

# Dobry a špatny učitel v žakovském diskursu

Miroslav Rendl

Ústav pedagogických a psychologických výzkumů,  
Pedagogická fakulta UK, Myslíkova 7, Praha 1

Při snaze o postižení tématu vycházíme z rozhovorů se žáky deváté třídy. Rozhovory jsou součástí dlouhodobého výzkumu české školy, který provádí Pražská skupina školní etnografie. Tématem rozhovorů nebylo "jaký má být učitel", ani jsme v tomto duchu nekladli připravené otázky. To, co je zde prezentováno, je spíše následným objevením témat ze záznamů rozhovorů o životních zkušenostech dětí na konci základní školy.

Pokusili jsme se utřídit, co děti říkaly, když se mluvilo o učitelích, a sestavit jakýsi přehled. V přehledu se snažíme c nejvíce přidrřovat jazyka dětí, tzv. "folk terms". Někde jsme ovšem kvůli stručnosti nuceni dosadit vlastní termín zobecňující více výroků, které zřetelně mají společného jmenovatele, avšak ten nemá svůj explicitní výraz v nějakém opakujícím se slovním spojení.

## Dávat

- přinutit (dávat pozor)
- klid ve třídě, ticho
- zaujmout  
přiblížit jim to  
"je to jako pohádka"  
hry, soutěže, kvízy

## x nedávat pozor

- x nepřinutit
- x zlobit,  
každěj si dělá, co chce
- x nudit  
nezáživný témata  
žádná zajímavost  
neví, co děti zajímá

## Umět vyložit, vysvětlit látku

- snažit se (v hodině) učit  
všechno vysvětlit  
psát dlouhý zápis
- pořádně to procvičit

## x neumět to vysvětlit,

- neumět učit,  
neumět to s dětma
- x dát za úkol přečíst si to  
doma (z učebnice)
- x brát hned zas něco  
dalšího, novou látku

## Přísný učitel:

- klid ve třídě
- nedovolit si na učitele  
bát se

## x hodný učitel

- x "hlavně ty mladý učitelé  
nemají žádnou kázeň"  
(děti:) mít volnost, zlobit
- x dovolovat si na učitele  
nedat si od něj nic líbit

- (učitel): vědět si rady

- vyhrožovat, nahánět strach, zastrašovat  
křičet, být nervózní, rozčilovat se, nadávat  
stresovat

- chtít toho strašně moc  
přísně známkovat

- jet hrozně rychle, moc velký tempo

### Mít rád učitele

- má k dětem vztah  
- veselejší, žertuje, má dobrou náladu  
- přátelský, kamarádský, umí děti chápat  
- mít v oblíbenosti jeho předmět

- (vzhled):  
oblékat se, aby se to k němu hodilo

### Spravedlivý

- vyslechne děti, nechá je říct názor  
uzná chybu, zjišťuje, nechá si vysvětlit, co se stalo

zastane se dětí

- dodržuje dohody

-

-

x nevědět, co dělat, bát se dětí => (děti): nic si z něj nedělat  
x (viz "Mít rád učitele")

x nebýt tak přísný (na to pořád zkoušet učení)  
povídat si (s dětmi) i něčem jiným, co je zajímavé

x vysvětlit to pořádně, aby to pochopili všichni

x **bát se ho nebo dovolovat si**

x nemá vztah, má odstup  
x vážněji, ani se nezasměje, co odučí to odučí,  
x dělá problémy

x nepřítáhne si děti, neumí to s nimi

x od pohledu nesympatický (ve výrazu)

x **nespravedlivý**

x trvá na svém, i když nemá pravdu, nepřipustí názor dětí  
má vždycky pravdu, nespravedlivě obviňuje, dá na to, co mu kdo řekne (ostatní učitelé)

dá vždycky zapravdu učitelům

x nedodržuje, co bylo dohodnuto

x zkouší nebo dává písemky z toho, co pořádně nevysvětlil

x nechová se ke všem stejně:

+ o ty, co jim to nejde, nemá zájem (ovšem s jistou tolerancí při akceptovaném rozdělení na studenty a nestudenty)

+ má oblíbence, známkuje podle oblíbenosti



- trestá toho, kdo to udělal

- x + našťve se a odnesou to všichni,
- + potrestá celou třídu,
- + mají si to vyřídit mezi sebou
- + neví si rady (a toleruje přestupky zlých)
- x škatulkuje
- x snaží se nacytat, "vylejvá si"

- známkuje podle toho, co kdo umí

### Škatulkovat, vytvářet pověst:

- x dávat (některé děti) za vzor
- x vyhlašovat o nich (o třídě), že jsou nejlepší
- x vyhlašovat o nich, že jsou nejhorší
- x zasednout si
- x vsugerovat si (fixní) názor o dítěti ("známá firma", pak se to s ním táhne)
- x udělá si obrázek a nechce (je líný) ho měnit => známkuje podle něj

Při procházení předloženým přehledem pozornějšímu čtenáři neuniknou jeho problémy. Nejde tu ani tak o to, že nemůže být zcela vyčerpávající, neboť vznikl na omezeném materiálu. Problematická je především sama kategorizace jednotlivých termínů. Je patrné, že řadu z nich (ne-li všechny) by bylo možno z jiného hlediska zatřídit také jinak, do jiné kategorie. V kontextu jiné kategorie pak nese také poněkud jiný, posunutý význam. Žákovské termíny tu tedy jsou, jako každý jazyk produkovaný v živém diskursu, **polyvýznamové a, tedy nejednoznačné**. V každém výroku můžeme rozpoznat několik významových rovin, které vypovídají o vrstevnatosti školního života.

Samozřejmě, že nejednoznačnost termínu má důvody, které bychom mohli označit za "historické" - když historií budeme rozumět vývoj vztahu mezi učitelem a třídou - a za individuální, když půjde o biografický kontext jednotlivého žáka. Pak třeba "dovolit si na učitele" může v jednom historickém kontextu nést étos hrdinského aktu spravedlivého odboje a v jiném být odsouzeno jako mravní poklesek.

Individuální rozdíly lze dobře vidět u **tématu spravedlnosti**. Můžeme zde najít oblasti, kde je mezi dětmi prakticky jednomyslná shoda v tom, co se považuje za spravedlivé a co za nespravedlivé. Tak je všeobecně považováno za nespravedlivé, když učitel nepřipustí názor dětí na něco, co se stalo, "má vždycky pravdu" či dává vždy za pravdu učitelům, neuzná vlastní chybu, obviňuje, aniž by prověřil, co se stalo. Nespravedlivé je

také, když nedodržuje, co řekl, co s dětmi dohodl, ale např. také, když zkouší nebo dává písemky z toho, co nebylo pořádně vysvětleno.

Jsou ale také oblasti, kde se názory dětí na spravedlnost velmi různí. To neznámá, že jde o oblasti méně citlivé, právě naopak. Tak se děti liší v názorech, jak spravedlivě známkovat, nakolik a podle čeho má učitel mezi dětmi dělat rozdíly v přístupu, zda je spravedlivé trestat celou třídu apod.

Aniž bychom téma spravedlnosti rozvíjeli podrobně, je z řečeného možno učinit závěr, že **ke škole nezbytně patří nespravedlnost**. Její nutnost vyplývá přinejmenším ze dvou zdrojů. Jedním zdrojem je právě individuálnost hledisek aktérů. Druhým je existence "pravidel" života ve škole, z nichž řada nemá podobu psaného či explicitně řečeného. Jejich účinná existence se znovu a znovu reprodukuje mj. i tím, že jsou porušována, a tím, že "se o tom mluví". Přitom stavu, kdy by nebylo možno žádné z pravidel interpretovat různě, nelze dosáhnout ani technicky.

Zdá se, že na **existenci "tichých pravidel"** poukazuje také skutečnost, že v našem přehledu některé termíny nemají svůj explicitní pozitivní protějšek a existují jen v negativní polaritě. Jako by jejich dodržování bylo právě tichou kulturní samozřejmostí, kterou k řeči přivede až negativní odchylka.

- *Bavíte se hodně mezi sebou o učitelích?*

*Olda P.: "No vo těch špatnejch jo..."*

- *A vo těch dobrejch?*

*O.: "O těch dobrejch není co si povídat."*

Kde však není "co si povídat", tam - psychologicky - neexistuje život. Uznáme-li tento předpoklad, pak rázem stojíme před něčím, co bychom mohli označit jako "**pozitivní roli špatných učitelů**": především oni stimulují žákovský diskurs!

Polyvýznamovost každého termínu či výroku můžeme však zkoumat do jisté míry mimo historický a individuální kontext, **strukturálně**: zjistit, v jakých vztazích s dalšími termíny se v přirozené řeči žáků termín vyskytuje a jak se v jednotlivých vztazích mění jeho význam, případně se snažit postihnout celou síť souvislostí a významů žákovského diskursu o učitelích. Zde se omezíme na to, že zkusíme probrat téma "**hodného a přísného učitele**".

To, jak děti mluví o "přísném" či "hodném" učiteli, vůbec není jednoznačné, jak se někdy na první pohled zdá. Tomu prvnímu pohledu by snad mohlo odpovídat:

*"...prostě takovej přátelskej, a to jako... to dělá dost." Naopak "stane se neoblíbenej, že je třeba strašně moc přísněj, ale taky jako takovej nepřátelskej."*



"Dovede jako nás chápat. Von třeba se jako, já nevím, jako se zasměje při tý při hodině, to... dovede bejt jako veselej s náma. Je takovej lepší, no."

"...jsme měli na pracák pana učitele (...) byl hrozně přísněj a pořád nám jako nadával, že nemáme kecat při hodině... a museli jsme všechno mít jako dobře a tak... jako hodně přísněj, no."

Jiný učitel si dokázal získat děti: "No, různým jako šprýmováním a ... myslím, že ho měla... dost byl jako u dětí oblíbeněj, no. (...) No, myslím, že to jako pozvedne jako náladu tý třídě."

O učitelce, která vyhrožuje a dělá problémy: "To není autorita, to je vyhrožování!" "To je strach!" "...třeba křičí, různě dlouze se dívá." "Říká při každý maličkosti 'Jak se to ke mně chováš? Tak se se mnou mluví?', 'Já to řeknu paní učitelce třídní!', 'Půjdeme za panem ředitelem!'"

Tady je "prvnímu pohledu" jasno. Děti preferují přátelskou, uvolněnou atmosféru bez napětí, strachu, nervozity a vyhrožování. Ale co pak s dalšími výroky? Vezměme rozhovor se 2 žáky:

- A co třeba naopak učitel, který je strašně hodný?

P.: "Není to dobrý. (-A proč?) Měl by být hodný, ale ne pořád."

- A proč by neměl být pořád hodný?

P.: "Aby si na to děti nezvykly a nedělaly mu naschvály."

O.: "Hlavně ty mladý učitelé mají problémy s kázní. Protože se jich ty děti prostě neboje."

Ale cožpak děti si přejí "kážeň", cožpak nepreferují "volnějši ruku"?

"No jedna paní učitelka na dějepis, asi v šestý třídě, ta třeba vykládala, a třeba všichni křičeli do toho a jí to nevadilo, vona prostě furt si povídala svoje a jí jako nevadilo, že si ty děti křičej, že choděj po třídě nebo co."

Tedy "být hodný" nejen nestačí - může to být i způsob, jak vše prohrát:

"... ty žáci prostě zjistěj, jak ten učitel se chová, jo, třeba v takový situaci (...) chtěl po něm sešit, že se bavil a nezapsal si látku. No a von mu chtěl podat teda, no, ale vyklouzlo mu to z ruky, takže mu ho vlastně hodil skoro do vobličejje ten sešit, a právě teď jsme čekali, jak na to zareaguje, a - ne jako... netroufne si jako... Když vycítíme jako, že se nás bojí ten učitel nebo že... že neumí na to nějak zareagovat, že bysme z něho jako měli respekt, tak potom... už si z něho nic neděláme, no."

V první významové rovině se jevil "přísný učitel" jako ten, kdo nemá přátelský vztah k dětem, je buď nepřátelský, nervózní, vyhrožující a obviňující, jehož se děti bojí, nebo neosobně vážný: "...Ta si spíš zachovává odstup. Co odučí, to odučí. No, nemá k dětem vztah." Ale vzápětí se emocionální rovina vztahu k učiteli posouvá do jiné polohy a jednoznačně negativní prožívání přísného učitele se problematizuje.

“Přísný učitel” si ví rady, umí si zjednat respekt, udržet klid ve třídě. A kdo to neumí, je ztracen - ne u ředitele, nýbrž u dětí.

Rozpor uvedených dvou rovin se mi zdá dokazovat operování učitele, situování jím konstruovaného pedagogického vztahu **mezi dvěma póly**: mezi čistě osobním **pólem lásky** (a přirozeně také nenávisti a nepřátelství) a **pólem neosobní autority instituce**, která dává učiteli právo, povinnost a také prostředky k vyžadování kázně. Přitom jako by přílišné přiblížení se k jednomu pólu a vzdálení se druhému působilo nežádoucí vychýlení pedagogického vztahu z pomyslné rovnováhy.

Trochu matoucí tu může být dětmi vyžadovaný “vztah k dětem”. Pod ním se totiž mohou skrývat nároky obou pólů. Jaksi čitelnější je, když je jím míněna preference příznivých osobních vztahů.

Ale “mít vztah k dětem” může také znamenat “rozumět jim”, “vědět, co je zajímavá”, “umět to vidět jako ony”. Jde tu o vyjádření nároku na učitele jako kompetentního zástupce instituce, neboť škola je sice jako instituce neosobní, ale je to instituce pro děti. Děti často ve svých výrocích implicitně vznášejí nárok na respektování tohoto charakteru základní školy, tedy na respektování svých dětských specifík. Je to nárok nikoli na osobní vztah, ale na profesní kompetenci učitele.

Ovšem v probíraném tématu je přítomen také třetí pól.

*“No, akorát jsme měli výhodu v tom, teda teď už to považuju spíš jako nevýhodu, že učitelé na nás byli hodný. (...) Jako hodně nám pomáhali učitelé. Tenkrát to bylo dobře, ale teďka, když se nad tím zamyslím...(…) Vod pátý třídy nás vedli k tomu, že jsme nejchytřejší, takže podle mě většina dětí šla na ty zkoušky v tom, že byla výběrová třída, že byly prostě chytrý děti, který mají dobrý známky, kašlaly na to učení a na zkouškách na to třeba pak jako já doplatily. (...) Že to zavinilo i trochu to, že učitelé byli málo přísný.”*

*“... vona chce vlastně tolik, co chtěj ty učitelé na středních školách, ona chce prostě... já nevím...strašně moc. Ona říká, že má strašně malý požadavky, a když není úkol na tři stránky - tak koule.”*

*“... a jako se mi líbí třeba, když je někdo spravedlivej. Třeba pani učitelka L., to jako většinou ji nemaj moc rádi, protože je hodně přísná, ale já si myslím, jako že je dost spravedlivá, že... každému jako, co mu patří (...) ... vyžaduje přesnost hrozně, a jako málokdy... to vyjde úplně, úplná jednička.”*

*“... že spíš dětem vyhovujou učitelky, který třeba nejsou tak přísný na to učení a takle.(...) No jako že si s náma normálně povídala, i vo všom prostě, i vo nákym takovym... jako třeba i při hodině... že začala... že si povídala vo něčem jinym třeba, i při přírodopisu, prostě co jsme chtěli nebo tak.”*



“... my jsme se na ní spíš báli, na chemii.(...) No že vona je taková, prostě že jako dost zkouší, a že třeba prostě vyžaduje, aby... třeba jsme se museli naučit celý rejstřík v knížce a to se prostě jako vod A až do Zet zvládnout.(...) že jsme se jí spíš báli, že když něco řeknem špatně, že nám vynadá, že třeba ... vona byla taková, že když zkouší, tak jede prostě rychle, tam prostě musíte mluvit hrozně rychle, jinak prostě vám řekne, že to neumíte.”

“... my jsme měli, v pátý třídě jsme měli... tu měli všichni hrozně rádi, paní učitelku D. myslím, že se jmenovala, a... to byla mladá pani učitelka a... a ta to... ta nám to vyprávěla jako formou třeba... pověsti nebo něčím prostě přiblížit to... A ten dějepis, to byly doopravdy hezký hodiny jako s ní.”

Ve škole se učí - znalosti, vědomosti, způsob jejich předávání a požadavky na ně jsou nutně další významovou rovinou tématu "přísný x hodný učitel". A zase cítíme, že učitel operující pouze na tomto pólu, vycházející pouze z požadavků svého oboru, se dostává mimo. Jako by **autoritu učitele bylo nutno hledat někde kolem těžiště pomyslného trojúhelníku**, jehož vrcholy jsou póly strukturující prostor vzájemného setkávání a střetávání žáků a učitelů:

1. **pól lásky**, na němž učitel operuje se svými osobními vztahy k dětem, se svými sympatiemi a antipatiemi, svým osobním vlivem a charismatem,
2. **pól kázně**, kde je učitel nositelem neosobní autority školy jako instituce, jejích norem a pravidel,
3. **pól vědění**, kde učitel vystupuje jako nositel předmětu, oboru, učebního obsahu, látky, toho, co má být naučeno.

Zdá se, že mezi tyto póly lze - ovšem s jistou dávkou schematičnosti, neboť jde jen o schéma - umístit všechna velká témata, která děti zmiňují, když se mluví o učitelích.

Vezmeme-li např. klasický **problém "škatulkování"**, mohli bychom z hlediska námi navržené strukturace pedagogického prostoru rozlišit několik jeho forem, které se odlišují právě tím, jak jsou v tomto prostoru situovány:

1. Učitel se nenamáhá prověřovat a změnit jednou utvořený obraz žáka, který sdílí s kolegy ("známá firma"), vlastně přijímá jakýsi institucionální obraz za základ charakteristiky žáka. Je pravda, že pověst žáka se reprodukuje do značné míry v neformální rovině institucionálního života, která se dostává do jistého rozporu s formálními požadavky instituce na profesionální kompetenci. Na druhé straně způsob hodnocení ve škole takovou schematizaci podporuje. Kromě toho, že je výrazem jedné ze základních idejí školy jako instituce -

"měřit všem stejným (=neosobním) metrem, může také představovat zcela nezbytnou redukci a schematizaci obrazu žáka v situaci, kdy se učitel setkává každý týden třeba i se 120 - 150 dětmi. Přílišná míra **institucionalizace obrazu žáka** je pak dětmi chápána jako nežádoucí schematické škatulkování.

2. Zcela jinak vypadá operování se zafixovaným obrazem žáka v případě, když si učitel zasedne. Znamená to nejspíše, že příliš osobní zpracování nějaké kritické události vedlo k vytvoření negativního vztahu, který potom predeterminuje další percepci žáka a jednání vůči němu.

Zatímco v prvním případě šlo o nedostatečnou personalizaci, přílišnou vzdálenost od pólu osobních vztahů, zde se operuje v jeho přílišné blízkosti, přičemž **personalizace pedagogického vztahu** nabývá emocionálně negativní podoby.

3. Přílišná personalizace vztahu může mít také emocionálně pozitivní podobu, v níž se stává nadřozáváním těm, kteří jsou oblíbeni.

Příspěvek uzavřeme poznámkou o autoritě učitele. Pomůžeme si nejprve Weberovým pojmem **charismatické autority** <sup>1)</sup>, ale jeho vymezení poněkud přizpůsobíme svým potřebám. Jejím základem je pro nás jedinečný vliv učitele spojený s jeho individualitou. V tomto smyslu pak zakládá své působení na jedinečnosti vztahů, které s dětmi navazuje, na jejich jedinečné, individuálně determinované kvalitě.

Snaha dobrat se toho, v čem spočívá autorita učitele prostřednictvím analýzy řeči žáků naráží na některé problémy. V řeči dětí je obrat "má/nemá autoritu" občas užíván, ale mnoho jejich výroků svědčí o tom, že je pro ně obtížné vyjádřit, v čem autorita spočívá. Jejich vyjádření o tom jsou nediferencovaná a autorita se v nich zřejmě vždy jeví jako autorita charismatická, samozřejmě pozitivně emocionálně laděná.

*"... jako byl takovej přátelskej, jo, jako... prostě, když nás učí, já bych řekla, že nejvíc ho děti všechny jako respektují, že... nevím... prostě takovej přátelskej, a to jako... to dělá dost."* (Výrok jedné z nejlepších žákyň o nejoblíbenějším učiteli.)

Reálně je pak autorita charakterizována především negativně, svými protiklady, tím **co autorita není**. Na základě naší analýzy můžeme formulovat předpoklad, že autoritu má takový učitel, jemuž se v rámci pedagogického vztahu daří vyváženě operovat v tripolárním prostoru členěném 1. autoritou vlastní osoby (charismatickou), ale také 2. autoritou oboru, předmětu (věcnou) a 3. autoritou školy jako instituce (byrokratickou).

Naše zkušenosti z výzkumu i z kontaktů se studenty <sup>2)</sup> svědčí o tom, že ideálem začínajících učitelů je nejčastěji charismatická autorita. Platí to zejména pro studenty učitelství prvního stupně.



U studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů se pak silněji prosazuje tendence hledat zdroj autority také či převážně v autoritě oboru. Zdá se, že v této optice je pak jako ideální stav posuzováno, když se děti učí ze zájmu o předmět, obor, když se učí, protože je to baví. Ovšem lze snadno dokázat, že takováto představa je čirou a neživotnou abstrakcí. Z neživotnosti usvědčuje tuto představu empirický materiál.<sup>3)</sup> Spíše jen zcela výjimečně nalezneme u žáka na druhém stupni základní školy takový zájem o nějaký předmět či učební obsah, který by ho trvale stimuloval k učení nezávisle na vztahu s učitelem a na známkách. Proto je tato představa kombinována s představou charismatické autority: učitel je ten, který ovládá obor a dokáže pro něj získat.

Oběma skupinám je však společná **tendence k odmítání byrokratické autority**. Používáme tento pojem opět na základě inspirace Weberovým vymezením.<sup>1)</sup> Byrokratická autorita je dána pozicí učitele v instituci, je zakotvena v řadě norem a pravidel, ať už mají povahu formálně deklarovaného "Školního řádu" nebo samozřejmých kulturních předpokladů vytvořených tradicí. Touto autoritou disponuje učitel jaksi předem, je to **autorita jeho stupínku**.

To samozřejmě není zárukou jejího automatického trvání. Pravidla, normy i "tiché předpoklady", na nichž stojí, musí být v každém konkrétním případě potvrzeny a stále znovu reprodukovány. Kromě toho musí být základní osnova těch nejsamozřejmějších pravidel dotvořena sítí pravidel v oblastech, které nejsou (zcela nebo vůbec) řešeny explicitní normou. V každé nové třídě vytváří učitel novou učební smlouvu, často odlišnou od těch, které má s jinými třídami.

Sféra pravidel - jejich potvrzování, ustavování, vyjednávání o nich, jejich reprodukce (respektování a porušování), použití a zneužití a s tím spojených konfliktů - je ovšem do značné míry sférou uplatnění byrokratické autority.

**Apriorní vzdání se autority stupínku**, odmítnutí operovat s tímto pólem v pedagogickém vztahu, může pak být příčinou nejen začátečnických problémů. Mnohem závažnějším důsledkem pro profesionální dráhu učitele je skutečnost, že v praxi nabyté poznání o nezbytnosti operovat s byrokratickou autoritou je často prožíváno jako zklamání, deziluze, jako ústup od ideálů, doprovázený pocitem životní křivdy a někdy přechodem do postoje životem poučeného cynika.

Analýza diskursu žáků nás poučuje o tom, že velká část autority učitele je v jistém smyslu nezávislá na jeho osobě - má svůj zdroj jinde než v jeho individualitě. Je to ovšem vždy individualita učitele, jíž tyto zdroje musí projít jako ohniskem, v němž se utváří reálný vliv na dítě - pedagogický vztah. Pokud však nerespektuje - intuitivně nebo reflektivně - základní strukturu tohoto vztahu, chystá si patrně učitel nezdar a zklamání.

## Literatura:

- Doubek, D.: Vstup do profese učitele z hlediska symbolické antropologie, diplomová práce, PedF UK, kat. školní pedagogiky, 1994.
- Kučera, Viktorová: Pedagogická fakulta očima studentů, Praha, ÚPPV PedF UK, 1993, str. 115.
- Rendl, M.: Jak se děti učí. In: Typy žáků. Praha, Nadace školní entografie a kvalitativního výzkumu, 1994, s. 131-166.