

JAK SE DĚTI UČÍ

Miroslav Rendl

Tento text je vlastně jen velmi stručným a velmi předběžným pokusem o analýzu toho, co děti říkají o školním učení. Je založen především na rozhovorech se žáky deváté třídy. Rozhovory jsou součástí dlouhodobého výzkumu české školy, který provádí Pražská skupina školní etnografie. Toto začlenění zde není pouhou deklarací formální příslušnosti, ale odkazuje ke specifickému výzkumnému kontextu, který vytváří podle našeho názoru zcela netradiční metodologickou situaci. Jen jedním aspektem této situace je např. to, že jde o rozhovory s dětmi, které v našem výzkumu sledujeme již dva roky, řadu z nich osobně známe z pozorování ve třídách a předchozích, méně systematicky vedených rozhovorů, máme o nich k dispozici data z dalších metod, z rozhovorů s učiteli atd.

Jde o rozhovory, které by snad bylo možno tradiční terminologií označit za polořezné. Vždy však je respektován vývoj rozhovoru a zájem "respondenta" o rozvíjení tématu. V žádném případě nejde o administrování předem připraveného seznamu otázek. Vycházíme spíše z jakéhosi zásobníku témat, která v rozhovoru sledujeme prostřednictvím otázek formulovaných na místě tak, aby do značné míry spontánně vycházely z toho, jak se rozhovor vyvíjí, a respektovaly jeho logiku. Rozhovory jsou zaznamenávány na magnetofon, následně přepisovány a analyzovány.

Jen pouhý výčet všech témat a jejich aspektů, které se v našich rozhvorech objevily, by téměř vyčerpával prostor tomuto textu vyhrazený. Je to dokladem bohatosti školní

ho života a také toho, že školní "učení", které nás tu bude zajímat především, není zdaleka to jediné, - a možná dokonce ani ne to hlavní? - o co ve škole běží. Námí zvolená tématu tedy zdaleka netvoří v tom, co děti v souvislosti se školou říkají, téma jediné a ani téma převažující.

Např. už úvahy o další škole, kam se dostanou, a o jejím smyslu pro ně jsou nutně spojeny s tématem volby životní dráhy a vlivu rodičů na ni, s představami o profesi a životě apod. To vše zde necháváme stranou. Omezujeme se na pokus postihnout, jak děti na konci základní školy hovoří o tom, jak zvládaly právě tuto školu a v ní především "učení". Jakkoli jsou prezentované výsledky analýzy předběžné, mohou být zajímavé jak z hlediska obsahu a jeho možných konsekvencí, tak jako ilustrace - zatím velmi dílčí - možností kvalitativního výzkumu.

K čemu je škola

Škola jako instituce je předmětem mnoha výhrad, ale prakticky nikdy není zpochybněna totálně. Odpovídá to přibližně postoji, který jsme v jiné části našeho výzkumu při analýze dotazníkových dat označili jako skeptickou akceptaci.

Když se v rozhovoru dostaneme k otázce, která nějakým způsobem formuluje problém "k čemu je vlastně škola dobrá", pohybují se výpovědi o tom v následujících okruzích.

Nezpochybnitelná je úloha trivia - číst, psát a počítat. Zároveň ale žák cítí většinou takovou odpověď jako banální a nikoli úplnou. Otázka po smyslu školy vyvolává

rozpaky, vůbec není samozřejmá, právě proto, že škola tak samozřejmá je. Nejčastějším řešením je diskurz o "základech": o tom, že škola dává základy - tedy kromě trivie základy předmětů, oborů, oblastí vědění apod. Tyto základy jsou potřebné z různých důvodů, respektive jejich povaha je různá.

Jsou to základy, které potřebuje každý, každý by je jako kulturní člověk, jako příslušník naší kultury měl znát.

Děti také mluví o základech potřebných pro praktické užití v pozdějším životě, ať už má člověk jakoukoli profesi. Poskytují základní přehled a orientaci ve světě, aby člověk mohl fungovat v každodenním životě.

A pak jsou také základy potřebné pro to, aby člověk mohl učinit svoji volbu. Ve škole tedy zjistí, které základní obory lidské činnosti existují, ke kterým se hodí a které ho baví.

Význam trivie nezpochybňuje nikdo. Ve všech aspektech toho, co jsou "základy", však najdeme rozmanité a protichůdné názory a úvahy o tom, co akademická věda shrnuje pod pojmy "obsah a rozsah učiva", "základní struktury", "diferenciace" apod.

Další funkce sice už nevystupuje přímo jako explicitní odpověď na otázku, k čemu škola je, ale je v rozhovorech zřetelně obsažena. Jde o to, že základní škola má také připravit na školu následující, má umožnit "někam se dostat". Jen okrajově se to kryje s předchozím aspektem "základů pro volbu" - tam jde o orientaci k subjektivně optimalizované volbě vzdáleného cíle, zde nejčastěji o konkrétní přípravu k překonání první překážky při dosahování tohoto cíle: základní škola jednak vystavuje atest o tom, že ji žák absolvoval a na jaké úrovni, jednak má připravit k "přijímačkám". To jsou dva základní aspekty problému "někam se dostat".

Mezi dospělými najdeme diskuse o tom, jak základní škola připravuje děti na nároky školy střední - většinou vedené s obligátní

porevoluční kritičností vůči škole a učitelům. Mezi dětmi ovšem takto vedený diskurz prakticky nenacházíme. Je u nich vidět očekávání, že střední škola nebo učiliště bude úplně něco jiného, ale nepovažují to za něco, co by nebylo v pořádku. Jako by základní škola symbolizovala dětství a přechod na vyšší školu byl zároveň přechodem k dospělosti, jsou očekávány např. vyšší nároky a povinnosti. Někdy je tento očekávaný zlom formulován velmi zřetelně.

Na jedné straně jako by si někteří vědomě užívali posledních měsíců, kdy jsou pod ochranou privilegií dětství. *"Já nevím, no, prostě, jako v mateřský... My po sobě s klukama házíme třeba houbou nebo takhle, nevím, no ... Já si ale myslím, že kluci takový většinou bejvaj."* Na druhé straně je tentýž kluk přesvědčen, že na obchodní akademii to už bude jiné - tam už se s nimi "nebudou piplat".

U těch, kteří jdou na gymnázium nebo střední odbornou školu, je do budoucna očekáváno také více učení. *"No vono to není zase tak hrozný na tý základce, jako asi potom je to horší na tý střední škole, tam se asi musí dovopravdy učit."*

Pokud děti - spíše výjimečně - kritizují nízké nároky na základní škole, pak právě ve vztahu k tomu, jaké vytvořila podmínky pro úspěch u přijímaček. Tak může být neúspěch u přijímaček přičítán tomu, že učitelé byli "hodní, málo přísní", že nepřipravovali žáky na přijímačky dost systematicky a důsledně.

Zajímavé je, že v rozhovorech nenacházíme výroky, které by svědčily o tom, že děti spojují školu se svým psychickým vývojem v tom smyslu, že by školní učení nějakým způsobem ovlivňovalo jejich mentální či intelektový růst, rozvoj jejich schopností. Spíše naopak. Tak jeden chlapec o své představě, jak by učitel měl co nejlépe připravit na přijímačky z matematiky, říká: *"...těm dětem, co*

jdou na přijímačky, tak bych dával podle těch přijímaček, co budou, ty příklady (...) prostě probral bych všechno učení od pátý třídy. "Kdežto oni postupují podle učebnice deváté třídy. "A podle mě devátá třída, teda učebnice, je okopírovaná učebnice z osmý třídy."

Absentuje tu jak představa toho, že intelektuální náročnost příkladů z páté třídy je pod úrovní jeho současné mentální výkonnosti a konzistentně s tím se nepředpokládá možnost, že matematika z vyšších tříd zahrnuje učivo nižších jako samozřejmý předpoklad, s nímž se pracuje implicitně.

Představa výsledku učení tedy jako by pro děti měla jen tvar sumy poznatků, vědomostí, v lepším případě dovedností, v níž pro některé jsou poznatky jen jaksi naskládány vedle sebe, bez hierarchického uspořádání.

"...kdybych se měl mořit na gymplu, to by se mi nechtělo... Ne mořit... když tedka vidím bráchu, co má toho učení, že je to vlastně znovůu samý, to, co se bralo na základní škole, akorát je to mnohonásobně rozšířený, tak se mi zdá, že je to takový... nebo prostě jsem rád, že jsem se tam nedostal."

Svůj psychologický vývoj pak reflektují spíše jako růst cílevědomosti, vůle, důslednosti, vědomí souvislosti cíle a prostředků, které k němu vedou, a ochoty přijímat tlak a argumenty dospělých - učitelů a rodičů.

Jak se učí

Otázka "jak se učíš" nebo "jak ses učil" většinou vyvolá odpověď, která hovoří o prospěchu, o výsledných známkách především v té podobě, jak jsou sumarizovány na vysvědčení. Učit se tedy lze "na samé jedničky", "na vyznamenání - suverénně, vždycky, nebo občas, jen tak tak", "tak na ty trojky - průměrně", případně tak, že "hrozí čtyřky" nebo být dokonce "čtyřkař", případně i propadat. I ve výrocích, kde se neuvádí

tato přibližná kvantifikace prospěchu ("není to žádná sláva", "docela dobře", "průměrně"), je vždy implicitně obsažena.

V těchto výrocích ovšem již může být zahrnuto také poměření vlastním osobním standardem. Zdá se, že každý žák má kromě představy o své pozici mezi ostatními (která je dána a umožněna výše zmíněnou kvantifikací) také představu toho, co mu stačí, čeho chce dosáhnout, s čím je, nebo by byl spokojen. Také tato představa, i když se pochoptitelně u různých dětí liší, vždy zahrnuje představu o setrvání či posunu vlastní pozice na škále prospěchu. Jde tedy o to "udržet si vyznamenání", "zlepšit si známky", "stáhnout trojky na dvojky" apod. Zase i vyjádření, kde vztah ke kvantitativní škále není zřetelný, takový vztah obsahují. Např. "mít svý jistý" je vyjádření standardu, které je nejednoznačné, dokud nám žák nesdělí, co to pro něj znamená - může to být vyznamenání stejně jako to, že mu nehrozí čtyřka.

Diskurz o prospěchu a známkách je v naší škole jedním z centrálních, s jeho pomocí se zřejmě postihuje řada klíčových momentů školní kariéry žáka, ať už je nahlížíme z perspektivy kterékoli se zúčastněných stran, kteréhokoliv z aktérů.

Z hlediska našeho tématu "jak se děti učí" např. zjišťujeme, že narušení či nesplnění osobního standardu vyvolá zvýšenou míru aktivity vůči školnímu učení. Platí to zřejmě u většiny žáků.

"Já jsem mu to vysvětloval, tu chemii (...) jako von to chtěl, jemu hrozila ta pětka. Jemu je to vlastně všechno jedno, ale von si to nechtěl nechat propadnout, tak zapnul."

Bylo by zajímavé zkoumat šířeji, jak se standard utváří v souvislosti s ambicemi rodičů a s dosavadní úspěšností ve škole. V rozhovorech jsem narazil mj. na to, že se tento standard také vyjednává s učiteli.

"...nechtěl jsem mít náký konflikty s učitelem, zase není dobrý, když voni vědí - to

*mi všichni říkali - že mám na nějakou lepší známku, tak pak nemám rád takový to do-
datečný zkoušení, a takhle: že je lepší mít
svůj jistý, že na tu dvojku to nák zhruba, abych
to věděl. Chtěl jsem mít prostě vod školy
pokoj, no."*

Jinou možností je změna dosavadního standardu, pokud znemožňuje dosažení žá-
doucího cíle.

*"...to vysvědčení mě zarazilo - sedum tro-
jek (...) Máma mi říkala, že když budu mít
jako trojku, no, jednu jedinou trojku v os-
mičce, tak že se na žádnou školu nedostanu.
A to mě zarazilo dost (...) a já jsem to za ty
dva měsíce stáhnul na ty dvojky. (...) Když
jsem měl těch sedum trojek, tak jsem se učil,
to je jasný, to jsem to musel nák dohnat, ale
ted', jak už jsem měl tu jednu dvojku, tak to
už jsem se vůbec neučil, to jsem akorát dá-
val pozor ve škole." Předtím "... to jsem ne-
dělal ani úkoly, nedával jsem vůbec pozor,
neučil se, jsem chodil do školy a vůbec nic
jsem nedělal, vůbec nic."*

Při rozhovoru o tom, jak se učí, se dostá-
váme (ať spontánně nebo např. prostřednict-
vím otázek "jak sis to udržoval", "jak jsi to
dokázal", "co ti k tomu stačilo") také k míře
aktivity, kterou děti vůči školnímu učení pro-
jevují. Tato aktivita pochopitelně s osobním
standardem souvisí, ale nijak jednoznačně.
Nemůžeme např. říci, že čím vyšší standard,
tím vyšší aktivita. Spíše se zdá, že míra akti-
vity udržující osobní standard je u všech dětí
velmi podobná a podobné je i její zvýšení
při jeho ohrožení, případně při žádoucí
změně.

Osobní standard se patrně nedá odvozo-
vat od nějakého emocionálního příklonu ke
škole. Tak žádný z žáků, se kterými jsem
hovořil, nemluvil o tom, že ho bavilo učit
se, a proto tomu věnoval hodně času. "Ško-
la mě nebaví" je výrok zcela běžný bez ohle-
du na prospěchový standard. Můžeme ovšem
také slyšet "do školy chodím rád" - to je pak

ovšem o něčem jiném, a tak můžeme oba
výroky slyšet třeba v jednom rozhovoru
s tímž žákem.

Např. žák, který mj. v rozhovoru řekl:
"Chtěl jsem mít prostě vod školy pokoj, no."
Jinde: *"Taky jsem se dost ulil ze školy. To
jsem taky byl rád, asi 370 hodin... to byla
taky výhoda."* A ještě jinde: *"Jinak já jsem
jako chodil vždycky rád do školy. (???) Jako
mezi lidma, popovídat si a tak ... se člověk
těší, dozví se, popovídá si co a jak...takový
maličkosti, no."*

Z výroků v rozhovorech lze sestavit jakou-
si stupnici aktivity ve školním učení. Nej-
nižší stupeň obecně znamená "nedělat nic",
"kašlat na školu", stav, kdy dotyčnému je
"všechno jedno". Doma pak tomu odpoví-
dá, že člověk "ani nepíše úkoly", "ani se na
to nepodívá", neučí se ani na písemky. "Po-
dívát se na to" se často děje v rámci toho, že
si člověk "připravuje věci, učení či tašku na
zítřek, do školy". Nepřipraví si vůbec ani
věci je patrně spíše výjimečným projevem
pasivity. Naopak to, jak pečlivě má člověk
věci připraveny, je také jedním z projevů
míry aktivity.

Ve škole odpovídá nejnižšímu stupni ak-
tivity "vůbec nedávat při hodině pozor". To
lze dělat různými způsoby. Každý z nich má
přítom svá rizika sankcí ze strany učitele.
Bavit se s klukama nebo s holčkama (třeba
o tom, co budou dělat odpoledne) stejně jako
posílat si dopisy je patrně zřetelným vyru-
šováním už hlukem, který to působí. Méně
hlučné je hrát piškvorky nebo číst pod lavi-
cí, případně prostě spát. Obtížné je ovšem
nebyť přistižen, že nedávám pozor, protože
také to je učiteli nějakým způsobem posti-
hováno. Patrně nejefektivnější je zvládnutí
techniky "být myšlenkami někde jinde".

*"No já, to většinou ted'ka trávím hodiny,
že myšlenky že mám úplně někde jinde. Dě-
lám... vypadá to, jako že sleduju tu učitelku,
tak nák podvědomě, vobčas něco vona se mě*

zeptá, vobčas něco jako tak... zrovna tak něco uhádnu, co zrovna chce po mě, nebo mi to někdo napoví, to už tak bývá. A jinak jsem myšlenkami jinde, většinou, nebo jsem myšlenkami vůbec nikde nebo úplně koukám, mě ten výklad toho učitele, mě vlastně uspává, svým způsobem."

Naprostá pasivita je ovšem výjimečná. Omezuje se u žáka na určité období, kdy už o nic nejde (např. období po pedagogické konferenci a napsání vysvědčení, po úspěšných přijímacích na střední školu). Jen výjimečně je pro žáka trvale charakteristická jako projev naprosté rezignace na školu.

Při běžném stupni aktivity (který bychom měli považovat za "udržovací") jde o to, aby se člověk nedostal do zbytečných potíží, které by mohly znamenat ohrožení osobního standardu, nejčastěji též spojené s nepříjemnostmi s učiteli či rodiči. Znamená to "nemít problémy", mít od školy pokoj", "naučit se, co potřebuju, a mít klid".

K dosažení toho je třeba kombinovat vhodně některé aktivity doma i ve škole. Zdá se, že minimálním požadavkem je délat úkoly. Postup ovšem může být různý:

"...když něco je zapotřebí, tak si udělám úkol nebo když si připravuju učení, kouknu se náhodou do sešitu, tam vidím - úkol, vidím, že bych na to měl, tak ho udělám třeba, že jo, abych nedostal nějak minus, protože vím, že to kontrolujou, zavřu, podívám se do dalšího - to neumím, tak to zavřu, opíšu si to ve škole..."

A jiný žák: *"Většinou v té hodině - dám za příklad matematiku - mi toho v hlavě moc neutkvělo. Takže mě vždycky vystrašil úkol, když z toho byl, kterej byl z toho, co celou hodinu ta učitelka vykládala, takže já jsem vlastně byl nucený se to naučit, abych ten úkol mohl dělat. To jsem vždycky... u úkolů jsem strávil třeba tři čtvrtě hodiny, večer, u jednoho takovýho třeba jednoduchýho úkolu, než jsem od toho proniknul vlastně."*

Je tedy zřejmé, že aktivitu v souvislosti s úkoly je možno odstupňovat od situace, kdy úkol slouží jako stimul k ovládnutí učiva (všeho toho, které jsem nezvládl ve škole) až po pasivní opisování všech úkolů, které pak lze předložit učiteli. Někteří ovšem pokládají opisování už také za učení, protože přitom "něco pochyti".

K běžné aktivitě také patří dávat aspoň občas ve škole pozor. Některým dětem stačí "dávat pozor" k udržení vynikajícího prospěchu. Když takové děti prohlašují "doma se vůbec neučím", může to pak být výrazem jisté hrdosti. Kromě toho se tím dává najevo odstup vůči škole, jehož nedostatek je typický pro "šprtý". Kombinací obojího se pak zařazuje mezi ty, kteří - na rozdíl od "šprtů" - "na to mají".

Běžný stupeň aktivity ovšem neznamená, že se dává pozor při všech hodinách - a to už by bylo typické spíše pro zvýšenou aktivitu. Platí to však také naopak. Aby měl člověk po většinu vyučování klid, nemůže se vždycky spokojit jen s "udržovací aktivitou", nýbrž musí občas projevovat aktivitu zvýšenou. Vhodným dávkováním a časováním zvýšené aktivity a vhodnou taktikou se dají zajistit následná období klidu nebo případně dodatečné zisky. Je tedy třeba umět odhadnout a respektovat, kdy "jde do tuhého". Tato období jsou většinou dostatečně zřetelná. Např.: *"To jako když je ta písemka, tak to voni se na to dívaj všichni, píšou si taháky a tak. Prostě příprava, no."*

Období zvýšené aktivity se ovšem u většiny dětí projevuje také doma. "Sednout si k tomu", "podívat se na to", "aspoň si to přečíst - tak na půl hodinky, hodinku", když se píše písemka nebo když člověk ví, že "bude zkoušený" - to je považováno za běžnou nezbytnost většinou dětí, patřící ke standardní míře aktivity.

Je tedy nakonec dokonce možné, že převážně se osobní standard odvozuje od



standardní aktivity, to znamená od té míry aktivity, která je běžná. Pak by to znamenalo, že osobní standard žáka je taková jeho pozice na prospěchové škále, k jejímuž udržení mu postačuje standardní aktivity.

Ještě vyšší aktivita je nutná, když si někdo potřebuje opravit známku, která "mu vychází". Vedle toho, že se dává pozor ve škole, to může vést také k prodlužování přípravy doma - místo "sednout si k tomu" to může znamenat "ležet v tom" třeba i hodiny.

Trvalejší vysoká aktivita bývá spojena se snahou o celkové zlepšení známek (nejčastěji aby se člověk "dostal na školu") nebo s přípravou na přijímací zkoušky. Není to totéž - v prvním případě jde především o to, opravit si známky a odstranit tak prospěch, který by mě diskvalifikoval předem, ještě před přijímačkami ("Jsem měl špatný vysvědčení, víte jak, čtyry štyry, tak jsem se tam radši nehlásil..."), ve druhém případě nejde v první řadě o známky, nýbrž o zvládnutí samotných přijímaček. Zejména u žáků, kteří se hlásí na gymnázia nebo střední odborné školy, to někdy znamená také nějakou dobrovolnou nadstandardní aktivitu jsoucí dokonce nad požadavky školy. Tak je např. možno "dělat doma Bělouna", ať už za spolupráce učitele, nebo rodičů.

Potřebnost takové přípravy není většinou dětmi zpochybňována, přesto to ovšem mívá určitý vliv na strukturu sociálních vztahů ve třídě. Pokud se ovšem vysoká aktivita v učení projevuje bez přímé souvislosti s těmito vnějšími tlaky, je takový žák nejčastěji označen za "šprta". "Šprt" je člověk, který je zabraný jenom do učení, zná jenom učení, školu, nechodí vůbec ven, je nepodnikavý a prakticky neschopný, má to naučený, a přitom v některých případech nerozumí podstatě. V extrémních případech se šprt projevuje tím, že nedává opsat a odmítá napovídat, není to však charakteristika nutná.

Jak je to se šprty

V diskurzu o šprtech se podle mého názoru projevují velmi zřetelně některé aspekty žákovské etnoteorie školy a školního učení. Jsou obsaženy např. v tom, v jakých polaritách "šprt" vystupuje, v tom, kdo jím je a kdo ne.

V nejjednodušší podobě je ovšem slovo šprt nadávka, nelichotivý výraz využívaný situačně jako prostředek negativní komunikace s dobrými žáky. Tak si patrně může člověk vysloužit tuto nadávku kdykoli, když např. odmítne dát opsat úkol.

Odpovídá tomuto označení něco "objektivně"? Bohužel jsem zatím se šprtem rozhovor nedělal. Nejde o to, že každý se tomuto označení brání a případně i argumentuje, že on "není žádný šprt". Jde o to, že jsem nemluvil s nikým, kdo by zřetelně odpovídal výše uvedené charakteristice. Lze si ovšem také představit, že špti "vůbec neexistují," a nelze s nimi proto mluvit - je to zdání, které se při pohledu zblízka rozplyne. Může to totiž být také tak, že existuje - a mně se to zdá velmi pravděpodobné - jen při pohledu z dálky, jako označení předpokládaných negativních, odmítavých aktivit či jejich motivací, které však pro dotyčného a jeho bližší okolí mají jinou, "nešprtovskou" podobu.

Ztrácí tím diskurz o šprtech svůj význam? Domnívám se, že nikoli. Co například znamená skutečnost, že nedat opsat a nenapovídat je považováno za extrémní charakteristiku šprta? Proč vlastně se člověk může bránit dát opsat úkol?

"Ani já jsem nedával rád opisovat. Že jo, nedal jsem to najevo, dal jsem mu to vopsa, ale zase jsem si řek, že je to vlastně pro mě plus, že jsem si to udělal doma, že tomu rozumím. (???) Já jsem si vždycky uvědomil, jak jsem nad tím, jak jsem tu hodinu doma, jak jsem nervózně přeshlapoval nad tím, jak se to vypočítá, a voni v tu dobu... někde ven-

ku jezdili na kole nebo tak... Tak jsem si řek: no... a já mu to ještě tedka dám vopsat. Ale mně to nevadilo řádk víc."

Nerad, ale dal jim to a nic neřekl. Podstata může být v tom, že odmítnout dát opsat je porušením žakovské solidarity, příklonem k učitelům, kteří chtějí, aby každý pracoval samostatně a opisování stihají. Označení za šprta může možná v extrémním případě být obviněním z příklonu k těm, kteří představují v rozděleném světě školy protipól, v jistém smyslu antagonistický. Může možná dokonce být i hrozbou exkomunikace, ostrakismu. Podobnou hrozbu nese - a snad ještě té výrazněji - i označení "šplhoun".

Jinou rovinu diskurzu o šprtech představuje to, proč nás tu zajímá především - totiž jak se učí. Být šprt neznamená prostě umět, mít dobré známky. Ne každý, kdo umí a má dobré známky, je šprt. Šprt je ten, kdo tomu podřizuje vše ostatní - nechodí ven, jen se učí, zná jen školu. Protipól nevytváří ve školním diskurzu ten, kdo neumí, ale ten, kdo má ke škole odstup, nepovažuje ji za to nejdůležitější. Proto je nejvýraznějším protipólem ten, kdo má výborný prospěch, přestože se třeba "doma vůbec neučí" a dokonce ve škole jen "občas dává pozor". Na rozdíl od šprta "na to prostě má".

V základě tohoto rozlišení je představa o různých cestách k dobrému prospěchu. Přinejmenším dvoudimenzionální členění této představy se zřetelně projevuje v rozlišování "mít to naučený" a "být chytrý, inteligentní". S klasickým obrazem šprta je spojeno spoléhání na naučené, na paměť, na opakování potřebných slov, vzorečků, rovnice přesně tak, jak je učitelka vyžaduje, třeba i bez pořádného pochopení jejich významu. Jeho logikou komplementární charakteristikou pak je, že není příliš inteligentní - kdyby byl, nemusel by se učit, nemusel by dít. Protipólem je pak ten, kdo se nemusí učit, protože je inteligentní, rozumí podsta-

tě a dovede ji vyjádřit vlastními slovy. Šprt vám může pomoci tím, že dá opsat nebo napoví - má totiž naučené správné odpovědi, které poskytuje učebnice či poznámky v sešitě, a ví přesně, co chce učitelka slyšet. Ale nedokáže vám věci vysvětlit - umí jen opakovat, co si můžete přečíst sami. Vysvětlit vám to musí člověk, který "tomu rozumí", "chápe podstatu", "ví, o co jde".

Takový člověk nemusí někdy být výborným žákem. Záleží totiž na tom, jak zvládá věci, na kterých není nic k pochopení, které je prostě nutné se naučit, a také na tom, jak umí mluvit před učitelem, jaký má projev.

Jiný význam, než je obvyklé (např. ve vědě), nabývá v diskurzu o šprtání také označení "teoretické" a "praktické". "Teoretické" je chápáno jako ona "slova k naučení", a je tedy paradoxně (z našeho vědeckého hlediska) bližší šprtům. Naproti tomu "praktické" jako by bylo chápáno spíše jako "věci, které jsou k něčemu, k použití", a zároveň bylo spojeno s tím, "co je podstatné" - jako takové je spíše vlastní inteligentním. Naznačené souvislosti jsou zatím hypotetické a je třeba je sledovat v další analýze. Případné konsekvence by mohly být zajímavé. Není pro děti pochopení podstaty látky spojeno s tím, že dokáží propojit školní poznatky s něčím praktickým, s něčím, co znají ze světa mimo školu?

"...von треба H., von se učil špatně. Ne špatně - průměrně, ale špatně na to, jak von byl vlastně chytřej... nebo inteligentní vlastně. Von vo tom dost věděl, ale nebyl schopnej třeba se něco naučit. Ono mu šlo do hlavy jenom... něco. Von byl vždycky myšlenkama tak někde jinde, von si to - ten výklad - von si to řádk překládal jinak, v tý fyzice a takhle. (...) Rozuměl tomu, ale přitom třeba pro něj se něco naučit, to bylo dost... dost problém. (???) No von třeba neměl takovou tu paměť, že si něco přečte a ... dovede to říct, no. Von měl takovej dost nejistej projev,



u tabule většinou, takže vono to vypadalo, jako že vo tom dost málo ví... " A jinde: "Hodiny chemie von prospal, no. Ale zase, když se začalo mluvit vo nákejších věcech, který jsou víc praktický, že támhle uhlí... a teďka von, že jo, zbystřil, a teďka z uhlí se vyrábí tohle a tohle, a von samozřejmě hned už si to v tý hlavě nák doplňoval. Takže von se z toho vzal většinou ty praktický věci, si myslím. Protože náký ty vzorečky a vylučovací metoda, křížový pravidlo, to von... to ho nák nelákalo. "A ještě jinde na otázku, zda byli ve třídě stabilní lidi na napovídání: "No byli stabilní lidi, byli to většinou takový ty šprti, jak se říká, který to měli naučený, (...) ale vím, že voni zase byli takový teoretický, a když jsem se jich zeptal na podstatu tý věci, tak voni zas nevěděli. Voni uměli vzorečky, všechno, ale na tu podstatu, to jsem se zase... to jsem se někdy ptal třeba toho H. "

Téma překladu by mohlo svědčit pro výše uvedenou domněnku - porozumět podstatě znamená najít způsob překladu mezi jazykem učiva, učebnic a výkladu učitelů a tím, co je nám vlastním světem. Je to také jedna rovina setkání dvou kultur? A je žák v pozici etnografa, který hledá možnosti překladu a postupně nabývá kompetence k němu?

Učit se bez učení

Diskurz o šprtech a šprtání ovšem implikuje také představu o tom, jakým způsobem lze vyhovět školním nárokům a co je skutečně efektivní.

"Já se učil třeba vzorečky nazpaměť, třeba já nevím, deset vzorečků nazpaměť, ale vůbec jsem tomu nerozuměl..." (???) "No protože já prostě, vůbec jsem to nechápal... já to teď nedovedu pochopit, co jsem na tom nechápal, ale prostě nechápal jsem vůbec nic z tý chemie. Prostě jako naučil jsem se třeba slova, třeba vlastnosti cementu, nebo takový ty blbosti, ale tady to, ten základ pro-

stě, jak se to tvoří všechno, to ne, no. (...) Teď to jde vlastně... já v tý chemii skoro ani nedávám pozor, prostě mně to leze do hlavy strašně rychle..."

Tedy - když člověk porozumí, pochopí, pak už to jde samo. Když to nejde samo, zbývá šprtání. Šprtání je ovšem nezáživná dřina a výsledek není nijak přitažlivý - umět opakovat slova, která chce učitel. Zdá se, že děti běžně nespojují úsilí s pochopením, dokonce ho vidí v protikladu. Jako by opakovaly nejběžnější logickou chybu - záměnu implikace za ekvivalenci: když pochopení vede ke snadnému učení, osvojení látky, pak k pochopení nemůže vést úsilí, dřina. Dětským ideálem je umět bez úsilí, "učit se bez učení".

Z perspektivy žáka není ovšem divu. Jak vypadá pro děti ono vědění, které škola nabízí, jak o něm děti hovoří? "Vždycky to byla nuda" - to je možná nejpříznačnější vyjádření. "Suché, nezáživné, nebaví to, netáhne" - to jsou běžné charakteristiky, které jsme mohli slyšet v rozhovorech.

Samozřejmě, "záleží taky na učiteli". Co pro to může učitel udělat? Které "psychodidaktické charakteristiky" má jeho činnost mít? Zdá se, že tu vystupují dva hlavní nároky (v úvaze jednoho chlapce bychom je dokonce mohli označit za jakési dimenze didaktické kompetence učitele). První z nich je schopnost učinit hodinu zábavnou, zajímavou. Podstatu toho vyjádřila asi jedna dívka, když charakterizovala, jak učila oblíbená učitelka: "...a tak jsme vlastně neměli pocit, že se učíme, no." A jinde, když mluvila o tom, jací učitelé ji vyhovují a udělala krásný lapsus: "...aby to dělal nák... aby to bylo zábavný ta látka, aby se u toho ty děti neučily...eh, teda nemudily..."

Pokud pátráme po tom, jak toho učitel docíluje, pak v explicitních vyjádřeních nejčastěji děti zmiňují jako příklad hry, soutěže, kvízy. Kromě toho pak hovoří o smyslu



pro humor, žertování, vtipy, o pochopení pro žáky, obecně o kvalitě kontaktu s učiteli.

Druhou dimenzí didaktické kompetence je schopnost vysvětlit, vyložit látku a tím umožnit žákům pochopení, vhléd. Co je podstatou této kompetence, nedokázali naši devátáci vysvětlit. Jeden z nich, přestože o tom vedl poměrně rozsáhlou úvahu, formuloval zřetelně pouze něco, co bychom mohli označit za koncepci didaktického charismatu:

"...prostě von to dokáže vysvětlit. Některý lidi dovedou prostě něco dobře vysvětlit. Stačí, když to řekne, a je to úplně jasné. (...) Já jsem prostě neuměl vůbec nic, propadl jsem z té chemie, no to ne, hrozila mi čtyřka, a on mi... za týden mě z toho vytáh, že jsem to uměl nejlíp z celé třídy, za týden, za pouhý týden, úplně všechno z chemie. (...) ...za deset minut mi vysvětlil úplně všechny vzorečky, úplně všechny, jak se to dělá, já jsem to za deset minut pochopil, reakce mě naučil, úplně všechno a hned, to šlo úplně samo"

Přestože fascinace tímto zážitkem "prozíření" je evidentní, jeho psychodidaktická podstata nám zůstává skryta. V čem tedy máme jádro onoho charismatu hledat? Můžeme tu uvažovat o schopnosti najít pro žáka ten správný překlad v závislosti na kultuře, z níž přichází. Nasvědčuje tomu také skutečnost, že učitel se svými standardními postupy bývá často v této roli dublován, či zcela nahrazen členem rodiny. Necháme-li stranou rodiče jako "faktor tlaku a přinucení" a jako "tvůrce" rodinného zázemí včetně dimenze příslušnosti k určité subkultuře, pak právě jejich překladatelská kompetence je patrně velmi významná.

Tak otázky "jak se děti učí" přirozeně vyústí do otázek učitelských kompetencí. Co zde uvádíme jako některé naše předběžné výsledky, je ovšem spíše jen naznačením směru, kde musíme dále hledat konkrétnější

odpovědi. To je také jedním ze záměrů našeho výzkumu - hlubším vhlédem do toho, co znamená "učit se ve škole" pro děti samé, dospívat k identifikaci možností pozitivní intervence ze strany učitele a dále pak k možnostem zvýšení jeho odborné kompetence v tomto směru.

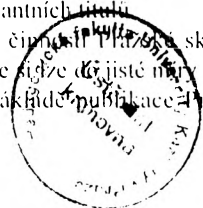
V čem vidíme možnosti tohoto přístupu? Nebude nakonec výsledkem třeba jen rozmnožení počtu nejrozumnějších typologií žáků a učitelů. I kdyby tomu tak bylo, domníváme se, že např. možnosti klasifikace fenoménů, se kterými se ve světě školy setkáváme, tak jak je nabízejí ve svých pracích např. Helus, Hrabal, Mareš a Krivohlavý, patří k tomu nejcennějšímu, co akademická věda učitelům může nabídnout pro analýzu a sebereflexi jejich vlastního pedagogického působení.

Naš přístup má ovšem i v tomto ohledu určitou specifičnost. Nevychází z typologií konstruovaných na základě objektivně stanovených pedagogických či psychologických kritérií, ale zkoumá "naivní" typologie, vytvořené samými aktéry školního života, způsob jejich tvoření a zacházení s nimi. Odtud se chce dostat k jejich kořenům, vysoudit způsoby významového strukturování reality v různých subkulturách, jejichž mikrosvěty se ve škole protínají. To se nám zdá předpokladem k tomu, abychom mohli pochopit a popsat, co všechno se např. pro dítě děje při školním učení.

Literatura:

Protože v příspěvku - vzhledem k jeho charakteru dílčí průběžné zprávy z terénního výzkumu - nepracujeme s přímými odkazy na literaturu, neuvádíme ani seznam literatury. Odkážeme zde pouze ilustrativně na několik relevantních titulů.

O charakteru činnosti třídy a skupiny školní etnografie si lze být jistě málo udělat představu na základě publikace Pražská



skupina školní etnografie: "Co se v mládí naučíš..." (Zpráva z terénního výzkumu.) Praha, ÚPPV PedF UK 1992.

Zevrubný přehled otázek spojených s využitím interview jako metody etnografického výzkumu podává "Spradley, J. P.: The ethnographic interview. New York, Holt, Rinehart and Winston 1979".

Ilustrativní průřez problematiky, již se zabývá dnes již klasická škola britské školní etnografie, podávají dvě práce sborníkové-

ho charakteru - Hargreaves, A. - Woods, P. (Eds.): *Classrooms and Staffrooms* a Hammersley, P. - Woods, P. (Eds.): *Life in School*" obě vydány v Milton Keynes. Open University Press 1984.

V český psané literatuře je nejlepším přehledem o školní etnografii Kučera, M.: *Školní etnografie. Přehled problematiky*. Praha, *Studia paedagogica* 8, PedF UK 1992, kde čtenář nalezne též rozsáhlý seznam literatury.

ČESKÁ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) byla založena v r. 1992 jako profesionální zájmová organizace usilující o zlepšení situace pedagogického výzkumu v České republice, zintenzivnění jeho kontaktů se sférou vzdělávací praxe, managementu a politiky. Sdružuje pracovníky z pedagogických fakult a ústavů, učitele a ředitele škol, i jiné odborníky zainteresované na problémech pedagogické povahy. ČAPV také reprezentuje český pedagogický výzkum ve vztahu k zahraničním asociacím tohoto zaměření.

Záměrem ČAPV je rovněž pořádání každoročních konferencí, na nichž se setkávají odborníci z celé republiky. I. konference se konala v r. 1993 v Praze (viz zprávu o ní v *PEDAGOGICE*, 1993, č.4, s. 459-460) a sborník z této konference **Pedagogický výzkum a transformace české školy** je možno zakoupit na níže uvedené adrese sekretáře ČAPV. II. konferenci s tématem **Učitel - jeho příprava a požadavky školské praxe** organizuje Pedagogická fakulta Univerzity JEP v Ústí n.L. ve dnech 30.6.-1.7.1994. Členové ČAPV mají na tyto konference

vstup bez konferenčních poplatků a sborníky z konferencí i jiné publikace ČAPV mohou nakupovat s výraznou slevou.

Do výboru ČAPV byli zvoleni v r. 1992: prof. PhDr. Jan Průcha, předseda, doc.Ing. P.Byčkovský, Mgr. J.Kalous, doc.Dr. S.Štech, Dr.E.Walterová. V souladu se stanovami se nové volby výboru uskuteční na shromáždění členů ČAPV během II. konference v Ústí n.L.

Členem ČAPV se může stát každý (i zahraniční) pracovník, který je profesionálně spjat s pedagogickou sférou v oblasti vědy a výzkumu, učitelské praxe, řízení školství, studia pedagogických či jiných oborů. Členský poplatek na r. 1994 činí 100 Kč (důchodci 50,-, studenti 20,-).

Příhlášky a registrace členství na adrese:

Mgr. M. Staněk,
Ústav pedagogických
a psychologických výzkumů PedF UK,
Myslíkova 7
11 639 Praha 1
tel. 24910514