

soutěží o prostor nejen s dalšími výzkumy, ať už empirickými, či teoretickými, ale i s jiným typem prací. Seriózní periodika proto mají stanovenou sadu kritérií, podle kterých jsou recenzenti hodnotí všechny rukopisy.

V obecné rovině zodpovídá recenzent zhruba tento typ univerzálních otázek (srov. *Guidelines*, nedatováno, *Kritéria*, nedatováno):

- Má text jedno hlavní téma, které je výstižně vyjádřeno názvem?
- Je téma významné a aktuální?
- Prezentuje text aktuální stav poznání tématu?
- Je text psán jasným a zajímavým stylem?
- Je text terminologicky konzistentní?
- Jsou konceptuální rámec a výchozí poznání srozumitelně vloženy?
- Je výběr zdrojů reprezentativní a jsou zdroje aktuální?
- Jsou závěry zřetelné a průkazné? Atd.

K takto obecně stanovené sadě kritérií se pro účely hodnocení textů věnovaných výzkumu přidávají další specifická kritéria týkající se popisu metody, výzkumného vzorku, analytického postupu atd. Tato kritéria mohou být reprezentována těmito otázkami:

- Je výzkum dostatečně popsán, včetně výzkumného vzorku a použité metody?
- Je metoda (teoretická, či empirická, kvantitativní, či kvalitativní) adekvátní?
- Je prezentace výsledků srozumitelná?
- Jsou interpretace a diskuse výsledků korektní?
- Jsou tabulky vhodně zpracovány a jsou přehledné a srozumitelné? Atd.

K vyhovění všem těmito kritériím je třeba více než „pouhého“ talentu. Kromě zvládnutí techniky psaní a metodologie výzkumu je také dobré se pečlivě zamýšlet nad charakterem příslušné publikace. Není rovněž žádoucí ostudou dopředu se zajímat o kritéria, podle kterých bude text k publikaci přijímán.

ČÁST II

Příklady provedených kvalitativních výzkumů

Klára Šedová, Jiří Zounek

V názvu tohoto příspěvku se slévají dvě témata. Prvním je téma „moci před tabulí“, tedy problém interpersonálního vlivu, který učitel uplatňuje ve třídě. Druhým je vstup informačních a komunikačních technologií do prostředí školy a jeho důsledky pro výchovně-vzdělávací proces. Na průsečíku těchto dvou témat se otevírá otázka, zda zapojení ICT do výukové práce učitele nějakým způsobem ovlivňuje mocenské vztahy mezi učitelem a žáky.

Troufáme si tvrdit, že takto položenou otázku u nás dosud nikdo empiricky nezkoumal.⁸⁸ Je tomu tak proto, že naše i zahraniční studie věnované na ICT ve vzdělávání se koncentrují především průzkum toho, jaké didaktické možnosti nové technologie přináší (srov. Kwok-Wing, 2002; Brdička, 2003; Angers, Machtmes, 2005). Zároveň u nás není populární ani téma učitelské moci, které je ovšem v zahraničí obligátní součástí učebnic pedagogické komunikace (srov. McCroskey a kol., 2006).

Cílem tohoto textu je obě tato témata propojit a na výše položenou otázku hledat odpověď prostřednictvím analýzy empirických dat z kvalitativního výzkumného šetření.

8.1 Učitelská moc a její báze

Fakt, že v současné české pedagogice není moc příliš tematizovaná, lze snad zčásti vysvětlit negativními konotacemi tohoto pojmu, který může navozovat jednostrannou představu přehnané dominance, manipulace a omezování žáka, což jsou charakteristiky, od nichž se porevoluční odborný diskurz poměrně ostře distancuje. Je-li mocenská tematika odborně zpracovávána,

užívají autoři raději termíny kázeň (Bendl, 2001, 2005) nebo autorita (Vališová, 1998, 1999).⁸⁹

V tomto textu budeme termín moc chápat jednoduše jako schopnost jedince ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí (McCroskey a kol., 2006), přičemž, jak upozorňují Dillard a kol. (2002)⁹⁰, může jít stejně tak o to něčí chování změnit jako je posílit a udržet ve stávající poloze. V tomto smyslu je moc esencí učitelství, neboť, jak uvádějí Richmondová a Roach (1992), role učitele vždy zahrnuje sociální vliv a ovlivňovat studenty je podstatou práce učitele.

Podle Berlinera (1987) zahrnuje učitelská profesionalita dvě zásadní složky – jednak didaktické znalosti, jednak dovednost řídit třídu. Právě s touto druhou složkou ztotožňujeme v našem pojetí učitelskou moc. Aby byl učitel s to pomáhat žákům při konstruování znalostí, musí být schopen přimět je, aby mu věnovali pozornost a podřizovali se jeho pokynům. Není přitom rozhodující, zda tak učitel činí prostřednictvím pohrůžky špatnou známkou nebo prostřednictvím úsměvu a pochvaly – v obou případech jde o práci s mocí. Pokud učitel není schopen třídu ovládat a vést, situace se depedagogizuje a vyučování se hroutí.

Skutečnost, že je učitelská moc zcela vitální záležitost a rozhoduje o sociálním „přežití“ svého nositele, ukazuje i výzkum R. Švaříčka publikovaný v této knize. Zkoumaní učitelé experti při hledání zlomových bodů ve své kariérní dráze odkazují právě ke své počáteční neschopnosti třídu kázeňsky zvládnout, přičemž dnes – ve stadiu expertství – tvrdí, že autorita a moc jsou

⁸⁹ Zajímavou studii zabývající se tématem moci ve školním prostředí publikoval na Slovensku Kaščák (2006a), jeho analýza je však zaměřena na tzv. moc sociální, tedy moc, která je vytvářena neosobní objektivní strukturou organizace a již jsou jednotliví aktéři nuceni se přizpůsobit. V tomto pojetí je učitel pouze výkonným zástupcem moci školy, jeho individuální vlastnosti a strategie, které pro udržení moci volí, nejsou podstatné. V našem textu se ovšem soustředíme právě na individuální vlastnosti a strategie učitele. Nechceme tím popírat existenci sociální moci, nýbrž se ve shodě s Giddensem (1994) domníváme, že společenská realita je zároveň objektivní i subjektivní. Člověk se zároveň musí přizpůsobovat nastaveným pravidlům, aby společensky „přežil“, ale bez toho, že by tato zdánlivě nepřekročitelná pravidla nebyla neustále reprodukována v jednání jednotlivců, by se objektivní struktura rozpadla nebo proměnila. Máme tedy za to, že učitel na jedné straně realizuje moc, kterou je vybaven jako zástupce školy. Na druhé straně však na individuálním provedení každého jednotlivého učitele záleží, zda se moc ve škole bude reprodukovat a v jaké podobě. (Případů, kdy učitel moc ve třídě neudrží, je mnoho a lze je vysvětlit právě jen skrze individuální a subjektivní rovinu moci ve škole.)

⁹⁰ Tito autoři rovněž rozšiřují pojem chování o charakteristiky chování blízké, jako jsou emoce, poznávací procesy či identita.

⁸⁸ Nenalezli jsme ani žádnou zahraniční studii na toto téma.

nedílnou součástí povolání učitele, v žádném případě je ovšem neztotožňují s autoritářským stylem výuky.

Moc není možné operacionalizovat jako vlastnost nebo atribut jednotlivce. Již Goffman (1959, česky 1999) ukázal, že moc je vztahovou záležitostí – je to otázka percepce. Jedinec je autoritativní a mocný, pokud je tak svým okolím vnímán; učitel má vliv jen do té míry, do jaké mu to jeho žáci dovolí.⁹¹ Zde se odkazuje ke slavnému sociologickému teorému definice situace (*Velký sociologický slovník*, 1996): Situace vnímaná jako reálná se stává reálnou ve svých důsledcích. Přeloženo do pedagogické reality to znamená, že pokud žáci vnímají svého učitele jako bytost nadanou mocí a autoritou, tento učitel bude skutečně snadno moc a autoritu uplatňovat. Zároveň moc není stabilní situační charakteristika – aby byla vnímána jako reálná, musí být neustále přehrávána a demonstrována (Goffman, 1999). Každá mocenská akce učitele tak má význam nejen sama o sobě (učitel dosáhne snížení hladiny hluku ve třídě tak, aby se dalo soustředěně pracovat), nýbrž také (a možná především) v tom, že znovu zviditelňuje mocenské vzorce ve třídě a ukazuje, že pokud dojde k překročení učitelem nastavených pravidel, učitel je s to efektivně uplatnit svoji moc. Tímto zviditelněním se všichni zúčastnění ujistují, že nastavené vzorce stále platí a je třeba se jim podřizovat.

Klasická práce Frenche a Ravena (1960, in Barraclough, Stewart, 1992) rozlišila pět bází, z nichž může být moc odvozena:

1. Moc připsaná – je jedinci přičítána jako důsledek jeho pozice nebo titulu. (Učitel je vybaven řádnou dávkou připsané moci, neboť je reprezentantem důležité společenské instituce, jejíž pravomoci jsou zakotvené legislativně.)
2. Moc výkonná – odvozuje se od schopnosti jednotlivce trestat nebo hrozit trestem. (Učitel udržuje pořádek ve třídě, neboť všichni vědí, že při porušení pravidel může sáhnout k trestu.)
3. Moc odměňovací – odvozuje se od schopnosti jednotlivce udělit odměnu. (Žáci učiteli vyhoví, protože vědí, že budou odměněni.)
4. Moc expertní – je založena na předpokladu, že jedinec disponuje specifickými a exkluzivními znalostmi. (Žáci akceptují učitelovu vědomostní převahu.)

⁹¹ Jedním ze podtémat, která se v rámci tématu moci před tabulí zkoumají, je proto žákovská rezistence vůči požadavkům učitele (Kearney, Plax, 1992; Hampel, Dallinger in Dillard, 2002).

5. Moc vztahová – je založena na citové identifikaci, na potřebě zalíbit se oblíbenému člověku. (Žáci „jdou učiteli na ruku“ jednoduše proto, že ho mají rádi.)

Existují učitelé, jejichž moc je dominantně založena na jedné z těchto bází – například na mimořádné znalosti vyučovaného oboru. Nejtypičtější je však používání různě namíchaných směrů těchto bazálních typů.

V tomto textu se pokusíme doložit tezi, že vstup ICT proměňuje tradiční vzorce mocenských vztahů mezi učitelem a žáky. Jako referenční rámec našich úvah o tom, co znamená „tradiční vzorec“, bereme Gavorův koncept direktivních komunikačních pravidel (Gavora, 2005). Direktivní komunikační pravidla odkazují k jednoznačné a velmi důrazně vyjadřované dominanci učitele, jehož komunikační chování je téměř libovolné, přičemž komunikační chování žáků je ohraničeno značnými omezeními.⁹² V osmdesátých letech 20. století Gavora (1987) empiricky ukázal dodržování těchto pravidel jako rozšířené a samozřejmé. Tradiční vzorec mocenských vztahů proto v našem pojetí znamená situaci, kdy žáci jsou plně řízeni učitelem a jejich jednání je v maximální míře podřízeno jeho požadavkům.

8.2 Technologie a moc?

ICT jsou všeobecně vnímány jako inovační prvek, což znamená, že jim je přičítán potenciál nějakým způsobem proměnit stávající situaci. Odborné pedagogické úvahy se soustřeďují téměř výhradně na inovační potenciál ICT v oblasti didaktické. Předpokládá se, že zapojení ICT do vyučování může vést k přijetí konstruktivistické perspektivy ve výuce, jež zdůrazňuje aktivní roli žáka (Brdička, 2003). Naší pozornosti – koncentrované na to, jak zefektivnit transmissi nebo konstruování vědomostí – však uniká, že posílení žákovské aktivity a autonomie neznamená jen změnu učebních postupů, nýbrž též změnu v mocenském vztahu učitele a žáka.

⁹² Direktivní pravidla zahrnují následující pravidla pro učitele: může si kdykoli vzít slovo, mluvit, s kým chce, zvolit téma rozhovoru, rozhodovat o délce rozhovoru, hovořit v kterékoli části učebny a v jakékoli poloze. Pro žáky potom platí, že mohou hovořit: pouze pokud dostanou slovo, pouze s tím, kdo je jim určen, pouze o tom, co je určeno, tak dlouho, jak je určeno, na určeném místě, vestoje (Gavora, 2005).

Autoři z okruhu mediálních studií tvrdí, že média dokážou proměňovat sociální vztahy (McLuhan, 1991) a důsledkem jejich působení je narušování zaběhaných mocenských vztahů (Meyrowitz, 2006). Podle Meyrowitze (2006) je podstatou moci a autority kontrola informací, tedy schopnost některé informace uvolnit do oběhu a jiné si podržet, možnost takovéto kontroly je však ve věku ICT podstatně oslabena. Podstatou socializace je potom dávkování informací, děti jsou seznamovány s různými obsahy podle plánu dospělých. V situaci, kdy informace jsou téměř nekontrolovatelné a potenciálně dostupné komukoli, neboť nejsou vázány na prostor a čas, ani nepotřebujeme k jejich získání specifické kompetence (např. čtení), je plánovitá a pozvolná povaha socializace nutně v ohrožení. Děti se nekontrolovaně „nabourávají“ do světa dospělých a – slovy Meyrowitze (2006) – dochází ke „směšování informačních systémů“ a výklad učitele je konfrontován s informacemi z televize či internetu.⁹³

Do jaké míry jsou tyto poznámky relevantní v kontextu uvažování o školním vyučování? Může vstup informačních a komunikačních technologií do škol nějakým způsobem problematizovat či proměnit pozici učitele? V následujícím textu se pokusíme prozkoumat, zda tomu tak skutečně je a jakým způsobem se s tím učitelé vyrovnávají.

8.3 Metodologie výzkumného šetření

Tento příspěvek představuje jeden z výstupů výzkumného projektu s názvem *Informační a komunikační technologie v každodenní práci učitele*.⁹⁴ Stěžejním tématem výzkumu jsou informační a komunikační technologie (ICT) ve vztahu k učitelům a jeho každodenní práci v základní škole.⁹⁵ Projekt si klade

⁹³ Důsledkem toho je například fakt, že zatímco dříve byl dětem ve škole i v rodině svět dospělých nejprve představován v idealizované podobě a teprve postupně byly seznamovány s reálným stavem věcí, dnes znají neidealizované verze z televize dříve než idealizované vzory (Meyrowitz, 2006). Idealizované vzory jsou potom nutně viděny jako lživé a směšné.

⁹⁴ Výzkumný projekt podporuje Grantová agentura České republiky (grant č. 406/06/1022).

⁹⁵ Informačními a komunikačními technologiemi máme na mysli, ve shodě s *Pedagogickým slovníkem* (2003), prostředky moderní didaktické audiovizuální techniky (zejména video, televizi, datový projektor) a technologie, které jsou založené na počítačích a na moderních telekomunikačních službách umožňujících jejich uživatelům v maximální možné míře zpřístupnit informace a pracovat s nimi v digitální, resp. elektronické podobě (především počítače, počítačové programy, lokální počítačové sítě, internet, multimediální výukové programy na různých typech nosičů nebo interaktivní tabule).

za cíl prozkoumat a popsat, **zda a jakým způsobem vstupují informační a komunikační technologie do každodenní práce učitele coby klíčového aktéra školního vzdělávání**. Vlastní empirické šetření je navrženo jako kvalitativně-quantitativní a je rozčleněno do dvou základních fází. První fáze je kvalitativní, rámcovým designem výzkumu je zakotvená teorie. Druhá fáze je potom kvantitativní, zaměřená na testování zakotvené teorie vzniklé v první fázi.

Tento text je výstupem z první fáze šetření a představuje jednu z dílčích – dosud víceméně popisných – analýz směřujících k vytvoření zakotvené teorie. Technikou sběru dat se v této fázi staly hloubkové rozhovory s učiteli základních škol⁹⁶ (v tuto chvíli jich máme 12 a dosud v souladu s požadavkem graduální konstrukce vzorku dosbíráváme další) a videonahrávky vyučovacích hodin⁹⁷ (v tuto chvíli jich máme 23, přičemž tento datový zdroj považujeme za víceméně nasycený). Pro účely této analýzy však neužíváme celý datový materiál, nýbrž jej omezuje na deset rozhovorů a deset videonahrávek⁹⁸.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon, následně přepisovány a zpracovávány v programu ATLAS.ti, videonahrávky byly také přepisovány do formy záznamu z pozorování a rovněž dále zpracovávány v programu ATLAS.ti.

Analýza byla prováděna tak, že byl nejprve celý materiál podroben otevřenému kódování. Na základě tohoto kódování byly identifikovány klíčové kategorie a tyto kategorie jsme začali podrobně deskriptivně zpracovávat. Po dokončení deskriptivní analýzy budou jednotlivé kategorie či jejich shluky (nebo naopak výseky) dosazeny do paradigmatického modelu (Strauss, Corbinová, 1999) a analytická práce bude pokračovat směrem k abstrakci a konceptualizaci. Tento text se soustřeďuje na analýzu kategorie moci, která se doslova vynořila z otevřeného kódování, neboť jsme její existenci na počátku nepředvídali. Silná datová nasycenost této kategorie a kontext, v němž se v datech objevuje, nás vedly k přijetí pracovního předpokladu, že základní jev, kolem něž budeme konstruovat naši zakotvenou teorii – už-

⁹⁶ Rozhovory byly realizované podle předem připraveného měkkého schématu, které však bylo v průběhu jednotlivých rozhovorů modifikováno tak, aby byla rozvíjena témata spontánně nabízená samotnými respondenty. Tazatelé byli J. Zounek a K. Šedová.

⁹⁷ Videonahrávky byly pořizovány na dvě digitální kamery, z nichž jedna byla zaměřena především na učitele, druhá na žáky. Následně byly nahrávky převedeny na DVD disky. Kameramany byli J. Zounek a studenti ÚPV FF MU Z. Zálešák a P. Janoch. Přepisy nahrávek do podoby záznamů z pozorování prováděla K. Šedová.

⁹⁸ Jedná se o různé předměty (čeština – 2x, němčina, matematika – 2x, fyzika, dějepis, mediální výchova, informatika, výtvarná výchova) odučené deseti různými učiteli.

vání ICT ve výuce –, se skládá ze dvou dimenzí. První dimenzí je dimenze didaktická, druhou potom dimenze mocenská.

Námi zvolený postup práce je takový, že ze zastřešujícího tématu ICT v práci učitele nejprve „vylovíme“ řadu podtémat, která korespondují s velkými kategoriemi vzešlými z otevřeného kódování a tato podtémata postupně zpracováváme.⁹⁹ Přitom formulujeme vždy specifické výzkumné otázky, jimiž se necháváme vést při analýze. Výzkumné otázky, na něž se orientujeme v tomto textu, znějí: **Jakým způsobem vstupují ICT do mocenských vztahů mezi učitelem a žáky? Jaké strategie vyvíjejí učitelé v proměněné situaci, aby posílili svoji mocenskou pozici?** V následujících pasážích se na tyto dvě otázky pokusíme postupně odpovědět, přičemž odpovědi je třeba vnímat jako materiál, který bude dále podrobován dalším analýzám a vztahován k dalším kategoriím přítomným v našich datech.¹⁰⁰

8.4 Učitelé a technologická inovace

V samém úvodu empirické analýzy je třeba říci, že zkoumání učitelé se velmi liší v míře ochoty „vpustit“ ICT do svých vyučovacích hodin. V jednom z předcházejících výstupů (Šedová, Zounek, 2006) z tohoto výzkumného projektu jsme se zevrubněji zabývali důvody, které vedou učitele k zapojování ICT do vlastní práce. Identifikované důvody jsme schematicky rozdělili na „tlak“ a „tah“. Tlak definujeme jako situaci, kdy respondent vnímá zvnějšku definované požadavky, jimž je nucen se přizpůsobit. Tah je situace vnímaná jako pozitivní příležitost k osobnímu rozvoji, jíž se respondent dobrovolně rozhoduje využít.¹⁰¹

⁹⁹ Teprve po deskriptivním zpracování všech velkých kategorií přistoupíme k aplikaci dalších kódovacích procedur zakotvené teorie. Přesto však již v této fázi zpracování usilujeme o to, abychom kategorie členili do typů – subkategorií (v tomto textu jsou to především jednotlivé typy strategií posílení učitelské moci), a také o to, abychom identifikovali dynamické procesy v datech přítomné (zde zejména transformace mocenských bází).

¹⁰⁰ Analýzy jednotlivých podtémat by se postupně měly slévat dohromady. V tomto textu je například patrné napojení na dřívější analýzu týkající se důvodů, které učitele vedou k užívání ICT (viz níže).

¹⁰¹ Jako nejčastější tlakové faktory jsou zmiňovány požadavky nadřazených a nároky dětí, které technologie „vyžadují“. Jako nejčastější tahové faktory potom působí přítomnost jiných osob zběhlých v užívání technologií a ochotných podělit se o své know-how a přístup k technologiím samým, fakt, že jsou ve škole fyzicky přítomné.

České školy v současnosti stále více posilují svoji technologickou vybavenost. Lze proto říci, že naši respondenti již pracují v prostředí, které strukturně předjímá fakt, že učitelé budou ICT používat. Dovednost pracovat s ICT se stává jedním z nových požadavků, které jsou na učitele kladeny (učitelé musí například povinně absolvovat školení práce s ICT). Učitelům nezbývá, než na tento nový kompetenční požadavek nějak reagovat. Skutečnost, zda učitelé subjektivně percipují situaci kolem ICT spíše jako tlakovou, nebo jako tahovou, jak se zdá, determinuje, jakým způsobem tak učiní. V našem vzorku lze v zásadě rozlišit tři typy učitelů:

- 1. Surfaři:** Tito učitelé vnímají okolnosti především jako tahové, to znamená, že přítomnost ICT ve škole vítají a ochotně se snaží jít „s proudem“, osvojit si práci s ICT a přenést ji do hodin (míra „mistrovství“, jíž jednotliví naši respondenti dosahují, je však velmi individuální) – nový požadavek na kompetence tak plně akceptují a poměřují se s ním. Příkladem surfaře je v našem vzorku příklad Pavel, jehož hodiny jsou velmi technologicky nasycené. Na otázku, zda si dokáže představit, že by vyučoval bez použití technologií odpovídá: *„Dovedu, ale pouze v době, kdy by nebyly. Já myslím, že ti chytří líní vymýšleli ta zařízení pro to, aby ušetřili čas a peníze, aby nedělali zbytečné kraviny, teda jako zbytečné. A to je vlastně podstata toho pokroku, ti chytří lenoší. A já jakožto učitel fyziky jako nemůžu dělat něco neefektivně, když vím, že to jde dělat efektivně.“*
- 2. Obranaři:** Tito učitelé informační technologizaci školy (a tím pádem i jakýkoli tah či tlak) ignorují. Proudou vzdorují tím, že se snaží vytvořit autonomní nezávislý prostor – jako by stavěli obranné valy vůči požadavku technologizovat výuku (obranným valem může být odkaz na vlastní osobní charisma, používání alternativních výukových metod, dramatické výchovy atd.). Zdůrazňují naprosto odlišné – netechnologické – kompetence, jimiž podle svého mínění disponují, a připisují jim vyšší důležitost. Takovou obranařkou je mezi našimi učiteli například Eliška, která své vyučovací postupy staví především na metodách estetické a dramatické výchovy. O zapojení ICT říká: *„A je to, bych řekla, i módní záležitost, která souvisí i jako s celkovým vývojem společnosti. Tam to už nejde jako zastavit. Dneska je, že jo, velice moderní říkat, abychom byli in. Tak to jsou ty počítače a tak, ale abychom taky nezapomněli, že jsme taky lidi s velkým L a takové to lidské, to teplé, aby to nebylo o tom, že teda si zapnu počítač a jedu a nezajímá mě nic jiného. Tady právě ty mezilidské vztahy a to, co moc rodin postrádá, že nemá čas na děti, tak tady ta estetická výchova*

nebo tady ta práce u mě konkrétně s tou loutkou trošičku supluje tu rodinu, bych řekla. Opravdu jim to chybí... těm dětem.“

3. **Ambivalentní:** Tito učitelé pocívují zřetelný tlak. V konečném důsledku zaujímají přechodný postoj, který lavíruje mezi oběma výše uvedenými přístupy. Motivace těchto učitelů je podvojná, jednak chtějí dokázat svoji kompetentnost implementací ICT a zároveň se tuto kompetentnost snaží demonstrovat skrze vyzdvihování netechnologických aspektů své profesionality. Pozici ambivalentního učitele dobře vystihuje například následující citace: „*Třeba dřív jsem ty písemky, ty malé, tak často nemusela tisknout, protože byla s děckama lepší domluva, ale teď to jsou, říkám, technické děti. Opravdu, oni uvažují tak jako velmi striktně a jako všechno tak nějak jako rychle a nedají ani možnost tomu učiteli pořádně, aspoň tak to cítím já, říct kloudně větu, pořád nějaký šrumec, rachot, takže potřebuji a mám zásadu, že prostě musejí být držení mantinely neuvěřitelně, z jedné i z druhé strany. Že prostě ta doba se na nich hrozně podepisuje a já jsem nucená se jim do určité míry přizpůsobit. Já se přizpůsobím, ale do určité míry, třeba tady tímhle, že teda ty písemky rozdám. Protože při nějakém diktování, dejme tomu, tady toho stylu písemek už by to bylo horší. Tohle jsem teda tak nějak vyzozorovala. A zase i ten jejich přístup: „Proč to není na počítači? Proč to nemáme?“ Respondentka Jarka zde říká, že edituje písemky na počítači nikoli proto, že by tento způsob sama považovala za lepší, ale proto, že to od ní žáci (technické děti) vyžadují. Tato učitelka na jedné straně používá v hodinách některé výukové programy, pouští dětem video apod., zároveň však zdůrazňuje, že je potřeba zachovat vysoký podíl hodin bez použití ICT: „Protože jsem češtinář, tak bych ráda od dětí, aby hodně mluvily.“ Jako svoji klíčovou kompetenci vyzdvihuje především schopnost prostřednictvím přímé komunikace napravovat neobratné vyjadřování svých žáků.*

To, jak učitelé percipují situaci ohledně zavádění ICT do škol, tedy determinuje jejich reakci. Schematicky tuto souvislost zachycuje tabulka 8.1.

Tab. 8.1 – Percepce situace a reakce učitelů

percepce situace	reakce
tah	surfaři
tlak	ambivalentní
ignorance tahu i tlaku	obranáři

V dalším textu pomíneme kategorii učitelů obranářů a budeme se zabývat tím, co se v procesu zapojování ICT do výuky děje s učiteli surfaři a ambivalentními. Nejprve nás bude zajímat, zda vnímají vstup technologií do školy jako něco, co nějakým způsobem ovlivňuje rozložení moci ve vztahu mezi učitelem a žákem.

8.5 Moc jako problém?

Analýza našich dat ukázala, že respondenti existenci ICT a jejich přítomnost ve škole skutečně vnímají jako něco, co nějakým způsobem rozhybává tradiční mocenské vzorce. Zdá se, že technologie mohou problematizovat zaběhané pořádky, a to především zpochybněním dvou z výše zmíněných mocenských bází – expertní a výkonné.

8.5.1 Problematizace expertní moci

Na otázku, proč je vlastně dobré implementovat do školní výuky ICT, se ve výpovědích zkoumaných učitelů v různých variacích jako leitmotiv objevuje tvrzení, že škola „*musí jít s dobou*“. Na první pohled jde o banální a vyprázdněné sdělení, ve skutečnosti se zde hraje o hodně, totiž o **expertní moc** školy a potažmo učitele. Jeden z našich respondentů vyjadřuje tento pocit velmi pregnantně: „*Ta škola by, podle mého názoru, měla určovat nějaký standard. Neměla by za tím životem, co maj děcka doma, pokulhávat, plazit se dokonce. Takže škola by vždycky měla být trochu napřed. Žáci by se měli v té škole dozvídat, i v těch technologiích, teda nejen v těch technologiích, ale i prostě všeobecně dozvědět něco nového. Ne prostě, co se dozví, kdekoli na ulici, co se dozví doma třeba, ale aby ta škola určovala nějaký směr prostě. Takže i v těch technologiích by ona měla určovat směr. Prostě být vybavena natolik, aby ty žáci prostě tam chodili a mohli říct, tak ve škole se dneska něco nového naučíme.*“ Jde tedy o to, aby škola ve všech oblastech dokázala udržet svoji pozici informačního lídra, nositele znalostí, které je možné předávat. Jinými slovy prostřednictvím implementace ICT může škola v divokém víru technologického vývoje udržet (a třeba i posílit) autoritu svého vědění.

Problém přitom není postaven jen tak, že by učitelé ztráceli auru expertů, protože se neorientují v jedné specifické oblasti – ovládnání informačních a komunikačních technologií. Problematickým se stává veškeré

jejich expertní vědění, neboť skrze ICT mohou děti velmi snadno vyhledat informace, které jim dříve zprostředkovávali výhradně učitelé. Učitel se tak může stát osobou, která předkládá nezajímavé a nijak exkluzivní poznatky, v krajním případě může být dokonce přistižen při chybě. Alena říká: „*Ti osmáci, deváťáci jsou děcka, který mají opravdu široký rozhled a znají z televize z těch různých pořadů spoustu věcí. Takže aby člověk s nimi držel trochu krok nebo je něčím zaujal, tak teda musím lovit a shánět různé informace.*“ Výslovně odlišuje dnešní děti, uvyklé moderním technologiím, a děti dřívější, před nimi si člověk „nemusel dávat takový pozor“. Podotýká: „*Když já jsem začínala, tak ty děti byly trošičku jinde... nemůžu říct, že vypsely, ale ten přehled třeba dřív nebyl až tak velký.*“ Děti s přehledem tak paradoxně mohou učitele děsit, protože znamenají zpochybnění jeho mocenské převahy. Učitel, má-li být jeho expertní autorita legitimní, vlastně potřebuje, aby on byl tím, kdo tento přehled u žáků vybuduje.

Všechny výše uvedené výroky indikují, že problematizace expertní moci je klíčovým důvodem k zapojování ICT do práce učitele. Motiv didaktický se v tomto kontextu – poněkud překvapivě – dostává do sekundární pozice.

8.5.2 Problematizace výkonné moci

Učitelé tedy začínají ICT používat v zájmu udržení své expertní moci. Nasbíraný materiál však ukazuje, že tato cesta není bez rizika. Je totiž zjevné, že implementací ICT se ve třídě vytváří další mocenské ohnisko a toto ohnisko se může dostávat do konkurenčního vztahu s mocenským ohniskem učitele. Děti soustředí svou pozornost na technologie a mohou tak unikat z dosahu výkonné moci učitelé, který se je snaží disciplinovat. Alena o hodině, do níž je zapojena práce na PC, říká: „*Pravda taky je, že někdy ta třída je potom taková hlučnější. To je taky fakt, že když si někdo neví rady a vykřikne: „A pani učitelko, co to...?“ A ostatní mu začnou odpovídat, takže je to takový možná trošičku vzdáleně rušivý element.*“ Zdá se, že zvýšená hladina hluku a odpoutání se od obvyklých kázeňských požadavků je pro hodiny s použitím technologií charakteristická. Daniela vypráví o hodině, v níž byli žáci natáčeni na video při přehrávání dramatizovaných scének s morálními dilematy a následně nahrávky sledovali: „*Při té reflexi byli hrozně nadšení, protože... samozřejmě byl v té třídě hrozný hluk, protože na sebe ukazovali: „A ty jsi udělal tamto a támhleto!*“ Ať už je to učitelé hodnoceno jako nadšená odezva, nebo zbytečný povyk, faktem

zůstává, že technologické ohnisko na sebe strhává zájem dětí a **výkonná moc učitele je utlumena.**

V řadě případů technologie do značné míry autonomně řídí práci žáků. Učitel potom může pozbývat schopnost plně kontrolovat průběh hodiny. Radim k tomu podotýká: „*Pokud třeba žáci pracují na počítačích, může se stát, že učitel nebude stíhat, nebude hodinu zvládat regulovat. Děcka dostanou nějaké úkoly a každý se chce zeptat zrovna teď. A každý dotaz není lehce řešitelný, takže se může stát, že než učitel všem odpoví, zabere mu to půl hodiny. Pak se může stát, že učitel zkolabuje a už to nechce používat.*“ Při uvažování nad tím, jak se dá podobné situaci předejít, konstatuje: „*Dá se to omezit, když řekneš, že jim nebudeš radit. Tak se to dá ukoučovat, ale pak se může stát, že děcka nemusí jít správnou cestou a pracují chybně. Když se jim začneš věnovat individuálně, je problém s rozkrájením. A mám za to, že nejlodnější je, když člověk odejde, skryje se a je k dispozici třeba každou čtvrthodinu. Děcka, když mají tu možnost se zeptat odsunutou, tak na to třeba mezitím přijdou samy – za čtvrt hodiny, až tam ten problém není.*“ Ukazuje tedy jakési „antiřešení“ – učitel omezí své kontrolní ambice, odsune do pozadí své vlastní mocenské ohnisko a nechá prostor mocenskému ohnisku používaného počítačového programu. Pozorování ve výuce, která jsme realizovali ukazují, že to není zcela nebezpečná strategie. Učitel Petr zadal v hodině mediální výchovy žákům úkol najít si na internetu stránky libovolné firmy a následně této firmě vytvořit v grafickém programu propagační leták. Žáci pracují po dvojicích u počítačů, Petr si na svém počítači zobrazuje výsledky jejich práce, nijak je však nekomentuje. Na konci hodiny vybírá nejpovedenější letáky – aniž jasně vysvětluje, v čem jsou dobré – a promítá je pro všechny na plátno. Tím hodina končí.

Jiní učitelé se však snaží technologické ohnisko kontrolovat. Názorně si lze takovou situaci představit tak, jako by technologické ohnisko i ohnisko učitele byly dva zářiče, z nichž každý je nasměrován jiným směrem. Učitel se potom do určité míry snaží zamezit záření technologického ohniska, postavit mu do cesty nějakou bariéru. Daniela o práci na počítači říká: „*A oni teda obvykle mají takové ty sklony utíkat k mailování nebo chatování a tak. Ale to se musí velmi rychle zarazit.*“ Podobně Alena referuje o tom, že žáky při používání PC musí kontrolovat, protože „*znáte děcka, oni si kliknou rychle*“. Klasicky se takováto kontrola realizuje tak, že učitel přechází po třídě a nahlíží na žákovské monitory. Učitel Pavel v hodině fyziky dává žákům za úkol projít testem ve výukovém programu. Než mohou žáci začít, prochází Pavel po třídě, kontroluje jeden počít-

tač po druhém, zda není souběžně spuštěn výkladový modul, v němž by děti mohly hledat správné odpovědi. Jedné dvojici po druhé dává Pavel svolení, že může být odstartováno testování. Zde je dobře vidět, jak se učitelé snaží posílit své vlastní ohnisko a vytvořit podvojnou paralelní strukturu. Žák musí vyhovět požadavkům počítače, ale zároveň musí vyhovět požadavkům učitele, který jako by „ucpává“ škvíry, kudy by mohla uniknout žákovská disciplína. Jestliže počítač umožňuje například souběžné spuštění několika programů, přičemž jen jeden z nich aktuálně slouží jako výukový nástroj, snaží se učitel dohlédnout na to, aby žáci této možnosti nezneužili.

Mezi učiteli podle všeho existuje určitá obava, že se technologické ohnisko nepodaří uřídit a „přezářit“ a situace se vyučujícímu vymkne z rukou. Mirek, který patří mezi technologicky nekompetentnější učitele v našem vzorku, popisuje plán své hodiny: „Mám takový projekt prostě vývoj lidstva, že by se natahaly fotky z internetu, udělal se nějaký ten scénář, aby si to prostě dali dohromady, jak to je prostě od paleolitu, mezolitu... Nejsm zase odborník. Věřím tomu, že jsou naučení z dějepisu, že nějaké vědomosti mají. Ale osnovu mám zhruba připravenou, takže čekám, jak si s tím poradí. No, a tak nějak, aby vybrali vhodnou hudbu a udělali by... zkusili by udělat, tak nějak jednoduše trik. Nevím, jak to vyjde. Mám z toho trochu strach.“ Používání technologií je zkrátka velmi často experimentem, který vyvolává tenzi i u oštrilých a sofistikovaných uživatelů.

Katastrofickou variantou „vymknutí se z rukou“ je potom selhání technologií a následné zhroutení scénáře výuky. Daniela na otázku, co je největší nevýhodou používání ICT odpovídá: „Hm, když zkrachuje technologie, tak nevíš, co máš dělat. To je asi ta největší nevýhoda, když se spolíháš na ty technologie.“ Dokládá to následující momentkou ze své praxe: „To se mi stalo, když jsem šla pouštět video. Ono to vypadalo, že video je zapnuté, nebyl prostě důvod, proč by video nemělo jet. Jenže bohužel nefungovalo, tak jsme museli dělat něco jiného. To už si teda fakt nevzpomenou, co jsme dělali. Myslím, že jsme si povídali o něčem k tématu. A potom jsme zjistili, že nějaký šprýmař strčil kolíček, který tam měl být, do zdířky, která byla o kousek dál, ono to vypadalo, že je v té správné. A náš pan zástupce to potom spravoval asi tři hodiny, furt nevěděl, kde je ten problém a našel to s tím, že si někdo hrál, no.“ Zatímco sebe sama jako výukový prostředek ovládá většina učitelů docela obstojně, u technologických prostředků si ani ti nejpočetnější nemohou být stoprocentně jisti, že se jim vše podaří bez problémů spustit a realizovat podle svých představ. Tato nejistota vede k tomu, že je nutné mít v záloze „náhradní scénář“, což pro učitele představuje nadbytečnou zátěž.

Katastrofický scénář vlastně znamená zhroutení obou mocenských ohnisek, neboť – ačkoli si konkurují – jsou na sobě závislé, a ohrožení moci učitele ve všech parametrech.

8.6 Strategie práce s mocí

Ukázali jsme, že rozvoj informačních a komunikačních technologií problematizuje tradiční mocenské vzorce v tom smyslu, že ohrožuje dominanci učitele prostřednictvím zpochybnění jeho expertní a výkonné moci. Jde o dvojitou past: nepoužíváním ICT riskuje učitel ztrátu expertní moci, používáním zase ztrátu moci výkonné.¹⁰²

Tato nerovnovážná situace vyvolává u učitelů potřebu nastolení nové kontroly nad situací a znovuposílení vlastní mocenské pozice (tak, aby dokázali nadále efektivně řídit třídu).

Za tímto účelem učitelé aktivně rozvíjejí řadu různých strategií, jejichž cílem je omezit rizika plynoucí z přítomnosti technologií ve škole. Pomineme na tomto místě bezpochyby zajímavé strategie učitelů obranářů, kteří musí nějak obhájit svou expertní moc, aniž by si zadali s technologickými výstřelky, a budeme se soustředit na strategie učitelů surfařů a ambivalentních. Za zdůraznění stojí, že jde o strategie jakoby „zakousnuté do vlastního ocasu“, problém zapříčiněný používáním ICT je řešen skrze používání ICT. Technologie na jedné straně představují mocenskou past, na druhé straně prostředek, jak z této pasti uniknout.

V následujících pasážích se pokusíme vykreslit několik různých strategií, které jsme v našich datech identifikovali. Vždy si přitom budeme všimnout toho, jaké bazální mocenské typy jsou ve hře (zda se jedná o moc připsanou, výkonnou, odměňovací, expertní či vztahovou). Rovněž se budeme snažit, aby náš popis byl dynamický a ukazoval cestu od výchozích rizik ke způsobům jejich zvládnutí.

8.6.1 Strategie motivační

Mnozí učitelé tvrdí, že používají technologie především jako motivaci. Alena přínos ICT vystihuje slovy: „Rozšiřuje to možnosti, ty děcka to víc baví.“

¹⁰² Učitel, který ICT používá, ale není v tom dostatečně zblhlý (typicky učitel ambivalentní), riskuje obojí!

Radim shrnuje: „*Nejtěžší je, aby se jim vůbec chtělo něco dělat. A to právě, k tomu ta motivace, si myslím, toho počítače může přispět.*“ Je zjevné, že tato argumentace není primárně didaktická. Nejde zde o to, že by si učitelé od použití technologie slibovali větší efektivitu při konstruování či osvojování znalostí. Cílem je aranžovat takovou situaci, aby žáci vůbec byli ochotni se didaktické práci učitele podvolit.

Téměř všichni učitelé, ať už technologie používají, nebo nepoužívají, se shodují na tom, že jsou k nim žáci přitahováni, jsou pro ně atraktivní. Tak atraktivní, že pouhá jejich přítomnost dokáže pacifikovat třídy, které se jinak chovají problémově, jak dokládá výpověď učitelky Miluše: „*Oni tam (do počítačové pracovny) rádi chodí. Protože oni když mají být v té hodině, tak jsou hrozně neukáznění, to vám nebudu vykládat, sprostí, jo, vulgární, to je fakt hrozná třída, ale zároveň i jako co se týče prospěchu. A ty počítače jsou jim přece jenom bližší, protože oni ve volném čase chatují a tak. Takže i v té hodině dějepisu jsou schopní tam něco vyhledat. Něco vyhledat a semo tamo si i něco přečíst.*“

Dobrat se kořenů této atraktivnosti však už není tak jednoduché. Daniela při snaze odpovědět na takovou otázku vyjadřuje příznačnou bezradnost: „*Já myslím, že je to zajímavější práce pro ně. Přece jenom... třeba když vezmu text, tak ten tištěný text je černobílý, nudný, zatímco na tom internetu to mají interaktivní, barevný. Mají tam možnost si k některým věcem vyhledat další věci. Myslím, že je to pro ně celkově zajímavější, že oni už jsou taková zvyklí z televize, že to musí být... ta informace pro ně hodně zábavná. Ten internet je zábavný už jen tím, že tam něco dělají. Já nevím. Nevím.*“

Atraktivita technologií vychází jednak z nich samých – mají auru něčeho moderního, běžně používaného v životě mimo školu. Ovládnutí ICT je dovedností, která je na rozdíl od řady jiných školních obsahů podmínkou úspěšného vstupu na trh práce. Zároveň nelze přehlédnout, že žáci technologie vnímají jako hračku – slouží jim ke hrám a zábavě v jejich mimoškolním životě a pozitivní emoce spojené s tímto hrovým využíváním se zřejmě přenáší i na situace, kdy jsou ICT řízeně používány učitelem.

Naše data však naznačují, že atraktivita technologií vychází do značné míry ze způsobu jejich použití v hodině. Základním stavebním kamenem motivační strategie je totiž **bonbonek**¹⁰³ neboli výuková sekvence¹⁰⁴, jejímž

¹⁰³ Termín bonbonek vznikl jako in vivo kód. Jde o formulaci, kterou nezávisle na sobě použili dva naši respondenti.

¹⁰⁴ V některých případech nemusí jít o sekvenci, nýbrž o nějaký prvek uvnitř jinak výukově orientované sekvence. Učitelka Anna předvádí geometrickou souměrnost na interaktivní tabuli. Pro zobrazení bodů používá různé ikony. K žákům: „Dám si nějaký bod, mám si dát zase smajlíka?“ Žáci volají: „Anó!“ Anna umísťuje na interaktivní tabuli smajlíka a pokračuje:

primárním cílem není naučit žáky něco nového, nýbrž jim jednoduše „udělat radost“. Pavel komentuje situaci, kdy žákům ve fyzice pouštěl dokument o Leonardovi da Vinci: „*A tam třeba to bylo zajímavé, že přestože věděli, že z toho nebudou psát žádnou písemku, že je to prostě takový bonbonek, tak že je to docela bavilo a fakt to jako sledovali a našli si tam... ono to bylo udělaný tak hezky ten pořad, že se tam střídaly takové záběry z umění, z techniky a tak. Takže i holky si tam našly svoje, kluci si tam našli svoje a nebyli tam právě ti radikálové, kteří by říkali, že z principu je to vůbec nezajímavá.*“

Tajemství technologického bonbonku znají snad všichni učitelé ve vzorku a používají jej na mnoho způsobů. Patrně nejtýpickejším užitím je vytvoření volného prostoru v hodině, kdy je možné jít na internet, hrát hry, chatovat nebo jiným způsobem využívat počítače podle vlastní libosti. Učitelka Lucie zahajuje hodinu němčiny v počítačové pracovně: „*Já jsem vám napsala na tabuli, co všechno musíte dneska splnit.*“ Jeden ze žáků se ptá: „*A když to stihneme?*“ Lucie: „*Když to stihnete, tak můžete jít na internet.*“ V konečném důsledku může být volná doba (po splnění všech úkolů) strávená u internetu velmi krátká, přesto si jí žáci velmi cení a je zdrojem pozitivního napětí, které vede k vyšším výkonům. Učitelé nabízejí tento typ bonbonku zcela vědomě a dokážou jej racionálně zdůvodnit. Na otázku, zda nepovažuje volný prostor na počítači za ztrátu času v hodině, Pavel odpovídá: „*No, určitě ne, protože to byli ti, co si rozhodli o té své organizaci práce takovým způsobem, že to splnili dřív, a já myslím, že to je to, co je motivuje. Pokud si splní úkol dřív a zbyde jim čas, tak s ním mají naložit, jak uznají za vhodné, a ne abych já je úkoloval dalšíma věcmi. Jako můžu je úkolovat, ale pak jako narazím hned na to, že když musí dělat víc práce, tak k čemu by to dělali. No, to je asi totiž ten základní problém školství, si myslím, že žáci dost vnímají jako zaměstnanci, jako ti hodinoví zaměstnanci, že jsou placení od hodiny, že tady musí být, zatímco učitelé to mají úkolově. A vlastně u všech těch úspěšných alternativních škol je ten přechod od toho hodinového plnění na úkolové plnění. A jestli to úkolové plnění není spojeno s tím, že to, co ušetří na dobré organizaci a efektivní práci, tak nemůže pak využít ve svůj prospěch, tak to taky nějak nemotivuje, ale v momentě, když zjistí, že když si to nějak zorganizuje a udělá to rychle a pak mu zbyde čas na to, co je mu příjemné, tak pak jako i v jeho zájmu je jako dělat ty věci docela rychle a bez nějakého vnějšího nucení.*“ Jakkoli tato

„K osové souměrnosti potřebujeme osu a ke středové?“ Žáci odpovídají, že střed. Anna: „Potřebujeme nějaký střed a středem uděláme co?“ Vyvolává na tabuli nabídku různých ikon, žáci z nich vybírají hvězdu. Anna: „Tak středem uděláme tentokrát hvězdu.“

citace zahrnuje inovační pedagogický diskurz a argumentuje se zde žákovskou seberegulativností a autonomií, je bonbonek vždy především formou odměny, již učitel pacifikuje žáky a přiměje je plnit požadavky učitele.

V průběhu pozorování jsme byli až překvapeni, nakolik se bonbonek může odpoutat od jádra probírané látky. Učitelka Anna v hodině matematiky vysvětluje žákům přítomnost dvojice kameramanů a pokračuje: „*Chcete jim zazpívat?*“ Žáci sborem odpovídají: „*Anó!*“ Anna: „*Abychom se naladili na pěknou hodinu... posledně, když jsme zpívali, hezky se nám pracovalo, měli jsme hezkou hodinu. Dobře. Tak, když už víte, co tady kluci dělají, tak jim na začátek zazpíváme, na začátek se uvolníme a pak budeme pracovat dál.*“ Pouští píseň s textem na interaktivní tabuli. Žáci nadšeně zpívají.

Analýzy nasbíraného materiálu ukázaly, že právě odpoutanost od toho, co je jádrové, a tedy v kontextu daného předmětu obvyklé, je podstatou bonbonku. Mirek říká: „*Ten počítač, to je pro ně zpestření. Nějaká jináčí forma, prostě aby pořád nemluvíli, aby to nebyl stereotyp, tak prostě nějaký zpestření, tak prostě jdeme na počítač. To je ten bonbonek. V informatice to bonbonek být nemůže, tam je to zase pracovní nástroj. Tam je pro ně zpestření, když já třeba vezmu foťák a jdeme fotit ven, když je pěkně, tak prostě vezmu foťák a řeknu, děcka doneste si foťáky, pokud můžete, půjdeme něco fotit ven. Takže zase, zase od počítače jdeme ven, někam jinam.*“ Bonbonek je prolomením obvyklých požadavků školy. Aby byl funkční, musí mít jaksi podvrtný náboj – dovolit žákům zpívat v hudební výchově by nebylo nic zvláštního, ale v matematice! Učitel podávající bonbonek tak vlastně latentně pracuje s odvěkým přáním žáků, aby se ve škole neučilo, toto přání však dovedně využívá k vlastním cílům a proměňuje je v motivační faktor. Každopádně jde pro žáky o určitý typ odměny a moc, kterou učitel skrze motivační strategii navyšuje je **mocí odměňovací**. Tato odměňovací moc zde **substituje narušenou moc výkonnou**.

Je jistě možné nabídnout žákům netechnologické formy bonbonku, zdá se však, jako by ICT byly v tomto ohledu privilegovaným zdrojem. Pavel na otázku, proč volný čas ponechává žákům po splnění všech úkolů pouze v počítačové učebně, nikoli v běžné třídě, odpovídá: „*No, tak za prvé, bez toho počítače nevím, co bych jim nabídl, aby je to bavilo, kromě toho, že budou svačit, což tam nechci, nebo že budou studovat do jiného předmětu, což zase nechtějí oni. Takže v tom je to, že ten počítač nabízí spoustu činností, které je baví, zatímco já jim to v učebně nenabídnu.*“ Tato citace krystalicky ukazuje, jak se v motivační strategii slévá žákovské pojetí ICT jako hračky a učitelská vůle dětem tuto hračku dopřát.

8.6.2 Strategie deprivační

Podstatu této strategie lze shrnout do teze: Co je dovoleno, může být i odepřeno. Učitel Adam používá v dějepise při výkladu interaktivní tabuli. Výklad se týká historických kořenů velkých světových náboženství. Prezentace na tabuli zahrnuje text, obrázky a také nahrávky písní jednotlivých kulturně-náboženských okruhů. Když žáci vidí na tabuli ikonu hudební nahrávky, ukazují na ni a volají: „*Pančeli, písnička, písnička.*“ Adam se rozhoduje, zda nahrávku spustí. V některých případech to udělá, v jiných ne.

Deprivační strategie je prodlouženou rukou strategie motivační. Aby učitel mohl používat deprivační strategii, musí zároveň používat strategii motivační. V opačném směru, jak se zdá, toto pravidlo neplatí – někteří učitelé používají motivační strategii, aniž by zároveň sahalí k prvkům deprivace.

Deprivační strategie vlastně znamená **transformaci odměňovací moci** (získané nabídnutím bonbonku) **na moc výkonnou**. Pracuje se zde s pohrůzkou učitele, že to, co žáci získali a co je jim příjemné, jim bude zase odejmuto.¹⁰⁵ Důležité je, aby u žáků existovalo vědomí rozdílu. *Učitelka Lucie například svým žákům po jistou dobu při práci v počítačové pracovně odpojovala počítače od internetu. Momentálně to nedělá, avšak žáci znají rozdíl a záleží jim na tom, aby výhoda, které dosáhli, zůstala zachována.*

Prostřednictvím deprivace mohou učitelé kompenzovat omezení vlastní výkonné moci, které s sebou použití technologií nutně nese (viz výše). Je to cesta, jak do určité míry stáhnout pozornost žáků z technologického ohniska a nasměrovat ji na ohnisko učitele. *Učitel Pavel zadal v hodině fyziky žákům projít testem ve výukovém programu. Kdo plní test na určité procentuální úrovni, může se po zbytek hodiny věnovat AZ kvízu, což je žákům předstřeno jako aktivita za odměnu. Žáci sedí po dvojicích u počítače. Mají dovoleno mluvit spolu ve dvojici, ale nesmějí komunikovat s dvojicemi od jiných počítačů. Žáci pracují, učitel prochází po třídě. Hladina hluku je poměrně značná. V jedné chvíli učitel zpozoruje, že se mezi sebou baví děti z různých dvojic (od vedlejších počítačů). Zasahuje: „A tady se podvádí, tak od začátku, od začátku.“ Žáci protestují, učitel kontruje: „Teď jste se spolu bavili, já jsem říkal, že to je zakázáno.“ Žáci musí spustit modul od začátku, čímž se šance, že dosáhnou na odměnu (AZ kvíz), snižuje na minimum.*

Možnost dát, či nedat žákům to, co chtějí, tak učitelům umožňuje vytvořit si nový manipulační prostor, v němž mohou demonstrovat a realizovat svoji

¹⁰⁵ O deprivační strategii proto nelze v žádném případě mluvit u učitelů, kteří ICT v hodinách jednoduše nepoužívají vůbec, tedy u obranářů.

mocenskou převahu. Češtinářka Jarka popisuje, jak se žákům uleví, když mohou při psaní slohové práce používat počítač: „Byli jsme na počítači, píšeme úvahu. Ano, *tak napište si koncept slohové práce*. Velká výhoda – můžeš mazat, můžeš vkládat kdekoli. Protože to vznikaly třeba chaotické situace, kdy prostě se trhal, mačkal papír, protože byly děcka nervózní z toho, že už se v tom nevyznají. Tak toto jim pomáhá víc a jsou radši, když teda ten koncept si na tom počítači psát mohou. Někdy jim to povolím – málokdy – a někdy ne. Protože aby se naučili zase orientovat v tom i v tom. Mně to vždycky připadá takový jako moc jednoduchý na tom počítači. A v rámci literatury teda málo času, chci, abysme četli, abysme mluvili, prostě mluvit.“ Přestože žáci chtějí psát na počítači, vyučující většinou trvá na klasické metodě tužka–papír. Výkonná moc se takto – v Goffmanově terminologii – přehrává a demonstruje, stává se zcela zjevnou a „připravenou k použití“.

8.6.3 Strategie regulační

V regulační strategii dochází k regulaci informačního toku. Je to odpověď na zpochybnění expertní moci učitele, přičemž k nápravě dochází jakýmsi „krokem vzad“ – jako by se učitelé snažili vrátit do doby, kdy pro ně technologie neznamenal žádný mocenský ohrožení. Regulační strategie směřuje ke **znovuzískání expertní moci**, k zakonzervování a posílení ohrožené pozice učitele, jehož moc vyvěrá z jednoznačné informační dominance.

Regulace informačního toku za pomoci ICT se odehrává ve dvou řečištích: jedno vede k učiteli, druhé k žákům. Řečiště k učiteli je regulováno tak, aby se tok informací zrychlil, žakovské řečiště naopak tak, aby se tok informací zpomalil. Co se týče urychlení toku informací k učiteli typicky dochází k tomu, že učitel využívá ICT dominantně v přípravě na hodinu, kdy se snaží z technologických (ovšem též netechnologických) zdrojů získat dostatečné množství aktuálních informací. Alena říká: „*Takže aby člověk s nimi držel trošku krok nebo je něčím zaujal, tak teda musím lovit a shánět různé informace. To je jedna věc. No a potom zase ta učebnice přece jenom trošku zaostává, než se připraví, než jde do tisku atd. Takže už tam třeba jsou věci, které mně v zeměpisu už neplatí, jo? Já nevím, Společenství nezávislých států nebo Sovětského svazu atd. To jsou třeba věci, který člověk musí obnovovat.*“ Fakt, že je původ tohoto vyhledávání informací zakotven mocensky, což dokládají další Aleniny úvahy: „*Ono je to totiž těžký. Oni některý ty třídy zkouší, co kterej kantor vydrží a co ne. Takže ono je to taky trošku o té autoritě. Jako my starý vichřice jsme na tom jako trošičku líp. Člověk už ví, že... To jsou takový hlouposti. Já třeba už si musím dávat pozor na pus. Já nemůžu říct, že největší pták je kondor,*

to bych tedy neuspěla, že jo, v Jižní Americe. Takže volím prostě věci, aby mě nedostali.“ Její jednání je motivováno tím, *aby ji nedostali*, aby nebyla přistřižena při chybě žáky, kteří z hlediska tradičního mocenského vzorce musí zůstat, co do svých znalostí, za učitelem.

V druhém řečišti jsou technologie používány k tomu, aby zpomalily tok informací směrem k žákům. To znamená, že jsou ICT – zcela v rozporu s inovačním didaktickým diskurzem, který se o nich v odborné obci vede – používány jako výplň hodiny, rozptýlení, nenáročná zábava pro žáky. Cílem, tak jak jej artikulují naši respondenti, je nechat žáky, *ať si odpočinou*.

ICT vlastně při tomto typu použití snižují nároky kladené na žáky. Ilona říká: „*Už po nich nemůžu chtít, aby psali v pátek poslední hodinu. To už je náročný. Takže máme takovou volnější a většinou jim k tomu pustím teda pohádku nebo nějaký písničky nebo něco takovýho, takže takhle to používám.*“ Radim se podobně vyjadřuje o hodině v počítačové pracovně: „*Není to, že sedí v lavici a mají si něco psát. To psaní jim moc nejde, takže tam třeba psát nemusí, takže si třeba klikají myši, což je pro ně pohodovější. – Prostě to není tak náročné třeba, že tě nemusí poslouchat a zapisovat si slovní příklad a pak ho vypočítat.*“

Technologie zhusta používané jako časová výplň, která uchrání žáky od přívalu dalších informací a učitele od nutnosti přípravy. Jak podotýká Jarka, „*že se tím někdy třeba využije ten čas*“. Toto pojetí technologií potom osvětluje, proč – přestože jsou ICT prezentovány jako nástroj vyšší efektivity výuky – mnozí naši respondenti uvádějí, že nemohou ICT začleňovat do svých hodin příliš často, protože by je to brzdilo ve výuce. (Slovy Radima: „*Je blbost, abychom chodili na počítače každý den, pak bysme nic neudělali.*“)

8.6.4 Strategie externalizační

Externalizační strategie spočívá paradoxně v přenechání valné části expertní i výkonné moci technologickému ohnisku, přičemž učitel zároveň posiluje moc vztahovou. Jde tedy o **transformaci moci expertní a výkonné na vztahovou**. Jde vlastně o variaci na „antiřešení“ zmiňované výše, ovšem s tím, že z něj učitel mocensky profituje.

Učitelka Hana oznamuje v hodině českého jazyka žákům, že budou psát diktát, a to diktát, který připravili odborníci. Pouští audionahrávku s diktátem. Hlas na nahrávce vysvětluje, že jde o sadu, která žáky připraví k přijímacím zkouškám na střední školy. Poté předčítá celý text diktátu. Po přečtení diktátu hlas na nahrávce žáky optimisticky ujišťuje, že to zvládnou, a vyzývá je, aby se pustili do práce. Žáci ve třídě vzdychají a pošklebují se optimismu nahrávky, diktát se jim zdá obtížný. Nyní má začít vlastní diktát, hlas bude předčítat jed-

notlivé věty, žáci budou zapisovat. V tomto okamžiku Hana nahrávku zastaví se slovy: „*Já mám teď pro vás zklamání, prosím vás nebrečte.*“ Žertem ukazuje kapesníky a vysvětluje žákům, že diktáty nakopírovala („*protože nemám co dělat*“) a dá jim jejich texty domů, aby se nejdříve připravili. Vyzývá žáky: „*Kdo je proti, zvedne ruku. Demokraticky, dělejte! Jednomyslně?*“, třída se jásavě uvolňuje a vděčně se směje.“ Situační karty jsou rozdány takto: je zde neosobní technologie, která je nositelem expertního obsahu (odborně připraveného diktátu)¹⁰⁶, a zároveň nositelem výkonové moci (žáci se musí podříditi požadavkům určeným technologií – například psát v požadovaném tempu). Na druhé straně je zde učitelka, která jakoby z „osobních důvodů“ (je jí žáků líto, chce jim ulevit) umožní obejít požadavky technologie a změkčit jejich dopad na žáky. Vidíme, že učitelka mocensky ztrácí – není autorem diktátu ani nepodává instrukce, ale zároveň získává – vděčnost od žáků a posílení jejich kladného vztahu k vlastní osobě. Ty aspekty moci, které by mohly být žáky vnímány negativně, jsou externalizovány.

Externalizací jsou de facto všechny situace, v nichž žáci samostatně pracují s ICT a učitel vystupuje ve funkci navigátora – poskytuje žákům pomoc ve chvíli, kdy ji potřebují. *Lucie v hodině němčiny vzala třídu do počítačové učebny, kde žáci pracují s výukovými programy Terasoft. Vyplňují cvičení, ukazatelem správnosti jsou začerněné obrázky, jejichž části se při správných odpovědích odkrývají. Lucie vyzývá: „Každý mi v tom Terasoftu ukáže dva obrázky a za dva obrázky vám napíšu plusko.“ Chodí po třídě, nahlíží na monitory, zastaví se u jednoho žáka a komentuje výsledek zřetelný na monitoru: „Devatenáct chyb.“ Žák odevzdaně: „No.“ Lucie mu radí, jak chyby odstranit.* Tato ukázka jednak dobře ukazuje, jak učitelka odevzdává technologiím pouze nepříjemné pravomoce, zatímco ty příjemné (možnost udělit plusko) si ponechává. Současně je zde dobře patrné opuštění tradičního učitelského stanoviska ve prospěch uzavření spojení se žáky. Právě fakt, že jsou do role nepřítelů – omezujících a nárokových autorit – postaveny technologie, vytváří tlak na to, aby se žáci sblížili s učitelem.

V hodině fyziky žáci testují na počítači své znalosti. Na konci testu počítač ukáže procento chyb, přičemž žáci mají za úkol dosáhnout nejméně osmdesátiprocentního výsledku. Učitel Pavel prochází po třídě, kontroluje, občas se u někoho na chvíli zastaví, poradí mu. Jedné dvojici doporučuje:

¹⁰⁶ Dochází zde navíc k zajímavému jevu, kdy nahrávka odkazuje na institut přijímacích zkoušek, čímž posiluje svůj mocenský status – pracuje s připsanou mocí, kterou jí propůjčují přijímací zkoušky na střední školy jako zákonná a nevyhnutelná součást vzdělávacího systému.

„*Když budete mít druhou chybu, tak se musíte vrátit na začátek, podruhé už to určitě vyjde.*“ V této momentce dochází k tomu, že učitel nezůstává u toho, že by žákům napověděl správnou odpověď, ale dokonce jim radí, jak na počítač „vyzrát“ – pokud už testování udělají dvě chyby, nemá cenu pokračovat v testu, výsledek bude tak jako tak špatný. Lépe je vrátit se na začátek a ušetřit tak čas.

Externalizující učitel zkrátka navozuje situaci, v níž jakoby není zodpovědný za požadavky kladené na žáky a hodnocení jejich plnění, nýbrž žákům pomáhá a tím posiluje jejich kladný vztah k sobě a tím si rozšiřuje svůj vliv jiným způsobem. Jde samozřejmě o simulaci této situace, neboť technologie a mediovaný obsah je vybírán učitelem. To se však děje v zákulisí a v hodině to zjevně není.

8.6.5 Strategie nového expertství

Nové expertství představuje cestu, jak se vyrovnat současně s problematizací expertní i výkonové moci. Tuto strategii lze přiblížit na základě výše použité metafory dvou mocenských ohnisek, z nichž každé může vyzářovat jiným směrem. Nové expertství představuje pokus záření obou zářičů sladit, tak aby jejich působení probíhalo v synergii, a v konečném důsledku směřovalo k naplňování cílů učitele.

Zatímco předcházející strategie jsme zaznamenali jak u učitelů surfařů, tak u učitelů ambivalentních (viz výše), strategii nového expertství provozují výhradně surfaři. Je tomu tak proto, že předpokladem je poměrně dobrá obeznámenost s možnostmi, které ICT nabízí. Nový expert je učitel, jenž disponuje expertní mocí rovněž v oblasti technologií. Je to tedy člověk, který není v tenzi z toho, že jej žáci předhonia a přistihnou při chybě. Vede je a ukazuje jim cestu, není to ale cesta úzce vytyčeným koridorem, neboť žákům typicky zadává značně otevřené a divergentní úkoly. *Učitelka Monika v hodině výtvarné výchovy zadává žákům za úkol vytvořit na PC za použití internetu esteticky pojatý dokument o lidském uchu. Instruuje je: „Hledejte, kde chcete, ale radím jít na Google.“ Na tabuli zapisuje několik bodů, k nimž by žáci měli vyhledat informace a obrázky. Jedním z nich jsou náušnice. Zdůrazňuje, že by nemělo jít o běžné, ale o extrémní šperky. Žáci pracují, Monika pracuje s nimi, je členem jedné z pracovních skupinek. Většinu času ale prochází po třídě, nahlíží na monitory, komentuje práci žáků. Stále se vrací k problému náušnic: „Prosím vás, ty náušnice, jenom extrémní šperky. Každý víme, že existují náušnice, ale nějaký třeba divošský národy, něco extrémního.“ Radí, aby je žáci zkusili hledat přes tetovací salon, naopak zavrhuje možnost hledat je přes internetový obchod Vltava: „Na Vltavě nebude nic zajímavého. Zkus*

si zadat třeba „africké šperky“. Nebo si najed' na Koktejl, to je časopis, tam někdy na titulní straně bývají africké ženy s těmi šperky.“

Citovaná ukázka se v některých ohledech blíží tomu, co bylo ukázáno u strategie externalizační – Monika zastává pozici navigátora. Rozdíl je však v tom, že PC zde nevystupuje jako protivník, nýbrž jako pracovní nástroj (nevytváří se tedy koalice učitele a žáka proti technologii). Úkol je dost otevřený, žáci jej mohou splnit mnoha různými způsoby, Monika přesto neustále naviguje, nesoustředí se však ani tolik na výsledek jako spíš na způsob jeho vytváření.

Orientace na tvorbu a konstruování něčeho nového je typickým znakem nového expertství. Jestliže třeba učitelka Daniela popisuje různé své výukové činnosti za použití ICT, prvek tvorby obvykle nechybí. Říká například: „Třeba jsem stáhla letecký snímek a potom jsme ve výtvarce s páťákama kreslili to, jak vypadá krajina pro ptáky nebo jak vypadá krajina z letadla. Kreslili takové velké abstraktní věci.“ Nebo v jiném předmětu (občanské nauce): „Se sedmákama jsem to dělala tak, protože jsem měla problémy s tím, že neuměli vytvářet referáty a dělali to tím způsobem, že stáhli z internetu, vytiskli a ani se nepodepsali. Takže jsme to udělali tak, že jsem je jednu hodinu učila, jak se dělá referát s tím, že jsme vytvářeli referát o možnostech hendikepovaných tady v Brně. Jeden jediný referát, kdy stahovali z různých webových stránek, dávali to do kupy, dávali si tam obrázky. A vždycky tam uváděli zdroje toho nejdůležitějšího, to jsem dávala pozor, aby to tam bylo sděleno.“

Stojí rovněž za povšimnutí, že noví experti nepoužívají příliš strategii bonbonku. Žáci učitelky Moniky nemají možnost po splnění úkolu volně využívat počítače, nýbrž jsou učitelkou neustále podněcováni k dohledávání nových zdrojů: „Když už to máte takhle hotový, tak si zkuste najít nějaký zajímavosti, třeba akupunkturální body. Protože to ucho má hrozně moc bodů a pak se ti může stát, že třeba ve stáří budeš mít problémy s páteří jenom proto, že sis špatně píchla náušnici. Tak si tady ty věci dodělejte a dejte to na další stránku.“ Čas v hodině je tak plně využit pro učitelem zvolenou činnost.

Důležité také je, že dochází k navození určité symetrie ve vztazích učitele a žáka. Ačkoli učitel samozřejmě zůstává dominantní, v některých ohledech jakoby zaujímá žákovskou pozici – například pracuje společně se žáky. Tím pádem jako jednu ze svých usměrňujících strategií používá vlastní příklad. Formuluje výroky typu *já jsem našel, udělal jsem to tímto způsobem. Monika komentuje pomalost některých skupinek při vyhledávání zdrojů: „Jéžíši, ale já už jsem tam dávno.“ Žáci oponují: „To je pomalý.“ Učitelka ukazuje na svůj počítač: „Takže já mám nějaký jiný, speciální, lepší, jo?“ Žák žertovně odpovídá: „Přesně tak.“ Monika v podobném tónu: „Á jo, teda, já se mám.“ Přechází ke svému počítači, pracuje na něm.*

Zároveň je vnesena jistá míra symetrie do vztahu mezi expertní mocí technologie a učitele. Učitel jakoby sturá rozlišení mezi tím, zda informací zná, nebo ji vyhledá. *Učitel Mirek zadal v hodině informatiky žákům za úkol nakreslit v grafickém programu vlajky co nejvyššího počtu zemí. Na závěr vyhodnocuje, kdo nakreslil kolik vlajek, zda jsou obrázky správné a zda je žáci přiřazují ke správným zemím. Říká: „Aby byl nějaký důkaz, abyste neřikali, že já si z vás dělám srandu, nebo že něco nevím, vlajky se dají najít taky na internetu.“ Ukazuje na plátně seznam s obrázky, který právě vyhledal. „A podle toho já si můžu zkontrolovat, jestli máte pravdu, víte to správně.“* V příznačném promísení se vlastně sdělují dvě věci: učitel bude děti kontrolovat podle internetu (předává mu svoji expertní moc), ale může to udělat jen proto, že umí seznam najít (disponuje expertní mocí jiného druhu). Zároveň se schopnost kontroly ukazuje jako přístupná žákům – také oni si mohou podle instrukcí seznam vyhledat. *Mirek chodí se všemi žáky od jednoho počítače k druhému a hodnotí vlajky. U některých Mirek rozhoduje sám, některé exemplárně vyhledává na PC. Později dokonce žádá jednoho ze žáků, aby šel k jeho počítači za katedrou a vyhledal, zda je vlajka správně.* Učitel přitom nevystupuje jako informačně chudý – řadu vlajek komentuje spatra. Pokud vlajku vyhledá, není zřejmé, zda jde o instruktážní ukázkou, nebo o to, že ji z paměti nezná. Rozdíl mezi osvojeným věděním a schopností takové věděním rychle zkonstruovat je potlačován.

Nový expert tedy ovládá jakýsi kouzelný trik. Publikum nepozná, kdy je přepuštění moci technologiím východiskem z nezbytí a kdy jde o záměrný pedagogický postup. Tímto rozmazáním hranic dociluje toho, že i když si bere na pomoc technologie, drží moc stále pevně ve svých rukou. (U tohoto typu učitele můžeme oprávněně použít formulaci, že mu ICT pomáhají, ulehčují práci.) Podstatou kouzla je především to, že ICT zde vystupuje jako nástroj, k jehož smysluplnému ovládnutí jsou zapotřebí lidé. Člověk – učitel – tak sám sebe situuje do postavení nadřazeného přístrojům a tím se zbavuje rizika, že bude technologickým ohniskem přezářen.

8.7 Procesualita a transformace

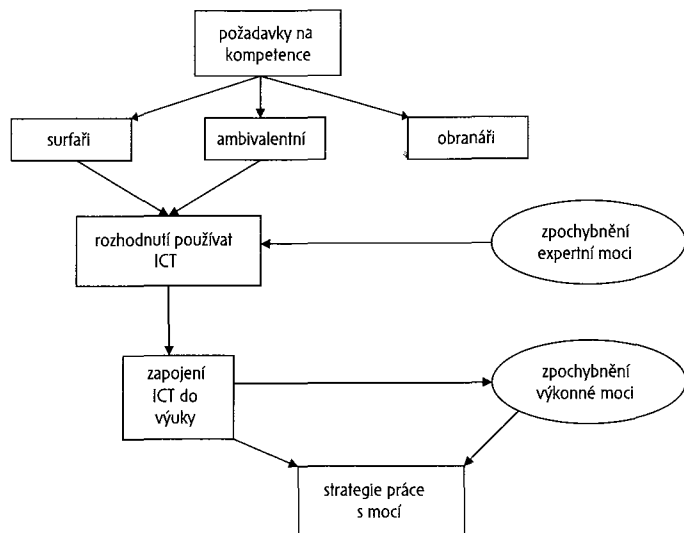
V předcházejícím textu jsme ukázali, jak ICT zasahují do práce učitele s mocí. Jejich přítomnost jednak vyvolává určité problémy, jednak se stávají nástrojem ke zvládnutí těchto problémů. Různorodé strategie sledující posílení učitelské moci, které jsme identifikovali a popsali, nelze vnímat jako nástroj typologizace

učitelů. Ačkoli někteří z nich tíhnou k určité dominantní strategii, typičtější je míšení různých postupů a využívání různých strategií v různých situacích.

Náš popis nepředstavuje statickou momentku, nýbrž je popisem dynamického dění. Vykresluje učitelkou práci s mocí (ve spojení s ICT) v jisté procesualnosti, která zahrnuje určité volby učiněné učitelem.

1. Výzvou, která stojí přede všemi učiteli, je informační technologizace společnosti a s ní spojené pronikání ICT do škol. Na učitele jsou kladeny nové kompetenční požadavky.
2. Učitel v této situaci musí zaujmout trojí stanovisko: rozhodne se stát surfařem, obranářem, nebo se dostává od ambivalence mezi těmito odlišnými stanovisky.
3. Učitelé obranáři existenci ICT ze svých hodin víceméně vytěšňují. Otázku, jak dokázat vlastní kompetentnost, řeší jinými prostředky. Ostatní učitelé se rozhodují ICT v nějaké míře zapojit do výuky. Prostřednictvím tohoto rozhodnutí se snaží také odpovědět na zpochybnění své expertní moci.
4. Tím se ovšem dostávají do situace, kdy je ohrožena jejich výkonná moc. K tomu, aby byla obnovena, vyvíjejí řadu strategií, které byly identifikovány výše.

Schéma 8.1 – Proces vedoucí k rozvíjení strategií práce s mocí



Jednotlivé strategie práce s mocí (motivační, deprivační, regulační, externalizační a nové expertství) jsou založeny vždy na určitých bazálních mocenských typech (moc připsaná, výkonná, odměňovací, expertní, vztahová). Velmi zajímavé však je, že tyto bazální typy nefungují v rámci jednotlivých strategií staticky (v tom smyslu, že by určitá strategie byla zkrátka vystavěna na určité bázi), nýbrž v procesu učitelské práce s mocí podléhají změnám, modifikují se, nebo dokonce transformují (z jednoho typu vzniká typ jiný). K jakémusi zakonzervování dochází pouze u strategie regulační.

Zdá se, že každá mocenská strategie čerpá z určité mocenské báze svoji energii (výchozí mocenská báze), tato energie však prochází určitou operací (je zakonzervována, transformována nebo je modifikován její obsah) a výsledkem této operace může být jiný mocenský typ (výsledná mocenská báze). Schematicky tyto skutečnosti zachycujeme v tabulce 8.2.

Tab. 8.2 – Změny v mocenských bázích

Strategie	Výchozí mocenská báze	Výsledná mocenská báze	Operace
motivační	výkonná	odměňující	transformace
deprivační	odměňující	výkonná	transformace
regulační	expertní	expertní	konzervace
externalizační	výkonná	vztahová	transformace
nové expertství	expertní, výkonná	expertní, výkonná	modifikace

Vidíme tedy, že vše je v pohybu. Vstup ICT do škol rozhýbává tradiční mocenské vzorce. Na konci popisovaného procesu ovšem povětšinou nestojí učitel, kterému se v důsledku společenských změn vymkla jeho třída z rukou, ale učitel, který svou třídu ovládá jinými prostředky.

8.8 Závěrem

V tomto textu jsme poukázali na „slepu skvrnu“ odborného diskurzu, který se u nás vede o zavádění ICT do škol. Technologie nejsou pouze didaktickým prostředkem slibujícím vyšší efektivitu výuky, nýbrž dokážou rovněž intervenovat do mocenských vztahů mezi učitelem a žákem. Slovy slavného sociologa Mertona (1976, česky 2000) jde o nezamýšlený důsledek

**Pohled na ředitelskou
profesi očima
případové studie***Martin Sedláček*

Tématem předkládané studie je řízení školy, přesněji to, jak jsou procesy řízení nahlíženy a prožívány jejich hlavním aktérem, ředitelem školy¹⁰⁷. V prvé řadě proto budu hledat odpověď na otázky, jaký je život ředitele české základní školy, jakým způsobem, stylem, ji řídí a jak se vypořádává s problémy, které jeho práci provázejí.

Řízení organizací, školy nevyjímaje, je dlouhodobě živě diskutovaným tématem, s nímž se pojí mnoho rozmanitých významů a jenž vyvolává řadu kontroverzí. Každého se totiž nějak dotýká, jakým způsobem je organizace, kde pracuje nebo studuje, spravována, jak se s ním jako s člověkem, zaměstnancem či klientem zachází, jak se v ní cítí. To vše úzce souvisí s řízením organizace. I proto téma dříve spjaté především s komerční sférou dnes plně proniklo do neziskových sektorů a stalo se součástí i takových disciplín, jako je pedagogika a pedagogický výzkum.

Panuje všeobecný konsenzus týkající se významu školy v systému výchovy a vzdělávání. Zároveň se uznává, že škola může úspěšně plnit své úkoly a dobře fungovat, jedině pokud je smysluplně řízena. Jestliže posláním školy je vychovávat a vzdělávat, pak smyslem procesů řízení ve škole je umožnit učitelům i žákům dosahovat těchto společných cílů. Řídící práce ve škole spočívá podle Goldové (1998) v převzetí odpovědnosti za to, aby všichni členové

¹⁰⁷ V celém textu pojednávám o roli ředitele školy a explicitně neuvádím možnost, kdy profesi vykonává žena ředitelka. Důvodem není, že bych tuto alternativu považoval za nereálnou, ale jde pouze o moje zjednodušení při psaní textu. Veškeré formulace se proto vztahují také k ředitelkám.

lidského jednání – iniciujeme určitou změnu s jistým cílem, nedokážeme však předvídat a kontrolovat všechny důsledky, které tato změna vyvolá. Proměny mocenských vzorců tak můžeme nahlížet jako jeden z nezamýšlených důsledků vstupu ICT do škol.

Důležité je to, že ačkoli jde o změnu systémovou (informatizace škol vychází z nejvyšších pater vzdělávací politiky a týká se všech českých škol), konečné zpracovávání této změny leží na bedrech jednotlivých učitelů. Učitelé se autonomně rozhodují, zda technologie začnou používat, nebo zda sice absolvují povinné školení o práci s počítačem, ale co se týče výukové činnosti zaujmou obranářské stanovisko. V závislosti na tomto počátečním rozhodnutí potom činí sérii rozhodnutí dalších a aktivně rozvíjejí vlastní strategie zvládání změn, které technologie do škol přinášejí.

V této práci jsme se snažili tyto změny a jejich zvládání v jedné konkrétní dimenzi učitelské práce, dimenzi mocenské, popsat prostřednictvím kvalitativního šetření navrženého na principu zakotvené teorie. V budoucnu se pokusíme získané poznatky propojit s poznatky o tom, jak ICT vstupují do dimenze didaktické a postupně vybudovat zakotvenou teorii komplexně vysvětlující, jak učitelé zapojují technologie do své profesní činnosti.

školské komunity měli k dispozici potřebné zdroje a dostávalo se jim podpory a co nejlepších podmínek k učení a vyučování. Vztah mezi úspěchem školy¹⁰⁸ a takto koncipovaným řízením je podle řady autorů zjevný (srov. Bush, 2005; Coleman, Earley, 2005; McBeath, Myers, 1999; aj.). Přestože odpovědnost za řízení školy neleží pouze na jednotlivci, zkušenosti z praxe i empirické výzkumy posledních let podle Dareshe (2002) přesvědčivě ukazují, že ředitel školy zůstává nejvýznamnějším aktérem těchto procesů.

Výzkum ředitele školy je z těchto důvodů v zahraničním pedagogickém výzkumu etablovaným tématem. Ředitel a jeho role v procesech řízení jsou zkoumány z různých úhlů pohledu, s rozličnými východisky, různými metodami i s rozmanitými záměry. Dříve dominantní kvantitativní studie zaměřené zejména na styly řízení nebo obvyklé činnosti ředitele (srov. Peters, 1976; Parkay, Hall, 1992; aj.) jsou postupně doplňovány také kvalitativními šetřeními. K poznávání ředitelské profese ve škole tak přispívají zjištění z etnografického výzkumu (Southworth, 1995), z výzkumů životních příběhů ředitelů (Pascal, Ribbins, 1999), případových studií (Earley, Weindling, 2004) apod. Zahraniční výzkum může být proto vhodnou inspirací i pro české prostředí, kde je téma ředitele stále výzkumně trochu opomíjeno. Tato studie může být dalším krůčkem k lepšímu poznání profese ředitele.

9.1 Teoretický kontext studie, proč je ředitel školy zajímavým výzkumným problémem?

Pohled na profesi ředitele v české základní škole není možné nezačít alespoň stručnou zmínkou o kontextu českého školství a jeho (stále) pokračující proměně, což jsou faktory, které nepochybně ovlivňují práci ředitelů. Česká společnost prošla od roku 1989 mnoha zásadními změnami, jež se odrazily i ve vývoji jejího školského systému. Mnohé z reforem velmi výrazně ovlivnily podobu školství, jiné měly dopad jen krátkodobý, v některých případech se minuly účinkem zcela. Proměna úlohy řídicích pracovníků patřila k těm

¹⁰⁸ Otázka, co vlastně znamená „úspěšná“ či „efektivní škola“, je ústředním tématem řady soudobých publikací i výzkumů. Bezvýhradně uznávaná odpověď však zatím nalezena nebyla. V celé studii budu vnímat tyto termíny v souladu s obecně deklarovaným konceptem *school effectiveness*, který představuje efektivní školy jako instituce, které dosahují pravidelně uspokojivých výsledků z hlediska úspěšnosti žáků (z hlediska akademického i osobnostního rozvoje) (Sammons, 1999; Coleman, Earley, 2005, s. 136; aj.).

významným. Očekávání vztahovaná na ředitele před rokem 1989 totiž byla velmi odlišná. Ředitelé byli v dřívějším nastavení spíše dohlážiteli nad tím, aby škola plnila poměrně detailně předepsané postupy v pedagogické i jiných stránkách své činnosti, než vedoucími pracovníky či manažery autonomních organizací (srov. Pařízek, 1992).

Transformací společnosti se očekávání vztahovaná k ředitelům škol zásadně pozměnila. V kontextu snah o naplnění principů subsidiarity, decentralizace, deregulace či participace byla v českém školství – kromě jiného – zdůrazněna relativně vysoká míra autonomie škol. Od škol se očekává, že se budou chovat v mnoha směrech samostatně a přitom budou schopny zkvalitňovat svou práci především vlastními silami (srov. Pol, 1997). Hlavní role v procesu těchto změn byla svěřena ředitelům. Namísto akcentu na kontrolní roli se ve funkci ředitele objevil důraz na činnosti řízení v jejich plném spektru. Na bedrech ředitelů tak spočinula odpovědnost za veškeré stránky chodu školy (ekonomická, správní, personální, pedagogická).¹⁰⁹ Ne nepodstatným faktorem je také skutečnost, že tlak na roli ředitele měl v průběhu celého období zvyšující se tendenci. Zvyšování nároků má svůj původ zaprvé v demografické křivce, která zvýrazňuje mezi školami element tržní soutěživosti o klienty (žáky), druhou příčinou je obecně známý nedostatek financí ve školství, což zapříčiňuje boj o kvalitní personální sílu (odchod učitelů), a zatřetí posilují tlak na školy zjevné snahy o zavádění nových (mezinárodních) trendů vzdělávací politiky, jako je koncept skládání účtů (*accountability*), sebehodnocení apod.

Tato systémová, strukturální, proměna procesů řízení ve vztahu k řediteli základní školy je první rovinou předkládané studie. Změna systému vynesla do nově koncipovaných rolí ředitelů také „nové lidi“. Kromě vývoje role ředitele v systémové rovině a vývoje očekávání k této profesi představuje podstatný faktor také individuální naplnění role ředitele konkrétními lidmi. Jak ředitel vnímá svoji pozici, jaký jí dává konkrétní obsah, co ve škole dělá a jak se vyrovnává s očekáváním okolí, to vše tvoří druhou, neméně významnou, rovinu zkoumaného tématu.

Práci a život ředitele školy lze sledovat z mnoha úhlů pohledu. Není však jednoduché, v tak složitém systému, jaký představuje škola, udržet si jasný přehled nad veškerými činnostmi, které se zde dennodenně odehrávají, a zřetelně tak oddělit a vymezit jak sféry, do kterých ředitel přímo zasahuje, tak faktory, které ho ovlivňují. Důležitým krokem je vymezení hlavních oblastí

¹⁰⁹ Srov. např. znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Odpovědnost za chod školy je vymezena zejména v § 8 a 164.

školního chodu. Inspiraci přinášejí četné empirické pokusy analyzovat systém řízení ve škole. K nejcitovanějším patří modely Karstanjeho¹¹⁰ (1999) a Haidera¹¹¹ (2003). V souladu s těmito studiemi sleduji práci ředitele¹¹² ve čtyřech rovinách: 1) pedagogické řízení, 2) vedení lidí¹¹³, 3) ekonomické a správní řízení, 4) řízení vnějších vztahů. Každá z těchto oblastí vyžaduje od ředitele aktivní přístup a konkrétní činnosti. Jejich význam je z hlediska celkového řízení podle Karstanjeho, Haidera i dalších autorů různý. Tato skutečnost se vysvětluje samu podstatou fungování škol. Jeden z nejcitovanějších autorů teorií řízení Drucker, (1994, s. 9), k řízení škol uvádí: „Pro efektivní i efektní řízení školy je nezbytné, aby se vedení těchto institucí ve svých aktivitách soustředilo zejména na plnění svého poslání. To je pro úspěch podstatné.“ Empirické výzkumy zaměřené na školy dlouhodobě přesvědčivě dokazují, že kromě pedagogického aspektu je rozhodujícím faktorem ovlivňujícím efektivitu škol schopnost využívat skrytého lidského potenciálu. Neboli práce s lidmi a jejich vedení je pro ředitele, který je odpovědný za rozvoj a úspěch školy, klíčovou činností (srov. Earley, Weindling, 2004; Bush, Middlewood, 2005; aj.). Z těchto důvodů věnuji přece jenom větší pozornost v celém šetření právě činnostem ředitele v obou uvedených oblastech.

Z hlediska faktorů, které zasahují nebo nějakým způsobem ovlivňují práci a život ředitele ve škole, rozlišuji v souladu s výsledky výzkumu MacBeathe (MacBeath, Myers, 1999) faktory osobnostní a kontextové. Osobnostní faktory představují například charakterové vlastnosti ředitele, jeho názory, postoje a hodnoty, profesní i životní zkušenosti. Kontextové faktory se vztahují jednak k prostředí školy a jednak k celému systému školství. Zahrnují témata jako struktura učitelského sboru, tradice školy, aktuální vzdělávací trendy a politika. Popisem a analýzou faktorů, osobnostních i kontextových,

¹¹⁰ Peter Karstanje označil za hlavní témata řízení ve škole vyučování (pedagogické činnosti), personální vedení a rozvoj, organizaci, materiální zdroje, vnější vztahy a vizi (obecná představa o směřování školy).

¹¹¹ Günter Haider podobně jako Karstanje ve svém projektu identifikoval hlavní oblasti, na které se ředitel a vedení školy musí zaměřit, chce-li být úspěšné. Předmětem odpovědného řízení jsou: učení a vyučování, klima třídy a školy, vnější vztahy, školní administrativa a řízení, profesní a personální vedení.

¹¹² Ve výzkumu jsem se zaměřil na denní i dlouhodobější perspektivu ředitelovy práce.

¹¹³ V dřívější manažerské terminologii se užívaly pojmy personální řízení nebo personální management. V soudobé teorii školského managementu byly tyto termíny nahrazeny pojmem „vedení“ či „vůdcovství“, který lépe charakterizuje činnosti s touto oblastí spojené. „Vedení lidí“ vychází z anglosaského konceptu *leadership* (srov. Bush, Middlewood, 2005). V dalším textu budu pro práci s lidmi, tzn. jejich řízení, motivování apod., používat termín „vedení“.

jsem se pokusil v rámci výzkumu svého případu postihnout bariéry, nebo naopak stimuly vstupující do procesů řízení školy (v souvislosti s výše naznačenými tématy) z pohledu jejího ředitele.

9.2 Metodologické poznámky

Základní otázka, kterou jsem si ve výzkumu položil, zněla: Jaký je život ředitele základní školy? Obecně formulovaný záměr se mi v praxi rozpadl do několika dílčích témat, která jsem formuloval ve specifických otázkách. Ty mně pomohli celý problém rozložit do menších, snadněji uchopitelných celků. Výzkumem jsem chtěl přinést empirické podklady k otázkám: Co to znamená řídit školu z pohledu jejího hlavního aktéra – jak ředitel vnímá svoji pozici, jaký jí dává konkrétní obsah, co ve škole dělá? Co ovlivňuje roli ředitele, jaké zdroje tlaku na jeho pozici existují? Jak se s tímto tlakem ředitel vyrovnává? Jaké strategie vedení (řízení) ředitel volí, aby škola z jeho pohledu úspěšně fungovala? Jaké dopady tyto strategie mají na život dalších aktérů školní komunity?

Ve výzkumu jsem se zaměřil na jevy a procesy řízení školy, které jsem úzce a neoddělitelně propojil s fenoménem ředitelské role. V empirickém projektu jsem se tedy nesoustředil pouze na roli ředitele školy nebo jen na procesy řízení. Vycházel jsem z předpokladu, že nelze zkoumat procesy řízení z pohledu ředitele bez zkoumání kontextu, kde k těmto jevům dochází. Ředitele a školu jsem proto považoval za dva hlavní aspekty zkoumaného tématu.

Takto nastavený výzkumný záměr mě od počátku směřoval ke kvalitativnímu přístupu. Kvalitativní metodologie nabízí řadu specifických výzkumných postupů. Povaha tématu, vyžadující alespoň z mého pohledu propojení role ředitele a jeho činností se školou, kde působí, mě postupně přivedla k výzkumnému designu případové studie. Ta je dnes považována za legitimní strategii kvalitativního přístupu v řadě společenskovedních disciplín. Nezastupitelnou úlohu sehrává případová studie právě při výzkumu organizací (institucí) a jejich vnitřních procesů (srov. Stake, 1995; Yin, 2003). Dlouhodobé zkušenosti prokázaly, že zvláště účinnou strategií jsou případové studie organizací (školy nevyjímaje) tehdy, pokud v centru zájmu jsou procesy řízení a rozhodování (Schramm, 1971, cit. podle Yin, 2004, s. 17). Z těchto důvodů se mi design případové studie jevil jako nejvhodnější postup.

Studium případu, který pro mě představovala škola a její ředitel, jsem pojal v souladu s postupem prezentovaným v řadě metodologických učebnic (Basey, 1999; Merriam, 1988; Yin, 2003; aj.). Případová studie je zde obvykle představena jako strategie umožňující podrobnou interpretaci veškerých faktorů vstupujících do případu. Podstatou je sbírání dat v reálném prostředí výskytu případu (Merriam, 1988, s. 187). Pro získání relevantních údajů o případu doporučuje Yin (2003, s. 13–14) využití veškerých možných technik sběru dat. Sběr dat je v případové studii podobně jako v ostatních kvalitativních strategiích úzce spjat s jejich analýzou. Pro případové studie nejsou vyvinuty žádné zcela specifické analytické procedury (srov. Hendl, 2005). Běžně jsou proto využívány postupy známé například z etnografického designu nebo interpretativní techniky (celý postup či některá jeho část) vyvinuté v rámci zakotvené teorie (srov. Strauss, Corbinová, 1999).

Zcela zásadním krokem k uskutečnění případového šetření je výběr případu. V kvalitativním přístupu se stává, že ne vždy badatel pevně vede výzkum, ale občas výzkum také vede badatele. Na počátku se to stalo i mým postupem. Studium skutečné školy a ředitele mně sloužilo k upřesnění a zúžení výzkumných otázek. To, že došlo k jejich reformulaci (do výše uvedené podoby) a pozměnění mých původních představ, je zřejmé. I vzhledem k tomuto prvotnímu záměru jsem se rozhodl hledat školu (a jejího ředitele), která by představovala v Yinově typologii (2003, s. 41) tzv. typický neboli reprezentativní případ. Chtěl jsem tedy najít takovou základní školu s takovým ředitelem, kde jsem teoreticky mohl předpokládat běžné a pro školy charakteristické situace a problémy týkající se řízení. Předem jsem si určil několik kritérií „typické, reprezentativní školy“. První rovinu představovaly závěrečné zprávy z hodnocení České školní inspekce. Zvolená škola měla vycházet z těchto zpráv jako instituce bez výrazných kladných nebo záporných excesů, a to ve všech stránkách svého chodu včetně personální oblasti. Druhým kritériem byla image školy¹¹⁴. V praxi to znamenalo zjišťování, jak škola a ředitel byli dlouhodobě vnímáni rodiči, širším okolím, popřípadě také zřizovatelem. Z těchto důvodů jsem si vybral školy v mém blízkém okolí, kde nebylo těžké provést krátké rozhovory na toto téma a využít i svých předchozích poznatků o „pověsti“ jednotlivých škol i jejich představitelů. Kromě charakteristik školy mně vzhledem k tématu studie stejně zajímala i postava ředitele. V mém výzkumu jsem hledal ředitele, který má již praktickou zkušenost se svojí profesí. Délka praxe byla stanovena na tři roky a více.

Další podmínkou bylo, aby ředitel již po nějakou dobu působil ve zkoumané škole a nemusel se vyrovnávat s poznáváním svého nového působišť. Kritéria u osoby ředitele jsem stanovil na základě platné teorie, která délku vykonávané praxe a znalost prostředí školy považuje za důležité faktory ovlivňující řízení (Southworth, 1995). U ředitele s dostatečnou praxí a se znalostí školy tvoří řídicí práce hlavní denní náplň, což splňovalo výzkumný záměr. Posledním významným aspektem volby bylo také získání souhlasu ředitele pro provedení šetření. Na základě všech uvedených kritérií a podmínek se mi nakonec podařilo vybrat základní školu, kde celá studie mohla být uskutečněna. Výzkumné šetření zde probíhalo v rozmezí února až června 2004.

V případových studiích se běžně využívají téměř všechny známé techniky sběru dat. Uplatňovány jsou dotazníky, rozhovory s hlavními aktéry, všechny formy pozorování i analýza klíčových dokumentů. Při výběru vhodných metod v mé studii sehrál hlavní roli zájem poznat, jak probíhá a co ovlivňuje procesy řízení z pohledu ředitele. Z tohoto důvodu jsem se na úvod celého výzkumného šetření přiklonil k metodě používané zejména v oblasti organizačního vzdělávání. Jednalo se o metodu stínování.¹¹⁵ Metodou *shadowingu* v organizacích se zjednodušeně myslí forma tréninku zejména „junior manažerů“, tzn. mladých absolventů, kteří jsou metodou zaškolování pro určitý řídicí post (Holbeche, 2004, s. 117–146). Smyslem stínování je, že „junior“ je přidělen ke zkušenému manažerovi a stává se doslova jeho stínem (Holbeche, 2004, s. 117). Úkolem je nejprve pozorovat veškeré činnosti svého pracovního vzoru, sledovat postupy jeho práce, jak a proč rozhoduje apod. Postupně je mladý absolvent formou rozhovorů a supervize zapojován do všech procesů, až se nakonec sžije s pozicí natolik dobře, že ji začne vykonávat samostatně.

Přibližně stejným způsobem jsem začal postupovat i ve svém šetření. Se souhlasem ředitele jsem se stal jeho dočasným stínem. Po dobu přibližně jednoho měsíce (dva až tři dny v týdnu) jsem ředitele detailně pozoroval při veškerých jeho denních aktivitách spojených s jeho prací ve škole. Zúčastnil jsem se ranních provozních porad, porad užšího vedení školy i porad celého pedagogického sboru. Přítomen jsem byl na jednáních se zřizovatelem, na osobních konzultacích s učiteli i dalšími partnery školy, na hospitacích apod. Zpočátku jsem každý den pečlivě zapisoval vše, co jsem viděl. Z některých jednání jsem pořizoval i zvukové nahrávky, které jsem potom dále přepisoval. Na začátku výzkumu jsem se domníval, že alespoň prvních pár dnů budu opravdu jenom stínem. To se však ukázalo jako naivní představa, neboť ředi-

¹¹⁴ Světlík (1996, s. 210) k image školy uvádí: „Image lze definovat jako souhrn všech představ, poznatků a očekávání spojených s určitým předmětem, osobou nebo organizací.“

¹¹⁵ V terminologii managementu se využívá také anglosaský termín *shadowing*.

IX tel měl často potřebu určité věci vysvětlit, a tak docházelo od prvních dnů ke vzájemné komunikaci. Tyto krátké rozhovory jsem si zaznamenával.

Získaná data jsem začal hned od počátku analyzovat. Vlastní analýza byla prováděna za využití některých technik interpretativního postupu zakotvené teorie. Využíval jsem schéma navržené Straussem a Corbinovou (1999), neboť jejich pojetí, jak autoři upozorňují, je zvláště přínosné při výzkumech zaměřených na různé formy sociální interakce a vztahů, což byl případ i mého šetření. Veškeré terénní poznámky jsem přepisoval do elektronické podoby. Pro jednotlivé prvky záznamů jsem pak hledal významové kategorie¹¹⁶, které jsem potom přiřazoval pod kategorie vyššího řádu.¹¹⁷ Stejným způsobem jsem postupoval i při práci s dalšími daty, která jsem získával i jinými technikami, jak je budu popisovat níže.

Na základě prvotní analýzy se začala objevovat i první zajímavá témata, problémy a zejména nejasnosti. Nové náměty pramenící z prvních datových souborů a mlhavé představy o hlavních procesech a jevech v práci ředitele jsem si začal pečlivě poznamenávat. Tyto poznatky mi sloužily k vypracování určitého měkkého scénáře dalšího výzkumného postupu. Pozorováním jsem získal určitou představu o hlavních jevech a problémech, které se z pohledu ředitele a jeho role ve škole odehrávají. Stínování se pro ověřování těchto prvotních představ ukázalo již jako nedostačující. Pozorování jsem proto čím dál častěji kombinoval s metodou hloubkových rozhovorů s ředitelem. Jednalo se o polostrukturované rozhovory, kdy schéma bylo dáno právě tématy z první fáze šetření. Zjišťoval jsem jeho pohled a jeho vysvětlení u řady proběhlých událostí i jeho postoj k jevům ve škole. Poslední rozhovor s ředitelem měl formu ředitelovy biografické výpovědi. Rozhovory byly se souhlasem ředitele nahrávány na diktafon a přepisovány do elektronické podoby. Všechna data jsem navzájem porovnával, hledal jsem možná vysvětlení, příčiny, opakující se jevy. V této době jsem také začal psát své první závěry. Brzy jsem zjistil, že ne všem jevům, o kterých chci psát, dostatečně rozumím, že znám dokonale jejich příčiny i následky. Často jsem v datech nacházel velké rozpory týkající se například nesouladu mezi deklarovanými prioritami a konkrétním jednáním. Rozhodl jsem se proto doplnit svá pozorování a získat další data.

¹¹⁶ Pro analýzu jsem využíval program ATLAS.ti.

¹¹⁷ Jazykem zakotvené teorie jsem prováděl základní kódovací procedury. Jednalo se o otevřené kódování, ve kterém šlo o rozkrytí veškerých získaných dat, a také o postupy axiálního kódování, kdy metodou vzájemného porovnávání, hledáním vztahů apod., jsem u vytvořených kategorií uplatňoval tzv. paradigmatický model (srov. Strauss, Corbinová, 1999). Je nutné ale poznamenat, že při analýze se jednalo pouze o využití postupů zakotvené teorie, a nikoli o zakotvenou teorii samu.

Tentokrát se nejednalo o triangulaci metod, ale zdrojů dat. Nabyt jsem totiž přesvědčení, že užitečným materiálem by pro mě mohly být výpovědi dalších zainteresovaných lidí. Se souhlasem ředitele jsem proto začal vést rozhovory s dalšími aktéry školního života. V dalším kole rozhovorů jsem se setkal se zástupkyněmi a ekonomkou školy, školníkem a celkem s devíti učiteli (šesti z druhého a třemi z prvního stupně). Využil jsem i metodu skupinového rozhovoru¹¹⁸ se čtyřmi učiteli, kde jsem upotřebil další techniku organizačního vzdělávání, tzv. SWOT analýzu (srov. Nezvalová, 2002). Při zjišťování názorů ostatních členů učitelského sboru na některé dílčí otázky jsem využil dotazníkové šetření s otevřenými otázkami.¹¹⁹ Další informace o škole jsem získal analýzou dokumentů: výroční zprávy, zpráva České školní inspekce, Koncepce rozvoje školy, Nařízení a směrnice ředitele apod.

9.3 Výzkumná zjištění a analýza

V následující části se pokusím deskriptivním způsobem vyložit některé z hlavních závěrů případového šetření. Témata, jimž se budu v jednotlivých oddílech věnovat, jsou výsledkem postupného „vynořování“ kategorií v průběhu analýzy získaných dat. Ještě dříve než se dostanu k objasnění těchto klíčových kategorií případu, musím, tak jak je v případových studiích obvyklé, popsat vlastnosti a charakteristiky zkoumané školy, jejího vnějšího okolí a hlavních aktérů, zejména ředitele.

9.3.1 Charakteristika školy a města

Řízení každé konkrétní školy je do jisté míry ovlivněno rázem nejbližšího okolí.¹²⁰ Zkoumaná škola se nachází ve středně velkém městě, a nejedná se proto ani o školu velkoměstskou, ani o vesnickou. Vzhledem k této poloze není škola vystavena velkému konkurenčnímu boji o žáka a před, ani v prů-

¹¹⁸ Skupinovým rozhovorem jsem chtěl u skupiny učitelek docílit jejich větší otevřenosti u nepřijemných témat, jak o tom pojednává například Morgan (1997).

¹¹⁹ Dotazník byl distribuován vedením školy u příležitosti školení RVP a byl vytvořen pilotní školou. Šetření se zúčastnili všichni přítomní pedagogičtí pracovníci školy – 39. Návratnost byla 100%.

¹²⁰ V zájmu diskretnosti neuvádím konkrétní názvy a jména. Respondenty z řad vedení budu v textu označovat pomocí názvů jejich pozic v organizační struktuře školy. U učitelů budu používat fiktivní křestní jména.

běhu šetření se zde neřešily žádné významnější problémy s etnickými nebo národnostními menšinami. Dalším důležitým faktorem vstupujícím do života všech sledovaných aktérů je relativní velikost školy. Konkrétně ve zkoumaném období školu navštěvovalo téměř 800 žáků, o které se staralo 45 učitelů, dva výchovní poradci a další vychovatelé. Významným rysem učitelského sboru byla značná převaha žen. Mužů v pedagogických profesích působilo v inkriminovaném školním roce (pouze) pět. Škola pracovala podle vzdělávacího programu Základní škola. Specifikem poskytované vzdělávací nabídky byly speciálně zaměřené třídy (přírodovědné předměty, ekologická výchova). Posledním zde uvedeným aspektem je materiální a prostorové vybavení školy. Základ tvoří prostory školních budov. Jejich výstavba byla dokončena na začátku osmdesátých let 20. století podle projektu obvyklého pro tehdejší dobu. Od dokončení stavby se zde vyučuje bez výraznějších stavebních proměn. Další materiální vybavení, tzn. vyučovací pomůcky, školní knihovna, vybavení družin, je podle vyjádření učitelů srovnatelné s ostatními školami, se kterými mají buď přímou zkušenost, nebo je znají z vyprávění svých kolegů. Dokládá to například vyjádření učitele Davida: „*Co se týče vybavení školy, tak myslím, že je to tady fakt docela slušný. Já to můžu srovnat se školama, kde jsem byl na praxi nebo se školou od nás, jak pocházím, a kde jsem taky vypomáhal. A není problém tady případně také něco dokoupit, pokud je to rozumný.*“ Výrok ilustruje kromě obvyklého postoje učitelů k vybavení školy i skutečnost, že ředitel a celé vedení má snahu v rámci svých možností stávající materiální podmínky k výuce zlepšovat. Zároveň jsou si lidé ve škole dobře vědomi jistých omezení, která jsou zapříčiněna stářím budovy a někdy i nevhodnou architekturou všech školních prostor. Rozlehlost celého areálu, jak více přiblížím v další části, působí škole a řediteli nemalé problémy v ekonomické a provozní oblasti.

9.3.2 Charakteristika ředitele a struktury školy

Ředitel¹²¹ byl v době výzkumu ve své funkci tři a půl roku. Předtím působil na stejném pracovišti devět let jako zástupce ředitele pro první stupeň a ještě

¹²¹ Výběr školy byl úzce provázán s osobou jejího ředitele, který měl rovněž vyhovovat výzkumným požadavkům. Jednalo se o profesní zkušenost a praxi ve vybrané škole. Problémem u začínajícího ředitele by mohl být jev, který označuje MacBeath (in MacBeath, Myers, 1999) jako šok z reality (jev primárně popsán u nastupujících učitelů). U ředitelů je otřes spojený s nástupem do nové funkce zapříčiněn proměnou společenského statusu a související změnou chování ostatních členů školy k jeho osobě. Přijetí role ředitele může proto představovat značný tlak, který však nebyl záměrem mého výzkumu. Minimálně třetíou praxi jsem zvolil v souladu s výzkumem Southworthe (1998), který se potýkal s podobným problémem. Podmínkou obe-

dníve jako učitel. Učitelské zkušenosti měl i z jiných škol, neboť celou svoji profesní kariéru strávil ve školských zařízeních. V době výzkumu mu bylo 55 let. Ke svému nástupu do funkce ředitele uvádí: „*Já jsem o to nijak neusiloval. Ale byl jsem tady na škole již po dlouhou dobu zástupce... no a když ona (předchozí ředitelka pozn. M. S.) v té době odcházela, a ten stav tady už byl podle mě neúnosný... tak já nejsem ten typ, co by od toho utíkal, a měl jsem tady ty reakce, abych do toho šel. Tak jsem šel na ten konkurz a ujal se toho.*“ Z ředitelových výpovědí, přestože to nikde takto explicitně neformuluje, vyplývá, že svůj nástup do funkce považoval za přirozený profesní vývoj. Domníval se, že má dostatek zkušeností jako učitel i potřebnou praxi jako zástupce, a proto je i připraven zvládnout další profesní postup. Z dalších výpovědí vyplývá, že získání funkce ředitele bylo spojeno i s naplněním určitých osobních ambicí, i když v přímých otázkách takovou souvislost sám odmítá. Tyto ambice souvisejí kromě jiného i s určitým tlakem feminizovaného prostředí školy. U části učitelů, zejména žen, totiž dlouhodobě převládá představa, že muž je pro vedoucí funkci ve škole jaksi předurčen a z pohledu školy je téměř vždy přínosem. V tomto duchu hovoří například učitelka druhého stupně Táňa: „*Tady jsme potřebovali prostě chlapa. My jsme to tady tak cítili skoro všichni. No nechci samozřejmě mluvit úplně za všechny, ale s holkama jsme to tak cítily. To je velká škola a ono to potřebuje. A ze začátku to, myslím, i klapalo.*“ Ředitele, který v této atmosféře dlouhodobě pracoval, podobné názory ovlivnily minimálně v tom, že o uvolněný post by se měl jako služebně nejstarší muž přinejmenším ucházet.

Po svém nástupu jmenoval ředitel na uvolněný post zástupce pro první stupeň učitelku působící na škole již několik let. Poté co odešla i zástupkyně pro druhý stupeň do důchodu, vybral opět z vnitřních zdrojů podle svého uvážení její nástupkyni. Tím dokončil základní přestavbu kostry svého týmu vedení. K této přeměně ředitel poznamenává: „*Mně se tady skutečně podařilo vytvořit kvalitní tým nás ve vedení. Já jsem pro kolektivní řízení a můžu říct, že svým zástupcům plně důvěřuji. Kdybych jim nedůvěřoval nebo mě tady měli podrážet, tak si je sem prostě ani neberu.*“ Výpověď ilustruje důraz, který ředitel dává na vedoucí pracovníky, o které se chce opírat. Z tohoto důvodu zavedl doposud nepraktikovaný systém pravidelných porad vedení, které svolává každé pondělí ráno, a kde jsou probírána klíčová témata, jak následujícího týdne, tak dlouhodobějšího horizontu. Jeho záměr úzce spolu-

známenosti s prostředím školy jsem se chtěl vyhnout dalšímu potenciálnímu nebezpečí, kdy by ředitele v jeho činnostech a rozhodnutích svazovala prozatímní neznalost tradic, zvyklostí a rituálů školy.

pracujícího vedení potvrzují nezávislé výpovědi obou zástupkyní „Pan ředitel si nás vždycky volá a o tom postupu se dále radíme,“ říká zástupkyně pro první stupeň. „My kromě těch pravidelných porad vedení, se vždy sejdem, když to je prostě potřeba, a jsem s panem ředitelem v tom kontaktu stále,“ doplňuje zástupkyně pro druhý stupeň.

Jednou z příčin ředitelova důrazu na spolupráci se zástupkyněmi je jeho předchozí zkušenost v roli zástupce. S předchozí ředitelkou totiž jako zástupce úzce nespolečně pracoval, a jak dodává, „plnil pouze úkoly vymezené pracovní náplní“. Dopadem předchozího fungování bylo, že přestože byl jedním z čelných představitelů školy, necítil přímou odpovědnost za celkové výsledky a stav školy. „...ten stav tady byl už podle mě neúnosný...“, „Za předchozí ředitelky tady byl chaos ve všem, takže to byl první úkol, co jsem musel změnit.“

9.3.3 Udržet školu v chodu: Co jiného?

Udržet školu v chodu je mottem nejenom následující kapitoly, ale s jistou nadsázkou může být parafrází ředitelova náhledu na profesi a obecně na svoji úlohu ve škole. Zdá se, že motivem denní práce ředitele je vyrovnávání se s určitým vnitřním rozporem. Nesoulad je dán rozdílností představy o tom, co by jako ředitel chtěl dělat, a skutečností, co vykonávat musí, nebo co je právě nezbytné z pohledu fungování školy udělat. Tlak způsobený pomyslným střetáváním deklarovaných priorit s obvyklou praxí školního chodu dokládají pocity ředitele i výroky dalších aktérů:

„Ono té agendy různé sem chodí hodně do školy, to tady vidíte ostatně sám každý den nebo obden, abych třeba nepřeháněla... no a většina, já se snažím, co jde, tak dělám sama, ale většina musí jít stejně k panu řediteli, no a on to musí projít nebo aspoň podepsat nebo se to nějak řeší. Je to o tom, jak bych řekla, o tom rychlém řešení, který leží na tom vedení a hlavně teda na ředitelovi. To je proto, že většina těch materiálů je určena přímo jemu nebo i ty lidi, co sem jdou jednat o něčem, tak chtějí mluvit s ním. A i paní zástupkyně, když tady pan ředitel není, tak v nějakých záležitostech raději počkají, což samy jako říkají.“ (hospodárka školy)

„Nejvíce času bych chtěl věnovat těm pedagogickým záležitostem. Ale já musím jednat s různými institucemi a jsem tím úplně zavalená. Teď pořád sháním taky peníze třeba na tu jazykovou učebnu a na to hlavní nemám čas. Chtěl bych se věnovat hlavně svému sboru, metodice a kontrole. Hlavně metodice začínajících učitelů, družině a jejím problémům, pomůckám... to je dost důležitý, ale je na to minimum času. Pořád k tomu musím jezdit na školení k zákonům, rozpočtům a tak. Navíc ještě jezdím kvůli různým věcem,

ted' třeba ta učebna, a na tu kontrolu nemám čas. Hlavní gró práce ředitele by, podle mě, mělo být v pedagogické práci, ale bohužel jsme právní subjekt a dělám manažerskou práci.“ (ředitel)

Není pochyb, že běžný den ředitele je protkáán řadou různorodých aktivit. Stresový faktor pro něj představuje nemožnost věnovat se činnostem, které považuje vzhledem k rozvoji školy za důležité (**priority**). Jako ředitel vzdělávací instituce přirozeně za klíčové označuje pedagogické záležitosti, což v jeho pojetí reprezentuje především práce s učitelským sborem. Bariéru mu však vystavuje kromě pro školy tradičních administrativních povinností¹²² i řada dalších úkolů spojených s běžným chodem. Pozorování i další výpovědi například ukázaly, že ředitel funguje v mnoha ohledech jako určitá poslední instance, na kterou se v případě nezvladatelných obtíží všichni obracejí. Taková situace nastává například při jednáních s „problémovými“ žáky. Učitelé v momentě, kdy vyčerpali podle svých slov veškeré dostupné prostředky, využívají osoby ředitele jako strategii závěrečné hrozby. „Tak se přece pochlubte panu řediteli, co jste dneska zajímavého dělaly...“ (Učitelka přivedla do ředitelny dvě žáčky, které opakovaně přistihla za školou, terénní deník.) Podobnou roli má ředitel také v provozních záležitostech. Učitelé, další zaměstnanci a výjimečně i sami žáci se na něj obracejí v případě zjištění nějaké technické závady. Ředitel tak musí okamžitě vyřešit závažnější problém typu poruchy přístroje ve školní kuchyni nebo občas také vyslechnout, kde se nachází drobnější závada či jiný nedostatek. „...ten nový nábytek, co jsme objednávali, tak už tomu zase upadávají dvířka. Takže to nebylo určitě nic moc. Nevím, jestli to jde reklamovat, asi ne, ale fakt už mě to šve... taková práce. Aspoň jim třeba zavolej, že už od nich nikdy nic nebo neví.“ (Zástupkyně informuje ředitele, terénní deník.)

Na další rovinu denního obrazu ředitele upozorňuje ve výše uvedené výpovědi hospodárka školy. Ředitel je v očích veřejnosti často jediným představitelem školy, se kterým stojí za to jednat. Reprezentativní povinnosti ředitele tak nespočívají pouze ve slavnostních projevech při výjimečných školních událostech (vítání prvňáčků, sportovní nebo umělecké soutěže apod.), jak by se na první pohled mohlo zdát. Pozice ředitele znamená mimo jiné absolvovat za den řadu rozličných jednání a rozhovorů. Pravidelně se na něj obracejí zástupci zřizovatele, rodiče, dealeri firem nabízejících vzdělávací pomůcky

¹²² V pojetí Webera je škola vlastně ze své podstaty byrokratickou institucí (Hoy, Miskel, 2005). Přestože školy usilují o potlačení některých znaků těchto organizací, systém administrativního řízení i nadále dominuje značné části škol (Ball, 1987). V českém prostředí je administrativní povaha školských zařízení posilována i dlouhou tradicí centralistické správy školství (České vzdělávání, 1999).

nebo také lidé žijící v blízkosti školy, když se vyskytne problém, který se školou spojují. „*Máme zase zničenou izolaci na domě, no a jsou to děcka od vás, jak tam odpoledne čekávají nebo co já vím. Já jsem vás chtěl jednak informovat, co to jako je, a hlavně, jestli s tím budete něco dělat, nebo se máme obrátit jinam, jo. Ale něco je potřeba a musíte i vy jako škola, že.*“ (řediteli stěžující si občan, terénní deník)

Uvedené epizody nejsou zajímavé pouze jako ilustrace obvykle řešených problémů, ale také s ohledem na význam, který jim připisuje ředitel v kontextu svého uvažování o profesi. Podstatným faktorem se ukázala zejména pravidelnost, se kterou se stejné nebo podobné příhody ve škole odehrávají. „*...denně vznikají další problémy, jo, onemocní ti uklízečka, tak sháním záskok, abych i ušetřil, přijde úraz nebo učitelé něco vyvedou a tak pořád dokola...*“ (ředitel)

Druhou významnou okolností je pohled ředitele na záležitosti školy, který lze schematicky pojmenovat škola – moje vizitka. Pojetí, kdy téměř každý zádrhel v chodu školy je nahlížen jako osobní problém vyžadující jeho přímý zásah, operativní akcent řízení v pohledu ředitele ještě zvýrazňuje. Oba prvky – pravidelně se opakující stresové situace vyžadující operativní rozhodnutí (popř. časově náročná jednání) a silně pocítovaná odpovědnost za školu a její problémy – jsou hlavními determinanty ředitelova přístupu k řízení školy. Přestože si uvědomuje také koncepčnější úlohu své role, což dokládají jeho časté výroky o pedagogických prioritách, hmatatelnou náplň řízení pro něj představuje udržování školy ve zdánlivě **bezproblémovém chodu**, to znamená odstraňování zjevných překážek a naplňování očekávaných rolí, na které si již zvykl (poslední instance, hlavní reprezentant navenek a další).

Výsledkem tohoto přístupu je na jedné straně škola, která funguje bez výraznějších zjevných problémů. Na druhé straně většina priorit zůstává pouze v deklarativní podobě či jako (zatím) nerealizovaná součást dlouhodobějších dokumentů školy, což postupně začíná znepokojovat progresivnější část učitelského sboru. „*Tady vše jako běží a je vidět i snaha toho vedení, když se něco třeba děje. Ale jinak my se nijak jako nepohybujeme, my spíše stagnujeme. Což třeba zrovna mě ubíjí.*“ (učitelka Markéta) Jak k tomuto způsobu řízení a vedení ředitel dospěl? Je uplatňované řízení a vedení pouze očekávaným kompromisem kvůli nedostatku času, nebo sehrávají důležitou roli také jiné faktory?

Bezproblémový chod v kontextu příčin

Identifikovaný cíl v podobě bezproblémového chodu se ve sledované škole uplatňuje v kontextu dvou hlavních skupin příčin. První soubor faktorů je tvořen řadou různých tlaků působících na školu potažmo ředitele zvnějšku. Jedná se například o nastavení školského systému se silnou administrativní tradicí (viz pozn. 17.) nebo o zvláště silný ekonomický tlak. Povinnost ekonomicky zabezpečit školu, její provoz a nároky učitelů je sice významnou, nikoli tedy jedinou, proměnnou determinující ředitelův přístup k řízení. V této kapitole se budu věnovat druhé skupině faktorů, která možná není tolik předvídatelná, ale v kontextu sledované školy možná o to výraznější.

Stát se ředitelem školy přináší nejen změnu pracovní role, ale i změnu společenského statusu, a to nejen uvnitř školy. Je zřejmé, že se ředitel nepohybuje ve „vzduchoprázdném“ prostoru, ale je v každodenním styku s dalšími členy školy i blízkým okolím. Každý, kdo vstupuje do pravidelného kontaktu s ředitelem, má svoji představu, i když ne vždy plně uvědomovanou, co od něho očekává, jak by se měl ředitel chovat, co by měl především dělat. S jistou nadsázkou lze říci, že se jedná o konstruování pomyslného ředitelského vzoru, kdy reálný ředitel a jeho činy jsou předmětem neustálého srovnávání s ideálem. Tato různá **očekávání** představují zmiňovanou druhou skupinu proměnných. Ve sledované škole se očekávání, tzn. soubor postojů, názorů a přání ostatních na ředitele, vyznačují nápadnou fragmentarostí. Neboli každý do představy ideálního ředitele promítá svoji vlastní pozici, své hodnoty a přání vztažená k vlastní osobě apod.

První rovinu očekávání ve vztahu k řediteli reprezentují **představy zástupců zřizovatele** školy. Obec zosobněná postavou starosty podle ředitele od něj chce přesně to, co již stejně dělá. „*Ten tlak od obce tady je takový, že oni samozřejmě chtějí a mají na to právo, abych tady nedělal dluhy, aby ta škola plnila tu zákonnou funkci k těm dětem a hotovo. Myslím, že ostatní pana starostu nezajímá. Jakej je tady vzdělávací program nebo co dál nabízíme. To on nechává na mně. A kdyby prostě byly problémy, tak mě odvolají.*“ Přestože v citaci ředitel situaci částečně bagatelizuje, jádro vztahu s obcí potvrzuje ve své výpovědi také vedoucí školského odboru obce: „*My jako obec jsme zřizovatelem více těch škol a úplně detailně samozřejmě tu činnost vidět nemůžeme. Do úplných podrobností jako myslím. Samozřejmě jsme s těmi školami, hlavně tedy s řediteli, v úzkém kontaktu, to tak být vlastně musí, oni předkládají městu své rozpočty, jo. My se i snažíme vyjít vstříc, pokud je nějaká větší akce třeba, ale tu odpovědnost mají ti ředitelé. My máme k dispozici ty výroční zprávy a myslím, že doposud jsme neměli*

nějaké výrazné problémy, a věřím, že oni s městem jako taký ne.“ Obec a její představitelé od školy a ředitele tedy v první řadě očekávají, že bude plnit veškeré své zákonné povinnosti. Nahlas nezduřazňovaným požadavkem je, aby se školou nebyly v obci zbytečné problémy. Jakým způsobem toho ředitel dosáhne, je potom téměř výhradně na něm. Všechny další záležitosti, od vzdělávacího programu po nabídku mimoškolních aktivit, jsou totiž v kompetenci školy, tedy ředitele.

Druhá rovina očekávání od ředitele je představována pohledem zevnitř školy. Je přirozené, že také učitelé a další zaměstnanci od ředitele očekávají určitý způsob chování, předpokládají nějaké schopnosti nebo charakterové vlastnosti. Vztah učitelů a vedení, jehož podstatnou komponentou jsou právě tato očekávání, byl identifikován v řadě výzkumů jako klíčový z hlediska celkové atmosféry školy (MacBeath, Myers, 1999; Rauch, 1999). Vzhledem k velikosti pedagogického sboru neexistuje ve sledované škole pouze jediná představa shrnující učitelské nároky na profesi ředitele. Pravidelnost kontaktů s ředitelem, vlastní ambice ve škole, zkušenosti s jiným vedením, to vše formuje názory učitelů na to, co by chtěli od svého ředitele. Dá se skoro tvrdit, že co učitel, to mínění. Přesto lze v širokém spektru rozlišit tři výraznější proudy.

Pro první skupinu kantorů ředitel moderní školy musí splňovat přísné požadavky zejména z hlediska manažerských (ekonomických) kompetencí. Učitelka Taňa představuje svá očekávání k řediteli následovně: „...já pořád říkám, že by tam měl být (na ředitelském postu – pozn. M. S.) klidně ani ne pedagog, ale nějaký manažer, právník, ekonom prostě někdo, kdo tu školu bude zastřešovat po té manažerské stránce, a na pedagogickou činnost tam mají být prostě zástupkyně. Musí zvládnout tady toto.“ Citace ilustruje mezi učiteli poměrně rozšířený názor, že ředitel je především od toho, aby zabezpečil školu, postaral se o hladký chod, zajistil právní stránku apod. Pedagogická oblast není v tomto pojetí v explicitně zdůrazňována a má být přenechána dalším členům vedení.

IX Pro druhou učitelskou skupinu je dominantní názor, který pedagogickou kvalifikaci ředitele naopak vyzdvihuje. „Pořád jsme jako škola. Takže i ten ředitel musí být v první řadě učitel, aby nám rozuměl a měl ty výchovné věci jako prioritu, a ne jenom třeba peníze. I když vím, že je to třeba taky důležité.“ (učitelka Valentýna, první stupeň) Pro některé učitele je tak stále důležité, aby ředitel jako hlavní představitel vzdělávací instituce měl také dostatečné schopnosti jako tzv. první učitel. Zdá se, že pozadí těchto nároků je snaha mít ve škole takového ředitele, který tím, že zná problémy ve třídě, bude mít pro kantory větší pochopení a především uznání. Příznačné pro toto peda-

gogické pojetí je, že ekonomický aspekt není z ředitelovy práce vytlačen, ale je pojímán spíše jako samozřejmost.

Mozaiku učitelských očekávání doplňují učitelé třetí pomyslné skupiny, pro něž jsou podstatné požadavky na osobnostní charakteristiky. Důraz učitelé kladou zejména na sociální a komunikační dovednosti. Učitelka Monika uvádí: „Ten ředitel a celé vedení by hlavně měli vnášet do té školy určitou pohodu a řekla bych jistotu. Tím myslím, aby přispívali k dobrým vztahům, aby ti učitelé měli jako klid, cítili třeba oporu a tak.“ „Měl by být přístupnej a takový přirozený charisma, aby ta škola za ním šla a nemusel si to třeba nějak vynucovat. Aby šlo s ním normálně mluvit, a ne jenom úředně nebo jak bych to řekla,“ přidává učitelka Markéta.

Data naznačují, že ředitel je ve velmi komplikované pozici. Jeho práce je ostře sledována a hodnocena řadou očí, přičemž téměř každý pár hodnotí stejný výkon podle jiných kritérií. Metaforicky je tak v roli krasobruslaře na tenkém ledu, kterého posuzují rozhodčí z několika jiných disciplín, a tudíž si vzájemně nerozumějí. Tenký led symbolizuje legislativní kontext řízení škol. Ředitel jako statutární zástupce je ze zákona odpovědný za veškeré stránky chodu školy. V tak dynamicky fungující instituci, jakou škola bezesporu je, mu proto hrozí proboreni pomyslného ledu hned na několika místech zároveň. Skupina nesourodých rozhodčích představuje množství velmi rozmanitých a často i protichůdných očekávání jednotlivých aktérů.¹²³ Ředitel svoje pocity přibližuje následovně: „Ať už uděláš cokoli, tak to bude prostě pro někoho špatně. Já musím dobře učit, protože někdo čeká na chybu, teď tady hlídám ty ekonomický a právní věci, což se taky zase někomu jako nelíbí, protože má pocit, že ho zbytečně buzeruju, ale já to dělat musím, je to tak prostě dokola.“ Výstižně roli ředitele popsala také ze své neutrální pozice ekonomka školy: „Někdy mám pocit, že dělat ředitele ve školství je tak spíše za trest než za odměnu. Máte totiž nad sebou kraj, máte město a pod sebou máte učitele a ostatní pracovníky a děcka a ještě na krku rodiče. Z toho všeho vyjít s čistým štítem není vůbec jednoduchý. Dělat bych to nechtěla, ani kdyby mně dávali třikrát tolik.“ Balancování mezi naznačenými očekáváními ředitel řeší víceméně pragmaticky. Klíčové pro něho je udržet doposud dobrý vztah s obcí. Logickým důvodem z jeho pohledu je, že podstatná část školního rozpočtu (tzv. provozní peníze) je hrazena právě ze zdrojů obce. Zdá se, že nezanedbatelnou úlohu hraje také vědomí, že zřizovatel má podstatné slovo

¹²³ Postoje dalších důležitých skupin, jako jsou například rodiče nebo žáci školy, jsem ve svém výzkumu přímo nezjišťoval, přestože si uvědomuji, že spektrum očekávání dále rozšiřují. Potvrzují to výroky ředitele, který mně tuto rovinu přiblížil alespoň ze svého pohledu.

při jmenování ředitele. Cíl udržet školu v bezproblémovém chodu se z těchto důvodů jeví jako bezpečná volba. Skutečnost, že někteří učitelé jsou vzhledem ke svým očekáváním nespokojeni (na základě porovnání reality s ideálem), považuje za nutnou daň své profese.

9.3.4 Jaké cesty vedou k bezproblémové škole?

V následující pasáži se pokusím nastínit několik v datech nalezených strategií řízení a vedení, které ředitel uplatňuje pro naplnění svého hlavního cíle bezproblémové školy. Nepůjde ale o výčet veškerých používaných postupů. Zaměřím se pouze na dvě dominantní strategie, u kterých byly nalezeny nejsilnější konotace na další kategorie popisované v předchozích kapitolách. Kauzální vztahy mezi jednotlivými kategoriemi zachycuje schéma na konci podkapitoly 3.3.2.

Exkluzivita rozhodování

Synonymem pro činnost vedoucích pracovníků nejenom ve školství bývá rozhodování. Od lidí za něco odpovědných se to prostě přirozeně očekává. Pravidelně rozhodovat musí také ředitel ve sledované škole. Exkluzivita z názvu podkapitoly naznačuje, jaký přístup u ředitele převládá. O většině věcí ve škole rozhoduje sám nebo v týmu nejvyššího vedení školy. Zároveň ředitel ve škole deklarativně velmi usiluje o to, aby učitelé měli sami zájem podílet se na chodu školy, aby se škola stala také jejich prioritou. Ve svých výpovědích připouští, že tohoto dílčího cíle se mu zatím nedaří uspokojivě dosáhnout. Pro školu je tak typický paradox, kdy ředitel sice volá po větší učitelské participaci, prostor pro tyto aktivity však striktně vymezuje. Co ho tedy vede ke strategii, která z hlediska tohoto cíle není dlouhodobě úspěšná?

Jednou z příčin je malá ochota části učitelského sboru převzít na sebe další odpovědnost¹²⁴. Zdá se ale, že kořeny tohoto přístupu nelze odůvodnit pouze takto. Učitelé totiž sami přiznávají, že alespoň někteří z nich mohou do určitých oblastí výrazně zasahovat, nebo o nich dokonce sami zcela rozhodují. Příkladem je výběr učebnic nebo dalších pomůcek: „*My*

si můžeme v komisi předmětu vybrat, jaký učebnice budeme v tom kterém ročníku používat, a pokud to není nějak extrémně drahý, tak s tím není nikdy problém a zástupkyně to jenom schválí,“ říká David. Exkluzivita tedy neznamená, že ředitel se svým týmem rozhoduje úplně o všech oblastech. Výjimečnost v názvu strategie je vztažena k významu, který ředitel jednotlivým rozhodovacím situacím přiděluje. Oblasti, o kterých se domnívá, že ho přímo „mocensky neohrožují“, přenechává k rozhodování nižším řídicím článkům, jako jsou předmětové komise, nebo i konkrétním učitelům, kterým ovšem sám důvěřuje. Jak bylo naznačeno, jedná se především o záležitosti úzce spojené s výukou ve třídě. Ostatní situace řeší raději sám nebo v týmu užšího vedení. Důvodem pro tento postup je patrně obava ze ztráty prestiže či autority. Domnívá se, jak naznačují některé výpovědi, že kdyby přenechal rozhodnutí na někom jiném, považovali by ho ostatní za slabého vedoucího. Podobně uvažují o své roli i obě zástupkyně, čímž tento přístup ve škole získává ještě na intenzitě. Mechanismus exkluzivního rozhodování výstižně přibližuje například Monika:

„Oni prostě musí mít ve všem naprosto poslední slovo, i kdyby to byla úplná blbost. To totiž všechno musí projít ne jenom jedněma, ale všema třema rukama. Třeba se mně vůbec nelíbí, jak sami rozhodují, kdo bude dělat předsedu jednotlivých předmětových komisí. Já si myslím... víš třeba řeknou, ty budeš dělat češtinu ty budeš dělat tohle. Nebo třeba řeknou tohleto ti vezmeme, protože jseš neschopná a to bude radši dělat někdo jiný. Oni se vůbec nezeptají těch lidí. Přitom já si třeba myslím, že by kolikrát bylo i jako lepší řešené...“ (učitelka Monika)

Postoupení pravomocí na jiné členy školy tedy ředitel iracionálně spojuje s možnou ztrátou své autority. Výpovědi naznačují, že tato obava je poměrně silná, neboť ředitel neopouští strategii exkluzivity i přesto, že sám tak na sebe výrazně zvyšuje tlak množstvím povinností a úkolů. Tuto zaneprázdněnost ale interpretuje tak, že ostatní o práci pro školu nemají zájem a musí vše udělat sám. „*Když se to tak vezme, tak mně nejvíc vadí, že jsem vlastně tady na to sám, že ty lidi o to nemají moc zájem. O tom vím i od mnoha mých kolegů.*“

Strategie exkluzivity v očích ředitele neslouží pouze k upevnování vlastní autority, ale je využívána i jako prostředek k vytvoření určitého manipulačního prostoru. Příkladem může být rozhodování ve finančních záležitostech, kde je exkluzivnost téměř bezvýhradní. Samostatné rozhodování o penězích tak může někdy využít ve formě svého alibi. V okamžiku, kdy ostatní neznají reálný finanční stav, totiž ředitel může s odkazem na prozatímni špatnou situaci odložit jakékoli rozhodnutí či pozdržet určitý návrh. Podobně peníze

¹²⁴ Učitelský sbor byl v sesbíraných datech identifikován jako jeden z důležitých kontextových faktorů řízení a vedení. Prostor tohoto textu neumožňuje detailněji se zabývat veškerými souvislostmi pramenícími z charakteristik učitelského sboru. Na tomto místě proto jenom podotknu, že pro značnou část pedagogů školy byl příznačný postoj, že jakýkoli školní problém mimo jejich třídu se jich vlastně netýká. Mimovyučovací činnost – včetně rozhodování o čemkoli – považují za zbytečné zatěžování učitelů. Realita, kdy nemusejí nic řešit, jim tak vlastně vyhovuje.

uplatňuje jako svůj hlavní motivační nástroj. „*Já své lidi motivuji finančně normálně a řekl bych pravidelně. Pokaždé když mně to jako vyjde.*“ Tento přístup přináší řediteli „ovoce“ v podobě uznání přinejmenším u části sboru.

Omezování rizika

Druhou nejvýraznější strategií ředitelova přístupu k řízení a vedení je omezování veškerých možných rizik. Podstatou strategie je zbavit se veškerých odstranitelných překážek a tím eliminovat potíže i možné nebezpečí pro školu i pro sebe.

Schopnost podstoupit riziko byla v řadě výzkumů označena jako klíčová vlastnost úspěšného lídra v mnoha oblastech včetně školského sektoru (srov. McBeath, Myers, 1999). Tato kategorie v sobě obsahuje aspekty jako například připravenost vzdorovat vyšší formální autoritě (Gardner, 1997), odolnost vůči neúspěchu (McBer in Spencer, 1997), důvěra ve vlastní intuici (Boylett, Finley, 1996). Boylett a Finley (1996) ve svém výzkumu, kde pracovali s více jak tisícem ředitelů škol, zjistili, že v praxi řízení a vedení školy se vyskytuje mnoho okamžiků, kdy o úspěchu a neúspěchu rozhoduje vlastnost lídrů, kterou pojmenovali zdravou neúctou k autoritám. Podobné závěry lze vyvozovat i ve sledované škole. Již z pojmenování tohoto přístupu je patrné, jaký postoj u ředitele v těchto problémových situacích dominuje. Neboli hledání netradičního řešení, které by mohlo přinést například ohrožení pozice nebo jiné dočasné nebezpečí, nepatří ve škole k běžným postupům.

Strategie se konkrétně projevuje zejména v důsledném dodržování veškerých kodifikovaných pravidel. V praxi to vypadá tak, že ředitel jakékoli znění zákona, ministerské či jiné vyhlášky vztahující se k fungování školy veřejně příliš nezpochybňuje. Cílem je především splnit požadavky vyplývající z oficiálního výkladu, a to i v případech, že sám není o správnosti takovýchto opatření plně přesvědčen. Jiná řešení pramenící z alternativní interpretace představují pro ředitele příliš velké potenciální nebezpečí. Přestože to sám ředitel takto nepřiznává, neochota podstupovat riziko je z konkrétních kroků ve škole dobře patrná. Zdá se, že z pohledu dlouhodobého úspěchu školy, učitelů i žáků může být tato vlastnost ředitele alespoň v některých ohledech problematická. Ilustrujícím příkladem je v průběhu šetření zaznamenané řešení zdánlivě marginální otázky školních výletů a dalších mimovyučovacích aktivit:

Na odpoledne svolal ředitel do své pracovny poradu užšího vedení. Po vyřízení dopolední hospitace proto odcházíme společně do ředitelny. Iniciativa pro setkání vzešla podle ředitele od zástupkyně pro první stupeň, která se zúčastnila

odborného semináře dalšího vzdělávání pro vedoucí pracovníky škol. Záměrem porady bylo informovat ostatní členy vedení o poznatcích získaných na školení. Kromě ředitele se této mimořádné porady nakonec zúčastnily obě zástupkyně, ekonomka a vedoucí školní družiny. Při diskotování nad jednotlivými tématy se jako zásadní ukázala problematika pořádání mimovyučovacích aktivit, jako jsou lyžařské kurzy, školy v přírodě a zejména pak klasické školní výlety. Zástupkyně svým kolegům a především řediteli zprostředkovává doporučení a zkušenosti odborných lektorů semináře: „Ze všeho tam fakt vyplynulo, co tady fakt víme už dlouho (obrací se k řediteli, pozn. aut.), že největší problémy podle něho nastávají při těch dalších akcích. Takže to je zase tak, že ředitel odpovídá za kvalitu vody, odvoz odpadků a kvalitu ubytování při školním výletu, při lyžáku, při škole v přírodě. Musí to všechno prokazatelně předem zhlédnout, a když se tam pak něco děje, tak za to tam potom ten ředitel může. A k tomu jsou ty ekonomické problémy, co taky známe, že jako proplácení přesčasů a tak dál. Prostě říkali nám lepší nikam nejezdit, a když výlet, tak na jeden den. Kdo dělá dva dny, tak to je prý sebevražda a většinou to končí pro tu školu špatně.“ Ředitel pečlivě poslouchá od zástupkyně zprostředkované informace a příležitostně si zaznamenává poznámky. Zdá se ale, že ho nic příliš nepřekvapuje a má s problematikou výletů podobnou zkušenost jako lektori semináře. Z porady nakonec nevyšel žádný konkrétní výstup. Všichni se ale shodli, že výlety jsou problém a ještě před jejich obvyklým vypuknutím je potřeba připravit vnitřní předpis, který by ve škole vymezoval pravidla pro jejich organizování. Úkol si bere na starost sám ředitel. (terénní deník)

Zápis zachycuje, jaké těžkosti mohou škole a řediteli způsobit tradiční školní výlety. Kombinace vlastního uvědomění si rizik a možných potíží způsobených výlety – počínaje ekonomickou nestabilitou (platba přesčasů, nutnost suplovat apod.) až po úrazy – a explicitního doporučení od lektorů oficiálních kurzů nabízených školám ovlivnila ředitele v rozhodnutí ohledně výletů neriskovat. Vydává proto nové vnitřní nařízení, které upravuje dosavadní praxi jejich pořádání. V principu šlo o omezení výletu maximálně na jeden den pro první stupeň a dva dny pro druhý. Předpis vyvolal znepokojení u části učitelů i žáků¹²⁵, kteří byli zvyklí na druhém stupni – zvláště ve vyšších ročnících – na delší pobyty. Názory této části učitelů reprezentuje zkušená učitelka Monika: „*Ty výlety jsou podle mého důležitá věc hlavně pro ty děcka. Já mám za tu dobu, co učím, alespoň takovou zkušenost. Jde o to, že oni se tam dokážou lépe poznat, ta třída pak drží při sobě a tak. I já je můžu poznat jinak než ve třídě, což je taky*

¹²⁵ O rozladění žáků jsem se dozvěděl pouze zprostředkovaně z výpovědí učitelů, neboť žáků samých jsem se na tuto otázku neptal. Lze ale předpokládat, že žáci toto nařízení skutečně nepřijímali s nadšením.

důležitý. Navíc ty výlety vybíráme vždycky tak, aby mohli i něco poznat. Jinak jasné, že každý řekne, že jedu na výlet, ale pro mě to zas taková výhoda není hlídat je celý den i v noci. Ale říkám, že to dělám ráda. No a tady toto to se mně nelíbí.“ Během šetření tyto argumenty nezaznívaly příliš razantně. Ředitel přesto v průběhu rozhovorů při vyjasňování jiných otázek občas připustil i tyto pozitivní dopady. Ani uvědomění si výhod výletů pro žáky a učitele jeho postoj nezměnilo. Možná rizika jsou z jeho pohledu prostě příliš velká.

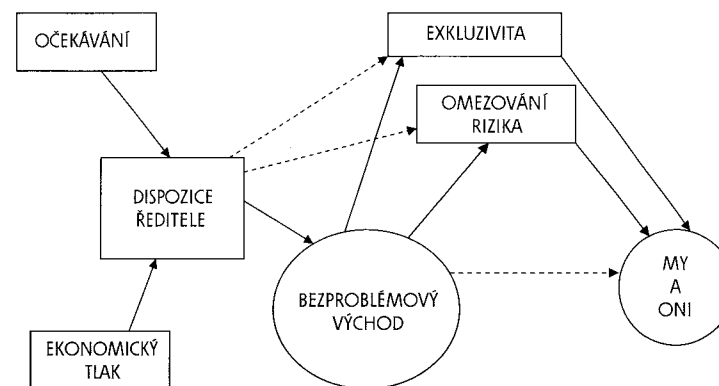
Strategie má kromě této přímé také řadu nepřímých podob. Takovým nástrojem pro omezení rizika je například velmi akcentovaná kontrola. S ředitelových výroků lze vyčíst, že kontrolní činnost představuje vlastně synonymum pro celé řízení. Kontroluje se téměř vše: „Ten přístup vedení spočívá v tom, že se fakt kontrolují třeba dozory, jestli jsi na dozoru, kdy tam máš být. Kontroluje se, sice ne moc otevřeně, ale kontroluje se, aspoň já mám ten pocit, kdy odcházíš domů. Ne teda nějak cíleně, že by tady byly podpisový archy, ale... to jsem taky zažil jinde, ale ten přehled tady to vedení má. Důsledně se tady dbá na to, cos odučil, kdys odučil, jak jsi to odučil a velice důsledně se dbá na to učivo, jestli jsi ho zvládl, nebo nestíháš. Dá se říci, že se kontroluje skoro vše. V tom je to tady docela tvrdý, ale myslím, že to zase přispívá k takovému pořádku tady, což jinde třeba zase mají problémy,“ tvrdí učitel David.

Vybudovaný systém permanentní kontroly a dozoru není primárně veden snahou přistihnout zaměstnance při neplnění předepsaných úkolů, jak jej někteří z nich interpretují. Smyslem kontrolní činnosti je pro ředitele skutečně nabytí pocitu, že jsem pro věc takzvaně udělal všechno, a když se nakonec přece jenom něco stane, tak já jsem z obliga, což můžu i doložit. „Já si tady všechno zaznamenávám, nechávám si to od nich podepsat, jo. Taky se sichruju, že.“

Strategie omezení rizika je nejenom jednou z cest k dosažení bezproblémové školy, ale úzce souvisí také s ředitelovými osobnostními dispozicemi k roli lídra. V tomto textu se této rovině šetření nevěnuji. V souvislosti s tímto přístupem proto pouze naznačím jednu z identifikovaných charakteristik, která byla označena jako „nedostatečný drive“. Z četných výroků i reálných událostí bylo v průběhu šetření patrné, že pro mnohé není ředitel tím správným motorem, který by je dokázal motivovat a vést silou své osobnosti. „Tady tím stylem, jak k tomu ředitel nebo celý vedení přistupuje, tak my vlastně nemáme ani chuť vymýšlet něco navíc. My máme tak chuť přijít, odučit a konec,“ prezentuje extrémní názor Táňa. Zdá se,

že právě tato dispozice přispívá u ředitele k inklinování ke strategii omezování rizik.

Schéma 9.1 – Kauzální vztahy



9.3.5 Důsledky pro život ve škole

V následující kapitole navážu na v předcházejících částech nastíněnou analýzu. Pokusím se stručně ukázat, co pro život školy znamenají výše naznačené strategie řízení a vedení a jak se ve škole promítají i další identifikované faktory. Půjde opět o výběr některých ze zjištěných témat.

V celém předcházejícím textu jsem se snažil ukázat, že ředitel a jeho přístup k roli, jeho dispozice, uplatňované postupy řízení a vedení ovlivňují reálný život ve škole nejenom z hlediska očekávaných aspektů, jako je například ekonomická stabilita. Zdá se, že dopady jeho činností mají mnohem zásadnější význam, neboť mimo jiné ovlivňují i to, jak se ostatní (zaměstnanci) ve škole cítí. Jinými slovy, ředitelův styl řízení a vedení je jedním z hlavních aspektů toho, co se v odborné literatuře nazývá klimatem školy. Rozhovory i další data ukázaly, že patrně nejvýraznější stopu zanechává v pracovním i mezilidském soužití uplatňovaný způsob komunikace. Snaha dosáhnout cíle v podobě bezproblémového chodu, jehož je dosahováno výše popsány strategiemi (exkluzivita rozhodování, omezování rizika, kontrola i další), s sebou logicky přináší omezování běžné konverzace na minimum. Do popředí se většinou dostávají témata spojená se zájmy školy. Výsledkem je, že komunikační kanály jsou postupně nastavovány pouze ve směru od vedení

k ostatním. Výjimku tvoří učitelé, kteří s ředitelem mají dlouhodobý pracovní vztah a dobrý osobní kontakt. Pro ostatní není ředitelna místem, kam by mohli kdykoli zajít nebo kde by očekávali pomoc v nesnázích. Důvodem je podle většiny oslovených učitelů právě neosobní forma mezilidských styků, kterou upřednostňují členové vedení. Motivem pro tento styl je snaha o čistě profesionální vztahy ve škole. Cenou za to je, že u značné části učitelů to vyvolává pocit, že vedení se snaží takto ještě více distancovat od ostatních ve škole. „*Jsou to prostě oni a my,*“ vystihuje stav učitelka Žofie.

Více či méně uvědomovaný pocit „**my a oni**“ u značné části učitelů a vlastně i u členů vedení se ukázal jako největší překážka rozvoje školy zevnitř. Obě zabarikádované skupiny totiž přistupují k návrhům protistrany již s nedůvěrou, což pracovní atmosféře ve škole nepřidává. Ředitel si uvědomuje, že dobrý spolupracující pedagogický sbor je i v jeho zájmu. O to více zarážející je, že tuto spolupráci u svého sboru nepodporuje. Možnou příčinou se opět jeví nevyjadřovaná obava, že by se pedagogové mohli nakonec obrátit i proti nim. Táňa popisuje situaci následovně: „*Oni se (vedení) někdy i snaží tím, jak komunikují i jako kdyby chtěli trochu rozeštvát, snad abychom se třeba nespojili proti nim a něco jim neudělali, já nevím. Výsledek je, že jsme se samozřejmě více stmelili. Teda aspoň část. Což je dobře, ale zase se mně moc nelíbí, že vlastně jako kdyby skutečně hlavně proti nim.*“ Kontraproduktivita této komunikační strategie je zjevná. Nechtěným výsledkem tak je posílení části učitelského kolektivu. Bohužel sounáležitost učitelů nepramení z identifikace se školou a jejími cíli, ale z pocitu vlastního ohrožení ze strany vedení.

Dvojnásobnou atmosféru, na jedné straně dobré vztahy s kolegy, na druhé straně dlouhodobě špatný pocit ze vztahů ve škole jako celku, dokládají ve svých výpovědích téměř všichni učitelé z různých pozic a z odlišných předmětových skupin ve škole. Někteří si svoji nespokojenost sice otevřeně nepřipouštějí, v jejich výrocích lze ale určitou frustraci vysledovat:

„*Vůbec nemám ve škole dobrý pocit. Právě že se budím hrůzou, co mě čeká, kdo přijde, jak mě bude kontrolovat, stíhnu dozor, nestíhnu, co mám všechno udělat. Fakt. To dřív nějak nebylo.*“ (Karla, první stupeň)

„*No, já jsem tady spokojený fakt hodně. Důvody? To jsou tyhle. Vždycky jsem chtěl učit svoje obory a to tady můžu... Jediný, co mně trochu chybí, že je tady taková slabá zpětná vazba, že se nemůžu o nějakých problémech, co mám třeba ve třídě teď se šestákama, poradit nebo jenom promluvit. Kolegyně tady učí většinou jiný předměty a do ředitelny jen tak bych nešel, i když mám třeba se zástupkyní dobrý vztahy. V tomto je to asi takový slabší, ale jinak dobrý.*“ (David, druhý stupeň)

Některé z naznačených slabin si ředitel dobře uvědomuje. Do svých postupů se proto snaží začlenit i nové řídicí nástroje, které podle jeho názoru mohou zlepšit dosavadní praxi ve škole. Příkladem byl dotazník pro zjišťování klimatu školy, který se rozhodl zadat učitelům. Značnou překážkou mu je v těchto dobře míněných pokusech již silně vybudovaný pocit „*my a oni*“. Neúspěchy v těchto inovacích se názory obou táborů opět jenom utvrzují. Ředitel nevidí snahu a na hledání jiných cest postupně rezignuje. Nespokojení učitelé opomíjejí jakoukoli snahu, „*chtějí*“ vidět pouze toto rezignování. Aktéři se proto pohybují v bludném kruhu, ze kterého v průběhu šetření ani jedna strana nedokázala vykročit.

9.4 Závěrem

V tomto textu jsem se pokusil ukázat práci ředitele v jedné konkrétní škole. Zaměřil jsem se nejenom na popis jeho role a činnosti s ředitelskou funkcí spojených, ale snažil jsem se ukázat, jaké faktory ovlivňují ředitelem koncipované procesy řízení a vedení pravidelně se odehrávající ve škole.

Ve sledované škole byla významnou determinantou práce ředitele identifikována kromě ekonomického a administrativního tlaku řada nejrůznějších očekávání. Téměř každý aktér školního života od pozice ředitele něco očekává. Balancování mezi těmito nároky společně s kontextem ředitelových dispozic a dalšími charakteristikami školy (např. vlastnosti učitelského sboru) vyústuje v hlavní cíl řízení a vedení, který byl nazván bezproblémovým chodem. O dosažení této pragmatické volby ředitel usiluje zejména konkrétními řídicími strategiemi – exkluzivitou rozhodování a omezování rizika. Pro život ve škole – minimálně pro část školní komunity – má tento přístup některé neblahé konotace v podobě vybudování rozdělené nekooperující atmosféry.

Ondrej Kaščák

10.1 Teoretický rámec výzkumu

Navzdory tomu, že školní etnografie patří v současnosti k poměrně populárním oblastem kvalitativního výzkumu ve vědách o výchově, zkoumání školních rituálů nepatří k probádaným polím školní reality ani v rámci tohoto přístupu, a to i navzdory tomu, že problematika rituálů tvoří v podstatě jádro tradičního etnografického, etnologického a kulturněantropologického zkoumání.¹²⁷ Tuzemské práce z oblasti tzv. školní etnografie zdůrazňují zejména etnografický přístup ke zkoumání školy, ale už méně tradiční etnografické fenomény. Tato studie prezentuje výsledky výzkumu, který je nejen na metodologické úrovni, ale i na úrovni zkoumaných jevů etnografický, a přináší mu tedy komplexní etnografický design. Současná dominance etnografické metodologie nad zkoumáním typicky etnografických fenoménů, jako jsou například rituály, se však na první pohled zdá logická, neboť sociální účinnost a významnost rituálů se v současných společnostech jeví jako redukovaná (např. svatební rituály nejsou určující pro vzájemné společenství a rodičovství; rituál modlitby není nevyhnutelný pro začátek vyučovacího dne) a takovýto postoj převládá i vůči významu rituálů ve většině organizací moderní společnosti, školu nevyjímaje.

Pokud se zkoumají aspekty školních rituálů, tak zejména v rámci církevního školství (např. McLaren, 1999), protože v rámci klasických teorií rituálů tyto slouží jako prostředek zabezpečující kontakt člověka s něčím mimo jeho zku-

šenosti (např. rituál modlitby jako prostředek kontaktu s Bohem). Přírozeným vyústěním je nejčastěji vnímání rituálů jako „posvátných“ anebo „magicko-náboženských“ (Van Gennep, 1997). Avšak rituály jako sociálně regulované aktivity nastolující zkušenost s něčím mimo naše prožívání mohou mít i profánní (tamtéž) charakter, tudíž nesměřují k magickým a náboženským obsahům, ale k světským a zároveň mimozkušenostním obsahům. Mimo dosavadní zkušenosti budoucí rodičky je role matky, mimo zkušenosti řadového zaměstnance je role nadřízeného, mimo zkušenosti dítěte předškolního věku je role žáka apod. A i k těmto běžným sociálním situacím patří mnohé rituály, protože jejich úlohou je ve chvíli, kdy je to možné anebo nevyhnutelné, přivést člověka do nového, dosud neprožívaného světa (matky, nadřízeného, žáka apod.). Pak například školní imatrikulace (od uvítací ceremonie v 1. ročníku ZŠ přes středoškolskou a vysokoškolskou imatrikulaci – dokonce podle našich zjištění funguje i předškolní imatrikulace) představuje takovýto rituál. Má zabezpečit vstup do nového sociálního stavu (proto se takovéto rituály označují jako „iniciační“) spojeného s novými povinnostmi, zvyklostmi, pravidly chování.

Vstupní ceremonie bývají součástí širšího kontextu přípravy na nový zkušenostní stav, který v případě vstupu do ZŠ doprovázejí například i rodinné rituály (např. pravidelné vyprávění školních historek v rámci různých rodinných slavností, resp. společného stolování) nebo předškolní rituály (rolové hry na učitele a žáky v předškolních zařízeních, pravidelné opakování písniček a říkanek o škole, školácích apod.). Jsou tedy součástí obsáhlejší skupiny tzv. *přechodových rituálů*, tedy rituálů doprovázejících a navazujících *přechod z jednoho sociálního stavu člověka do jiného*. Sociálním stavem se myslí kvalitativně nový a zároveň formálně a obsahově ohraničený činnostní a mentální stav, tedy stav s uceleným smyslem činnosti, s ustáleným vzorcem aktivit, skupinových vazeb, sociálních postojů a očekávání. Sociální stav matky má specifický sociální význam, je spojený se specifickými povinnostmi, stereotypy chování, sociálními očekáváními a žena v tomto stavu má i specifickou sociální pozici. Obdobné je to s žákem ZŠ nebo absolventem VŠ.

Zakladatel koncepce přechodových rituálů A. van Gennep (1997) přitom ukázal, že většina přechodových rituálů se skládá z rituálů „*preliminárních*“, tedy rituálů odlučování a oddělování (pomocí nich opustí člověk předešlý stav – např. rituály odloučení od orientační rodiny, rituály vstupování do mateřské školy), z rituálů „*liminárních*“ nebo prahových, pomezních (které organizují průběh někdy delšího, někdy kratšího mezistadia mezi minulým a budoucím stavem – např. rituály zasnub, rozporuplné rituály života v mateřské škole lavírující mezi statutem dítěte a statutem žáka) a z rituálů „*postliminárních*“ anebo rituálů sloučení, přijetí (které už zabezpečují přijetí nového sociál-

¹²⁶ Ze slovenského textu *Prechodové rituály v materskej škole* přeložila Vendula Hlavatá.

¹²⁷ Tato studie je výstupem z řešení výzkumného projektu VEGA 1/3637/06 Diskurzivní a nediskurzivní praxe školy při formování základního vzdělání řešeného na PdF TU v Trnavě. Jeho ukončení je plánováno na rok 2008. Prezentovaná data pocházejí z ukončené první fáze výzkumu, v rámci které proběhlo cca 200 hodin zúčastněného pozorování.

ního stavu – např. rituál svatby, rituál uvítací slavnosti do základní školy). „V praxi tyto tři skupiny vůbec nebývají vždy stejně důležité nebo propracované. Navíc se v některých případech schéma rozdvouje – a to tehdy, když je pomezí natolik rozvinuté, že utváří samo o sobě zvláštní etapu.“ (tamtéž, s. 19) To je zjevné hlavně při rituálech života v mateřské škole jako pomezí přechodu k stavu žáka.

10.2 Téma výzkumu

Rituální charakter školních aktivit i mimo magicko-náboženský kontext je tedy zjevný a v školním životě je takovýchto přechodových rituálů poměrně hodně – i když jejich etnografická reflexe u nás prakticky neexistuje. Ověřování připravenosti na školu, beanie, imatrikulace, maturitní zkoušky, maturitní plesy – to vše jsou i navzdory nedostatečnému etnografickému vědomí odborné sféry kulturně evidentní témata a jsou součástí společenského vědomí. Dala by se však problematika přechodových rituálů aplikovat na užší každodenní kontext? Tuto otázku van Gennep zjevně nenastolil, ale z jeho koncepce vyplývá. Přechodové rituály tematizoval jako jedinečné a ve své podstatě pro jedince neopakovatelné přechodové akty. Svatbu má člověk když ne jednou za život, tak je minimálně osobitým neopakovatelným aktem. Narození dítěte je jedinečnou situací iniciující rodičovství. To stejné platí o zásnubách, pohřbech, zkouškách dospělosti. Jedna věc je stát se manželem, rodičem nebo žákem, ale jiná věc je dennodenně se jím stávat. Jedinečné rituální přechodové akty sice navodí nový stav, ale v našem životě musí být tento stav neustále reaktivovaný a potvrzovaný, protože každý z nás je nositelem vícerych paralelních situačních sociálních stavů (stav syna, žáka, zaměstnance, kamaráda, manžela, rodiče apod.). Avšak při reaktivaci chování typického pro dané stavy hrají v mnohých případech významnou úlohu rituály, například rituál společného stolování v domácnosti reaktivuje a zintenzivňuje rodinné role. U rodičů se zvyšuje identifikace s rolí otce/matky, u dětí zase s rolí syna/dcery. Jde totiž o opakovaný rituální akt, který je všechny stereotypní formou lokalizuje při sobě a zaměřuje komunikaci na jejich společenství, vzájemné vztahy v něm, problémy apod. Rituál přípravy na spánek a společné usínání manželů (partnerů) zase reaktivuje specifické formy vyprávění si o nejrůznějších osobních věcech a pro danou situaci typická komunikace je připoutává k manželskému stavu. V některých podnicích praktikované rituály ranních koncentračních cvičení, v jiných zase rituály ranních brífinků či schůzí plní kromě jiného funkci

včasné reaktivace stavu zaměstnance. I v kontextu každodenních situací tedy existují ritualizované aktivity sloužící přechodu z jednoho sociálního stavu do druhého, případně jeho reaktivaci.

Co nás tedy zajímá, jsou *každodenní přechodové mikrorituály*, které ve škole reaktivují už osvojené sociální stavy dětí. Tradice tohoto výzkumného tématu v podstatě neexistuje. Znamé jsou dva výzkumy týkající se zkoumání přechodových mikrorituálů ve škole: Studie P. McLarena (1999) a výstupy německého výzkumného projektu s názvem *Utváření sociálního v rituálech a ritualizacích* (např. Wagner-Willi, 2005; Göhlich, Wagner-Willi, 2001; souhrnně Kaščák, 2006b). V obou výzkumech se jako významné školní stavy dětí ukázaly stav vrstevníka (McLaren ho nazýval „stav na rohu ulice“) a stav žáka. McLaren zaznamenal i tzv. domácí stav, a když zkoumal katolickou školu, tak i „stav posvátnosti“. Každý ze stavů reaktivovaly jiné typy přechodových rituálních aktivit: ritualizovaný pozdrav, ritualizované zacházení se školním materiálem, dveřní, ritualizované využívání prostoru, tzv. neformální soudní jednání, školní modlitba a jiné. Tyto výzkumy jednoznačně potvrdily, že v školním životě dochází k ritualizovaným přechodům z jednoho sociálního stavu do jiného a že domnělá stabilita či výhradnost jednoho ze sociálních stavů neexistuje. Oba výzkumy se přitom zaměřily na základní školu (McLaren na druhý stupeň, německý projekt hlavně na první stupeň a předěl mezi prvním a druhým stupněm). Teoreticky oba výzkumy navazují hlavně na V. Turnera, který rozvíjel teorie přechodových rituálů A. van Gennepa – hlavně s důrazem na fázi pomezí. Okrajovost teorie A. van Gennepa ve výzkumu P. McLarena však způsobila sníženou schopnost diferencovat mezi skupinami přechodových rituálů (rituály oddělení, pomezí, začlenění), čímž se redukoval prostor na pochopení jejich významu. V německém výzkumném projektu je povědomí o skupinách přechodových rituálů rozvinuté, ale je citelné soustředění se výzkumníků zejména na rituály pomezí. Není však možné říci, zda je důvodem jen atraktivnost těchto rituálů pro pozorovatele (podle V. Turnera), anebo zda se vskutku v rámci reality základní školy ukázaly rituály pomezí jako dominantní.

10.3 Předmět výzkumu

V našem výzkumu jsme se rozhodli pro zkoumání každodenních přechodových mikrorituálů v rámci kontextu mateřské školy, což je lokalita, kde obdobné výzkumy ještě nebyly uskutečnány. K výběru tohoto typu zařazení

nás vedlo vícero věcných motivů: Oproti základní škole dochází v mateřské škole k zásadnějším zlomům v podobě a kvalitě vykonávaných aktivit, což je způsobené širším spektrem sociálních aktivit, které děti v průběhu dne v MŠ vykonávají (aktivity spontánní hry, poznávací, tělovýchovné, estetické, sebeobslužné, podporující emocionalitu a jiné). Mezi těmito sociálními aktivitami je třeba vytvářet rozličné formy přechodů, aby děti mohly zvládat požadavky kladené na následující aktivity. MŠ tak kontrastuje s poměrně jednotvárným průběhem vyučování v ZŠ, kde děti v rámci vyučování vykonávají hlavně aktivity odpovídající stavu žáka (hlavně poznávací) a na aktivity stavu vrstevníka (hlavně spontánní hry) je vyhrazený zejména kontext pravidelných přestávek. V MŠ je střídání sociálních aktivit dynamičtější a kontext života v mateřské škole není bipolární (vyučování–přestávky), ale je doprovázený stálým regulovaným přecházením z jednoho typu aktivity do druhého. MŠ je tak koncentrátem přechodových situací, a tedy optimálnějším objektem zkoumání školních přechodových mikrorituálů.

Optimálnost MŠ pro tento typ výzkumu spočívá i v tom, že MŠ nedisponuje tradičními procedurami disciplíny ZŠ, jako je rozsazení, stanovená prostorová lokalizace a tím i kontrolovatelnost dětí, zvonění apod. Příslušnost k danému sociálnímu stavu (např. stavu žáka) tak není daná například zazvoněním a zaujetím místa v lavici. Tyto podpůrné přechodové prostředky ZŠ učitelkám v MŠ chybí, a tak musí přechodové kontexty organizovat samy, čímž se otvírá prostor pro tvorbu nových a dosud nereflaktovaných ritualizovaných přechodových strategií.

K volbě MŠ nás vedla i určitá etnografická korektnost vůči zkoumání rituálů. V MŠ má totiž poměrně významná část každodenních aktivit podobu plnohodnotných rituálů (v kulturněantropologickém smyslu slova). Je možné o nich hovořit tehdy, když současně splňují následující kritéria: „*Jsou ztělesněně v prostoru a čase a mají inscenační podobu; jsou formalizované a vracejí se v stereotypní a opakující se podobě; jsou ,orámované‘, tj. oddělují se od předcházejícího kontextu například signalizovaným začátkem; jsou transformačně účinné, tj. účinkují tak, že způsobují změnu statusu nebo kompetence; jsou transcendentální, tj. jejich smysl a účel přesahuje vědomí těch, kteří ho vykonávají*“ (Michaels, 2003). Jak ukážeme níže, těmito kritériím vyhovuje například kontext uplatňování různorodých říkanek v rámci života MŠ. V každodenním životě ZŠ takovéto aktivity nenacházíme až v takovém počtu, s čímž souvisí otázka, zda dosavadní výzkumy přechodových rituálů v ZŠ nezkoumaly místo rituálů spíše tzv. rutiny nebo stereotypy.

K pojmání MŠ jako ideálního předmětu výzkumu přechodových rituálů přispívá i její sociální význam, kterým je zvládnout přechod z rodiny do

společnosti reprezentované základní školou. Přechodovost je tak imanentní vlastností MŠ a z hlediska koncepce přechodových rituálů představují činnosti v MŠ vlastně komplex rituálů na pomezí.

Jak již uvedeno bylo výše, v rámci života MŠ jsme identifikovali hlavně přechodové mikrorituály. Jde o přechodové činnosti, které najednou splňují všechny výše uvedené klasické znaky rituálů, a jsou tedy rituály. Označení „mikrorituál“ však směřuje ke každodennosti a symbolické redukci. Jde tedy o ty rituály, které nejsou realizované v izolovaných, od každodenního kontextu odloučených situacích, ale jsou přímou (i když specifickou) součástí běžné komunikační praxe (např. stolování). Navzdory tomu, že jde o inscenační, opakující se, rámované, transformační a ve své podstatě i o transcendentální aktivity, jejich symbolický obsah si děti ani dospělí neuvědomují a nejsou nabitě ani intenzivní afektivní energií. Proto ceremonie a slavnosti jako plnohodnotné rituály nepatří do kategorie mikrorituálů, ale rituály stolování, zdravení, umývání či odřikávání říkanek ano. Proto, když v následujících částech budeme hovořit o rituálech, máme tím na mysli především mikrorituály a v souvislosti s naším tématem *přechodové mikrorituály*, tedy ty typy rituálů, které iniciují, doprovázejí a organizují kvalitativní změnu stavu, resp. činnosti dětí.

10.4 Organizace výzkumu

Longitudinální výzkum realizuje autor této studie v rámci dlouhodobé spolupráce s jednou městskou mateřskou školou v Trnavě od začátku školního roku 2006/2007. Mateřská škola T. Tekela je jedno z největších zařízení v tomto téměř sedmdesátitisícovém městě, přičemž škola nepostupuje podle alternativního programu výchovy a vzdělávání a výchovně-vzdělávací metodika je tradiční. Údaje pocházejí z dlouhodobých pozorování dvou tříd pro nejmenší děti (průměrný věk jsou tři roky), v rámci kterých působily čtyři zkušené učitelky středního až staršího středního věku. Účast v daných dvou různých třídách autor distribuoval na základě principu saturace, tedy distribuce účasti nepodléhala dopředu stanovenému časovému harmonogramu. Osvědčil se postup opakované saturace: Několik celodenních pozorování (v našem případě cca čtyři) v té samé třídě zpravidla u pozorovatele vede k pocitu saturování daty a neobjevování se nových dat. Tehdy je žádoucí přechod do jiné třídy, přičemž daný postup se opakuje. Účast v daných třídách se tak střídá, čímž se zvyšuje pozorovací kapacita výzkumníka.

Počet dětí je v daných třídách proměnlivý, ale nejvyšší počet zatím nepřesáhl deset dětí na třídu. Nejmenší děti byly v první fázi výzkumu vybrány z toho důvodu, že jsou méně adaptované na MŠ než starší děti, nacházejí se tedy v bezprostřední přechodové situaci z rodiny do MŠ. Je tedy možné sledovat proces geneze školních dispozic a proces osvojování si ustálených reakcí na přechodové strategie, které vytváří učitelka. Periodicita vstupu do terénu byla každé pondělí a čtvrtek, kdy se realizovalo celodenní pozorování. Pondělí bylo vybráno z důvodu adaptace na školu po víkendu (nastolení přechodu) a čtvrtek byl vlastně kontrolní běžný den v týdnu, který umožňuje orientační porovnání.

Hlavní výzkumnou metodou bylo účastnické pozorování s pasivní účastí, pozorovatel se tedy neúčastnil aktivit ve třídě, ale byl mimo hlavní dění. V jedné ze tříd bylo možné dokonce využít neosvětlený, ale přitom dobře situovaný prostor na pozorování mimo centrální zónu třídy, čímž vlastně i fyzicky docházelo k zneviditelnění pozorovatele a snížení jeho rušivého vlivu na děti. Zásadou při tomto typu pozorování je však být „neviditelným prostřednictvím viditelnosti“ (Krappmann, Oswald, 1995, cit. podle Wagner-Willi, 2005, s. 249), což znamená, že pozorovatel je nenápadný ne tím, že není viditelný, ale tím, že vzájemný vztah s dětmi je transparentní, že děti vědí, že pozorovatel je tam a že jsou obeznámené a spokojené s jeho přítomností. V případě dětí této věkové skupiny nebyl tento požadavek problémem. Za účelem efektivního získávání údajů a držení se výzkumného tématu jsme však tento vztah záměrně více nerozvíjeli, spíše jsme ho udržovali na úrovni akceptace přítomnosti a pozitivní, ale neaktivizující zpětné vazby. Postojem „usměvavého něměho pána“ jsme zabezpečovali rovnováhu mezi přirozeností projevů dětí a zasahováním do aktivit v MŠ. Tak vznikl prostor pro poměrně detailní zápis relevantních jevů ve formě terénních zápisků, v rámci kterých jsme kromě „hustého“ nebo „syťého“ popisu vykonávali i osobní a metodologické poznámky. Znamená to, že data byla analyzována i bezprostředně. Analýza probíhala samozřejmě také následně a komparativně, a to nejen na základě terénních zápisků, ale metodologie byla triangulovaná záznamem na digitální diktafon, který umožňuje průběžné stopování, zvýrazňování a číslování pasáží, čímž se ulehčuje zpětná orientace v textu a výběr relevantních pasáží.

Výzkumný problém nasycují otázky deskriptivního charakteru jako: Je možné identifikovat přechodové mikrorituály v MŠ? V jakých situacích se objevují (nebo nasazují) ritualizované přechodové strategie? Jsou jejich součástí všechny skupiny rituálů přechodu (oddělení, pomezí, začlenění)? Jaká je typická podoba těchto skupin přechodových mikrorituálů v MŠ?

Při deskriptivním výzkumném problému se kladou otázky fundamentálního charakteru, a to hlavně proto, že směřují k obohacení existující teorie anebo k budování nové teorie. Využívají se tedy při neprobádaných problémech a neověřených kontextech, což je případ i předmětného výzkumu. Deskriptivní analýzu zkoumaných jevů tak není možné považovat za hendi-kep, a to i proto, že přínos a náročnost není v následném analytickém rozkladu dat a jejich opětovném „lepení“, ale v chápání globálních souvislostí a návazností bez fáze fragmentace dat, protože jen takto je možné zachytit komplexnost přechodových rituálů tak, jak je zaznamenal a interpretoval A. van Genep. Ty totiž přecházejí nad parciální akty a činnosti a specifickým způsobem jim dávají smysl. Zaznamenané relevantní parciální akty tak nebyly předmětem dalšího štěpení, ale identifikovalo se jejich místo v globální struktuře přechodových rituálů. Tento přístup se uplatňoval na pozadí analytické procedury tzv. konstantní komparace.

10.5 Výzkumná zjištění a analýza

Jako důvod, který činí MŠ výhodné pro zkoumání přechodových mikrorituálů, jsme výše uvedli neustálé fázové změny činností ve formě anebo v kvalitě, ke kterým dochází v MŠ a které tak otevírají prostor na organizování (ze strany učitelky, která nemá k dispozici organizační mechanismy ZŠ) přechodů mezi jednotlivými činnostmi. Tyto změny činností jsou důsledkem jednak zaběhnutého režimu dne v MŠ a taktéž i požadavkem na typy aktivit formulovaných v Programu výchovy a vzdělávání dětí v MŠ, který je na Slovensku v podstatě jednotný a všeobecně platný. Mnohé regulované přechodové situace přitom mají formu ritualizovaných aktivit a jednoznačně se ukázalo, že v MŠ je bohaté zastoupení všech skupin přechodových rituálů tak, jak je popsal A. van Genep, a že tyto skupiny jsou ve vzájemném vztahu a vytvářejí tak poměrně jednotné přechodové schéma.

10.6 Rituály oddělení

Prvotní skupinu přechodových rituálů mají tvořit rituály oddělení. Jak bylo již naznačeno výše, jde v tomto případě o aktivity, které rituálním způsobem zabezpečují oddělení člověka od předcházející činnosti, resp. ho dovedou od

předcházejícího stavu. Prostřednictvím nich se tedy mění kontext činnosti, čímž dochází k opuštění předcházející aktivity.

V ZŠ je klíčovým signálem pro oddělení situačních kontextů a sociálních stavů zvonění. Inicjuje přechod z přestávky na vyučování nebo naopak – to představuje základní přechodovou situaci v ZŠ (Wagner-Willi, 2005). V MŠ je situace jiná. Výstižně to vyjadřuje M. Filagová (2006, s. 7): „Funkce zvonění jakoby zastupuje hygiena – čurání a umývání rukou. Že by měla následovat nová aktivita, se implicitně dozvídáme z povelu: *„Děti, kdo má dlouhé rukávy, ten si je vyhrne, kdo potřebuje jít na záchod a umyjeme si ruce.“* Vykonání hygieny dítě na chvíli vytrhne z prostoru a po návratu do něj – vždy na lavičku, kde všichni čekají – už následuje něco jiného, než se dělo předtím.“ Bezpochyby výstižný postřeh M. Filagové je však poměrně málo analytický, protože je doprovázen nevnímáním funkcí jednotlivých skupin přechodových rituálů. Čurání a hygiena totiž nejsou zvoněním, nejsou oddělovacím rituálem. Jak ukážeme níže, vlastní výkon těchto funkcí patří mezi rituály na pomezí. Vlastním oddělovacím rituálem je stereotypní jazyková forma nabádání učitelek k umývání rukou (případně čurání), což konečně ukazuje i příklad Filagové.

Opakující se rituální formulka se přitom podle našich zjištění nejčastěji týká vyhrnutí rukávů. Standardními a učitelkami stereotypně používanými formulkami jsou *„Rukávy vyhrnout!“*, *„Prosím, vyhrnout rukávy!“* či *„My si teď vyhrneme rukávy!“*, přičemž jejich vyřknutí bývá doprovázeno výrazným zvýšením hlasitosti, čímž se rámuje nový kontext. Důležité přitom je, že tato iniciační formulka je pravidelně opakovaná učitelkami ještě před vstupem do koupelny, tedy ještě před prostorovým oddělením. Poukázání na vyhrnutí rukávů připravuje na nastávající aktivitu umývání rukou jako na specifickou přechodovou aktivitu. Následnou situací je samotné vyhrnování rukávů (probíhající stále mimo kontext koupelny), které je rámované spontánním snížením verbální aktivity dětí a které má specifickou somaticky a pohybově expresivní podobu. Děti si nevyhrnují rukávy při přirozené poloze paží a rukou v situaci vyhrnování, ale ruku a paži zdvihají a napínají, jako by chtěly na něco dosáhnout, na něco, co se nachází někde ve výšce, a následně druhou rukou shrnují rukáv. Po verbálním oddělení tak následuje jakési expresivní divadélko „obíračů“ rukávů. Někdy však verbální oddělení bývá doprovázeno širším diskurzivním rámcem:

„Teď, kdo se chce napít? [Děti: Já, Já, Já...](...) No pojď sem Maťko, prosím tě, stoličku ulož, i Vaneska uloží (...) Mirko, nejdeš se napít? (...) Pomaličku, máte čas, pomaličku, vypijte si to (...) Tak a teď půjdeme ven, rukávy zase nahoru.“

Co to máš, Milánku? Dej to, prosím tě, sem do toho košíčku (...) A zase se děti půjdeme co? Vy-ču-rat [nabádá děti k opakování].“

(231007/7.min28.s–9.min53.s/U1)¹²⁸

Tato pasáž představuje zhuštěný příklad rituálů oddělení, které v některých situacích nastanou spolu, v jiných jsou samostatné. V daném příkladě nastává oddělení už činností pití. Tato oddělovací aktivita se iniciuje zpravidla tehdy, když jdou děti ven – tehdy pití a vyhrnování rukávů tvoří poměrně stabilní oddělovací rituální komplex. Využití oddělovací moci vyhrnování rukávů je však širší, využívá se například při přechodu z výtvarných aktivit (malování, lepení) a jídelních aktivit (svačení, obědvání). To konečně vyjadřuje i výše uvedená pasáž, kde při poukazování na vyhrnování rukávů používá učitelka výraz „zase“, a to jednoduše proto, že tuto aktivitu vnímá jako periodickou oddělovací aktivitu v průběhu celého dne.

Další obdobně specifickou (a dá se říci jednorázovou) oddělovací aktivitou jako pití je to, co bychom mohli nazvat rituální prezenční „listina“. Využívá se ve snaze oddělit kontext ranních spontánních her od kontextu nastávající frontální didaktické aktivity řízené učitelkou:

„Já bych vás chtěla přivítat () ve školce, jsem ráda, že jste přišli dneska (...) Jarko se už ptal, že kde je Adamko, ale Adamko je nemocný, dneska má teplotu, ale ještě nám chybí Danka, Saska, Miška“

(161101/10.min56.s–11.min40.s/U2)

Je třeba si uvědomit, že tento typ promluvy se pravidelně odehrává v situaci, kdy se děti spolu nacházejí v MŠ už minimálně půl hodiny, tedy už byly učitelkou poprvé přivítány tehdy, když je do MŠ přivedla máma. Přesto dochází k opětovnému a ve své podobě inscenovanému přivítání. Už se totiž nevíta dítě, které si bude spolu s ostatními volně hrát jako dosud, ale vítá se žák (tedy dítě ve specifické sociální roli), který má poslouchat a soustředit se. Opětovné přivítání je tak oddělovacím rituálem, kterým se musí iniciovat třídní anebo

¹²⁸ Formát identifikačních údajů v citovaných pasážích je následující: Název elektronického souboru bez přípony (první čtyři čísla zpravidla poukazují na datum, poslední dvě na pořadí nahrávané sekvence v daném dni) / Čas začátku a konce citované pasáže v rámci daného souboru / Identifikace učitelky. V citovaných pasážích děti nevstupují pod svými pravými jmény. Symbol (...) znamená vynechání určité ucelené promluvy, symbol () znamená nesrozumitelné místo. Když je mezi závkami vynechán větší prostor – (), znamená to nesrozumitelnou souvislejší pasáž. V hranatých závorkách [] se uvádí buď postřeh (poznámka) výzkumníka ve vztahu k vyřčenému (např. změna výšky nebo tempa hlasu, gesto apod.), anebo se uvádí paralelní promluva jiné osoby než učitelky (nejčastěji vyjádření dětí).

kolektivní povědomí – tomu zase slouží zopakování jmen přítomných, které má někdy podobu vyjmenování ze strany učitelky anebo ptaní se učitelky dětí (U4: „Dobré ráno, dobré ráno. Kdo mě pozdraví? Děti: Já, Já, Já... Dobré ráno. () Všechny vás vítám ve školce, jsem ráda, že jste přišly. Kdo nám dneska chybí?...“). Kontext, ve kterém se daný rituál odehrává, je jednoznačně expresivní: učitelky nepřirozeně fázují tok řeči, začínají zpomaleným a přehnaným šepem, čímž jasně rámuje nový kontext, aby nakonec hyperbolicky a teatrálně vpravily děti do nového tématu a aktivity, které tak budí bombastický dojem. Kdybychom hledali analogii k ZŠ, tak rituál druhého přivítání plní úlohu zvonění na začátku první vyučovací hodiny v rámci školního dne a prezenční listina svojí funkcí odpovídá povstáním dětí při vstupu učitele do třídy ZŠ.

V úvodní komplexní sekvenci o vyhrnování rukávů se objevil učitelčin požadavek ukládat věci. A skutečně jako nejdominantnější rituály oddělení s celodenní platností jsme identifikovali rituály uklízení. Iniciační formulku ve tvaru „Kdo mi pomůže uklidit?“ anebo „Všechno dáme do pořádku!“ apod. používají učitelky téměř při každém přechodu z jedné kvalitativně odlišné aktivity na jinou, přičemž každá z nich používá stereotypní verbální formu dané iniciace:

„Ale poslouchejte, dětičky, už za chvíli k nám přijde teta kuchařka s () výborným chlebičkem a my si uklidíme skládačky. Kdo mi pomůže? [Děti: Já, Já, Já...] No to jsem zvědavá, jestli víte, kam to patří, to jsem zvědavá () Slávko, víš, kam patří toto? Půjdem spolu () dobře? () Krásně umíte uklízet, i Mirko pěkně může uklízet, dobře. () [Děti: Můžeme ti pomoci? Můžeme ti pomoci?] () Tak všichni spolu, dobře. Mirko nám také pomáhá. Aha tady je zase ta sponka spadlá, takováhle jedna, pouklízej () No prosím, tak to ulož.“

(091006x/0.min25.s–2.min2.s/U1)

Oddělující sekvence opět začíná poukázáním na budoucí kontext anebo stav (svačina, resp. stav „jedlíka“) a iniciuje přechod. Činnostním aspektem oddělení je uklízení, v tomto případě pravidelně vyjadřované frází „Kdo mi pomůže?“, která v dané třídě funguje jako „přístupové heslo“ rámované úplně odlišnou intonací a melodií a která na děti účinkuje motivačně. V tomto případě je zajímavé, že jde o předěl, po kterém následuje ještě oddělovací strategie „rukávy nahoru“, když bude následovat doba jídla. Uklízení je přitom obsáhlým kontextem, který ze všech oddělujících rituálů zabírá nejvíce času a učitelky na něj kladou velký důraz. V tomto delším procesu dochází k úplnému oddělení dětí od předcházejícího kontextu a stavu, praktická činnost uklízení je od něj odvádí. Proto nepřekvapí, že často zaznamenáváme přímo posedlost uklízením, když chtějí učitelky změnit stav dětí:

„Musíte mi pomoci (...) Simonka nám to tu porozházela a neuklidila. Kdo mi pomůže? [Děti: Já, Já, Já...] Toto odložit, dobře. A tenhle kočárek, kdo uloží? (...) A tyhle autíčka, kdo? (...) A ještě co nemáme uložené?“

(091006x3/0.min39.s–1.min12.s/U1)

„Kika, Maroško pojďte (), jdeme kontrolovat hračky, jestli jsou pěkně uklizené. (...) No jdeme se podívat. (...) Obchod je dobře uklizený (...).“

(161007/3.min55.s–4.min17.s/U3)

Učitelky často chodí po třídě, dívají se do koutků a kontrolují, jestli se tam nenachází něco rozházené. Kontrola je velmi zevrubná. Většinou se kontrola odehrává v doprovodu dětí, které houfně hledají rozházené věci v rozličných částech třídy a uklízejí je. Inscenační charakter dané činnosti je zjevný. Děti v pravém slova smyslu představují vysoce motivovanou slídící uklízecí „čtu“. Po generálním úklidu a kontrole se ještě zpravidla udělují adresné úklidové úkoly konkrétním dětem, čímž se terén úplně vyčistí. Touto rituální činností se děti „očistí“ od předcházející aktivity a zároveň se vytvoří nový kontext, otevřený pro nový typ aktivity.

Inscenační charakter úklidových rituálů bývá hlavně v případě zkušenějších učitelek posilňovaný i říkankami, případně rytmizacemi:

„My jsme malí mravenečci, samá práce, samý chvat, () přes léto jsme pracovali, postavili jsme si hrad. Ani Danko nám to pěkně neuložil, podívej se, jak jsi to tu naházel. () No ještě jsme si říkali, že mi pomůžete šuflíky...“

(061104/3.min19.s–3.min44.s/U2)

Takovými prostředky k rychlejšímu tělesnému „strhnutí“ dětí oddělení od předcházející činnosti probíhá ještě efektivněji.

Nejdominantnějšími oddělujícími rituály tak jsou rituály „vyhrňte si rukávky!“ a „kdo mi pomůže?“. Jejich využití závisí na očekávaném novém stavu nebo situaci a mohou být i paralelní, případně mohou následovat po sobě. Naše zkoumání ukazuje, že rituály úklidu se využívají hlavně při přechodech „kobercově-interiérových“, tedy přechodech mezi stavy a činnostmi odehrávajícími se v rámci interiéru třídy, nejčastěji v okolí centrální zóny koberce. „Vyhrňte si rukávky“ se vyskytují hlavně při přechodech „třídně-exteriérových“, tedy při přechodech na stavy a činnosti, jejichž dominantou jsou buď okrajové prostory třídy (např. jídelna), anebo mimotřídní prostory (školní dvůr apod.).

10.7 Rituály pomezí

Druhou skupinu přechodových rituálů tvoří podle A. van Gennepa rituály pomezí. Jsou to takové aktivity, které rituálním způsobem organizují průběh určitého mezistadia mezi minulým a budoucím stavem, mezi předcházející a nadcházející aktivitou.

Kdybychom v životě MŠ chtěli najít jednotné realizované schéma, to znamená schéma, v rámci kterého na sebe navazují jak rituály oddělení, dále rituály pomezí, jakož i rituály sloučení, tak by šlo hlavně o přechodové schéma umývání. Rituály oddělení (vyhrnutí rukávů s možnou kombinací s rituály uklízení, případně pití) jsme při tomto schématu už tematizovali. Po těchto rituálech následuje další, poměrně velký komplex pomezních rituálů, které vyplňují jakési mezistadium, *betwixt a between* – jak říká V. Turner (1969, s. 95), tj. stadium, v rámci kterého byla individua oddělená od svého předcházejícího sociálního stavu, ale ještě nejsou přiřčena do nového sociálního stavu, nejsou „ani tady ani tam“, mají tedy „už ne a ještě ne“ status. Jak správně uvádí A. van Gennep, někdy bývají dané pomezní rituály tak rozvinuté, že mohou vytvářet samostatný a uzavřený komplex rituálů. V MŠ jsou těmito pomezními rituály rituály odehrávající se v rámci koupelny. Na tomto místě je třeba si uvědomit, že z globálního hlediska není pobyt v koupelně primárně cílovou aktivitou v životě MŠ. Zpočátku (hlavně v třídách pro nejmenší děti) mohou být některé činnosti v koupelně předmětem didaktického plánování, například způsob umývání a utírání rukou, hygienické zvyklosti, důkazem čehož jsou mnohé říkanky, písničky a rytmizace, které se zpočátku děti učí v rámci koupelny a pomocí kterých tak dochází k organizovanému mediovanému učení (více k problematice mediovaného učení v předškolní výchově viz Petrová, 2007). Avšak pobyt v koupelně hraje v kontextu života MŠ hlavně přechodovou funkci. Je mezistadiem mezi předcházející a následující aktivitou a jeho úkolem je zabezpečit připravenost dětí na následující aktivitu (kognitivní činnosti, pobyt venku, jídlo a jiné). Takto to vnímala ve svém empirickém výzkumu MŠ i M. Filagová. Přitom i u zmiňovaných koupelnových rytmizací se – jak ukážeme níže – často oslabuje jejich didaktický význam a přibírají spíše disciplinační funkce. V kulturněantropologickém smyslu slova tak koupelny představují „materiální přechod“ a činnosti v koupelně zase „očistné“ rituály, které jsou imanentní součástí přechodových rituálů a hlavně rituálů pomezí (van Gennep, 1997).

Na rituály vyhrnování rukávů, jako na rituály oddělení, zpravidla navazují rytmizované přechodové rituály organizující fyzický přechod dětí do

koupelny. Fyzický přechod bývá rytmizovaný prostřednictvím písniček nebo říkanek, které se v dané situaci a vždy za tímto účelem pravidelně opakují. Tím se otvírá prostor pro koordinovaný přechod, protože rytmus a souběžné opakování pohybů učitelky, resp. jiných dětí, zbývající děti strhne, čímž se navodí jakási odosobněná skupinová synchronizace, na které je vidět transcendentní charakter rituálu (odevzdanost ve prospěch sebepřesahujícího principu). Rytmizovaný přechod do koupelny je tak skutečným rituálním tancem (nejčastěji ve tvaru pochodu) iniciovaným hlasitým nápěvem učitelky. Symbolickou funkcí těchto rituálů vyjadřují obsahy využívaných písniček anebo říkanek. Identifikované byly následující opakující se rytmizace:

„Jdu hezky krok za krokem, běžím si to do školičky, ve školce je teplo, mile, stejně jako u babičky.“

„My jsme smělí vojáci, šavle, flinty máme, mléku, žemli, pečínce pokoje nedáme, zajíců se nebojíme, všechny vrabce vyplašíme, a kdo se nás nebojí, tomu pokoj dáme.“

„Půjďme my do hájíčka, chytíme si tam zajíčka, heš, heš, heš, a ty za ním běž.“

„Lítá dráček pomalíčku, pozdravuje vlaštovičku, chvostem kývá sem a tam, šťastnou cestu přeji vám.“

„Jede, jede vláček, jede, jede vlak, poďte milé děti, poďte nasedat, pojedeme do Popradu, koupíme si čokoládu, jede, jede vláček, jede, jede vlak.“

„Dnes je velká paráda, hrajeme si na hada, mezi stromy chodíme, cestu chvostem zametáme, dnes je velká paráda, hrajeme si na hada.“

„Vede, vede cesta nová, do městečka pořádková, kdo chce s námi cestovat, musí čisté ručky nám všem ukázat, řapi řapi řapi řap, čisté ručky ukázat.“¹²⁹

I navzdory formální různosti daných říkanek vyplývajících z pedagogického mistrovství konkrétních učitelek, překvapuje jejich obsahová jednotnost. Všechny totiž nějakým způsobem charakterizují chůzi nebo přesun někam.

¹²⁹ „Idem pekne krok za krokom bežkám si do školičky, v škólke je nám teplo milo tak ako u mamičky.“

„My sme smelí vojaci, šavle flinty máme, mlieku žemle pečienke pokoja nedáme, zajacov sa nebojíme, všetkých vrabcov rozplašíme, a kto sa nás nebojí, tomu pokoj dáme.“

„Půjďme my do lesíka, chytíme si zajačika, heš, heš, heš, a ty za ním běž.“

„Lieta šarkan pomalíčky, pozdravuje lastovičky, chvostom kýva sem a tam, šťastnú cestu želim vám.“

„Ide, ide vláčik, ide ide vlak, poďte milé deti, poďte nasedat, pojedme my do Popradu kúpime si čokoládu, ide ide vláčik, ide ide vlak.“

„Dnes je veľká paráda, my sa hráme na hada, pomedzi stromy chodíme, cestu chvostom zametáme, dnes je veľká paráda my sa hráme na hada.“

„Vedie vedie cesta nová, do mestečka poriadková, kto chce s nami cestovať, čisté rúčky musí mať, řapi řapi řapi řap, čisté rúčky musí mať.“

Jejich implicitním obsahem je tedy přechod (ať už je to přechod z domu do školky, z města do lesíka, z jedné vlakové stanice do jiné, do jiného města, anebo procházení mezi stromy, vojenský pochod, resp. přání šťastné cesty někam). Volba říkanky se tedy neukazuje jako libovolná (což však ale neznamená, že je učitelkami reflektovaná), přičemž říkanky symbolizují reálný přechodový kontext (přechod do koupelny), který se odehrává i na fyzicky transformační úrovni – změněným rytmizovaným pohybem přecházení do koupelny. Někdy je to přechod vojenský (pochodování dětí), jindy se děti chytou za ramena a utvoří vlak nebo hada, jindy se zase chytou za ruce (i s učitelkou) a pomalu se přesouvají. To závisí jednak na textu říkanky a jednak na stereotypch skupinové tělesnosti ve třídě.

Umývání rukou anebo čurání jako přechodové a přípravné stavy, bez jejichž absolvování by byl výkon následující aktivity problematický (z důvodu rizika domnělé „infekčnosti“ dítěte, rizika počurání se apod.), bývají taktéž doprovázené početnými rytmizacemi, ze kterých většina má opakující anebo poučný ráz, tj. buď se prostřednictvím nich (a jejich adekvátními pohyby opakovány podle učitelky) upevňují adekvátní hygienické postupy a způsoby anebo se hovoří o nevyhnutelnosti a potřebě hygieny. Plní tak kvazididaktické účely. Takto funkční jsou však jen tehdy, jestliže se řídí průběh samotných hygienických aktivit. V koupelně jsou však tyto rytmizace používány i v situacích po vykonání hygienických aktivit. A to nejčastěji v situacích, kdy učitelka seřazuje děti u dveří koupelny ještě před vstupem zpět do třídy. Jde přitom o častý a pravidelný jev.

„My jsme děti maličké, ručky mám čistoučké, tralala každý den, mýdlo nám je umyje, tralala každý den, mýdlo nám je umyje.“

„Stěžoval si ručníček zavěšený ve skříni, že ho Kubík každý večer ručičkami zašpiní, milý Kubo povíme ti, co dělají hodné děti, když už mají ručky zašpiněné od bláta, umyje je mýdlo a vodička ohřátá.“¹³⁰

V situaci shromažďování dětí u dveří koupelny se oslabuje didaktický účinek vyplývající z jejich textu. Dokazuje to i skutečnost, že učitelky k nim často zařazují i široké spektrum jiných říkanek, například o zvířátkách, plodech, nebeských objektech. Při těchto situacích je zjevné, že jejich význam už

¹³⁰ „My sme deti malučké, rúčky máme čistučké, tralalala každý deň, mýdlo nám ich umyje, tralalala každý deň, mýdlo nám ich umyje.“

„Žaloval sa uteráčik zavesený na skrini, že ho Kubko každý večer ručičkami zašpiní, milý Kubko povieme ti, ako robia dobré deti, keď už majú zašpinené rúčky od blata, umyje ich mýdlo a vodička zohriata.“

ustupuje do pozadí využívá se hlavně jejich rytmizační a koordinační efekt: udržet pozornost dětí, mít je v určitém postavení (okolo učitelky) a zařazení. Rituály pomezí jsou tak hlavně rituály hry s tělem, s jeho tvarovatelností a regulovatelností.

Dveře koupelny jako materiální práh přitom v tomto stadiu získávají osobitý význam. Upozornil na to už A. van Genep, když poukázal na skutečnost, že při pomezích rituálech hraje významnou úlohu materiální pomezí anebo hranice, jejichž rituální překročení znamená vstup do nového stavu, „překročit práh“ tedy znamená připojit se k nějakému novému světu (tamtéž, s. 27). Významnost této skutečnosti implicitně zohledňují i učitelky, které netrvají na tom, aby děti po umytí práh nepřekračovaly. Děti se zpočátku hromadí u dveří, postávají na prahu, nakukují do třídy, pohrávají si s dveřmi, jednou je pootevřou, jindy je zavírají, zamykají klíčem, ale nevstupují. Toto sebeomezení funguje autonomně i bez přímého zasahování ze strany učitelky (např. když učitelka jde také na WC). Přítomnost učitelky vnáší do tohoto dění koordinaci nejčastěji jako důsledek zmiňovaných prahových říkanek. Ale děti a učitelka ještě stále nevstupují do třídy. Vstupují do ní až po dosažení určitého nasycení prahovými rytmizacemi (které vskutku připomínají jakousi přípravu na jednání v „transu“), ale ani tehdy není daný vstup libovolný, ale odehrává se na pozadí dalších přechodových rytmizací – zpravidla těch výše uvedených, které se používají jako vstupní rytmizace do koupelny a tematizují přechod. Stadium pomezí je tak stadiem s přetlakem rytmizací. Jeho význam leží v odosobnění a tělesné ovladatelnosti, které jsou předpokladem hladké adaptability na nastávající aktivitu. Pro navození ritualizovaných forem chování při přechodu z jednoho stavu do druhého dokonce někdy není potřebná ani rytmizační aktivita učitelky. Je to proto, že opakováním celého komplexu rituálů pomezí tyto následně fungují v dětech automaticky. Často je tak možné sledovat, že když náhodou učitelka z důvodu nějaké zaneprázdněnosti neorganizuje přechod z koupelny do třídy, děti ho samy rytmizují, říkají říkanku, pochodují, drží se apod. U dětí tak funguje jakási somatická paměť v projevech, ve kterých je možné jasně identifikovat efekty koupelnových rytmizací na děti: například děti, které s učitelkou používaly jako přechodovou rytmizaci říkanku o vojácích, volili v situacích, když jejich přechod z koupelny nebyl regulovaný učitelkou, inscenovaný přechod doprovázený promluvou „raz, dva, raz, dva, raz, dva“. Jasným efektem dané říkanky tak byl uspořádaný přechod analogický vojenskému pochodu. Text přechodové říkanky se přitom ukázal jako irelevantní, signifikantní je hlavně účinek na chování dětí.

10.8 Rituály sloučení

Poslední skupinu přechodových rituálů tvoří rituály sloučení. Jsou to rituální aktivity, které mají sloužit jako prostředek adaptace jednotlivce na konkrétní typ nové aktivity, jako prostředek na posílení zaměřenosti dětí na tento typ aktivity, a jsou to tedy rituály, kterými se neorganizuje opuštění určitého sociálního stavu (rituály oddělení), ani proces přecházení mezi danými sociálními stavy (rituály pomezí), ale zabezpečuje se jimi už identifikace s novým sociálním stavem. Prostřednictvím nich tak dochází k behaviorálnímu a zároveň i mentálnímu sloučení jedince s aktivitou nebo stavem. I když začleňovací rituály mají rozličnou podobu v závislosti na povaze nové aktivity (vzdělávací, estetická, jídlo, spaní apod.), je možné identifikovat určité základní a opakující se rituální strategie.

Na to, aby se dítě mohlo identifikovat s novou aktivitou a plně se na ni soustředit, je potřebné určité „připoutání“ dítěte k dané aktivitě. V životě MŠ se využívá jak nediskurzivní, tak i diskurzivní podoba připoutání. Většinou nejprve dochází k nediskurzivnímu připoutání v podobě povinné přítomnosti dítěte nejen v určitém prostoru, ale i na konkrétním místě. I v MŠ tak zjevně platí princip lokalizace, který pro klasické školy tematizoval M. Foucault (2000), ale oproti ZŠ má elastičtější a spontánnější podobu, protože – jak zjišťujeme – je podřízený lokálními prostorovými podmínkám konkrétní třídy MŠ, a ne univerzálním prostorově-organizačním podmínkám platícím v ZŠ.

Nevyhnutelnost lokalizace vyjadřuje státičnost adaptačního procesu. I v tomto případě jde o ovládnutí a koordinaci tělesných projevů dítěte a jeho chování, ale oproti rituálům oddělení a pomezí jde o jiný mechanismus. První dva komplexy rituálů pracovaly s tělem dětí jako s aktivním prvkem, šlo o dynamickou transformaci: děti uklízejí, vyhrnují si rukávky, zpívají, tancují a opakují, umývají se a zase zpívají, tancují a opakují. V rámci rituálů sloučení dochází právě naopak k utlumení pohybové aktivity a k „připoutání“ dětí na konkrétní místo, ve kterém mají kontrolovat svoji pohyblivost.

Po rytmizovaném přechodu z koupelny s cílem začít určitou didaktickou aktivitu se jako klíčový lokalizační prostor ukazuje dětská lavička. Povinnost dětí sednout si na lavičku po příchodu z koupelny pozorovala i M. Filagová (2006). Děti jsou ritualizovanými pokyny instruované zaujmout místo, klidně sedět a dávat pozor. Typická je prostorová distance učitelky od dětí, tj. z běžné důvěrné zóny života v MŠ se stává veřejná zóna vzdáleností se blížící k třídní zóně v ZŠ. Princip „lavicové“ lokalizace má i zajímavé rituální variace. V MŠ je běžný princip „čárové“ lokalizace, což potvrzují i naše zkoumání:

„Na čáru si sedneme, ano? Na čáru si sedni (), Lubko, na čáru si sedni! Ty obrázky si potom doděláme, necháme si to tam rozložené, ano? Na čáru si sedni!“

(201102/0.min12.s–0.min25.s /U4)

„Ale vždyť mi na tebe počkáme (), Duško, my na tebe počkáme. My si tu sedneme na kobereček, dobře? Na čářečku. Můžete si i tady sednout, dobře?“

(201102/0.min12.s–0.min25.s /U4)

Plánované aktivity řízené učitelkou se nejčastěji odehrávají v centrální zóně třídy – na koberci, kam i zpravidla děti směřují při přechodu z koupelny. Tato zóna bývá poměrně rozsáhlá, a proto ji někdy tvoří dva u sebe umístěné koberece, tedy v bodě jejich spojení vzniká čára (v našem případě umocněná upevněním spoje lepicí páskou). Spoj koberců tak vytváří nový prostorový prvek, který učitelky pravidelně využívají místo lavice (jejichž přemísťování by komplikovalo práci). Časem je u dětí zřejmá automatizace návyku sednutí si na svoje místo, tj. víckrát jsme pozorovali samostatný přechod dětí z koupelny na čáru a zaujetí klidné pozice i bez řízení ze strany učitelky.

Vyskytují se i jiné variace principu lokalizace, například učitelka ještě před odchodem do koupelny připraví na koberec podušky, na které si děti po příchodu sedají, nebo připraví kruhy, na které se děti postaví anebo rozmístí značky. Klíčový je vždy ale jakýsi prostorový „korzet“, který je předpokladem pro úspěšné vykonávání nové aktivity. Obdobný princip zaznamenáváme i u tak specifických aktivit, jako je jídlo nebo spaní. U jídla je to jasný přechod z koupelny na malé stoličky (každé dítě má zpravidla svoji), které s dítětem učitelka zasune, a prostorovou separaci dítěte umocňuje klasický pokyn „do talíře se dříve“. Při přechodu z koupelny na spaní nabývá princip lokalizace dokonce podobu „čárové“ lokalizace, protože pravidelným zvykem je sebrat si z jídelny svoji stoličku, přinést ji do střední části koberece (jakoby na jeviště třídy), tam se vysvléct, věci zavěsit na stoličku a přejít k postelím, kde se děti oblečou do pyžama a lehnou si. Stoličky se přitom kladou na čáru vytvořenou spojením koberců, anebo se jen lineárně stavějí k sobě. V každém případě vzniká linie stoliček, na kterých sedí vysvlékající se děti. Tyto rozličné způsoby lokalizace představují nediskurzivní formy rituálů slučování.

Mezi rituály slučování však patří i rituály diskurzivního charakteru. Některé z nich plní obdobnou funkci jako lokalizace – ty prostorové snižovaly a přerušovaly dynamiku pohybů dětí, ty slovní přerušují dynamiku dětské řeči (zpěvu, přednesu apod.). Nejelegantnějším příkladem tohoto procesu jsou pasáže, kde po rytmizovaném přechodu z koupelny a prostorové lokalizaci dětí dochází k přerušení řeči dětí zařazením další inscenované rytmizace,

která však tematicky skončí příkazem ticha. Na tomto příkladě je vidět mistrovství učitelek přerušit tempo dětské řeči nepřímou prostřednictvím rytmi- zace, čímž eliminují efekt zosobněného příkazu: „*Prosím, každý si sedne na jednu podušku. (...) Duško už jsou tu podušky, už jsou tu podušky (...) Tady máš Saskie, už jsem vám dala podušky, všem (...) [popěvek]: Vzhůru ruce dáme, pěkně zatleskáme, do okénka kuk a už ani muk. [Od tohoto okamžiku učitelka šeptá.]*“ (061103/2.min28.s–4.min43.s/U2) Při rytmi- zaci děti napodobují učitelčin pohyb kladení si ukazováku na ústa (neverbálně „pššš“) a po rytmi- zaci obdobně jako učitelka začínají mluvit šeptem.

Tichem se děti připoutají k novému kontextu a v napětí (protože šepot vytváří dojem tajemství) čekají na učitelčinu další reakci. Rituální indikování ticha a šeptání tak představují důležité rituály sloučení, protože připoutají a zaměřují pozornost.

Diskurzivní strategie ticha a šepotu způsobuje hlavně připoutání k novému situačnímu kontextu a vzbuzuje očekávání (zvědavost) ve vztahu k dalšímu průběhu činnosti, případně promluvy učitelky. Učitelka však může použít i jinou strategii připoutání dítěte k novému kontextu, resp. stavu. Tato strategie je často kombinovaná s předcházející, ale vyskytuje se i jako výhradní slu- čovací a začleňovací strategie. Jde zde o rituály simulování emoční blízkosti. Dítě není jimi připoutané přímo na nové téma či kontext, ale na takovéto při- poutání se využívá nepřímá strategie emočního připoutání na učitelku, resp. na spolužáky. Simulování emoční blízkosti však v konečném důsledku působí obdobně jako předcházející, ať už nediskurzivní, anebo diskurzivní, rituály sloučení: uklidní tělo, sníží hlučnost, utlumí afektivnost projevů. Zapojení kontroly citových projevů jako základu pro efektivní výkon nových žádaných aktivit je přítom možné považovat za specifikum této rituální strategie.

„Dneska nikdo nepláče, vy jste dneska takoví krásní... () Já se na vás usmívám, protože i vy jste takoví usměvaví, veselí, pěkní. (...) Dětičky, když jste přišly do školky, u stolu jsme toho mnoho dělali. Co jsme dělali? () Malovali jsme. A co jste si malovaly?“

(091101/8.min3.s–8.min41.s/U2)

Učitelka, která pravidelně využívá tuto strategii, nejdříve pochválí kontrolu emocí u dětí a následně emocionalitu zaměří na vzájemný vztah s dětmi. Připoutá je tím k sobě, přičemž se po dobu fáze „já se usmívám“ přehnaně usmívá a prstem ukazuje na děti, že ony jsou adresáty jejího úsměvu. Tento typ expresivity bývá opakovaný se železnou pravidelností. Okamžitě vyvolává úsměv dětí a fixování jejich pohledu na učitelku. Potom následuje přechod k plánované aktivitě.

„No, postavíme se, chytíme se za ruce, veeelké kolo uděláme, a už jsme se chytili, veeelké kolo udělali. A teď () podívejte se na svého kamaráda (...) No vy jste dobří kamarádi. (...) [reakce na dítě]: Ty, nejsi smutná? No to jsem ráda. Výborně (...) Uděláme takový větší kruh, věžičku. Výborně, dobře, dobře (...) [reakce na jedno smutné dítě]: Jdeme se na ni usmát: ‚Já jsem tvoje kamarádka a ty jsi můj kamarád, dám ti ruku, ty se usměj, [učitelka směrem k dítěti: ‚usměj se na nás, no vidíš, je ti lépe‘] budeme si spolu hrát.‘“

(061102/2.min12.s–3.min36.s/U2)

Na začátku plánované aktivity (v tomto případě tělovýchovné chvílky) stojí emocionální připoutávání dětí ve formě simulování vzájemné blízkosti. Učitelka iniciuje tento proces často používaným požadavkem fixování pohledu na kama- ráda. Pro děti je to signál, že půjde o simulaci v emoční oblasti, čehož důkazem je, že některé učitelky spontánně dávají vědět, zda jsou, nebo nejsou smutné. Následné soustředění se na usmívání děti úplně „odzbroyí“ jak pohybově, tak řečově a iniciuje kontrolu emocionality. Té se plánovaně docílí u všech dětí, speciálně u smutného děvčátka. Následuje ještě upevňovací strategie ve formě pravidelně používané a pomalu, tiše a zároveň s „úžasem“ přednášené říkanky „Já jsem tvoje kamarádka...“ (používané při přechodu na různorodé didaktické aktivity), která je na neverbální úrovni doprovázená zpomaleným ukazováním na sebe (když se říká „já“) a na jiné (když se říká „ty“). Tím se dosahuje zpomalení tempa pohybů a řeči a kontrola emocí a chování. Opět následuje rychlý přechod na konkrétní plánovanou didaktickou činnost.

Předcházející adaptační strategie se využívají hlavně při navozování didaktických aktivit. U specifických aktivit, jako je jídlo a spaní, se využívá další skupina diskurzivních rituálů sloučení, které fungují tak, že dosáhnou adaptace dětí na nový stav vytvořením jakéhosi skupinového já. Diskurzivně tak sloučí skupinu jakoby do jednoho celku, protože povaha cílové aktivity (jedení nebo spaní) si vyžaduje úplně totožnou činnost od všech a povolu- je jen minimální individuální variace činnosti (na rozdíl od vzdělávacích, estetických a jiných didaktických aktivit). Rituály s takovouto schopností jsou pozdravné rituály, které jsou rámované neúměrně naléhavým projevem, zvýšenou hlasitostí učitelky a zpomaleným nepřirozeným frázováním:

„Dětičky, přeji vám dobrou chuť [Miška: ‚Dobrou chuť, děkujeme‘] Ale já jsem slyšela jen Mišku. Přeji vám dobrou chuť! [Děti: ‚Děkujeme, děkujeme‘, Miška: ‚Děkujeme, dobrou chuť‘] No teda. [Další dítě: ‚Dobrou chuť, dobrou chuť, dobrou chuť‘]“

(061102/19.min15.s–19.min31.s/U2)

Po příchodu z koupelny a lokalizaci dětí se adaptace na nový sociální stav opakovaně dociluje pozdravem, který však má být vykonaný kolektivně. Proto učitelka trvá na zopakování rituálu pozdravu. Takovýto výkon pozdravného rituálu plní dvě funkce. První spočívá v transformaci chování, tj. koordinaci řečových projevů, a má tedy disciplinární funkci. Jde o převedení mnohohlasnosti dětí do jednohlasnosti, čímž se dětská řeč stává uspořádanou a regulovatelnou. Druhá spočívá v transformaci identity dětí, tj. v převodu individuálního „já“ na kolektivní „my“. To je velmi často vidět v odpovědích dětí na učitelčin pozdrav. Každé individuální dítě většinou odpovídá formulací „děkujeme“, a ne „děkuju“. Identifikuje se se skupinou, což má velký význam pro analogický výkon aktivit, které se v rámci nového stavu od dětí očekávají. I v těchto situacích je možné pozorovat automatizaci chování dětí hned po lokalizaci (posazení se a zasunutí):

„Ninko, pomalu, pomalu, pomalu, nebo spadneš dolů na nos. Víš, že neutíkáme ze záchodu. [Miška: ‚Dooobrou chuť!‘ Miška a další dvě děti: ‚Děkujeme!‘] () Janko, pojď sem. Šššš! Janko, sem pojď. Přeji vám dobrou chuť, děti! [Miška: ‚Děkujeme, dobrou chuť.‘ Další dítě: ‚Děkujeme, dobrou chuť.‘]

(161104/3.min39.s–4.min10.s/U2)

Jedno z dětí použije pozdravný rituál ještě před učitelkou. Učitelky na tuto poměrně častou praxi reagují různě. Některé na tento podnět navážou a iniciují (hlasitým přednesem) odpověď „dobrou chuť“ anebo znovu a jasně zopakují i pozdrav nebo přání, které iniciuje odpověď. Odosobnělost a kolektivizaci tohoto procesu je možné vidět na tom, že to samé dítě si popřeje a taktéž poděkuje (v první osobě množného čísla).

10.9 Závěrem

Výzkum poměrně jednoznačně ukazuje, že chod života v MŠ je regulovaný početnými aktivitami rituálního charakteru, tedy aktivitami inscenačního, stereotypního a opakujícího se charakteru s transformačním účinkem. Drtivá většina takovýchto aktivit má podobu tzv. přechodových rituálů, protože organizace života v MŠ je založená hlavně na regulovaných přechodech z jedné kvalitativně odlišné aktivity do jiné, čímž se MŠ stává ideálním prostorem pro studium různých skupin přechodových rituálů v moderních organizacích.

Jako dominantní formy první skupiny přechodových rituálů – tzv. rituálů oddělení – byly identifikované signální rituály „vyhrňte si rukávy“ a „kdo mi pomůže?“. Specifickými formami této skupiny rituálů byly též rituály pití, druhého přivítání a prezenční listiny. Rituály pomezí zase tvořily výhradně promluvy rýmovaného anebo veršovaného charakteru, přičemž jejich vykonávání bylo rytmizované a odehrávaly se hlavně v rámci kontextu příchodu do koupelny nebo odchodu z ní a také v situaci pobytu v koupelně. Ta totiž představuje nejen reálné prostorové, ale i symbolické pomezí anebo hranici mezi předcházejícím a novým sociálním stavem dětí. Většina rituálů pomezí přitom explicitně tematizuje přechod. Poslední skupinu přechodových rituálů – tzv. rituály sloučení (anebo přijetí) tvořily v rámci života v MŠ různé rituály s „připoutávajícím účinkem“. Byly to rituály lokalizační, rituály ticha a šepotu, rituály emocionální blízkosti a taktéž i pozdravné rituály chórového charakteru.

I přes zjevnost daných rituálů a jejich inscenační charakter nebyl přechodový význam těchto jevů a aktivit v rámci MŠ předmětem detailního zkoumání. Některé jsou považované za nepodstatné, protože se z didaktického hlediska jeví jako vyprázdněné, čímž se pro normativně laděný pedagogický výzkum stávají neatraktivními. Některé se zase analyzují jen z didaktického hlediska a uniká jejich přechodová funkce. Je však velmi důležité popsat jejich podobu a proniknout do jejich významu, protože tyto aktivity jsou předpokladem výchovně-vzdělávacího procesu a bez nich by byl tento proces vlastně nerealizovatelný. Ukazuje se, že je důležité vnímat tyto aktivity v kontextu komplexní struktury přechodových aktivit, protože každá z nich má v dané struktuře parciální úkoly a specifické místo. Je přitom zajímavé, že tyto aktivity nabývají klasického rituálního charakteru i díky neslábnoucímu významu tradice. V rámci ZŠ jsou přechody z jednoho sociálního stavu do jiného více formalizované (např. zvoněním) a přechody mezi jednotlivými aktivitami jsou předmětem didaktické tematizace například v rámci kontextu učitelského vzdělávání. V MŠ jde zejména o dlouhodobé, teoreticky netematizované odevzdávání zkušeností mezi účastníky praktického sektoru. Toto odevzdávání nemusí mít dokonce ani reflektovanou podobu, často jde jen o reproduktivní habituační proces. V návaznosti na všechny výše uvedené skutečnosti tedy v této souvislosti není od věci mluvit o příslušnosti daného zkoumání ke koncepci tzv. skrytého kurikula (viz Filagová, Kašćák, 2006) oproti koncepci kurikula oficiálního.

Tato skutečnost se nám potvrzuje i při neformálních rozhovorech s učiteli MŠ. Jestliže se jich zeptáme, k čemu v rámci života MŠ slouží například říkanky, většina z nich poukazuje na jejich didaktickou funkci a analyzuje je

Roman Švaříček

parciálně. Znamená to, že vezmou konkrétní říkanku a reflektují její didaktický účinek.

Oproti této parciální a didaktické reflexi daných jevů stojí prostý a dennodenně lehko pozorovatelný fakt, že velké množství (i z těch naoko výhradně „didaktických“) říkanek učitelky používají za jiným účelem, než je výchova a vzdělávání. A nejde o časově okrajové používání, ale o používání zabírající poměrně velkou část školního dne. Jak jsme ukázali výše, říkanky o umývání rukou nejsou jen výchovnými říkankami, ale (v situaci „prahových“ říkanek) slouží jako prostředek kontrolovatelnosti a synchronizace chování dětí např. tehdy, když učitelka potřebuje čas na změnu (nebo přípravu jiné) činnosti anebo na přechod na další aktivitu.

To samé se týká i jiných rituálních činností. Máme tu druhé přivítání a prezenční listinu, uklízení, pozdravné rituály nebo zvýšenou emocionálnost komunikace často doprovázenou říkankou o kamarádství. A ty neslouží jen k vytvoření dobré atmosféry, úklidových návyků, slušného chování nebo prosociálnosti – i když tyto efekty bývají učitelkami uváděné téměř výhradně. Velmi často vystupují jako účelové prostředky na oddělení situací a změnu vědomí, transformaci a homogenizaci chování a upoutání či zaměření pozornosti, případně hladkou adaptaci na nový kontext.

Když tedy opustíme parciální a didaktický pohled a ve smyslu zásad etnografického zkoumání budeme reflektovat celistvou skutečnost a vícefaktorovost parciálních aktů, dospějeme k jinému pohledu na život MŠ. Objevíme v ní nové funkce a struktury uvedených jevů. Struktura tu bývá rituální a funkce velmi často přechodová. Ale nejen že se nám podařilo identifikovat přechodové mikrorituály v MŠ, ale popsali jsme i jejich místo v širší struktuře přechodových rituálů tak, jak ji pro kontext přírodních společenstev načrtl významný francouzský etnolog a folklorista A. van Gennep. Tvoří ji rituály oddělení, rituály pomezí a rituály sloučení (začlenění). Samozřejmě že struktura přechodových rituálů v MŠ není tak jednoznačná, jak to vyplývá z této studie, ale jsme přesvědčeni, že se nám podařilo alespoň načrtnout její kontury.

Práce popisuje výzkumný projekt, jehož cílem je popsat utváření identity učitele s ohledem na profesní a osobnostní vývoj učitele. Záměrem kvalitativního zkoumání je odpovědět na otázky, které souvisejí s rozvojem učitele od začátků kariéry po dnešní pozici zkušeného učitele, která je v práci nazvána jako pozice učitele experta. Problém rozvoje učitele je studován pomocí rekonstrukce profesní kariéry učitele experta prostřednictvím metody životní historie.

Zájem o učitele experty je motivován snahou o porozumění celému vyučovacímu procesu, jehož ústřední roli zaujímá učitel. V dnešní diskusi o změně školy ke škole jako učící se společnosti je nepochybně důležité zjistit, jakým způsobem se učitelé učí a rozvíjejí. Cílem práce není zaujmout kritickou pozici vůči učitelské praxi, ale vysvětlit myšlení a jednání učitele, které ho dovedlo do dnešní pozice učitele experta.

První pohled na experta vyjadřuje, že to, co obdivujeme na vynikajících šachových a golfových hráčích nebo pianistech, bylo získáno dlouholetým tréninkem, ačkoli u mnoha z nich můžeme hovořit o vrozeném talentu. Učitelé experti se podobně museli naučit něco, co po zvládnutí může vypadat triviálně. Mnohé výzkumy (Berliner, 1987; Kaganová, 1992) se shodují v tom, že začínající učitel musí nejprve ovládnout kompetence spojené s vedením a řízením třídy, než je schopen věnovat se ostatním aspektům vyučování. Jaké další dovednosti učitele jsou důležité pro to, aby se z učitele stal kvalitní profesionál? Tvoří pouze znalosti a kompetence podstatu zkušeného učitele experta?

Druhý pohled na rozvoj učitelů stojí na tvrzení, že experta utváří nejen vědomosti a dovednosti, ale zejména jeho morální hodnoty a osobní přesvědčení. Jakým způsobem mohou učitele ve výuce ovlivnit jeho hodnoty? Tento druhý model rozvoje učitele vymezuje vyučování více jako umění než řemeslo, což znamená, že pro kvalitního učitele jsou nezbytné nejen kom-