

UČITELSKÉ STRATEGIE PRÁCE S KVALITOU TŘÍDY JAKO KRITÉRIUM KONSTRUKCE TYPICKÉHO KLIMATU VE TŘÍDĚ

MIROSLAV KLUSÁK

OBSAH

Úvod

Metoda výzkumu

Vymezení výzkumného zájmu

„Působnost“ učiteléské strategie práce s kvalitou třídy

Vynořující se „kulturní téma/centrální kategorie“ -
- postupné upřesnění a teoretická reflexe

Strategie „povinného závazku“

Strategie „pedagogického ideálu“

Závěrem

ÚVOD

METODA VÝZKUMU

Předkládané informace a úvahy vycházejí z analýzy založené na zpracování:

A) 17 speciálních rozhovorů s 6 učiteli na druhém stupni jedné základní školy, kteří se vyjadřovali ke dvěma kapitolám zprávy „*Co se v mládeži naučíš..?*“, zpracované na základě práce provedené v prvé etapě našeho terénního výzkumu: 1. M.Klusák, A.Škaloudová - *Klima ve škole z perspektivy žáků*, 2. H.Kasíková - *Interakční žánry ve vyučování*;

B) množství poznámek z rozhovorů, pozorování, výroků a epizod nashromážděných během terénního výzkumu, který započal ve školním roce 1991/92;

C) údajů od kolegů z našeho výzkumného týmu, které mi laskavě poskytli na základě mé žádosti o provedení rešerše k danému tématu ve svých archivech zápisků z terénu (kromě bezprostředního zájmu o rozhojnění dostupné báze dat, má tento krok též metodologický význam pro korekci případných zcela jedinečných zkušeností v rámci tzv. principu triangulace dat).

Při zpracování dat byla využita metoda tzv. konstrukce „teorie daného jevu“ („substantive theory“; vs. konstrukce obecné/formální teorie) dle definice A.L.Strausse.¹⁾

VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO ZÁJMU

Přesto, že metodologie tzv. grounded theory - doslova „uzemněné“, fakticky ve významu teorie „zakotvené“ v datech, z dat se „vynořující“, „emergující“ - odmítá pracovat s předem spekulativně, deduktivně formulovanou hypotézou, zcela nezbytně se pracuje s určitou orientací výzkumníkovy „zvědavosti“ a s jeho dosavadní zkušeností, včetně jeho „teoretické citlivosti“.

Autor následujícího textu již před vstupem do terénu sdílel s ostatními členy výzkumného týmu zájem o vhléd do života školy z perspektivy jeho aktérů - především učitelů a žáků. V rámci tohoto společného zájmu se pak zvláště zajímal o problematiku klimatu ve třídě a jeho sociokulturní konstrukce. Teoretický a metodologický význam výzkumu „sociokulturní konstrukce klimatu ve třídě“ můžeme přiblížit velmi stručným historickým ohlédnutím.

Nejobecnější definice klimatu nějakého sociálního prostředí hovoří o trvalejší, charakteristické sociálně - psychologické kvalitě, emergující v procesu sociální interakce.

Do odborné literatury pojednávající o životě školní třídy však byl pojem zaveden americkou sociální psychologíí na přelomu 40. - 50. let jako díleč kategorie podřízená politicky motivovanému zájmu o problematiku svobody a moci, resp. o způsob „ovládání“ žáků učitelem. Tato dominantní orientace přetrvává i v pozdějším a dodnes snad nejpoužívanějším systému tzv. objektivního pozorování interakce ve třídě, neboť ve Flandersovské ústřední polaritě „nepřímého/přímého“ působení učitele zní zcela

zřetelně Andersonovská polarita „integrující/dominující“, parafrázující Lewinovskou polaritu „demokratický/autoritářský“. V rámci této tradice docházelo k nárůstu pragmaticky motivovaného zájmu o pedagogický efekt interakce ve třídě, který byl spojený s diferenciací jejího obsahu a tím pádem zároveň i se změnami v obsahové náplni našeho pojmu - od původní náplně postihující citové vyjádření nebo zabarvení mezenských vztahů ve třídě, k vyčlenění „emocionálního klimatu“ - tj. pozitivních i negativních citových vztahů a jejich komunikace - vedle „ovládání“ žáků učitelem jako prakticky rovnocenné kategorie (např. ve známém pozorovacím systému „OSCAR“ jsou vyčleněny tři hlavní škály/faktory: emocionální klima, verbální důraz a sociální organizace). Metodologicky se v rámci dané tradice objektivního pozorování interakce ve třídě jedná vždy o připisování hodnoty jednotkám chování žáků a učitelů ve třídě nezúčastněným pozorovatelem.

Pragmatický zájem o pedagogický efekt interakce ve třídě však zprostředkoval také metodologický obrat k měření klimatu ve třídě prostřednictvím dotazníků, v nichž především studenti či žáci vyjadřují jak život ve třídě vnímají a jak si jej představují (mj. metoda mnohem levnější než pozorování ve třídě). Z operacionalizačního hlediska narůstá rozsah našeho pojmu do takové míry, že je někdy používán poněkud vágně jako synonymum „sociálního prostředí“ či „prostředí třídy“ (classroom environment) atd. Zároveň se však artikuluje i jeho užší význam - kongruence mezi potřebami jedince (artikulovanými v jeho přáních - operacionálně „ideální“ formy dotazníků) a „realitou“. Problematika klimatu jako by tak opět byla ztotožněna s problematikou vůle, nikoli přímo s „ovládáním“ vůle žáků, jako spíše s jejím „omezováním“, a nikoli jako díleč aspekt režimu nastoleného učitelem, ale spíše jako pojem obecnější, obsažnější. Tento metodologický obrat je charakteristický následujícím paradoxem. Přesto, že se výzkum teoreticky legitimizoval vůči převládající tradici objektivního pozorování odkazem na přiblížení výzkumu prožívání učitelů a žáků (odkazem na větší důležitost toho, jak učitelé a žáci sami život ve třídě vnímají, než jaký „doopravdy je“) výzkumník se zároveň od tohoto života vzdaluje možná více než objektivní „nezúčastněný“ pozorovatel, který mohl být alespoň intuitivně či implicitně poučený pobytem ve skutečné třídě, poučený pozorováním jak sledované kvality „emergují“ v průběhu sociální interakce.

Romanticky motivovaný zájem o sociokulturní konstrukci klimatu ve třídě metodologicky využívá postupu „zúčastněného pozorování“, spočívajícího v tom, že se výzkumník učí od zkušenějších, resp. „domorodých“ aktérů pozorovaného života (ale třeba také jen tzv. etnografického rozhovoru). Od svých „učitelů“ se snaží pochopit - jaké kvality třídy považují sami učitelé a žáci za relevantní; jak dochází ke vzniku daných kvalit; zda, jak a proč se stávají předmětem záměrného jednání či vyjednávání učitelů a žáků; a konečně, z jakých sociálně kulturních zdrojů čerpá vůle učitelů a žáků poučení, o jaké zdroje se opírá, resp. jaké síly vtahuje do hry.

„PŮSOBNOST“ UČITELSKÉ STRATEGIE PRÁCE S KVALITOU TŘÍDY

VYNOŘUJÍCÍ SE „KULTURNÍ TÉMA/CENTRÁLNÍ KATEGORIE“ - POSTUPNÉ UPŘESNĚNÍ A TEORETICKÁ REFLEXE

U1: *Každá třída má svůj „fluidum“, jednu máte nejradši a jednu nejméně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad, a třída, kterou milujete.*

U4: *Třídy jsou různé. V některých je pohoda, jiné jsou takové studené /.../.*

Že je každá třída jiná? Na tom přece pro nikoho není nic překvapivého ani problematického, snad spíše naopak. Že učitelé mají ke třídám citový vztah a že ke každé třídě cítí něco jiného? To je přece rovněž „přirozené“. No a - že učitelé „milují“ jen některé nebo dokonce jen jednu třídu a že existují třídy do kterých „jdou neradi“? „Objektivně“ to je možná tak trochu v rozporu s představou mistra pedagogické profese. Na druhé straně je to však tak lidské, že veškerá problematizace tohoto postoje by si musela přivolávat na pomoc spekulativní argumenty o možných rizicích „lidskosti“ v pedagogickém vztahu k dětem a dokládat, resp. konstruovat, souvislost takového postoje, mohli bychom říci „takového plnokrevného citového vztahu“, s příklady politováníhodných případů zvratu pedagogického vztahu ve vztah zavádějící děti na scestí nebo přímo ve vztah traumatický.

A „subjektivně“? To už je poněkud jiná situace. Začneme-li z perspektivy dětí, z perspektivy žáků ze tříd, které učitel „miluje“ či kam „jde nerad“, určitě se nejedná o fakt, který má jen potenciální či spekulativní význam, určitě se nejedná o vztah bezvýznamný, o rozdíl v plném slova smyslu banální. I ne - přátelský vztah učitele k žákům se sice může stát součástí jejich běžné a v tomto smyslu všední zkušenosti. Např. z tázaných žáků v našich školách 64 % odpovědělo, že spíše zřídka *Učitel není k žákům přátelský* a tedy zkušenost více či méně opačného druhu zažila více jak 1/3 tázaných dětí.²⁾ To však zdaleka nemusí znamenat, že pouhým opakováním se „otřou“ či „otřepou“ hrany prožívání vzájemných vztahů mezi žáky a učiteli, že se citový vztah učitele k žákům stane bezvýznamný: 83% žáků si přálo, aby k ne - přátelství učitele docházelo jen zřídka (možnost „vyloučení“ nebyla v předepsaných odpovědích nabízena); 39% žáků odpovědělo, že *Učitel se baví s každým žákem* spíše častěji a 80% by si to přálo; 29% odpovědělo, že se to stává spíše častěji, že *Učitel má osobní zájem o každého žáka* a 67% by si to přálo. V odpovědích našich žáků se tedy ukázalo nejen to, že postava učitele je pro většinu z nich osobně relevantní, že si většina z nich přeje, aby k nim měl učitel citově dobrý, osobní vztah, ale také, že toto přání najdeme u žáků i přesto, že jejich zkušenost je opačného druhu.³⁾

Můžeme si představit, že rovněž z perspektivy rodičů našich žáků by zájem na pozitivních citových vztazích učitele ke třídě byl obdobně orientovaný jako u jejich dětí, byť zřejmě není prožíván tak bezprostředně a naléhavě.

Konečně, z perspektivy komplementární k perspektivě žáků, z perspektivy učitelů,

je samotné vyjádření existenční situace, v níž je pracovní povinností učitele chodit nejen do tříd, které „miluje“, ale též do tříd, kam „jde nerad“, vyjádřením problému s evidentní hodnotou, se zcela srozumitelným „pocitem z popisovaných citů“. Navíc, právě pro učitele jsou zřejmě případy negativní polarizace citového vztahu ke třídám zdrojem dramatičtějšího prožitku, než si lze bez zasloužení do zkušenosti této profesie představit, neboť, jako opakovaně empiricky potvrzovaná tendence je učitelům vlastní vidět kvalitu vztahů ve třídách spíše pozitivněji, tj. alespoň pozitivněji než jejich žáci.⁴⁾ Mohli bychom se domnívat, že tuto tendenci ilustruje i řeč citovaného učitele, který své sympatie, svou citovou náklonnost, vyjádřil v expresivně nabitým výrazu altruistického citu v pravém slova smyslu, zatímco pro svou antipatii nepoužil obdobně expresivní antonymum, ale spíše neutrálnější výraz nelibého duševního stavu. A mohli bychom si dále uvědomit, že pro profesi učitele je v naší kultuře vlastně normativně vymezen pouze „jednostranně polarizovaný prostor“ pro jejich citové vztahy k žákům, neboť vyjádření „nenávisť“, „zášť“ či „nepřátelství“ by asi nebylo pochopeno jen jako tolerovatelný, rétorický dysfemismus, ale odsouzeno jako rouhání.

Předmětem našeho zájmu však není samotné učitelovo prožívání vztahu ke třídám, ve kterých učí, resp. nejde o rozvinutí hlubinné psychologické analýzy tohoto prožívání na základě zprvu banálního postřehu o tom, že i ten nejschopnější profesionální učitel zůstává ve vztahu ke svým třídám člověkem se svými city, sympatiemi a antipatiemi. To, co nás zajímá především, je spíše praktický význam této skutečnosti, resp. to, zda a jak tyto vztahy figurují v jednání učitelů, v hodnocení tříd, v práci se třídami. **Jaké kvality třídy jsou učitelé ceněny? Jak s těmito kvalitami třídy učitelé pracují? A pracují-li s nimi vůbec?**

Tak například v článku „*Známe sociální klima ve výuce?*“ J. Mareš a J. Lašek hned v úvodu píší, že když se „*žákům učení nedaří, hledají se příčiny neúspěchů nejčastěji ve zvláštích osobnosti žáků anebo ve zvláštích rodinného prostředí. Poněkud se zapomíná na zvláštích školního prostředí.*“⁵⁾ Na druhé straně - rovněž dle citovaných autorů - o „typických zvláštích“ jednotlivých tříd učitelé uvažují i hovoří a to natolik intenzivně, že v učitelském sboru mají jednotlivé třídy dokonce i svou „pověst“. Tedy, ne že by učitelé neznali „*sociálně psychologické jevy*“, které vznikají při střetu „*obou aktérů - školní třídy a vyučujících*“. Zabývají se však touto problematikou spíše „*intuitivně*“, bez opory o metody „*seriózní diagnostiky pro učitele na školách*“, bez opory o „*přesnější termíny*“ a o „*pedagogicko - psychologické poznatky*“, které by jim pomohly přejít od intuitivního přístupu k proniknutí „*pod povrch osobních dojmů*“ a „*dílčích zkušeností*“.

Dovolíme-li si tzv. jít za autory, tj. za jejich explicitní vyjádření - a to čistě z rétorických důvodů, neboť na daném místě nám nejde o teoretickou polemiku, ale o analýzu vyjádření výše citovaných učitelů - můžeme stručně shrnout:

To nejpřekvapivější, to, že v řeči výše citovaného učitele zaznělo ono „*fluidum*“ - jako pojem asociované s tápáním přírodovědců v 17. a 18. století, když „*neviděli*“ a nebyli schopni „*postihnout*“ zdroj různých vlastností látek, zvláště tepla - je možná skutečně výrazem toho, že i učitelé postrádají ono poznání, které by jim umožnilo diagnostikovat, resp. rozpoznat a pojmenovat vlastnosti třídy souhrnně označené jako

„*fluidum*“, poznání, které by jim umožnilo jít k rozpracování představy o tom, co způsobuje, že -

U4: *Třídy jsou různé. V některých je pohoda, jiné jsou takové studené.*

- a tedy ještě stručněji, je možné, že naše „*fluidum*“ je příznakem učitelovy **nedosta- tečné výbavy příslušně propracovanou teorií, strategií a technikami „seriózní diagnostiky“**.

Je však také možné, že se nejedná o výraz omezenosti učitele v rovině poznávací, noetické, ale etické. Je možné, že se učitelé nedostává téměř fundamentální osvěty takového typu, jako je obsažena např. ve stati o komunikačním klimatu od M. Samuhelové: „*Mal by (učitel - pozn. M.K.) dospieť k presvedčeniu a uvedomiť si, že má možnosť (aj povinnosť?) vedome ovplyvňovať svoj štýl komunikácie, svoje vlastné sôsoby správania sa.*“⁶⁾ Stručně řečeno, je možné, že naše „*fluidum*“ je poetickou metaforou odmítnutí překročit určitou **hranici reflexe a odpovědnosti za obraz své identity v „zrcadle třídy“**.

Konečně je možné, že se přece jen nejedná ani o otázku poznání, ani o otázku volby, ale víry. „*Fluidum*“, jako poetická metafora v kontextu suchého konstatování učitelovy zkušenosti vybízí k úvahám o možnosti jisté míry fatalismu ve vztahu ke třídám. Mohli bychom se dokonce domnívat, že - konec konců - učitelé ponechávají osudu a/nebo náhodě zda výsledek jejich hodiny v konkrétní třídě bude další nepřijemná zkušenost anebo událost naplňující jejich sentiment. A bez ohledu na to, jak troufale a nepravděpodobně zní tyto vývody, asi je přece jen nelze odbýt pouhým mávnutím ruky. Alespoň explicitní výroky učitelů o nevyzpytatelnosti hodiny výuky jsou skutečně velmi časté:

U1: *..ono to nejvíc připravovaný nejvíc selže,.*

U2: *Někdy stačí hodina přípravy a jindy se můžete připravovat pět hodin a stejně to nevyjde.*

- stručně řečeno, je možné, že naše „*fluidum*“ je příznakem ohraničenosti učitelovy víry ve vlastní profesi, resp. jeho představ o „**ohraničenosti vlastních schopností a smyslu jeho profesionálního poslání**“.

Teoretická dimenzionalizace „působnosti“

U4: *Třídy jsou různé. V některých je pohoda, jiné jsou takové studené. 1...! Když mám odhadnout 5. třídu např. ze zkušenosti z výletu, myslím, že jsou sdílné, zajímalo je co říkáte, nedělali problémy. Jsou to takové normální děti.*

Člověka, učitele, který pronese takový úsudek, bychom asi hned „*neobvinili*“ z fatalismu. A přece můžeme tvrdit, že i toto vyjádření, alespoň implicitně či potenciálně, určitý náboj fatalismu obsahuje, byť možná nikoli v převažující míře.

Chceme-li však skutečně převést otázku „*fatalismu*“ - navíc s jeho nesporně pejorativním významem - z roviny rétorického ornamentu do roviny centrální kategorie našeho analytického zájmu, musíme, dříve než se pokusíme dokázat nebo zdůvodnit a tak legitimizovat výše uvedené tvrzení, alespoň stručně zmínit naši výchozí představu o kategorii „**působnosti**“.⁷⁾

Z hlediska našeho zájmu o „*perspektivy učitelů*“, tedy „*subjektivně*“, odkazujeme

na jednu z dimenzí jejich vztahu ke světu a to dimenzi, která bývá definovaná póly „svobodná vůle - určenost“. S vědomím teoretické spletitosti a hloubky této problematiky (hrozící „předčasným utonutím“ i z důvodů kompetencí autora) pouze připomeňme, že zájem o tuto dimenzi, že její pertinence se týká prakticky celého spektra humanitních vědních oborů od filozofie přes sociologii po empirickou psychologii.⁹⁾ A dále, že velmi plodně pro účely naší analýzy tuto kategorii rozpracovává teorie organizace, tedy v té podobě, kdy se zabývá otázkami změny v organizaci svým rozsahem malých a středních sociálních skupin. Konkrétně pak máme na mysli koncepci „alternativních skutečností“ W.McWhinneye, který práci s touto dimenzí zavazuje k simultánní práci s dimenzí „rozmanitosti“ s póly „monistický - pluralistický“. Výsledná typologie „světových názorů“, neboť to je k čemu McWhinney dospěl jako k základnímu nástroji analýzy „cest změny společenských organizací“, má schematickou podobu následující čtyřpolní matice, kterou symbolicky označuje jako „mapu alternativních skutečností“ (viz schéma č.1).⁹⁾ Na závěr této krátké teoretické exkurze je třeba ještě poznamenat, že to hlavně, co považujeme za důležité pro naši analýzu, není ani tak možnost rozepsat kategorii „působnosti“ do šablony čtyř „ideálních typů“ - dle McWhinneye „archetypů“, ale především to, že daná koncepce dovoluje při analýze pojetí reality našeho zvláštního společenství, tj. školní třídy, odlišit dle jasněho kritéria koncepty odkazující na realitu bezprostředních mezilidských vztahů mezi rozmanitými žáky a učiteli jednajícími dle vlastní vůle a případného respektu k právním žáků a na realitu určenou společenskou institucí, školstvím, školou a jejím řádem - ve výše uvedeném schématu by se jednalo o pravé spodní a levé horní pole.

Schéma č.1 „Mapa alternativních skutečností“

		ROZMANITOST	
		Monistický	Pluralistický
PŮSOBNOST	Určenost	UNITÁRNÍ	SENSORICKÁ
	Svobodná vůle	MÝTICKÁ	SOCIÁLNÍ

Vrátíme-li se nyní k našemu citátu vyjádření učitele ke konkrétní třídě, mohli bychom proti našemu tvrzení o „fatalistickém náboji“ vypíchnout, že ústřední kvality na nichž záleží, dalo by se říct konstitutivní kvality daného vyjádření učitelovy koncepce skutečnosti třídy, jsou vlastně pocity prožívané a vyjadřované v osobní interakci s dětmi jako s partnery s vlastními intencemi a hodnotami - tedy, že tato koncepce spadá spíše někam do pravého spodního pole. A mohli bychom pak vyvozovat, že taková koncepce je spíše opakem víry v realitu, ve které je vše určeno závazným účinkem vzájemného působení různých věcí (pravé horní pole) nebo funkční formou jednotného řádu (levé horní pole).

Na druhé straně, tj. na podporu našeho původního tvrzení, vystupuje skutečnost, že ve svém souhrnu vyjádření neobsahuje žádný explicitní výraz vlastní intence či kompetence ve vztahu ke třídě jako celku a kromě výrazů pro vlastní pocity z práce v různých třídách, neobsahuje dané vyjádření ani žádný explicitní výraz kvality vývoje, vnitřní „sociální dynamiky“ či „prospívání“ třídy. **Typizace třídy, prostřednictvím vyčleňování rysů** (kvalit vystupujících jako figura vůči pozadí) **a vlastností** (kvalit „vládnoucích chování“) **charakteristických pro danou skupinu jedinců**, je tedy sama charakteristická tím, že užívá jen tento **rejstřík osobních kvalit** a snad se i třídě věnuje právě jen jako souhrnu, součtu žáků. Tyto absence jsou možná pádnějším důkazem toho, že se úvahy učitele pohybovaly v rámci „logiky prostoru“ světa řádu školní instituce (levé horní pole) než výše zmiňované osobní pocity a osobní kvality žáků, neboť i tyto osobní kvality, jak dále ukážeme, mají svou formální funkční určenost v rámci jeho logiky, určenost potenciálně svazující formy, přisuzující učitelovi roli pasivní závislosti na jemu nepodřízené, cizí a třeba i abstraktní - prakticky „neviditelné“ či „nepostizitelné“ - síle, tj. odsuzující k našemu „fatalismu“.

STRATEGIE „POVINNÉHO ZÁVAZKU“

Jak jsme jen naznačili v úvodu textu, nevyplývala kategorie „působnosti“, resp. problematika „fatalismu“ učitelů ve vztahu ke kvalitě třídy jen z jedné zmínky o tříděním „fluidu“. Signálů v řeči učitelů bylo více a nejvíce jich odkazovalo k učitelským strategiím výuky v hodinách.

Logika této strategie pro situaci hodiny výuky

U1: *Hodina to je šněrovačka !...!*

Hodina je něco spoutaného, má to předepsaný řád.

Dnes již učitelé nejsou vystaveni stejnému tlaku jako před 20 - 30 lety, kdy byl - U1: *...učitel zcela vedený...nebyl prostor... hodina byla daná; Na každou hodinu musel učitel psát přípravy rozepsané na minutu;*

a kdy učitel nikdy nevěděl, zda se nestane obětí všemocných kontrolních orgánů, s nimiž měl jedinou jistotu, a to, že -

U3: *Kantor nevěděl, co se bude pozorovat. Každý hospitační orgán musel vždy najít problém a uložit úkol, co se má zlepšit.*

Přesto je zřejmé, např. ze dvou vyjádření citovaných hned v úvodu této subkapitoly, že moment fatalismu i v popisu dnešní výuky v hodinách odkazuje na tlak „řádu“ školy/školství. Jak jsme si řekli, „*hodina je něco spoutaného*“. Čeho se však v zásadě týká „*předepsaný řád*“?

Především je to stále respektování určité závazné **stavby hodiny** a **plánu výuky**:

U4: *Hodina má pevnou stavbu.. Pozdrav, zápis do třídní knihy, opakování, nové učivo, procvičování, shrnutí a úkol na další hodinu.*

- kterou sice učitelé ne vždy považují za možné či nutné dodržet, která však přece jen představuje určité technologické, resp. didaktické prvky uznávané jako závazné, má-li se v hodině „něco odučit“. Tedy pokud si dovolí určitou volnost ve výstavbě hodiny, stále pracují s danými stavebními prvky, kdy napětí vzniká mezi potřebou jejich začlenění do hodiny a pevnou hranicí vyčleňovaného času:

U4: Na jedné straně tedy chceme, aby se děti dovedly vyjadřovat. To je jeden problém, ale na druhé straně je zase stavba hodiny, 45 minut, do toho se musí vejít zkoušení, procvičování i nové učivo, popřípadě nějaká samostatná práce ne-li co více jiného. Takže tam opravdu z těch časových důvodů, proto potom také když necháte jedno dítě déle mluvit, tak ostatní děti jsou pasivní, l...l.

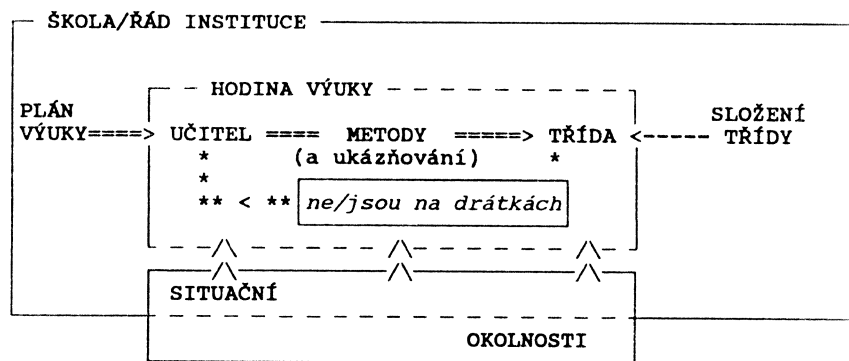
Je možné, že učitelé vidí svou jedinou odpovědnost v zabezpečení předepsaného procesu realizace „plánu výuky“? Téměř jako by to hlavní bylo, že hodina skutečně proběhne dle předepsaného scénáře a že role učitele bude obsazena? Je možné, že úkol zabezpečit proces výuky je z perspektivy učitele jen jeho odpovědnost za hybnost, resp. tok práce ve třídě a že tento tok sám o sobě je považován za klíč k determinaci zájmu o výuku a zapojení v hodině ze strany žáků i samotných učitelů (za minimální potřeby ukázňování eventuálních dílčích výpadků v jejich zájmu - individuální „nepozornosti“)?¹⁰

Je možné uvést řadu výroků jako důkazy podporující tento závěr. Vezmeme-li jen jeden příklad za všechny, prakticky ihned v nás navozuje představu **závazku vůči imperativu prosazování hodiny jako situace vedení žáků k plánem výuky předepsanému obsahu osnov procedurou respektující standardní stavbu, či alespoň standardní stavební prvky výuky:**

U1: Prvním předpokladem je koukat jedním okem do plánu a druhým na děti. Kantor musí být naprostý pán toho, co říká, je pánem situace. Jestli mladým unikají odborné souvislosti, tak mu uniká i kázeň. Bytelnost musí být taková, abych se mohl třídě věnovat a odbornost padala sama.

Výše uvedené charakteristiky pak můžeme považovat za výchozí charakteristiku naší vyčleněné „učitelské strategie ‚povinného závazku‘“ coby jedné z alternativ učitelské strategie práce s kvalitou třídy se „subjektivně“ ohraničenou působností. A dále, můžeme konstatovat, že v dané fázi teoretických úvah je naše představa „zralá“ k pokusu o zjednodušující, formální schematické vyjádření, o které se pokoušíme v následujícím schématu č.2.

Schéma č. 2 „Učitelská strategie ‚povinného závazku‘ pro situaci hodiny výuky“



(„Situační okolnosti“ zahrnují různé události více méně vnější situaci či instituci školy/školství, které hodinu nějak ovlivňují - např. atmosférický tlak, první sniž, epidemie chřipky, hospitace, silný zážitek žáků v době předcházející hodině či očekávaný, porucha pomůcek atd.)

Logicky je této strategii odpovídající hodnotou, učitelem oceňovanou a tedy posilovanou, ale též prožívanou, tj. souhrnně konstruovanou kvalitou třídy, resp. kvalitou klimatu ve třídě, citlivost třídy k tomuto závazku, třída disciplinovaná, „pozorná“, se kterou učitel lehce navazuje -

U4: živější kontakt, děti jsou „jako na drátkách“.

Jsou to tyto třídy, tento **typ tříd, které učitelé potvrzují jeho odborné schopnosti v oblasti předmětu výuky, jakož i jeho volbu metod** (dle učitelů z desítek typů a stovek variant jak provede *opakování, nové učivo, procvičování, shrnutí* atd.) **a dovednost v ovládnutí jejich „pozornosti“, resp. kázně, a to vše i za výjimečných situačních okolností.** Stručně řečeno, třídy potvrzující, že úspěšně zvládá svou **agendu**, (tj. souhrn prací; to, co se má dělat). Je to tento **typ tříd, které učitelé potvrzují úspěšnost v prosazení „své“ definice situace hodiny výuky a tedy potvrzují jeho identitu „pána situace“.**

Na druhé straně to je instituce školy, z jejího řádu vyplývající funkční formy, resp. fatální opatření (a případně náhoda), kdo zařazuje děti do tříd s problematickým vztahem mezi požadavky školního programu a jejich charakteristikami - jako množství žáků, jejich skladba z hlediska schopnosti dosáhnout školního úspěchu, psychologického stavu, rodinného zázemí atd. Tedy instituce školy (a náhoda) vytváří **složení třídy**, tj. kvalitu třídy odpovědnou za její případný odpor proti tomu „*být na drátkách*“. Pro učitele, který v dané situaci může vystupovat jako „*pán situace*“ natolik, nakolik jeho působení co by **agenta instituce** odpovídá instituci zformované kvalitě třídy, jsou tudíž kritické kvality žáků v zásadě za hranicemi jeho osobní „působnosti“:

US: Z každé třídy nelze udělat kolektiv!¹¹

Logika této strategie pro práci se školní kariérou třídy¹²

Právě jsme konstatovali, že součástí strategie „povinného závazku“ je rovněž „*dělat ze tříd kolektiv*“. Sice se snažíme naznačit, že „*dělat kolektiv*“ je v rámci této strategie otázkou výše zmiňované agendy výuky v hodinách, resp. otázkou přeměny třídy, jako skupiny jednotlivců dodaných učiteli instituci k výuce, v „*kolektiv*“, jako skupinu jednotlivců sjednocených společným zájmem o tok výuky, který se projeví tím, že žáci jsou při hodině „*na drátkách*“ - a tedy značně redukovanou formou práce se „sociální dynamikou“ třídy oproti elaborovaným představám o „*kolektivní výchově*“ jak je najdeme např. v učebnicích pro učitele.¹³ Přece jen však se jedná o konstataování působnosti a kompetence ve vztahu ke třídám jako celku - na rozdíl od našich dřívějších úvah (při první teoretické dimenzionalizaci kategorie „působnosti“), které implikovaly příznačnost jejich absence pro „logiku prostoru“ světa řádu školní instituce. V jakém poměru jsou tedy tyto dvě vzájemně protichůdné charakteristiky - práce se třídou vs. práce s jedinci? Tuto otázku je možné prozkoumat spíše v kontextu širším než plnění plánu výuky v jednotlivé hodině, tj. v kontextu, který vymezuje

situaci hodiny jako epizodu školní rutiny krokování plánu výuky na vyučovací hodiny.

Nakolik se nám podařilo zjistit, plán výuky pro jednotlivé kohorty dětí, absolvujících druhý stupeň naší základní školy, neobsahuje oficiální rozvrh postupu vedení jednotlivých tříd ke „*kolektivním vztahům*“, kterému by odpovídalo technologické kritérium pro rozdělení celé kohorty na třídy. Když jsou kohorty dětí tak, jako ve většině našich základních škol, rozděleny institucí školy závazně do v zásadě neměnných jednotlivých tříd pro celé čtyřleté období,¹⁴⁾ jeví se v tomto kontextu pedagogická práce s celkem třídy jako sice nezpytovaná, samozřejmá, avšak čistě formální nutnost, tj. jako rituální akt.

Formálnost práce se třídou jako celkem zvláště markantně vystupuje při jejím **hodnocení**.

MK: „*Slyšel jsem, že jste dobře dopadli v pololetí?*“

U4: „*Hodnocení je docela dobré, ale nepodává pravý obraz. To, že jsou v přechodném období, učitelé spíše zohlednili nahoru. Je tam pár dětí, které mají sólo 2 či 3. Vyznamenání má 19 dětí z 36. Je tady ale též avízo se 4 i horšíma a ne jednou. Dost dětí má trojky, které hrozí skluzem. Visí nad nimi meč. Třída má slabý střed. Má hodně vyznamenání a hodně slabých. Uvidíme jak se to ukáže. Čtyři dívky si daly žádost na gymnázium, osmileté, ale asi nemají mnoho šancí, nejsou vyloženy nejlepší. Byly taky dítka. Dvojky z chování ale žádné.*“

MK: „*Vás taky zlobí?*“

U4: „*To ani ne. To jsou zápisy v žákovské knížce, spíše z přestávky nebo zapominání. Jsou hrozně nesoustředění. Ten počet se s nimi táhne. Někteří jsou takoví liknaví. Můžete je napomenout, ale za chvíli už zase bloudí očima. Jakmile ví, že nebude vyvolán, už se něčím zabývá.*“

Vykreslený „obraz třídy“ hovoří především řečí techniky hodnocení, resp. technických prostředků vyjádření kvality třídy, jejího „prospívání“. Základem tohoto hodnocení je hodnocení jednotlivých žáků na „pořadové škále prospěchu“, zde „*vyznamenání/sólo 2 či 3/trojky, které hrozí skluzem. Visí nad nimi meč. Avízo se 4 i horšíma*“. Toto hodnocení pracuje jaksi zároveň se dvěma dimenzemi. Jednak synchronním srovnáváním dětí v rámci kvality „*vyznamenání/střed/slabí*“, jednak asynchronním spojováním „*stávajícího/budoucího prospěchu*“ - „*avízo se 4 i horšíma; trojky, které hrozí skluzem. Visí nad nimi meč.*“, logicky variujícím mezi póly „*zohlednění nahoru/zohlednění dolů*“. Tato druhá dimenze je jistě významná především ve funkci interakce učitele s žáky a jejich rodinami jako způsob ovlivňování jejich motivace.¹⁵⁾ Nás zde však zajímá především svým odkazem na učitelův zájem o „validizaci“ svého hodnocení žáků - „*dívky si daly žádost na gymnázium, osmileté, ale asi nemají mnoho šancí, nejsou vyloženy nejlepší.*“¹⁶⁾ Jako **konečné kritérium validity** učitelova hodnocení vystupuje prospěch, resp. **úspěch žáka v přijímacích zkouškách při odchodu ze základní školy**, potvrzující základní funkci školy i agendy učitele - dovést děti, jednotlivé žáky ke zdárnému přechodu na instituce další profesionální přípravy.

Učitel však při technologii hromadné výuky nemůže navázat skutečně osobní individuální pedagogické vztahy se všemi žáky, a to ani tehdy, jsou-li rozděleni do tříd.¹⁷⁾ A není ani třeba odkazovat na odbornou literaturu, která upozorňuje na to, že i jen

prostým aritmetickým výpočtem zjistíme, že učitel může během pracovního dne strávit s jednotlivým žákem nejvýše pár minut. Provedeme-li si sami takový spekulativní výpočet dle statistik ÚIV Praha pro rok 1992/93, pak takové prakticky nerealizovatelné maximum bylo jen a pouze cca 35 minut za den, které by jeden český žák mohl získat z celého 8.5 hodinového pracovního fondu učitelského sboru na druhém stupni ZŠ v ČR.¹⁸⁾ Praktické „zpracovávání“ tohoto paradoxu se zřejmě realizuje konstrukcí určitých „normativních typů žáků“ a přiřazování konkrétních žáků k těmto typům.

Hodnocení třídy jako celku je potom konstruováno prostřednictvím množství žáků jednotlivých typů - zde kategorií pořadové škály prospěchu ve třídě, a **prostřednictvím poměru a rozložení žáků těchto typů v „souboru“** - zde nejdůležitější „*Třída má slabý střed. = Má hodně vyznamenání a hodně slabých.*“. Za prvé, rozdíl mezi žáky na opačných pólech mají totiž údajně tendenci se ve třídě se „*slabým středem*“ postupem času zvětšovat. Za druhé, a to je principiálnější důvod, žáci „*středu*“ jsou cenní tím, že vyžadují nejméně pozornosti, - např. i ve Velké Británii je jejich podíl odhadován na 95%¹⁹⁾ - na rozdíl od „*vyznamenáných*“, kteří však aspoň mohou být „*tahouny třídy*“, a „*problémových žáků*“, kteří vyžadují nejvíce z času učitele, času, který je za dané technologie výuky ekonomicky nejefektivněji využit interakcí učitele se třídou jako celkem - v daném čase tak učitel nejvíce „*odučí*“ z plánu výuky.

Formálně značně jednodušší je oficiální hodnocení „*chování*“; zde, obdobně k „prospěchu z předmětů“, prostřednictvím množství žáků s jejich „*zápisy v žákovské knížce, dítkami, dvojkami z chování*“ atd.

Ještě zřetelněji vystupuje daný způsob hodnocení při samotných „pedagogických radách“, kde jednotliví třídní učitelé referují a pod vedením ředitele školy spolu s kolegy diskutují statistiky svých „*složek katalogizačních listů*“.²⁰⁾ K rejstříku základních prostředků hodnocení tříd pak patří: průměrný prospěch třídy, event. s konstatacím pořadí - zvláště nejlepší/nejhorsí - v rámci (druhého) stupně; množství žáků se samými jedničkami, s vyznamenáním, se čtyřkami, pětkami s opravnými termíny a propadajícími. V oblasti chování se jedná o množství: odměn, pochval, napomenutí, důtek a snížených stupňů. Hodnocení sleduje - vedle „pořadí v průměrném prospěchu“ - procentní poměr jednotlivých kategorií prospěchu žáků a jeho vývoj proti předchozímu hodnocení. Dále se hodnotí kolik a jakých žáků odchází a přichází do třídy v následujícím období: jednak opakováním ročníku, jednak přestupy z - a na - jiné školy (přestupy talentovaných žáků na specializované školy, stěhování apod. a předávání problematických žáků specializovaným institucím či jejich předávání a výměny s jinými školami). Zvyšování či snižování počtu „*problémových žáků*“ se totiž promítá v celkovém „*zneklidnění/zklidnění*“ třídy.

Souhrnně se tak ukazuje, že v rámci této strategie má učitel při dané „*technologii výuky*“ sice povinnost pracovat se třídou jako celkem, že však je „*třídnost*“ parametr spíše formální. Na druhé straně má učitel k tomu, aby v průběhu kariéry třídy působil k její přeměně na „*kolektiv*“ (jako skupinu jednotlivců sjednocených společným zájmem o tok výuky), možnost využívat techniky typizace „*prospěchu*“ a „*chování*“ žáků ve třídě, disciplinování „*problémových žáků*“ a případně i „*nenásilně a postup-*

ně trochu vyčistit třídu“. Jeho úsilí je však v zásadě ohraničené, pokud má třída „slabý střed“, nebo pokud dojde jinou cestou ke kumulaci „problémových žáků“. Tedy skutečně,

US: *Z každé třídy nelze udělat kolektiv!* - např. když -

Je to výrazně slabá třída, i kázeňsky, máme i kázeňské problémy. - nebo když -

UK: *To víme už z mateřské školky, že by tyto děti neměly být u sebe.*

STRATEGIE „PEDAGOGICKÉHO IDEÁLU“

I když pro řadu učitelů může výše načrtnutý obraz strategie „povinného závazku“ představovat mez jejich strategických cílů, o většině učitelů z naší školy se předpokládá, že usilují o víc. Např. jsou nespokojeni se třídami, které se podřizují instituci (zosobněné učitelem) jen z instrumentálních důvodů.

U4: *Třídy jsou různé. V některých je pohoda, jiné jsou takové studené. Např. 8.X. Některým vyučujícím to nevadí. I...!*

U4: *Některé třídy se vyrovnají s požadavky výuky, ale je to takové strojové. Udělají co musí, ale není tam aktivita. Máte pocit odstupů, propasti - např. debata, rozhovor, jako by si říkali „není to učení, tak k tomu se vyjadřovat nebudu“.*

U1: *Nejhorší je, když někam chodím nerad. Třeba třída X.A má obrovský super-image, ale já tam chodím nerad. Jsou to děti, který, buď to v nich je, nebo v tom jsou vychovávaný, že za každým minimálním úsilím, který já pro něco vynaložím, musí být pro mě nějaký velký prospěch. Jestli mi rozumíte? Budu dělat za 1, nebo za 1, která má pro mě nějaký smysl. Pro něj má smysl třeba 1 z matiky, nebo z češtiny, ale už pro něj nemá třeba 1 z technického kreslení, protože tam není žádný bubák.*

Stručně řečeno, dle jejich sebe - prezentace, učitelé pocítují **odpovědnost za širší soubor dimenzí efektu jejich výuky**, než jen za konformitu vůči toku práce ve třídě. Rozsah jejich strategických cílů pokrývá **náladu** ve třídě, **motivaci** žáků i jejich **výchovu** (formování).

Logika této strategie pro situaci hodiny výuky

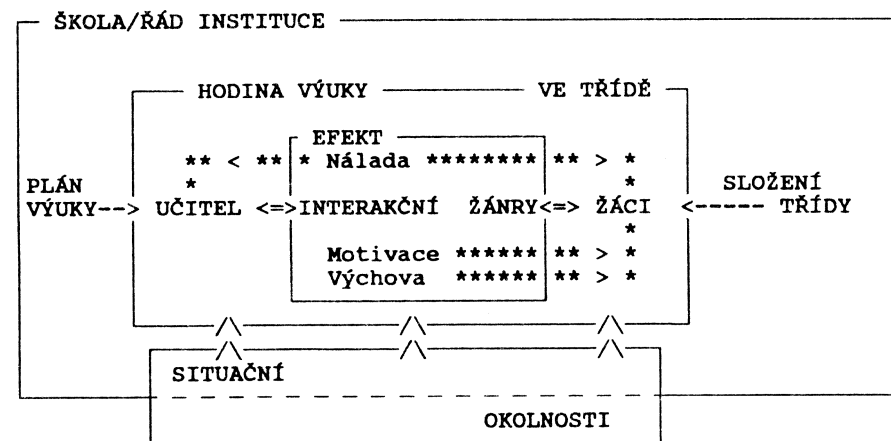
Navození zmíněného efektu je funkcí způsobu řešení komplexní vzájemné hry faktorů vstupujících do hodiny jako konkrétní dramatické situace, především **způsobu ztvárnění metod a stavby hodiny**, tj. toku práce v hodině. Pro kategorizaci různorodého ztvárnění v podstatě typických pedagogických situací ve výuce pak zavádíme pojem „interakční žánry“.²¹⁾ Vůči nejbližšímu, v pedagogickém diskursu již zavedenému, pojmu učitelského „stylu“ výuky, jde o zdůraznění faktické účasti a působení učitele **v dramatické situaci**. Vyčleněné dimenze efektu učitelova působení nejsou bezprostřední funkcí jeho aktivit, ale skutečně vzájemně spjaté aspekty **holistického efektu** interakčního žánru, což odpovídá vzájemné provázanosti vztahů mezi rysy, aktivitami, subjekty a událostmi v dramatické situaci, tj. jednotné téměř jako v anticémm pojetí dramatu.

Asi také díky tomu emergence či navození určitých kvalit nálady, motivace žáků či

výchovného efektu může být učiteli vnímána jako kvazi objektivní/samostatný prvek situace, s vlastní působností. Jinak řečeno - efekty působení učitele, zprostředkované interakcí s žáky, zpětně vstupují do situace jako vnitřní konstitutivní faktory s určitou inercí/funkcí v čase a mají jakoby do značné míry záhadně autonomní povahu.

Zjednodušující schematická formalizace této představy by mohla mít podobu schématu č.3.

Schéma č.3 „Učitelská strategie ‚pedagogického ideálu‘ pro situaci hodiny výuky“



Zatím bylo provedeno jen **první zmapování norem a taktik uplatňovaných učiteli ve vztahu k vyčleněným dimenzím efektu interakčních žánrů ve výuce**.

Jako důvod usilování o zvláštní **dobrou náladu**, pohodu, vystupuje uznání toho, že -

U2: *To je strašně důležité, nebýt zátěží pro ty děti a ne jim pouze přikazovat. (Školní den pro dítě) to už jsou všechno věci, co musí, že jo, to dítě, to už nastává povinnost. No a teď tomu dítěti tu povinnost nezvošklivit, ale nějakou hezkou formou to dítě na to připravit a jako i donutit to dítě, aby tu povinnost vzalo za své.*

Učitelé se angažují ve **hravém** či dokonce **komedijním ztvárnění** takových různých metod či úkolů jako výklad nové látky, ústní zkoušení či zadávání domácího úkolu. Učitel k tomu potřebuje dovednosti dobrého **herce** či **bavitele**.

U1: *„já si myslím, že učitel musí být taky herec, v první třídě když kantorka není herečka, tak to může zabalit.*

Přesto, že hlavní funkcí daného žánru může být jen oslazení povinností, závazků a rutiny, tyto příležitosti do jisté míry dávají dětem i možnost vlastní iniciativy při hře s učitelem a/nebo systémem.

Zdůvodnění **motivace** dětí je spjato s představou dětem vlastní aktivity.

U2: *Dítě musí pracovat samostatně a velký kus té hodiny, velkou část vyučovací*

hodiny. Když mu tam nedám prostor, tak to dítě zlobí, nebo ho to nezajímá, nebo klímá, nebo najde si něco, co ho zajímá momentálně.

Ve svých scénářích učitelé vytváří různé **typy prostoru pro aktivitu** dětí na bázi **individuální práce, soutěže či spolupráce**, které jdou až tak daleko, že učitel třeba i propůjčí svou roli některým spolehlivým žákům. Učitel k tomu potřebuje dovednosti dobrého **režiséra**, který ví jak -

U2: *...to narežirovat, aby to udělali a nevěděli o tom.*

Přesto, že hlavní funkcí je zřejmě řízení a zaměření aktivity dětí, získání jejich zájmu ke sledování učitelových záměrů, v některých případech mají žáci příležitost prosadit i své vlastní zájmy.

U2: *Když nemůžete prorazit jejich nepozorností, mají třeba problém, který potřebují řešit.. např. probíráme nervovou soustavu a dostaneme se k citům. Děti napadají příklady z oblasti lásky, sexuality atd. co je zajímavá mnohem víc, než stavba neuronu a jeho zrání.*

Výchovné působení je zdůvodněno zcela pregnantně.

U2: *Prvním úkolem školy je připravit děti do života. Musíte je uvádět do života.*

Učitelé pracují s **aplikacemi** školních vědomostí při jejich výkladu i procvičování, a to nejen proto, aby ukázali jejich smysluplnost, ale též z důvodů určité kulturní osvěty. Jako hlavní metoda jsou však uváděny **debaty o životě**.

U1: *Za důležitý interakční žánr považují debaty s dětma o životě. To je strašně důležitý výchovný moment. Měl jsem devítku složenou ze dvou osmiček a obě poloviny jsem měl rád.. Při každé příležitosti jsme probírali jiný téma - chlapec a děvče, vaření, politický témata, a nebylo týdnu, aby nějaká beseda nezazněla. Učitel však musí být schopen porozumět dětem, znát dobře jejich zázemí, musí se umět snížit na jejich úroveň a musí jim vyprávět o své životní zkušenosti.*

U1: *Uvádění do života vám pomáhá vcucnout si třídu. Děti si váží, když jim řeknete něco ze života, o sobě. Kantor se musí snížit na jejich úroveň. A to je investice, která se vyplácí.*

Jde o to, jak učitel stoupne v ceně a tím spíš pak prosazuje i jiné věci.

Výchovný aspekt vyvstává jako rozhodující dimenze širší strategie výuky, která, je-li úspěšná, zajišťuje klima potvrzení učitele jako Pedagoga třídy. Odpovídající hlavní oceňované kvality takového klimatu jsou **vstřícnost, férovost a vzájemná důvěra**.

Logika této strategie pro práci se školní kariérou třídy

Při letmém ohlédnutí můžeme shrnout, že co se týče „působnosti“ učitelské strategie „pedagogického ideálu“, je obdivuhodné jaký prostor si dovede vybudovat ani ne uvnitř či v pórech, ale jakoby „nad“, jakoby v nové dimenzi nad světem agendy a technologie závazně zadávané institucí. Je zřejmé, že s úsilím o dobrou náladu, motivaci a částečně i o „uvádění do života“ (nakolik je „cena“, o kterou učitelé jde, na které záleží definována žáky) se koncepce reality práce se třídou jako celkem dostává spíše do světa „sociálních vztahů“ (ve schématu č.1 pravé spodní pole). (Ve schématu č.3 tomuto posunu odpovídá zápis „žáků“ na místo „třídy“ ze schématu č.2.) A dále, že

snaha „vcucnout si třídu“ do svého světa konstruovaného příběhy/mýty ze svého života, je vlastně tendencí k pohybu na levé spodní pole, ke konstrukci „světa“ více či méně nezávislého na instituci školy, „světa“, který ve svých zdrojích a perspektivách zcela zřetelně přesahuje meze zadané institucí školy v plánu výuky. (Čemuž ve schématu č.3 odpovídá zapsání situace jako „hodiny výuky ve třídě“ a její plnější ohraničení vůči řádu školy na rozdíl od schématu č.2.) Z hlediska „působnosti“ učitele je poměr mezi touto a předchozí strategií poměrem zásadní „strategické redefinice“, event. „kolonizace“ situace - učitel se stává „pánem situace“ v plném slova smyslu.

Usiluje-li většina našich učitelů o prosazování této strategie, je si zřejmě vědoma svého vlivu na povahu klimatu ve třídě, považují za svou pedagogickou povinnost usilovat o klima vzájemné důvěry, vstřícnosti a férovosti. Toto klima je podstatnou složkou jejich strategie výuky s propracovanou představou normativních souvislostí a praktických taktik a technik jeho navozování. I když se v rámci dané analýzy zatím podařilo jen nahlédnout do struktury, variací a typů této strategie, stejně jako do bohatství konkrétních praktik, lze již teď konstatovat, že k pochopení učitelské řeči o „fluidu“ jejich tříd asi nepostačí úvahy o omezenosti učitelů v rovině noetické, etické či v rovině víry. Ve všech těchto rovinách přece tato strategie učitele „vyzbrojuje“ k principiálně neomezené působnosti. A přece principiální otázka úspěšnosti této strategie zůstává stále nezodpovězena. Proč existují neoblíbené třídy jako X.A? Některé náznaky vysvětlení se objevují v souvislostech této strategie, které se odhalují v kontextu učitelovy práce s kariérou třídy.

Prvá část možného vysvětlení je obsažena v mnohem bezprostřednějším propojení až ztotožnění učitelovy práce s kariérou třídy a práce s vlastní profesionální kariérou, s vlastní identitou, ke které dochází při zaujetí strategie „pedagogického ideálu“. Při popisech „osobní smlouvy s učitelkou profesí“ vyplynulo, že učitel musí na osobní úrovni sladovat cíle pedagogických strategií učitele na jedné straně, a snesitelné záteže jeho kapacity čelit závazkům a povinnostem, které jsou definovány školou, které vyplývají z rozvíjení osobních pedagogických vztahů a v neposlední řadě i ze zvyklostí, obyčejů, ve vztazích mezi kolegy, na straně druhé. Konkrétněji, učitel musí zvažovat, či alespoň prakticky respektovat -

1. **kapacitu své angažovanosti**, která musí být rozdělena mezi jeho třídu, tj. tu, ve které je třídním učitelem a kde působí jako plně oddaný pedagog, a ostatními třídami, kde je třeba z 98% především učitelem předmětu;

2. svou **odpovědnost za navození těsných pedagogických vztahů**; tj. sdílení problémů, sdílení života žáků sebou nese závazky osobních investic, zapojení se do tohoto života (od prožitku jeho životní situace po zásahy ve prospěch žáka v rodině či u různých společenských institucí);

3. **rozdělení kompetencí mezi kolegy**, z nichž každý je třídním učitelem, který zanechává na své třídě svůj rukopis dle osobní orientace a schopností.

U1: *Je to jako když jedete kolem sousedovy zahrádky. Nezačnete hned uvažovat kde co zasadit a jak to změnit. Spíše se těšíte tím, co tam je.*

Další část vysvětlení nabízí fakt, že určitá role osudové náhody je skutečně uznávána a nemusí se jednat jen o fatalismus, psychologickou racionalizaci či „pojištění“

pro případ selhání. Situace, byť jednotlivé hodiny, je natolik **komplexní**, že učitelovy taktiky jako by byly zadány v modelu „lovu“ - postupy učitele začasť vedou k úspěchu nikoli bezprostředně, ale tím, že má „poličeno na úspěch“, zvláště na tzv. pozitivní mimořádné/kritické události, události s mimořádným pedagogickým efektem, události, které jakoby vznikaly náhodou (někdy dokonce překonáním nějakého rušivého vlivu), na které však učitel a vlastně i třída musí být „připraveni“.

V této souvislosti je zajímavé rozlišení mezi tzv. kritickými událostmi, „critical events“, a kritickými příhodami, „critical incidents“, zavedené P. Woodsem.²²⁾ Kritické příhody jsou dle Woodse vysoce nabitě momenty či epizody s ohromnými důsledky pro osobní změnu a vývoj žáků i učitelů, avšak neplánované, nepředvídané a nekontrolované. Kritické události řadí Woods formálně mezi tyto příhody a „kritická období kariéry“. Jejich charakteristikou je integrovanost a zaměřenost edukačních aktivit, které mohou trvat i několik týdnů až měsíců. V řeči učitelů bývají označovány jako „témata“ či „programy“; z konkrétních příkladů např. napsání skutečné dětské knihy, plánování a design střediska místních tradic, divadelní představení.

V diskursu školních etnografií „příhody“, obdobně jako zmíněná optimalizace osobních cílů a kapacit učitele, vtahují do hry problematiku učitelova „přežití“ (survival problems). Riziko ztráty kontroly nad situací výuky může učitele strhávat k používání i pedagogického záměru zcela zbavených strategií přežití - vyhýbání se příhodám, maskování či skrývání příhod, proplouvání příhodami a neutralizace příhod.²³⁾ Z hlediska zmíněné rizikovosti výhodnější, dlouhodobější plánovitou práci učitele s kritickými událostmi se však v rámci popisů strategie „pedagogického ideálu“ nepodařilo zaznamenat.

A tedy za třetí, vezmeme-li v úvahu, že naši učitelé zdůrazňovali pozitivní význam „školy v přírodě“ pro formování klimatu ve třídě, jejich postesknutí nad absencí různých zájmových aktivit v životě dnešní školy a určité postesknutí nad odtržením rodiny a společnosti od školy, nabízí se spekulace o další mezi sociokulturní tvorby strategie „pedagogického ideálu“. Máme na mysli především meze tvorby technologie konstruování společného poslání, příběhů, činností, které by přesahovali rámec společné činnosti jejímž předmětem je pouze „přechodné“ společné soužití žáků a učitele ve výuce a případné mikro - epizodické kooperace v rámci výuky předmětu. Máme na mysli meze, jejichž překonávání v současných podmínkách školní instituce je přece jen asi nad síly jednotlivého učitele. Jakoby problémem byla neujasněná představa či nedostatečná přitažlivost potenciálních variant typu „kulturní identity instituce školní třídy“ za situace, kdy základní technologie hromadné přípravy jedinců k přechodu na instituce další profesionální přípravy zřejmě není dostatečně „socio - tvorná“.²⁴⁾ Pomineme-li ideologizovanou frázi „kollektivu“, má být třída, tj. třída spolupracující s učitelem - a nikoli jen jako skupina vrstevníků se svým autonomním životem - „Makarenkovskou výrobní komunou“, „psychoanalytickou druhou rodinou“, „učňovskou dílnou mistra čaroděje“, „Platónským kroužkem osvěčující lásky“ či „miniaturizovanou demokracií“ nebo „dílnou Tayloristické firmy“? (vyjmenujeme-li několik metafor zachycených autorem za poslední období na různých odborných setkáních).

I toto „vysvětlení“ je však skutečně jen náznakem, spíše jen spekulativní tematizací

otázky. Jako vyústění předchozí analýzy už vlastně přesahuje základní rámec daného textu ve směru, kterým by bylo možné orientovat další výzkum tak, aby bylo možné konkretizovat či přehodnotit dosavadní analýzu a interpretace.

ZÁVĚREM

Pokusíme-li se jen o zcela stručnou rekapitulaci výše předložených úvah, měli bychom zdůraznit především vlastní překvapení nad otázkou, která se vynořila v průběhu sběru a analýzy dat vedených povšechným zájmem o „sociokulturní konstrukci klimatu ve třídách“, resp. konkrétněji o učitelské strategie týkající se daného procesu, o to: Jaké kvality třídy jsou učiteli ceněny? Jak s těmito kvalitami třídy učitelé pracují? A pracují-li s nimi vůbec?

Jako centrální kategorii, jsme při analýze získaných dat tematizovali „působnost“ učitelské práce s kvalitou třídy, dle které jsme mohli vyčlenit dvě různé strategie - „povinného závazku“ a „pedagogického ideálu“. Na základě jejich vlastně jen prvního, tentativního popisu a analýzy jsme mohli konstatovat, že jejich vzájemný poměr je otázkou zásadní „strategické redefinice“, event. „kolonizace“ pedagogické situace - učitel se stává „pánem situace“ nejen jako agent školní instituce, s omezeními danými dominantní technologií hromadné přípravy jedinců na přechod do institucí další profesionální přípravy, ale též principiálně jako vůdce společné sociokulturní tvorby. Za reprezentativní a syntetické typy ceněných kvalit třídy jednotlivými strategiemi jsme vyčlenili: jednak třídu disciplinovanou, „pozornou“, se kterou učitel lehce navazuje - „živější kontakt, děti jsou jako na drátkách“; jednak třídu, ve které je legrace, která je aktivní, vstřícná, férová a především ve vztahu vzájemné důvěry s učitelem. I strategie „pedagogického ideálu“ však zřejmě naráží na faktické meze, které jsme identifikovali v oblasti osobní smlouvy učitele se svou profesí, v oblasti komplexnosti pedagogické situace (a to i na úrovni jednotlivé hodiny výuky) a v oblasti určité krize představy o typu „kulturní identity instituce školní třídy“ za situace, kdy základní technologie hromadné přípravy jedinců k přechodu na instituce další profesionální přípravy zřejmě není dostatečně „socio - tvorná“. Konečně jsme konstatovali, a to v průběhu celého textu, omezenost provedeného zmapování a analýzy problematiky, vyzývající k dalšímu nezbytnému zahuštění a prohloubení vzhledu do této oblasti profesionálního života učitelů, která je - jak jsme se pokusili naznačit hned v úvodu textu - „subjektivně“ relevantní pro všechny zúčastněné aktéry školního života - nejen učitele, ale i jejich žáky a jejich rodiče.

POZNÁMKY

¹⁾ A.L. Strauss: *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press, Cambridge 1987.

²⁾ Jednalo se o dotazníkové šetření se souborem 203 žáků z 8 tříd druhého stupně z pěti navštěvovaných základních škol v jednom pražském obvodu. Viz M.Klusák, A.Škaloudová: Školní klima z perspektivy žáků. In: Pražská skupina školní etnografie: „Co se v mládí naučíš.“ (Zpráva z terénního výzkumu), Informační bulletin PedF UK - Supplementum 77, Praha 1992, s.100.

³⁾ Tím netvrdíme, že není možné, aby zkušenost s negativním citovým vztahem učitele korelovala či zapříčinila nezáměr či hlubší, skutečně negativní postoj žáka vůči konkrétnímu učitelovi, učitelům či roli učitele jako takové. Tento vztah jsme, bohužel, dosud ani statisticky na daných datech neprozkoumali.

⁴⁾ Viz např. J.Mareš, J.Lašek: Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělávání*, 1990 - 1991, Roč.1, č.8, s.175; B.Drvotová: *Klima třídy*. (závěrečná práce postgraduálního studia výchovného poradenství) PedF UK Praha 1993, s.27.

⁵⁾ Viz c.d. s.173.

⁶⁾ M.Samuhelová: Komunikační klima - ako problém výskumný a reálny. In: T.-Svatoš, J.Mareš (Edit.): *Pedagogická interakce a komunikace*. Sborník příspěvků 3. celostátního semináře - Hradec Králové 9. - 10. září 1991, Gaudeamus, Hradec Králové 1993, s.89.

⁷⁾ Autorův překlad v anglicky psané odborné literatuře užívaného pojmu „agency“.

⁸⁾ V empirické psychologii např. známý konstrukt J.B.Rottera - „vnitřní vs. vnější kontrola posilování“. Viz J.B.Rotter: Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, Vol.80, No.1/609; Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1975, Vol.43, s.56 - 67.

⁹⁾ W.McWhinney: *Paths of Change - Strategic Choices for Organizations and Society*. Sage Publications, Newbury Park 1992, s.28.

¹⁰⁾ Srovnej např. R.Laslett, C.Smith: *Effective Classroom Management*. Croom Helm, London 1984.

¹¹⁾ Z archívu V.Semerádové.

¹²⁾ Termínu „kariéra“ používáme v přeneseném významu z jeho původního kontextu teoretické analýzy profesionálního života jedince, zvláště v konkrétní organizaci, kde, v neutrálním slova smyslu, označuje jakékoli změny či vývoj - i jejich absence (např. jako „plochá kariéra“ nebo „stabilizovaná“ atd.) - v roli, statusu či kompetencích jedince apod. v průběhu jeho setrvávání v nějaké profesi a organizaci.

¹³⁾ Viz např. 13. kapitolu „Skupina vrstevníků a kolektiv“ v J.Čáp: *Psychologie pro učitele*. SPN, Praha 1980.

¹⁴⁾ Pomíjíme pro naši analýzu dělení tříd na některé předměty a vytváření zvláštních tříd devátého postupného ročníku pro žáky, které se škole nepodařilo úspěšně předat vyšším vzdělávacím institucím po ukončení ročníku osmého. Rovněž v zásadě

abstrahujeme od důležitého rozdílu mezi prací třídního učitele a učitele předmětu a zároveň vlastně opomíjíme další situační kontexty učitelovy práce se třídou - např. vymezené interakcí s rodinou žáků, interakcí s kolegy ve sboru aj.

¹⁵⁾ V daném případě je „zohlednění nahoru“ použito za podmínky „přechodného období“ jako jakýsi „úvěr“ či „odložený trest“, které učitelé staví do postavení „věřitele“ či „velkoryšého - formativního soudce“. A mohli bychom zkoumat, zda učitel nepoužívá na první pohled negativní motivaci, odklad trestu, vlastně jako pozitivní motivaci, tj. nadhodnocením kvality žáka mu přisuzuje pozitivnější kvalitu, kvalitu, do které může dorůst, která se může stát „jeho pravým obrazem“. A naopak, na první pohled pozitivní motivace „úvěrem“, jednostranným vstřícným krokem ze strany učitele, možná učitel zavádí do hry negativní motivaci sankcemi pro případ, že žák dluh „nesplatí“, tj. staví žáka do nelehké role dlužníka. Jedná se tedy o způsob hodnocení, který se nemusí přesně krýt ani s jednou teoretickou představou o alternativách *finálního vs. formativního hodnocení* - viz např. P.Pit'ha, Z.Helus: *Návrh pojetí obecné školy*. MŠMT ČR, Portál, Praha 1993, s.28.

¹⁶⁾ Ve strukturaci řeči metodologie hodnocení společenských, resp. lidských kvalit můžeme říci:

a) že se skutečně jedná spíše o validitu, a to validitu externí (Srovnej např. Worsley P.(Ed.): *The New Introducing Sociology*. Penguin Books, Harmondsworth 1987, s.101 a dále.), než o reliabilitu - metoda hodnocení ve škole a při přijímacích zkouškách se do jisté míry různí;

b) že se jedná spíše o validitu empirickou než pojmovou (Srovnej např. Řičan P.: *Úvod do psychometrie*. Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava 1977, s.70 a dále.); kritérium validity učitelova hodnocení je zde prospěch/úspěch žáka v přijímacích zkouškách při odchodu ze základní školy - rozhodující je zde právě výsledek této situace, tj. „jak se to ukáže“, byť se v obou případech odkazuje na „kvalitu žáků“ - „nejsou vyložené nejlepší“, která může být různě pojímána;

c) že se jedná spíše o validitu prediktivní než souběžnou (Srovnej c.d. s.78 a dále.) - byť se v daném případě jedná o přechod v „přechodném období“ a nikoli až v závěru docházky do ZŠ - jedná se především o empirii, o jinou událost, která následuje naší událost - jejímž tématem je „hodnocení“ dané třídy v dané ZŠ;

d) že zajímavé by bylo zjistit, jaké strategie používají učitelé při validizaci svého hodnocení v souvislosti s problematikou tzv. bazální frekvence hodnoceného (diagnostikovaného) jevu, resp. zde spíše kritéria v uvažované populaci - prakticky, v rámci empirické validizace, se jedná o zajímavou problematiku vyladování únosné míry „planých poplachů“ a „opomenutých případů“.

¹⁷⁾ Vzpomeneme-li si na výsledky dotazníkového šetření uvedené výše, už (kolem) 1/3 žáků, kteří měli pocit, že se učitelé daří bavit se s každým žákem spíše častěji a přesvědčit žáky, že spíše častěji má i osobní zájem o každého žáka - je z daného pohledu nemalý úspěch.

¹⁸⁾ Počítáme s 40 110 učitelů a 586 277 žáky.

¹⁹⁾ Viz P.Woods: *The Divided School*. Routledge and Kegan Paul, London 1979, s.181.

²⁰⁾ Za údaje o „pedagogických radách“ autor vděčí archivům M.Kučery a S.Štecha.

²¹⁾ K analýze tohoto procesu, jako procesu interakce mezi učitelem a žáky, zavedla H.Kasíková kategorii **interakčních žánrů** ve výuce. (*Interakční žánry ve vyučování*. In: Pražská skupina školní etnografie: „Co se v mládí naučíš.“ - Zpráva z terénního výzkumu, Informační bulletin PedF UK - Supplementum 77, Praha 1992, s.129 - 134.) Přes určitou nejistotu se zdá, že informátoři potvrzují ekologickou validitu daného pojmu, resp. jeho reálný status ve světě učitele.

U1: *Prolíná to každou hodinou, ale je to element, který nebyl dříve vypichován.*

Pojem se jeví jako vhodné obohacení teoretické terminologie tím, že umožňuje novou diferenciaci při analýze procesu realizace celkového stylu výuky učitele a formování atmosféry či klimatu ve třídě.

²²⁾ Viz P. Woods: *Critical Events in Education*. The British Journal of Sociology of Education (v tisku).

²³⁾ Viz P. Woods: *The Divided School*. Routledge and Kegan Paul, London 1979, s.146.

²⁴⁾ Srovnej obdobné závěry D.Bittnerové - Moravcové: *Ztracené dětství*. In: Pražská skupina školní etnografie: „Co se v mládí naučíš.“ - Zpráva z terénního výzkumu, Informační bulletin PedF UK - Supplementum 77, Praha 1992, s.140 - 142.

Ústřední knih. Pef UK

