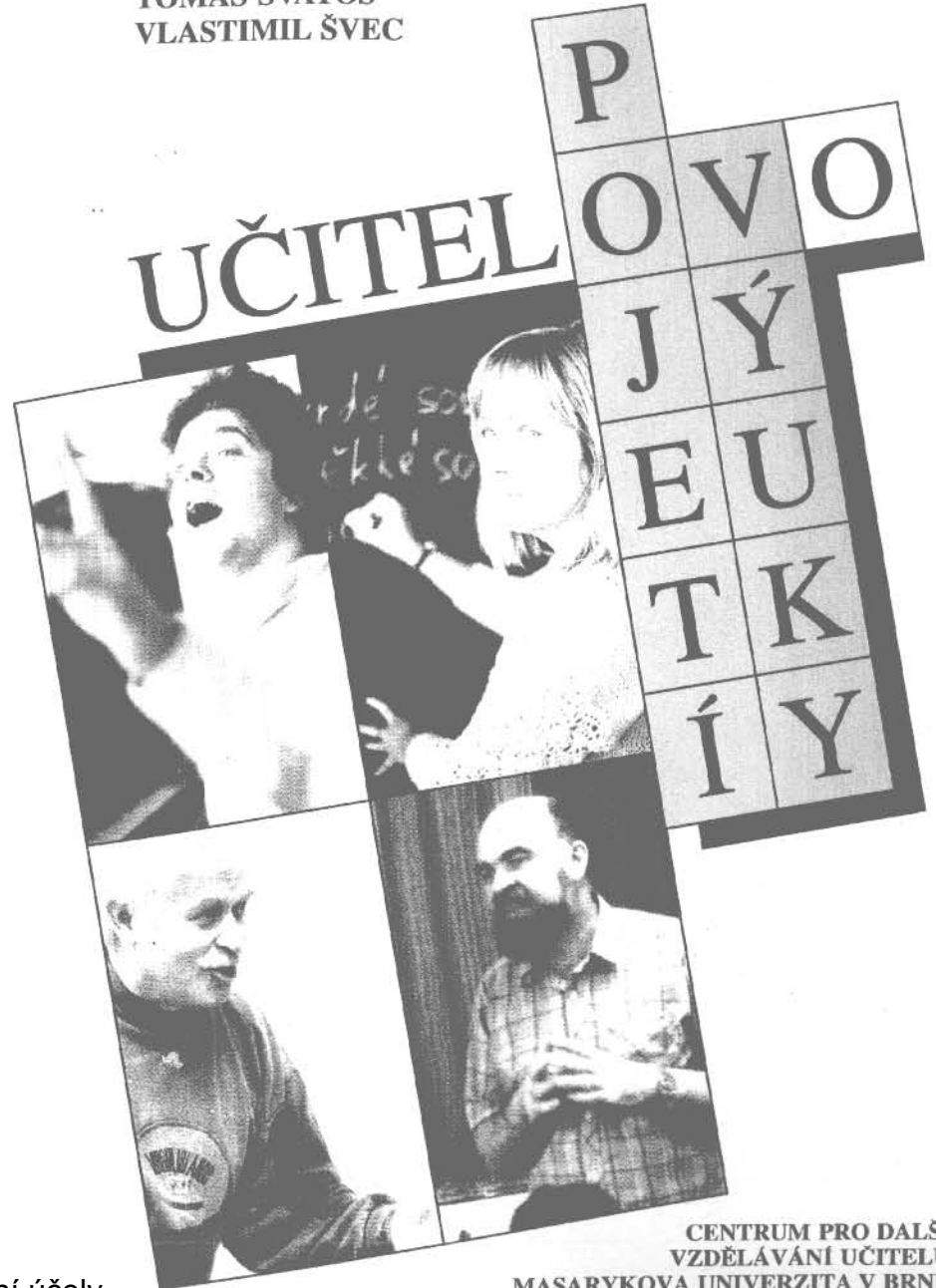


127. 268 d

JIRÍ MAREŠ
JAN SLAVÍK
TOMÁŠ SVATOŠ
VLASTIMIL ŠVEC

UČITEL



SVK-SPK Brno



Skenováno pro studijní účely

CENTRUM PRO DALŠÍ
VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ
MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ

LIBRARY BRNO



3119007989



	19 97
Státní pedagogická knihovna B R N O	
sign.: 104.208d	

Recenzovali: Doc. PhDr. Hana Kantorková, CSc.
PhDr. Jaromír Beran

© Jirí Mareš, Jan Slavík, Tomáš Svatoš, Vlastimil Švec, 1996
ISBN 80-210-1444-X

UČITELOVO POJETÍ VÝUKY

Předmluva	7
Pedagogické myšlení učitelů — teoretické úvahy	
Doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc.	9
Úvod	9
Teoretické základy	9
Učitelovo pojetí výuky	12
Má každý učitel své pojetí výuky?	14
Metody zkoumání učitelova pojetí výuky	18
Učitelovo profesionální já	26
Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot (Sémiologické aspekty reflektivní praxe ve výchově.)	
Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.	28
Pedagogické dílo	29
Časoprostorový horizont pedagogického díla	30
Pedagogické a umělecké dílo	31
Dobrý tvar pedagogického díla	36
Rozumění pedagogickému dílu	38
Situační redukce jako předpoklad porozumění	39
Situace a dílo	40
Význam situace	41
Vyzývací komponenty	41
Reflektovaná situace jako příběh a jako tvorba	44
Příběh — následně strukturovaná reflexe	44
Tvorba — systém — předběžně strukturovaná reflexe	44
Dvě sondy do učitelova pojetí výuky v polistopadovém období	
Doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc.	46
Vzorek učitelů	46
Použitá metoda	47
Zjištění u prvního vzorku	48
Zjištění u druhého vzorku	53
Závěry	57

Učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů	
Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.	59
Úvod do problematiky	59
Empirické sondy, zjišťující učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů	60
Charakteristika empirických sond	60
Výsledky empirických sond	61
Dílčí závěry z empirických sond	67
Případové studie vybraných učitelů	68
Závěry	72
Sebereflexní motivy v učitelském studiu	
PhDr. Tomáš Svatoš	74
Místo úvodu	74
Sebereflexní postupy v praktické přípravě budoucích učitelů	76
Pedagogická situace jako fragmentální prostor reflexe	77
Zjišťovací rozhovor jako pedagogická situace s prvky sebereflexe	78
Popis pedagogické situace	78
Popis šetření a metoda	79
Struktura sebereflexních činností a charakteristika „stavu po“	79
Závěr	82
Literatura	84

PŘEDMLUVA

Cílem knižní edice Centra pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně je snaha poskytovat široké pedagogické veřejnosti publikace předních českých odborníků, přispívajících k celonárodní diskusi o problematice vnitřní transformace školy. Jsme přesvědčeni, že desátý titul této edice s názvem „Učitelovo pojetí výuky“ zaujme stejně jako všechny tituly předcházející.

Dosud se stále ještě předpokládá, že účinnost učitelovy pedagogické činnosti je závislá především na jeho odborných a pedagogických vědomostech, dovednostech a zkušenostech. Výzkumy z posledních let však upozorňují, že tyto znalosti a zkušenosti samy o sobě ještě nezaručují efektivnost učitelovy práce. Do hry vstupují složitější faktory, mezi něž patří právě učitelovo pojetí výuky.

Má však každý učitel své pojetí výuky? Jaké je toto pojetí? Co je jeho základem? Je v souladu s požadavky na moderní školu? Jak toto pojetí učitel sám vnímá a prožívá? Na základě čeho svoje pojetí výuky analyzuje? Má vůbec tuto potřebu? Je učitelovo pojetí ovlivnitelné? Pokud ano, jakými prostředky? To jsou otázky, které vyzývají učitele k hlubší sebereflexi a následné autoregulaci. Odpovědi na tyto otázky přispívají k utváření pocitu profesní autenticity, identity a nepřímo také k větší integritě vlastní osobnosti a spokojenosti se svou profesí.

Čtveřici autorů, Jiřího Mareše, Jana Slavíka, Tomáše Svatoše a Vlastimila Švece spojuje nejen snaha pronikat hlouběji do podstaty pedagogického myšlení učitelů, ale i jejich přesvědčení, že právě toto myšlení je jedním z východisek změn učitelovy práce.

Kniha je koncipovaná tak, že na první dvě kapitoly, podávající teoretický vhled do uvedené problematiky navazují dvě kapitoly, které shrnují výsledky empirických sond do učitelova pojetí výuky. V samostatné kapitole je naznačeno, jak lze pojetí výuky reflektovat již v pregraduální přípravě učitelů. Tyto sondy, kterých je v našem školství po roce 1989 citelný nedostatek, upozorňují mimo jiné i na perspektivu kazuistik, jako na jeden z významných a dosud nevyužívaných nástrojů reflexe pedagogické reality, jejích problémů, ale i rozporů.

Za zmínku stojí, že kniha vznikala postupně. Teoretická východiska byla ověřována v kurzech pro další vzdělávání učitelů, v pregraduální přípravě budoucích učitelů, ale i v pedagogické praxi škol. Četné byly i diskuse všech zainteresovaných. Autoři ji zjevně nepsali v „zatuchlých“ pedagogických knihovnách, opředeni pavučinami s nánosem pedagogického voluntarismu.

Poděkování patří všem autorům za netradiční přístupy. Doc. PhDr. Jiřímu Marešovi, CSc. patří dík za vedení autorského kolektivu.

Věříme, že knihu si s chutí přečtou nejen učitelé, ale i jejich ředitelé, školní inspektoři, studenti učitelství a také všichni ostatní, kteří přemýšlení o tajemstvích výuky považují za přitažlivé.

*Jan Beran
ředitel CDVU MU
Brno*

PEDAGOGICKÉ MYŠLENÍ UČITELŮ TEORETICKÉ ÚVAHY¹

Jiří MAREŠ

Úvod

Po léta jsme slyšeli vzletné tvrzení o tom, že učitel je rozhodující činitel ve výchovně-vzdělávacím procesu. Toto tvrzení se stalo frází, kterou pronášeli často ti, jež svými rozhodnutími (pokud měli příslušnou pravomoc) anebo svou podřídivostí (pokud pravomoc neměli) zužovali prostor pro samostatnost, tvořivost a originalitu učitelovy práce.

Celosvětové výzkumy ukazují, že učitel není všemocný, že svou pedagogickou prací nemůže ovlivnit výsledky výchovy a vzdělávání u všech žáků ve všech situacích. Odhady učitelova podílu na rozptylu žákovských výsledků v poznávací oblasti kolísají od 30 do 60%. Zbytek odpovědnosti spočívá na zácích samotných, rodině, podmínkách atd. Přistoupíme-li na myšlenku, že pedagogické výsledky jsou dílem učitele zhruba z poloviny, musíme se ptát, nakolik náš učitel dokáže tohoto prostoru využít. V minulém období byl ve své práci do jisté míry omezován.

Od listopadu 1989 však uplynul jistý čas. Prostor pro samostatnější a tvořivější práci učitelů se do jisté míry otevřel, ale jen část z nich jej skutečně dokáže využít. V čem může být problém?

Domníváme se, že jedním z klíčových momentů, proč změny uvnitř škol (změny, které jsou v kompetenci učitelů a ředitelů) nejsou výrazné, spočívá v *myšlení učitelů samých*, v jejich každodenní pedagogické „filozofii“. Výraz filozofie píšeme záměrně v uvozovkách, neboť nejde o filozofický systém v pravém slova smyslu; spíše jde o neucelený soubor učitelových názorů, přesvědčení, postojů a zásobu argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje.

Teoretické základy

Začneme-li se zamýšlet nad tím, co tvoří vnitřní svět učitele (přesněji bychom měli mluvit v množném čísle, neboť oněch vnitřních světů je patrně

¹ Teoretická studie vznikla s podporou Grantové agentury ČR; grantový projekt č. 406/96/1186

více), nemůžeme pominout *odborné pojmy*, které vyjadřují jeho již zmíněnou pedagogickou „filozofii“, jeho způsob pedagogického myšlení a jednání.

Můžeme je seskupit do určitých celků podle úrovně obecnosti. Navrhujeme typologii, která rozlišuje sestupně tři úrovně obecnosti — vyšší, střední a nižší.

Vyšší úroveň obecnosti tvoří pojmy:

- subjektivní svět aktéra
- aktérova běžná filozofie
- aktérova koncepce světa
- aktérova každodenní pedagogická filozofie (Winzer, 1987)

Střední úroveň obecnosti tvoří pojmy akcentující:

procesuální složku

- pedagogické myšlení (Tamarin, Jakovleva, 1971, Shavelson, Stern, 1981)
- učitelské myšlení (Clark, Peterson, 1986)
- učitelovo pedagogicko-psychologické myšlení (Dobljajev, 1984)

kognitivní složku reprezentující soubor názorů

- apriorní představy o vyučování
- subjektivní teorie (Dann, 1990)
- subjektivní pedagogické teorie (Kelchtermans, Vandenberghe, 1994)
- soukromé pedagogické teorie
- implicitní teorie výuky (Gage, 1978)

kognitivní a hodnotovou složku

- pedagogické vědomí lidí (Lerner, 1985)

emocionální složku, zahrnující intenzitu i směr

- učitelova pedagogická pozice (Skulskij, 1986)
- učitelovy pedagogické postoje (Kotásek, 1986)

jednotu kognitivní a emocionální složky a základ pro jednání

- učitelova pedagogická orientace (Pecha, 1986)
- učitelova pedagogická zaměřenost — *ustanovka* (Korotajev, Tambovceva, 1985)
- pedagogický přístup (Potašnik, 1985)
- pedagogické zásady učitele
- učitelovo pojetí vyučování
- učitelova individuální koncepce vyučování (Gavora, 1990)

základ pro jednání, vnímání a hodnocení pedagogické reality

- osobnostní programy učitele
- učitelův mentální scénář výuky
- učitelovo praktické pedagogické myšlení (Dobljajev, 1984)

jednotu kognitivní a akční složky

- učitelův styl pedagogické činnosti
- učitelův vyučovací styl
- učitelova strategie výuky (Strasser, 1976)
- učitelovy „praktické teorie“ (Sandres, McCutheon, 1986)
- učitelovy akční teorie (Argyris, 1980, Marland, Osborne, 1990)

percepční složku

- učitelova osobní perspektiva vidění výuky (Janesick, 1977)

Nižší úroveň obecnosti tvoří pojmy akcentující:

cíle

- učitelovy záměry ve výuce (Shavelson, Stern, 1981, Repina, 1986)
- cíle sledované učitelem
- učitelovo plánování výuky (Clark, Yinger, 1979)

učivo

- učitelovo pojetí kurikula
- učitelovy implicitní teorie učiva
- učitelovo pojetí konkrétního vyučovacího předmětu (Evans, 1989)

metody a formy

- učitelova metodická koncepce vyučování (Chazan, 1984)

žáka, žáky, školní třídu

- učitelovo pojetí žáka (Helus, 1982)
- učitelův obraz o žákovi (Hrabal, 1988)
- učitelovy implicitní teorie žáka
- učitelovo pojetí třídy

učitelskou roli a sebe sama jako učitele

- pojetí učitelské role (Janesick, 1977)
- učitelův postoj k pedagogické činnosti.

Naše taxonomie i při své rozsáhlosti jistě nezahrnuje všechny odborné pojmy užívané v dané oblasti. Vzniká otázka, jaký optimální obsah a rozsah by měl mít pojem týkající se výchovy a vzdělávání, aby se dal rozumně aplikovat. V odborné literatuře jsme našli úvahu, která postuluje tzv. princip Zlatovlásky (Katz, Rath, 1985). Podle tohoto principu se jeví některé pojmy velmi úzké, specifické, pro rozumnou aplikaci; zatímco jiné se zdají příliš obecné, vágní, víceznačné. Ty je nutné převést do podoby konkrétních pojmů.

J. Slavík a D. Čapková (1994, s. 378) v návaznosti na Straussův pojem *core categories* (Strauss, 1987) postulují tzv. **klíčové kategorie** pro popis a vysvětlování pedagogické reality. Měly by to být kategorie, které jsou:

- centrální, neboť se vztahují k velkému počtu jiných pedagogických pojmů
- reprezentativní, neboť odkazují k velkému počtu jevů, které prakticky indikují význam daného pojmu
- strukturální, neboť snadno vytvářejí vazby k dalším pojmům
- implikativní, neboť v sobě zahrnují teoretickou koncepci
- explikativní, neboť se jimi dá vysvětlit velká část rozptylu různých vlastností, vztahů, podmínek, strategií, které se vyskytují v reálné praxi.

My se domníváme, že pojmem rozumné míry obecnosti, který patří mezi klíčové kategorie pedagogiky, by mohl být pojem **učitelovo pojetí výuky**. V dalším textu se podíváme na tento pojem podrobněji. Než se

ponoříme do detailního výkladu, jen připomeneme, že zřejmě existují i pojmy, jichž je učitelovo pojetí výuky jen dílčí složkou. Psychologicky vzato je takovým velmi obecným pojmem termín **učitelovy mentální reprezentace**. Je však třeba se pídít po pojmech, které se lépe operacionalizují a jsou bližší reálné pedagogické praxi. G. Kelchtermans (1993) se domnívá, že takovým nadřazeným pojmem je **učitelovo profesionální já** (*professional self*). Níže se k němu ještě vrátíme.

Učitelovo pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky (Mareš, 1986, 1990, Kulič, 1992, Slavík, Čapková, 1994, Švec, 1995 aj.) tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání. Učitelovo pojetí výuky je komplexem, který integruje do svébytného celku řadu dílčích složek, které vyloučíme níže. Nejprve se však podíváme na jeho vlastnosti a funkce.

Učitelovo pojetí výuky se vyznačuje řadou vlastností. Můžeme říci, že je:

- implicitní, neboť nemá obvykle podobu výslovně řečených a detailně propracovaných zásad
- subjektivní, neboť souvisí se zvláštnostmi osobnosti, vede k individuálnímu stylu činnosti
- spontánní, neboť zpravidla vzniká a proměňuje se na základě životních zkušeností, klíčových událostí v profesionální kariéře; je zatím relativně málo ovlivněno pregraduální přípravou i dalším vzdělávacím učitelů
- relativně neuvědomované, neboť učitel je obvykle vědomě nerozebírá, promyšleně nekontroluje, jeho pojetí funguje spíše bezděčně
- orientované, neboť zahrnuje kladné, neutrální či záporné hodnocení; učitel něco přijímá, něco jej nechává lhostejným, něco odmítá
- stereotypní, neboť mívá ustálený průběh, malou variabilitu, malou pružnost a přitom se tváří jako „optimální“ pro daného jedince
- relativně stabilní, neboť odolává vnějším zásahům a pomalu se mění v čase.

Učitelovo pojetí výuky plní řadu funkcí, např.:

- projektivní (co a jak chce učitel dělat)
- selektivní (co on sám pokládá za důležité a co za okrajové)
- motivační (co jej motivuje k určité činnosti, co jej nechává lhostejným a co jej podněcuje k odporu)
- regulační (jak se rozhoduje, které postupy řízení preferuje)
- konativní (o co se snaží, jak v konkrétních situacích reálně jedná)

- hodnotící (jak a podle čeho hodnotí pedagogickou skutečnost, sebe sama i další aktéry pedagogického procesu a co z toho vyvozuje)
- rezultativní (jakých výsledků dosahuje a které výsledky naopak leží mimo jeho dosah).

Učitelovo pojetí výuky má hromadný ráz a týká se všech učitelů (argumenty jsou vyloučeny v samostatném oddíle). Je to proměnná, která skutečně existuje a dá se zjišťovat. Skrze ni se lomí většina snah měnit pedagogickou realitu „shora“ (zákony, vyhlášky, metodické pokyny, příkazy, doporučení) i působení „zdola“ (stanoviska, činy, výsledky žáků, jejich rodičů, laické veřejnosti). Pochopitelně i snahy osob, které jsou na „stejně úrovni“ např. učitelovi kolegové ve sboru.

Nyní je čas specifikovat, z kterých složek se učitelovo pojetí výuky skládá. Domníváme se (Mareš, 1987, 1990), že zahrnuje několik dílčích pojetí a to zejména učitelovo:

- pojetí cílů
- pojetí učiva
- pojetí organizačních forem
- pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků
- pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje
- pojetí skupiny žáků a školní třídy
- pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele
- pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů ap.).

Postulování pojmu učitelovo pojetí výuky je ovšem jen prvním krokem na dlouhé cestě, na níž bude třeba překonat řadu obtíží. Podle našeho názoru k nim patří nalézt odpovědi mj. na tyto otázky:

Je uvedený soubor složek úplný? Nechybí nějaká?

Je uvedený soubor složek minimální? Není v něm nějaká nadbytečná?

Jaké jsou vzájemné vztahy mezi těmito složkami? Které jsou těsnější, které jsou volnější?

Které složky jsou klíčové, které naopak podružnější? Jistě nejsou všechny složky na stejné úrovni. (Zdá se, že mezi klíčové složky bude zřejmě patřit učitelovo pojetí žáka a jeho rozvoje.)

Které složky se mění v čase rychleji, které změnám vzdorují úspěšněji?

Naznačené metodologické otázky jsou zatím otevřené. Odpovědi by mohl přinést solidně koncipovaný výzkum.

Má každý učitel své pojetí výuky?

Učitelé i specialisté často kladou otázku, zda každý učitel musí mít nějaké pojetí výuky. Ptají se: Co když některý vyučující vlastně žádné pojetí výuky nemá?

Úvahy na toto téma lze rozdělit nejméně do tří částí: vznik pojetí, míra vyhraněnosti, míra originalnosti pojetí.

Vývoj učitelova pojetí výuky. Učitelovo pojetí výuky se zřejmě neobjevuje naráz, vzniká postupně a v průběhu učitelovy profesionální dráhy se proměňuje. Jeho začátky sahají možná už před učitelovu profesní přípravu na fakultě, do období, kdy si ještě v roli žáka a studenta vytváří vlastní názor, jak by on sám vyučoval, kdyby byl na učitelově místě. Často jde o negativní podobu pojetí, tedy o úvahu, co by on jako učitel rozhodně nedělal.

Po vstupu na fakultu připravující učitele (nemusí jít jen o Pedagogickou fakultu) se budoucí učitel dozvídá řadu *teoretických* doporučení. Vytváří si z nich své intuitivní a v mnoha případech vágní pojetí výuky. Interferují zde ovšem postoje a očekávání, která si budoucí učitel přináší o žácích ze svých školních zkušeností nebo je přebírá od svých vyučujících. Jak ukázala ve své sondě H. Kantorková (1993), může jít o názory pozitivně laděné (zejména v souvislosti s přírodovědou a mateřským jazykem) či negativně laděné (zejména v souvislosti s matematikou). Během praktického výcviku na fakultě, během pedagogických praxí přímo na školách, prodělává jeho málo funkční pojetí ve styku s realitou první změny. Určité pojetí mu doporučují vyučující vysoké školy (pedagogové, psychologové, didaktici odborných předmětů), své pojetí mu doporučují též fakulní učitelé na školách. Jeho pojetí se tedy pod vlivem vnějších tlaků a autorit částečně mění. Přesnější by možná bylo hovořit u *studentů učitelství* spíše o krystalizujícím pojetí, předběžném pojetí. Srv. termín časné pojetí (*early conception* — Calderhead, Robson, 1991) nebo *prekoncepce* (*preconception*) u Weinsteina (1989) a mnoha dalších autorů.

Změny u studentů učitelství, zejména na začátku studia, nejsou příliš výrazné. Dokonce ani tehdy, když studenti absolvují určité výcviky, chodí na hospitace do škol. Jejich časné pojetí výuky, jejich individuální přesvědčení jsou nyní předmětem intenzivních výzkumů na malých vzorcích studentů učitelství. To proto, že závěry některých amerických výzkumů jsou znepokojující. Studentská pojetí jsou prý výcvikem spíše propracována ve své původní podobě, než radikálněji měněna (Zeichner et al., 1987). Pedagogické názory budoucích učitelů jsou více ovlivňovány praxí ve škole a ve třídě, jsou značně rezistentní vůči změnám (Bird et al., 1993). Hrozí dokonce nebezpečí, že budoucí učitelé raději přijmou pedagogické postupy a názory, na něž si vzpomínají ze své vlastní školní zkušenosti, než postupy a názory, které jim předkládá fakulta (Goodman, 1986).

V delším čase může ovšem student učitelství zažít proměny velmi dynamické, jak dokládá quasilongitudinální výzkum jedné části pojetí výuky,

kteřou označujeme jako učitelova subjektivní odpovědnost za výsledky jeho žáků. Jde o odpovědnost, kterou si učitel připouští v situacích, kdy jsou jeho žáci úspěšní a v situacích, kdy jsou neúspěšní. Budoucí učitelé v tomto ohledu prodělávají určité změny: klesá počet těch, kteří pociťují odpovědnost jak za úspěchy, tak za neúspěchy žáků; stoupá počet těch, kteří si připisují pouze úspěchy a distancují se od neúspěchu svých žáků. Naznačený trend je patrně přerušen dvěma zlomy: v polovině 1. ročníku a během 4. ročníku, kdy jsou studenti na závěrečné praxi (Kantorková, Mareš, 1992).

Po absolvování fakulty nastává další, hlubší a závažnější proměna učitelova pojetí výuky. Začátečník nastupuje do školy, kde by se ho měl ujmout uvádějící učitel. Záleží ovšem na místě a typu školy, na situaci v učitelském sboru, zvláštnostech žakovské populace v daném místě, na osobnosti nastupujícího učitele a jeho sociální situaci, co se bude dít s jeho pojetím výuky. Problémy učitelů-začátečníků jsou mnohem lépe zmapovány v zahraničí, než u nás. K výjimkám patří dvě studie lišící se metodologickým přístupem (Štech et al., 1994, Šimoník et al., 1995), které jsou ovšem koncipovány širěji. Nezabývají se primárně učitelovým pojetím výuky.

Můžeme ovšem očekávat, že v prvních letech praxe si učitel své pojetí hledá, dotváří. Jak připomínají E. Artémová a I. Chaninová (1984) zvládnutí profese předpokládá (kromě osvojení určitých poznávacích přístupů, dovedností, speciálních způsobů myšlení) také hlubokou změnu subjektivních zkušeností a následně změnu osobnostních struktur. Mění se „mapy subjektivního světa“, přesouvají se akcenty.

Poté, co základní změny proběhnou, někteří učitelé setrvávají u nalezeného pojetí a už je jen propracovávají, zpřesňují a zdůvodňují. Část z nich dokonce nechce dál programově nic měnit a tvrdí, že pojetí výuky, k němuž oni sami dospěli, je optimální. Jsou však i učitelé, kteří hledají dál, postupně své pojetí obměňují či dokonce důkladně přepracovávají, jsou otevřenější ke změnám.

Situace není jednoduchá ani v případech, kdy se učitel v činné službě účastní kursů pořádaných v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Efekt závisí jistě i na kvalitě kursů, na prostoru pro aktivní zapojení učitelů, nejen na učitelích samotných. Avšak ani výcvikové zaměřené kursy nepřinášejí jednoznačné efekty. Tato zjištění vedla např. R. Bramalda se spolupracovníky (1995) k ověřování provokativní hypotézy, že pedagogické myšlení učitelů v popromočních kursech je především ovlivňováno jejich vlastními pedagogickými zkušenostmi se školou, než profesionálním výcvikem organizovaným fakultou. Ukázalo se, že změny v pedagogickém myšlení sice nastaly na skupinové i individuální úrovni, nebyly však příliš výrazné. Lišily se jak podle aprobačního zaměření jednotlivých výcvikových kursů, tak v rámci téhož kursu. Závěr výzkumu je poučný pro pregraduální i postgraduální vzdělávání učitelů. Chceme-li měnit pedagogické myšlení učitelů, měli bychom: a) systematicky zjišťovat jejich pedagogické názory a vazbu těchto názorů na pedagogické jednání učitelů, což je podle některých od-

borníků (Feinman-Nemser, Buchman, 1985) klíčovým momentem pro učitelův vývoj a možnou změnu názorů, b) s oporou o tyto poznatky přípravu učitelů výrazněji individualizovat.

Nedá se jednoznačně říci, že kvalita učitelova pojetí výuky je jen funkcí věku: čím je učitel starší, tím je jeho pojetí lepší. Některé studie naznačují, že možná existuje jisté pásmo věkového optima, v němž je učitelovo myšlení a jednání nejlepší. Před tímto obdobím a po něm je účinnost pedagogické práce nižší (Morgan, Ogden, 1981). Můžeme to vysvětlit úvahou, že v prvním případě učitelovo pojetí výuky ještě „nedozrálo“, ve druhém případě buď „zrostnatělo“, nebo „rezignovalo“ anebo je sice lepší, ale učitel již nemá dost sil na to, aby je dokázal v plné míře realizovat. Odborníci dokonce vyslovují názor o tragičnosti osudu některých výborných učitelů. Ke skutečnému pedagogickému mistrovství se tyto učitelé dopracovávají až ve vysokém věku, kdy ovšem nemají ani dost sil, ani dost času, aby těžce nabyté poznání sami v plném rozsahu uskutečnili anebo je dokázali v použitelné podobě předat mladším učitelům (Babanskij, 1981).

Naše dosavadní úvahy načrtly především začátek a konec profesionální kariéry učitele. V poslední době ovšem přibývá výzkumů, které systematicky mapují celou profesionální dráhu učitele, neboť oprávněně předpokládají, že učitelovo pojetí výuky je ovlivňováno: minulými pedagogickými zkušenostmi učitele, změnami, jimiž učitelská profese v dané společnosti prochází, možnostmi učitele reálně ovlivnit svůj profesní vzestup tím, že bude zlepšovat svou pedagogickou práci atd.

Studují se klíčové události v profesionální dráze učitele, které předznamenávají tzv. klíčové fáze v jeho dráze (Sikes et al., 1985). Někdy se navíc detailně zjišťují klíčové osoby, které učitele na této dráze ovlivnily (Kelchtermans, 1993). Kritická událost je chápána jako přelomová událost, která vyvolá změnu učitelova profesionálního já, donutí ho znovu promyslet svá stanoviska, změnit priority, učinit nová rozhodnutí apod. S odstupem času učitel hodnotí tento moment jako klíčový pro svůj profesionální vývoj. Z použité formulace je zřejmé, že nejde o mapování formální dráhy učitele podle úředních dokumentů, ale o studium učitelova vyprávění, retrospektivního líčení minulých událostí. Akcent je na subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení rekonstruovaných životních událostí.

Po tom všem se vnučuje úvaha, zda učitelovo pojetí výuky musí vznikat v podstatě spontánně, neuvědomovaně nebo uvědomovaně až poté, co proběhne náhodná kritická událost. Existuje pochopitelně i jiná cesta, která se nám zdá efektivnější. Diagnostikovat učitelovo pojetí výuky, sdělovat učitelům, jak o výuce vlastně uvažuje, učít jej **sebereflexi**.

V případech, kdy je učitelovo pojetí výuky jednostranné, riskantní pro žáky i pro svého nositele, pak začít cíleně, systematicky rozrušovat nevhodné stereotypy v učitelově myšlení a jednání, citlivě a promyšleně rozvíjet jednotlivé složky učitelova pojetí výuky.

Někdy si nevhodných stereotypů nemusí být vědom ani jejich nositel, ani ti, kteří organizují jeho přípravu a další vzdělávání. Máme na mysl

případy, kdy se budoucí učitel či učitel v činné službě během předchozího života prakticky nesetkal s problémy, které poté musí řešit (výuka žáků z etnických menšin, z rodin uprchlíků, přistěhovalců, integrování handicapovaných žáků do běžných tříd atd.). M. Jordan upozorňuje, že většina učitelů v USA pochází z monokulturního zázemí, má velmi omezené nebo žádné zkušenosti s menšinami, s jinými etniky. Je tedy třeba učitelům nabídnout multikulturní pedagogickou přípravu, speciální výcvikové programy (Jordan, 1995 aj.). Touto cestou se vydávají také některé naše Pedagogické fakulty. Jde zatím jen o ojedinělé snahy (především v rámci učitelství I. stupně ZŠ), nikoli o koncepční úvahu zahrnující přípravu učitelů všech typů škol.

Přejdeme k charakteristice dalších aspektů učitelova pojetí výuky.

Míra vyhraněnosti učitelova pojetí výuky. Můžeme o ní uvažovat nejméně ve dvou polohách. První se týká dimenze zkratkovitosti-rozvinutosti, druhá dimenze obtížného-jasného zdůvodnění.

Za profesionálním rozhodováním budoucích učitelů i učitelů v činné službě stojí v pozadí různé mentální modely pedagogické reality. S jistým zjednodušením můžeme říci, že jejich základ tvoří jednak implicitní, jednak explicitní praktické myšlení učitelů (Dobljajev, 1984). To první vede k rychlému, zkratkovitému rozhodnutí, jež se pravděpodobně opírá o zkušenost a naučená schémata jednání; to druhé je pomalejší, rozvinutější, zdůvodněnější, variantnější, nebývá ovšem automaticky lepší. Zajímavé je, jak připomíná autor, že implicitní rozhodnutí bývá emocionálnější, může mít pro žáka specifický náboj učitelové osobnosti.

Budoucí učitelé a mnozí učitelé v praxi nemají vždy výrazné, jasné formulované pojetí výuky. Jde u nich spíše o volné seskupení pedagogických zásad a doporučení, které osobně přijímají; teoretických i praktických argumentů, jimiž své názory zdůvodňují. V pedagogické praxi se však také setkáváme s učiteli, kterým „je všechno jasné“, mají „své názory na všechno“. Lze tedy říci, že učitelovo pojetí výuky zahrnuje celou škálu případů: od pojetí velmi mlhavých, nevyhraněných, až po pojetí, která se opírají o veřejně proklamované zásady, jimiž se daný učitel (mnohdy velmi tvrdohlavě) řídí. Krajiné póly škály lze odlišit i terminologicky: Z. Helus (1982) mluví o škále prostírající se od *učitelových představ* (vágní názory) až po vyhraněné *učitelovo pojetí* (někdy až v podobě „učitelových zásad“ doložených učitelovou argumentací).

Míra originálnosti učitelova pojetí výuky. Na učitelovo pojetí výuky se lze podívat i z hlediska původnosti, vlastního učitelova hledání a zkoušení. Nalezne učitele, kteří tvořivě zkoušejí, ověřují takové pojetí výuky, které by odpovídalo jednak jejich naturelu, jednak podmínkám, v nichž pracují, jednak poznatkům pedagogiky a psychologie, jednak zkušenostem pedagogické praxe.

Takoví učitelé se zajímají o rozdílné názory, studují výhody a nevýhody, ověřují si v každodenním životě nosnost určitých myšlenek. Zají-

mají se o práci jiných, jezdí na setkání obdobně hledajících učitelů (PAU, NEMES, hnutí alternativních škol, tvořivé dramatiky atd.). Vyměňují si zkušenosti, pokoušejí precizovat své názory a argumentovaně je uspořádat. Nejlepší z nich tvoří osobitou skupinu, pro kterou se užívalo označení *učitelé novátoři*. Nyní se mluví spíše o *tvořivých učitelích*.

Občas se setkáváme se zvláštní skupinou učitelů, kteří nehledají, ale zvolí hotové pojetí výuky. Přihlásí se k práci jedné pedagogické autority, jedné vědecké školy, jednoho pedagogického hnutí a to akceptují v definitivní podobě. Neověřují si jeho možnosti a meze, jsou nadšeni (pro ně novými) myšlenkami, nesnaží se o kritický odstup. Nechtějí vidět klady jiných pojetí, přehlížejí protiargumenty. Jiná pojetí označují za nevhodná, zastaralá. Přijaté pojetí výuky u nich není záležitostí reflexe a sebereflexe, nýbrž postojů a emocí. Stává se spíše záležitostí „víry“, než vlastního názoru na věc. Originalita se u nich vytrácí, důležitější je „setrvání u víry“, vášnivá diskuse o „pravosti názorů a nebezpečí hereze“, angažují se v „misijské činnosti“, obětavě šíří přijaté pojetí výuky dál.

Existují též učitelé, jejichž pojetí výuky je eklektické. Z různých zdrojů přebírají nesourodé části, ale nesnaží se o jejich originální integrování. Nemají jednotící hledisko, nemají stabilní názor, mění jej podle toho, co je momentálně zajímavá, či co je razantněji osloví. Kromě nevyhraněných učitelů sem patří učitelé, kteří programově rezignovali nebo rezignují na vlastní pojetí. Konjunkturálně obměňují své pojetí výuky podle toho, na co si potrpí jejich nadřízení, nebo podle toho, co je právě v módě.

Metody zkoumání učitelova pojetí výuky

Přibliží se k učitelovým názorům, postojům, přesvědčením, představám, emocím, které se týkají výuky, není snadné z mnoha důvodů. Mj. proto, že:

- učitel o těchto záležitostech obvykle hlouběji nepřemýšlí, nemá je do detailů zformulované; mapujeme tedy něco, co je i pro svého nositele do jisté míry neznámou;
- učitelé se patrně navzájem liší ve schopnosti přemýšlet o svém pojetí výuky; v dovednosti reflexe pedagogické skutečnosti a hlavně sebereflexe (Gipe, 1991);
- učitel se staví ostražitě ke snahám prozkoumat jeho osobní názory a pocity, ke snahám proniknout do jeho „soukromí“: brání se tím, že odmítá se k těmto záležitostem buď vůbec vyjadřovat, nebo uvede jen část svých názorů a zbytek zamlčí, anebo odpovídá tak, jak si myslí, že je společensky přijatelné, únosné (vzniká zkresení vyvolané efektem sociální žádoucnosti);
- výzkumník musí používat převážně nepřímých metod, neboť učitelovo pojetí výuky je nepřístupno přímému zkoumání; dá se na něj usuzovat spíše zprostředkovaně;

- výzkumník by měl použít více než jednu metodu, neboť učitelovo pojetí výuky představuje složitý komplex proměnných; navíc by se mělo studovat z více hledisek, tedy nejen z kognitivního pohledu.

D. M. Kaganová (1990, s. 420–421) připomíná ještě další metodologické obtíže:

- většina používaných metod je pracná svým provedením a náročná na čas; proto výzkumy obvykle zahrnují jen několik desítek osob, proto je obtížné dospět k širšímu zobecnění;
- k zobecnění je obtížné dospět i proto, že údaje získané od různých učitelů není snadné interpretovat a vzájemně srovnávat; (viz otázky typu: Jak vybrat, jak „kalibrovat“, jak hodnotit nepozorovatelné proměnné?).

Metody, které nám umožňují zkoumat učitelovo pojetí výuky, můžeme pracovní rozdělit do šesti skupin. Metody s důrazem na:

- pozorování
- dotazníky a škály
- rozhovor
- kvalitativní metodologii
- řešení modelových situací
- taxonomie pro sebereflexi.

Uvedené řazení metod není náhodné, neboť v něm stoupá podíl aktivity samotného aktéra–učitele.

Pozorování

Učitelovu pedagogickou činnost lze pozorovat jak ve vyučovací hodině, tak mimo ni v různých pedagogických situacích. Z jednání učitele se dá *nepřímo* odvodit jeho pojetí výuky. Pozorovatelem může být nezávislá osoba, která přichází z vnějšku a zachytí učitele jen v určitém omezeném spektru situací. Pozorovatelem ovšem mohou být učitelovi žáci a studenti, kteří jej znají déle a ve větším počtu pedagogických situací. Pak můžeme mluvit o tzv. zúčastněném pozorování.

Zúčastněné pozorování uskutečňují též školní etnografové, kteří pobývají v dané škole řadu měsíců, „zapadnou“ do života školy a nejsou poctíváni jako cizí rušivý živel (Kučera et al., 1992). Pozorovatelem ovšem mohou být též učitelovi kolegové a nadřízení, kteří jej znají z poněkud jiného spektra situací, než žáci a studenti.

K pozorování bychom mohli přiřadit též tzv. stimulované vybavování (*stimulated recall*). Zde je v roli pozorovatele učitel sám. Přehrává se mu videozáznam jeho vlastní pedagogické činnosti, např. ve vyučovací hodině. Je požádán, aby komentoval svou vlastní činnost a vysvětlil, proč se v určitý moment rozhodl právě pro tento postup a ne jiný. Učitelův slovní komentář se nahrává, přepisuje do protokolu a opět analyzuje spolu s původním videozáznamem.

Dotazníky a posuzovací škály

Zkoumání učitelova pojetí výuky se dá do jisté míry formalizovat. Učitele lze požádat, aby písemně odpověděl na promyšlenou sadu otázek a z jeho odpovědí lze vysuzovat na jeho osobní názory. Může jít o tradiční dotazníky s výběrem z nabídnutých alternativ, anebo o dotazníky vyžadující tvořenou odpověď.

Učiteli lze rovněž předložit soubor rozdílných tvrzení o výuce a požádat jej, aby každé tvrzení posoudil ze svého pohledu s využitím nabídnuté posuzovací škály. Např. v posuzovací škále A. A. Korotajeva a T. S. Tambovcevové (1985) se učitelé vyjadřovali k výroky typu:

vyučovací hodiny mají být emocionálně podbarvené, nemá chybět i humor	2	1	0	1	2	vyučovací hodiny mají být ryze pracovní
---	---	---	---	---	---	---

učitel by měl žáky přísně kontrolovat	2	1	0	1	2	učitel by měl žákům víc důvěřovat
---------------------------------------	---	---	---	---	---	-----------------------------------

Jinou variantou je použití tzv. Q-techniky. Učiteli je nabídnut soubor slov či tvrzení nebo obrázků týkajících se výuky. Jeho úkolem je rozřadit kartičky do skupin podle míry důležitosti, kterou jim přikládá nebo podle osobní preference. Předem je určen počet skupin i počet kartiček, v každé skupině. Je volen tak, aby požadované třídění mělo přibližně normální rozložení dat. Pak lze pomocí faktorové analýzy dospět k seskupení osob nebo výroky do určitých lépe interpretovatelných typů. Příkladem může být studie M. Chrásy (1992).

Ke zkoumání učitelova pojetí výuky lze využít též projektivních technik. Učiteli se předloží soubor neukončených vět a jeho úkolem je písemně doplnit jednotlivé neukončené výroky. Předpokládá se, že učitel při doplňování výroků promítne do svých formulací osobní stanoviska, své názory. Viz např. dotazník UPV (Mareš, 1987, 1990).

Rozhovor

Další možností, která se nabízí, je rozhovor o tom, jaké názory má učitel na výuku. Rozhovor se může lišit mírou volnosti, kterou tazatel ponechává odpovídajícímu (rozhovor volný, částečně strukturovaný, strukturovaný). Rozhovor se však liší hlavně tím, kdo se vyjadřuje k učitelovu pojetí výuky. Může to být učitel sám, jeho žáci, jeho kolegové, jeho nadřízení, rodiče žáků apod.

Zvláštní postavení má rozhovor, který vede učitel sám se sebou. Jde o jakési praktické „hovory k sobě“. Pedagogická psychologie se zde snaží zachytit úvahy, které procházejí hlavou učitele dříve, než jde vyučovat (jak si plánuje průběh hodiny, na čem mu nejvíc záleží, o jakých komplikacích uvažuje, jaké varianty postupu si připravuje, nakolik pracuje s předchozími zkušenostmi atd.). Někdy se studuje též učitelovo přemýšlení o skončené vyučovací hodině nebo významnější pedagogické situaci. Analyzují

se úvahy, jimiž se učitel vrací k proběhlé hodině, rekapituluje klady a nedostatky, hodnotí svou činnost i činnost žáků, vyvozuje rozhodnutí pro činnost příští.

Zmíněné „hovory k sobě“ mohou mít nejméně dvojitou podobu: jednak písemnou, jednak ústní. V prvním případě je učitel požádán, aby si vedl pedagogický deník a zapisoval vše důležité, co se týká jeho názorů na výuku. Ve druhém případě je učitel požádán, aby přemýšlel nahlas o své výuce. Jeho úvahy se nahrávají, přepisují do protokolu a obsahově analyzují.

Kvalitativní metodologie

Předchozí metody rozhovoru tvoří plynulý přechod k metodám kvalitativním a část z nich by mohla být zařazena i zde. My se ovšem soustředíme na další. Patří k nim metody, které se zajímají o okruh pojmů, kterými učitel popisuje pedagogickou skutečnost a soubor vztahů mezi těmito pojmy. Zmíněný směr zdůrazňuje kognitivní hledisko a používá grafických technik v rovině k zobrazení sítě pojmů a vztahů. Zmíněné techniky se označují různě, např. mapování pojmů (*concept mapping*), konceptuální schematizace (*conceptual schematization*), heuristická schematizace (*heuristic schematization*). Viz např. Beyerbachová a Smithová (1990), Tochon (1990).

Jinou možností je užití techniky repertoárové mřížky (*repertory grid technique*). Učiteli jsou předkládány kartičky, na nichž jsou napsána buď jednotlivá slova nebo celá tvrzení. Má je seskupit tak, aby se k sobě dostaly ty, které podle jeho osobního názoru k sobě patří a má zdůvodnit, proč jiné do dané skupiny nepatří. Tím se mapuje učitelova vnitřní „sítě“ myšlenkových konstruktů.

Studovat učitelovo pojetí výuky lze také pomocí toho, co bychom mohli volně označit jako učitelovy soukromé pedagogické zásady. K nim lze dospět např. zjišťováním učitelových praktických argumentů (*practical arguments*). Jde o učitelovy výroky, které se týkají žáků, jejich učení, vyučovací metod, učiva, organizování výuky. Soubor těchto výroků vyjadřuje učitelův pohled na výuku. Pokud je to vnitřně konzistentní soubor výroků, pak směřuje k logickému závěru - sylogismu. Učitelovy argumenty ústí buď ve vnitřně zdůvodněné rozhodnutí anebo přímo v pedagogické jednání (blíže viz Festenbacher, 1986). My jsme se pokusili přiblížit této kategorii prostřednictvím pojmu *učitelské krédo*, vyjádřené radou začínajícímu učiteli (Mareš, 1990).

K popisu učitelova pojetí výuky lze také použít obecnější metodologický pojem „schéma“, jímž se obecně rozumí soubor obecných principů, které člověk používá a které vyjadřují jeho způsob spojování formy a funkce, motivu a činnosti, příčiny a důsledku. Užší chápání pojmu schéma zahrnuje „lokální zobecnění“, tj. uvažování běžného člověka v běžných životních situacích, vybaveného běžnými poznatky a zkušenostmi. Badatelé pracují s termínem učitelská schémata (*teachers' schemata*) a používají jich ke zkoumání učitelova způsobu uvažování o výuce. Někteří autoři metaforicky

mluví o učitelských schématech jako o „mentálním lešení“, o „mentální kostře“ (*mental scaffolding*) učitelova uvažování o sobě a dění v hodině (Peterson, Comeaux, 1987).

Řada autorů ovšem upozorňuje (Roseman, Kerres, 1985 aj.), že učitel není jen ryze racionální a poznávací bytost. Pedagogické situace také *prožívá*, jejich aktéry emocionálně hodnotí; sám vstupuje do dění pod vlivem rozdílných nálad, emocí, postojů, sám je ovlivněn emocemi, které v průběhu výuky u něj i u žáků vznikají.

Proto další zajímavou cestou, jak dospět k pochopení učitelova pojetí výuky, je studium učitelova jazyka, jeho způsobu pojmenování problémů, jeho názorných obrazů a emocionálních přirovnání. V zahraniční literatuře se tyto snahy označují jako analýza metafor.

V naší odborné literatuře se obdobným směrem vydal M. Kučera. Inspiroval se psychoanalytickými pracemi a studoval, jak budoucí učitelé uvažují o poslání učitele, o učitelské práci a jejích dimenzích, učitelské profesí z hlediska osobní identity, celoživotní dráhy, postavení ve společnosti. Autor všechny uvedené aspekty učitelských názorů souhrnně označuje anglickým termínem **commitment**. Když hledal metaforický obraz pro názory studentů jednotlivých směrů učitelského studia, dospěl ke třem základním metaforám, které pak detailněji rozvádí. Studenty oboru speciální pedagogika přirovnává k *samaritánům*, studenty učitelství 1. stupně základní školy přirovnává k *pastýřům*, studenty učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. a 3. stupeň přirovnává k *misionářům* (Kučera, 1994).

Kvalitativní metodologie nabízí rovněž možnost zachytit pojetí výuky v jeho vývoji. Jednou z metod je biografický výzkum (*biographical research*). Vychází z učitelova vyprávění, při němž učitel zpětně rekonstruuje důležité události ve své vlastní profesionální dráze. Zkoumání je náročné na čas (trvá až 12 týdnů) a téměř cyklicky se při něm střídá: polostandardizovaný rozhovor s učitelem v jeho domácím prostředí — analýza získaných autobiografických dat výzkumníkem bez přítomnosti učitele — pozorování učitele při výuce — další polostandardizovaný rozhovor — další analýza dat — další pozorování ve výuce atd. (Kelchtermans, 1993, Kelchtermans, Vandenberghe, 1994).

Řešení modelových situací

Můžeme se zajímat o učitelovo pojetí výuky obecně, tedy o jeho „pedagogickou filozofii“, ale můžeme k této „filozofii“ dospět induktivně, prostřednictvím učitelova rozhodování a zdůvodňování jeho rozhodnutí v pečlivě vybraných pedagogických situacích. Situace, případové studie, kazistiky učitelů předkládáme např. písemně, nebo přehrajeme zvukový záznam či promítáme videozáznam situace, anebo navozujeme reálnou situaci při tzv. mikrovyučování. Obvykle jde o modelové, tedy zjednodušené a typické situace, v nichž se učitel ocitá fiktivně či reálně a my jej žádáme, aby danou situaci řešil a své řešení následně zdůvodnil.

U budoucích učitelů se v zahraničí často používá vyučování založeného na kazistikách (*case-based teaching*) a to v různých podobách (Levin, 1995, Harrington et al., 1996 aj.). K jednodušší patří učitelovy **písemné** analýzy předložených kazistik. Jejich cílem je přimět učitele k důkladnému zamyšlení nad předloženým pedagogickým problémem, promyslet možné varianty řešení, napsat a zdůvodnit své stanovisko. „Vedlejším produktem“ těchto činností má být právě ovlivňování učitelova pojetí výuky.

H. Harringtonová se spolupracovnicemi vede řešitele těchto případových studií k tomu, aby se naučili: 1. dívat se na **problém** z různých pohledů, rozpoznali a uvědomili si, jak problém mohou vnímat a hodnotit další aktéři, jichž se týká (žák, třída, rodiče, jiní učitelé), 2. **domýšleli** důsledky svého rozhodnutí, zvažovali etické aspekty celého problému, přemýšleli o míře své odpovědnosti, 3. **identifikovali** a vysvětlili limity vlastních předpokladů, z nichž při řešení pedagogického problému vycházeli. Autorky říkají, že výuka je záležitost komplexní a nejednoznačná, že si učitel musí zvykat na prvky nejistoty v svém rozhodování. Proto preferují případové studie, které mají ráz **pedagogických dilemat**, neboť ta nemívají jediné „správné“ řešení, nutí učitele důkladněji se zamýšlet nad různými aspekty problému. Odborníkům pak dovolují lépe proniknout do učitelova způsobu myšlení (Harrington et al., 1995).

B. Levinová (1995) šla ještě o krok dále a obohatila písemné řešení případových studií ještě o **diskusi** učitelů nad problémem i nad návrhy řešení, které předložili jednotliví učitelé. Na základě výzkumu konstatovala, že pročitání, písemné řešení případu a diskuse ovlivňují myšlení učitelů. Největším přínosem se ovšem zdá diskuse. Pro zkušené učitele je diskuse zřejmě katalyzátorem zamýšlení se nad problémem a usnadňuje hlubší promýšlení souvislostí, vede až metakognici (poznávání toho, jak já poznávám svět). Málo zkušeným učitelům a budoucím učitelům diskuse dovoluje ujasnit si vlastní názory, propracovávat je v konfrontaci s názory jiných, vede k elaborovanému myšlení.

Pouhé pročitání a písemné rozebírání případů, bez možnosti sociální interakce, bez střetávání názorů, bez protiargumentů je málo účinné. O relativní stálostí učitelova pojetí výuky (jak jsme ji připomínali výše) svědčí skutečnost, že učitelovy dosavadní pedagogické zkušenosti, jeho osobní zájmy a individuální zájmy fungovaly jako svébytný filtr učitelova uvažování i vstupů do diskuse (Levin, 1995, s. 75).

Velmi důležitou úlohu diskuse potvrzují i zkušenosti W. E. Emeryho (1996) se zkoumáním a ovlivňováním myšlení učitelů v činné službě. Nevycházel z analýzy písemných případových studií, ale z osobních pedagogických zkušeností **živých případů**, zkušených učitelů z praxe, expertů na určitý metodický přístup. V daném případě to byli učitelé, kteří uměli tvořivě využívat hodnocení žáků pomocí *portfolia*.²

²Portfoliem se rozumí soubor žákovských prací a informací o žákovi, jež slouží k celkovému hodnocení žáka. Může jít o písemné práce, laboratorní protokoly, práce výtvarné, projektové atd. Dokumentují žákův vývoj za určité období. Portfolio předsta-

Zkušený učitel diskutoval s učiteli z praxe. Diskuse byla nahrávána, přepsána do protokolu a skupinově analyzována.

Průběh diskuse však nebyl libovolný; aktéři byli vedeni k tomu, aby dodržovali čtyři prvky Smythova modelu rozvíjení kritické reflexe učitelů (Smyth, 1989).

1. Popis. Učitel si klade otázky typu: *Co dělám? Jak postupuji?* Odpovědí je vylíčení, popsání zvoleného postupu, důležitých událostí, ale bez hodnocení.
2. Vysvětlení. Učitel se ptá: *Jaký to má smysl? O které zásady stojící v pozadí se opírám?* Odpovědí je ujasnění a výslovné formulování učitelových zásad, což uskutečňuje učitel sám nebo ve spolupráci s ostatními účastníky diskuse.
3. Konfrontování. Učitel si klade otázky: *Jaké jsou mé předpoklady, z nichž vycházím, mé hodnoty, na nichž trvám, má přesvědčení jak má vypadat výuka? Jak jsem k nim dospěl? Čím bych mohl svou teorii zdůvodnit?*
4. Rekonstruování. Učitel se ptá: *Dá se o výuce uvažovat i jinak? Jak jinak bych mohl já o výuce přemýšlet?* Odpovědí je konfrontování dosavadních učitelových názorů s jinými názory. To může vést k modifikování nebo rekonstruování učitelových „teorií“ nebo přihlednutí k jiným kontextům než dosud (sociálním, kulturním atp.).

Učitel při řešení případových studií nemusí diskutovat jen s lidmi. Případové studie lze vložit do počítače a vytvořit počítačový systém umožňující reflexi výuky (Nelson, Smith, 1995). Učitel si může z počítačové nabídky sám volit různé případy, které chce řešit. Počítač mu je nabízí utříděné podle řady hledisek: stupně školy, vyučovacího předmětu, charakteru problému (problémy kázeňské, vyučovací, učební, se zkoušením a hodnocením žáků, s řízením třídy, s vývojovými zvláštnostmi žáků ap.). Učitel může řešit problém sám, anebo požádá počítačový systém o pomocné informace, specifické či obecnější. K oněm obecnějším patří mj. výklad vývojových teorií, výklad o vnímání, výklad o pozornosti, o Bloomově taxonomii poznávacích cílů, řízení třídy, podmiňování, zpevňování, efektivním kladení otázek, hodnocení žáků, klasifikování žáků atd. Počítač registruje počet a typ kazuistik vybraných k řešení, počet a typ vyžádaných pomocných informací, čas věnovaný jednotlivých etapám problému, čas věnovaný studiu pomocných informací atd. Údaje se pak konfrontují s učitelovým řešením zvolených pedagogických problémů.

Práce s počítačem nemusí být přísně individuální, objevují se počítačem podporované systémy podporující spolupráci při učení (*computer-supported collaborative learning*), kdy se problémy řeší skupinově (Koschmann, 1993).

Učitel může mít komplexní pohled na žáka a používá se v USA jako protiváha hodnocení žáka jen pomocí testových výsledků.

Práce s případovými studii může mít pochopitelně i jiné podoby. Formálně může jít o případy s tzv. otevřeným koncem, kdy učitel musí vymyslet vlastní řešení a domýšlet důsledky svých rozhodnutí. Může však jít o situaci s nabídnutými variantami řešení, kdy se učitel rozhoduje mezi nabídnutými typickými postupy. V případě mikrovyučování učitel přímo jedná v modelových situacích s živými žáky. Může si přitom vyzkoušet v interakci se žáky jednu z možných variant a pak spolu se specialisty analyzuje videozáznam svého řešení, promýšlí a diskutuje jiné možnosti, které může následně znovu prakticky vyzkoušet a opět rozebrat.

Taxonomie pro sebereflezi učitele

Zkoumání učitelova pojetí výuky nemusí být vedeno primárně zvenku, někým mimo učitele samotného. Naopak ideální by bylo, aby se učitel systematicky zamýšlel nad svou pedagogickou prací, nad svými pedagogickými názory, postoji, přesvědčeními, emocemi spojenými s pedagogickou činností; nad riziky, které v sobě nosí a které mohou poškozovat jak okolí, tak jeho samotného.

Jednou z metod, která umožňuje učiteli samotnému přesněji popsat, analyzovat a zhodnotit některé aspekty právě uvedeného, jsou speciální taxonomie. Jde o hierarchicky uspořádané systémy hledisek, které může učitel použít k sebehodnocení a sebereflezi.

Odborná literatura, zejména americká, jich nabízí mnoho, my zde uvedeme ty, které ve svém reprezentativním přehledu cituje D. Kaganová (1990, s. 430–438).

Jde zejména o Rossovu taxonomii učitelova reflektivního myšlení (Ross, 1989), taxonomii reflektivního myšlení Kroghové a Crewse (Krogh, Crews, 1989), Simmonsovu taxonomii reflektivního pedagogického myšlení (Simmons at al., 1989), Zeichnerovu a Listonovu taxonomii reflektivního myšlení (Zeichner, Liston, 1985). Za zmínku stojí, že většina citovaných taxonomií nebyla primárně vytvářena pro studium učitelova myšlení, nýbrž pro hodnocení psaných textů (seminárních prací budoucích učitelů, článků s pedagogickou tematikou posílaných do odborných pedagogických časopisů) a je inspirována i dalšími podněty (obecnými taxonomiemi reflektivního myšlení, vývojem morálního usuzování jedince atd.).

Příkladem takové širší inspirace může být právě Rossova taxonomie pro hodnocení učitelova reflektivního myšlení. Nebudeme ji zde citovat celou. Rámcově naznačíme obsah prvních dvou úrovní a blíže rozebereme úroveň třetí.

1. úroveň

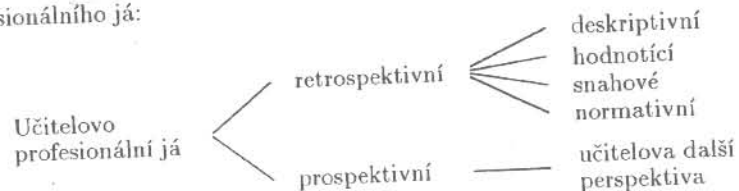
- 1.1 uvádí ze své zkušenosti příklady, jak akceptuje nebo odmítá výsledky pedagogicko-psychologických výzkumů
- 1.2 popisuje svou pedagogickou činnost jako činnost odpovídající výzkumným závěrům, i když jen část jeho jednání tomu skutečně odpovídá
- 1.3 souhlasí s názory určitého pedagogického směru, či pedagogické autority, ale neuvažuje o limitech takového přístupu, nepřipouští si jeho nevýhody

2. úroveň
- 2.1 kritizuje pedagogickou praxi převážně z jednoho pohledu, ale neuvědomuje si jasně, že pedagogické výsledky jsou ovlivněny velkým počtem faktorů
 - 2.2 při analýze pedagogické praxe věnuje příliš velkou pozornost detailům
 - 2.3 uvědomuje si, že výuka musí být založena na nějakých cílech a na charakteristikách žáků, ale tápe v otázce, jak s těmito premisami reálně pracovat
3. úroveň
- 3.1 nazírá věci z více pohledů
 - hodnotí pedagogická rozhodnutí z pohledu obtížně sladitelných obecných cílů
 - je schopen se podívat na tutéž věc z hlediska různých aktérů (učitele, žáka, rodiče, badatele ap.)
 - uvědomuje si, že pedagogická rozhodnutí jsou situačně podmíněna a závisejí mj. na žácích, cílech, kontextu, sociálním prostředí
 - nazírá adekvátnost pedagogického jednání současně v termínech učitelova záměru a zvláštností konkrétních žáků
 - analyzuje adekvátnost pedagogické činnosti s ohledem na závěry a doporučení rozdílných výzkumných studií
 - 3.2 uvědomuje si, že učitelova činnost má dlouhodobý účinek (přesahuje rámec aktuální výukové situace)
 - je schopen popsat, jak jeho převládající vyučovací styl ovlivňuje možnost dosahování obecnějších cílů v různých částech dne.

Učitelovo profesionální já

V oddíle nazvaném Teoretické základy jsme uvedli, že učitelovo pojetí výuky může být součástí většího celku. Jednou z možností je, podřadit toto pojetí kategorii „učitelovo profesionální já“. Přitom je zřejmé, že obojí je ovlivňováno nejen zvláštnostmi učitelovy osobnosti, ale i kontextem, v němž se učitel pohybuje (viz např. sociální podmínky, zvláštnosti tzv. školní kultury, v níž žije, aktuální klima dané školy a učitelského sboru, učitelova individuální profesionální dráha).

G. Kelchtermans (1993 b, s. 448) navrhuje tuto strukturu učitelova profesionálního já:



Citovaný autor chápe retrospektivní dimenzi učitelova profesionálního já ve čtyřech podobách.

Ta první — deskriptivní — by se dala heslovitě označit jako učitelův **sebeobraz** (*self-image*). Nemíní se tím na prvním místě učitelova charakteristika svých osobnostních zvláštností, ale daleko spíše učitelův popis sebe sama jako „kantora“, své pedagogické činnosti, svého profesionálního jeduání se žáky, rodiči, kolegy ap.

Druhou podobu — hodnotící — lze vyjádřit pojmy **sebeoceňování**, **sebeúcta** (*self-esteem*). Učitel hodnotí sám sebe např. jako „dobrého, průměrného, slabého kantora“, zvažuje úspěšnost své pedagogické činnosti; vztahy žáků, rodičů, kolegů, nadřízených němu samotnému atd.

Třetí podoba — snahová — se dá stručně charakterizovat jako **profesní motivace** (*job motivation*). Učitel charakterizuje okolnosti svého rozhodnutí pro učitelské povolání, změny, jimiž jeho motivace během let prošla, své vyrovnávání se s nižším sociálním statutem, hledání pozitiv učitelské profese a kompenzování jejích negativ.

Čtvrtá podoba — normativní — nese označení učitelovo **vnímání úkolu** (*task perception*). Zde je v centru pozornosti soubor cílů, které si učitel klade, soubor nároků, které má na žáky, rodiče, kolegy; soubor kritérií, jimiž posuzuje osoby i kvalitu jejich činnosti.

Vedle retrospektivní dimenze má učitelské profesionální já též dimenzi **prospektivní**.

G. Kelchtermans uvádí jen jednu její podobu. Nazývá ji **profesní perspektivou**. Zahrnuje pod ni učitelovo očekávání, jak se bude vyvíjet jeho profesní dráha a současně učitelovy pocity spojené s tímto očekáváním.

Domníváme se, že učitelovo profesionální já má v této dimenzi ještě další podoby. Přinejmenším učitelovo vidění **perspektiv dalších aktérů** pedagogického procesu. Každý učitel si vytváří „soukromé prognózy“ o budoucím vývoji svých žáků, o vývoji situace v rodinách některých žáků, prognózy o vývoji svých vztahů s kolegy a nadřízenými. Psychologicky vzato je ve hře nejen racionální složka — učitelovo očekávání vývoje, ale též učitelovo emocionální prožívání těchto prognóz.

Chceme-li mít učitelovo profesionální já kompletní, neměla by v modelu chybět třetí dimenze — dimenze aktuální. Učitel se přece neobrací jen do minulosti, ani jen do budoucnosti, nýbrž prožívá i přítomnost. Jeho hodnocení minulosti se děje z určitého bodu a jím bývá zpravidla vývojová etapa, v níž se právě nachází. Navrhujeme proto doplnit model o aktuální dimenzi. Ta si jistě zaslouží podrobnější rozpracování. Budeme se jí věnovat v jiné studii.

Za zamyšlení stojí shrnující závěr G. Kelchtermanse (1993 b, s. 452): výzkumné nálezy řady autorů podporují tvrzení, že učitelé jsou v současnosti více „řemeslníky, mistry“ než „profesionály“ v pravém slova smyslu. U nás se těmito otázkami hlouběji zabýval S. Štech (1994). Z jeho přehledu lze vyvodit přinejmenším tři podněty: jeden nabízí obecný pohyb od učitelství jako semi-profese k opravdové profesi, druhý upozorňuje na vnitřní rozpornost učitelské profese a konečně třetí otevírá výhledy svým zájmem o učitelské myšlení.

Teoretickou kapitolu uzavíráme moudrou úvahou Leonarda da Vinci: člověk, „jenž pochybovačně nehlobá, málo získá; když jeho dílo je nad úsudek svého tvůrce, má z toho tvůrce málo; když však jeho úsudek je nad dílo, tedy to dílo zdokonaluje do nekonečna...“ (da Vinci, 1994, s. 6).

PEDAGOGICKÉ DÍLO A REFLEKTOVÁNÍ JEHO VÝZNAMŮ A HODNOT (SÉMIOLOGICKÉ ASPEKTY REFLEKTIVNÍ PRAXE VE VÝCHOVĚ)

Jan SLAVÍK

Od počátku devadesátých let se v naší pedagogické literatuře stále častěji objevují texty zamýšlející se z různých hledisek nad specifickými vlastnostmi učitelova pedagogického myšlení a nad způsoby, jak pedagogické myšlení poznávat i rozvíjet. Mám za to, že do okruhu problematiky pedagogického myšlení patří všechna témata týkající se učitelova pojetí výuky, profesní kompetence učitele i (auto)diagnostiky učitelova profesního jednání (texty J. Mareše, J. Slavíka a S. Siňora, D. Nezvalové, V. Švece a d. z let 1990–95).

Za uvedenými tématy se skrývá otázka *vztahu mezi reálnými procesy odehrávajícími se v pedagogických situacích a jim odpovídajícími ideálními procesy v učitelově mysli*. Analytičtěji vzato, ve zmíněných tématech se projevuje starost o vztahy mezi vnitřními, psychickými proměnnými pedagogické profese a jejich vnějším reálným vyústěním, jejich vlivem na žáky a konec konců i na učitele samotného. V těchto vztazích se skrývá tajemství předávání pedagogických zkušeností, učitelského vzdělávání a jeho vlivů na reálnou školní praxi i účinnosti veškerých pedagogických teorií.

Potíž bývá v tom, jak problematiku pedagogického myšlení a jeho vztahů k pedagogickému jednání teoreticky uchopit a zároveň v praxi využít. Zdá se, že nadějně východisko poskytuje stále zřetelněji se prosazující trend tzv. „reflektivní (reflektující se) praxe“, v níž lze při zachování velkých analytických možností respektovat specifické potřeby pedagogické profese. Ve svém příspěvku se chci zamyslet nad reflektivní praxí z hlediska, kterému se až dosud u nás nedostává pozornosti, ačkoliv otevírá leckteré zajímavé možnosti jak pro pedagogickou teorii, tak pro praxi. Jde o hledisko sémiotické, přesněji — sémioididaktické. Sémiotický pohled se přímo týká základních obecných principů myšlení a reflektování, proto představuje vítaný nástroj k zachycení vztahů mezi pedagogickým myšlením a jednáním.

Sémioididaktický přístup vychází z představy, že na prostor učitelova jednání ve výuce je zapotřebí pohlížet jako na komplexní celek, který má své přirozené hranice vymezené počátkem a koncem učitelova bezprostředního setkání se žáky. Tento celek je *sémantickým polem, v němž jednání učitele a žáků nabývá specifických významů a hodnot*. Odhalené významy



a hodnoty jsou tím, co si pak žáci z výuky odnášejí, jsou obsahem i cílem jejich setkání s učitelem.

Časoprostorová vymezenost učitelovy profesní aktivity a její dělení do ohraničených celků — např. vyučovacích hodin — je jedním z typických a notoricky známých atributů školy. Domnívám se však, že až dosud není plně uchopen a docenován fakt, že každá vyučovací hodina je svého druhu *dílem*. Dílem, které zejména v expresivních disciplínách (výtvarná, dramatická, hudební nebo literární výchova, ale v soudobém pojetí zčásti i výchova občanská a mnohé tzv. alternativní výchovné směry) má parametry díla uměleckého a může být s jeho nároky srovnáváno. Zejména v tom, že *jeho vnitřní struktura a obsahovost je při reflektování účinků na vnitřní svět žáků popsatelná a hodnotitelná stejnými prostředky jako umělecké dílo*. To znamená, že při reflexi lze uplatnit metody typické pro sémiotickou analýzu uměleckých projevů. Ta umožňuje sledovat hodnotovou pedagogické činnosti učitele i v těch dimenzích, které jsou pro tradiční pedagogickou interpretaci nedostupné. Právě zmíněné tvůrčí a expresivní obory získávají v sémioididaktickém pohledu nové perspektivy pro sebereflexi a rozvoj i pro potvrzování svých hodnot.

V následujícím textu mohu naznačenou problematiku pouze otevřít. Text je zaměřen na teoretické vyjasnění základních pojmů, které lze při reflektování pedagogické reality použít, chápeme-li ji jako dílo svého druhu. Má být především inspirací pro další zpřesňování teoretického rámce, v němž bude možné přesněji a efektivněji reflektovat *nejenom významové, ale také hodnotové a prožitkové parametry učitelova působení*.

Pedagogické dílo

Pojem *dílo* má podle slovníkové definice tři základní významy (Havránek, B. a kol. 1960, s. 319, zkráceno): 1. výsledek pracovní činnosti, výtvar, 2. práce, zaměstnání, činnost, konání, 3. (zastaralý výraz) způsob práce, provedení, výroba. Slovo *dílo* je tedy v prvé řadě označením pracovního výsledku. V něm však je obsažen a při interpretaci obnažován také *proces* a dokonce i způsob činnosti. V několika vrstvách svých významů tak slovo *dílo* ideálně vyjadřuje vztah mezi *tvorbou a výtvozem, mezi uskutečňováním, uskutečněním a možnostmi, mezi dispozicí a jejím uplatňováním*. Dílo je procesem, výsledkem i způsobem profesního dění.

Ve slovním spojení *pedagogické dílo* se kromě výše uvedených významových vrstev uplatňuje i konotace k dílu *uměleckému*. Na této konotaci je podstatná především obsahová, časová a prostorová *ucelenost* pedagogického díla, která je analogická výrazové a kompoziční celistvosti básně, symfonie, divadelní hry apod. Dalším závažným momentem v této souvislosti je *účín* díla. Pedagogické dílo právě tak jako dílo umělecké uplatňuje svoje hodnoty prostřednictvím prožitkové a poznávací účinnosti, která je důsledkem zážitkové trajektorie mezi „vstupem“ člověka do díla a „výstupem“ z něj. Konečně třetím, ale snad nejdůležitějším a duchovně nejinspi-

rativnějším momentem souvislostí je *krása díla*. Pedagogické dílo se stává krásným jako *výraz harmonické souvztáhnosti látky–obsahu, formy a lidské rozvíjející se existence*. Je tedy *zjevně krásné svou pozorovatelnou formou*, na níž se společně účastní aktéři díla a která pod jejich společným vlivem směřuje ke *vzájemné jednotě a souzářnosti jevů*.

Za pedagogické dílo lze označit libovolně rozsáhlý časoprostorový a obsahový celek (srov. „celoživotní dílo“, „dílo mnoha generací“). Jeho složitost je analogická tzv. *nepřehledným systémům*, jejichž „počet částí a jejich vzájemných vztahů je tak velký, že celou strukturu tohoto systému nelze sledovat najednou“ (Langefors, B. 1973, s. 68). Protože však komplexní zvládnutí nepřehledného systému je prakticky nemožné, učitel omezuje jeho složitost na přijatelnou úroveň a myšlenkově rozpracovává jen takovou *výběrovou část pedagogické reality*, kterou je schopen najednou sledovat. Je samozřejmé, že informační ztráty jsou přitom tím větší, čím obsáhlejší čas a prostor je třeba brát v úvahu. Z toho důvodu dále budeme za pedagogické dílo považovat pouze takový časoprostorový a obsahový úsek, který můžeme v požadované míře rozlišení označit za relativně *přehledný*.

Přehlednost je podmínkou pro *přípravu pedagogického díla*, pro *spolupráci* na díle, pro jeho *reflexi* i pro společné *posouzení* jeho kvalit, zejména krásy. Proto pojem *pedagogické dílo* postihuje časově a prostorově relativně přehlednou jednotku, v níž se na stejném místě a ve stejnou dobu setkává učitel se svými žáky, aby naplňovali smysl svého setkání. Jde o *pedagogicky funkční časoprostorový celek, k němuž se vztahuje určitý* (výchovný, kulturní) *úkol a s ním související psychodidaktické prostředky*. Prostřednictvím úkolu nabývá pedagogické dílo svůj *výchovný smysl*, užitím prostředků se *uskutečňuje*.

Typickým pedagogickým dílem je (*vyučovací*) *hodina*. Patří k nejběžnějším profesním pojmům: „jdu na hodinu“, „odpadla nám hodina“, „supluji dvě hodiny“ atd. „Hodina“ zde může znamenat různě dlouhý časový úsek (mnohdy i dvouhodinovku) ve smyslu klasické „vyučovací jednotky“. Na rozdíl od slova hodina se však termín „jednotka“ v praxi téměř nepoužívá.

Pedagogickým dílem je ovšem také „kroužek“ („odpoledne mám kroužek“, tzn. dvě hodiny, tzn. např. jednu výběrovou vyučovací jednotku výtvarné výchovy), „dílna“ (= workshop), „cvičení“, „seminář“, „přednáška“.

Někdy je pedagogické dílo ve významu „vyučovací jednotky“ vyjádřeno prostým pojmenováním příslušného předmětu: „jdu na výtvarku“, „mám dnes arte výcvik“, „odpadl nám tělák“.

Časoprostorový horizont pedagogického díla

Pedagogické dílo v myšlenkách zasazujeme do nějakého *časového a prostorového horizontu*, k němuž se vztahují výchovné cíle, metody a formy. Časoprostorový horizont tvoří nutný rámec našich úvah o výchově. Nelze

z něj vystoupit, neboť ve své existenci učitelů, žáků, rodičů, dětí atd. jsme jeho součástí. Horizont je hranicí dohlednosti pro naše vztahy se světem, v němž žijeme (Čálek, O. 1992, s. 262). Tvoříme ohnisko jím vymezeného prostoru, přičemž okraje tohoto prostoru jsou totožné s mezemi naší paměti. Z toho důvodu je oprávněné mluvit právě o *horizontu*, který ve své podstatě je nepřekročitelný, ale jako konkrétní hranice viditelný. Horizont můžeme tematizovat a poté k němu postupovat — proto je nejen viditelný, ale také dosažitelný. Dosažený horizont ovšem přestává být horizontem a stává se novým ohniskem rozhledu.

Čím rozsáhlejší časoprostorový horizont jsme schopni *v myšlenkách obsáhnout a interpretovat*, tím obsáhleji dokážeme odlišovat jeho stavy a hledat mezi nimi souvislosti nutné k vysvětlování a předvídání vývoje procesu výchovy. Připomíná to i známé sousloví „má dobrý rozhled“, tj. orientuje se ve své věci.

Učitel je proto učitelem, že vidí pedagogické dílo v širším časoprostorovém a obsahovém horizontu, než jeho žák. Jinými slovy, „*pedagogická činnost má pro pedagoga smysl jedině tehdy, když se mu podaří ... neredukovat toho, ke komu se obrací, na jeho přítomný stav*“ (Rochex, J. Y. 1994, s. 335). Prváček odcházející ze třídy, protože se mu stýská po mamince, ještě nemůže tušit, že písmenko „A“, o kterém právě tady a teď nechce nic vědět, ho bude spolu s ostatními školními vědomostmi provázet v mnohem delším životním horizontu, než jen do nejbližší přestávky. Návrat k povinnosti, byť sebecitlivěji zjednaný učitelem, bývá pro tu chvíli pro dítě nepřijemný. Překračuje však omezenost bezprostředního uspokojení ve prospěch budoucího kulturního zisku. Především z tohoto překročení momentálního obzoru „tady a teď“, z *odvahy podstoupit utrpení z odložené slasti*, by měla pramenit autorita pedagogického, ale i jakéhokoliv jiného profesního jednání. Snad právě v širokém rozsahu poznávacího a interpretačního horizontu spočívají základy toho, co bývá nazýváno moudrostí.

Pedagogické a umělecké dílo

Již v prvních odstavcích textu jsem se zmínil o podobnosti pedagogického a uměleckého díla. Analogie mezi nimi je myšlenkově zachytitelná především v (1) *časoprostorovém vymezení* — formátu díla, v jeho (2) *kompozici* a v (3) *kráse* díla.

1) Formát

Pedagogické dílo má svůj přirozený nebo uměle stanovený počátek a závěr — to odpovídá *formátu uměleckého díla*.

Běžná školní učebna a čas od zvonění do zvonění jsou jakýmsi *normalizovaným* formátem pedagogického díla. Normalizovaný formát díla odpovídá takovému jeho časoprostorovému vymezení, které je v dané době a v dané společnosti považováno za nejlépe funkční, tj. za dostatečně pře-

hledné a zvládnutelné. Proto nebývá zapotřebí jeho užití zdůvodňovat. Naopak použití jiného než normalizovaného formátu musí být zpravidla ospravedlnováno na podkladě funkčnosti a vhodnosti vzhledem ke zvoleným cílům a prostředkům.

Formátu pedagogického díla nebývá zpravidla při hodnocení věnována hlubší pozornost. V tomto opomíjení se ale ztrácí např. i tak důležitý prvek, jako je vztah rozměrů mezi částí a celkem díla, úloha velikosti prostoru věnovaného detailu a jeho umístění do celkového formátu apod.

2) Kompozice

Druhým aspektem podobnosti je *kompozice*. Tak jako umělecké dílo i dílo pedagogické má své dominanty a hluchá místa, má své harmonie a kontrasty, které utvářejí *uspořádanost (konfiguraci)* jeho formy — *kompozici*.

Forma pedagogického díla vzniká ve vymezeném časoprostoru *sladěním okamžitých způsobů existence aktérů díla s jejich prostředím* (Ludewig, K. s. 49). Informaci o formě poskytuje *popis* díla, jehož kvalita závisí na vhodné diferencovanosti, zacílenosti a přiléhavosti (platnosti) vzhledem k psychodidaktickému obsahu díla.

Kompozice v rámci formy vyrůstá ze *souvztažností dílčích kvalit v časoprostoru díla*. Závisí především na *uspořádanosti klíčových prvků* (aktérů, promluv, akcí) díla a na *rytmu*, v němž se dílo uskutečňuje. Rytmus je při uskutečňování díla tvořen *pohybem prvků a důrazem* (intenzitou) jednání aktérů. Ustálenost a dynamika rytmu pedagogického díla patří zřejmě k důležitým charakteristikám jeho kvalit, podobně jako např. v životě rodiny (Matoušek, O. 1994, s. 70).

Kompozice pedagogického a právě tak i uměleckého díla je konstruována kolem určitého *dominantního prvku*, který v sobě obsahuje *klíčový rozpor (polaritu)* díla. Dominantní kompoziční prvek zakládá celistvost díla, zatímco prostřednictvím jeho rozporuplnosti vstupuje do kompozice *napětí, dynamika a vývoj*. V kompozici se uplatňují formálně-obsahové prvky, které již v nějaké podobě známe, které jsou ale prostřednictvím *komponování* nově uspořádány, jsou „artikulovány“ tvorbou a díky tomu samy pozměněny.

Kompozice vnáší do materiálu („materiálu“) díla jeho životnost i logiku, činí z něj jiný, zvláštním způsobem srozumitelný svět, v němž události „jsou navzájem melodicky propojovány tak, aby svými gradacemi, uvolněními a přechody rozpojovaly své původní spoje; vymaňují se z běžných vztahů... odpoutávají se od skutečností a spojují se navzájem jako slova ve verši“ (Vygotskij, L. S. 1981, s. 154). „Nový svět“ uměleckého nebo pedagogického díla vybudovaný *tvůrčím aktem* se pro lidskou zkušenost stává *alternativou, která katalyzuje poznávání*, neboť zasazuje střípky dosavadní zkušenosti do nového celku, do mozaiky nových souvislostí. Ve světě díla jeho účastník *žije a učí se žít*. I v tom je analogie mezi uměleckým a pedagogickým dílem inspirující.

O kompozici pedagogického díla vypovídají v praxi mnohé profesní soudy učitelů: „bylo to moc nahuštěné“, „hodina neměla spád“, „po hlášení ve školním rozhlase jsem vypadl(a) z rytmu a již jsme se nechytili“, „měl(a) jsem to vykládat v obráceném pořadí“ atp. Typická otázka na kompozici pedagogického díla je obvykle založena na architektonických pojmech: „Jaká byla stavba hodiny?“, „Co bylo základem hodiny?“ apod.

3) Krása

Krásu uměleckého a stejně i pedagogického díla odhalujeme v jeho *vzhledu* — formě. Rozeznáváme ji na podkladě svých *dojmů* především jako *hodnotu* svého druhu. Vzhled díla „nasyčený“ hodnotou se jeví jako *pozorovaná a zároveň i zažívaná realita*, v níž „jednotlivé jevy a zkušenosti vyvstanou jako součást téhož celku a svým souladem poukážou k jednotě a jednoduchosti... Toto usebrání pak prožíváme jako krásu, již je provázeno zahlédnutím pravdy“ (Neubauer, Z. 1990, s. 497). Ve spatřené kráse je pro jejího objevitele uskutečněn *důkaz smyslu*, tj. Platónovo „vidění věditelného“ (ibid.).

V estetickém rozměru pedagogického díla zhlédneme dvě stránky: *přirozenou (pravdivou)* krásu a *krásu čistou*. Setkáváme se s nimi v té či oné podobě v různých pojetích krásy již od antiky (srov. např. Sokratovské pojetí s epikurejským, např. s Filodemem).

Přirozená krásu pedagogického díla vyrůstá z *harmonizace polarit jedinečného a obecného*, je založena na *souladu obsahu a funkce díla s jeho formou* a zjevuje se v ní *vnitřní povaha a přirozenost věcí*. Lze ji snadno opomenout, neboť stejně jako každá jiná přirozená krásu bývá tak „těsně a organicky spjata s celkem, že se nám obvykle zdaří převést ji na tu stránku, které si vědecký výklad zvykl dávat přednost, na stránku objektivní“ (I. c. s. 498). Objektivní povaha přirozené krásy, daná tím, co je v krásném objektu funkčního a obecného, dává předpoklady k její alespoň částečné *hodnotové evidentnosti*. Jinými slovy, přirozenou krásu lze do jisté míry vysvětlovat a ospravedlňovat poukazem na intersubjektivně či objektivně dokazatelné, obecné kvality.

Z hlediska pozorovatele spočívá objevení přirozené krásy ve „vhledu“, který *závisí na osobních dispozicích a předchozích zkušenostech*. Z hlediska tvůrce je přirozená krásu důsledkem prostoupení jeho záměru s požadovanou funkcí, s charakterem materiálu a s prostředím, v němž vzniká dílo. Je zřejmé, že i z pohledu tvorby je dosažení přirozené krásy závislé na vhladu do vnitřní harmonie díla. Výtvarníci mluví v těchto souvislostech o „myšlení v materiálu“, jehož prostřednictvím tvůrce vyhmatavá hlubinný soulad mezi *materiálem, funkcí a formou* díla, samozřejmě ve vztahu k sobě samému.

Pravdivou resp. přirozenou krásu označuje Z. Neubauer v citované stati též jako krásu *dokonalou*. V moderní době je ideál přirozené-dokonalé krásy příznačný pro „poznávací“ směr estetické kultury, který hledá podstatu krásy v *jednotě a řádu* díla (Morpurgo-Tagliabue, G. 1985, s. 476 n.).

Dokonalá jednota a řád je ideálem přirozené krásy, jenž však hrozí změnit se v „rigidní masku“ (Neubauer, Z. 1990, s. 498.), stát se magickou, ale člověku v podstatě cizí krásou „absolutního stroje“ nebo „instinktu“. Přirozená краса by se tak proměnila v oběť kladenou na oltář dokonalosti. Toužíme mnohdy po ní, ale když se k ní blížíme, pociťujeme obavy z nelidského, ze *ztráty jedinečnosti, neopakovatelnosti a hravé nezávnosti, která je předpokladem odchylek, změn a tedy i vývoje.*

Dokonalou krásu pociťujeme jako *čistou a nedotknutelnou*, ale tím víc *svádějící*. Snad i proto bývá dokonalá краса tak často konfrontována s ošklivostí, která má význam oběti i záměrné urážky vyvažující utrpení nezaplněné nebo zklamávané touhy (Héfaistos a Afrodita, Kráska a zvíře, Quasimodo a katedrála...). Z tohoto hlediska se i краса profesního díla může stát kontrastem k relativní nedokonalosti jeho (spolu)tvůrců (Kučera, M. 1995) a „zlobící žák“ nebo „unavený učitel“ získávají v takovém kontextu smysl výzvy k zamyšlení, nikoliv k odsouzení.

Pedagogické dílo má kromě přirozené krásy i svou čistou krásu. Je to краса volných her a slavností „emancipovaných od nutnosti“, v níž je „estetická dimenze osvobozena od omezení těla, světa a hmoty“ a „je vyvážena ze služby celku“ (l. c. Neubauer, Z.). Je to „všude tam, kde se objeví prostor a s estetickou dimenzí lze nezávně experimentovat... v prostorách času a ploch jsou poskytnuta místa tvůrčí fantazii“ (ibid.).

Čistá краса je odproštěná od vnějších funkčních omezení a proto její esence spočívá v *individualitě a jedinečnosti*. Nesnáž je v tom, že čistá краса uzavřená do *samotné individuality* vede do slepé uličky narcismu a sama by tak popřela vlastní hodnotu. Krásu nazýváme hodnotou proto, že *přitahuje*. Krásou jsme okouzlováni, rádi vstupujeme do jejího magnetického pole, chceme s ní být nebo ji vlastnit — jinak bychom přece nemluvili o krásě. To znamená, že existence krásy je *zárodkem a prostředníkem vztahu*, především vztahu sociálního. Čím více je краса spojená s jedinečností, s originalitou, s vyvážeností z obvyklé zkušenosti — tím více jí hrozí, že tento vztah bude jednosměrný a nevratný. Krása se stane čarovným zrcadlem, které vtáhne okouzleného člověka (nebo lidskou skupinu) do osamění, uzavře ho do příslovečné věže ze slonoviny a краса tak popře sama sebe. Vzhledem k popsané funkční nezávnosti je to samozřejmě hrozba mnohem naléhavější u krásy čisté, než u krásy přirozené.

Z uvedených důvodů je užitečné pohlížet na čistou krásu jako na výsledek napínavé společenské hry, jejíž pravidla respektujeme hlavně proto, abychom je mohli překračovat. Hra čisté krásy je ve svém jádru erotická. Spojuje *individuální a skupinový* rozměr člověka způsobem, který dobře znají obdivovatelky módy: „jak jít s módou (splýnout) a přitom zůstat sama sebou (vyniknout)?“ V tomto smyslu je v čisté krásě zachyceno a vyjádřeno *napětí mezi rodovou a druhovou, druhovou a individuální, skupinovou a osobní jedinečností*.

Čistá краса je ideálem „hedonistických“ směrů estetické kultury, které hledají podstatu krásy v *jedinečném pocitu uspokojení a příjemnosti* (l. c.

Morpurgo–Tagliabue, G.). Rozpoznávání a hodnocení čisté krásy souvisí především s *individuálním prožíváním a citovostí* člověka, neboť na rozdíl od posouzení přirozené krásy postrádá objektivní hodnotovou evidenci. I zde je však konečným měřítkem hodnoty dokonalost, v tomto případě dokonalost „kraso-citu“ spočívající v jeho „čistotě“ a „kosmičnosti“ (B. Croce). Proto Morpurgo–Tagliabue (ibid.) považuje *princip dokonalosti (jednotu v rozmanitosti)* za univerzální kritérium krásy.

Dokonalost je zakódována do vzájemnosti, jednoty a sounáležitosti jevů, do jejich svobodné souvislosti – *korespondence*, která není totožná s kauzalitou (l. c. Neubauer, Z., s. 497). Zatímco kauzalita má lineární charakter založený na nutném vyplývání následků z příčin, podstatou korespondence je vzájemné přiřazování, *komponování* vyvážené z kauzální nezbytnosti. Kauzalita je objektivní a evidentní, vyplývá z vnějších, pozorovatelných a dokazatelných souvislostí; korespondence vyplývá ze zavádění vnitřních souvislostí, které podléhají odlišnému typu dokazování. *Korespondence částí a celku založená na kompozici je pociťována jako краса*.

Na podkladě principu dokonalosti se v moderní době „krásno — považované za plnost, organicitu, za shodu člověka s věcmi — stalo zaujetím, hodnotou, cílem, který přesahuje umění a zahrnuje celou zkušenost, stalo se humanistickým ideálem“ (l. c. Morpurgo–Tagliabue, G. s. 477). Např. podle J. Richardse (1947, s. 47) je estetický princip dokonalosti založen v ujednacení (organizaci) rozmanitých impulsů, přání a citových hnutí. „... v estetické reakci je vždy obsažen afekt, který se rozvíjí dvěma protichůdnými směry a v kulminačním bodě se ve svého druhu krátkém spojení ruší“ (Vygotskij, L. S. 1981, s. 210 a 212). Podobně i v humorné situaci „máme sklon se smát pouze tehdy, když... náhle zjistíme, jak vše do sebe zapadá, jak to vše v posledku dává smysl“ (Kulka, T. 1993, s. 6), tj. ve chvíli „krátkého spojení“ provázeného náhlým pocitem úlevné „soudosti nesoudného“ (Kulka, T. l. c. s. 10).

V takovém pojetí se *princip dokonalosti stává spojovacím článkem mezi estetikou, jako vědou o vytváření a vnímání krásy, a etikou, jako vědou o dosažení pocitu štěstí a souladu člověka s jeho světem*. Syntéza krásy a dobra je v současné době potřebná zřejmě i proto, že u mnohých jevů jsme již schopni vytušit nebo zahlédnout jejich složitost, ale nedokážeme je podrobit dostatečně hluboké nebo dostatečně pružné racionální analýze a neumíme vypracovat jejich univerzální hodnotový vzor. Pro hodnocení pedagogického díla v jeho výchovné, estetické a etické dimenzi to platí obzvláště.

Čím více nám uniká kauzalita jevů, tím neuchopitelnější jsou objektivní normy pro jejich hodnocení. Norma je vždy produktem minulosti a proto nemůže dostatečně zprostředkovat porozumění a hodnocení toho, co je v přítomnosti naprosto nové a neočekávané. Zejména pro tvůrčí a výrazovou výchovu platí Meyersonův paradox: „Co je vysvětlitelné, to jest co lze učinit srozumitelným rozložením a analýzou v prostoru, není opravdu nové. Co je opravdu nové, není vysvětlitelné“ (In: Ruyer, R. 1994, s. 20).

Tím naléhavěji se pak musíme spoléhat na celkový dojem z krásy pedagogického díla, která „má svou evidenci v sobě samé a jako taková uniká normování, ... nabádá k osobní autonomii a odpovědnosti“ (Ludewig, K. 1994, s. 87). Pro výchovu, v níž kauzalita mezi jednáním učitele a budoucností jeho žáků se ztrácí daleko za horizontem dohlednosti, je pocit krásy pedagogického díla plynoucí z vědomí jeho vnitřní harmonie mnohdy nejúčinnějším měřítkem nejen čistě osobního, ale i profesního hodnocení.

Krásy pedagogického díla nelze dosáhnout bez motivační, empatické, interpretace a pracovní spoluúčasti, to vyplývá ze základní definice krásy jako jednoty v rozmanitosti. Zároveň jí nelze dosáhnout bez *harmonie mezi obsahem díla a jeho formami a mezi jeho jednotlivými formálně-obsahovými složkami* (cílem, úkolem, námětem ad.). Proto lze krásu považovat za legitimní i legální měřítko výchovných hodnot, měřítko, které je nezbytné pro jejich reflektování a je nepřístupné jinak, než prostřednictvím *spoluúčasti a dialogu*. Se všemi strastmi a pochybnostmi, které takové měřítko a jeho dialogické konstruování přináší do profesního vědomí i svědomí. Domnívám se, že zviditelním krásy jako hodnotového rozměru získává pedagogické dílo svůj specifický patos v nejlepším slova smyslu, svou zvláštní vznešenost, která se ve školní praxi mnohdy jako Popelka skrývá za únavnou neustávající sprškou drobných problémů. Přesto anebo právě proto bychom na ni neměli zapomínat.

Dobrý tvar pedagogického díla

Jak vyplynulo již z předchozích odstavců, pedagogické dílo má svou *hodnotu*. Můžeme ji zahlédnout ve formě díla, ale v plnosti vyplývá hodnota pedagogického díla z interakce jeho formy s kvalitou existence jeho aktérů. Zprostředkujícími články mezi formou díla a existencí jeho účastníků jsou *emoce (prožívání) a poznávání*. Čím těsněji je kvalita existence aktérů díla závislá na jeho formách, tj. čím je dílo *účinnější*, tím *zjevnější* je pro pozorovatele jeho hodnota (její kladné nebo záporné znaménko závisí na širších hodnotových kontextech).

Hodnota pedagogického díla je z hlediska učitele závislá na dvou hlavních komponentách:

- 1) Učitelově pojetí výuky, které stojí v pozadí průběhu pedagogického díla. To je hodnota *modelu* pedagogického díla.
- 2) Dovednosti učitele realizovat pojetí výuky. To je hodnota *formy* — „*tvaru*“ pedagogického díla. Projevuje se ve vyučovacím *stylu* vyučující(ho).

Model pedagogického díla je odvozen z *učitelova pojetí výuky*, ale od prvních okamžiků realizace se modifikuje v závislosti na stavech jejího

tvaru. Předpokládám, že z průběžné konfrontace reality a prvotního (přípravného) modelu vyrůstá dynamická představa *dobrého tvaru* pedagogického díla (Slavík, J. – Čapková, D. 1994). Dobrý tvar je konstruktem, který má přispět k vysvětlování hodnotových parametrů pedagogického díla. Teoreticky se hlásí k odkazu tvarové estetiky i psychologie a ve svém obsahu shrnuje výše uváděné příznaky korespondence mezi pedagogickým a uměleckým dílem.

Dobrý tvar je celek, z něž nelze nic ubrat a není možné nic k němu přidávat. Je ve své celistvosti a harmonii *krásný*, protože v úplnosti vyjadřuje „vnitřní povahu věci“, v níž *rozmanitost* složek je podřízena *jednotě* celku. To znamená, že jednotlivé části dokážeme vnímat jako *příslušné* k danému celku a jsme s to rozhodovat jak o *míře jejich příslušnosti*, tak o *podílu*, s jakým *přispívají ke společné kvalitě tvaru*.

Dobrý tvar je něčím, „co mohu na základě pochopení z fragmentu doplnit“ (Neubauer, Z. 1992, s. 14). V praxi to znamená, že zkušený učitel, který pozoroval určitou minimálně nutnou část vyučovací hodiny, je zpravidla schopen ji dokončit, „doučit“ (tj. „z fragmentu doplnit“) tak, že bude v obsahu, cílech a pedagogických prostředcích respektovat původní představu svého kolegy. Stejně dobře bude moci kompetentní pozorovatel posuzovat vhodnost použití dílčích pedagogických prostředků („fragmentů“) v kontextu hodiny (díla) jako celku. Může dokonce uvažovat o tom, že v určité situaci mělo být použito jiného, alternativního prostředku, který by lépe odpovídal předpokládanému dobrému tvaru.

Je zřejmé, že dobrý tvar díla závisí na jeho uspořádanosti, na *kompozici* jeho konstitutivních prvků, která v analogii s uměleckým dílem „se nad nimi klene, vytváří nový smysl, převádí všechno do zcela jiné roviny a proměňuje vodu ve víno“ (Vygotskij, L. S. 1981, s. 155). Jednotlivé fragmenty kompozice dobrého tvaru se pak stávají „kousky řady“ ve kterých „postřehují určitou zcela jemnou kresbu, určitý charakteristický rys, který potřebuje už jen ono atd., aby byl s to sahat donekonečna“ (Wittgenstein, L. 1993, s. 109). Každý fragment se v kontextu celé kompozice dobrého tvaru stává výrazem určitého nevysloveného *pravidla* (algoritmu), které nás vede ke správnému doplnění celku. Správnost je v tomto případě posuzována z hlediska *přirozené krásy* pedagogického díla, ve vztahu k funkčnímu cíli díla, který byl předem znám.

Stejně oprávněně však pravidlo pro přiřazení můžeme nazvat *inspirací* (ibid.). Inspirace navádí k doplnění správné formy „svým způsobem, — pokud jen nasloucháme vnitřnímu hlasu a řídíme se jím“ (ibid.). Správnost je v tomto případě posuzována více z hlediska *čisté krásy* pedagogického díla, ve vztahu k originalitě jeho tvůrčího řešení.

Jak pravidlo–algoritmus, tak pravidlo–inspirace jsou podmínkou *pokračování* minulého, avšak zatímco účelem algoritmu je *opakování*, smyslem inspirace je *přesahování* nebo *rozvíjení* minulosti. Inspirované počínání je pak „jakýmsi komponováním“ (ibid.), jehož výsledek lze na *vlastní zodpovědnost* posoudit v *osobním pocitu*, a v širších souvislostech v *dialogu*,

neboť „správné a chybné je to, co lidé říkají; a v řeči se lidé shodují“ (I. c. s. 111). *Konečným kritériem* posouzení dobrého tvaru pedagogického díla je daleký horizont *životní budoucnosti* jeho účastníků. Ale jaký je vztah mezi ní a dílem?

Jakékoliv *hodnocení* pedagogického díla, k němuž směřuje jeho reflektování, i všechny *zásahy* do jeho kompozice, které by si kladly za cíl proměnu jeho kvalit, musí brát v úvahu jeho dobrý tvar (psychodidaktický gestalt), aby se vůči němu nestaly bezsmyslnými. Naopak dobrý tvar sám má natolik velký vliv na interpretaci dílčích složek díla, že skrze něj *mohou nabývat významu a smyslu* i náhodné nebo původně vyložené omylné nebo rušivé zásahy. To jsou ony sváteční okamžiky pedagogické práce, kdy dílo nabylo pro všechny zúčastněné svou *logiku* a nabralo *rytmický spád*, v němž už se prakticky „nedá nic zkazit“. I zde nalézáme analogie k tvůrčí umělecké (ale i vědecké) práci, při níž mnohdy dílo od jistého okamžiku jakoby samo vede svého autora. Traduje se např. historka o L. N. Tolstém, kterého uprostřed práce na románu Anna Karenina zaskočila „nutnost“ dříve nezamýšlené sebevraždy hlavní hrdinky. I kdyby historka nebyla pravdivá, má svou vypovídací hodnotu již v tom, že vůbec vznikla a žije v kulturním povědomí.

Představa dobrého tvaru pedagogického díla existuje v mysli učitele již před jeho realizací, ale od okamžiku zahájení díla se vyvíjí v závislosti na aktuálních situacích. Každá další situace výuky více nebo méně pozměňuje a zpřesňuje ideu dobrého tvaru a dodává mu jeho vnitřní logiku a smysl. Představa dobrého tvaru nabývá relativní úplnosti až se závěrem díla. Pak se stává *hodnotovou alternativou skutečného díla*, které již bylo uzavřeno a stalo se součástí minulosti. Konfrontace reálného uzavřeného díla s jeho dobrým tvarem tvoří východisko k *budoucnosti* a může být vyjádřena v hodnotících soudech nebo ve způsobu popisu pedagogické reality. Tak se stává *hlavní hodnotící složkou reflektování*, které směřuje k profesionálnímu porozumění.

Rozumění pedagogickému dílu

Činnost učitele by ztrácela svůj význam, kdyby nebyla *vlivná*, kdyby nepřinášela *změnu kvalit ve vnitřním světě* žáků. Vliv učitele na žáky je atributem pedagogické profese. Vliv je ovšem projevem moci a z moci je třeba se zodpovídat. S vlivem je spojena *zodpovědnost za řízení a rozhodování ve výchovném procesu*.

Výchovná a kulturní zodpovědnost vyžaduje od učitele, aby *rozuměl* svým pedagogickým zásahům a prostředí, v němž se odehrávají a aby je na podkladě porozumění dovedl *vysvětlit* případně *ospravedlnit*. Rozumění je předpokladem *profesní komunikace, argumentování a dialogu o kvalitách pedagogického díla* ať již mezi učiteli, nebo mezi učiteli a žáky, jejich rodiči event. širší veřejností. Rozumění je důsledkem, ale zároveň je i východiskem pedagogické reflexe.

Nutnost porozumět činí z pedagogického díla explanační („výkladové“) pole, kterému nějak rozumí učitel, ale zároveň mu nějak rozumějí i jeho žáci. *V rozumění je skryta potenciální kvalita volby (přijetí, odmítnutí, tvorba)* v rozhodovacích momentech výchovy a proto je v porozumění ukryto východisko pro *kvalitu vzájemné spolupráce zúčastněných aktérů* a tedy i pro celkovou krásu pedagogického díla. Rozumění je však také předpokladem lidské *svobody* všech účastníků pedagogického díla, neboť rozumět znamená být odpovědným a to „je víc než pouhé 'být svobodným': v odpovědnosti je současně dáno 'k čemu' lidské svobody — to, k čemu je člověk svoboděn, pro co nebo proti čemu se rozhoduje“ (Frankl, V. E. 1994, s. 80). Proto *rozumění patří jak k technologické, tak k etické stránce pedagogického díla*.

Situační redukce jako předpoklad porozumění

Podmínkou jakékoliv reflexe a jakéhokoliv porozumění je akt připodobnění dvou stavů světa — minulého a současného. Chceme-li mluvit o porozumění, potřebujeme objevit souvislost mezi tím, co již známe, a tím, co v tomto okamžiku je nové, neznámé. „Člověk může to, co se s ním setkává, vždy pojmout jen takovým způsobem, kterým sám disponuje. Neznámé, nedůvěrné, cizí se mu může dávat (v ještě poněkud „zACLONĚNÉ“, „temné“ náповědi) jen prostřednictvím toho, vůči čemu je již oslovitelný... Je to funkce setkání v jeho horizontu“ (Čálek, O. 1992, s. 260). „To, co vidíme nyní... je jednoduše důsledkem toho, co jsme viděli v minulosti“ (Arnheim, R. 1974, s. 48). „... poznávací řád [postupuje] od poznatků o sobě dřívějších k poznatkům o sobě pozdějším“ (Husserl, E. 1993, s. 17). „Každý z nás je závislý na pokladnici zkušeností a hypotéz, které nám poskytují minulost“ (Francastel, P. 1984, s. 66).

Jinými slovy, v aktuálním stavu našeho světa musíme objevit určitou *pravidelnost*, abychom jej prohlásili za srozumitelný. Musíme v něm odhalit *obvyklost nebo opakovanost, přiřadit* jej k něčemu, co již v minulosti *bylo* a co nyní opět *je*, ale jinak: jako opětovně (roz)poznaná *součást naší zkušenosti* (paměti). Nejméně jedenkrát jsme musili zakusit určitý stav světa, abychom byli schopni se na něj *rozpomenout* a v přítomné chvíli k němu *připodobnit* stav „tady a teď“. Nalezená souvislost mezi minulostí a přítomností je zárodkem pro odvození *pravidla*, které umožňuje *návaznost a pokračování* mezi tím, co bylo, a tím, co má být, resp. co chceme.

Jak bylo uvedeno, objevení vztáhnosti mezi minulou pedagogickou zkušeností a přítomným (nedávno přítomným) pedagogickým zážitkem je podmínkou výchovné reflexe. Předpokládá *redukci složitosti* světa do míry, která je *přístupná kapacitám naší paměti a myšlení*. Jednou z forem vyjádření této redukce do lidského měřítka je pojem *situace*. Ten ve svém obsahu zahrnuje jak určité chování, tak jeho okolnosti (kontext) a obojí zároveň *vymezuje*. Vypovídá o *hranicích času a prostoru* i o *zjednodušení*, do jehož úrovně jsme omezili komplexitu reflexe a učinili svět pro sebe pře-

hlednější. Krátce — (roz)poznání situace vytváří ze „světa o sobě“ „můj svět“ zakotvený ve struktuře osobní zkušenosti a rozpoznáný jako „nová obvyklost“. Takovému časoprostorovému a obsahovému zjednodušení životního prostoru můžeme říkat *situační redukce*.

Situační redukce může postihnout prakticky libovolný časoprostorový a obsahový horizont. Za situaci můžeme považovat kratičkou epizodu mezi učitelem a jeho žáky, vyučovací hodinu, nebo celou mnohaletou epochu. Rozhodující je, že vymezenému úseku světa *jako situaci rozumíme*, vnímáme jej v situační ohraničenosti a strukturovanosti času, prostoru, formy a obsahu, tj. jako *systém subjektů a objektů ve vzájemných vztazích, který existuje v určitých kontextech a za určitých podmínek a je vymezenitelný na podkladě svého situačního významu* (podle Slavík, J. 1990, s. 15).

Redukce světa o sobě na jeho situace, tj. na svět pro mne, je závislá na znovupoznání, na výše vzpomínaném připodobnění nejméně dvou situací, z nichž jedna se aktuálně děje, druhá je jako minulost součástí naší zkušenosti. V aktu připodobnění (roz)poznáváme v redukované přítomnosti redukovanou minulost a současnou situaci odhalujeme jako *dílčí variantu našeho obrazu minulosti uloženého v osobní zkušenosti*. Současná situace se tak stává *odkazem* k minulé situaci a společně utvářejí zárodek *situační třídy* nebo *typu*.

Situace a dílo

Na situaci se pak vztahují charakteristiky vzpomínané výše v souvislosti s „dobrým tvarem“ pedagogického díla, které jako celek by mohlo být považováno za druh situace. Přesto mezi oběma pojmy vycitujeme významový rozdíl, jenž opravňuje jejich rozdílné užívání.

Zatímco slovo „dílo“ obsahuje kromě poukazu na účelost i odkaz k relativní *ukončenosti* nebo *definitivnosti* a *záměrnosti* nebo *zacílenosti*, ve slově situace je význam zřetelněji posunut k *okamžitosti*, *neuzavřenosti*, *náhodnosti* a proto i k *neočekávanosti*. Jestliže dílo se především *uskutečňuje*, situace se spíše *přihodí*, nezřídka jako *součást díla*. Pedagogické dílo *připravujeme a rozvíjíme*, do situace *vstupujeme*, mnohdy jsme do ní *uvrženi*. Je-li pedagogické dílo „pohlaceno“ situací, mění-li se zúplna v situaci, vycitujeme to jako vymknutost původnímu záměru anebo — z interpretačního hlediska — jako neschopnost pozorovatele *zahlédnout v situaci (v situacích) dílo*.

Situace, která se uskutečňuje dílem je součástí procesu *tvorby*. Situace jsou součástí pedagogického díla, do jehož záměrnosti a přípravenosti vnášíme prvek *náhody* a *překvapení*. Samy jsou dílem do větší nebo menší míry uspořádány, ať již ve vzájemných vazbách, nebo i uvnitř svých hranic. Situace zanořená v díle *podléhá vlivu jeho řádu a cílů*, ke kterým dílo směřuje. Cíle, kterých má dílo dosáhnout, *harmonizují jednání* jejich aktérů v jednotlivých situacích a *sjednocují jeho významy*. To je východiskem pro obecnou *srozumitelnost* daného typu situací a pro jejich *zakotvení v kul-*

tuře popř. v určitém typu profese, v němž pak dílo může být vnímáno jako *specificky krásné*.

Snad lze říci, že posun od situace (situací) k dílu je podstatou kulturních transformací, neboť život se v něm z *události stává skutečnou tvorbou* a posléze tedy i uměním v nejširším smyslu slova. Ptáme-li se na situaci, volíme otázky typu „Co se přihodilo?“, „Jak se to stalo?“; vůči dílu se oproti tomu obracíme s otázkami typu „Jaký byl záměr?“, „Co chybělo k dokonalosti?“ apod.

Z uvedených důvodů je vhodné pojem situace používat zpravidla pro faktografické popisné vymezení pedagogického dění, v němž jsou rozpoznatelné situace pro *pozorovatele* zárodkem pro odhalení jeho významu a smyslu. Pedagogické dílo bude v souladu s tím nahlíženo více z pozice *tvůrce, tvůrčího záměru* a jeho *uskutečňování*.

Význam situace

Situační typ je označením *množiny situací*, které na sebe prostřednictvím naší paměti *vzájemně odkazují*, neboť jsou z určitého hlediska považovány za *podobné*. Faktorem, který zakládá jejich podobnost, je *společné psychomotorické schéma* vnímání, prožívání, myšlení a jednání, jehož prostřednictvím jsme schopni situace *vymezit* a odhalit je jako *reprezentanty* příslušného situačního typu.

Společné psychomotorické schéma *přesahuje časoprostorový horizont jediné situace*, neboť je relativně neměnné ve vztahu k *času, prostoru, objektu (subjektu) a způsobu poznávání*. V uvedeném smyslu je *invariantem*, který vnímáme jako *význam situace*. Význam je „společným ekvivalentem určitého typu situací“ (Miko, F. 1994, s. 71). *Vysvětluje* variabilitu jednotlivých situací tím, že *omezuje varietu* situačních aktivit a jejich interpretací. Jinými slovy, význam je pravidlem, které vede k *nenáhodnému výběru a porovnávání* určitých komponent situace a naopak k *zanedbání* komponent jiných. Ve významu je zachycena *materiální, formální, tematická a/nebo sémantická genidentita* situace. Význam je tím, co umožňuje *vzájemné přiřazování* situací v rámci genetických propozic. To, co v situaci *přesahuje* význam je zárodkem pro konstrukci nového významu.

Význam dosazujeme do aktuální situace a ta se pak jeví jako znak nebo spíše *znakový komplex* odkazující k minulé zkušenosti. Dosazení významu fakticky *ustavuje situaci*, neboť ji jako „figuru“ odlišuje od jejího percepčního pozadí. Můžeme také říci, že dosazením významu byla *situace tematizována* a je od této chvíle připravena *vstoupit do řeči a stát se předmětem reflektování a dialogu*.

Vyzývací komponenty

(Roz)poznání situace jako znaku ve skutečnosti není jednoduchým přiřazením prostého významu, ale spíše *ustavením jakési „významotvorné zaměře-*

nosti“, v níž se určité prvky situace snáze vynořují jako významy a zpětně mají vliv na další reflexi situace. Tyto vynořující se nápadné prvky situace nazveme *vyzývající komponenty*, neboť *přítahují pozornost k významům* (termín inspirovan PhDr. Zdeňkem Petrželkou, 1993, ústní sdělení).

Zavedení pojmu *vyzývající komponenty* má vysvětlit rozpor mezi *reálnou komplexitou* situace a *ideální výběrovou redukcí* doprovázející její pozorování a reflektování. Tento rozpor je zárodkem pro pozdější *rozdíly* v interpretacích situace různými pozorovateli. Situační komplexita je tak vysoká, že při *náhodném* zaměření pozornosti na určitou její stránku by pravděpodobnost interpretační shody byla velmi malá. Aby bylo možné vysvětlit nenáhodné shody v interpretační zaměřenosti mezi různými pozorovateli, je třeba připustit existenci určitých *nápadných situačních prvků*, které (v rámci celkového kontextu situace společného pro všechny její účastníky) sjednocují reakce aktérů a pomáhají zabezpečit významovou shodu.

Čím jasněji vystupují vyzývající komponenty a čím silnější účinek mají, tím *jednoznačnější* přiřazení společného významu k situaci od různých jejích účastníků je možné očekávat. Např. při dotazu na barvu šatů budou jako „červené“ shodně označeny jednobarevné čistě červené šaty jen s několika nevýraznými jinobarevnými doplňky. Se vzrůstajícím podílem jiných barev bude shody v interpretacích postupně ubývat, neboť vyzývaví účinnost červené barvy přestane být dostatečně výrazná a ztratí se v přílišné rozrůzněnosti podnětu. Podobně bude vzrůstat nejednoznačnost interpretací s posunem barevného tónu šatů k oranžové nebo fialové části spektra.

Z příkladu je vidět, že vyzývající komponenty jsou *interpretační dominantou* situace. Jejich účinek záleží kromě (1) *interpretačního kontextu* na (2) *umístění dominanty ve formátu* situace a na (3) *kompozičním charakteru situace*.

V první části příkladu byl kompoziční charakter situace *diskrétní*, dominantou byla jednou z ostře vymezených částí celku, který připomínal mozaiku. V případě interpretačních neshod by bylo možné každou z částí odděleně změřit a při dokazování, zda jsou šaty „ještě“ červené, nebo „už“ modré porovnávat jejich velikost a posuzovat účinky přeskupení jednotlivých barevných prvků.

Ve druhé části příkladu jde o *analogový* charakter situace, celek připomíná „vůni“ nebo „klíma“ nebo jiný celostný pocit. Dominantou zde není určitá část celku, ale kvalita celku jako takového. Proto není možné interpretaci celkového významu situace podpořit srovnáním velikostí oddělených prvků, ale pouze zaznamenáním čistoty a intenzity barevného odstínu jako celku (třeba změřením vlnové délky spektrálního světla, které šaty odrážejí).

V obou případech je subjektivním zprostředkovatelem významu celkový pocit z viděného. Ale způsob, jak je tento pocit možné (a) *vysvětlit* nebo (b) *odůvodnit* a (c) *ovlivnit*, se v obou případech liší. V prvním případě bylo možné vysvětlovat a právě tak i ovlivňovat dojem ze situace logickým

nebo faktickým uskupováním a přeskupováním prvků, které jsou přímo v situaci obsaženy, bez změny jejich výchozí kvality, tj. pouze *změnou struktury uvnitř dané soustavy prvků*. Ve druhém případě je nutné znát „kouzlo“, které promění celek anebo vysvětlí tuto proměnu *vykročením za hranice dané hry*, změnou hlediska nebo „změnou měřítka“.

Vyzývající komponenty odpovídají klasickému pojetí *znaku* jako „části vnějšího kontextu, která díky svému spojení se složkami psychologického kontextu... může označovat zbylé části vnějšího kontextu“ (Ogden, C. – Richards, J. 1945, s. 57). V tomto smyslu jsou vyzývající komponenty „znakem ve znaku“ — jsou kondenzačním jádrem a spouštěčem procesu sémantizace. Přítahují pozornost k významům, jsou to *identifikátory*, které *katalyzují* význam a určují, „jak nová věc nebo událost spadá pod předchozí významové koncepty“ (Nelson, K. 1977, s. 118). Vyzývající komponenty odkazují k *prototypu* — *reprezentantu* určité situační významové kategorie.

V praxi je zájem o vyzývající komponenty situace vyjadřován v otázkách typu: Čeho jste si v situaci všiml(a) nejdříve?, Co vám bylo nejnápadnější?, Z jakých aspektů situace usuzujete, že jde právě o tento význam? apod.

Např. smeknutí klobouku při setkání je vyzývající komponentou, která indikuje význam pozdravu. Interpretovaný význam vyvolá u pozdraveného podobnou odezvu, tj. omezí varietu jeho jednání v dané situaci. Tím zároveň vřazuje momentální situaci do třídy situací jí podobných. Každá ze situací v této třídě má svou jedinečnost, ale všechny mohou být vysvětleny podobností s významovým prototypem a porovnány na základě jejich společného významu — pozdravu. Při interpretační nejasnosti se pozorovatel vrací k vyzývacím komponentám situace v otázkách: Je cvrknutí do klobouku (ještě) pozdravem?, Pamatuji si vůbec, zda ten člověk zvedl klobouk, když se na mě tak nevlídně mračil? atd.

Podobně probíhá identifikace významů i v umělecky relevantních projevech. Příznačný je např. autorův zážitek z akčního výzkumu, při němž měli jedenáctiletí žáci malbou vyjádřit několik duševních stavů — radost, smutek, naději a j. Jedna dívka si vybrala námět „Smutek“, ale obrazová plocha vyplněná různými variacemi na šedé, hnědé a černé tóny ji v průběhu práce čím dále tím méně uspokojovala. Nakonec požádala o dovolení, aby mohla námět změnit na „Naděje“. Aby nemusela práci vytvářet znovu, ponechala původní kompoziční rozvrh, pouze na jednom místě blízko zlatého řezu počala vytvářet výraznější světlou skvrnu. Kontrast dominantního světla k původní „smutné“ ploše se měl stát vyzývací komponentou odkazující k významu „Naděje“. Světlá skvrna, která až do té doby byla jedním z integrativních prvků kompozice, se měla proměnit v „hlavního hrdinu“ díla. V průběhu práce na „proměně komparsisty v hrdinu“ přišla dívka s dotazem, který přesně vyjádřil úlohu vyzývací komponenty při odhalování významu: „Pane učitelé, je to *ještě* Smutek, nebo už to je Naděje?“ (Slavík, J. 1989).

Reflektovaná situace jako příběh a jako tvorba

Často bývá citován výrok G. Batesona, že člověk myslí v příbězích. I sny si pamatujeme jako příběhy. V obecnějším pojetí to znamená, že vzpomínky a úvahy zpravidla procházejí naší myslí jako *obsahově celistvé a formálně komponované útvary* sjednocené a dynamizované svými *motivy, významy a smyslem*. Vytvářejí tedy *dějové celky*, které v projekci do reálného světa pociťujeme jako situace. V opačném směru vnímáme každou reálnou situaci jako dějový celek, který nějak *prožíváme* a nějak si jej *pamatujeme*. Situace, jichž jsme se účastnili, si zpravidla pamatujeme jako *příběhy*, ale prožíváme je jako *(spolu)tvorbu*. Rozlišení těchto dvou poloh považují pro reflektování pedagogických situací za velmi důležité. Má přímé důsledky pro *metodiku záznamu* toho, co má být reflektováno, i pro *způsob jeho analýzy*.

Příběh — následně strukturovaná reflexe

V paměti volně uložený *obraz situace* má svůj časoprostorový *formát a kompozici*. Dominují v něm silné zážitky a konfliktní nebo naopak výrazně harmonické momenty. V učitelské praxi to bývají chvíle kázeňských problémů se žáky nebo naopak okamžiky vzájemného ztotožnění, „nalaďení na stejnou vlnu“. Pamětní obraz je nasycen doprovodnými emocemi, které oživují a zabarvují jeho významy viděné prizmatem osobní historie. Pamětní obraz je příběhem, v němž hrajeme roli jednoho z hrdinů. V tomto smyslu je analogický literárním nebo dramatickým textům.

Chceme-li nějak své vzpomínky zachytit a vystavit je reflexi, aniž bychom oslabili jejich osobitost, můžeme nejlépe použít fixačních metod analogických umění — expresivního psaní a volného vyprávění, které *nemá předem stanovenou strukturu*. Ta bude do reflektování případně zaváděna až ex post v procesu analýzy zafixovaných vzpomínek. Příběh chceme v první řadě zažít, prožít, popř. odžít. Až na druhém místě — pokud vůbec — jsme ochotni jej rozebírat. Příběh je méně přístupný pro *porozumění*, o to víc však pomáhá *pochopit* situace, které popisuje.

Návratu k situacím vnímaným jako příběhy budeme říkat *následně strukturovaná reflexe*. Je typická tím, že v první fázi návratu se opírá o *umělecké prostředky znovuzpřítomnění* vzpomínek. Analýza, která v procesu postupného vynořování významů „zpřesňuje význam náhodně vytvořených metafor“ (Rorty 1991, s. 228), přichází v úvahu až ve druhé fázi reflektování. Následně strukturovaná reflexe se přimyká zejména k *heuristické a hodnotové* oblasti pedagogické profese. Ve vlastní výzkumné praxi ji autor použil např. při analýzách tzv. reflektivních bilancí (Slavík, J. – Čapková, D. 1994).

Tvorba — systém — předběžně strukturovaná reflexe

Bezprostředně zažívaná situace je vnímána a prožívána jako *(spolu)tvorba*, tj. jako aktuální *posloupnost aktivit*, které směřují k určitým *zasahovacím*

místům situace a mají nějaké *důsledky*. V situaci tvorby zpravidla nedokážeme dostatečně vědomě registrovat „příběhovost“ a kompoziční strukturu situace. Spíše soustřeďujeme pozornost na dílčí zasahovací místa („živé body“, „zásahové zóny“) v situaci a snažíme se jejich ovlivněním vhodně uspořádat průběh událostí.

Praktickými důsledky tvorby jsou samozřejmě ovlivňovány i vzpomínky na situaci. Pokud praktické zasahovací hledisko převládne, reflektujeme situace ne již jako příběhy v pravém slova smyslu, ale spíše jako *systémy* s jejich prvky a vztahy umožňujícími rozhodovat o přiměřeném zásahu. To znamená, že nám při reflektování tolik nejde o zážitkově znovuzpřítomnění situace, ale spíše chceme prostřednictvím reflexe situaci lépe *porozumět*, abychom ji v jednání zvládli. Proto ji rekonstruujeme jako složeninu prvků (systém) spjatých kauzálními vztahy umožňujícími *změnit celek* na základě *omezeného počtu zásahů do jeho částí*.

Chceme-li informačně zachytit situaci jako systém, máme k dispozici fixační metody vycházející, zjednodušeně řečeno, z karteziánských vědeckých postupů: vymezení předmětu zájmu, předběžná pojmová strukturace pozorovacího pole, získávání faktů a jejich dosazování do proměnných atd. Tomuto způsobu návratu k situacím můžeme říkat *předběžně strukturovaná reflexe*, neboť významy a kritéria pro reflexi bývají zpravidla stanoveny předem. Předběžně strukturovaná reflexe se přimyká zejména k *rutinní a prakticky funkční* oblasti pedagogické práce.

Je samozřejmě, že schematické rozdělení situační reflexe na pól příběhů a pól systémů má jako každé schéma své nedostatky vyplývající z drastické informační redukce. Přesto vymezení uvedených polarit považují za důležité, neboť umožňuje pohlízet na reflexi pedagogické reality jako na *bohatou škálu přístupů s různou mírou předběžné a následné organizace, zacílenosti a strukturace*. Podle mého názoru je možné na každém místě této škály získat informace plně relevantní pro svět výchovy, *budou-li ovšem respektovány jejich vnitřní i vnější limity*. Je také plně přijatelné chápat pól následně strukturované reflexe jako heuristický předstupeň k reflexi předběžně strukturované. Tak se nikoliv náhodou dostáváme k návaznosti tzv. kvalitativního a kvantitativního výzkumu a z jiného hlediska i k souvislostem mezi „tradičními“ a „alternativními“ výchovnými přístupy.

Typickým případem užitečné polohy někde uprostřed mezi oběma reflektivními póly jsou odborné *kazuistiky* — příběhy, které pomáhají pochopit systém. Kazuistiky jsou použitelné nejenom při reflektování výchovy, ale i pro výchovu samotnou. V Vondráček svého času v tomto ohledu velmi případně označil Komenského Orbis sensualium pictus za „svět kazuistik věcí“. Je škoda, že kazuistiky se v pedagogické literatuře objevují relativně jen velmi málo. Při vhodném zpracování by se mohly stát jedním z velmi důležitých nástrojů pro reflexi pedagogické reality a pro lepší porozumění vztahům mezi učitelovým myšlením a jeho profesním jednáním.

Zjištění u prvního vzorku

První vzorek vznikl náhodným výběrem. Proto reprezentuje populaci učitelů 1. a 2. stupně základních škol Východočeského regionu a lze se tedy odvážit jistých zobecnění. Kvalitativní analýza tak rozsáhlého souboru odpovídá je ovšem velmi náročná na prezentování výsledků. Z rozsáhlého souboru proto vybíráme jen některé výsledky — především ty, které jsou společné pro většinu vyučovacích předmětů.

Složení prvního vzorku podle vyučovacích předmětů, které učitelé uvedli jako východisko svých úvah, bylo následující: český jazyk 20, německý jazyk 3, anglický jazyk 2, matematika 11, fyzika 1, přírodopis 3, zeměpis 1, dějepis 3, technické práce 1, hudební výchova 3, tělesná výchova 1, předměty na 1. stupni 5.

Nyní si přiblížíme autentické formulace učitelů.

CÍLE

V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák ... Citovaná podnětová věta vyvolala dva základní typy odpovědí. První typ se týkal kognitivních cílů, druhý cílů afektivních.

Kognitivní cíle zahrnují rozpětí téměř celé Bloomovy taxonomie, ale v souladu se školní realitou mezi nimi dominují cíle první úrovně — znát základy (39 % všech odpovědí). Podle učitelů je nejdůležitější, aby žák: *byl v hodině zaměstnán, něco si odnesl, zvládl základy, zvládl základní učivo, získal základní pevné znalosti, měl o učivu celkový přehled, orientoval se v předmětu, získal nejen vědomosti, ale také dovednosti a návyky; četl s porozuměním, rozuměl učivu, pochopil učivo, chápal souvislosti; uměl základní úkony, uměl udělat, uměl poznatky využít, uměl se vyjadřovat; naučil se přemýšlet, naučil se logicky přemýšlet, naučil se řešit problémy různými cestami, odnesl si podněty k vlastnímu přemýšlení.*

Afektivní cíle rovněž zachycují bohaté spektrum nároků na žáky. Opět se učitelé spokojují s nižšími úrovněmi cílů, především typu — žák má mít zájem o učivo a učení. Podle dotázaných učitelů je nejdůležitější, aby jejich žák: *se nebál, nenudil se, byl přístupný, byl správně naladěný, měl kladný vztah k učení, měl zájem o učení, bavila ho činnost, cítil se při ní dobře, líbila se mu činnost, upoutala jej činnost, těšila jej činnost, s radostí se učil, získal lásku k činnosti, prožíval činnost, měl snahu a potřebu se učit, chtěl vědět co nejvíce, s chutí pracoval a nenechal se odradit neúspěchy, byl při učení aktivní a iniciativní.* V jediném případě jsme zaregistrovali i eticky formulovaný cíl: *žák by si měl odnést do života i morální poučení.* Z analyzovaných učitelských výroků vyplývá, že vymezování cílů nepatří mezi jejich silné stránky; učitelé v těchto situacích postupují spíše intuitivně. Pokud už cíle formulují, je zřejmé, že stále kladou důraz na žákův reproduktivní přístup k učivu.

Netrvám (jako někteří jiní učitelé) na tom, aby všichni žáci v mém předmětu ... Učitelské odpovědi lze seskupit do těchto tematických okruhů: pravidla chování žáků v hodině, žákovo učení, učivo

daného předmětu. Za zmínku stojí, že 13 % učitelů nevedlo nic, což lze interpretovat jako názor, že se necítí být v něčem odlišní od svých kolegů. Zbývajících 87 % učitelů se naopak domnívá, že se svým pojetím výuky odlišují od kolegů ve sboru.

Pokud jde o odlišnější pravidla chování, pak se nejčastěji objevovala tato: *netrvám na tom, aby byli úplně zticha; aby seděli na místě bez pohnutí; nemohli navzájem spolupracovat.* Další skupina odpovědí se týkala žakovského učení. Netrvám na tom, aby: *se učili učivo z paměti, jen věci odřikávali; učili se bez porozumění; byli celou hodinu úplně koncentrovaní; dělali úkoly každý den; nemohli vyslovit vlastní názor, mysleli si totéž, co já.*

Nejvíce učitelských výroků se týkalo učiva. Především rozsahu učiva: *netrvám na tom, aby uměli úplně všechno, včetně detailů.* (Idea základního učiva se zřejmě ujala, neboť zmíněné stanovisko uvedlo 24 % učitelů.) Relativně často se učitelé vyjadřovali k úrovni zvládnutí učiva: *netrvám na tom, aby byli všichni žáci výborní, zvládli učivo na jedničku, byli nejlepší* (20 % učitelů). Jen ojediněle se objevilo konstatování, z něhož plynulo, že si učitelé uvědomují kontext ostatních předmětů: *vím, že mají práci i s jinými předměty; netrvám na tom, že ten můj předmět je nejdůležitější.*

UČIVO

Člověk nevystačí jen s tím, co je uvedeno v učebnici. Tento výrok spouštěl čtyři typy odpovědí.

První se týkala literatury. Učitelé podle svých vlastních slov nepovažují učebnici za výhradní zdroj poznatků a doplňují ji nejčastěji *odbornou literaturou, příručkami, časopisy, sbírkami příkladů, beletrií.* Za zajímavé považujeme sdělení 9 % učitelů, že se také obracejí *ke starším učebnicím a starším sbírkám úloh.*

Druhá skupina odpovědí zmiňovala technickou modernizaci výuky, konkrétně *videoprogramy, průsvitky pro zpětný projektor.*

Třetí skupina odpovědí popisovala podrobněji další práci učitele nad učivem: *používám ilustrace, diskutuji s kolegy, radím se s kolegy, studuji pedagogickou a psychologickou literaturu, vytvářím vlastní úlohy, jezdím na odborné semináře.*

Čtvrtá skupina odpovědí se týkala práce žáků. Učitelé vytvářejí takové podmínky, aby žáci mohli *hrát hry, luštit křížovky týkající se učiva, pracovat s materiálem, který si sami přinesou.*

ŽÁK, TŘÍDA

Nevadí mi, když žák třeba ... Uvedený výrok indukoval tři typy odpovědí: učitelem tolerované chování žáka ve škole, tolerovaný způsob učení, tolerované zvláštnosti žáka.

Učitelé podle svých vlastních slov nejčastěji tolerují, když žák *zapomene domácí úkol či pomůcky, nenaučí se látku, ale omluví se.* Připouštějí také

možnost spolupráce mezi žáky: *nevadí mně, když se žák radí se sousedem, diskutuje o učivu se sousedem*. Ale určitý vnitřní rozpor v nich přetrvává, o čemž svědčí např. výrok: *Nevadí mě, když žák vyrušuje v souvislosti s učivem*. Občas učitelé akceptují i zdravotní důvody (*nevadí mně, když žák potřebuje odejít na WC; nevadí mně, když si kousne do svačiny; nevadí mně, když o přestávkách není zrovna nejhodnější, vždyť se musí odreagovat*). Zcela výjimečně jsme se setkali s tolerováním chování, které ostatní učitelé trestají: *nevadí mně, když dá spolužákovi opsat úkol; nevadí mně, když žák používá vlastní, kvalitně vypracovaný tahák*.

Druhá skupina učitelských odpovědí se týkala tolerovaného způsobu učení. Části učitelů nevadilo, když žák: *má připomínky k učivu, pronese odlišný názor, vyjádří svůj negativní názor, řekne svůj názor; nezvládne dokonale učivo, ale je vidět zájem, snahu; nezná podrobnosti, ale umí je vyvodit a říci vlastními slovy*. Práce s chybou už také pomalu vstupuje do vědomí některých učitelů: *nevadí mně, když žák chybuje z nedostatku zkušenosti; udělá chybu, ale postup a logická úvaha jsou správné; udělá chybu, s níž se dá pracovat*. Část učitelů nerozčiluje, když žák: *napoprvé učivo nepochopí*.

Další skupina odpovědí zahrnuje nonkognitivní aspekty učení: *nevadí mně, když žák je dlouhodobě nemocný, neboť jsem ve styku s rodiči a žaka doučím; nevadí mně, když žák nemá hudební sluch*.

V každé třídě se najde žák, který nestačí na požadavky osnov. Nejčastější příčinou jeho neúspěchu bývá ... Učitelé obvykle uvádějí 2–3 příčiny (součet procentuálních údajů tedy přesahuje 100 %). Mezi nejfrekventovanější příčiny patřily: nedostatečné obecné schopnosti žáka, nezáměr o učení, nesoustředěnost žáka, vývojové poruchy žáka. Učitelé odpovědi lze zařadit do jedné ze čtyř kategorií. Nejčastěji — a to je příznačné pro většinu oslovených učitelů — jde o příčiny, vůči žákovi vnitřní, avšak učitelem neovlivnitelné. Např.: *nedostatečné obecné schopnosti — v učitelské terminologii snížený intelekt, nízké IQ, nedostatek nadání, mentální zaostalost žáka* (uvedlo 42 % všech učitelů). Přidáme-li k tomu nedostatek speciálních schopností (*nedostatek v logickém myšlení, v představitivosti, v jazykových schopnostech*), dospějeme k číslu 54 %. Přidáme k tomu *nezralost dítěte* (9 %) a vývojové poruchy (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie) 24 % a dostáváme učitelův pohled na populaci, s níž jest mu pracovat. Jinak řečeno: většina učitelů je přesvědčena, že s učebními problémy žáků nemůže mnoho dělat, neboť jim byl dodán „nekvalitní materiál“. Jako perličku poznamenáváme, že tři učitelé nedokázali správně napsat názvy jednotlivých dysfunkcí (psali je zásadně s měkkým *i*).

Další skupinu odpovědí tvoří příčiny vůči žákovi vnitřní, ale učitelem do jisté míry ovlivnitelné. Nejvíce si učitelé stěžují na *nezáměr žáků, nechul se učit* (uvádí 39 % všech učitelů). Následuje žakovská *nesoustředěnost, nepozornost* (24 %), *nedostatečná domácí příprava* (13 %), *malé úsilí, lenost* (7 %) a konečně *nedostatek z předchozích ročníků* (13 %). Jen ojediněle se objevuje úvaha o tom, že se žák *neumí učit*.

Setkáme se s příčinami, které jsou vůči žákovi vnější a současně je učitel sám nemůže ovlivnit: *špatné rodinné zázemí* (17 % všech učitelů), *náročné učivo* (13 %). Výjimečně se dozvíme, že příčinou je *nemožnost individuálního přístupu při 35 žácích ve třídě*.

Konečně jsou — i když velmi vzácně — diskutovány příčiny vůči žákovi vnější, avšak učitelem ovlivnitelné: *neschopnost učitele motivovat žáka, demotivující účinek špatné známky či nesrozumitelnost učitelova výkladu nebo špatně zvolená vyučovací metoda*.

Jen 4 % učitelů uvádějí, že při zvládání školní neúspěšnosti žáků spolupracují s Okresní pedagogicko-psychologickou poradnou.

Celkově se zdá, že učitelé mají tendenci odmítat svůj díl odpovědnosti za neúspěchy žáků, které vyučují. Jinou metodou a na jiném vzorku se tak potvrzují zjištění, která jsme již publikovali (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994).

Stále nám doporučují některé nové metody. Moje stanovisko je, že ... Odpovědi na tuto podnětovou větu podávají velice pestrý obraz současné učiteléské populace. Mohli bychom jej zachytit tímto rámcovým přehledem:

odpověď nelze vyhodnotit	9 %
setrvávání u tradičních metod	23 %
z toho:	
odmítání jedné konkrétní metody	(6 %)
submisivita — <i>respektuji vedení školy a používám metody osvědčené dlouholetou praxí</i>	(2 %)
uznávání jen jedné tradiční metody (<i>klasické, frontální, názorné apod.</i>)	(9 %)
rezervovaný postoj (<i>nové metody nejsou vždy nejlepší, nic se nemá přehánět</i>)	(6 %)
jedna novinka ano, ale za určitých podmínek	17 %
střídat více metod	6 %
vyzkoušet více metod a pak si jednu nebo několik metod vybrat	26 %
z toho:	
vybrat bez specifikování kritéria	(14 %)
vybrat to, co vyhovuje nejvíce učiteli	(4 %)
vybrat to, co vyhovuje nejvíce žákům	(2 %)
vybrat to, co přináší nejlepší výsledky	(6 %)
aktivně získávat informace a zkušenosti o mnoha nových metodách	2 %

mít svůj systém metod a ten pak doplňovat, obměňovat, obohacovat	4 %
kombinovat více metod	2 %
vytvářet vlastní metody	2 %
učitelé mají velkou volnost ve výběru metod, schopný učitel si poradí, ale důležitější je osobnost a ne metoda	9 %
Celkem	100 %

Naše mapování učitelova pojetí výuky u většího souboru učitelů zakončíme učitelstvími krédy. Požádali jsme učitele, aby lapidárně formulovali své názory. Podnětová věta zněla: **Na základě dnošních zkušeností bych řekl učitel, který teprve začíná učit. Nejdůležitější je, abys ...**

Nejfrekventovanější doporučení lze shrnout takto: Měj rád děti, buď zájem žáků o předmět, získej jejich důvěru, buď důsledný, trpělivý a spravedlivý, neber věci osobně, měj rád své povolání.

Učitelství je náročná profese, nepřináší jen zadostiučinění, občas i přesaňuje možnosti jednotlivce. Někteří autoři volí termín „nemožné povolání“ (podrobnosti viz např. Štech, 1994).

Není tedy divu, že část učitelů doporučuje začátečníkovi: *ověř si, zda chceš opravdu učit!* Kolem 10 % našeho vzorku učitelů dávalo najevo skepsi, deziluzi, či přímo radilo začínajícímu učiteli, aby odešel ze školství: *odejdi včas, dokud můžeš nalézt lepší místo.* V dotazníku nebyla konkrétní položka na diagnostikování celkové profesní nespokojenosti (nezjišťovali jsme učitelovy výhrady vůči rodičům, kolegům, nadřízeným). Uvážíme-li dále, že při vyplňování dotazníku jistě zapůsobil efekt sociální žádoucnosti odpovědí, pak procento vnitřně nespokojených učitelů bude zřejmě vyšší.

Učitelská kréda jsme seskupili do osmi bloků. Začneme **vlastnostmi učitele**. Zkušené učitelé doporučují: *Buď dochvilný, soustavný, důsledný, zpočátku přísný; buď trpělivý, tolerantní, odpovědný, spravedlivý; nenech se odradit neúspěchem; buď žákům příkladem, oporou; buď kamarádký, neboj se legrace, neurážej se, neber věci osobně, buď schopen přiznat svůj omyl a třeba se i omluuit; buď vysoce vzdělaný, ale nemysli si, že jsi nejchytřejší; buď nápaditý; buď charakterní, lidský, buď osobnosti.*

Pokud jde o **činnost učitele**, starší učitelé říkají: *rad se se zkušenými kolegy, dobře se připravuj na každou hodinu; musíš vědět, co chceš žáky naučit; vyber základní učivo, dej jim základy; zvol správnou metodiku, od počátku si zjednej kázeň, udržuj pozornost žáků; měj svůj systém práce, pracuj poctivě, kontroluj, prověřuj, postupuj individuálně; rozvíjej samostatné myšlení žáků, nauč žáky, jak se mají učit.*

Nejvíce rad začínajícímu učiteli se týkalo **vztahu k dětem, vztahu k žákům**. V menšině byla doporučení typu: *vyžaduj plnění povinností, vyžaduj od nich vědomosti a znalosti, musíš mít u žáků autoritu, donut je k maximálnímu výkonu.* Výrazně častěji učitelé uváděli: *vytvoř si dobrý*

vztah k dětem, ukaž jim přívětivou tvář, dobře s nimi vycházej, měj děti rád a ony to poznají; vyžaduj slušné chování, respektuj žáky a jedné s nimi jako rovný s rovným (v rozumných mezích), spolupracuj s nimi, získej si jejich důvěru a nezneužíj ji; poznej žáky, snaž se jim rozumět, chápej dětské problémy, uvědom si, že nemají jenom jeden předmět; nespěchej na ně, přizpůsob se jim, věnuj jim svůj čas; získej zájem žáků o svůj předmět, vzbud v nich touhu po poznání, každého za něco pochval, dej jim možnost, aby se mohli i sami rozhodovat, ber je jako osobnosti.

Stručněji se učitelé vyjadřovali o **vztahu k jiným lidem, zejména rodičům žáků**: *nauč se jednat s lidmi, mysl na prospěch lidí kolem sebe; poznej sociální prostředí žáka, chceš-li sdělit rodičům něco nepříjemného, nejdřív o jejich dítěti řekni něco pochvalného, snaž se vyřešit problémy dítěte dohodou s rodiči.*

O **vztahu ke škole jako instituci** mluvili učitelé málo, zato trefně: *musíš brát školu normálně, ber ji s humorem, ber ji s nadhledem.*

Jen výjimečně vyjadřovali svůj **vztah k fakultám připravujícím učitele** a jejich soudy nebyly příliš lichotivé: *z vysoké školy nevychází jako kvalitní učitel; zapomeň na teorii výchovy a teorii vyučování, všechno je jinak.*

Rovněž o **vztahu k sobě samému** se příliš nešířili, ale jejich postřehy vedou k zamyšlení: *chceš-li být učitelkou, nepožizuj si početnou rodinu; hodně čti, stále se vzdělávej, abys získal sebejistotu, která si pomůže překonat současné klima; vytvoř si svůj vlastní systém.*

Naopak o **vztahu k učitelstvímu povolání** se zkušené učitelé vyjadřovali častěji. Méně bylo pozitivních výroků: *Měj své povolání rád, pracuj pro děti, ne pro peníze, udrž si chuť učit a nenech si ji zkazit dogmaty.* Častější byla upozornění: *Ověř si, jestli chceš opravdu učit.* Náznaky skepse zaznívají z těchto rad: *Měj rád děti, nebo raději z kantořiny odejdi. Nic jiného, než jejich vztah, v ní není. Zapomeň, že převratné změny, o kterých jsi snil, se vyplní. Zklamání zaznívá z kréda řady učitelů: Nezmění-li se finanční situace ve školství, připrav se na to, že tvé dvě či tři děti nebudou moci najednou studovat na vysoké škole. Odejdi včas, dokud můžeš najít lepší místo. Snaž se brzy postoupit na vyšší místo, nebo si najdi kolem čtyřicítky jiné zaměstnání. Hledej si rychle nové zaměstnání, neboť bude klesat počet dětí ve školách. Horší to bude s námi starými, až nás ze školství propustí ...*

Zjištění u druhého vzorku

Skupina učitelů, která se spontánně přihlásila do inovačního kursu, zastávala níže uvedené spektrum názorů. (V rámci každé podnětové věty jsou učitelské názory seřazeny vzestupně od tradičních, úzkých, zjednodušených až po netradiční, mnohaaspektové, uvažující o daném tématu v širších a hlubších souvislostech.)

DVĚ SONDY DO UČITELOVA POJETÍ VÝUKY V POLISTOPADOVÉM OBDOBÍ

Jiří MAREŠ

V teoretické kapitole jsme se snažili podrobněji zmapovat interdisciplinární oblast, která se v odborné literatuře nazývá **pedagogické myšlení učitelů**. Vycházeli jsme z předpokladu, že právě toto myšlení je jedním z klíčů ke změnám ve školství. Může petrifikovat dosavadní stav, může motivovat k návratu do minulosti; může být zdrojem pedagogického tápání, ale i zdrojem pedagogických inovací.

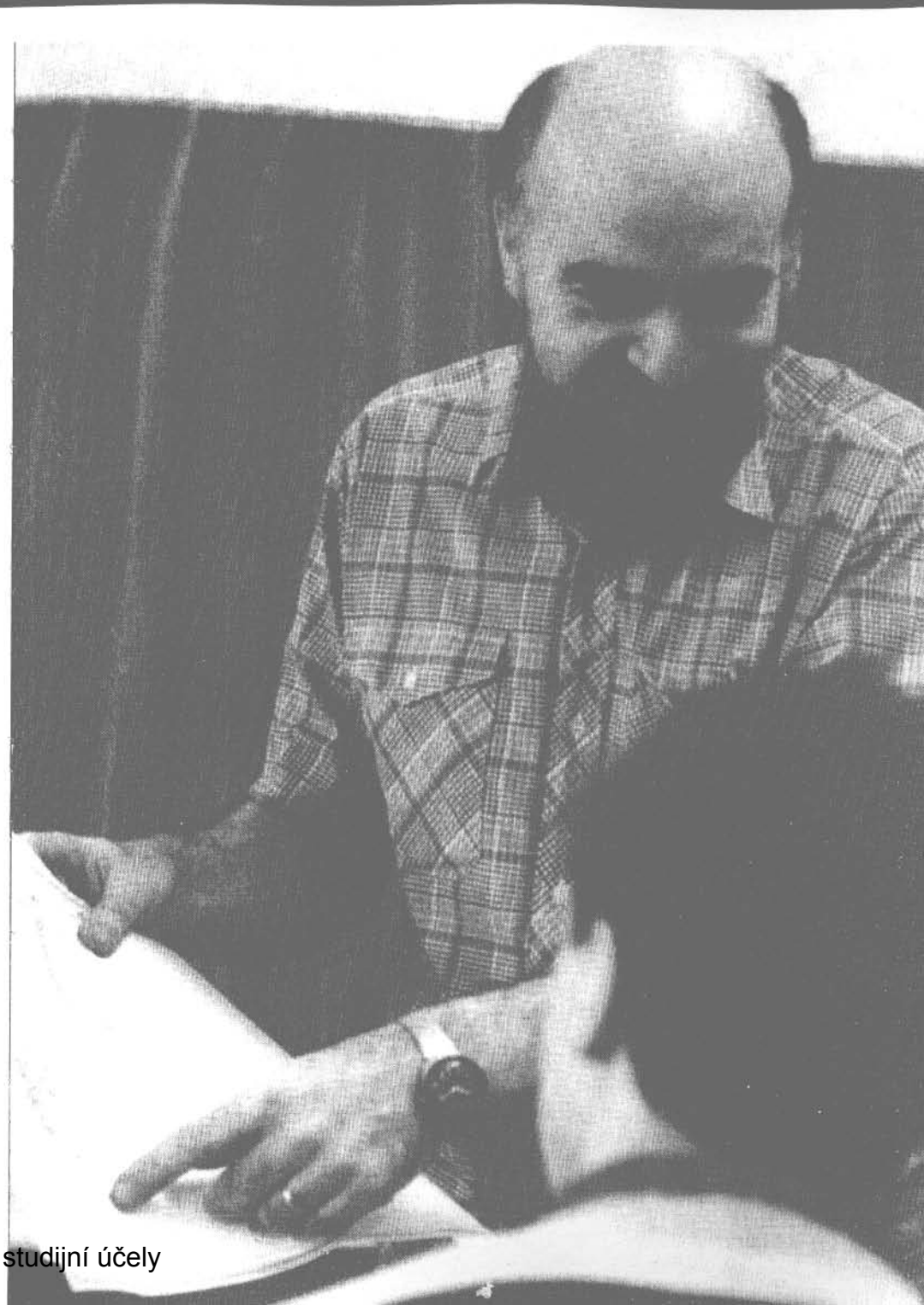
Konstatovali jsme, že výzkum učitelova pojetí výuky obohacuje nejen pedagogicko-psychologickou teorii, ale i přípravu budoucích učitelů, další vzdělávání učitelů v činné službě, zavádění inovací do školství. Solidních empirických výzkumů na toto téma u nás zatím proběhlo poměrně málo.

Již před rokem 1989 jsme se snažili mapovat skutečné názory učitelů. Protože se šetření odehrávalo v psychologickém kontextu a bylo anonymní, nebrala je většina učitelů jako záležitost „ohrožující“ jejich soukromí. Až na ojedinělé výjimky se učitelé docela ochotně zamýšleli sami nad sebou. Někteří dokonce psali, že je to poprvé, co se jich někdo vůbec ptá na osobní názor. Dílčí výsledky jsme publikovali — spíše v podobě ilustrativních příkladů — v práci Mareš (1990/91).

Zkušenosti získané v předlistopadovém období, nám posloužily při přípravě dvou šetření, které jsme věnovali zjišťování učitelských názorů v přelomovém období. V našem empirickém výzkumu jsme se pokusili dokumentovat, jaké bylo učitelské pojetí výuky v letech 1993–1995. Podívejme na obě sondy blíže.

Vzorek učitelů

Pro výzkum jsme zvolili dva vzorky učitelů. První vzorek tvořili učitelé 1. a 2. stupně základních škol. Náhodně bylo vybráno 15 základních škol ve Východočeském regionu. Výběr zahrnul školy na vesnicích, v menších i větších městech. Náhodný výběr provedly pracovnice Krajské hygienické stanice v Hradci Králové v rámci svého výzkumu sociálního klimatu školních tříd. Největší podíl na získání dat měla MUDr. V. Košťálová, část údajů získala MUDr. M. Tmějová. Ty také osobně navštívily vybrané školy



a v navštívený den náhodně vybraly z učitelského sboru 3–4 jedince a požádaly je o vyplnění dotazníku UPV.

Celkem bylo osloveno 56 učitelů. Z toho jeden odmítl spolupráci s odůvodněním, že *anonymita dotazníku je jen zdánlivá a v návaznosti na odpovědi žáků lze vyvozovat o učiteli závěry, které lze zneužít na kterékoli úrovni*. Druhý učitel začal dotazník vyplňovat, ale vyplňování nedokončil, neboť musel jít suplovat. Celkem jsme tedy získali 54 vyhodnotitelných dotazníků. Z toho bylo 19 učitelů 1. stupně, 32 učitelů 2. stupně a 3 učitelé uvedli, že vyučují na obou stupních.

Podrobnější údaje o prvním zkoumaném vzorku uvádí tab. 1.

komunita	pohlaví	počet let pedagogické praxe					celkem
		1–5	6–10	11–20	21–30	30 +	
město	muž	4	–	1	1	1	7
	žena	4	6	5	5	6	26
vesnice	muž	2	–	–	–	1	3
	žena	4	4	3	4	3	18
celkem		14	10	9	10	11	54

Druhý zkoumaný vzorek tvořili učitelé, kteří se sami přihlásili do kursu Centra pro další vzdělávání učitelů MU v Brně. Šlo o kurs nazvaný „Učitelovo pojetí výuky, jeho seberealizace, autoregulace a sebehodnocení“, jenž probíhal v r. 1995 ve Šlapanicích u Brna. Učitelů, kteří vyplnili dotazník, bylo 6 (3 muži a 3 ženy), od učitele začínajícího (délka praxe do 5 let), až po učitele s délkou praxe nad 31 let. Průměrná délka praxe tohoto druhého souboru se pohybovala v rozmezí 11–20 let. Dá se předpokládat, že druhý soubor tvořili učitelé, kteří mají zájem dozvědět se něco nového, pracovat na svém profesionálním i osobnostním rozvoji.

Použitá metoda

Šlo o metodu UPV — Učitelovo pojetí výuky (Mareš, 1987, 1990), která využívá projektivní techniky. Učitelu je předloženo 34 neukončených podnětových výroků, seskupených do 6 celků (cíle, učivo, žák a třída, vyučovací metody, okolí). Učitel je požádán, aby si vybral jeden vyučovací předmět ze své aprobace (např. předmět, který je mu nejbližší, anebo předmět, s nímž má největší zkušenosti) a k němu vztáhl své odpovědi. Úkolem učitele je doplnit nedokončené věty tak, aby vystihovaly jeho vlastní názor na výuku. Předpokládá se, že rozdílní učitelé promítnou do svých formulací rozdílná stanoviska, rozdílná přesvědčení. Vyplňování dotazníku trvá kolem 30 minut, existují ovšem velké interindividuální rozdíly.

CÍLE

V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák: dosáhl základní orientace v pojmech; zvládl základy a uměl se vyjadřovat; pracoval, věděl jak pracovat a proč pracovat; byl ochoten přijímat informace a tvořivě s nimi pracovat; pociťoval radost z učení; tvořivě pracoval.

Netrvám (jako někteří jiní učitelé) na tom, aby všichni žáci v mém předmětu: seděli stále na jednom místě; věděli všechno na sto procent; byli něco jako výkonnostní nebo vrcholoví sportovci; byli pro předmět zapálení, neboť jsou i jiné obory.

Pro život je nejdůležitější, aby si z tohoto předmětu žáci odnesli: základy čtení a psaní; logické vazby; schopnost komunikovat, vyjadřovat své myšlenky, uplatňovat základní pravopisná pravidla a měli vztah ke knize; měli potřebu dál fyzicky i psychicky o sebe pečovat; zvládli způsob řešení různých problémů, i těch, které s předmětem bezprostředně nesouvisí; měli vztah k jazyku, vnímali krásu slova.

UČIVO

Je dobře, že autoři osnov tohoto předmětu: zařadili zvládnutí základů; zařadili dramatickou výchovu; bloky zahrnující téměř všechna sportovní odvětví; umožnili učitelům relativní volnost; otevřeli prostor pro zdravý rozum učitele.

Člověk nevystačí jen s tím, co je uvedeno v učebnici. Proto: využívám názorných pomůcek; pracuji i s jinými zdroji (s knihami, časopisy); doporučuji žákům další publikace, odkazuji na časopisy, školní a městskou knihovnu; vytvářím vlastní příklady, které žákům umožní lépe problém pochopit a prožít; zkouším připravit vlastní studijní materiály, adekvátní našim přístupům.

ŽÁK, ŽÁCI

Žáci v tomto ročníku obvykle: mají problémy s vyjadřováním; zvládnou dobře základní učivo; jsou schopni rozvíjet své pohybové schopnosti a dovednosti; umí a baví je to.

Trvám na tom, aby každý žák v mém předmětu: dodržoval základní pravidla slušnosti; zvládl určité minimum; zvládl základy a dokázal číst s porozuměním; nosil potřebné pomůcky a aktivně pracoval (individuálně i ve skupině); projevoval v rámci svých možností co největší aktivitu; byl aktivní a rozvíjel sám sebe.

Nevadí mi, když žák třeba: občas zapomene domácí úkol; je pomalý; není schopen zacvičit složitější cvičební tvar, i když to osnovy předepisují; při pracovním zaujetí se plně neovládne; diskutuje polohlasně v hodině; pokud ovšem řeší daný problém; zdánlivě ruší, ale rozmluva vede k cíli.

V každé třídě se najde žák, který v mém předmětu nestačí na požadavky osnov. Nejčastější příčinou jeho neúspěšnosti bývají:

příčiny vzhledem k žákovi vnitřní, učitelem neovlivnitelné (dlouhodobá nemoc žáka, nedostatečná zralost žáka pro školu, nedostatečné schopnosti, slabé logické myšlení, menší nadání, postižení žáka (dyslexie, dysgrafie)). Dále příčiny vzhledem k žákovi vnitřní, avšak učitelem ovlivnitelné (nedostatky z předchozích ročníků, nechul' učil se, protože učivu žák pořádně nerozumí, žákova obecná nechul' učil se něčemu složitějšímu, sebepodceňování žáka, tj. komplex méněcennosti z nadanějších spolužáků). Dále příčiny vůči žákovi vnější, učitelem neovlivnitelné (složitě sociální poměry žáka) nebo učitelem ovlivnitelné (nehodně zvolená vyučovací metoda, nepřiměřené tempo výuky).

S talentovanými žáky to není jednoduché: mám ve třídě většinu rómských žáků, tudíž i jiné spektrum problémů; při velkém počtu dětí ve třídě se jim nemohu věnovat; nemám problémy, je to s nimi jednoduché.

Zatím to s talentovanými žáky řeším tak, že: se s nimi setkávám až po vyučování; dostávají více samostatné práce; dostávají příklady navíc nebo příklady obtížnější; žáci řeší náročnější příklady, zúčastňují se olympiád; pro talentované úkol rozšířím, ale pokud chtějí, mohou se zapojit i ostatní žáci; buď z talentovaných vytvořím samostatnou skupinu, která má svůj vlastní program, anebo se stanou vedoucími skupin a řídí práci ostatních žáků.

Dobře se mně učí ve třídách, které jsou: přizpůsobivé; složené z vybraných žáků (víceletá gymnázia); složeny jak z chlapců, tak dívek (tj. nejsou převážně dívky); kompaktní, soudržné; ustrácné; jeví zájem; aktivní; zvědavé.

Vadí mně však, když některá třída: je neukázněná; je velmi slabá; nejvíce zájem; je pasivní; je bez zájmu i o přitažlivé činnosti; musí se do práce nutit; vyznačuje se jednotlivci, kteří dávají ostentativně najevo, že jsou lepší, než ostatní a pohrdají jimi.

Dokážu odhadnout žáka, který: nemá předpoklady zvládnout základní školu; má na to nebo na to nemá; má rád daný předmět nebo naopak předmět nemiluje; je nadprůměrný nebo naopak bude mít problémy sám se sebou.

Pouze jednou jsem se skutečně spletl v odhadu žáka. Nespletl jsem se; nevybavuji si, že bych se spletl; předpokládal jsem, že žák bude patřit mezi nejlepší ve třídě jak svými schopnostmi, tak vědomostmi, ale nechal jsem se jen ovlivnit jeho výřečností a „školou praktického života“, jíž prošel; hodil můj předmět za hlavu, ale on se s ním sám popral, dostal se na školu a studuje ho v rámci oborového studia.

VYUČOVACÍ METODY

Obvykle vykládám tak, že: nejprve vyložím a pak vysvětlím; snažím se, aby učivo bylo srozumitelné všem; předvedu cvik, vysvětlím jeho zdravotní a fyzické aspekty i fyzikální zákonitosti cviku; vysvětlím, zopakují, první řešení se odehrává buď ve dvojicích nebo ve skupinách s možností

stále konzultovat s výkladem na tabuli; záleží na učivu a možnostech — často pomocí samostatných kroků žáků v návaznosti na učivo, které již bylo probráno; nepreferuji jen jednu metodu, ale kombinuji jich více.

Osvědčil se mně tento způsob zkoušení: didaktický test; doplňování do připraveného textu (ohled na dyslektiky); písemné zkoušení; ověřování ve skupinách bez známek; slovní hodnocení; ústní zkoušení; zkoušení na základě dobrovolnosti.

Když část žáků stále nerozumí tomu, co jsme probrali, řeším to následovně: vracím se k učivu tak dlouho, až i oni porozumí; zopakují učivo nebo žáky doučuji; pozvu je po vyučování, tam jim znovu všechno vysvětlím, procvičím to s nimi, zadám jednoduchý úkol, překontroluji řešení a poté zadám obtížnější úkol; v rámci téže hodiny učivo znovu vysvětlím, procvičím ho s nimi a pak vyzkouším; učivo rozeberu jímak a předvedu řešení; třídu unilturně diferencuji podle aktuální situace a pak pracujeme.

V každé třídě bývají žáci, kteří by mohli mít lepší výsledky, ale nesnaží se. Vyzkoušel jsem, že na ně platí: přesvědčování; povzbuzování a pochvala; povzbuzení, častější kontrola, pochvala a ocenění snahy; pohovor s rodiči nebo se žáky; individuální pohovor s rozбором možností, jak nejlépe dosáhnout kýženého cíle; více aktivovat, zadávat samostatnou práci, ustanovit vedoucím pracovní skupiny.

UČITEL

V obecné rovině se dobře mluví o tom, že učitel: má být vzorem; má brát své povolání jako poslání, ale ve skutečnosti je vše složitější (viz jeho postavení ve společnosti, ekonomická stránka povolání, psychická náročnost profese); má do určité míry suplovat výchovu v rodině, ale nemůže, nestačí, na mnohé věci je už takřka pozdě; má být rádce, vychovatel, odborník, rodič, kamarád, zpovědník, zdravotník, ale kdy to má všechno stihnout; má vychovávat a vzdělávat žáky, ale musí řešit řadu dalších úkolů (sociální problémy, zaměstnanécké absence, rodinné problémy).

Na základě dnešních zkušeností bych začínajícímu učiteli řekl, že nejdůležitější je, abys: získal žáky a splnil své cíle; měl toto povolání rád; měl rád své žáky a chápal je; měl trpělivost, měl děti rád a aby tě vyučování bavilo; vytvořil sis kladný vztah k žákům, snažil se jim porozumět; byl hodně trpělivý, pěstoval sebeovládání, pracoval hodně na sobě.

Domnívám se, že se mi v učitelské práci nejvíce daří: neznechucovat žákům vyučování a školu; umožnit žákům, aby se v hodinách uvolnili a hráli si navzájem; naučit žáky něčemu; pracovat i se žáky, kteří si nedělají v tomto předmětu ambice, ale věří mé práci; pracovat s nejmladšími dětmi; naučit žáky něčemu a mít k nim pěkný, kamarádský vztah.

Občas si uvědomuji, že mně nejvíce problémů dělá: časově zvládnout všechny požadavky osnov; můj ústní projev — výslovnost; vydržet být trpělivý jako na začátku své pedagogické praxe; klasifikovat žáky, neboť

stupnice je pro mne moc malá; zaměstnat úplně všechny děti; po pracovní stránce plně vytižit všechny žáky.

OKOLÍ

Je mnoho rodičů, kteří si myslí, že škola: má suplovat rodinu; je zodpovědná za výchovu dětí a rodičů se to netýká; musí žáky všechno naučit; škola je nutné zlo, ale je mnoho i těch rodičů, kteří oceňují působení školy na jejich děti.

Málokdy se stane, aby rodiče: byli ochotni se školou spolupracovat; aktivně projevíli zájem o výsledky i činnost svých dětí; přišli do školy jen ze zájmu o dítě a školu; pravidelně se školou spolupracovali; přišli s uznáním; učitele ocenili, veřejně pochválili.

Domnívám se, že ředitel školy by si měl u učitelů všimnout: jaké jsou jejich výsledky ve vyučování, jaký je jejich vztah k žákům, nikoli jen toho, jakou práci dělají navíc; odborných a volných vlastností a ne profilování; jak učí, jaká je atmosféra v jejich hodinách, co všechno dovedou — a ne zda jsou včas na doзору; morálních vlastností a toho, zda jsou skutečnými pedagogy; zda jsou lidmi a zda to, čeho chtějí dosáhnout u žáků, je patrné i u nich samotných; jejich vztahu k žákům, mravní odpovědnosti, vztahu k povinnostem, vlastní práce ve vyučování — a ne, zda naučil žáky o kapitulu více či méně.

Závěry

Empirické šetření bylo věnováno dvěma skupinám učitelů. První, většiny vzorek, reprezentoval učitele Východočeského regionu. Druhý, malý vzorek, zahrnoval učitele ze střední Moravy, kteří projevíli zájem o novinky v pedagogice a psychologii.

Větší, náhodně vybraný vzorek, umožňuje hlouběji analyzovat široké spektrum učitelských názorů. Protože šetření proběhlo v letech 1993–95, je svébytným příspěvkem k poznání učitelského pojetí výuky na základních školách v období „porevoluční“ transformace českého školství.

Lze v něm vysledovat řadu tendencí:

Velmi opatrně uvolňování pravidel žákovského chování ve třídě. V požadavcích učitelů na žáky lze zaznamenat jen velmi nevýrazný posun od pamětního učení žáků k samostatnějšímu a tvořivějšímu učení. Naopak lze zaregistrovat zřetelnou snahu učitelů nevyučovat všemu stejně důkladně, ale vymezovat základní učivo. Za zmínku stojí další změny. Postupně odklání se od učebnice jako hlavního zdroje poznatků pro učitelovo vyučování a žákovu učení. Sporadické zmiňování audiovizuální techniky jako pomocníka učitele na základní škole. Narůstání debat o učivu mezi učiteli a vyvíjení větší aktivity učitelů při doplňování si poznatků o učivu. Obohacování žákovské práce s učivem o aktivnější a pestřejší formy.

Jednostranné a prakticky nezměněné uvažování učitelů o příčinách žákova učebního selhávání a neprospěchu. V učitelských úvahách dominují příčiny, které souvisejí se žákem, jsou mu vrozené a učitel je nemůže ovlivnit: nízké intelektové schopnosti, vývojové poruchy učení, nezralost pro školu či malá školní zdatnost. Dále učitelé uvádějí žákovu nedostatečnou vnitřní motivovanost, nesoustředěnost a konečně špatné rodinné prostředí. Jen zcela výjimečně učitelé uvažují o škole a o sobě samém jako možném zdroji žakových obtíží.

Potěšitelné je, že většina učitelů je nakloněna zabývat se metodickými inovacemi výuky a vyvíjí v tomto směru adekvátní iniciativu.

Učitelské krédo dokládá polyvalentnost učitelské profese: převážně kladný vztah k dětem, racionální koncipování učitelských činností, vysoké až těžko splnitelné nároky na vlastnosti učitele, výhrady k dosavadní pregraduální přípravě učitelů na fakultách, smíšené pocity ve vztahu ke škole jako instituci, rezervované až skeptické postoje k současné podobě učitelské profese a postavení učitele ve společnosti.

Bylo by nekorrektní shrnout uvedená zjištění pod nálepku „učitelské tápání ve svobodnějším prostoru“. Skutečnost je složitější. Učitelé zřejmě hledají pevnější body v prostoru, jehož vnitřní parametry se mění jen částečně; pokud jde o jeho hranice, někde jsou velmi neostré, jinde naopak velmi tvrdé. Někde se spolu s kompetencemi rozšiřují, jinde pod vnějšími tlaky zmenšují.

Na jedné straně funguje velká setrvačnost školského systému i pedagogického myšlení. Na druhé straně se rychle mění ekonomická i právní „pravidla hry“ ve školství, způsoby kontroly, zpětné vazby. Na třetí straně vznikají mnohé snahy o změnu pojetí výuky zdola (PAU, NEMES, waldorfské školy, atd.) i shora (obecná škola, občanská škola). Na čtvrté straně není dopracován systém, který by skutečně motivoval učitele, žáky a rodiče ke zlepšování práce. A to nemluvíme o postavení rezortu školství u nás vůči ostatním rezortům, postavení učitelů vůči jiným profesím atp.

Metodologicky je provedená sonda zajímavá, ale má své meze. Projekktivní technika funguje dobře, ale kategorizace odpovědí a jejich zobecnění je neobyčejně pracné. Opakované použití dotazníku UPV naznačuje, že by měl být patrně koncipován v podobě „baterie“ a prezentován sekvenčně. Tam, kde jsou odpovědi atypické, stálo by za to jít do větší hloubky, studovat učitelovo tvrzení spolu s jeho způsobem argumentování, zajímat se o vývoj pojetí v čase, o kritické události a kritická období učitelova profesionálního života.

Nelze ovšem čekat, že tak složitý a obtížně přístupný jev, jímž je učitelovo pojetí výuky, zmapuje několik osamocených odborníků jednou či dvěma metodami. Další výzkum musí být týmový, metodologicky široce založený a dlouhodobější.

Bez seriózních podkladů je však těžké měnit školu i učitele.

UČITELOVO POJETÍ EFEKTIVNÍCH VYUČOVACÍCH POSTUPŮ

Vlastimil ŠVEC

Úvod do problematiky

V současné školské praxi se učitelům naskytá větší prostor pro projektování i realizaci situací, které aktivizují žáky k samostatné a tvořivé činnosti. V těchto situacích učitel může uplatnit rozmanité vyučovací postupy (zahrnující výukové metody, formy i materiální didaktické prostředky). Účinnost použití vyučovacích postupů závisí na řadě faktorů, mimo jiné na učitelových didaktických dovednostech tyto postupy použít.

Volba i způsob aplikace vyučovacích postupů, aktivizujících žáky k samostatné a tvořivé činnosti však závisí také na učitelově pojetí takto orientovaných postupů. Proto považujeme za užitečné zjišťovat učitelovo pojetí tzv. efektivních vyučovacích postupů (např. v rámci kurzů, zaměřených na výcvik v nových, alternativních vyučovacích postupech; na základě této diagnostiky lze totiž metodicky usměrnit výcvikové aktivity).

Pojetí efektivních vyučovacích postupů tvoří součást celkového učitelova pojetí výuky. Vyjdeme-li z obecnějšího vymezení učitelova pojetí výuky (viz kapitola J. Mareše v první části této publikace, popř. též Průcha, Walterová, Mareš 1996, s. 243), potom můžeme učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů charakterizovat takto:

- je to strategie pro učitelovo uvažování o volbě a způsobu použití efektivních vyučovacích postupů i pro učitelovo jednání při jejich praktickém uplatnění v pedagogické komunikaci,
- umožňuje promýšlet způsoby (metody a formy) podněcování a rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků v konkrétní třídě,
- je východiskem pro učitelovo hodnocení výsledků aplikace (efektivnosti) zvolených výukových postupů, včetně sebehodnocení vlastního pedagogického působení,
- zahrnuje složku kognitivní a afektivní (motivační, emocionální),
- bývá implicitní, individuálně odlišné a relativně stabilní, závisí zejména na učitelových pedagogických dovednostech a jeho tvořivosti a do určité míry také na učitelových pedagogických zkušenostech,
- není učitelem plně uvědomované (proto se osvědčuje nejenom diagnostika, ale i autodiagnostika tohoto pojetí).

Termín „efektivní vyučovací postupy“ záměrně nespecifikujeme, abychom mohli odhalit, co učitelé pod tímto názvem chápou. Popíšeme podrobněji výsledky několika empirických sond, které jsme uskutečnili u menších vzorků učitelů základních a středních škol. U všech, dále popsaných vzorků, jsme použili stejnou výzkumnou techniku — Dotazník „Jaké je moje pojetí efektivních vyučovacích postupů?“ (Švec, 1995a).

Empirické sondy, zjišťující učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů

Charakteristika empirických sond

Pojetí efektivních vyučovacích postupů jsme zjišťovali **dotazníkem**, opírajícím se o modifikovanou projektivní techniku *doplňování vět*. Dotazovaní učitelé měli na základě svých znalostí a zkušeností doplnit neúplné věty tak, aby výstižně charakterizovaly jejich osobní názor na efektivní vyučovací postupy.

Dotazník zjišťoval:

- představy učitelů o „efektivním vyučovacím postupu“ (1 položka)
- konkretizaci této představy na základě postupů, které učitelé uplatňují nebo s nimiž se seznámili (2 položky)
- jednání učitelů po setkání s novým vyučovacím postupem (1 položka)
- pedagogické záměry učitelů ve vztahu k jejich vyučování (1 položka)
- představy učitelů o možnostech vyučovacích postupů (2 položky)
- názory učitelů na účinnost vyučovacích postupů (1 položka)
- záměry učitelů podněcovat a rozvíjet tvořivost žáků (1 položka)
- názory učitelů na zdokonalování jejich vyučovacích postupů (2 položky).

Zkoumané vzorky tvořili učitelé:

- 1) *přírodovědných předmětů ze základních škol*, kteří se dobrovolně přihlásili do experimentálního projektu zaměřeného na jejich *předatestační přípravu* (projekt připravila Pedagogická fakulta MU v Brně ve spolupráci se Školským úřadem v Blansku). Vzorek tvořilo 22 učitelů (z toho 8 mužů a 14 žen), od učitelů s kratší délkou (1–6 let) pedagogické praxe (6 učitelů), přes učitele se střední délkou (13–20 let) praxe (6 učitelů), po učitele s velkou délkou (23–35 let) praxe (10 učitelů). Odpovědi učitelů, vyučujících na 2. stupni základní školy se vztahovaly k těmto předmětům: zeměpisu (5 učitelů), fyzice (5 učitelů), chemii (5 učitelů) a přírodopisu (7 učitelů). Dotazník byl učitelům zadán v únoru 1996.
- 2) *různých předmětů ze základních škol*, kteří se na základě nabídky zúčastnili třídeního workshopu na téma „*Přístupy k projektování a realizaci*

efektivních vyučovacích postupů“ (projekt tohoto workshopu připravilo Centrum pro další vzdělávání učitelů na MU ve spolupráci s Pedagogickou fakultou MU v Brně). Vzorek tvořilo 9 učitelů (z toho 2 muži a 7 žen) s délkou pedagogické praxe 2–30 let (převažovali učitelé s praxí 23–30 let — 5 učitelů). Svoje úvahy učitelé vztahovali k těmto předmětům, vyučovaným na 2. stupni základní školy: němčině (1 učitel), zeměpisu (1 učitel), fyzice (1 učitel), českému jazyku (2 učitelé), matematice (2 učitelé) a chemii (2 učitelé). Dotazník byl zadán v listopadu 1995.

- 3) *gymnázií* (17 učitelů) a *střední průmyslové školy strojnické* (1 učitel), kteří byli o vyplnění dotazníku požádáni externí doktorandkou katedry pedagogiky PdF MU v Brně M. Solárovou (1996). Šlo o kolegy doktorandky z různých škol. Tento vzorek tvořilo 5 mužů a 13 žen s délkou pedagogické praxe: 1–5 let (4 učitelé), 6–10 let (3 učitelé), 11–20 let (5 učitelů), 21–25 let (3 učitelé) a 26 a více let (3 učitelé). Odpovědi učitelů se vztahovaly k těmto předmětům: českému jazyku (3 učitelé), přírodovědným předmětům — biologii, chemii, fyzice a matematice (13 učitelů) a odborným technickým předmětům (2 učitelé). Dotazník byl zadán v dubnu 1996.

Výsledky empirických sond

V další části této kapitoly uvádíme znění jednotlivých položek dotazníku a kategorie odpovědí učitelů (k nimž jsme dospěli na základě analýzy všech získaných odpovědí), které ilustrujeme některými jejich autentickými výroky. Pokusili jsme se o srovnání pojetí efektivních vyučovacích postupů u učitelů základních škol — ZŠ (výsledky dvou uvedených vzorků učitelů ZŠ jsme zpracovali souhrnně, protože jejich názory jsou obdobné a vesměs šlo o učitele se zájmem o výuku a nové vyučovací postupy) a u učitelů gymnázií — G (používáme označení G, i když v tomto vzorku byl jeden učitel ze střední odborné školy; jeho odpovědi jsou však obdobné odpovědím učitelů gymnázií). Upozorňujeme, že toto srovnání má modelový charakter, neboť šlo o poměrně malé vzorky učitelů.

Zaměřujeme se na dominantní (typické) kategorie učitelských odpovědí (které se ve zkoumaných vzorcích respondentů nejvíce objevovaly). Proto uváděné procentové rozložení těchto kategorií nemusí ve svém součtu vždy odpovídat 100 %.

□ Pod „efektivním vyučovacím postupem“ si představuji ...

Postup, který ...	ZŠ	G
1. vede k cíli, k osvojení učiva	37 %	44 %
2. vede k aplikaci poznatků	20 %	20 %
3. podněcuje aktivní, samostatnou a tvořivou práci žáků	23 %	20 %
4. je pro žáky zajímavý	10 %	16 %

Dominuje obecnější pojetí efektivního vyučovacího postupu (který vede k cíli a osvojení učiva). Toto pojetí se však u různých učitelů liší šíří i hloubkou záběru. Učitelé s tímto pojetím si pod efektivním vyučovacím postupem představují: *postup vedoucí ke splnění daných cílů; postup, při kterém si žáci osvojí poznatky a získají přehled o možnostech řešení daného problému; ten, který přináší výsledky — znalosti, dovednosti, ale i prožitky a postoje; postup, který vede k pochopení učiva; postup, při jehož použití v krátké době za přispění žáků dojde k vytýčenému cíli.*

Jen asi pětina učitelů ze základních škol a gymnázií inklinuje k pojetí efektivního vyučovacího postupu, založeném na aktivní, samostatné a tvořivé činnosti žáků: *motivuje a aktivizuje žáky; postup, který žáka zaujme a nutí ho přemýšlet; zapojí všechny žáky do činnosti a přispěje k vytvoření tvůrčí pracovní atmosféry; postup, při kterém se preferuje samostatnost a tvořivost.*

Lze však předpokládat, že aktivitu a samostatnost, popř. i tvořivost vyžadují některé postupy, které směřují k aplikaci znalostí: *postup, jehož výsledkem je, že žák dokáže získané znalosti aktivně využívat; postup, který vede k procvičení a pochopení učiva.*

☐ **V mé práci se mi osvědčují tyto — podle mého názoru efektivní — vyučovací postupy ...**

Postupy	ZŠ	G
1. Výklad, vysvětlení	7 %	18 %
2. Rozhovor, diskuse	13 %	36 %
3. Národně demonstrační metody	13 %	18 %
4. Praktické metody	20 %	6 %
5. Jiná samostatná práce žáků	13 %	11 %
6. Aktivizující metody	23 %	36 %
7. Nevím, zatím hledám	—	6 %

Z odpovědí vyplývá, že jako efektivní se učitelům osvědčují zejména aktivizující výukové metody a formy (včetně rozhovoru, diskuse a různých forem samostatné práce žáků): *projektové vyučování; opakování hrou; skupinové řešení problémů; soutěže; samostatná práce žáků s textem; problémové vyučování.* Zdá se, že učitelé inklinují k výukovým postupům, které aktivizují žáky k samostatné a tvůrčí činnosti, i když mají rozdílné pojetí efektivního vyučovacího postupu.

Učitelům se však také osvědčují „klasické“, praxí prověřené postupy: *názorný výklad, spojený s diskusí; jednoduché experimenty; učení na příkladu; použití audiovizuální techniky; příklady z praxe.*

Škála učitelů uplatňovaných postupů je patrně ovlivněna nejenom pedagogickými zkušenostmi učitelů, ale i novými prvky výuky a komunikace se

žáky, s nimiž se učitelé seznamují prostřednictvím literatury a rozmanitých vzdělávacích akcí.

☐ **V poslední době jsem měl(a) možnost seznámit se s těmito novými vyučovacími postupy (metodami, formami výuky) ...**

Postupy	ZŠ	G
1. Postupy podporované didaktickou technikou a počítači	23 %	50 %
2. Netradiční postupy (aktivizující)	60 %	11 %
3. Nesetkal(a) se dosud	7 %	39 %

Je zajímavé, že spíše učitelé základních škol měli možnost setkat se s netradičními (aktivizujícími) vyučovacími postupy, k nimž počítají: *programované učení; integrovanou výuku; projektové vyučování; daltonský způsob výuky; didaktické hry.* Učitelé gymnázií uvádějí, že se nejčastěji setkali s postupy, podporovanými didaktickou technikou a počítači: *použití videa a počítačů; videoprogramy; počítačové programy; počítače.*

Lze se domnívat, že učitelé gymnázií mají k dispozici více výukových programů pro videomagnetofon a počítače než učitelé základních škol. Učitelé základních škol naopak přišli častěji do styku s netradičními výukovými postupy. Pro tyto učitele je zřejmě bohatší nabídka vzdělávacích aktivit, zaměřená na nové vyučovací formy a metody.

☐ **Když se setkám s novým vyučovacím postupem, tak potom ...**

Reakce učitele	ZŠ	G
1. Promyslí a jestliže jej považuje za vhodný, aplikuje jej ve výuce	23 %	28 %
2. Aplikuje jej a popř. ověří jeho účinnost	40 %	25 %
3. Vybere z postupu určité prvky a ty potom aplikuje ve výuce	7 %	25 %
4. Přemýšlí o využití postupu	30 %	4 %
5. Nedělá nic	—	4 %

Většina učitelů základních škol i gymnázií zřejmě nové vyučovací postupy promyslí a aplikuje ve své výuce. V některých odpovědích lze však vystopovat pokusy učitelů hlouběji analyzovat nové vyučovací postupy a hledat kritéria jejich efektivnosti: *přemyslím, jestli je lepší a je schopen přinést lepší efekt; nové neznamená vždy lepší; láká k vyzkoušení, ale často nemám kontrolu výsledku — je to spokojenost dětí nebo objem znalostí?; snažím se určit, zda by pro mne byl prospěšný z hlediska mých žáků.* Toto pojetí se objevuje především u učitelů základních škol.

□ Chtěl(a) bych, aby moje vyučování ...

Chtěl(a) by, aby vyučování	ZŠ	G
1. Bylo pro žáky zajímavé, podnětné	47 %	43 %
2. Bylo účinné (efektivní)	17 %	18 %
3. Rozvíjelo osobnost žáků	23 %	11 %
4. Bylo pro žáky přiměřené	10 %	14 %
5. Bylo přínosné pro praxi žáků	–	11 %

Téměř polovina učitelů základních škol, ale i gymnázií by chtěla, aby jejich vyučování bylo pro žáky zajímavé a podnětné: *zajímavé, veselé a věcně správné; bylo živé, děti zaujalo, něco jim dalo; bylo zajímavé, poutavé a nikdy nudné; zajímavé, dostatečně informující a inspirativní; zajímavé, mělo „spád“, aby už v hodině bylo pochopeno učivo.* Pětina učitelů základních škol a jen desetina učitelů gymnázií si přeje, aby jejich vyučování rozvíjelo osobnost žáků: *vedlo k rozvoji osobnosti žáků; nezanechalo na dětech závažné trhliny; bylo pro žáky přínosem po všech stránkách; mělo výchovný oliv.*

□ Myslím si, že každý vyučovací postup může ..., za předpokladu, že ...

Každý postup může	ZŠ	G
1. Být úspěšný, efektivní	45 %	40 %
2. Být zajímavý	9 %	15 %
3. Být vyžitelný, má význam	23 %	45 %
4. Být zdokonalován	9 %	–
5. Přispět k rozvoji osobnosti žáka	18 %	–

Většina učitelů se domnívá, že každý vyučovací postup může být efektivní (*účinný; dobrý; efektivní; vést k dobrým výsledkům; obohatit vyučovací proces; úspěšný*) nebo využitelný (*vést k navození znalostí; přinést něco užitečného; využitelný; mít význam*).

za předpokladu, že	ZŠ	G
1. Jej učitel dovede použít	36 %	33 %
2. Bude adekvátně uplatněn	20 %	17 %
3. Žáky zaujme, bude je aktivizovat	31 %	17 %
4. Budou podmínky k jeho použití	4 %	22 %

Polovina učitelů gymnázií a více než polovina učitelů základních škol spojuje účinnost a využitelnost vyučovacích postupů se svými didaktickými dovednostmi a zkušenostmi: *postup je dobře učitelem připraven; po-*

stup je správně použit; odpovídá tématu a stanoveným cílům; si jej učitel dobře osvojí; vychází z osobnosti učitele; vyučující se na postup připraví a je schopen odpovídat na dotazy žáků; jej učitel dobře ovládá, má promyšleno jeho využití.

Asi třetina učitelů základních škol a pětina učitelů gymnázií spojuje účinnost vyučovacích postupů s aktivizací žáků a s přiměřeností jejich možnostem: *je vhodný pro věk žáků; se mi podaří žáky postupem zaujmout; je aplikován na vhodný typ žáků; žák chce spolupracovat a učit se.*

□ Na účinnost vyučovacích postupů, které uplatňuji, usuzuji z toho, že ...

Kritérium účinnosti postupu	ZŠ	G
1. Žáci si učivo osvojili	27 %	40 %
2. Žáci dovedou učivo aplikovat	20 %	40 %
3. Žáci mají zájem o předmět	30 %	15 %
4. Žáci jsou aktivní	13 %	–

Typické odpovědi většiny učitelů gymnázií a téměř poloviny učitelů základních škol jsou tyto: *žáci vykazují při diagnostikování solidní výsledky; žáci mají velmi pěkné výsledky testů; si většina žáků osvojí prezentované učivo; výsledek odpovídá předpokladu; žáci příště reagují dobře; žáci ovládnou učivo; žáci umějí aplikovat a rozvíjet základní informace; žáci dovedou poznatky použít apod.* U těchto učitelů pojetí účinnosti vyučovacích postupů spočívá v dosažených „velmi pěkných“, „solidních“ výsledcích žáků a v tom, že dovedou svých znalostí využít. Kromě kognitivních výsledků uvažují někteří učitelé i o výsledcích afektivních (*... žáci mají zájem o předmět; klima třídy je s učitelem ve vzájemné shodě*).

Jsou také učitelé, kteří účinnost svých vyučovacích postupů spatřují v aktivní a samostatné činnosti žáků: *žáci reagují na položené otázky (správně nebo s menší nepřesností), jsou sami aktivní ve vyučování; většina žáků splňuje moje požadavky, má o předmět zájem, samostatně si rozšiřuje znalosti (individuálním studiem) a v hodinách je prezentuje; žáci učivo celkem zvládnou, mají zájem o předmět, samostatně zpracovávají témata, řeší úlohy biologické olympiády; se žáci dokáží orientovat ve větších blocích učiva a mnohé poznatky pak sami odvodí.*

Další učitelé vidí účinnost svých vyučovacích postupů nejenom v krátkodobých, ale (resp. spíše) v dlouhodobých výsledcích, v uplatnění žáků: *moji absolventi mi po letech vypráví, jak se jim osvědčilo v životě to nebo ono nebo jak si dodnes pamatují situace, které jsme ve vyučovacích hodinách spolu řešili; se velmi dobře uplatňují na středních školách a v soutěžích s fyzikální tematikou.* V těchto případech nejde již pouze o účinnost vyučovacích postupů, ale i o efektivnost vyučovacího stylu.

- Rád(a) bych ve své práci vyzkoušel(a) vyučovací postup(y), spočívající v ...

Postupy spočívající v	ZŠ	G
1. Uplatnění výukových počítačových programů	13 %	47 %
2. Používání aktivizujících metod	50 %	27 %
3. Ve větší hodinové dotaci	–	16 %
4. Uplatňování nových poznatků z pedagogiky a psychologie	10 %	–

Také z odpovědí na tuto otázku je patrné, že učitelé gymnázií inklinují spíše k ověřování výukových počítačových programů, zatímco učitelé základních škol preferují experimentování s aktivizujícími metodami (*podporování větší samostatnosti a tvořivosti žáků; vyučování v malých skupinách a odborných učebnách; inscenační metody; individuální výuka; aktivizace žáků; nahrazování tradičního frontálního vyučování častým zařazováním aktivizačních metod*).

- Tvořivost svých žáků se snažím podněcovat a rozvíjet pomocí ...

Podněcování a rozvíjení	ZŠ	G
1. Problémovými úlohami	27 %	39 %
2. Samostatnou prací s textem	23 %	22 %
3. Didaktickými hrami	14 %	17 %
4. Názorně demonstračními metodami	27 %	22 %
5. Osobním příkladem učitele	–	11 %

Uvádíme odpovědi a náměty učitelů, počínaje těmi jednoduššími (tradičními) a konče náměty progresivnějšími (méně tradičními). U učitelů s menší délkou pedagogické praxe se vyskytly tyto odpovědi: *erkurzí, výstav; příkladů z praxe; názornosti; experimentů; zajímavosti z praktického života; kvízů; jejich praktické činnosti, skupinové práce, řešení problémových úloh; her; projektů; mapování životního prostředí, ve kterém žijí. Učitelé s největší délkou pedagogické praxe mají propracovanější a vyhraněnější pojetí: ankety k dané otázce; zadávání témat pro samostatnou práci; zadávání referátů, zařazování videofilmů s následující diskusí; četbou úryvků nebo vyprávěním příběhů, v nichž se objevuje problém nebo konflikt, který pak žáci řeší ve dvojicích nebo skupinkách; zapojení žáků do soutěží a olympiád; her a cvičení, podněcujících fantazií; zadávání drobných výzkumných úkolů; seminárních prací; vhodných motivačních programů.*

- K tomu, abych obohatil(a) a zdokonalil(a) svoje vyučovací postupy, bych asi potřeboval(a) ...

Potřeboval(a) by	ZŠ	G
1. Změnu vnějších podmínek	43 %	62 %
2. Výměnu zkušeností s kolegy	30 %	19 %
3. Větší přístup žáků k odborné literatuře	–	19 %
4. Vzdělávací aktivity pro učitele	13 %	–

Celá řada učitelů spatřuje zdroje obohacení a zdokonalení svých vyučovacích postupů ve změně vnějších podmínek (*více času; volnější učební plán; lepší plat a materiální vybavení; méně žáků ve třídě; více zajímavých pomůcek; kvalitní učebnice; apod.*). Jen necelá třetina učitelů základních škol a pouze pětina učitelů gymnázií vidí možnosti zdokonalování svých vyučovacích postupů ve výměně zkušeností s kolegy. Význam vzdělávacích akcí pro obohacování svých vyučovacích postupů oceňuje pouze 13 % učitelů základních škol.

Dotazník byl ukončen položkou, v níž učitelé měli odhadnout míru užitečnosti nabízených zdrojů podnětů pro rozvíjení svých vyučovacích postupů. Z odpovědí učitelů základních škol vyplývá toto pořadí užitečnosti zdrojů podnětů (počínaje nejužitečnějším zdrojem): *1. praktické ověřování nových vyučovacích postupů ve své výuce (pedagogické experimentování), 2. hospitace u kolegů, 3. výměna zkušeností s kolegy z různých škol, 4. výcvik v používání nových vyučovacích postupů, 5. studium přístupně psané literatury o vyučovacích postupech.*

U učitelů gymnázií je pořadí na prvních třech místech shodné s pořadím učitelů základních škol. Na čtvrté místo řadí učitelé gymnázií *studium přístupně psané literatury o vyučovacích postupech* a na páté místo *výcvik v používání nových vyučovacích postupů*.

Dílčí závěry z empirických sond

Hypoteticky předpokládáme, že učitelé, jejichž pojetí efektivních vyučovacích postupů má vyhraněnější charakter s intencí rozvíjet osobnost žáků pravděpodobně ve svém pedagogickém působení uplatňují takové postupy, které podněcují žáky k aktivní, samostatné a tvořivé činnosti. Potvrzuje se, že učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů, které mohou podněcovat tvořivost žáků, je jen do určité míry závislé na pedagogických zkušenostech učitelů a tedy i délce jejich pedagogické praxe. Pedagogické zkušenosti jsou spolu s pedagogickými dovednostmi předpokladem utváření progresivního pojetí vyučovacích postupů, avšak jeho rozvoj je podmíněn také zájmem učitelů o nové formy a metody výuky i zájmem se dále sebezvdělávat i v této oblasti.

Všichni dotazovaní učitelé projevíli zájem o nové a efektivní vyučovací postupy. Někteří (zejména zkušenější) učitelé cítí, že k tomu, aby zdokona-

lilí svoje vyučovací postupy potřebují nejenom změnu vnějších podmínek (např. více času na přípravu výuky, lepší vybavení pomůckami, volnější učební plán atd.), ale i spolupráci s kolegy (výměnu zkušeností) a studium vhodné literatury. Za užitečné zdroje, z nichž mohou čerpat podněty pro rozvíjení svých vyučovacích postupů učitelé považují zejména pedagogické experimentování, ale i výměnu zkušeností s kolegy z jiných škol, výcvik v používání efektivních postupů a studium přístupně psané literatury. Předpokládáme, že účinnost výcvikových postupů i workshopy učitelů, zaměřené na výměnu zkušeností z uplatňování efektivních vyučovacích postupů se zvýší, jestliže budou tyto nabízené vzdělávací aktivity založeny na sebereflexi učitelů (včetně sebereflexe učitelova pojetí efektivních vyučovacích postupů).

Případové studie vybraných učitelů

Z našich empirických sond vyplynulo, že učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů je jen do určité míry závislé na délce pedagogické praxe. Spíše záleží na učitelově osobní invenci a na tom, jak je učitel motivovaný k ověřování a uplatňování nových (efektivních) vyučovacích postupů ve své výuce. Dále zřejmě záleží na tom, jak učitelovo „okolí“ (škola, vzdělávací zařízení, pedagogické fakulty apod.) podporuje učitele v jejich experimentování s novými postupy a zda jim nabízí podněty k tomuto experimentování (např. nabídkou efektivních postupů v rámci seminářů apod.).

Ukazuje se, že i u začínajících učitelů (s minimem pedagogických zkušeností) lze vystopovat prvky progresivního pojetí vyučovacích postupů. Tento poznatek budeme ilustrovat na dvou případových „studiích“ začínajících učitelů. V první studii si všimneme učitelova pojetí efektivních vyučovacích postupů, ve druhé studii se pokusíme analýzu tohoto pojetí doplnit zkoumáním dalších proměnných, které zřejmě mohou ovlivnit jednak učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů, jednak jeho vyučovací styl. V této studii se proto opíráme i o pozorování výuky začínajícího učitele.

Případ 1

Jde o učitele zeměpisu (věk 23 let, 1 rok pedagogické praxe) z našeho prvního vzorku učitelů přírodovědných předmětů.

Uvádíme vybrané položky již zmíněného dotazníku a autentické odpovědi tohoto učitele.

Pod „efektivním vyučovacím postupem“ si představuji . . . :

Cíl: Žák dokáže získané znalosti aktivně využít (aplikovat).

Postup: učitel žáka naučí učit se.

Když se setkám s novým vyučovacím postupem, tak potom . . . :
snažím se získat o něm další informace, zejména týkající se jeho efektivity ve výuce.

Chtěl bych, aby moje vyučování . . . : *bylo zajímavé, poutavé, nikdy nudné.*

Myslím si, že každý vyučovací postup může . . . : *být efektivní, za předpokladu, že . . . : vyučující má s ním praktické zkušenosti a má je ověřen.*

Na účinnost svých vyučovacích postupů, které uplatňuji, usuzuji z toho, že . . . : *většina žáků splňuje moje požadavky, má o předmět zájem, samostatně si rozšiřuje znalosti (individuálním studiem) a v hodinách je prezentuje.*

Tvořivost svých žáků se snažím podněcovat a rozvíjet pomocí . . . : *jejich praktické činnosti, skupinové práce, řešením problémových úloh.*

I když u tohoto učitele nemusejí být ještě rozvinuté dovednosti uplatňovat efektivní vyučovací postupy, domníváme se, že jeho progresivní pojetí výukových postupů umožní tyto dovednosti v relativně krátké době rozvinout a zdokonalit.

* * *

Předpokládáme, že účinné uplatňování efektivních vyučovacích postupů závisí nejenom na učitelově pojetí těchto postupů, ale i na dalších faktorech. K nim patří zejména:

- učitelova motivace pedagogicky experimentovat a ověřovat efektivní vyučovací postupy a zavádět je do své výuky,
- učitelovy pedagogicko-psychologické vědomosti o rozvíjení tvořivosti žáků prostřednictvím efektivních vyučovacích postupů a jeho dovednosti tyto vyučovací postupy používat,
- učitelovy pedagogické zkušenosti s efektivními vyučovacími postupy,
- učitelovy způsoby řešení didaktických problémů, s využitím efektivních vyučovacích postupů,
- některé další vlastnosti a kompetence učitele (např. empatie, učitelova odpovědnost za úspěšnost svých žáků a další).

Dále předpokládáme, že podporování učitelova pojetí výuky, založeného na podněcování a rozvíjení aktivní, samostatné a tvořivé práce žáků povede i k rozvoji jeho tvořivého vyučovacího stylu.

Pokusíme se ilustrovat uvedené předpoklady na 2. případě, který jsme měli možnost zkoumat.

Případ 2

Jde o učitelku gymnázia. Tato učitelka ve věku 26 let vystudovala Filozofickou fakultu UP v Olomouci, aprobaci český jazyk — dějepis. Oběma těmito předměty vyučuje. Má pouze dva roky pedagogické praxe (z toho jeden rok na základní škole).

V našem průzkumu tvořivého učitele, který byl realizován v rámci grantového projektu „Rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků“ (Maňák et al., 1996), jsme v květnu–červenci 1996 uplatnili u uvedené učitelky tyto techniky:

- dotazník „Jaké je moje pojetí efektivních vyučovacích postupů?“,
- hospitace ve čtyřech vyučovacích hodinách, spojené s pohospitačním rozhovorem,
- Dotazník stylů učení — LSI II a, jehož autory jsou D. A. Kolb, J. G. Shake a který přeložil a upravil J. Mareš. Česká verze dotazníku zjišťuje dvě bipolární dimenze: aktivní experimentování — reflektující pozorování a získávání konkrétních zkušeností — abstraktní konceptualizace (viz např. Mareš, 1994). Před vyplňováním tohoto dotazníku jsme naši učitelku požádali o to, aby se pokusila vztáhnout svoje odpovědi k učení se pedagogickým dovednostem a k osvojování „učitelských zkušeností“.
- Škála flexibility FX, která zjišťuje, jak je jedinec přístupný novým myšlenkám a názorům. Dotazník zahrnuje 40 položek (výroků), na které respondent odpovídá „souhlasím“ nebo „nesouhlasím“. Čím vyšší je skóre v testu (škále), tím více je respondent přístupnější novým myšlenkám a názorům. Projevuje se zde zdravá ctižádost a odvaha setkávat se s novými informacemi a využívat jich (Papica, 1992).
- Pracovní verze Kirtonova dotazníku, který zjišťuje dvě základní dimenze poznávacího stylu: adaptivnost — inovativnost. Dotazník zjišťuje sklon jedince produkovat originální nápady, míru důkladnosti při vyřizování úkolů a míru přizpůsobivosti pravidlům (podrobněji viz např. Kubeš, 1994; o aplikaci Kirtonovy teorie na model tvůrčího stylu učitele referuje Sanches, 1994).
- Pracovní verze dotazníku Dot — proj — uč. (sestavila A. Prokopová z katedry pedagogiky PdF MU ve spolupráci s V. Švecem, 1996), zjišťující učitelovu osobnostní kompetenci. Sestává z 25 nedokončených vět, které má respondent dokončit tak, že napíše to, co ho napadne jako první (tento dotazník se liší metodologickými východisky i způsobem odpovědi od dotazníku, zjišťujícího učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů).
- Dotazník RSA V, zjišťující učitelovu subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků (podrobněji viz Mareš, Skalská, Kantorková, 1994).

- Rozhovory k výsledkům dotazníku, zjišťujícího sociální klima školní třídy — CES (viz Mareš, Lašek, 1990/91) a k výsledkům škály CLIC–STR (kterou pro studentské hodnocení vysokoškolské výuky z originálu přeložil a upravil J. Mareš a pro středoškolské studenty modifikoval V. Švec). Naše učitelka tyto dvě techniky zadala ve dvou třídách víceletého gymnázia, v nichž autor této kapitoly hospitoval.

Z odpovědí na otázky dotazníku „Jaké je moje pojetí efektivních vyučovacích postupů?“ jsou u naší učitelky patrné „zárodky“ nebo i prvky progresivního, vyvíjejícího se pojetí. Pod efektivním vyučovacím postupem si paní učitelka představuje *postup, který je přístupný žákům, baví je a který jim něco dá*. Za efektivní vyučovací postupy, které se jí osvědčují považuje *soutěže a různé formy úkolů*. Neměla však možnost setkat se ve své dosavadní praxi s novými vyučovacími postupy. Pokud se s novým postupem setká, předpokládá, že jej *vyzkouší*. Myslí si, že každý vyučovací postup může *obohatit výuku a stát se zajímavějším pro žáky*. Na účinnost vyučovacích postupů usuzuje z toho, že *žáky tyto postupy baví a jsou vidět výsledky*.

Ráda by ve své práci vyzkoušela postupy spočívající v *aplikaci teoretických poznatků žáků v „praxi“ a v rozvoji myšlení žáků*. Tvořivost svých žáků se snaží podněcovat *rozvíjením jejich fantazie, s využitím jejich zkušeností a vzájemnými rozhovory*. K tomu, aby zdokonalila svoje vyučovací postupy potřebuje *vidět více svých kolegů při výuce. Hospitace u kolegů, kteří ověřují a používají nové postupy* považuje také za nejužitečnější zdroj podnětů pro své sebezdokonalení.

Uvedené odpovědi potvrzují a doplňují (dokreslují) výsledky rozhovorů s paní učitelkou i výsledky dalších, popsanych technik. Je u ní patrná snaha zaujmout žáky, naučit je nejenom novým poznatkům, ale také přemýšlet. Její styl učení se novým pedagogickým dovednostem lze označit jako asimilující, založený na vyšší míře reflexivního (přemýšlivého) pozorování (např. výuky kolegů) a vyšší míře abstraktní konceptualizace. V Kirtonově dotazníku se umístila „uprostřed“ mezi adaptivností a inovativností. Lze předpokládat, že i když nejsou všechny její nápady originální, vyznačují se „praktičností“. Je patrný důraz na důkladné vyřizování úkolů. Nedělá si příliš starostí s přizpůsobováním se pravidlům. Je přístupná novým poznatkům i názorům. Vyznačuje se vysokým stupněm flexibility (v testu flexibility dosáhla 31 bodů ze 40; toto hrubé skóre odpovídá 10. stenu). Zároveň se cítí více odpovědná za neúspěchy svých žáků (hodnoty z Dotazníku RSA–V: $R_+ = 46$, $R_- = 62,33$).

Z pozorování jejích hodin českého jazyka, pohospitačních rozhovorů i dotazníku Dot — proj — uč. vyplývá, že vyžaduje od žáků samostatné uvažování, vytváří atmosféru spolupráce, podporuje neformálnost a spontánnost. Vyvolává zájem žáků i „živou“ komunikaci. Projevuje se empaticky, reaguje pružně na odpovědi žáků. V pohospitačním rozhovoru udává, že ve svých hodinách uplatňuje problémovou metodu při jazykových roz-

borech textů. Konstatuje, že využívá i práce v malých skupinách. V hodinách oceňuje to, s jakými nápady žáci sami přicházejí. Náměty pro nové vyučovací postupy zatím spíše sama vymýšlí.

Na příznivé klima ve třídách (v nichž autor této kapitoly hospitoval) lze usuzovat i z výsledků dotazníku CES, který paní učitelka sama administrovala a vyhodnotila. Potomci škály CLIC (kterou učitelka rovněž žákům zadala) žáci týchž tříd vesměs pozitivně hodnotí paní učitelku. Z rozhovoru k výsledkům obou těchto technik vyplývá, že si paní učitelka uvědomuje to, jak ji vidí žáci. Pro ilustraci uvádíme příklady jejích výroků v rozhovoru: „... *Budu muset přemýšlet o tom, jak se zlepšit ... myslela jsem, že je to zřejmé, ale vidím, že to tak zřejmé není ... Musím si dávat pozor na některé věci. Ve třídě jsem občas dělala legraci, ale někteří žáci to asi brali jako kritiku...*“ Na otázku, „V čem byste se chtěla zdokonalit?“ reagovala naše učitelka takto: „... *ve formulování požadavků na žáky, ... možná také v reagování na to, jak žáci vnímají atmosféru ve třídě. Nikdy jsem nechtěla, aby byl úplný klid ve třídě ... ale některým žákům to asi vadí... Budu muset přemýšlet, jak udělat hodinu zajímavější ...*“

Závěry

V této kapitole jsme se pokusili nastínit přístupy ke zkoumání učitelova pojetí efektivních vyučovacích postupů. Opírali jsme se zejména o dotazník, vyžadující doplnění neúplných vět učitelem. V našich zkoumaných vzorcích byli zastoupeni ve větší míře učitelé, kteří projevovali zájem o nové vyučovací postupy. Přesto se jejich některé odpovědi liší podle druhu školy (základní škola, gymnázium) a podle individuálních dispozic učitelů. Jen do určité míry jsou — podle našeho mínění — odpovědi učitelů (tj. i jejich pojetí efektivních vyučovacích postupů) závislé na charakteru vyučovacího předmětu a na délce pedagogické praxe.

Lze konstatovat, ve shodě s pojetím efektivních vyučovacích postupů u většiny učitelů v našich vzorcích, že každý vyučovací postup může být účinný, pokud jej učitel vhodně uplatní ve své výuce (tj. daný postup učitel didakticky zvládl, používá jej adekvátně vzhledem k výukovým cílům, charakteru učiva i úrovni žáků).

Dále je zřejmé, že aktivitu, samostatnost a zejména tvořivost žáků podněcují a rozvíjejí specifické vyučovací postupy, k nimž patří aktivizující formy a metody. K těmto postupům ve zkoumaných vzorcích více inklinují učitelé základních škol než učitelé gymnázií.

Lze předpokládat, že uvedené pojetí postupů podněcujících samostatnost a tvořivost je mimo jiné ovlivněno vnějšími podmínkami. Zdá se např., že pro učitele základních škol je v současnosti k dispozici širší nabídka vzdělávacích aktivit (seminářů, workshopů apod.). Na druhé straně se lze domnívat, že gymnázia jsou lépe vybavena počítači a příslušnými programy pro výuku než základní školy (posuzováno modelově na základě zkoumaných vzorků).

Domníváme se, že kromě analýzy dílčích pojetí efektivních vyučovacích postupů, uplatněné u zkoumaných vzorků učitelů, je užitečné i žádanou uplatnit analýzu pojetí těchto postupů u jednotlivých učitelů. Tak dostaneme plastičtější obraz pojetí efektivních postupů u učitelů (např. v rámci vzdělávacích akcí pro učitele), který je východiskem individuálního přístupu k rozvíjení těchto často rozdílných pojetí. Naznačuje to také např. první případová studie. Osvědčuje se mapovat a rozvíjet individuální pojetí efektivních vyučovacích postupů nejenom v dalším vzdělávání učitelů, ale i v pregraduální přípravě budoucích učitelů (Švec, 1995b).

Stále více se potvrzuje předpoklad, že **učitelovo pojetí** efektivních vyučovacích postupů je jednou z vnitřních **determinant** jeho pedagogické tvořivosti (Švec, 1996a). Můžeme předpokládat, že progresivní učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů je východiskem příznivějšího rozvíjení jeho tvořivého vyučovacího stylu. Tyto předpoklady do určité míry potvrzuje druhá případová studie.

Na základě druhé případové studie, ale i našich dřívějších zkušeností se domníváme, že učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů je východiskem osvojování a rozvíjení dovedností tyto postupy účinně uplatňovat ve výuce.

Pedagogické dovednosti a osobnostní kompetence (mimo jiné tvořivé schopnosti učitele) tvoří zřejmě společně s *učitelovým pojetím výuky* jádro **vyučovacího stylu** učitele (Švec, 1996b). V tvůrčím vyučovacím stylu učitele jsou klíčové tři složky — kognitivní, afektivní a sociálně komunikativní (konativní). Uvedené složky se prolínají a jsou podmíněny osobnostní kompetencí učitele. Tyto zjednodušené pohledy je však žádanou hlouběji zkoumat a objasňovat. Důležité je nejenom učitelovo pojetí diagnostikovat (s využitím více technik, jak se o nich zmiňuje J. Mareš v teoretické kapitole), ale také umožnit učitelům jeho **autodiagnostiku**. Podobně považujeme za významné podrobněji zkoumat vyučovací styl učitele a poskytovat tak učitelům podněty k jeho autodiagnostice.

Za perspektivní považujeme **kvalitativní přístupy** ke zkoumání učitelova pojetí výuky (a tedy i efektivních vyučovacích postupů) i ke studiu jeho vyučovacího stylu. Tyto přístupy, založené např. na pozorováních, rozhovorech a analýze případových studií umožňují komplexněji posoudit učitelovo pojetí výuky a jeho vyučovací styl a získat tak o nich ucelenější obraz. Kvalitativní přístupy se mohou opírat i o kvantitativní postupy. Např. ve druhé případové studii jsme využili škálovací techniky.

Kvalitativní přístupy jsou východiskem cílenějšího ovlivňování (resp. rozvíjení) učitelova pojetí výuky i vyučovacího stylu. Kromě toho lze např. případové studie podrobněji analyzovat a srovnávat a činit z nich určité zobecňující závěry.

Tomáš SVATOŠ

Místo úvodu

Když koncem šedesátých let K. Ryan s D. Allenem (1969) přišli s myšlenkou tzv. *mikrovyučování*, vykonali pro budoucí učitele i učitele v praxi mnoho dobrého. Princip jejich metody je prostý: učitel (příp. student v roli učitele) opakovaně absolvuje kratší vyučovací pokusy, jejichž průběh se nahrává a analyzuje. Učitel při každém dalším pokusu vyučuje obdobné učivo, pracuje s menší skupinou žáků než je běžná třída. Mezi jednotlivými pokusy dostává zpětnou vazbu i čas na promyšlení jiné varianty vyučování, je veden k tomu, aby přemýšlel o tom, co se mu podařilo a co nikoli, aby se snažil se nalézt optimální podobu vyučování a pokusil se ji uskutečnit. Velkým pomocníkem při zpětném pohledu na proběhlé činnosti učitele a žáků je mu videozáznam dění ve třídě; vidí sám sebe i žáky v akci.

Autoři poskytli širší učitelské veřejnosti **nástroj urychlující profesní vývoj**, založený na „laborování“ s různými představami vyučování a to na základě prohlubujícího se **sebepoznání**.

Nepřehlédneme, že mikrovyučování a obdobné postupy *podporují učitelskou tvořivost a vyzdvihují alternativnost* přístupu k pedagogickým činnostem ve škole. Tato „laboratorní práce“ je neobyčejně důležitá pro učitele s různou mírou profesních zkušeností: začínajícím učitelům napomáhá k pochopení tvořivé podstaty učitelství (ukazuje jim, že mnohé „jde dělat jinak“), zkušeným učitelům dává do rukou prostředek, jímž se lze proti rutině a přílišné povrchnosti v pedagogické práci bránit.

S použitím dnešní terminologie se dá říci, že učitel (nejen s využitím mikrovyučování) záměrně mění své **pojetí vyučování**, že je **reflektuje** a snaží se o **autodiagnostiku** svého pedagogického působení. Převedeme-li celé dění do vnitřního dialogu učitele, můžeme říci, že učitel hledá odpovědi např. na tyto otázky:

Jak se mi dařilo představy o vyučování (vtělené do přípravy) ve vyučovací hodině uskutečnit?

Proč se některé pedagogické situace odehrávaly jinak, než jsem očekával?

Jak jsem v součinnosti se žáky zvládal učitelskou roli?

Jak mě žáci asi vnímali a co si o mě myslí?

Jak jsem je dnes i do budoucna ovlivnil? (jejich konkrétní učební činnost a obecněji rozvoj)

Jak bych měl jinak postupovat v obdobných pedagogických situacích? atd.

K čemu jsou postupy, vycházející ze zpětného vnímání a promyšlení své činnosti dobré a jak je lze v učitelství využít? Upozorníme pouze na tři aspekty:

Krátkodobý aspekt, vycházející z minulého. Je významný pro aktuální korekce profesního sebeobrazu, který se mnohdy bez záměrného přispění učitele vyvíjí a mění. Každý vyučující má o svém každodenním učitelství své představy, zároveň by rád srovnával „svůj“ obraz s pohledy druhých lidí i se svým ideálním „Já“ — jakým bych chtěl být (Švec, 1995/2). Uvedený aspekt vystupuje do popředí zejména u méně zkušených učitelů. Nemusíme připomínat, že „image“, o který vyučující usiluje, se nemusí krýt s jeho percepcí okolím.

Krátkodobý aspekt, připravující budoucí vývoj. Zahrnuje ohlédnutí za minulou činností a její rozbor **napomáhá připravovat činnosti budoucí**, u nichž usilujeme o vyšší kvalitu. Nová učitelova zkušenost (po reflexní analýze) pozměňuje a jinak „ladí“ momentální individuální pedagogickou koncepci (na cyklický charakter změn upozorňuje např. Nezvalová, 1994 nebo Gavora, 1990). V běžné školní práci jde např. o to, aby učitelovo vyučování bylo v paralelní třídě zbaveno chyb, jichž se dopustil u první skupiny žáků.

Dlouhodobě stabilizující aspekt. Obsahuje nashromážděné individuální varianty zkušenosti, jež pedagog v každodenní přípravě předjímal, ve výuce odzkoušel a později refletoval. S přibývajícimi léty praxe přecházejí do podoby dlouhodobě stabilního profesního **pojetí a sebepojetí** (Kofa, 1994). Vlastně jde o profesní charakteristiku sebe sama s takovými osobnostně profesními znaky, o nichž učitel předpokládá, že jsou pro něj a jeho pojetí učitelství právě typické: učitel — demokrat, ale „pes“ na ty, kteří si to zaslouží... učitel jako pán situace za každé okolnosti... učitel musí být především herec atd. (Klusák, 1994).

Po tomto vstupu přejdeme k vlastnímu jádru příspěvku. Budeme se věnovat problému, jak lze krátkodobými účinky sebereflexivních postupů (hodnocením minulé činnosti a přípravou činnosti budoucí) urychlovat učitelskou profesionalizaci. Popisujeme konkrétní příklad metody, která v pregraduální učitelské přípravě vede budoucí učitele k návyku svou práci vnímat, hodnotit (a nechat ji hodnotit jiné), přemýšlet o ní. Očekáváme, že právě tyto metody a postupy významněji přispějí k tvorbě tzv. **reflexivní**

kompetence učitele (Slavík a Siňor, 1993). Ačkoliv je náš příspěvek postaven na příkladech z pregraduální přípravy budoucích učitelů, lze některé postupy využít také u učitelů v činné službě.

Podtrhujeme, že ve vývoji učitelství sebereflexe má své nezastupitelné místo již pregraduální učitelství, neboť s profesním startem je spojována myšlenka, že již v tomto období se stabilizuje učitelovo pojetí výuky a ovlivňuje zásadním způsobem jeho další průběh (Švec 1995/1).

Vycházíme z *komunikativního pojetí sebereflexe*, jak o ní uvažují V. Směkal (1989) a nejnověji V. Švec (1996). Obrazně hovoří o „vnitřním dialogu“ učitele se sebou samým, dialogu, který je motivován snahou porozumět vlastnímu jednání i jednání žáků. Dodejme, že taková profesní „intra-komunikace“ se může vyvíjet. Nejprve je „vnitřní dialog“ stimulován z vnějšku (pohospitační připomínky kolegů či metodických poradců apod.). Později se může stát vnitřní potřebou, provázející učitelovo „sebeurčení“, uskutečňování vlastních představ o tom, jaké by vyučování mělo být.

O čem náš příspěvek není? Necháváme stranou učitelovu „každodenní pedagogickou filozofii“ i její dopady na učitelovo pojetí výuky, jak je rozebírá v teoretických i empirických souvislostech J. Mareš v úvodní stati této publikace.

Čtenáře rovněž odkazujeme na prohlubující se poznatky o tématu „reflexe — sebereflexe — autodiagnostika“ učitelů, jak se objevují v narůstajících speciálních studiích doma i v zahraničí. Kontakt se zahraničními zkušenostmi s reflexivním přístupem v učitelství zprostředkovala v souborné studii Nezvalová (1994). V našich podmínkách tematiku významně obohatili Švec (1994, 1995, 1996), Slavík a Čapková (1994) a další.

Níže uvedená zjištění se hlásí k tomuto zajímavého proudu naší pedagogiky a pedagogické psychologie. Byli bychom rádi, kdyby i zkušený učitel našel v dalších řádcích inspiraci a podnět k osobnímu i profesnímu zamýšlení.

Sebereflexní postupy v praktické přípravě budoucích učitelů

Metod a postupů, které rozvíjejí a upevňují učitelovo zamýšlení nad vlastní prací, nad žáky, nad sebou samým, (tedy jeho reflexivní kompetenci), neustále přibývá. Mnohé mají již dnes své místo v přípravě budoucích učitelů (nejnověji s nimi seznamuje V. Švec v pracích z posledních let).

Příležitostí k jejich použití v učitelství je celá řada. Vycházejí z obvyklého členění praktických metod studia a nacházejí prostor v jednotlivých etapách (podrobnosti viz tabulka č. 1). I když se metody liší svými záměry i podobou, jako celek přispívají k celkovému profesionalizačnímu úsilí.

Tab. 1: Metody praktické učitelství a sebereflexe

METODA	ZVÝRAZNĚNÝ VÝZNAM SEBEREFLEXE
sociálně komunikativní mikrovýstupy	zdůvodnění návyku hodnotit/sebehodnotit, utváření základních pozorovacích, hodnotících a sebehodnotících dovedností,
výukové simulace	vytváření elementárních profes. představ, seminární ověřování a rekonstrukce činnosti,
hospitace přímo (zprostřed. TV)	porozumění výchov. vzdělávací skutečnosti jako jednotě připraveného a okamžitého,
mikrovýstupy ve škole	srovnávání reflexiv. a sebereflexivních popisů z dílčích výukových příležitostí,
vyučovací pokusy	elaborace s celkovým pedagog. působením (praktická konstrukce nové činnosti)

Pedagogická situace jako fragmentální prostor reflexe

Většina aktivit, s nimiž se adepti učitelství v jednotlivých etapách praktické části svého studia setkávají, má podobu cvičných (návčičkových) pedagogických situací. V nich se od počátku vytváří prostor pro zpětné pohledy na vlastní učitelství pokusy, na právě proběhlé sociálně nebo pedagogicky motivované jednání.

O co v situačním přístupu jde, čím je významný pro utváření profesní sebereflexe? Vychází ze zjednodušené představy: jde o pojetí vyučování (vyučovacích pokusů a mikrovýstupů) jako sledu relativně samostatných pedagogických situací, jež jsou vymezeny dílčím dějem („příběhem“), prostorem, časem a také fragmentálním záměrem. Tyto situace má učitel řešit. Vystupují před ním ne v celé své složitosti, ale jako relativně samostatné úseky a jako relativně samostatné situace jsou také komentovány a hodnoceny. O dnešním pohledu na pedagogické situace pojednává podrobněji práce autorského kolektivu (1995).

Takto pojímané vyučování je výhodné při práci s méně zkušenými učiteli, včetně studentů učitelství. Právě oni mají tendenci podléhat nepříznivým dojmům z dílčích neúspěchů a přeceňovat jejich význam pro hodnocení celého vyučování. Rizikem je demotivace a postupné snižování učitelova aktuálního profesního sebepojetí. Jakoby zapomínali na ty okamžiky vyučování, které byly zdařilé a v nichž prokázali kvalitní profesní výkon. Situační přístup tedy představuje určitou prevenci rizik.

Znamená to, že předmětem reflexe a analýzy je praktická a konkrétní činnost, která probíhala v „ohraničeném“ ději, v zapamatovatelných a vybavitelných souvislostech. Pro studenta učitelství potom není obtížné spojit pedagogickou situaci s proběhlým pedagogickým dějem, komunikací se žáky apod.

Je třeba se zmínit ještě o jedné významné okolnosti, spojené s reflexí pedagogických situací. Smyslem „povýukového“ rozboru není hledání jediného řešení pedagogických situací (řešení uznávaného či módního anebo přejatého). Naopak, budoucí učitelé jsou vedeni k tomu, že je zcela legitimní zkoušet různé varianty individuálního ztvárnění obdobných pedagogických situací. To v nich upevňuje vědomí *svobodné a tvořivé podstaty učitelství* a posiluje studentovu osobní i profesní identitu.

Hlavní myšlenky situačního přístupu se v praxi nejčastěji aplikují v případech méně obvyklých organizačních forem, jakými jsou týmového vyučování nebo asistentské praxe (blíže viz Průcha, 1983). V naší práci (Svatoš, 1995) jsme tyto prvky promítli do sociálně komunikativním nácviku začínajících studentů učitelství.

Druhou — empirickou část příspěvku — věnujeme detailnějšímu popisu a zkušenostem s typickou pedagogickou situací na počátku učitelského studia. Prolínaly se v ní obecné znaky situačního pojetí, byla zároveň přirozeným prostorem pro to, aby si studenti učitelství navykli sebereflexi. Šlo nám o konkretizaci obecných postulátů z tabulky č. 1.

Zjišťovací rozhovor jako pedagogická situace s prvky sebereflexe

Popis pedagogické situace

Zadání mikrovýstupu navodilo začínajícím studentům učitelství situaci, v níž měli vést **rozhovor** s 8–10 letým dítětem v prostředí běžné základní školy. Hlavní záměry zadaného úkolu byly dvojí:

Záměr sociálně komunikativní: zahájit, vést a zakončit rozhovor s dítětem mladšího školního věku, upevňovat vytypované sociálně interaktivní dovednosti a zvykat si na některé sebereflexní postupy.

Záměr pedagogicko-diagnostický: zjistit vztah dítěte ke zvolenému tématu a identifikovat příčiny tohoto vztahu.

Počítali jsme s tím, že zadaný mikrovýstup byl pro většinu studentů zátěžovou situací, vytvářel *napětí*, plynoucí z novosti situace, očekávání svého jednání a konečně i z přítomnosti televizní kamery při rozhovoru.

Před skutečným rozhovorem s dítětem mladšího školního věku proto studenti ještě procházeli obvyklou přípravou, tj. sledovali inspirativní videozáznamy, formulovali cíle dialogu do podoby jednotlivých otázek a nacvičovali si varianty rozhovoru v seminárním prostředí.

Pro posílení celkového účinku pedagogické situace a jejího rozboru jsme studenty požádali o krátkou písemnou zprávu o pocitech před skutečným kontaktem s dítětem. Záměrem bylo postihnout *prožitkové aspekty* studentova stavu před dialogem, utřídit očekávané obtíže a naopak pojmenovat jistoty vedoucích k úspěšnému zvládnutí dialogu s dítětem.

Potřebovali jsme zjistit studentské prekoncepce zadané pedagogické situace a studentská očekávání rovněž proto, abychom je mohli porovnat s tím, co studenti cítí poté, co dialog absolvovali (šlo o **stav po dialogu**). Konfrontace byla nejen zajímavá, ale zároveň vypovídala o *aktuální míře sebezpoznání a sebereflexe*.

Popis šetření a metoda

Analyzovali jsme 93 dialogických situací, které uskutečnili za obdobných podmínek začínající studenti dvou po sobě jdoucích I. ročníků učitelství pro I. stupeň základní školy. Studenti analyzovali otázky, které byly v dialogu použity, shlédli videozáznam jednotlivých mikrovýstupů a zpracovali písemný popis zpětného pohledu na svůj mikrovýstup. V podstatě šlo o **volnou sebereflexivní bilanci**, zaměřenou na zjištění pozitivních a negativních rysů komunikativní činnosti a výslovné formulování toho, na co je třeba se především zaměřit v budoucím jednání.

Naše činnost spočívala ve strukturování studentských výpovědí „stavu po“, v dílčím komentování jejich výkonu a ve snahy poskytnout studentům zobecňující poznámky.

Struktura sebereflexních činností a charakteristika „stavu po“

a) Rekonstrukce průběhu situace

Srovnávání plánované činnosti s původní představou. Analýza studentského srovnávání původních představ se skutečností odhalila dva tématické okruhy sebereflexe. Jeden tvořil studentovy názory na interakci (a postoj k dítěti), druhý souhrnné bilancování. **Prožívání vzájemného kontaktu** s dítětem mladšího školního věku bylo nejčastěji vyjadřováno spokojenými výroky o neočekávané míře vzájemnosti: „*nečekala jsem, že se budeme tak báječně doplňovat*“, „*myslela jsem si, že zákyně nebude chtít se mnou mluvit, ale Janička byla opravdu skvělá*“. Jen pro část studentů byl rozhovor rozčarováním, plynoucím z nenaplněného očekávání: „*dívka mě zklamala, myslela jsem si, že ji téma více nadchne*“, „*partner měl více komunikovat*“ (v případech méně otevřeného partnera). Převládající **respekt k situaci a despekt k vlastnímu podílu** na úspěšném rozhovoru vystihuje názor: „*cíl rozhovoru jsem splnila především díky Davidovi, který pohotově reagoval a zbavil mě trémy*“.

Sumarizující bilancování představuje pestrá názorová paleta od mínění, že: „*... obavy z mých slabých stránek se potvrdily a očekávané obtíže se vyskytly...*“ až po: „*rozhovor byl živý a přirozený*“, „*byla jsem relativně úspěšná*“, „*podarilo se mi zjistit vztah dítěte k mému tématu*“. Rozbor studentských postojů prokázal častou **nepřipravenost hodnotit své vlastní jednání**. Dokládáme výpověďmi: „*nevím, jestli se mi v dialogu něco podařilo*“, nebo tendenci „*kmitů*“ kolem nejasného středu: „*můj rozhovor byl asi průměrný (nebyl ani zlášť zdražilý, ani špatný)*“.

Naopak již existující citlivost na proběhlý děj vyjadřují komentáře: „nečekala jsem, že to bude až taková hrůza, přesto jsem ráda, že jsem to absolvovala a následně rozebrala“, „po celý rozhovor jsem musela improvizovat, protože jsem nedostávala očekávané odpovědi“, „otázky jsem měla dobře vymyšleny — kéž by byly také dobře vyřčeny!“ Pochopení situace jako příležitosti k získávání prvních profesních zkušeností vystihuje závěr: „jsem ráda, že jsem rozvíjela schopnost komunikovat s dětmi mladšího školního věku“. Není příliš častý, ale hlásí se k němu — a to je příjemné zjištění — také studenti v dialogu méně úspěšní.

Vyčlenění korekčních a fixačních prvků. V druhém kroku jsme naši pozornost obrátili směrem k identifikaci těch prvků ve studentských výpovědích, které jsou určeny jednak ke korigování nebo naopak potvrzení správnosti jednání. Ukázalo se, že jde vlastně o konkretizaci vztahu k jednotlivým etapám procedury dotazování.

Velmi málo informací se týkalo motivace a vstupu do kontaktu s partnerem rozhovoru. Zdá se, že studenti většinou nedoceňují souvislost mezi způsobem získávání dítěte pro kontakt a dalším (celkovým) průběhem rozhovoru. Epizodická konstatování: „podařilo se mi navodit příznivou atmosféru“ či „dařilo se mi dobře dítě upravit do rozhovoru“ — jsou však pozitivními zprávami.

Jak studenti hodnotili položené otázky? Zřejmá je celková nespokojenost. Jazykově gramatickou stránku charakterizují výroky: „v některých otázkách jsem měla špatný slovosled“, „... sklouzla jsem do nespisovné češtiny“, „moc používám spojku „a“ a slovo „třeba““. Potěšilo, že si studenti uvědomovali vztah mezi typem otázky a prostorem pro žákovskou odpověď: „položila jsem mnoho otázek na ANO/NE“, „použila jsem málo otázek postojových a problémových“ apod. Některé výpovědi typu: „nejvíce mě zaskočily poslední otázky, resp. odpovědi“ jsou spíše signálem o neúměrném prodlužování dialogu, kdy již byly připravené otázky vyčerpány a chyběla citlivost vedoucí k jeho zakončení.

Studentské reakce na žákovské odpovědi. Hodnocení reagování na dětskou odpověď byla také především záporná: „většinu odpovědí jsem po dítěti zopakovala“, „na nečekané odpovědi jsem reagovala formálně“, „neměla jsem reagovat v pravou chvíli na to, co dítě zajímá“. Bližší pohled odhalil jednu zajímavou skutečnost. Studenti častěji anticipovali kladné žákovské odpovědi a když se očekávání nenaplnilo, reagovali únikem: „po záporné odpovědi bych neměla odcházet od tématu“. Občasné povzdechy, že: „nešlo současně vnímat dětské odpovědi a připravovat se na další dotazy“ je spíše znakem nezvládnutí „trojčinnosti“: OTÁZKA — ODPOVĚĎ — PROMÝŠLENÍ dalších kroků.

Jednoznačnou nespokojenost (po pravdě řečeno — oprávněnou), projevovali hodnotitelé se zakončením dotazování. Nejčastěji popisují: „největší obtíže jsem měla s vyvozením závěrů“, „nepovedl se mi závěr rozhovoru“, „překvapilo mě, že jsem nemohla uplatnit připravený závěr...“.

zalo se, že komunikačně nejobtížnější činností je „průběžné strádání“ dětských odpovědí a jejich verbální sumarizace v závěru komunikačního aktu. Nicméně samo vědomí nezdaru a obtížnosti může vést k pozitivním posunům v opakované příležitosti.

b) Konstruování a aktualizování činnosti

Pojmenování dlouhodobě významných prvků. Věnujme se studentským představám o budoucím jednání. Představu změn v komunikaci ilustrovaly výpovědi: „příště se musím ptát méně šroubovitě, jednoduše, prostě“, „budu pokládat více otázek s možností volné dětské odpovědi“, „příště budu střídat otázky záporné a kladné (ve smyslu očekávané odpovědi)“. Velkou váhu přikládáme studentskému poznání vztahu mezi typem dotazu a otevírání se dítěte — jde o převládající a programovou tendenci k budoucímu jednání. Nezaznamenali jsme však sebemenší snahu změnit neverbální prvky komunikace. Přitom audiovizuální záznamy prokázaly častou „zrakovou nesoustředěnost“ a uzavřenost fyzického postoje komunikujících studentů.

Druhý „soubor“ představ se týkal úprav dynamiky kontaktu a změn v psychickém stavu studentů. Dokládáme: „příště asi budu pružněji reagovat“, „přeji si reagovat s větší pestrostí“ nebo: „při další podobné příležitosti bych si přála být více jistá... příště budu mít méně trémy“. Občas zaznamenáváme trend generalizovat jednu pasáž dialogu jako zásadní návod k příštímu jednání: „závěr vyzněl dobře — tak proč příště něco měnit?“

Konstruování nového profesního jednání. Poslední část rozboru studentských výpovědí je zaměřena na základní strategii budoucí činnosti. Nepřímo se v ní odrážejí také názory na příčiny úspěchu či neúspěchu při rozhovoru.

Posuny vztahu k dítěti dokládáme častými názory, že: „jindy budu rozhovor odvíjet podle dětských odpovědí“. Obrazem hledání příčin nezdaru jsou sdělení: „příště bych si děti nejprve poslechl a podle toho vybral dítě k rozhovoru“ nebo: „... s jiným tématem by dítě reagovalo lépe“. Masivněji se ukazuje významná změna představy dítěte jako nekooperujícího partnera a posun k opačnému názoru.

Část výpovědí hovořila o „projektovaných“ změnách v proceduře nového dialogu. Vesměs se týkaly postupu či struktury komunikačního aktu. Ojedinelá nespokojenost s detailní přípravou (písemná formulace otázek) zazněla v názoru: „příště si nachystám spíše okruhy k tématu než jednotlivé otázky“.

Předsevzetí k sobě samému mnohdy představovaly neortodoxní výpovědi o chtěných korekcích přístupu: „musím být ostřejší, drzejší a nemít zábrany“ nebo: „nebudu se bát zeptat na věci soukromé, ačkoli je mi to proti srsti“. Časté je také nerozvážející: „teď už vím, na co se mohu zaměřit, co trénovat“. Rozumíme této neadresnosti jako intimnímu signálu o vnitřních změnách, a to je podstatné.

Závěrečné ilustrace a komentář se týkají těch výpovědí, které můžeme považovat za přímé či nepřímé stvrzení správné činnosti. Vystupují do popředí jako pozitivní motiv příštího jednání: „rozhovor měl pro mě velký význam — prakticky jsem si ověřila, jak reagují děti 4. třídy a jak ve vztahu k nim bych měla reagovat já“, „splnila jsem záměry a cíle díky připraveným otázkám a spolupráci s dítětem“. Bez zbytečného komentáře necháváme poslední názor: „cíl se mi podařilo splnit, protože jsem rozhovor ovládala a udávala jeho směr“.

Tab. 2: Obecná struktura sebereflexivních činností

rekonstrukce průběhu událostí a selekce
poměřování skutečné činnosti (učitel po výuce srovnává autentický průběh) s původní představou — svým pojetím vyučování a plánovanými cíli,
vyčlenění korekčních a fixačních prvků (stanoví, které pedagogicko-psychologické či sociálně komunikativní prvky byly v souladu s očekáváním či zaslouží změny)
konstrukce a aktualizace činnosti
pojmenování dlouhodobě významných prvků a jejich začlenění do existujících vzorců pedagogického působení,
konstrukce nového (nebo modifikovaného) vzorce profesního jednání v obdobných podmínkách.

Sebereflexní pohledy, jak jsme je zachytili a komentovali, se dají seskupit do obecného schématu (viz tabulka č. 2).

Závěr

Jako každý model, zjednodušující lidské jednání, má uváděné schéma *omezující platnost*. Více se týká začínajících učitelů, u nichž menší pedagogické zkušenosti a proměnlivý „profesní sebeobraz“ iniciují sebereflexivní činnosti tak říkajíc v plném rozsahu a každodenně.

Zkušeným učitelům dávají nakumulované praktické zkušenosti pocit jistoty v pedagogických činnostech a dodávají i argument o správnosti používaných postupů, které jsou přece ověřeny mnohaletým provozováním. Problémem je, že se u části učitelů setkáváme s malou ochotou *zaběhlé postupy měnit*, chybí jim hlubší zamyšlení nad tím, jak vlastně postupují, když vyučují a jaké to má důsledky pro žáky. Znamená to, že s postupujícím stabilizováním v učitelské profesi může u části učitelů ubývat důvodů k sebereflexi. Máme na mysli jak omezování jejího rozsahu, intenzity, tak i vyhasínání jejích motivů. Vyučování „běží“ bez větších problémů, zdlánlivě tedy není důvod jej dále zlepšovat.

Za krajnost považujeme případ, kdy vynucující, subjektivně přesvědčen o dokonalosti a profesionalitě své práce, změny ve své práci nepřipouští.

Domníváme se, že absence sebereflexivních motivů vyvolává otázku, zda ještě jde o učitele, zda ještě jde o učitelství nebo o pouhé řemeslo.

Jak občas „zpochybnit učitelské jistoty“? Praktických cest je mnohem více než se na první pohled zdá. Zkušenosti např. ukazují na prospěšnost *kolegiálních hospitací*, ve kterých „oficiálně“ o nic nejde, jež ale vedou k potřebnému osobnímu i profesnímu názorovému střetávání.

Obdobně účinné i zajímavé je získávání a vnitřní zpracování *žákovských či studentských názorů* na proběhlé vyučování. K pohledům „jak nás vidí žáci“ lze přidat: „jak nás vidí jejich rodiče?“ V obrazu školy v rodinné reflexi patří „vidění učitele“ a komentování jeho práce, postojů a názorů k těm nejčastějším tématům.

V neposlední řadě můžeme použít razantnější, ale objektivnější prostředky, učitelské sebereflexe. Máme na mysli *zvukovou nebo audiovizuální nahrávku vyučování*, již se mnozí vyučující přirozeně brání a argumentují obavou z možného „zneužití“. Vadí jim představa, že reprodukce záznamu vyučování před kolegy, nadřízenými atd., může vyvolat jednostrannou a spíše kritickou diskusi o učitelově práci s identifikací zaznamenaných chyb. Pořídíme-li si však záznam jen pro svou osobní potřebu, můžeme se tomuto „nebezpečí“ vyhnout.

Popsali jsme několik příkladů, jež vedou učitele k vědomému hodnocení a prožívání pedagogického působení a podporují reflexivní složku učitelské kompetence. Její základy se utvářejí již v pregraduální učitelské přípravě, jak jsme uvedli na příkladu jedné metody z počátků učitelského studia. Nepřehlédnutelným přínosem je především individuální „nastartování“ *autoregulace pedagogické činnosti* (jako záměrného děje) a *návyk spojovat vyučovací činnosti s hodnocením a sebehodnocením*.

LITERATURA

- ALLEN, D. – RYAN, K.: *Microteaching*. London, Addison – Wesley 1969.
- ARGYRIS, C.: *Reasoning, Learning and Action – Individual and Organization*. San Francisco, Jossey-Bass, 1980.
- ARNHEIM, R.: *Art and Visual Perception (A Psychology of the Creative Eye). The New Version*. 2. vyd. (1. vyd. 1954), Berkeley and Los Angeles, University of California Press 1974.
- ARTÉMJEVA, E. J. – CHOLINA, I. B.: Obučeníje profesii kak perestrojka semantičeskich sostavljajuščich subjektivnogo opyta. In: KORNILOV, J. K. (Ed.) *Myšlenije i obščeniije v konkretnych vidach praktičeskoj dejatel'nosti*. Jaroslavl, Jaroslavskij gosudarstvennyj universitet i Institut psihologii AN SSSR, 1984, s. 6–7.
- BABANSKIJ, J. K.: Naučno-techničeskije osnovy povyšeniija effektivnosti i kačestva obučeniija na uroke. Referát na konferenci Puti usoveršenstvovaniija učebno-vospitatelnogo processa na uroke. Moskva, APN SSSR 18. 5. 1981.
- BEN-PERETZ, M.: Problems and Issues in Relating Research on Teacher Thinking to Educational Policy. *International Study Association on Teacher Thinking Newsletter*, 1988, č. 7, s. 10–21.
- BEYERBACH, B. A. – SMITH, J. M.: Using a Computerized Concept Mapping Program to Assess Preservice Teachers' Thinking About Effective Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 1990, č. 10, s. 961–971.
- BIRD, T. – ANDERSON, L. M. – SWIDLER, S. A.: Pedagogical Balancing Acts – Attempts to Influence Prospective Teachers' Beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 9, 1993, s. 253–267.
- BRAMALD, R. – HARDMAN, F. – LEAT, D.: Initial Teacher Trainees and Their Views of Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1995, č. 1, s. 23–31.
- BUDIŠ, J.: Návčik řešení nestandardních situací u budoucích učitelů. In: kolektiv: *Učitel – vyučování – situace*. Brno, Paido 1995, s. 7.
- CALDERHEAD, J. – ROBSON, M.: Images of Teaching – Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1991, č. 1, s. 1–8.
- CLARK, CH. – LAMPERT, M.: The Study of Teacher Thinking – Implications for the Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 1986, September–October, s. 27–31.
- CLARK, CH. M. – PETERSON, P. L.: Teachers' Thought Processes. In: WITTRÖCK, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York, McMillan Publishing Comp. 1986, s. 255–296.
- CLARK, C. M. – YINGER, R. J.: *Three Studies of Teacher Planning*. East Lansing, Michigan State University 1979.
- ČÁLEK, O.: Symbol v psychoterapii. In: *Symbol v lidském vnímání, myšlení a vyjadřování*. Ed. J. Stachová, Praha, Filozofický ústav ČSAV 1992, s. 249–275.
- DANN, H. D.: Subjective Theories – A New Approach to Psychological Research and Educational Practice. In: SEMIN, E. R. – GERGEN, A. J. (Eds.) *Domains of Everyday Understanding Research and Educational Practice*. 1990, s. 228–243.
- DOBLJAJEV, L. P.: K voprosu o praktičeskom pedagogičeskom myšlenii. In: KORNILOV, J. K. (Ed.) *Myšlenije i obščeniije v konkretnych vidach praktičeskoj dejatel'nosti*. Jaroslavl, Jaroslavskij gosudarstvennyj universitet i Institut psihologii AN SSSR, 1984, s. 50–52.
- EMERY, W. G.: Teachers' Critical Reflection Through Expert Talk. *Journal of Teacher Education*, 47, 1996, č. 2, s. 110–119.
- EVANS, R. W.: Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, 17, 1989, č. 3, s. 210–240.
- FEINMAN-NEMSER, S. – BUCHMAN, M.: Pitfalls of Experience in Teacher Preparation. *Teacher College Record*, 87, 1985, s. 53–65.
- FESTERMACHER, G. D.: Philosophy of Research of Teaching – Three Aspects. In: WITTRÖCK, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York, McMillan 1986, s. 37–49.
- FRANKL, V. E.: *Vůle ke smyslu (vybrané přednášky o logoterapii)*. Brno, Cesta 1994.
- GAGE, N. L.: *The Scientific Basis for the Art of Teaching*. New York, Teachers' College Press, 1978.
- GAVORA, P.: Učitelova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*, 42, 1990, č. 3, s. 209–222.
- GIPE, J. P. et al.: Psychological and Personal Dimensions of Prospective Teachers' Reflective Abilities. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 1991, s. 913–922.
- GOODMAN, J.: Making Early Field Experience Meaningful – A Critical Approach. *Journal of Education for Teaching*, 12, 1986, s. 109–122.
- HARBO, T.: Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 40, 1991, č. 3, s. 247–256.
- HARRINGTON, H. L. – QUINN-LEERING, K. – HODSON, L.: Written Case Analyses and Critical Reflection. *Teaching and Teacher Education*, 12, 1996, č. 1, s. 25–37.
- HAVRÁNEK, B. a kol.: *Slovník spisovného jazyka českého*. Vol. 1 (A–M). Praha, Academia 1960.
- HELUS, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha, SPN 1982.

- HRABAL, V.: Jaký jsem učitel? Praha, SPN 1988.
- HUSSERL, E.: Karteziánské meditace. Praha, Svoboda-Libertas 1993.
- CHAZAN, V. I.: Organizácia pedagogičeskogo obščenija na uroke literatury. Sovetskaja pedagogika, 1984, č. 6, s. 63-65.
- CHRÁSKA, M.: Zkoumání individuální koncepce výuky učitelů pomocí Q-metodologie. In: Acta Universitatis Palackianae Olomouensis, Faculta Paedagogica, 13, 1992, s. 133-145.
- JANESICK, V.: An Ethnographic Study of a Teachers' Classroom Perspective. East Lansing, Michigan State University 1977.
- JORDAN, M. L. R.: Reflection on the Challenges, Possibilities, and Perplexities of Preparing Preservice Teachers for Culturally Diverse Classrooms. Journal of Teacher Education, 46, 1995, č. 5, s. 369-374.
- KAGAN, D. M.: Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. Review of Educational Research, 60, 1990, č. 3, s. 419-469.
- KANTORKOVÁ, H. - MAREŠ, J.: Subjektivní odpovědnost studentů učitelství za zázkonné výsledky. In: Acta facultatis paedagogicae universitatis ostraviensis, sv. 129, serie B-27. Ostrava, Pedagogická fakulta OU 1992, s. 51-64.
- KANTORKOVÁ, H.: Subjektivní pojetí žáků u studentů učitelství. In: MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. (Eds.) Pedagogický výzkum a transformace české školy. Praha, ČAPV 1993, s. 114-118.
- KATZ, L. G. - RATHS, J. D.: A Framework for Research on Teacher Education Programs. Journal of Teacher Education, 36, 1985, č. 6, s. 9-15.
- KELCHTERMANS, G.: Teachers and Their Career Story - A Biographical Perspective on Professional Development. In: DAY, C. - CALDERHEAD, J. - DENICOLA, P. (Eds.) Research on Teacher Thinking - Understanding Professional Development. London, Falmer Press 1993, s. 198-220 (a).
- KELCHTERMANS, G.: Getting the Story, Understanding the Lives - from Career Stories to Teachers' Professional Development. Teaching and Teacher Education, 9, 1993, č. 5/6, s. 443-456 (b).
- KELCHTERMANS, G. - VANDENBERGHE, R.: Teachers' Professional Development - A Biographical Perspective. Journal of Curriculum Studies, 26, 1994, č. 1, s. 45-62.
- KLUSÁK, M.: Učiteléské strategie práce s kvalitou třídy jak kritérium konstrukce typického klimatu ve třídě. In: KUČERA, M. a kol.: Typy žáků. Praha, Pražská skupina školní etnografie 1994, s. 197-214.
- KOLEKTIV: Učitel - vyučování - situace. Brno, Paido 1995.
- KOROTAJEV, A. A. - TAMBOVCEVA, T. S.: Charakteristika svjazej operacij pedagogičeskogo obščenija so svojstvami različnych urovnj individualnosti pedagoga. In: TAMBOVCEVA, T. S. (Ed.) Problemy integralnogo issledovanija individualnosti i jejo pedagogičeskije aspekty. Perm, Permskij gosudarstvennyj pedinstitut, 1985, s. 30-48.
- KOSCHMANN, T. D.: Toward a Theory of Computer Support for Collaborative Learning. Journal of the Learning Science, 3, 1993, s. 219-225.
- KOTÁSEK, J.: Postoje k pedagogické činnosti na vysoké škole (ověřovací verze posuzovací škály). Praha, ÚRVŠ ČR 1986.
- KOŤA, J.: Učitel, jeho sebereflexe a společnost. Pedagogika, XLIV, 1994, č. 4, s. 307.
- KOZIOL, S. M. - BURNS, P.: Teachers' Accuracy in Self-Reporting About Instructional Practices Using a Focused Self-Report Inventory. Journal of Educational Research, 79, 1986, č. 4, s. 205-209.
- KROGH, S. L. - CREWES, R.: Determinants of Reflectivity in Student Teachers' Reflective Reports. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1989.
- KUBEŠ, M.: Osobitosť a štýl tvorivosti: Kirtonov dotazník kognitívneho štýlu adaptívnoť - inovatívnoť a Cattellov 16 faktorový dotazník. In: JURČOVÁ, M., ZELINA, M. (Eds.) Kreativizácia a jej bariéry. Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie SAV 1994, s. 37-48.
- KUČERA, M. et al.: Co se v mládí naučíš. Praha, Pedagogická fakulta UK 1992.
- KUČERA, M. a kol.: Co se v mládí naučíš. Supplementum, Praha, Pedagogická fakulta UK, 1993.
- KUČERA, M.: Commitment a věčné rozpory učitelského povolání. In: ŠTECH, S. (Ed.) Stát se učitelem. [Výzkumná zpráva]. Praha, Pedagogická fakulta UK 1994, s. 37-66.
- KUČERA, M.: Commitment a věčné rozpory učitelského povolání. In: ŠTECH, S. (Ed.) Stát se učitelem. [Výzkumná zpráva]. Praha, Pedagogická fakulta UK 1994, s. 79-120.
- KUČERA, M.: Commitment a věčné rozpory učitelského povolání. Praha, Pedagogická fakulta UK 1994, 30 s.
- KULIČ, V.: Psychologie řízeného učení. Praha, Academia, 1992.
- KULKA, T.: Umění a věda: nárys popperiánské estetiky. Estetika, 29, 1992, č. 3, s. 29-40.
- KULKA, T.: Nesourodost teorií humoru jakožto nesourodosti. Estetika, 30, 1993, č. 1, s. 1-10.
- LANGEFORS, B.: Theoretical Analysis of Information Systems. Lund, Studentlitteratur 1973.
- LEVIN, B.: Using the Case Method in Teacher Education - The Role of Discussion and Experience in Teachers' Thinking about Cases. Teaching and Teacher Education, 11, 1995, č. 1, s. 63-79.
- LIEVEGOED, B. C. J.: Vývojové fáze dítěte. Praha, Baltazar 1992.
- LUDEWIG, K.: Systemická terapie. Základy klinické teorie a praxe. Praha, Pallata 1994.
- MAŇÁK, J. et al.: Rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvorivosti žáků. Projekt přijatý Grantovou agenturou ČR pod reg. číslem 406/96/1102.
- MAREŠ, J.: Učitelovo (individuální) pojetí výuky (teze výzkumného projektu). Hradec Králové, LF UK 1986.
- MAREŠ, J.: Dotazník UPV (učitelovo pojetí výuky). Hradec Králové, LF UK 1987.

- MAREŠ, J.: Studentské posuzování vysokoškolské výuky. Brno, VA 1988.
- MAREŠ, J.: Učitelovo pojetí výuky. *Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*, 1990, č. 2, s. 31.
- MAREŠ, J.: Učitelovo pojetí výuky. *Výchova a vzdělávání*, 1, 1990/91, č. 2, s. 31–33, č. 3, s. 51–54.
- MAREŠ, J. – LAŠEK, J.: Známe sociální klima ve výuce? *VV – nezávislá revue pro výchovu a vzdělávání*, 1, 1990/91, č. 8, s. 173–176.
- MAREŠ, J.: Diagnostika stylu učení na počátku vysokoškolského studia. *Školský psycholog*, 1994, č. 3/4, s. 2–10.
- MAREŠ, J. – SKALSKÁ, H. – KANTORKOVÁ, H.: Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 1, s. 23–35.
- MARLAND, P. – OSBORNE, B.: *Classroom Theory, Thinking, and Action*. Teaching and Teacher Education, 6, 1990, č. 1, s. 93–109.
- MATOUŠEK, O.: Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha, SLON 1994.
- MIKO, F.: Význam ako model. In: Model a analogie ve vědě, v umění, a filozofii. Ed. J. STACHOVÁ, Praha, FILOSOFIA – nakl. Filozofického ústavu AV ČR 1994, s. 66–80.
- MORGAN, B. B. – OGDEN, G. D.: Noninstructional Correlates of Students Ratings – a Brief Review. *International Review of Applied Psychology*, 30, 1981, s. 403–427.
- MORPURGO-TAGLIABUE, G.: *Současná estetika*. Praha, Odeon 1985.
- NELSON, K.: The Conceptual Basis for Naming. In: McNAMARA, J. (ed.): *Language Learning and Thought*. New York, San Francisco, London, Academic Press 1977, s. 117–136.
- NELSON, W. A. – SMITH, R. E.: Chronicles of Teaching – A Computer-Based System to Support Communication and Reflection about Teaching. *Computers in Human Behavior*, 11, 1995, č. 3/4, s. 649–660.
- NEUBAUER, Z.: Pravda a krása. *Vesmír*, 69, 1990, č. 9, s. 497–498.
- NEUBAUER, Z.: Základy biologického myšlení. Dvanáctá přednáška: Chao a Tao – shrnutí. In: *Scientia et Philosophia*, FIALA, J. et al. (eds.), vol. 4., Praha, MFF-UK – Hrnčířství a nakladatelství Jůza, M., Jůzová, E. 1992.
- NEZVALOVÁ, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, XLIV, 1994, č. 3, s. 241.
- OGDEN, C. – RICHARDS, J.: *The Meaning of Meaning*. London 1945
- PAPICA, J.: Informace o Škále FX a jejím použití. Nepublikované sdělení. Zlín 1992.
- PECHA, L.: *Teorie školní a mimoškolní výchovy*. Praha, SPN 1986.
- PETERSON, P. L. – COMEAUX, M. A.: Teachers' Schemata for Classroom Events – The Mental Scaffolding of Teachers' Thinking During Classroom Instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3, 1987, č. 4, s. 319–331.
- POTAŠNIK, M. M.: Problemy optimizacii v pedagogike. *Sovetskaja pedagogika*, 1985, č. 2, s. 14–18.
- PROKOPOVÁ, A. – ŠVEC, V.: *Dotazník Dot – proj – uč.* (Pracovní verze). Brno, Pedagogická fakulta MU – katedra pedagogiky 1996.
- PRŮCHA, J.: *Perspektivy vzdělání*. Praha, SPN 1983.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 1996.
- REPINA, N. G.: K voprosu o konstruirovaniju uroka. *Sovetskaja pedagogika*, 1986, č. 8, s. 60–63.
- ROCHEX, J. Y.: Institucionální změny a logika profesionalizace učitelů – francouzský příklad. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 333–341.
- RORTY, R.: Kontingencia liberálního spoločenstva. In: *Za zrkadlom moderny (Filozofia posledného dvadsaťročia)*. Bratislava, Archa, s. 209–240.
- ROSENMAN, B. – KERES, M.: Bedingungen des Lehrerhaltens. Rationale, emotionale und zirkuläre Prozesse bei der Situationswahrnehmung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32, 1985, č. 4, s. 241–247.
- ROSS, D. D.: First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 2, s. 22–30.
- RUYER, R.: *Paradoxy vědomí*. Expresivita. Praha, Pedagogická fakulta UK 1994.
- SANDERS, D. P. – McCUTCHEON, G.: The Development of Practical Theories of Teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 1986, č. 1, s. 50–67.
- SANCHES, M. C.: Teachers' Creativity Styles and Pedagogical Practices. In: CARLGRÉN, I. – HANDAL, G. – VAAGE, S. (Eds): *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London, The Falmer Press 1994, s. 181–196.
- SHAVELSON, R. J. – STERN, P.: Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51, 1981, č. 4, s. 455–498.
- SIKES, P. – MEASOR, L. – WOODS, P. (Eds.): *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London, Falmer 1985.
- SIMMONS, J. M. – SPARKS, G. M. – STARKO, A. – PASCH, M. – COLTON, A. – GRINBERG, J.: Exploring the Structure of Reflective Pedagogical Thinking in Novice and Expert Teachers – The Birth of a Developmental Taxonomy. Annual Meeting American Educational Research Association, San Francisco 1989.
- SKULSKIJ, R. P.: *Učitsja byt' učitelem*. Moskva, Pedagogika 1986.
- SLAVÍK, J.: Dětský výtvarný projev v osvojování sémiotických systémů kultury. In: *K otázkám pedagogiky prvního stupně ZŠ*. Dvořáček, J. – Vyskočilová, H. ed., Praha, Pedagogická fakulta UK 1989, s. 96–110.
- SLAVÍK, J.: *Didaktika výtvarné výchovy III. Předmět didaktiky výtvarné výchovy jako vědy*. Praha, Univerzita Karlova 1990.
- SLAVÍK, J. – SIŇOR, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, s. 155–164.
- SLAVÍK, J. – ČAPKOVÁ, D.: Divadlo, dílna a těžký život v profesní reflexi učitelů. In: *Stát se učitelem*. Ed. S. ŠTECH [Výzkumná zpráva]. Pedagogická fakulta UK, Praha 1994, s. 265–287.
- SLAVÍK, J. – ČAPKOVÁ, D.: Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 377–388.

- SLAVÍK, J.: Pojem situace ve školní reflexi. In: kolektiv: Učitel – vyučování – situace. Brno, Paido 1995, s. 46.
- SMÉKAL, V. Psychologie osobnosti. Praha, SPN 1980.
- SMITH, J.: Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 1, s. 2–9.
- SOLÁROVÁ, M.: Učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů. [Výzkumná zpráva]. Brno, Pedagogická fakulta – katedra pedagogiky 1996.
- SPARKS-LANGER, G. M. – COLTON, A. B.: Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking. *Educational Leadership* 1991, March, s. 37–42.
- STANULIS, R. N.: Classroom Teachers as Mentors – Possibilities for Participation in a Professional Development School Context. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1995, č. 4, s. 331–344.
- STRAUSS, A. L.: *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge, Cambridge University Press 1987.
- SVATOŠ, T.: Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, XLV, 1995, s. 64.
- SVATOŠ, T.: Reflexe učitelské činnosti ve školní praxi. *Školský psycholog* 1995, č. 3/4, s. 1–8.
- SVATOŠ, T.: Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace. [Skripta]. Hradec Králové, Gaudeamus 1995.
- ŠIMONÍK, et al.: *Začínající učitel*. Brno, Paido 1995.
- ŠTECH, S.: Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 310–320.
- ŠVEC, V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost nebo potřeba? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 2, s. 105–112.
- ŠVEC, V.: Může učitel diagnostikovat sám sebe? In: MAREŠ, J., SVATOŠ, T. (eds.): *Novinky v pedagogické psychologii '95*, Zlín, Asociace školní psychologie. Soukromá jazyková škola Lingva, Školský úřad, 1995, s. 31.
- ŠVEC, V.: Dotazník „Jaké je moje pojetí efektivních vyučovacích postupů?“ Brno, Pedagogická fakulta – katedra pedagogiky 1995a.
- ŠVEC, V.: Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 45, 1995b, č. 2, s. 164–170.
- ŠVEC, V.: Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 266.
- ŠVEC, V.: Učitelovo pojetí výuky jako determinanta jeho tvořivosti. In: *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Sborník z celostátního semináře. Brno, Paido 1996a, s. 23–31.
- ŠVEC, V.: Styl učitelovy vyučovací činnosti. In: MAŇÁK, J. et al.: *Alternativní výukové postupy*. Brno, Pedagogická fakulta 1996b.
- TAMARIN, V. E. – JAKOVLEVA, D. S.: Vospitanije u studentov pedagogičeskogo napravlenija myšlenija. *Sovetskaja pedagogika*, 1971, č. 12, s. 56–67.
- TOCHON, F. V.: Heuristic Schemata as Tools for Epistemic Analysis of Teachers' Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 6, 1990, č. 2, s. 183–196.
- da VINCI, L.: *Úvahy o malířství*. Praha, nakl. Gryf 1994, s. 6.
- VYGOTSKIJ, L.: *Psychologie umění*. Praha, Odeon 1981.
- WADE, R. C. – YARBROUGH, D. B.: Portfolios – A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education? *Teaching and Teacher Education*, 12m 1996, č. 1, s. 63–79.
- WEINSTEIN, C. S.: Teacher Education Students' Preconceptions of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, s. 53–60.
- WINNE, P. H.: Why Process-Product Research Cannot Explain Process-Product Findings and a Proposed Remedy – The Cognitive Mediation Paradigm. *Teaching and Teacher Education*, 3, 1987, č. 4, s. 333–356.
- WITTGENSTEIN, L.: *Filosofická zkoumánf*. Praha, Filosofický ústav AV ČR 1993.
- ZEICHNER, K. M. – LISTON, D.: Varieties of Discours in Supervisory Conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1, 1985, č. 2, s. 155–174.
- ZEICHNER, K. M. – TABACHNICK, B. – DENSMORE, K.: Individual, Institutional and Cultural Influence on the Development of Teachers' Craft Knowledge. In: Calderhead, J. (Ed.) *Exploring Teachers' Thinking*. London, Cassell, 1987, s. 21–59.