

PROFESNÍ IDENTITA ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA *)

Stanislav Štech

Anotace: Školní psycholog představuje v systému výchovného poradenství nově se objevující profesi, která zatím bojuje o své prosazení. Ve srovnání se zavedenými psychologickými službami školy vykazuje určité silné stránky i slabiny. Stat' poukazuje na jádro problému, kterým je vymezení silné profesní identity, jehož nelze dosáhnout výčtem předností a slabin, ale identifikováním převažujících „identitních logik“. Navrhuje uvažovat o třech identitních figurách školního psychologa: intelektuálního „kutilství“ (podle známé metafory Lévy-Strausse), mediátora vztahové sítě a badatele školy.

Klíčová slova: školní psycholog, profesní identita, intelektuální „kutilství“, mediace, sebereflexe.

Před časem se v monotematickém čísle Pedagogiky (mimořádné číslo v roce 1996) objevily statě hovořící o školní psychologii. Jsou také odrazem skutečnosti, že se na scéně našeho školského systému (či přesněji: v systému výchovného poradenství, který zahrnuje také učitele-výchovné poradce, speciální pedagogy, poradenské psychology atd.) před několika lety objevila nová profese - školní psycholog. Mnohými předem bez hlubšího prozkoumání zatracovaná, jinými připouštěná na okraji systému a s představou o zajišťování jakýchsi minimálních úkolů, dalšími zase vehementně prosazovaná na základě zahraničních modelů a inspirací i prvních kladných domácích zkušeností. Problém konstituování a uznání profese je spojen s mnoha bolestnými okolnostmi, které provázejí vydělování nové subprofese z těla těch tradičních, již uznávaných a bez problémů přijímaných (v našem případě je to zejména vydělování z profese poradenského psycholo-

ga - dále PP). Ostatně, někdy je tato situace prožívána nejednoznačně na obou stranách. Do hry vstupují také učitelé a ředitelé škol, kteří by měli v systému nejtěsněji spolupracovat s psychology. Jak ti se mají srovnat s novou situací? Všichni pak hledají argumenty jak doložit, že právě to „jejich řešení“ (zachovat současný stav fungování poradenství; podporovat rozvoj školních psychologů; podpořit či proměnit roli učitelů-výchovných poradců apod.) je to jediné správné. V předkládaném textu nechávám stranou všechny stavovské, úzce odborné a administrativní otázky (obecné výčty náplně činnosti, postavení v systému, spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami - PPP). Na základě rozboru zkušeností několika školních psychologů v Praze plynoucích z jejich pracovních situací (případů) jsem se snažil zamýšlet nad náročností a povahou práce školního psychologa z hlediska identifikace jejich zvláštností a specií.

*) Stat' je upravenou a rozšířenou verzí textu, který byl publikován v časopise Školský psycholog (č. 2, 1998) a předtím přednesen na 5. sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR 21. 2. 1998 ve Šlapanicích u Brna

Každá profese, zejména ta, která se nově prosazuje, se musí vyrovnat - kromě mnoha jiných věcí - s náplní a podobou své **identity**. Proto chci pedagogické i psychologické čtenářské obci nabídnout nejprve pohled na způsob, jakým je profese školního psychologa prezentována (slabiny vs. silné stránky). V druhé části se chci zaměřit na problém rýsující se (a popravdě řečeno, dosud vybojovávané) identity školního psychologa. Navrhuji několik hypotetických identitních figur, které chápu spíše jako inspirace k promýšlení daného problému.

I. Přednosti a slabiny - aritmetika profese

Některé studie, které byly u nás publikovány, zmiňují, avšak systematicky neanalyzují problém profesní identity školního psychologa. Mám na mysli studii Oaklanda a Brue (1996) i stať Furmana a Poliacha (1996) nebo Oaklanda a Cunninghamové (1997). Tyto, i některé další texty, se zabývají především postavením školního psychologa (dále ŠP), jeho prestiží, slabinami i silnými stránkami profese, o něž by se dalo opřít při jejím rozvoji.

V těchto textech lze identifikovat následující obavy ze slabin ŠP:

1. *nizká profesionalita*, resp. malé záruky odbornosti a s tím spojená nižší prestiž i v zemích, kde je profese již etablována. Tato obava vzniká ze srovnání se „zavedenějšími“ psychologickými profesemi a institucemi, kdy hrozí, že ŠP bude přežívat „v jejich stínu“ (Furman - Poliach). Hlavní je obava z de-profesionalizace profese psychologa;
2. *vágní a nejistá náplň práce*. Odstranění této údajné slabiny ovšem není záležitostí odhodlaného rozhodnutí nějaké komise pro stanovení pracovní náplně ŠP. Odráží prostě skutečnost, že ŠP funguje v menší míře než např. PP podle jakéhosi pro-

fesního stereotypu. Je téměř neustále (ve srovnání s jinými psychology působícími v edukativní sféře nesrovnatelně častěji) nucen *vyjednávat* a přesvědčovat o ni druhé lidi (nejčastěji ne-psychology), takže se dostává do jakési *zóny profesně identitních kompromisů* (viz dále). Hlavní obavou je, že vyjednávání nezvládne a nechá se zatáhnout do řešení problémů, které mu nepřísluší, které nejsou jasně definovány atd. Často se poukazuje na nutnost vytvořit smluvně a na základě specifík školy, očekávání vedení školy a možností ŠP popis pracovní činnosti ŠP zahrnující fixní úkoly, dále činnosti, které lze za jistých okolností vyjednat, a úkoly, které psycholog plnit nemůže;

3. příliš bohatá a *komplikovaná síť sociálních vztahů* zvyšující riziko (vzájemných) závislosti na osobách této sítě, riziko přenosu či afektivních komplikací. Klienti jsou daleko častěji vlastně „známými“, „skorokolegy“ či ne úplně neutrálními „klienty“. Frekvence kontaktů ŠP s těmito uživateli jeho služeb je vysoká i mimo jeho místnost a značně rozrušuje hranice „profesní situace“ a profesního chování (kdy vlastně ŠP „nepracuje“? O přestávkách, při různých náhodných setkáních, poradách je neustále vtahován do vyjadřování se k rozmanitým otázkám. S trochou nadsázky bych řekl: žije-li v instituci, jíž slouží, pak vlastně i banální výrok nebo společenská konverzace jsou *objektivně* profesními úkony, minimálně svými potenciálními důsledky). Takováto nejistota a rizika např. poradenskému psychologovi určitě nehrozí;
4. *absence specializované profesní přípravy*, výzkumu a evaluace, event. v některých textech také uváděná absence stavovských atributů (asociační aktivity, schválený kodex). Zde je asi největší obava z malé připravenosti ŠP samotných k ob-

jektivizované *reflexi* vlastní činnosti, což odkazuje v podstatě k připravenosti k výzkumným aktivitám, na nichž by měl ŠP participovat (a to nejen v této „dětské“ fázi vývoje profese u nás, ale stále).

Za přednosti či pozitivní prvky v profesi ŠP se obecně považuje:

- a) zcela nová kompetence mediátora ve vztahové síti. ŠP je profesionálem, který facilitates porozumění uvnitř vztahového systému, v němž se vyskytuje jím řešený problém; plní leckdy funkci „ochranného polštáře“ či bariéry zabráňující zbytečným konfliktům. Tuto funkci jiný profesionál plnit nemůže: není trvale přítomen, nezná konkrétní kontext a dost důvěrně ani aktéry. S tím souvisí i rozšíření profesních kompetencí ŠP o dosud netradiční oblasti (jednou z dominantních je participace na pedagogických záležitostech výukově-vzdělávací povahy, na řízení školy, byť nepřímým; podílení se na utváření určitého *étosu* školy). ŠP pracuje se školou jako *systémem*. Jeho trvalá přítomnost ve škole mu umožňuje pracovat systematicky a nikoliv nahodile podle vzniknuvšího problému;
- b) ŠP důvěrně zná kontext řešených problémů, pružněji reaguje, může přistupovat k jemnější klinické analýze („klinické“ ve významu blízké zkušenosti s klientem přímo v terénu). Pohybuje se spíše v idiografickém přístupu longitudinálního typu. To mu umožňuje poskytovat i časově náročnější služby. Jeho každodenní přítomnost vede častěji k tomu, že někteří učitelé pocítují větší odpovědnost za vlastní práci, včetně její dimenze psychologické;
- c) z hlediska etického rozměru je jeho verze psychologických služeb škole širší a jaksi zakořeněná. Je zde i vyšší míra osobní odpovědnosti než jinde (např. poradenského psychologa kryje alespoň potenciálně anonymnější šití instituce).

Dosavadní hledání argumentů *pro* a *proti* širokému etablování ŠP má podobu jakýchkoli účetně bilančních položek. To podle mého soudu zabraňuje strukturně-dynamickému pohledu na profesní identitu ŠP, protože zůstáváme na úrovni aritmetického kalkulu plusů a minusů.

Z hlediska profesní identity je však třeba provést spíše úvahu nad tím, jak se uvedené skutečnosti navzájem potencují, kompenzují, popírají atd. Pak je možné zamyslet se i nad tím, co v současném obrazu identity ŠP dominuje.

II. Vsuvka - úvaha o (profesní) identitě

Identita je vlastně negativně vymezeným pojmem. Označuje pevný bod, za nímž „už to nejsme my“. V základu stojí snaha ukázat svou *jinakost*, snaha *odlišit se*, a tím vyznačit svoji specifičnost. Nejde jen o nějaký samoučel. Vždyť kdybychom se nelišili od jiných, právě v něčem nám velmi podobných profesionálů, pak nám hrozí ztotožnění s nimi (tedy identita ve smyslu *idemickém*, použijí-li terminologii P. Ricoeura), a tedy - z hlediska rozvoje identity - zánik.

Z toho logicky plyne, že nejvíce se školní psychologové musejí vyrovnávat s profesioním (sebe)vymezením poradenských psychologů. Ti jsou těmi nejbližšími, s nimiž má smysl se srovnávat a s nimiž může nejsnáze dojít k záměně. Zajímavou otázkou může být, zda to platí i opačně jako obava poradenských psychologů ze záměny se školními psychology. Nepůsobí totiž zcela přesvědčivě, řekneme-li: „*vždyť vlastně všichni poradenští psychologové jsou školními psychology*“ a vyvozujeme to ze skutečnosti, že všichni dělají psychologii také ve škole (mimořádně, podobně by se dalo říci, že všichni kliničtí psychologové jsou vlastně poradenští, protože v nějaké formě radí, nebo

že jsou matrimoniálními psychology, když zasahují do partnerských a rodinných vztahů). Tímto způsobem nelze „vyrušit“ evidentní fakt poznenáhlu vznikající specifčnosti nové subprofese.

Základní identifikační pasus pro školního psychologa pak musí znít: „nejsme poradenští psychologové“ (což vůbec nevylučuje formulaci „v lecčem jsme *jako* poradenští psychologové“; ta však už sebeidentifikaci posouvá jinam, do polohy specifické odlišnosti). V této souvislosti je třeba přiznat, že dosud chybí cosi jako emblematická symbolika oboru, aby ŠP nebyl pocíťován jako nějaká chudší derivace PP, nebo naopak, jako mírné rozvinutí učitele-výchovného poradce.

S negativním vymezením identity souvisí to, co se označuje jako *obava ze zrady* na vlastním Já. Jde o důsledek sváru dvou rozporných principů utvářející se identity každého člověka:

- principu trvalosti, neměnnosti (permanence): ať se nic nemění, ať se neodlišujeme a potvrzujeme invariantní soustavu kompetencí;
- principu změny a jinakosti: ať jsme jiní, zcela specifičtí, nezaměnitelní (viz výše).

Při zvyrazňování své specifčnosti, svých proměn však nelze nikdy zcela popřít ony základní invarianty, trvající a opakovaně potvrzované charakteristiky jedince. Podobné bude v poněkud upravené formě platit o vypracovávání profesní identity.

Jde tedy o odlišnost na bázi uznané stejnosti. Vyvažujeme riziko záměn s jinými osobami (psychologickými subprofesemi) a riziko přílišné specifčnosti, která hrozí vzdálit nás profesnímu jádru vyjádřenému několika společnými podstatnými znaky. ŠP tedy pracuje v situaci neustálené či ne zcela plně v obci uznané profesní identity na velmi vratké hraně, kterou bych označil jako *zóna profesně identitních kompromisů*. Jde

o situace, kdy musí na jedné straně přesvědčivě demonstrovat znaky obecné profesní kompetence („psycholog“), neoustoupit z profesních zásad, korektnosti postupů a metod apod., a zároveň na straně druhé se nemůže skrývat před konflikty a zkouškami vznikajícími v instituci školy, kterým se naopak musí vystavit, protože ty jediné mu dávají šanci na potvrzení (profesně) identitní specifčnosti. Přitom takové „zkoušky“ nezřídka neumožňují aplikovat obvyklé odborné psychologické postupy. Proto se musejí činit kompromisy (vzpomenout se jistě dá na celou řadu podivně definovaných objednávek a úkolů: na řešení případů, jejichž úzce definované psychologické jádro odkazuje primárně možná mimo pole psychologie apod.).

III. Některé identitní figury ŠP

Základním znejistujícím činitelem v profesi ŠP není nízká profesionalita či odbornost jejich činnosti sama o sobě. Je jím skutečnost, že:

- trvalý pobyt v zóně profesně-identitních kompromisů negarantuje vždy psychologicky nejčistší postup v řešení problémových situací (ve srovnání s postupem modelovým, aplikovaným mimo vlastní terén, „v klidu vyšetřovny“), resp. pro řadu těchto situací ani žádné psychologicky čisté modely neexistují (vezměme jako příklad pomoc při řešení sporů ředitel vs. členové sboru; požadavky žáků žádajících „individuální studijní plán“ a odkrývající tým zřetěžení chybných kroků vedení školy atd.),
- tyto profesní situace lze navíc jen málokdy rychle konzultovat či nechat supervidovat,
- a to v situaci, kdy ŠP pracuje uprostřed psychologických laiků a jejich zejména zpočátku často nerealistická očekávání vedou k rozpornému stavu: ŠP se tak ocitá v pozici *mezi všemocným mágem*, který vše

vyřeší hned a jednou provždy jako mávnutím kouzelného proutku, a *nejistým poloprofesionálem*, protože jeho odpovědi se nemohou příliš často uchýlit za bariéry expertní psychologické terminologie a neutrální zprávy. Odpovídat musí většinou zde a nyní, opakovaně a srozumitelnou řečí řadě lidí kolem (nejen klientovi nebo jednomu objednavateli). Jak se tedy v těchto rozporných napětích jeví některé pokusy vyrovnat se s nimi?

III.1 Školní psycholog jako „intelektuální kutil“

Z pohledu zvnějšku (třeba i z poradny) se nutně musí řada skutečností z práce ŠP jevit jako důkazy deprofesionalizace. Mám na mysli již zmiňovanou nutnost *nějak* vyhovět leckdy chybně či bláznivě formulovaným objednávkám vedení školy, učitelů, někdy rodičů nebo studentů. Některé prostě nelze odmítnout s poukazem, že s tím psycholog nemá co do činění. Tak se ŠP dostává do situace, kdy se musí angažovat i ve věcech, k nimž není (často v psychologii jako takové) dostatečná výbava teoretická, metodologická, výzkumná či intervenční (pomoc při výstavbě učiva v rozmanitých předmětech, zasahování do vztahů škola - její okolí apod.). Školní psycholog se zde musí, řečeno s Lévy-Straussem, uchýlovat k *intelektuálnímu kutilství*.

Metafora intelektuálního kutilství se mi v souvislosti s profesí ŠP jeví jako výstižná. Definujeme ji jako umění použít a využít všeho, co se nabízí, co jsme třeba náhodně poznali, sbírat zkušenosti všude, kde se dá. „Kutil“ musí reagovat na různé nabídky a příležitosti jak přispět k řešení celého širokého spektra problémů, protože musí prokázat svou užitečnost škole (nemůže se tak snadno a opakovaně těmto úkolům vyhýbat, odkládat jejich řešení nebo je zcela po svém přeformulovávat).

Intelektuální kutil je prostě člověk, který musí *řešit* problémy v situaci, kdy k nim neexistuje „inženýrsky“ jasný aplikační mechanismus či vysvětlovací schéma. Představuje dnes vysoce ceněnou schopnost tam, kde se vyžaduje kvalitní reflexe vlastní praxe (srv. např. s pojmem *reflective practitioner* D. Schoena).

Jak však zároveň cítíme, „kutilství“ je v běžném povědomí činnost jaksi koníčková, ne tak úplně profesionální. V našem typu společnosti vyžaduje uznání náročnosti a profesionálnosti nějaké činnosti specifickou teorií, jazyk, skupinu profesionálů *teoretizujících tuto praxi* a přivádějících systematicky „k řeči“ to, co „mluví“ v praxi jen v náznacích a jen pro někoho. Konkrétně: zdaleka ne každý ŠP je schopen sám za sebe zobecnit a teoretizovat svou originální praktickou zkušenost. K tomu by tato komunita potřebovala právě oporu a ujištění v podobě výzkumu. Jinak se těžko zhodnotí a zvýrazní přednosti „kutilství“, které se tak může stát synonymem pro „šlendrián“. Vzniká tak otázka po nejvhodnějším vzdělání ŠP, které by mělo být zřejmě víceborové.¹⁾ (Tím ovšem není řečeno, že uvedené v řadě věcí neplatí i pro jiné psychologické profese rozvíjené v psychologických institucích mimo vlastní „terén“).

III.2 Školní psycholog jako mediátor a vyjednaváč

ŠP je tímto mediátorem možná i z nezbytnosti. Je to však pozice, v níž se asi nejvíce projevuje ona výše zmíněná obava ze zrady své profesní identity. Současně právě zde může ŠP nejvíce získat na vážnosti v očích učitelů (ředitele), rodičů, žáků. A to paradoxně ne vždy profesionálním zásahem v onom úzkém slova smyslu. Úzká profesionalita (diagnostika, rozhovory, rutinní postupy intervenční) je tak v jakémsi protipólu k této kompetenci mediátora.

Uhladit ostny sporů mezi ředitelem a učitelí; přimět učitele, aby sám řešil problém se žákem tím, že samostatně vstoupí do účinnější komunikace s jeho rodiči; přesvědčit vedení školy o legitimitě své verze náplně pracovní činnosti apod. - to vše nevyžaduje striktně vzato přesné a konkrétní profesní postupy, které by se vyučovaly v pregraduálním studiu psychologie.

Podobně izolované profesní zásahy, jako jsou různé depistáže či ankety (např. studentské posuzování výuky), mohou rozpoutat řetězec důsledků a situace, v nichž jsou vyžadovány zcela jiné a nové kompetence, na které se odborný psycholog, ať už poradenský, nebo klinický, nikde nepřipravuje. Negativní výsledky ankety (byť objednané) mohou zásadním způsobem narušit vztahy mezi ředitelem a „postiženými“ učiteli, dokonce mezi učiteli navzájem, event. při úniku informací (kdo zaručí, že se např. z ředitelny nedostanou ven?) i vztahy žáků příslušné třídy k dotyčnému učiteli. ŠP v případě své naivity, tj. neuvědomění si své role vyjednávače, riskuje, že viníkem se stane právě on podle známého fenoménu posla špatných zpráv.

Tato námátkou vybraná situace dokresluje, co míním mediací a vyjednáváním. S využitím psychologického vzdělání, s citem pro život v instituci, s osobnostní zralostí vidět jako náplň své práce i budování zdravého étosu školy (a nejen být „advokátem dětí“). Tedy považovat za věc své profesionální cti pomoci řešit i problémy, jejichž zadání nemá „psychologický kabát“. Podobný problém velice ostře pojmenovává B. Jumel (1996). Tvrdí, že školní psycholog nemá přednostně považovat za předmět své práce dítě, ale *vztah*. Tj. vztah(y) dítěte, kterému chce pomoci, s učiteli, rodiči, vrstevníky apod. „*Psycholog není na straně dítěte, je na straně vztahu a jeho posláním je tento vztah ozdravovat (restaurovat)*“ (1996, s.13). Metodo-

logicky to pak znamená nevidět popisované dítě jen v jeho srovnání s abstraktním, „normovaným“ dítětem psychologických testových manuálů a učebnic, ale vidět ho především ve vztazích s dospělými a ostatními dětmi. Psycholog se v řešení problémů nesmí podle Jumela jednoznačně identifikovat s nikým - ani s dítětem ne. Jeho podstatnou úlohou se nově stává zprostředkování vztahů mezi dítětem a dalšími osobami.

Protipól samozřejmě představuje možnost (nevím, zda je vůbec udržitelná) uzavřít se do ulity přesně - a většinou relativně úzce - definovaných profesních úkonů. V lepším případě vždy překládat do psychologické řeči různá zadání laiků a tam, kde tento překlad nevychází „psychologicky“, úkoly odmítat. To je navíc spojeno s tendencí ŠP viditelně se hlásit při afirmaci své identity spíše k psychologii než ke škole. Je to problém, který se objevuje i v jiných evropských zemích.

Gaillard (1996) hovoří o existenciální ambivalenci psychologa ve vztahu ke škole. Psycholog, který preferuje svou vlastní („psychologickou“) identitu před svou institucionální nově, prý značně oslabuje svou pozici. Na základě švýcarských zkušeností se domnívá, že vymezovat pracovní náplň školního psychologa pouze odborným psychologickým vyšetřením, diagnostikou a radou vede k nedostatečnému využití jeho možností. Pléduje proto pro takové pojetí psychologické pomoci žákovi, které se často uskutečňuje **nepřímou** pomocí jeho okolí, učitelům a rodičům. Je to odborný psychologický postup, který se též označuje jako *terapie*, ve Švýcarsku *pedagogoterapie*.

Projevy této dvojznačnosti a pocítované slabosti psychologa ve srovnání se silou školy jako instituce, která má explicitní i implicitní mandát celé společnosti, vedou prý ke strategiím popírání „školního“ jako způsobu posílení své profesní identity. „*Psycholog si pak myslí, že posílí svou identitu, když*

se bude vymezovat jako **psycholog ve škole** a ne jako *školní psycholog*" (Gaillard 1996, s. 27). Ve Švýcarsku zavrhlí adjektivum „školní“ již v roce 1977 a nazývají se „psychologové dětství a adolescence“. V mnoha zemích je totiž školní psycholog nejbližší učitelské, či přesněji pedagogické profesi. A Gaillard považuje za chybu vzdávat se školní a pedagogické dimenze právě z hlediska formulování jasně, silně a dnešní praxi odpovídající profesní identity.

III.3 Školní psycholog jako badatel školy

Zde mám na mysli hlubší problém, jehož jednu část naznačují spory o vymezení poslání školního psychologa (viz reakce V. Mertina na Rejlovou 1997). Má být ŠP jen praktikem řešícím jakési „minimální“ úkoly v první linii prevence a depistáže, nebo snad i jedincem, který se podílí na analýze vlastní instituce a procesů, které v ní probíhají a tuto instituci *instituuji*? Nelze v této oblasti nalézt onen chybějící emblematický symbol profese?

Může být kupř. právě badatelskost etnografického typu postavená na kvalitativní metodologii, systematickém a longitudinálním sledování a vyhodnocování dat o jedincích, sboru, klimatu či k pasportizaci školy atd. někdy v blízké budoucnosti oním emblematickým symbolem profese?

Jinak totiž zůstávají v podstatě dvě možnosti. Pokoušet se na poli individuálně orientovaných v podstatě klinicko-psychologických přístupů jít do rizika ztotožnění s PP nebo klinickým psychologem (s tím, že specifická ŠP spočívající v rychlé a ekonomické dostupnosti služby ŠP se mi jeví jako velmi slabý argument pro profesní identitu).

Druhou možností je v podstatě byrokratické autoritě školní organizace a jejím reprezentantům podřízený úředník-vykonáva-

tel, který plní úkoly bez většího prostoru pro vlastní autonomii. Zde leží podle mého soudu určitá rizika práce ŠP ve školách vedených zapálenými inovátory a reformátory, kteří mají vlastní (leckdy utopické) projekty a představy, jak realitu své školy konstruktivisticky změnit - a ŠP je tam pak hlavním inženýrem, event. polírem.

Samozřejmě, že otázka nestojí takto vyhraněně: buď, a nebo. Dokonce si ani nemyslím, že by věci musely být vždy tak, jak naznačuji. Spíše chci pojednání o ŠP v této fázi nějak víc zkomplikovat, snad i trochu prohloubit. Zdají se mi totiž dost povrchní, a jak jsem řekl v úvodu, účetnický aritmetická. Specifická zátěž, kterou představuje kvalitně provozovaná práce ŠP v rozsahu mnoha dimenzí, z nichž některé jsem naznačil, vede nejen k závěru, že se jedná o potřebnou a pro školy užitečnou inovaci psychologie ve službách školy a výchově. Jejich profesní situace je nová také svou náročností a tlakem na rozvíjení a přepracovávání profesních kompetencí: školní psycholog je neustále v terénu, musí monitorovat a reflektovat sebe sama a navíc mu zatím (hovořím o českých poměrech) nikdo moc nepomůže, někdy ho spíše škodolibě zkritizuje.

Myslím, že při poctivé a nepředpojaté analýze lze přijít na další identitní logiky školního psychologa (vedle kutila, mediátora a badatele) a jistě ty mnou uvedené nějak lépe zformulovat a ilustrovat. Možná, že mezi všemi psychology pracujícími v systému výchovného poradenství i mezi ŠP samotnými ještě nevznikla potřeba zabývat se právě těmito otázkami. I tak jsem však přesvědčen, že tomuto úkolu se prostě nemůžeme vyhnout, máme-li prosadit nový koncept psychologických služeb škole, dětem, rodičům. Ti dobří a svou profesi zaujatí ŠP se mi jeví být spíše průkopníky tohoto nového konceptu.

Poznámka:

¹⁾ V řadě evropských zemí je samozřejmostí pedagogické vzdělání ŠP. Zcela napůl to funguje v Irsku, kde je i příprava zpoloviny v pedagogice a v psychologii a titulu se užívá promiscue s označením „psychopedagog“; ve Španělsku jde o označení „poradce v psychologii a pedagogice“, což je práce, kterou může vykonávat jak absolvent pedagogiky, tak psychologie. Estéban (1996) to kritizuje a vykládá to slabou úrovní pedagogické psychologie, která tvoří teoretické pilíře ŠP a PP; ve Francii zase vyrůstá historie školních psychologů z pedagogické sféry - vždyť prvními školními psychology byli podle Wallonovy a Piéronovy koncepce zkušený a zaškolený učitelé. Kromě toho se předpokládá široký vzdělanostní základ na úrovni univerzitního základu (srv. Štech 1998).

Literatura:

DOUSSET, M.: La psychologie scolaire: un miroir paradoxal. *Psychologie & Éducation*, 1995, č. 23, s. 81 - 87.

FURMAN, A. - POLIACH, V.: Miesto školskej psychológie v spektre služieb školy. *Pedagogika*, XLVI, 1996, mimořádné číslo, s. 32 - 40.

GAILLARD, F.: Pluralité de la psychologie scolaire: le cas suisse. *Psychologie & Éducation*, 1996, č. 27, s. 25 - 41.

JUMEL, B.: Entre psychologie et pédagogie: un espace pour penser. *Psychologie & Éducation*, 1996, č. 27, s. 7 - 14.

MERTIN, V.: K pojetí školní psychologie. *Školský psycholog*, 7, 1997, č. 1-2, s. 21 - 23.

OAKLAND, T. - BRUE, A. W.: Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*, 1996, XLVI, mim. číslo, s. 24 - 31.

OAKLAND, T. - CUNNINGHAM, J.: Návrh koncepce školní psychologie - 1996. *Školský psycholog*, 7, 1997, č. 1-2, s. 5 - 10.

ŠTECH, S.: Školní psychologie ve Francii - kořeny, vývoj, výhledy. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 3, s. 265.

Prosíme autory, aby věnovali pozornost psaní bibliografie. Uvádíme příklady platné normy. Děkuje za její respektování.

Citace knihy:

DRÁBEK, K. - HARANT, F. - SETZER, O.: Deskriptivní geometrie I. Praha, SNTL 1982. 205 s.

Citace článku v časopise:

DIMÉNYOVÁ, J.: Zvukové řetězy. *Hudební výchova*, 2, 1993/94, č. 2, s. 30 - 31.

Citace článku ve sborníku:

ŠTÍCHA, F.: K lexikální synonymii ve starší češtině. In: *Filologické studie*. 18. Praha, UK 1990, s. 7 - 19.