaceti hodin.. jenom.. kolik to mají? snad osmáct. Osmáct Ale v podstatě tam ubylo pracovní vyučování, ale mně připadá docela dost důležitý, protože voni potřebujou cvičit jemnou motoriku, že jo, to znamená skládat, stříhat, vytrhávat. Takže to všechno musím zařazovat zase někam jinam a pořád se mi zdá, že je to na úkor toho jazyka. Protože.. je tam dobrá ta dramatická výchova, to jsem tedko se taky přihlásila na seminář, protože.. jsem.. se zúčastnila takovejch různějch krátkejch setkání, takže.. (nesroz.) ňáký materiály namnožený, ale potřebovala bych do toho trošku víc proniknout a načerpat nápady.

Je tu dobře vidět, jak se těmito rozdily zvyšuje neurčitost, v níž učitelé operují. Zároveň však je patrné úsilí - které bychom mohli nazvat "commitmentovým" - najít způsob, jak osobně produktivně či alespoň přijatelně zpracovat požadavky



instituce a profese a tak rekonstruovat své místo v ní.

### **Jak (na)učit: didaktika a metodika**

Základní formulace problému didaktiky se zdá jasná.

A: No, jak to naučit je úplně to nejzákladnější. To je to, vo čem jsem mluvila. Já můžu mít znalosti, ale jak to naučit, to.. se musí na to připravit.

A jinde:

A: Protože pak člověk přijde do školy a... potýká se.. s jinejma úplně věcma než na to, co ho učili ve škole, že jo. (...) ... takový věci, že teda, že vlastně polovina tý práce je nějaká výchova nebo něco, jo. Nebo že jsou jiný problémy, než jenom učení, a jak to naučit, jo - vůbec. (...) Jak to naučit, problémy, s čím se člověk potká, nikdo nepřipravil na nic, jak mám třeba známkovat, jak mám si vstřebat třeba pitomej klasifikační sešit, jak.... komunikovat, nic prostě jsem se nenaučila. To všechno mi dala praxe až pak teda tady, no.

Ale přestože je tu problém formulován také jako kritika přípravy na fakultě, tedy z hlediska člověka poučeného praxí, je taková jeho formulace příliš obecná a abstraktní. Reálně má mnohem složitější podobu. Zdá se, že zásadní oporu, která spojuje řešení mnoha klíčových aspektů, může pro učitele představovat učebnice. V našich rozhovorech např. jasně vystoupil problém **volby slabikáře**. Tím, že si vybere slabikář, dělá učitel krok, který bude pro něj mít mnohostranné a dalekosáhlé následky.

B: Ta, co dělá tu klasickou, jo, tak ta už to zná tak, že ta může učit i bez Slabikáře. Ta říká nejvíc by jí vyhovovaly ty starý (smích) co jsou, co teďka jako by se neměly používat, no. Tak jako ta je v klidu. Ale ta, co.. prostě tam je na Obecný s námi, tak říká taky celkem ten klasickéj, ale ten se nemá používat, vid', jo, že.. no takže ta prostě ...

R: A proč se nemá používat? jako...

B: Protože tam jsou.. eště s pionýrskéjma šátkama, třeba..

R: Jo, takle. Ideologicky je závadnej. Nejsou námitky proti metodice.

B: Metodický by nebyly námitky, metodický by přesně nebyly, a i ta metodika byla hodně podrobná k němu.

Obsah slabikáře je samozřejmě svázán s dobou. Co je ovšem pro učitele závažnější, je to, že je také velmi těsně **spojen s metodikou**.

C: Já jsem teďka učila vždycky podle tý starý metodiky, ta co byla oficiální (...) ... tam se začínalo, v podstatě to bylo podobný. Já nevím, začínalo se souhláskama, probraly se písmenka, nevím přesně, v jakym pořadí, "s", "m", "l", "p".. zhruba, tydlety čtyři, a pak se probíraly všechny samohlásky.. a začlo se skládat. Začly se skládat slabiky, z těch slabik se šlo na slova. (...) A takovým tím klasickým způsobem, že to písmenko dycky, když se probírá, tak voni nejlíp slyší začátek, že jo, takže se vymějšlelo slova a vystřihujou se vobrázky a říkaj se různý hádanky, básničky na to písmenko.. písmenko tě probudí a takový

tydlencty hry, takže na tom se probere to písmenko, zažijou si samo- (R: Písmenko prob-.. že jako spějí a..) samotný to písmenko. No spí, na lavici, mají položenou hlavu já říkam různý slova, jakmile ho zaslechnou, pro ně je nejtěžší prostředek a konec, že jo, začátek slyšej hned výborně, tak zvedají zvedají hlavu, no. Takže takový různý hry na to jsou. Tak tímto způsobem se probírají ty písmenka a k tomu se potom přidává přidávají samohlásky.

R: Heleďte a když jste teda několikrát.. vystřídala jste různý jako metodiky nebo zkoušela jste různě?

C: Nezkoušela jsem různým způsobem, protože jsem se jako k ničemu jinému nedostala. Já jsem měla tu jednu oficiální metodiku, která byla, a ta je velice podrobná a tam jako se dalo načerpat dost.. různých.. poznatků, nápadů, byly tam, to co.. protože ty metodiky dřív byly hodně podrobný, takže tam bylo třeba i upozornění, kde vůbec by třeba moh bejt mohla bejt potíž, jo, na co třeba dát pozor. Co třeba dětem.. kdy je potřeba se.. to dobře, vopravdu důkladně procvičit. Což třeba člověka normálně ani nenapadne. Až když na to narazí, tak si řekne, ježiš, tohle něk prostě nejde.

R: A sedělo to jako, jo?

C: Sedělo to, já si jako myslím, že ta stará metodika byla jako velice dobře udělaná.

Je tedy třeba volit nový slabikář, který má v sobě zakódovány také nové metodické přístupy a postupy. Pluralita slabikářů a metodik přitom není posuzována jednoznačně kladně.

B: Jak to teď pozoruju, tak je v tom hroznej zmatek. Jo, protože třeba: vod nás vobjednali nějaký slabikáře, který v září eště nebyly tam, zatímco ve skladu byly tyto slabikáře, co my máme, ale nebyl jejich první díl.

R: Kterým bylo třeba začít (smích)

B: Kterým bylo třeba začít, jo? A k tomu slabikáři, od kterýho byl druhý, třetí, čtvrtý díl, tady byly i písanky a metodiky, ale k tomu, který byl objednán, už nebyly písanky a nebyly metodiky, jo (smích). Takže my jsme prostě zvolily cestu nejsnazšího odporu a dokoupily si první díl, abysme teda mohly začít, protože jsme už říkaly, už nemůžem čekat, až někdy v říjnu přijde slabikář, když my pak ani nevíme, kterým písmenkem začne, nic, jo?

Administrativně organizační problémy sice netvoří jádro problému, ale je zřejmé, jak přesto mohou zasahovat do výuky v podobě "mít z čeho a podle čeho učit". Ale vedle toho je tu pocítován problém **odpovědnosti** k dětem **za návaznost**, a to jak "v prostoru" - mezi různými třídami a školami, tak "v čase" - mezi postupnými ročníky.

B: No a teďka jiný školy ale jedou podle jiných slabikářů, a to dítě, který se přestěhuje, v tuto dobu, tak teda je nebohý. Protože jako zná něco, co tam eště neznají, ale voni už znají něco, co von už nemá šanci se doučit, protože ty už se to naučili. No hrozný, něco hrozného. Každěj slabikář má ty písmena jinak seřazený, to přeci taky nejde, podle mě. To je hrozný, co? Chaos, úplnej chaos.

R: A je v tom.. je v tom nějaká představa teda jiná, co by ty děti měly.. jakou by měly jít cestou nebo...

B: Já mám pocit, že je to chaos. A vo tý představě nic nevim,. Fakt ne. Jako myslim si, že tohle je udělaný špatně. Že by mělo vopravdu bejt teda když písmenka, tak ať se ujednotí který za kterým. Protože fakt je.. dyť se taky ty děti stěhujou.

A jinde:

B: Teď navíc měli by to udělat, když vybrali jeden z těch učebnic, třeba když mi začnem teda podle někoho, aby podle něho se jelo i v dvojce, protože nelze první třídu dělat podle někoho a druhou třídu podle někoho druhého, protože.. aspoň tak tam teda ty holky vo tom mluvily. Já až tak nemam představu, jo? Protože dřív byly všechny učebnice stejny, že jo, takže jako my jsme eště v tý čtyrce jeli podle starejch učebnic, tam jsme nový vůbec neměli, jo? No a říkaly právě, že ty metody a ty... v podstatě i vědomosti, souhrn vědomostí se tak liší, že jako nemůže ... já nevim, z druhý třídy podle nějakýho souboru učebnic naskočit do třetí a ject podle jinýho souboru... Přijde mi to jako chaos, chaotický. ....

Odhad i při pečlivě zvažovaném výběru nemusí vyjít - řadu problémů nelze patrně objevit předem, ale až při práci s učebnicí.

C: Teď je.. každý nakladatelství si vydává svůj soubor, takže Pansofia má celej soubor, Fortuna má todletu věc, Alter má toho Žáčka a Zmatlíkovou, ale nevim, proč ten Alter prostě nemá udělanou živou abecedu taky od Žáčka a Zmatlíkovy. (...) Prostě tam maj tu Alenu Ladovou. A to se mně vůbec.. vůbec nelíbilo. Ani ty říkanky tam.. Nák jsem nevěděla, co bych si s tím zrovna teda počala. Takže jsem si nakonec to nevybrala a řekla jsem, že si vyberu nákej soubor, kterej bude úplně celej, i s písankama, aby to bylo teda k sobě. Takže mam tadydletu věc a jako dost se s tím trápim. Musim říct, že jo.

Čeho se týkaly problémy referované v rozhovorech?

### **1. Nedostačující metodika:**

C: (...) A k tomu je takle slaboučká metodika.. a v tej v podstatě není skoro nic. Já si myslim, že kdo začíná třeba, přijde po fakultě a nikdy to nedělal a přečte si jenom "na straně osumnáct se seznamujeme s písmenem t" a konec, tak že to jako je bída, no. Voni.. jim jde vo to, aby učitel byl tvůrčí, aby sám prostě se namáhal a lámal si hlavu a prostě cosi vymejšlel, ale.. tadleta metodika je nedostačující.

(...) ...jako hrozně mě to znervóznilo, protože tam není žádněj samozřejmě časovej rozpis. Ve starejch metodikách bylo zhruba, kde asi člověk by měl bejt. A já si teda můžu nákej takovej svůj plán udělat, ale potom mě hrozně znervózní, když se do něj teda netrefim. A tady zřejmě.. protože tadydle je vánoční větev nebo strom, tak jsem usoudila že autoři si mysleli, že já teď v prosinci jim budu číst.. Já jsem si to teda přečetla s nima, našli jsme písmenka, který znaji, doplnili.. doplnili jména, ovšem... (...) Takže jsem jako ve velkym skluzu, no.

R: Jako skluzu? A čím to ale poměřujete teda, že jste ve skluzu?

C: Tou větví.

## 2. Příliš těžké pro děti:

C: Todle je teda nesmírně těžký pro ty děti. Hrozně těžký.

### a) Psací písmo:

C: Tady.. to psací písmo.. když my ty písmenka vlastně eště neznáme, protože je nepíšeme, takže to vopravdu jenom nejlepší z nejlepších. (...) Tady třeba je psací písmo celej dopis. To hodně děti nedokážou přečíst, protože my ty psací písmena nepíšeme eště. My píšeme jenom jednotlivý písmenka a píšem slabiku. Takže my todleto jenom jsme prostě probrali, že jsem psali vánoční přání, že vědí tříkorunovou známku, co je obálka, dopisní papír, co asi (R: To je spíš prvouka než..) No. Tak jenom prostě jsme si tak vo tom povídali.

### b) Těžká slova:

C: Jsou tu hrozně těžký slova, tady třeba to zrovna "laje". (...) voni neznají významy těch slov. Je tam třeba "suma", je tam třeba "silo" a.. voni protože někdy, když začnou skládat, tak.. to slovo.. voni to mají spojený s tím významem. Já třeba řeknu "přečti si, to co jsi složil", ale to nic neznamena. Máš tam čtyři písmenka, ale to nic není. A takovýdle slova těžký je hrozně pletou. Protože podle nich je to taky blábol. To nic není, jo? Suma - to neznaj to slovo. Tak si myslej, to.. to se mě ne.. to vůbec těmletěm slovum my se musíme vyhejbat.

### c) Neprobrané věci:

C: Tady se jim teda stávají takový renoncy, že velice často jsou tu neprobraný písmena, jo. Začíná nový písmenko a tady se vobjeví "d", který jsme nikdy neměli. To podle mě by se vůbec nemělo stát. Najednou se tu objeví otazník, když se necvičila tázací věta, najednou je tu uzavřená slabika. (...) Na tom všechny děti slabší, který nečetly nikdy, na tom ztroskotají, jo, protože to není nacvičený, ta zavřená slabika.

Jakýmsi společným jmenovatelem výtek proti přílišné náročnosti je nerespektování jednak výchozí psychické úrovně dětí ("snížit se k nim", "vědět, co je pro ně těžký"), jednak posloupnosti, kde se nová znalost zavádí právě jen jako nová, s náležitou identifikací a pozorností a co možná důsledně se bere v úvahu její **souvislost s dosud známým, návaznost na probrané**.

Představa o správném zavádění nového poznatku má podobu "probrat - zažít", důsledné respektování návaznosti může mít až charakter "omílat pořád dokola":

B: ...ten pracovní sešit je tak udělanej, že pořád se tam.. začíná se v matematice porovnat čísla větší, menší, rovná se, hodně se porovnává větší.. no a najednou práskho!, je tam ptáček namalovanej, s vybarvenýma ploškama podle výsledku, kde jsou příklady už na sčítání tři plus dva. Přitom do tý doby nic jsme tam nikde nesčítali a najednou ptáček, kde je tři plus dva, výsledek, který bude pět, vybarví modře, výsledek, který bude sedm, vybarví zeleně. Přitom.. teda děti, co jsou chytrý, už to umí, ale děti, co jako chytrý nejsou, neumí jedna plus jedna. A dříve, když byly ty množiny, tak se furt dělalo jeden ptáček a přiletěl jeden - dva ptáčci. Tři kuličky zelený - množina, tři modré - šest kuliček. To se tam furt mlelo dokola. A jako ty

množiny jako nebyly asi úplně dobrý (...) Ale ty děti, co to rovnou nevědí, že to je vlastně čtyři možnosti, tak pro ty to myslím bylo děsně důležitý. A to tu teď vůbec není.... jo?

C: No, a taky to, jak třeba tam rozlišovali ty tvary, já tady zrovna tu starou.. starou teďko nemam, ale.. tam jako ty ty.. ta metodika, si myslím, že byla velice dobře propracovaná, mělo to takovou určitou logiku a tak to na sebe prostě navazovalo.

### **3. Nedostatek materiálu k procvičování:**

C: Ne.. nejsou tady sloupce. Tady třeba jsou slabiky, ale na začátek, na úvod toho čtení je těžkej článek. Tady jsou dobrý vobrázky, kde se může.. mluvit, říkat, hledat, ale nejsou tady řádky nebo sloupce slabik nebo jednoduchý slabiky, který by se daly spojovat. (R: Hm, čili hned jako text téměř.) Takže to já všechno.. všechno musím na tabuli nebo mam takový karty eště na čtení namnožený a vlastně tady v tom, když to písmenko probereme, si ho jenom můžem najít a podtrhat.

### **4. Překombinované:**

C: Je tady takovej zvláštní nápad, že ke každému písmenku je kytkka. No tak.. rozšiřujou si obzor, ale dyž už tady (R: Todle má bejt narcis, jo?) To je narcis, to eště není problém, je ten tulipán taky ne, ale tady už to bylo trochu horší, když byl ibišek, že jo, orlíček, upolín, a úplná morda je tady prosím yva - luční bylina. Tak to jako už nezná vůbec nikdo, to jsou křížovkářský záležitosti. Zbytečně překombinovaný. I tady todle skládání. Tady zatím vůbec nevím, co jako.. jsem si udělala otazník a musím si na to sednout. Protože jenom když jsem na to mrkla, tak mě nenapadalo, co jako tím chtěl básník říci..

Zase jinak se tu objevuje nerozpracovaná metodika - v důsledku toho učitel těžko odhaduje záměr autora, kterého považuje za odborníka. Kromě toho je tu ve hře obava z jakéhosi zahlcení dětí nápady a přílišným množstvím souvislostí, které možná odvádějí od toho hlavního, co je přitom samo o sobě dost těžké: naučit se číst.

### **5. Kostrbaté texty:**

C: Tak musím říct, že mně se teda hrozně líbí ten slabikář Žáčka a Zmatlíkový a i ten se mi zdál dosti těžkej, ale zas tam byly nesmírně vtipný poetický texty, zatímco my tady v tom máme tetu Milenu a takový prostě kostrbatý věty...

Estetické hledisko vůbec není nepodstatné. Na řadě míst je vznášen ze strany učitele na děti požadavek, "**aby to bylo pěkné**". Podobný požadavek je vznášen i na učebnice.

B: Taky. ale i jiný věci, i se tam třeba malovalo, jo, bylo to moc pěkný, vopravdu. Bylo to jako místo tý Živý abecedy, co dřívě bejvala, a bylo tam i třeba takový i jako na tu .. uvolňovací cviky tam byly, věci jako že si tam to.. dokreslovali vobrázky (nesroz.) a i třeba i do prvouky zase vo hasičích nákej požár domu, jako pěkný to bylo. Že se nad tím dalo i povídat, i psát, i stříhat, i čeština i matika, i se tam počítalo, jako

všechno. To bylo hezký, no.

B: A ještě jsem vůbec je nepustila psát perem (smích), jo? Zatímco ale vobě už a i ta, vlastně i ta klasická, už všichni píšou perem. Tak jsem říkala, tak teďka.. (...)asi příští tejden.. příští tejden už je pustim psát perem. No ale víc bych si netroufla, přijde mi, dyť to není tak pěkný. Tak nevím, no.

R: Jo? A to psaní teda byste myslela, že je horší jako, jo? Obecně nebo..

B: No tak to nemůžu jako až tak říct, jako spíš že jako mám strach, že tím perem se jim to zase zamaže a že to nebude tak pěkný..

Špatná učebnice musí být nahrazována či doplňována improvizací s vlastním materiálem:

C: Takže to já všechno.. všechno musím na tabuli nebo mam takový karty ještě na čtení namnožený a vlastně tady v tom, když to písmenko probereme, si ho jenom můžem najít a podtrhat.

R: Hm. To znamená dyby vy jste prostě neměla tu zkušenost a neměla nashromážděnou spoustu svejch věcí (C: Hm.), tak jste ztracená.

C: Tak prostě nevím...

Zkušený učitel si zřejmě postupem let vypracovává vlastní metodický rejstřík, do nějž patří více či méně systematicky budovaný zásobník pomůcek, nápadů, námětů.

C: A jinak mám třeba i takový.. co jsem si pak vobstarávala postupem let. Třeba tadydle vod pani Klapouchový takovou.. to vycházelo na pokračování v Komeniu. To jsou prostě učitelé, který jsou jako.. zkušený a učeť třeba dvacet let, pětadvacet let a.. To jsou takový karty na psaní, jo. A to je taky takový prostě podrobný a všechno, a různý říkanky k tomu, jo, takový.. takový věci, který hodně pomůžou.

A jinde:

C: Už jako ve škole, když jsme byli, tak se povinně, za to byla vždycky čárka, jo, kdo tam to.. jako chodil pravidelně. Tak vždycky, ať se šlo, nejradši jsem měla vždycky takovýdle hodiny praktický. Ať se šlo na jakoukoliv školu, tak dycky tam bylo něco, co jako člověk.. čeho se moh chytit a říct, todle je bezvadný, todle bych moh.. moh zkusit, nebo to je zajímavý, proč voni todle dělaj, to mě nikdy nenapadlo, jo? Vždycky.. když to byla konkrétní hodina, i když se řeklo ukázková, připravená a takle to třeba ani nejde a nedělaji, to jako jen tak pro pozvaný, tak vždycky mě to teda vobohatilo, no.

R: A jak jste to dělala, aby se vám to neztratilo? Dyť člověk za půl roku už pomalu neví, jak to tenkrát bylo.

C: No to zapisuju si všechno vždycky.

R: Jo? Píšete si hodně, jo?

C: Hodně. Musím říct, že mam i knížky začmáraný, no, všude prostě všechno si píšu. (R: Aha.) A básničky, říkanky v novinách, to už je prostě taková posedlost. Vystřihuju obrázky, sbírám, když je náká (nesroz. zbytek věty).

Kromě toho si patrně učitel vypracovává jakousi intuitivní **osobní didakticko-metodickou koncepci**, v níž kromě toho, co se mu

s dětmi osvědčilo a co ne, zohledňuje sebe jako individualitu.

V některých výrocih tedy jako by bylo formulováno jádro představy o tom, **jak se děti** příslušné věci **učí**:

*B: Teď počítáme do sedmi a dělá se tam teda ten rozklad, že.. sedum rozložit, že jo, třeba tři plus čtyři a že to zároveň čtyři plus tři a zároveň sedum mínus čtyři rovná se tři a sedum mínus tři rovná se čtyři. Dyž už je to rozložený na ty hromádky dvě, tak že v podstatě tahle situace znamená tyhle čtyry příklady, jo. Jo? Jako v podstatě to dříve byly ty množiny, že jo.*

*R: Jo, to jste říkala vo těch množinách, no.*

*B: Ale teďka jako tomu neříkáme množiny, ale v podstatě to děláme taky tak. Protože v tý učebnici to jako vlastně je, jo, ty.. že teda třeba je tam příklad, já nevím, sedum mínus rovná se čtyři a udělejte k tomu dva příklady na sčítání. Takže je to v podstatě to samý, no a na něčem jim to člověk musí ukázat, takže my tam dycky sedum jablek rozložíme na nějaký hromady a (smích) k tomu to jako píšem. Takže do sedmi, no a začneme do osmi a nejsou teda problémy jako vůbec, bych řekla, jo.*

Ale celá didakticko-metodická koncepce toho, jak se děti učí počítat, může mít mnohem elaborovanější podobu. Jedna z takových pasáží, kterou zde neuvádíme, např. zabírá kolem osmi normalizovaných strojopisných stran záznamu rozhovoru.

Jiné výroky hovoří o tom, **co učitelé "sedí"**:

*B: ...protože, musí teda člověk vybrat něco, co je pro ty děti vhodný, že jo, a co i třeba jemu je příjemný, protože jako nemůžu s nima dělat něco, co je mi.. není vůbec vhod, jo. Já nevím, třeba je tam zrovna něco bylo, to jako mně by nesedlo, s nějakým bubínkem jako dělat a teď zrychlovat nebo zpomalovat a voni podle toho, už nevím co, já jsem to rovnou přeskočila, protože to jako mně něco jim tam bubínkem dirigovat, to není moje parketa, jo.*

Existence osobní koncepce nezabavuje učitele nejistoty, jak ukazují úvahy jedné z učitelek o psaní.

*B: Takový čtyry jsou tam, že vopravdu teda každý psaní je vidět, že to už jde bezvadně, jo. Ale jiný jsou takový, že gumujou a.. jo, že to mi přijde, že to ještě není na to, no. A kolik píše v týhle třídě klasický, tam jak.. všichni už? ne...*

*R: Asi mají ty.. asi mají ty keramický nebo co..*

*B: No jo, no ale to zas právě tadydle říkají tady ty děvčata, že s tím keramickým.. že prej to musí mít jako jinej sklon a já zas jako... (...) Dyť voni říkají jako že ta pastelka je měkčí ještě než ta tužka, že ta linka jako se lepší jako asi dělá a je taky širší ta stopa, že možná tou tou tenkou tužkou se jim zdá, že to jako není pěkný tak pak třeba to dělají kostrbatý - těžko říct, no. No ale tak zajíma.. mě by to docela taky zajímalo, jako jestli to keramický pero by náčí odborníci doporučili. Protože my, co jsme vo tom mluvily tady, co jsme ty čtyři, tak já teda vůbec bych si to netroufla posoudit, když jsem to nikdy neučila, ale ty děvčata říkaly, že prostě tam musí bejt jinej sklon na to toho držení a že to potřebuje mít klasický, aby to mělo ty.. jak se tomu říká.. ten takovej hrot, no. Tak nevím,*

no. (...) Ale zas právě přijde mi, že to keramický tak nemaže, že jo? Že prostě to.. tenčí a čistčí. (...) No ne, ale jsou nějaký odborníci, který jsou stavu to říct? (...) No tak já nevím, svym způsobem by to měl někdo někdo vědět, jestli na tom záleží nebo ne.

Určitá míra **nejistoty, týkající se správnosti postupu**, patrně vždy zůstává. Není přitom spojena jen s tím, nakolik učitel dokáže vyhovět **imperativu "naučit musíš"**. Situace není tak jednoduchá, aby stačilo snažit se naučit co nejvíc. Z druhé strany je totiž zvažováno **"za jakou cenu"**.

B: Možná naučej vo hodně víc než ten N., ale neví se, za jakou cenu pro ty děti a pro ty rodiče. Jo? (...) Ale tak potom jestli mají ty domácí úkoly takovoudle cenu, aby ty děti za to byly bity, že jim to nejde - vono jim to nejde, dyť voni se to učí.

B: (...) Fakt je, že teda vona ty děti naučí psát perfektně, to je pravda, vona je naučí asi i dobře počítat, ale taky je fakt, že jedný mý loňský holčičky sestřička k ní chodí a eště pět dnů po začátku školy J. doma ráno brečela, že nechce jít do školy, jo (smích). (...) Dobře no, ale když má brečet, že nechce jít do školy, tak já nevím, je to blbý, ne? Jako přijde mi to blbý, já bych si myslela, že... fakt je, že takový, jak třeba říkají uplně volnost jako, když chce, ať se zajímá, kdo nechce, ať si de hrát, to teda taky ne. Na to možná jestli ten chlap by měl. To by mně zas vadilo, když já tam něco vyprávím, aby si teda někdo šel hrát, to bych teda taky nesnesla. To ne.

Je patrné, že "za jakou cenu" je do jisté míry spojeno s dimenzí **"spontánnost - úsilí"**. Ta je zvažována v různých podobách.

B: (...) Ale zas teda potom von už jel takovou tou metodou, kdy až tak jako ne nějaký drilování nebo násobilka zpaměti, spíš tak jako co to dítě samo pojme. Tak zas tak učitelé někery říkali, jako že toho málo naučil, jo? (...) No a já jsem vod něj dostala teda asi šest dětí, no a je pravda, že ti co byli chytrí, ti uměli, a ti co jsou takový, že jim to dyl trvá, no tak neuměli, ale ty nebudou stejně umět jako... nikdy jako tak, aby uměli... jako dobře.

A: Protože už je to nezajímá, tak je to nezajímá. Kdežto myslim, že v tý třetí třídě.. tak přede jenom.. se dali uhrát eště na nějaký věci.. A já.. to už je taky tím, že já si s nima moc nehraju, s těmahlectěma. Že jo, už jako jedeme dost jako.. už je to takový klasický hodiny, málokdy tam je jako nějaká.. Což je třeba moje chyba, jo. ... Málokdy nějaký jako.. nebo není to každá hodina nějaká hra, že by byla nebo něco, co ty děti utáhne (? - smích, nesroz.)

A: (...) ...tydlety věci, si myslim, jinak než drilem nejdou. Ty se musej naučit.. nazpaměť. Násobilka a sčítání musí bejt nazpaměť, to.. Protože.. mně přišlo, že se prošvihla ta doba, kdy tu paměť můžou dobře použít, těma malůvkama, pak už na to nebyl čas a voni to neměli nikdy ten čas zažít ten.. to



zautomatizování si úplně, protože si to furt malovali a furt se vopírali vo nějaký sčítací pravítka a násobící pravítka a neuměli to z paměti a to jim nikdo pak už nepomůže, že jo, když to neumějí z paměti. Protože pak už ten čas na to, aby to dělali z paměti, není. Ted' možná.. mm.. jak jede ta Obecná škola zase do té pátý třídy, tak ono se to.. právě ted'kon zbyde čas, je to asi dobře, i na to hraní i na to jako hodně ten dril, že jo, takže se může strávit čas na tom hraní, aby teda to pochopili princip dobře, a pak prostě teda nácvik, ten dril, aby.. Takže asi se protáhne čas na to... se tam skloubí a to (nesroz.). Si myslím já, no. Já nevím.

Uvažované možnosti učitele se tu pohybují **mezi spontánností**, při které se vychází z toho, "co to dítě samo pojme" a **drilem**. Rozhodnutí, kde v prostoru mezi těmito póly operovat, má patrně další implicitní předpoklady. Např. koncepce spontánnosti je doplněna předpokladem, že kdo je chytrý, ten to umí, a ten, kdo není, to stejně nikdy dokonale umět nebude. V této podobě se zdá implicitní koncepce vnitřně konsistentní. Ve skutečnosti je tato konsistence jen proklamativní, je "fenomémem okamžiku" v dialogu. Připomeňme jinou úvahu téže učitelky:

*B: Přitom.. teda děti, co jsou chytrý, už to umí, ale děti, co jako chytrý nejsou, neumí jedna plus jedna. A dříve, když byly ty množiny, tak se furt dělalo jeden ptáček a přiletěl jeden - dva ptáčci. Tři kuličky zelený - množina, tři modré - šest kuliček. To se tam furt mlelo dokola. (...) Dycky dyž už byla ta množina, třeba sjednocení, třeba psát k tomu tři plus dva je pět, dva plus tři je pět, pět mínus tři je dva, pět mínus dva je tři. To jako mu hrozně bylo vodporný, prostě mu to přišlo zbytečný, jako zdržovalo ho to, protože von už to věděl rovnou. Ale ty děti, co to rovnou nevědí, že to je vlastně čtyři možnosti, tak pro ty to myslím bylo děsně důležitý.*

Nyní vypadá obraz diferencovaněji a jde tu spíše o koncepci toho, **co potřebují při učení** chytré děti a co ostatní. Museli bychom dále sledovat, s jakými kvalitami je spojována chytrost a s jakými naopak její nepřítomnost. Nejspíše bychom došli k další artikulaci a diferenciaci, ale také k dalším vnitřním rozporům, kdy učitel v různých okamžicích operuje s různými předpoklady, které se při bližší analýze mohou ukázat i protikladné.

Tato rozpornost osobní implicitní teorie učení však je do značné míry implikována či umožněna významovou mnohoznačností užívaných pojmů. Tak za **protiklad drilu** je jednou vzata úplná **volnost**, která by mohla být i naprostou pasivitou, jindy zase **hra**, která představuje takovou aktivitu, o níž se předpokládá, že je spontánní, nevynucená, pro dítě charakteristická. Vzápětí v jiné polaritě odkazuje dril k jiné souvislosti: zatímco hra je dobrá k vysvětlení a k **pochopení principu**, představuje pak dril **nácvik, zažití**. Je tedy čas hry - konstrukce souvislostí a principů, a čas drilu - nácviku a zažití jejich rutinní aplikace, kdy se z principu-logiky stává pragmatická mechanika? Jiným aspektem drilu je, že to je postup, který je časově úsporný - ve škole často **na hru není čas**.

## Jak rychle učit: tempo

Už několikrát jsme viděli, jak problém tempa je zakomponován do učitelských úvah, jak učit děti, a tvoří jejich neoddelitelnou stránku stejně jako stránka obsahová didakticko-metodická. Je také zdrojem nejistot: "co nejrychleji" znamená za jistých předpokladů také "co nejvíce" a je ve shodě s imperativem "naučit". Nese však možnost zahlcení, přetížení a ve svém důsledku i poškození. **Hledání přiměřenosti tempa** je patrně jednou z věčných učitelských otázek. V našich rozhovorech byla tato otázka často spojena s rozdíly mezi "klasickou" a "Obecnou".

*B: (...) No a my jsme tam tři, ani jedna jsme nebyla ani na jednom školení, jen to, co jsme si přečetli, jen tak to co jako to ... (R: Po svym.) Po svym. Spíš tak jako si říkáme, aby ... aby teda to tak ňák jako děti... právě aby nebyly vynervovaný ty děti, jo? Takže jako si myslím no... A vono totiž i to je v tý náplni Obecný školy, že tam míň učí. Čili není spěch, jako že třeba dřív ty metodiky jak za září musí bejt tady, v říjnu tady, takže bylo nervy, když to nestíhala, tak pak zase spěchala, jo, učitelka. Tak to tady není. Tady jako je to přibližně rozdělený, ale je toho málo, takže vim, že jako můžu v klidu to udělat. Takže my třeba teď, pozor, zatímco klasická už zná, já nevím, asi vosum písmenek, se naučili, tak my jsme.. máme čtyřdílný slabikář, kde první díl si jenom jako hráli, vystřihovali a rozeznávali tam stejný tvary a seřazovali a.. slova vobrázky, kde začíná stejným písmenkem, prostě takový hrací. Teprve teď, v pondělí jsme začli první písmenko, v listopadu (smích).*

*C: (...) Jinak my jsme teda vždycky už počítali dál, já teďko vlastně počítám jenom do šesti a před Vánoci už jsme měli do těch osmi, do deseti. Takže je to.. je to takový volnější, no, volnější to učivo.. v tý Obecný škole.*

Prodloužení prvního stupně na pět let při zachování objemu učiva je nahlíženo jako jeden z podstatných parametrů Obecné školy. Je přitom v souladu se zkušeností učitelů, co se týče přiměřenosti tempa. Ale ani tohle **zvolnění** nemá punc jednoznačné pozitivivity.

*C: (...) Zrovna tak jako vůbec při tý.. v tý první třídě teďko není povinný ten.. ten přechod počítání přes tu desítku, jo. Ale mně zas to přijde škoda, protože některý děti.. to ty musej. To vopravdu chce individuálně a udělat si pro ně.. pro ně potom práci navíc, protože.. ňáký takový to skupinový vyučování. Protože některý ty děti to zvládnou úplně hravě, takže..*

Příliš pomalé tempo znamená přinejmenším pro některé děti **promarnění příležitosti**. Kromě toho nelze tempo odvodit jen z postupu učení uvnitř třídy. Musí být poměřováno okolím - ve hře je stále otázka, co umí ve stejné době děti z jiných tříd a z jiných škol, **zda třída nezaostává**, aby mohla být v budoucnosti **"předána v pořádku"**.

*B: ...no, protože ta třetí má ty jiný slabikáře, jo, tak s tou to v podstatě tak se někdy koukneme, co asi, ale ty už toho umí mnohem víc, protože mají jiné slabikář a neměli tenhle hrací, stříhací (smích), co my jsme ho furt stříhali, takže jako*

začali vlastně dřív ty písmenka. Ale s tou, co máme stejný, tak jako... nastejno jedeme a říkáme si, jo, co asi kam asi dojdeme a to. Zás dyž ta jedna vidí, že něco nestíhá, tak druhej den si to jako dohoní... abysme tak byly nastejno...

A: (...) Ted' je.. voni totiž cejtěj školu v přírodě, voni cejtí už ten konec a já eště potřebuju doject, že jo, už to.. vo tejden se to zkracuje u mě, takže já ted'kon dojíždím eště nějaký věci, na vopakování bych potřebovala nebo z nich vytáhnout to nejvíc, protože já už.. přibližně známky mam, ale všude to mam nerozhodně nebo.. eště nevím nebo.. je předávám, tak chci dát jako jo, aby to bylo.. v pořádku. A ted'kon prostě.. mmm.. je to.. jako dyb-.. špatně se pracuje ted'kon, no. Ale vono to je možná spojený se všim, to je mnou, dětma, tady asi hraje víc faktorů ted'ko.

R: Hm. A vy jste ted'ka začli dělat zlomky? (A: Hm.) To je

A: To je eště konec, to je poslední učivo matiky.

### **Hodnocení, známkování**

Na jedné ze souvislostí tempa můžeme ukázat, jak jsou zároveň nezbytně do hry vtahována témata známkování a hodnocení.

B: (...) Co jsem se teda dozvěděla třeba, když jsem si říkala, jak je budeme hodnotit, tak říkala právě ta G., dyž vona už fakt má v tom zkušenost, že na jedničku musí plynule slabikovat. (...)

R: Plynule slabikovat ted'ka?

B: Ne, ne, ne, do toho pololetí.

R: Do pololetí.

B: Do pololetí. Na tu jedničku na vysvědčení.

**Známkování** samo nebylo v našich rozhovorech zpochybněno. Je bráno víceméně jako kulturní samozřejmost, která sehraává v naší škole pozitivní roli. Neplatí to přitom jen o učitelích, ale také o dětech.

A: (...) přitvrдила jsem. Když mi dají nepodepsanej papír, tak prostě nezjišťuju, napíšu si, že má.. Já si to zjistím, to mám u sebe známku, ale když už kdy to je třeba dvakrát za sebou, tak řeknu tys to zase nepodepsal, máš pětku, jo. Ví, že.. oni zase vědí, že tu známku u sebe já mam, ale.. I rodiče to vědí, já nevím (se smíchem), no, boje se toho. Protože já pak rodičům třeba ukážu, v tom mym v sešitě, tu řadu známek, že jo, protože voni tam dobře viděj, jaký mají známky ty děti. Takže tam viděj, že tam má pětku a nad tím má známku. Rodiče to vědí, voni to vědí, ale tak jako přeci jenom ten strach tam někde z tý pětky je a...

Hlavně, já nevím, všimnul jste si dneska? Já jsem se musela smát, teda, protože oni pořád mají teda tu známku, že jo. Pořád mají v sobě zakódovanou známku. A já jsem minule napsala jednička, dvojka, trojka, čtyřka vychází z češtiny, z matiky, to bylo moje, za který mi teda vedení teda... jako vytklo, že jsem to udělala špatně, že to je pro ně málo. Jsem ted'kon jsem to napsala slovně, a kulantně všeco jsem jim tam vypsala. Oni

- a co mi vychází? a co mi vychází? prostě jsou žhavý.. Nebo já s nima píšu testy a jenom bodově teda, jo. Oni někdy mají strach, aby nebyla z toho známka, ale když děláme.. prostě píšeme testy, který jsou namnožený a jedu jenom podle bodů, já jim udělám pořadí, tak taky někdy se ptaj - a co by za to bylo a.. tak jako furt tam viděj eště tu známku. Nebo já jsem jim to udělala procento úspěšnosti, že jsem jim řekla do těch je to a co je na tu dvojku, ale furt tam hledaj teda známku, no. Takže mají strach ze známek maj. Takže to působí (smích), závěr z toho.

R: Hm, no a vy myslíte teda po svym.. po své zkušenosti, že teda kdyby vám dali volnost, tak byste zrušila známkování?

A: Ne. (Přemýšlí.) To nejde. To.. já si myslím, že to nejde. Nejde najednou naráz zrušit, jako to udělali, zrušit známkování. Tady to mezi náma je dost, a je to myslim i v té první třídě, si myslim, je těžký jenom furt slovně ty děti, protože jistým způsobem ta známka není špatná. Mně teda vyhovuje osobně bodový systém, ty body. (...) Že napíšou test, nejvyšší počet bodů je tenhle, ty jsi získal tolik, seš, já nevím, na tomhle místě, to už je to místo. Procento úspěšnosti se dá vypočítat, že jo. A tohleto mě stačí. Já nepotřebuju tu známku, ale myslim si, že ty děti ty známky potřebujou, nejen jenom nákej slovní.. a nebo teda to přehodit na body, dosahování jistých bodů. Ale někde ta hranice dosahování něčeho musí bejt. Slovně nestačí, určitě ne. Možná v první třídě, jestli nejsou...teda... že jsou.. teda jako traumatizovaný se říká, ale voni ty děti jsou žhavý po jedničce a žádný učitel jim nedává čtyřky pětky těm dětem v první třídě. Takže když voni dostanou jedničku, tak jsou šťastný, když dostanou dvojku, tak jsou smutný, že.. se vystačí s jedničkou, dvojkou, že jo, nebo to jenom podepíše. Takže já nevím, v tomhle případě (nesroz.) Já jsem jedničku neučila, takže to nevím. Ale myslim si tohle. (...) A vim, že ty děti tu jedničku berou(?). Je to už tady, už u nás je to tak vžitý, že proč to měnit, teda. A využít teda toho systému známkování, ale teda s mírou, že jo. A myslim si, že učitel určitě nedává čtyřky ze začátku těm dětem (...) A plus teda vobrázky. Jenom vobrázky ne, jenom slovo ne. Zkombinovat to dohromady a je to dobrý.

Postupnost a jistá šetrnost k dětem při zavádění známek na počátku první třídy se v rozhovorech potvrzuje. Známe to i sami z našich pobytů ve třídě. První známka je jednička a první jednička přináší dětem radostný zážitek. Teprve postupně se z "jedničky za odměnu", která má pro dítě vyšší status než obrázek, stává součástí škály, která má i další stupně.

R: Heleďte a dá.. začli už jste známkovat?

B: No jo, jo, to jsme začli, ale já jsem teprve teď začla dávat dvojky (R: Teďka někdy.) Teď někdy, v tom prosinci, já si to už nepa- nebo možná na konci listopadu, trojku jsem ještě nedala žádnou. (...)

R: A co ty dvojky? Jak.. jak to berou?

B: Hm, voni.. docela normálně. Někdo.. protože tam byly chyby, to bylo z matematiky, ze psaní jsem teda nedávala dvojky eště, jo. To bylo z matematiky, no tak tam byly chyby, tak..

R: Ty chyby jako jasný

B: To dítě to uznalo, no... Jo a z diktátu, co jsme psali

pět písmenek na diktát, tak dyž to písmenko nevěděl, tak.. se nedalo nic dělat prostě, no. Takže nikdo ani nebrečel, ani neprotestoval, ani jako to.. to nekomentovali. ...

A jinde:

B: A zrovna je.. teď jsme vo tom spolu seděly, jsme říkaly, jak je budeme známkovat na to vysvědčení, když je to jedna známka, no tak já jsem říkala, já v podstatě bych měla celou třídu na jedničku kromě asi téhle dvou...

R: A teďka už známkujete třeba?

C: No, tady.. tady se známkuje na škole. Já jsem teda zatím neměla vůbec zkušenost s tím slovním hodnocením, protože vždycky kde jsem byla, tak.. tak teda byly známky, a.. Já si teda spíš vo těch dětech píšu takový poznámky.

R: Já jsem teď myslel, jestli.. jak jak velkou škálu už používáte. Jestli zatím jenom jedničky, dvojky, nebo jestli už dáváte trojky.

C: No přiznám se, že jsem dala teda i čtyřku už.

R: Čtyřku, jo? Nákýmu (nesroz.)

C: Pak mě to taky i .. jsem si říkala, že to bylo zbytečný. Ale jako zlobila jsem se, protože to bylo vyložene z nepozornosti, dyž jsem viděla, že teda vůbec trochu nedává pozor na to, co jsme celou dobu dělali, protože to bylo probraný a nacvičený a.. tak jako mě to docela.. mrzelo, tak (nesroz.) No ale jinak většinou jedničky a dvojky, a ze začátku to dělám tak, že jenom jedničky, a když prostě to není dobrý, tak známku nedávám. Potom ze začátku jsem dávala razítko, takovýho (R: Razítko.) takovýho usměvavýho kašpárka, takže za všechno, co se povede.. bylo razítko. No, pak postupně ty jedničky, teď už vobčas i náká ta trojka, no.

Hodnocení a známkování je zase spojeno s permanentním hledáním přiměřenosti. Jeho použití může také učitele mrzet, ale **nemůže se bez něj obejít**. Jeho vliv na úsilí dětí v naší kultuře je nepopíratelný a patrně nejúčinnější, i když ne výlučný.

C: (...) Jinak jako souhlasim s tím, že teda pochvala dělá zázraky, to jo teda, ale někdy se nedaří, no. Tadydle právě u třídletých dětí, tak je těžký (?) najít, za co ho pochválit, no, aby prostě měly nákou motivaci, protože jako.. psaní hrozný, nepořádek, chování konfliktní, že jo, čtení mizerný (smích), špatný, takže někdy to je takovýdle složitý.

A: (...) ...teda se bojeje toho, že prostě je vodorzlej takovej a vodsekne a to já jsem říkala, že.. jsem si všimla ... on v hodině když se něco říká, když se probírají náký věci a teď třeba pitváme nákej problém hrozně, tak že poslouchá a vnímá a že jako taky dokáže, když se to hodně.. jako když se do toho zatáhne, tak.. podle očí je vidět, že teda vnímá prostě...

## Organizace

Kdybychom se v tuto chvíli podívali zpět na text této kapitoly, máme před sebou obraz dítěte, jehož aktivita směřuje

výhradně k recepci školního vědění, a starostí učitele je pouze jak této aktivitě vyjít vstříc a jak ji vést. Absurdnost téhle představy není třeba dokazovat, ale samotné její konstatování přispívá k pochopení profese učitele malých dětí jen málo. Je třeba pozitivně artikulovat představu reálnou a tato představa je nutně spojena s popisem organizace života ve třídě.

#### Rozvrh, tempo v hodině, rytmus

Problém tempa má svoji druhou stránku. Není to jen to, co v daném období musí děti umět. Je to otázka práce s časem v jednotlivých vyučovacích dnech a hodinách, která jakoby měnila problém tempa v problém rytmu. Je tu např. třeba znát a respektovat některé danosti.

*A: Tak po prázdninách je to hrozný, to než voni se zase zkorigujou dohromady, trošku než začnou (R: Po prázdninách.) No, těch velkejch, než začnou pracovat. Pak.. dycky, po každym volnu většim.. to znamená po tom týdennim volnu tak dva dny, než se to zase dostanou do toho tempa pracovního.*

*R: Po těch hlavních prázdninách..*

*A: Po těch hlavních to je.. vůbec všechno takovej zmatek je to, že voni jsou takový vyjevený a eště než se zase zklidněj, než se naučí do toho jistýho trošku řádu tý školy a než vůbec si všichni- i já teda zvyknu, že začneme ňák pracovat. Vono to dycky ten první týden to tak ňák jako zopakuje lehce nebo se povídá, až ten další týden.. se začne pracovat. No ale tak jako postupně pomalu. Ty velký jsou skok. Tam se všechno zapomene, že jo, takže se musí hodně vopakovat, aby.. úplně se rozjedou.. ve všem.*

Do jisté míry je ovšem pracovní rytmus nahlížen jako součást individuálního stylu a preference učitelů se tu liší.

*A: (...) Eště jedna věc je. Že já jsem taková (nesroz.), ale chci, aby odsejpala práce, aby to šlo rychle všechno, a ono to je vidět i na těch dětech teda, jo, že oni.. tedkon to hodně, až já je tedkon zase musím stahovat hodně zpátky, teda. Jsou takový.. živý, strašně živý a jsou hlučný a prostě... mm takový jako rychlejší, zbrklejší, Kdežto když jsem je dostala asi v tý druhý třídě, tak voni byli dost klidný a mě ubíjela.. ubíjelo to.. takový to...*

*R: Že všechno dlouho trvá, jo?*

*A: No, no no, a taková ta rozvleklost. Takže to je asi i muj pocit z toho. Takže já jsem je asi dostala do tohodletoho stavu, což teda je třída k obrazu učitele.*

Proti tomu máme jiný dojem z výroků paní učitelky B., i když nejen na základě následující citace:

*B: Jako taky.. asi taky je to tím, že je to ta Obecná škola, že (nesroz.) že si to můžem trošku přizpůsobit. I ten rozvrh třeba. I jako to zvonění tam vlastně není, jo. Takže když ta hodina jde, eště potřebujem něco dodělat, tak si jí prostě uděláme, jak potřebujem. Přibližně to dodržíme, ty přestávky, no ale ňákých pět nebo deset minut sem nebo tam nehraje roli, jo? Takže to je takový v klidu.*

Možnost uplatnit svůj **vlastní rytmus** v situaci, kdy ve škole "nezvoní", a zbavit se tak např. spěchu z obavy, že se "nevejde

do hodiny", nemá ovšem pro učitele jen jednoznačně pozitivní efekty.

R: A vy jste neměla problém se vejít do hodiny třeba s tím časem?

C: No, to jo, to jsem teda měla. Na začátku teda ne, protože tam ty hodiny jsou kratší a je to takový.. Ale potom pozděj určitě. Ale my už jsme tady vlastně nezvonilo asi tři roky na škole, bylo odbouraný zvonění, takže.. to bylo trošku klidnější.. Ale zase pak bylo nepříjemný, protože vedení to zvonění zrušilo, takže děti přestaly bejt naučený, voni jakmile slyšely to první zvonění, tak už věděly, že se mají chystat. Takže to teda člověk musel potom sám vždycky říct.

R: Vlastně to v tom rituálu nahradit jako.

C: Ten rituál no, nahradit to a začít ňák, ňák prostě to zahájit, protože konec hraní. Takže.. a tam potom byl problém zase, když se někdy přetáhlo, tak potom zas se chtěla udělat ňáká pauza, a to zas vedení bylo takový, že jako dyž najednou zjistilo, že už teda by ta hodina měla být a.. a děti eště byly na chodbě nebo pani učitelka (R: Tak sice nezvonilo..), tak jako nezvonilo, ale kolik je hodin, jo? A to mě teda znervózňovalo. Protože jsem si říkala, když teda je odbouraný zvonění, tak (R: To je lepší, když zvoní, ne? - smích) To potom je lepší, když zvoní a každěj ví, na čem je.

Rozvrh je nezrušitelnou součástí **řádu**. Není-li vymezen institucionálně zvoněním, dává to učiteli větší volnost a zároveň povinnosti navíc.

#### Zvyky, rituály, pravidla

A: (...) Ale asi bych se musela připravit a musela bych změnit.. e.. takový to.. za prvý připravit si, co po nich budu chtít v první třídě, aby se naučili, že jo, takový ty návyky různý a co do nich dostat jako návyky pracovní ve třídě.. Todleto asi všechno, jo a tedkon známkovat, hodnotit a todlecto...

A: (...) ...stanovit jistý pravidla - to je důležitý, to je to, co jsem říkala: stanovit jistý pravidla nebo věcný zásady a aby voni je znali. A tím pádem vlastně se vychovávají k dodržování něčeho, že jo, nebo naučení se jistýho ňákýho pořádku, víst oni sami, že jo, víst si vlastně ňákej pořádek. To znamená, že já jim musím stanovit ňák, co teda já po nich chci a aby měli jasno a neměnit to, ty pravidla.

R: To znamená, že ňák řeknete na začátku, co po nich budete chtít?

A: No, tak jako třeba ... po tēdlectěch... Voni jsou to zase hlouposti, jo, zapomínání věcí, takže já jsem.. Je to věc, která se vyplatí. Já si píšu všechno, co zapomenou, a mají třeba pravidlo: když to zapomeněš - tedkon jsem to zpřísnila, ale ve třetí - když to zapomeněš a omluviš se na začátku hodiny, já si to napíšu. Nic jsem z toho nedělala, jo. Ale už jenom to, že teda něco zapomenou, oni věděli, že já si to napíšu, ale nic jsem z toho nedělala. A.. to, že se vždycky omlouvali na začátku, takže i já jsem měla přehled, co kdo nemá, že jo, než pak já nemám, já nemám vlastně, já nemám todlecto, což pak ruší

v hodině. A když teda se pak neomluvili třeba, tak.. na začátku, tak jsem jim to napsala do notýsku nebo někam, jako rodičům, že to zapoměli. A když teda věděli, že to zapoměli a - já jsem jim to pučovala... (...) Pak jsem jim to zpřísnila ve čtvrtý, že za pět zapomenutejch věcí už dostanou náký napomenutí, což je teda přísné.. podle mýho, jo, voni jich maj hodně, napomenutí. Ale prostě hlídaj si a nebo když nemaj, třeba z tý geometrie, tak si už mezi sebou buď půjčujou nebo teda přijdou, že si to půjčili, ale jako ten řád teda omluvit se na začátku hodiny, je to hloupost, todlecto, taky vlastně, ale usnadní to zase práci.

Každé jednotlivé pravidlo se bez znalosti celku může jevit jako "hloupost" - ale celek tvoří jistý **řád**, který je učitelem propracováván tak, aby byl funkční. Zároveň však učitel pracuje s tím, že **sama existence řádu má výchovné účinky**, není to jen něco jako "racionalizace provozu a už vůbec ne něco, co slouží hlavně pohodlí učitele.

C: No, no, (R: Přece jenom..) to určitě. To je takový trochu vobtížnější, no. Ten začátek roku je vždycky nejtěžší.

R: (...) Je tam něco, co se třeba jako vopakuje.. u každý první třídy, co třeba musíte udělat, aby.. se z nich stali školáci? (se smíchem)

C: No to jo, to určitě. Protože takový ty jako pravidelný návyky nebo taková jako skoro rituály, jo, to co se vopakuje každě den, tak já si myslím, že to jako je pro ty děti docela důležitý. Že vědí třeba, že vždycky po neděli začínáme vyprávěním, dycky je prostě na koberci, že si sedneme.. a ty pondělí, tak to voni už vědí prostě, že se začne.. začne timdletim a už nosí třeba lístky, že.. z divadla nebo kdo kde byl a povídá se, no. A nebo to, že se vždycky pozdravíme, že se vždycky postaví, že jo, každě den. Že máme tu službu na na počasí, takže vždycky někdo ví už, kolikátýho je, to na začátku je pro ně problém.

### Uspořádání třídy

V následujících úryvcích rozhovoru by mohlo překvapit zaujetí, s jakým učitelka probírá možnosti uspořádání lavic ve třídě. Po jeho přečtení je však evidentní, že uspořádání třídy má hlubší význam. Nejsme zde schopni probrat veškerou symboliku (a místy možná i magii), která je v něm - vedle pragmatických úvah o funkčnosti i úvah estetických - možná skryta. Bylo by tu možno analyzovat vztah uspořádání třídy nejen k explicitním pedagogickým záměrům, ale i k implicitním koncepcím a hodnotovým preferencím, jež se realizují v pedagogickém vztahu k dětem. Zde ho však chápeme především jako další stránku učitelského angažmá, osobních investic do profese.

R: No. Nebo takový.. nebo takový, voni tam maji takle koberec (B: No, nononono, no.), že jo, ve prostředku a dycky dyž se děje něco (B: Ve prostředku maji koberec, jo?) No, voni maji takle.. vono je jich málo

B: Do toho účka (R: Takle do účka..), to je nejlepší do účka.

R: .. a tady (?) má ten koberec a vobčas za hodinu je



vytáhne ven

B: No a kolik jich tam má ta pani učitelka?

R: Šestnáct teďka.

B (šeptem): Ješišmarjá (?) (...) Takže.. no já jsem zrovna tudle na to myslela, že jako nejlepší je to do toho účka. Jenže jsem si říkala, když je dám do účka, tak mně se tam vejdu takle dva, takle čtyři děti.. takle dyby se jich i vešlo vosum, tak jako už to bude hodně, no a takle dyž zase čtyři, tak je to furt jen šestnáct a kam dám těch devět? Prostě to nejde. (R: Nejde.) To je úplně ideální, jo, do toho U. Protože takle jako

R: Jo? Myslíte, že je to lepší?

B: Určitě, no. Protože jako já je mam takle po stolkách, jo. (...) Já jako jsem dala ty lavice, protože jsem si zas říkala jako fakt takový ve škole, po těch dvojicích, je to blbý, no. A já i loni ty štvrtáky teda jsem měla, že měli dycky sražený dvě lavice a dvě lavice, čili seděli v pruhu čtyři. Protože jako.. to jsem měla ne zas ani kvůli jako těm dětem. aby seděli čtyři spolu, ale kvůli tomu, že tam byli.. taky strašně dětí. Tam bylo takle pět lavic a takle čtyři řady, jo. Takže já prostě to už by byli v nedohlednu někde. Tak já jsem takle tydle dvě srazila a tydle dvě a tady jsme měli širokou uličku. A jako docela to bylo dobrý. Tydle chodili tudy, tydle tudy, že jo, a tydle zas takle tudy. Jo? A teďka tydlety jsem si.. jsem srazila, protože taky to bylo, když byli po dvojicích, úplně šíleně, je to tak plný, jo. Tak jsem je srazila, že jsou takle dva dva stolky proti sobě a třetí takle. Čili šest dětí sedí v takovym bloku tady. Dalšíh šest dětí v tom bloku sedí tady, tady sedí čtyři, to jsou jen dvě lavice proti sobě, a tady dalších šest, a tady ještě mi zbylo na dva a tady máme takový jako prostor, jo. Ale ten dvacátej pátej, protože (smích) fakt jako.. tak dyž jsou všichni ve škole, tak tomu dvacátému pátému přirazim tadydle takovej malej stolek, ten jakoby sedí zády k tabuli, no ale dyž je něco na tabuli, tak se jako votočí, jo. Ale jako je to míň nacpaný, než dyž je jich tam takle, no, to jako.

R: No mně teď dochází, todle není jako účko asi, jak úplně vy myslíte. Vona je nemá.. čelem k tomu koberci (V. s údivem: Ne?), vona je má takle jako v řadách.. ve dvojlavicích takle (B: Ahaa..) čtyři, takle asi tři (B: Jo ahaaa) a tadydle sedí dvě lavice takle. Jenom že tam ten prostor, no, ten koberec, jo.

A dále:

B: Jako takle, protože i někde jsem to slyšela, že právě to.. Jako takle, co to mam já je to třeba blbý na to, že.. nebo blbý - na jednu stranu blbý a na druhou dobrý. Že třeba jako můžou k sobě, že jo, vopisovat, nakukovat. Ale zase na jednu stranu proč ne, tak se podívá, jak to má vypadat a udělá to tak, jo. Takže říkám - blbý a nebo dobrý. To ne- nevím, jo. Ale je to třeba dobrý, dyž jako něco, tak řeknu tendle stoleček, támleten, jo, a už. A nebo dyž nákou skupinovou práci

R: Že je máte vlastně rozdělený do skupin a nemusí se jako... jo

B: No, nonono, že jako.. prostě to funguje, jo, todlecto. Ale to jsem někde četla, že právě na to účko je to nejlepší, protože voni na sebe vidí.. všichni. Všichni na sebe vidí. Ten učitel taky na všechny vidí, ale v podstatě jako nák moc

vopisovat nemůžou, jenom vod souseda. Jo, zatímco tady von může se kouknout tam, tam, eště tady, jo. A ten co sedí tadydle (smích). že jo, taky, takže je tam.. Ale tadydle v tom účku jako je to, jsem to někde četla, úplně ideální tím, že na sebe všichni vidí, že.. v podstatě jako můžou.. třeba i sledovat ty reakce, jak reagují, nebo i spolu teda, dyž je nějaká diskuse, že jo, jako že je.. jako nejlepší ten kontakt tý skupiny. Tak něco na tom bude, ne?

Jenom zkusmo shrňme, co vše zde bylo vzato v úvahu. Kromě vybavení třídy kobercem, na nějž učitelka reaguje tak živě a který má možná specifická funkce není rozvedena, je to velikost a prostor třídy, jeho možná různá členění, jejich estetika (? - "plný"), závislost na počtu dětí. Aby to nebylo "jako ve škole" - to je "blbý", zřejmě vůči prvňáčkům. Je tu tedy skryta nějaká představa, že škola pro nejmenší nemá vypadat "jako ve škole", ale jít jim nějak naproti? Je tu zvažována funkčnost uspořádání z hlediska pohybu dětí po třídě i z hlediska viditelnosti na tabuli. Je tu vzata v úvahu fyzická distance od učitele ("to už by byli v nedohlednu") a patrně její vliv na kontakt. Odpovídal by tomu důraz na možnost kontaktu při optimálním uspořádání do U. Zvažuje se nutnost rozdělovat často děti do skupin, možnosti opisování i kontroly nad tím, co jednotlivé děti dělají. Každým z těchto dílčích témat a kategorií lze ovšem vstoupit do dalších rozsáhlých oblastí diskursu.

#### Zasedací pořádek

Podobně jako do uspořádání lavic je i do zasedacího pořádku vloženo množství úvah, obecnějších i dílčích záměrů a strategií, zjevných i skrytých předpokladů.

B: ...Já jsem jim to na začátku slíbila, voni si posedali, jak chtěli, já jsem právě jim řekla, jako dyž teda budou.. bude to vyhovovat, dyž nebudou zlobit, že je tak nechám sedět a že dyž bude někdo chtít si sednout jinam a přijde za mnou a dyž to bude, že mu vyhovím. A voni chodí a tak (...) dycky třeba někdo přijde, že by chtěl sedět s tím, jo. Tak já to teda domluvim, buď ten, co tam sedí, jestli by mu nevadilo, dybych ho si posadila jinam, a když teda najdu někomu, koho to nevádí, tak.. tak, jo. A vono jim to nevádí, voni se docela rádi stěhují. (...) Ale dyž teda třeba si sedli, tak jak chtěli a bavili se tam, jako zlobili, jo, že třeba nedávali, tak jsem je zas jako vrátila, rozsadila. (...) No, mění se to třeba tak trochu, dvakrát vlastně už se to stalo, že.. jak bych to řekla. Třeba ta holčička, co seděla s jinou holčičkou.. přišla, že chce sedět s jinou holčičkou a s tou jinou přišla. Spolu přišly, že by chtěly sedět spolu. Tak jo, tak jsem to domluvila a to. No ale potom najednou se zase domluvila tadleta s tou původní, že by chtěly sedět spolu. A totéž se stalo mi s klukama...

R: A jsou tam, když voni si posedali ze začátku, to byly nějaký jako kamarádství ze školky?

B: No, ty co se znali některý si sedli spolu a některý náhodně. Jenže dyž přišli ten první den, tak jako si.. si.. posedali.. to byly ty lavice takle, jo, klasicky. A já pak hne nějak buď druhéj nebo třetí den jsem je srazila, ale srazila jsem

vlastně stolky, na kterých zůstaly ještě jmenovky. Takže voni si vlastně museli v podstatě posedat tak, jak ty sražený stolky přišly, co se původně sedělo, jo. Čili ty skupinky, co se utvořily, se utvořily jako dost náhodně. (...)

No a pak ještě ta- tak třeba mam tam tu jednu holčičku, která je trošku pomalejší na tempo, jako ne na vědomosti.. (...) A to mi taky hned ta maminka hned ze začátku za mnou přišla, že fakt jako má takový pomalý tempo a že má z toho jako starost, jak jí to bude. Ale jinak jde jí to, už třeba fakt spočítá správně všechno, ale pomalu. I pomalu píše a i třeba pomalu si připravuje, tak jí tam potřebuju mít u stolku, že jí vobčas, když jako už dlouho tak jí s tím (smích) pomůžu jí to, třeba hodim do lavice, aby už to měla vyndaný, to co vyndává. Takže tu jako bych nechtěla stěhovat, a potom.. jsou tam třeba ty kluci, co jsou takový živý, že nemůžou sedět dva u stejného.. tý skupinky. Jo? To prostě to nejde, no, prostě to už jako pak je tam moc.. moc (smích) živo. Tam když sedí jeden, tak to jako se tam nák srovná. Ale jinak by to..

A i ještě, to chci říct, ještě proto je měnim, protože vlastně jako někdo jako má, že jo, výhodnou pozici na tu tabuli a někdo nevýhodnou, tak si říkám, aby se to jako, že jo, někdo teda chvíli výhodně koukal, a pak zas teda bude nevýhodně, pak zas se to.. I kvůli tomuhle, no. (R: Jo, jo, aby nebyli handicapovaný..) A i taky tím, že vlastně my tam máme ty.. v tý školce [budově školky - M.R.] ty vokna ze dvou stran a přitom je to ale tak pro tu třídu nešikovně udělaný, že dveře jsou tady na tý straně.. , tabule mohla být jenom na týhle stran, to znamená, že ty děti, dyž sedí, tak mají zprava světlo, jo. Takže si jako trochu stíní, ty, co sedí takle. Ty co sedí trochu proti voknu, tak to jim ne- a ty, co zády k voknu, tak jako dost teda svítíme i, tak taky i kvůli tomu světlu je jako ráda měnim.

Opět se tu zvažuje řada aspektů. K funkčním tu patří např. střídání pozic kvůli světlu. Někoho je zase třeba mít po ruce - a zároveň se vychází vstříc starosti maminky a hned na počátku se tak vytvářejí předpoklady pro další účinnou spolupráci.

Stanovováním zasedacího pořádku či zasahováním do něj mění učitel nejen organizaci třídy, ale intervenuje také do sociálních vztahů ve třídě. Téměř vždy vědomě podřizuje tyto vztahy optimalizaci věcných podmínek učení. Tolerance vůči zasedacímu pořádku podle přátelských vztahů končí ve chvíli, kdy přátelská komunikace narušuje vyučování. I uvnitř tolerance jsou však zavedena pravidla, která kultivují sociální vztahy ve třídě - nutí brát ohled na druhé. Někdy však prostřednictvím zasedacího pořádku učitel intervenuje přímo do těchto vztahů s výchovným záměrem.

A: (...) Což jde s věkem, že jo. To povídání a zjišťování, že teda můžou komunikovat mezi sebou a.. zase je to učim já, že jo. tím , že je přesazuju třeba v tý třídě, aby se naučili komunikovat.

### Postihy, tresty

Je-li pravidlo nezbytným konstituentem řádu, pak nezbytným **konstituentem pravidla** je postih, trest za jeho porušení či

nedodržení.

A: (...) Já mám.. oni smí nosit do školy hračky, protože jsou tady.. všechno si smí nosit do školy. Nesměj to používat při vyučování. jakmile to používají, mají to na půl roku zabavený. Což voni si pohlídají, že jo. (...) Takže ze začátku jsem měla spoustu autíček nasbíraných, oni je opravdu tak.. půl roku neviděli. Takže teďkon už prostě si zahrajou s kobercem a autíčka buď nechají tam, protože vědění, že vo ně přijdou. A to už je takle.., ale to zase tvrdost vode mě, že jo. (...) Ale dyž měli volkmena, tak to jsem jim říkala, ať teda si to vezmou domu a eště něco jsem jim nechala (vzpomíná)... Ale vim, jak jedna přišla vo Barbie, naštěstí teda jenom na měsíc, jo, ale přišla vo ní a voni si to pohlídají.

A: ... takle, dyž mají práci, tak mají sledovat tu svoji práci. Když jsou hotový, tak buď jim teda dávám eště navíc a nebo ať si to kontrolují (nesroz.). Ale nesmí se koukat, nebo dostanou pětku, jo. Já jim to třeba oznámkuju, co by dostali, ale mají pětku, ale mají tudle známku zase toho, co by bejvali byli dostali. A teďkon, když píšeme testy, tak jim nuluju tu otázku, že jim dám za to nula bodů, ale zase jim to přičtu a mají to eště někde vedle napsaný, kolik by měli, kdyby..

R: Když je chytíte při vopisování.

A: Když je vidim, že se třeba jenom podívá nebo že si něco řekne.

B: No takle, já teda.. máme tam ty vobrázky v tom zápisníčku, kde právě jako jsme se dohodli, že dyž něco, že jim ho škrtnu, dyž to bude dobrý za ten den.. na každě den je tam vobrázek, jo, na ten měsíc. Na měsíc je dvoustránka. Dyž to bude dobrý, že si ho může vybarvit, a dyž nebude ve škole, že mu ho zakroužkuju, ale zase teda to fakt dělám vyjímečně, no, dyž už jó teda, já nevím, pětkrát za den něco je takovýho, že už tedy (?) řeknu "a už toho mam dost" a nebo dyž je to něco, co třeba den předtim řeknu a kdo to zítra nebude mít, tak prostě škrtnu obrázek, jo. (...) Ale třeba právě co máme takový na ty písmenka takový písmenkový pohádky, tak tam třeba měli za úkol to doma mamince tu pohádku vyprávět podle toho vobrázku a že to maminka musí podepsat, no. No a druhej den to třeba třetina dětí neměla. Jo? (R: Ten podpis.) Tak jsem.. Ten podpis. Jo, tak už jsem pak řekla, tak že kdo to nebude mít, že teda se mu dá za ní škrtn. Jo? Že prostě aby teda jako už to bylo jako povinný.

## **Chování**

To, co bylo řečeno o organizaci vyučování, zejména pak o pravidlech a jejich dodržování, indikuje problém chování.

A: Jenomže celkově proces učení není jenom učení. To je prostě všechno. Protože já s nima.. To je vono. Já s nima prostě.. nebo.. nebo.. mně to vadí jistý věci, že prostě jak se chovají. Nebo.. jako učení není z mý stránky, z mýho hlediska jenom vodučit látku. Ale ty děti jistým způsobem směřovat a vychovat. Takže je to půl na půl pro mě. A taky kolikrát teda

my půlku dne nebo půlku hodiny, že jo, jsme řešili různé věci a... Pro mě no, je to dost část toho je k tomu chová- nejenom chování, ale takový jako tvoření toho člověka. Třeba už jenom, jo, dokola s tím vopisováním, že jo. Tak člověk to furt vomílá dokola, aby to v nich někde se chytlo. Třeba v někom se to chytne.

### Kázeň

Jedna rovina chování prolíná přímo s výukou, respektive přímo ji narušuje.

R: Jo a když jste říkala to už vás musí někdo hodně naštvat, třeba pětkrát za den, tak co třeba?

B: No, prostě několikrát, já nevím, třeba tenhlecten N., že jo, dyž, já nevím, jednou se s někým popere.. tak a pak ještě podruhý zas někoho.. tak třeba už bych řekla.. Nebo ten, co hodně vykřikuje. ... Tak jako dyž jednou, podruhý, no ale dyž už je to teda potřetí, tak už mu to škrtnu. Jo? To von dycky začne slibovat, že už ne (smích). No ne, co s ním taky, von se prostě neudrží, von je takovej, no, to vykřikne. Ale zase což kdyby vykřikl něco, co se ptám, jo. Ale já třeba jim něco zrovna říkám, co budeme dělat, a von do toho začne vykřikovat, že tenhle mu něco tam sebral. Jo? Takže to teda jako si myslím, že už by se měl teda tímhle aspoň snad trošku vodnaučit. Protože zas pro tohodle, co zejména teda todleto speciálně dělá, tak to je hroznej trest, škrtnout vobrázek. .. Ten jako.. to těžko nese, no.

A: (...) a teďkon ujelo mi od začátku chování, takže to jsem musela horko těžko dávat zpátky, že jo, vod půlky třetí... (...) myslím si, že musí člověk začít a bejt plně připravenej, co teda po nich chce. Já jsem vůbec nevěděla nic, že jo. Takže jednou jsem řekla todle, byla jsem taková rozházená já, neměla jsem svůj, že jo, ucelený věci, jak co dělat, takže to se projeví určitě hned... Takže v těch na konci třetí, to už jsem to začala vnímat, že jo, nák trošku, no a pak tu štvrtou nák dávat dohromady.

R: A jak.. jak to ujelo? jak to vypadalo?

A: No, že jsem měla problémy s chováním třeba, hodně povídali. Voni teda povídají dál, ale...Nezvládala jsem ty hodiny dobře. Byli hodně roz- už hodně chování zase, jako ne, že by byli drzý nebo tydle věci, ale hodně povídali, bylo to takový hodně disku- volný sem tam jako. Což teda u těchlectech taky je (smích). Což je teda asi mnou, mnou, mou osobou taky, jo. Ale nesmí se to nechat rozjet, dojet (?) do nějaký hranice, protože pak už se těžko... dává.

A: (...) To jste viděl dneska při čtení, s nima mluvit k něčemu.. jako nedokážou se už dobře soustředit jemně na nákej problém. Já jsem fedrovala takovou volnou diskusi. To je vono přesně, co jsem říkala. Ta volnost někde musí mít hranici, že jo. Takže pak je dost těžký je utáhnout tak, aby prostě pracovali. Třeba dneska s tím testem, ten je strašně náročnej, že jo, tak voni prostě vypustěj nebo se bavili nebo něco trošičku.. Byl

takovej šum, nebylo tady soustředění tý třídy. (...) ...tak já je prostě nechám povídat a já.. prostě i to vykřikování беру, ale vono to prostě přeroste. (...) A mně to tady přerostlo.. nebo už k mému hledisku už je to taky trošičku, musej se stáhnout. Já už je teda stahuju asi dva měsíce v tomleťtom hodně, ale mají to prostě v sobě trošku. Takže.. tam to eště musíme nák dořešit. Takže todleto bych jí určitě řekla [své nástupkyni - M.R.], že.. tam musí bejt musí bejt utažený hodně.

R: Jako přitvrdit (A: Hm.) trochu, jo?

A: A i já jako jsem přitvrdila, už celej rok teda, přitvrdila jsem, ale.. nesměj se povolit. Protože jakmile se povolej ty děti, tak se rozjedou hroznym způsobem. Já jsem přitvrdila hodně, voni se teda hodně změnili, jo. Jde to s věkem, tedkon se měněj i dost.. dost se změnili. A... mmm.. vod toho ledna asi je tvrdim hodně. Všecko, neprominu jim nic prostě, píšu si, jak to.. všude mám papíry, kde co kdo jakej, všecko si to musím psát a musej voni vědět, že teda prostě já na nic nezapomenu. (...) Tady byl tedko problém s těma lahvema, jo. (...) Tady voni.. my jsme vylili tamhlety lahve, co jsme měli... tak jsme to vylili na kompost, strašně to smrdělo. Voni si tady pak nák kopali s lahví.. že prostě nekompromisně dvě hodiny poškole, prostě porušili zákaz, kterej byl jasně řečenej.. jo?

R: Že nesměj s tím

A: No. Nebo prostě jakmile řeknu něco dvakrát a voni to porušej, tak už prostě.. I takovýdle věci. Že prostě ne furt dokola jim to hezky vopakovat, ale prostě řekne se jednou, dvakrát a stačí, a prostě kdo nemá, tak má smůlu. Nebo i takle v hodině, když se někdo.. trošku nedává pozor, já řeknu strana to a to a cvičení, čas pět minut.. Tak je.. jako jo, aby dávali pozor prostě, aby věděli, že teda jim.. neprojde všecko, no. Ne že prostě.. dneska jim to zvopakuju znovu, která strana, dvakrát třeba to řeknu, ale.. V různéjch věcech, jak v tomleťtom, tak třeba i sledovat bavení (?) a podepsanej úkol, neměl ho znovu, už se to prostě muselo zapsat, aby teda mu to neprocházel. Voni už to dost začínají totiž využívat. Využívají to dost.. v různéj věcech kolikrát.. Takže u.. No je to hrozný, no, a mě to nebaví hlavně (smích).

Přestože tu není ani jednou užit pojem "kázeň", je snad přece jen nejvýstižnějším nebo přinejmenším neúspornějším shrnujícím označením pro uváděné **problémy s chováním**: "vykřikuje", "pere se", "moc povídají", "nedokážou se soustředit", "vypustěj to", "je šum", "porušili zákaz", "nepodepsanej úkol", mohli bychom přidat jinde zmiňované "zapomínání" atd. Učitel musí věnovat kázni speciální pozornost, jinak by se mohlo stát, že chování "ujede", že to "přeroste", že volnost přesáhne přiměřenou hranici a děti toho začnou využívat. Jakmile něco takového hrozí, nesmějí se "povolit", naopak musí se "stahovat", "přitvrdit". Přitvrdit je nutno tím, že se jednak zpřísní postihy i jejich kritéria, jednak se zvýší důslednost při jejich uplatňování - musí vědět, "že jim to neprojde", musí se to "odnaučit".

Ovšem ani důraz na kázeň zjevně nemá účel jen v zajištění "technických" **podmínek pro výuku**. Směřuje k **sebeovládání**,

k rozvoji schopnosti **soustředění** na úkol, na práci. Ale ani jako zajištění "jak vnějších tak vnitřních podmínek" pro výuku se téma kázně nevyčerpává. Je-li se např. přílišné "povídání" ve třídě trvalejším jevem, stává se otázkou **vztahu mezi učitelem a třídou** a je pojednáno jako problém charakterový a morální.

A: My jsme třeba teďkon zase řešili problém ... povídání. Já furt řeším problém teďkon povídání a snažím se to z nich teda, že jo, dostat. Aby to nedělali a.. je to.. ruší to. A nebo aby i uměli poslechnout, když se něco řekne. (...) Jsme šli na tělocvik... a potřebujem projít tiše. My jsme šli nák pozdějš, tak abysme prošli tiše, voni povídali, asi třikrát jsme se zastavili, dole jsem je nechala venku a ..

My jsme totiž byli v tý třídě dolejší dva roky a to je přece jenom hlučná strašně třída. Tam se chodí na ty těláky, děti řvou pod voknama, teďkon já votevřený vokno, dveře hlavně, jsem zvyklá, takže to rušilo. Tak jsem říkala jim, buďte ticho, jsem.. byli jste tam dva roky, víte, co to znamená, a šla jsem pro náký věci do kabinetu. A voni tam zase šíleně.. voni - to třeba jich dělá pár - a prostě řvali šíleně. Tak já jsem říkala, když jsem vám řekla, že teda když budete řvát, že pudem zpátky, tak teda musíme jít zpátky (s pousmáním). Ted' dyž jsme šli zpátky - potkali jsem eště H.P., která taky je prostě (smích), protože šíleně řvali, tak jsme si to eště před nima předaly hlasitě - tak se našlo pár dětí, který stejně i přes todleto mluvily..

A to už mě teda nadzvedlo, protože já jsem přišla sem do třídy a prostě jsem řekla, já už tady nebudu dělat blázna. My se všichni převlíkneme, a to už mě teda naštvalo i z mýho teda.. z mýho postavení. Že všichni se převlíknou, já se převlíknou, připravíme se na tělák, já jim dojdu pro ty věci, voni si je tam vodnesou, a přesto eště jsou dě-, vracíme se zpátky kvůli povídání, všecho todleto jsme absolvovali a voni stejně eště cestou zpátky, když už vo něco jde. Třeba já jsem byla, že vždycky když to (nesroz.), tak to zase votočíme, jdeme dolu a uděláme to v pohodě, takže prostě byly některý, který přes todleto všechno jim to nebylo.. že jim to bylo jedno.... To.. todle jsme tady pak rozebírali eště kus hodiny, ale.. Takže takovýdle náký věci.. To je vlastně v rámci už celýho kolektivu zase výchova, že jo. Zase přístup k tomu kolektivu. (...)

Já si připadám někdy jak fakt jak blbec. V tomlectom, jo. A už mě to.. a právě, že už mně to vadí. Že něco říká člověk několikrát a voni stejně.. Takže se snažím do nich dostat rozborem to, že teda už.. je to hodně a že už to teda.. Dokonce tady někteří děti říkaly třikrát, já nevím, dycky stejnou větu, protože už mě taky naštvalo a mě to taky nebaví.. takový - něco řekne člověk, eště jednou, eště jednou, eště jednou, furt dokola. Tak aby si zkusili, co třeba znamená říkat jednu větu do prázdnýho prostoru pětkrát za sebou a tak.. Jsou takový už jenom úlety (smích), výkřiky prostě jako...

Trvalejší nerespektování pravidel kázně ohrožuje postavení učitele - "připadá si jako blbec". Je to vyhraněný příklad toho, jak je profese zakotvena ve vztahu k dětem, jak učitelský commitment stojí do značné míry právě na něm. I v zájmu **obranu vlastního postavení** je učitel nucen k dramatickému vyostření:

—————[ konec stránky 14 ]—————

události dodá status mimořádnosti a s dětmi rozebírá a řeší především její morálně-vztahový aspekt, aniž tím samozřejmě mizí "technický" aspekt kázně.

### Poznat třídu, poznat děti, utvářet vztahy

V řadě případů charakterizují výroky práci učitele se třídou jako s určitým sociálním celkem. Zároveň však se bere v úvahu individualita žáka. Charakteristiky jednotlivých dětí, které zde ani zdaleka nemůžeme analyzovat v celé jejich obsažnosti a členitosti, svědčí o tom, jak mnoho učitel přemýšlí o jednotlivých dětech.

C: (...) A někdy zas naopak.. jsem si třeba říkala, vidim ma- mrňavýho kluka, tak jsem si říkala ježiš, to bude dřina ho teď jako.. Eště jsem se dívala, jestli měl.. jestli vůbec je v normě, jo, nebo jestli šel.. šel dřív, jsem si říkala, to budou teda potíže, a von ten P. je takovej šikovnej a hrozně jako.. paměťovej. Tak jsem si.. to jsem se spletla. Já když ho viděla, takovýho mrňku, tak jsem už viděla všechno.. co všechno bude hrozný a von mě tak příjemně překvapil. No a zakřikla jsem to. Protože von jako ten začátek, ten rozjezd měl úplně perfektní a.. tedko.. možná tam určitá nevyzrálost právě bude a teď jak se do těch řádků trefovat a jak prostě to musí bejt takový.. takový pěkný a to čtení a ty některý písmenka se mu pletou a nepamatuje si přesně ty spoje v matematice, takže všechno pořád na prstech, teď byl (?) na tom počítadle a dost pomalu. Takže jako tedko to začíná víc (nesroz.)

(...) ...vono to většinou se to potom.. jako nabaluje a narůstá, protože doma se zloběj, že jo, nikde.. každěj.. von je z toho pak nutně otráven.. když já třeba tady kvůli něčemu se zlobim, doma to samý.. jo, a nejde to, taková určitá ta nevyzrálost se projevuje i takovou tou jako leností, jo, takovou neschopností dokončit tu práci. Že dycky, dyž se píše, tak.. dyž tam stojim, tak se kousek napíše, a pak se bude celou dobu lelkovat, jo? A když já vobejdu děti, jako cos napsal? Ty máš jenom to jedno písmenko. Hmmm. A jiný mají jeden řádek a půl. Tak zase. Jako očividně nerad a když bych nedala pozor, zabouchne a dá do tašky, tím bude hotovej. Takže prostě tydlety děti mají takový problémy.

A: Ne. Von je...von je chytřej, ale. uniká mu... (...) Uniká mu vůbec jako život. Normální život lidí jako... Von je úplně soběstačnej, naprosto soběstačnej. Jsou teda rodiče rozvedený. Von je schopen si všechno zařídit, udělat sám. Máma ho nechá doma s vopravářema, úplně klidnej... jako v tomlectom, myslim, že kdybych ho někde nechala, tak von se vo sebe postará sám. No ale není schopnej vůbec... s lidma žít, něco pochopit, že třeba vyrušuje nebo že něco řekne a že to vadí, von se tomu začne chechtat... Nebo jakýkoli nějaký problémy ve třídě von vůbec nechápe teda tu sociální věc(?) takle.. v rámci celý třídy. Vůbec není schopnej. (...) Já nevím, jak je to možný. Nemá to v sobě vůbec, nemá pro to cit. Nemá cit, prostě bych to takle řekla, on..

R: Jako pro ty sociální..

A: No. Vůbec pro nic bych řekla. Nic... se ho nedotkne.



Jedině co ho zajímá je on a jako... jeho Já a nic jinýho ho nezajímá. Takže teďkon právě má třiatřicet neomluvenejch hodin, tak jsem mu řekla, že mu nedám dvojku z chování, že na dvojku z chování není, že mu jí nedám, když si je vodslouží jako vedle, že jo. Že je musí nahradit. Takže to von se vopravdu snaží, chodí takle za mnou sám. Je, aby.. von se mě ptá, kolik eště hodin, a jestli je nahradí a jestli se zhoršil v matice. (...) Voni právě, já jsem je poslala, tam byla taková nějaká soutěž, tak jsem tam ty jedničkáře poslala, aby si zkusili to, jestli....Tak... von si to zkusil a dostal přihlášku, tak říkal, že by tam šel. Což je úleva pro nás pro všechny (smích)...pro druhéj stupeň to bude... úleva teda, myslim. Protože dokáže zvrátit třídu okamžitě, že jo. Vono dneska celkem jenom, že se zrovna dneska zalíbilo se mu u mě sedět (smích), tak poskakoval různě, ale neprojevoval se hlasitě. Když začne projevovat se hlasitě, tak to je (smích)

R: Jako vykřikuje, jo? nebo...

A: No, ale takový věci, že prostě.. Takový jenom, co von.. jeho pocity prostě, no. Jako dneska vykřiknul "Ty prase!" (smích). Já nevím, co měl... dyž mu jenom šáhnul na kelímek.

R: Jo, a to jsou pocity, který se vážou na tu situace a nebo..

A: Jeho, k němu, všecko, co se váže k němu. Já si myslim, že prostě jenom on, já a nic jinýho... možná máma, to nevím, možná táta vobčas někdy, ale všecko jenom já. Já chci, já mam. Jo a... třeba když chodil za školu, tak chodil s jedním klukem nejdřív, jo, ale.. pak si vzal knížku a chodil a čet si venku. Von hodně čte, umí azbuku třeba, tu se naučil sám vod sebe. Je takovej prostě chytřej, inteligentní, ale .. sám pro sebe, no. (...) jako není.. vůbec s lidma žít, vůbec ne, si nedokážu představit, že by žil s nějakjma jako lidma, s kolektivem, není schopen. Neumí, nevychází. Jako baví se, baví se vo něčem, vo nějakjch věcech, vo autech. Ale jakmile ho někdo naštvě, tak mu.. buď mu namlátí nebo je sprdne nebo něco...

R: A mluvily jste s tou pani učitelkou, co ho měla předtim? jestli byl vždycky takovej? (A: Hm.) Vždycky (A: Hm.) Vod začátku.

A: Hm. Myslim, že jo. (...) Já si myslim, že to je v něm vůbec celkově, protože dycky na poradě jsem slyšela, že ... že... T. má...já jsem ho znala "T.-blázen" (smích). Von je. Člověk neví, kdy co udělá. To je nepříjemný. Já jsem ho ale vzala teďkon na školu voni ho nechtěli brát, a já jsem ho měla na škole v přírodě a tam prostě úplně v pohodě. Tam nebylo nic, ani jeden konflikt. Jenom že jednou si zkracoval, já nevím, támle... vorval kytku, no.. já nevím fíkus (smích) voholil, ale jinak úplně pohoda. Sám chodil venku nebo si se mnou teda, úplně když my jsme dva, jde s dospělým člověkem tak si se mnou povídá o věcech. Ale jakmile se narazí třeba na něco, že dělá něco špatně nebo ... něco v chování nebo v uvědomění si situace, že teda v rámci všech, tak teda vůbec nechápe, jeho reakce jsou úplně... nelogický. Ale jinak venku chodil se mnou hodně a povídal mi.

V poslední citaci by některé výroky mohly implikovat, že učitelka rezignuje na výchovné působení na T. Z popisů jejích

zásahů však vidíme, že spíše opak je pravdou. Přes proklamovanou skepsi vyvíjí nadstandardní úsilí, aby nebyl "odepsán", aby udržela jeho **možnosti otevřené**.

Už z řady výše uvedených citací je patrné, že kromě snahy vést děti k takovému chování, které vytváří optimální podmínky pro učení a které bychom snad mohli označit souhrnným pojmem "kázeň", je předmětem zájmu učitele velká oblast sociálního života ve třídě. Zájem učitele tu není veden jen potřebou "poznat a porozumět". Jako samozřejmou součást svého angažmá zřejmě bere úkol vytvářet, udržovat a kultivovat **dobré vztahy** ve třídě.

C: Ze začátku tady jsou hrozně důležitý ty hry na to poznávání se a takový to utváření toho kolektivu. Takže to jako je takový docela důležitý všechno na tom začátku.

R: Jo voni se vlastně neznaj, že jo, všichni.

C: Voni se neznaj. Některý se znají ze školky, no, ale.. tak aby se poznali. Ten kolektiv je vždycky takovej složitější, protože vždycky jsou tam některý děti, který jsou vystrkovaný, který jako zůstávají samy a ty ostatní z ně-. z nějakých důvodů prostě vo ně nestojí. Takže.. je to takový..

R: (...) A nemáte teda zkušenost jako, v čem tohle bejvá? Co tyhle děti teda v uvozovkách "dělají špatně", že.. že je ty druhý neberou nebo.. že.. jsou to nějaký typy nebo

C: No, je to takový.. je to takový individuální.. ale je pravda, že voni velice často vyřaděj ty děti, kterejm se nedaří. Jo? Protože von jsou někdy takový trochu jako zlomyslný tady na to..

R: Nedaří v tom učení?

C: Nedaří v tom učení, no. Že vždycky jako je potřeba v každým vobjevit něco, co jemu jde, no, a vobčas ho prostě něk vyzvednout. Jo, třeba von špatně čte, špatně čte, ale je šikovnej na tohle, na tohle, na tohle. A to mam takovej pocit, že jakmile se někomu.. Voni některý ty děti jsou prostě takový složitý povahy a takový konfliktní povahy, no. Tady mam taky dva tedko takový, jo, a ty.. neustále, neustále.. a ten mi dělá tohle a tady tohle a .. a zase ho pošťuchuje a zase brek, protože von je na něj takovej zlej. (...)

Tak to jsou takový konfliktní typy a většinou to zase pochází i.. i z rodiny, když prostě vidí člověk do toho proniká, pozoruje ty rodiče a vidí v čem třeba to dítě je nucený žít, že jo, a jaký teda má podmínky voproti těm jinejm dětem, tak už jako si to dává do souvislosti, no. A to zas tydlety děti jako nechápou, no a dovedou bejt někdy docela zlý, to je pravda, no. To si myslim, že právě.. To mam třeba jednu takovou knížku jsem si koupila, Třída plná pohody se to menuje, a tam právě je plno takovejch her. To zas taky zřejmě souvisí s psychologií, že jo, protože před tím my jsme se dřív jako tohleto třeba na fakultě vůbec neučili. Jaký má.. čím jako je začít úplně vod malinka, vod tý školky vychovávat k nějaký takový ohleduplnosti, soudržnosti, kamarádství, no, takovýdle..

R: Hm, a zkoušíte to teda?

C: Zkoušíme, no, zkoušíme to. Dělam to podle toho. Voni to mají docela docela rádi, že dycky je to takovej docela zvláštní způsob voživení.. a jako spadá to už i do tý dramatický výchovy.

R: Heleďte, když říkáte těm, který se neda- kterym se nedaří

(nesroz.), tam přece je nějaký období vod začátku září, kde.. kde.. ještě není jasný, komu se daří a komu se nedaří, ne? A tak jak je to dlouhý období a kdy to začne bejt jasný?

C: To je docela docela.. takový krátký, bych řekla, období. Protože voni tydlety typy těch dětí už.. jako jsou to takový třeba neklidný děti, že už jako různý takový.. nemůžou nic najít, nikdy.. nikdy nemaj nic připravený (...) Je to prostě na nich vidět, že nějaký ty problémy budou.

R: Takže voni už i ty děti, máte dojem, že jako dokážou zjistit, kdo takle.. komu to dýl trvá a a a nemá v pořádku (C: No, voni - nesroz.) a zapomíná.. Jo? A že tím dletem se

C: Tím dletem jako trošku se taky vyřadí, no. Hm, tím taky. Jinak jako souhlasim s tím, že teda pochvala dělá zázraky, to jo teda, ale někdy se nedaří, no. Tadydle právě u třídletých dětí, tak je těžký (?) najít, za co ho pochválit, no, aby prostě měly nějakou motivaci, protože jako.. psaní hrozný, nepořádek, chování konfliktní, že jo, čtení mizerný (smích), špatný, takže někdy to je takový dle složitý.

Od počátku se tu tedy sleduje, aby někdo nebyl vyřazen z kolektivu třídy - ti, jimž se nedaří, konfliktní povahy apod. Je tu třeba cílených zásahů učitele, aby se čelilo tomu, že děti "dovedou být zlé" a aby směřovaly k **určité etice vztahů**, k jejímž zásadám patří mj., že všichni patří k sociálnímu celku třídy, a každý má pro tento celek nějakou pozitivní hodnotu. Vytvořené dobré sociální vztahy ve třídě, jakkoli je jejich potřebnost zdůvodňována různě, jsou pak samy o sobě pedagogickou hodnotou, vůči níž může být poměřováno chování jednotlivců.

B: A fakt je, že v té my loňský třídě, pak jsme byli na škole v přírodě.. a jako až v té jedny partě došlo k takový roztržce úplný, že.. Protože my jsme tam hráli, von ten, co byl se mnou ten tatínek jako pro ně připravil takovou hru, kdy měli udělat jako skupiny a bylo jedno, kolik jich tam v té skupině bude. Čili voni ty skupiny udělali podle toho, jak spolu ty party držely. No ale v té jedny partě se sešlo více vůdčích (smích) osobností a jednu dobu až teda došlo mezi nima k takový roztržce, že vopravdu to vypadalo na nepřátelství na celej život, ale zase se jako spolu a tenhlecten, co tam byl se mnou ten tatínek, jako dělal roky tábory, takže von si je vzal na pohovor, dyž teda byla ta roztržka a voni chtěli přeřadit k jiným partám, část tý dlectý party už tedka.. tedko, takže nakonec to spolu teda dotáhli a zase se teda všecho srovnalo, no.

B: (...) A jako hrozně mě to i mrzí a i ty děti teda některý to vobřečely, protože já jsem jim ještě v květnu jsem jim slíbila, že určitě rozdělený nebudou, jo. No a potom najednou v červnu prostě řekla zástupkyně "rozděl je" a hotovo. A taky to bylo i blbý, protože v podstatě už.. to bylo pět čtvrtých tříd, který byly už jedna.. mm.. trojka na konci třetí byla rozdělená do těch pěti štvrtých. Bylo šest trojek, ten učitel tenkrát vodušel, tak tu šestou trojku rozdělili do těch pěti čtyřek. Jo, takže k nám přišlo tenkrát vod toho Mirka asi šest dětí. Jo? A to znamená, že těch pět dětí ten rok jako s náma byly, jako zase zapadly do toho našeho kolektivu a já prostě celý ty dva roky, co jsem je měla,

jsem dycky jako řikala, dyž byla náká roztržka, tak jsem dycky jako řikala, musíte si to spolu nák srovnat, eště spolu budete štyry další roky nebo pět dalších roků, abyste jako žili ve třídě s někým, koho jako nenávidíte, to byste si pěkně zavařili, tak jako tak. A pak jsme i byli na tý škole v přírodě, že docela jako ta třída držela už spolu, no a najednou...

A dále o tomtěž:

B: (...) tak jsem jí tam dala ho- samý děvčata, protože zas voni spolu držely a dyž jsem nechtěla, aby úplně to vobřečely, tak jsem jako eště to rozdělila tak, aby každej byl s ti s kym kamarádí a eště aby v tý třídě měl někoho (smích) známýho, koho tam zná, třeba že bydleji doma někde blízko. Takže jsem tam dala šest takových holek...

A: Tedkon se spíš utváří jádro a mezi tim pobíhají, jo, třeba dvojice. Neni to vyloženě dvě velký [party - M.R.] proti sobě. Předtim to byly dvě velký vyloženě na půlku, to byli.. tak (?) třetí třída, a mezi nima pobíhal ten N.I. (nesroz.) Ale co jako, klobouk dolu, přišel ten I.M., jak jsem vám řikala, že vlastně von jak má maminku v nemocnici, takže bydlí u tety.. která bydlí tady, takže aby nemusel dojíždět tak nák přes celou Prahu, tak chodí sem do školy.. štrnáct dní a teda (nesroz.) Von je teda von je dobrej. On je.. se chytnul úplně v po- protože von je teda chytřej kluk. A na to, jaký má zázemí nebo co jsem tak jako zaslechla, tak.. i jako charakterově dobrej, jako (nesroz.) kluk a kluci že ho právě vzali mezi sebe a .. Jsem se bála, aby tam nák jako nák nebo nenastaly (nesroz.) A voni hned první přestávku šli kolem něho a prostě řekli..

R: A vy jste nák to zkoušela připravovat nebo

A: Ne, ne, ne, já jsem se to dozvěděla pět minut před tim, než přišel do třídy (smích). Takže já už jsem tam přišla, řekla jsem, že někdo přijde, že nevim co a pak ho přived pan ředitel a .. zrovna teda náký čachry, kam ho usadit. Takže řikam (?).. no potvrdila hned první přestávka, já jsem koukala, jako co a jak se stane a voni ho.. Von prostě jenom řekl, aby mu něco vysvětlili, jak to funguje...

Uspokojení, které tu učitelka zjevně pocituje, je zjevně také uspokojením tvůrce.

## **Jak se sejdou děti**

Zřetelná snaha učitele ovlivňovat dění ve třídě jak po stránce "učení" tak po stránce "chování" koliduje s řadou faktorů, které jsou mimo jeho kontrolu. Záleží např. na tom, **jaké děti se sejdou ve třídě.**

B: No mně se právě zdá, že v týdle mý třídě se ja sešly fajn děti. to právě třeba tadydle ta Hanka řikala, že tam má jako těch slabších víc.. No ale budete vidět, no, až třeba s ní budete mluvit. Já tim určitě, že je to teda hodně právě těch sedmiletých.

B: (...)Jak řikám mně přijde, že tady u mě až tak ne,

protože fakt hodně dětí jako dobrých. Takových.. jako jsou tam takový čtyři, kteří už čtou, výborně píšou, že ty už jsou.. To jsou ty, co šli vod sedmi a už klidně mohli už v těch šesti, jo. Že teda.. nebo v těch necelých šesti. To jsou asi čtyři, no. Potom jsou tam takový, že mně přijde, že jsou docela jako na tom dobře. Takže.. V podstatě nej- nej- jedinej výkyv je tenleten, co si plete ty písmenka, a ta holčička, co teda musí si to spočítat. Jo? K tomu mínusu. No a k tomu plusu jsou tydle čtyři, co už teda čtou a.. a píšou výborně. ... No a pak v takových (?) těch vostatních třeba, jako je.. tak tam vůbec teda nepozoruju žádný rozdíl, dyž třeba něco si vyprávíme nebo.. nebo takovýdlehó něco. Jo, třeba z tý prvouky nebo.. to už vůbec ne.

R: Třeba v tom povídání?

B: No. Jako v tom mluvení jo, že třeba chodí na logopedii asi tři děti, ale to nejde vůbec vo to, že by někdo neuměl se nějak pořádně vyjadřovat, ale to vidim já, jako to mně tak přijde, jo, na ty prvňáky, ale ta G. třeba.. jako to vidí úplně jinak, protože už zná těch prvních tříd X, jo, tak já nemam to měřítko, no. Mně se přijde, že je to dobrý. (...) Jako buď ta moje třída se mi tak sešla a nebo nejsem jako eště v tom měřítku toho nákýho, co jako.. když si projde několik těch prvních tříd, tak to zas může jako posuzovat, no. Jo? Tak.. nemůžu říct, že by se to nějak jako hodně rozvíralo, ten vějíř těch.. výkonů.

R: Jo? To se vám to asi dobře sešlo. A.. jinak s nima taky nemáte problémy jako náč třeba já nevím

B: No jako trošku někteří jsou s chováním, no, tedkon jo teda. A zvlášt' teda eště ten jeden kluk...

A proti tomu:

B: (...) ...vobě vodešly... (...) No a ta jedna, protože měla hroznou třídu, protože tenkrát jako se myslelo, když Obecná, když je to klidnější, pomalejší, tak jí tam daly takový ty děti s tou lehkou mozkovou dysfunkcí, s vodkladama, prostě se sešla třída, že fakt vona z toho byla... To nemůže, tam musí bejt taky někdo, komu to pude a kdo to potáhne, no.

Záleží také na tom, **kolik je dětí** ve třídě. V tomto směru se zdají učitelské preference jasné: čím méně dětí, tím lépe.

A: (...) A je dobrý, že bude málo těch dětí ve třídě. (...)..že to prostě není třicet dětí. Což bylo loni...

R: Třicet dětí v jedničkách teda, jo?

A: Hm. Já totiž jsem to nikdy neučila, Já co jsem jenom viděla, tak když vidim ty učitelky předepisujou všechno, všechno musej psát, všecko. To je takový práce strašně okolo, hrozně moc, takže čím míň dětí, tím je to lepší, protože nemusim to předepisovat třicetkrát, ale každý.. každá sešit je teda.. je to vidět. Že když to budu dělat dvacetkrát, tak je to lepší, že jo.

B: Já mam dvacetpět dětí, no... (...) ..taky má třeba taky kolegyně na jiných školách, že mají třicet prvňáků, jo. Ale fakt si myslim, protože máme dvakrát za tejdén půlenou hodinu, (...) kdy je jich tam taky teda těch třináct a dvanáct, že to by bylo ideální, protože.. voni špatně sedí při tom psaní. No dyž jich je třináct, tak je vobejdu, vopravim, zkontroluju, jak drží tužku, zkontroluju, jak jí má vořezanou, no a když jejich tam dvacetpět,

tak to prostě nejde.

(...) Ale je tam ...tam je na tom vidět, že to je úplně jiná práce. A i jsou ty děti jako klidnější, jako, i to, že hlavně jako stihne je ten učitel prostě vobejít, vopravit mu to, stihne, i když jako napíše to špatně, mu to ukázat, kde to bylo špatně...

B: (...) Tak dělali tam výzkum a přesně teda, to co já říkám už roky, zjistili, že tam, kde bylo do dvaceti dětí, tak ve třídě byly děsně spokojený, prostě všechno výborný, a tam kde bylo více než dvacet dětí, tak nespokojený, špatný vztahy mezi dětma, všechno. A věřim tomu, že je to tak. Vopravdu jo. Ne, fakt, jako je to hrozně znát totiž v tý třídě. Protože to je malej kolektiv, do těch dvaceti.. a tam prostě se to tak ňák všechno dá jako vyřídit, jo.

### Jací jsou rodiče

Neodmyslitelnou charakteristikou toho, "jak se sešla třída", jsou rodiče. Jako je štěstí "mít dobré děti", je také štěstí "**mít dobré rodiče**".

C: (...) Vždycky.. vždycky jsou některý rodiče ochotný a některý.. který jako moc velkej zájem nemají a i takový vždycky to získávání toho třídního důvěrníka nebo tady eště taky ty zápisy z těch třídních schůzek, co dělaj, tak (R: Nikdo se nehlásí.) ..to je vždycky hrůza (s povzdechem), no, někoho.. někoho získat, no. Ale musim říct, že jako několikrát jsem měla taky nesmírně obětavý rodiče a který.. většinou pak v tý třídě byla taková lepší atmosféra nebo to i možná k něčemu probudilo zase i druhý, který normálně by se nějak neangažovali. Že jako je to dobrý, když je někdo takovej.. jako vobětavej nebo nadšenej, jo, něco.. co se týče výletu nebo školy v přírodě nebo něco pro děti, ňákou akci a .. když jako stačí jeden nebo dva když.. začne v tý třídě, tak většinou je to takový takový příjemný, no.

A: No, i když teda jako tydlety děti, já právě jsem s nima byla na škole v přírodě... Jezdíme hodně, jo. To jako abyste věděl, že jsou perfektní rodiče, takže já mám sponzory, a v podstatě letos my vyjíždíme potřetí na školu v přírodě, jo? Během tohodle jednoho roku, jo, takže... A celkem platěj.

A: (...) Jedna věc je, že ten učitel, kterej dostane ty rodiče, musí poznat ty rodiče, pak vám může říct, na co jsou schopný, na co ne. Já musim zaklepat, tady v tý čtyřce jsou poměrně dobrý rodiče, takže cokoliv.. v celkem dobrým.. mě.. ke mně jako zpětně se nedostávají ňáký ve zlym věci, jo. Samozřejmě, že tam něco funguje taky, že asi zle nebo.. nebo není. Ale dycky co se ňák po nich chtěla nebo.. tak se dokázalo vyřešit a dokázalo se udělat i to, že když se o něčem mluvilo, že tam byli takový rodiče, který vyprovokovali tu diskusi, že se teda nakonec k tomu přeci jenom někteří vyjádřili. Samozřejmě tam některý seděli a byli jak pecky, že jo, ale někteří prostě.. je tak vyprovokovali, že ano.

A: A když se sejdou jako dobrý.. tady v tý třídě se sešly

fakt dobrý děti, jsou tam asi tři, kdo je sociálně nebo.. dvě rodiny vyloženě takový sociální problémy, že sice teda přijdou, nákej ten zájem je, ale to je asi všechno, no, (...) ...ale jinak všichni rodiče se jako snažej ty děti, tady co mají udělat a snaží se.. něco pro ně udělat. Je to.. je to vidět z té druhé strany, že jim nejsou lhostejný, že prostě se snažej nák něco udělat a ne.. Takže měli vo ty děti zájem, to je asi důležitý, no.

Poznání rodičů se neděje jen v dvoudimenzionálním prostoru vymezeném jednak mírou **aktivity** (či pasivity) a jednak členěním oblastí této aktivity na "**život třídy**" a "**práci doma**". Učitel se snaží rozpoznat i jiné kvality rodiny, jimiž jsou spoludeterminovány účinky jeho vlastních zásahů. Vědomě pracuje do jisté míry s **přesahem svých intervencí** vůči dítěti - didaktických, kázeňských i výchovných - do rodiny.

B: (...) ...je fakt, že takový ty pravý učitelky, jo, tak v podstatě drezúrujou i ty rodiče. Protože to voni ví, že to musí jako todle, todle... Možná naučej vo hodně víc než ten N., ale neví se, za jakou cenu pro ty děti a pro ty rodiče. Jo? A eště třeba tedka zrovna jsem... včera zrovna jsem to říkala. Ta moje kolegyně už měla za tu dobu dvou měsíců ve třídě kluka, kerej přišel, měl takle modřiny, takle modřiny, ale eště na krku, a šílený modřiny, no. Tak ho vzala ředitelce, ředitelka ho poslala hned k doktorce, doktorka ho poslala na rentgen, napsala rodičům. No a kluk řekl, že tatínek řekl, že nesmí pani učitelce říct co. No a pani učitelka, protože už taky něco ví, říkala "ty jsi dostal pár facek, vid'". A von teda že jo. Tatínek mu dal pár facek kvůli tomu, že napsal náký čárky v domácím úkolu, že mu to nešlo. Jo? Až tak, že fakt měl kluk teda děsný modřiny. No to jsem říkala, to jsem fakt neviděla eště.

(...) ...no a tedka já jsem měla ve třídě, mám takovýho kluka, docela šikovnej, a takovej přijde mi mírnej, a rodiče už mají dvě velký dospělý děti, už jsou jako padesát tatínkovi a mamince asi pětačtyřicet, ted' maj toho prvňáka, třetí dítě. A von vám přišel s modřinou pod vokem. Tak já jsem si, protože mně přišla ta maminka taková, jako že to je třetí vopečovávaný dítě, já jsem si říkala asi kluk upad někde. Ani jsem se ho neptala, ale ta družinářka se ho zeptala, kluk řekl, že dostal vod mámy pohlavek. A přišla babička tudle toho kluka a říká mi, že né vod mámy, ale vod táty při domácím úkolu. No. Ale tak potom jestli mají ty domácí úkoly takovoudle cenu, aby ty děti za to byly bití, že jim to nejde - vono jim to nejde, dyť voni se to učí.

A já si pamatuju , dyž moje děti a nešlo jim to, jak jsem teda u toho zuřila. Já teda bych je nemlátila, jo, protože vim, když je zmlátim, že už to vůbec nenapíše, jo? (smích) Já jako fakt teda... myslim si, že by to už nenapsaly vůbec. Tak já jsem ale byla taky nepřičetná, protože já si myslim, jak je to snadný udělat čárku a ted' von jí udělá uplně jinak, přetáhne... A jako vim že sama jsem z toho rostla, no... A ted' nevím teda, jestli má cenu, aby psali domácí úkoly.

R: Jo, a změnila jste teda nějak jako...

B: No ne, nezměnila jsem, já jako je dávám, ty úkoly, s tím

teda, že jako děti chválím a s tím, že až bude schůzka rodičů, že prostě jim řeknu - já už jsem jim to řekla na tý první, že má to psát ten, kdo je trpělivější, jo, - no a jestli to takle vypadá, tak jim řeknu, ať to teda radši nepíše to dítě, dyž mu to nejde... Než aby ho teda museli seřezat proto.

B: Protože zas pro tohodle (...) tak to je hroznej trest, škrtnout vobrázek. .. Ten jako.. to těžko nese, no. Ale vono taky záleží, jak ty rodiče asi k tomu (nesroz.) Jestliže někdo má škrtnutej vobrázek a rodiče (asi předvedla nějaké pohrdavé gesto) - co? no těžko, no. Já nevím, náš N. když přinese poznámku třeba, tak taky řeknu., no tak.. ale zas ho teda za to nebiju (smích). Jako domluvim, řeknu, no tak teda pani učitelka si to asi nezaslouží, abys tohle. Nebo tudle přišel pozdě na angličtinu a přinesl poznámku, že narušil hodinu (smích), že přišel pozdě, tak jsem říkala, no tak to si teda musíš ty hodiny pohlídat jako nebo. Taky ho nebiju nebo.. Ale aspoň nák jako, nevím, jestli dobře nebo špatně, ale nák se k tomu teda vyjádřím, no. No jestli některý rodiče to třeba jenom podepíšou a nechaj to bejt, že jo, že jako nekomentujou to nijak nebo dokonce řeknou.. nákej vobrázek (smích) nebo náká poznámka jako to je jedno a nebo zas jestli někteří rodiče třeba hodně, to potom, že jo, třeba trestaji nebo až hodně domlouvaji, cos to zase proved, tak zas třeba to dítě možná zas eště teda má z toho větší.. větší jako.. problém. Což si myslím, že ale taky není dobře, že jo, aby.. já dyž mu škrtnu vobrázek a von tam chudák hystericky brečel, tak to mně teda přijde taky.. taky hrozný. Ale když jsem právě vo tomle mluvila s tou maminkou, co tak strašně mě překvapil, jak tak hrozně brečel, tak vona mi říkala, že.. že jako pro něj je to největší potupa, když před.. před jako nějakým.. společným nebo společenstvím je pokáranej, že něco, jo. Říkala třeba i před návštěvou, když ho napomene, jo, pro něj to je prostě pro něj to je nejhorší (smích) potupa, kterou může udělat, jo.

Učitel tu počítá s komplementárním účinkem svého opatření v rodině a snaží se zajistit, aby měl nad celkovými účinky kontrolu, aby byly přiměřené a odpovídaly jeho záměru. V předcházející citaci možná učitelka na případu záměny rolí, kdy ona je v roli rodiče, demonstruje žádoucí podobu komplementárního chování rodičů, které přiděluje zásahu učitele patřičnou vážnost, nezlehčuje ho, ale také jeho účinky nepředvídatelně a nepřiměřeně nezesiluje.

V tomto schématu, kde rodiče svým zprostředkováním vytvářejí sekundární efekt učitelského zásahu, může učitel buď považovat rodinu za konstantní faktor a variovat svůj zásah nebo se snažit zajistit očekávanou adekvátní komplementární reakci v rodině domluvou s rodiči. Oceňuje když se podaří s rodiči vyjednat určitou shodu, která může přecházet v některých fázích až v koordinovanou součinnost.

A: (...) A.. pani G. volala, že tedkon.. jestli na tejden chtěji (?) Tak jsme se včera domluvily, že by přišla dneska. Jsem prokecla, já jsem si to neuvědomila, vona mi.. že chtěji na týden jet někam k moři, že dostali zájezd, zájezd hrozně levně, a že to eště Kamča neví. A já jsem se jí dneska zeptala, jestli přijde



taky maminka, a v tu chvíli mi to došlo, že jsem to ještě neměla říct, tak dneska už jí to maminka musela hned říct, v té pauze vobědový (smích). To je vono, ještě včera jsme vo tom mluvily, snad jsme protelefonovaly dvacet minut nebo půl hodiny a vona právě to říkala, abych jí to neřekla. Já jsem jí nechtěla říct, že pojedete pryč, ale že jestli přijde, a vona ani nevěděla chudák, že přijde, poněvač se mi dneska přišla, pípala úplně (?), ptala se, proč má přijít (smích). Jsem to prokecla. Takže ty že chtějí uvolnit na tejden a pak že jedem do školy [v přírodě - M.R.], takže ňáký věci potřebujeme prostě.. (?)

Naopak negativně je pocítována nemožnost dosáhnout dohody, ať už pro nedostatek či chybění komunikace, které jsou posuzovány jako nezájem, nebo proto, že jde o celkově problémovou rodinu.

B: (...) docela na tom Žižkově tam teda zas to bylo taky hodně jiný, než třeba tady. Tady - a zrovna i říkají, že ta [škola] naše - že .. jsou tady, tím jak jsou tu ty družstevní byty, tak zas přeci jenom jiný složení rodin a ty děti jako trošku na jiný úrovni než už třeba na R., kde jsou byty státní. No a na tom Žižkově, tam už zase teda úplně jiný složení. Taky byly teda děti - šachovýho velmistra chlapeček, a fakt chytřej a takovej... dobrej kluk, no ale taky holčička, která měla čtyry sourozence a každý z nich mělo jiný jméno a bydleli v jedný místnosti všichni, jo? Takže prostě tam to bylo hodně takový divný(?), jo? Ale zase bych řekla, že tam... to bylo trošku na tom Žižkově tak, že jako měl ten učitel u těch rodičů jako takovou větší váhu, než zas třeba tady. (R: Jo?) Hmm. Protože fakt, že tady jsou ty rodiče.. každej jako je buď ředitel něčeho nebo podnikatel. To znamená, že má svých starostí dost, jo, v podstatě jako je rád, když dítě nemá problémy, tak ani se radši moc neptá. No a taky jsou rodiče, že když to dítě to.. ty problémy má, tak přijdou do školy a toho učitele tam seřvou, a taky ho chtějí třeba k soudu (smích) dát, no, dokonce. I tací jsou. ... Takže prostě to si myslím, že to na tom Žižkově by si rodiče nedovolili, jo. Tam jako...no je to jiný, no.

C: (...) A některý ty.. ty problémový rodiny jsou vůbec hrozný. Tam jako člověk těžko vovlivní nebo nevovlivní téměř.. téměř nic. A.. je to.. Mě teda vždycky nejvíc.. vim že tydlety ty rodiče s těma dětma nic dělat nebudou nebo doma, je to vobtěžuje a prostě ne- nebudou s nima ani číst ani.. ani psát a to jsou děti, který mají třeba daleko horší úkol, než když to píšou ve škole, přičemž je to přesně většinou navopak, že jo, když někomu se nepovede ve škole, tak doma někdo si s nim sedne a pomaličku a má to úplně jak vysoustruhovaný. Tak někdo to má takový špinavý a vošklivý a nad linkou a.. Jirko, sednul si k tobě někdo nebo je maminka doma, když ty to píšeš nebo viděla to maminka? Nee.. ségra nebyla doma a von si to napíše sám. A jako některý ty něco.. některý to prostředí je vopravdu tak hrozný, já už jsem taky za ty léta zažila takový hrůzy.. jako.. Jednak i týrání dětí, jo, i teda ten alkohol, to je taky hrozný, takový ty rozhádaný rozhádaný manželství.

Celá tato oblast je zřejmě chápána jako ta součást profese,

která "není jen učení" - výchova, výchovné problémy, problémy s chováním, charakter. Zdá se, že tu je nejpozorovatelnější rozpornost učitelského commitmentu. Na jedné straně je chování odvozováno od rodiny, která je chápána jako základ, který je učitelem do značné míry neovlivnitelný. Někdy učitel pracuje i s fenomény chování, kterým nerozumí a neví si s nimi rady ani rodiče nebo dokonce specialisté. Na druhé straně zůstává učiteli nutnost a zdá se, že i pocíťovaná povinnost s tím něco dělat. Pokud tomuto závazku nemůže dostát, není to vlastně pro něj subjektivně vždy určité profesionální selhání a trauma?

## **Život s třídou**

Přes všechnu snahu o maximální míru kontroly se zdá, že participace na životě třídy nepřináší učiteli uspokojení jen a pouze v závislosti na tom, jak úspěšně se mu daří dění ve třídě ovlivňovat.

A: (...) Ne ale že něk jim tam prošel a strčil mu do ruky a von udělal kaňku. Voni to hrozně berou důležitě, protože kluci loni na škole v přírodě najednou za mnou přišli, že chtějí udělat taneční... vyhlášení tanečních párů. Že udělají soutěž v tancování, protože začali rádi tancovat, takže si vezmou úplně na triko všechno. Nakoupili ceny, já jsem na ně koukala, voni někde nakoupili ze svých peněz pro ně ceny a vyhlašovali a organizovali nákou taneční soutěž. A teďkon je zrovna asi dva měsíce choděj, že udělaj miss krásy, že jo, udělaj a že už maj ceny a všecko a že by si teďko nakreslili diplomy. Takže jsou strašně důležitý (smích) a jsou tam vzadu a praskají diplomy, jo.

R: Byli tři jako, jo?

A: No, jsou tři. Čtyři teďkon.

R: K. G. se k nim přidala taky, ne?

A: Ne, ne ne, to jsou kluci to dělaj. V.I., R.R., to jsou asi původci myšlenky nebo to táhnou, N.I. a R.K., ten pomáhá. (...) Ale na tý škole v přírodě tydlety dva kluci to dělali. R.R. a V.I. to tam prostě organizovali (smích) všechno. Hrozně důležitý jsou. Teďkon taky jsou strašně důležitý.

R: Tak teď bude miss, jo?(...) Kdo vyhraje vlastně? vy byste to měla vědět.

A: No to nevím. To vůbec tedy. Já myslím, tady totiž v nich fungujou eště sympatie a antipatie. Tam jako ta krása vyloženě, že jo, nevyhodnotěj, ale.. Mají rádi Z. ... celkem, ale to já taky nevím. Ale přišli za mnou, jestli mají koupit kytku, jakou kytku. Já jsem říkala, kluci neblázněte, kytku v Praze, když tam budete to dělat. Takže někde nákou fólii že si seženou a natrhají luční kytku, no prostě (smích) je to hrozně drží. Což je legrace (nesroz.) Už to na ně leze, už to už při tom tancování, už tam prostě. Anebo i už od druhý třídy se milujou a svatba byla a dopisy milostný.

R: A kdo se vdával a ženil? Takže už ve třetí, jo?

A: V tý druhý já už nevím. Ale jako milostný já mam dokonce, to já vám dám přečíst. Já mam jeden milostnej dopis (...) Ten jsem si schovala nebo já jsem jim je pak vracela nebo voni třeba to po mně posílali.. tak jsem to vracela..

R: Jak po vás posílali?

A: No, voni nesměli se navštěvovat na pokojích (smích).

R: Jo takle, na tej škole [v přírodě], jo? (A: No, no no no.) Tak vy jste nosila.. poštáka dělala.

A: (nesroz., se smíchem) ..tak jsme tam jako fungovali jako pošta, ale.. Tendleten právě byl takovej pěkněj, ale von nák vypad někde. Já jsem si ho schovala, že to.. (...)..dopis jako.. už jako dospělý člověk. Že se hezky vyspal, že se mu zdálo že měl sen o ní a jestli se mu taky zdálo..

A dále:

R: Takže už vod třetí třídy, jo?, to začíná, lásky, jo?

A: Ve druhý měli svatbu (smích), ve druhý už. Ale tak ve třetí.. no, to voni nák.. A tedkon už takovýdle dopisy a dárečky... A posléze to skončí, že přijde pani učitelka do třídy a voni se tam líbaji ve třídě (smích). Dneska už je.. zrovna ..., že jo, osmá á, vtevřela dveře - voni se vrátili ze školy v přírodě a .. hodně se tam spárovali tedkon, takže (smích).

R: No jo, vosmička, jo? Voni se vlastně budou loučit, že jo?, tak to musej eště stihnout, než než se rozejdou.

A: Ale tadyhle to začíná.

R: A tak.. tak nevíte, kdo.. koho tipujete teda na miss?

A: No.. Z. by mohla... A pak se to roztríští, protože každej má nák jinýho. Jako dybych podle mýho hlediska, tak asi ne.. Ale i ta K. .. tu zase voni nemaj moc rádi, vona je moc taková spravedlivá.. (nesroz.) Já nevím. Ta C. padala, no ale vona je taková dračice, takže tu asi možná ne. (...) Tam totiž jedou ty sympatie, no. Tam jako je.. Třeba ta J. je hezká, ale.. kluci se s ní rádi pošťuchujou, ale to je asi tak všechno. No ale.. zase. Tam některý děti už to posoudí klidně i podle charakterovejch vlastností. (...) Ale koho von měl rád ten V.? ... To já už si nepamatuju. A vono se to změnilo (R: Jo?) No, já si to nepamatuju.

R: Přelevjá se to. (A: Hm, hm.) Nejsou to trvalý lásky

A: Ne. Bylo.. I.A. měl rád Z., to.. to trvalo dlouho (smích).

R: Jo? (A: No.) A už to.. už se vyléčil (?), že jo?

A: No a ten prostě.. To já nevím, jak.. Tedkon to bylo na podzim eště jí měl rád. Tak.. jí prostě bundu podával a takovýdlema už věc- jako, tedkon vona z toho byla úplně nesvá, protože vona ho nesnáší (smích) ... furt chodila takle někam, když viděla, že jde I., tak se jako ztrácela už zase pryč (smích). A von kvůli ní hubnul totiž, von snad chodil kvůli ní i běhat.. mam dojem, nebo míň jed nebo něco takovýho (smích)... Běhat nechodil, ne, to bych ho přecenila. Ale jako že jí.. že míň jí.

R: To jsem netušil, že až takle prostě.. A.. a přátelský vazby tam si vytvářejí jako trvalejší? Nebo je to každej tejden jinak..

A: Myslíte jako.. tady tedkon je.. rozdíl, že jo. Kluci a holky, tady to, a pak je jako dohromady... Neni to každý týden jinak, ale holky jsou trošku.. víc spárovanější, jako do dvojic, nebo čtveřic, kdežto kluci jsou spíš.. byly takový dvě velký skupiny a mezi nima pobíhali tak tři. (R: Jo?) Hm. Tedkon.. ted'

nevím, tam se to trošičku prostrídalo díky příchodu, že jo, tý jiný třídy, takže tam narušilo a.. holky se tak přelívaj. Byly.. bylo hodně velký přátelství.. D. a C, a teďko úplně jdou vod sebe. A to šlo až přes rodiče teda, jo. To prostě (smích) jsem se zas bavila (?) já. Když jako rodiče ano, ano, a pak trošku nastupovali na sebe (...)... jako bylo vidět, že se zneprátelily jak holky tak i teďka matky (smích). (...)

V.Z., ten je takový jádro, bych řekla, to klučičí, je právě ten.. a ty kluci vostatní se tak jako přelevjavaj.. Nevím. Teďkon se spíš utváří jádro a mezi tím pobíhají, jo, třeba dvojice. Není to vyloženě dvě velký proti sobě. Předtím to byly dvě velký vyloženě na půlku, to byli.. tak (?) třetí třída, a mezi nima pobíhal ten N.I. (...)

R: A když jste říkala, že jako dvě velký party proti sobě, tak tam jako vopravdu byla nevraživost? ňáká?

A: Hm. Když jeden.. když vznikl konflikt mezi dvěma proti, tak se přidali a další eště k tomu (?) (smích). Hádali se, popřípadě se porvali mezi sebou. Ale je pravda, že já tady v tý škole teda ty vztahy moc nevidím. Protože.. přestávky s nima netrávim.. moc nebo když jsem na dozoru nebo tady, že jo, člověk po zůstává nebo eště si snaží něco vopravit, takže já tak jako ty přestávky s nima nejsem a moc příležitostí, že bysme chodili a někde voni mi povídali, není. Takže jediné na těch školách v přírodě se hodně dozvim a nebo mi řeknou rodiče. Takže já se to teď.. dozvim hlavně vod rodičů, s kým kdo kamarádí a nebo co kdo říká...

Co vidíme v předchozí pasáži? Učitel v ní je jakoby v pozici místy užaslého, místy pobaveného diváka, místy spoluaktéra děje, který se ve třídě odehrává. Tohle vtažení učitele do dramatu, které se ve třídě hraje a kterému, byť je s postupem času hráno možná stále více nezávisle na něm, rozumí víc než kterýkoli jiný dospělý divák, se patrně hodně podílí na vzniku konceptu "moje třída", "moje děti".

## **CO FAKULTA NENAUČILA**

Celá oblast kompetencí "jak učit děti", která by si zasloužila mnohem detailnější analýzu, nám zde slouží víceméně k tomu, abychom prostřednictvím její členitosti a obsažnosti demonstrovali jednak kvalitu (druh, typ) jednak kvantitu (bohatost) osobních investic, které jsou do profese učitele na 1. stupni nezbytně vloženy, má-li být zvládnuta. Tyto **kompetence** vystupují eště zřetelněji právě **jako osobní výdobytky** v diskursu o tom, co je naučila a co nenaučila pedagogická fakulta a o těžkých začátcích v praxi.

A: Ten přechod je hrozný, nic.. prostě škola nenaučila. Mně dala jediný za ty čtyry roky vůbec ke škole, k ději školy, mi dala praxe, kterou jsem měla měsíc. A pak je měsíční závěrečná praxe, čtrnáct dní na malotřídce jsme měli a čtrnáct dní jsem měla v jazykovce, takže jako na dobrý úrovni celkem. A..

R: To je v tom čtvrtáku, taková ta souvislá didaktická...

A: V tom čtvrtáku, na konci souvislá praxe. Veškerý náslechy nudný. Já jsem teda ještě zažila, že jsme museli udržovat každý si přál jistou úpravu, takže jako s malejma dětma: Musíte to psát takhle a ne si dělat vlastní poznámky a museli jsme to odevzdávat, takže prostě buzerace

R: Při tejdle praxi souvislej (A: Nenene) ne, před tím.

A: No, při tý souvislý taky jsme něco museli vdevzdat. Ale veškerý náslechy nebo že člověk vodučí někde nákou jednu hodinu, kterou si dokonale připraví, tak to je myslim nanic. Mně to přišlo teda nanic, no. Takže jedině ta souvislejší, kde už teda pracoval ten týden aspoň s těma dětma nebo s nákejma nebo docházet do stálý třídy třeba a vědět, znát ty děti a něco s nima dělat. Ale ne jednou tam, jednou tam, jednou tam. To bylo nanic. A veškerý věci taky nanic. (Zasmání.)

Protože pak člověk přijde do školy a ... potýká se.. s jinejma úplně věcma než na to, co ho učili ve škole, že jo. Nebo já jsem ještě měla, že jo, šest hodin komunismu, ale.. teda marxismu, ale takový věci, že teda, že vlastně polovina tý práce je náká výchova nebo něco, jo. Nebo že jsou jiný problémy, než jenom učení, a jak to naučit, jo - vůbec. Jedině odborný věci, který já jsem tak zase zrovna nák nestudovala a který mi třeba chyběj z češtiny, muim říct, jo, hodně. Ale jinak - ne. Jak to naučit, problémy, s čím se člověk potká, nikdo nepřipravil na nic, jak mám třeba známkovat, jak mám si víst třeba pitomej klasifikační sešit, jak.... komunikovat, nic prostě jsem se nenaučila. To všechno mi dala praxe a pak teda tady, no. Takže ten první rok tady, milácci naši to prošvihli (smích - obrací se na druhou učitelku, která mezitím přišla). Ona právě má H. tu třídu, co jsem učila první rok po fakultě. Tak.. dostali záhul vědomostní, takže jsem se na nich učila, že. (...)...a tedkon ujelo mi od začátku chování, takže to jsem musela horko těžko dávat zpátky, že jo, vod půlky třetí...

R: Ujelo, jo?

H: Hm. Ani se.. nebože jsem taková volnější. Ne.. myslim si, že musí člověk začít a bejt plně připravenej, co teda po nich chce. Já jsem vůbec nevěděla nic, že jo. Takže jednou jsem řekla todle, byla jsem taková rozházená já, neměla jsem svůj, že jo, ucelený věci, jak co dělat, takže to se projeví určitě hned... Takže v těch na konci třetí, to už jsem to začala vnímat, že jo nák trochu, no a pak tu štvrtou nák dávat dohromady.

R: A jak.. jak to ujelo? jak to vypadalo?

A: No, že jsem měla problémy s chováním třeba, hodně povídali. Voni teda povídaji dál, ale...Nezvládala jsem ty hodiny dobře. Byli hodně roz- už hodně chování zase, jako ne že by byli drzí nebo tydle věci, ale hodně povídali, bylo to takový hodně disku- volný sem tam jako. Což teda u těchleťech taky je(smích). Což je teda asi mnou, mnou, mou osobou taky, jo. Ale nesmí se to nechat rozjet, dojet (?) do náký hranice, protože pak už se těžko... dává. Což... sedmá bé ráda diskutuje tedkon (smích), že?

R: A .. vy teda myslíte, že to hlavní, na co jste přišla, že vlastně musíte mít jasno předem nebo.. říkám to vůbec dobře?

A: Musím bejt připravená, co mě tady čeká. Vůbec...jako třeba, že... vůbec náký problémy že ty děti mají, že tendle

todle, tendle támleto, že teda začíná hodina, ale ještě se řeší todle, nějaký věci jak to vyřešit, tedkon jak to vyřešit, že jo? Nebo jestli se tím zabejvat nebo je maličkost, v rámci celý třídy brát tydle... To já vůbec jsem nevěděla. Jako nějakou odbornou psychologii jsem měla, ale jak udělat nějaký testy a takovýdle, to je na nic úplně, tedkon já v životě testy už nemusím dělat, že jo. Nebo udělám si nějaký, že jo, pro sebe, kdybych někdy chtěla, ale jak přesně se dělají tabulky, já jsem to do dneška nepochopila teda, jo, v té sociální psychologii co jsme dělali. Možná trochu ta obecná, kterou jsme měli v prváku... tam byla obecná, trochu ty vlohy schopnosti, vůbec ten začátek do té vývojový psychologie, ale to jsem měla už na gymplu trošičku a to jsem se opět učila na vysoký škole z knihy pro střední školu a to mi stačilo. (R: Stačilo to?). Hm. No vůbec jako pedagogická fakulta - nic (zasmání), jako nemám na ní dobrý vzpomínky.

B: Právě....a jako to by mě i zajímalo právě.. Jo a ještě by mě zajímalo, protože to jsme tudle mluvili něco, to nevím, jestli budete vědět. Protože já jsem, ještě když jsem byla na pedáku (R: Vy jste tady dělala, v Praze?) V Budějovicích jsem dělala, v Budějovicích, jo, tak jsem vůbec třeba neměla žádný předmět, kde by se jednalo vo .. vo užívání hlasu, jo. A já jsem potom nastoupila, a já jsem byla tak vyřízená z toho. Protože já jako chraptím vod dycky, jo. To mi řekla doktorka, že mi vysychá ta sliznice tam a že to prostě budu chraptit. Což jako není ten až důvod, i když taky jako mě to vyčerpává, ale já jsem prostě špatně užívala ten hlas, a když jsem pak šla jako jednou na krční, tak nějak na to přišla řeč, a vona mě poslala na foniatrii, no a ta doktorka mi řekla, že mám špatně posazený hlas a že mě to jako přeučí a přeučila mě to. A fakt je, že vod té doby se mi úplně jinak teda učí (R: Jo?) No, fakt jo. Protože já jsem hrozně ty hlasivky jako.. abych jako mluvila, aby mě bylo slyšet, jo, nedej bože abych měla křičet, jo, někdy, tak jsem je hrozně jako napínala. Vůbec jsem neuměla mluvit nahlas a nenapínat hlasivky. No a tady jsem mluvila s jednou kolegyní a ta říkala, že to teda, vona je tak se mnou stará, že voni to na fakultě měli. A vona myslím dělala v Brandejse. (...) Protože právě i ta doktorka říkala, že třeba herci to vyloženě mají, jo. No a dyť ten učitel taky s tím svým furt mluví, tak by to taky měl mít. To mi přijde prostě tak strašný zanedbání, jo, že... (...)

(...) My jsem třeba měli dějiny pedagogiky. No to bylo něco jak.. hrozný. Něco tak co jako mně naprosto nešlo teda pod jazyk, no. (nesroz.) ...z toho mám dělat nějaký zkoušky, a přijde mi to, že to jako tak může.. zhruba znát, ale do těch podrobností, co se to učí, je to myslím pro toho člověka úplně zbytečný. Že spíš by více se mělo do té psychologie, možná i z takový té sociologie těch rodin, z toho postavení.. i z toho postavení toho dítěte v té rodině, a i takový možná té právní stránky, protože v podstatě ten učitel, myslím si, nevím jak dneska, no já když jsem nastupovala, já jsem nevěděla, že když přijde dítě s modřinama, že bych to měla někam hlásit. Ale pak se nakonec dovím, že když to nebudu hlásit, že za to můžu bejt stíhaná, jo, za neoznámení... Jako i takovýdle tydle věci, hodně spíš takový to co v té praxi teda.. potřebuje. Jo?

Nebo i třeba teď bylo dobrý, to jsme říkali, to my jsme taky neměli, přišly na prvního září, taky byly asi tady z pražský teda fakulty, na prvního září přišly na ten první týden. S tím, že byly tu už než se začalo učit, na tu přípravu, aby tohento viděly.. studentky dvě. S tím, že byly tu na ten první den a byly tu ještě tři dni poté. To znamená celkem asi .. šest dnů, jo. A jako myslim teda, že to teda pro ně bylo docela jako... Protože byly i na tý třídní schůzce pro ty rodiče. Já jsem třeba v životě, než jsem sama udělala třídní schůzku, neviděla třídní schůzku. Fakt jsem jí neviděla. (...) ...[jsem] sama měla se sebou co dělat, ale právě teda u těch dvou, co tam jako. v tý první třídě byly, a líbilo se jim to a holky byly taky rády, že je tam měly. To bylo myslim dobrý. To jako moje první třídní schůzka, no tak to jsem byla úplně...

R: Jo? (B: Hm.) Tak jakěj to byl šok, ten nástup.. do praxe?

B: No, pro mě jo, protože já jsem jak říkám jsem byla taková taková jako.. prostě...jak bych to řekla... vlastně ...sedí.. Já jsem.. mě bylo těch, já nevím, dvacet tři nebo kolik, ty rodiče, který tam sedí, tak už jim bylo zhruba, já nevím, třicet jim bylo. No, a teď já jim tam mám, naprostej nováček, naprostej začátečník, něco vo třídě, no (smích). Takže jako, no, přežila jsem to, ale příjemný to nebylo. Protože jsem vopravdu neměla s tím žádnou zkušenost.

R: A v tý třídě? Todle je, že jo, když vás postaví proti tej mase rodičů...

B: No, a i v tý třídě tenkrát, já jsem učila na Žižkově a dostala jsem třetáky a bylo jich tam teda třicet dva. Pamatuju si, že první den teda jsem jako měla z nich trošku takovou.. jako... až respekt. Protože já jsem do tý doby učila, já nevím, ty tři neděle nebo čtyry, kolik bylo ..toho, a to tam byla ta učitelka a v podstatě jsem dělala asi tím způsobem co vona. A já jsem jako náč, myslim si, přistupovala k těm dětem hodně jako k dospělej, jo? Což potom přijdete na to, že tuto taky se všema nejde. Jo? že jsem je už brala jako takový hotový osobnosti. No ale to se časem teda jako člověk do toho dostal, že s někym tak může, ale s někym tak nemůže. A docela do dneška si ty první děti pamatuju.

Některá témata se nám zdají vystupovat z předchozích citací, ale nejen z nich, jako opakovaná a tedy typická témata diskursu o přechodu z fakulty do profese. Je to téma **nepřipravenosti**, kde se často konstatuje zbytečnost některých předmětů studia na fakultě a naopak chybění jiných. Téma **těžkých začátků** se pak interpretuje částečně jako důsledek toho. Zpětný pohled na studium ze pod zorným úhlem těžkých začátků i současné zkušenosti pak vyúsťuje v to, co bychom mohli označit za "**chválu praxí**" (tzn. praktické části studia) a "**chválu psychologie**".

C: No ta praxe, ty začátky byly teda taky docela.. docela.. těžký. To musim říct, že jako.. jsem si myslela, že třeba to ani ne- zase nedokážu, protože to bylo takový.. Napřed ty cizí.. cizí děti a vždycky jsme tam měli eště někoho, kdo nás sledoval a zapisoval, a vždycky ty první hodiny byly takový..

R: To myslíte praxi během fakulty.

C: To myslím praxi během fakulty nebo závěrečnou. My jsem jí ale zase tolik nemívali, jako třeba teďko, co sem chodí děvčata z fakulty, tak jako toho mají daleko víc a mají možnost podívat se do hodně škol. My jsme měli jenom tam fakultní školu v Brandejse a potom zase jsme byli na týdenní praxi, to bylo všechno.

R: Týdenní, jo?

C: No, no, no, týden jsme měli.

R: Takže potom teda, když jste.. nastoupila..

C: Já jsem potom zas ještě šla na mateřskou, takže zase jsem z toho vypadla.

R: Aha, vypadla. Takže potom ten náraz jako byl prostě

C: Potom vlastně jsem začínala až.. až znova, no.

R: A.. a mohla byste to nějak.. nějak zavzpomínat, co tam.. Nebo takle. Kdybyste.. vy myslíte, že dneska už je to jiný, jo, na to, abyste mohla radit třeba nějaký studentce, která teď bude nastupovat. Máte dojem, že její zkušenost už z té fakulty je jiná než abyste jí.. Jo, jestli byste jí mohla říct, co jí asi čeká v té praxi, čím se nemá nechat otrávit, (nesroz.) jaký nemá dělat chyby nebo.. jako poradit..

C: Ne, já si myslím, že jako voni to mají lepší v tom, že mají daleko víc praxe a víc možností a teďko vůbec je takovejch.. všelijakejch těch způsobů a různých svobodných školy a takovýdle věci, který dřív teda vůbec nebyly. Takže voni se dostanou k nejrůznějším věcem a.. Třeba já jsem tady teďko měla na začátek roku studentku. Je to takový vzájemný, protože vona mně různé informace a mě zase se ptala na věci, který já jsem jí zase mohla poradit, takže si myslím, že je to voboustranný. Ale myslím si, že oni jsou teda líp připravený než my, líp teďko, no.

R: Nicméně tam byly

C: Vždycky ten začátek je vždycky hrozně těžkej.

R: Co je tam teda těžký? Děti nebo ty rodiče nebo to vedení..

C: To je asi všechno dohromady, no, všechno dohromady. Ty děti taky, protože.. i ta i ta práce.. je taková.. taková složitá, no. Jak se.. jak vůbec ten začátek, podle toho, jaká to je třída, pak takový ty vzájemný seznámení se.. ta.. Nevím, co třeba zrovna se nedaří, ale různé právě třeba tydlencty návyky a všechny tydlencty věci a co asi ty děti by tak měly umět, vo tom je potřeba si právě něco přečíst, jo. To je v některejch těch podrobnějch metodikách je to docela dobře rozepsaný. A my jsme se jako těmadle věcma na fakultě vůbec nezabějvali. Takže my jsem víc.. okoukali, dá se říct. Já kdykoliv jsem se dostala někam k někomu zkušenému na nějakou hodinu, i když my jsme dřív bývalo ještě povinný takzvaný školení dycky, se chodilo. A některý lidi jako hrozně neradi se tohodle zúčastňovali.

A jinde:

C: Ale i .. i jako různé ty ty poznatky z tý z tý psychologie.. Takle, až když člověk učí, tak si uvědomuje, co jako všechno jako by ještě by třeba měl znát nebo vo čem by si měl něco přečíst. Co třeba.. k čemu se vůbec nikdy nedostal, ani třeba na škole. A to třeba souvisí právě s těma.. s těmadlectěma dětskejma potížema, s těma poruchama učení, jo. To my jsme vůbec neměli. Já nevím, možná se to bralo na speciální pedagogice nebo



třeba teďko něco je, ale to jsou.. takový jako konkrétní rady, co třeba s těma dětma dělat a jak jim pomoci. To prostě.. já jsem nejradši měla vždycky ty přenášky pana docenta Matějčka...

"Chvála praxe" se však netýká jen praktické části přípravy na fakultě, ale také toho, co naučila sama praxe jako výkon profese.

R: Takže vod ní vod ní jste se učila. A voni vám, když takle jste přišla po tý fakultě zmatená, přidělili vám někoho, jako kdo

A: No, měla jsem. Měla jsem, dokonce to byla matka.. mm.. matka má kolegyně jako z vejšky vlastně, takže ten vztah i trochu byl lepší. A ta mě hodně naučila.(...) díky ní jsem taky přebírala zas ty věci. Prebrala jsem (...) ...třeba ona dělala tak poctivě, ono se to asi tak dělalo, ty testy zrovna, že si vypočítala děti úspěšnost.. hrozný. Hrozný to bylo, jo, ale.. nakonec ten výsledek z toho byl, že člověk viděl nenaučila jsem tohleto, nenaučila jsem tohleto, neumí tohle, no.

(...) A teďkon se k tomu zase vrací, že by chtěli mít závěrečný testy. No, ale naučila mě tohleto, naučila mě tohle a to je dobrá věc teda. A i jako jak jsme se teda mluvili vo pani učitelce J., tak já jsem s ní byla strávila čtrnáct dní několikrát na škole v přírodě. Ona jezdila právě jako vychovatelka noční, takže jsme spolu o tédlectěch mluvily (?) A tujsem měla ráda (...) ...jsem i přebírala vod ní věci ňáký.

C: ...je to asi úplně individuální a vim teda i ze zkušenosti, že některý lidi.. Někdo si nechá rád poradit, jo, a docela.. i třeba vod tédletěch starejch.. starejch kolegyně, který teda určitě zkušenosti mají, a někomu to hrozně vadí. Někdo si do toho vůbec nechce dát mluvit nebo není přístupnej žádnějm takovejm radám. To prostě je individuální. Dřív bejvala, nevím jestli teďko to je, ta funkce toho uvádějíciho učitele, že když někdo přišel po tý fakultě, tak ho někdo měl na starosti a

R: Vy jste měla?

C: To jsem taky měla. A já jako.. jsem docela ráda, když mi někdo něco poradí. (R: Jo?) Musím říct, že jo. Ale vim, že některý lidi to jako nemají rádi.

R: Že na to chtějí přijít sami.

C: Že si to chtějí prostě dělat sami a úplně podle svýho.

A dále:

C: (...) A ten.. a ten konflikt těch starších a toho, co je úplně nový je asi taky zákonitě, protože.. Jsou na to úplně různý názory, že jo, a těžko.. nedovedu si (R: Jako na to vyučování?) Na tu výuku a na to učení a na ten.. na to dání volnosti, že jo, třeba na to neznámkovat a dělat jen to, to co chceš a na co máš chuť a.. a kdy máš chuť. Jo, a ne teďko musíš tohleto a musíš to dokončit (?) - chceš jít na záchod, běž si na záchod, budeš tam čtvrt hodiny, přijdeš až.. no, jo? Je to takový.. někdy je taková velká volnost, docela to vobdivuju, třeba ňáký výsledky i mají, ale myslim si. že jako to není až tak úplně dobrý, no. Nebo taková ta touha po vzdělání u těch trochu starších dětí jako.. voni se samy budou chtít.. se chtít učit, a ta hrozba toho biče tam je už prostě.. No, a teď říkají na těch středních školách, že je to pak úplně vodlišný, že jo, že třeba na tý základní škole

různý tydlety hravý formy a způsoby a na střední znalosti, znalosti, a jako..

R: A jak vy teda v tom manévrujete? (C: No manévruju takle..) Máte nějakou střední polohu, jo?

C: Střední. Asi vopravdu je potřeba (R: Hledáte prostě, jo?) Hledám, no. Víceméně hledám. Snažím se ze všeho si prostě něco vzít a.. a.. jako nevím. Nejsem zas pro ty extrémny, no. Já si myslím vopravdu, že je zlatá střední cesta. Na všech nacházím klady a zase třeba i zápory.

Jak to hledání vypadalo?

C: Mně teda pomohlo hrozně to, že já jsem tenkrát na závěrečný praxi byla v první třídě a jak já si všechno velice podrobně píšu, my jsme z toho odevzdávali i nějaký elaborát, takže.. jsem to měla vopravdu den po dni, co prostě voni tam dělali.. přesně zapsaný. A musím říct, že toho.. se držím do teďka, jo, že i dyž už učím tolik let, tak dycky vobčas to prolistuju, říkám si, co bylo tohleto nebo tohle

R: Eště tu praxi (C: Eště teď..) tehdejší jako?

C: Tehdejší praxi (R: Si čtete ty poznámky) Mně to jako vopravdu pomáhalo, že třeba si vzpomenu.. to jsou voni to jsou maličkosti, jo, ale v tu chvíli pomůžou. Když se cvičí pravá - levá orientace, jo, že třeba jak pani učitelka to dělala a jak si hráli v tý lavici, jakou si k tomu řekli říkanku, kterou já třeba tady nikde bych nenašla a zrovna by mě nenapadlo a když se to spojí s tím pohybem, jak se to těm dětem líp zafixuje. A to tam prostě mam třeba napsaný a kdybych tu básničku neměla, nebyl tam tendleten odstavec.. Pak si na to nabalim něco svýho nebo mě při tom eště napadne něco dalšího. Doplnim si to. Ale takovej ten základ jsem si v tom vždycky našla. A to mně hrozně pomohlo, protože to se pak úplně začíná, je to takovej zmatek a člověk neví, co zrovna ten první den, co tu první hodinu tam s nima dělat a na ten druhý den jak si to rozvrhnout.. Tak tohle mně teda pomohlo vopravdu hodně. Musím říct, že ta praxe asi je vopravdu nejdůležitější.

Jako by se tu postupovalo **od scénáře**, kde je pokud možno všechno, i maličkosti, které by člověka nenapadly. Na tenhle základ, který je sice okopírovaný, odkoukaný, který není vlastním výtvozem, nýbrž jakýmsi "řemeslným" **profesním standardem**, ale právě proto dává člověku jistotu, se pak může "nabalovat". S touto oporou pak člověk může **postupně doplňovat, obměňovat, improvizovat a případně i experimentovat**. Musí však mít **inspiraci**. Jak jsme viděli výše, inspirace se dostavuje mj. jako výsledek přístupu k různosti, k možnosti "vidět něco jiného" a srovnávat. Profese potřebuje **řemeslný základ i variabilitu**.

Domníváme se však, že kromě osobní didakticko-metodické koncepce učení, kterou si učitel v profesi postupně vytváří, vzniká u něj jako její neoddelitelný, avšak spíše "skrytý", "tichý", nezřetelný doplněk také **osobní koncepce dítěte a dětství**. Kromě "chvály psychologie", na kterou jsme poukázali v této kapitole, o tom svědčí řada výroků o dětech, které mají nabývají smyslu jen za určitých, byť třeba nevyslovených předpokladů.

### **Začátky a konce**

Tato kapitola měl původně mít trochu jinou strukturu. Měla začínat charakteristikou výchozího stavu, s nímž učitel u dětí implicitně počítá, a v závěru měly být identifikovány tušené cíle jeho úsilí, jak se v náznacích v rozhovorech objevují. Ale při práci s materiálem rozhovorů se ukázalo - a není to vlastně nijak překvapující - že v řeči učitelů tvoří momenty počátečního a cílového stavu vzájemně spjaté předpoklady: Každý pojem charakterizující výchozí stav obsahuje zároveň implicitně charakteristiku stavu cílového, respektive nabývá svého významu jen při současném předpokladu protikladného stavu cílového.

A: (...) *Je to třeba.. mam přes všechny různý problémy vidim V... třeba V.C. Má... takový ten základ jistýho férovýho rovnání jako věci i za cenu, že já.. on bude třeba ublížen nebo on bude poškozen nebo.. že mi řekne nebo že řekne věci, že (nesroz) ... že.. se kamarádí jako.. nebo přijme i holky i kluky.. a.. nedělá takový ty hraniční ňáký hrozný čáry... (Smích.) ... Pak i.. má tady jistý rozhled.. nebo dyž někomu něco upadne, tak mu to podá, nepřejde to prostě.. nemá takový to v sobě jenom já osoba, ale už tak jako dokáže myslet na ostatní. Což teda pro něho do jeho věku jako velký plus, si myslim, že teda je takový. On je.. oni víc dětí takových je. ... Neni povrchní, jo, že přemejšlí vo věcech, dyž se vo něčem bavíme, tak jako je vidět, že přemýšlí o tom. Taky dyž ho nebaví tak.. když ho něco nebaví, tak, že jo, neveme, ale tako já vim zase, že když o něčem bych se bavila, tak prostě začne přemýšlet. Ta povrchnost tam.. to je jedinej (nesroz. - smích) no to už jsme prostě jdou jako vlastnosti jako pro dospělýho člověka.*

Nakonec se ukáže, že polaritty počátečního a cílového stavu nejsou ničím jiným než **polaritou dětství a dospělosti**. Tato základní polarita je ovšem v učitelském diskursu rozvedena do řady konkrétnějších forem. Některé z nich ukazují následující citace.

A: (...) *Já mam jistý věci, pravidla daný a udržim si teda ty věci, kdežto na tom druhym stupni každej to má jinak a tam voni tý volnosti využijou. A tady je právě problém: naučit to ty děti, aby to bylo v nich, a ne aby to po nich vyžadoval ten učitel. To je.. moje taková věc se naučit, jak ty děti naučit, aby to vy-.. šlo z nich, abych nemusela já jim stát neustále za zadkem a hlídat je. (...)*

(...) *Záleží na tom typu toho dítěte... No ale jako učim je spoléhat se sami na sebe, aby zjistili, co uměj sami v sobě, proto i teda ty testy, co jsme psali tedkon ve třičtvrtěletí jsem jim dělala procento úspěšnosti a říkala jsem jim ty to umíš na -, todle neumíš, todle (nesroz.) musíš dohonit. Tak jsme to takle probrali, strávila jsem tim den, bylo to hrozný. Nevim, jakej to bude mít dopad tedy.*

A: *No. Todleto já jsem.. todleto je ta věc, co tedkon do nich dělám já, ty poslední, já nevim, asi tři měsíce tedkon nebo*

vod toho ledna, že prostě.. mmm.. něco k něčemu směřuje a jestliže teda já.. jestliže voni.. že už jsou - takle: že jsou odpovědný sami za svý výsledky. Nebo za svý jistý věci. Když třeba něčemu nerozuměl, tak může za mnou přijít, kdykoliv za někým, můžeme, že jo, todlecto voni vědí. (...) Můžou přijít za mnou kdykoliv. Ale že něco neuměj, tak třeba já dneska, jak jsme říkali ty slovní druhy, který děláme strašně dlouho, a ty tři dostali čtyřku z velice jednodušejších, tak jsem prostě řekla neumíte to, a je to prostě, že to neumíte a.. něco s tím dělejte. Voni můžou zase buď doma nebo s- kamarádi mezi sebou Takže já už.. no, zrovna z toho vyšli tydlety tři, že jo. A dost často dělám todlecto už v poslední době, že napíšu.. to už řeknu neumíš to nebo K. furt [ona jemu]: neumíš todlecto, neumíš, máš trojku, znovu, máš trojku, máš trojku, neumíš to, neumíš to, něco s tím dělej. A ne- je to na něm, já za ním nejdu a nevysvětlím mu to. Je to už na něm, aby von za mnou přišel, že to chce vysvětlit, nebo za někým, což někdy mezi sebou dělaj teda. (...)

(...) To je právě to, co už se snažím v nich udělat, je to.. to co děláte vy, je prostě na vaší.. odpovědnost jako.. To, co si voni udělaj, tak je i jejich věc. Vůbec nikdy jsem nebrala, že třeba maminka mi nepřipravila do tašky. To vůbec jsem.. nebrala. Jestliže něco zapoměli, bylo to jejich.. jejich chyba. Jestliže měli zapomenutej podepsanej úkol, je to jejich chyba. Třeba měli problém doma některý, jo, že, já nevím, buď se mlátí (?), ale tady není takový děti nejsou. Ale prostě já jsem říkala, tak když nepodepsala, tak musíš si na to myslet sám. Takže všechno jsem jako.. je- jejich chyba, tydlety věci. Vodevzdání úkolu - jejich chyba. A teďkon právě, když něčemu nerozuměj a dlouho to procvičujeme, to prostě jeho chyba, že.. s tím něco nedělá. Na základě těch testů já třeba řeknu dycky, já nevím, v těch padesáti procent zvládnutelnosti je to dobrý, pak už je to špatný, (nesroz.).. Takže rozebíráme to všechno, takže se snažím vo todlencto. Nevím, jak to bude mít dopad. ... Takže v tom dletom možná jsem...mmm... asi nepřiměřě-.. nevím, jestli to je dobře.

Různé polarities, postihující vývoj od dětství k dospělosti ve škole, a tedy i směr působení učitele, by bylo možno na základě všeho, co bylo dosud uvedeno, formulovat např. takto:

- od spontánní hry a povídání k soustředěnému úsilí
- od střídání činností a krátkých úkolů ke stále delším
- od snadnějšího učiva a jednoduchých úkolů ke stále těžším a složitějším
- od povrchního přístupu k přemýšlení a ke snaze o pochopení hlubších souvislostí
- od promíjení nekázně k jejímu vyžadování a postihům za nedodržování pravidel
- od tolerování momentálních impulsů k požadavkům na sebeovládání
- od permanentní kontroly, korekce a pomoci k samostatné práci
- od dohledu učitele k vnitřním normám
- od egoistických projevů k ohledům na druhé, na morální pravidla a zásady atd.

I tyto naše formulace jsou však zobecňující, bylo by možno je rozvést a dokumentovat množství konkrétních podob, kdybychom

z tohoto zorného úhlu znovu prošli celou problematiku "jak učit děti". Na druhé straně se zdá, že učitelskou vizi výchozího stavu "dětství" lze zhruba definovat trojicí obecných pojmů v jejich mnohovýznamovosti a vzájemných vazbách: **nižší kapacita** (jak dlouho vydrží, co je pro ně moc těžké), **hedonismus** (individualismus a žití okamžikem) a **neodpovědnost**.

Logika učitelské profese ovšem vyžaduje nejen vizi nejbližšího cíle, ale také jeho dekompozici na **cíle blízké budoucnosti**. Také nejistota, která je spojena s problémem, jak velký důraz klást jednotlivé aspekty cílového stavu, a s výběrem prostředků k jejich dosažení, by asi byla přílišná, kdyby vize dospělosti jako vzdáleného cílového stavu, ke kterému je třeba dítě směřovat, nebyla dekomponována do konkrétnějších vizí mnohem bližší budoucnosti a do konkrétních postupných cílů. Zdá se, že tu jako opěrné body slouží **mezníky školní dráhy** - např. školní rok, přechod do další třídy, přechod na vyšší stupeň. Ze své dřívější zkušenosti víme, jak silně jsou učiteli i žáky v závěru druhého stupně prožívány nároky blízkých se přijímacích zkoušek i budoucího studia na střední škole. Na prvním stupni se výrazně objevují jiná témata.

A: (...) Takže asi nejtěžší nebo to je základ asi prvního stupně do nich dostat násobilku a sčítání odčítání dobře a logicky teda slovní úlohy.

B: No za tu první třídu by měly teda umět číst ty děti, no a údajně v té matematice jako do dvaceti...

R: S přechodem přes desítku?

B: S přechodem přes desítku, no, ale to měli dříve taky

A: (...) my jsme to dělali vod třetí třídy. Já jsem to nedělala, pak jsem tady měla.. jsem měla zástupkyni na rozbor hodiny a to, jsem najednou zjistila, že šíleně bazírujou na.. hrozně ona mi bazírovala paní J., že slovní druhy, a teďkon jsme se hrabali ve slovních druzích. Já jsem si říkala, tak není to tak podstatný, je to poměrně těžký některý slova, že jo. Pak jsem se bavila eště s mojí kamarádkou právě, která učí češtinu... na druhym stupni a voni říkaj, že dost někdy na tom něco stavěj.

A: (...) ...je předávám, tak chci dát jako jo, aby to bylo.. v pořádku.

A: (...) Pak jsem jim to zpřísnila ve čtvrtý, že za pět zapomenutejch věcí už dostanou nějaký napomenutí, což je teda přísné.. podle mýho, jo, voni jich maj hodně, napomenutí. Ale prostě hlídaj si a nebo když nemaj, třeba z té geometrie, tak si už mezi sebou buď půjčujou nebo teda přijdou, že si to půjčili, ale jako ten řád teda omluvit se na začátku hodiny, je to hloupost, todlecto, taky vlastně, ale usnadní to zase práci. Protože na druhym stupni určitě to bude hrozný. To si stěžujou z druhýho stupně, že zapomínají věci, že po nich.. Já to sama vim. Řeknu přineste si to a to, oni to nemají. Já jim to pučim, protože mám, že jo, vodstřižky látek třeba. Ale když ten učitel na tom staví hodinu a vidí je jednou tejdně, tak je to...

R: A když si stěžují z druhého stupně, to jako má podobu výčitky (A: Ne..) vůči vám? Ne.

A: Tak jako když řeknou u voběda mezi.. mezi jídlem. A nebo já jsem se ptala, já jezdím s T.G., jezdím tramvají, takže my si teda povídáme, já jsem se jí ptala třeba v matice nebo tak (jestli) mají problémy... (...) A tak jako když jsem jí předávala tu první čtyřku, tak jsem se ptala. A to tady byla ještě N.A., tak jsem byla u ní se podívat, jsme se domluvily a ona mi řikala co a jak. A viděla jsem, jak pracuje pětka asi tak v pololetí.

(...) takže já už teďkon třeba vim, že jim vadějí.. jim už že se hodí takový věci podepište papír, napište datum, jo. Takže jám teďkon jim to mnoho(?) neřikám a.. přitvrdila jsem. Když mi dají nepodepsanej papír, tak prostě nezjišťuju, napíšu si, že má.. Já si to zjistím, to mám u sebe známku, ale když už kdy to je třeba dvakrát za sebou, tak řeknu tys to zase nepodepsal, máš pětku, jo. Ví, že.. oni zase vědí, že tu známku u sebe já mam, ale.. I rodiče to vědí, já nevím (se smíchem), no, boje se toho. Protože já pak rodičům třeba ukážu, v tom mym v sešitě, tu řadu známek, že jo, protože voni tam dobře viděj, jaký mají známky ty děti. Takže tam viděj, že tam má pětku a nad tím má známku. Rodiče to vědí, voni to vědí, ale tak jako přeci jenom ten strach tam někde z tý pětky je...

A: Hm, to já jim musím.. to já musím předat dál. (...) A mně to tady přerostlo... (...) musej se stáhnout. Já už je teda stahuju asi dva měsíce v tomlectom hodně, ale mají to prostě v sobě trošku. Takže.. tam to ještě musíme něk dořešit.

Silně tu vystupují nároky dalšího období školní dráhy a percipované **požadavky a očekávání kolegů**, kteří budou dále učit "moje děti", shrnuté v konceptu **"předat třídu v pořádku"**. Co by mohlo znamenat jejich nerespektování? Jednak ohrožení profesionální prestiže učitele, jednak ohrožení šancí dětí na úspěšné pokračování.

Přítom jednoduše formulace nejobecnějších didaktických cílů pro období počátku školní docházky ("umět číst a počítat do dvaceti") je jen zdánlivá. Ve skutečnosti tu opravdu jde o "tvoření toho člověka", o civilizační základy lidství, o onen obrovský význam, který má pro dítě vstup do znakové kultury. **Závažnost úkolu ovládnout trivium** cítí i samy děti.

## Obecné vlastnosti

"Materiál ke tvoření" člověka vykazuje některé obecné vlastnosti.

A: (...) Násobilka a sčítání musí bejt nazpaměť, to.. Protože.. mně přišlo, že se prošvihla ta doba, kdy tu paměť můžou dobře použít, těma malůvkama, pak už na to nebyl čas a voni to neměli nikdy ten čas zažít ten.. to zautomatizování si úplně...

B: (...) Akorát co tam mám toho z toho Iráku, tak ten jako je.. to je zase speciální případ no.

R: Jo, jo, jo, že jazyk jako..

B: No, ale docela teda je vidět, že ty prvňáci nebo že je ještě malej a vlastně jak s náma bere ty písmenka, že jako už mluví pěkně česky a myslim, že už rozumí skoro všechno. jo.

A dále:

R: Nemá von problémy jako zleva doprava?

B: Tenhleten náš ne. Tenhle ne, protože von s náma.. jako já taky, že jo, jsem těm dětem musela říct, že.. když skládáme si čísla vod nula do osmi, že nula musí bejt vlevo, čili to von všechno s náma vlastně začíná. Takže s tím nemá problémy. A docela jako.. docela si.. třeba písmenka si neplete vůbec, když je jako má vyndavat, třeba hůř se mu čtou, když je má číst a ty jednotlivý, ty přečte, a ty slabiky, no tak to mu dá práci, ale v podstatě jako ne, že by to nějak vybočovalo. Jo? Myslím si, že jako je vidět, že prostě ta první třída je na to vhodná, protože von s náma to všechno vod začátku jako.. udělá a asi i jsou ty děti v tomle věku už to je takový vnímavý v tom, že jim to nečiní náký velký problémy. No, myslím si, starší kluci jsou na tom hůř ještě, no.

Konstatovaná **vnímavost** vyzývá nepropást tuto dobu a naučit co nejvíc. Už jsme ovšem zmiňovali učitelskou otázku "ale za jakou cenu?", která zpochybňuje jednoznačnost výzvy. Kromě toho vnímavost jako by měla kvalitu imprintingu a kromě výhodnosti pro učení skrývá i **nebezpečí osudných chyb** - "naučit špatně" nebo "nenaučit" může mít dlouhodobé či trvalé následky.

B: (...) Ale zase trošku je to změna, a zrovna jsem říkala baví mě to docela s těma prvňákama. Asi tím, že je to změna, zase voni jsou jiný takový...ještě jako si dají hodně říct. Ty čtvrtáci už tam jako spíš člověk musel jako jim mluvit do duše, jo, že zase tak nák spíš spolíhat na jejich takovou (smích) jako je uvědomovat, no a tady jediný třeba zakoulím vočima (smích) a už to jako třeba taky pomůže. U těch čtvrtáků...

**Snadná ovladatelnost** dětí je něco, co učitelé usnadňuje usnadňuje práci na počátku školní docházky na únosnou míru. Z následujících citací je patrna tato kvalita "dětskosti" i to, jak je učitel zaskočen, když se toto očekávání nenaplnuje.

B: (...) A zvlášť teda ještě ten jeden kluk, kerej zase je jinak hodně šikovnej, jo, a i takovej jako.. uměl by i takovej společenskéj ja- styl mi namluvit, ale to bude takovej sígr první třídy.

Von je takovej zvláštní, no. Jako je takovej.. třeba v tomlectom nedětskej, když jinýmu dítěti, že jo, (nesroz.) se škrtne vobrázek, tak třeba tam je jeden takovej chytřej, šikovnej kluk, u kterýho jsem předpokládala, dyž teda něco, já už nevím co, jsem říkala, že za to budu škrtat vobrázek a von teda to bud' neměl, už nevím, co to bylo, taková úplně běžná věc. Věděl že prostě se škrtne obrázek a když jsem ho škrtla, tak se úplně chudák rozbřečel, ale takovým způsobem, že s nim nebylo vůbec nic už. Já jsem ještě teda mu to chtěla nák jako rozebrat, jsem říkala, tak prostě to mamince vyložíš, že si teda todle a todle, no a.. vůbec se se mnou nechtěl bavit a (smích). Jo, úplně nečekaná reakce. Ale tomuhle? dyž ře-.. tomu, co je ten zlobil,

řeknu, že škrtnu vobrázek.. nákej vobrázek (smích) prostě ho nemůže rozházet, jo. Nebo dyž mu člověk chce jako domluvit, jako to s nim rozebrat ten problém, tak von si stoupne a nasadí takovou masku jakoby úsměvu, jako by že je.. připraven naslouchat, ale ... [Vyprávěla o příhodě, kdy tenhle kluk jí sebral nějaké kolíčky.]

B: ...s nim jsem si říkala, no že by měl doma úplně stejný kolíčky a nosil si je do školy. Už mi to jako začlo bejt divný no a tak jsem si ho zavolala a říkala jsem, tak co, jako nelži, já se zeptám maminky - ne, to je muj. Až když jsem teda jako neustoupila a řekla jsem si teda.. tak jako nakonec teda se přiznal, že mi ho tam vzal. Ale v podstatě jako, když jsem mu říkala, jak to žes mi ho vzal, vrať ho tam, tak tvrdil, že je jeho. No tak.. mi přijde na prvňáka takovej.. (...) je to takový nečekaný. Jako stane se, že si něco veme někdo, no ale dyž se mu řekne, tak to prostě vrátí, no. Ale že vyloženě lže tak jo, dospělýmu, tak to je takový..

Ale spíš má taky, že jakmile někdo nepěkně se podívá nebo mu něco řekne nebo i třeba do něj.. tak prostě by ho zmasil, že by z něj nic nezbylo. (...) No, že vyletí a prostě já to nes.. já dycky říkám, proč proč jako .. mu to ne- mu to děláš, von třeba.. "já to nesnesu, aby tohleto", jo, takovej prostě divoch. (...)...takovej jako, že prostě.. nevím vůbec, jak by si s nim měli poradit, až bude potom starší. Jo? Že tohleto bych řekla už dělá takovej kluk možná, já nevím, v tý štvrtý třídě nebo v tý pátý, ale ten prvňák, jo, ty jsou takový.. A nebo dyž .. a dyž je to takovej dle chytřej, šikovnej kluk, jo, tak by prostě moh třeba, já nevím, no snad tak, že udělal jako blbost a třeba, jo, něk se k tomu postavit, ale tenhle udělá akorát takovej vobličej, takovou grimasu a..

Charakteristikou "nedětského sígra" se dostáváme k dalším charakteristikám dětskosti: **otevřenosti a zároveň bezbrannosti vůči působení dospělého a závislosti na něm.** Tyto kvality logicky na jedné straně implikují téměř absolutní moc dospělého vůči dítěti, na druhé straně však je tato citlivost také křehkostí a snadnou zranitelností.

### **Automatismus vývoje a nezadržitelnost změn**

Už výše uvedený případ "sígra" obsahuje předpoklad změny dětských projevů, které přicházejí jaksi automaticky s časem, s věkem. Povaha těchto změn je také patrná ve srovnání dětí na začátku a na konci prvního stupně.

A: Ne, ale ten skok ze čtyřky do jedničky, to bude hrozný. To už jenom tohle. Já ty mrňavce jsem měla tedkon, suplovala jsem tam, jo. V družině. A je to hrozný, to je prostě těch čtyři roky je strašný. Tady jen.. je to strašnej rozdíl. Vůbec... i na tý škole v přírodě to je vidět. Já jsem jezdila hodně teda s nima a jezdím, takže v tý druhý třídě sprchování, obyčejný sprchování, tedkon ty čtyřky se vysprchujou, ty jsou samostatný ve věcech a dá se s nima udělat víc. A spolehnout se na to, že když to člověk řekne, že to udělají. Kdežto těm malým se to řekne taky



a jasně, že se to musí.. než začnou, zjistit, jestli to uměj vůbec (? , dále nesroz), jestli to pochopili vůbec správně...

A: Z té čtvrté třídy najednou jsem vklouzla do.. musela jsem změ- změnit slovník, to bylo pro ně jako moc.. voni mi nerozuměli, že jo, tady už prostě lehká ironie u těch, to voni prostě už jsou schopný, že jo, tedkon - e, nevěděli, co říkám. Takže úplně se přeorientovat. To znamená těm prvňákům bude ještě víc, že jo, zase.. já myslim. Ale takový i ty hodiny takový jednodušší už učivo bylo...

B: (...)V podstatě v té čtvrté třídě (...) s těma štvrtákama.. se dá jako pak už leccos probírat ze života, jo. Takový prostě otázky, který jako vlastně ty děti by měly se někde dozvědět. Že už jsou to takový jako lidi, kerý přijmou i třeba nákej názor, ale i uměj se k němu už postavit nák, jo, nebo podle toho teda, co taky je za učitele, ale v té mé teda třídě jako aspoň se třeba nebáli říct názor a nebo hrozně je třeba zajímaly jako otázky, jestli je bůh, jo, a takovýhle jako i filozofický náký témata, že jako jsou to úplně jiný lidi než ty prvňáci. To jako je.. ty čtyry roky života (smích) v tomhle věku dyž to vememe, že v té čtvrté třídě je jim teda deset, tak ty čtyry roky, že jo, to je půlka života skoro jejich Takže to je.. podle mě je to obrovskej skok do té čtvrté.

B: (...) Já nevim, no tak jsou třeba tady děti, jako že furt mají potřebu u vás jako bejt, jo, a přitulit se, (R: V tej první.) v té první, a nebo že dyž jdu pak na voběd a potkám je, tak voni mávají a to, a tak to už, že jo, ty starší nedělaj, ale myslim, že taky jako k tomu učiteli docela eště pořád dost tíhnou, no. Asi jo.

B: Jak spolu kamarádějí?

R: No, no, jsou tam náký změny jako v tom..

B: Hm, hm, já bych řekla, že taky. Jako že tadydlety děti kamaráděj hodně jako dvojice, ve dvojici, a tamty děti už party dělaj, jo.. ty štvrtáci, ale zstanou tam třeba, kerý se nepřipojí k žádný partě děti.

S věkem tedy přibývá samostatnost, rozhled, zájem o složitější a abstraktnější problémy. Některé **změny, které "jdou s věkem"**, však zřejmě učitel nevidí jednoznačně jako příznivé.

A: (...) Což jde s věkem, že jo. To povídání a zjišťování, že teda můžou komunikovat mezi sebou a.. (...) Už je vidět to, že mě neposlouchají celou hodinu, dělaj si svý. To už je vidět na očích nebo já když vidim, že je sklopenej nebo...

R: A to se mění jako vod té první třídy? (A: Hm) Jo? Že jakoby.. se uvolňuje ta vazba?

A: Protože už je to nezajímá, tak je to nezajímá. Kdežto myslim, že v té třetí třídě.. tak přece jenom.. se dali uhrát eště na náký věci..

A: (...)Já jsem přitvrdila hodně, voni se teda hodně změnili, jo. Jde to s věkem, tedkon se méně i dost.. dost se

změnili.

A: No takový.. jsou jiný.. jsou.. vodrzlejší trošku, připomínky maj.. I trošku tady jak jsme zrovna, to psaní takle mezi sebou maj... mmm... takový, že jsou nad věcí, připadají si strašně důležitý, jo. Možná, že to je normální pro tendleten věk, jo. Ale protože je mam od druhý třídy, tak najednou ta změna.. je, a já už s nima nemůžu dělat věci, který jsem dělala, třeba ty vycházky do Prahy, jsme si povídali, tam ten zájem prostě už tedkon není. Některý to nebaví.. takže prostě tam dělají hlouposti, takže je to náročný. Takže už jsem si třeba ani nedovolila.. nebo eště na tom Hradě jsem to udělala, tam je to uzavřený, že jsem je teda vy- voni dycky dostali úkoly a tam jsem je vypustila a voni si zjišťovali ty věci, že jo. Nevim, jestli bych to tedkon už.. jim dovolila třeba na tom Staromáku, protože by tam mohli už dělat jiný věci. Už jim jen tak nedůvěřuju.

Už jim nedůvěřuju moc.. i k otázce, jak .. byly časy, kdy jsem nebo i loni eště. Já jsem řekla tak kdo. Šlo vo něco třeba, voni věděli, že za to třeba nepotrestám, ale tak kdo a voni se přihlásili. Tedka kdo - tak se to musí teda horkotěžko z nich tahat. (...) Prostě už se to muselo řešit a muselo se to teda vytahovat, a tedkon děti k tomu říkaly, co kdo ví, a takový jako jak u soudu (smích) jsem si připadala. Takže i todleto je změna. Kdybych to řekla loni.. nebo loni, tak prostě dobře, udělal to, možná že by za mnou přišel eště, že to teda udělal. (...)

Ale já myslim, že to jde.. todleto je s věkem. Dokonce i s tím věkem, myslim, je ta vodrzlost a todleto všecko, že to jde asi s tím věkem. A dy- a tady je právě ten spor, no. Že já se jako nemůžu.. protože je znám nebo.. v tý jejich nevinosti, tak to ne-.. se mi to těžko přijímá ňák.

V podstatě tu jde o jakýsi **úbytek dětskosti**, jak jsme ji charakterizovali výše - snížení závislosti na dospělém, bezbrannosti a ovladatelnosti - "už si dělaj svý", "jsou vodrzlejší". Vedle linie aktivity, která je zcela řízena a kontrolována učitelem, si děti vytvářejí "svý věci", ke kterým učitele přinejmenším nepotřebují. Souběžně s tím se jakoby ztrácí přitažlivost učiva a učení. Snižuje se otevřenost a čitelnost dětí - "už jim tak nedůvěřuju", "musí se to z nich tahat". Tak může být nakonec proces změn, které "jdou s věkem" popsán také jako postupná **ztráta nevinosti**.

### **Individuální variabilita**

Při platnosti obecných charakteristik dětství a při změnách, které přicházejí s věkem, nezůstává nepovšimnuta individuální variabilita dětských projevů. Přímý apel k intervenci učitele představují zvláštnosti či problémy v učení, jako tomu bylo už ve výše zmiňovaném případě u dětí, které "neslyší písmenka". Tak učitelé rozlišují i jiné **typy dětí**.

#### Nejdou jim převody

A: (...) A já jsem aspoň vyvolávala na tydlety převody asi čtyři děti, kterým vůbec ty převody nejdou. (R: Aha.) Takže voni

s v tom motaj...

#### Musí si počítat

B: (...) Akorát teda ta jedna holčička, a to jsem tý mamince říkala a tak jako nevím.. že v podstatě třeba vidí tři, že jo, něčeho a musí si je spočítat. Raz, dva, tři.

R: Po jedný jako..

B: Je to.. jako už by měla vidět vočima, že jsou tři, že už by to jako.. nemusela počítat. No tak to tam (nesroz.) Ale jinak dyž má počítadlo, tak to spočte správně.

#### Pletou si písmenka

B: (...) tam ten jeden kluk teda taky chodí a ten zas má teda hrozný problémy se psaním. (R: A kam?) Eh, se čtením. (...) Vodklad už snad taky měl. (R: Měl.) Právě že měl vodklad. A celkem na tý v matice to s nim není tak špatný, ale jako písmenka si plete, jo, tam to je teda horší. (...) .. bylo málo písmenek, jsme udělali asi tři písmenka a von vůbec nebyl stavu si zapamatovat, kerý z nich je "a", kerý z nich je "m". Jo? A do dneška se mi zdá, že třeba to "a" zrovna jako dost si plete. Ale já jsem potom hned říkala tý mamince, že musí to s nim cvičit, jo, že musí mu říct vyndej "a" a von musí teda, vyndej "m", vyndej.. jako, že jo. Pak teda, aby to zas přečet. Tak se mi zdá, že trochu se to zlepšilo, a jako nedokážu říct, jestli si plete pořád stejně. Ale já dycky jako se mu hodně věnuju, protože von je nej- takovej, kterej se nejvíc to plete, jo. Takže když to vyndáme, tak schválně jdu k němu a pomůžu mu a jako je vidět, že třeba váhá a nebo jde pro jinou.. třeba "t" a "l", jo? Zatímco jiný děti ty písmena si třeba už neplete nikdo v podstatě, jo. Jako třeba číst tak už.. to jako samostatný přečte, ale třeba číst ty slabiky, jo, to už dává taky někomu práci.

#### Pomalejší tempo

B: (...) No a pak eště ta- tak třeba mam tam tu jednu holčičku, která je trochu pomalejší na tempo, jako ne na vědomosti.. (...)...jako tempo má takový. A to mi taky hned ta maminka hned ze začátku za mnou přišla, že fakt jako má takový pomalý tempo a že má z toho jako starost, jak jí to pude. Ale jinak jde jí to, už třeba fakt spočítá správně všechno, ale pomalu. I pomalu píše a i třeba pomalu si připravuje, tak jí tam potřebuju mít u stolku, že jí vobčas, když jako už dlouho tak jí s tím (smích) pomůžu jí to, třeba hodim do lavice, aby už to měla vyndaný, to co vyndává.

#### Nadané děti

B: (...) ...no tak protože voni vopravdu asi teda jedou. jako a fakt je, že jako asi jsou děti nadaný, který teda.. Jako tydle děti taky by mně četly slova, tydle, co umí číst, jo. No, protože.. já nevím, no ale přijde mi, že se taky tak sešly, že každá třída není takovýdle, aby čtyři z dvaceti pěti uměli číst.

R: A v tom počítání?

B: No a v tom počítání teda taky, no. Tyhlety čtyři jako rozhodně a to je tam i víc dětí, kerý do těch deseti jako.. to

spočte. Jsou fakt jako dobrý. (...) Voni jsou to ale sedmiletý děti, no. To je právě tím. A to zas jako já to mam prvně, že mam tak tolikle sedmiletých.

"Didaktické" charakteristiky, vyslovované v kontextu tématu učení, mají ovšem jen dílčí charakter. Učitelé **zvažují individualitu dítěte** mnohem důkladněji a obsírněji. Svědčí o tom velmi pestré a v některých případech velmi obsáhlé charakteristiky jsme získali od učitelky "A", s níž jsme měli příležitost v rozhovorech navazovat na naše pozorování ve třídě.

A: Von je velkej a hlavně se furt votáčí a komunikuje a má.. ke všemu poznámky, dost často takový ňáký. Možná, že když jste seděl vedle něho, tak asi byl rád, díky tomu, že sedí vzadu. Proto sedí teda vzadu, že jo. Aby se neměl kam votočit.

V.C... ten to je osobnost. Ten jenom.. u něj je problém, že je takovej.. (...) Že na všecko se tisíckrát ptá, když něco.. Malinko je rozmazlenej tak, myslim, trošku v tomletom směru.. A (R: Jako z domova?) Hm. Má strašně dobrej základ, ten má takových znalostí a chování a všecko. S tím K.L. to jsou jako voba dva takový.. takový osoby jako.. který když, i když to bude třeba jeho kamarád, tak na něj řeknou pravdu, protože jako prá- To mají z domova, prostě, todleto vychování. Je na ně spoleh. Prostě je spoleh v tom, že vim, že když něco.. jak vo něco pude, tak mi řeknou pravdu v tomlectom. Jo, vůbec jako charakter maj dobrej oba dva, jenom Tomáš je právě takový.. no, když něco není podle.. když něčemu přesně nerozumí, tak si vyžaduje za každou cenu furt, furt, furt, furt. (...) Dvakrát tady za mě suplovaly učitelky vlastně, že jo, ... tak vobě dvě si stěžovaly, výrazná ta.. že je hrozně štvál V.C. To znamená.. asi vykřikování, já nevím, protože já jsem s nima vo tom nemluvila, vykřikování a.. asi tímletima otázkama, furt se ptát, co.

V.I. asi [upoutá] tím, že je bystřej. Jinak von v těch hodinách se moc neprojevuje. Ale dost se hlásí a jinak von si dělá dost pod lavicí. (...)

R: No mně připadá ten V.I. (...) Takovej.. dával najevo tak dost ostentativně vodstup vod toho, jak se...

A: Že je nad věcí.

R: Že je nad věcí.

A: Hm. To je, no.. je prostě je nad věcí a co mi budete. Takový ale trošku pohrdání, že jo.

R: Mě tenkrát napadlo, jestli.. protože se mluvilo vo tom, myslim, že jste říkala, že už ho přijali na tu sportovku (A: Hm), jestli tím dává najevo, že tady už s tím končí nebo jak?

A: No, to von takovej je totiž. Von to v sobě.. von je totiž stejnej jak jeho tatínek (se smíchem), kompletně (?) Jeho brácha totiž (?) von ne. Ale voni vypadaj takový jako.. nad věcí, a teda jako.. to mě nezajímá, prostě jdu vod toho a.. Voni tak vypadaj, voba dva. V. i takovej teda je. Ale.. já jsem právě říkala, my jsme se vo tom bavili (...), že teda [na druhém stupni] se bojeje toho, že prostě je vodrzlej takovej a vodsekne a to já jsem říkala, že.. jsem si toho všimla, že jo, on v hodině když se něco říká, když se probírají ňáký věci a teď třeba pitváme ňákej problém hrozně, tak že poslouchá a vnímá a že jako taky dokáže, když se to hodně.. jako když se do toho zatáhne, tak.. podle očí

je vidět, že teda vnímá prostě. A schvaluje nebo neschvaluje teda, jo. Takže na něm je jasně vidět. že von teda jako ano nebo ne. A von totiž je ještě malý dítě, takže to všechno dá takhle, jak je důležitější strašně, tak si to vodkejve hlavou takle nebo takle (nesroz.). Takže jako vnímá, no. Ale je.. todleto takový to.. povýšenost, nadřazenost, to já jsem říkala, jsme se vo tom bavili s rodičema, a voni jako říkali, že i doma. (...)

(...) A ta.. je zvláštní je, že ta J.J.. Ta sedí teďkon před váma. To je taková dračice. Voni se teďkon roz-.. jsem je rozsadila, protože seděla s V.N., to prostě bylo věčně.. se tam rvali v lavici, ta si taky nenechá nic líbit, provokuje kluky, tak to je zvláštní teď. Ta je taková jako živá. Jinak ty vostatní holky jsou takový jako... při vyučování neslaný nemastný.

Kdežto ta L., ta je taky taková tichá. (...) ... vona taky se moc neprojevuje ani

R: Neprojevuje, no. Vona se moc nehlásí. Dneska se hlásila třeba

A: No, vona teda jako všechno je dobře a vona na ty jedničky, ale i venku je taková, prostě.. spíš jde do dvojic než že by byla se všema, a když se něco děje, tak.. takovým tím urážlivým způsobem, že to prostě.. že.. třeba jde si povídat s jinejma a teďkon drbe. Kdežto tady jsou holky takový čtyři, který samozřejmě by teda okamžitě..

R: A to vona vždycky vždycky a nebo je to třeba jako v poslední době? Mně při-.. napadlo mě, jestli teda není.. vona už není taková jako do- d- dospělejší, řekněme

A: Je, je dospělejší, to jsme taky u malinko.. (?) vona je hodně vyspělá, dopředu jako fyzicky.

R: I fyzicky teda, ale jestli právě už není tak víc na.. na jinej typ vztahů.

A (zamítavě): Umhm. Já myslím, že to je charakterem.

Porozumění individuálním zvláštnostem dítěte je také jedním z důvodů, proč učitelé tak oceňují kontakt s rodiči.

B: (...) Ale když jsem právě vo tomle mluvila s tou maminkou, co tak strašně mě překvapil, jak tak hrozně brečel, tak vona mi říkala, že.. že jako pro něj je to největší potupa, když před.. před jako nějakým.. společným nebo společenstvím je pokáranej, že něco, jo. Říkala třeba i před návštěvou, když ho napomene, jo, pro něj to je prostě pro něj to je nejhorší (smích) potupa, kterou může udělat, jo. A čili todle bylo vlastně taky před celou třídou, že jo, zas dyž.. vona jako (nesroz.) říkala, to bylo v tom, že právě to bylo před dětma. Je to, že každej je nákej. Jako mi říkala třeba, že tendleten O. má sestru a ta jako že nikdy by si to tak nebrala (smích). Že jo, a to je.. vychovávají to rodiče většinou stejně, ty děti, a každej je jinej, no.

"Každej je jinej" - nečiní tato různost a zároveň množství individualit, s nimiž se učitel potkává, z učitelské profese také dobrodružství - přitažlivé a riskantní zároveň? Každopádně **"dětský povahopis"** je pro samotné učitele jedním z nejpřitažlivějších témat. Když se sejdou učitelé, nedokážou mluvit o ničem jiném, než zase o dětech - tak někdy učitelé

sebeironicky komentují svá mimopracovní setkání.

## **Zdroje variability**

Snaha o postižení různosti vede zákonitě k pojmům, které zároveň indikují její původ. Z našich rozhovorů se zdá, že učitelé ve svých konceptech pracují se třemi zdroji variability. Jde o působení **biologických činitelů, rodiny a kritických událostí.**

### Biologie

K tomu, co bývá v učebnicích označováno jako biologická determinace, bylo možno v našich rozhovorech vztáhnout koncepty **zralosti, dyslexie** a různé míry **nadání**, jak je pěkně shrnuje následující výrok.

*C: (...) ...voni sami tvrdí, že nedokážou přesně rozpoznat, jestli to bude nějaká forma dyslexie nebo nedostatek nadání nebo velice často nevyzrállost taková celková třeba, nevyzrállost. Tak že se to hrozně špatně jako vodhaluje.*

Když chybí nadání:

*A: Ne, ta je tak hloupoučká, ta by na to nepřišla (smích)*

Když je dítě nevyzrálé:

*C: (...) ...možná tam určitá nevyzrállost právě bude a teď jak se do těch řádků trefovat a jak prostě to musí bejt takový.. takový pěkný a to čtení a ty některý písmenka se mu pletou a nepamatuje si přesně ty spoje v matematice, takže všechno pořád na prstech, teď byl (?) na tom počítadle a dost pomalu. Takže jako tedko to začíná víc (nesroz.)*

Když má dyslektické potíže:

*C: (...) Vim že třeba von víc nemůže, tady prostě.. von třeba se snaží, že jo, a tady tohleto nemůže vovlivnit. Většinou to chce speciální nápravu...*

### Rodina

Vliv rodiny zmiňují učitelé velmi často a považují jej za zásadní.

*C: No, to funguje, no. Jsou samozřejmě i výjimky, že se vobjeví někdo, kdo.. jako je vopravdu hodně šikovnej a přitom ty podmínky má špatný, ale je to výjimečný. To rodinný prostředí dělá strašně moc. To na těch dětech je i znát, jakým způsobem jsou vedený od malička, to to je vlastně základ. Takže i když tam potom je třeba nedostatek nadání nebo.. ale.. Jinak většinou ta rodina teda funguje jako úplnej.. úplnej grund. To je na těch dětech tak vidět, jakej mají rozhled, jak.. v čem se vyznaj, s kerejma si doma povídaj, kerý vod malička jsou do všeho zapojený, kerý.. žijou v takovym vyrovnanym prostředí a ty rodiče se jim věnujou, tak na těch dětech to je úžasně znát. Ty mají takovej rozhled a jsou takový většinou jako vyrovnaný a takový i i sebejistý s působěj úplně jinak, no.*

## Kritické události

Kritické události v životě dítěte mohou pro učitele být vysvětlením jeho odlišnosti od ostatních nebo vysvětlením změny jeho chování.

A: (...) A teďkon právě byla třídní schůzka a já jsem říkala mu.. eště jim, že.. tím asi, že se.. že je přijmoutej, že prostě kašle na všechno, i na učení. Von prostě už není nejlepší, jo. Tadydle v těch testech je třeba na čtvrtým, na pátým místě.

R: A bejval, jo?

A: Bejval nejlepší, to bylo jasné - I. Dycky já jsem říkala první - a voni I. A jako teďkon prostě I. třetí, čtvrtý, pátý, z přírodovědy nedávno osmej, jo, takže.. Jsem to říkala rodičům, že se něco děje, jestli teda nefláká, že už je ve sportovce, voni právě říkali, že.. že nevědej taky, no, co se.. Asi to je tím, že trochu povolil, ale voni ho přitáhnou tam, že jo. Ale začalo to tím, když když dělali ty testy z matiky, jsem je poslala na M. [škola], dělala soutěž, tak jsem tam poslala všechny jedničkáře, ať si zkusej mezi Prahou Y [obvod], jak na tom jsou v matice a prostě, že jo, dostanou test a.. musej teda počítat, že jo, a jsou v konkurenci všech ostatních. Tak skončil asi.. sedumnáctej. A to von jako řekl, že myslel, že bude tak do pátého místa. Takže tam jako byl ten první zlom, že jo, zjistil, že není nejlepší. Tak jestli v tu chvíli na to začal kašlat nebo.. Není nejlepší a ho teďko před- jako předčeji další. Dost často teďkon dělá chyby. (...)

A: No, vono teďkon hodně se řešilo s tou maminkou, voni se před rokem rozvedli.. její rodiče a.. vim, že tady byla maminka, hodně často jsme mluvili, jako reakce její a že teda voni se snažili jako.. že vona hodně lpěla na tom tátovi a takle, aby při tom jako měla.. takže aby tohleto přijmula normálně...

R: A vona je z.. jedináček?

A: No, je sama. Takže aby to přijmula nějak normálně, tak že voni nějak dokonce spolu žili eště čas a tak nějak to tam pytlíkovali různě. Takže kvůli ní dělali hodně věcí a ona tak nějak (nesroz.) normálně, byla smutnější jeden čas jako byla, ale.. tak nějak to přijma- jo, brečela mi zase jako (?) při hodině (nesroz.). Takže jestli i todleto trochu...

## **Explanační a predikční schémata**

Ke konceptům dítěte bychom snad mohli také zařadit modely, které vysvětlují, jakým způsobem, jakými mechanismy se děje učení a vývoj dítěte, případně predikují jeho budoucí podobu. Našli jsme následující typy. (Pochopitelně tu nejde o příliš ostré třídění a různé typy jsou také různého řádu.)

### Spoje: vytváření, posilování, procvičování

B: (...) Takže trochu to vypadá, že tam jako něco, nějaký spojení bude.. potřeba pilovat, jo, no asi mezi těma vočima možná a.. Jo, ten spoj prostě, už by to měla vidět, že jo. (...) B: A jako řekla jsem teda těm rodičům, aby to s ní trénovali a možná jako, že časem.. si to propiluje, no. A jsou takový ty testy, já

nevím, to určitě jste v tom hodně už.. taky já nevím, jestli jsme minule vo tom mluvili, ty rakouský metody nějaký na právě posilování těhletěch mozkových.. spojů na určitou.. (...)...todleto posiluje prostě nějakou tu určitou věc, který.. která se u toho dítěte jako projeví, že potřebuje posilovat, vona to říká jako ty mozkový nějaký spoje.

#### Nápodoba

A: (...) Takže já jsem je asi dostala do tohodletoho stavu, což teda je třída k obrazu učitele. Což je pravda, že jo. Jakej je učitel, takový budou děti. Když já budu šíleně řvát, tak ty děti budou taky mluvit a řvát, že jo. Když.. když.. budu tichá, klidná, tak tak i ty děti celkově budou klidnější.

A: No, to von takovej je totiž. Von to v sobě.. von je totiž stejnej jak jeho tatínek (se smíchem), kompletně.

#### Zkušenost každodennosti

C: Do těch pěti, oni mají představu toho čísla do pěti (R: Do pěti, jo?) mají ty prsty.. (...) Myslim si, že s tou.. s tou rukou to souvisí, no. Voni si i dost často na tom ukazují a dovedou i řešit.. v tý v týdle.. do těch pěti různý slovní úlohy, když se jim dává vypočítat, jo, třeba dneska by byl, bylo pět jablíček, Pepík jedno sněd, kolik mu - to nezaváhá, spočítá.

#### Analogie s osobní zkušeností

A: (...) Todleto je muj problém, no. Já si tak jako rozškatulková-.. ne rozškatulkovávám. Seřazuju si lidi do jistejch.. oblastí.. nevím, jak bych to řekla... podle jistejch charakteristickejch prvků. Todleto já jsem dělala u těch dětí, to já hned vod začátku mam.. (R: Jo? A..) Okamžitě mi to jede, jako já si jedu.. jako představim si je dál, jak asi pojedou, jaký budou lidi. A právě že si je přidám ke stejnému typu jistýmu lidí, takže si to tak dokážu představit, což je chyba hrozná. Moje.

B: (...) A jako ty množiny jako nebyly asi uplně dobrý, protože třeba já vim, náš I. jako na matematiku je dobrej a už asi.. umí to hodně dopředu, že jeho děsně zdržovalo psát, já nevím, (...) dyž už byla ta množina, třeba sjednocení, třeba psát k tomu tři plus dva je pět, dva plus tři je pět, pět mínus tři je dva, pět mínus dva je tři. To jako mu hrozně bylo vodporný, prostě mu to přišlo zbytečný, jako zdržovalo ho to, protože von už to věděl rovnou.

#### Základ

Pojem základu je spojován s trvalostí, pevností, nerozkolísaností, jakmile je jednou utvořen. Je tu však často zřetelně vyjádřena představa o zvnitřnění něčeho původně vnějšího - "dostat to do ucha", "dostat to do těch dětí".

Pokud má dobrou kvalitu, je to něco, na čem učitel může spolehlivě stavět, na co lze bezpečně navázat. Špatný základ však vytváří právě svojí neměnností a neovlivnitelností velmi nepříznivé podmínky pro práci učitele. Práce učitele na prvním



stupni je zřejmě pro něj do značné míry spojena právě s představou utváření základů.

A: (...) Ale už uměli psát a uměli základ čtení, takže na tom se prostě stavělo. Ale byla to pohoda. Já jsem si připadala, že tam nic nedělám (smích) v té druhý třídě.

A: (...) ....takže já jsem je převzala ty děti, který už uměly psát písmena, uměly číst něco. A na nich už jsem jenom dopracovávala, a dopracovávala jsem písmo. Takže ten základ jsem nedělala...

A: (...) Vůbec první třída.. sčítání vodčítání do těch dvaceti. To je vlastně základ ke všemu, a násobilka potom.

Aniž bychom se chtěli pouštět do analýzy různého používání konceptu základu, konstatujme, že jsou také základy, které dává rodina.

C: (...) To na těch dětech je i znát, jakým způsobem jsou vedený od malička, to to je vlastně základ. Takže i když tam potom je třeba nedostatek nadání nebo.. ale.. Jinak většinou ta rodina teda funguje jako úplnej.. úplnej grund.

### **Etické imperativy**

Již dříve jsme se zabývali otázkou, jaká smí být cena při plnění imperativu "naučit". V otázce samé i v odpovědích na ni je zakódován kulturní zákaz překročení jistých hranic při uplatňování požadavků na dítě. Všimněme si, že odpovědi zůstávají často nevysloveny, protože otázka sama - "ale má to pak cenu?" - je kladena jako řečnická, v níž je odpověď již samozřejmě obsažena. Tato samozřejmost je právě samozřejmostí kulturního zákazu.

Pozitivním výrazem tohoto zákazu je etický **imperativ šťastného dětství**. Je kulturně nepřijatelné, aby dítě kvůli škole fyzicky trpělo. Trpět psychicky, "být nešťastný" je patrně nevyhnutelnou součástí školní docházky, ale jen jako dočasný stav, jehož intenzita nepřekročí kulturní očekávání, která se v případě potřeby explicitují vyjednáváním zúčastněných.

Další etický imperativ indikují následující řádky.

A: Takže a.. ale je to.. sympatie a antipatie, tady to už prostě mně to funguje tedkon a myslim si, že ty tři roky už je dost. Já bych to vyměnila po dvou letech už. Ty děti to zvládnou psychicky, myslim.. Řešení různých situací u mě určitě.. ke známám ne, jo. Ale.. jistý řešení, komu to spíš prominu než tomu druhému, protože vim, že tím charakterem je horší, tak mu to právě proto neprominu. U toho třeba u toho Tomáše Bejčka vim, že se to stalo vopravdu.. a jsou k tomu i jistý sympatie anebo i já vim, že prostě to udělal a že to neudělá příště, jo. Kdežto u někoho prostě vim, že jo a tak to prostě ho seřvu hned na místě (smích).

A dále:

A: To jsou sympatie a antipatie. Mně to funguje, já myslim, že to funguje všude. Já jsem se právě bavila s I. [kolegyní], i vona prostě říkala, že třetí rok.. nebo že už by je nechtěla

příští rok, že už to je dlouho. Je to pravda, já si myslím furt, že to je pravda, i když jsem narazila.. třeba jsme se vo tom bavili... když voni [vedení] mi říkali k těm jedničkám, tak jsme se právě vo tom bavili, že bych nechtěla jako je mít čtyři roky určitě. A voni zase, že to je hezký. Pro mě to hezký není teda. Ani to není dobře pro ty děti. Stejný systém, stejný věci, pak voni věděj, co a jak vočekávaj vode mě, já asi vim, co od nich. Tim pádem voni toho už.. to.. Možná, že to je dobře někde, že to někdo využijou, třeba (nesroz.) různě.. No ale ty dva roky.

R: No ale jak jste říkala (...) že... už víte, jak na některý ty děti.. mmm.. nejen po stránce teda toho charakteru, ale jak jim co vysvětlit, jak.. jak to postavit tak, aby to ten pochopil a co kterému dělá problém, tak jste říkala, že vy už je ale znáte dlouho. Ale tam to teda vypadalo jako.. jako přednost. Vlastně jako ze.. (A: No, tady z týdletý strany jo.) z hlediska tý didaktiky nebo toho didaktična...

A: Jenomže celkově proces učení není jenom učení. To je prostě všechno. Protože já s nima.. To je vono. Já s nima prostě.. nebo.. nebo.. mně to vadí jistý věci, že prostě jak se chovaj. (...)

Takže je to asi plus, máte určitě pravdu. Je to plus proto, že já když něco říkám, tak za prvý znám celkově ráz třídy, což je dobře, takže vim, kde musím jít pomalejc a kde teda můžu si dovolit to rychle přelítnout. A pak druhá věc je, že vim, co jsem učila loni, takže vim, že jsem tomu věnovala ten a ten čas a ty děti to prostě uměj, a nebo ten.. vim, že jsem to tak jako prolítla, takže to musím hodně zopakovat znova.

Co máme spatřovat ve snaze nemít třídu déle než dva roky? Explicitně tu je jako důvod vyjádřena obava z monotónnosti, snaha po změně, ono "vystoupit z kolotoče". Ale kromě toho je tu silný motiv krystalizace sympatií a antipatií, která je považována za nežádoucí. Co je důvodem? Učitelským ideálem sotva může být neosobnost vztahů k dětem. Spíše by vývojem sympatií mohl být narušen či ohrožen etický **princip spravedlnosti** - "mít všechny děti rád stejně". Takto vyjádřen ovšem působí tak abstraktně a neživotně, že by sotva dokázal vysvětlit, proč učitelka prožívá existenci svých sympatií a antipatií natolik nepříjemně, že raději obětuje "didaktické" výhody dlouhodobé znalosti dětí, než aby ve vztahu pokračovala. Klíč k možnému řešení vidíme v následující pasáži.

R: Já jsem.. chtěl eště zeptat, myslíte si teďka na konci tý štyrky, že už jako že už víte zhrub- nevím, to asi velmi zhruba, co z těch dětí bude?

A: No to já jsem hrozná, já to vim já už to vim vod třetí třídy (smích), si to rozškatulkuju. (R: Jo?) No. Nebo.. co z nich bude jako povolání myslíte?

R: No tak povolání asi těžko.

A: To těžko, no. Ale tak jako charakter nebo tak takový.. todleto já těžko, dyž to je těžký, no. Todleto je muj problém, no. Já si tak jako rozškatulková-.. ne rozškatulkovávám. Seřazuju si lidi do jistejch.. oblastí.. nevím, jak bych to řekla... podle jistejch charakteristickejch prvků. Todleto já jsem dělala u těch dětí, to já hned vod začátku mam.. Okamžitě mi to jede, jako já

si jedu.. jako představím si je dál, jak asi pojedou, jaký budou lidi. A právě že si je přidám ke stejnému typu jistému lidí, takže si to tak dokážu představit, což je chyba hrozná. Moje.

R: Jako přiřazujete si je k dospělejším, který znáte?

A: No, no no, který třeba i znám a nebo jako přibližně asi typ lidí nebo jaký bude nebo třeba i v rodině jak bude fungovat, takový ty (nesroz.). Nebo vo jednom klukovi, jak asi se bude chovat nebo jaký bude mít vztahy mezi lidma nebo.. že fakt (nesroz.) ustoupit (?) (smích). To je hrozný. Takle já si je rozjedu.. rozjela jsem si právě, to jo, to já.. A proto najednou u mě už začínají fungovat po těch třech letech ty sympatie - antipatie nebo já už vim jistý ty charakterový vlastnosti jejich znám a jsou věci, který mi vadí i u dospělejším lidí a.. tedkón jsou takový ty děti. A oni už.. A já jim to dávám hodně najevo už (nesroz.) tedkón, že mi to vadí hodně a.. to už není dobře, že mam je třetí rok. To už právě.. teď je doba na ten, aby už se to stoplo, já nevím, tím to není dobře, že už...

(...)...no to už jsme prostě jdou jako vlastnosti jako pro dospělýho člověka. A ty já už jsem přetáhla k těm dětem, a prot-.. já k němu cítím.. sympatie. Proto s-.. je to (nesroz.) otázce teda mých reakcí na jejich chování. Ne- nepromítá se to zaplatpámbu eště tedkón, já už jsem se bála, že ten štvrtý rok možná i jo, do známek. (R: Jo?) No. Já nevím, jestli.. možná bych to potlačila taky. To ani vono nejde, prostě má chybu - nemá chybu, jo, ale.. nebo něco, ale.. pomůže mu člověk.. ale k tomu chování.. už jo. Ty reakce třeba já, když něco provede, tak na někoho je.. na něj je jiná, než na někoho jinýho. Což není dobře.

Ohrožení principu spravedlnosti tu vystupuje ve spojení s posuzováním dětí jako dospělých. Krystalizovaná sympatie a antipatie indikuje již hotový a ustálený názor na dítě, zde prolongovaný až do odhadu jeho budoucnosti. Onou **chybou**, kterou učitelka cítí, je podle našeho názoru právě **stálost, trvalost vytvořeného obrazu dítěte**. Problém není ani tak "chovat se ke všem úplně stejně", ale spočívá v pomyslném uzavření vývoje dítěte, v němž se přestává pracovat s jeho otevřeností, možnostmi změn. Jako by v sympatiích a antipatiích byla předčasně provedena trvalá diferenciacce, která ve svých důsledcích ohrožuje rovnost šancí na další pozitivní vývoj. Domníváme se, že v základě negativního prožívání vztahů sympatie a antipatie k dětem je etický **princip rovnosti šancí**.

## UČITELSKÝ ÚDĚL

### Případ opisování

Na příkladu opisování chceme alespoň částečně ilustrovat nejistotu, vyplývající z nejasnosti onoho množství souvislostí, které determinuje prostor, v němž se učitel při práci s dětmi pohybuje. (V následujících pasážích záznamů je text zvýrazněn námi.)

B: Jako takle, protože i někde jsem to slyšela, že právě to.. Jako takle, co to mam já je to třeba blbý na to, že.. nebo

blbý - na jednu stranu blbý a na druhou dobrý. Že třeba jako můžou k sobě, že jo, vopisovat, nakukovat. Ale zase na jednu stranu proč ne, tak se podívá, jak to má vypadat a udělá to tak, jo. Takže říkám - blbý a nebo dobrý. To ne- nevím, jo.

Další učitelka už toto dilema - "blbý nebo dobrý" - nemá, ale to ještě neznamena, že problém, jak s opisováním zacházet, se tím řeší.

A: (...) Ale už to v nich je a i opisování... e.... zkoušej to. Jsou typy dětí, který to zkusej. Já dycky jsem jim to zase.. říkala, že chci vědět, a právě možná ta hrozba známky, že neměli hrozbu známky z těch testů, který já jsem s nima psala v druhý třídě, že dycky dostávali test, že dostali namnožený.. (...) tak že jsem dycky jim řekla, že chci vědět, co umějí oni, abych věděla... (...) ... takže, dyž mají práci, tak mají sledovat tu svoji práci. Když jsou hotový, tak buď jim teda dávám eště navíc a nebo ať si to kontrolujou (nesroz.). Ale nesmí se koukat, nebo dostanou pětku, jo. Já jim to třeba oznámkuju, co by dostali, ale mají pětku, ale mají tudle známku zase toho, co by bejvali byli dostali. A tedkon, když píšeme testy, tak jim nuluju tu otázku, že jim dám za to nula bodů, ale zase jim to přičtu a mají to eště někde vedle napsaný, kolik by měli, kdyby..

R: Když je chytíte při vopisování.

A: Když je vidim, že se třeba jenom podívá nebo že si něco řekne. Ale zase na druhou stranu se ale taky já spolehám na to, že neopisujou. Takže včera jsem.. jsme psali test z geometrie dělali a tak já jsem taky při tom něco dělala a občas jsem se koukla a.. nevím tedko. Úplně stoprocentně nemůžu říct, jestli využívají opisování. Vim o třech dětech, který to chtějí zkusit a když jsou v koncích, tak se tam podívají, ale.. Tedko nedávno jsem načapala, že to vopsal špatně a měli to voba dva špatně, takže jsem to hned říkala nahlas, že teda vlastně to je na nic. A mám tam ve třídě asi takový čtyři děti, který jsou dobře vedený.. z rodiny, a dyž já jsem třeba vo tom mluvila, tak voni třeba jako říkali no, to je pravda, protože von tomu.. Jako že mi přitakávají v těch momentech (?) v tý třídě. Ale určitě budou opisovat. Jako myslim to zkusej a.. připravovat si taháky a tak. (R: Jo? No tohle je..) To jako asi tím.. voni najednou zjistěj, že to je jednodušší. Já jsem to dělala taky, já jsem to dělala i na vysoký škole (zasmání), že jo, a.. tak jako.. Záleží na tom typu toho dítěte... No ale jako učim je spoléhat se sami na sebe, aby zjistili, co uměj sami v sobě...

A: Voni.. no, to jde věkem, Já myslim, že to jde s věkem. Voni se zkazej, dyť to víte. Já.. taky jsme byli stejný (smích). Vopisovat - taky to každej zkusí, že jo. Já jsem se z nich vy-snažila vypěstovat takový to.. mmm.. Ale šlo to tvrdě, jo. Kdo se kouknul vedle, měl pětku. Ale furt dycky eště dokola k tomu bylo řečeno, že vlastně si nepomůže, že to stejně napíše vopíše, že za prvý není si jistej, jestli to vopisuje vod toho, kdo to umí správně, že jo, jestli to von má správně a že kolikrát třeba já jsem, jsme něco psali a nebo ty testy, já jsem říkala dyť to je kvůli mně, že jo, abych zjistila, kdo co jak umí, jestli.. že jo, takže. Že to vlastně není na známky, že to je kvůli tomu, kdo co

umí, abych já, jestli to mam vopakovat nebo jestli už můžu, že jo, dělat s nima další, nebo kdo to neumí, abysme byli.. Furt takhle jsem je se snažila to v nich vštípit anebo i to, že prostě bejt nejlepší, jo. Co tak jako, že jo, to je.. má, kdo je nejlepší a kdo se, já nevím, dycky takle vypíšu, bodujem a kolik ztrátu a kdo je na kterym místě a ty první dycky vodměním, protože rodiče mi nosej nějaký knížky.. mi poslala jedna maminka nebo nějaký věci třeba, co jim můžu rozdat. Takže jsem jim dávala.. i vodměny těm prvním jako třem. A.. tak jsem se snažila to v nich vypěstovat, ale už tedkon taky musím kouknout, protože vim tak pět dětí je.. a nebo, že jo, voni taky budou vopisovat, asi budou vopisovat, že jo, dál. Takovej vyloženě tahák že by si někdo udělal, to eště jsem teda nechytla. Jednou.. jednou. Si napsala noty někam, jo. Tedkon nedávno (?). Ale jinak takhle ne. Ale já myslim, že to jde.. todleto je s věkem. Dokonce i s tím věkem, myslim, je ta vodrzlost a todleto všecko, že to jde asi s tím věkem. A dy- a tady je právě ten spor, no. Že já se jako nemůžu.. protože je znám nebo.. v tý jejich nevinnosti, tak to ne.. se mi to těžko přijímá něk.

### **Naučit, vychovat a nepoškodit: moc nad bezmocnými, odpovědnost za neodpovědné**

Ve chvíli, kdy je učitel v první třídě postaven před úkol "vytvořit člověka" v turbulenci vlivů, které jsme se snažili popsat výše, dostává se do těžko řešitelných rozporů. Ona míra moci nad dětmi, která je provázena stejnou mírou odpovědnosti logicky vyžaduje, aby měl vše, co se s dětmi děje, **pod kontrolou**.

B: No dyž jich je třináct, tak je vobejdu, vopravim, zkontroluju, jak drží tužku, zkontroluju, jak jí má vořezanou, no a když jejich tam dvacetpět, tak to prostě nejde. (...)

Ale je tam ...tam je na tom vidět, že to je úplně jiná práce. A i jsou ty děti jako klidnější, jako, i to, že hlavně jako stihne je ten učitel prostě vobejít, vopravit mu to, stihne, i když jako napíše to špatně, mu to ukázat, kde to bylo špatně nebo když jsme stříhali. No tak když se stříhalo, tak jsem stříhala v tédlech půlených, protože komu to nešlo, tak jsem mu to mohla ukázat, jo? Stihla jsem to zkontrolovat. No a když by jich stříhalo dvacetpět, no tak pořád jsou tam nějaký, který buď nedával pozor nebo vůbec jako nechápe, v čem to je, nebo to i chápe, ale neumí to, jo, no a to by byl teda zmatek.

Tak to jsme dělali v těch půlených, když se stříhalo, protože tam třeba bylo, já nevím, byly vobrázky rozstříhat a třeba byly seřadit podle počtu slabik, jo. Míč - jednoslabičné, kolo dvouslabičné. No tak ale to musí někdo zkontrolovat, jestli je to dobře. No dvacetpět dětí nezkontroluju, jo? Tak muselo by se.. jedině, že bych jako ukazovala míč - a museli by se podívat, jestli tam má míč. A to už taky zas nejde. Protože von když ho tam nemá, tak zas neví hned, kde ho má, v který hromádce, jo. Tak jako todlecto mně přijde, že těch třináct, do patnácti...

Požadavek maximální kontroly platí samozřejmě ve třídě, ale také mimo ni. Připomeňme např. snahu učitele znát způsob

reagování rodiny na školní požadavky a na intervence učitele. Obtížnost požadavku "mít pod kontrolou" projevuje už v běžné situaci ve třídě. Je to ono "být pořád v tom", "myslet na deset věcí najednou", "na nic nezapomenout", "být ještě důslednější". Jeho splnitelnost pak má svůj limit, na který učitelé reálně narážejí: vyčerpání a deformace.

B: No, no, jako já třeba si až nemyslím, že to dělám až tak úplně na sto procent, jo, protože.. jako taky se potřebuju někdy šetřit, ale zase když chci, aby trošku se... aby se mi to nerozpadlo, tak to prostě udělat musím, tak to musím udělat. Já vim třeba, že bych mohla bejt důslednější, jo, to moc nejsem důsledná.

R: V čem důsledná?

B: Třeba já nevím, třeba... řeknu třeba jsem řekla dětem, něco jsme si povídali při prvouce, jako vo tý rodině a todle, a řekli jsme si, že zkusí přijít za maminkou ten den, zeptat se jí, jestli nepotřebuje něco pomoci. Myslela jsem si, že druhý den se jich zeptám, komu se to povedlo, no ale toť se ví, že v návalu tý práce jsem na to zapoměla, čili jsem se jich zeptala až třetí den, dneska. Což je špatně, měla jsem se zeptat hned, druhý den, no. Čili jako v tom třeba důslednější myslím, jo? (...) Ale jako fakt, že tu tu sílu to jako ze mě vodčerpává, no.

A: No my máme ponorku vůbec. Já už jsem říkala, třetí rok a furt.. ta krize teďkon je hrozná. Nebo už jsme za tím, jo, ale ten minulej měsíc to bylo děsný. (...) Mně se sem vůbec nechtělo chodit a jsem.. byla z toho šíleně votrávená, prostě jsem sem chodila jenom prostě, že jsem vodučila a tím to skončilo (smích), ale jakejkoliv konflikt mě votravoval děsně (smích).

Vedle rozporu mezi snahou "mít vše pod kontrolou" a na druhé straně "nenechat se zničit" existuje také rozpor, na který jsme narazili u problému sympatií a antipatií. Podívejme se na výroky uvedené na různých místech o tomtéž žákovi.

A: ... K.A... na tu trojku. Von je sice dyslektik, dysgrafik, ale prostě jsou věci, který já mu neprominu. Takže ten na tu trojku by to už měl taky zvládnout...

A: (...) K.A. taky, ten je.. ten má furt u něj je pohyb. Ten je furt votočenej nebo něco dělá, takže on je asi [nápadný] tím pohybem.

A: (...) Ten.. teďkon K.A., byla to jeho láhev, nechal jí tam válet prostě, i když to věděl, že to.. nikdo nic neřek, nikdo se nesnažil... (...) že teda dobře, stalo se, ale nikdo se nepostaral vo to dál.

R: Máte po-.. stane se vám třeba, že.. právě třeba ta anti-sympatie-antipatie, že vám vstupuje i do.. do toho didaktična? Že jako.. když.. když je člověku někdo protivnej, tak nemá chuť mu něco vysvětlovat (A: Hm, hm, to ne.) a nemá.. to ne.

A: To ne. Takhle: u mě.. že nemám chuť mu to vysvětlovat, to ne, ale když někdy člověk něco vysvětluje furt dokola a já vidím, že prostě von nedává pozor, a vim, že to je ten, kdo ten pozor

dávat potřebuje, protože má v tom problém, já mu to třeba jednou řeknu, K., ty zrovna tomu nerozumíš, měl bys dávat pozor. A pak prostě jestli ho potom vyvolám a von to neví, já jsem říkala a teďkon mu to třeba řeknu, to je prostě.. (...) Ale.. takhle. Když pak najednou von to neví, tak já ho klidně zkoupu v tomle. Já řeknu ty seš ten, kterej potřebuje dávat pozor, nedáváš pozor a prostě my jsme to před chvílí řekli a ty to zase nevíš, a v tomletom já ho prostě vykoupu. Teďkon je otázka, jestli teda jako podat mu to (nesroz.) nebo ne. Že by to pochopil nebo nepochopil. Ale já si dost často myslím, že by to pochopil, kdyby dával pozor. Možná, že todleto jsem.. je nepříjemný, jistá ironie v mém.. chování.

A: Ne. Bylo.. K.A. měl rád Andy, to.. to trvalo dlouho (smích).

R: Jo? (A: No.) A už to.. už se vyléčil (?), že jo?

A: No a ten prostě.. To já nevím, jak.. Teďkon to bylo na podzim eště jí měl rád. Tak.. jí prostě bundu podával a takovýdlema už věc- jako, teďkon vona z toho byla úplně nesvá, protože vona ho nesnáší (smích). (R: Nesnáší?) No, (smích) furt chodila takle někam, když viděla, že jde K., tak se jako ztrácela už zase pryč (smích). A von kvůli ní hubnul totiž, von snad chodil kvůli ní i běhat.. mam dojem, nebo míň jed nebo něco takovýho (smích)... Běhat nechodil, ne, to bych ho přecenila. Ale jako že jí.. že míň jí.

A: (...) Mam hrozný antipatie vůči K.A., hrozný, prostě já to.. už.. mam.. jeho projevy, všeho všehno všechno, a teďkon.. to je jako za to můžou rodiče, já si nemůžu pomoci, jo. Dost ho teda ovlivnili nebo udělali, ale. je to takový.. hrozně povrchní-. Je hrozně pro- povrchní povrchní a a hodně pro násilí a neuvědomí si, neuvědomí si třeba někdy.. nebo von to asi je to dítě, jo, ale když se třeba bavíme vo nějaký nepříjemný věci, loni jsme se bavili vo něk-.. já jsem říkala Sofiiinu volbu, jsem viděla nákej ten film teďko, že jo, tak jsem říkala jenom ve zkratce, protože jsme zrovna narazili na Lidice, jsme se učili, tak jsem právě říkala ten film. (...) ...jsem to podávala a teďkon děti (?) seděly, já jsem říkala, jak vona v zoufalství vykřikla to první jméno, že jo, nebo tu.. tu holčičku, a von prostě tak "jupí" už s- jo, takový, ne, že je povrchní nepo- nepocituje, že teda jde o něco, že teda.. se tam něco děje nebo.. Je plnej násilí a to je prostě dobou a todleto já nemam ráda, takže asi i z tohodletoho důvodu.... A teďkon si kupuje děti za hračky, já teda vůbec nevím, kde bere.. za tři stovky koupí nákej model a dá jim to.. teďkon tu zrovna byla maminka. Takže já vůbec nevím.. todleto mi vadí

R: Jeho maminka nebo něčí

A: Ne, něčí jiný, že prostě přines dárek a řek, že to koupil K.A.. Tak já jsem se vyptávala jenom bokem. Teď je pravda - může, jo. No ale že má tři stovky.. že má peníze, todleto právě už je.. Nebo přijedeme na školu v přírodě a .. on má strašně moc peněz, takže si kupuje denně k pití colu a takovýdle věci. Ty děti to vidí teda okolo.. a ne neváží si peněz. A na rozdíl od toho jsou jiný děti, dostanou padesát korun, ale je vidět jistý

*hospodaření s těma penězma, že my někam jdeme a oni třeba si i řeknou, já si to nekoupim, protože.. eště pudeme tam. Takovej jistej.. už museji přemejšlet, kdežto on nemusí a myslim, že ty rodiče ho tím kazej. A to je problém rodičů, to není muj jako... Ale (nesroz.), mam k němu antipatie (smích). Už zaplatpámbu...  
Některé rozpory jsou řešitelné jen únikem...*

"**Hodnotit, ale neodsoudit**" je požadavek, který patrně útočí na integritu subjektu. "Objektivní hodnocení" je problémem v každé profesi. Většinou je spojeno s předpokladem jeho neosobnosti, která je často podporována či zajišťována institucionálně nebo dokonce legislativně. Ale u učitele je taková neosobnost možná jen jako dočasná vnitřní pozice, jen jako moment celkového vztahu k dítěti. Toto střídání hledisek, které se jeví jako kolísání či jakási permanentní oscilace, je patrné ve verbálních popisech dětí a práce s nimi. Udržovat jejich vyváženost bez vnějších - sociálních a institucionálních - opor je patrně možné jen jako permanentní reprodukce vnitřních konfliktů.

### **Žít v nejistotě**

Hledání pevných bodů, které by poskytovaly vodítka a kritéria přiměřenosti postupů mezi množstvím krajností, je znesnadněno nevyhraněností učitelství jako profese, studijního oboru i jeho vědního základu. Na rozdíl od jiných profesí neposkytuje pregraduální příprava učitelů soubor rutinních postupů a pravidel, které by tvořily základní profesní standard jako nezpochybnitelnou bázi kvalitního výkonu profese, jako pevné východisko kariéry v profesi. Hledání přiměřenosti je tak ponecháno až na osobní zkušenosti v profesi samé. Až v postgraduální profesní praxi se hledají a nacházejí potřebná vodítka, resp. vytvářejí se strategie a taktiky řešení problémů v nejistotě.

Rozlišili jsme tři typy strategií, které umožňují učitelům zvládnout nároky profese: **dělbá odpovědnosti, vyjednávání a hledání konsensu, hledání zpětné vazby**. Ani tady ovšem neexistuje ostrá hranice. Shodne-li se např. učitel po určitém vyjednávání s rodiči, že dítě na víc než na dvojku nemá, pak tím nejen dosahuje konsensu, ale dělí se s rodiči také o odpovědnost a částečně dostává také zpětnou vazbu o účincích svého působení.

Tyto strategie jsou různým způsobem uplatňovány vůči sociálním objektům, které mohou poskytnout nějaký druh opory. Zdá se nám velmi pravděpodobné, že **commitment jednotlivých učitelů je profilován** do značné míry tím, jaký status přidělují různým typům těchto objektů, které z nich považují pro sebe za více a které za méně relevantní pro hledání osobních vodítek.

Jednotlivé strategie mohou také asi být u různých učitelů různě kombinovány. Zdá se, že bychom pak mohli rozlišovat postupy defenzivní a ofenzivní povahy. Defenzivní charakter bychom mohli předpokládat, je-li akcentována strategie dělby odpovědnosti, jež z učitele má sejmout onu část odpovědnosti za děti, která je pro něj neúnosná. Úspěšná je však tehdy, je-li sociálně potvrzena.



Vyjednávání o všech aspektech profese, které jsou zdrojem nejednoznačnosti, nejistoty a potenciálně viny, tu může patrně sloužit také jako sociální afirmace dělby odpovědnosti. Učitel je pak nejméně ohrožen tehdy, dosáhne-li v tomto vyjednávání konsensu s kompetentními partnery.

Ofenzivní kombinace by pak byla ta, která primárně směřuje k verifikaci k osobní zkušenosti a k hledání úspěšnějších postupů v práci s dětmi.

### Odborníci

Za odborníky tu považujeme autority vědních disciplin, autory odborných publikací, učebnic a metodik. Konsensus s odborníky tak sice nemůže mít funkci dělby odpovědnosti za konkrétní dítě, přesto však zřejmě vytváří možnost obecnějšího ověření a potvrzení vlastní pedagogické zkušenosti i jednotlivých postupů, intervencí a záměrů. Takový konsensus je konstatován s velkým uspokojením.

*B: (...) Ale to jsem někde četla, že právě na to účko je to nejlepší, protože voni na sebe vidí.. všichni.*

*B: (...) Tak dělali tam výzkum a přesně teda, to co já říkám už roky, zjistili, že tam, kde bylo do dvaceti dětí, tak ve třídě byly děsně spokojený, prostě všechno výborný, a tam kde bylo více než dvacet dětí, tak nespokojený, špatný vztahy mezi dětma, všechno. A věřím tomu, že je to tak. Vopravdu jo. Ne, fakt, jako je to hrozně znát totiž v té třídě. Protože to je malej kolektiv, do těch dvaceti.. a tam prostě se to tak ňák všechno dá jako vyřídit, jo. Ale potom jak už jich je víc a čím víc, tak už i ten učitel je takovej jako, jo, prostě aby to zvládnul, a to se na ty děti přelévá, ale i prostě to prostředí, jo, to.. to je.. Já jsem tam měla v pátek, že teda ta I. měla.. musela bejt doma jeden den s holkou svojí, tak se ta třída rozdělila, jo. Takže já jsem tam měla dvacetsedem dětí, jenom vo dva víc než tam mam, dyž mam tu svojí plnou. Ale to bylo teda hrozný. Museli jsme přistěhovat eště teda tu jednu lavici, ten jeden seděl teda u toho stolečku a prostě už tak se zdá, že to rezonuje v té třídě, jo, zas úplně jinak. Jenom ty dvě a to byly...*

Že názory odborníků jsou pro učitele důležitou osou a probace vlastní zkušenosti, je patrné i z toho, jak naléhavým tématem diskursu je případná neshoda s nimi, kterou jsme viděli třeba na příkladu slabikáře.

*B: (...) Vona i se chystá, že jako by ráda ty to připomínkovala, protože je to ňáký strašný, a to eště jak chodim na tu angličtinu, tak tam ho včera jedna přinesla, kerá z něj taky učila a úplně říkala, že něco hroznýho. Že tak hroznej slabikář eště neviděla... A dokonce snad říkala ňákej L. nebo někdo, že to.. že to lekt- jako..*

*R: Lektoroval? (B: Lektoroval, no.) A dyť L. (B: Že prej je odborník..) je hrozně slavný jméno.*

*B: No právě, a říkala ta včera na tý angličtině, že jako aspoň ten teda to neměl takle nechat projít, když už se tam pod to podepsal, no.*

Logicky je pak negativně pocítováno také to, když učiteli není názor odborníků v některých oblastech z nějakých důvodů k dispozici. Tak jsme např. citovali některé výroky související s nedostatečnou metodikou nového slabikáře, s Obecnou školou a dramatickou výchovou.

*B: No určitě by měl bejt ten učitel ale vopravdu ňák s tím jako.. prostě aspoň něco absolvovat, vod někoho se teda dovědět, kdo je na to odborník, co teda to vlastně chce, jo. A na druhou stranu eště navíc si myslim, že to nemůže stejně ani dělat každej učitel, tu dramatickou výchovu, někdo třeba fakt vůbec na to neni, jo. Tak já nevim, jak to mysleli, že to dali do osnov. ... A jako zas třeba, co tam vona přijde, že právě je to jako přínosem těm dětem, že se třeba zbaví jako ostychu, jo, nebo někdo je zas takovej jako hodně uzavřenej a že se trochu jako dokáže pak vtevřít vůči těm lidem a jako navázat ňáký kontakty, jo, takový jako asi je to přínosný, ale mělo by se to dělat odborně ňák a ne tak jako diletantsky. Jo?*

*B: (...) No ale tak zajíma-.. mě by to docela taky zajímalo, jako jestli to keramický pero by ňáci odborníci doporučili. Protože my, co jsme vo tom mluvily tady, co jsme ty čtyři, tak já teda vůbec bych si to netroufla posoudit, když jsem to nikdy neučila, ale ty děvčata říkaly, že prostě tam musí bejt jinej sklon na to toho držení a že to potřebuje mít klasický, aby to mělo ty.. jak se tomu říká.. ten takovej hrot, no. (...) No ne, ale jsou ňáký odborníci, který jsou stavu to říct? (...) No tak já nevim, svym způsobem by to měl někdo někdo vědět, jestli na tom záleží nebo ne. Jo, že jo, tak ňák.. někdo, kdo třeba roky učí, tak to i může posoudit, jestli teda to keramický a nebo...*

### Kolegové

Možná, že pro commitment učitelů na 1. stupni je příznačná skutečnost, že jsme nezaznamenali žádný náznak kritiky vůči kolegům, která by naznačovala odpovědnost jiného učitele za to, jaké děti jsou a co umí. Žádná výhrada nesměřovala ani k práci mateřské školy. Mohlo by to svědčit pro to - a mělo by to svou logiku, že učitelé na prvním stupni cítí vůči dětem a rodičům globální **odpovědnost za působení školy** jako vzdělávací instituce, že tuto odpovědnost přebírají osobně a méně než učitelé na vyšších stupních mají možnost se o ni dělit.

*B: (...) V tomhlectom jsem teda ta kancelář, ta fakt mně prospěla. Že jsem jednak jako děti když zastonaly, no tak jsem si zůstala doma... a nikdo třeba (...) kdy už přijdete, no v podstatě nic se tam, jako žádný babičky, žádný dědečkové, žádný maminky ani tatínkové nešíleli, že učitelka zase stůně. Tady, dyž vemete, učitelka dyž stůně, tak buď ty děti rozložej nebo tam každej den supluje někdo.. Tak to je teda děsný. Takže vim, že rodiče jsou našťvaný - pokud jim to ty děti vubec řeknou (smích), že měly někoho jinýho jo?*

*R: Jako jsou našťvaný tak, že to dávají najevo, jo?*

*B: Myslim že jako.. mně to teda najevo nedávali, že to jsem si spíš já jako představovala, že teda jim to vadí, jo? Jako nedávali mi to najevo. Ale taky vim, že třeba jako... to bylo teda pouze, když už jsem já vodešla, že tý jedný holce, kerá*

hodně stonala, nebo děti stonaly, tak jí potom teda řekli, že když to takle pude, že jí přeřaděj do družiny. V podstatě vona za to nemůže, že jo, že stůně, ale fakt je, že ty děti v tý třídě taky ne, a ty to vodnesou, no...

Nicméně kolegové mají významné místo. Při vysoké vážnosti "učení se z praxe", kterou jsme mohli konstatovat výše - mohou např. odborníky zcela zastoupit **senioři učitelské profese**. Mezi kolegy obecně pak mají pro učitele prvního stupně - při neexistenci přímé dělby odpovědnosti za děti, jako je tomu na druhém stupni - zvýšený význam ti, kdo učí **paralelky**.

Odvolávání se na názory kolegů, někdy na přímé přebírání jejich metod a postupů či alespoň inspiraci jimi, je ve všech rozhovorech rozeseto na spoustě míst a figuruje již v řadě citovaných pasáží. Zde uvedený výběr příkladů slouží tedy snad více než kde jinde pouze pro ilustraci a k připomenutí.

R: Takže vod ní vod ní jste se učila. A voni vám, když takle jste přišla po tý fakultě zmatená, přidělili vám někoho, jako kdo

A: No, měla jsem. Měla jsem, dokonce to byla matka.. mm.. matka má kolegyně jako z vejšky vlastně, takže ten vztah i trošku byl lepší. A ta mě hodně naučila.

A: (...) A i jako jak jsme se teda mluvili vo pani učitelce Kropáčková, tak já jsem s ní byla strávila čtrnáct dní několikrát na škole v přírodě. Ona jezdila právě jako vychovatelka noční, takže jsme spolu o tédlectěch mluvily (?) A tu jsem měla ráda, tu učitelku (?), jsem i přebírala vod ní věci ňáký.

A: (...) A nebo já jsem se ptala, já jezdím s T.G., jezdím tramvají, takže my si teda povídáme, já jsem se jí ptala třeba v matice nebo tak (jestli) mají problémy.. (...) No (zasmání) tak, to už je kantorka, že jo, nás zná a nebo já když jsem eště jsem taky.. A tak jako když jsem jí předávala tu první čtyřku, tak jsem se ptala. A to tady byla eště L.A, tak jsem byla u ní se podívat, jsme se domluvily a ona mi říkala co a jak.

B: To by bylo zajímavý teda, jestli i u tý pani, co učí teda třeba roky, jestli dovolila to keramický, no.

B: (...) jako to mně tak přijde, jo, na ty prvňáky, ale ta G. třeba.. jako to vidí úplně jinak, protože už zná těch prvních tříd X, jo, tak já nemam to měřítko, no.

B: (...) Co jsem se teda dozvěděla třeba, když jsem si říkala, jak je budeme hodnotit, tak říkala právě ta Hanka, dyž vona už fakt má v tom zkušenost, že na jedničku musí plynule slabikovat.

B: (...) Prostě ta na tý angličtině říkala, tendle člověk, co to dělal, ten viděl prvňáky někde takle jako za.. za řekou.

R: Počkejte, a ta angličtina do toho patří jak?

B: No tak, to jsou pro učitele, jo, angličtina

R: Jo a vy se tam setkáváte

B: My se tam setkáváme a vo přestávce semeleme kde co.

A vona učí taky první třídu ta, tak ta, co vedle mě zrovna sedí.

Z některých odvolání na seniory a zkušené kolegyně zřetelně cítíme uznání a úctu k nim jako autoritám, které kontrastuje s odstrašujícím obrazem kariérových perspektiv učitele, kterými jsme naši analýzu začínali.

A: No tak.. je to volnej předmět, který děti to berou velice volně, ne všechny rádi zpívaj, ne všichni mají vztah k hudbě, a práce tam musí se člověk soustředit, musí zvládnout ty děti tak, aby byly aby pracova- aby bylo ticho, no. Takže to je strašně těžký. Zvláště ta sedmička eště... Paní učitelka A., klobouk dolu, nevim, jak to dělala, ale prostě ty děti poslouchaly hudbu, zpívaly, dělaly. Vůbec nevim. Vopravdu.(...) Nevim, jak to dokázala, když vidim tedkon.. hodiny tady.. tedkon pani učitelky, tak to vidim, to je hrozný práce.

C: (...) A jinak mám třeba i takový.. co jsem si pak vobstarávala postupem let. Třeba tadydle vod pani Klapouchový takovou.. to vycházelo na pokračování v Komeniu. To jsou prostě učitelé, který jsou jako.. zkušený a učeť třeba dvacet let, pětadvacet let a..

### Rodiče

Přestože učitel první stupně přebírá odpovědnost za školu a její odborné postupy, apeluje učitelka od začátku na odpovědnost rodiny. Rodina se musí chovat komplementárně vůči očekávání učitele. Selhává-li tato komplementarita, odmítá učitel nést celou odpovědnost za selhání dítěte, u kterého nezabírají postupy, úspěšné u většiny ostatních dětí. Bylo by zajímavé podrobněji analyzovat ona očekávání komplementarity ze strany učitele, z nichž řady jsme se již dotkli, ale není to zde naším tématem. Jedním z hlavních je očekávání "pracovat s dítětem doma".

R: No, vona je celá taková.. My nevíme, jestli to je.. Vona nechodila do školky, je jedináček, má rodiče starší, maminka je taková zvláštní, k ničemu jí nepustí, s ní (B: Jo, a jako pracujou s ní doma?) zachází jako s malou.

B: Pracujou s ní?

C: (...) A některý ty.. ty problémový rodiny jsou vůbec hrozný. Tam jako člověk těžko vovlivní nebo nevovlivní téměř.. téměř nic. A.. je to.. Mě teda vždycky nejvíc.. vim že tydlety ty rodiče s těma dětma nic dělat nebudou nebo doma, je to vobtěžuje a prostě ne- nebudou s nima ani číst ani.. ani psát a to jsou děti, který mají třeba daleko horší úkol, než když to píšou ve škole, přičemž je to přesně většinou navopak, že jo, když někomu se nepovede ve škole, tak doma někdo si s nim sedne a pomaličku a má to úplně jak vysoustruhovaný. Tak někdo to má takový špinavý a vošklivý a nad linkou a.. Jirko, sednul si k tobě někdo nebo je maminka doma, když ty to píšeš nebo viděla to maminka? Nee.. ségra nebyla doma a von si to napíše sám.

Bylo by zajímavé prozkoumat hypotézu, že za problémové jsou označeny ty rodiny, s nimiž selhává vyjednávání a není možno s nimi dosáhnout konsensu. Každopádně je učiteli pozitivně

hodnocena situace opačná.

A: (...) A právě loni jsme dělali sexuální výchovu (se smíchem) ve velkém, u takovýho krbu... Voni jsou zasvěcený, no... (...) No, to já jsem se ptala rodičů, jestli s tím souhlasej, že se jim to řekne normálně, no.

B: (...) Akorát teda ta jedna holčička, a to jsem tý mamince říkala a tak jako nevim.. že v podstatě třeba vidí tři, že jo, něčeho a musí si je spočítat. Raz, dva, tři. (...) A když jsem vo tom s tou maminkou mluvila, vona taky říkala, že už si říkala, že už by to jako měla poznat.

B: (...) A to mi taky hned ta maminka hned ze začátku za mnou přišla, že fakt jako má takový pomalý tempo a že má z toho jako starost, jak jí to pude.

Při našem chápání funkčnosti konsensu s rodiči se dá pochopit, proč učitel někdy s takovým uspokojením konstatuje "přiznání" rodičů.

B: (...) Ale ten jeden by teda na to byl a dyž jsem mluvila s tou maminkou, tak mi říkala, že už chodí tadydle k náký tý na tudle rakouskou metodu.

R: Chodí, jo? (B: Chodí.) Vona jako sama věděla, že.. že má potíže

B: Asi jo, protože už byl i v Pedagogicko-psychologický poradně a..

R: Jako před nástupem?

B: Hm. Ale neřekla mi to dopředu. Až když jsem jí řekla, že jako má problémy, tak (zasmání) z ní vypadlo, že vlastně byl už v poradně a chodí tadydle..

B: (...) A i maminka mi říkala hned na začátku roku, že měl problémy ve školce hrozný, s učitelkama, že si s nim nevěděly vůbec rady, jo. (...) A ten [jeho bratr] taky je takovej sígr, ale říkala maminka, aspoň že tomu dyž se domlouvá, tomu staršímu, tak že je aspoň vidět, že je mu to líto. Ale tomudle dyž se domlouvá, tak prostě nevinnej. To sama maminka říká. (R: Jo? Maminka to prostě nahlíží.) No, sama mně to prostě říkala, no, dyž jako jsem ho eště ani tak moc neznala, vona preventivně už mi asi šla říct, aby jako jsem věděla, co mě čeká, a sama todle říkala, že aspoň ten starší jako.. prostě něco, ale tenhle nic.

#### Specialisté: poradna, speciální péče

Specialisté jsou vtaženi do hry, selhává-li výrazně koordinované úsilí učitele i rodičů.

C: (...) To většinou pak, když ty problémy narůstaj, tak my zase samy se jdem radit, že jo, do poradny nebo nebo k odborníkum, co s tím nebo kde teda ten zádrhel je a vim že vždycky v první třídě do toho pololetí je to složitý, protože voni sami tvrdí, že nedokážou přesně rozpoznat, jestli to bude náká forma dyslexie nebo nedostatek nadání nebo velice často nevyzrállost taková celková třeba, nevyzrállost. Tak že se to hrozně špatně jako vodhaluje. Spíš ty děti chtějí až ke konci tý první třídy, že už dovedou jako něco trochu rozpoznat. No

a nejčastěji až v tý druhý.. druhý třídě řeknou, jestli teda je to dyslektická obtíž.

R: No jo, ale dyž vám.. dyž voni tomu daji teda.. (C: Tudle nálepkou.) to razítko tý dyslexie, tak v čem vám to pomůže? Problém váš se tím nijak moc neřeší, ne?

C: No, musí člověk na to dítě brát vohled, jo. Vim že třeba von víc nemůže, tady prostě.. von třeba se snaží, že jo, a tady tohleto nemůže vovlivnit. Většinou to chce speciální nápravu, takže voni maji i takový různý soubory slov na čtení nebo si ty děti zvou do tý do poradny na pravidelný hodiny. A nebo tady se docela osvědčuje, pani doktorka N. je tady na škole a má tydlety děti.. nevim přesně jak voni tomu říkaji, jakej druh vyučování to je, vybírá si z hodin. Voni když maji hodinu češtiny, ten rozvrh je nějak tak skloubenej, aby vona si mohla vzít ze všech dvojek, já nevim, těch šest dětí, který.. který maji tydle problémy a dělá si s nima ve svý třídě.. speciální, co voni potřebujou cvičit, že jo. Dýlku samohlásek a tydlety.. ty písmena, co pletou a.. Je to takový intenzivnější a může se jim líp věnovat. Pro rodiče je to příjemný, že to maji přímo ve škole, protože tam je vobtíž v tom, někam pravidelně dojíždět a to cvičení pravidelný je vždycky na vobtíž. A pokud jsou to nějaký eště takový složitější rodinný poměry, tak to dítě nemá šanci. Takže v tý škole jako to se mi zdá velice dobrý, že tady to maji takle udělaný, že.. se s těma dětma pracuje.

Vyšetří-li dítě poradna, konstatuje nějakou diagnózu, je to jasným potvrzením toho, že odpovědnost za problémy není na učiteli, i případné učitelské protodiagnózy. Protože zde má institucionalizovanou podobu, je to afirmace par excellence, i když málokdy řeší učiteli problém konkrétních didaktických postupů.

R: No jo, ale dyž vám.. dyž voni tomu daji teda.. (C: Tudle nálepkou.) to razítko tý dyslexie, tak v čem vám to pomůže? Problém váš se tím nijak moc neřeší, ne?

C: No, musí člověk na to dítě brát vohled, jo. (R: Jo, že může se vopřít vo nákej ten) Vim že třeba von víc nemůže, tady prostě.. von třeba se snaží, že jo, a tady tohleto nemůže vovlivnit.

Pokud tu nefiguruje toto institucionální potvrzení, stojí učitel např. před problémem přiměřenosti svých požadavků na úsilí dítěte. Výrok poradny ho zbavuje případné odpovědnosti za to, že dítě by mohlo více, kdyby je dokázal přimět.

Z vlastní zkušenosti víme, že učitelé velmi negativně reagují na to, co pocitují ze strany poradny jako rozpor. Diagnóza z poradny potvrdí nestandardní předpoklady pro učení či výchovné působení, ale namísto dělby odpovědnosti v podobě zajištění specializovaných opatření či postupů nápravy, vrací dítě učiteli. Jeho odpovědnost pak neúměrně zvyšuje tím, že je pod formulkou "nutnost individuálního přístupu" požaduje na něm. V polemice proti takovému postupu pak paradoxně instituce poradny přesto plní pro učitele určitou pozitivní funkci.

Zapojení specialistů ovšem činí dělbu odpovědnosti zřetelnější, mj. tím, že na dítěti je vyzkoušena aplikace

takových postupů, za které by sám učitel nechtěl či nemohl nést odpovědnost.

*B: (...) No dyž by měl z poradny něco, že teda, že jo, no tak bych mu ani horší než dvojku nedala, ňákou trojku nebo šty- teda protože zas.. to nevím*

*C: (...) Já jsem se byla podívat i na těch.. v dyslektický třídě a .. jako musím říct, že mě udivovalo jakým pomalým tempem voni postupují, jo. Mně dycky to přišlo, že v tý hodině neudělají skoro nic, jo, tam prostě.. (...) Neuměla jsem si představit, že ty děti, oni s nima timle tempem a takle se jim věnujou na tý národce a v podstatě do tý pětky je vracej do klasický třídy a to mně přišlo teda hrozný. Protože si myslím, že ty děti musely.. se úplně utopit, jo, mezi těma (R: Potom, když skočily do..) Když se vrátily, no. (R: ..toho normálního tempa.) To jsem si neuměla vopravdu vůbec představit, no. Taky se tam vo tom mluvilo..*

### Děti

Velká část tohoto vyjednávání jako úsilí o konsensus se nesporně děje s dětmi. Zejména v těch ohledech, v nichž dění ve třídě není vymezeno jednoznačnými kulturními či institucionálními pravidly, musí být zavedena pravidla a postihy za jejich porušení. Snadnost vyjednávání s malými dětmi, jimž je možno pravidla i postihy vnutit, však nutně limituje validitu dosaženého konsensu jako verifikace správnosti postupu. Už vůbec se pak nelze s dětmi na prvním stupni dělit o odpovědnost. Připomeneme-li si úsilí vychovat děti k odpovědnosti za vlastní konání, které bylo silným tématem u jedné z učitelek, můžeme si zároveň povšimnout, jak tu jde do značné míry o jistou hru s omezenou platností, kde pravidla jsou dohodnuta také s rodiči a řada důsledků platí jenom "jako".

Děti jsou však cenné při hledání zpětné vazby.

*B: (...) to je právě to špatně, že já tu mou loňskou třídu jsem musela rozdělit, jo. Takže já prostě je vůbec jako celek je už teď nemůžu vo ničem informace mít. A jako hrozně mě to i mrzí... (...) No a teď vlastně ani nemůžu to posoudit, jako kolik jsem je naučila nebo nenaučila, protože jsou rozstrkaný do dalších teda čtyř zbylých pětěk. (...) Teď by mě to bejvalo hrozně zajímavé, no. I když tak zhruba vim, protože zas taky člověk ty děti zná a ví, že někdo holt bude nemožnej pořád a že ty, co byli výborný, tak jako zase mají. A je to teda třeba dyž je teď potkám, tak se jich ptám a voni mi říkají.. No tak zase ale voni říkají ... pan učitel na matematiku je hrozně přísněj, jo. (...) No a jako.. jako chtěla bych docela slyšet, jak ta třída jde.. jde dál.*

Když "moje bývalé děti" přicházejí znovu zpět, svěřují se a případně radí o svém současném životě či budoucnosti, patří to ke šťastným okamžikům v učitelské kariéře. Je to nesporně potvrzení - byť vlastně velmi nestrukturované a mnohoznačné - toho, že vložené investice se zhodnotily a "něco v těch dětech zůstalo".

## Osudová setrvačnost nebo osudová přitažlivost?

Na závěr si dovoluujeme víceméně neargumentovanou spekulaci. Zdá se nám po provedené analýze nepochybné, že investice, které učitel vkládá do profese, jsou natolik bohaté, aby ho k ní dokázaly natrvalo připoutat. Tyto investice totiž mají v naší kultuře svůj **identitní význam**: jsem tím, co umím.

Kromě setrvačnosti vytvořené profesní identity však na mnoha místech rozhovorů probleskuje i zvláštní přitažlivost učitelské profese. Je patrná tam, kde učitel se zaujetím líčí život své třídy, charaktery a osudy jednotlivých dětí. Cítíme jeho pobavení nad zvláštním uvažováním a vztahy dětí, ale i ostych a dojetí nad jejich bezbranností. Je tu logicky radost z jejich pokroku, z úspěchů, na nichž se podílel, ale v žádném případě tu není lhostejnost k tomu, na které neměl vliv. Vidíme, s jakým zájmem mluví o příhodách a příbězích i těch, které neměl zrovna v lásce.

Domníváme se, že tato **zvláštní přitažlivost** spočívá ve třech rovinách, v nichž je učitelská profese srovnatelná s literaturou a dramatem. V první rovině je učitel **v pozici aktéra**, účastníka světa zvláštních vztahů, které jsou jiné než v běžném světě. Klademe si otázku, zda něco v povaze dětských vztahů není samo o sobě silným motivem pro práci s dětmi. Je to jejich bezprostřednost, nezprostředkovanost institucemi a rolemi a idejemi světa dospělých, která je kombinována s bezmocností vůči dospělému, takže není hrozbou, ale naopak se jeví jako čistota, nevinnost, nepřítomnost přetvářky?

V druhé rovině je učitel **v pozici diváka** seriálu, jehož postavy důvěrně zná. Z čeho plyne zájem sledovat, jak pokračuje a jak dopadne příběh, jehož část už člověk viděl, tu těžko můžeme analyzovat, ale jeho existence je evidentní.

Učitel je však též **v pozici autora** a režiséra příběhů. On přece do značné míry vytváří postavy a určuje role. Jestliže postavy žijí dál svůj život a píšou své příběhy nezávisle na něm, autorství tím nemizí. Podobně jako autor žije učitel částečně ve svých postavách, překračuje v nich omezenost své dosavadní identity.

## POZNÁMKY

1) Stát se učitelem. Výzkumná zpráva. - Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994, kapitoly Kučery (s.37-66), Klusáka (s.141-169) a Rendla (s.117-140).

2) Citace ze záznamů rozhovorů, které tvoří většinu textu, jsou psány kurzívou. Hranaté závorky v nich značí naše dodatečná doplnění, která jsou potřebná pro pochopení kontextu. Podtržená slova znamenají zřetelný důraz v hlase mluvčího, podtržená slova, za nimiž následuje otazník v závorce, značí místa, kde jsme si při přepisu z pásku nebyli zcela jisti. Poznámka "(nesroz.)" znamená "nesrozumitelné".



## Závěr

### Stanislav Štech

I. Práce tohoto rozsáhlého týmu si vytkla za cíl prohloubit naše poznání profesní učitelské socializace. Vzhledem k původní rozmanitosti specializací (psychologové orientovaní kvalitativně na školní etnografii, didaktici, stomatoložka) museli jsme najít nějakou jednotící ideu. V daném čase (zhruba jeden a půl roku práce) ani více nešlo udělat. Touto ideou byl všemi přijatý koncept interakčního utváření profese ve dvojici činnost a její obsah vs. očekávání, představy, symbolické efekty učitelské činnosti s dopadem na identitu.

II. Původní projekt stojí na úvaze o tom, že profesní socializace probíhá neustále: v pregraduální přípravě, v níž učitelský učeň vede "dialog" s normativním modelem přípravy prostřednictvím hledání, zkoušení a konfrontace poznávaného v rámci své učitelské představy; ve fázích praktického osahávání profese, které představují samostatnou etapu (či spíše konceptuální moment, protože nejde o v čase čistě oddělený okamžik), kdy je nucen na terénu vlastního já provádět korekce a zpřesnění svých představ či poznatků; ve fázi výkonu profese (zde se jistě liší novicové od seniorů profese), kdy se nepozorovaně, přímo v akci elaborují osobní i sdílené "teorie" učitelství.

Uvedené členění se snažíme dodržet, i když jsou jednotlivé bloky naplněny spíše nerovnoměrně.

III. Chtěli jsme: - vyhnout se ideologickému diskursu o tom, co je špatně, a jaký by učitel měl být (jaké má mít vlastnosti, co má mít za dovednosti) dřív než budeme schopni poznat ho mimo apriorní artefaktové termíny věd jako psychologie, pedagogika ad. ("artefaktové" vzhledem ke každodennímu profesnímu prostředí i řeči, v níž svou práci učitel artikuluje);

- ukázat v závislosti na různé definici předmětu učitelské profese, na různé definici pedagogického vztahu určité konstanty (profesní identita) i dynamické parametry (obsah pedagogické činnosti);

- dohromady to znamenalo vyhnout se např. tzv. osobnostnímu pohledu na učitele i preskriptivně "zásadovému" pohledu pedagogiky a didaktiky (principy);

- stanovit spíše základní osnovu a pojmovou výbavu, která by umožnila každému z velké skupiny autorů na tomto tématu nalézt společné body a pokročit ještě dál, spíše než nalézt návody na to, jak se stát dobrým učitelem.

IV. Diskuse ve světě, které se týkají krize učitelské profese, naznačují několik klíčových dimenzí:

- je to charakter pedagogického vztahu a způsob jeho realizace dnes (péče o jakou bazální potřebu společnosti?);
- vztah mezi imitativním osvojováním praktických grifů a diskurzivním (teoretickým) zvládnutím poznatků a metod, který navozuje otázky nad koncepcí a zpracováním tzv. teorie a tzv. praxe v učitelské přípravě i při výkonu samotné profese;
- vztah mezi kvalifikací a kompetencí učitele, resp. problém obsahu těchto kompetencí (intepretativně-konstruktivistická optika);
- rizikovost až "nemožnost" aspirovat v učitelství na perfekci, dokonalost, která je z definice nemožná - rezignovat však na ni předem znamená nepřijatelné vyvázání se z profesní identifikace - jsou i další rizika;

V. Profesní socializace studentů učitelství, která se stala předmětem souboru 9 studií, vychází z kvantitativních i kvalitativních dat. Stojí na analýze individuálního přijetí (a způsobu reformulace) učitelské profese studenty jednotlivých učitelských kategorií na pedagogické fakultě.

Klíčový pojem "commitment" - očekávaně kritizovaný, zatím však jednoduchým českým výrazem těžko přeložitelný - diferencovaně ukazuje množství dimenzí studentovy verze profese, jeho sebepojetí i vystupování v profesních situacích. V párových kategoriích rozporů majících svou ambivalenci charakterizují autoři představitele jednotlivých kategorií budoucích učitelů (SPPG, VVP, 1.st.) vždy z hlediska formulování výchovného ideálu a tím současně postulování objektu výchovného působení: *pomoc - postiženým* (Sppg), *civilizování - malých dětí* (1.st.ZŠ), *transmise oboru - adeptům poznání oboru* (VVP).

Již studenti vnímají velká identitní rizika i zisky spojené právě s učitelskou profesí - a to i ve vztahu k instituci školy, která jim deleguje moc a autoritu. Opět zjišťujeme ambivalenci mezi odmítáním delegované moci a přáním získat si autoritu vlastní individuální prací na jedné straně a strachem z nezvládnutí, z překročení dovoleného, ze selhání na straně druhé.

Právě v tom by měla pomoci profesní příprava - co nám vypovídají pohledy studentů na ni ? Mnoho věcí - společným znakem, jediným, který zde vyzdvihnu, je *úloha praxe a vztah praxe a praktických aktivit v celku přípravy, v pojetí fakulty i v pojetí (či představě o) profese*. Touha zvyšovat pocit osobní profesní kompetence je u většiny studentů značná. Zabývali jsme se tím jak obecně, ve vztahu k celku přípravy, tak ve vztahu k specifické formě profesní praktické iniciace - k tzv. klinickému semestru.

VI. Kritickou je otázka vztahu tzv. teorie a tzv. praxe a praktické relevantnosti, resp. relevantnosti vůbec poskytovaného poznání v přípravě. Oscilace mezi pragmatičností, empirismem a akademičností při nemožnosti zkrátit, kondenzovat praktickou zkušenost, či ji dokonce jen převést do verbálního, natož pak teoretického diskursu navozují těžce prožívanou situaci velké vzdálenosti či míjení se dvou epistemologií: učitelů-praktiků a teoretiků. Ukazuje se, že nabízení více praxe,

více pobytů na školách, více úkolů ještě automaticky nemusí vést k subjektivnímu pocitu dostatečné profesní zkušenosti u studentů. Napětí přitom vyvolává svár mezi chutí napodobovat, tedy rychle zvládnout opravdu a neoddiskutovatelně profesionální grify v rámci praxí, a zároveň zaujímat odstup (ve specificky české situaci posílený v podstatě profesně destruktivním opovržením nad stávajícími učitelskými praktikami) jako předpoklad reflexe a teoretické pozice umožňující vynoření se z pohlcenosti situací. Při podrobnější analýze reflexe učitelů na základních školách nad praktickou přípravou adeptů profese však zjišťujeme značnou teoretickou citlivost těchto "praktiků", kteří jsou schopni "ve své řeči" identifikovat pozoruhodné konfigurace podmínek, situací a činností tvořících jednotlivé stránky učitelské profese.

VII. Blok studií analyzujících odchylky od normativních modelů přípravy zase dokumentuje jak aspirace, jakási "profesionalizační puzeň" studentů, z nichž jen někteří tyto individuální socializační potřeby institucionálně uskutečnili, tak rezervy a nedostatky. Snaha po rychlém vypracování vlastního individuálního učitelského stylu vedla mnohdy k podcenění nutného poznatkového základu i teorie - důkladné osvojení teoretické pozice totiž málokdy nese rychlý, praktický efekt. Důrazný a legitimní požadavek na smysl každé činnosti a každého kursu v přípravě se v první fázi proměnil pouze ve svou prakticistní verzi. Podceněna zůstává vnitřně jistě složitá a rozporná normativita předávaných obsahů, poznání, závazných činností vyplývajících z předmětů poznání. Tato normativita stojí nad interpersonálními interakcemi, nad svobodnou vůlí jedince, a musí být pochopena, přijata - a teprve na ní jako na třetím členu se může vytvářet stabilní a přitom variabilní vztah učitel-žák. Další zkoumání u učitelů z praxe pak prokázalo jistou kombinaci nápodoby vzoru, který si však začínající učitel chce stanovit sám, a potřeby prostoru pro objevování, dobývání a konstruování svých učitelských kompetencí.

VIII. Studie z té fáze profesní socializace, která se kryje s výkonem profese, dokumentuje, jak by bylo potřebné zaměřit výzkumnou pozornost tímto směrem. Profesní vědomí se totiž rozvíjí a kultivuje přímo ve vyučovacích hodinách, resp. v závislosti na materiálu, který přinášejí, uvnitř profesní komunikace a auto-analýzy (sebereflexe). Objevené modality vyučování (dílna, divadlo, "těžký život") pak představují uspořádanou strukturu jednání zahrnující formu, pravidla a obsah učitelových postupů a žákovy činnosti. Jsou to pedagogické situace, které se "neučí" na VŠ, které se objevují, konstruují a zdokonalují - a jejichž uvědomování přispívá k vyšší učitelově profesionalitě. Ostatně, o tom se právě hovoří v teoretických úvahách v první kapitole, když zmiňujeme techniky zvědomování profesionálního habitu.

Skupina studií sledujících profesi učitele v představách žáků i učitelů samotných dokládá skutečnost, že učitelé i žáci si uvědomují výše zmíněná rizika, zisky a ztráty, a že ji vidí strukturovaně. Mnohé na první pohled "ztráty" se najednou jeví jako osobní "investice" s dlouhodobým (očekávaným) výnosem. Na fakultě se během přípravy budoucí učitelé nejenže neučí

tématizovat a zvládat uvedené situace, většinou se o nich ani nedozvědí. Příprava na profesi je spojena s tím, co VŠ neposkytla a co způsobuje těžké začátky. Postupně je však s větším odstupem selektivně uznáván přínos akademické přípravy, zejména v oblasti praktické přípravy. Zejména zátěžový moment afektivně nabitého vztahu k žákovi (navíc partnerovi slabšímu, nezralejšímu, jaksi neúplnému) vyvolává obavy z nároků na formování, potřebnou pomoc a obavy z de-formování. Tento důležitý moment pozoruhodně identifikují i žáci zdůrazňující vokační úlohu učitele (poslání) i jeho výsostný terén (socializace), přičemž dbají na "držení rozdílu" mezi učitelem a jinými socializačními činiteli.

IX. Náš text je heterogenní, protože v mnohém je jen pokusem otevřít dveře do dané tematiky. Na druhou stranu je však i propojeným východiskem pro další úvahy. Propojení tkví v přesvědčení, že profesionalizace učitele je záležitostí budování ("konstrukce"), které odhaluje i přináší své invarianty. To je ztíženo skutečností, že jde o mezilidský vztah, jehož předmětem je vztah, jehož tématem je nadindividuální, nadsituační, normativní obsah.