

³⁾ Statistickou podporu pro úvahu o souvislosti zájmové mobilizace s mobilizací pro školní opět můžeme najít v analýze dotazníkových dat. U žáků s lepším prospěchem a se záměrem dosáhnout vyšší vzdělání jsme našli významně častěji aktivní způsob trávení volného času.)

⁴⁾ Není patrně náhodné Kučerovo zjištění ve výzkumu studentů Pedagogické fakulty, že k charismatickému typu autority v pedagogickém vztahu tendují spíše studenti učitelství prvního stupně ZŠ.

⁵⁾ Osobní identitu rozvíjí neosobní instituce. Není tohle tajemství tradice tvrdé, od rodiny odloučené výchovy pro děti z aristokratických rodin - v Anglii stejně jako v Tibetu? Naopak, Věra Semerádová zjistila (na jiném místě této zprávy) u učitelů jedné ze škol, že jedním ze základních požadavků romské rodiny na školu je, aby škola byla na dítě hodná.

⁶⁾ Vědomě tu používáme termínu identifikace střídavě v obou jeho významech. 1. to, podle čeho je dítě identifikováno, znaky jeho totožnosti, 2. to, s čím se identifikuje, ztotožňuje. Vztah a vývoj obojího tu nejsme schopni diskutovat, zdá se nám však produktivní pracovat s oběma významy jako s dvěma stranami téže mince. Obecně jde pochopitelně o proces sociální konstrukce identity v dialogu mezi tím, jak traktuje svoji identitu žák a jak je traktována druhými.

⁷⁾ Není to nijak náhodné, kultura má k dispozici řadu mechanismů a pravidel, jak logiky obou pohybů zajistit - např. pravidla týkající se toho, s jak velkými dětmi je vhodné se ještě mazlit.

⁸⁾ Pedagogická fakulta očima studentů. (Výzkumná zpráva.) Praha, ÚPPV PedF UK 1993.

⁹⁾ Pojem „middleground“ se užívá v etnografické literatuře o škole ve smyslu jako hosi průniku dvou školních subkultur - učitelské a žákovské.

¹⁰⁾ Poněkud prohloubené a posunuté pojetí této problematiky a její systematické strukturační lze nalézt v našem sdělení „Učitel v žákovském diskursu“ (In: Pedagogika, 1994, 4. s. 347 - 354).

ZKOUŠENÍ OČIMA ŽÁKŮ

OLDŘICH ČÁLEK

OBSAH

Úvod

Prožívání zkuškové situace

Známkování

Úloha zkoušejícího

Zkouška podle přání žáků

Závěr

Záležitost zkoušení a známkování se stala jedním z horkých témat diskuse okolo školní reformy po r. 1989. Názory odborníků i laiků se značně různí, uvádějí se často navzájem protichůdné argumenty pro i proti. Jako reakce na hrubě deformovanou praxi minulého období se však vcelku ukazuje tendence, smysl a význam zkoušení a známkování spíše zpochybňovat. Zejména z kruhů tzv. pedagogicko-psychologického poradenství se ozývají hlasy, požadující, aby se psychika žáků maximálně šetřila a zkoušení a známkování byl odňat jeho akcent při hodnocení žáků. Rovněž „alter-nativnost“ některých nestandardních vzdělávacích koncepcí spočívá převážně v nená-ročnosti, manifestující se mj. v eliminaci či oslabené roli zkoušení, resp. známkování.

Málokoho však zřejmě napadlo, zeptat se samotných žáků dnešní české základní školy, co v souvislosti se zkoušením a známkováním prožívají a co si o něm myslí. Školně neúspěšné děti ovšem své „mínění“ vyjadřují již svými obtížemi a zajisté především během poradenského či dokonce pedopsychiatrického vyšetření. Avšak jak zkoušení a známkování prožívají žáci, kteří se pod tuto „lupu“ nikdy nedostali a základní školou procházejí víceméně bez nápadností? Z metodologického hlediska je ovšem možné proti přepínání pozornosti, věnované výpovědím samotných žáků, vznášet námitky. Zajisté si lze představit dlouhodobý rozsáhlý experimentální srovnávací projekt, který by tyto otázky zkoumal v kvantitativně statistickém duchu. Avšak prakticky málo použitelná odtažitost takových projektů a jejich výsledků nás odkazuje k tomu, aby se zkoumání provádělo v „termínech“ bezprostředních kvalitativních škol-ních situací a interakcí.

Je ovšem iluzivní si myslit, že do školního prostředí můžeme vstoupit bez všech předpojetí a očekávání. Je-li tomu nezvratně tak, je tedy žádoucí tyto své pozice a ho-rizonty pohledu podrobit autoreflexi a pokud možno je sdělit předem. (Neméně žá-doucí by však byla vnější kontrola na způsob supervize, která by byla schopná skryté předpoklady určitého výzkumníka nebo projektu atd. odkryt a vyložit.) Naznačené prekoncepce totiž hluboce ovlivňují badatelský přístup a určují jeho výsledky, ze-jména pak jejich výklad, který je ostatně již součástí samého pozorování, resp. dota-zování. Z těchto důvodů lze pokládat za vhodné sdělit, že k dotazování žáků stran zkoušení a známkování jsem přistupoval s následujícími názory, které jsem se ostat-ně pokusil obšírněji formulovat jinde: Zkoušení a známkování je neoddělitelnou sou-částí zavedeného globálního společenského diskursu, zaměřeného na výkon jako nej-vyšší hodnotu. Z tohoto hlediska je v nějaké podobě nezbytné. Jde o zátěžovou škol-ní situaci, kterou však lze využít výchovně směrem k pěstování odolnosti žáka. Toho se dá dosáhnout s pomocí kultivace pedagogů a jejich chování ve zkuškových situ-acích. Tato kultivace by měla být součástí jejich profesní přípravy. (Další podmíne-nosti mého přístupu vyplynou dále. Mj. se ukáže, že nejsem odpůrcem výběrových škol, ani elity, třebaže si myslím, že „výkvět vzdělanosti“ má i svou odpovědnost za druhé a k ní má být veden.) Záměrem mého dotazování bylo dozvědět se něco kon-krétního o tom, jak žáci prožívají situaci zkoušení a známkování, jak jí rozumějí a zda si dovedou představit, že by mohlo dojít k nějakým změnám školní praxe v této oblasti

Explorace se prováděla v rámci rozhovoru, který zahrnoval i další témata ze „škol-ního života“. Příslušné otázky, resp. uvozovací věty nebyly formulovány jednotně, ale v souvislosti s kontextem, tak aby zněly víceméně nenásilně. Podle potřeby pak vyplývaly doplňující otázky, empatické poznámky, povzbuzující rozšíření výpovědi apod. Z mé strany byl rozhovor laděn zájmem a pochopením, resp. projevy, stojícími spíše „na straně žáka“. O prve uvedených momentech jsem chtěl zjistit něco jednak všeobecně, jednak zachytit případné interindividuální rozdílnosti.

Dotazovaní žáci v žádném případě netvoří reprezentativní vzorek. Pocházejí z os-mého, tj. závěrečného ročníku jedné pražské školy s rozšířenou výukou cizích jazy-ků. Jde o školu víceméně výběrovou a atypickou. K výběru žáků zde dochází mno-hostupňově: počínaje již specifickým socio-kulturním rázům rodin jejich původu, přes přijímací řízení do 3. ročníku, až po odchody žáků, kteří nestačí. (Toto rodinné pro-středí je charakteristické podnikavostí a průbojností rodičů, jejich vysokou kvalifika-cí v soudobě konjunkturálních oborech, příslušným příjmem, silnou výkonovou mo-tivací, jakož i natolik příznivým vztahovým klimatem, že se tato motivace přenáší také na děti.) Tyto děti vykazovaly ctižadostivé, ale patrně reálné další studijní a pro-fesní záměry. Přes tuto cílevědomost však z rozhovoru nevyplývaly nápadnější cha-rakterologické deformace, které jsou žákům „elitních“ škol zhusta předpojatě připi-sovány. Jde tedy o vzorek značně specifický, spíše jen o předběžnou „sondu“ do na-značené tematiky.

V tomto sdělení budu klást důraz především na individuální, resp. typové charakte-ristiky vlastních výpovědí žáků o dané tematice. Při jejich kvalitativním, tj. výklado-vém vyhodnocování bych se přitom chtěl držet vlastní žákovy perspektivy, nikoliv měřítek pedagogických, resp. psychologických norem a požadavků. Není ovšem možné opomenout základní skutečnost, že žák vždy již stojí ve specifickém kulturním a an-tropologickém nivó a to prostupuje i perspektivu jeho pohledu. V našem případě je v tomto smyslu nutné zdůraznit, že všichni dotazovaní žáci jsou s tímto nivó patrně srozuměni, nevyjadřují konflikt s ním a nevystavují do popředí odlišnost svého hle-diska od hlediska „dospělých“. (Což ovšem nevylučuje možnost, že se tak bude dít později.)

PROŽÍVÁNÍ ZKOUŠKOVÉ SITUACE

V souvislosti s prožíváním zkuškové situace se v našich rozhovorech nejčastěji objevila slovní spojení jako „jsem nervózní“, „mám nervy“ „mám trému“. Na doplňu-jící otázku, jak se to projevuje, žáci většinou uváděli určité tělesné příznaky jako „potí se mi ruce“, „jsem červený a klepou se mi ruce“, „třesou se mi kolena a hlas“. Naproti tomu přiznání, že zkušková situace zabrzdí, aby se vybavilo to, co se žák naučil, bylo jen ojedinělé. Zdá se, že hodnotové pozadí této zkuškové zátěže jeden žák na otázku „Jak se cítíš při zkoušení?“ výstižně vyjádřil slovy: „Jedno mi to není, jsem takový nervózní, takový jiný to je.“ (Pověz víc.) „Takový nepřijemný pocit. Mu-sím něco dokázat, a nejistota jestli to udělám nebo neudělám.“ (Co se přitom

s člověkem děje?) „Nevím. Prostě když o něco jde, tak člověk cítí, že musí něco dokázat.“

Avšak vyskytl se i typ žáka, který sice zkoušení v oblíbě nemá, ale tréma zde nehráje roli. Byl zastoupen jak chlapcem, tak dívkou. Šlo o jedince s vysokou sebedůvěrou a profesní ctižádostí. Dotyčného chlapce lze označit jako „inteligentního rváče“, který se dost často dopouští násilí na spolužácích (i mladších žácích) a nebojí se zkoušení, nýbrž „kázeňských postilh“. Je dominantní, své násilné zásahy zdůvodňuje věcí cti. O zkoušení říká: „*Je to zajímavé, ale před zkoušením jsem nikdy nebyl nervózní.*“ Dívka tohoto typu bez trémy se vyznačuje zaměřeností na umělecký obor (zpěv), spojený s předváděním vlastní osoby. Je i vizuálně atraktivní a jaksi se již vymyká z dětského prostředí. Na otázku, zda mívá trému, odpovídá: „*Moc ne. ... Já se nebávím, že bych se to naučila a pak zapoměla jak začít. To se mi nikdy nestává. Spíš se bojím, že se to musím učit, když mě to nebaví.*“ (Z této výpovědi, zdá se, plyne, že žákyně zaměňuje strach a nezájem; je to věc nedostatečné schopnosti sebereflexe, anebo něco osobnostně ještě závažnějšího?)

Pozoruhodná je však „dynamika“ prožívání zátěžové zkouškové situace. Žáci a žákyně, sdělující, že trpí „trémou“, většinou uvádějí, že po fázi silné trémy před zkouškou a na jejím začátku zpravidla dochází k uklidnění a soustředění na výkon. Nicméně některá sdělení naznačují, že se vyskytuje typ žáka, u kterého zkoušková úzkost trvá až do konce výkonu.

Výpovědi žáků a žákyní ostatně mluví samy za sebe: „*Třeba před písemkou, to jsem nervózní, ale pak když už začnem psát, už se to trochu uklidní. ... Před tím než mě (učitelka) vyvolá, to se bojím, ale potom už to jde.*“ „*Před téma písemkama se strašně bojím vždycky. I když to umím, tak mám nervy (úzkostně zadrhnutí hlasu). (Jak se to pozná?) Že mám trému, než to napíšu.*“ „*Mně se hrozně třesou kolena a hlas, hlavně. A pořád dělám něco s rukama nebo tak. A potom třeba jak začnu, už se to uklidní, pomalu.*“ „*Na tu hodinu se bojím, že zazvoní a přijde ten učitel a začne vyvolávat.*“ „*Jedno mi to není, jsem takový nervózní... Snažím se, abych to napsal. A když mi to nejde, vím, že to neudělám, a když mi to jde, tak jsem v klidu.*“ „*...třeba zkoušení u tabule, to je pro mě dost špatný. ... Myslím, že ústní zkoušení je proti mému dobru. ... Mám trému. Já třeba to umím, ale zapomenu to, když jsem zkoušená. Strašně se mi to plete. Mně se klepou ruce, jsem strašně nervózní a tu látku nějak zapomínám. Ale pak si na ni vzpomenu, když to píšu. A když si vzpomenu, už přestanu mít trému. A při ústním zkoušení ta tréma nepřestane, dokud nedostanu známku.*“

Mj. zde však stojí za povšimnutí to, že někteří žáci snášejí hůře písemné zkoušení, zatímco druhý typ spíše zkoušení ústní. Příznivci písemného zkoušení míní, že „*při písemce se to může promyslet a pak je lepší známka*“. Zajímavou představitelkou druhého typu je dívka, která svou preferenci pro ústní zkoušení zprvu zdůvodňuje tím, že se člověk takto „*učí formulovat své myšlenky*“ lépe než při psaní. Později ale spontánně přiznává, že při ústním zkoušení se „*dá i něco okecat*“.

Jako zvláštní problém se však jeví možnost být zkoušen kdykoliv a „bez varování“. Jak toto ohrožení snášejí naši respondenti? Zde jsou jejich slova: „*Písemné zkoušení to většinou říkají předem, ale v hodině, když vyvolávají k tabuli, to ne. To je takový*

útek. Když slyším své jméno, tak já vždycky úplně oči... jsem z toho vedle.“ „*To se dostatečně dělá v češtině. Přijdem do třídy a prý si napíšem diktát. A po diktátu se teprve řekne, že byl kontrolní. To mi vadí.*“ (A co přepadovky?) „*Já bych je dělala, kdybych byla učitelka.*“ Výpovědi jsou navzájem rozporné. Zatímco jeden žák sdělil, že na dané škole „*se moc nezkouší, spíš píše*“, jiná žákyně říká opak.

Pocit ohrožení z „přepadového“ ústního zkoušení však patrně souvisí i s tím, v jakých vztazích je konkrétní žák s dotyčným předmětem, popřípadě vyučujícím. Zajímal-li ho a je v něm „doma“, může být vyvolán kdykoliv, ale jemu se to právě nestává. Záleží však i na stylu vyučujícího. Často jsou údajně zkoušeni žáci, kteří soustavně ve škole chybí. Vyvolávání k tabuli je rovněž častější u těch žáků, kteří v písemném zkoušení nepodali přesvědčivý výkon. Bystrý žák také může vystihnout zvyky zkoušejícího a přizpůsobit se jim. Např. jedna žákyně míní, že „*ve fyzice bývá zkoušený každý, tak se učí, dokud na ni nedojde řada*“. Toto téma se ostatně nepřímo objeví i při té příležitosti, když žáci a žákyně budou líčit své představy o alternativních způsobech zkoušení.

ZNÁMKOVÁNÍ

V tomto úseku bude místo pro některé odpovědi na otázku, proč žáci a žákyně situaci zkoušení prožívají a hodnotí právě tak, jak bylo předvedeno. Z následujících výpovědí vyplývá, že motivem těchto způsobů prožívání a chování je školní známka. Avšak i ta má pro různé žáky a žákyně odlišný smysl a chová řadu možných významů. Tak jeden žák říká: „*Nejvíce samozřejmě se bojím, co dostanu za známku. To je v každý škole asi. ... Možná by to šlo, že by se třeba dělalo jiné známkování. Že by se ty děti nebály, že dostanou špatnou známku, třeba trojku, a už si to nebudou moct opravit a pak to dostanou na vysvědčení. A už se pak nikam třeba nedostanou.*“

Z výpovědi tohoto žáka se ukazuje, jak významově zatížená může být školní známka v 8. ročníku ZŠ. Dotýká se vlastně celé jeho budoucnosti, životní perspektivy. Nepochybně je tento jeho názor inspirován hodnotovým prostředím jeho domova a slovy rodičů. Avšak je patrné, že on toto mínění převzal za své a jeho ctižádost a motivace jsou již jeho vlastní. Jistý akcent neodvolatelnosti a nenapravitelnosti zde má až tragické zabarvení. Z uvedených výpovědí rozhodně nevane „dětská“ bezstarostnost, a je-li naivní, pak jen ve své vážnosti, alespoň v porovnání s tím, co „o životě“ ví dospělý člověk. Tento typ žáka se na první pohled jeví jako „bezproblémový“, pracovitý, cílevědomý atd. U učitelů bývá oblíbený. Avšak je také psychicky „křehký“. Sází vlastně na „jednu kartu“, z jeho slov je cítit úzkostlivost až úzkost. I jeho „životní cesta“ je úzká. Diskursu, který akcentuje výkon, se přizpůsobuje spíše pasivně, než aby si v něm hledal sobě vyhovující „dráhy“. Ukazuje se zde extrémně nesvobodná závislost na neosobním obecném mínění.

Jiný typ motivace, spojené se školním známkováním, představuje žákyně, která učinila následující přiznání: „*A potom mi to vadí kvůli rodičům, říct doma, že mám třeba čtyřku nebo pětku. To se mamka vždycky rozčílí. Ale taky mi to vadí kvůli mně,*

že jsem něco neuměla, to hlavně.“ Přání obstát při zkoušení se u ní váže na vzájemný vztah s rodiči, především matkou. V popředí stojí citový vztah a vlastně i touha po domácím bezpečí. U tohoto typu se otevřeně ukazuje, jak je zdánlivě tak „exaktní“ záležitost jako „kontrola školní výkonnosti“ vázána na zcela mimoškolní citové vztahovou sféru. Souvisí to ovšem s možnostmi motivace k učení vůbec. Dodává-li dotyčná dívka, že jí zkuškový neúspěch vadí kvůli ní samé a to především, hodnotím to jako zralejší způsob této motivace, neboť se váže na růst její samostatnosti a osobní odpovědnosti. Lze však předpokládat, že i zde existují určitá vztahová zprostředkování; jinými slovy, nabízí se otázka, proč této dívce záleží na tom, zda něco umí, nebo neumí. A z jakého důvodu svou hodnotu odvíjí právě od toho? (Teorii zvnitřňování původně vnějších norem zde nechávám stranou, protože vše nasvědčuje tomu, že realita bývá mnohem složitější.)

Mezi respondenty ovšem nemohl chybět typ, učící se jen pro známku. Dotyčná dívka to vyjádřila slovy: „Nejdřív jsem dostala kulí a pak teprv to opravila. ... Nevyhovovalo mi, že se musíme učit úplně zbytečné věci i nazpaměť. Věděla jsem, že to zapomenu, bylo to jen kvůli jedničce z písemky, jinak je to na nic. Byla jsem z toho naštvaná, že se to musím učit.“ Jde o touž dívku, která nemá trému a vystupuje tak sebevědomě a nezávisle. Se zkuškovým diskursem se zřejmě vůbec neztotožňuje, podřizuje se mu s odporem. Za důležité ostatně zcela subjektivisticky pokládá to, co jí zajímá v souvislosti s jejím uměleckým zaměřením. Ale má takovou „sebekázeň“, že si dokáže počínat víceméně svobodně, přispěje-li to k její dobré budoucnosti. Jiné její výpovědi, týkající se toho, jak se dokáže vyhnout nepříjemnému a riskantnímu zkoušení, naznačují, že tato její charakteristika souvisí s výchovnými praktikami její matky. Ta jí sice pro „riskový den“ ve škole omluví, ale pak se s dcerou látku učí. Je tedy otázka, zda „suverénní“ přístup této žákyně není nesen velkorýsým, ale přesto zainteresovaným rodinným zázemím.

Vnitřně rozporný typ výkonové motivace vykazuje další žák, který tvrdí, že nepociťuje trému. Vypráví: „Mě rodiče do učení nikdy nenutili. Nanejvýš mi slibili nějakou odměnu. Tak já se učím vlastní vůlí. ... Ale já se učím takovým divným způsobem, že já si nechám dát špatnou známku a pak to všechno doháním, abych si to napravil, a to je v podstatě systém mého učení, protože já bez špatné známky se sám vlastní vůlí nedonutím, abych se učil.“ Tento žák se učí za odměnu a také zde se jasně ukazuje, jak je typ výkonové motivace spjat s řádem domova a se zaměřením rodinného života. Žák podléhá sebeklamu, že se „učí z vlastní vůle“. O několik vět dále však přiznává, že vůle k učení nemá (látka ho možná ani nezajímá). Teprve vnější neúspěch ho prý povzbudí. (Jeho navenek velmi upřímná slova lze ovšem vyložit i jako vychloubání, resp. dodatečně „efektní“ zdůvodňování utrpěných zkuškových neúspěchů.) Tento žák má zřejmě značné intelektové potenciály, ale vzdělání patrně chápe čistě účelově. Vzhledem k tomu, že se po jiné stránce jeví jako „mocenský typ“, bude v budoucnu směřovat spíše k roli manažera než specializovaného experta.

A na závěr této části poněkud pythiatické sdělení jedné žákyně: „Taky záleží na tom, jak se známkuje. Někdy je to divné. Mám třeba v žákovské dvě jedničky a na vysvědčení pak dvojku (z fyziky). To je divné. Samozřejmě to (učitel) může brát i tak,

co si o tom žákovi myslí, ale... Nevím, no. Znamky jsou prostě takové, že potom se ten tak bojí, že dostane špatnou známku.“ Ukazuje na typ žáka, který ve vztahu ke známkování zakouší pocity marnosti, i když je vlastně prospěchově na výši. Dvojka je již „špatná známka“, zejména když z dílčích zkoušení je výsledek lepší a svědčí o enormní snaze. Ale právě v daném předmětu, tj. ve fyzice je něco, co se nedá naučit nazpaměť. Učitel na to zřejmě klade akcent a dotyčná žákyně o tom ví. Zároveň zde již známku učitel pedagog vystupuje jako veličina, která nevypočitatelně určuje průběh zkoušky a její výsledek. To bude tématem další části.

ÚLOHA ZKOUŠEJÍCÍHO

Počínání zkoušejícího při zkoušení je ovšem nedílnou složkou této situace. Reálně ji nelze odtrhnout od celého jejího kontextu. Navíc lze bez nadsázky říci, že zkoušející zde má bezprostředně úlohu určující. (Zprostředkovatě tu ovšem neméně působí především mimoškolní činitelé, jako je očekávání ze strany rodičů, cílevědomé směřování k životnímu uplatnění, sebeúcta dítěte atd.) Na zkoušejícím však bezprostředně záleží, jak situaci zkoušení „zaranžuje“, tj. především to, jakým způsobem a z jakého stanoviska se dorozumívá, komunikuje se žákem. Mnohé ovšem závisí i na žákovi, avšak jde o vztah asymetrický, kde převaha „moci“ leží na straně zkoušejícího.

Jak tyto okolnosti zakoušejí dotázaní žáci a žákyně? „Zkoušení se bojí každý. Učitel má na to právo, že vyvolá toho žáka, dát mu pětku třeba...“ Původkyně tohoto výroku představuje typ dítěte, které se delegované moci pedagoga vstřícně poddává. Učitelka v jejích očích chová status neomezené „vrchnosti“, která vládne osudy dětí. To odpovídá v podstatě ademokratickému modelu naší školy, jak se dochoval z dob tereziánského osvícenství. Avšak lze rovněž opodstatněně předpokládat, že tato „odevzdanost“ dotyčné žákyně má své kořeny jinde, mimo školu. Podezření ovšem padá na rodinu, z níž pochází. To, že za málo demokratickou výchovu neodpovídá jen škola, je paradoxně naznačeno poněkud pomyslnou výpovědí jiné žákyně, která vztahovačně říká: „Ale kdyby třeba - mně se to teda ještě nestalo - ale kdyby učitelka věděla, že to neumím, a přesto by mě zkoušela, to by mě pěkně naštvalo. Že by prostě chtěla, abych dostala co nejhorší známku.“ (Na otázku psychologa, zda se to tu někomu stalo, dívka odpověděla záporně.)

Tato druhá dívka předpokládá jakýsi dvoustranný vztah „slušnosti“ mezi zkoušejícím a zkoušeným. Jako by dokonce chápala, že smysl zkoušení není v tom, žáka dopadnout při neznalosti a potrestat ho. Tento typ má zralejší sebeúctu a je vývojově dále ve své samostatnosti. Je ovšem otázka, jak došla k této „fantazii“ jako k určité možnosti, jejíž uskutečnění popírá. (Ostatně i toto popření se jeví zvláště právě v konfrontaci s výpověďmi některých spolužáků.) Tak náš „suverén“, který nemá trému, říká: „Já rozhodně se vždycky snažím zkoušení nějak obejít, přemluvit učitele, aby se nezkoušelo.“ U tohoto žáka se i v tomto směru ukazuje jeho průbojnost a snaha podílet se na rozhodování spolu s pedagogem. Na příslušnou empatickou náražku pokračuje: „Zkoušení mi nevadí, když ta učitelka to nedělá schválně a není zasednutá.“

(Psycholog: „To se stává?“) Žák: „Samozřejmě. Jedna paní učitelka, s kterou si hodně nerozumím.“ Když se však psycholog ptá, v čem zasednutí spočívá, žák ho opět odhazuje, kdy učitelka němčiny třídu oznámila, že se bude psát písemka poté, co sama byla týden nepřítomná, a žákům na jejich námitku opáčila, že si sami měli opakovat

To jeho spolužačka, která asi jako jediná z našich respondentů na dané škole není spokojená, sděluje více: „Učitelé jsou tu dost nespravedliví. ... V těch známkách. Třeba někdy zkoušejí a spíš vždycky toho, na koho jsou zasednutí, než toho kdo by to vůbec potřeboval. Některý jsou na mě zasedli.“ Zde se patrně ukazuje možnost subjektivního rozhodování učitelů o tom, kdo bude jak často zkoušený. Někteří žáci sdělili, že na „této škole“ se moc nezkouší. Byli to žáci, kteří podávali jednoznačný výkon. Zkoušení je ze strany učitelů chápáno jako povzbuzení motivace k učení. Je ovšem poněkud paradoxní, že právě žáci, kteří s ním mají emoční obtíže, bývají zkoušení vystaveni častěji. (Citovaná dívka předtím vypověděla, že „ústní zkoušení není pro její dobro“, protože při něm „má trému až do konce“.)

Že však může jít také o jiný druh zátěže, ukazují výpovědi dalších dotázaných. Důležitý je faktor časové tísně, kterou zkoušející vytváří. Tak žák, který se bojí, že kvůli špatné známce „nikam nedostane“, na otázku, jak může učitelka ovlivnit výsledek zkoušky, odpovídá: „Někdy ano. Třeba ne, že by to dal moc těžké, ale že to třeba řekne, že na to mám málo času, že si musím pospíšet, to dělá trochu nervy. Nebo když nám odpočítává minuty při písemce, to je takový blbý.“ Zde se ukazuje, jak je závažné, když se k sociálnímu stresu známkování atd. dodává ještě stres aktuálně situace. Z hlediska žáků se zdá, jako by zkoušející dělali vše pro to, aby tuto situaci co nejvíce znesnadnili a psychologicky narušili. Jedna žákyně na obdobnou otázku říká: „Záleží na učiteli. Třeba v angličtině v minulých letech to byl pro naši třídu prostě postrach. Vždycky před každou hodinou všichni chodili po třídě jak bez ducha a opakovali si jenom slovíčka (se smíchem). Třeba nám podkopávají sebevědomí tím, že říkají, že se vůbec neučíme. I když třeba my se učíme, ale potom jsme už z toho tak vynervovaní, že už tam stojíme jako sochy a za boha si nedovedem vzpomenout, jak to začíná. A potom třeba ještě když do toho skočí ten učitel, tak potom ještě víc jsme vynervovaní všichni a...“

Třebaže je ovšem pohled zkoušených možné označit jako subjektivní a zlehčit jej, i z nezávislého stanoviska a navíc člověku, který není odpůrcem zkoušení a známkování vůbec, se tu ukazuje, že počínání zkoušejících je mnohdy poněkud protismyslné. Místo aby žákům pomáhali podat výkon v klidné a otevřené situaci, „testují“ zkouškou něco zcela jiného než vědomosti, dovednosti atd. Bylo by zřejmě třeba se znovu rozpomenout na přímo antropologický smysl zkoušky a jemu přizpůsobit speciálně vytvořené programy pro posluchače učitelství, resp. postgraduální kursy, věnované specificky nácviku dovedností jak zkoušet a známkovat. Zkouška by měla působit výchovně jako příprava na výkon, nikoliv jako navozování neurotických poruch, které pak přetrvávají po celý život. Nikoliv zkouška sama o sobě, ale její nynější nekultivovaná podoba v rukou neprozíravých pedagogů, to je zdroj deformování dětské osobnosti, jejího vývoje. Ale pokud bude prostředkem „mobilizace“ a „motivování“ žáka spíše jeho ponižování se strany dospělých a hrubé útoky na jeho rodící se osobní integritu, nelze od naší školy čekat závažnější pozitivní změny.

ZKOUŠKA PODLE PŘÁNÍ ŽÁKŮ

Vyústěním našeho dotazování byl zájem zjistit, mají-li žáci a žákyně případně nějaké „reformátorské“ představy o tom, jak ve věci zkoušení a známkování něco změnit. I když jejich výpovědi nesou patrné stopy veřejných diskusí o těchto tématech, pro nás je jistě zajímavé, co z toho k dětem proniklo a co přijaly za své.

Zde jsou jejich sdělení: „Možná, že by to šlo, že by se třeba dělalo jiné známkování. (Za co by se pak dávaly známky?) Třeba za práci v hodině, jak se (žák) hlásí, ale ne z toho, jak to napíše. Ne aby to bylo lehčí, ale aby se to dělalo jinou formou.“ „Myslím, že učitel by si s žákama měl spíš vyměňovat názory. Nebo by se prostě žáka zeptal a spolu by to rozvíjeli, tak by se taky poznalo, co ten žák umí nebo ne. A kdyby to neuměli, tak by je nechali, ale museli by se to doučit, nebo by od nich prostě vyžadovali nějaké výsledky. Samozřejmě by se mohlo i psát. Tak by to taky bylo možný pojmout, jenže zatím to tu nikdo nezkusil.“ „Podle mě by měla být jiná forma zkoušení. (Jaká?) Ne třeba zkoušení u tabule. To je pro mě dost špatný. Podle mě by učitel měl pro ty žáky předem písemně připravit nějaké otázky a pak jim to dát. Třeba by měl dát žákovi otázky z toho, v čem by vynikal, aby se to pořádně naučil. A každému něco jiného. Pro žáka je dost špatné, když mu někdo napovídá. To je vlastně pro jeho škodu.“ „Já nevím. Nevím, jak by se potom poznalo, co v tom člověku je, kdyby nebyly zkoušky. Měly by být. Udělal bych víc zkoušek z tělocviku, z hudebky jen dobrovolně, že by tam mohlo být trochu i na výběr podle toho žáka. Každého něco ne baví a že by místo toho měl, co má rád: třeba chemii a tak.“ „Do pozadí by se stáhly předměty, které nejsou tak důležité, a třeba by se vyučovala literatura, dějiny hudby. ... Stačilo by látku pořádně vyložit, aby se to žáci naučili v hodině? ... Někteří učitelé podle mě žáky vůbec v hodině nepřipraví.“ (Co kdyby se nezkoušelo?) „To by nebyla škola. (Co by to bylo?) To nevím, ale nebylo by to jako státní škola. (Jako soukromá škola?) Ano, jako to bylo v televizi, že je někde člověk zkoušený, jenom když chce. Že si to u učitele objedná i s datem a hodinou. Tohle se nemá na střední a základní škole objevovat. To je můj názor. Samozřejmě, člověka to donutí, aby se to naučil. A člověk přece jenom musí něco znát.“

„Reformátorské“ představy žáků a žákyní jsou ovšem poněkud vnitřně nedůsledné. V základě se tu však ukazují tři typy představ, které lze ovšem chápat jako projevy toho, co je pro dítě důležité. Ukazuje se typ, který zdůrazňuje zesílení komunikativního rázu zkoušky, aby vše bylo pružnější, méně závazné a definitivní. Respondenti přitom předpokládají, že na dítě nemusí být nezbytně vykonáván donucovací nátlak. Druhý typ klade důraz na individuální výběr toho, z čeho žák bude zkoušen: přímo výběr předmětů. Zkoušet by se mělo z toho, co žák jde a co ho zajímá. Třetí typ (ostatně zastoupený naším „velkým manipulátorem“) akcentuje prestižní symboly výkonu, které mu ztělesňuje „soukromá škola“. Chápe ji jako vrchol náročnosti a tudíž i kvality, nedosažitelné bez tvrdého přístupu. Kromě této výjimky lze ve všech výpovědích nicméně vystopovat přání, aby prověřování školních výsledků bylo více individualizované a pokud možno minimalizovalo prvek nejistoty a nepříjemného psychického napětí.

Předkládaný materiál je pouze velmi dílčí sondou do tematiky zkoušení a známkování. Aby se získal ucelený přehled o těchto fenoménech v edukačním prostředí české školy, bylo by třeba tuto sondu provést v různých typech škol a rozmanitých věkových pásmech. Dotazování žáků by bylo nadto třeba doplnit dotazováním učitelů a také bezprostředním pozorováním živého průběhu zkouškových situací ve školním prostředí s přihlédnutím k celkovému kontextu. Výsledky zkoumání tohoto kvalitativního rázu „zkoušky“ by se pak zajisté stalo důležitou protiváhou přístupů, které se zkouškou zabývají formálně a izolovaně z hlediska její reprezentativnosti. Zaplatě i v základě didaktický problém jak „testovat“ výsledky učení je důležitý; avšak bez příslušného kontextu souvislostí se odlišňuje a odtrhává od reality dětského věku a vývoje. Je přitom vhodné mít na zřeteli, že zkouška je obecná antropologická, existenciální situace, do které se dříve či později dostane každý člověk. Školní zkouška je pouze jednou z jejích podob. Je pokládána takřka za samozřejmost, nutné zlo, kterého není třeba se dotýkat, i když ovlivňuje (a to často negativně) doživotní osudy mnoha dospělých lidí. Jak se s ní vyrovnáme? Začneme ji kultivovat, anebo budeme následovat příkladu jedné z dotazovaných dívek, která se svěřila: *„Člověk by si měl sednout, zavřít oči a nemyslet na to. Říct si, ať na to nemyslí, že jedno zkoušení nerozhoduje, a když tak si to příště opraví, tu známku. Uvolnit se, myslet na něco hezkýho.“*

VĚRA SEMERÁDOVÁ

OBSAH

„Dobří žák“ - pojem relativní?

Perspektiva učitele

Perspektiva žáka

Romové - dobří žáci?

„Dobří žák“ - pojem relativní!