

POPISY ŽÁKŮ: TYPY NEBO STEREOTYPY?

MILOŠ KUČERA

OBSAH

Úvod

Několik kazuistik

Premiant a propadlík
Hodná nebo geniální?

Učitelé a jejich třída

Druhy dat

Hlavní literární odkaz:

Woodsova kritika slovního hodnocení

Přehled dimenzí popisů žáků

Obsah dimenzí

Komentář dimenzí: srovnání s Woodsem

Rozdíly mezi učiteli

Škola jako pracoviště

Potenciální studenti a nestudenti

Otevřené problémy

Žákovská a učitelská kultura
Učitelské ideologie

ÚVOD

Stat' o popisech žáků se na příkladě jedné pražské páté třídy v řeči jejich tří učitelů věnuje otázce, zaznívající již dlouho v odborné literatuře: představuje typizace žáků, jejich popis v několika charakteristikách, současně stereotypizaci těchto jedinců?

V rovině poznání znamená stereotypizace zařazení do předem nachystané „škatulky“, opatření jedince jednou z několika, mála existujících nálepek, labelů. Toto myšlenkové „zapasování“ jedince do omezeného, redukcujícího prostoru bývá v literatuře sledováno ve svém prodloužení v rovině akce a jejího praktického, výchovného efektu, a to přinejmenším ve třech podobách: 1) v podobě formování identity podle kulturních vzorců nebo ideálních společenských typů; 2) někdy kritičtěji v podobě uskutečnění tzv. skrytých osnov (*hidden curriculum*), např. nenápadně připravujících už ve školních interakcích společenskou stratifikaci; 3) patrně nejkritičtěji (vzhledem k učitelům) v podobě sebenaplňujících se proroctví, kdy škola ve funkci odhadu různých schopností žáků distribuuje svoji péči různým dětem nestejněměrně, různě je jednou rukou rozvíjí, aby pak po zvážení rozvoje žáků v ruce druhé připsala rozdíly vnitřním dispozicím a ukázala, že měla pravdu.¹⁾

Pokusíme se na našich datech podívat na otázku možného přechodu typů v stereotypy i na možnosti vymykání se mu. Nepůjde o úplný přehled těchto možností, ale spíše o vymezení jejich oblastí, čímž by se zmapovala problematika pro další, už definitivněji a užěji orientované výzkumy.

Současně se vyjádříme k některým teoretickým omezením koncepce stereotypu.

NĚKOLIK KAZUISTIK

Provedme vstup do problematiky pomocí několika kazuistik či minikazuistik.

PREMIANT A PROPADLÍK

Výběr není proveden podle kritéria nějaké napinavosti nebo dramatičnosti - jde prostě o nejlepšího a nejhoršího žáka ve třídě.

Karla považují všichni tři učitelé (paní učitelka na češtinu, paní učitelka na dějepis a zeměpis, třídní učitel na matematiku a dílny) za budoucího studenta, dva mu dávají v pololetí páté třídy jedničku, češtinářka dvojkou: „*v pravopisu mu to někdy ujelo, nebyl stoprocentní; o jedničku bude bojovat v druhém pololetí. V každé hodině se hlásí; je velice slušný. Patří mezi nejlepší, jestli není nejlepší.*“

Inteligenci (podle dějepisářky *velice inteligentní*, podle třídního *intelektuál*), snahu a její stabilitu, konstantnost, dále pečlivost a pořádek vyzdvihují i ostatní dva učitelé. Třídní učitel vyjadřuje svůj celkový dojem takto: „*primovej, nakrátko ostrihanej (žádný ocásky), sešity paráda, oblečení paráda, všechno vkusný*“. Rodiče jsou podle něj „*velmi příjemní, příklad superkladného vztahu rodiny ke škole*“. Karel se bude hlásit z páté třídy do primy gymnázia a třídní ho bude *nerad ztrácat*.

Marek představuje ve většině dimenzí či parametrů protipól. Rozhodně z něho student nebude, v pololetí dostal čtyřky s tím, že je *adeptem na* (svoje už druhé) *propadnutí*.

Podle češtinářky je „*absolutně nesoustředěný, není soustředěný ani tehdy, když ví, že na něj přijde řada*“. Podle dějepisářky „*jako by do třídy ani nepatřil; vykládáte, trhá si papírky; líný; veze se, dávají se mu čtyřky, sám je z toho nešťastný a vzdává to.*“ Podle třídního se s rodiči nepodařilo vejít v kontakt (později ano) a učitel nepokládá rodinné prostředí za *podnětné*; podle češtinářky rodiče Marka „*trošku kontrolovali, i ten úkol mu podepíšou*“, protože „*tuší propadnutí*“.

Vzhledem k ostatním dětem si Marek podle třídního „*všechno vynucuje kopance-ma nebo pěstma, je to násilníček*.“

Jeden žák je tak jednoznačně určen k další školní kariéře, druhý k jejímu ukončení; jeden ve většině předmětů jedničkář, druhý čtyřkař; jeden inteligentní a snaživý, druhý ani jedno. Bílý a černý nátěr chvály a odsouzení sahá ke kulturním vzorcům vzhledu a chování (*slušný*, nejen k učitelům, ale i vůbec vs. *násilníček*) a do oblasti rodinného zázemí.

Při bližším pohledu zjistíme pár **komplikací** podobného schématu, ne třeba jeho popření. Marek nakonec v páté třídě nepropadne. Ve třídě udělí třídní učitel tři knižní odměny, jednu pokladnici, jednu Karlovi za premiantství a jednu Markovi za opravu botníku a starost o něj. Že to není moc? Možná chtěl třídní učitel podpořit jeho sebevědomí, když „*už i doma nad ním zlomili hůl*“.

Samo líčení typů jsme předtím také nereprodukovali v úplnosti. Tak se zde objevil blok úvah o *rodinných příbuznostech*. Podle mé zkušenosti platí pravidlo, že pokud je nebo byl ve škole příbuzný popisovaného žáka, jsou vždy mezi sebou srovnání. Motivace těchto srovnání je mi prozatím nejasná, stupeň elaborace může v některých případech sahát do jakýchsi mendelovských úvah o křížení, možná někdy skrývající klinicko - psychologickou intuici o vztazích rodičů a dětí v rodinném románu.

V případě těchto dvou kontrastních žáků jde o srovnání s jejich téměř stejně kontrastními bratry. Karlův bratr je už na učilišti. Svůj obdiv k mladšímu vyjádřil před dvěma lety v rozhovoru, který se mnou vedl.²⁾ Třídní učitel zde uvažuje o *možném velkém rozdílu v intelektu mezi otcem a matkou*, „*to pak takhle bývá*“.

Také Marek má staršího bratra, který chodí do sedmičky: je *lepší* podle češtinářky, *úplně jiný* podle dějepisářky, *lepší a citově založenější* podle třídního.

Podobné odkazy přinejmenším jaksi komplikují jednoduché přiřazení dobrý žák - dobrá rodina, špatný žák - špatná rodina.

Další komplikaci představuje skutečnost, že učitelům přirozeně příjemnější Karel nezaujímá v jejich pozornosti a úvahách větší místo než Marek. Třídní učitel ho vidí svádět marný boj se školou a se třídou: také sociometricky skončil Marek až na konci, a to i navzdory tomu, že v třídě rozjíždí různé akce charakteru vln (jako třeba šplíchání vodou kluků po holkách aj.), které jsou oblíbené, ale při nichž vystupuje tak *vážně* a *doopravdy* (žakovské termíny), že je to ostatními chápáno jako *surovost*. Třídní učitel o tom ví, a zřejmě se snaží jeho získání respektu nějak podpořit.

Nelze také říci, že by u něj Marek neměl žádnou vážnost: „*Jsou děti, kterejm rodi- na neposkytuje moc zázemí, a někdy lze pozorovat, že to až ztmeluje. Zoceluje. Jsou takoví tvrdší, že nemusej mit furt za sebou někoho.*“

Existují další dvě, obsahově související sféry, které školní optika nabízí Markovi jako zmírnění jeho postavení černé ovce a pro přežití v instituci. První představují předměty jako tělocvik, pěstitelky a hlavně dílny: „*v okamžiku, kdy se blíží k dílně, mění se o stoosmdesát stupňů a stává se z něj přirozeně asistent učitele*“. Úspěch v této školní sféře pak přesahuje do anticipace Markovy mimoškolní a dospělé budoucnosti: „*je stoprocentní předpoklad, že až skončí tohle ‚lyceum‘ a dostane se do dobrý práce, ne k nějakým vopilejm zedníkům, bude z něho šťastnej člověk.*“

Jistě, dílny, pěstitelky a tělocvik netvoří právě jádro osnov. A není anticipace dospělosti jen ospravedlněním současného labelu manuála, zatímco Karel je intelektuál, místo aby se škola pokusila o zvrat a ne *to vzdala* spolu s Markem? Ostatně, jak chápat to, že nepropadl? Reparát z matematiky dostali dva jiní žáci, jeden *pro povzbuzení*, zatímco u druhého se odhadovala *beznadějnost*. Není sebemenších pochyb o spravedlnosti u zkoušky a nezávislosti výsledku na odhadu, o to však teď nejde. Nabízí se zde spekulace, že když žák zkoušku neudělá, přestoupí možná do stejné kategorie jako Marek, do kategorie těch, co se už propadávají (opakovaně) nenechávají, i když mohou být nejslabší, s potvrzením beznadějní.

Námítka o labelu žáka má jistě svou váhu. Ale je přece jen trochu námitkou „od zeleného stolu“ - není v ní např. zkušenost, kterou jsem udělal v rozhovoru s Markem, když vyprávěl, jak pozoroval stavební rekonstrukci školy a jak by ho bavilo „*dělat, opravovat školy a baráky. /.../ Venku třeba přenáším cihly, spravil jsem vypáčenéj sklep. /.../ Mě zajímá spíš práce (než učení). Já rád pracuju.*“ Jde jen o únik, kompenzaci z nouze, nebo o skutečnou náruživost, koníček?

HODNÁ NEBO GENIÁLNÍ?

Historie Alenky ze stejné třídy nabízí další, trochu jiné možnosti pro prvotní kritiku školy a pro následnou komplikaci této pozice (což je postup, jenž jsme použili v líčení Karla a Marka). Tyto možnosti představují témata: proklamované expertství, profesionálnost učitelů, zbavující rodiče kompetence posuzovat dítě; školskost, institucionální tlaky chodu vyučování, nerespektující individuální zvláštnosti dětí a zakrývající jejich schopnosti prostřednictvím *matching*, příčpůsobování a porovnávání dětí ke standardu chodu a práce se třídou; náběh na Pygmalion - efekt.

Třídní učitel se od maminky dozvěděl, že by Alenka měla dělat zkoušky do primy gymnázia. I když ji všichni tři učitelé považují za budoucí studentku, představa, že by měla jít na výběrovou školu už nyní, dva z nich, kteří se o tom dozvěděli, překvapila: „*ona by se tam mezi těma vlkama utrápila*“ (třídní učitel), „*tam jsou štiky, tady na děti bereme ohled*“ (dějepisářka). Třídní matce vysvětlil, proč by se mu Alenka na gymnázium nelíbila („*každý by se tam do ní strefoval*“), ale přesto ho trochu zajímalo eventuální šetření intelektu. Nepochyboval sice o jeho kvalitě, ale byl překvapen, stejně jako já, když Alenka dosáhla IQ 135 (Pražským dětským Wechslerem) - což sice není genialita, ale vysoce nadprůměrná inteligence ano.

Všichni tři učitelé se shodovali v pololetí na dvojce a na slovním popisu Alenky jako *svědomitě, pečlivě, ale pasivní* („*mírná, tichá, málokdy se hlásí*“ - češtinářka), *nevýrazné, neprůbojně* (dějepisářka), rysů slouchajících se do **hodnosti** (která jde, zdá se, více v ruce s *pasivitou* než s *aktivitou*). Třídní učitel by jí dal dokonce trojku, ale nechtěl jí „*ranit duši*“. Češtinářka se zas téměř obávala jakéhosi nespecifikovaného handicapu, skrytého za Alenčinou *pomalostí*.

Přehnaně řečeno, model učitelů zněl, že se s Alenkou *hejčkají* a dávají jí dobré známky, protože je hodná, i když je pomalá: hodnost byla pozitivním faktorem, inteligence, v jejím aspektu pomalosti, negativním. Můj kontra - model zněl, že její inteligence je faktorem pozitivním a hodnost negativním, se spekulací, že hodnost inteligenci pro učitele maskuje a že ji možná známkují za něco jiného, než si myslí. Podobný závěr by byl elegantní, ale dokázat se nedá.

Spekulací o maskování inteligence se nicméně nadhazuje **interakce** mezi žákem a učitelem, v němž se paradoxně ukazuje určitá fundovanost učitelského mínění a ospravedlnění jak jejich modelu, tak názoru, že by Alenka ještě měla vydržet na této *opečovatelské* škole a nejit mezi *štiky* nebo *vlčáky*.

Konkrétní interakci zde míním chování na hodině a vyvolávání. Za několik, skutečně příliš málo hodin na jasný soud čísel, jsem měl pocit, že Alenka není moc často vyvolávána. Tím bychom se blížili klasické tématice Pygmalionu: jak má být aktivní, když k tomu není podněcována? Současně jsem ale měl z jejího chování dojem, že si to sama nepřeje (viz též tvrzení češtinářky, že se Alenka málo hlásí), vyjadřujíc mlčky „*Noli me tangere*“.

Že intenzita interakce může být ovlivněna nejen labelem ze strany učitele, ale právě nepozorovanými odmítavými signály žáka, je z „post - pygmalionské“ literatury známo¹⁾. Třídní učitel (u něž jsem na hodině nebyl) to potvrdil, s tím, že ji možná také příliš často nevyvolává, slovy: „*ze strachu, že bych ji vyrušil*“.

Samozřejmě, že proti těmto úvahám je možné rozvíjet další námitky o vnitřních omezeních instituce, kde učitel nemá dost času a prostoru pro ryze individuální práci se žákem nezávisle na třídě.

Další vyjádření třídního učitele otevírají také téma **stylu**: „*Já mám rád improvizaci, ona jen dedukuje. Ona nebude s člověkem hrát, dokud to nebude jistý, pak ruku pomalu zvedne, hy - drau-li - ka.*“

Lze reálně chtít, aby se učitelé přizpůsobovali stylu každého žáka, když dokonale ovládají svůj vlastní, který třeba zbytek třídy strhává?

Možná trochu šokujícím dojmem může působit ona nárazka na pomalý, strojový pohyb Alenky. Ale pozor, tento humor, *humor sborovny*, jak ho nazývá Woods, má v prostředí svou funkci, a nezapomeňme, že týž učitel, který takto (a připusťme, že výstižně) Alenku parodoval, jí současně dal dvojku místo trojky, aby jí *neranil duši*. O existenci různých **tónů** diskursu o žácích se ještě zmíníme později.

Bylo přání Alenky jít do primy přáním jejím nebo přáním maminky? Nevím. Byl proti názor učitelů správný? Asi ano. Co se Alenčiny prognózy týče, dovolím si riskovat optimismus. Je opravdu mimořádně inteligentní a její přehnaný až ustrašený postoj k autoritám se začne měnit. Jak jsme ostatně viděli, nešlo totiž o jednoduchou

konformitu (tu by spíš splňoval takový Karel), ale současně o non - konformitu, o trvání si na svém, byt' na svém ve formě své inhibovanosti. Svoje si možná bude proboujovat uvolněnějším způsobem: když jsem s ní ke konci roku mluvil, oplácela mě žerty a provokace stejnou mincí.

Dosavadní partie lze považovat za jakýsi předsunuté přiblížení problematiky, kde nebyly dosud odděleně prezentovány základní pasportizační, metodologické a teoretické odkazy. Tomu se budeme věnovat nyní.

UČITELÉ A JEJICH TŘÍDA

Gros mých výzkumných návštěv školy nesměřovalo ani tak k práci učitelů jako spíše k poznání dětí ve formách jimi konstruované kultury. Typy žáků měly představovat určité opakující se konfigurace, obecnější než jednotlivé biografie. Ukázalo se ale, že problém typů nelze probrat bez jejich učitelské verze, typizací.

Chci poděkovat zejména třem učitelům, jež byli tak laskaví, že se se mnou systematictější bavili, a hlavně třídnímu učiteli, jenž mi věnoval možná desítky hodin. Stejně děkuji dětem.

Je jisté, že některé interpretace řeči z rozhovorů přesahují význam, který informacím přisuzovali moji partneři během rozhovoru. Pokud by je tyto interpretace, které nelze mít ani z jedné strany během konverzace plně pod kontrolou, měly zaskočit, omlouvám se za to. Současně si dovoluji tvrdit, že je třeba nepokryteckého referování o škole, pro její de - demonizaci.

Přejdeme k některým pasportizačním údajům, jež mohou mít dopad na zjištěná data. Škola, z níž pocházejí, není příliš velká, má nanejvýš dvě třídy pro každý ročník. Zdá se, že všichni učitelé znají dost jejich žáků. Není výjimkou, že to bývají i žáci druhé generace, tj. děti bývalých žáků - jsou pak srovnáváni s generací prvou, vedle srovnávání se sourozenci, které jsme už zmínili.

Signifikantní pro některé učitele (a jimi samými nesmírně vysoko ceněné) jsou poměrně časté návraty bývalých žáků, většinou s motivem *podívat se*, jenž ale současně vyjadřuje *ukázat se*: jako žáci jiné školy, před a po maturitě, ve vojenské uniformě nebo před nástupem vojny (*rozloučit se*, i když se třeba předtím ve škole dlouho nebylo), v mnišské kutně, při vstupu do práce, kolem svatby, s miminkem a podobně - tedy při příležitosti dosažení etap v socializaci a posunu v identitě.

Popisovaná pátá třída (25 žáků, 1 v zahraničí) má na škole špatnou pověst a asi i proto byla svěřena doyenovi druhého stupně, jenž sám sebe považuje spíše za specialistu na výchovnou než na výukovou stránku (což je zbytečná skromnost, neboť žáci jeho výuku, např. *míchání příkladů* v matematice *se životem* velmi oceňují).

Někteří zkušení pedagogové odcházeli v podzimním období po převzetí třídy z hodin vyčerpání a rozladění. Jejich úsilí se zaměřovalo na to, aby se se žáky dalo *dělat*: aby dávali pozor na hodině, nosili úkoly, nechávali je doma podepsat, nezapomínali pomůcky, celkově tedy na **kázeň** v pracovním smyslu slova (toto úsilí se projevuje v datech popisů žáků).

Nespokojenost se třídou byla ovšem už na prvním stupni, a to nejen u třídní učitelky, ale i u její kolegyně, která tam vyučovala češtinu, i u ostatních členů sboru, když tam suplovali. Na základě pozorování, jež jsem v oně době provedl, nebylo možné **žáky udržet**, jak to vystihuje jeden učitelský výraz, *na drátkách*. Třída byla rozptýlená, ne provokující, ale neschopná se soustředit. V hypotéze, jejíž empirické indicie a teoretickou oporu bych rád rozvedl ve zvláštní studii, jsem usuzoval na masovou nepozornost, způsobenou ztrátou sjednocujícího identifikačního bodu, jímž byl předchozí třídní učitel, opustivší školu během školního roku kvůli finanční situaci.

Na konci prvního roku druhého stupně, tedy po absolvovaném pátém ročníku byla třída na pedagogické konferenci charakterizována jako skupina „s velkým procentem *žáků slabě průměrných a průměrných, bez tahounů*“ (třídní učitel), přičemž ostatní potvrdili nešťastné složení i zpětně: zaznělo, že už „*od mateřské školy tyhle děti neměly být u sebe*“. Známkový průměr byl dost špatný, 2.026, z matematiky a češtiny 2.72; 6 žáků dostalo vyznamenání, 8 čtyřky (6 čtyřek 6), 2 reparát z matematiky. Třídnímu učiteli, vyučujícímu matematiku a dílny, je nad šedesát let, paní učitelce češtiny nad padesát, paní učitelce dějepisu a zeměpisu nad třicet (dál operujeme jen známkami z dějepisu).

DRUHY DAT

představíme současně v jejich dvou aspektech: 1. ve způsobu jejich získání, jako zdroje; 2. v aspektu obsahu.

Základními daty stati jsou **popisy žáků** třídy třemi uvedenými učiteli na jaře pátého ročníku, získané většinou o přestávkách mezi hodinami. Časový faktor místy vedl k údernosti sdělení, což nemusí představovat nevýhodu materiálu. Stručnost platila hlavně pro dvě paní učitelky, s třídním učitelem jsme hovořili déle a redukce jeho sdělení bylo dosaženo výběrovostí poznámek na místě (toho, co v rozhovoru zaznívalo jako důležité, nad úplný magnetofonový záznam). Tématicky či obsahově by popisy takto získané měly zahrnovat všechny hlavní dimenze, vystupující v učitelově uvažování o žákovi, jeho typizaci do portréту či karikatury (bez pejorativního nádechu, ve smyslu vystižení) pro komunikačního partnera.

Druhým, procedurálně nezávisle zachyceným souborem dat jsou učitelské odhady, kdo ze žáků se asi stane **studentem** střední školy a kdo ne. Přiřazení bylo vnucené, takže samozřejmě nevypovídá o tom, jak často si učitelé spontánně tuto otázku o pátých kladou.

Další data představují **známky** v pololetí, tj. před popisy v rozhovorech. Opět jde o nezávislé údaje, vypsané ze školních záznamů. V rozhovorech se však objevují i další údaje o **prospěchu**, průběžné známkování apod. Rozlišování mezi známkou na vysvědčení a jednotlivými známkami je dost důležité a, mimochodem řečeno, nemělo by chybět v diskusi o známkování, jež se v pedagogické veřejnosti vede - odkazuje totiž na takové procesy jako *hlídání si průměru* ze strany žáků, možnost *opravení si známky* aj., které demonstrují interakční a speciálně negociační, tj. z obou stran

regulovanou a normovanou sféru. (Je otázkou, zda ji lze takovou zachovat při slovním hodnocení - ve smyslu vysvědčení.)

Známky někdy mohou přejít do skutečných typů: tak třeba Alenka přišla na druhý stupeň jako *jedničkářka*.

Dalším nezávislým zdrojem dat je pedagogická konference, kde se ovšem objevují údaje hlavně o vyjimečných žácích (dobrých, špatných, problémových) a jinak spíše o **podobě třídy**.

Na konferencích ovšem zaznívá také **informace kolegům** o žácích a třídě, která se kromě toho objevuje i zprostředkovane, v získaných popisech (ovšem poměrně málo).

Snad nejdůležitější sférou dat jsou informace o **interakci mezi žákem a učitelem** (i když zde nejsou těmi hlavními analyzovanými daty), a to jak na hodině, tak o přestávkách, v konkrétní podobě i v globálnější podobě, např. jako účelu učitelova úsilí; poměrně málo pochází z přímého pozorování na hodině, více z rozhovorů s učiteli v rámci popisů žáků.

Totéž platí pro již zmíněná data o podobě třídy a o **postavení žáka ve třídě** (dál v přehledu dimenzí dělíme na zařazení do třídy a místo ve třídě).

Data o **rodičích a příbuzných** pocházejí téměř bez výjimky také z popisů.

Dosud jmenované údaje jsou převážně z učitelské poloviny školy. Ze strany žáků disponují omezenějším souborem. Vedl jsem sice s většinou z nich rozhovory, ale systematicky jsem v nich nesbíral žádné portréty tří je popisujících učitelů - několik **žakovských postřehů o učitelích**, které zde navíc neuvádím v úplnosti, bylo získáno spíše nad rámec pátrání po postavě onoho mýtického třídního učitele, jehož odchodu jsem přičítal strukturální selhání pozornosti na prvním stupni (viz výše).

Více údajů, ale opět zde ne plně využitých, se týká **kulturních forem života ve třídě** (již citovaných *vln* a dalších), též analogicky, z kulturního hlediska nahlížené sociometrie (provedl si ji pro sebe třídní učitel a následně mi ji dal k dispozici).

Jak můžeme vidět, představuje učitelský blok dat poměrně rozsáhlý rejstřík příležitostí a míst, kde se artikuluje obraz žáka. Tato místa se liší svou funkcí a stupněm komplexnosti. Kdybychom použili metafory barvy, mohli bychom říci, že některá představují alespoň potenciálně příležitost pro nanesení více proužků černé a bílé, více dimenzí, z nichž až dodatečně vzniká určitý odstín šedé (což je příklad portrétu v rozhovoru s badatelem nebo s kolegou, někdy asi s rodičem); jiná, jako třeba známka na vysvědčení, prezentují určitý odstín jaksi rovnou či přímo.

V této stati neprobereme důkladně vztah těchto míst - je to spíše úkol pro příští práce o typizaci žáků.

Učitelské popisy žáků, resp. partie v nich, zcela evidentně pak známky i některé další druhy dat by šlo bezesporu nazvat i **hodnocením**, v jeho pragmatickém, akci sloužícím významu. Tímto označením našich dat bychom však už od začátku riskovali, že zůstane nerozvinuta skutečnost, že popisy žáků jsou výrazem jejich **poznání**.

HLAVNÍ LITERÁRNÍ ODKAZ: WOODSOVA KRITIKA SLOVNÍHO HODNOCENÍ

Velice podnětným a přitom sumarizujícím textem k problému typizace žáků je jedna kapitola z pera Petera Woodse, nesoucí v překladu právě termín „hodnocení“: *The professionalism of school reports*.⁴⁾ Je to Woodsova poměrně starší práce, od níž zaznamenal jistý posun.

Profesionalismus v názvu je míněn jako *rutina*, k níž se nad tento slovníkový pejorativní význam připojují další, speciálnější hanlivé konotace. Jde o rutinu člověka instituce, figury experta, který se „vytahuje“ na laiky mimo ni nebo zakrývá neschopnost instituce či profese (Woods zde např. činí komparaci učitele se zdravotníkem, jenž se vyhýbá rodinným příslušníkům beznadějných případů). *Školní reporty* v názvu pak zase označují ona vysvědčení, jimž se se u nás říká *slovní hodnocení*. Abych se vyhnul konfúzi, budu je zde, v této stati, raději nazývat *slovním vysvědčením*.

Citujme některá vysvědčení na ukázkou: „*Obstojné výsledky*“; „*Musí přidat*“; „*Má s látkou potíže*“; „*Lehce se rozptýlí*“; „*Neumí se soustředit*“; „*Dobré vystupování*“ (C. d., s. 183)

Co má ovšem společného slovní vysvědčení s typizováním žáků?

Podle Woodse mnohé. Přirozeně, komunikační a pragmatický zřetel slovního vysvědčení může posouvat vlastní popis či názor na žáka do jiné podoby. Tak výraz „*obstojné výsledky*“ podle Woodse možná nahrazuje původní, originální „*nevýrazný*“ (což by učitel napsal nejráději); rodiče zas „*obstojné výsledky*“ pro sebe překládají jako „*dobry*“. Další vtípné překlady dvojího druhu (zpětně do učitelského originálu a do rodičovské verze) zbývající výše citovaných výrazů jsou následující: *Musí přidat plus Má s látkou potíže - Nízká inteligence nebo nedostatek jiných vlastností (originál) - Ta látka je pro děti moc těžká!* (možná rodičovská verze); *Lehce se rozptýlí plus Neumí se soustředit - Raději se sobě podobnejma kecá, místo aby nábožně odcítal ty perly, co jim říkám - Ostatní děti toho našeho vyrušují; Dobré vystupování - Bez problémů* (často též *Student z něho nebude - Dobry*). (C. d., s. 183)

Ostatně i sdělení výzkumníkovi má svou komunikační stránku, byť může být uvolněnější. Sama možnost překladu postuluje existenci originálu, a ten podle Woodse nemusí být o nic bohatší než slovní vysvědčení. Řadu těchto originálních verzí jsme již citovali, ukažme si další, pocházející přímo z popisu, poskytnutého Woodsovi jako výzkumníkovi: „*Tenhle chlapec se čím dál víc uzavírá. Není toho sice moc, co by mohl nabídnout, ale stejně...; malej Falding, ten je živej, možná z něho něco bude; k Floxtonovi nic, to je rozumněj kluk; tady ten, má snad mít nějaký problémy doma, neřek bych, že provokuje, ale ty způsoby a chování, to je pod úrovní /.../ Muswell je chudák, ale jinak je to milý dítě, samozřejmě nekultivovanéj, ale vstřícnej, snaživej, udělal by pro vás všechno. Dá se s ním dobře vyjít, na rozdíl od těch primitivů, co vám kecají za zády; tenhle Royle - zvláštní chlapec - vycházím s ním dobře, někdo možná ne...“ (C. d., s. 177), a podobně.*

Bylo by nesporně velice zajímavé provést kulturní srovnání více takovýchto popisů žáků britskými a českými učiteli. Skromnějším úkolem by bylo pokusit se o reinterpretaci Woodsem zde citovaného materiálu podle našich zjištění - ani to však nebudeme provádět a omezíme se (dále v textu) na malou poznámku k Woodsem „vyanalizovaným“ dimenzím.

Nicméně se již při prvním, zběžném pohledu zdá, že české popisy, které se mi podařilo získat, jsou delší - u Woodse ale není jasné, jestli vybral typický příklad nebo jestli jde o záměrnou ukázkou učitelské stručnosti. Současně je frapantní shoda většiny výrazů mezi Angličanem a Čechy: tak Alenka je *nevýrazná, nemá jiskru*, Marek je *chudák*, další žačka *se uzavírá*, apod. Každý, kdo trochu hovořil s českými učiteli o žácích a přečetl by si anglický popis, bude překvapen dojmem jeho známosti. Je to také dáno podobností **tónu** řeči, který z jednotlivých výrazů vyplývá. (K tónu, tématu, které jsme již naznačili, se vrátíme v jedné poznámce. Woods ho neanalyzuje.)

Vtipem celé záležitosti s popisy pro Woodse bylo, že ani při naléhání na citovaného učitele, aby některé prvky rozvedl, se mu nepodařilo obdržet od něj širší rejstřík dimenzí.

Hlavní i vyčerpávající (rejstřík pokrývající) dimenze, kategorie, v nichž podle Woodse učitel žáky posuzoval, představují - co se chlapců týče - dvě polaroty: 1. *Introvertovaný (uzavřený), nemá co nabídnout vs. živý, slibný* a 2. *Vstřícný, snaživý (helpful), prima, milý (very nice kid) vs. ostatní primitivové (illiterates), co kecají za zády* (substantivně: behind - your - back merchants, *kramáři za zády*). Učitel o všech mluvil v termínech jejich dispozic pro školu a posuzoval, nakolik tím naplňují jeho tradiční ideál. O děvčatech učitel údajně připustil, že o nich moc neví, a omezoval se na *milá, příjemná* (nice, pleasant). Jeden chlapec a jedno děvče se blížili jeho ideálu. (C. d., s. 178)

Malá znalost o hodně žácích - to je podle Woodse charakteristika učitelských typizací, doplňovaná někdy svým opakem: větší znalosti o málo, několika vybraných žácích.

Tyto dvě polohy jsou podle něj vyjádřeny ve dvou soupeřících badatelských teoriích učitelského typizování, z nichž každá si myslí, že je univerzální, ve skutečnosti ale zachycuje první nebo druhou skupinu případů.

Větší znalost o málo žácích reprezentuje dynamický model D. Hargreavese: začíná se *spekulací* při prvních setkáních se žákem, pokračuje se *elaborací*, když si učitel testuje své hypotézy o žákovi, a uzavírá se *stabilizací*, když učitel fixuje žákovu typologickou identitu. Tato koncepce se podle Woodse hodí na *speciální případy*, na žáky vynikající v kladném nebo záporném slova smyslu nebo na ty, k nimž má učitel z jiných, osobnostních, idiosynkratických důvodů vyjimečný afektivní vztah.

Alternativní model Keddie(ové) naopak začíná typy (fungujícími jako stereotypy, už pro toto jejich postavení na začátku), k nimž se jednotliví žáci přidělí. Markantní je to zejména za podmínek oficiální diferenciacce (*streaming, banding*): to, co učitel o žákovi ví, je omezeno na předpoklady pro třídu, do níž by měl zapadnout - to je žák typický. Netypický je charakterizován např. jako „*až moc chytrý na běčko*“. Poznávací

proces lze charakterizovat jako statický (i když to zní rozporně ke slovu „proces“ - míní se tím nevystoupení úvah z rámce stereotypů), i reálně zkrácený: nezahrnuje *testování* v elaboraci, ale spíš posilování původního dojmu podle hrubých a náhodných příznaků, a ke stabilizaci, tj. k fixaci jakéhosi stručného portrétu (?) nemusí ani dojít.

Woods samozřejmě nepřičítá stereotypizování zvrhlost, inherentní psychice členů učitelské obce, ale chápe ho jako systémový projev, k jehož vysvětlení i sejmutí viny z učitelů jakožto osob a osobností mu slouží představa **omezujících tlaků** (*constraints*) institucionálního, školního a celospolečenského, sociálního druhu. Tyto tlaky platí jak pro popisy žáků, tak zvýšeně plus posunutě (viz ukázky překladů) pro slovní vysvětlení.

Tak vědět málo věcí o hodně dětech vyplývá mj. z faktu, že učitel musí věnovat většinu času ne jednotlivcům, ale jejich skupině, **třídě**.

Dalším institucionálně podmíněným zápořem popisů a zejména slovních vysvětlení je podle Woodse jejich **dekontextualizace** od interakcí - ty mají představovat pravdivější a realističtější údaje, protože v nich je těžší nerespektovat partnerský nebo aspoň negociační vztah k žákovi, včetně reagování na jeho osobní nebo kulturní orientaci; monologicky sestavovaná vysvětlení naproti vyjadřují edukační ideální typy.

Dalším rizikem dekontextualizace je generalizace z jedné situace na všechny: ve skutečnosti ale žák může v jiném předmětu, u jiného učitele, v mimoškolním kontextu vystupovat úplně jinak a procházet doslovnými metamorfózami své osoby (to jsme viděli u Marka, měnícího se při vstupu do dílny).

Evidentní je podle Woodse hodnotitící a diferenciacní funkce slovních vysvětlení, v níž se žákovi přiděluje tržní hodnota v technokratické společnosti.

Při postulování ideálních společenských typů není dost místa pro kulturní alternativu, je chápána jako deviacce: zde Woods uvádí příklad děvčat, z kterých chtěla mít paní učitelka *slečny* či *dámy* (ladies) a nijak neoceňovala, že zbožňují hrát fotbal.

V rámci této kritiky školy jako byrokratické instituce a jako jedné z institucí, sloužících technokratickému systému, Woods připouští pro školu jakousi speciifiku „navíc“. Instituce zdravotnické a právnícké prý dovolují svým členům snadněji oddělovat veřejnou a privátní sféru identity - což pro Woodse představuje riziko ztráty osoby, hlediska osoby, v instituci. Ve škole je naproti tomu veřejná sféra konstatně doplňována osobními, privátními prvky.

Výchází jednostrannost romantizující kritiky institucí jako momentů „nelidské“, dehumanizující byrokracie a možnost pozitivní reformulace Weberovy byrokratické autority (ve srovnání s autoritou charismatickou a tradiční) jsme se pokusili naznačit v jiném, kolektivním textu.⁵⁾ Zde, v této stati nám budou Woodsovy výhrady sloužit jako jednotlivé tématické indikace, které nám mohou pomoci při strukturovaném podání našich vlastních dat o žácích.

PŘEHLED DIMENZÍ POPISŮ ŽÁKŮ

Dimenzemi míníme tématické oblasti učitelské znalosti žáků, podané v popisech žáků od tří učitelů. Některá z témat jsme samozřejmě již jmenovali v souvislosti s druhy dat.

Dimenze uvádíme za všechny tři učitele dohromady, tedy v jakési sumaci do souborného mluvčího. Vyznačujeme přitom určité rozdíly v používání dimenzí podle jednotlivých učitelů, které ovšem shrneme v jiné, zvláštní části stati. Individuální rozdíly ovšem platí, a to mnohem více, i pro jednotlivé žáky, jakožto osoby, popsané v dimenzích - ne všichni procházejí stejným počtem dimenzí (této otázce se však speciálně či systematicky věnovat bohužel nebudeme).

Dimenze prezentujeme nejprve v jejich kostře, přehledu, který pak naplníme jemnějším členěním obsahu a ukázkami.

Globál

Komplexní, typické typy

Zvláštní a nevýrazné typy

Dominující rys

Intelekt

Snaha

Kombinace intelektu a snahy

Povaha, charakter

Vzhled

Typy podle budoucnosti a sociálního zařazení

Srovnání s jinými žáky

Zařazení do třídy

Dětskost - dospělost

Srovnání s příbuznými

Místo v kolektivu, reakce kolektivu

Prospěch, známky

Intelekt a předmět

Snaha

Kázeň a další školní kontexty

Zásahy učitele

Rodina a mimoškolní sféra

Vývoj žáků a jeho odhad

Třída celkově a věková skupina

Chybění, nemoci, patologie

Názory ostatních učitelů

Vývoj poznání, otázky.

Tento přehled dimenzí není příliš povedený. Jeho nevýhodou např. je, že se nepodařilo vytvořit rubriky tak, aby se zcela jednoznačně vylučovaly.

Následující příklady obsahu dimenzí neuvádíme v úplnosti, ale pouze na ukázkou. V závorkách citujeme čísla žáků, aby měl čtenář být neúplnou možností si výroky sjednotit, připoutat k osobám.

OBSAH DIMENZÍ

GLOBAL se rozpadá na jednotlivé druhy dimenzí, které mají tu vlastnost, že podle našeho odhadu mohou popisovat žáka poměrně samostatně či odděleně, bez dalších nutných specifikací.

První rubrika, pleonasticky nazvaná **Komplexní, typické typy**, by asi stála za speciální sběr dat a sociolingvistickou analýzu. Řadíme sem charakteristiky „lidového“ ražení, ať už obecné nebo školní proveniencí, představující invenci (nemusí jít přitom o poetický čin uživatele, ale už o okřídlený, frastický výraz). Zajímavou vlastností typických typů je, že do sebe někdy zahrnují dimenze *Vzhledu*, a kombinují v sobě někdy inteligenci, vlastnosti i sociální určení; jestliže jsme tedy řekli, že *typické typy* vyjadřují „lidovou“ jazykovou invenci, pak je tato uplatněna v jakési etnopsychologii či **lidoznalectví**.

Řada z těchto typů je už tím, co označují (např. žádoucí nebo nežádoucí charakterové rysy) afektivně zabarvena.

Češtinářka: *hodný živý inventář třídy* (o Alence); *takový domovnice* (2 a 21, týká se hlavně bavení a odpovídá asi částečně Woodsovu *behind - your - back merchants*); *dobrák, bulík* (4); *živočích, kterej žije dost samostatně, samorost* (5); *žizkovská uhádaná, pavlačová ženská* (6); *nervák* (9); *tajnosnubná, někdy spící panna* (10); *lump hroznej* (25);

dějepisářka: *(není) štika* (o Alence); *jako zvířátko* (5); *namyšlená* (6); *křiváček* (9); *psychicky ke slečně* (10); *podšívka, (není) hajzlík* (11); *trošku vědátor* (13); *chlupák* (25);

třídní učitel: *vyzývavá klukanda*, (později) *exhibicionistka* (2); *nemá jiskru* (o Alence); *má jiskru* (5); *dobrosrdečná komediantka* (5); *opečovaná, vymodlený dítě* (6); *vtírač* (9); *křivák* (9); *rypák nahoru* (9); *docela prima kluk* (13); *(není) bačkorář* (16) aj.

Třídní učitel, mistr lidového jazyka, zde také častěji uplatňuje určité **estetické** hodnocení a také kritérium **kultivovanosti** (např. *Vendula - komediantka* [5] *má jiskru, ale málo kultivovaná, jako zvířátko*). Na důkaz invenčnosti a poetičnosti lze uvést výraz *tajnosnubná*, jenž si údajně mezi sebou řekli třídní učitel a češtinářka - nejde jenom o *uzavírání se* Jitky (10), o to, že *se kolem ní dělá skořápka* (třídní), ale i o to, že se mění ve *slečnu* a že demonstruje svůj zájem o sexualitu (např. *provokování* ne kluků ze třídy, ale *devátáků*).

Zvláštní a nevýrazné případy nevyjadřují v tomto třídění problémové žáky, kteří by vyžadovali nutně více opatření nebo zásahů; řadíme sem jednak patologii sugerující, jednak neprůhledné či uzavírající se žáky. Z hlediska poznávacího postoje by jim odpovídala určitá ostrážitost učitele nebo otázka, před ním stojící; někdy tím možná i určitý zvláštní respekt.

Češtinářka: *velice zvláštní, vzatý, ujetý* (17); *svým způsobem zvláštní, ale nevím v čem* (19);

dějepisárka: *něco zvláštního, jestli není nějak handicapovaná* (o Alence); *je v něm něco zvláštního, vyjukanej* (17); *povahově se nejeví* (12);

třídní učitel: *napůl drzá, napůl tajemná* (o nám známé tajnosnubné Jitce); *signály k učitelí jsou hrozně slabý* (12); *švihnutí se tam projevuje, vybočující z normálu* (17).

V případě Franty (17), všemi diagnostikovaného jako zvláštního s náběhem k ne-normalitě, máme před sebou obrys klasického modelu, vinoucího se dějinami teorií geniality. Franta nemá příliš dobré známky, ale všeobecně se ví o jeho zájmu a nadání v jednom sektoru, v elektrotechnice (třídní ho nazval *Edisonem*, i když si vyjímčností nadání není příliš jist), jež se pojí i se zvláštní směsicí v dimenzi *děiskost - dospělost* („*vyhraněně dětský i vyhraněně nedětský*“).

Dominující rys dělíme na *intelekt, snahu, jejich kombinaci, povahu a charakter*. Jak je vidět z přehledu dimenzí, k intelektu a snaze se ještě jednou pro přehlednost vrátíme zvlášť, kde se pokusíme naznačit jejich složitější sémantická členění s náběhem na školní etnoteorie.

Souhrnně by šlo říci, že *intelekt* jako psychická dispozice, *nadání*, kombinovaný se *snahou*, tvoří nejčastější druh popisu žáka, základ jeho školního postavení a současně i základní explanační model tohoto postavení.

Kombinace je výrazná zejména u paní učitelky češtiny, méně výrazná či nápadná u ostatních dvou učitelů (např. se u nich v okolí kombinace objevují otázky *charakteru*, zatímco u češtinářky častěji pracovní chování na hodině, které plní téma snahy, případně kázně); zhruba stejně častá je kombinace u obou paní učitelek (málokdy chybí), méně častá u třídního učitele - na druhé straně to bývá zřejmě v těch případech, kde některý člen dvojice *intelekt a snaha*, nebo oba, jsou na průměrné úrovni. Uvedme několik příkladů kombinace intelektu a snahy. Intelekt přitom může být vymezen i zprostředkovaně, jako dosažení prospěchu při určitém stupni snahy.

Češtinářka: *holka snaživá, pečlivá, ovšem spíš na chvalitebnou než na jedničku* (1); *nadáním průměrná, snaží se za každou cenu* (2); *když to nadrilluje, neumí to použít, nemůže to vytáhnout ani za pomoci rodičů* (4); *průměrný, ale dosáhl by lepších výsledků, kdyby dělal soustavně* (11); *neměl jedničku, bude o ni bojovat v druhém pololetí* (Karel); *bývá soustředěná, hlásí se, ale nadání spíš průměr* (19); *měla dvojku, ale asi by chtěla vybojovat jedničku, cílevědomá* (21); *hloupá je, podprůměrná, ale teď se aspoň snaží* (22); *patří k nadanějším, za dvě, dnes za pět, protože se nenaučila* (24); *nadaný spíš průměrně než podprůměrně, ale je to lump hroznej, nesoustředěný, otravný* (25);

dějepisárka: *snaživá, není hvězda* (1); *hvězda to není* (2); *kluk pracovně dobřej, ale inteligencí jednodušší* (4); *není na tom s intelektem špatně, ale neučí se, fláká se* (5); *chytrá není, možná se učí, ale výkyvy* (6); *intelekt slabý, snaha jen nárazová* (7); *chytrá, snaží se* (10); *není hvězda, ale snaží se* (12); třídní učitel: *krutě průměrná, šileně poslušná* (1); *nejmíň zodpovědněj ve třídě, jeho zlobení na úrovni primitiva, tím, že mu někdo něco dělá, on sám nic nevymyslí* (7); *přesnej, primovej, intelektuál*

(Karel); *dobré myšlení, (po rozhovoru s otcem) následoval vzestup* (16); *dítě nevyrovnaný, líný, stupeň pod průměrem* (18); *v kolektivu nejjednodušší, nejmíň z domova pro něco motivovaná; (později) ale aspoň se snaží* (22).

Při srovnání snahy a intelektu lze říci, že prvá vychází diferencovaněji, díky většímu množství podřazených či podřaditelných pojmů jako *aktivita, lenost, ctižádostivost* aj.

U kvalifikací intelektu není vždy jasné, nakolik splyvají s hodnocením výsledků a výkonem nebo se zařazením do třídy - i když v některých případech slovo „*průměr*“ vyjadřuje skutečně jakousi **absolutní** (a ne relativní) normu pro žáky určitého věku, kterou si učitelé za svou praxi vytvořili.

Dalším problémem destilace jakéhosi „čistého“ intelektu je existence takových charakteristik, s jakými jsme se setkali již v kazuistice Alenky - *pomalost, neprůbojnost, pasivita* vyjadřují buď časovou výkonovou normu nebo tvoří přechod na aspekty povahy a tím i snahy, resp. možnosti jejího zvýšení („*měla by v sobě něco zlomit, být pohotovější*“ podle dějepisárky).

Kvalifikace **povahy a charakteru** mohou být někdy sémanticky blízké některým vlastnostem intelektu, ale hlavně snahy. Představují rejstřík obecně lidských vlastností, který se nevztahuje jen na děti, a svou lidovostí se někdy blíží komplexním či typickým typům. Chvála a odsudek v nich je slabší u paní učitelky češtiny, která se také při okolnostech, z nichž jsou rysy vyvozeny, pohybuje hlavně v kontextu výuky a pracovního vztahu žáka k učitelí.

Češtinářka: *dobrosrdečné dítě* (4); *líná jako veš; náladová* (5 - Vendula); *zbrklý* (9); *váhavější* (12); *lajdák* (17 - Edison); *otravný, teď trochu zkríslejší* (25);

dějepisárka: *charakterově v kolektivu oblíbená, vyzařuje pohodu* (1 - Vladka); *je urážlivá, povahově je Vladka nad ní* (2 - Zuzka); *dobrosrdečnej* (4); *v jádru dítě hodný, citlivý* (5); *lidově řečeno, nafoukaná je* (6); *složitá osobnost, neupřímněj, nerovnej* (8); *zpočátku se jevil strašně roztomilej* (9); *klidná, vyrovnaná* (10); *povznese nej nad všechno, klade provokativní otázky, ale on je spíš usměvavej* (11 - podšívka);

třídní učitel: *laskavá, vděčná, šileně poslušná* (1); *hlavní charakterový rys bude asi lehkovážnost* (2 - Zuzka), *později exhibicionistka, jde ho utáhnout na vařený nudli* (4); *nesmírně bezprostřední* (6); *chodí s rypákem nahoru, dělá ramena, potíže se sebevědomím* (11); *jemnej, nesmírně citlivej, hrozně skromnej, roste mu sebevědomí* (16), *později (po „hláškách“, že se často pere) až moc, individualista, nespravedlivej vůči dětem*.

Charakteristiky **vzhledu** nejsou příliš časté, nicméně existují. Ve Woodsově pojetí by zřejmě patřily k projevům osobního, kontaktního, neanonymního vztahu, k privátní sféře. *Vzhled* už částečně zazněl v *Komplexních typech*, objeví se též ve *Srovnání s příbuznými*, dále v zařazení na škále *Děiskost - dospělost*. Tématicky se tyto charakteristiky týkají i otázek kulturního rozdílu (jenž do sebe zas zahrnuje i poměr *děiskost - dospělost*), zde v popisech nepřilíš zastoupeného - viz třeba problém účesu u kluků, *ocásku* (třeba u Karla, kde třídní učitel s uspokojením konstatuje, že ho žák nenosí, nebo u žáka č. 9, Arnošta, kde o tom v žertu diskutovala češtinářka). Trochu

častěji se vzhled objevuje u dějepisárky a výrazně nejčastěji u třídního učitele.

Dějepisárka: *je hezká, má pěknou tvářičku, chodí dobře oblekaná* (2 - Zuzka); *taková tetka, tělesně vyspělejší* (23), se zajímavým epistemologickým závěrem, „*v tom možná pro ni handicap, že dělá dojem starší*“ (pro posuzování učitelů); také další příklad ukazuje, že může jít nejen o estetické kritérium, ale i o speciální psychodiagnostický úkol vysuzování vnitřních vlastností z vnějšího výrazu: *kouká mu to z očí (neupřímnost, zapírání)* (8);

třídní učitel: *trochu puchejř, nevím, jestli bude hezká nebo škaredá* (2 - Zuzka); *nejzavalitější ze třídy* (4); *zakrslá* (5 - Vendula); *hezký něžný stvoření* (10 - tajnosnubná Jitka), *jako první rysy ženskosti, zabljuje se, ne jako X* (18), *ta se taky zobljuje, ale je tlustá; drobněj, malej* (16), *nevkusně oblikaná, bezvýrazná* (22); *silnější, fyzicky vyspělejší* (25).

Typy podle budoucnosti a sociálního zařazení zaznívají už částečně v *Komplexních typech*. Na téma se nejvíce orientuje třídní učitel, projevující mimořádnou sociologickou imaginací. Samozřejmě i ostatní učitelé vědí o žácích, že směřují k různým vzdělávacím kariérám (viz k tomu speciální data o „studentech“ a „nestudentech“), a to i navzdory aktuálnímu prospěchu.

Třídní učitel: *bude z ní paní klukanda, kluci ji budou zobat z ruky* (10 - Jitka); *typickéj bilej límeček, inteligent* (11); *intelektuál* (Karel); *šťastnej člověk, až se dostane do práce* (Marek); (uvěřil by mu) *hajnýho nebo ekologa, strojuvůdce ne* (16); *mohla by mít úlohu v politice, má vyhraněný názory, který prosazuje přijatelnou formou* (21 - Hana).

Exemplárním případem byla změna učitelova postoje k Vendule (5), když se od ní dozvěděl, že chce být *slavná herečka* (rád se na povolání děti ptá): „*Mezi komikem a konstruktérem lokomotivy musí být děsnej vnitřní rozdíl, a tahleta Vendula, když vona něco vodflákne a udělá to úplně jinak, než já chci, tak já prostě už to tak hodnotím, že to tak musí být.*“

Na tomto příkladu je vidět, že anticipace budoucnosti žáka nemusí mít ve škole vůbec jen negativní roli, jak má sklon to tvrdit kritická teorie - záleží na tom, jak je s přesahem školního zadání naloženo. Pro úplnost připomeňme, že při vši oblibě a toleranci, v které třídní učitel Vendulu chová, postrádá u ní již zmíněnou **kultivovanost** (tato kultivovanost však nutně nemusí znamenat nějakou parciální, „adultocentristickou“ normu, dětské kultuře vnucovanou).

Srovnání s jinými žáky je možná diktováno i komunikačním zřetelem, snahou lépe vysvětlit popisovaného žáka výzkumníkovi. To nicméně nevyklučuje poznávací potřebu komparace žáků mezi sebou a z ní vyplývající zjemnění typů. Kromě vystižení žáků sem zařazujeme i vztahy nebo interakce mezi nimi (např. bavení se na hodině).

Češtinářka: *opak X* (8 opak 9); *kamarádky s X - vou* (2), *takový domovnice* (21); *X* (25) a *Y* (17), *velký lákadla pro něj* (pro 9);

dějepisárka: *povahově je Vladka* (1) *nad ní* (nad Zuzkou - 2);

sedí s Vladkou, ta ji podrží (22); *když napíše špatně test, nenafoukne se jako X-ová* (19);

třídní učitel: *ale X* (26) *je kultivovanější než Y* (7) *nebo Z* (Marek); *seděj spolu s X - ovou* (2 a 22, narážka na určitou podobnost).

Kromě této relativní komparace existuje ještě jakási absolutní norma (zmninili jsme se o ní při určování intelektu), standard, sestavený na základě zkušenosti s velkým množstvím dětí věkového pásma.

Zařazení do třídy představuje velmi důležitý parametr. Jde jednak opět o vystižení žáka; nad poznání pak o jeho umístění na žebříček či škálu, často dělenou na intervaly *nadprůměr, průměr, podprůměr* nebo na *lepší a horší polovinu třídy* - praktické konsekvence podobného kroku mi však nejsou zcela jasné. Některé z nich se zřejmě týkají otázek **práce se třídou**, možnosti se o nějaké žáka *opřít* nebo se jím aspoň nemuset zabývat jako zpomalujícím prvkem (viz též rubriku *Třída a věková skupina*).

Češtinářka: *nejaktivnější dítě ze třídy* (2 - Zuzka); *patří k výkvětu třídy* (7); *katastrofální případ* (Marek); *patří mezi nejlepší, jestli není nejlepší* (Karel);

dějepisárka: *výrazná osobnost, táhne třídu* (13); *spodina třídy, jako by tam nepatřil* (Marek); *v popředí třídy* (Karel); *průměr třídy* (Edison - 17);

třídní učitel: *lepší část třídy* (Zuzka - 2); *nejméně zodpovědněj ve třídě* (7); *výrazně převyšuje průměr* (13); *jeden z největších grázlíků* (Jarda - 20); *nejjednodušší ze třídy, nejméně z domu pro něco motivovaná* (22); *nejpečlivější ze třídy* (26).

Srovnání se třídou je u třídního učitele velmi časté, ale figuruje zde nejen jako hrubé, celkové určení, ale i jako vystižení *dominujícího rysu*. Tím se z epistemologického hlediska směřuje i k určité tváři třídy, složené z jednotlivých tváří s jejich profilujícími rysy.

Hledisko epistemologické až estetické ale nemusí být rozhodující. Na pedagogické konferenci se pro vystižení třídy sloučila absolutní norma se zařazením do třídy do základního (již citovaného) poučení, týkajícího se **práce se třídou** a jejich limit: „*velké procento žáků slabě průměrných a průměrných, bez tahounů*“.

Dětskost - dospělost je dimenze asi typická zejména pro tento věk. Svým způsobem je chápána jako začátek zrání i vpádu sexuality, vymykajících se učitelů a patřících, alespoň ve svém nastání, k vlastní doméně žáka - že bývá tématem kulturního střetu, naznačíme v jedné zvláštní subkapitole. Sémanticky odkazuje též k problematice *vzhledu*, a výsledkem je tak velká epistemologická zajímavost a komplikovanost oblasti této dimenze.

Už jen třeba posouzení intelektu za pomoci této dimenze nám nabízí několik variant: *vyhraněná dětskost a současně vyhraněná nedětskost* Franty Edisona (17) byla argumentem pro *zvláštnost a úzkost*, speciálnost jeho nadání; ke *slečně* spějící Jitka (10) má zase proto, že *psychicky výš* (zralosti), *i lepší známky* (dějepisárka); jejím opakem je Věra (18), kterou tělo jako by *zaskočilo* či předběhlo: „*vyspělejší, v tom možná handicap, že dělá dojem starší*“ (dějepisárka). Většinou se tak rozlišuje mezi *nadáním a rozumovou zralostí* či *vyspělostí*.

Některé další ukázky dimenze (paní učitelka češtiny s ní příliš explicitně nepracuje, ostatní dva učitelé více):

Dějepisárka: *ke klukům, ale ještě dětsky* (Zuzka - 2); *dětskej, ale hraje si na dospělýho* (ne s výhradou, jde o u ní oblíbeného „podšívku“, Tomáše - 11);

třídní učitel: *ženská, i když se to fyzicky neprojevuje* (Zuzka - 2); *rozumově nejvyzralejší* (Hana - 21) aj. (Viz též *Vzhled*.)

Srovnání s příbuznými jsme již ukázali ve vstupní, kontrastní kazuistice Marka a Karla. Komparace se týká hlavně žáka a jeho rodiče, pokud existuje sourozenec, pak automaticky i jeho. Zvláštností této starší školy s poměrně stabilně usazeným obyvatelstvem je srovnávání žáka s rodičem, jenž zde byl také žákem.

Prosté srovnání žáka s rodičem figuruje nejčastěji jako otázka **rodinného zázemí** (probereme ji zvlášť pod dimenzí *Rodina a mimoškolnost*). Srovnání se sourozencem a srovnání s předchozí generací, rodiči žáka už mají méně jasnou funkci: přispívají k určité famiiliarizaci prostředí a představují možná i projev určité antropologické (či institucionální?) konstanty - i v jiných institucích a societách existuje záliba v pátrání po rodinných podobnostech a příbuznostech a v jejich pozorování.

Speciální rubriku představují již zmíněné etnoteorie rodiny, které mohou vycházet ze všech tří případů srovnání - viz opět dimenzi *Rodiny*. Zde jen několik ukávek k prvé generaci (u mladší dějepisárky ještě nepřipadá v úvahu).

Češtinárka: *učila jsem tatínka nebo strejčka, typově jsou si podobný, asi mě nesedí ve srovnání s předchozí generací* (11); *dítě naší bývalé žákyně* (26);

třídní učitel: *hezký, něžný stvoření, vůbec nepřipomínalo Honzu X, kterýho jsem učil* (Jitka - 10); *učil jsem tátu a strejdu, byli z domova dobře stavění, je drženej na uzdě* (11); *dítě matky, která byla pečlivá a svědomitá, ale ne tak kaligraficky dokonalá, kde se to v něm bere?* (26).

Místo v kolektivu, reakce kolektivu

dáváme mimo blok *Globálu* proto, že sem řadíme učitelské výroky, týkající se tématicky spíše vidění žáka ostatními žáky, třídou, nejen žáka samého.

I takové výroky vystupují ale přirozeně jako atributy žáka. Proto, i když jsou reakcí ostatních (žáků), učitel je někdy použije na podporu svého názoru; jindy jsou ale uváděny spíše ve snaze o úplnost popisu, nezávisle na učitelově kontextu či dokonce do kontrastu k němu (někdy u třídního učitele) - zde dokonce občas vystupují jako *dominantní rysy* nebo *typické typy* *Globálu* (tak Marek byl pro kontext třídy charakterizován jako *násilníček*).

Zdá se tedy, že zmíněná dimenze odkazuje i k práci se třídou a s dětskou kulturou, ke znalosti nebo sdílení kritérií třídy. Paní učitelka češtiny dimenzí operuje méně. Dějepisárka: *charakterově v kolektivu oblíbená* (Vladka - 1); *upoutává na sebe pozornost, ale není to pro třídu* (Zuzka - 2); *problémy v kolektivu asi nemá* (4); *frajeři, namísto děti bych mu nevěřila ani slovo* (8); *otravný, když něco začne říkat, obracejí děti oči v sloup, už to taky vidí* (9);

třídní učitel: *vliv na třídu, je ji silně vidět* (Zuzka - 2); *nemístný vtípky, pro který ho děti občas neberou, ale není neoblíbenej* (11); *nespravedlivej vůči dětem* (posun v názoru na 16); *velmi oblíbenej v kolektivu* (26 - i když učitel má k němu výhrady).

Prospěch a známky

nebyly učiteli zdaleka ve všech případech uváděny. Částečně tuto absenci ovšem doplňovaly jiné, obecnější výrazy školního postavení, které jsme již citovali. Objevil se také výrazný rozdíl mezi učiteli: při 25 popisovaných dětech zmínila explicitně známku nebo známky 18x paní učitelka na češtinu, 10x paní učitelka na dějepis a 4x třídní učitel.

Marek vyšel jako ten, co „*se mu dávají čtyřky*“ (z *milosti*), Karel jako „*jedničkář*“ (i když u češtinárky musel *o jedničku bojovat v druhém pololetí*) - figura rozšíření známek na „známkové“ typy jako je třeba čtyřkař nebo jedničkář (a na eventuální další podtypy - viz Marka jako čtyřkaře *ne před, ale po* propadnutí) by stála za speciální výzkum, tím spíše, že existují i další, někdy neformální, někdy na vysvědčení zaznamenané, oficiální kategorie, kde se prospěch nějakým způsobem slučuje, jako jsou „*samé jedničky*“, „*vyznamenání*“ aj.

Objevilo se zde také již naznačené rozlišování (v poznámce k druhým dat) mezi **známkou celkovou** a jednotlivými **známkami**, z něhož vyplývá možnost různých učitelských a žákovských **strategií**. Češtinárka a dějepisárka např. nabízejí formy **zvláštního hodnocení** nebo **hodnocení navíc**, kde je možné zlepšit si *průměr*: „*snaží se odevzdat, když známkuju první tři*“ (češtinárka o 10, Jitce), „*ráda se naučí něco navíc, to, co jí jde, aby v tom mohla utrhnout lepší známku*“ (o 6). Žáci sázejí na různé **oblasti předmětu**, které jim jdou, a samozřejmě existuje instituce *opravení si známky*.

Jinou komplikací problematiky představuje použití známky učitelem nad rámec ryze objektivního, „matematického“ hodnocení, k motivaci (viz též *Zásahy učitele*) - např. dvojka třídního Alence místo trojky, aby jí „*neranil duši*“, nebo „*trošku jsem jí přidala za velkou snahu*“ (češtinárka Zuzce - 2).

Intelekt a předmět

Jak jsme již řekli, intelekt není vždy jednoznačně a snadno odlišen jako zcela „čistě“ nadání od projevů školního výkonu. Na doplnění informací připojme, že existuje **jedna zavedená kvalifikace nadání** (intelekt ale vlastně tématicky přesahující), která zaznívá na pedagogických konferencích: *nadání všestranné* vs. *speciální* (hudební, výtvarné, sportovní, matematické, literární).

V popisech žáků se objevují některá zajímavá rozlišování intelektu: *myšlení pomalé, ale chytrá* (dějepisárka o Alence); *hrozně nevyrovnaněj, jen ouzkej proužek* (třídní učitel o nadání Edisona); *posunutý do oblasti fantasmagorie, nemá pro věci podklad, vědomosti, schopnosti* (třídní učitel o 4); *vyhraněné názory, přijatelnou formou prosazované* (třídní učitel o 21, Haně, možné budoucí političce).

O dalších psychických charakteristikách lze těžko rozhodnout, kam je zařadit, zda spíše do *snahy*, do *intelektu* nebo do *povahy*, když vyjadřují např. *oblast pozornosti* a jiné:

Češtinárka: *rychlá na úkor kvality, dělá chyby* (o Zuzce - 2); *neumí se vždycky soustředit* (4); *dává pozor, lehce se rozptýlí, stačí malý podnět, aby mu pozornost ujela* (8); *zbrklý* (9); *musí se probudit* (Jitka - 10);

dějepisárka: *problém se víc soustředit; ještě se neuměj učit* (Vladka - 1); *potřebovala*

by v sobě něco zlomit, být pohotovější (o Alence); *nesoustředěnej, těkavej, neklidnej, zazmatkoval* (26);

třídní učitel: *pomalá, liknavá* (o Alence); *nevyrovnaná* (6); *nezazmatkoval u tabule, udržel si svoje tempo a pomalost* (8).

Intelekt také přechází v učitelkou analýzu vyučovaného **předmětu**, která se někdy pohybuje blíže obecnějším kategoriím myšlení či intelektuálních nároků předmětu, někdy blíže oborově definovaným částem oboru, druhům látky. V popisech má v těchto kvalifikacích primát paní učitelka češtiny, i když třeba z konverzací (mimo popisy) s třídním učitelem vyplývá, že i on má matematiku artikulovanou na obou zmíněných pólech - je to zřejmě nutné pro didaktickou úspěšnost. Opakující se pojmovou dvojici bývá *logika* vs. *mechanika* (mechanické naučení, např. tak, aby se vybavilo pravidlo či poučka - ale pak aplikovalo, což vyžaduje zas určitou logickou práci: protiklad tedy není jednoduchý).

Češtinářka: *nemá na to, aby něco zdůvodnil: když to nadřihuje, neumí použít pravidlo* (4); *logiku nemá, s pravopisem velký potíže* (9); *v češtině logiku poznáte, v osmé třídě se třeba nikdo nehne, komu to logicky nemyslí*; z oblastí oboru zaznívají *pravopis, ústní projev, básničky, čtení, sloh*.

Snaha

je možná sémanticky nejbohatší dimenzí, kterou jsme našli. Vychází z chování žáka v rozmanitých školních situacích a tak přechází v rubriku *Kázně*, je sémanticky příbuzná již zmíněné *pozornosti* a dalším parametrům psychiky, i *povahy*. Sama je charakterizována řadou kvalifikací jako *nárazovost* vs. *spolehlivost*; *nezájem*, případně *nevýraznost* vs. *cílevědomost*; *aktivnost* vs. *pečlivost*, *ale pasivita*, *nevýraznost*. Stála by tedy za hlubší sémantický rozbor.

Zde se vyjádříme většinou jen k těm aspektům, pojmovým souvislostem snahy, které vyjadřují zřetelně její identitní a morální problematiku.

Řekli jsme, že snaha vystupuje **v kombinaci s intelektem** jako základní model popisu pozice žáka. Je to podle našich zjištění model nejen výkonový, ale i **morální**, druhu „*hloupá, ale aspoň se snaží*“, tj. *dělá* navzdory nepříznivým výchozím podmínkám, slabému nadání. Za snahu je možné i *přidat*. Snaha tak vystupuje v kontextu **odevzdané práce** a poučení o spravedlnosti světa: „*aby věděl, že nic není zadarmo*“ (jiná paní učitelka, mimo soubor).

Tato problematika se vine i v dalších souvislostech snahy, např. při rozlišování celkových identitních ambicí vs. selhání v krocích, v práci k jejich naplnění. Dějepisářka: *snaží se, ale ne, co by udělat měla* (24 - dostala čas, nedoučila se). Epistemologicky, „*lidoznalecky*“ je to opět sféra zajímavých teorií, odpovídajících učebnicově kapitoli o **vůli**, ale v živých, s prostředím srostlých stránkách a na osobnostní a identitní rovině: „*období, že nesplní úkol, ale ne že by lajdal*“ (25); „*když se mu chce, tak se přinutí*“ (8), obojí od češtinářky.

Kolem snahy se rozvíjejí různé učitelké a žákovské strategie, které jsme již naznačili v souvislosti se známkováním. Nad úkoly *zvláštní a navíc*, které jsou známkovány, sem patří tytéž neznámkovány, mající někdy funkci *testu*. Žák se z práce pokouší

(často ulepta učitele případně oklamat předstíráním snahy nebo zájmu, apelem v osobní rovině: „To jsem dneska dávala pozor!“ - „Na mě kukuče neplatí“, řekla jsem jí“ (češtinářka o interakci s Vendulou, 5).

Poslední citace ukazuje, jak učitelé ve snaze diferencují a regulují ji. Pro snahu, její stupeň a zaměření existují hranice, za nimiž se mění v něco nežádoucího.

Z „*technického*“ hlediska vede nadměrná snaha, *snaha být první k rychlosti na úkor kvality* (Zuzka, 2, u češtinářky) nebo *přehnaná aktivita k neukázněnosti* (11 u dějepisářky).

Existují ovšem ještě různá morální posouzení snahy, zejména u dějepisářky a třídního učitele, navazující částečně na odmítnutí „*kukučů*“ češtinářkou. Je to jednak *exhibicionismus* žáka, který si ukážeme na příkladu Zuzky.

Češtinářka, vědoucí o soutěživosti její snahy a přehnanosti aktivity, jí nicméně *za snahu přidala*. Podle dějepisářky na sebe Zuzka „*upoutává pozornost, ale není to pro třídu, není úplně špatná, ale tyto rysy převažují*“, podle třídního učitele jde v jeho **nejradikálnějším** vyjádření (ne, že by na ni některé věci neoceňoval) o *exhibicionismus*.

Druhým morálně odmítaným projevem (ale zřejmě souvisejícím i s technickou potřebou držet interakci ve svých rukou) je *vlezlost, vnucování se, vtírání se*. Diagnostikováno je např. u Arnošta (9) shodně dějepisářkou a třídním učitelem. *Vtírání se odlišuje* třídní učitel od *bezprostřednosti* (u 6), dějepisářka zas mluví o „*vnucování se, ale v kladném slova smyslu - potřebuje zřejmě kvůli rodině, nějaký rozkol*“ (19).

Pro paní učitelku češtiny tento problém příliš nevystupuje, resp. jeho náznaky jsou odmítnuty (*kukuče* Venduly), ostatní dva učitelé ho tematizují výrazně, přičemž paní učitelka dějepisu ho v prožívání odmítá, ale v kontextu interakce spíše toleruje („*nechávám ho mluvit, děti by se měly ...*“, o Arnoštovi, 9), zatímco třídní učitel ho spíše *umě* („*izoloval jsem ji do kouta, od té doby jako když vypne, docela prima holka*“, o 19). Třídní učitel také nemá ve velké oblibě snahu ve formě přehnané *poslušnosti* (u ostatními dvěma vysoce ceněné Vladky, 1), zřejmě proto, že mu takoví žáci nepředstavují dostatečné partnery pro pedagogické úsilí a *hru*.

K morálnímu komplexu snahy také někdy patří různé, poměrně často uváděné *reakce žáka na neúspěch*.

Kázeň

Je velice důležitá dimenze, odkazující zde, opět smíšeně jako *snaha*, k technickým požadavkům vyučování jedince a třídy a dál k **práci** v morálním slova smyslu, a ještě dál k relativně samostatné morální problematice. Je přesto v určitém ohledu jaksí školitější než snaha, vede sice ke známce z **chování**, ale právě ke **známce**, tj. k hodnocení školskému. (Zhoršená známka z chování se dá spíše za prohrěšky v kázní než ve snaze.)

Neznamená to, že kázeň neobsahuje kulturní morální poučení, lekcí: jestliže se v souvislostech snahy říká, že bez vydaného úsilí, bez práce nejsou koláče, pak v souvislostech kázně jde spíše o to, že bez *disciplíny*, zmistrování sebe, dodržování podmínek práce a regulí mistra, není ani sama pořádná práce.

Kázeň je z velké části **negativním** pojmem, v tom smyslu, že je **absencí vyrušování, zlobení, neposlouchání**.

V našich datech se kázeň většinou netýkala sféry přestupků chování v oddělené sféře (lhaní, krádeže, neomluvené hodiny), ale byla většinou spojena s pracovními povinnostmi a chováním na hodině: „*kázeňsky se dá zvládnout, když se napomene, uvědomí si*“ (dějepisárka o 4).

Jednotlivých situací na hodině je celá řada: *bavení se, kecání*, související s konfigurační *sezení* (kdo vedle koho), *dělání něčeho jiného, vykřikování, nepozornost při vyvolání* aj. Mimo hodinu, ale v návaznosti na ni existuje *zapomínání úkolů, nepodepsané úkoly, zapomínání pomůcek*. Aspekt *dobrého chování, vystupování* zde ovšem bývá také přítomen: „*omluví se, když něco nemá, dřív skoro provokoval*“ (češtinářka o Jardovi, 20).

Paní učitelka češtiny také v popisech nejčastěji pracuje s pojmy **pracovní kázně** a jejích situací. Neznamená to, že pro ostatní dva učitele není kázeň důležitá, naopak - „*šilene jsem s ním bojoval, hlavně co se týče pořádku, až do Vánoc vždycky něco neměl*“ (třídní učitel o Jardovi, 20). Pro třídu platilo, že je noví učitelé přivedou k tomu, aby *dělali*, což pro některé žáky, jako Jarda, znamenalo, i přinutí.

Nad pracovní kázeň existuje samozřejmě řada dalších školních situací, některé kázeňské, ale nesouvisející s vyučováním (chování o přestávkách, rvačky aj.), jiné často nekázeňské, ale na hodině (např. reakce při vyvolání, u tabule). Výhodou třídního učitele je, že má k dispozici chování žáků ve dvou dost odlišných předmětech (matematika a dílny).

Řekli jsme, že **intelekt x snaha** tvoří patrně základní model pozice žáka. Patří k němu ještě **kázeň** jako třetí „faktor“? V určitém ohledu asi ano - pokud by se kázeň změnila z dodržovaného předpokladu výuky a výchovy v jejich narušení. Jinak jsou sémantické vztahy mezi kázní a snahou nejednoduché, jak jsme již naznačili: objevují se zde příbuznosti (je *pečlivost* projevem kázně nebo snahy?), přechody do opaku (*přehnaná snaha* může být chápána jako **nekázeň**, třeba ve formě *vykřikování*, byť je *k věci*), nebo rozdíly (provokující „podšívka“ může mít problémy kázeňské, s chováním k učitelům, ale snahu ve formě studijní i studentské ambice mu nikdo neupírá).

Zásahy učitele

představují potenciálně nesmírně důležitou rubriku: de facto k veškerému poznání žáka dochází v interakci s ním. Na druhé straně figuruje v popisech jen zlomek akcí, ve srovnání s množstvím, které učitelé reálně rozvinuli. Jako by to odpovídalo Woodsovu tvrzení o dekontextualizaci slovních vysvědčení, ale naprosto ne ve stejné míře. Navíc učitelé neměli popisovat interakci se žákem, ale žáka.

Chybí zde - vzhledem k realitě interakce - přirozeně její systematický výklad, většinou těch základních, jaksi mlčenlivě předpokládaných postupů, které tvoří běžnou součást výuky i výchovy (způsob výkladu, vedení hodiny, udržování pozornosti aj.).

Spíše mimochodem se lze dozvědět, že paní učitelka dějepisu připravuje *testy* a používá formy práce nad rámec učebnice, že formy, kde je možné získat dobrou známku, má v rejstříku i paní učitelka na češtinu. Hodně *zásahů* se odehrává v mikroroz-

měrech hodiny nebo její části, takže bez jejího pozorování mohou zůstat nezmníněny.

Na ukázkou uvádím jeden pozorovaný případ. Při velké dynamice a žánrové pestrosti hodiny dokázala paní učitelka češtiny uskutečnit ještě např. tuto individuální *sérii zásahů* u jednoho žáka (a to možná kromě toho učinila, nad rámec práce se třídou, analogické série ještě pro jiné žáky, a já jsem to nestačil zaregistrovat): *Přistižení při nepozornosti* - *Testování pozornosti* - *Napomenutí a vytažení žáka „na scénu“ veřejné pozornosti* - *Opětne vytažení a téměř odsouzení* - *Dání šance k nápravě a odpuštění či smazání* (vybrán do *známkování cvičení v sešitě*). Šlo tedy téměř o *dramaticky vybroušenou formu*, přitom bez jakéhokoli citového vyčítání či vydírání.

Z *epistemologického hlediska* představuje existence *zásahů* určující rys učitelského *poznávání*. Zásahy totiž ukazují na to, že je toto poznání vždy spojeno s akcí, že *jde vlastně vždy o jakýsi akční výzkum*: nebo, vzhledem k zaměření instituce školy, *spíše než o (akční) výzkum o (výzkumnou) výchovnou či výukovou akci*.

To činí poznání žáka mnohem obtížnější, než by tomu bylo ve speciální, čistě výzkumnické pozici. Není např. možné sledovat vždy nějakou hypotézu, často je nutné z *výchovného hlediska* nejprve zasáhnout, aniž by byla zajištěna jakási možnost kontroly pro potřeby čistého poznání. Příkladem může být například váhání třídního učitele po tom, co *odizoloval* jednu příliš *vlezlou* žákyni do kouta (19) - *pochopila, že mu jde na nervy*, a nebo byl úspěch opatření dán jen jejím vzdálením?

Učitelé citované zásahy popíšeme jen zcela výběrově. Velký význam se příkládá *zásahům u rodičů*, zejména *přímému rozhovoru* s nimi:

Češtinářka: „*peklo horoucí, než s maminkou promluvil třídní a učitelky se přidaly*“ (20); „*pak jsem si náhodou, u zubaře, pohovořila s tatínkem, a trošku se začala slepšovat*“ (22);

třídní učitel: „*řekl jsem mamince, že je to její lajdáctví, že obrat mohl nastat mnohem dřív...*“ (20); *rodina to vzala vážně, náprava byla velmi rychlá a dobře se projevila* (8); *potíže se sebevědomím, alfa a omega rozhovoru s maminkou, maminka za tohle sdělení nesmírně vděčná, výchovný prvek, o kterém nevěděla a kterého si bude všímat* (11); *když jsem tatínkovi řekl, že nejsem až tak spokojenej, následoval vstup*“ (16).

Přirozeně se pracuje se *známkami* (jak jsme již několikrát uvedli). Běžným postupem je *přesazování*, *napominání* („*zjezdila jsem ji mnohokrát, teď už si dává větší pozor*“ - češtinářka ad 18), s možným vytažením (nejen k tabuli, ale i na scénu veřejné pozornosti třídy, ve smyslu Woodsova „*showing them up*“, c. d., s. 121 a násled.), *kontrola* (domácích úkolů, zápisu v sešitě aj.), *pochvaly, tresty (poznámky, zvláštní úkoly), zvláštní úkoly pro zlepšení či opravení známek, dát čas k doučení* apod.

Zvláštní rubriku představuje *rozhovor se žákem*: „*řekla jsem mu, že jestli bude chtít studovat, bude potřebovat i češtinu*“ (češtinářka Edisonovi); „*vzal jsem ji stranou a řekl jsem jí, že se mi to k ní, jako k holčičce, nelíbí*“ (třídní k Zuzce). Jinou rubriku představuje *svěření nějaké práce* (třeba starosti o botník).

Zajímavé jsou zde rozdíly mezi učitelé - i když pracují na *kázní* třídy a jedinců, existují nad toto zaměření další odchylky:

Češtinářka: „*vydupala jsem si klid podobrým - pozlým, tvrdě jsem trestala, dávala zvláštní úkoly*“;

dějepisárka, též v rámci přivedení k práci: „já s nimi vyjdu spíš když jsou pochváleni, spíš než se starší třídou“.

Třídní učitel je v tomto rámci a vlastně i nad něj specialistou na **morální výchovu** - viz např. jeho dávání podpory Karlovi nebo *přistříhování hřebínku* nejlepší žákyni (za ženskou polovinu), Haně (21).

Rodina a mimoškolní sféra

Výroků o **rodině** je poměrně dost, zejména u třídního učitele, o **mimoškolních zájmech** velice málo (asi jen o třech žácích se ví, co ještě, nad školní aktivity dělají).

Rodičům se obecně přikládá rozhodující role (viz též *Zásahy učitele*). Přitom je nejvíce ceněna jejich *vstřícnost, spolupráce se školou, kladný vztah ke škole* - což předpokládá nekritizování školy, nedávání jí viny a respektování jakési neodvolatelnosti specifčnosti školy, toho, co se **tam** odehrává a jak se **tam** jejich dítě chová.

Čestnářka: *rodinný zázemí výborný; tatínek při problému, při první poznámce okamžitě přišel do školy* (Edison - 17);

dějepisárka: *maminka sebekritická, uzná* (Vladka - 1);

třídní učitel: *maminka nesmírně energická, sympatická a vstřícná, váží si toho, co jí kantor řekne a přemýšlí o tom* (11); *s maminkou vstupuje pokora, vážnost ke škole a nesmírná srdečnost* (Karel); *řekl jsem jí, Vám taky nikdo neříká, co máte dělat* (v povolání) (Zuzčině matce).

Při zachovávaní postoje spolupráce jsou rodiče jako zdroj informací o dětech některými učiteli vítáni.

Věnování se rodičů dětem, jejich opečovávání je velice ceněno (pokud nepřejde ve zmíněné *pletení se do školy*) a zanedbávání velice ostře odsuzováno. Někdy se k *věnování se připojuje režim, pevné držení doma* aj.

Čestnářka: *maminka je na něj sama* (4); *kdyby měla jiný rodinný zázemí, byla by cílevědomější* (Vendula - 5);

dějepisárka: *maminka sama, asi má volnější režim* (4); *citově strádá z domova, hledá cosi, co doma nemá, od malička dítě asi zanedbávané, nemá doma dozor nad sebou* (Vendula - 5); *kdybychom věděli, jaký rodinný zázemí...* (8);

třídní učitel: *maminka ho opečovává* (4); *to dítě pochází z prostředí, který není podle mého názoru výchovně dobrý* (Vendula - 5); *výplod neaktivní rodiny* (7) aj.

Dobré *rodinné zázemí* je tak možná bráno jako podpora dobrého žáka, dobré zázemí a nějak nevyhovující žák představuje otázku, dobrý žák a nevyhovující rodina je spíše výjimkou, nějak problémový žák s problémovou rodinou je možná tímto „handikapem“ vysvětlován, někdy i omlouván (podobně jako chyběním nadání snaživý žák).

Zázemí je problémové, už jakmile je nestandardní: „*rozkol v rodině*“ nebo eufemističtěji „*problémy v rodině*“, Woodsem ironizované „*broken home*“ funguje zcela automaticky, jako naprosté klíšé. Jestli může tento status nějak překročit, by musel ukázat speciální výzkum.

Indikací *podnětnosti rodinného prostředí* bývá už vzhled a vystupování rodičů („*jednoduchá holčička, už na mamince je to vidět*“). Speciální rubriku pak představují

profese rodičů, které nejsou vždy odsuzovány nebo chváleny samy o sobě, ale někdy hodně ve funkci dojmu z rodičů. Nieméně kuchař, číšník, barmanka, taxikář, stánkař aj. přilíhí velké úcty nepoživají - ale je možné se nepříznivě vyjádřit i o jiném povolání, pokud jeho reprezentant není vyhovující jako rodič. Zvláštní sociální skupinu, kde je pro učitele obtížné rozhodnout se, představují v současnosti **podnikatelé**; někteří jsou ve vážnosti, u jiných je obava z orientace dětí na *konzum* (sociálně též *připojenost k vekslákům a šmelinářům*).

Jak jsme už řekli, ektorie o rodinných příbuznostech konstruuje třídní učitel: viz např. zmíněný model kontrastně orientovaných a inteligentních bratrů podle rozdílu v inteligenci otce a matky, další model dvou bratrů, kde se rodina točí kolem úspěšnějšího, model věkového rozdílu mezi rodiči pro vysvětlení nadání aj.

Vývoj žáků a jeho odhad

Jame již zmínili částečně pod *Globálem*, v typech podle budoucího vývoje a sociálního zařazení, a figuruje také v odhadech intelektu, snahy a jejich kombinace (kde, přirozeně, nedostatek intelektu je považován za nejvíce limitující). K otázce prognózy se vyjádříme též později, v souvislosti se zvláštním souborem dat, vnuceným odhadem **studentů a nestudentů**.

Vývoj a odhad se přirozeně objevuje i v souvislosti s dimenzí zásahů učitele - jsou často dávány do **kauzálního spojení** (nebo v podtextu zazní naopak jejich nezávislost).

Čestnářka: *dvř byla nepozorná, teď se trochu zlepšuje* (Zuzka - 2); *neumí se vřdycky soustředit, ale to se trochu zlepšilo* (4); *v poslední době se začíná trochu krotit* (11); *tendence jít nahoru, být lepší* (Jarda - 20); *taky už se s ním dá líp dělat* (26);

dějepisárka: *zpočátku byly problémy s kázní, teď už se srovnal* (20);

třídní učitel: *tendence vzestupná, asi ho otec drží zkrátka* (8); *asi prospěla chlapská autorita* (20); *tendence ke zlepšení* (25).

Samozejmně je reflektována i určitá neúspěšnost až beznadějnost: *zraje na propadnutí* (Marek); *adept na propadnutí* (třídní učitel o 7); *babička zájem má, ale asi to nebude stačit* (čestnářka o 25); *vyvede člověka z omylu, že ji někam dokopal* (třídní učitel o Zuzce - 2).

Nezávislé na zásahu jsou rozdíly v nadání, ale i jakási ambice, *směřování výš a cílevědomost*; vpádem je přirozeně sexuální *zrání*. I odhad potenciálních studentů nám ukáže, že se u řady žáků nedá rozhodnout a že se nevyklučuje buď *vypracování se* nebo prostě *přání a podpora rodiny studentské kariéry*. Příkladem relativní nezávislosti na známkách zde může být Franta Edison.

Většinu dětí charakterizovali učitelé jako zlepšující se (zejména paní učitelka češtiny, ale i třídní učitel) - po prvním pololetí od převzetí třídy a práci s nimi: „*to platí pro všechny děti, zlepšují se individua, lepší se i kolektiv; prvního půl roku to bylo na abilitě, a přitom naučit musíte*“ (čestnářka).

Třída celkově a věková skupina

Komentovala je nejčastěji paní učitelka dějepisu: *neuměj se učit, jsou ještě mali, mravenci mrňaví, je jich všude plno, vykuleni, když přijdou z prvního stupně; chce to čas*; včetně epistemologické komplikace věkem: *jsou rok od roku jiní, mohou jít nahoru ti, co byli dole, a ti druzí stagnovat*; ohledně zrání: *někteří nevědí, co se s nimi děje*.

Celkový popis třídy na závěrečné pedagogické konferenci jsme již citovali.

Chybění, nemoci, patologie

Chybění je ve výpovědích považováno přirozeně za jev, který znesnadňuje popis žáka. Nejčastěji ho uváděla paní učitelka dějepisu, stejně jako možné handicapy nebo obavu z patologie.

Nemoci a potvrzení o nemocích jsou vůbec brány nesmírně vážně, až s jakýmsi úlekem, a možná někdy i s přeháněním...

Názory ostatních učitelů

jsou citovány poměrně zřídka, i když ke komunikaci, byť druhu „small talk“, různě utroušených poznámek či *hlášek* zřejmě dochází v reálu častěji i mezi těmito třemi učiteli, kteří přitom nepředstavují vyhraněnou skupinku přátel ve sboru (třídní učitel se stýká mnohem víc s jinými učiteli a paní učitelka dějepisu se s ním ocitla v pedagogickém sporu ohledně žáků své třídy).

Kromě toho existuje již několikrát zmiňovaná instituce pedagogické konference, kde pohled na některé žáky zazní oficiálně; jinou příležitostí komparace jsou sdělení na rodičovských schůzkách.

Jak si i čtenář mohl všimnout (při transversálním čtení, sledování několika jednotlivých, častěji mnou citovaných dětí z učitelských popisů), je **shoda učitelů** v názorech na dimenze jako intelekt, snaha, často i kázeň, rodinné zázemí dost masivní.

Výraznější rozdíly se občas objevují v hodnocení **charakteru**, zejména mezi dějepisárkou a třídním učitelem, kteří této dimenze používají častěji (viz partii o rozdílech mezi učiteli, se zmínkou o *sympatiích*; ke shodě a neshodě v odhadu studentské dráhy speciální subkapitulu).

Češtinářka: *říkali jsme si panem učitelem, že je tajnosnubná* (Jitka - 10);

dějepisárka: *když se řekne její jméno, vstávají učitelům vlasy na hlavě* (o Vendule - 5, oblíbené třídním učitelem); *možná to některý kantory provokuje, ale on je spíš usměvavej* (Tomáš, 11, pro třídního křivák).

Vývoj poznání, otázky

zde zmíníme stručně, jednak proto, že explicitně stručný je, jednak proto, že implicitně či méně zjevněji prochází řadou jiných dimenzí: např. v podobě diagnózy změny žáka po zásahu či výchovném úsilí nebo *boji* - to ale zas nejde vždy pokládat za epistemologický závěr řádu **změny typu**, převrácení či upravení optiky. Někdy ovšem spíše ano: např. ve výroku „*docela správně kluk, až se ještě trochu srovná*“ (20), kde třídní učitel *bojem* zjistil, že žák patří v jeho typologii k „*hodným lotrům*“ a ne ke

„*šlým lotrům*“. (Zcela zásadní je změna optiky třídního učitele v případě Venduly.)

Jiné téma diagnostiky změn představuje např. *dospívání*.

Nám proces skládání obrázku, vytváření typu žáka zachycen nemáme, i když k němu bezesporu docházelo. Už množství dimenzí samo naznačuje určité omezení myšlenky stereotypů a spíše procesuální charakter. Na druhé straně, bez další analýzy materiálu a hlavně bez dalšího, speciálně orientovaného výzkumu, nelze činit jednoznačné závěry. Jednak není asi záruka, že byly portréty žáků v popisech vypracovány opravdu procesuálně, takřka podle Hargreavesova modelu, jednak není vždy zcela jasné, nakolik jde o **portréty**.

U Woodse se totiž objevuje jedna poněkud záhadná poznámka: že v teorii podle Keddie (ové), de facto v teorii stereotypů, ke „*stabilizaci*“ typu u mnoha žáků ani *nedochází* (c. d., s. 175). Co to znamená? Že je zde popis žáka či vědění o něm omezeno na nespojené fragmenty projevů, na jakési cary chování? Maximálně vztažené jen k diferenciaci? Takže takový dílčí popis by byl niž než typ? Otázka tak vlastně odkazuje k tomu, co je žádoucí a co je kulturně ceněný popis člověka. Jaká máme kritéria na psychiatrickou kazuistiku, jaká na literárního hrdinu, jaká na etnografický popis „domorodce“, jaká na školní popis?

Ukázky vývoje poznání o žákovi, pátrání i určité literárnosti či spíše poetičnosti jme získali přinejmenším co se týče třídního učitele, s nímž jsem také hovořil nebo konverzoval opakovaně. Při rozhovorech „k popisům“ jsem se učitelů na změnu a vývoj názoru na žáka, ani na otázky, které si kladou, neptal.

Češtinářka: *něco mě tam nesedělo, asi ve srovnání s předchozí generací* (11); *svým způsobem zvláštní, ale nevím, v čem* (10);

dějepisárka: *kdybychom věděli, jaký rodinný zázemí...* (8); *zpočátku se jevil jako strašně roztomilej, doma přitom rodiče bezvadný, i babička, ale časem až nepřijemný pocit vlezlosti* (Arnošt - 9); *hodný, neodporuje vyučujícímu; divný, že při těch tvačkách - jestli ho kluci provokovali?* (16);

třídní učitel: *tuknete sem - sem, a přes debaty s ním jsem zjistil, že je jeho elektro-nickéj obzor dost omezenej* (Edison - 17); *„Zajímavej detail“*, řekla, *to normální dítě neřekne* (Hana - 21); již citovaný případ s Vendulou: *nechal jsem se ovlivnit dojmem, že je to dítě flink /.../ a hlavně neukázněný, nepořádný a tak dále*, k čemuž připojuje, jak se v mladých letech učitelování spoléhal na první dojem a jak ho nerad měnil. *„Zatímco dneska, to se nenechám nikým ovlivňovat /.../, prostě podle mě je dítě takový a je takový v mém světě.“*

KOMENTÁŘ DIMENZÍ: SROVNÁNÍ S WOODSEM

Pokusme se nyní po přehledu dimenzí o prvé závěry - jejich rozvinutí bude následovat prostřednictvím srovnání učitelů a dalších partií textu.

Při probírání *Vývoje poznání* jsme řekli, že četnost dimenzí nemusí automaticky znamenat procesuální, nestatický charakter stanovení typu. Na druhé straně počet dimenzí ovšem naznačuje, že mezi nimi existují nějaké vazby: nadřazenosti (několik

projevů - jedna vlastnost), kauzality (chování po zásahu učitele), kontrastnosti (*hodnota* žáka na hodině, ale *při rvačkách* o přestávce), sčítání „faktorů“ (inteligentní plus snaživý), kvalitativní změny pojmu při jeho stupňování (přehnaná *snaha* - *kázeňsky* nevhodné vykřikování) a mnoho dalších, mnohem sofistikovanějších.

Zdá se tedy, že i když některé operace mohou pod labelování spadat (koneckonců, je to také logická, poznávací činnost), současně tuto oblast labelu přesahují (jinými slovy, nejde zde jenom o přiřazení příznaků žáka ke spojovací nálepce). Přinejmenším v tomto, logickém slova smyslu, bez zachycení vývoje poznání v čase, lze říci, že je v něm „proces“ či „dynamika“.

Bohatost sémantického rozlišování je skutečně nápadná, když se zaměříme ne na pouhou generalizaci jednotlivých dimezí a subdimezí do co nejmenšího počtu kategorií, ale spíše si všimneme jejich rozdílů, přechodů, prolétání, skládání a zjemňování.

Jde tak vlastně též o určitou orientaci badatele, a to na **učitelskou znalost** či **poznání**, ba přímo epistemologii; na jejich profesionální, ale - ve srovnání s oficiální, institucionalizovanou psychologií a sociologií - tzv. laické či naivní postupy, na jejich **lidoznalectví** (a nehezkým novotvarem bychom řekli „děťo - „ a „žákoznalectví“). Jde o jinou orientaci než na údajné vyústění této znalosti, resp. na její připoutání ke kritikou předem odhalené funkci školy. Vezměme si třeba takovou nenápadnou větičku, výrok dějepisárky, „*když se mu chce, tak se přimutí*“: vyjadřuje se v ní etnoteorie vůle, která operuje s dvěma vnitřními instancemi, jejich interakcí mezi sebou a různým vztahem k třetímu objektu zájmu a ke čtvrtému prvku, učitelské autoritě.

V pozdějším období Woods na orientaci k „*teacher knowledge*“ upozorňuje a cituje mj. Eisnerův pojem **connoisseurship**, tedy znalectví, expertství (v nepejorativním slova smyslu) s jeho epistemologickými zvláštnostmi.⁶⁾

Woods v této novější práci také spojuje učitelskou epistemologii s hnutím *akčního výzkumu*. Jak jsme již poznamenali, náš dojem ze situace, kde toto hnutí ustaveno není, je, že už podstatou instituce zde předchází výchovná akce výzkumu. To znamená, že zde neexistují momenty „čisté“ investigace (viz citované pátrání třídního učitele, *vyptávání se* dětí, spotánně zadanou sociometrii, nebo prvky pedagogické *hry*), tím méně pak, že výchovná akce je něčím miň nebo že není o nic opřena.

Opusťme však pozdního Woodse a vraťme se k ranému - nicméně pokračujme v tvrzení o výskytu speciálně, výzkumně orientovaných postupů. Kromě nich, nepříliš častých, spíše vzácných, se v popisech objevují úvahy, hypotézy, spekulace, etnoteorie **nad mimochodem získanými poznatky**. V tom ale ještě nespočívá pointa.

Ta je v tom, že neučitelskému laikovi (výzkumníkovi) není vůbec jasné, proč vznikají, k čemu fungují, jak vůbec mohou vstoupit do výukového nebo výchovného prostoru. K čemu slouží elaborace rodinných podobností? Co se zjištěním špatného rodinného zázemí, když stejně nemůže vystupovat ani jako motiv pro podstatné zmírnění přísnosti známkování, protože by narazilo na (i dětmi vyžadovanou) *spravedlnost* vůči ostatním?

Z určitého hlediska lze k tvrzení raného Woodse o malé znalosti žáků paradoxně

říci, že se tato znalost v některých bodech jeví až **zbytečně velkou, působící téměř luxuálně**. Tím se ovšem současně potvrzuje a Woodsovi dává za pravdu v určení toho, *pro co se tato znalost jeví jako zbytečná* - pro to, co se ve škole dělá. A co se ve škole dělá? To je otázka, k níž se ještě později vrátíme.

Prozatím budeme ještě pokračovat v sérii úvah o **jednoduchosti** typů jako jejich stereotypnosti.

Nebudeme zde provádět re - interpretaci Woodsovy ukázky popisu žáků, kterou získal do anglického učitele, ale podívejme se na dimenze, jež podle Woodse učitelovy výroky vyčerpávají: 1. *introvertovaný, nemá co nabídnout vs. živý, slibný*; 2. *vstřícný, snaživý* nebo *prima vs. primitivové, co kecají za zády*.

Na základě analýzy dimenzí českých popisů bych si však dovolil tvrdit, že zde nedošlo jen k výběru jednoduchých aspektů z bohatých individualit.

Přirozeně, že jde o jakousi **redukcii**, ale samy uvedené parametry či dimenze jsou **dost komplexní**, složené a odkazující na několik stran či kontextů. Např. taková *živost* může zahrnovat reagování na učitelovi podněty, ochotu pustit se s ním do *hry*, včetně oné oblíbené *jiskry* (oblíbené ostatně nejen ve škole, ale ve většině společenských prostředí); interakční a *estetický* zážitek bývá provázen i oceněním rychlého, *pohotového*, brilantního intelektu, který zas většinou usnadňuje vedení hodiny a dává lidské i pedagogické zadostiučení; konečně ho lze považovat za projev *zájmu a snahy* - tím by se přešlo v druhou dvojici (vstřícnost vs. kecání za zády).

Nevyvracíme tím ovšem dvě námítky. První spočívá v tom, že k ideji stereotypu patří nejen ochuzenost vůbec, ale právě **chudost komplexnosti**, onen pohyb „stereo“, kolem „tělesa“ (v řecké etymologii), když se pod nálepkou automaticky k sobě přidělí různé stránky: tak Němci jsou stereotypně blondýni, tlustí, úřvaní, bez smyslu pro humor, hrubí a přitom sentimentální, pijáci piva...; premiant Karel je inteligentní, *snaživý*, chování v pořádku, vzhled v pořádku, s dobrými rodiči... (což je ovšem pravda, které Karel sám vychází vstříc a akceptuje veškeré školní hodnoty). Šlo by snad hovořit o rizicích generalizace (zvláštního logického druhu, který jsme popsali) a s ní spojeného jakéhosi apriorismu, očekávání, která se ve skutečnosti nemusí naplnit.

Druhá výhrada se týká toho, zda Woodsův učitel žádné jiné dimenze než uvedené, opravdu nepoužil - byť zmíněné mohou být komplexní a pokrývat dost velkou oblast.

Nejprve lze poznamenat, že samo stanovení **stručného** až jednoslovného typu nemusí vždy znamenat jen negativní redukcii osoby a osobnosti, ale i její jisté vystižení, **invenční zkratku**: tak např. naše *typické typy* jako *bulík, samorost, tajnosmubná*, ale i přezdívka *Edison* aj. mohou mít v prostředí poznávací kvalitu, kterou nelze apriori odmítnout.

Jistě, existuje zde druhá stránka věci, nakolik se posuzování dětí točí kolem několika a jen několika školských parametrů - k tomu by ovšem bylo třeba podrobněji **analyzovat** a propočítat oněch 3x25 popisů, vést patrně i speciální rozhovory o dalších možnostech třídění než jsou naše dimenze, sledovat pedagogické konsekvence stanovení typu apod. Na základě spíše předběžné, matematicky a graficky nedoložené analýzy lze zopakovat hypotézu o modelu **intelekt x snaha (kázeň... charakter)**, ze subkapitoly o kázní, o němž předpokládáme, že vystupuje nejčastěji, resp. že téměř

nikdy nechybí, a že je východiskem či pravidlem pro vznik eventuálních výjimek.

Sám tento model je **stupňovitý**: jednotlivě intelekt či snaha mohou být nezmiňeny, když je jeden průměrný a druhý dominující (intelekt ale, byť zprostředkovaně, přece jen vystupuje, i jako průměrný, častěji, např., „*není hvězda, ale snaží se*“); kázeň se připojuje, když je nesouhlasná se snahou (přehnutí do hyperaktivity nebo pasivity) či dokonce jejím opakem (nezájem, provokace), a může přecházet v kvalifikace povahy a zejména charakteru, někdy relativně zmírňujícího, omlouvajícího, ale zejména odsuzujícího druhu (tyto kvalifikace samozřejmě mohou vystupovat i nezávisle či samostatně, pokud jsou dominujícím rysem, jež učitele zaujme z poznávacího nebo morálního hlediska).

Stupňovitost pro anglický model dvou polarit jsem dodatečně zjistil (pokud člověk může věřit svému dojmu, že „*tohohle jsem si na první čtení nevšiml!*“) i u Woodse: podle něj, když nemá žák „*co nabídnout*“, když není „*živý*“, „*slibný*“, přejde se do druhé osy, s pozitivním pólem „*vstřícnosti*“, „*snaživosti*“, resp. „*příjemnosti*“ - při její absenci se na jejím negativním pólu nakonec objevují oni „*primitivové, co kecají za zády*“.

To by odpovídalo i námi zkonstruovanému vzorci, ovšem s tím, že nad rámec Woodsova postupu existují kombinace i do jiných typů, určité **kontratypy**: „*mohl by, ale nesnaží se*“; spíše bych se proto přimlouval za vycházení současně z intelektu x snahy, než z intelektu samého, jak se tomu zdá být u Woodse.

Na druhé straně jsou ovšem Woodsovy polární dimenze, z nichž jsme si dovolili výše v textu zvlášť analyzovat pól „*živost*“ a „*slibnost*“ komplexnější než v našem modelu. V našem je třeba ještě vztáhnout členy modelu kauzálně k **prospěchu** a k **možnostem a mezím žákova vývoje**, a k jeho **zařazení do třídy**.

Rodinné zázemí pak vystupuje jako další faktor vysvětlení (a případného „omluvení“) žákovy školní pozice.

Náš model se obsahově blíží i jiné Woodsově kategorizaci, k níž dospěl v téže kapitole analýzou slovních vysvědčení. Ta podle něj obsahují následující témata:

1. *Character and personality* (Charakter a osobnost)
2. *Ability* (Nadání, schopnosti)
3. *Behaviour and attitude* (Chování a přístup)
4. *Standard and rate of work* (Norma a odevzdaná práce). (C. d., s. 186)
(Chybí rodiče - ti se přirozeně na vysvědčení nevyskytují.)

Současně je ovšem jasné, že náš model všechny zmíněné učitelské dimenze nevyčerpává. V čem a jak, si ukážeme při diskusi dalšího Woodsova tvrzení.

Týká se **dekontextualizace** slovních vysvědčení od reálné interakce, v níž se podle autora objevuje - na rozdíl od vysvědčení - přesah učitelských hledisek za proklamaci edukačních ideálů. V našich učitelských popisech žáků je interakce skutečně zachycena - i když samozřejmě hlavně v aspektu vztahu žákova chování vzhledem k požadavkům a zásahům učitele. To Woods vyčítá jaksí v druhém kroku a už spíše učitelským konceptům interakce: výčetka je pak ještě v třetím kroku spojena s kritikou

údaného odhlížení od jiných situací, v nichž žák může vystupovat jinak, a od jeho mimoškolních zájmů.

Přes převahu výroků o práci a chování na hodině a o přiměření žáka k práci v našich popisech existuje řada sektorů, které se tomuto rámci vymykají: viděli jsme to u zvláštních nadání, u *rozumové zralosti*, u *směřování výš a cílevědomosti*; další představuje *disiplína*, pro své měnící se formy a normy znamenající někdy kulturní střet; svým nejednoznačným způsobem může představovat respektování osoby žáka i *vzdání se nějaké výchovné nebo výukové ambice* (často to ovšem ze strany učitelů bývá považováno vlastně za **nejhorší trest**.)

Sama situace interakce pak vypadá - více než podle Woodsova tvrzení - jako pronikání onoho „*teacher context*“ (kontext učitelský, oblast vyučování a praktické akce) a „*educationist context*“ (kontext vychovatelský, oblast výchovných ideálů, v akci vstupujících do vyjednávání se žáky a do kompromisů): viz u nás například zmíněné **morální lekce** o práci ze snahy a kázně. V tomto ohledu naše zjištění připomínají výsledky analýz „*skrytých osnov*“ u amerických antropologů výchovy, zde speciálně u LeCompte(ové)⁷⁾, podle níž jsou žáci připravováni na situaci reálné **práce** a „*dopředu*“ **kontextu pracoviště** (přesnost, pořádek, docházka, schopnost se podřídit či poslechnout aj.).

Kromě toho však existuje ještě celá řada relativně oddělených morálních akcí, s pracovní disciplinou spojených velice volně, jako již citované korekce chování v jeho ryze morálním aspektu (nelhat, nekrást, nebit slabšího aj.), *dávání* určité *podpory*, *vzdání sebevědomí* nebo naopak *přistihování hřebínku*, *dávání do figury*, které směřují k jakýmsi zásahům na úrovni identity osobnosti; speciální rubriku tvoří žáky oblíbené učitelské *povídání o životě* (včetně toho, *jak to bylo dřív*).

Není také úplně jisté, že **přesah** výchovného úsilí školy **do společnosti** pomocí ideálních typů představuje vždy nutně 1. nějakou ryze negativní diferenciaci a 2. reprodukci budoucích členů technokratické společnosti. Učitelská anticipace žáka do *budoucí* politiky, herečky, tělesně pracujícího nebo „*praštěného génia*“ jsou i neutrálními, deskriptivními typy, vystihujícími určité potenciality nebo sílu dítěte - na druhé straně je třeba připustit, že např. ke zjištění talentu a ocenění Venduly bylo nutno se vzdát obvyklých školních kritérií a že její nadání není zdaleka všeobecně akceptováno.

Vztah školy ke společnosti (druhý bod) pak samozřejmě závisí na konkrétním vývoji školy a společnosti. Pro některé hodnoty u některých sociálních skupin se může dokonce zdát, že škola vystupuje spíše jako strážce tradičních hodnot, a tedy konzervativně až anachronicky: máme na mysli nejen nejasnosti v posuzování podnikatelů jakožto rodičů, ale i obecnější preferenci všech společenských činností, které vyžadují (ať už objektivně či ne) delší přípravu, studium nebo kvalifikaci, a představují tak většinou „*solidní*“ profese a řemesla než ad hoc specializace či využití tržní příležitosti („*Možná i student, něco nenáročného, pak třeba **pucflek v bance***“).

Věnujme se nyní podrobnějšímu osvětlení problematiky dimenzí srovnáním popisů tří učitelů.

ROZDÍLY MEZI UČITELI

Jednotliví učitelé se nevyjadřují v podaném obrazu dimenzí stejně. Na většinu rozdílů jsme již upozornili v průběhu probírání obsahu jednotlivých dimenzí.

Kdybychom měli tyto rozdíly sumarizovat, dostali bychom v nejstručnější a možná příliš kontrastní podobě tato hesla.

Paní učitelku češtiny by charakterizovalo „**Naučit musíte**“; paní učitelku dějepisu „**Naučit musíte**“ & „**Tolerovat**“; třídního učitele („**Naučit musíte**“) & „**Netolerovat**“.

Věnujme se nejprve dvěma přídavkům „tolerovat“ a „netolerovat“. Týkají se zejména oblasti *charakteru a povahy*, jako neodvozených jen z pracovního, vyučovacího procesu, nebo spíše nesvoditelných jen do něj: dalo by se říci, že jde o vystihování *osobnosti* a rozvíjení *sympatií* nebo *antipatií* k ní, souhlasu nebo nesouhlasu s její podobou. U dějepisárky a třídního učitele je vztah k žákům emotivně vyhraněnější a svými popisy jim jdou, jak se lidově říká, víc „*pod kůži*“.

Paní učitelka dějepisu ovšem zaujímá spíše tolerující nebo zdrženlivou pozici v případech, kdy nesouhlasí s nějakým povahovým rysem - někdy ho vysvětluje, zmírňuje, omlouvá za pomoci konceptu **dětskosti** žáků nebo, zejména, znevýhodňujícího *rodinného zázemí*. Svou výhradu patrně nenechá dojít vždycky na úroveň korekce chování. Asi se i častěji než ostatní dva učitelé obává patologií a handicapů dětí.

Pro tuto paní učitelku vystupuje Zuzka (2) následovně: „*Řeknu to lidově, je rozmazlená, prosazuje se za každou cenu; chodí dobře oblekaná; v učivu průměr, hvězda to není; nesnese kritiku, je urážlivá, povahově je Vladka(1) nad ní; hlásí se, snaží se, upoutává na sebe pozornost, ale není to pro třídu; není úplně špatná, ale tyto rysy převažují; má pěknou tvářičku.*“

Zuzka sama, když se v rozhovoru se mnou o paní učitelce zmínila, nazvala ji „*slušnou*“ (způsoby jednání, ne „průměrnou“ či „ucházející“), v podtextu znělo její oceňování jako společenského ženského či dámského vzoru vystupování.

Třídní učitel v kvalifikaci Zuzky nakonec skončil na *exhibicionismu* (neztratil přitom poznávací zájem na této žákyni), ale pokoušel se předtím o morální korekce: „*vzal jsem si ji stranou řekl jsem jí, že se mi to k ní nelíbí, jako k holčičce.*“ Jeho vystupování je - v žakovské terminologii řečeno - „*přísnější*“. To je jedna stránka, doplňující to, že je - opět v žakovském posuzování - současně „*legrační*“, „*srandovní*“. Zajímavé je, že se obě stránky spojují v tom, že dokáže ve své *přísnosti* a *naštvaní* rozehrávat **scény** (bez pejorativního významu, dramaticky chápáno), které děti mají rády jako **události**, jako to, že se něco napínavého a velkého **děje**: „*To je takový zajímavý, obzvlášť v naší třídě, je z toho vždycky nějaký průšvih /.../, protože máme takovýho přísného pana učitele.*“ (Jarda, 20)⁸⁾

Jak jsme již řekli, tento učitel vidí zbytečně skromně svou přednost pouze či spíše ve výchovné sféře, frázovitě řečeno, ve „*formování osobnosti*“, možná stejně frázovitě, ale v jiné terminologii v „*managing identity*“ některých žáků (viz již citované kroky jako *přistřihování hřebínku, dodání sebevědomí, podpora*, nebo to, čemu se říká „*pravé slovo v pravý okamžik*“, „*le mot juste*“).

Paní učitelka češtiny, která v hodnocení žáků operuje v kontextu školní práce bez větších přesahů do osobnostní sféry, zas proto může Zuzce za snahu dokonce na známce přilepřit. I když se s ostatními učiteli shoduje na nadměrnosti Zuzčiny snahy, negativní dopad nevidí v charakterovém či osobnostním, ale právě v pracovním kontextu: „*strašně aktivní, až to přehání, rychlá na úkor kvality, chce být první hotová*“.

Ze stejného důvodu (protože věc v morálním kontextu neposuzuje, resp. protože udržuje hranice ryze pracovního kontextu - viz např. brsknutí pojmenování a odmítnutí *kukučů* Venduly, která to na ni *zkoušela*) nemá ani žádný problém s *vlezlostí* takového Arnošta (9), jež její kolegy obtěžuje.

Podporu těmto úvahám poskytují výsledky procedury, jíž jsem se snažil podrobit učitelské popisy odhadu sympatií, antipatií, ambivalence a relativního neutralnosti či nezájmu vůči jednotlivým žákům. Nepovažuji ji však za spolehlivou: když jsem totiž předložil svůj odhad validizaci třídním učitelem (s nímž jsem byl v užším kontaktu), ukázalo se, že jsem se zhruba v polovině případů zmylil (možná ne zcela, neboť zámeř mluvěho není v jazyce rozhodujícím kritériem významu, ale přesto ...).

Zajímavé však bylo především to, že jsem v popisech od paní učitelky češtiny nemohl téměř nikdy postoj stanovit: **tón** byl vždy onou směsí familiárnosti, nadhledu a jakési drsné, někdy skeptické, základní přichylnosti: „*Nadaný spis průměrně než podprůměrně, ale je to lump hroznej, nesoustředěný, otravný, ted' trochu zkríslejší*“ - to by mohl být žák, který jí z třídy dost vadí, ale lze mluvit o *zřetelné sympatii* nebo *antipatii* u podobného vyjádření?

Jen pro zajímavost a s rizikem velké nepřesnosti: zhruba pro 16 žáků z 25 (64%) se ostatní dva učitelé shodli ve svých postojích, z ostatních byli 4 sympatičtější učitelé dějepisu a 5 třídnímu učitelé.

Problematika **tónů řeči ve škole** by stála za zvláštní výzkum, jenž by mohl přinést některé zajímavé indikace nebo symptomy pro lepší pochopení této instituce. Tak se například zdá, že zde funguje **mimo jiné** jakýsi jazyk pedagogických klíšé, to, čemu, Francouzi říkají „*langue de bois*“ (*dobrý kolektiv, špatné nebo podnětné rodinné zázemí, oblíben v kolektivu, kázeňské problémy* aj.), který ovšem navzdory jakémusi ideologickému patosu může být **někdy** používán dost věcně či technicky, vystihovat konkrétní situaci. Dále zde existuje **tón zaměstnanců instituce**, kteří mají na starosti klienty - druhu, jak mezi sebou hovoří třeba prodavačky o zákaznících: ten je ovšem provázen jakousi **výchozí akceptací** (asi jako když v jedné Hrabalově povídce mohou říct „*Darebáci!*“ na adresu místních vojáků, střílejších na kopci, pouze vesničané a ne cizí návštěvník); žáci a učitelé spolu patří do stejného prostředí, jsou ve stejné instituci, řekli bychom na stejném pracovišti.

Než přejdeme ke komentáři jádrové části „*Naučit musíte*“, je třeba říci, že žádný ze zmíněných rozdílů neznamena sebemenší **hodnocení stylů** z mé strany. Nevím, co je lepší jaksi principiálně či dlouhodobě, ani z hlediska aktuálního prožívání školní docházky. Ze spíše náhodných zmínek (neboť jsem pátral po jiné osobě učitele) v rozhovorech s dětmi lze říci, že ten raději to, jiný ono. Co je asi opravdu dobré, je to, že pro žáky třídy existují (přínejmenším) tři stylově různí učitelé, z nichž si mohou vlastně vybrat.

ŠKOLA JAKO PRACOVISTĚ

Výraz „*Naučit musíte*“ zazněl od paní učitelky češtiny - že jsme za slogan jejího stylu nepřipojili žádný dovětek, neznamená, jak jsme právě řekli, že je pro žáky méně přínosná. V aspektu vyučování je zjevné, jak jí vyjádřené dimenze a subdimenze artikuluje obor, jeho didaktiku a žákovský pól; že precizně popisuje situace hodiny včetně strategií z obou stran, jak v pojmech jako je kázeň v pracovním významu vystupuje výchovný a kulturní náboj. O výchovném aspektu v jeho užším vymezení na osobnostně akcentovaný vztah mezi žákem a učitelem pak zas lze říci, že určitá „techničnost“ a nevstupování do osobnostního sektoru žáka může být pro některé z dětí vhodné.

Pointa je však v tom, že výrokem „*Naučit musíte*“ vyjádřila paní učitelka aspekt, který je výchozí a podstatný i pro zbývající dva učitele, i když u nich nezaznívá tak často (u třídního učitele) nebo není tak výrazný tím, že má širší okolí ostatních dimenzí (dějepisárka a třídní učitel).

Toto tvrzení odpovídá i již představenému modelu *intelekt x snaha (kázeň... charakter)*, jenž je jakýmsi vymezením podmínek právě toho, jak jsou děti učeny a naučeny. Učitel, který žáky nenaučí, nepřipraví pro jiného učitele, nedá jim *základy* pro pokračování, neposune je za rok v předmětu tam, kam má - není v prostředí školy žádným učitelem. Podobná představa zazní někdy i od dětí, které si nemusí být vědomy celého rejstříku praktické užitečnosti poznatků ani všech jejich souvislostí uvnitř předmětu, ale cítí, kdy se něco naučily a kdy ne.

Škola není jen přípravou na pracoviště, je už sama **pracovištěm**, v nejrůznějších aspektech. Pracují zde žáci, pracují zde učitelé, a obojí jsou podle výsledků práce posuzováni; ti druzí pracují na tom, aby pracovali ti první a aby je naučili pracovat.

Leitmotiv práce nevylučuje emoční osobní kontakty, resp. osobnost kontaktů - ostatně na jiných, „dospělých“ pracovištích také ne. Ve škole je privátnosti, osobního aspektu více než jinde, podle Woodse. Jenže podle našeho názoru škola nevystupuje jednoduše jako veřejná, byrokratická instituce s příměsí či sektorem privátnosti, jak to naznačuje Woodsův výrok, že *učitelé nejsou roboti* („robot - like“, c. d., s. 197).

Z určitého hlediska lze říci, že škola je naopak už ve své podstatě, ne v odchylkách či lidských selháních robotů a byrokratů, založena na osobním působení - od upoutání pozornosti třídy až po zásah do identity jednotlivých žáků. Vyplývá to ze specifiky její práce a je to pro ni specifické (na rozdíl od jiných pracovišť, kde lidé nejsou učeni pracovat, ale už pracují atd.). Přitom jde ovšem o specifiku v rámci práce, a to možná ve značné části práce **skupinové** či **většinové** (ne nutně orientované na dynamiku vztahů ve skupině, ale na pokrok většiny třídy).

Tvrzení o motivu pracoviště je banální. Ne vždy se však ví o váze či síle tohoto aspektu, o jeho charakteru samozřejmého předpokladu. Pokud by nejrůznější inovační snahy tento aspekt nereflektovaly, nějak se s ním nevyrovnávaly, zněly by naivně.

POTENCIÁLNÍ STUDENTI A NESTUDENTI

Na již naznačenou možnost žáků „vybrat si“ učitele (na shodu a různost učitelských stylů a sympatií k žákům) a na problematiku učitelského odhadu jejich vývoje, navazuje následující materiál. Tématicky v něm jde o klasičtější otázku diferenciací, byť v tomto školním uspořádání nepředstavuje žádné organizační dělení třídy.

Materiál byl získán jako vnucená volba, při níž měli tři učitelé říci pro každého z 25 žáků třídy, zda bude „studentem“ nebo „nestudentem“. Zmírnění alternativy S - NS představovalo „možná“, „asi“, „spíš“ (S?, NS?).

Pro první uvedené údaje sčítáme tyto zmírněné odpovědi s hlavními (S+ S?, NS+ NN?). Všichni tři učitelé se shodli na 14 žácích, tj. na 56% třídy. 6x šlo o shodu na „studentství“ (S, S?), 8x na „nestudentství“ (NS, NS?).

Za budoucí studenty považovala češtinárka 11 žáků (8S+ 3S?), dějepisárka 9 žáků (7N+ 2S?), třídní učitel 15 žáků (7S+ 8S?).

Celkově si nebyla češtinárka jistá 3x (3? dohromady u S a NS), dějepisárka 5x, třídní učitel 8x.

Tyto údaje lze dost těžko hodnotit a interpretovat. Je zhruba poloviční shoda všech tří učitelů velká nebo malá? Je ale asi lepší, že se na polovinu neshodli, než kdyby se na všech shodli: každý téměř druhý žák je považován někým z učitelů za potenciálně někoho jiného, než ostatními dvěma.

Podívejme se ještě ve zkratce na to, nakolik je predikce studentské dráhy závislá na známkách.

Prospěch v předmětech (čeština, dějepis, matematika v pololetí) přitom dělíme na přímo 1 nebo 2 a 3 nebo 4. Češtinárka dala 9x 1 nebo 2 (16x 3 nebo 4), dějepisárka 11x 1 nebo 2 (14x 3 nebo 4), třídní učitel 13x 1 nebo 2 (12x 3 nebo 4).

Všech 100% (9 žáků), kteří dostali 1 nebo 2 od češtinárky, budou podle jejího odhadu studenty; u dějepisárky 73%, u třídního učitele 85%. Při známce 3 nebo 4 je to u češtinárky 13% (2 případy studentů ze 16 případů trojek nebo čtyřek), u dějepisárky 7% (1 případ studenta při 14 udělených trojkách nebo čtyřkách), u třídního učitele už 33% (4 studenti při 12 trojkách nebo čtyřkách). Pro větší přesnost doplníme, že tyto výjimky, masivní zejména u třídního učitele, se nikdy netýkají známky 4, ale jen 3 - přesto jsou jistě velice pozitivním prvkem. (Komplementární data neuvádíme.)

Výsledky naznačují relativní rozhodnost paní učitelky češtiny pro obě prospěchové skupiny, rezervovanost paní učitelky dějpisu vůči dobrému prospěchu a velmi široký, třetinový díl pro studenty - trojkaře u třídního učitele. Takto popsané rozdíly nemusí nutně vyjadřovat fatalistický či deterministický vs. pesimistický vs. optimistický pedagogický sklon v posuzování vývoje - mohou odrážet i různý způsob zacházení se známkou.

Když se u třídního učitele, u něhož jediného jsme validizovali náš odhad, podíváme ještě na vztah mezi známkami a sympatiemi, zjistíme, že jeho sympatie jsou podle prospěchu, známek, děleny zhruba půl na půl.

Při srovnání sympatií a odhadu studentství zjistíme, že je vazba silnější; potenciální nestudent se přitom se zhruba stejnou pravděpodobností ocitá mezi oblíbenými i neoblíbenými (student ovšem častěji případně k oblíbeným).

Otázkou zůstává, co označení sympatiemi znamená pragmaticky: asi z něho nemusí vyplývat větší věnování se žákovi, možná i naopak. Rozdíl ve zmíněných dvou „korelacích“ sympatií (s prospěchem a se studentstvím) však může upozornit na přesah školního prospěchu prostřednictvím takových širších parametrů žáka, jako je například jeho **kultivovanost** (termín učitele).

Přirozeně, že údaje při tak malém počtu považujeme za podnět k úvahám a ne za závěry.

OTEVŘENÉ PROBLÉMY

Po přehledu, komentování a srovnání dimenzí popisů žáků může čtenář stejně jako autor cítit určité zklamání: asi i pro kontrast s několika kazuistikami, které jsme prezentovali jako vstupní, jež ale byly v řadě ohledů nejen zábavnější, napínavější, ale i úplnější či výstižnější - zachycovaly žáky nad popis charakteristik v událostech jejich školního osudu, v krocích učitelů, v reakcích i ve vlastní, nezávislé orientaci žáků.

Cesta podrobné **analýzy kazuistik**, možná více elaborovaných, sestavených za diskuse o žácích s učiteli, zachycování známkování a prospěchu, pozorování na hodině, rozhovorů se žáky a jejich rodiči a tak podobně, mi také zpětně připadá metodologicky vhodnějším prostředkem sledování problému typů a stereotypů než sama analýza popisů - je to ale cesta i mnohem pracnější, vedoucí až k **biograficky a školně biograficky** založenému pohledu na žáka.

V takových kazuistikách by pak bylo možné zjišťovat „praktické abstrakce“, „zúžování“ dimenzí na jeden odstín, sumarizující místa, kde učitelská akce (např. pro nastolení klidu na hodině), hledisko instituce (např. vysvědčení) vede k redukci širšího poznání o žákovi a k jednoduššímu hodnocení nebo závěru o opatření; současně by se ovšem vyjevila i místa, kde se poznávací proces najednou rozbíhá a narůstá do překvapující a nemotivované (?) šíře (viz třeba náš dojem z nadbytečnosti či luxurnosti některých poznatků o žákovi, pokud bychom je posuzovali z hlediska byrokratické i technologické racionality).

Obecně by se tak jednalo o zjištění **místa a funkce poznání žáka ve výukové a výchovné akci**.

Popsal by se tak lépe i sám proces učitelského typizování, jak to požadovala Hargreavesova koncepce. Woods v kapitole o slovním vysvědčení proti Hargreavesovi namítal, že naopak jeho model může být redukující. V tom smyslu, že mu hrozí, že půjde do stále větších detailů poznávání a uniknou mu přitom právě ty velmi obecné, reálně redukující a prakticky rozhodující vzorce, spojené se školskou akcí a regulací, **s mocí**.

To je bezesporu riziko, ale při orientaci právě na něj by se mu dalo při zobecňování

kazuistik vyhnout, resp. bylo by přesně konstatováno. (Dalším teoretickým problémem zůstává ten, jež jsme již jednou zmínili - jaká je vlastně kulturní norma a ideál ve znalosti našich bližních? Jaká je, **komparativně**, v pedagogickém vztahu, jaká je v lékařském, jaká je v psychoterapeutickém, jaká je v rodinném, jaká je v pracovním, jaká je v „literárním“? Práce na tomto poli je zcela otevřená.)

Upozorníme v závěru textu na některá (ne všechna) témata, která by podle našeho názoru měla či alespoň mohla k vlastní práci na analýze kazuistik vstupovat nebo ji odkloupat a doplňovat.

Jde o téma vztahu kultury žáků a kultury učitelů, s otázkou morální výchovy, a o téma učitelských ideologií, opíraných analogicky ke kazuistikám žáků o biografickou šíři informací. K těmto dvěma tématům se vyjádříme ve stručných poznámkách a se zájmem metodologické inspirace.

ŽÁKOVSKÁ A UČITELSKÁ KULTURA

Logicky se vnučujícím protějškem učitelských typizací žáků jsou žákovské typizace učitelů. Některé charakteristiky popisu učitelů jsme výběrově zmínili - viz „*slušnost*“ dějepisárku nebo „*přísného*“ a současně „*srandovního*“ třídního učitele ve výpovědích žáků. Kvalifikací ale existuje mnohem víc a šlo by z nich jistě sestavit souhrn dimenzí pro komparaci s učitelskými.

Speciálním problémem by zde bezesporu byla žákovská recepce různých učitelských označení žáka a dále stylů z hlediska identity (např. různých forem „*jít pod kůži*“, „*vstát se v dětech*“ nebo naopak jejich relativní absence).

V souvislosti s „*průšvihy*“ třídy a „*scénami*“ učitele (chápat dramaticky) jsme sugerovali možnou návaznost tohoto učitelského prostředí na dětskou oblibu *dění*, *akce* „*action*“, jež se ve třídě objevuje zejména ve formě *vln* - nejde o žákovský sluhotermin, ale o mnou použitý výraz, přejatý z oněch známých jevů na sportovních stadionech. *Vlny* jsou interakční události hromadného charakteru, probíhají poměrně nárazově a jejich diváci jsou současně jejich aktéry, mají tedy jakýsi bachtinovský karnevalový aspekt (např. různé hry o přestávce, škádlení se, vyprovokování rvačky). Kromě *vln* jsem identifikoval ještě tři další formy relativně autonomního života či spíše kultury třídy: *party*, *kamarádství* a *lásky*.

Pro pochopení popisů jednotlivých žáků by bylo důležité zjistit, nakolik jsou vidění právě prizmatem určitého vztahu dvou kultur a jak je tento vztah sám utvářen.

Randy Woods v textu o slovním vysvědčení hovoří o *kulturním střetu* či *srážce* („*culture clash*“), pozdní zas o budování „*middle ground*“, na němž se obě strany shodnou. Návaznost scén na *vlny* by byla vtipným krokem druhé sorty, využitím dětské kultury pro působení via *middle ground*.

Namozřejmě se obě woodsové podoby vztahu kultur proplétají. Kritickým momentem je zřejmě dospívání, kdy děti přecházejí do stejné kategorie, v níž byli zatím označeni učitelé; neuragickým bodem v tomto momentu je pak asi sexualita, sexuální chování žáků.

Pro přiblížení je asi třeba rozlišovat mezi dětskou kulturou a kulturou *dnešních dětí*. Zdá se například, že učitelům ani tak nevdají prvky dětské kultury, pokud jsou

jaksi „ještě dětské“ nebo tradičně dětské. Samozřejmě, že nemají rádi rvačky mezi kluky a zasahují proti útokům silnějšího na slabšího, tím spíš devátáka na pátáka. Podobně odsuzují universální a věčné nedostatky charakteru (viz citované *křiváctví pro sebe, neupřímnost* aj.). Na druhé straně jsou ale některé specifické, ne zcela universální rysy dětské kultury důvěrně známy, akceptovány a někdy i oceňovány; ostatně třeba takové „porvat se kvůli holce“ (situace, kterou třídní učitel klukům doporučil řešit podáním si ruky s „Do smrti dobrý!“) existuje často v některých sociálně kulturních prostředích i u dospělých.

V tomto aspektu by tedy šlo o jakousi šíři v chápání dětské kultury a apelu na sociální dospělý korelát či „řešení“.

Tím se ale současně naznačuje aspekt druhý: dětská kultura je od počátku nahlížena prostřednictvím nějakých kulturních ideálních typů (byť jejich rozsah či pluralita mohou být různé veliké), které teď míním jako silně normativní: láska, v jejímž kontextu se kluci, asi kvůli Zuzce, prali, musí být láska dětská, s dětskými parametry zamilovanosti - a ne třeba ze strany páťaček flirtování s devátáky, ukazování obrázků z ilustrované Sexuální výchovy nebo nošení do školy časopisu Bravo.

Pak se hovoří o jakési *ztrátě dětskosti*.

Analogicky je třídním učitelem anticipováno a přijímáno, že z Moniky (6) „*bude paní klukanda a kluci jí budou zobat z ruky*“, ale ne, že Zuzka „*je vyzývavá klukanda*“. A nebo zde sugerovaná *neprůměrnost věku* zakrývá souhlas a nesouhlas s určitou kulturní podobou, verzi? - Monika chce být tanečnice, **baletka** a možná se tak pro učitele projevuje, Zuzka veřejně prohlašuje, že chce být (mj.) **striptérka**.

Pro pozdější věk, tam, kde už není kritérium dětskosti udržitelné, je skutečný nebo pociťovaný nedostatek cudnosti označen jako **kulturní ztráta**, jako zmizení formy, která něco přinášela („*připravuji se o to nejhezčí*“). Rozšířený názor starších učitelů, že děti jsou teď *jiné*, znamená, že i společnost a kultura jsou jiné.

Směřování žáků k určitým kulturním vzorcům a ideálním typům nemusí být jednoznačné a většinové, je v něm třeba artikulovat prvky kontinuity a diskontinuity: nějaké *slečny a dámy* budou asi existovat vždy a možná mnoho z budoucích rockerek a feministek si aspoň jednou bude chtít jejich roli vyzkoušet.

Morální výchova ve škole zahrnuje zřejmě směsici dost universálních hodnot a lekcí z nich, dále sféru rozšířených společenských způsobů jednání, dále vybraných, preferovaných společenských ideálních typů a kulturních forem, jim odpovídajících, konečně sféru **školní etikety**. Ta poslední má asi hodně společných prvků s obecnější institucionální podobou pravidel chování skupiny podřízených vůči postavě nadřízeného (např. na pracovištích, v armádě a jině). Asi u nás historicky mizí - tak zde na pedagogické konferenci školy bylo při sestavování nového školního řádu odmítnuto pravidlo, aby žáci na půdě školy zdravili úklonem hlavy a venku hlasem. Další projevy přirozeně trvají - jak mi řekl Tomáš Podšívka, při setkání venku je třeba pozdravit, tj. mluvit, zatímco při vstupu učitele do třídy je třeba mlčet.

Hodnocení ubývání školní etikety může být různé, právě podle hodnot posuzovatele: ten, kdo chce mít školu „normální“, „bez šaškáren“ bude pro vymizení speciálních

form (není to postoj bez rizik); jinak ten, kdo bude litovat každé elaborace kulturního rozdílu a jemnosti a hledat jejich smysl či užitečnost (ani to není bez rizik).

Jak sjednotit tvrzení o rozvinutosti a masivnosti morální výchovy ve škole s modelem *intelekt x snaha (kázeň... charakter)* jako základním a s jemu odpovídající, údajně rozhodující devízou „*Naučit musíte*“? Relativně nepozorovaná, značně spontánní a málo oficiálně, oborově vyčleněná morální výchova má zřejmě status jakési *podmanky* či *nezbytného okolí* pro výuku a naučení. Při svých narušeních a také podle různých učitelských ideologií, v nichž vystupuje, může tato podmínka nabývat významu a mít i podobu samostatně vyčleněného cíle, stejného jako naučení.

UČITELSKÉ IDEOLOGIE

V poslední části jsme se zaměřovali zejména na postoje a hodnoty, které jsme se dozvěděli v rozhovorech s třídním učitelem. Další práce v tomto směru, založená až biograficky, by směřovala ke stanovování různých učitelských ideologií. Tímto termínem chápeme nejen učitelské styly, nejen jejich společnou *perspektivu* (jak říkají *hratové*, např. hledisko *Naučit musíte*), ani jen „ideologie“ (jako systémy koncepcí dítěte a pedagogického vztahu) - ale i zakotvení těchto prvků jednak vzhledem k ostatním souvisejícím hodnotovým orientacím či ke světonázoru („*world - view*“), a jednak k historickému životu běhu jejich nositelů: ke generačním skupinám učitelů, narozených v určité době, ve škole začínajících pracovat v době jiné, setkávajících se zde se seniory určitého druhu, s dětmi, vychovanými rodiči v době, kdy ...

Pátrání po existenci různých ideologií, jejich případných střetech a vývojích, mísení v kotli sboru, kontinuitách a diskontinuitách by mohlo vrhnout zřetelnější světlo na české školství, popisované často jen v globálních charakteristikách; u analytičteji zaměřených prací zas není vždy jasné, zda mají popisovat naši školu, nebo učitele a žáka obecně.

Po prozkoumání učitelských ideologií v tomto prvém, ke skupinám osob připoutaném výzkumu by pak zřejmě mělo následovat stanovení existujících ideologií už v jejich ideál - typické podobě: na tomto druhém stupni by se sledovalo ne to, jaké jsou ideologie typických představitelů generace, ale jak jsou ideál - typické koncepce rozlišeny a ztvárňovány nejrůznějšími generacemi.

Ani ne na desetině této cesty je hypotéza o existenci *staré gardy* (můj termín) na školách a její ideologie, kterou jsem se pokusil pracovně zkonstruovat na základě setkání s třídním učitelem a menší znalosti i učitelů jiných, jemu typově podobných. Na takovémto nízkém stupni elaborace nejsem vždy schopen odlišit ten či onen specifický prvek *staré gardy* od jakéhosi hlavního proudu či společného základu a nemám prozatím stanovenou kontrastní ideologii.

Obširněji se ideologii *staré gardy* věnuji v jednom anglickém referátu.¹⁰⁾ Zde jen několik shrnujících charakteristik.

Šlo by o skupinu učitelů kolem šedesáti, dětství prožívajících za První republiky a do škol vstupujících v letech padesátých; byli zde přijati a iniciováni svými kolegy v duchu respektu seniority a hierarchie; jako by v tomto období ve škole ještě, alespoň částečně, přetrvaly určité formy vztahu mezi žáky a učiteli, učiteli a rodiči apod., byt obsah byl rokem 1948 radikálně změněn.

Jako možný sjednocující prvek ideologie této generace mě vystupuje nostalgická vize venkovské školy (případně i městské, ale s parametry a funkcí venkovské, tedy školy s ideologémem **venkovskosti**), kde učitel představoval jednoho z misionářů kultury. Ideologému venkovskosti by odpovídalo i preferování dělby práce na klasické profese a řemesla a dělení společnosti spíše na vrstvy a kasty než na velké třídy dále preferování tradičních vztahů paternalismu a hierarchie, principu seniority; přirozeně obliba tradičních kulturních projevů komunity (zvyky, obyčeje, komunitní aktivity se žáky jako sborový zpěv aj.); s rodiči vztah založený na účtě ke škole a respektující její přesah za rodinu a komunitu, ze strany učitelů jednak potvrzení tohoto přesahu, jednak znalost milieu žáků do několika generací;

vzhledem k žákům silný náboj morální výchovy, relativně bez prvků psychologizace a psychopatologizace v moderním, institucionálním slova smyslu, ale spíše s výhradami vůči charakteru, netolerování; pohled na děti jako na (budoucí) dospělé osoby; vztah někdy velmi osobní, možná až zaujímání jakési kmotrovské role.

POZNÁMKY

¹⁾Viz též práce o tzv. Pygmalion efektu; Rosenthal, J. - Jacobson, L.: *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt 1968.

²⁾Podrobnější popis okolností jeho profi - volby a identifikační negociaci s otcem lze nalézt v: Pražská skupina školní etnografie: *Co se v mládí naučíš...* - Informační bulletin SVI PedF UK, 1992, Supplementum 77, s. 174.

³⁾Viz zejména Mehanovy práce, např. interakcionisticky formulovanou výhradu vůči labelingové teorii v: Mehan, H. - Griffin, P.: *Language and interaction*. - Sociological Inquiry, **50**, 1980, č. 3 - 4, s. 360.

⁴⁾In: Woods, P.: *The divided school*. London, Routledge 1979, s. 170 - 209.

⁵⁾*Pedagogická fakulta očima studentů. Výzkumná zpráva*. Praha, Oddělení pedagogické psychologie ÚPPV 1993, zejména s. 115 - 118.

⁶⁾Woods, P.: *Teacher skills and strategies*. London, Falmer 1990, s. 29 - 30; citována je práce: Eisner, E. W.: *The art of educational evaluation: A personal view*. London, Falmer 1985, s. 104.

⁷⁾LeCompte, M.: *The hidden curriculum of the classroom*. - Anthropology and Education Quarterly, **2**, 1978, č. 1, s. 22 - 27.

⁸⁾Tento učitelský prvek jako by „antropologicky“ využíval oblíbenosti **děni** v dětské kultuře a navazoval zde možná i na to, čemu říkám *vlny*, na jednu ze základních forem autonomní kultury tohoto věku. Viz: Kučera, M.: *Láska v jedenácti a dvanácti*. - Pedagogika, 1994, č. 1, s. 68 - 79.

⁹⁾Viz prvou a druhou Woodsovu citovanou práci (*The divided school a Teacher skills and strategies*).

¹⁰⁾Viz: Kučera, M.: *The old watch (La vieille garde)*. - In: Archives of Papers, I. Czech - Canadian Seminar on Qualitative Research in Education, Prague, May 24 - 29, 1993. Prague, Institute of Educational and Psychological Research, Faculty of Education of the Charles University, s. 22 - 27.

TYPIZAČNÍ POSTUPY¹⁾ RODIČŮ A UČITELŮ NA ZAČÁTKU 2. STUPNĚ ZŠ

STANISLAV ŠTECH

IDA VIKTOROVÁ

OBSAH

Úvod : Škola jako most

Hledání výchozího místa

Analýza učitelova slovníku

Prospěch třídy a sledovaných žáků

Instituce střetnutí rodičů s učiteli

Co skrývá „managing“ typu - kazuistické ilustrace

Pavel : Život mimo školu ve škole

Václav : „Chtěl bych se naučit nekazit věci“

Ondra : Od „podivínského vědátor“ k „potměšilému průměru“

Kamila : Když je průměr neúspěchem aneb „co vlastně chtějí ?“

Dan : Strach z devíace - „být v pořádku s učiteli“

Autorita rodiny a autorita školy ve vzájemné interakci:

Autorita a legitimita hodnocení

Srovnávání škol

Uznání autority rodiny

„Špatný učitel“

Situace vyjednávání

Co je školním úspěchem ?

Spontánní dosahování úspěchu

Školní práce

Úspěch kvůli rodičům

Prvky etnoteorie typizování dětí na začátku 2. st.ZŠ

Zvětšovací sklo

Hic Rhodos, hic salta

Naděje na změnu