

## Pedagogika – učitel – reforma: na společné cestě?

Miroslav Procházka, Iva Žlábková

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity uspořádala 16. dubna 2013 v rámci již tradičních „Pedagogických dnů“ setkání u kulatého stolu, tentokrát u příležitosti oslav 65. výročí založení fakulty. Kulatý stůl byl vnímán jako příležitost k diskusi o aktuálních pohledech na roli výchovy v současné společnosti a v souvislostech rozvoje učitelské profese. Diskuse byla také příležitostí k reflexi témat, která během Pedagogických dnů byla představována studentům i veřejnosti.

Tématem kulatého stolu byla otázka *Pedagogika – učitel – reforma: na společné cestě?* Přizvaní panelisté měli možnost vyjádřit se k následujícím otázkám:

- Jaké změny v pojetí vzdělávání lze očekávat?
- Jaké jsou aktuální problémy současné učitelské profese a pod jakými tlaky se učitel ocitá?
- Jak lze vnímat dosavadní výsledky kurikulární reformy a jaký je v jejím rámci prostor pro uplatňování pedagogických inovací?
- Jakým způsobem lze prohlubovat vztah pedagogických fakult a praxe?

Pozvání přijali následující panelisté: prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc. (PedF UK v Praze), prof. PhDr. Alena Vališová, CSc. (FF Univerzity Pardubice), doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr. (FP TU v Liberci), doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. (PdF MU, Brno), PhDr. Karel Starý, Ph.D. (PedF UK v Praze), doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD. (PdF UK v Bratislavě), prof. Peter Schürz (*Pädagogische Hochschule Linz*) a prof. Dr. Norbert Seibert (Universität Passau).

V úvodu setkání vystoupil Zdeněk Helus. Klíčovým tématem jeho sdělení se stala snaha o tematizaci toho, o koho se ve vzdělávání především jedná – jde o dítě, dospívající v žakovské roli. Panelista v úvodu poznamenal, že to, jakým způsobem o dítě jde, je vyjádřeno v jeho pojetí, tedy v tom, jak se na něho díváme, jak k němu přistupujeme, co od něho očekáváme. V první části svého vystoupení se tedy podrobněji zamýšlel nad dopady různého pojetí dítěte

vedukačních snahách. Zdůraznil, že je možné vysledovat tři zcela odlišná pojetí, která mají dalekosáhlé důsledky. V prvním lze, podle jeho slov, s nadsázkou hovořit o tom, že dítě je vnímáno jako někdo v podstatě nedůležitý. Z. Helus k tomuto konceptu uvedl: „Dítě je někdo, kdo nás v podstatě nezajímá, jeho ústrojenství nás nezajímá. To, co nás zajímá, je, jakými úkoly jej zaměstnávat, za co jej trestat a odměňovat, jak tvarovat jeho chování. Jde o problém dobře řízeného působení a jestli jde o holuba, nebo o žáka, není až tak v zásadě podstatné. Druhé takové pojetí je, že my bychom chtěli toho edukanta vlastně ‚zkrotit‘. Protože kdybychom jej nekrotili, tak nebude chodit do školy, bude agresivní, ovládnou jej instinkty. Úkolem je tedy vymyslet takový režim, který by jej zkrotil a nejen to, který mu vnukne, aby on sám na sebe dohlížel, když já u toho nebudu. Čili žák nebo chovanec je v podstatě nebezpečná osoba a my musíme vědět, jak jej zbavit oněch instinktů a všeho toho neblahého, aby z něho byl slušný člověk.“ Panelista nakonec představil třetí, kontrastní pohled na dítě, v němž vidíme v jedinci mnoho potenci, potenci podávat výkon, potenci mít úspěch, potenci se radovat a být vděčný a těmto potenciím se my jako vychovatelé a učitelé dáváme do služby. A jsme tedy ne krotitelé, ani programátoři, ale facilitátoři. Z. Helus nakonec zdůraznil, že různost těchto pojetí má své důsledky, mnohdy důsledky fatální.

Druhá část vystoupení byla Z. Helusem orientována na vysvětlení osobnostního pojetí dítěte. Je to podle jeho slov pojetí, které je natolik rozvinuté, rozpracované, že nám dítě – žáka umožní chápat v širokém spektru jeho znaků, že nám dovolí předvídat, jak se zachová, a že nám dovolí adresně k němu přistupovat. Pro představení tohoto pojetí panelista zformuloval tzv. „personalizační desatera“, které je rozvedeno v jeho další publikační činnosti. Zde, v malém časovém prostoru, mohl v podstatě jen vyčíslit a stručně charakterizovat jednotlivé položky onoho „desatera“.

Zdůraznil, že první položkou desatera jsou základní vlastnosti, které lze chápat jako stabilní vnitřní předpoklady pro zvládnání situací, pro podávání výkonu. Druhou položkou je zaměřenost, tedy podle jeho slov to, „oč dítě usiluje, oč mu jde, jaké cíle si vytyčuje, jaké hodnotové orientace jsou mu vlastní“. Třetí položkou je začleněnost, v níž bereme v potaz způsoby, jakými jedinec uskutečňuje svou sounáležitost s lidmi, s nimiž se srovnává či jejichž očima se na sebe dívá. Čtvrtou položkou je sebepojetí, jak sám sebe chápe, jak se sám sebou zabývá, jak dospívá ke své identitě a realizuje ji. Pátou položkou je autoregulace, jak má sám sebe v moci, jak se ovládá, jak se má pod kontrolou. Šestou položkou personalizačního desatera je gender, který

Z. Helus charakterizoval jako cestu k uskutečnění vize, kterou dítě má o své mužnosti či ženskosti. Sedmou položkou jsou potenciality, tedy zdůraznění toho, že dítě „není jen tím, co právě dokáže, ale i tím, co by mohlo dokázat, kdyby...“. Osmou položku představil panelista jako schopnost přesahu. Uvedl v tomto směru, že jde o jakési „vymanění se z úzké krusty zanášeni se sebou a vyhlédnutí do světa věcí nebo událostí, které jsou víc než já a povznášejí mne jako pravda, krása, dobro“. Devátou položkou je integrovaná celistvost, vnímaná panelistou jako „způsobnost překovávat komplexy, které člověka štěpí, rozkládají“. A poslední je pohyb na životní cestě, tedy život směřovaný odněkud někam tak, že má smysl.

V poslední části svého vystoupení se Z. Helus zaměřil na otázku toho, jak s takovým desaterem pracovat. Nabízí se nejprve zvolení přístupu ve smyslu „objektování“ nebo ve smyslu „subjektování“. „Objektování“ vysvětlil panelista jako pozici, v níž se snažím jedince dostat pod svou vládu, a „subjektování“ jako takový způsob práce, v němž jedince činíme spoluaktérem výchovy a vzdělávání. Dalším momentem personalizačního přístupu k dítěti je to, že s takto pojatou osobností pracuji v trojím významu. „Jednak jako s předpokladem, že jedinec je v každé z výše uvedených oblastí nějak vybaven, a já to беру v edukaci v úvahu. Jednak jako s cílem, každá z oblastí obsahuje výzvu, čeho je třeba dosáhnout. A nakonec jako s procesem, že osobnost se ‚děje‘, jedná, interaguje“. Panelista dále podtrhl, že „smyslem této reflektující elaborace pohledu na osobnost v onom personalizačním desateru je za prvé čelit pedagogickému redukcionismu. Takový redukcionismus je dnes např. v tom, že redukujeme osobnost na kognitivní procesy a zazávorkováváme jiné, které jsou neméně důležité a v určitých situacích třeba i důležitější. Redukcionismem může být i přemíra konstruktivismu, nebo redukce jedince na jeho intelektové schopnosti, fragmentace osobnosti. Tedy čelit redukcionismu pohledem na celistvost člověka. Druhým smyslem tohoto pojetí je posilovat již zmíněný subjektivní náhled oproti onomu manipulativnímu objektivnímu náhledu. A konečně čelit průměrování a škatulkování důrazem na osobitost, která se v každé té položce nějak aktualizuje“.

Vystoupení Aleny Vališové se orientovalo na problematiku autority v edukačním prostředí. Panelistka v úvodu poznamenala, že uvedená tematika není jen aktuální, ale že otázka autority se stala doslova fenoménem doby. Zdůraznila dále, že nástup bezbřehého liberalismu ve výchově se začíná negativně projevovat jako nedostatek systému, řádu, pravidel a plnění norem. Bez těchto momentů však nemá smysl ani škola, ani mnoho dalších oblastí společenské

reality. Ve vymezeném čase měla panelistka možnost zmínit se jen o několika tezích, které rozdělila do čtyř oblastí. Sledovala nejprve pojetí autority a různá zkreslování tohoto pojmu. Dále zmínila souvislosti mezi autoritou a výchovou, popsala pojetí autority ve škole a v rodině a nakonec se zmínila o problematice relativizace autority a vyjmenovala některé její dopady na společnost a současnou mládež.

K první oblasti panelistka vysvětlila, jak docházelo k nepřesnostem ve vymezení pojmu autorita ve vztahu ke kázni a moci. Vyzvala posluchače k úvahám nad fenoménem moci autority a autority moci. Podtrhla, že autorita ve spojení s mocí či kázní byla velmi často spojována s příkazy, s nátlakem. V oblasti pojetí autority zmínila také aspekt relativnosti a asymetričnosti. Aspekt relativnosti je podle ní spojován s prožívanými časovými proměnami vnímání autority, například v oblasti politických i vědeckých názorových celebrit. Aspekt asymetričnosti podle A. Vališové naznačuje, že proměna vnímání autority souvisí úzce s vymezením typu autority. Uvedla v tomto kontextu, že u každého z nás lze zaznamenat v různých sociálních skupinách jinou míru autority. Pro někoho jsme vědeckou, odbornou autoritou, pro jiného autoritou lidskou. Typů autority lze vyjmenovat celou řadu, panelistka zmínila mimo jiné pojem „globální autorita“. Tento pojem, jak zdůraznila, samozřejmě nesouvisí s globalizací, ale se snahou vnímat jednotlivé typy autority v celistvosti. Tedy aby autorita byla vnímána jako odborná, aby zároveň nebyla zneužívána autorita poziční a odborná autorita se spojovala s autoritou osobní.

V druhé části svého vystoupení panelistka hledala souvislosti mezi autoritou a výchovou. Poznamenala, že pojetí výchovy bylo charakterizováno bipolaritou mezi autoritativními a antiautoritativními názory. Podle jejího názoru je podstatou tohoto členění hledání kompromisu mezi autoritou, svobodou a vlastní odpovědností. Zdůraznila dále, že v současnosti je pojetí svobody mnohdy ve své podstatě deformováno do podoby jakési „pseudosvobody“. Zmiňuje v tomto kontextu známou metaforu Viktora Frankla, který hovoří o tom, že „socha svobody na východním pobřeží Ameriky by měla být dostavěna sochou odpovědnosti na pobřeží západním“. Autoritu dále reprezentuje ve výchovné oblasti autorita školy jako instituce a související autorita učitele a významná je také autorita rodičovská. Panelistka dále hovořila o tom, že vztahy mezi autoritou a výchovou se dají vyjádřit ve třech rovinách. V rovině makrosociální, mikrosociální a intraindividuální. Makrosociální rovina vystihuje souvislost autority se společenskými normami a hodnotami. Mikroso-

ciální rovina se dotýká především pojetí hodnot a norem v atmosféře školy a v rodinném prostředí. Poslední z uvedených rovin souvisí s exteriorizací a interiorizací, tedy s tím, jak konkrétní jedinec společenské hodnoty a normy přijímá a jak je vyjadřuje. A. Vališová dále zdůraznila, že hodnoty a normy jsou v autoritě zahrnuty a zároveň jsou autoritou prosazovány, a tím, jak jsou prezentovány, se dotýkají právě procesu výchovy.

Třetí oblastí je vazba autority na rodinu a školu. Zde panelistka zmiňuje problematiku stylu výchovného působení. Přiznává, že jí bylo vždy vzdálenější členění výchovných stylů do triády – autoritativní, demokratický a liberální, v němž je autoritativní styl vnímán jen negativně. Sama rozlišuje pojem styl autoritářský a autoritativní, shovívavý a liberální, přičemž ve výchovném stylu cítí především vztah mezi způsoby řízení a mírou emočního vztahu dospělého a dítěte. Do výše uvedeného vztahu dále zařazuje otázku sebehodnocení a sebeovládání. A. Vališová zdůraznila: „Mám pocit, že se v dnešní době vnímá vše kognitivní, humanistické, behaviorální, hlava – srdce – ruka, ale je opomíjena vůle... Dnes je v oblasti volných kvalit a procesů aktuální pojem vyjádřený slovy chtít, moci, smět. Ale sloveso muset je vnímáno jako něco nepěkného.“ Panelistka dále akcentuje ve výchově význam rozvoje smyslu pro povinnost. To znamená naučit děti jen vnímat práva, ale také své povinnosti.

Jako poslední komentovala velmi aktuální oblast relativizace autority a její dopady na společnost. Zde zmínila roli morálního relativismu, který staví otázku: *Co je dnes pro společnost hodnotou?* a pozastavila se nad nárůstem emoční labilita a plochosti, kterou spojila s tématem rozmanitých forem závislostí. Závěrem Alena Vališová zdůraznila, že „autoritu těžko získáváme, ale velmi snadno ji ztrácíme“. Za podstatné také považuje neztotožňování role dospělého a dítěte. Ač partnerský vztah mezi dospělým a dítětem lze vnímat jako podstatný, jsou sociální role dospělého a dítěte sice komplementární, ale ne symetrické, podtrhla panelistka samotný závěr svého vystoupení.

Petr Urbánek se ve svém příspěvku zamýšlel nad otázkou: *Jaké jsou aktuální problémy učitelské profese a pod jakými tlaky se učitel ocitá?* Inspirací mu byl text jeho rozhovoru *Naše školství na křižovatce* pro elektronický časopis *E-republika* (45/2012) ze dne 21. 11. 2012 ([www.e-republika.cz](http://www.e-republika.cz)).

Uvedl, že ke vztahu systémové struktury a lidského faktoru v oblasti školství se nabízí připomenout moudrý citát, který měl vyslovit význačný český přírodovědec, chemik, Otto Wichterle: „Dobří, entuziastičtí kantoři mohou

dobře učit i v tom sebenešikovnějším školském systému. A naopak, ani sebedokonalejší systém nám nebude nic platný, nebudeme-li mít nápadité učitele, zapálené pro svou profesi.“ Citát užívá mírné nadsázky, přesto ale i dnes zcela jistě platí, že kvalitu školy určuje především kvalita učitelů a vytvářené podmínky jejich práce.

Velký prostor věnoval panelista ve svém vystoupení otázce kvalifikovanosti učitele. Rozvedl v tomto kontextu následující problém: „Kvalita učitele není něco, čeho lze dosáhnout rychle. Je to generační téma, a to v individuálním smyslu profesního růstu každého jednoho učitele, tak ale také a především v rovině systému učitelské přípravy. Hovořím-li o ‚generačním tématu‘, neříkám tím, že proto máme na něco čekat. Ba právě naopak včera již bylo pozdě. A vše, co jsme v posledních dvou desetiletích pro podmínky práce učitele a jeho vzdělávání učinili (či naopak nebyli schopni rozumně učinit), přináší své ovoce až nyní nebo teprve jej v budoucnu přinese, tedy s nekompromisním časovým posunem. Obávám se ale, že nepůjde o příliš štávnaté a sladké plody, které budeme muset sklízet.“

Panelista se dále velmi otevřeně vyjádřil k přetrvávajícímu vysokému počtu nekvalifikovaných učitelů v praxi. V tomto problému spatřuje také jednu z příčin zhoršujících se výsledků českých žáků v mezinárodních analýzách. Panelista uvedl: „Ze zkušenosti vím, že důvodem v principu není to, že kvalifikovaní učitelé chybí. Spíše jsme si v tom systému – nesytemu zvykli dělat věci po svém, nepořádně, účelově – a ono to pořád nějak prochází. Namísto toho, aby chybějící kvalifikovaní učitelé ve školách již před dvěma desítkami let představovali pro decizi jasný signál k zásadnímu systémovému řešení (tedy pozitivnímu obratu), šlo se administrativními cestami ‚kosmetických úprav‘ a změkčily se kvalifikační požadavky, prodlužovaly se výjimky atd. Jak rychlé, bezbolestné, levné a ‚elegantní‘ řešení. Kapitola k získávání odborné kvalifikace Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, nevypadá snad už ani jako kvalifikační regulativ, ale jako upoutávka dobročinné organizace k nabídce volných pracovních míst. Navíc při praktickém personálním rozhodování mnozí ředitelé škol uplatňují ‚právo veta‘. Povyšují vlastní názor na to, jakými kvalifikačními předpoklady má učitel disponovat, nad zákonem stanovené požadavky. V přesvědčení, že oni přece sami nejlépe vědí, o jak profesně kompetentního člověka jde, i když právě nemá ‚jen to (nepotřebné) patřičné vzdělání‘. Autentický odmítavý výrok ředitele jedné liberecké základní školy směřovaný kvalifikované uchazečce o zaměstnání, že ‚němčinu mi učí družinářka; a občanku – tu může každý‘, dává jednoznačný signál,

kam si přeje i mnohý ředitel školství posunovat. Dalo by se dodat, že je přece lepší mít ve škole ty zavázané, kteří do toho navíc moc nemluví. A tak se následně vyvíjí tlak na akademický prostor, aby rychle, snadno, bezbolestně a pokud možno všechny ty nekvalifikované nějak rychlým kurzem dovedli. A řada fakult tak i činí – je to přece příležitost přijít k penězům, které na vysokých školách citelně chybí...”

V další části svého vystoupení P. Urbánek sledoval vnímání učitelské profese veřejností, rodiči, ale bohužel také mnohými manažery – řediteli škol. Panelista k tomu uvedl: „Kvalifikovaná výuka představuje řadu netriviálních didaktických témat: kupříkladu naučit žáka číst a porozumět textu, rozvíjet u něj myšlenkové procesy při větné analýze, naučit ho řešit problémové úlohy v matematice či zvládat badatelská témata ve fyzice. K tomu, aby takové činnosti žáci zvládli, musí učitel vědět, proč a co jak dělá – tedy být patřičně pedagogicky vzdělán; a aby takové dovednosti získal, musí se o to snažit cíleně a dlouhodobě – tedy být také zkušený, zabývat se právě jen výukou a žáky, a být dále vzděláván. Takto formulovaná odborně citlivá pedagogická rovina je ale pustošena realitou zásahů byrokratické surovosti a nevědomostí nedouků, kteří se v nezanedbatelném podílu ve školách dnes pohybují, koneckonců i v řídicích funkcích.“

Panelista v závěru svého vystoupení podtrhl, že na příkladu učitelské profese, vzdělávání učitelů a vytvářených podmínek pro učitelskou práci, lze velmi dobře ilustrovat nesystémovost našeho školství posledních let. V závěru se P. Urbánek vrátil k otázce, kterou si položil v úvodu, a řekl: „Na položenou otázku tedy mohu odpovědět přímo: Jsem přesvědčen, že v oblasti učitelství opravdu dochází k plíživě postupnému (a již i dobře zřetelnému) obratu mimo žádoucí sféru profesionality učitele, tedy k deprofesionalizaci. Podpora učitele, učitelství a vše další, co s tím souvisí, je u nás již tradičně jedním z mimořádně slabých článků našeho školského systému. S učitelem se nepracuje, učitel není dostatečně podporován a systémově veden k tomu, aby mohl práci kvalitně odvádět, nejsou vytvářeny podmínky odpovídající složitosti a náročnosti této profese. Nedobrá stav je důsledkem řetězu řady nevhodných rozhodnutí, jejichž primárním atributem je chybějící pokora a úcta k učitelství.“

Na tento příspěvek reagoval ředitel ZŠ Londýnská v Praze Martin Ševčík, který zdůraznil, že kvalifikovanost učitelů je to nejpodstatnější, co ředitel školy potřebuje. Nesouhlasil s tím, že by kvalifikovaných učitelů bylo tak mnoho,

zejména absolventů a probace matematika a fyzika je podle něho velmi málo, zároveň absolventů jiných (např. humanitních, biologických, geografických) oborů je celá řada. Dále jako velký problém vidí profesní růst učitelů, který nabourává nesystémové financování. Ředitelé škol nemají často žádné finanční prostředky na vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vstup Tomáše Janíka se týkal kurikulární reformy – její aktuální situace a možného směřování. Panelista se zamýšlel také nad tím, v jakém vztahu může kurikulární reforma stát vůči snaze rozvíjet kulturu vyučování a učení ve školních třídách. Rozvíjení produktivní kultury vyučování a učení prezentoval jako pověstný plán B, který by mohl přijít na pořad dne poté, co by se ukázalo, že kurikulární reforma není reformou.

Ve svém vstupu panelista nabídl několik pojmů, které umožňují diferencovaně uchopit problém reformy a porozumět tomu, co se ve školách odehrává. První triáda pojmů zahrnovala: důvody pro reformu, cíle reformy, naplnění cílů reformy – panelista upozorňoval na potřebu rozlišování mezi těmito často splývajícími pojmy. Dále nabídl pojmy pro typologizaci reform: reforma nápravná (spasitelská), reforma nezimplementovaná neboli nereforma, reforma s reformou koexistující (popř. si konkurující) a reforma naoko nevinná (ve svém důsledku však možná likvidující).

Následně T. Janík komentoval současnou kurikulární reformu a uváděl některé poznatky, k nimž dospěl při zkoumání kurikulární reformy. Zajímalo ho, co si publikum myslí, že bylo důvodem a potažmo cílem české kurikulární reformy: „Byl tím důvodem pocit, že školy mají svázané ruce a že je třeba decentralizovat, a tudíž bylo cílem reformy toto nastolit? Nebo šlo o pocit, že kurikulární dokumenty už nesedí, jsou zastaralé, že je třeba je inovovat? Nebo že výuka není dost kvalitní, a tudíž že je třeba ji zkvalitnit? Nebo že výsledky českých žáků jsou problematické a to je třeba změnit?“ Panelista vyslovil názor, že reforma se jednoznačně nepřihlásila k žádnému z uvedených důvodů a cílů a spíše všezahrnujícím způsobem slibovala všechno. „Pokud bychom se podívali na naplnění zmiňovaných cílů, tak se mi to jeví tak, že došlo k určitému přepsání kurikulárních dokumentů. Jestli se reforma promítla do kultury škol, tak možná méně produktivním způsobem. Pokud jde o proměnu procesů vyučování a učení, to je otázka sama pro sebe – vyučování a učení jsou kulturně stabilizované praktiky, které se z podstaty věci obtížně mění. A pokud jde o to, zda reforma způsobila lepší výsledky žáků ve výzkumech PISA a TIMSS, tak to je prakticky neurčitelné.“



Pokud jde o typologii reforem a přiřazení té české, panelista k tomu uvedl: „Reforma nápravná (či spásitelská) se dostává na pořad dne, když např. srovnávací studie ukážou na špatné výsledky žáků. Ty potom reformu do jisté míry legitimizují a v mediální zkratce je pak reforma prezentována jakožto lék – opatření, jehož cílem je zajistit dobré výsledky. Přitom ovšem nelze vyloučit, že takovou nápravnou reformu se ‚podaří‘ implementovat tak, že vedlejším efektem bude prohloubení problémů, které měla původně vyřešit. Může se stát, že reforma se stane reformou cílem se míjející, či dokonce reformou ‚z řetězu utrženou‘. Dalším typem je reforma nezimplementovaná neboli nereforma. Jak známo, citlivým bodem reformy je její implementace, tj. zavedení do té míry důkladné, že se ideje obsažené v koncepcích objeví jako akceptované a každodenně praktikované v příslušné edukační realitě. Pokud se reformu nepodaří zimplementovat, hovoří se o nereformě. Od nereformy se zpravidla nic moc neočekává. Někdy je nereforma dokonce lepším řešením než reforma, neboť nereforma nechá učitele celkem v klidu dělat to, co oni sami považují za rozumné. Pokud jde o reformu s reformou koexistující či o reformu s reformou konkurující, to je velké téma současnosti, jakkoliv se netematizuje. Podstata je následující: když náprava, kterou má stávající reforma sjednat, nenastává, objevuje se tendence nahrazovat ji reformou silnější. Koexistence reforem je v lepším případě provázena tušením souvislostí, v horším případě jsou souvislosti netušené. Může se například stát, že dočasně koexistuje reforma, která nastavuje cíle na vstupu vzdělávacího systému, s reformou, která jde proti ní tím, že má tendenci přenastavit řízení škol na základě orientace na výstupy. Mimochodem, když se zamýšlíme nad tím, co se v posledních letech děje na pomezí bývalého Výzkumného ústavu pedagogického a současné České školní inspekce, tak si můžeme všimnout – mírně řečeno – jisté „konkurence“ koncepcí. Typicky jsou takové konkurence důsledkem změny (politického) kurzu, kdy staré je vyhodnoceno jakožto nefunkční a nové je deklarováno jako účinnější. Na druhou stranu, do starého se investovalo již příliš mnoho, aby se mohlo jen tak říci: vývoj Concordu bude zastaven. Věc se zamlžuje a tím spíše je úkolem intelektuálů ve veřejném prostoru vysvětlovat, v čem by mohl být problém. Nejsilnější variantou reformy je reforma v důsledku likvidační. Může to být třeba reforma založená např. na testování typu *high stake*, která je naoko legitimizována příslibem získání informací o výsledcích škol, avšak ve skutečnosti může jít o snahu redukovat síť škol apod.“ Po tomto výkladu přistoupil panelista ke komentování české kurikulační reformy. „Já se domnívám, že u nás máme aktuálně co do činění s reformou nezimplementovanou. Jak bylo naznačeno, klíčovým momentem

reformy je implementace. Ta je zásadní z hlediska dopadu do praxe. Podcenit implementaci znamená vystavit se riziku, že se ideje očekávaným způsobem do praxe nepromítnou. Implementace ve smyslu uskutečnění či naplnění je takový stav věci, kdy jsou tyto ideje akceptovány a běžně praktikovány. Čili dnes bychom si měli povšimnout, že reformně konformní výuka je běžnou realitou našich škol. Odkdy by bylo možné hovořit o tom, že v případě české kurikulární reformy došlo k implementaci? Bylo to k 1. 9. 2005, kdy se státní koncepce RVP sesunula na úroveň škol? Nebo to bylo k 1. 9. 2007, kdy se školní koncepce ŠVP sesunula na úroveň školních tříd? Nebo to bylo až v okamžiku, kdy se to z papíru dostalo do mysli učitelů? Nebo by to bylo až v případě, kdy by se reformní ideje běžně praktikovaly ve školních třídách? Naše výzkumy naznačují, že dvě posledně uváděné skutečnosti v očekávané míře nenastaly.“

Panelista vyjádřil názor, že reforma vykazuje kvalitu nereformnosti aneb že se jedná o reformu nezimplementovanou, a jako východisko nabídl „plán B“, který podle něj spočívá v podpoře produktivní kultury vyučování a učení ve školních třídách ve vazbě na kariérní systém učitelů a jejich další vzdělávání. „Pokud jde o českou kurikulární reformu, na závěr bych chtěl říci, že vidím cestu v jiném řešení. Kurikulární reforma, která pracuje převážně vně systému školních tříd, může pouze v omezené míře přinést pozitivní změny v procesech vyučování a učení. Může se projevat dokonce nepříznivě v tom, že bude učitele odvádět od toho podstatného, co mají dělat, tj. od přípravy a realizace kvalitní výuky ve školních třídách. Realizovat změnu proto z mého pohledu znamená propracovat a rozšiřovat produktivní kulturu vyučování a učení přímo ve školách a školních třídách. S ohledem na stabilitu praktik vyučování a učení, o kterých víme, že jsou kulturně stabilizované a rezistentní vůči změně, tak nelze očekávat rychlé úspěchy. Cesty k produktivní kultuře vyučování a učení jsou z nejnáročnějších, po kterých se lze vydat, ale současně jsou to cesty, které slibují někam vést. Když to shrnu, podpora produktivní kultury vyučování a učení ve školních třídách je ‚program‘, v němž jde především o následující: (1) Rozvinout kurikulární reformu do polohy (oborově) didaktické a nasměrovat podporu přímo do školních tříd. (2) Rozvinout doprovodný výzkum, který by v těchto snahách poskytoval orientaci, tj. výzkum zaměřený na didaktické praktiky (na konkrétní akty práce s učivem ve školních třídách, na konkrétní vzorce interakcí mezi učitelem, žáky a učivem apod.). (3) V komunitách praxe podporovaných teoretiky a výzkumníky z fakult se zaměřit na kvalitu transformace zprostředkování obsahu vyučování a učení,

při reflexi v těchto komunitách praxe rozvíjet schopnost argumentovat výběr relativně nejlepší varianty didaktického postupu. (4) Zastřešující cíl veškerého tohoto úsilí by měl spočívat v rozvíjení didaktického metajazyka, který by tomu všemu dodal určitý slovník, který by umožnil do hloubky porozumět procesům vyučování a učení a podpořil by profesionalizaci v této oblasti.“

V návaznosti na vystoupení T. Janíka se rozvinula diskuze o problémech ve vzdělávání budoucích učitelů a jejich připravenosti na zapojení se do kurikulární reformy, již dominoval požadavek na rozvoj a zkvalitňování spolupráce pedagogických fakult s jejich fakultními školami.

Karel Starý vystoupil s příspěvkem, ve kterém uvedl, že se zúčastnil výzkumného šetření, které proběhlo v prvním roce kurikulární reformy na pěti základních školách. Výzkumný tým na školy vstupoval s tím, že očekával, že na nich uvidí kurikulární reformu, ale neviděl ji tam. V současné době se výzkumný tým na tyto školy vrací, ale nejeví se mu, že by kurikulární reforma byla pro další výzkum nosným tématem, které mohou na těchto školách hledat. Dále se vyjádřil k otázce: *Jak lze vnímat dosavadní výsledky kurikulární reformy a jaký je v jejím rámci prostor pro uplatňování pedagogických inovací?* Podle něho kurikulární reforma nebrání inovacím, které lze na školách zaznamenat. Dále se panelista vyjádřil k otázce: *Jakým způsobem lze prohlubovat vztah pedagogických fakult a praxe?* Uvedl, že je důležité „dobré učitele ze škol, na kterých studenti pedagogických fakult absolvují své praxe, přivést na pedagogické fakulty“.

Panelista Albín Škoviera uvedl své vystoupení otázkou: *Co chceme studentům pedagogických fakult předat?* Uvedl, že důležité je vzbudit u studentů zájem a předat jim informace. Dobrý učitel se od méně dobrého liší nejen tím, kolik informací studentům předá, ale i tím, jaké informace si vybírá, jakým způsobem je předává a v jakém kontextu. Dále zdůraznil, že důležité je zprostředkování zkušeností a zážitků. Není však dobré, aby zážitky převládaly nad zkušenostmi. Dále se zamýšlel nad otázkou: *Jaké hodnoty mají učitelé studentům zprostředkovat?* Jestliže je okolo nás hodnotový chaos a často i v nás, jak můžeme jako učitelé předávat hodnoty těm, kteří v sobě mají také hodnotový chaos? Na závěr zdůraznil, že je důležité studentům učitelství zprostředkovat témata týkající se kultury školy a školní třídy.

Vystoupení Petra Schürze bylo uvedeno pojmem čas. Panelista pojmenoval nedostatek času jako hlavní problém současné pedagogické situace. Dříve, podle jeho slov, trvalo v Rakousku vzdělávání učitelů podstatně déle než dnes.

Dříve k úspěšnému ukončení studia student potřeboval o jeden, dva semestry delší dobu, dnes by tato délka studia znamenala, že je to špatný student. Přitom teorie i praxe má daleko více podnětů, které je potřeba do učitelské přípravy zpracovávat. Jako příklad uvedl nárůst počtu vzdělávacích obsahů v kurikulu. Je jich stále více, ale času na jejich předávání je stále méně.

S tímto problémem zmínil panelista další souvislost, a to otázku, jak by měl vypadat ideální učitel, jaké předpoklady by měl mít. Jako nejvýznamnější zmínil fakt, že učitel se musí především umět vyrovnat s novými podmínkami, které jsou inovativní a dříve v té podobě neexistovaly. Referující v tomto kontextu uvedl, že se v České republice cítí jako doma, protože problémy, které byly na kulatém stole zmiňovány, jsou, podle jeho slov, totožné s těmi, které se aktuálně řeší v Rakousku. Podle panelistova názoru by ideální učitel měl být vzorem a ne jen vychovatelem a v tomto kontextu by větší důraz měl být kladen na vzdělávání než na výchovu.

Tuto otázku pak postavil do souvislosti s reformou školy v Rakousku. Panelista uvedl, že současný společenský tlak na školskou reformu vznikl na základě špatných výsledků rakouských žáků ve studiích PISA. Prvním krokem reformy byla právě odstartovaná totální proměna učitelského vzdělávání. V jejím rámci, jak uvedl panelista, dochází k propojení pedagogických vysokých škol (*Pädagogische Hochschulen*) s univerzitami. Příprava učitele pro základní školu bude prodloužena ze tří let na čtyři roky. Kromě toho bude profesní příprava učitele muset být zakončena magisterským studiem, které bude trvat další rok až rok a půl. Překlene se tak letitý kvalifikační rozdíl mezi učitelem základní školy, připravovaným na pedagogických vysokých školách, a učitelem střední školy, připravovaným na univerzitách. Posledním problémem, který panelista zmínil, byly finance. V Rakousku dojde, podle jeho slov, k tomu, že budou dále existovat učitelé, kteří nebudou mít úplné magisterské vzdělání a budou vydělávat méně, neboť nebudou plně kvalifikováni. Finanční problémy již nyní také postihují dosavadní fungování praxí studentů učitelství. Dosud byly praxe realizovány při studiu tak, že každý student trávil spolu s jedním svým kolegou praxi ve škole, a to vždy jeden den v týdnu, tedy pracovali ve dvojici. Z finančních důvodů byl počet studentů výrazně navýšen, takže nyní je v jedné třídě vždy 10 studentů-praktikantů. Panelista konstatoval, že asi nemá smysl rozvádět, jaký efekt to pro praktickou přípravu studentů bude mít. Přesto vyjádřil stanovisko, že prodloužení učitelské přípravy povede k pozitivním změnám.

Poslední vystoupení zaměřil Norbert Seibert na přiblížení některých kritických momentů přípravy studentů učitelství a kvalifikovanosti učitele v Bavorsku. Panelista konstatoval, že fakulty připravující učitele v Německu řeší zcela stejné otázky, o kterých je vedena diskuse. Bohužel tytéž otázky nejsou ve středu zájmu německé politiky. Ilustrovat tuto problematiku se panelista pokusil příkladem toho, kdo se může v Bavorsku stát učitelem na gymnáziu. Je tomu podle jeho slov již dva roky, kdy uchazeč o studium učitelství nemusí mít maturitu. Při následném studiu např. matematiky a geografie mu stačí získat 92 kreditů. Oborová didaktika, která má studentům zprostředkovat to, jak mají následně pracovat s dětmi, má k dispozici pouze 12 kreditů. To odpovídá na jeden předmět 4 % z celkové dotace během studia. A nejdůležitější obor pro učitele, školní pedagogika, má hodnotu pouhého 1,85 % časového plánu. Takže student učitelství pro gymnázia získává pouze 7 kreditů. A co je ještě typické, zmínil panelista, student se může rozhodnout, z čeho bude skládat státní zkoušky, přičemž si vybírá buď z obecné pedagogiky, nebo psychologie nebo školní pedagogiky (didaktiky). Tedy bavorský učitel se může stát učitelem bez pedagogiky nebo psychologie. Velkou otázkou pak podle N. Seiberta je, kdo je takovým učitelem. Jsou to většinou lidé, kteří jsou nadšeni především pro své obory, někteří z nich se označují i za učitele, někteří otevřeně hovoří o tom, že je to pro ně jen práce na půl dne.

V druhé části svého vystoupení se panelista zaměřil na otázku zdraví učitele a uvedl ji do souvislosti s vhodností předpokladů pro výkon této profese. Problematiku uvedl výsledky výzkumu, který realizovalo bavorské ministerstvo školství v roce 2004, a ze kterého vyplývá, že pouze 18 % gymnaziálních učitelů vydrží ve své profesi až do penze. Všichni ostatní školství opustí, protože se nedokáží vyrovnat s nároky povolání a onemocní. Do stavu vyhoření se dostávají mezi 46. až 47. rokem. K tomuto problému, podle panelisty, přispívá fakt, že v Bavorsku může být přijat do učitelské profese člověk bez jakékoliv zkoušky, tedy, upřesnil panelista, kromě učitelů tělesné výchovy, výtvarné a hudební výchovy. Uvedl také, že v situaci, kdy víme, že nejvíce záleží na učiteli ve škole, ukazuje odborná literatura, že 20–40 % studentů není vhodných pro výkon učitelského povolání. Tito učitelé brzy onemocní a nejsou schopni kvalitně vyučovat. Panelista závěrem poznamenal, že nás zajímá takový učitel, který má zájem o žáky, kterého výuka baví, a ne takový učitel, který se vnímá jen jako odborník ve svém aprobačním oboru.

Na diskusi, která se odehrávala v rámci kulatého stolu, bychom závěrem rádi vyzdvihli otevřenou a konstruktivní atmosféru, která setkání doprovázela.

Jednotlivá vystoupení kolegů z různých českých i zahraničních vysokých škol se nakonec nesla ve společném duchu. Jsme proto přesvědčeni, že na cestě k prohlubování profesionalizace učitelské profese budeme dál spolupracovat a sjednocovat svůj tlak na prosazení takových kroků, které naše představy uvedou v život.

---

Šedová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Publikace je věnována fenoménu humoru ve školním prostředí. Přináší výsledky původního empirického šetření založeného na narativní analýze písemných vyprávění žáků a učitelů 2. stupně základní školy. Kniha popisuje typické motivy a zápletky školního humoru a detailně se věnuje jeho funkcím. Ačkoli se předpokládá, že humor může facilitovat proces učení, realizovaný výzkum dokládá, že těžiště jeho fungování je v oblasti sociálních vztahů. Humor má na jedné straně potenciál harmonizovat vztahy ve skupině a posilovat solidaritu, na druhé straně může sloužit jako útočná zbraň v mocenských potyčkách a vyjednáváních. V publikaci se dále tematizuje fakt, že humor je významným prostředkem, který žákům umožňuje zvládat nároky, jež na ně škola klade, a vyrovnávat se s některými institucionálními rysy školy, především s nudou a opresivní autoritou dospělých. Na pozadí uvedených zjištění se řeší otázka, zda humor narušuje a zpochybňuje tradiční školní postupy a mechanismy, či naopak přispívá k jejich udržení. Kniha obsahuje řadu autentických ukázek, které čtenářům umožňují udělat si představu o tom, jaká je podoba humoru v současné české škole.