

Pedagogická praxe studentů z perspektivy učitelů-praktiků

Miroslav Klusák

Ústav pedagogických a psychologických výzkumů PedF UK v Praze
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1

ÚVODNÍ INFORMACE

V referátu podávám zprávu o kvalitativní sondě, kterou jsem provedl na jaře letošního roku za účelem prvního zmapování názorů učitelů-praktiků na zvláštní druh pedagogické praxe studentů naší fakulty, na tzv. klinický semestr (dále jen KLS).

Označení **učitel-praktik** používám v daném případě pro pět tzv. fakultních učitelů na jedné základní škole. Jednám tak proto, že nomenklatura používaná v rámci organizace KLS na naší fakultě by mohla být na první pohled zavádějící - a to zvláště v názvu referátu.¹⁾ Podle mého mínění označení učitel-praktik také dobře **vyjadřuje postavení těchto učitelů jako aktérů praktické části KLS a jako mých informátorů**. K charakteristice tohoto postavení však považuji za nutné vtáhnout do hry charakteristiku samotného KLS a nejen konstatovat, že jejich učitelská praxe se pohybovala v rozpětí mezi 7 až 40 lety.

Koncepčně je KLS zařazen jako součást programu pedagogicko-psychologické přípravy, která vystupuje jako jedna ze tří základních složek učitelského vzdělání studentů všeobecně vzdělávacích předmětů (dále VVP); vedle odborné přípravy v aprobačních předmětech a oborově didaktické přípravy. **Organizačně** je KLS začleněn do 5. semestru, jako jeden z povinných kurzů *pedagogického minima*, které studenti absolvují v průběhu 4.-6. semestru.²⁾ **Obsahově** je KLS blíže definován prostřednictvím deklarovaného **smyslu** -

- "-vytvoření základů pedagogického myšlení, jednání a postojů budoucích učitelů,
- porozumění výchovné práci školy, třídy a pedagogické komunikaci ve styku s jedincem,
- prostřednictvím sebereflexe studentů přispět k sebeuvědomění posluchačů vzhledem k nárokům učitelské profese;"

a prostřednictvím jeho **didaktické operacionalizace** - "propojením praktické činnosti studentů ve škole s teoretickou přípravou v pedagogických a psychologických oborech" a soustředěním teorie i praktických aktivit "na žáka (jako učícího se a socializujícího se jedince) a na třídu a školu (jako sociální skupinu s výrazným vzdělávacím

programem a pozitivním komunikativním prostředím)", jinými slovy "preferována je výuka dítěte (proti výuce předmětu, která je v této části učitelské přípravy chápána jako sekundární) a komunikace s dítětem a třídou." (zdůraznil M.K.);³⁾ ještě konkrétněji pak definováním **povinných aktivit praktické části KLS.**⁴⁾

Moji učitelé byli nejen v postavení praktiků vůči studentům, kteří se do oboru teprve zaučovali, a vůči pedagogům z fakulty coby garantům teorie oboru a teoretické průpravy studentů, ale též vůči samotnému oboru, anebo vůči studentům a jejich pedagogům z fakulty jaksi na druhou. Školy druhého a třetího stupně, coby samozřejmá až banální místa cílové praxe většiny studentů VVP, povýšil KLS, alespoň de iure, na exkluzivní místa Praxe učitelského oboru, na místa, jímž se studenti teprve studiem učí porozumět, na místa, která jsou natolik specifická - a to i vůči škole vysoké, a to i pro studenty jen před nedávnem ještě žáky těchto škol - že, učitelům a žákům z vysoké školy stojí zato tyto školy a své kolegy navštěvovat, pozorovat, popisovat a analyzovat.

De iure byli tedy rovněž moji učitelé uznáni za praktiky, kteří se prakticky vyznaží v té zvláštní formě praxe učitelského oboru a kteří jsou doma v tom specifickém místě této praxe, která a které jsou předmětem meritorního zájmu fakultní přípravy studentů VVP. A právě o poučení, které lze z této exkluzivní zkušenosti a znalosti čerpat pro hodnocení studentské praxe na jejich škole, jsem se zajímal, když jsem se daných učitelů ptal na jejich názory.

Nebyl jsem přitom veden pouhou zvědavostí. Klinický semestr, sám o sobě představující šest týdnů pobytu na školách budoucí praxe studentů, navíc naplněných jejich *praktickými aktivitami*, mne zaujal také v souvislosti s výzkumem commitmentu studentů k fakultě a učitelské profesi, který provádělo naše oddělení pedagogické psychologie Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů v roce 1993. Ukázalo se totiž, že studenti považují výuku praktickým dovednostem pro výkon budoucí profese za osobně důležitou a přitom nedostatečnou.⁶⁾ Logicky mně v zájmu o KLS dále utvrdily úvahy, prováděné v rámci zmiňovaného výzkumu, o možnosti produktivního "zrušení" sporu o kvantitativní poměr mezi teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi ve výuce; tj. sporu, ve kterém každé řešení definičně pracuje jen s možností řešení na úkor jedné či druhé složky. Teoreticky se pro takové produktivní řešení nabízela představa, že pro studenty je optimální permanentní cyklický pohyb mezi sbíráním různého druhu zkušeností s praxí a teoretickou reflexí této zkušenosti. Jádrem této koncepce spojení teorie s praxí cestou systematické teoretizace a konceptualizace zkušenosti studentů z učitelské praxe je pak představa svého druhu výzkumné, badatelské práce studentů. Na první pohled pak definice smyslu KLS, jeho didaktická operacionalizace i většina z povinných aktivit studentů tuto představu splňují.

Navíc, je KLS v oficiálních dokumentech označován coby "*nejvýznamnější inovace v reformě studia na pedagogické fakultě*"⁷⁾ a i neoficiálně bylo jeho zavedení spojené s představou *léku*, který "*by měl pomoci vyléčit přípravu učitelů z nemoci sterilního akademismu*" (tj. aby nebyla "*blížíší teoriím a vědním problémům než problematice vlastní výchovy a vzdělávání*").⁸⁾

Konečně, při další statistické analýze výpovědí našich studentů se nepodařilo prokázat nějaký markantnější efekt zkušenosti s KLS na celkové hodnocení výbavy praktickými dovednostmi pro výkon budoucí profese a na přání studentů, aby se procentuální podíl praktických dovedností ve výuce zvýšil,⁹⁾ tedy efekt, který by šel dále za bezprostřední pozitivní hodnocení studentů ve vztahu k zajímavosti a užitečnosti této zkušenosti.¹⁰⁾

Když jsem se tedy pokoušel s jednou skupinou učitelů-praktiků zmapovat jejich názory na zkušenost s průběhem KLS na jejich škole, byl jsem veden zájmem o poučení, které by na základě své exklusivní zkušenosti a znalosti mohli tito a případně další "fakultní učitelé" nabízet pro úvahy o zdokonalování orientace a organizace KLS, a rovněž přesvědčením, že tyto úvahy jsou relevantní pro zainteresované pedagogy a studenty z naší fakulty - a možná i pro kolegy z jiných pedagogických fakult.

Závěrem této úvodní informace se chci zmínit o tom, co jsem prováděl pod hlavičkou **kvalitativní sondy**. Označením svého šetření za sondu, chci vystihnout skutečnost, že se jednalo o jednorázovou kampaň rozhovorů s omezeným počtem reprezentantů druhu osob, za něž jsem jednotlivé informátory považoval. S každým z pěti učitelů jsem tedy uskutečnil jeden etnografický či otevřený rozhovor, uvedený stručným vysvětlením mého zájmu a způsobu nakládání s informacemi a zvláštním zdůrazněním nabízejícího se srovnání jejich zkušenosti s praxí studentů se zkušeností s uváděním začínajících učitelů (absolventů) do praxe na jejich škole. Od tohoto kroku jsem si sliboval nejen zexplicitnění referenčního rámce jejich soudů a hodnocení týkajících se praxe studentů. Tedy zexplicitnění rámce, o kterém jsem nejen předpokládal, že by stejně v nějaké, třeba i skryté a obtížněji pochopitelné podobě, tak jako tak vstupoval do hry, ale který jsem považoval právě za klíčový pro exklusivní povahu zkušenosti a znalostí těchto učitelů-praktiků. Tento krok jsem rovněž považoval za vhodný "objektivní", tedy profesionálně a společensky neutrální, referenční bod pro společnou komunikaci, když předmětem této komunikace má být též hodnocení něčeho, v čem jsme osobně, pracovně či jen příslušností k institucím zaangażováni.

S každým učitelem jsem tedy vedl jeden, na magnetofonu zaznamenávaný, rozhovor, záznamy jsem přepsal a kódoval dle standardního postupu kvalitativní analýzy daného druhu dat a konečně

jsem závěry analýzy prodiskutoval, tj. validizoval s jednotlivými informátory. Celek tohoto postupu lze pak v terminologii metodologie pedagogického výzkumu označit za obecně kvalitativní přístup, neboť se nezakládá ani na statistické analýze údajů o měřitelných proměnných, ani na dlouhodobém, etnografickém pobytu v terénu.

Nakonec bych chtěl zvláště zmínit specifičnost a meze **validity** předkládaných zjištění a interpretací, které považuji za validizované pro danou skupinu informátorů a pro daný, definičně heuristický diskurs. Tím chci říct, že provedené soudy a hodnocení poskytli učitelé, když byli žádáni o svůj názor za účelem úvah o možnostech zdokonalení fakultní metodiky vedení KLS a nikoli třeba v diskursu konfliktu s fakultou či v diskursu dobrozdání pro přípravu administrativního zásahu či opatření. Hovořili o své osobní zkušenosti i zkušenosti z doslechu, která se za dva roky na jejich škole nashromáždila, a nikoli o přesně provedeném a úplném hodnocení všech aktivit všech přítomných studentů a jejich "vedoucích učitelů praxe". Bylo by proto nesmyslné používat předkládaná zjištění či dokonce řeč učitelů k něčemu jinému, než k tomu, čemu se věnoval diskurs s těmito učiteli a k úvahám o zajímavosti či nezajímavosti a o povaze poučení, které by mohli nabízet "fakultní učitelé" na dalších "fakultních školách".

PŘEHLED SOUHRNU NÁZORŮ UČITELŮ-PRAKTIKŮ NA PRAKTICKOU ČÁST KLS

Co dělali studenti?

To byla je otázka, kterou jsem použil pro první analýzu vyjádření mých učitelů. Touto analýzou jsem chtěl získat první náčrt mapy jejich názorů, rekonstrukci jakési téměř technicistní vize pedagogické praxe našich studentů, která by byla co nejméně sycená, a v první fázi orientace v názorech učitelů též co nejméně rušící, jejich zřetelnými úsudky a hodnocením.

Podle mých učitelů, se studenti (1) vždy po třech spojili s jedním učitelem, (2) *zpracovávali výzkumy*, (3) *zastupovali učitele*, (4) *snažili se učit* a (5) setkali se s organizací chodu školy a pedagogickou dokumentací. Podrobněji tedy, učitelé hovořili o následujících aktivitách studentů.

(1) Když se studenti spojili s učitelem, (a v tomto bodě by snaha o úplné vyloučení hodnotících soudů učitelů byla nesmyslná), tak v některých případech s přiděleným učitelem *spolupracovali* - jednak při *zástupech*, *suplování* a *když třeba s žáky dělali i sportovní soutěže v rámci sportovní olympiády* probíhající na škole, jednak při výzkumech, když- "*A seděli tady tehdy u mně v kabinetě u mně, takže jsme tady vo tom mluvili dnes a denně.*", nebo- "*chodili za mnou s problémy, který měli. To znamená,*

nejdříve si potřebovali vytipovat určitou skupinu dětí, na kterých prostě mohli ty, vybrat je v podstatě jako vzorky a mohly s nimi ty testy dělat.", a taky- "...jsme konzultovali jaký pohled mám na ty děti já, jak které jim vyšlo v těch testech." V některých případech zas spíše nespolupracovali: "Protože, když sem letos přišli, tak my sme vlastně se dověděli, že eh je to jakýsi klinický semestr zaměřený na psychologii a že tedy vlastně ehh to vůbec s metodikou a s vyučováním jako takovým nemá příliš společného, takže oni se věnovali, více méně, svým vlastním teda tady výzkumům a testování a rozhovorům, a pokud teda přišli mezi, mezi děti, tak chodili na hospitace, třeba, protože to byli češtináři, tak nejvíc ke mně a pokud sami měli nějaký výstup, nebo nějakou hodinu, tak prostě si nepřáli, aby tam byl někdo dospělý s nima a byli s těmi dětmi tam úplně sami," a "...výsledky těch testů vlastně nám ani nesdělili. Tak já jsem tedy byla ten poslední týden, co tu byli na praxi, nemocná, ale myslím si, že i ta kolegyně ..., kde, která je třídní té druhé šesté třídy, kde tedy ten výzkum prováděli, že ehm, nebyla s tím seznámena."; nanejvýš- "oni měli s námi nějaký pohovor taky, právě ale to souviselo s tím jejich výzkumem, kde eh jsme jim vlastně říkali o těch dětech a v podstatě myslím, že ehh už měli trochu zpracovaný nějaký materiál, co si tam dávali. (...) Je zajímavé jaký mám názor na tohle dítě, na tohle dítě." Nebo, v podstatě obdobná zkušenost, jinak formulovaná- "A tady právě docházelo eh k tomu, že voni seděli sice na hodině, ale pak si to rozebírali jenom mezi sebou. (...) A zase naopak, když voni učili, tak zas ten vyučující to s nima nerozebíral, ale zase si to rozebírali mezi sebou." a celkově- "...my jsme vlastně jako tady jenom pro ně prostředek. Nevím jestli ted' mi dobře rozumíte. No jako když dete do kina, se na to koukat a pak si třeba ten film rozebíráte a tak dále. Tak my jsme tu něco jako to kino. Jo? Takže my, aby jsme mohli nák s těma studentama nebo vkládat jim něco ze sebe, mám pocit, že ne. Protože voni se nás maximálně ptali jako na jednotlivý děti nebo na to jedno dítě, který bádali. Tak k tomu chtěli, co jako my k nim, k tomú dítěti můžem říct a co můžem říct jako ke třídě. Ale všechno je to takový jako, že je to prostředek jenom k jejich vlastnímu jako bádání, jo. Není to vlastně spolupráce, to není.

(2) Co se týče zmíněných výzkumů, učitelé hovořili o tom, že "...studentky byly zaměřený ne na předmět, ale byli zaměřený na třídu, to znamená, že oni dělaly celkový rozbory u šestých tříd.", nebo s vyhocením zmíněného kontrastu- "k nám sem teda chodí speciálně ta skupina, která tady jako je zaměřena na tu psychologickou stránku. (...) A ty sem choděj, jo, čili voni vlastně, eh tady ani jako nemaj ten prvotní zájem dělat češtinu nebo dělat matyku nebo něco o slohu, voni tady v podstatě jdou dělat nějaký věci, sem to tak dobře pochopila, tak tady dělaj nějaký psychologický spíš sondy do jednotlivých tříd.". Prakticky pak studenti ve třídě svého zájmu hospitovali, ale též- "Oni měli teda

možnost vystoupit v té třídě několikrát a nejen se dívat na vyučovací hodiny u jiných učitelů, sledovat tu třídu jak se jeví třeba v češtině, matematice nebo u toho učitele, u třídního učitele, teda u mně.”, neboť dělali rozhovory, řízený s dětma, sociometrii, testíky „. a takovýchle záležitosti.”, “třeba ehm známý test oblíbenost předmětů a oblíbenost učitelů. Voni si pak tady sestavili nějaký žebříček, nebo nějakou takovou prostě posloupnost.”. Při této příležitosti a pro tuto příležitost navazovali dost důvěrný vztah, nebo kontakt s žáky - někteří si nechali tykat, aby dosáhli lepšího kontaktu s dětmi, větší důvěry, aby jim víc řekli. Někteří, jak jsem již výše zmínil, měli formálnější pohovor, dotazy na učitele, někteří- “..seděli tady tehdy u mně v kabinetě u mně, tak že jsme tady vo tom mluvili dnes a denně. A já když jsem třeba přišel rozčlěněj z té třídy nebo něco takovýho, cokoli se tam sešlo, nebo kolikrát když sem přišel i nějaký, tak vlastně u toho byli. Jo. Ne přímo, třeba seděli, pracovali, ale měli možnost teda to sledovat se mnou a v podstatě toho půl roku byli hodně u té třídy, tím, že seděli se mnou v kabinetě a nebo slyšeli i jiný učitele, když mi sem přišli říct “Ty tvoji zase dělali tohle nebo takhle” jo, nebo někdo je přišel pochválit.”.

Celkový design studentského výzkumu měl např. následující podobu- “Takhle. Nejdříve si udělali takovou hodinku, kdy s těmi dětmi se seznámili. To znamená, všechny, protože byly zaměřeny na šesté třídy, všechny šesté “A” i šesté “B”. Bez rozdílu jestli teda byli přiděleny k šesté “A” nebo šesté “B”. Tam teda se s dětmi seznámili, zeptali se na jejich zájmy. Odemně si vzali podklady, který každý dítě má, aby viděli zhruba prospěch a z toho si vytipovali ty děti, který se jim hodili. To znamená, že ty základní informace, takový ty velice všeobecný, o těch dětech měli. A dál už samozřejmě bylo na nich, aby pracovali formou těch jejich dotazníků, testíků a tak dále. A z toho vlastně vyzískali ten materiál, který potřebovali. Jo a závěrem v podstatě bylo to, že jsme konzultovali jaký pohled mám na ty děti já, jak které jim vyšlo v těch testech.”. A obřadné zakončení na fakultě- “A potom teda, já jsem se nemohla účastnit té schůzky na fakultě, kam jsme byli pozvaní. Byla tam paní učitelka ..., takže v podstatě mi řekla ty věci, co se týkaly mojí třídy. No a vlastně, což asi eh tadelecta práce měla, a vůbec to shrnutí potom na té fakultě bylo asi ten bod, ta tečka.”

(3) Když studenti zastupovali učitele, při zmíněném již suplování a mimoškolních akcích, samozřejmě také měli možnost, aby si zkusili taky učit, aby sem tam učili. Např. taky- “měsíc tady zastupovali, myslím, kolegyni na výtvarnou výchovu a někteří měli aprobaci, myslím, výtvarku, někteří ne. Ale, takže, vlastně asi třikrát po sobě vstupovali do stejné třídy vyučovat výtvarnou výchovu.”

(4) Přece jen to však učitelé odlišovali od toho- “Když se snažili potom

učit češtinu v takovýhle třídě, tak jednu hodinu právě začínali tím, že měli takovou seznamovací hodinu, kdy dělali rozhovor s tím, že si přáli být ve třídě sami. (...) Několik takových diskutujících hodin, s různými činnostmi, že jo. Dělali jenom rozhovor na libovolná témata nebo na nějaká ty cílený témata, ale ne k vyučovací jednotce. No tak, pak teda si chtěli vyzkoušet i ten svůj aprobační předmět vyučovat." Také při těchto příležitostech, tj. "..pokud třeba učili v nějakých naučných předmětech, tak si měli možnost vybrat téma,", to znamená- "že třeba, když už před ty děti vystoupili, udělali si nějakou hodinu, že si v podstatě zvolili sami, co tam budou učit, že né, aby tedy byla návaznost nějaká, ale vlastně si třeba řekli, že udělají besedu o pohádkách a takhle."

(5) Co se týče seznamování se studentů s chodem školy jako celku a s administrativní prací učitelů, co se týče toho, že se při této praxi "..ty studenti vůbec se seznámí s tím, jak ta škola funguje, jak to vůbec v praxi vypadá," jak vypadá ten cvrkoť, jednalo se jednak o zmíněné používání pedagogické dokumentace k žákům a výuce, jednak o to, že viděli tak ten normální běh toho týdne, a konečně o společnou besedu s vedením školy.

Na základě zběžného porovnání popisu aktivit studentů se seznamem *povinných aktivit* (viz poznámka č.4) tedy lze na otázku "Co dělali studenti?" odpovědět, že v zásadě plnili úkoly vytyčené v programu KLS. Zajímá mě proto v dalším kroku analýzy výpovědí učitelů už jenom o to, co soudí o tomto programu. Samozřejmě, že s vědomím toho, že jejich soudy se týkají programu KLS tak, jak probíhal na jejich škole, a že např. případy *nespolupráce* s fakultními učiteli s ním nejsou v souladu, stejně jako třeba to, že někteří ze studentů měli v průběhu praxe výuku na fakultě a byli *trošičku roztrhaný* apod.

Co o tom soudí učitelé-praktici?

Při hodnocení praxe našich studentů zaujali učitelé v podstatě dva odlišitelné referenční rámce. Jednak **rámec osobní**, do kterého by spadal osobní prožitek ve zmiňovaných případech *nespolupráce* se studenty či vysoce pozitivní a opakované hodnocení *pomoci* studentů, *ochotně nabízené*, se zmiňovaným suplováním a organizací mimoškolních akcí. Jednak **rámec věcný**, zahrnující hodnocení přínosu praxe studentů pro jejich profesní přípravu. Tj. rámec zakotvený v představách o profesních požadavcích na začínajícího učitele při nástupu do vlastní praxe.

Z hlediska míry kritických výhrad lze seřadit vyčleněné oblasti aktivit studentů do sestupného pořadí.

1. Zcela pozitivně byla hodnocena pomoc studentů při zastupování učitelů, byť vlastně pouze po osobní linii, s minimálním věcným efektem.

2. Prakticky bez výhrad učitelé hovořili o tom, jak se studenti seznamovali s organizací chodu školy a souvisejícími úkoly učitele. Snad jen, že vzhledem k omezenému času, který studenti trávili na škole, zřejmě propásli některé zajímavé události, jako schůzky rodičů, klasifikační porady, řešení mimořádných kázeňských problémů, školu v přírodě, výlety a exkurze apod. Zároveň pak byla v komentáři omezena významnost této oblasti pro přípravu budoucího učitele:

U:(..) *Protože to vlastně se naučí, celkem i tu administrativu, to není vůbec, žejo, problém. To se inteligent naučí.(..)*

K: *Ehm. A, ehm, v té oblasti, řekněme, jak jste říkala administrativa, to že se naučí, a není tam ještě něco takového, jako eh pravidla života snad. Zrovna instituce jako je škola, nebo organizace jako je škola, vždyť to není jenom vyvyplnění té žádanky o dovolenku nebo ehm.*

U: *No to né. No tak to jsou ty pedagogická dokumentace, žejo. No tak to mu ukážete, to jako není žádný problém. A pokud myslíte jako organizační řád školy a jak, tak to se, s tím se seznámí ještě vlastně hned jak přijde, žejo. To je první co dostane do ruky, že to musí pročíst. Že děti, ja nevím, choděj támhle. A když jsou na tělocvik, tak je musíš vodvést nebo tady to tak není. Nebo velkou přestávku jsou na hřišti, žejo. Tak jestli máte todle na mysli, tydlety organizační věci.*

K: *Já nevím, já se ptám co, co k tomu všemu ještě může patřit.*

U: *No, no tak tyhle ty organizační věci. Ovšem ty musí vstřebat za první tejdén. Tó jako nemůže tady tápat vo tom, jestli vo přestávce dítě smí na chodbu nebo nesmí na chodbu. Žejo. To pak by narušovalo práci zas těch jinejch, kteří by něco dodržovali a von né. Čili, to musí vstřebat hned. Ale to zas není tak složitý. To zas ta škola není takovej velkej kolos, aby se v tom neorientoval. Jo? V těchletěch věcech, co vy máte na mysli.*

3. Hodnocení ne/spolupráce se studenty bylo, jak jsem již řekl, alternativní. Přitom však neprobíhalo jen po osobní linii. Její nedostatek vystupoval jako jedna z příčin či podmínek věcných slabín zbývajících dvou oblastí.

4. K výzkumům studentů zaujali učitelé celou škálu hodnotících postojů. Na jednom pólu najdeme ocenění osobního přínosu diagnostických informací a názorů studentů na jejich žáky- *"Pak zpracovávali takovýhle výzkumy. Já jsem si ho v pátý třídě u tý třídy dělal taky, ale jenom jednodušší formou z časových důvodů. (..) Ale kupodivu se teda ty věci změnili oproti tomu testu. (..) A tak proto jsem tam třeba viděl nečekaná výsledky, že některý dívky si teda daleko míň věří. Navíc tenhle test je takový rozsáhlejší a ta škála teda toho hodnocení potom je taky větší.."; "já si o tom povídám docela rád s nima, protože oni zas trošku jinak, nebyli zatížení tím ostatním, co já jsem třeba věděl, nebo už někdy jako vzkazy co jsem měl.";*

"Já se domnívám, že třeba měli velice šťastnou ruku v tom, že byl vyhmátnutý, já ho nebudu jmenovat, jeden žák z mojí třídy, který sice jsem věděla, že má dost negativní vztah jako ke všem dětem, ale netušila jsem, že je až tak záporný, ten vztah. Takže v tomhlectom, třeba pro mě, byl přínos v tom, že, když jsem si potom měla možnost třeba nahlédnout do těch dotazníků,". A dále věcné ocenění průpravy v používání diagnostických metod- "myslim, že jako po stránce poznávat ty děti, že jim je dáno teda všechno asi co může být, že opravdu pokud by použili všechny ty způsoby, kterým se tady teda naučili nebo si je prověřili, tak si myslím, že budou dokonale připraveni."

Poněkud méně pozitivní byl shovívavý osobní nadhled- "Tak tam docela jsme se jako shodli v tom názoru, (...) Je zajímavé jaký mám názor na tohle dítě, na tohle dítě. Že vlastně to, co ukázal ten výzkum, jsem já řekla, protože je poznám takhle už z toho školního cvrkotu."

Ještě dále lze situovat věcné upozornění učitelů na rozdíl mezi poznáváním dětí a jednáním s dětmi ve škole-

"Některý si nechali tykat. Což, konec konců, teda byla jejich věc. Já bych se k tomu tak moc neklonil. Ehm. Voni si to zdůvodňovali teda, jaksí lepším kontaktem s těmi žáky. Že jim pak třeba zase víc řeknou. Což je cennější pro ty jejich výzkumy, že mají k nim větší důvěru. To si netroufám posuzovat. Co teda je lepší. Možná, že měli asi víc pravdu. Ale ten zážitek toho nastupujícího učitele, to asi neměli, protože ty děti si k nim víc dovolili. Oni k nim měli větší důvěru, oni teda toho víc řekli, řekli jim tady svoje názory. Tam ten učitel je takovej, tamten je takovej, ale kdyby si teda si měli představovat, že takhle by teda ty děti k nim přistupovali i po jejich nástupu, tak by to bylo asi dost žalostný, protože kázeň by potom měli minimální."

"Ale přece jenom ehm, když oni nastoupí tak i ty děti vidí teda mladého učitele, že. Tak, že aby si dokázali vlastně trošku nějaký odstup od těch dětí udržet, aby opravdu tedy z takového toho přátelského vztahu to nesklouzlo až k takovému nějakému teda familiárnímu jednání, což mně se zdá, že by neměl být mezi tím dítětem a tím kantorem i když je mu dvaadvacet."

"To je možná tedy moje domněnka, ale myslím si, že pak, až budou tam s těmi dětmi sami, že ten pohled bude jiný, protože ty děti jsou děti a eh budou je zlobit a budou se snažit je podvádět a budou se prostě snažit zkoušet na ně všechno, jako to zkoušejí na nás. Aby pak nebyli teda rozčarování z toho, co jak co ta praxe přinese. Že to nebude tak spontánní přístup jako teď,". Stručně shrnuto, prováděné výzkumy stavěly studenty do pozice, kdy vypadali jako zatím stále **více identifikovaní s rolí žáka než s rolí učitele**- "tak vztah k těm dětem mají, někdy až téměř jaksí víc vztahu k těm dětem, nežli k těm vyučujícím.", "oni mají pořád blíž k těm dětem, nežli k těm vyučujícím."

Příčinou či důsledkem, a možná, že obojím, je pak někdy chybějící souvislost studenty prováděných výzkumů s poznávacími zájmy učitelů, s otázkami, které by si kladl učitel, s využitím této průpravy v budoucí učitelské praxi- *"Jaký závěr, to by mě právě zajímalo, jaký závěr z toho pak vyvodí, protože mě se zdá takovýhle dotazník strašně zkreslující."*

Konečně, vyskytla se i radikální věcná kritická výzkumného designu- *"Já vidím největší nedostatek toho, že sice je to semestr, ale voni ho nevyužijou, semestr."*, a to proto, že- *"Když by dělali nějakou takovou sondu opravdu chování toho dítěte. To nestačí podle mně vybrat si nějaký dvě náhodně hodiny. Jo? Takže já osobně kdybych to měla jako organizovat (smích), tak tu stránku jako toho psychologického pozorování těch dětí, jak se chovají, to prostě by museli tam být celý tejdén, celý vyučovací čas té třídy. (...) Tejdén by tam byli, ja nevím, v patý Á, celý, celý vyučovací čas a dělali by všechno, co ty děti. Děti jdou do kina, jdou teda voni taky do kina. Děti mají suplování, tak jsou na suplování. Vždyť tam zas ty děti chovají jinak, než když mají řádnou hodinu. A dělat si podrobný záznamy, a pak samozřejmě v rámci toho semestru mít třeba tejdén na to a teď budeš doma, na co by si sem chodil, ale ten tejdén máš na to, abys to zpracoval. Nevím jestli tejdén stačí, to zase prostě by musel posoudit někdo odborník, žejo, z vás, z vašich řad."*

5. Vyzkoušet si výuku svého aprobačního oboru považovali učitelé za zcela přirozené přání studentů a velmi důležitou oblast aktivit pro přípravu studentů na vstup do praxe-

U: *"Protože vono taky nejvíc, když voni přijdou, tak nejvíc, co jim chybí, je to metodično. (...)"*

K: *Co tím, co tím myslíte tím metodičnem?*

U: *No jak, jak, jak má vyložit. Jo, von třeba sám to umí, ale neumí to předat těm dětem. Jo, von jim vy..., třeba něco vyloží a ty děti mu to nechápou vůbec. Protože třeba tm moc složitě.."* Tato aktivita totiž budoucího učitele uvádí do zkušenosti, která mu přibližuje podstatu problematiky jeho profese: zvládnutí *metodična a odpovědnosti* za to, že děti naučí. *Metodičnu* se z pohledu učitelů studenti nevěnovali vůbec, což vyvolávalo jejich opakující se nevěřící pochyby o skutečném *smyslu praxe*. Pocit *odpovědnosti* pak studenti nemohli zažít z důvodů omezeného množství praxe ve výuce, jejího nezávazného pojetí i začlenění do (již popsaného) studenty navázaného vztahového rámce ke škole, učitelům a žákům-

"Takhle vlastně vystoupili jednu hodinu na výzkumu, na rozhovory, řízený s dětma, další hodinu třeba to zkusili učit a už to pak zase trochu vážlo. Takže to byly takový jako záskoky spíš, než ten pocit tý odpovědnosti, kterej se dostaví právě s nástupem potom do praxe."; *"No tak, pak teda si chtěli vyzkoušet i ten svůj aprobační předmět"*

vyučovat. No a to potom už narazili, že jo. Protože pak najednou ty děti se s nima učit moc nechtěli. Takže pro tuhle zkušenost, aby teda si zažili jaký to je, když vstoupěj do vyučování. Pak si řekli, jak já udržím tu kázeň? Ale chyba byla možná, nebo příčina byla v tom, že to brali, vzali obráceně. Nejdřív se kamarádili a pak teprv se snažili vyučovat. Jo. Otázka je teda co bylo cílem té praxe."

ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

Obrátil jsem se na učitele-praktiky se záměrem zmapovat jejich názory na praktickou část KLS na základě představy, že jejich exklusivní zkušenost a znalosti by mohly být zdrojem poučení pro úvahy o zdokonalování orientace a organizace KLS. Myslím si, že předložená mapa jejich vize a hodnocení praxe studentů, byť v omezené míře pro velké zmenšení se značnou ztrátou rozlišovací schopnosti, již sama naznačuje možné přínosy daného směru zkoumání.

Např. učitelé potvrdili, že studenti v zásadě prováděli povinné aktivity předepsané v programu KLS a přesto byli schopni formulovat soudy zpochybňující efektivnost této praxe v realizaci jejího vytčeného smyslu a to argumentovaně, tj. na základě posouzení těch souvislostí, které spadají do řádu didaktické operacionalizace záměrů KLS a jeho realizace v povinných aktivitách studentů. Jejich podněty tak, jak jsou určitě stojí za úvahu. Respektive za úvahu stojí jak negativní tak pozitivní hodnocení. Např. to, že studenti na školách skutečně mohou pomoci a učitele-praktiky obohatit svým zvláštním přístupem a svými vlastními poznatky o dětech, je přece alespoň stejně alarmující, jako to, že mohou učitele překvapovat svým nezájmem o spolupráci ve věcech metodická a rezervovaností v identifikaci s rolí učitele a s jeho *odpovědností* v pedagogickém vztahu. Obojí by zasloužilo pozornost, ani o jednom se nedočteme v metodice ke KLS.

Mimochodem, ani samotná kategorie *metodična*, spadající do širší kategorie "Jak?", není nezajímavá. Je-li jejím předmětem zjišťování, proč danou látku žáci nechápou, či proč ji nechápou určití žáci; je-li jejím předmětem řeč třeba následujícího typu- "*hele já jsem to dělal proto, že ty děti musej třeba, já nevím, v rozumový fázi si projít tudleto věc, i když tobě se to zdá zbytečný.*", a analýza typu- "*Ten učitel to může udělat blbě. A klidně těm dětem to pl, těm studentům pak řekne, helejd'te, todlecto já jsem myslel, že bude takhle, ale vono se mi to nepodařilo. Jo, já jsem tam udělal někde chybu. Protože jste viděli, že ty děti to neuměj, nebo nereagovali mě na to.*", potom se za touto kategorií může skrývat více živé psychologické teorie *výuky dítěte*, než např. za sestavením žebříčku pořadí oblíbenosti jednotlivých předmětů a učitelů.

Konečně tematizací *metodična* a zvláště *odpovědnosti* coby dvou otevřených problémů pedagogické praxe, učitelé-praktici zopakovali jednu ze základních teoretických problematizací profesionální socializace učitelů jednoho z nejuznávanějších odborníků-teoretiků pro danou oblast - C.Laceyho, který hovoří o tom, že zatímco osvojování profesionálních znalostí a dovedností je pro nastávající učitele obtížné z toho důvodu, že možná začínají od píky, jako v jiných profesích, je jejich vztah k profesním hodnotám a postojům, k odpovědnosti a povinnostem spojeným s výukou ve třídě obtížný tím, že je dobře znají ze své zkušenosti žáků a nyní mají provést masivní reorientaci, změnu své sociální pozice, své perspektivy. A tento fakt dle Laceyho dokonce staví socializaci učitelů na místo kritického případu pro studium socializace dospělých lidí.¹¹⁾

Jinými slovy, pro ověření relevantnosti mého záměru a provedené práce zbývá jen na základě zmapovaných názorů udělat ony "úvahy o zdokonalování orientace a organizace KLS". To však neznamená nic jiného, než jejich důkladnou a systematickou teoretickou interpretaci, tj. další práci a čas.

POZNÁMKY K TEXTU

1) V dané nomenklatuře je označení "fakultní učitel" vyhrazeno právě pro učitele ze škol, které naši studenti navštěvují a kteří se jim zvláště věnují, zatímco pro kmenové pedagogy fakulty, kteří vedou výuku studentů v praktické části KLS a zodpovídají za práci konkrétní skupiny studentů na dané škole se užívá označení "vedoucí učitel praxe". (Vycházím mj. z dokumentu "*Klinický semestr - pedagogicko psychologický semestr*" - 8 s., který pro potřeby studentů a pedagogů jako, pokud vím, jedinou dostupnou metodiku distribuovala v r. 1993/94 katedra školní pedagogiky.)

2) "4. semestr - Úvod do pedagogiky; 5. semestr - KLS - praktická cvičení, KLS - didaktika, KLS - školní pedagogika; 6. semestr - Dějiny pedagogiky, Sociální pedagogika. Souběžně probíhají v těchto semestrech kurzy psychologických disciplín s důrazem na pedagogickou a sociální psychologii v 5. semestru." (C.d. s.1)

3) C.d. s.1-2.

4) "K povinným aktivitám patří:

1. vypracování charakteristiky vybraného žáka na základě pozorování, pohovoru a anamnézy,

2. výukové aktivity zaměřené na pomoc dítěti při učení (doučování, diagnostika učebních potíží dítěte, hodnotící a klasifikační aktivity),
3. mikrovyučování - aktivity studentů, při kterých řídí mikrosituace ve výuce (část hodiny: např. výklad, opakování učiva, procvičování učiva, rozbor a oprava písemných prací) i mimo výuku (např. dozor o přestávce, v jídelně, vycházka s dětmi apod.),
4. záznam z hospitace a z rozboru (pozorování ucelené vyučovací hodiny, zájmové činnosti, besedy ve třídě apod.),
5. příprava a realizace samostatné vyučovací hodiny za pomoci učitele (minimálně 1x za semestr) s cílem zažít pozici učitele a jeho komunikaci se třídou,
6. jednotlivé typy interakce U-Ž,
7. sociometrické šetření ve třídě,
8. diagnóza a měření klimatu třídy, sociálních vazeb ve škole, uplatnění vybraných diagnostických a autodiagnostických technik,
9. popis systému práce školy a její image,
10. záznamy sebereflexe posluchačů,
11. popis a analýza základních učitelských činností (prac. snímek učitele)" (c.d. s.2).

Zpracován je i tzv. obecně závazný scénář (tj. požadováno je, aby všichni studenti prošli danými aktivitami s výsadou vedoucího praxe určit, kdy a jak scénář zrealizuje). Průběh aktivit během týdne není normativně upraven, počítá se však přibližně se čtyřmi hodinami pobytu na školách za den. Zakončení praktické části KLS se provádí klasifikovaným zápočtem v 5. semestru. Zakončení teoretické části soubornou zkouškou z pedagogických a psychologických disciplín na konci 6. semestru, která zahrnuje teorii 4.-6. semestru. Dílčí kurzy z didaktiky a školní pedagogiky za 5. semestr jsou ukončeny zápočtem.

- ⁵⁾ Podrobněji viz *Pedagogická fakulta očima studentů - Výzkumná zpráva*. Praha, Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy 1994.

Pojem **commitment** používáme v intencích jeho definice coby: osobní smysl průsečíku nutných organizačních charakteristik institucí a osobní zkušenosti odkazující v konečné instanci k bilanci osobních investic, zisků a ztrát spojených s členstvím a mírou angažovanosti v daných institucích a tedy i s identifikací s danými institucemi a jejich interiorizací. Jedná se tak zároveň o to, že na commitmentu svých členů jsou samotné instituce existenčně závislé; to co udržuje instituci "v chodu", v teorii organizace se hovoří o "institutional momentum", je definováno jako kolektivní suma commitmentu všech aktérů uvnitř instituce.

Více k pojmu commitment viz kapitolu M.Kučery a I.Viktorové v

citované zprávě a kapitoly věnované commitmentu v *Stát se učitelem - Výzkumná zpráva*. (Grantový úkol Univerzity Karlovy č.128 "Osvojování učitelské profese jako proces jejího konstruování") Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1994. V další literatuře a obecněji pak Kanter, R.M.: *Commitment and Social Organization*. In: D.Field (ed): *Social Psychology for Sociologists*. London, Nelson 1974; zvláště ve vztahu k učitelské profesi např. Woods, P.: *The Divided School*. London, Routledge & Kegan Paul 1979 a Lacey, C.: *Professional Socialization of Teachers*. In: Husen, T.; Postlethwaite, T.N. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*. (Vol.1-10) Oxford, Pergamon Press 1988, s.4073-4084.

- 6) Při hodnocení parametrů organizace studia se při výběru tří osobně nejdůležitějších parametrů otázka dostatečné výbavy praktickými dovednostmi "umístila na třetím místě" za možností výběru a možností si to zkusit. Při hodnocení daného parametru se 87.2% studentů vyjádřilo, že je spíše/určitě výuka praktickými dovednostmi nevybavuje dostatečně. Když studenti, vedle odhadu poměru kulturního rozhledu/ teoretických znalostí/ a praktických dovedností ve výuce (v průměru 21.2 %/60.9 %/17.9 %), vyjadřovali svůj ideál (26.4 %/35.2 %/38.4 %), vyjádřili vlastně zároveň přání, aby došlo ke zvýšení výuky praktickým dovednostem o více jak 100 %.
- 7) Cituji subkapitolu 1.5. *Spolupráce s praxí* ze zprávy fakulty k akreditačnímu řízení v roce 1993.
- 8) Štech, S.: *Je klinický semestr skutečně lékem?* (strojopis) Praha, katedra pedagogické a školní psychologie PedF UK listopad 1990, 7 s.
- 9) Cca 91 % studentů bylo i po absolvování klinického semestru přesvědčeno, že tato výbava je spíše či určitě nedostatečná. V průměru tato skupina také chtěla zvýšit podíl praktických dovedností ve výuce o více jak 150 %, resp. o cca 24 procentních bodů v celkovém poměru kulturního rozhledu/ teoretických znalostí/ praktických dovedností (z 15.6 % na 39.2 %). Dlužno dodat, že tato analýza pracovala s velmi omezeným vzorkem studentů - tj. 33 studentů 3.roč. VVP se zkušeností z KLS vs. 38 studentů 2.-4. ročníku VVP bez této zkušenosti.
- 10) Podle fakultních šetření, prováděných katedrou školní pedagogiky, je samotná zkušenost s praktickou částí klinického semestru hodnocena studenty ve zcela převažující míře jako pozitivní. (Vycházím z prezentace výsledků P.Byčkovským na poradě k

pedagogické praxi a klinickému semestru na PedF dne 20.1.1994.) Studenti v roce 1993 v 68 % případů ocenili příspěvek praktické části klinického semestru k jejich poznávání práce učitele (na 5 bodové škále likertovského typu s póly "velmi výrazně-vůbec ne") a jen v 5 % případů zaujali stanovisko kritické (zbytek procent připadá na studenty, kteří volili "neutrální hodnotu 3"). Ve volných výpovědích si údajně nejčastěji cenili možnost si to vyzkoušet a možnost seznámit se s klimatem a chodem školy. Ještě více, tj. 82 % studentů (proti 6 %) ocenilo užitečnost této zkušenosti pro přípravu budoucích učitelů a v tomto ohledu potvrdili pozitivní hodnocení v názoru na daný studijní program svých kolegů z předchozího roku (kdy rozložení pozitivních a negativních názorů mělo hodnoty 73 %/10 %).

- ¹¹⁾Lacey,C.: Professional Socialization of Teachers. In: Husen,T.; Postlethwaite,T.N. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*. (Vol.1-10) Oxford, Pergamon Press 1988, s.4073-4084.