

VĚDĚT JAK ZACHÁZET S KLIMATEM VE TŘÍDĚ

Miroslav KLUSÁK

Ústav pedagogických a psychologických výzkumů, Pedagogická
fakulta UK, Praha

ÚVOD

Následující text má charakter dílčí průběžné zprávy z terénního výzkumu. 1 S Pražskou skupinou školní etnografie autor sdílí zájem o vhléd do života školy z perspektivy jeho aktérů - především učitelů a žáků. V rámci tohoto společného zájmu se pak zvláště věnuje problematice klimatu ve třídě a jeho sociokulturní konstrukci.

- Postup

Předkládané informace a úvahy vychází z analýzy založené na zpracování:

A) 17 speciálních rozhovorů s 6 učiteli na druhém stupni jedné základní školy, kteří se vyjadřovali ke dvěma kapitolám výzkumné zprávy "Co se v mládí naučíš..?": 1. M.Klusák, A.Škaloudová - *Klima ve škole z perspektivy žáků*, 2. H.Kasíková - *Interakční žánry ve vyučování*,

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

Při práci byla využita metoda konstrukce "teorie daného jevu" ("substantive theory"; vs. konstrukce obecné/formální teorie) dle definice A.L.Strausse (1987).

- Upřesněná tematizace otázky

Tak, jako asi ve většině základních škol, i v naší škole představují třídy jedinečnou formu sociální organizace žáků do skupin, ve kterých spolu prochází jednotlivé etapy svého základního, všeobecného a povinného školního vzdělávání. V prvních signálech z řeči učitelů o třídách zazníval určitý nádech fatalismu v jejich přístupu ke klimatu ve třídě.

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

Máme se snad domnívat, že učitelé ponechávají osudu či náhodě, zda výsledek jejich hodiny v konkrétní třídě bude další nepříjemná zkušenost anebo událost naplňující jejich sentiment? Pokud by tomu bylo skutečně tak, jeví by se výzkum znalostí učitelů o zacházení s klimatem ve třídě téměř jako bezpředmětný. Zpochybněn by byl praktický dopad různých nástrojů k měření klimatu ve třídě, které v poslední době začala nabízet odborná literatura (Lašek a Mareš 1991; Mareš a Lašek 1990/91). Úkol kultivace a rozvoje těch vlastností učitele, které mu dávají možnost spoluvytvářet pozitivní klima ve třídě,

by byl skutečně situován v poloze téměř fundamentální osvěty: "*Mal by dospieť k presvedčeniu a uvedomiť si, že má možnosť (aj povinnosť?) vedome ovplyvňovať svoj štýl komunikácie, svoje vlastné spôsoby správania sa..*" (Samuhelová 1993,s.89).

Bez ohledu na to, jak silně a nepravděpodobně zní tyto vývody, asi je nelze odbýt pouhým mávnutím ruky. Alespoň explicitní výroky učitelů o nevýzpytatelnosti hodiny výuky jsou skutečně velmi časté.

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

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

Je zřejmé, že otázka míry fatálnosti klimatu ve třídě coby kontextu učitelových strategií výuky vyžaduje prozkoumání samotných těchto strategií s hypotetickým předpokladem, že tyto strategie vznik a vývoj klimatu ve třídě samy ovlivňují.

STRATEGIE VÝUKY V HODINÁCH

-Strategie povinného závazku

Dnes již učitelé nejsou vystaveni stejnému tlaku jako před 20-30 lety, kdy byl-

U1: *..učitel zcela vedený..nebyl prostor.. hodina byla daná; Na každou hodinu musel učitel psát přípravy rozepsané na minutu.*

Přesto je zřejmé, že moment fatalismu i v popisu dnešní výuky v hodinách odkazuje na tlak systému školy/školství.

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

U1: *Hodina je něco spoutaného, má to předepsaný řád.*

Je možné, že učitelé vidí svou jedinou odpovědnost v zabezpečení předepsaného procesu výuky? Téměř jako by to hlavní bylo, že hodina skutečně proběhne dle předepsaného scénáře a že role učitele bude obsazena? Je možné, že úkol zabezpečit proces výuky je interpretován jen jako učitelova odpovědnost za hybnost, resp. tok práce ve třídě a že tento tok sám o sobě je považován za klíč k determinaci zájmu o výuku a zapojení v hodině ze strany žáků i samotných učitelů? (Srovnej Laslett a Smith 1984.)

Bylo by možné uvést řadu výroků jako důkazy podporující tento závěr. Vezmeme-li jen jeden příklad za všechny, prakticky ihned na nás dýchne ovzduší závazku vůči prosazování hodiny jako situace podávající předepsaný obsah osnov procedurou se standardním řádem

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

Logicky je této strategii odpovídající hodnotou, učitelem oceňovanou kvalitou klimatu ve třídě, citlivost třídy k tomuto závazku, třída disciplinovaná a pozorná, se kterou učitel lehce navazuje-

U4: *živější kontakt, děti jsou "jako na drátkách".*

Jsou to tyto třídy, které učitelé potvrzují jeho odborné schopnosti v oblasti předmětu výuky, jakož i jeho volbu metod (dle učitelů z desítek typů a stovek variant) a dovednost v ovládání jejich pozornosti. Na druhé straně to jsou systém (jeho fatální opatření) a náhoda, kdo zařazuje děti do tříd s problematickým vztahem mezi požadavky školního programu a jejich charakteristikami - jako množství žáků, jejich skladba z hlediska schopnosti dosáhnout školního úspěchu, psychického stavu, rodinného zázemí atd. Tedy systém a náhoda vytváří kvalitu třídy zodpovědné za její odpor proti tomu "být na drátkách"; tyto kvality jsou tudíž prakticky za hranicemi kompetence učitele.

-Strategie pedagogického ideálu

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

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

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

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

Navození zmíněného efektu je funkcí způsobu řešení komplexní, vzájemné hry faktorů vstupujících do hodiny jako konkrétní dramatické situace, resp. způsobu ztvárnění formy výuky; úžeji - způsobu ztvárnění vybraných metod výuky daného obsahu.

-Vědět jak a proč v případě "strategie pedagogického ideálu"

Zatím byla provedena jen tentativní diferenciací klíčových norem a taktik uplatňovaných učiteli ve vztahu k vyčleněným dimenzím efektu interakčních žánrů ve výuce.

Jako důvod zvláštní dobré nálady, pohody, vystupuje uznání toho, že-

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

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

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

(Srovnej s Woods 1990, s.47 a další.)

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

Zdůvodnění motivace dětí je spojeno s představou dětem vlastní aktivity.

U2: *Dítě musí pracovat samostatně a velký kus té hodiny, velkou část vyučovací hodiny. Když mu tam nedám prostor, tak to dítě zlobí, nebo ho to nezajímá, nebo klímá, nebo najde si něco, co ho zajímá momentálně.*

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

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

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

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

Výchovné působení je zdůvodněno zcela pregnančně.

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

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

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

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

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

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

ZÁVĚR - ANEB NOVÉ OTAZNÍKY

Závěrem tedy můžeme shrnout, že to, co znělo na počátku jako fatalistický vztah učitelů ke klimatu ve třídě, se nyní jeví v poněkud jiném světle. Naši učitelé si jsou vědomi svého vlivu na povahu klimatu ve třídě, považují za svou pedagogickou povinnost usilovat o klima vzájemné důvěry, vstřícnosti a férovosti. Toto klima je podstatnou složkou jejich strategie výuky s propracovanou představou normativních souvislostí a praktických taktik a technik jeho navozování. Do struktury, variací a typů této strategie, stejně jako do bohatství praktik se zatím podařilo jen nahlédnout.

Proč by však měla být úspěšnost této strategie zpochybňována? Proč existují neoblíbené třídy jako X.A? Část možného vysvětlení je obsažena v popisech osobní smlouvy s učitelskou profesí, resp. osobního sladění cílů pedagogických strategií učitele na jedné straně, a snesitelné zátěže jeho kapacity čelit závazkům a povinnostem, které jsou definovány školou, které vyplývají z rozvíjení osobních pedagogických vztahů a v neposlední řadě i ze zvyklostí, obyčejů, ve vztazích mezi kolegy, na straně druhé. Konkrétněji, učitel musí zvažovat, či alespoň prakticky respektovat -

1. kapacitu své angažovanosti, která musí být rozdělena mezi jeho třídu, tj. tu, ve které je třídním učitelem a kde působí jako plně oddaný pedagog, a ostatními třídami, kde je třeba z 98% především učitelem předmětu;
2. odpovědnost za navození těsných pedagogických vztahů; tj. sdílení problémů, sdílení života žáků sebou nese závazky osobních investic, zapojení se do tohoto života (od prožitku jeho životní situace po zásahy ve prospěch žáka v rodině či u různých společenských institucí);
3. rozdělení kompetencí mezi kolegy, z nichž každý je třídním učitelem, který zanechává na své třídě svůj rukopis dle osobní orientace a schopností.

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

Konečně i určitá role osudové náhody je skutečně uznávána a nemusí se jednat jen o fatalismus, psychologickou racionalizaci či "pojištění" pro případ selhání. Situace, byť jednotlivé hodiny, je natolik komplexní, že učitelovy taktiky jako by byly zadány v modelu "lovu" - postupy učitele začasť vedou k úspěchu nikoli bezprostředně, ale tím, že má "políčeno na úspěch", zvláště na tzv. pozitivní mimořádné/kritické události, události s mimořádným pedagogickým efektem, události, které jakoby vznikaly náhodou (někdy dokonce překonáním nějakého rušivého vlivu), na které však učitel a vlastně i třída musí být "připraveni". (Srovnej s analýzou P.Woodse - *Critical Events in Education.*)

I toto tematické vyústění dané analýzy však již přesahuje základní rámec daného textu a spolu s otázkou podrobnějšího prozkoumání strategií výuky a s otázkou osobní smlouvy učitele se svou profesí - představuje zajímavou výzvu pro další výzkum.

Poznámky:

1/ Přípravná verze byla přednesena jako referát na 1. Česko-Kanadském semináři o kvalitativním výzkumu ve vzdělávání, ÚPPV PedF UK Praha 24.-29. května 1993.

Literatura:

- KUČERA, M. et al. (1992) *"Co se v mládí naučíš..?"* (Praha, ÚPPV PedF UK).
- LASLETT, R. and SMITH, C. (1984) *Effective Classroom Management* (London, Croom Helm).
- LAŠEK, J. & MAREŠ, J. (1991) *Jak změřit sociální klima třídy?* Pedagogická revue, 43, č.6, s.401-410.
- MAREŠ, J. & LAŠEK, J. (1990/1991) *Známe sociální klima ve výuce?* VV nezávislá revue pro výchovu a vzdělání, 1, č.8, s.173-176.
- SAMUHELOVÁ, M. (1993) *Komunikační klima - ako problém výskumný a reálny.* In: Svatoš, T. & Mareš, J. (Edit.) Pedagogická interakce a komunikace. Sborník příspěvků 3. celostátního semináře - Hradec Králové 9.-10. září 1991 (Hradec Králové, Gaudeamus, s.85-90).
- STRAUSS, A. L. (1987) *Qualitative analysis for social scientists* (Cambridge, Cambridge University Press).
- WOODS, P. (1990) *Teacher Skills and Strategies* (London, The Falmer Press).
- WOODS, P. (v tisku) *Critical Events in Education.* The British Journal of Sociology of Education.