

Hlas žáků střední školy: Příběh sexty A

Dizertační práce

Autorka práce: Mgr. Ingrid Procházková

Vedoucí práce: Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.

Brno 2019

Prohlašuji, že jsem dizertační práci vypracovala
samostatně s využitím uvedených zdrojů.

Podpis autorky práce

Říká se, že ten, kdo si myslí, že vede lidi a přitom jej nikdo nenásleduje, je jen na procházce. Jsem ráda, že vedoucí této dizertační práce, doktor Roman Švaříček, byl skutečným vedoucím, nikoliv pouhým kolemjdoucím. S každou konzultací tato práce vzkvétala a nebýt jeho, neměli bychom nyní co číst. A za to mu patří velký dík.

Jsem nesmírně vděčná za to, že jsem potkala pana učitele Čapka, který prokázal velkou odvahu a nechal mne nahlédnout do jeho výuky i do myšlenek, které jej vedou při práci s jeho žáky. Pan učitel Čapek mi byl, a stále je, velkou inspirací při mé vlastní výuce.

Učitelé Pythagoras, Newtonová, Cézarová, Hanzelka, Habsburková, Mendělejev, Stuartová, Jobsová, Kosmová, Mendelová, Frankl i pan ředitel - ti všichni si zaslouhují mé poděkování za to, že se se mnou podělili o své příběhy, a že se o své žáky starají, jak nejlépe dovedou.

Sextu A budu dlouho uchovávat ve své paměti i ve svém srdci. Jsou to právě sextáni, jejich upřímnost, dravost a bojovnost, co dodává této práci šmrnc - jsou hlavními hrdiny jedinečného příběhu, který hovoří o dramatických okamžicích, ale snad i o dobrém konci. Děkuji jim za to, že mne přijali mezi sebe, a přeji jim v životě jen štěstí.

Upřímné poděkování patří také všem, kteří otevřeně naslouchali mým zážitkům z výzkumu, kteří přitakávali, anebo se se mnou přeli. Diskuse s kolegyněmi a kolegy byla mnohdy náročná, zároveň však posouvala tuto práci vpřed.

Děkuji také všem čtenářům tohoto textu, kteří věří, že věnovat se hlasu žáků je důležité.

TEORIE

1 Hlas žáků: Co ne/znamená?	5
1.1 Hlas žáků jako nástroj pro vyjádření žakovského hodnocení výuky	7
1.2 Hlas žáků na trase start - cíl.....	11
1.2.1 Start: Iniciace hlasu žáků	11
1.2.2 Cesta: Způsoby vyjadřování hlasu žáků	12
1.2.3 Cíl: Osudy hlasu žáků	13
2 Hlas žáků: Proč ne/funguje?	16
2.1 Obavy z hlasu žáků	17
2.2 Překážky pro hlas žáků.....	18
3 Hlas žáků: V jakém kontextu o něm ne/hovoříme?	20
3.1 Střední škola jako místo demokratických ideálů?	21
Shrnutí dosavadního poznání v oblasti hlasu žáků střední školy	23

METODOLOGIE

4 Metodologie výzkumu	27
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	28
4.2 Design výzkumu: Případová studie	29
4.3 Metody sběru dat	29
4.3.1 Zúčastněné pozorování výuky.....	30
4.3.2 Skupinový rozhovor	31
4.3.3 Polostrukturované rozhovory	32
4.4 Analýza dat.....	33
4.4.1 Videostudie	34
4.4.2 Otevřené kódování	35
4.4.3 Situační analýza.....	35
5 Výzkumný vzorek a vstup do terénu	37
5.1 Medailonky stěžejních participantů-žáků.....	38
5.2 Kritický případ: Sexta A jako nejhorší třída	39
5.2.1 Původ nálepky a důvody označení sexty A jako „nejhorší“	40

5.2.1.1 Špatný prospěch a studijní morálka sextánů.....	41
5.2.1.2 Nekázeň a špatné vztahy mezi spolužáky	43
5.3 Hodnocení výuky optikou žáků sexty A.....	45
5.3.1 Charakteristika nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů.....	48
5.3.1.1 Vlastnosti a jednání učitelů	48
5.3.1.2 Odbornost učitelů	49

VÝSLEDKY

6 Hlas žáků a kde ho najít?.....	55
6.1 Kauza informatika: Napětí mezi dvěma studijními skupinami	57
6.2 Kauza matematika: Souboj učitele a žáků	64
6.2.1 Hodnocení výuky matematiky.....	64
6.2.2 Analýza příčin otevření kauzy matematika	70
6.2.3 Postup žáků při řešení kauzy matematika.....	73
6.2.3.1 První krok: Dopis pro Pythagora.....	74
6.2.3.2 Druhý krok: Rozprava sexty A s Pythagorem.....	80
6.2.3.3 Intermezzo: Reakce okolí na kauzu matematika.....	91
6.2.3.4 Třetí krok: Ředitel na hospitaci v matematice.....	93
6.2.3.5 Čtvrtý krok: Majálesová scénka.....	95
6.2.4 Výsledky kauzy matematika optikou žáků.....	101
6.3 Shrnutí zjištění o hlase žáků sexty A	105
7 Závěry a diskuse: Boj nejhorší třídy o nejlepší výuku	109
7.1 Ústřední téma hlasu žáků: Snaha o zvýšení kvality a efektivity výuky.....	110
7.2 Sřet žakovských potřeb s realitou školy jako spouštěč hlasu žáků	113
7.3 Peripetie hlasu žáků: Nelineární a konfliktní průběh od problému k výsledku	115
7.4 Ne-zamýšlené následky a (vedlejší) účinky hlasu žáků	116
7.5 Problematika kontextu hlasu žáků v sextě A - nejhorší třídě	118
7.6 Konec jednoho příběhu?	119
7.7 Sedmero originálních výzkumných zjištění o hlase žáků	120
8 Zvážení a překročení limitů studie	124
Seznam použitých zdrojů.....	127
Seznam příloh	136

Úvod

V listopadu 2018 poskytl docent Mikuláš Bek, tehdejší rektor Masarykovy univerzity v Brně, rozhovor, ve kterém hovořil mimo jiné o tom, že střední školství se zásadně neliší od dob jeho studií, a pravděpodobně ani od dob studií předchozích generací. Ukazuje se, že zásadní změnu nepřinesla ani kurikulární reforma, která v rámci středoškolského vzdělávání proběhla před více než deseti lety. Tu totiž neprovázela širší debata, a rovněž chyběla odpověď na zásadní otázku: „zda a jak by měl český vzdělávací systém reagovat na změny ve společnosti?“ (Straková, 2010).

Pokud dnes skutečně žijeme ve společnosti, kde je vědění stěžejní komoditou (srov. Keller & Tvrđý, 2008), a pokud je škola místem, kde onoho vědění můžeme nabývat, re-produkuje dnešní škola toto vědění na dostatečně kvalitní úrovni? Otázka kvality moderního kurikula, tedy toho co, proč a jakým způsobem vyučovat, je otázkou, kterou se odborníci-vědci opakovaně zabývají již několik desetiletí. Jde však také o zcela konkrétní otázku, kterou se dnes a denně zabývají aktéři života ve škole. Kdo však může poskytnout jednoznačnou odpověď? Jsou to aktéři vzdělávací politiky? Jsou to zástupci trhu práce? Učitelé? Žáci? Kdo může s jistotou říci, co máme umět a jakým způsobem se tomu máme naučit?

Ve škole však nenabýváme pouze vědění. Škola je rovněž místem, kde si utváříme návyky, jak jednat s lidmi a jak rozpoznat dobré od špatného. Kromě plánovaného kurikula vetknutého do Rámcových vzdělávacích programů (2007) se tak do hry hlásí také výchova a skryté kurikulum. To můžeme definovat jako disproporci mezi tím, co je ve školách vyučováno a tím, co se žáci skutečně učí (Cotton, Winter, & Bailey, 2013). Jedná se o neoficiální pravidla, rutiny a struktury školy, ve kterých se žáci učí vzorce chování, hodnoty, názory a postoje (Lovat et al., 2010). Skrytost onoho skrytého kurikula v takovém případě neznamená jeho neodhalitelnost, ale spíše jeho nezjevnost (Lojďová, 2015). Pro skryté kurikulum však není významné jen to, co se ve škole vyskytuje, ale také to, co v ní absentuje (tento jev může být v kontextu výuky označován též jako nulové kurikulum). Například žákům obvykle není dán prostor pro to, aby se zapojili do diskuse o vlastním vzdělávání, a mohli se tak podílet na tvorbě jeho podoby (Ekholm, 2004). Mareš (2013) však soudí, že od učitelů není moudré vidět žáky jako pouhé pasivní příjemce vzdělávacích obsahů bez kritických názorů a potřeb.

Otázka aktivního zapojení žáků do rozhodování a participace na nejrůznějších oblastech života školy se zejména v posledních třech desetiletích dostala do centra pozornosti výzkumníků i politiků, což vychází z širšího zájmu o participaci dětí a mládeže na životě společnosti (srov. Vidláková, 2011). Jedna z možností, jak by se žáci mohli aktivně zapojit do diskuse o vlastním vzdělávání a získali tak možnost ovlivňovat jej, nese název hlas žáků. Ten definuji jako *metaforické označení žákovské promluvy adresované učitelům, při které žáci podávají zpětnou vazbu na výuku, na jejímž základě dochází k vyjednávání o podobě výuky*. Výzkum hlasu žáků má tradici zejména v anglofonních zemích. V České republice můžeme v posledních letech sledovat snahu České středoškolské unie prosadit žákovskou zpětnou vazbu jako povinnou součást kariérního řádu učitelů,¹ od čehož si členové unie slibují zvýšení kvality výuky. Takže také v tuzemsku se začíná jednat o aktuální téma, byť ne na poli výzkumném, nýbrž praktickém.

¹ Ten k dnešnímu dni není schválen (21. 7. 2019).

Pokud jsou střední školy označovány jako jedna z nejpomaleji se vyvíjejících součástí českého vzdělávacího systému (*Audit vzdělávacího systému v ČR*, 2017), můžeme si znovu položit otázku, kdo a jakým způsobem je může posunout vpřed? Podle aktuálních zpráv k tomu žáci středních škol nemají příliš mnoho příležitostí, i když dnešní společnost pozvolna tenduje k rozvinutější participaci různých aktérů na životě společnosti (tedy i žáků na životě školy). V současné době jsme tak pravděpodobně svědky unikátního střetu historických tradic a zvyklostí, které jsou spjaty se školou a idejí demokratické školy deklarovaných v řadě dokumentů (např. *Rámcový vzdělávací program, Strategie vzdělávání 2020*, ale i mustr školního řádu, apod.), které se postupně ve školách prosazují, a dle kterých by hlas žáků měl mít své nezanedbatelné místo. Ve své dizertační práci se proto zaměřím právě na tento střet a také případný posun od tradic a zvyklostí k demokratickým idejím moderní školy, k čemuž může přispět i hlas žáků.

Text dizertační práce je organizován s ohledem na tradiční strukturu teoreticko-empirických studií. Sleduje tedy linii vyložení základního teoretického kontextu, představení metodologických náležitostí realizovaného výzkumu a líčení, interpretace a diskuse stěžejních zjištění.

Teoretická pasáž textu obsahuje tři klíčové kapitoly. První z nich představuje zejména proces konstrukce definice hlasu žáků střední školy týkajícího se výuky, který pramení z řady studií publikovaných zejména v zahraničních žurnálech. Dále v textu představuji hlas žáků jako nástroj žákovského hodnocení výuky, které vždy stojí na počátku rozhodování žáků o tom, zda zazní jejich hlas, případně v jaké podobě. První kapitola dále představuje hlas žáků jako proces, který je určitým způsobem iniciován, projevován a který dosahuje určitých efektů, které byly doposud popsány v literatuře. Hlas žáků není v prostředí českých středních škol příliš známým pojmem a to jak v rámci pedagogického výzkumu, tak v běžném životě středních škol. Ve druhé kapitole je proto hlas žáků představen jako sociální fenomén, který může vyvolávat obavy, a to jak na straně jeho vysílatelů (žáků), tak na straně příjemců (učitelů). Ve druhé kapitole je také popsáno několik konkrétních příčin, které tyto obavy vyvolávají a komplikují tak popularizaci hlasu žáků. Třetí teoretická kapitola pak zasazuje hlas žáků do širšího kontextu českých středních škol a jejich povahy. Klíčovým tématem této kapitoly je osvětlení střetu tradic střední školy a demokratických idejí školy, který již byl nastíněn výše.

Metodologická pasáž je složena ze dvou kapitol. První z nich podrobně popisuje postup při zkoumání hlasu žáků střední školy týkajícího se výuky. V jejím úvodu se nachází výčet několika výzkumných otázek, které jsou zastřešeny výzkumným cílem. Následně je zde líčen postup sběru a analýzy dat. Jelikož se jedná se o kvalitativní teoreticko-empirickou studii v designu případové studie, jejímiž klíčovými participanty se stali žáci i učitelé sexty A, bylo nutné věnovat pečlivou pozornost právě výběru metod sběru dat. Pohyb výzkumnice, která zkoumá tak křehké téma, kterým hlas žáků týkající se výuky určitě je, musí být v terénu školy velmi opatrný a systematický. Veškerá data byla pořízena v rámci půlročního pozorování výuky několika vyučovacích předmětů a v rámci rozhovorů se žáky i učiteli tak, aby každý z aktérů měl možnost vyjádřit svůj pohled na dění v terénu. Pro analýzu těchto dat bylo využito několika analytických nástrojů. Konkrétně se jednalo o videostudie, otevřené kódování a situační mapování. Právě tato unikátní kombinace různých respondentů, využití několika metod sběru dat a současné použití několika analytických nástrojů, umožňuje proniknout hluboko do terénu a precizně prozkoumat a porozumět tomu, co se zde odehrává a jak tomuto dění rozumí klíčoví aktéři, kteří se zde pohybují. V pořadí druhá

metodologická kapitola pečlivě seznamuje čtenáře s klíčovými participanty - zejména se žáky, se kterými byly vedeny rozhovory, protože právě jejich výpovědi jsou při líčení výsledků výzkumu používány nejčastěji. Dále je čtenář seznámen se sextou A jako takovou, a zejména s její pověstí v rámci gymnázia, respektive učitelského sboru, protože právě pověst žáků, potažmo celé školní třídy, je pro průzkum hlasu žáků týkajícího se výuky zásadní. Poslední část druhé metodologické kapitoly líčí klíčové závěry žakovského hodnocení výuky, které se stává odrazovým můstkem pro hlas žáků týkající se výuky. Právě na tomto místě je vyličen pohled žáků i učitelů na ty vyučovací předměty, které jsou žáky považovány za nejlepší a to proto, aby bylo zřejmé, k jakému cíli žáci směřují, tedy jakým způsobem chtějí proměnit nevyhovující výuku, které se hlas žáků týká.

Nejrozsáhlejší pasáž textu, tedy výsledky empirického šetření, postupně poodhaluje základní výzkumná zjištění, která jsou průběžně interpretována, diskutována a dokládána daty. Tato pasáž textu je rozdělena do dvou kapitol, přičemž první z nich líčí příběh sexty A. Jak je zřejmé z textu výše, hlas žáků je kritického charakteru, týká se tedy zejména té výuky, kterou žáci nehodnotí jako dobrou. V tomto případě se hlas žáků týkal výuky informatiky a zejména pak výuky matematiky. A je to právě střet žáků sexty A a učitele matematiky Pythagora, který se rozprostírá přes značnou část textu, ve kterém postupně představují skutečnosti, které vyvolaly hlas žáků; strategické kroky, které žáci učinili, aby dosáhli svého cíle; a v neposlední řadě také výsledky jejich snah. Do příběhu sexty A neustále vstupují další aktéři, kteří do něj vnášejí nové světlo, až do chvíle, dokud není podniknut poslední ze strategických kroků žáků a kauza matematika, jak nazývám střet žáků a Pythagora, není ukončena. Druhá kapitola této pasáže textu pak představuje výsledky výzkumu v širším kontextu a zároveň zde dochází k odhalení konkrétních odpovědí na výzkumné otázky a také ke zhodnocení dosažení stanoveného cíle výzkumu. V závěru této pasáže je umístěn také text, který pojednává o zvážení a překročení limitů této studie.

Součástí dizertační práce jsou i rozsáhlé přílohy. Přílohy 1 a 2 obsahují analýzu dat získaných prostřednictvím pozorování nejlepší výuky - českého jazyka a literatury a základů společenských věd. Jsou zde k nalezení konkrétní důkazy pro řadu tvrzení, která jsou líčena v hlavní části textu (kapitola 5.3). Například výsledky analýzy kognitivní náročnosti učebních úloh, poměru aktivního zapojení žáků do výuky vůči pasivitě žáků, analýza vyučovacích metod, atd. V hlavní části textu je podrobně pojednáno o tom, které vyučovací předměty žáci řadí mezi ty nejlepší a které mezi ty nejhorší a proč. Mezi těmito skupinami se však nachází další dvě, a to bezproblémové a nestabilní vyučovací předměty, které jsou rovněž nesmírně zajímavé a zároveň nejsou pro hlavní část textu zásadní, proto byly přesunuty do příloh 3 a 4. Příloha 5 přináší zajímavé ukázky dat z plánování majálesové scénky, která se stala součástí strategie hlasu žáků v rámci kauzy matematika, a které jsou však tak rozsáhlé, že nebylo možné zařadit je do hlavního textu. Příloha 6 popisuje, jakým způsobem je možno řešit komplikovanou situaci sexty A, která byla nastíněna v kapitole 5.2. Příloha 7 pak obsahuje ukázky situačních map, které vznikaly v rámci analýzy dat, včetně popisu způsobu jejich použití.

TEORIE

V úvodech mnoha nejznámějších textů zabývajících se různou podobou hlasu žáků obvykle stojí prohlášení hovořící o tom, že pokud chceme ve škole, či školství, provádět změny, které povedou ke zkvalitňování vzdělávání, musíme vyslechnout hlas žáků. V textech uváděných těmito slovy se však dočítáme minimum o tom, co konkrétně je obsahem hlasu žáků, kdo mluví, kdo poslouchá, a jakých efektů hlas žáků dosahuje. Mnohé z nich jsou teoreticky nebo též diskusně orientovány a nepodporuje je realizovaný výzkum autora - jsou zde představovány filosofické otázky, vyjadřována rozličná přání a činěna ideologická prohlášení o fungování hlasu žáků (např. Arnot & Reay, 2007; Cook-Sather, 2006; Taylor & Robinson, 2009; Rodgers, 2006; Rudduck & Flutter, 2000). Neznamená to však, že by tyto texty byly méně hodnotné, než texty podpořené vlastním výzkumem. Například Rudducková a Flutterová (2000) ve svém textu, který je teoreticky koncipován, pokládají zásadní otázky a formulují doporučení související s hlasem žáků. Jedním z doporučení je: „*pokud chceme zlepšovat školu, musíme se naladit na její vnímání optikou žáků a inspirovat se jejich zkušenostmi z vyučování.*“ Otázky, které si autorky kladou, jsou například tyto: „*Jak je v dnešním světě tržní ekonomiky možné, že škola může fungovat bez zpětné vazby od žáků, tedy „uživatelů“ školy?*“ a „*Jak můžeme pomoci žákům vyjadřovat zpětnou vazbu tak, aby byla přijímána jejich učiteli?*“ Rodgersová (2006) na tyto otázky navazuje a tvrdí, že je vhodné podporovat změnu současných despotických mocenských vztahů mezi učiteli a žáky, která se má odehrát na základě kritického zhodnocení jejich práce. Pak se právě hlas žáků může stát prostředkem pro spolurozhodování všech aktérů školy v otázkách vzdělávání a přispět tím k demokratizaci školy (Taylor & Robinson, 2009).²

Střední školství je samo o sobě jednou z nejméně probádaných oblastí na poli tuzemského pedagogického výzkumu. Hlas žáků střední školy, který vychází ze žakovského hodnocení výuky, je *terra incognita*, tedy území, kde žijí lvi. V teoretické části této dizertační práce proto bude mým cílem sestavit mapu dosavadního poznání v oblasti hlasu žáků a zadsadit ji do kontextu českého středního školství. Hlas žáků bude představen v první kapitole, kde bude podroben detailnímu zkoumání a posuzován zejména jako nástroj pro vyjádření žakovského hodnocení výuky. Protože v prostředí českých středních škol není hlas žáků nijak systematicky ukotven, pokusím se také představit důvody, které jej prozatím nechávají stát stranou. V poslední teoretické kapitole dojde jednak k představení současné střední školy, o které můžeme uvažovat jako o místu, kde by mělo docházet k uplatňování demokratických ideálů, a jednak též ke shrnutí a interpretaci dosavadního poznání v oblasti hlasu žáků střední školy, který se týká výuky, což ústí k nastínění výzkumného záměru, který je jádrem této dizertační práce.

² Známe také velké množství teoreticko-empirických studií o hlese žáků. Výzkumné záměry těchto textů jsou však rozrůzněné a nelze s nimi pracovat jako s celkem, jako s jednou skupinou textů, a vyvozovat z nich společné závěry. Zásadní zjištění z některých teoreticko-empirických studií představím dále v textu.

1 Hlas žáků: Co ne/znamená?

Pokud pátráme po definicích hlasu žáků,³ nalezneme jich skutečně mnoho. Řada z nich je poměrně obecně a široce formulovaných a týkají se hlasu žáků, který není vztahován ke konkrétní oblasti života žáků ve škole. Tyto definice mají mnoho společného, a proto na jejich základě lze sestavit rozsáhlou kompilovanou definici, která říká, že *hlas žáků je individuální či kolektivní iniciativa a aktivita* (Fletcher, 2007; Roberts & Nash, 2006; Vidláková, 2012), *při které se žáci vyjadřují ke nejruznějším záležitostem školního života* (Vidláková, 2012), *sdělují, co si myslí* (Cook-Sather, 2006), *jaké jsou jejich názory* (Roberts & Nash, 2006), *nebo sdělují svůj pohled* (Fletcher, 2007) *na záležitosti života ve škole*. V použitých částech definic v rámci této úvodní části kompilované definice není blíže specifikováno, co znamená, jak probíhá a komu je sdělováno například to, „co si žáci myslí“. Na druhou stranu, součástí těchto definic je téměř vždy predikce toho, jak bude s hlasem žáků dále naloženo, tedy, že *se očekává, že žáci budou vyslyšeni* (Cook-Sather, 2006; Roberts & Nash, 2006; Vidláková, 2012), *poté by měli být oceněni za vyjádření názoru* (Cook-Sather, 2006), a dále *by měli adresáti hlasu žáků nějakým způsobem reagovat na žákovské sdělení* (Vidláková, 2012). To mimo jiné předpokládá, že adresáti budou hlas žáků vítat a budou ochotni a schopni dále s ním nakládat tak, aby byl pro žáky viditelný jeho efekt. V návaznosti na toto tvrzení je důležité zmínit, že řada definic je ukončena prohlášením, že *by po vyjádření hlasu žáků měli mít žáci možnost ovlivnit výsledné řešení v oblasti, ke které se vyjadřují* (Cook-Sather, 2006), a že *ve svém důsledku by měl vést k aktivní účasti žáků v procesech změn ve škole* (Mitra, 2006).⁴ To mimo jiné znamená, že existuje předpoklad, že hlas žáků povede k participaci žáků na plánování budoucnosti školy a následné účasti žáků při realizaci plánovaných kroků. Zůstává však otázkou, co by žáky k tomuto činu mělo motivovat. Zbývá tedy shrnout podstatu poslední části kompilované definice, která je spíše jejím appendixem, než přímou linií. Ta totiž hlas žáků vymezuje negativně a říká, že *představuje sdílené názory žáků na problémy ve škole* (Mitra, 2006). Pokud tedy v souvislosti s hlasem žáků hovoříme o změnách ve škole, jedná se především o změny nevyhovujících prvků. Ve škole se skutečně častěji setkáváme s kriticky laděným hlasem žáků (Vidláková, 2011), respektive, pokud učitelé naslouchají hlasu žáků, vybírají si z něj spíše kriticky laděné komentáře. I přes převahu kriticky laděných žákovských výpovědí můžeme hlas žáků jednoduše diferencovat na kritický a pochvalný, to znamená, že v žákovských komentářích můžeme spatřovat i pochvalná tvrzení, při kterých žáci sledují možnost zachování takových prvků, které hodnotí kladně a které by chtěli zachovat, anebo vidat častěji.

Takto obecně formulovaná kompilovaná definice nám při pátrání po tom, co konkrétně je hlas žáků a jak jej poznat, odhaluje pouze hrubý náčrt. Proto někteří výzkumníci rozlišují hlas žáků dle toho, čeho se týká. Můžeme se tak setkat s hlasem žáků jako nástrojem pro zkvalitňování školy (př. Mitra, 2006; Rudduck & Flutter, 2000), nástrojem pro změny ve vzdělávací politice (př. Arnot & Reay, 2007; Bragg, 2007), referencích o zpětném pohledu žáků na život ve škole (př. Graham, 2012), prostředkem změny kurikula (př. Biddulph, 2011; Rodgers, 2006), možností rozvoje učitele (př. Flutter, 2007; Hopkins, 2014; Lodge, 2008; Smith & Lev-Ari, 2005) a tak podobně, a to na různých typech a stupních škol v různých vzdělávacích systémech. Na základě tohoto výčtu, který jistě není kompletní, můžeme říci, že hlas žáků je skutečně široce uplatnitelným konceptem. To je

³ V originále „pupil/student voice/s“.

⁴ Použité definice, respektive části definic, jsou již staršího data, pocházejí totiž z období, kdy se hlas žáků začal těšit větší oblibě výzkumníků. Novější výzkumy hlasu žáků pak typicky vycházejí právě z těchto definic, které si případně výzkumníci mírně upravují ve vztahu ke svému výzkumnému záměru.

na jedné straně pozoruhodné, na straně druhé to výzkumníky staví před komplikovanou otázku: kterou z oblastí hlasu žáků zkoumat?

Ukazuje se, že pokud žáci na českých základních školách dostanou možnost sdělovat učitelům hodnocení různých oblastí života ve škole, k výuce se vyjadřují nejméně často (Vidláková, 2011).⁵ Dá se předpokládat, že žáci středních škol budou jednat podobně, protože žákovské hodnocení výuky není povinnou součástí českého školství. Zároveň je to právě vyučování, které je klíčovým procesem odehrávajícím se ve školách. Z toho důvodu se zaměřím právě na problematiku hlasu žáků střední školy vztahujícího se k výuce.

Přesto, že výzkum hlasu žáků, který se vztahuje k výuce, není mezi výzkumy různých oblastí hlasu žáků doposud tak hojně zastoupen, existuje několik jeho definic. Můžeme se setkat s velmi obecnými definicemi, jako je například ta od Harpera (2000), který říká, že *hlas žáků představuje vliv žáků na průběh vyučování a učení*. Z této definice však není zřejmé, co je myšleno oním vlivem a jak se projevuje. Jde tak spíše o vyjádření dobré vůle učitele přizvat žáky k rozhodování o procesech souvisejících s vyučováním. Rogers (2005) přináší konkrétnější definici, která říká, že *hlas žáků představuje možnost žáků vyjádřit své názory a činit rozhodnutí vztahující se k plánování, průběhu a evaluaci svého učení*. Podobně Rudducková a McIntyre (2007) tvrdí, že *hlas žáků odkazuje na aktivní participaci žáků na procesech svého učení prostřednictvím konzultování s učiteli*. Vidíme tak, že hlas žáků může nabývat dvou základních rovin - *deklarativní* (vyjádřit názor) a *konativní* (činit rozhodnutí a jednat). I v těchto definicích vidíme propojení hlasu žáků s participací žáků na výuce (nikoliv pouze ve smyslu participace na výukové komunikaci), i optimistický předpoklad, že učitelé, či jiní adresáti, budou hlas žáků přijímat tak, jak tomu bylo u kompilované definice.

O všech doposud předložených definicích hlasu žáků lze tvrdit, že jsou velmi široce nastaveny, zmiňují celou řadu oblastí života ve škole, a rozpínají se od pouhé příležitosti pro žáky k něčemu, až po aktivní participaci žáků na čemsi. Tento rozptyl definic komplikuje cílené zkoumání hlasu žáků. Právě z důvodu přílišné šíře a roztržitosti konceptu hlasu žáků se nabízí možnost úžeji jej definovat a teprve poté jej empiricky prozkoumat. Pro účely této studie budu pracovat s vlastní definicí hlasu žáků, kterou jsem sestavila na základě řady dílčích definic, a která zužuje hlas žáků na téma výuky: *hlas žáků je metaforické označení žákovské promluvy adresované učitelé, při které žáci podávají zpětnou vazbu na výuku, na jejímž základě dochází k vyjednávání o podobě výuky*. V této definici je stěžejní právě to, že jde o žákovskou promluvu. To znamená, že žáci se autonomně rozhodují, co, kdy a jak budou svým učitelům sdělovat, aniž by do této akce byli někým situováni. Stěžejní je také to, že jde o promluvu, která je adresovaná učitelé. To znamená, že hlas žáků se hlasem žáků stává až ve chvíli, kdy dojde k jeho verbalizaci. Poslední část definice hovořící o vyjednávání pak odkazuje na skutečnost, že jak žáci, tak učitelé, by s obsahem hlasu žáků měli dále pracovat a nemělo by tak končit u pouhého sdělení a vyslechnutí. To vše pak znamená, že hlas žáků by mohl mít potenciál k formování výuky (Cook-Sather, 2006; Harper, 2000; Rogers, 2005), a to právě prostřednictvím sdílení žákovského a učitelského pohledu na výuku.

⁵ Podle Vidlákové (2011) jsou nejčastěji zastoupenými oblastmi hlasu žáků tyto (řazeno sestupně): sociální dění a vztahy ve škole (srov. Silva, 2001), jednání učitelů a (ne)spravedlivý přístup k žákům, zábavné versus žádné učení, fyzický vzhled školy, aktivity mimo vyučování, a na konec vyučování.

Základem výše předložené definice hlasu žáků je zpětná vazba. Tu můžeme široce definovat jako *informaci upozorňující na to, zda chování nějakého systému je, či není na žádoucí cestě* (Reitmayerová & Broumová, 2007), anebo jako *nástroj, díky němuž jedinec dostává informaci od druhých o tom, jak na ně působí jeho chování* (Kratochvíl, 2005).⁶ V obou případech se tedy jedná o předávání informací, které se vztahují k chování v nejširším smyslu slova, a to buď k chování jednotlivce či systému. Hattie a Timperleyová (2007) tvrdí, že se v rámci zpětné vazby můžeme zaměřit na čtyři základní oblasti: cíl nebo produkt; proces, seberegulace, a osobnost. To jsou také oblasti, ve kterých mohou žáci učitelům podávat zpětnou vazbu týkající se výuky.

S pojmem zpětná vazba zde nakládám komplexně a vnímám jej především jako komunikační aktivitu, která se skládá ze tří srovnatelně důležitých fází,⁷ kterými jsou fáze popisná, reflektivní a hodnotící, a návrhová fáze. V popisné fázi zpětné vazby se v souvislosti s hlasem žáků jedná zejména o to, že žáci sledují, rekonstruují a popisují to, co se odehrávalo ve výuce, aniž by svým popisem vyjadřovali hodnocení uplynulých situací. V této fázi zpětné vazby lze využít technik popisného jazyka. V reflektivní a hodnotící fázi se jedná o vyjádření toho, jak popisované situace na žáky působí a jak je hodnotí. S touto fází se pojí dva protichůdné názory na to, zda má zpětná vazba osahovat prvky hodnocení (Nehyba & Kolář, et al., 2014). Jedni tvrdí, že obsahem zpětné vazby mají být pouze fakta bez hodnotících soudů (protože předpokládají, že hodnocení si vytvoří sám příjemce zpětné vazby, což považují za emocionálně bezpečnější variantu), druzí hodnocení považují za nedílnou součást zpětné vazby (protože jej považují za přirozenou součást komunikace, která pomáhá snáze se orientovat v situaci). V této studii, jak již naznačují výše použité definice zpětné vazby, hodnocení vnímám jako její součást. Ve třetí fázi zpětné vazby pak žáci mohou navrhnout případné kroky, které by z jejich úhlu pohledu mohly být realizovány.

1.1 Hlas žáků jako nástroj pro vyjádření žákovského hodnocení výuky⁸

Podle Bendla (2005) či Winograda (2002) se řada učitelů dříve domnívala, že jejich úkolem je naučit žáky především akademickým vědomostem, například v českém jazyce shodě přísudku s podnětem, v matematice kvadratickým rovnicím, v chemii předestřít žákům Archimédův zákon, v dějepise poučit žáky například o druhé světové válce, či obecněji, připravit žáky k maturitní či přijímací zkoušce. V odborných diskusích se s podobnými tezemi můžeme setkávat i dnes, tedy, že dominující způsob výuky na českých středních školách lze charakterizovat jako transmisivní, realizovaný převážně skrze frontální formu výuky. To znamená, že ve výuce je žákům učiteli předáváno množství faktických poznatků určených především k zapamatování, a to například na úkor společného objevování či vytváření poznatků (srov. Švaříček & Čejková, 2016) a participace žáků na výuce. Tradiční frontální výuka založená na dominantním postavení učitele řídicího učební proces však již neodpovídá potřebám žáků. Podle Krejčové a Kargerové (2003) nutí žáky pouze se přizpůsobovat a nenechává jim prostor pro (spolu)rozhodování o průběhu výuky, což je

⁶ Zpětnou vazbu tak můžeme považovat i za evaluační nástroj (Hroník, 2006).

⁷ Tyto fáze zpětné vazby jsem pojmenovala na základě studia relevantní literatury o tématu zpětné vazby a tématech příbuzných (např. Kolb, 1984; Rock & Cox, 2012; Rosenberg, 2013). Tito autoři ve svých textech přímo nezmiňují existenci těchto tří fází zpětné vazby, ale na základě analýzy a syntézy jejich textů lze k tomuto vymezení dospět.

⁸ Tato část textu (podkapitola 1.1) byla publikována v časopise *Pedagogická orientace*: Čejková, I. (2018). Žákovské hodnocení výuky na gymnáziu: Výpovědi sexty A. *Pedagogická orientace*, 28(3), 408-434.

v rozporu s idejemi moderní demokratické školy. Bendl (2005) tvrdí, že zatímco dříve se žáci museli přizpůsobovat škole, dnes by se škola měla přizpůsobovat žákům. Můžeme říci, že tato tvrzení otevírají cestu hlasu žáků, který jim umožňuje diskutovat podobu výuky s jejich učiteli.

Z dosavadního textu je zřejmé, že aby žáci mohli vyučujícím podávat zpětnou vazbu na výuku, je nutné, aby ji dokázali nějakým způsobem hodnotit a uvažovat o její reálné a možné alternativní podobě. Samo žákovské hodnocení výuky se svým významem nerovná hlasu žáků, který se vztahuje k výuce, i když se to při takovémto zacílení hlasu žáků může jevit právě takto. Žákovské hodnocení výuky je pouze jednou ze tří fází poskytování zpětné vazby v rámci definice hlasu žáků vztahujícího se k výuce. Klíčový rozdíl mezi těmito dvěma pojmy spočívá v tom, zda žáci své hodnocení výuky sdělují učitelům, či nikoliv. Pakliže je žáci učitelům sdělují, jedná se o hlas žáků. To tedy znamená, že hlas žáků můžeme skutečně pozorovat až ve chvíli, kdy je žáci vysloví (ne, pakliže si je pouze pomyslí). Tento posun od myšlenky ke slovu však nenastává automaticky. Mezi žákovským hodnocením výuky a hlasem žáků se tak musí nacházet spouštěč, který žáky motivuje ke sdělení hodnocení výuky učitelům. Co může být oním spouštěčem, viz ve výsledkových kapitolách této studie.

Výuka je procesu hodnocení vystavena většinou zcela přirozeně a je posuzována optikou celé řady aktérů od učitelů, přes žáky, rodiče, až po externí hodnotitele. Systematicky se hodnocením výuky zabývá pedagogický výzkum, přičemž v této souvislosti výzkumníci často využívají pojmů efektivita a kvalita výuky, jako dvou dimenzí, které jsou v souvislosti s výukou hodnoceny, a ve kterých mohou uvažovat i žáci. Žáci (jakož i další aktéři života ve škole) tak mohou hodnotit výuku na základě jejich výsledků, což směřuje právě k efektivitě výuky, tak také na základě procesů, které se ve výuce odehrávají a kterými lze výuku charakterizovat, což směřuje právě ke kvalitě výuky (srov. Janík & Slavík, et al., 2013). V následujícím textu stručně představím pojetí a klasifikaci efektivitu a kvality výuky, jež jsou relevantní pro tuto studii.

Efektivitou výuky rozumím účinnost, komplexní výsledek, nebo měřítko, které znázorňuje poměr mezi vynaloženými prostředky a výsledkem, nebo mezi skutečným a možným výsledkem (srov. Starý & Chvál, 2009). Efektivitu ve vzdělávání nejčastěji spojujeme se vzdělávacími výsledky žáků, které můžeme považovat za více či méně objektivní ukazatel efektivitu výuky. Při žákovském hodnocení výuky však můžeme sledovat také žáky subjektivně vnímanou efektivitu výuky, která se může pojit například s vnímanou užitečností, smysluplností či praktickou využitelností učiva.

Z výzkumů známe řadu faktorů ovlivňujících efektivitu výuky, které se v zásadě dají rozčlenit do dvou skupin. První skupinu faktorů můžeme hledat v charakteristikách žáka a jeho rodiny, které můžeme považovat za jakousi startovní čáru žáka. Jde například o socioekonomický status rodiny, vzdělání rodičů a podobně. Druhou skupinu faktorů nalezneme ve škole, a zejména pak u učitele a jeho pojetí vyučování a práce se žáky (srov. Starý, Dvořák, Greger, & Duschinská, 2012). Otázkou je, jakou část efektivitu výuky lze vysvětlit působením charakteristik žáka a jeho rodiny, a jakou část lze vysvětlit působením školy a učitele. Hattie (2003) tvrdí, že situace je z padesáti procent nakloněna na stranu charakteristik samotného žáka a ze třiceti procent pak efektivitu výuky může ovlivnit působení učitele. Po pěti procentech je pak připisán vliv působení rodiny, spolužáků, prostředí a podmínek školy, a ředitele. Učitel je tedy svým působením do značné míry schopen ovlivnit efektivitu výuky.

Takovému pojetí výzkumu efektivitu výuky říkáme „proces-produkt“, kdy procesem je vyučování a produktem jsou *vzdělávací výsledky žáka*. Z toho důvodu se řada výzkumníků zaměřuje

na charakteristiky výuky z pohledu činnosti, ale také schopností a dovedností učitele, které se promítají do vyučování (více viz Janík & Slavík, et al., 2013). Například Mortimore a kolektiv (1989) ve své době považovali za klíčové faktory efektivní výuky toto: jasná struktura, přítomnost intelektuální výzvy, výukové prostředí orientované na práci, maximum komunikace ve třídě, a pozitivní sociální klima třídy. Scheerens (2004) označuje jako klíčové faktory zejména toto: jasnost výkladu, flexibilita učitele v používání metod a forem výuky, podněcující a důsledný přístup učitele, entuziasmus učitele, přiměřený kriticismus, povzbudivé působení učitele na žáky, seznamování žáků s kritérii hodnocení, stimulace myšlení a učení žáků, a aktivní interakce se žáky. V těchto pojetích efektivní výuky je tedy klíčovým aktérem učitel. I z toho důvodu jako adresáta hlasu žáků ve své definici označuji právě učitele, který má možnost výuku ovlivňovat.

Kvalitou výuky rozumím vlastnosti či charakteristiky konkrétní výuky, které ji odlišují od výuky jiné, a které je možno zkoumat a srovnávat například v závislosti na standardu nebo ideálu (srov. Starý & Chvátal, 2009). Co se týče onoho standardu, se kterým lze komparovat reálnou výuku, česká vzdělávací politika je úzce spjata se vzdělávací politikou evropskou, která v současné chvíli deklaruje, že na základě nemožnosti předvídat budoucnost a vyhodnocovat jaké vědomosti a dovednosti budeme nadále potřebovat, by měla škola vybavit žáky dovedností hledat vlastní řešení v nastalých situacích. Důraz na vědomosti by tak měl být nahrazen důrazem na kompetence k jednání (Weinert, 2001). Mezinárodní komise pro vzdělávání pro 21. století při organizaci UNESCO v této souvislosti identifikovala čtyři základní cíle vzdělávání v moderní společnosti, kterými jsou *učit se znát* (learning to know), *učit se konat* (learning to do), *učit se žít s ostatními* (learning to live together) a *učit se být* (learning to be) (Delors et al., 1996). Členové komise již tehdy poukazovali na skutečnost, že vzdělávací systémy mají tendenci upřednostňovat nabývání vědomostí na úkor ostatních typů učení se. Na základě diskuse výše zmíněných tezí byly v Evropě realizovány kurikulární reformy. Mnohá evropská kurikula jsou dnes široce inspirována teoriemi Vygotského a Bachtina a reflektují to, že učení je společenský proces, který se odvíjí v interakci a základní podmínkou učení se je dialog (Pihlgren, 2014). Proto je dnes české kurikulum postaveno na získávání klíčových kompetencí a učivo je pojímáno jako nástroj k jejich získávání a rozvíjení.

Harvey a Green (1993) formulovali různá pojetí kvality výuky, a to kvalitu jako výjimečnost, bezchybnost, účelnost, adekvátní protihodnotu, anebo transformaci. Tato pojetí tak mohou znázorňovat širší optiku, skrze kterou lze na kvalitu výuky nahlížet z různých úhlů pohledu. Při výzkumu kvality výuky se však častěji pracuje se zcela konkrétními kategoriemi a komponenty. V českém prostředí Janík, Slavík a kolektiv (2013) identifikovali komponenty kvalitní výuky, které se v mnohém podobají výše zmíněným kritériím efektivní výuky: jasná organizace a řízení třídy, strukturované a jasné zprostředkování cílů a obsahu vzdělávání, učební úlohy podněcující kognitivní aktivizaci žáků, a podpůrné učební klima. Zmíněné komponenty výuky směřují k poměrně pevnému vedení výuky, která je však zaměřena na žáka a jeho učení se. Jedním z celosvětově nejznámějších a stále hojně využívaných modelů kvality výuky je Carrollův model školního učení⁹ (1963), který říká, proč je po praktické stránce důležité zabývat se kvalitou výuky. Jeho model operuje s časem, který žáci potřebují k tomu, aby se něčemu naučili. To mimo jiné znamená, že není-li kvalita výuky optimální, čas, který někteří žáci potřebují k učení se, narůstá.

⁹ Více o Carrollově modelu a jeho následujících inovacích, jakož i o dalších modelech, se lze dočíst v publikaci autorů Janíka, Slavíka a kolektivu (2013), která bohatě pojednává jak o efektivitě, tak zejména o kvalitě výuky a s ní souvisejících empirických výzkumech.

Kvalita výuky je tedy ve školství důležitým a proto často diskutovaným tématem. Z toho důvodu například i Česká školní inspekce (*Kritéria hodnocení podmínek*, 2019) představila model kvalitní školy na úrovni všeobecných gymnázií, který je každoročně schvalován ministrem školství. Tento model je složen ze šesti oblastí, přičemž jednou z nich je i oblast výuky.¹⁰ Dle tohoto modelu je základem kvalitní školy kvalitní vzdělávání - tedy takové, které směřuje k dobrým vzdělávacím výsledkům všech žáků (zde je patrné, jak jsou pojmy kvalita a efektivita výuky úzce spjaty). Česká školní inspekce doporučuje, aby učitelé připravovali svou výuku v souladu s cíli stanovenými v kurikulárních dokumentech a také v souladu s potřebami žáků. K tomu mají využívat široké spektrum výchovných a vzdělávacích strategií, ve kterých se zaměří jak na cíle akademické, tak na cíle v rámci osobnostně sociálního rozvoje. Dále mají učitelé systematicky sledovat vzdělávací pokrok každého žáka. Smyslem tohoto počínání je implementace takových principů výuky, které maximálně přizpůsobují volbu výukových cílů, prostředků a metod schopnostem žáků a povedou k jejich harmonickému rozvoji (srov. Chvál, 2018). Zásadním předpokladem pro realizaci kvalitní výuky dle tohoto modelu, je přesvědčení učitele o možnosti rozvoje každého žáka bez ohledu na jeho aktuální pozici na cestě ke vzdělávacím cílům.¹¹ Je zde tedy zřetelná orientace výuky na žáka a apel na individualizaci výuky.

Protože žákovské hodnocení výuky hraje při výzkumu hlasu žáků týkajícího se výuky jednu z hlavních rolí, stalo se součástí výzkumného záměru této studie (viz kapitolu 5.3). Na základě analýzy dostupných zdrojů se totiž ukázalo jako ne příliš vhodné vycházet pouze z dosavadních výzkumů hodnocení kvality a efektivity výuky, a to především ze tří důvodů. (1) Tyto výzkumy byly doposud realizovány především na základních školách (či jejich ekvivalentech v zahraničí) či na univerzitách, přičemž nelze s určitostí tvrdit, že podobné výsledky bychom našli i v prostředí českého gymnázia. (2) V Českém prostředí zatím nemají výzkumy žákovského hodnocení výuky patřičné zastoupení, respektive toto téma je zkoumáno často jako obliba vyučovacího předmětu, nebo postoj k vyučovacím předmětům (př. Chvál, 2013; Federičová & Münnich, 2015; Kubiátko, Mrázková, & Janko, 2011; Pavelková, 2013),¹² což není totéž, jako žákovské hodnocení výuky. Chybí tak ucelená informační základna platná pro české prostředí. (3) Nejznámější výzkumy na toto téma, či témata příbuzná, byly realizovány prostřednictvím kvantitativních postupů, což může v souvislosti s hlasem žáků být problematické vzhledem k otázce obsahu. To znamená, že dospělí mohou v procesu hodnocení výuky akcentovat odlišná témata než žáci, což může být v mnohém omezující. Avšak také v případě kvalitativních výzkumných postupů výzkumníci často pracovali s předem známými charakteristikami kvality a efektivity výuky známými ze starších výzkumů. Na základě těchto zjištění se tedy ukázalo, že v této studii bude vhodné podniknout vlastní výzkum žákovského hodnocení výuky na střední škole prostřednictvím nestrukturované

¹⁰ Dalšími jsou: koncepce a rámec školy, pedagogické vedení školy, kvalita pedagogického sboru, vzdělávací výsledky žáků, a podpora žáků při vzdělávání.

¹¹ Oblast kvality výuky se v tomto modelu konkrétně skládá z kritérií: (1) Učitelé systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech a potřebami žáků. (2) Učitelé využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů. (3) učitelé systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků. (4) Učitelé se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj žáků.

¹² Postojům žáků ke škole se věnuje také testování PISA, avšak Straková (2010) tvrdí, že tyto informace jsou příliš kusé a nelze z nich vyvozovat koncepční závěry.

části polostrukturovaného rozhovoru.¹³ Právě tímto způsobem lze zjistit, kterým komponentům a oblastem výuky přikládají význam samotní žáci ze svého vlastního úhlu pohledu, aniž by do těchto oblastí byli situováni výzkumníky, či učiteli. Znalost toho, co sami žáci považují ve výuce za klíčové je nezbytná pro porozumění hlasu žáků a zejména pak jeho spouštěčům.

Pokud se nyní na chvíli předčasně přeneseme do dalších pasáží této studie, mohu říci, že na základě analýzy dat z žákovského hodnocení výuky se skutečně ukazuje, že žáci zdůrazňují jako klíčová odlišná témata, než učitelé či výzkumníci. V komponentech kvality a efektivity výuky představených výše převládá spíše didaktické pojetí (např. jasná strukturace učiva, systematické sledování vzdělávacích pokroků žáků, přítomnost intelektuální výzvy ve výuce, atd.) a mnohem menší prostor je věnován vztahovým kritériím (např. přiměřený kriticismus učitele, pozitivní sociální klima, atp.). Žáci sexty A však zdůrazňují spíše právě vztahové komponenty kvality a efektivity výuky (např. chování učitele). Proto je nejen zajímavé ale také nezbytně nutné sledovat hodnocení výuky z žákovského úhlu pohledu a nechat samotné žáky, aby do tohoto tématu vnesli vlastní obsah, který oni sami považují za důležitý. Jeví se tedy jako nezbytné pracovat s autentickým žákovským hodnocením výuky, které stojí na počátku hlasu žáků. Pojetí a koncepty kvality a efektivity výuky přestavené výše tak mohou sloužit jako podněty k diskusi zjištění této studie, které budou představeny v kapitole 5.3, 6.2.1 a přílohách 1 až 4.

1.2 Hlas žáků na trase start - cíl

Hlas žáků může nabývat několika základních podob: individuální nebo kolektivní, verbální či neverbální, připravený nebo spontánní (Roberts & Nash, 2006; MacBeath, 2003). Přesto, že jej označují jako žákovskou komunikační aktivitu, která se zakládá na žákovském hodnocení výuky, můžeme identifikovat různé iniciátory stojící u zrodu hlasu žáků a podporující jeho znění. Jedná se o externisty (př. výzkumníci), učitele a žáky či žákovské skupiny (př. žák, školní třída, žákovský parlament). Právě o těchto iniciátorech bude pojednávat následující podkapitola, stejně tak jako o konkrétních způsobech sdělování hlasu žáků a možných způsobech nakládání s hlasem žáků.

1.2.1 Start: Inicie hlasu žáků

Fielding (2004) tvrdí, že počáteční iniciace hlasu žáků občas přichází ze strany výzkumníků či zřizovatelů školy. Důvod můžeme spatřovat v situaci, ve které na jedné straně učitelé očekávají, že za nimi budou žáci sami přicházet a sdělovat jim své postřehy k dění ve škole, a na straně druhé žáci očekávají, že se učitelé budou aktivně zajímat o jejich názor (Flutter & Rudduck, 2004). Žáci tak čekají na impulz od učitelů a učitelé od žáků. Skutečným iniciátorem se pak stává externista, který se zajímá o dění ve škole, a který podnítl diskusi mezi učiteli a jejich žáky.

Poměrně často bývá hlas žáků iniciován učiteli.¹⁴ Někteří výzkumníci dokonce tvrdí, že bez podpory učitele žáci žádnou iniciativu nevyvíjí (Fielding, 2004; Mitra, 2006; Vidláková, 2012). Braggová (2007) také tvrdí, že pokud jsou žáci iniciativní a sami přichází za učiteli s náměty na

¹³ Strukturovanější část rozhovoru se dotýkala jiných témat souvisejících s výzkumným problémem.

¹⁴ Řada výzkumníků hlasu žáků, který iniciují učitelé, označuje spíše jako *konzultování* (Flutter & Rudduck 2004; MacBeath, 2003; aj.). Vidláková (2011) právě v konzultování vidí klíč k tomu, aby se žáci mohli postupně začít sami vyjadřovat k událostem odehrávajícím se ve škole, popřípadě na jejich tvorbě, průběhu a vyhodnocení participovat.

proměnu výuky, je to často výsledkem dlouhodobě úspěšných snah učitelů a jejich aktivním podněcováním a nasloucháním hlasu žáků. Hladkému průběhu a pozitivnímu efektu hlasu žáků napomáhá, pokud je učitel nejen schvalován, respektive nepotlačován, ale pokud je vyžadován (Mitra, 2006; 2007) a také pokud je v každodenním životě školy viditelný jeho efekt (Fletcher, 2007). Tento způsob iniciace hlasu žáků týkajícího se výuky často vyžaduje dlouhodobou práci a množství trpělivost na obou stranách. Žáci z počátku mohou přicházet s tématy, které se týkají spíše vzhledu školy nebo sociálního dění ve škole. Pokud jim učitelé pečlivě naslouchají a žáci vidí reálné změny, je možné, že se časem osmělí a začnou se vyjadřovat i k tématu výuky (Bragg, 2007). To však vyžaduje specifické podmínky a atmosféru (MacBeath, 2003), například vysokou míru důvěry mezi učiteli a žáky. Tento způsob iniciace hlasu žáků proto bývá často formalizován, to znamená, že ve škole jsou vytvořeny podmínky či platformy (př. školní parlament), jejichž prostřednictvím mohou žáci vyjádřit svůj hlas a snáze tak realizovat svou agendu.

Pokud je hlas žáků iniciován samotnými žáky, jedná se o takovou podobu hlasu žáků, která je nejbližší zájmu této studie. Proč by se však žáci měli vyjadřovat k výuce bez ohledu na to, zda k tomu existují oficiální platformy, anebo bez ohledu na to, zda je jejich hlas vyžadován učitel? Na základě paralely s výukovou komunikací, kde napětí mezi hlasy různých aktérů účastnících se dialogu dochází k uvědomování si rozdílů, což vede k vyjednávání a utváření znalostí a vědomostí (Šedřová & Sedláček, 2015) můžeme říci, že podobným způsobem může také docházet k dialogu na základě hlasu žáků. Ten pak nepomáhá pouze učitelům ujasnit si cíle, cesty jejich naplňování a ověřit reálné výsledky jejich snažení, ale pomáhá také žákům ujasnit si, co od školy očekávají.

1.2.2 Cesta: Způsoby vyjadřování hlasu žáků

Žáci své promluvy k učitelům mohou dopravit několika způsoby, které popisuje Vidláková (2011). Těmito způsoby či cestami jsou: šeptanda, aktuální sdělení, průběžné narážky, nadčasové sdělení, hlas třídního experta, schránka důvěry, a žákovská samospráva.

Šeptanda je dle Vidlákové (2011) jednou z nejčastějších cest pro sdělování hlasu žáků. Zároveň však můžeme pochybovat o tom, zda v takovém případě skutečně jde o hlas žáků, či o pomluvy pod rouškou anonymity. Šeptanda také často koluje pouze v rámci vrstevnické skupiny a k učitelům se ne vždy dostane. Rovněž *průběžné narážky* nejsou dobrou cestou pro hlas žáků, ale spíše pro neukázněné pošklebky a neadresné narážky. Také *nadčasové sdělení* není vhodnou cestou pro hlas žáků, protože v pojetí Vidlákové (2011) ztvárňuje výrok „pohár trpělivosti přetekl“ a dochází k emočnímu výbuchu jak na straně žáků, tak na straně učitelů. Ani jedna z těchto cest není nositelkou změn ve škole, kterou žáci požadují skrze svůj hlas. Vidíme, že forma sdělení v tomto případě převyšuje jeho obsah. Narážíme tím také na problematiku tónu hlasu žáků, který celou tuto komunikační aktivitu může výrazně ovlivňovat. Každá komunikační akce se realizuje simultánně ve dvou rovinách, obsahové a vztahové. V rovině obsahové dochází k předávání věcných informací, v rovině vztahové se definují a vyjednávají vztahy mezi zúčastněnými aktéry (Watzlawick et al., 2011). Jádrem vztahů bývá rozložení moci, o kterou se vyjednává. V případě výše použitých strategií se tak prosazuje spíše vztahová rovina na úkor věcné, a může tak snáze docházet ke konfliktům.

Naproti tomu *aktuální sdělení*, které je také poměrně frekventované, je vhodnou cestou pro hlas žáků (Vidláková, 2011). Mezi tématy komunikovanými touto cestou se nejčastěji vyskytuje otázka

kázně, provozních záležitostí a sociálního dění ve škole. Tyto hlasy zní bezprostředně po situaci, která je komentována (např. přímo ve vyučovací hodině), nebo o přestávkách. *Hlas třídního experta* můžeme také označit jako vhodnou cestu pro hlas žáků. Roli třídního experta utváří žáci tak, že někoho ze svých řad takto označí. Je to vždy žák, který má aktivní zájem na řešení nejrůznějších záležitostí školního života a nemá strach vyjádřit svůj názor, respektive prezentovat názor svých spolužáků, a diskutovat o něm. Problém může nastat v případě, že třídní expert vidí situaci jinak, než spolužáci. Zdá se, že obě tyto cesty by mohly vést k pozitivním efektům hlasu žáků.

Co se týče adresátů hlasu žáků, těch Vidláková (2011) identifikovala hned několik. Jedná se především o třídní učitele, které žáci oslovují nejčastěji, a kteří reagují na hlas žáků zřídka odmítavě, tedy bez toho, aby žáky vyslechli a dále s nimi téma konzultovali. Dalšími v pořadí jsou oblíbení učitelé a výchovní poradci. Až v poslední řadě žáci volí ředitele školy. Můžeme si povšimnout, že v tomto výčtu chybí učitelé, kterých se sdělení týká.

Ve chvíli, kdy známe nejčastější i funkční cesty pro hlas žáků, připomeňme, že i přesto je výuka nejméně často komentovanou oblastí školního života. Dle výsledků výzkumu Vidlákové (2011) můžeme říci, že žáci i učitelé popisují výuku jako do jisté míry danou, kde absentuje prostor pro změny, a to zejména pro změny iniciované žáky. Zatímco cíle a z velké části i obsah vzdělávání (výuky) jsou závazně vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (2007), volba výukových forem a metod je normativně ovlivňována v mnohem menší míře, neboť naše didaktická tradice spočívá v metodické svobodě učitele (viz Janík, 2012). Tento subjektivně a přesto kolektivně vnímaný pocit neměnnosti výuky může zabraňovat tomu, aby žáci i učitelé vyvíjeli snahu o změny ve výuce (více o důvodech nefunkčnosti hlasu žáků v kapitole 2).

1.2.3 Cíl: Osudy hlasu žáků

Pokud známe cesty i adresáty hlasu žáků, zbývá zaměřit se na osudy hlasu žáků. Pro ilustraci možného osudu hlasu žáků můžeme využít hierarchické modely Mitrové (2007) a Holdswortha (2000), které se týkají participace žáků na životě školy na obecné úrovni, a které hlas žáků vnímají jako počáteční fázi participace. Tyto modely v podstatě představují jednotlivé fáze, kterými hlas žáků může procházet od toho, kdy jej žáci vysloví, až po to, kdy lze vidět reálné výsledky. Jako zcela zásadní a první vidí Holdsworth již samo odhodlání žáků *mluvit nablas*. Mitrová tvrdí, že na počátku práce s hlasem žáků vždy stojí, jednoduše řečeno, *naslouchání*. To znamená, že učitelé naslouchají svým žákům a zvažují, jak jejich sdělení mohou využít. Holdsworth tuto fázi dále dělí na tři menší, na sebe navazující kroky, kterými jsou: *být vyslyšen, být poslouchán, a být poslouchán vážně a s respektem*. To, že tři z celkem šesti příček Holdsworthova žebříčku obsahují různé podoby naslouchání žákům, může znamenat, že jde o problematickou část tohoto procesu. Poté oba autoři ve svých modelech hovoří o fázi, ve které žáci a učitelé nalézají řešení či východiska diskutované situace. Mitrová této fázi říká *spolupráce*, Holdsworth v této chvíli říká, že *pohled žáků je zahrnut do uskutečňovaných činností*. Oba autoři pak považují za cíl, nebo vrchol, to, co Mitrová označuje jako *vedení*, tedy že se žáci aktivně podílejí na navržených změnách a za jejich výsledek nesou odpovědnost. Holdsworth je přesvědčen, že v této chvíli dochází ke *sdílenému rozhodování, uskutečňování tohoto rozhodnutí a následné reflexi či evaluaci prováděné společně se žáky*. Oba zmíněné modely ukazují, že hlas žáků vede ke „šťastnému konci“. Tedy, že je nejen vyslyšen, ale že s ním učitelé aktivně pracují a k této práci zvou své žáky. Jeví se však jako nepravděpodobné, že by učitelé hlas žáků vítali a nakládali s ním takto entuziasticky. Ostatně přílišné privilegování hlasu

žáků (Fine et al., 2007) je považováno za nevhodné nakládání s hlasem žáků a je označováno jako jedna z tzv. maskovacích strategií, které mohou učitelé volit, pokud se ve skutečnosti nechťejí hlasem žáků zaobírat. Problematická je i tendence učitelů klást přehnaný důraz na uspokojování potřeb a tužeb žáků (srov. Bendl, 2005).

Thompson (2009) realizoval výzkum s dvaceti učiteli různých předmětů na středních školách, kteří měli za úkol celý rok od svých žáků získávat písemné reflexe výuky (obsahující přirozeně i hodnocení výuky a zpětnou vazbu na výuku), a na jejich základě plánovat výuku. Učitelům byla dána volnost v získávání těchto zpráv, a nakládání s nimi. Po roce byly s těmito učiteli a několika žáky provedeny rozhovory za účelem popsání změn ve výuce prostřednictvím konzultování.¹⁵ Ukázalo se, že existují tři základní přístupy učitelů k žákovskému reflektování a hodnocení výuky, a to *proaktivní*, kdy učitelé naslouchají žákovským promluvám a jsou připraveni realizovat změny ve výuce; *omezený*, kdy učitelé vnímali jisté potíže při snaze provést požadované změny ve výuce a hovořili zejména o nedostatku času a nutnosti plnit předepsané kurikulum; a *manažerský*, kdy učitelé vnímají zpětnou vazbu žáků jako prostředek institucionální kontroly, se kterým je z toho důvodu potřeba pracovat formálně. V podobné situaci označuje Silvová (2003) hlas žáků jako školní dekoraci. Jde o symbolický zájem o hlas žáků, kdy si učitel žáky vyslechne, označí jejich sdělení za relevantní či důležité, ale reálně se mu nevěnuje, protože například považuje práci s hlasem žáků za nedůležitou a toleruje ji pouze z toho důvodu, že jde o přání, či nařízení vedení školy. Nicméně, všechny tyto tři přístupy ukazují, že hlas žáků je učiteli vyslyšen (zde v případě, protože to bylo úkolem učitelů zapojených do výzkumu). Poté se od sebe přístupy učitelů výrazně liší, a to především v míře vyjadřované ochoty učitelů k aktivnímu nakládání s hlasem žáků.

Pokud jde o odmítání hlasu žáků, to není vždy apriorní. Často se jedná o důsledek toho, jakým způsobem se k učiteli hlas žáků dostal. Podle Coopera a McIntyra (1996) nestojí za odmítavou reakcí učitele na hlas žáků vždy nedostatek zájmu o žákovské sdělení, nýbrž to, že učitelé mají pocit, že dostatečně dobře znají pohled žáků na školní procesy, aniž by se jich ptali, nebo jim naslouchali. Z toho důvodu může také poměrně snadno docházet ke zpochybňování obsahu a relevance žákovské promluvy. Již víme, že učitelé zpravidla hlas žáků vyslyší a teprve poté se rozhodují, zda budou reagovat vstřícně, nebo odmítavě.¹⁶ Důvodů pro odmítnutí hlasu žáků je několik.¹⁷ V první řadě se však jedná především o to, že hlas žáků týkající se výuky v sobě může nést výzvy, kterým učitelé nebudou moci nebo ochotni čelit (Bragg, 2001). Odmítnutí hlasu žáků mohou učitelé provést několika způsoby. Jednoduše použitelnou je maskovací strategie, kterou Vidláková (2011) označuje jako *schovávání se za organizační pravidla školy*, kdy učitelé odmítavou reakcí odůvodňují přísnými a neměnnými školními pravidly, které požadavky žáků neumožňují realizovat, popřípadě se odvolávají na vyšší autoritu. Tuto strategii mohou učitelé využívat, pokud nechťejí vyhovět hlasu žáků, a zároveň toto nechťejí žákům sdělit, neboli přiznat.

Práci učitelů s hlasem žáků může výrazným způsobem komplikovat jeho kriticky laděný obsah (srov. Mitra, 2006). Goodboy (2011) ve svém výzkumu prostřednictvím diagnostického nástroje *Instructional dissent scale* zjistil, že vyjádření žákovského nesouhlasu, vzdoru či odporu vůči škole,

¹⁵ Konzultování je učitelem iniciovaná podoba hlasu žáků.

¹⁶ Čas od času se také můžeme setkat se situací, které Vidláková (2011) říká, zapomenuté hlasy žáků. To znamená, že ani jedna strana není v řešení hlasu žáků iniciativní a vyčkává na zahájení akce druhou stranou.

¹⁷ Tyto důvody budou podrobněji rozebrány v následující kapitole, proto se tomuto tématu nyní věnuji jen okrajově.

výuce či učitelé má tři podoby. Jednu z nich označuje jako *expresivní nesouhlas*, který žáci většinou ventilují pouze mezi spolužáky a k učitelé se může dostat spíše omylem anebo prostřednictvím šeptandy. Podnětem pro vyjádření expresivního nesouhlasu je především žáky subjektivně vnímaná učitelova nekompetentnost či útočnost. Dále se můžeme setkat s *rétorickým nesouhlasem*, který bývá adresován učitelé a podnětem pro jeho vyjádření je žáky vnímaná lhostejnost učitelé vůči žákům a jeho nekompetentnost. Dále můžeme identifikovat i *pomstychtivý nesouhlas*, který spočívá v negativní reklamě na učitelé před žáky, učitelé či rodiči. Příčinou jeho vzniku bývá skloubení všech výše uvedených důvodů, tedy žáky vnímaná nekompetentnost, lhostejnost a útočnost učitelé (srov. Kearney et al., 1991). Goodboy dále také konstatoval, že pokud žáci projevovali expresivní či pomstychtivý nesouhlas, snižovaly se jejich výsledky učení, včetně motivace k učení se a spokojenosti s výukou. Naopak rétorický nesouhlas sdělovaný učitelé neměl tak negativní dopady na žákovské učení a vzdělávací výsledky.

Shrnuji, že iniciátory hlasu žáků mohou být jak sami žáci, tak také učitelé či externisté. Existuje několik cest pro hlas žáků, kdy se jako efektivní jeví zejména *aktuální sdělení* a *hlas třídního experta*. To, jak bude s hlasem žáků naloženo, závisí na mnoha okolnostech, kterými jsou například cesta hlasu žáků (tedy způsob sdělení), jeho obsah a též otevřenost učitelé. Učitelé obvykle hlas žáků vyslyší. Následně se však jejich reakce odlišují. Modely participace žáků na životě školy, které pracují s hlasem žáků, poukazují na to, že učitelé aktivně pracují s hlasem žáků a žáci tak mohou participovat na změnách ve škole. Existují však také různé maskovací strategie, které učitelé využívají při práci s hlasem žáků a které ve své podstatě poukazují na nezáměr učitelů s hlasem žáků pracovat. Známý je i takový osud hlasu žáků, který ukazuje, že učitelé hlas žáků odmítají (více o důvodech odmítání hlasu žáků viz ve 2. kapitole).

2 Hlas žáků: Proč ne/funguje?

Dosavadní text o hlasu žáků jej představuje jako něco, o co by učitelé měli stát a usilovat. Vidláková (2011) shrnuje, že většina výzkumů na téma hlasu žáků dokládá výsledky pozitivního rázu, protože tato žákovská aktivita může přinášet řadu výhod a bonusů, a to jak pro žáky, tak pro učitele. Hlas žáků může sloužit například jako nástroj pro zkvalitňování školy a zvyšování efektivity výuky či změnu kurikula a profesní rozvoj učitele. Mezi nejvýraznější pozitivní efekty hlasu žáků souvisejícího s výukou můžeme zařadit například toto: větší spokojenost žáků a učitelů s výukou; možnost inovovat výuku směrem k její vyšší kvalitě a efektivitě; prohlubování vztahu mezi učiteli a žáky, který je založený na vzájemné důvěře; změna postoje žáků k učení se a ke škole projevující se větší ochotou učit se a participovat na výukové komunikaci; změna vnímání role žáka ve škole vedoucí k silnějšímu pocitu členství žáka ve škole; posílení demokratičnosti školy; posílení schopnosti učitelů vidět známé věci z jiného úhlu pohledu; posílení důvěry žáků v dobře odvedenou práci učitelů; **příležitost pro vytvoření takových dovedností, které mladí lidé potřebují dnes i v budoucnu**, a tak dále. (Cook-Sather, 2006; Fielding, 2004, Mitra, 2006; Robinson & Taylor, 2007; Rudduck & Flutter, 2000; Rudduck & McIntyre, 2007; Vidláková, 2011).

Je zřejmé, že pokud má hlas žáků týkající se výuky mít výše zmíněné pozitivní a rozvojové efekty, musí jej doprovázet vyjednávání mezi žáky a učiteli o tom, co se má ve výuce odehrávat a k čemu má sloužit. Obě skupiny, učitelé i žáci, přicházejí do školy s určitými cíli, snahami a také zájmy, z nichž některé mohou sdílet, zatím co jiné mohou být odlišné povahy (Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014). Pokud jde o sdílené cíle, Winograd (2002) tvrdí, že jedním z cílů žáků je mentální stimulace. Žáci tak pomyslně souhlasí se Štechem (2009) a Janíkem (2012), kteří mají za to, že ve výuce jde především o to, aby se žáci něčemu naučili, což je také cílem učitelů a může zde dojít ke kooperaci. Šedřová (2011) detailně popisuje situaci, kdy učitelé a žáci ve výuce sledují odlišné cíle. Tehdy se světy představ žáků a učitelů střetávají a dostávají se do konfliktu, který je ve svém důsledku ohrožující pro obě strany (Viktorová, 1995) a třída se tak stává spíše bitevním polem, než místem vzdělávání. Funkční učební nastavení ve třídě je těmito konflikty porušeno a úměrně s tím klesají také vzdělávací výsledky žáků (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). To, zda dojde ke konfliktu či nikoliv tak nesouvisí pouze vztahy žáků a učitelů, ale také s tím, co obě strany ve výuce považují za přijatelné a co nikoliv (Aultman et al., 2009).

Winograd (2002) tvrdí, že učitelé i žáci jsou si vědomi toho, že disponují tím, po čem druhá strana touží a v důsledku toho mohou ovlivnit podobu výuky. Cothranová a Ennisová (1997) tento stav popisují jako směnný obchod. Žáci například vědí, že učitelé chtějí, aby žáci ve výuce spolupracovali s učiteli, na druhou stranu učitelé vědí, že žáci chtějí dobré známky. Na tomto základě spolu mohou žáci a učitelé vyjednávat a dospívat ke kompromisům i navzdory střetům zájmů v jiných oblastech. Hargreaves (1972) v tomto případě hovoří o pseudoshodě, neboli pracovním konsensu, který má tři základní podoby. První podobou je *kompromis*, kdy učitelé i žáci sleví ze svých požadavků a cílů. Dále jde o *hegemonii*, kdy učitel prosazuje své cíle, a žáci se podřizují. Třetí podobou je pak *kontrahegemonie*, kdy své cíle prosazují žáci a učitelé se, byť s určitou mírou nelibosti, přizpůsobují. To, že učitelé a žáci čas od času sledují jiné cíle, tedy nemusí automaticky vyústit v konfliktní situaci.

Žáci mají jedinečný pohled na školu a život v ní, který učitelé nemohou plně postihnout, a proto by dle Mitrové (2007) učitelé měli mít zájem o názory žáků a měli by své žáky podněcovat k vyjadřování svých zkušeností s výukou, například co žákům usnadňuje učení a co je naopak

matoucí či obtížné (Rudduck & McIntyre, 2007). Míra ochoty učitelů pracovat s hlasem žáků může nabývat několika úrovní, které popisuje Fielding (2001), který rozlišuje čtyři hierarchicky seřazené možnosti využívání hlasu žáků. První z možností hovoří o žácích jako o *zdrojích dat*. To znamená, že učitelé v průběhu dne naslouchají hlasu žáků a získané informace využívají jako relevantní podporu své činnosti. Druhou možností je využívat žáky jako *aktivní respondenty*. Tato možnost předpokládá ochotu učitelů cíleně zjišťovat a naslouchat žákům ve chvíli, kdy hovoří o svých zkušenostech s výukou. Třetí možnost Fielding nazval *žáci jako spoluvýzkumníci*. Zde už dochází k partnerství žáků a učitelů, kdy žáci řeší otázky obecně uznávané jako důležité, mantinely diskusí však stále určuje učitel. A konečně čtvrtý způsob, ve kterém jsou žáci nejvíce angažováni, je nazván *žáci jako výzkumníci*. To znamená, že partnerství žáků a učitelů je v kultuře školy silným a široce uznávaným způsobem práce ve škole. Žáci sami mohou označit různá témata jako důležitá a následně se na jejich řešení aktivně podílet. Před tím vším však stále může stát neochota učitelů hlasu žáků naslouchat, nebo s ním pracovat.

Ukazuje se, že i přes celou řadu pozitivních efektů hlasu žáků a výzev některých výzkumníků k naslouchání hlasu žáků, není tato žákovská iniciativa ve velkém podporována a hlas žáků svým charakterem spadá spíše za rámec kultury školy, zejména tedy v prostředí českých středních škol. Jednou z příčin nerozšíření hlasu žáků může být prostý nezájem na obou stranách, nebo skutečnost, že žáci své názory na výuku považují za bezvýznamné (Silva, 2001). Osud hlasu žáků však významně ovlivňuje také vnitřní přesvědčení učitele o jeho užitečnosti. Domnívám se, že z velké části rozmachu hlasu žáků brání také obavy z jeho případných negativních efektů, a to jak obavy žáků, tak učitelů.

2.1 Obavy z hlasu žáků

S přibývajícím věkem vyvolávají učitelovy činy u žáků nesouhlas častěji, než je tomu u žáků mladších (Mareš, 2013), zároveň ale můžeme říci, že čím jsou žáci starší, tím jsou méně iniciativní při hledání pomoci u učitelů a obecněji také v otázkách vstupování do komunikace s učiteli, která se odehrává mimo vyučování a přitom se týká výuky (Furman & Buhrmester, 1985; Newman, 2000). Silvová (2001) tvrdí, že pokud žáci mlčí, nejčastěji to znamená, že mají obavu z negativní reakce učitelů, protože aktivity spojené s hlasem žáků mohou být často označovány jako nekázeň. Starší žáci tak začínají uvažovat i o možných negativních dopadech svého jednání, kterými jsou například labeling uplatňovaný učitelem, negativní ovlivnění doposud dobrého, nebo alespoň bezkonfliktního vztahu s učitelem (Redlichová, 2006), anebo negativního vlivu na hodnocení a vzdělávací výsledky žáka. Někteří žáci se také mohou obávat negativního názoru spolužáků (Mareš, 2003). To vše může vést ke skutečnosti, že žáci o svých názorech na výuku nehovoří. V jiném případě se však může jednat také o záměrně zvolenou strategii založenou na základě předchozích neúspěšných pokusů vyjádřit svůj názor (Silva, 2001).

I učitelé mohou mít s hlasem žáků spojeny nejrůznější obavy. Řada z nich má například za to, že připuštěním hlasu žáků, ztratí svou autoritu (Rudduck & McIntyre, 2007). Cook-Satherová (2006) však konstatuje, že uplatnění hlasu žáků souvisí s již existujícími mocenskými strukturami ve třídě, které jsou výsledkem učitelova vědomého rozhodnutí (Šedřová, 2011). To tedy znamená, že při zdravé mocenské konstelaci ztráta autority učitele nehrozí. Dle Braggové (2001), může být problematické i to, že žáci učitelům sdělují něco, co učitelé nechtějí slyšet. Ne všichni vyučující vnímají hlas žáků jako příležitost k učení se a dalšímu profesnímu rozvoji. Tito učitelé pak mohou

snáze vstoupit se žáky do konfliktu, kde obě protistrany začínají hájit své partikulární zájmy (Bittnerová, 1995), a dochází tak k mocenským střetům, kde obě protistrany využívají jiné zbraně. Žáci se mohou opřít o vrstevnickou skupinu a tím získat kontrolu nad situací (Corsaro, 1992). Učitel se může opřít o sociální moc školy, tedy svou institucionální bázi moci, zaštitit se školními pravidly a tím posílit svůj vliv. Tuto mocenskou asymetrii může dle Šedřové (2013) do jisté míry vyrovnávat skutečnost, že žáků je ve třídě mnoho a učitel je jen jeden. Tyto konfliktní situace nejsou komfortní ani pro jednu ze zúčastněných protistran. Blížkovský a kolektiv (2000) a Bendl (2001) představují závěry studií zabývajících se pracovní zátěží učitelů, ve kterých konstatují, že jedním z nejvýznamnějších zdrojů stresu učitelů je narůstající problémové chování žáků. Právě hlas žáků může být učiteli interpretován a vnímán jako problémové chování žáků, i když se ve skutečnosti o nekázeň jednat nemusí. Kohoutek (2002) potvrzuje, že neukázněné chování může být skutečně formováno reálnými negativními okolnostmi, na druhé straně však může být taktéž formováno nepřiměřenými interpretacemi a subjektivními výklady faktů učiteli.

2.2 Překážky pro hlas žáků

Mareš (2013) identifikoval čtyři teoretické koncepty, které vysvětlují nevhodné chování učitele vůči žákům.¹⁸ Jsou jimi: teorie kauzální atribuce, teorie vnímané osobní zdatnosti (self-efficacy), teorie učitelova interakčního chování a teorie uplatňování učitelovy moci. V této podkapitole vysvětlím, jak tyto teorie můžeme využít i ve chvíli, kdy hledáme překážky pro hlasu žáků.

Teorie kauzální atribuce hovoří o procesu přisuzování příčin vlastnímu jednání i jednání druhých, přičemž dochází k vytváření subjektivní spojitosti mezi příčinou a následkem v podobě určitého chování (např. vlastní neúspěch vysvětlujeme nepříznivými vnějšími příčinami a podmínkami, kdežto neúspěch druhých vysvětlujeme jejich osobními nedostatky a chybami). Ve spojitosti se školou a hlasem žáků můžeme jako příklad uvést špatné studijní výsledky. Žáci mají tendenci připisovat svůj neúspěch spíše učiteli, a naopak učitel má tendenci špatné známky přisuzovat žákům a jejich nedostatečné práci a snaze. Podobně také například motivaci k učení připisují, dle výsledků Gorhamové a Christophelové (1992), žáci sobě, zatímco demotivaci připisují učitelovu nevhodnému chování (srov. Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Dle této teorie tak učitel i žáci vidí příčiny neúspěchu odlišně a z toho důvodu vidí odlišně i způsoby řešení a osoby zodpovědné za řešení. To znamená, že pokud je obsahem hlasu žáků například zhoršený prospěch žáků, jedná se prakticky o patovou situaci.

Teorie self-efficacy hovoří o tom, že učitel disponuje určitou představou o sobě samém, o svých schopnostech, znalostech a dovednostech (Bandura, 1997). Pakliže dojde k chybě v percepci vlastních schopností, zjeví se dvě krajní podoby vnímání sebe samého, tedy učitelé, kteří svou osobní zdatnost vnímají jako velmi nízkou, anebo naopak velmi vysokou. Dostanou-li se tito učitelé do náročné situace, kterou může hlas žáků být, ovlivňuje to jejich jednání. Učitelé s nízkou vnímanou osobní zdatností se snaží co nejrychleji nastalou nepříjemnou situaci opustit, aby žáci neodhalili jejich slabiny, přičemž tito učitelé mají tendenci nepříznivou situaci opouštět za použití agrese (Mareš, 2013). Na druhou stranu, pokud se do náročné situace dostane učitel, který hodnotí

¹⁸ Na základě poznatků Mareše (2013) můžeme tvrdit, že chování často bývá reciproční, čili nevhodné chování učitele může evokovat nevhodné chování žáka.

svou osobní zdatnost jako vysoce rozvinutou, často nepříjemné situace přechází za pomoci sarkasmu či dehonestace žáků, přičemž tento svůj projev shledává jako vhodný. To znamená, že pokud se žáci v minulosti již snažili uplatnit hlas žáků a setkali se při tom s některým z těchto typů učitele, je zřejmé, proč jejich snahy nepokračují.

Teorie učitelova interakčního chování hovoří o podobě interakce mezi učitelem a žáky. Při zkoumání toho, jaké podoby a struktury interakcí spíše napomáhají, anebo spíše brání hlasu žáků, můžeme vyjít ze známého modelu interakcí Wubbelse a Levyho (1993), který je v českém prostředí upraven a dále rozvíjen zejména Marešem a Gavorou (2004). V tomto modelu nalezneme několik typů učitelů, kteří by mohli vnímat hlas žáků jako nežádoucí. Jedním z nich je *represivní typ učitele*, který bývá citlivý na jakékoli překročení školních pravidel. V jeho hodinách převládají pocity napětí, nervozity a úzkosti na straně žáků, protože učitelovo očekávání ohledně výkonu žáků bývá nepřiměřeně vysoké. Žáci u takového učitele nejsou příliš aktivní a výuka se skládá převážně z výkladu (Mareš, 2013). Žáci se tyto hodiny snaží přežít v tichosti a výuka se jich příliš nedotýká (srov. Šedřová, 2011; Winograd, 2002). Dalším typem učitele, který by mohl hlas žáků vnímat jako nežádoucí je *nejistý a zároveň agresivní typ učitele*, jehož výuka je typická tím, že je v ní přítomna celá řada konfliktů, které buď učitel, anebo žáci eskalují, čímž dokazují svou dominanci a snaží se dosáhnout svého vlastního cíle (srov. Šedřová, 2011). Takoví učitelé bývají nepředvídatelní a ve třídě se objevují kázeňské přestupky, na které učitel reaguje agresivně. Zároveň jde o učitele, kteří žákům udělují tresty, čemuž se žáci chtějí vyhnout, a proto nenechávají znít hlas žáků.

Teorie uplatňování učitelovy moci hovoří o tom, zda jsou učitelem uplatňované mocenské strategie vhodné, či nikoliv. Zejména dvě z pěti základních bází moci (French & Raven, 1959) mohou vést k potlačování hlasu žáků, a to *legitimní báze moci* (uplatňování formální pravomoci vyplývající z role učitele) a *donucovací báze moci* (uplatňování trestů). Ve výsledcích výzkumu Šedřové (2011), která se zabývala mocenskými konstelacemi ve výukové komunikaci, nalezneme mocenskou konstelaci zvanou *přesilovka*, při jejímž uplatňování lze předpokládat, že učitel nebude otevřen hlasu žáků. Při přesilovce je moc centralizována do rukou učitele, který často prosazuje svou vůli bez ohledu na zájem žáků. Tato konstelace je poměrně stabilní v čase a co se týče počtu učitelů, které bychom mohli k této konstelaci zařadit, má nejpočetnější zastoupení. Dalo by se tak říci, že tato mocenská konstelace, která v podstatě neumožňuje hlas žáků, je pro české školy typická.

Shrnuji, že hlas žáků vykazuje řadu pozitivních efektů, a přesto v českém prostředí není hojně rozšířen (například práce s žakovskou zpětnou vazbou není povinnou součástí českého školství, jako je tomu v některých zahraničních vzdělávacích systémech). Důvodů můžeme sledovat řadu od ryze osobních, jako jsou například obavy ze ztráty autority, až po důvody institucionálního rázu, tedy například nedostatečné uchopení tématu práce s žakovskou zpětnou vazbou při vzdělávání budoucích učitelů a nedostatečné implementaci demokratických ideí do českých škol, o čemž hovoří následující část textu, která si posléze klade za cíl sumarizovat a propojit zásadní informace z předchozích stran a pozvolna načrtnout výzkumný záměr této dizertační práce.

3 Hlas žáků: V jakém kontextu o něm ne/hovoříme?

Pokud se podíváme na starší průzkumy veřejného mínění týkající se školy, zjistíme, že veřejnost vnímala školství jako oblast, které není potřeba věnovat zvýšenou pozornost, neboť s jeho úrovní byla v zásadě spokojena (*Hodnocení naléhavosti*, 2010; *Názory České veřejnosti*, 2009; *Základní a střední školství*, 2006). S tvrzením, že školství je potřeba výrazně reformovat se v roce 2006 ztotožnilo 36% dotázaných (*Základní a střední školství*, 2006). O tři roky později už to však bylo 69% dotázaných (*Sociologický výzkum*, 2009). Ona reforma, tedy změna ve školství, by se měla týkat především způsobu výuky. Respondenti tvrdí, že dnešní žáci by měli ve škole získávat jiné vědomosti a dovednosti, než ty, které získávali oni nebo dokonce jejich rodiče. Konkrétně by měly nastat především tyto změny: zvýšení důrazu na porozumění souvislostem; podpora samostatného myšlení a vyhledávání informací; zvýšení podílu aplikace naučených poznatků v situacích běžného života a s tím související úbytek tzv. biflování; navýšení podílu jiných vyučovacích metod, než výklad, a to zejména těch, které umožňují větší zapojení žáků do výuky (Straková, 2010). Straková shrnuje výsledky těchto šetření slovy: „přesto, že je veřejnost se školstvím v zásadě spokojena, v posledních letech si začíná uvědomovat potřebu určitých změn, zejména co se týče obsahu a metod vzdělávání.“ V době, kdy probíhaly výše zmíněné průzkumy, na středních školách probíhala kurikulární reforma, která do školství přinesla řadu změn (srov. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, 2007). Prostřednictvím výsledků průzkumu agentury STEM & MARK se však dozvídáme, že pouze polovina rodičů zaznamenala, že se ve školství odehrávají výraznější změny (*Sociologický výzkum*, 2009).

Pokud jsou na téma spokojenosti se školou dotázáni sami středoškoláci, v nadpoloviční většině případů odpovídají, že jsou se svou školou zcela spokojeni nebo spíše spokojeni (*Jeden svět na školách*, 2014).¹⁹ Spokojení žáci považují školu za poměrně přátelské místo, kde je baví být. Žáci, kteří tvrdí, že jsou se školou zcela nebo spíše nespokojeni, nejčastěji udávají tyto důvody: nechut' učit se, pocit nemožnosti využít poznatky nabyté ve škole v reálném životě, a nevhodný přístup učitelů k žákům (*Jeden svět na školách*, 2014). Nespokojení žáci tak spatřují problémy jak na straně vlastní motivace k učení, tak na straně kurikula a také na straně chování učitelů.

Česká veřejnost i sami žáci v průzkumech tvrdí, že jsou se školstvím jako takovým i konkrétní školou, kterou navštěvují, spíše spokojeni (Straková, 2010). Odborníci a externí posuzovatelé jsou však k současnému českému školství a školám v mnoha ohledech kritičtější. V České republice žije devadesát dva procent dospělých s ukončeným maturitním vzděláním (*Education at the glance*, 2014), což je jedno z nejvyšších procent v rámci zemí OECD. Zároveň je to právě střední školství, které tenduje k pomalému rozvoji, zaostává za aktuálními společenskými požadavky a bývá rezistentní vůči společenským změnám. To může být zapříčiněno především nepružností školského systému ve vyšším sekundárním stupni vzdělávání, nevhodnou přípravou budoucích učitelů, a absencí řízení kvality a systémové podpory rozvoje středoškolských učitelů (*Audit vzdělávacího systému v ČR*, 2017). Tyto tři stěžejní příčiny zároveň implikují možný způsob řešení, kterým je podpora a rozvoj pre i postgraduálního vzdělávání středoškolských učitelů, což by mohlo přispět k dynamičtějšímu rozvoji středního školství.

¹⁹ Šetření se účastnilo 1120 respondentů z 60 škol. Vzorek byl vybrán náhodným výběrem a vážen dle parametrů populace České republiky. Šetření prováděla organizace Člověk v tísni a agentura Medián.

3.1 Střední škola jako místo demokratických ideálů?

Dnešní společnost v České republice označujeme jako demokratickou. I přesto některé oblasti života, zejména života v institucích, dosahují pouze určité míry demokratičnosti. Takovou institucí je i škola, která dle Lobkowicze (2003), není ve všech svých oblastech a činnostech plně demokratická svým uspořádáním, způsobem chování jejích aktérů, vedením školy, řízením vzdělávacích procesů, apod. (srov. Pol, Hloušková, Novotný, & Zounek, 2005). Nejen ve škole bývá moderní demokracie vnímána jako možnost ovlivnit určité skutečnosti i pokud člověk není v elitním postavení (srov. Pol, Rabušicová, & Novotný, 2006). Pokud neexistuje nějaký speciální druh „školní demokracie“, můžeme tvrdit, že v demokratické škole by měli mít určitý, ne nevýznamný, vliv na její chod a uspořádání života v ní i samotní žáci (Woods, 2005). Ironií školy, jejímž explicitním cílem je výchova k demokracii (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, 2007), je, že sama pracuje způsobem uplatňujícím hierarchické byrokratické vztahy demonstrující nedůvěru v kolektivní participaci, tedy demokracii (Moos, Moller, & Johansson, 2004). Zdá se, že české školství, které bylo v devadesátých letech postaveno před dveře demokracie, stále stojí na jejich prahu. Jednotlivé školy i vzdělávací politika stále hledají nejvhodnější cesty, po kterých by se mohly vydat a obstát pod drobnohledem společnosti, rodičů či kontrolních orgánů.

Rozpor mezi „demokratickou“ rétorikou a praxí ve škole je evidentní. Na jedné straně vedeme debatu o tom, jak jsou žáci důležitými aktéry života ve škole, na straně druhé hýčkáme učitelovu expertnost, do které vkládáme i možnost rozhodnout o potřebách žáka. Jedním z diskutovaných témat současné demokratické školy, jsou tak rozhodovací procesy a účast jednotlivých aktérů školního života na rozhodování. S demokracií do škol tak přichází otázka: „jaká rozhodovací práva mají, mohou, nebo by měli mít samotní žáci, kterých se škola a dění v ní bytostně dotýká?“ Je zřejmé, že je-li demokracie ve škole součástí očekávání vůči škole, pak je potřeba vzít v potaz všechny skupiny aktérů školního života, tedy i žáky (Pol, Rabušicová, & Novotný, 2006). Žáci by tedy měli mít možnost podílet se na výuce a rozhodovat ní. To však komplikuje náhled učitelů na žáky, který bychom mohli označit jako ideologii nedospělosti, a profesionalismu (Cooper & McIntyre, 1996). *Ideologie nedospělosti* hovoří o představě dospělých, podle kterých žáci nejsou dostatečně vyspělí, aby byli schopni zodpovědně přispívat k rozhodování o záležitostech, které mají přímý vliv na jejich život ve škole a na výuku. *Ideologie profesionalismu* hovoří o tom, že škola je velmi složitý systém, ve kterém operují učitelé, kteří mají k dispozici informace, jež žáci nemají, tudíž jsou učitelé kompetentnější v rozhodování o tom, co je pro žáky přínosné či nikoliv.

K tématu demokracie ve škole se tak silně váže téma moci školy, tedy schopnosti školy a jejích aktérů ovlivňovat jednání druhých (Kašćák, 2008). Individuální moc učitele můžeme definovat skrze její charakteristiky (cirkularita, situačnost a reciprocita) a také skrze faktory, kterými jsou míra shody zájmů mezi učiteli a žáky, pozadí vzájemných vztahů a kontext (Šalamounová, Bradová, & Lojďová, 2014). Autorky poznamenávají, že představa distribuce moci ve školní třídě se nepodobá vahám, kde jedna miska stoupá (žakovská) na úkor druhé (učitelské). S přihlédnutím k Oylerovi (1996) nemůžeme tvrdit, že moc by byla komoditou, kterou by kdokoliv vlastnil a podle svého uvážení s ní mohl libovolně nakládat. Moc je spíše vnímána jako produktivní síla, která tvaruje vztahy a atmosféru ve škole. Z tohoto pohledu nemáme mocné učitele a bezmocné žáky, či opačně, ale všudypřítomné mocenské vztahy, které nás v jednu chvíli zmocňují a ve chvíli jiné omezují (Šalamounová, Bradová, & Lojďová, 2014).

Institucionální moc školy, na rozdíl od individuální moci učitelů ovlivňující osoby žáků, ovlivňuje status žáka. Ve škole existují různé objektivní struktury, které orientují jednání žáků. Konkrétně může jít o strukturaci času a prostoru ve škole. V takovém případě se moc vyskytuje jako neosobní instance, kterou neovládá nikdo z lidí, a jako taková působí jak na žáky, tak na učitele podobně (Kaščák, 2006). Moc školy má v tomto případě disciplinační charakter. Takováto moc se zejména na středních školách vyskytuje a v podstatě se příliš nemění od poloviny 19. století. Zejména na gymnáziích nacházíme dodnes podobnou prostorovo-časovou standardizaci chodu školy a vyučování (Kaščák, 2006). K tomuto uspořádání prostoru, času, ale i způsobu komunikace ve škole se dnes mnozí staví s despektem. Například zastánci proudu pedagogiky orientované na dítě poukazují na nepružnost, neosobnost a neefektivnost školních pravidel a způsobů, které znemožňují vycházet vstříc potřebám žáků a nepodporují jejich sebestřednění a autonomii (Kaščák, 2006). V této souvislosti je dle Ekholma (2004) problematické také to, že škola pracuje s cíli, které ne vždy odpovídají potřebám žáků, anebo nebývají žákům zjevné. Jednostranná a striktní rozhodnutí dospělých o tom, co žáci ne/mají dělat, způsobují, že se žáci stávají nesamostatnými a závisými na cizí kontrole (Bendl, 2005).

Nejobtížnější, ale zcela zásadní krok je proto dostat demokracii ve škole až k žákovi, tedy k jeho učení se a vyučování. To znamená nutnost podporovat participaci žáků na životě školy²⁰ a podporovat společné rozhodování o školních záležitostech. Participace žáků umožňuje spustit proces sdíleného rozhodování v záležitostech majících vliv na život jedince a společnost, v níž žije (srov. Lansdown, 2001; Treseder, 1997). Oblastí, k níž by žáci měli mít možnost se ve škole vyjadřovat především a participovat na ní, je oblast vyučování, neboť právě ta představuje hlavní činnost školy, která se bezprostředně týká žáků (Redlichová, 2006). To předpokládá vysokou míru vnímané spravedlnosti a rovnosti, týmovou spolupráci, rozdělení pravomocí a vzájemný respekt všech aktérů ve škole. Organizační nastavení škol tomuto kroku zatím však nejde vstříc (Pol, Rabušicová, & Novotný, 2006). Ekholm (2004) k této problematice dodává, že mají-li školy tvořit prostor pro participaci žáků, je potřeba přehodnotit jejich staré zažité zvyky, struktury a strategie, což nebývá vždy snadné, rychlé a bezkonfliktní. Ekholm dále upozorňuje, že tvorba prostoru pro participaci stojí značné množství času a učitelé se tak dostávají do rozporu s tím, co by si přáli, tedy probrat veškeré naplánované učivo.

²⁰ Ve spojení se školou se participací žáků zpravidla rozumí aktivní účast žáků v procesu výuky (například participace na výukové komunikaci), ale i v procesech rozhodování o záležitostech školního života, které se žáků bezprostředně týkají, například tedy o cílech a obsahu vzdělávání a o pravidlech života školy (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013; Treseder, 1997).

Shrnutí dosavadního poznání v oblasti hlasu žáků střední školy

Střední školství se stává terčem kritiky, jejímž jádrem je tvrzení, že střední školy zaostávají za aktuálními společenskými požadavky a bývají rezistentní vůči společenským změnám. I v rámci průzkumu veřejného mínění se ukazuje, že dle české společnosti by dnešní žáci měli ve škole získávat jiné vědomosti a dovednosti, než získávaly minulé generace. Změny by měly nastat nejen v oblasti vzdělávacího obsahu, ale také v rámci výukových metod, které by nově měly směřovat k vyšší participaci žáků ve výuce a úměrně s tím by měl klesat podíl pamětního učení se (Straková, 2010). Ukazuje se, že tradiční frontální výuka založená na dominantním postavení učitele řídicího učební proces neodpovídá potřebám žáků a jejich představám o ideální výuce. Mezinárodní komise pro vzdělávání pro 21. století při organizaci UNESCO (Delors et al., 1996) poukazuje na skutečnost, že vzdělávací systém má tendenci upřednostňovat nabývání vědomostí na úkor ostatních typů učení se a tvrdí, že do výuky je potřeba zakomponovat i další typy učení se. Česká školní inspekce (*Kritéria hodnocení podmínek*, 2019) ve svém modelu kvalitní školy také doporučuje, aby učitelé využívali široké spektrum výchovných a vzdělávacích strategií, ve kterých se zaměří jak na cíle akademické, tak na cíle osobnostně rozvojové. Dále se Česká školní inspekce zavazuje k tomu, že při svých inspekcích bude sledovat reálné naplňování obsahu modelu kvalitní školy v praxi školy (*Plán hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2019/2020*, 2019).

Žáci i učitelé popisují současnou výuku jako do jisté míry danou, kde absentuje prostor pro změny (srov. Vidláková, 2011). Tento subjektivně a přesto kolektivně vnímaný pocit neměnnosti výuky může zabraňovat tomu, aby žáci i učitelé vyvíjeli snahu o změny ve výuce. Hattie (2003) však přichází s tvrzením, že efektivita výuky je ze třiceti procent ovlivněna působením učitele a charakteristikou jeho výuky z pohledu činností, schopností a dovedností učitele. Například i řada komponent kvalitní výuky je připisována učiteli a jeho působení ve výuce. Jedná se například o jasnou organizaci a řízení třídy, strukturované a jasné zprostředkování cílů a obsahu vzdělávání, učební úlohy podněcující kognitivní aktivizaci žáků, a podpůrné učební klima (Janík & Slavík, et al., 2013). I hlas žáků často bývá iniciován učiteli. Někteří výzkumníci tvrdí, že bez podpory učitele žáci žádnou iniciativu nevyvíjí (Fielding, 2004; Mitra, 2006; Vidláková, 2012). Braggová (2007) tvrdí, že pokud jsou žáci iniciativní a přichází za učiteli s náměty na proměnu výuky, je to často výsledkem úspěšných snah učitelů o participaci žáků na životě školy a aktivním podněcováním a nasloucháním hlasu žáků. Jsou to tedy právě učitelé, kteří mohou výuku proměňovat. Jednou z možností, jak se k proměně výuky mohou vyjádřit žáci, je právě hlas žáků.

Podnětná doporučení v oblasti hlasu žáků přináší Cook-Satherová (2006) i Pihlgrenová (2014), které říkají, že učitelé by se měli naučit mluvit s žáky, spíše než na žáky, a také eliminovat výskyt hovorů k žákům, a rozšířit hovory se žáky. Dle příznivců hlasu žáků je zřejmé, že chceme-li podpořit rozvoj školy, nestačí provádět změny pouze na základě toho, jak si je představují učitelé, nebo na základě toho, jak si myslí, že si je představují žáci. Zjišťování názorů a postojů žáků na rozmanité záležitosti školního života je stěžejní pro rozvoj efektivity práce školy (Anderson, 1995; Flutter & Rudduck, 2004; Fullan, 1991; Hargreaves, 1967). Právě proto je potřeba cíleně sledovat a zjišťovat perspektivu žáků (Nieto, 1994). Thompson (2009) tvrdí, že existují tři přístupy učitelů k hlasu žáků, a to přístup *proaktivní*, kdy učitelé naslouchají hlasu žáků a proměňují svou výuku; *omezený*, kdy učitelé ve spojitosti s hlasem žáků hovoří o nedostatku času ve výuce; a přístup *manažerský*, kdy učitelé vnímají zpětnou vazbu žáků jako prostředek institucionální kontroly. Zdá se tak, že domluva mezi učiteli a žáky na tom, jak by měla vypadat dobrá výuka je možná. Hargreaves (1972) v tomto případě hovoří o *pracovním konsensu*, který má tři podoby. Jedná se

o *kompromis*, kdy učitelé i žáci sleví ze svých požadavků a cílů, dále jde o *hegemonii*, kdy učitel prosazuje své cíle, a žáci se podřizují. Třetí podobou je *kontrahegemonie*, kdy své cíle prosazují žáci a učitelé se, byť s určitou mírou nelibosti, přizpůsobují. Přestože dohoda je možná, v některých případech se jedná jen o dohodu zdánlivou, kdy je hlas žáků používán pouze jako školní dekorace (Silva, 2003). Jde o symbolický zájem o hlas žáků, kdy učitel žáky vyslechne, označí jejich sdělení za relevantní, ale reálně se mu nevěnuje.

Vidláková (2011) shrnuje, že většina výzkumů na téma hlas žáků nebo participace žáků dokládá výsledky pozitivního rázu. I přes řadu pozitivních efektů hlasu žáků není tato žákovská iniciativa ve velkém podporována a hlas žáků je aktivitou svým charakterem spadající spíše za rámec kultury školy. Řada učitelů má za to, že připuštěním hlasu žáků, ztratí svou autoritu (Rudduck & McIntyre, 2007), proto někteří z nich používají maskovací strategii a schovávají se za organizační pravidla školy (Vidláková, 2011). Ne všichni učitelé vnímají hlas žáků jako příležitost k rozvoji výuky a svému profesnímu rozvoji. Tito učitelé pak mohou snáze vstoupit se žáky do konfliktu, kde obě protistrany začínají hájit své partikulární zájmy (Bittnerová, 1995) a dochází k mocenským střetům. K řadě konfliktů může docházet i v případě nevhodně zvolených cest kritického hlasu žáků jako je šeptanda, průběžné narážky a nadčasové sdělení (Vidláková, 2001), protože v té chvíli vztahová rovina komunikace převyší rovinu obsahovou. Žáci také začínají uvažovat o možných negativních dopadech svého jednání, jako je například negativní vliv na jejich vzdělávací výsledky. Goodboy (2011) zjistil, že žákovské vyjádření nesouhlasu má tři podoby, *expresivní*, *rétorický* a *pomstychtivý nesouhlas*. Pokud žáci projevují expresivní či pomstychtivý nesouhlas s učitelovým jednáním, zhoršují se jejich výsledky učení, včetně motivace k učení se a spokojenosti s výukou, ale rétorický nesouhlas, podobný hlasu žáků nemá tak negativní dopady.

Jedním z diskutovaných témat současné školy jsou rozhodovací procesy a účast jednotlivých aktérů školního života na rozhodování. Je paradoxním, že oblasti sociálního dění ve škole a fyzického prostředí školy jsou v očích učitelů banálními tématy, a zároveň právě na těchto oblastech žáky nechávají nejčastěji participovat na základě hlasu žáků. Oblast výuky se tak i v souvislosti *teorií kauzální atribuce a ideologií profesionalismu* zdá být něčím, co je výhradně v rukou učitelů, a výuka tak zůstává oblastí, kterou mohou žáci ovlivnit nejméně (Mitra, 2007). Zároveň jde o oblast nejdůležitější a žáky nejčastěji diskutovanou v rámci vrstevnické skupiny.

Pokud nahlédneme na dosavadní výzkumy a odborné diskuse na téma hlasu žáků, vidíme, že téma je roztržité a neukotvené. Teoretické i empirické studie přinášejí dílčí výsledky bádání, které jsou zároveň vždy navázány pouze na určitou oblast hlasu žáků, například na konzultování, na ex post názory žáků na školu, na uměle vytvořená studentská zastupitelská tělesa, atp. Hlas žáků vztahující se k výuce, tedy procesu, jenž je ve škole stěžejním, prozatím není v českém prostředí dobře prozkoumán. Pokud se jím chceme výzkumně zabývat, není v nabídce žádná ucelená definice tohoto konceptu. Chceme-li pozorovat hlas žáků, nebo o něm vést rozhovory, nevíme, o čem máme hovořit a co máme hledat při pozorování. Nevíme také, v jaké podobě se hlas žáků vyskytuje v každodenním životě školy. I přes to je zdůrazňováno, že hlas žáků je velmi žádoucí pro své pozitivní dopady na inovaci a reformaci škol směrem k jejich demokratizaci, či zvýšení efektivity a kvality výuky. Rovněž známe množství rozličných kritérií, pojetí, dimenzí a faktorů efektivní a kvalitní výuky, která mají svůj základ v hodnocení výuky různými aktéry. Obvykle však absentuje hodnocení, které staví na autentických výrociích samotných žáků, tedy účastníků výuky. Rovněž v teorii dobře popsané demokratické ideje školy, kde učitelé mj. aktivně

naslouchají hlasu žáků, mohou být v rozporu s běžným školním provozem, kde často vládne staré mocenské struktury a jsou uplatňována taková pravidla, která se zdají býti neměnná.

Zejména na základě důvodů uvedených v předchozím odstavci se jeví jako žádoucí vyrazit do terénu a nalézt, zachytit a analyzovat hlas žáků týkající se výuky (tedy takový, který je založený na žákovském hodnocení výuky) v jeho přirozené podobě a sledovat jeho motivy a efekty a následně tato zjištění interpretovat na pozadí rozporu mezi teorií a praxí demokratické střední školy, jejíž součástí by měla být i práce učitelů s hlasem žáků.

METODOLOGIE

Metodologická část této dizertační práce si ve 4. kapitole klade za cíl pečlivě seznámit čtenáře s procesem výzkumu od plánování, přes sběr dat až po jejich zpracování. To by mělo umožnit snáze se orientovat ve třetí, tedy výsledkové, části této studie, a lépe porozumět prezentovaným klíčovým výsledkům, zejména jejich zrodu a interpretaci. V první řadě představím cíl studie a také výzkumné otázky, které byly vodítkem mého postupu. Dále se budu věnovat představení designu výzkumu, kterým je případová studie, přičemž bude popsána logika této volby. Představím také metody sběru dat, kterými jsou zúčastněné pozorování výuky a polostrukturované rozhovory se žáky, učiteli a vedením gymnázia, na kterém byl tento výzkum realizován. Podrobně představím i použité analytické nástroje, které vychází z moderních analytických postupů známých především ze zakotvené teorie. Konkrétně jde o postupy situační analýzy, které představila Clarková. Při analytickém zpracování dat jsem také využila otevřené kódování a videoanalýzu.

Součástí metodologické části předložené dizertační práce je i hutný popis výzkumného vzorku, tedy participantů výzkumu, který je umístěný v 5. kapitole. Pozornost budu věnovat především charakteristice sexty A, která významně ovlivňuje zkoumané téma - tedy hlas žáků. Dále se budu věnovat také charakteristice výuky, kterou sextáni považují za vysoce kvalitní, protože žákovské hodnocení výuky je základem hlasu žáků. Na tento text navážu ve výsledkové části této studie při líčení cíle, procesu a efektu hlasu žáků.

4 Metodologie výzkumu

Dříve než přistoupím k představení metodologických náležitostí této studie, připomenu, že hlas žáků definuji jako *metaforické označení žákovské promluvy adresované učitelí, při které žáci podávají zpětnou vazbu na výuku, na jejímž základě dochází k vyjednávání o podobě výuky*. Rovněž připomínám, že hlas žáků bývá obvykle nastaven širěji a vztahuje se k nejrůznějším oblastem života žáků ve škole. Protože právě výuka, podstatná část školního života, skrze hlas žáků nebývá často diskutována, zúžila jsem hlas žáků právě na toto téma. Při designování výzkumného postupu bylo v první řadě zapotřebí zohlednit několik eventualit.

Za prvé, hlas žáků, který se týká výuky a staví zejména na žákovském hodnocení výuky, není doposud uspokojivě teoreticky ukotven. Nejznámější zahraniční výzkumy hlasu žáků se týkaly rozličných oblastí života žáků ve škole, stavěly na různých výzkumných designech a metodách sběru dat, a spolupráci s pestrou paletou respondentů. Přinášejí tak velmi zajímavé výsledky, které jsou však zároveň také poměrně roztržité. Pouze nepatrná část těchto výzkumů přináší data přímo ze školní třídy, kde můžeme hlas žáků zachytit nikoliv jako stav či výsledek žákovského hodnocení výuky (či dalších oblastí života ve škole), ale jako dynamický proces hodnocení výuky, který vede k vyjednávání o podobě výuky s učiteli. Nevíme tak mnoho o tom, jak žáci spontánně hodnotí výuku, jak argumentují při promluvách s učiteli, a jaké jsou autentické reakce učitelů.

Za druhé, v českém prostředí nemá výzkum hlasu žáků tradici.²¹ Existuje několik výzkumů hodnocení výuky různými aktéry školního života, které byly ve většině případů realizovány prostřednictvím kvantitativního výzkumného přístupu (srov. Janíková & Vlčková, et al., 2009). Přesto, že v řadě z nich figurovali jako respondenti žáci, neznáme jejich spontánní a autentické výpovědi, ale známe odpovědi na přednastavené otázky výzkumníků. Přitom právě autentické výpovědi žáků jsou při studiu hlasu žáků velmi cenné. Značná část tuzemských výzkumů na téma kvality výuky byla realizována na základních školách, absentuje tak pohled žáků středních škol a gymnázií. Nakonec i samo prostředí českých středních škol není ve středu zájmu tuzemského pedagogického výzkumu tak často jako právě prostředí škol základních. Jedná se tedy o málo probádané prostředí, ve kterém je nezbytné se pečlivě zorientovat.

Za třetí, hlas žáků je bezesporu novým fenoménem. Jde o komplexní dynamický sociální jev, do kterého vstupuje celá řada nejrůznějších okolností,²² a na základě teoretické části této studie lze předpokládat, že práce s hlasem žáků může generovat určité problémy a to proto, že žáci mají na život ve škole, a na výuku, jedinečný pohled (Mitra, 2007), který se v mnoha ohledech může výrazně lišit od pohledu učitelů. Pro ty může obsah či forma sdělení žáků působit nesrozumitelně, nedůležitě, nebo neuvěřitelně. Proto se jeví jako vhodné prozkoumat hlas žáků v jeho přirozeném prostředí. Pro hlas žáků ve školách prozatím není vytvořena funkční infrastruktura a nemůžeme tak říci, že by se jednalo o aktivitu, která je ve škole běžná. Proto je při jejím výzkumu na místě postupovat nanejvýš opatrně a citlivě.

Na základě těchto zjištění a úvah jsem designovala vlastní výzkumný postup a rozhodla jsem se pro kvalitativní výzkumný přístup (srov. Creswell, 2014; Řiháček & Hytych, 2013; Švaříček &

²¹ Jedinou prací, která nese název hlas žáků je dizertační práce Mgr. Jitky Vidlákové, Ph.D. (rozená Redlichová).

²² Proto prozatím není možné jej jednoduše zjišťovat například skrze dotazníkové šetření či strukturované pozorování a nelze jej uspokojivě testovat či kvantifikovat, dokud jej pečlivě nepoznáme a nepopíšeme.

Šedřová, et al., 2007; Yin, 2003). Tento výzkumný přístup definujeme jako proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat jejich komplexní obraz, který je založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a participanty (Švařiček & Šedřová, et al., 2007). Záměrem je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt, pochopit a reprezentovat to (Creswell, 2014), jak lidé chápou, prožívají a také vytvářejí sociální realitu. Vzhledem k tomu, že sociální realita není daná, nýbrž sociálně konstruovaná, je nutná přítomnost výzkumníka v terénu a jeho interakce s participanty. Především tyto vlastnosti kvalitativního výzkumu jsou v souladu s výzkumným problémem a umožňují rozkrýt zkoumaný fenomén v celé jeho šíři.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Na posledních řádcích teoretické části této studie byl nastíněn její cíl, který vyplynul z analýzy dosavadních poznatků o hlase žáků týkajícího se výuky, který byl dán do souvislosti s rozporem mezi teorií a praxí demokratické střední školy, která by podle početných deklarací a doporučení výzkumníků i aktérů vzdělávací politiky měla s hlasem žáků aktivně pracovat. V předložené studii je konkrétně mým cílem toto: *na pozadí střetu tradic školy a demokratických idejí školy popsat proces (cíl, strategii a efekty) hlasu žáků střední školy, který se týká výuky*. Aby bylo možno naplnit takto široce nastavený cíl výzkumu, představuji také pět výzkumných otázek,²³ které jsem formulovala na základě teoretických východisek a zjištění prezentovaných v teoretické části této dizertační práce. Tyto výzkumné otázky se pro mne staly vodítkem při plánování i realizaci výzkumné strategie.

První výzkumná otázka se ptá na příčiny výskytu hlasu žáků a zní: *Co spouští hlas žáků v oblasti výuky?* Jednoduše řečeno, tato otázka má přinést odpovědi na to, jaká situace musí nastat, aby byl hlas žáků vyvolán. Tedy které konkrétní momenty žáky přimějí k tomu, aby je komentovali a diskutovali je s vyučujícími. Otázkou je i to, proč právě tato témata zní prostřednictvím hlasu žáků a jiná ne. To vše také předpokládá zjistit, jaký cíl tímto žáci sledují.

Druhá výzkumná otázka pátrá po obsahu hlasu žáků a zní: *Jaké oblasti výuky jsou prostřednictvím hlasu žáků komentovány?* Otázka jednoduše sleduje, jaká témata jsou žáky učitelům předkládána.

Třetí výzkumná otázka poodhaluje strategie, které žáci volí pro prosazení svého hlasu a zní: *Jakým způsobem je vyjadřován hlas žáků týkající se výuky?* Tímto se snažím zachytit hlas žáků jako proces. Tato otázka pátrá po tom, zdali existují ustálené strategie, které žáci uvědomovaně volí, nebo zda se hlas žáků ubírá náhodnými směry a jedná se o neřízený proces. Pakliže jde o řízený proces, zajímá mne také to, kdo jej řídí.

Čtvrtá výzkumná otázka zjišťuje, jakých efektů hlas žáků dosahuje a zní takto: *Jakých výsledků dosahuje hlas žáků v oblasti výuky?* Otázka se snaží zjistit, jak efektivní jsou žáky zvolené strategie. Zajímá mne tedy, do jaké míry bývá naplněn cíl, který si žáci vytkli a do jaké míry se vyskytují odchylky, případně, jakého charakteru tyto odchylky jsou. Stěžejní odpovědi by zde pak měly být zejména reakce učitelů na hlas žáků a strategie, které využívají při vyjednávání o podobě výuky.

²³ Při formulování těchto výzkumných otázek jsem vycházela z paradigmatického modelu známého ze zakotvené teorie (Strauss & Corbin, 1999). Ten totiž umožňuje efektivně a zejména komplexně zkoumat procesy, dění či průběh nějakého jevu s cílem popsat zákonitosti tohoto dění (Řiháček & Hytych, 2013).

Pátá výzkumná otázka si klade za cíl popsat kontext, ve kterém hlas žáků zní a zní takto: *Jaké podmínky ovlivňují kvalitu hlasu žáků týkajícího se výuky?* Předmětem této otázky je především hledání odpovědi na to, jaké okolnosti mohou zasahovat do procesu hlasu žáků a jak mohou podporovat či naopak komplikovat průběh hlasu žáků.

4.2 Design výzkumu: Případová studie

Pro průzkum problematiky hlasu žáků střední školy týkajícího se výuky jsem zvolila výzkumný design *případové studie* s využitím některých analytických postupů a nástrojů *zakotvené teorie* (Clarke, 2005; Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1999), které lze široce uplatnit také v jiných výzkumných designech. Creswell (2014) tvrdí, že ke studiu případu lze využít veškerých možných metod sběru a analýzy dat - není zde zakázáno sáhnout i po analytických metodách a nástrojích jiných designů či dokonce kvantitativních šetření.

„Případ“ v případové studii lze považovat za komplexní případ s jasně vymezenými hranicemi (Stake, 1995; Yin, 2003). Nejde tedy pouze o sled jednotlivých prvků v rámci jednoho uzavřeného systému, které si dle potřeby vybíráme a pracujeme s nimi izolovaně. Jako případ vhodný pro zkoumání bývá často označována školní třída. Zároveň také samotný hlas žáků - jako mimořádný jev, který je vhodné rozkrýt, se může stát případem. V tomto výzkumu se případem stává hlas žáků sexty A. Jde tedy o případovou studii explorativního až explanativního charakteru, jejímž cílem je průzkum neznámého případu a jeho struktury, a vysvětlení jeho příčinných řetězců a důsledků v daném kontextu. Kouzlo případové studie tkví v tom, že umožňuje odpovědět na otázku, jak a proč se v případě odehrávají určité specifické jevy, a má potenciál těmto, převážně sociálním, jevům plně porozumět.

Charmazová (2006) popsala základní kritéria kvality zakotvené teorie, která můžeme využít i při posuzování kvality dalších výzkumných designů, kterými jsou: *kredibilita*, což znamená, že výsledky musí být zachyceny v datech, která jim poskytují dostatečnou oporu. Dále Charmazová hovoří o *originalitě*, což znamená, že výsledky výzkumu přináší nový vhled do problematiky; *rezonanci*, která znamená, že vzniklá teorie je samotnými participanty vnímána jako srozumitelná, smysluplná a vystihující jejich zkušenosti; sledována je také *užitečnost*, tedy praktická využitelnost výsledků výzkumu. V této studii budu usilovat o dodržení právě těchto kritérií kvality.

4.3 Metody sběru dat

Dělat případovou studii znamená, být v centru dění a získávat data z první ruky, tedy sledovat případ v jeho přirozeném prostředí. Na tomto základě byly zvoleny metody sběru dat, které jsou načrtnuty v jednoduché linii vzájemně se prolínajících metod od zúčastněného pozorování výuky (n58), přes skupinový rozhovor se žáky (n1) až po individuální polostrukturované rozhovory se žáky, učiteli a ředitelem školy (n22). Právě polostrukturované rozhovory a přímé pozorování jsou nejčastějšími metodami sběru dat používanými v kvalitativním výzkumu (Řiháček & Hytych, 2013). Tyto metody umožňují nahlédnout na zkoumaný fenomén očima participantů (Creswell, 2014), rozkrýt žitou realitu a přiblížit ji čtenáři.

Přímé pozorování výuky probíhalo po celou dobu výzkumu - půl roku. Sledovala jsem výuku českého jazyka a literatury (n32) pod vedením třídního učitele Čapka a základů společenských věd

(n26) pod vedením učitele Frankla, což jsou dva zástupci žáky nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů. Skupinový rozhovor se žáky se uskutečnil v první polovině výzkumu. Individuální rozhovory se žáky probíhaly zhruba od poloviny sběru dat. Rozhovory s vyučujícími, ředitelem gymnázia a také výchovnou poradkyní proběhly v závěru výzkumu (viz tabulku 1).

Tabulka 1: Časový přehled sběru dat dle metod jejich sběru

	Pozorování	Rozhovory
Leden	12x	---
Únor	11x	1x skupinový rozhovor se žáky
Březen	8x	1x s třídním učitelem Čapkem
Duben	9x	4x se žáky
Květen	11x	4x se žáky
		1x s třídním učitelem Čapkem
Červen	7x	9x s učiteli sexty A
		1x s učitelem ZSV Franklem
		1x s výchovnou poradkyní Cézarovou
		1x s ředitelem gymnázia
Celkem	58	23

4.3.1 Zúčastněné pozorování výuky

Zúčastněné pozorování definujeme jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování aktivit participantů v terénu. Jeho cílem je deskriptivně zachytit to, co se v pozorované situaci odehrává a vypátrat, jak aktéři sledované situaci rozumí a jak ji interpretují. Tímto způsobem můžeme objevit a reprezentovat sociální život participantů v terénu. Důvodů pro volbu zúčastněného pozorování výuky bylo několik. Za prvé, při kvalitativním výzkumu je nezbytně nutné, aby byl výzkumník přítomen v terénu a byl tak v častém kontaktu s participanty. A to především proto, aby mohl snáze a přesněji porozumět tomu, co se v terénu odehrává a nebylo nutné spoléhat se pouze na zprostředkovaná data. Za druhé, lze předpokládat, že hlas žáků bude jednak znít o přestávkách, ale také přímo při vyučování a to zejména ve vyučovacích hodinách vedených třídním učitelem. Za třetí, pozorování bylo zvoleno jako základní metoda sběru dat na základě předvýzkumu,²⁴ který sloužil k precizování výzkumného problému (srov. Strauss & Corbin, 1999), přičemž se ukázalo, že jej lze snadno zkoumat právě prostřednictvím pozorování výuky, potažmo přestávek, které jsem také sledovala.

Pozorování výuky probíhalo po celou dobu mého působení ve výzkumném terénu, tedy půl roku. Z počátku to také byla jediná metoda sběru dat, která následně otevřela dveře rozhovorům. Důvodem pro zařazení pozorování na začátek výzkumu byl předpoklad, že nestačí jednajícího člověka pouze se zeptat na to, co a proč dělá, protože aktéři sami mohou jednat neuvědoměle nebo své pohnutky nedovedou ozřejmit (Švaříček & Šedřová, et al., 2007). Výhodou pozorování tak je, že badatel dokáže zachytit i rutinní a drobné situace, které participanti například při rozhovoru vůbec nemusí zmínit. Čili teprve pozorováním badatel otevírá dveře dalším metodám

²⁴ Předvýzkum proběhl v listopadu roku 2014 na střední odborné škole. Spočíval v pozorování 14 vyučovacích hodin celkem ve třech dnech. Konkrétně byly sledovány hodiny Českého jazyka, Anglického jazyka, Biologie a Chemie.

výzkumu, které již budou založeny na prvotních datech, a mohou tak být přesnější, kontextově vázané a založené na společném prožitku badatele a participantů. Tato volba se později ukázala jako cenná výhoda, kdy kromě výše popsaných skutečností hrálo důležitou roli také to, že jsem měla dostatek času se s respondenty seznámit, než jsme přistoupili k rozhovorům.

Pozorovaná výuka byla natáčena outdoorovou kamerou, a to zejména z toho důvodu, že ve třídě probíhají různé události v poměrně rychlém sledu a někdy probíhá i více aktivit zároveň. Je tedy nezbytně nutné mít možnost se „vrátit do hodiny“ a prozkoumat ji znovu a znovu, což právě videozáznamy umožňují. Zároveň je nespornou výhodou, že data z pozorování mohou být analyzována v jiném čase, než v čase pozorování, což spěje k preciznější analýze dat.

Někteří autoři uvádí, že přítomnost videokamery v hodině může mít neblahý vliv na chování žáků a učitelů, konkrétně jde o zkreslení jejich chování směrem k předpokládané žádoucí podobě (Švaříček & Šedřová, et al., 2007, s. 2000). Této eventuality jsem si byla vědoma a snažila jsem se ji eliminovat výběrem kamery a jejím umístěním ve třídě. Pro natáčení jsem zvolila malou outdoor kameru o rozměrech 5,5 x 4 x 2 centimetry, kterou jsem umístovala na desku stolu, u kterého jsem vždy seděla. Kamera se tak v záplavě dalších věcí na stole stala téměř neviditelnou. Díky širokoúhlému snímání obrazu byla i z této pozice viditelná vždy celá třída. Ani velikost a umístění kamery pochopitelně nemůže zbavit všechny žáky případného nepříjemného pocitu z natáčení, nicméně může přispět k jeho zmírnění. Přihlédneme-li k faktu, že žáci byli takto natáčeni po dobu půl roku, můžeme konstatovat, že někteří z nich přijali kameru jako samozřejmou součást výuky.

Při pozorování výuky vznikal také terénní deník, do kterého jsem pečlivě zapisovala vlastní poznámky a dojmy, a prováděla zevrubnou reflexi dění. V deníku jsou zachyceny aktuální, anebo situační poznámky o škole, třídě, jednotlivých žácích a učitelích. Zároveň je tento deník jediným místem, na kterém je zaznamenáno dění ve třídě o přestávkách. Terénní deník se stal bohatým zdrojem dat, která budou dále analyzována a interpretována v duchu etnografického výzkumu. Terénní deník jsem vedla v podobě „tužka - papír“ a následně jsem některé jeho části převedla do elektronické podoby pro snazší zpracování takto pořízených dat. Vlastní poznámky a reflexe jsou důležitou součástí každého kvalitativního výzkumu (Creswell, 2014; Švaříček & Šedřová, et al., 2007), protože je nutné dbát na jasné oddělení perspektivy výzkumníka, nejčastěji zaznamenané právě v terénním deníku a perspektivy participantů, zachycené především na nahrávkách.

4.3.2 Skupinový rozhovor

Skupinový rozhovor jsem využila ke zkoumání tématu hlasu žáků z hlediska skupinového fenoménu v rámci příslušnosti žáků k jedné sociální skupině, tedy školní třídě, ve které hlas žáků zní. Jednotliví účastníci rozhovoru formulují své argumenty či názory, které jsou konfrontovány s názory ostatních členů skupiny a dochází tak k dialogu jakož i dalšímu tříbení vlastních názorů, postojů a myšlenek souvisejících s probíraným tématem. Mimo jiné tak byly sledovány také spontánní interakce jednotlivých účastníků rozhovoru. Tato metoda také přispívá k rozluštění toho, zda jsou řečené myšlenky zastávány celou třídou, její částí, či jednotlivci.

Skupinový rozhovor byl záměrně řazen na začátek sběru dat.²⁵ Po zhruba měsíci pozorování bylo nutné zjistit o žácích něco více, zejména pak v souvislosti s jejich názory na školu a výuku, kterou jsem mohla sledovat, jakož i na výuku ostatních učitelů. Rozhovor se žáky mi také pomohl vyjasnit některé otázky, které jsem si kladla. Společně se žáky jsme rozebírali téma „naše škola“. Téma rozhovoru bylo nastaveno volněji, aby se mohlo rozvíjet ve více směrech. Skupinový rozhovor měl za cíl zjistit, jak žáci popisují školu, kterou navštěvují, a výuku, kterou prožívají. Tyto informace se ukázaly jako velmi důležité vstupní informace pro další průběh výzkumu.

Skupinový rozhovor probíhal v suplované hodině a trval 45 minut, tedy obvyklou délku vyučovací hodiny ohraničenou zvoněním - probíhal tak v přirozeném prostředí žáků. Ve třídě byli přítomni jen žáci, nikdo z vyučujících ani vedení školy, stejně jako ostatní personál, se rozhovoru neúčastnil. Má role v průběhu rozhovoru byla role moderátorská. Nastavila jsem tedy úvodní téma, které měli žáci rozebírat, a následně jsem podněcovala a korigovala rozhovor s ohledem na zadané téma. Na začátku setkání bylo rovněž uvedeno několik základních pravidel tohoto společného setkání, například, že každý má právo říct svůj názor, vyjádřit se k názoru druhých s ohledem na slušné chování, také že vždy mluví jen jeden žák a ostatní jej poslouchají, že každý má právo mlčet, každý má právo na omyl, a že není hloupých otázek, atp.

4.3.3 Polostrukturované rozhovory

Na pozorování a skupinový rozhovor navazovaly individuální polostrukturované rozhovory, které již byly založeny na datech, a staly se tak přesnějšími a kontextově vázanými. Individuálních rozhovorů bylo využito z toho důvodu, protože skrze pozorování sice můžeme nahlédnout na situaci v její reálné podobě, jen těžko však můžeme nahlédnout motivace aktérů k jednání, které můžeme pozorovat, a proto je potřeba hovořit. Proto jsem ve druhé polovině výzkumu začala realizovat rozhovory se žáky. Jejich obsahem bylo komentování a hodnocení výuky a různých témat hlasu žáků, které jsem mohla pozorovat. Celkem bylo realizováno osm rozhovorů se žáky o celkové délce 724 minut, v průměru jsem tedy s každým žákem hovořila cca 90 minut. Pro individuální rozhovory byli žáci vybráni na základě zhodnocení tří faktorů, které výrazně charakterizují povahu třídy: míra participace na výukové komunikaci, příslušnost ke kamarádským skupinám a prospěch. Tento způsob výběru sledoval cíl, aby vybraní žáci dobře reprezentovali názory různých žákovských skupin, které se ve třídě vyskytují. Žáci byli osloveni postupně, tedy vždy na základě rozhovoru předchozího byl vybrán žák pro rozhovor další. K tomuto postupnému výběru často dopomáhali i sami žáci, se kterými byly vedeny rozhovory, protože ti dokážou své spolužáky dle vybraných faktorů charakterizovat přesněji než výzkumník. Sběr těchto dat byl ukončen ve chvíli, kdy došlo k jejich saturaci. Pro zvýšení jistoty toho, že jsou data skutečně nasycena, byly podniknuty krátké neformální rozhovory s dalšími žáky, které probíhaly o přestávkách, s cílem zjistit, zda je hodnotící soud žáků skutečně úplný, anebo se ve třídě vyskytují žáci, kteří vnímají situaci odlišně. Vzhledem k tomu, že odlišnosti nebyly nalezeny, byl tento způsob sběru dat ukončen po pořízení osmi rozhovorů.²⁶ Více o žácích viz v kapitole 5.

²⁵ Výzkum byl zahájen v lednu a skupinový rozhovor proběhl v únoru 2016.

²⁶ Ve třídě je celkem 32 žáků.

Jádrem této studie je sice hlas žáků střední školy, avšak tento hlas je adresován učitelům, kteří s ním nějakým způsobem nakládají. Hlas žáků se učitelů také bytostně týká, protože hovoří o jejich práci. Proto byly do výzkumu zařazeny i rozhovory s učiteli. V první řadě jsem realizovala dva rozhovory s třídním učitelem,²⁷ o celkové délce 213 minut. Předmětem těchto rozhovorů byly nejrůznější situace, které jsem mohla pozorovat při výuce a které se výuky týkají. Například jsme hovořili o stylu výuky, který učitel zastává, o vybraných metodách výuky, o prospěchu žáků, o chování žáků ve výuce a tak dále. Větší část rozhovoru však byla zaměřena na téma hlasu žáků, který v sextě A zní velmi často, přičemž prvním adresátem žakovského sdělení je právě třídní učitel. Dále jsme rozebírali témata související s rolí třídního učitele a s výchovným působením učitele na žáky a podobně. Dále byl také realizován rozhovor s učitelem základů společenských věd o délce 35 minut, jehož výuku jsem také mohla pozorovat. Cílem tohoto krátkého rozhovoru bylo stručně vyhodnotit dění v sextě A při výuce z pohledu vyučujícího.

Rozhovory byly vedeny také s dalšími devíti vyučujícími v sextě A, jejichž výuku jsem nemohla pozorovat.²⁸ Tyto rozhovory trvaly celkem 243 minut, na každého učitele tedy v průměru vychází cca 30 minut času. Rozhovor s učitelem matematiky však trval téměř 100 minut, a to z důvodu konfliktu, který se v průběhu sledovaného pololetí odehrával mezi sextou A a právě učitelem matematiky (viz kapitolu 6). Tito učitelé byli do výzkumu přizváni z toho důvodu, abych zjistila jejich pohled na výuku, kterou již před nimi hodnotili sextáni - abych poté mohla oba pohledy komparovat a prolnout. Předmětem rozhovorů s učiteli byly dvě základní otázky, které měly za cíl zjistit, jak tito učitelé vyučují a jak se jim ve sledované třídě vyučuje. Konkrétními otázkami bylo a) *Kdybych přišla do Vaší výuky, co bych mohla vidět?* a b) *Jak se vám ve třídě vyučuje, jak jste spokojen/a se žáky, s jejich chováním a prospěchem?* Vidíme, že obě otázky jsou nastaveny velmi ze široka, a to z toho důvodu, aby nijak neovlivňovaly výpovědi učitelů, což bylo žádoucí vzhledem k pověsti, kterou sledovaná třída v rámci učitelského sboru má (viz kapitolu 5. 2.). Na konec byl realizován jeden rozhovor s ředitelem gymnázia (délka rozhovoru 51 minut), a jeden rozhovor s výchovnou poradkyní (délka rozhovoru 31 minut), protože ve třídě se vyskytly určité výchovné problémy, které v průběhu mého pozorování bylo potřeba řešit a které úzce souvisí s tématem hlasu žáků.

4.4 Analýza dat

Dle Silvermana (2005) existují dva základní přístupy k analýze kvalitativních dat, a to přístup realistický a přístup narativistický. V tomto případě k datům a jejich analýze přistupuji realisticky. Výpovědi participantů tak považuji za realistický obraz toho, co se ve třídě odehrává v souvislosti s hlasem žáků. Přitom je vždy nutné věnovat pozornost tomu, co a jak participant říká. Neméně důležitým aspektem je také následná interpretace jednotlivých výroků, kdy nemůžeme tvrdit, proč participant tvrdí nebo dělá to či ono, ale proč tvrdí, že dělá to či ono (Švaříček & Šedřová, et al., 2007, s. 209). Tento přístup má jistě také svá omezení zejména co se týče věrohodnosti výpovědi respondentů, ne ani tak, co se týče možného záměrného předkládání lživých informací, jako spíše nezáměrného skreslování informací skrze vlastní optiku participanta výzkumu, což je však

²⁷ První rozhovor byl realizován již v březnu a druhý pak v květnu 2016.

²⁸ Konkrétně se jedná o učitele matematiky, biologie, chemie, fyziky, angličtiny, němčiny, dějepisu, informatiky, latiny a zeměpisu, kteří byli ochotni se k výzkumu připojit.

v pořádku, vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkum si neklade za cíl hledat pravdu, ale popsat a porozumět realitě tak, jak ji vnímají a popisují samotní aktéři.

Datovým souborem jsou videonahrávky vyučovacích hodin českého jazyka a literatury a také základů společenských věd (n=58) a transkripty polostrukturovaných rozhovorů se žáky i učiteli a skupinového rozhovoru se žáky (n=23). V první řadě byly analyzovány videonahrávky výuky a teprve poté rozhovory, protože témata rozhovorů se odvíjela právě od pozorovaných situací. V posledním kroku analýzy byly spojeny výsledky analýzy videodat a rozhovorů prostřednictvím situační analýzy, což je jeden z novějších analytických postupů v zakotvené teorii.

4.4.1 Videostudie

Videostudie obvykle využívá zprostředkované pozorování skrze videonahrávky (Najvar et al., 2011). V tomto případě však byly videonahrávky pořízeny při přímém pozorování výuky v sextě A a kloubí tak pozorování přímé i nepřímé. Nespornou výhodou videostudie je, že umožňuje detailně zkoumat nejen řečové akty aktérů, nýbrž i jejich neverbální projevy. Analýza videodat se navíc stává velmi precizní, na rozdíl od samotného přímého pozorování teď a tady, protože se k pozorované situaci můžeme opakovaně navracet. V tom tkví její výhoda a důvod jejího použití v této studii. Je zvykem, že videonahrávky jsou po jejich pořízení převedeny do podoby transkriptu a teprve poté jsou podrobeny analýze. Najvar a kolektiv (2011) dokonce píše, že metody, které by operovaly přímo s videodaty, teprve čekají na své uvedení na odbornou scénu. V tomto výzkumu však videonahrávky nebyly převedeny do podoby transkriptu. Důvodem tohoto počínu bylo právě to, aby nezanikla vizuální složka, které je při popisování výuky a sledování hlasu žáků velmi důležitá. Proto jsem analyzovala přímo audiovizuální materiál, videodata, a to v programu Atlas.ti. Výsledkem této analýzy byla pečlivá charakteristika sledované výuky českého jazyka a literatury a základů společenských věd, což jsou vyučovací předměty, jejichž výuku žáci označují jako jednu z nejlepších. Pro zaměření analýzy videodat jsem využila kategoriálního systému, který využívají autoři z IVŠV na Masarykově univerzitě v Brně, kteří již tradičně realizují výzkumy založené na videostudiích. Tento kategoriální systém jsem upravila podle potřeb tohoto výzkumu a rozšířila jej o další kategorie, které se zdají být důležité pro zkoumání hlasu žáků. Použitými kategoriemi tedy jsou: organizační formy výuky, metody výuky, didaktické prostředky, téma výuky, činnost žáků, činnost učitele, a hlas žáků.²⁹ V rámci těchto obsáhlých kategorií se pak vyskytují kategorie drobnější. Proto byly při analýze videodat tyto kategorie označovány dvouúrovňovým názvem. To znamená, že první část označení nesla název obecnější kategorie a druhá jemnějšího členění v rámci této širší kategorie, například: *Metoda výuky: přednáška s otázkami*, *Učitel: pokládá otázky*, *Žáci: zapisují si do sešitu*, atp. Takto označená a kategorizovaná videodata byla následně podrobena jednoduché deskriptivní analýze, jejíž výsledky lze vidět zejména v kapitole 5.3, a v příloze 1 a 2.

²⁹ S pasážemi videodat, která byla označena jako „hlas žáků“ a která se vyskytovala pouze ve výuce třídního učitele Čapka, jsem pak pracovala odlišně oproti pasážím označeným jinak, viz dále v textu, a výsledky práce s těmito daty jsou představeny především v kapitole 6.

4.4.2 Otevřené kódování

Ve chvíli, kdy byla dokončena analýza videodat, bylo zapotřebí analyzovat také rozhovory, které s videodaty úzce souvisí, jelikož z nich vycházejí. Všechna data z rozhovorů byla tradičně převedena do podoby transkriptu a podrobena otevřenému kódování v programu Atlas.ti. Určitá část videodat byla přeci jen také převedena do podoby transkriptu a byla tak analyzována znovu, a to právě prostřednictvím otevřeného kódování. Jednalo se především o pasáže týkající se hlasu žáků. Otevřené kódování je univerzální a efektivní způsob, jak započít práci s kvalitativními daty (Konopásek, 2007; Strauss & Corbin, 1999; Švaříček & Šedřová, et al., 2007), pokud se snažíme nahlédnout za roušku samozřejmosti zkoumaných jevů (Strauss & Corbin, 1999). Během tohoto procesu jsou data rozebrána na drobné části, které jsou pečlivě prostudovány, pojmenovány a následně opět propojeny a začleněny do širších významových skupin. Kódy jsem formulovala jako dvouúrovňové, kdy první úroveň označovala širší téma, které se v datech opakovalo a druhá úroveň označovala konkrétnější jev či specifickou výpověď respondenta. Příkladem takového kódu je: *Hlas žáků: první kroky, Dobrá výuka: interaktivita, Nejhorší třída: důvody označení, Majáles: vzdor*. Dvouúrovňové kódování napomohlo snáze členit data k jednotlivým tématům, kolem kterých se rozhovor odvíjel, a které mají základ v pozorování vyučování. Výsledky otevřeného kódování lze vidět zejména v páté a šesté kapitole výsledkové části této studie.

4.4.3 Situační analýza

Ve chvíli, kdy byla zpracována videodata i transkripty rozhovorů, bylo potřeba jednak tyto dvě oblasti dat spojit v jednu, a za druhé bylo nutné přistoupit k dalším analytickým krokům, aby byla analýza dat kompletní a mohlo dojít k jejich interpretaci. Pro tuto příležitost jsem využila novější způsob práce s daty (Clarke, 2003; Charmaz, 2006) známý ze zakotvené teorie - *situační analýzu* (Clarke, 2005; Kalenda, 2016). Tento způsob analýzy dat si klade za cíl specifikovat zkoumanou situaci v její komplexnosti a popsat příčinné vztahy (příčina-následek či strategie-cíl) mezi prvky situace (Clarke, 2005). Tato analýza tak nabádá výzkumníka, aby při zkoumání nebral zřetel pouze na jev samotný, ale na celou situaci, do níž je přirozeně zasazen a do které přináleží další aktéři a diskurzy (Kalenda, 2016). Situační analýza zastává například následující teze (viz Kalenda, 2016) z nichž jsou pro tuto studii významné zejména tyto: za první, sociální realita vzniká ze vzájemné interakce jedinců, jejich sdílení významů a opakovaného definování situace. Tyto významy nejsou konstruovány libovolně, ale vždy jsou závislé na mocenských vztazích a diskurzích organizací a sociálních skupin, jichž jsou jedinci součástí. Za druhé, otevřená diskuse vlivu moci je nedílnou součástí sociálních situací a utváření významů mezi jedinci v prostředí sociálních skupin. Poslední vybranou tezí je, že každá ze sociálních skupin v organizaci může hájit jiné stanovisko, které se může snažit prosadit jako vládnoucí diskurz. Myšlenkové základy a metody práce s daty v rámci situační analýzy tak naprosto přesně odpovídají potřebám tohoto výzkumu (viz kapitolu 6).

Situací rozumíme množinu neuspořádaných prvků, které svým působením utvářejí zkoumaný fenomén, který lze doložit daty (Clarke, 2005). Stěžejním úkolem výzkumníka je postihnout co největší množinu těchto prvků a uspořádat je na základě analýzy dat, kdy prvním krokem bývá zpravidla otevřené kódování a následně tvorba map. Například Mills a kolektiv (2007), kteří ve svém výzkumu využili situační analýzu, si ji velmi pochvalují, protože skrze ni můžeme přehledně zorganizovat velké množství kódů a konceptů. Situační analýza nabízí tři základní podoby map, které se mohou stát podkladem pro další analýzy, anebo pro znázornění výsledků přichystaných

k interpretaci. Základními typy map jsou situační mapy (které jsou dále členěny na neuspořádané, uspořádané a relační), poziční mapy, a mapy sociálních světů a arén (Clarke, 2003; 2005).³⁰ Ve výzkumu lze použít všechny mapy současně, respektive postupně, anebo jen některé z nich.

Pokud *situační mapy* zachycují všechny stěžejní elementy zkoumané situace, hovoříme o *mapách neuspořádaných* (messy maps). Pokud elementy v neuspořádané mapě přiřadíme ke kategoriím, hovoříme o *mapách uspořádaných* (ordered maps). Pokud na základě analýzy určíme vztahy mezi jednotlivými elementy s přihlédnutím k elementu centrálnímu, jde o *mapy relační* (relational maps). Situační mapy napomáhají zejména tam, kde se potřebujeme zorientovat ve velkém množství dat či kódů, které vznikly po otevřeném kódování. Zároveň už v této chvíli můžeme nahlédnout, zda jsou naše data v souladu s dosavadními teoretickými poznatky, popřípadě, v čem se odlišují. Tyto situační mapy můžeme připodobnit k mapám myšlenkovým (mind maps) na základě vizuální podobnosti, nicméně, je nezbytně nutné, aby tyto mapy nevznikaly na základě našich soukromých myšlenek a domněnek, ale na základě dat.

Poziční mapy nám umožňují nahlížet na různé významové pozice zastávané jedinci či skupinami ve zkoumané situaci. Tyto mapy fungují na principu dvou v matematice dobře známých os x a y , které lze identifikovat v ústředním tématu zkoumané situace. Do prostoru mezi dvěma osami pak umístíme jednotlivé aktéry situace podle toho, jak se ke které ose mají.

Mapy sociálních světů a arén se zaměřují na určení stěžejních prvků situace, kterými jsou klíčové sociální skupiny, organizace, a arény - tedy diskurzivní prostory, ve kterých dochází k vyjednávání významů. Cílem je identifikovat ústřední diskurzivní témata a sociální skupiny, a následně poznat vztahy těchto skupin k tématu diskurzu. V analýze se tak přenášíme z individuální do kolektivní roviny, tedy od jednotlivých respondentů a jejich výpovědí ke vztahům mezi respondenty a jejich výpověďmi, a od jednotlivých jednotek analýzy k větším spojitým významovým celkům.

V této studii jsem využila všechny tři typy map. Se situačními mapami jsem pracovala zejména při analýze dat pro kapitolu 5.3 a 6.2.1 o žákovském hodnocení výuky a také pro přílohy 1 až 4. Zde bylo nutné zjistit a analyzovat veškeré prvky, které při žákovském hodnocení výuky hrají roli a následně je relačně uspořádat. Mapy sociálních světů a arén, stejně jako mapy poziční jsem využila při analýze dat pro kapitolu 6 o hlase žáků, 5.2 o nejhorší třídě a také pro přílohy 5 a 6. Zde se ukázalo jako klíčové určit, čí příběhy jsou vyprávěny, kdo jsou hlavní hrdinové a jaká je jejich moc v rámci odehrávající se situace.

Každá z map pochopitelně nevzniká na první dobrou - v průběhu analýzy vzniká množství map, které jsou průběžně upravovány, popřípadě zamítány a nahrazovány mapami jinými. Mapy jsou při tom neustále komparovány s originálními daty. Tyto mapy tedy nejsou od počátku fixní a neměnné (Clarke, 2003) a nejsou tak pouhým grafickým znázorněním výsledků výzkumu, ale jsou spíše zachycením myšlenkových procesů výzkumníka ve chvíli, kdy přemýšlí nad daty a na jejich základě vytváří novou teorii. Proces tvorby map tak nemůžeme přirovnat k práci kartografa, který prozkoumá terén a zakreslí jej tak, jak je. Sociální realita je oproti přírodnímu prostředí velmi nestabilní a neustále se proměňuje, proto i proces tvorby map je dynamický a neustále se vyvíjí až do chvíle, kdy se jeví jako nejdokonalejší obraz jevu zachyceného v datech.

³⁰ Tyto pojmy jsou přeloženy z originálu, tedy z anglického jazyka, v článku J. Kalendy (2016). V originále zní názvy takto: situational maps, social worlds/arenas maps, positional maps (Clarke, 2003; 2005).

5 Výzkumný vzorek a vstup do terénu

Klíčovými participanty výzkumu se po dobu jednoho pololetí stali žáci (a učitelé) sexty A, kteří reprezentují kritický případ.³¹ Sexta A je součástí osmiletého gymnázia s kapacitou pěti set žáků, které se nachází ve větším městě. Jedná se o všeobecné gymnázium, které se nespécializuje na některou z oblastí vzdělávání. Gymnázium není vnitřně diferencováno a sexta A v porovnání s ostatními třídami na první pohled nevykazuje odlišnosti. To, co tento případ činí kritickým je zejména pověst sexty A (viz podkapitolu 5.2) a také časté vyjadřování hlasu žáků (viz 6. kapitolu).

Spolu se sextou A, jako s vysílateli hlasu žáků, byl k výzkumu přizván také třídní učitel sexty A, jako jeden z nejčastěji identifikovaných příjemců hlasu žáků (Vidláková, 2011). Čapek působí ve své roli teprve krátce, třídním učitelem se stal až v listopadu 2015 jako náhrada za třídní učitelku, která odešla na rodičovskou dovolenou. Třídní učitel v sextě A vyučuje český jazyk a literaturu, kde jsem pozorovala výuku a také naslouchala hlasu žáků v jeho přirozeném prostředí. Sledovala jsem vždy dvě hodiny literatury týdně, tedy 66% výuky v týdnu, což bylo celkem 32 vyučovacích hodin. Dále jsem v rámci dostupného výběru sledovala výuku základů společenských věd (n26), kde jsem mohla pozorovat dvě vyučovací hodiny týdně (100% výuky v týdnu) pod vedením učitele Frankla. Druhý sledovaný učitel byl k výzkumu přizván proto, aby bylo možné porovnat výuku vedenou dvěma učiteli a sledovat při tom, zda se žáci ve výuce projevují odlišně. Další učitelé neprojevili zájem a mou přítomnost v jejich výuce. Zároveň právě výuka základů společenských věd a českého jazyka a literatury je žáky hodnocena jako jedna z nejlepších, a sledování této výuky tak přineslo unikátní data přímo ze školních lavic.

Připomínám, že v poslední fázi sběru dat se k výzkumu připojilo také devět vyučujících sexty A, ředitel a výchovná poradkyně, se kterými jsem vedla rozhovory. Obsah těchto rozhovorů, jakož i důvody pro zapojení vyučujících do výzkumu, jsem popsala ve čtvrté kapitole. Nyní pouze krátce představím pseudonymy všech učitelů, které vystihují jejich vyučovací předmět. V první řadě představím hlavní aktéry příběhu sexty A. Třídní učitel, který v sextě A vyučuje český jazyk a literaturu je pojmenován jako učitel Čapek. Bývalá třídní učitelka, která rovněž vyučovala český jazyk a literaturu vystupuje jako učitelka Světlá. Učitel základů společenských věd pak nese jméno Frankl. Učitel matematiky, který je v příběhu sexty A velmi důležitou postavou je pojmenován po slavném Pythagorovi. Výchovná poradkyně, a zároveň vyučující latiny je učitelka Cízarová. Jediný ředitel gymnázia je zkrátka ředitel. Další učitelé jsou pak učitelka Kosmová (dějepis), Stuartová (anglický jazyk), Newtonová (fyzika), Habsburková (německý jazyk), Mendelová (biologie), a dále Mendělejev (chemie) a Hanzelka (zeměpis). Učitelka informatiky je pojmenována Jobsová a učitel druhé studijní skupiny, který se výzkumu neúčastnil, ale žáci o něm hovoří, je učitel Gates.

Všem účastníkům tedy byly přiřazeny přiléhavé pseudonymy (pseudonymy žáků viz dále v textu). Se všemi získanými daty jsem nakládala v souladu s etickými pravidly kladenými na kvalitativní pedagogický výzkum. Všichni účastníci z řad žáků, respektive rodičů z důvodu nezletilosti účastníků, podepsali informovaný souhlas s výzkumem se všemi jeho detaily. Souhlasili tedy jak s výzkumem jako takovým a s jeho záměrem, tak také se způsobem sběru dat.

³¹ Výzkum probíhal od 11. ledna 2016 do konce června 2016. Ve sledované třídě je 32 žáků - 15 děvčat a 17 chlapců.

Do terénu jsem vstupovala jako návštěvník.³² Plynulý a nekonfliktní vstup do terénu zajistil třídní učitel, který byl předem podrobně seznámen s cíli a průběhem výzkumu. Ve vyučovacích hodinách jsem dodržovala pravidla chování nastavená v této třídě. Pro nezávislého pozorovatele jsem se mohla na pohled zdát běžnou členkou třídy. Seděla jsem vždy v lavici mezi žáky, podle toho, kde bylo zrovna volné místo (nejčastěji však v první lavici u dveří, kde jsem seděla pravým bokem k tabuli a učiteli a levým ke třídě). V hodině jsem si vedla terénní deník a o přestávkách jsem navazovala neformální rozhovory se žáky. Zároveň jsem se studenty udržovala vztahy spíše neformálního charakteru, tykali jsme si. Žáci i učitelé shodně tvrdí, že s mou přítomností ve třídě se nijak neproměnila podoba výuky, ani chování žáků při vyučování.

5.1 Medailonky stěžejních participantů-žáků

V rámci sexty A jsem navázala užší kontakt s osmi žáky, kteří se stali mými respondenty pro individuální rozhovory.³³ Protože právě z jejich výpovědí se skládá velká část výsledků líčených v následujících kapitolách, je vhodné seznámit se s těmito žáky blíže.

Elišku charakterizují jako vzornou a ukázněnou žákyni, která má výborný prospěch v řadě vyučovacích předmětů. Sedí v přední části třídy se svou kamarádkou Alenou, se kterou tvoří výkonnou dvojici, která pečlivě plní zadané úkoly a věnuje pozornost výuce. Eliška se málokdy sama přihlásí o slovo, pokud je však tázána, odpoví vždy zcela správně. Do plánování aktivit třídy se nezapojuje, na druhou stranu jim nebrání. Nezapojila se tak do řešení ani jedné z kauz během sledovaného půl roku (kapitola 6). Po maturitě by Eliška chtěla studovat lékařskou fakultu.

Linda je přátelská a ve výuce bývá velmi aktivní. Ve většině vyučovacích předmětů má vcelku dobrý prospěch. Její lavice je ve středu třídy, odkud, jak sama říká, může nejlépe pozorovat dění ve třídě. Linda říká, že si velmi oblíbila třídního učitele Čapka (kapitola 5.3) a je mu vděčná za to, co v souvislosti s hlasem žáků pro sextu A dělá. Linda se aktivně zapojila do obou řešených kauz v rámci sledovaného půl roku (kapitola 6). Po maturitě by Linda ráda studovala cizí jazyky.

Markéta je ve výuce tichou žákyní. Ne ve všech vyučovacích předmětech má dobrý prospěch, v některých z nich pravidelně na svém vysvědčení vidá i trojky. Markéta však sedí v prvních lavicích, kde dle spolužáků sedávají žáci, kteří jsou považováni za chytré. Markéta se v řešených kauzách příliš neangažovala (kapitola 6). Připojila se však aktivně k plánování Majálesu (kapitola 6.2.3.5). Markéta si zatím není jista tím, co by chtěla po maturitě studovat.

Čeněk je velmi aktivním žákem a často s učiteli vstupuje do komunikace. Je tím žákem, jehož promluvy obsahují argumenty a zároveň je žákem, který sám často učitelům pokládá dotazy. Jeho prospěch je diferencován dle povahy vyučovacích předmětů, přičemž je úspěšnější v humanitně orientovaných předmětech. Čeněk sedí v zadních lavicích s početnou skupinou chlapců, kteří jsou učiteli označováni jako neukáznění (kapitola 5.2). Sám se však k členství v této skupině staví spíše vlažně. Čeněk se jeví jako žák, jehož názory většina třídy respektuje, zároveň je autorem druhé

³² Více o této formě fungování výzkumníků v terénu viz Švaříček a Šedřová, et al., 2007, s. 76. Zkoumaným terénem se samozřejmě stala třída sexty A, kde jsem trávila celkem 58 vyučovacích hodin a přilehlé přestávky. Rozhovory s vyučujícími rovněž probíhaly na půdě školy, tedy v jejich kabinetech. Pouze rozhovory s třídním učitelem probíhaly mimo budovu školy, tedy v kavárnách. Všechny rozhovory se žáky pak probíhaly mimo budovu školy, navštívila jsem tam řadu kaváren, restaurací i jeden fast food.

³³ Proces a kritéria výběru těchto žáků byl popsán v podkapitole 4.3.3.

verze dopisu pro učitele matematiky (kapitola 6.2). Čeněk by se po maturitě rád věnoval oborům souvisejícím s některými tématy v rámci základů společenských věd.

Jarek obsazuje poslední lavice ve třídě a patří ke skupině žáků, jimž učitelé přezdírají „údolí dutých hlav“ (kapitola 5.2). Ve třídě nemá Jarek příliš dobrou pověst. Studium na gymnáziu pro něj není příliš důležité, což se projevuje zejména tím, že často bývá ve výuce nepozorný (byla mu udělena poznámka třídního učitele za nedovolenou manipulaci s mobilním telefonem ve výuce) a také tím, že v některých vyučovacích předmětech jej pravděpodobně bude čekat reparaát. Jarek by se rád věnoval spíše studiu svého koníčku, rodiče si však přejí, aby úspěšně dokončil studium.

Karel také patří mezi tiché žáky sedící v přední části třídy, je tedy považován za chytrého žáka. Přesto, že jde o žáka s dobrým prospěchem a s ukázněným projevem, sám sebe řadí do skupiny „údolí dutých hlav“, do které jej řadí i její členové (kapitola 5.2). To, že sedí v přední části třídy je jeho taktikou, kterou se snaží dosáhnout toho, aby jej učitelé považovali za dobrého žáka. Karel se sám příliš o slovo nehlásí, když je však tázán, odpovídá správně. Karel se v kauzách aktivně neangážoval (kapitola 6), výrazně se však zapojil do přípravných prací na Majálesu a je tvůrcem majálesového videa (kapitola 6.2.3.5). Po maturitě by chtěl studovat informatiku.

Ondřej exceluje v matematice, fyzice a informatice, má však výborný prospěch téměř ve všech vyučovacích předmětech. Ve výuce základů společenských věd se dobrovolně a hojně zapojuje do výukové komunikace, vyjadřuje své názory a pokládá učiteli dotazy. Jinak je to spíše tišší žák. Do řešených kauz se nezapojoval (kapitola 6). Přesto, že sedí v zadní lavici, tedy v sousedství „údolí dutých hlav“, tvrdí, že má rád, když je ve výuce klid a on se může soustředit na práci. Po maturitě by velmi pravděpodobně chtěl studovat elektrotechniku.

Viktor ve třídě obsazuje zadní lavice a patří mezi tvrdé jádro tzv. „údolí dutých hlav“ (kapitola 5.2). Přesto, že jej ve výuce můžeme často vidět v družném hovoru se spolužákem, či s mobilním telefonem v rukou, je schopen se aktivně zapojovat do výukové komunikace a plnit úkoly zadané učitelem. Viktor má poměrně velké výhrady k fungování školy a k podobě výuky. Velmi aktivně se zapojoval do kauzy matematika (kapitola 6) a významně se podílel také na přípravě Majálesu (kapitola 6.2.3.5). V této chvíli ještě nemá jasno v tom, co by chtěl po maturitě studovat.

5.2 Kritický případ: Sexta A jako nejhorší třída

Sexta A je v očích části učitelského sboru známá jako „nejhorší třída“, což směřuje jak ke studijnímu průměru třídy, tak k chování žáků. S přihlédnutím k tradičním etiketizačním teoriím (př. Goffman, Lemert, apod.), může být labell, etiketa či nálepka³⁴ „nejhorší třída“ důsledkem reakcí učitelů na určité chování žáků sexty A. Učitelé, kteří sextě tuto nálepku přidělili, disponují sociální kontrolou nad žáky a jsou to právě oni, kteří označují jejich chování za správné či nikoliv. Lemert (Munková, 2004) právě toto považuje za přímou příčinu neakceptovatelného jednání. To tedy znamená, že nemusí existovat vazba mezi nálepkou, chováním etiketizovaného a atributy (tedy projevy, znaky, či vlastnostmi) této nálepky. Goffman (Munková, 2004) sledoval pacienty s různými duševními chorobami ve zdravotnickém zařízení a zjistil, že pacienti reagují identicky na podobné způsoby zacházení s nimi. Goffman z tohoto pozorování vyvodil, že přijetí nové role

³⁴ V této práci budu používat převážně pojem „nálepka“.

- nálepky pacienta, nesouvisí s duševní chorobou, ale se způsobem zacházení s pacienty. Podobný průběh můžeme sledovat i v sextě A a můžeme říci, že nálepka „nejhorší třída“ nemusí souviset s chováním žáků, ale se způsobem, kterým se k žákům chovají učitelé. Význam nálepky se tím opakovaně potvrzuje, neboť okolí jedná tak, jako by byla pravdivá, a to i ve chvíli, kdy důvod pro její užívání pominul, anebo ani nikdy neexistoval.

Nálepky jsou také kontextově vázané. Goffman hovořil o tom, že co je atributem nálepky v jednom kontextu, může být atributem zásluhy v kontextu jiném (Munková, 2004). Existuje také řada situací, které mohou produkovat nepřiměřenou reakci na určité typy chování v různých kontextech. Jeden z nich může spočívat například v rivalitě mocenských skupin vyskytujících se ve škole, kterým taková reakce může sloužit k upevnění mocenské pozice (srov. Munková, 2004). Právě ve škole na jedné straně stojí žáci a na straně druhé učitelé. Jejich role jsou formálně předepsané a panuje mezi nimi značná sociální distance, přičemž učitelům je tradičně připisován vyšší mocenský vliv, než žákům.

Goffman tvrdil, že výsledkem úspěšného procesu labellingu je stigma, které následuje, jestliže je chování v rozporu se stereotypem (Munková, 2004). V případě sexty se jedná o chování žáků, které je v rozporu s přáním či očekáváním učitelů. Důsledkem přidělení nálepky ve školním prostředí a jednáním na základě jejího vlivu, může být tvorba bariér mezi žáky a učiteli. Becker byl přesvědčen, že to produkuje sebenaplňující se proroctví (Munková, 2004), které se ve školním prostředí stává nebezpečným, protože tenduje ke vzniku Golem efektu - situaci, kdy na základě negativního úsudku a s ním spojeného očekávání učitele vůči výkonům žáka, je determinována školní úspěšnost žáka (Hartl & Hartlová, 2009).

Nálepku „nejhorší třída“ sexta zřejmě získala před lety, avšak až s příchodem nového třídního učitele se stává diskutovaným tématem. Mendělejev říká, že *„ten humbuk vznikl se změnou třídního. To vám řeknu tak, jak si myslím, že to je. Jak si většina z nás myslíme, čím to vzniklo.“* K tomu však Čapek dodává, že *„to byla jedna z věcí, kde se ředitel snažil lavírovat, že ty problémy tam byly i dříve a teď, když se otevřely, neznamená to, že tam dříve nebyly.“* Kdy a proč se tedy zrodila nálepka „nejhorší třída“?

5.2.1 Původ nálepky a důvody označení sexty A jako „nejhorší“

Žáci tvrdí, že si nejsou jisti tím, kdy, jak a proč získali nálepku „nejhorší třída“. Domnívají se však, že jedním z důvodů může být horší prospěch některých z nich, který tvoří špatný studijní průměr třídy. Žáci se však zároveň také domnívají, že jsou to právě učitelé, kteří jim udělují špatné známky, a na tomto nelichotivém označení sexty tak mohou mít svůj podíl. Druhý důvod by žáci hledali v tom, že se někteří učitelé domnívají, že ve třídě nevládnou přátelské vztahy. Žáci však mají za to, že jejich vztahy by neměly být v centru zájmu učitelů, a naznačují, že se jedná o klepy, které by ve škole neměly mít místo. Čapek je nálepkou, kterou je jeho třída označena, zaskočen: *„nejvíc mě udivuje to, jak na tu třídu všichni nadávají. Já mám z těch hodin pocit, že to není žádná brůza.“* Zároveň Čapek poukazuje na vývojová specifika žáků, která považuje za přirozenou součást dospívání, ale která mohou stát u zrodu nálepky, protože kontrastují se zvyklostmi školy: *„ve výkonostním systému naší školy je potřeba, aby děvčka makaly, nedělaly excesy a nevybočovaly.“*

Situace okolo sexty A je unikátní a v životě školy se odehrává poprvé. Čapek přibližuje situaci, která se odehrála na jedné z porad pedagogického sboru: *„kolegyně mi řekly, že je na poradě nejvíc dojímalí, v uvozovkách, ti učitelé, kteří říkali „my se sextou nemáme žádný problém.“ Ale je to tak, že mají, ale*

styděj se to ukázat. Problém s nima má přece každý. To je normální. Když bo nemáte, znamená to, že bo máte, ale stydíte se to říct, abyste neukázal na své pedagogické neschopnosti.“ Pokud tedy učitelé tvrdí, že sexta A nevnímají jako problematickou třídu, kdo jsou ti, kteří jí přidělili nálepku? Čapek říká, že to skutečně nejsou všichni, ale že se jedná o skupinu učitelů, kteří mají silnou mocenskou pozici.

Moc jich není, ale jsou to ti nejsilnější, kteří mají největší vliv na vedení. Většina té kritiky vychází z jednoho kabinetu, kde sedí pobromadě ti největší kritici. Asi tak od čtyř lidí mám neustálej přísun negativních reakcí na to, co všechno nedělají, neumí. Tak to vnímám já. Jsou to učitelé, který mají nejlepší výsledky z hlediska přijímacích zkoušek na vysoký školy, a který tu školu drží v tom, že když tam rodiče dávají své děti a ví, že se jim dostanou pod ruku, tak i když je budou deptat, držet pod krkem a používat teror, kterej mi byl doporučovanéj, tak se na ty medicíny dostanou. To je politika. Říkám svůj pohled, kterej mám podloženej tím, že jsem tady sedm let. (Čapek)

Nejhlasitějšími zastánci teorie toho, že sexta A je „nejhorší třída“, jsou učitelé přírodovědných předmětů, kteří vyučují v souladu s výkonnostním systémem školy, ale kterému se žáci sexty A nepřizpůsobují. Tito učitelé, kteří jsou přísní a kladou na žáky vysoké nároky, ale kteří zároveň mají dobré výsledky v počtu přijatých žáků na prestižní vysokoškolské obory, jsou těmi, kteří se těší váženosti a jejich slovo má u kolegů větší váhu. Naopak žáky jsou tito učitelé spolu s výukou pod jejich vedením, hodnocení spíše negativně (viz tabulku 2). Právě toto rozložení sympatií a moci je základem mnoha konfliktů mezi těmito učiteli a sextány.

5.2.1.1 Špatný prospěch a studijní morálka sextánů

Jedním z důvodů, proč je sexta označována jako „nejhorší třída“, jsou špatné studijní výsledky některých žáků v některých vyučovacích předmětech,³⁵ které zvyšují studijní průměr třídy. V sextě je skutečně řada žáků, kteří vždy v pololetí usilují o známku dostatečnou. Habsburková k tomu jednoduše říká: „já jim prostě nemám za co tu známku zlepšit“, čímž naznačuje, že s tímto stavem není spokojena, nicméně má za to, že není v jejích silách toto změnit. Newtonová však hovoří o tom, že podíl na špatných známkách žáků může mít i ona sama: „mě samozřejmě zlobí ty studijní výsledky. Mám tam osm čtverečků. Vždycky se divím, jak to. V Běčku učím stejně a nemám tam žádnou čtverku. To mě mrzí. Určitě bude chyba u mě i u nich.“ I Newtonová však naznačuje, že přeci jen na straně žáků bude určitý problém, protože při stejné výuce dosahují žáci v paralelní třídě mnohem lepších studijních výsledků. Proto se Newtonové jeví jako nepravděpodobné, že by na vině byla pouze ona.

Jobsová přichází s možným vysvětlením toho, proč je prospěch sexty A špatný: „oni se to nakonec jednou nebo dvakrát teda naučej, že nemají pokaždý pětku, ale čtyřku.“ Dle Jobsové řada žáků k učení se přistupuje utilitárně, což, stejně jako řada jejich kolegů, nepovažuje za vhodnou strategii. Kromě samotných studijních výsledků se tak na nálepce „nejhorší třída“ podílí i učitelé vnímaný nevhodný styl učení se žáků a také jejich nízká studijní morálka. Výchovná poradkyně Cézarová tvrdí, že „pravdou je, že atmosféra třídy není pracovní. Oni zkouší, co vydržíme a ženou to do extrému a teprve, až ten extrém nastane, tak začnou něco dělat. Takže dostanou dvě nebo tři pětky a potom se vzpamatují a všechno si postupně opravují. Já myslím, že ta nepracovní atmosféra tam vznikla poměrně brzo,

³⁵ Prospěch žáků nelze paušalizovat, nelze tedy říci, že by všichni žáci měli zhoršený prospěch, anebo že se jedná o zhoršený prospěch ve všech vyučovacích předmětech. Jedná se především o ty vyučovací předměty, které žáci nehodnotí příliš dobře (viz tabulku 2).

někdy na nižším stupni, a tábne se to s nima. Prostě jim to bylo z naší strany víceméně povoleno, procházelo jim to, tak proč by to nedělali?' Cézarová jako jeden z důvodů špatné studijní morálky žáků označuje také to, že učitelé výše popsaný postup žáků dlouhodobě tolerovali, a na současnou situaci tak mají svůj podíl. Můžeme tak říci, že učitelé u sextánů dlouhodobě nepěstovali kompetenci k učení se, a důsledky tohoto nedostatku se nyní začaly projevovat. Čapek tuto situaci shrnuje slovy: *„nejsou výkonnostní. Jim neřeknete „teď uděláte tento příklad.“ A oni to splní. A vy řeknete „jak to vyšlo?“ A všem to vyšlo stejně. A jde se dál, makáte, jedete, sekáte to.“* A to je právě to, co zejména učitelé přírodovědných předmětů žákům vytýkají. Řada učitelů se tak připojuje k tvrzení Cézarové, tedy že se sextáni nechtějí učit, nedávají pozor ve výuce a vyvíjí nedostatečnou snahu naučit se předepsané učivo.

Právě snaha je klíčovým slovem, které ve výpovědích zmiňuje řada učitelů. Například Jobsová říká, že *„tam jsou strašně šikovný děcka, kterým to jde. A pak jsou tam ti, kteří, ne, že by jim to nešlo, ale oni nemají ani snahu, aby jim to šlo. A já oceňuju snahu. Holky, který aspoň projeví snahu, i když jim to nejde, tak já jim dám třeba dvojku, protože vím, že se snaží. Ale pak jsou tam kluci, kteří ani tu snahu nemají, v hodině nepracují absolutně.“* Zdá se, že Jobsová má vcelku jasno v tom, na jakém základě tvoří známky - jednu z hlavních rolí hraje snaha žáků. Ta dokáže vychýlit známku oproti skutečnému výkonu žáka k lepšímu výsledku. Toto je však pro žáky netransparentní a uvrhá je to do nejistoty, protože nejsou schopni rozkrýt klíč k udělování známek. Avšak právě tento způsob udělování známek učitelé považují za spravedlivý, protože při tvorbě známky zvažují více faktorů, nejen aktuální výkon žáka. Žáci jej však považují za velmi nespravedlivý, protože snaha je cosi, co se odehrává v mysli žáka. Pro pozorovatele je tak náročné určit, zda se žák opravdu snaží, popřípadě jak moc. Učitelé tak často pouze intuitivně či na základě předchozích zkušeností odhadují, kdo ze žáků se zrovna nyní snaží a kdo nikoliv. Jako měřítko učitelé často používají také sledovanou míru aktivity žáka v hodině. Avšak aby žáci mohli být v hodině aktivní, je potřeba, aby jim k tomu učitel dal příležitost. Pokud si tuto příležitost žáci vybudují sami, může to být učiteli mylně považováno za nekázeň. Dle Drexlerové (2017), jež zkoumala hodnotící úsudek učitelky základní školy, představuje právě žákovská snaha základ pro tvorbu učitelčin hodnotícího úsudku o žákovi. Zároveň také právě snaha rozhoduje o volbě strategie jednání učitele se žákem. Snaha žáka tedy určuje, zda bude učitel ochoten jej podporovat v možnosti zapojení se do výuky, anebo dokonce také to, zda učitel žákovi přímo udělí lepší známku z písemné práce, protože se žák snaží. Na základě určení míry snahy pak učitelé přistupují k vědomě diferencovanému jednání, což je dle žáků opět nespravedlivé. Tím se vracíme k tezi, kterou sextáni zastávají, tedy, že učitelé mají podíl na špatných studijních výsledcích sextánů.

Otázka školního prospěchu se stává naléhavější ve světle toho, že známky žáků jsou obvykle považovány za objektivní ukazatel efektivity výuky. Efektivitou rozumíme účinnost, komplexní výsledek, nebo také měřítko, které znázorňuje poměr mezi vynaloženými prostředky a výsledkem, nebo skutečným a možným výsledkem (Starý & Chvál, 2009). Známe řadu faktorů ovlivňujících efektivitu výuky, které se v zásadě dají rozčlenit do dvou skupin. První skupinu faktorů můžeme hledat v charakteristikách žáka a jeho rodiny, které můžeme považovat za jakousi startovní čáru každého žáka (př. socioekonomický status, vzdělání rodičů). Druhou skupinu faktorů nalezneme ve škole, zejména u učitele (např. učitelovo pojetí vyučování, způsob práce se žáky, apod.) (Starý, Dvořák, Greger, & Duschinská, 2012). Hattie (2003) tvrdí, že efektivitu výuky můžeme z padesáti

procent vysvětlit charakteristikami žáka, a učitel je přisuzován třicetiprocentní vliv.³⁶ Kromě žáků je to tedy i učitel, který je svým působením schopen efektivitu výuky ovlivňovat.

Ještě naléhavější se otázka prospěchu žáků stává ve chvíli, kdy se rozhoduje o tom, zda by měli žáci se špatným prospěchem setrvat ve škole, anebo zda by ji měli opustit. Pythagoras tvrdí, že pokud žáci nemají dobré studijní výsledky, měli by školu opustit: „*problém je, že jsou tam žáci, který tam, z mého pohledu, nemají co dělat. Že do té sexty došli žáci, kteří... Jako mohli tam být, ale měli se upozornit, že to mají minimálně hodně nabnutý.*“ Frankl však kontruje: „*pokud jde o známky, to je jejich věc. Řešit to, že tady někdo z nich už neměl dávno být... Tak buď je na tom tak špatně, že jsme ho měli vyhodit, anebo tady pořád je, a pak je to naše vina!*“ Zdá se, že učitelé v této důležité otázce nejsou jednotní a jejich názory se liší. Pythagoras je toho názoru, že gymnázium je prestižní výběrová instituce, ve které by se měli vzdělávat pouze ti nejlepší žáci. Frankl je zastáncem opačného názoru, tedy toho, že škola by se měla snažit vzdělávat všechny tak, aby mohli být úspěšní. Žáci také mají za to, že by učitelé měli vzdělávat všechny, bez ohledu na prospěch, což je také v souladu s modelem kvalitní školy, který připravila Česká školní inspekce (Chvál, 2018; *Kritéria hodnocení podmínek*, 2019).

5.2.1.2 Nekázeň a špatné vztahy mezi spolužáky

Vedle špatného prospěchu a nevhodného přístupu řady žáků k učení se, má nálepka „nejhorší třída“ další významný zdroj svého vzniku. Dle učitelů je ve třídě početná skupina hochů, kterou učitel Mendělejev nazval jako „údolí dutých hlav“.³⁷ Jeho členové se výrazně podílejí na špatném studijním průměru sexty, protože je zde největší koncentrace žáků se špatným prospěchem. Několik žáků, kteří se identifikovali jako členové této skupiny, skutečně má horší prospěch. To však můžeme říci i o dalších sextánech, o kterých se v souvislosti s touto nálepkou nehovoří. Jací tedy chlapci z ÚDH jsou a čím jsou tak výjimeční? Mendělejev říká, že „*v sextě je největší problém umravnit tu jejich partu šesti nebo sedmi borců.*“ Mendělejev, který obvykle s kázní žáků nemá problém, hovoří o tom, že ukáznit členy ÚDH je problematický akt. Vedle horšího prospěchu se tak tato skupina žáků vyznačuje i vyšší mírou nekázně, která spočívá v rušivém chování žáků (především jde o nevyžádané promluvy žáků), anebo naopak v nápadné nečinnosti žáků (především se jedná o nedovolené používání mobilních telefonů).

Převážnou část členů „údolí dutých hlav“ bychom mohli označit jako angažované žáky. Řada z nich je komunikačně velice aktivní ve výuce českého jazyka a ZSV, kterou jsem sledovala. To znamená, že se zapojují do výukové komunikace a aktivně pracují na zadaných úlohách. Některé členy bychom také mohli označit jako vůbec nejvýřečnější žáky sexty A (například Čenka nebo Viktora). Dostáváme se tak k otázce rozdílu v žakovském a učitelském vnímání toho, co je dobrá výuka. Učitelé, kteří jako dobrou výuku označují tu, při níž žáci tiše naslouchají výkladu učitele, a kteří o interakci ve výuce nemají zájem, mají důvod označit aktivní žáky za neukázněné, což jsou zejména učitelé přírodovědných předmětů. Čapek mne v této souvislosti upozorňuje na fakt, že sexta je svou komunikační aktivitou skutečně výjimečná: „*vám to přijde jako normální chování, ale*

³⁶ Po pěti procentech je připsán vliv působení rodiny, spolužáků, prostředí a podmínek školy, a ředitele.

³⁷ Zkráceně též ÚDH. Pythagoras se zamýšlí nad tím, proč údolí dutých hlav v sextě vzniklo: „*každý potřebuje svoji pozici. Buď je srandovní, chytřej, dobrej sportovec a tak. A tady ti si, podle mě, nic nenašli, tak otravují.*“ Pythagoras je přesvědčen, že tito žáci nemohou reprezentovat žádnou z tradičních rolí v třídním kolektivu a z toho důvodu se stali rebely. Pythagoras tímto prohlášením dost možná také naznačuje, že situace není závažná jako spíše nepřijemná.

kdybyste chodila do kvint, kvart nebo tercií, tak tam ty děti sedí v lavici a skoro se ani nehnou. A učitel může hodiny a hodiny vykládat, a děcka poslouchají a poslouchají a zapisují a zapisují. Tak byste zjistila, že tadle třída je nepřijemná tím, že vás ruší tím, že furt něco říkají.“

Kromě výše zmíněného projevu nekázně je velmi typická nedovolená manipulace s mobilním telefonem při výuce. Žáci sledují zprávy na sociálních sítích, komunikují s přáteli, nebo hrají hry (například i online duelové hry proti spolužákům). Toto opět není typické pouze pro členy ÚDH, ale v rámci této skupiny je manipulace s mobilním telefonem ve výuce vidět nejčastěji. V průběhu sledovaného pololetí bylo několika členům „údolí dutých hlav“ uděleno i napomenutí třídního učitele právě za nedovolené používání mobilních telefonů v průběhu vyučování. Žáci tvrdí, že jim mobilní telefony ve výuce pomáhají odreagovat se v průběhu náročného dne. Řada učitelů však manipulaci s mobilním telefonem označuje jako rušivé chování - dle učitelů s ním totiž souvisí nápadná nečinnost a nepozornost žáků. Mendelová tvrdí, že žáci „ostentativně nedávají pozor“ a Stuartová její tvrzení doplňuje: „kolikrát absolutně nic nedělají a mají blbý kec.“ Žáci, kteří při vyučování manipulují s mobilním telefonem, dle učitelů tímto chováním ruší spolužáky, svádějí je k nepozornosti a nabádají je k vykonávání vlastní agendy, která s výukou nesouvisí.

Další problém, který učitelé v souvislosti s žáky z ÚDH spatřují, souvisí s jakousi nakažlivostí nevhodného chování jeho členů, což vysvětluje Čapek těmito slovy: „oni nejsou jediní, kteří mají špatné známky, nedávají pozor a tak dále. Ale pokud se tam objeví někdo jiný, tak je nakažený. To je doklad toho, že sílí moc borců, kteří tu atmosféru nicnedělání rozšiřují i na holky.“ Dle učitelů disponují členové údolí dutých hlav rozsáhlou sociální mocí a svým exkluzivním postavením ve třídě, jsou schopni ovlivňovat chování spolužáků negativním směrem. Jakákoliv rebelie, která se v sextě A zrodí, je proto nejčastěji a téměř automaticky připisována členům údolí dutých hlav. Pokud s rebelií souhlasí i spolužáci, nebo se jí nepokusí zabránit, je to způsobeno strachem, který v nich členové údolí dutých hlav vzbuzují. V očích učitelů tak chlapci z údolí dutých hlav vytvářejí negativní atmosféru a přispívají tak ke vzniku špatných vztahů a konfliktů mezi spolužáky. Členové této chlapecké skupiny však tvrdí, že se spolužáky příliš nepřicházejí do kontaktu a nemělo by proto docházet ke konfliktům. Při rozhovorech se žáky stojícími mimo tuto exponovanou skupinu také nedošlo k tematizaci konfliktů mezi spolužáky. Čapek však hovoří jinak, a tvrdí, že chlapci z údolí dutých hlav, byť možná neuvědomovaně, působí svým spolužákům příkoří: „jednou, když jsem jim něco sděloval, tak mi pak řekly ostatní děcka, že po Facebooku kolovalo, že jsem je nařkl z tobo, že někoho šikanuju. Což není pravda. Já jsem jim vysvětlil, že komentuju výuku a všechno kolem rádoby vtipně. Asi s dobrým záměrem, že udělají srandu, ale oni se často vysmějou někomu ze spolužáků. A to jsou často takový hodně uzavřený typy. Na ty, když dopadne nějaký fór od Františka, kterej je fakt někdy brutální v tom, jak dokáže říct některý věci agresivně, tak oni to berou jako ohrožení.“ Mendelová také doplňuje svůj pohled na negativní atmosféru v sextě, za kterou stojí členové ÚDH: „chodí za mnou děcka, který jsou fakt slušný a řeknou „paní profesorko, prosím vás, různě je.“ To je strašný, tam se nedá vydržet. Ty hodný holky řeknou „my už chcem jenom odmaturovat a jít pryč.“ Oni se fakt chovají k sobě strašně. Tady dokonce holky brečí. Tam je strašná atmosféra. Tam není žádná soudržnost. Tam je taková partička, která to bohužel ovládá, což je škoda. Ti kluci jsou autoritativní a někteří ti, tak zvaní, kápoové jakoby přeřvou ten zbytek.“ Zdá se, že na rozdíl od žáků, vidí učitelé situaci jednoznačně - ti o členech údolí dutých hlav hovoří jako o netolerantních a autoritativních žácích, kteří ve spolužácích budí strach. Tím právě roste jejich sociální moc, což jim umožňuje ovládat jednání spolužáků dle své vůle. Ředitel je přesvědčen, že to může být způsobeno také nevhodnou prací s touto žákovskou skupinou v minulosti: „myslím si, že kdyby se nám v minulosti povedlo je přesvědčit, že být tolerantní není špatně, že to je kladný povahový rys, tak

by bylo všechno vyřešeno. Možná, že jsme už v primě o některých těch žácích věděli. O sestavě těch kluků mám nějaké povědomí už odedávna. Vždycky jsem vnímal, že ten problém je trošičku větší, než v jiných třídách. Že sociálně je to vybrocenější, že jsou tam komplikovanější, nebo neukáznění žáci, kteří více odmítají autoritu. Ale že bych to považoval za opravdu zásadní problém, to ne.“ I v minulosti tak existovaly důkazy o tom, že se v sextě vyskytuje dominantní žákovská skupina, která má sklony vyvolávat konflikty, přesto ji učitelé ani vedení školy nevěnovali pozornost do otevření kauzy matematika (kapitola 6.2) a do uvedení žákovské scénky na majálesu (kapitola 6.2.3.5).

Shrnuji, že nálepka „nejhorší třída“ byla sextě A udělena učiteli přírodovědných vyučovacích předmětů, a to zejména na základě špatného studijního průměru třídy a nízké studijní morálky, a dále na základě výskytu dominantní chlapecké skupiny známé jako „údolí dutých hlav“, která je označována jako epicentrum nekázně ve výuce a též jako zdroj nepříznivého klimatu školní třídy. V kontrastu vůči ÚDH je v sextě A řada žáků s výborným prospěchem i chováním, což ještě více vyostřuje učitelské vnímání sexty, protože třída je polarizována a žáci netvoří homogenní kolektiv tak, jako v ostatních třídách. Cézarová takto výraznou diverzitu žáků vidí jako problematickou: „část třídy je hodně pracovní a snaživá a část je velmi nepracovní. Těžko se to kloubí dohromady. To vidím jako problém.“ K tomuto výroku se připojují i další vyučující, například Pythagoras říká: „mně přijde, že v té třídě jsou strašně velké rozdíly jak v přístupu žáků, tak v jejich znalostech a schopnostech.“ Mendělejev vidí třídu také jako rozdělenou: „oni jsou hodně polarizovaní. Je tam velká skupina velmi chytrých děcek a skupina těch, kterým to nejde, a ani nechtějí, aby jim to šlo.“ Mendelová se přidává a říká, že „ta třída patří k nejhorším tady na škole, se kterou se velmi těžce pracuje, protože tam je třetina lidí, kteří jsou výborní, třetina, kteří na tom nejsou až tak dobře, ale jsou hodní, ale pak je tam takových deset lidí, kteří to úplně podjíždí.“ Tyto výrazné rozdíly mezi žáky v rámci jedné třídy učitelům činí potíže při řízení výuky. Diskrepance mezi excelentními žáky a žáky se špatným prospěchem je dle ředitele propastná: „ty skupinky jsou rozdělené velmi výrazně.“ Problematické je i to, že úspěšní žáci se nesdružují do jedné žákovské skupiny, tak jako se slabší žáci sdružují v ÚDH, a jejich moc je proto velmi slabá.³⁸

5.3 Hodnocení výuky optikou žáků sexty A³⁹

Hledání odpovědi na otázku „co je dobrá výuka“ je neodmyslitelně spjata jak s pedagogickým výzkumem, tak i každodenním životem učitelů a žáků ve škole. V případě tohoto výzkumu jde o otázku zcela zásadní, protože hlas žáků je zde definován jako *žákovská promluva adresovaná učitelům, při které žáci podávají zpětnou vazbu na výuku, na jejímž základě dochází k vyjednávání o podobě výuky*. Na počátku je proto potřeba zjistit, jakou výuku žáci považují za dobrou a proč, aby poté bylo možno pochopit, o co se žákům jedná ve chvíli, kdy zní hlas žáků kritického charakteru. Poznání žákovského hodnocení výuky se tak stává odrazovým můstkem při výzkumu hlasu žáků týkajícího se výuky. Při rozhovorech se žáky jsem položila otázku: „kdybys měl rozdělit předměty na dobré a špatné, jak bys je rozdělil? To, podle čeho budeš předměty rozdělovat, je na tobě.“ Na základě této otázky žáci hodnotili výuku (viz tabulku 2), přičemž uváděli řadu argumentů.

³⁸ Strategie řešení situace v „nejhorší třídě“ sextě A je nastíněna v příloze číslo 6.

³⁹ Tato část textu (kapitola 5.3) byla ve zkrácené verzi publikována v časopisu Pedagogická orientace: Čejková, I. (2018). Žákovské hodnocení výuky na gymnáziu: Výpovědi sexty A. *Pedagogická orientace*, 28(3), 408-434.

Tabulka 2: Přehled hodnocení vyučovacích předmětů⁴⁰

Vyučovací předmět	Jméno učitele	+	?	-	Zařazení vyučovacích předmětů do skupiny ⁴¹
Zeměpis	Hanzelka	8x			Nejlepší vyučovací předměty
ZSV	Frankl	8x			
ČJ a literatura	Čapek	8x			
Anglický jazyk	Stuartová	6x	2x		Bezproblémové vyučovací předměty
Dějepis	Kosmová	6x	2x		
Latina	Cézarová	4x	2x		
Chemie	Mendělejev	3x	5x		Nestabilní vyučovací předměty
Informatika	Jobsová/Gates	3x	3x	2x	
Německý jazyk	Habsburková	1x	3x	1x	
Biologie	Mendelová	1x	6x	1x	
Matematika	Pythagoras	1x	1x	6x	
Fyzika	Newtonová	1x		7x	Špatné vyučovací předměty

Značka plus v tabulce 2 znázorňuje kladné hodnocení výuky, značka mínus znázorňuje nelibé hodnocení a značka otazníku znamená, že se žáci nedokázali rozhodnout, jak by měli výuku daného vyučovacím předmětu ohodnotit. Na základě počtu udělených značek byly jednotlivé vyučovací předměty rozděleny do čtyř různých skupin. Nejlépe hodnocené vyučovací předměty se vyznačují pouze kladným žakovským hodnocením. Bezproblémové vyučovací předměty již nevynikají tak vysokou kvalitou jako ty nejlépe hodnocené, nicméně žáci ve výuce nespátřují výrazné problémy a proto je nehodnotí značkou mínus. Nestabilní vyučovací předměty jsou takové, které žáci nejčastěji hodnotí značkou otazníku. Znamená to, že žakovské hodnocení je nestabilní a závisí na mnoha faktorech, které jsou proměnlivé, jako je například nálada, se kterou učitel přichází do výuky a podobně. Špatné vyučovací předměty se pak vyznačují tím, že jim žáci připisují velký počet značek mínus.⁴²

Pokud se žáků zeptáme, z jakého důvodu hodnotí výuku zrovna takto, své hodnocení staví zejména na tvrzeních týkajících se učitele. Nejde tak pouze o to, jak žáci hodnotí vyučovací předmět jako takový, nebo jeho výuku, ale jde zejména o to, jaký učitel jej vyučuje a jakým způsobem vede výuku. Žáci tedy vnímají výuku především prizmatem svých učitelů (srov. Starý

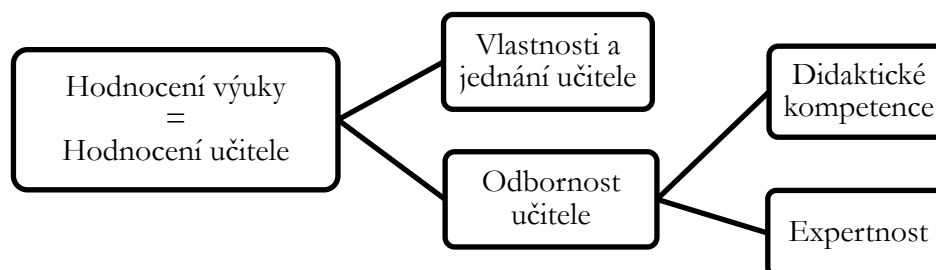
⁴⁰ Celkem jsem podnikla rozhovory s osmi žáky, čili součet hodnotících známek by měl být 8 u každého předmětu. Nicméně, co se týče jazyků, ne všichni žáci navštěvují všechny jazyky, proto je u nich součet znamének menší. V tabulce jsou uvedeny pouze předměty, jejichž vyučující souhlasili s rozhovorem. Zcela tak chybí předměty: Francouzština, Tělesná výchova, Hudební výchova a Výtvarná výchova. Výchovy zároveň nebyly žáky mnohdy spontánně hodnoceny, a proto chybí i žakovské hodnocení.

⁴¹ Není bez zajímavosti, že ve druhé polovině tabulky je mnohem vyšší koncentrace přírodovědných předmětů. Viktor k tomuto výsledku říká: „já nevím, jestli je to téma předmětama, ale já mám pocit, že to je hlavně tak, že ti co učí přírodovědné předměty, tak jsou brozný svíně a lidi, co učí humanitní předměty, jsou více v pobodě.“

⁴² Informace týkající se nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů jsou umístěny do této kapitoly a také do přílohy číslo 1 a 2. Informace o bezproblémových a nestabilních předmětech jsou umístěny v příloze číslo 3 a 4. A nakonec informace o špatně hodnocených vyučovacích předmětech jsou k nalezení v kapitole 6.2.1.

et al., 2012). To znamená, že dobří učitelé z obyčejných vyučovacích předmětů vytvářejí předměty nejlepší. Žákovské hodnocení výuky je dynamickým procesem, pokud v některém z vyučovacích předmětů dojde ke změně učitele, dochází i ke změně žákovského hodnocení výuky, což budu rozebírat dále v textu.

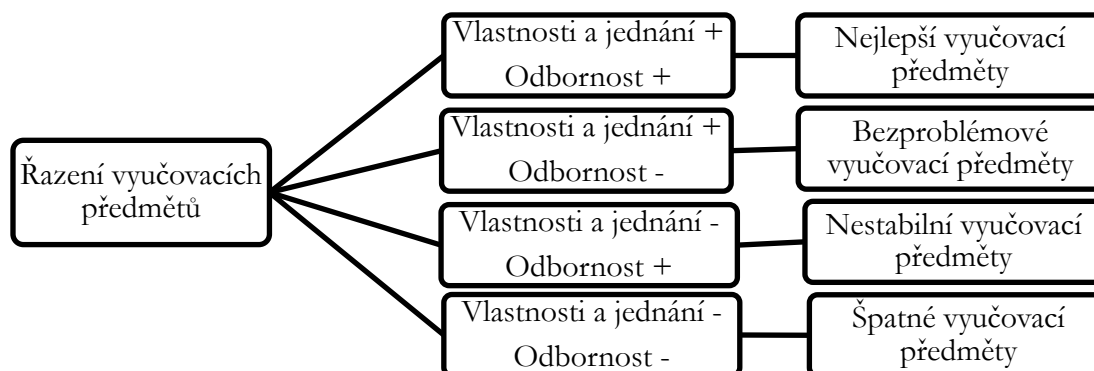
Obrázek 1: Základní oblasti žákovského hodnocení učitele



Ve chvíli, kdy žáci hodnotí učitele (viz obrázek 1), nejdříve se zaměří na hodnocení toho, jaký učitel je. V první řadě tak hovoří o jeho *vlastnostech a jednání*. Pozitivně hodnotí zejména takové vlastnosti a jednání jako je vstřícnost, spravedlnost, vnímání žáků jako partnerů, a podobně. Negativně pak žáci hodnotí zejména takové jednání, které označují jako nespravedlivé, příliš přísné, nestabilní a tak podobně. Poté se žáci zaměří na hodnocení výuky pod vedením učitele a začínají se tak vyjadřovat k jeho *odbornosti*, která se skládá ze dvou složek: *expertnosti učitele*, tedy znalostí obsahu výuky a *didaktických kompetencí*, kde se žáci vyjadřují například k cílům, metodám a formám výuky, náročnosti výuky, spravedlnosti hodnocení žákovských výkonů, obsahu výuky, apod. Tyto oblasti (didaktické kompetence a expertnost) při své kombinaci směřují ke známému konceptu *didaktické znalosti obsahu* (Shulman, 1986). Žáci, přesto, že nejsou odborníky v rámci vyučovaného tématu po stránce odborné ani po stránce didaktické, přesto učitele v těchto oblastech hodnotí. Co se týče didaktické stránky, tu žáci hodnotí jednoduše na základě toho, zda jim výuka vyhovuje či nikoliv a zda se dokážou učivo snadno naučit či nikoliv. Jak ale žáci, jejichž odborné znalosti probíraného tématu jsou na počátku nízké, mohou rozpoznat, zda je učitel expertem? Žáci v tomto ohledu sledují několik indikátorů, které jim v hodnocení pomáhají. Například, jak je učitel ochoten a schopen reagovat na žákovské otázky, jak učitel zachází s učebnicí či jinými didaktickými pomůckami (například o učitelce fyziky žáci doslova tvrdí, že „bez učebnice nedá ani ránu“), a podobně.⁴³

⁴³ Žákovské hodnocení výuky však ve skutečnosti není příliš systematické. Téměř u každého vyučovacího předmětu a učitele si žáci všimají odlišných charakteristik, kterým připisují různý význam. Přesto v žákovském hodnocení výuky lze sledovat určitou pravidelnost.

Obrázek 2: *Žákovské hodnocení výuky dle hodnocení učitele*



Není to však odbornost učitele, která by pro žáky byla rozhodující. V žákovském hodnocení učitele hraje prim hodnocení jeho vlastností a jednání. Obrázek 2 je pouhým schematickým zachycením toho, o čem žáci hovoří, přesto jej můžeme považovat za vypovídající. Pokud jsou vlastnosti a jednání učitele žáky označeny značkou plus, je výuka takového učitele vždy hodnocena lépe, než pokud jsou učitelovy vlastnosti a jednání žáky označeny značkou mínus.

5.3.1 Charakteristika nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů

Protože hlas žáků vztahující se k výuce obsahuje i pojednání o žákovském hodnocení výuky, je nutné představit, co je dle žáků dobrá výuka. To později umožní kontrastovat charakteristiky dobré výuky s těmi, které jsou typické pro vyučovací předměty, které žáci nehodnotí dobře a které se staly obsahem hlasu žáků, který jsem mohla sledovat. Na základě vlastních, individuálně zvolených kritérií žáci mezi nejlépe hodnocené předměty zařadili základy společenských věd, český jazyk a literaturu a zeměpis. V následujících podkapitolách ve stručnosti přiblížím výpovědi žáků i učitelů, které hovoří o podobě výuky v těchto třech nejlépe hodnocených vyučovacích předmětech. Zároveň jsem měla možnost intenzivně sledovat výuku dvou ze tří těchto nejlépe hodnocených předmětů, proto přidám také data z tohoto pozorování. Podrobně zpracovaná data z pozorování výuky ČJL a ZSV přikládám jako přílohu 1 a 2.

5.3.1.1 Vlastnosti a jednání učitelů

Jak již víme, pokud se žáků zeptáme, proč je ten který předmět zařazen mezi ty nejlepší, jako první žáci hovoří o učiteli. Čili na otázku „proč jsi literaturu zařadil mezi nejlepší předměty?“ zní jako první odpověď, že „Čapek je skvělý!“ Jak říká Linda: „ve většině předmětů dělá brožně moc profesor, a Čapek patří mezi jedny z mých nejoblíbenějších.“ Ukazuje se, že dobří učitelé nějakým způsobem dokážou zajistit, aby jejich výuku žáci hodnotili jako dobrou. Můžeme tak usuzovat i z Karlova tvrzení, že „Frankl s Čapkem umí učit, protože učí předměty, který pro mě nejsou zajímavý, ale nějak mě baví. Češtinu nemám rád, ale mám rád profesora a líbí se mi, jak to tam funguje.“ Tvrzení, že dobrou výuku

utvářejí dobří učitelé, potvrzuje i Viktor, který popisuje výměnu vyučujících: „dostali jsme Čapka a najednou se čeština změnila z brožně utrápujícího, nudného a stresujícího předmětu, ze kterého máme čtverky na zajímavěj, dobrej, super předmět. A aji mě to baví. Od Světlé jsem chytl to, že mě nebavilo nic dělat, nechtěl jsem, bylo to nudný. Ale Čapek, to je jeden z mála profesorů, u kterého jsem si fakt nikdy neříkal: „proč tohle dělá? To bych snad i já udělal líp.“ Zdá se tak, že hodnocení výuky nezávisí na vyučovacím předmětu a na tom, zda k němu mají žáci kladný vztah, ale záleží právě na učiteli. Učitelé jsou tedy těmi, kdo dle žáků do výuky vnášejí kvalitu a žáci si pozorně všimají toho, jakým způsobem to učitelé dělají.

Mezi vlastnosti a jednání učitelů nejlepších vyučovacích předmětů žáci řadí zejména takové vlastnosti jako je vstřícnost, smysl pro humor, tolerantnost a spravedlnost, přičemž není nezbytně nutné, aby jeden učitel vykazoval všechny tyto vlastnosti. Čeněk oceňuje Franklovu spravedlnost v kombinaci s dalšími vlastnostmi tohoto učitele: „já si myslím, že Frankl dokáže zaujmout a je trochu vtipný, že není takový strnulý, a hlavně je spravedlivý.“ Linda zase vyzdvihuje kvality učitele zeměpisu: „Hanzelka je pohodář, vyjde ti vstříc a my se všichni k němu chováme dobře, proto on se k nám taky chová vstřícně.“ Co se týče vstřícnosti, Mareš (2013) uvádí, že právě tu žáci od učitelů vyžadují nejčastěji a vstřícné učitele považují za kompetentní. O takových učitelích žáci říkají, že jsou „pohodáři“, což je společný rys všech učitelů žáky dobře hodnocených předmětů. Hodiny vedené těmito učiteli se vyznačují příjemnou atmosférou, která se přenáší i do vztahů mezi učiteli a žáky.

Významným prvkem, který charakterizuje jednání těchto učitelů je jejich partnerský přístup k žákům. Ti jsou přesvědčeni o tom, že takoví učitelé k nim chovají sympatie a dále tvrdí, že se při jejich výuce chovají ukázněně. To znamená, že spolupracují s učitelem, plní jeho požadavky a věnují pozornost probíranému tématu. Což přibližuje Čeněk: „ale vtipný je, že v ZSV, zeměpisu a češtině jsme nejvíce ticho ze všech, protože to je tak jediný, kde se dozvíme něco zajímavého.“ Čeněk nemyslí ticho v tom smyslu, že by žáci nevstupovali do výukové komunikace, ale že při výuce nedovoleně nehovoří mezi sebou, jak to mají ve zvyku při výuce jinde. Eliška poukazuje na to, že chování žáků při výuce nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů je reciproční: „mě připadá, že v češtině se chováme dobře, protože tam se nemáme důvod chovat špatně.“

Učitelé nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů tvrdí, že se jim v sextě A vyučuje dobře a neidentifikují zde problémy v oblasti chování či prospěchu žáků. Toto může být způsobeno pravděpodobně tím, že jejich představa o chování dobré třídy, odpovídá právě chování sexty, která je ve výuce velmi aktivní, a zároveň představa těchto učitelů o dobré třídě spočívá v tom, že dobrá třída ve výuce komunikuje a spolupracuje. To dokládá tvrzení učitele Frankla: „já to říkám celkem všem, když se o tom mluví, já z hodiny nemůžu absolutně říct proti nim ani slovo. Jde mně to tam, bych řekl, líp, než ve třídě, která na mě nebude reagovat. Takzvaně hodná třída, která si stenografuje to, co řeknu, a mlčí, tak to mně nevyhovuje.“ Tuto myšlenku dále rozvíjí Čapek: „ale co je nejhorší, že tihle lidi, který mlčí, jsou vnímány jako ti, který se správně chovají. Chovají se tak, jak mají. Tohle mně přijde úplně nejzvrhlejší. Pokud sedíš, mlčíš a zapisuješ si, tak je to v pohodě.“ Čapek poukazuje na to, že do kultury školy patří spíše názor, že tiší a zapisující si žáci jsou právě těmi, kteří se chovají správným způsobem.

5.3.1.2 Odbornost učitelů

Nejzřetelněji můžeme ve výpovědích žáků pozorovat zřejmou odbornost učitelů v tématech, které vyučují. Což se u učitele zeměpisu vyjevuje zejména v tom, že, jak říká Viktor: „Hanzelka tomu rozumí, cestoval minimálně po polovině země, o kterých učí, takže o tom něco ví.“ Franklova odbornost

se vyjevuje zejména v jeho pohotových reakcích na žákovské otázky ve výuce a také tím, že dokáže se žáky diskutovat na téměř jakémkoliv téma od problematiky popelářů na Jihlavsku přes první železnici na našem území až po otázku fungování reflexního oblouku. Žáci tedy pozorují, že učitelé jsou vysoce kompetentní k výuce svého vyučovacího předmětu.

Čeho si žáci na učitelích nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů cení, je jejich dovednost zaujmout žáky učivem, což se ukazuje například ve tvrzeních Jarka: „*pan profesor Frankl je takovej hodně pohodovej, je s ním sranda, a dokáže to vysvětlit tak, aby nás to bavilo.*“ A také Karla: „*podle mě Hanzelka umí učit hodně zajímavou formou. Nikdo se tam nenudí.*“ U těchto učitelů žáci oceňují zejména dovednost práce s učivem, výběr a povahu výukových cílů i výběr metod výuky. Kdybychom měli výpovědi shrnout, mohli bychom říci, že učitelé zpracovávají obsah výuky tak, že dokáže žáky zaujmout, a to jak samotné učivo, tak způsob jeho předávání. Můžeme tak sledovat, že tito učitelé vhodně uplatňují didaktickou znalost obsahu (Shulman, 1986). Žáci tvrdí, že taková výuka je baví a učitelům se daří vytvářet příjemný prostor pro učení se, budí v žácích zájem o učivo a tím je motivovat k učení. Ondřej k tomu říká, že „*čeština je v pohodě, je zajímavá, děláme různé věci, co nejsou jenom gramatika, nebo věci z paměti, ale i o nějakým tom umělcovi; nebo jenom rozbor textu, ale občas mi to přijde propojený s životem, nebo že rozebíráme zprávy a věci, co nás zajímají.*“ V této souvislosti žáci dále tvrdí, že je toho učitelé „*hodně naučí*“. Žáci tím neodkazují na množství učiva, ale na množství toho, co se ve skutečnosti naučí. Rozdíl můžeme sledovat u předmětů špatně hodnocených, kde učitel předává velké množství učiva, ale žáci tvrdí, že si toto učivo osvojí pouze z malé části. To, že se toho žáci hodně naučí tak mimo jiné znamená, že učivo v hodině nabyté dokážou široce uplatnit jak ve škole, tak mimo ni. Takové učivo je dle žáků smysluplné, což je pro žáky důležité a ukazuje to na subjektivně vnímanou efektivitu výuky. Stejně tak jako při souladu chování třídy a pohledu učitele na chování dobré třídy, můžeme sledovat soulad mezi žáky a učiteli v přístupu k učivu, zejména, co se týče smysluplnosti a využitelnosti učiva, tedy vhodně stanovených cílů výuky. I Čapek tvrdí, že cílem jeho výuky je propojování výuky s reálným životem a popisuje cíl, který si uložil splnit:

Minulej tejděn se mi zvedl žaludek, když jsem jel pro dceru a vedle mě si sedla holka, která měla otevřenej sešit. Fakta měla podtrhaný a naučila se za tu jízdou Puškina, Lermontova a pak ještě snad Poa. Mně přišlo broznej už jenom to, jakým způsobem se do toho dívala. To je absurdní, že si to tam prostě nabraje, a protože ta ůča to chce slyšet, tak jí to vyplázne. Tak jsem si říkal, že tohle nechci. Kromě toho mám taky cíl, aby nad věcma přemýšleli, a nemusí se to týkat jenom literatury. Aby si uvědomovali, když teď bereme národní obrození, že se v tom odráží naše mentalita, taková ta naše malost, která by chtěla být velká. A tak toužíme po tom se vyrovnávat těm jinejm národům, a když se nám to nedaří, tak zpochybňujeme vlastnosti těch ostatních, že se jim vysmíváme. A že pořád je z toho cítit ta zapsklost toho malý člověka českýho. Ale že tam byla určitá skupina lidí, která měla tu energii, která nás dovedla až sem. Tak aby tam nějakou tu linii viděli, aby se neučili jenom to, co je, ale aby vnímali, že to byla realita. Aby přemýšleli, všimli si. (Čapek)

Je zřejmé, že Čapek nesouhlasí s podobou a cíli výuky tak, jak je přesvědčen, že ji pojímá velké množství vyučujících. Zároveň se tímto vymezuje vůči učitelům, kteří vyučují převážně fakta, což je dle něj na gymnáziu nepřijatelné. Čapkův cíl tedy nespočívá pouze ve výuce faktů, ale také v motivaci žáků k hledání souvislostí, přemýšlení nad učivem, vyhodnocování přínosu učiva a podobně. Zdá se, že učitel se snaží vést žáky i k získání dovedností a kompetencí, které žáci následně dokážou uplatnit ve svém životě, a nejde tedy pouze o předávání znalostí. Čapkových cílů si všímají i žáci, což komentuje Linda: „*to, jakým způsobem Čapek tu látku podává... myslím si, že není spokojenej s tím, jak je ten školní systém zavedenej. A snaží se proti tomu bojovat.*“ Linda upozorňuje na

skutečnost, že výuka učitele Čapka se liší od výuky řady ostatních vyučujících. Hlavní zdroj této odlišnosti spatřuje v nespokojenosti učitele s podobou výuky v hlavním proudu reprezentujícím převládající kulturu školy.

Jak dojde k tomu, že žáci vidí smysl v probíraném učivu některých předmětů a jiných ne? Důvodů můžeme sledovat řadu. Za prvé, jak už bylo popsáno výše, učitel je žáky považován za odborníka kompetentního k výuce daného předmětu. Tímto odborníkem se učitel dost možná stal také pro to, že to, co vyučuje, sám dokáže využívat ve svém životě a informovat o tom žáky. Učitelé také udávají řadu příkladů, anebo nechávají udávat příklady k probíranému učivu samotné žáky, a nabádají je k tomu, aby sahalí po praktických příkladech. Dalším důvodem je i samotné téma, kdy v ZSV žáci v době výzkumu probírali psychologii, což označují za užitečné téma.

K čemu se žáci v souvislosti s nejlépe hodnocenými vyučovacími předměty také vyjadřují, to jsou používané metody výuky - ty budu ilustrovat na výuce českého jazyka a literatury, kde se v průběhu sledovaného pololetí vyskytlo celkem osm různých metod výuky (viz přílohu číslo 1). Nejčastější je *rozhovor učitele a žáků* (39%), při kterém dochází ke společnému získávání fakticky správných informací a zároveň správnosti jejich použití. Charakter rozhovoru učitele a žáků se odvíjí od charakteru úloh, na které rozhovor často navazuje. Dále následuje *přednáška s otázkami* (12%) při které učitel pokládá větší množství jak otevřených tak uzavřených otázek nižší i vyšší kognitivní náročnosti, na které žáci v drtivé většině případů odpovídají správně. Rozdíl oproti rozhovoru učitele a žáků spočívá především v tom, že rozhovor učitele se žáky znázorňuje účel vyhodnocení úkolu a je kladeno vyšší množství otázek, zatímco při metodě přednáška s otázkami je účelem představení nového učiva a počet otázek je nižší a zároveň je vždy využívána power pointová prezentace s podstatnými informacemi k probíranému učivu.

Rozhovor učitele se žáky a přednáška s otázkami dohromady, jakožto dvě metody výuky, kdy se učitel dostává do přímé komunikace se žáky, zabírají průměrně 51% výuky, a tím jsou ve výuce netypicky výrazně zastoupeny. Typicky totiž ve výuce nejčastěji vládne výuková komunikace ve formě IRF struktury, tedy otázka učitele/odpověď žáka/zhodnocení odpovědi učitelem (Sinclair & Coulthard, 1975), čímž je většinou prokládána přednáška (Švaříček, 2011). Učitel literatury však využívá spíše dialogického vyučování, které spočívá v živé komunikaci učitele a žáků o učivu, a které narušuje IRF strukturu (Šedřová & Sedláček, 2015). IRF struktura velmi přísně strukturuje a řídí výukovou komunikaci, při níž dominuje učitel, a zamezuje žákům libovolně vstupovat do výuky. Dialogické vyučování spočívá v tom, že učitel pokládá otázky vyšší kognitivní náročnosti, využívá follow up (nebo též up take), což je jedna z technik rozvinuté zpětné vazby, a podporuje triadickou interakci, což je něco jako diskuse (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012; Šedřová, Švaříček, Šalamounová, & Sedláček, 2016). A to vše znamená, že žáci jsou do hodiny maximálně aktivně zapojeni a taková výuka je kognitivně náročná, což má blahodárné účinky na učení se.

Tradiční výklad (*přednáška bez otázek*), kdy učitel přednáší nové učivo, který obvykle ve výuce dominuje (srov. Maňák & Janík, 2009), je ve výuce českého jazyka a literatury zastoupen v 10%. Pokud je ve výuce tato metoda vůbec použita, zabírá maximálně deset minut souvislého času vyučovací hodiny. Přednášky třídního učitele vynikají svou příjemností na poslech a připomínají spíše vyprávění poutavých příběhů, než strohý výklad učiva. Stěžejní informace k zapamatování a reprodukování v písemné práci se vyskytují v powerpoint prezentaci (jména, data, díla, ap.). Učitel pak vykládá poutavé příběhy spíše ze soukromého života autorů, o době, ve které autor žil, ap., někdy tyto pikantnější informace sám učitel uvozuje slovním spojením „literární bulvár“.

Dále se ve výuce vyskytují také tyto metody výuky: *práce s textem* (11%) spočívající zejména v interpretaci textu, analýze textu, respektive básní, překladu textu z originálu do češtiny, atp.; *prezentace žáků* (9%), kdy žáci nacvičují vlastní prezentace v rámci Středoškolské odborné činnosti, na které dostávají zpětnou vazbu od učitele i spolužáků; *práce s informacemi* (8%), která spočívá ve vyhledávání informací v učebnici, cvičebnici či na internetu, nebo také vyplňování nejrůznějších doplňovacích či spojovacích cvičení v pracovním listě, a jejímž cílem je také kritické zpracování dostupných informací a abstrahování podstatných a relevantních informací; *vlastní tvorba žáků* (7%), která probíhá zejména v rámci skupinové práce, a prostřednictvím které si žáci mohou upevňovat nabyté vědomosti; *společné čtení* (4%), která většinou není samostatně stojící, ale váže se k jiným metodám výuky. Výuka je tak pestrá, kognitivně náročná a žáci jsou v ní angažováni. Z tohoto výčtu je evidentní, že výuka českého jazyka a literatury oplývá pestrostí a je dynamická.

Na všech třech nejlépe hodnocených vyučovacích předmětech si žáci cení především toho, že výuka je vedena v módu, kterému říkají *diskuse*, při které učitelé zapojují do výuky co největší množství žáků. Žáci oceňují toto interaktivní pojetí výuky, které se nevyskytuje útržkovitě a náhodně, ale jde o typický rys výuky. O tom hovoří například Linda: „*mě brozně baví různý diskuze s ním, a xkrát, když bylo nějaký žhavý téma, třeba stokrát jsme diskutovali na téma: Miloš Zeman. A třeba z toho vznikly několikahodinové diskuze, což bylo super. Každý na to řekl svůj názor a bylo to hodně zajímavý. Ale fakt to není kvůli tomu, že bysme chtěli nějak přeskočit to učivo, ale fakt nás to baví.*“ Linda poukazuje na předsudek, který může obestírat tuto metodu výuky, tedy že bývá neúčelná a nevztahuje se k probíranému učivu. Linda však dále hovoří o tom, že na základě diskuse vznikl oficiální dopis, při jehož tvorbě žáci trénovali dovednost psaní a s tím související dovednost strukturovaného písemného projevu a formulování myšlenek a argumentů, což je součástí kurikula. Žáci také pátají po tom, proč učitelé vyučují právě takto. V této chvíli vítězí domněnka žáků, o které hovoří Alena: „*co se týče pana profesora Frankla, tak čím delší dobu ho máme, tím více mi přijde, že ho brozně baví diskutovat. Protože, když nejsou žádné otázky na aktualitu, tak on dycky něco vyhrabe i kdyby tak zvaně z análu. Prostě ho to baví, on nechce celou hodinu něco vykládat, protože jemu to taky leze trochu kerem.*“

S interaktivním pojetím výuky také souvisí způsob osvojení si učiva. Žáci poukazují na to, že se „nemusí učivo učit zpaměti“ a že takto představenému učivu dokážou snáze porozumět, protože výuka vede spíše právě k porozumění učivu, než ke snaze o jeho pouhé zapamatování. Zapamatování si učiva a učení se z paměti je žáky i učiteli tematizováno poměrně často. Na základě pozorování výuky českého jazyka a literatury je možno říci, jak kognitivně náročná tato výuka je, a to skrze analýzu učebních úloh.⁴⁴ Pro zhodnocení kognitivní náročnosti úkolů jsem využila Bloomovu taxonomii kognitivní náročnosti (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1956). Z této analýzy vyplývá, že nejhojněji zastoupenými jsou úlohy vyžadující *analýzu a syntézu* (30%) a *zapamatování* (22%). Následně jsou shodně po 13% zastoupeny úlohy na porozumění a na tvorbu, a shodně v 11% procentech jsou zastoupeny úlohy zaměřené na aplikaci a hodnocení. Úlohy vyžadující zapojení vyšších myšlenkových operací tak dosahují ve výuce 78%, což je neobvyklé, protože ve výzkumných zprávách se dočteme, že výuce vévodí spíše úlohy či otázky zaměřené na nejnižší úroveň kognitivní náročnosti (srov. Švaříček, 2011). Například otázky směřující k zapamatování se ve výuce na základní škole obvykle vyskytují v průměru ve více než 50% (viz Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012; Švaříček, 2011). Nastavenou vyšší kognitivní

⁴⁴ Podrobnější analýzu učebních úloh včetně příkladů a také analýzu toho, kdo je ve výuce aktivní viz pro výuku českého jazyka a literaturu v příloze č 1 a pro základy společenských věd v příloze číslo 2.

náročností výuky tak učitel vede žáky jednak k osvojení si stanoveného učiva, ale také k získání potřebných kompetencí a dovedností. Všichni tři učitelé nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů shodně tvrdí, že jejich výuka není založena na předávání velkého množství faktických poznatků, ale že ve výuce jde především o schopnost používat předávané poznatky, pracovat s nimi, rozumět jim, vidět učivo v širších souvislostech a nabádají žáky k tomu, aby zvládli učivo široce využít jak ve školním tak mimoškolním prostředí. To žáci považují jednak za velmi příjemné, a také mají za to, že učivo takto nabyté dokážou snáze pochopit, neb je učitel vede spíše k porozumění učivu, nikoliv k jeho pouhému zapamatování.

Tento způsob výuky mimo jiné způsobuje, že žáci jsou do vyučovací hodiny aktivně zapojeni a mohou tak ovlivnit její průběh. Z analýzy toho, kdo je ve výuce aktivní a kdo tak má příležitost výuku do značné míry řídit, vyplývá, že nejčastěji je ve výuce českého jazyka a literatury aktivní učitel i žáci současně (51%). Ve 39% výuky jsou aktivní pouze žáci a učitel je v pozadí a pouze v 10% je aktivní učitel a žáci jsou spíše pasivní.⁴⁵ Vidíme tak, že v 90% výuky jsou žáci aktivní, tedy aktivně se zapojují do hodiny a mohou ovlivnit její průběh a vývoj. Opět můžeme říci, že jde o poměrně netypickou situaci, protože typicky se ve výuce setkáváme s aktivním učitelem a pasivními žáky (srov. Najvar et al., 2011), což ve škole vede k tomu, že se žáci nudí (Čejková, 2013; 2014), k neoblíbenosti předmětu či učitele, ale také ke zhoršenému školnímu prospěchu a k nelichotivému postoji žáků ke škole (srov. Hrabal & Pavelková, 2010). Jak říká Dvořák (2005), čím více žáci na výuce participují, tím lepších výsledků dosahují (srov. Šedřová, Sedláček, & Švaříček, et al., 2019). Toto zvýhodnění má také kumulativní charakter, jak uvádí Šedřová, Sucháček a Majcík (2015), to znamená, že čím lépe se žák učí, tím více participuje na výuce, a čím více participuje na výuce, tím lépe se učí. Ukazuje se tak, že jedním z klíčových kritérií dobré výuky je z pohledu žáků možnost vlastní participace na výuce. Přičemž se nezdá být pravdivé tradiční obava, že čím více jsou žáci angažováni, tím více klesá intelektuální náročnost výuky, která se odklání od zamýšleného kurikula (srov. Šedřová & Sedláček, 2015), protože kognitivní náročnost výuky českého jazyka a literatury je vysoká.

Na závěr shrnuji, že žáky nejlépe hodnocená výuka je vedena dobrými učiteli, kteří k žákům přistupují jako k partnerům. Sama výuka je kognitivně náročná, pestrá a žáci jsou v ní angažováni. Také lze shrnout, že představy učitelů a žáků o dobré výuce jsou v symbióze. Rovněž je zde nezanedbatelný fakt, že žáci mají ze všech nejlépe hodnocených předmětů dobrý prospěch. Můžeme tedy říci, že čím žáky lépe hodnocený vyučovací předmět, tím lepší známky žáci mají.

⁴⁵ Analýza výuky v základech společenských věd je k nalezení v příloze číslo 2.

VÝSLEDKY

Výsledková část dizertační práce obsahuje kapitoly popisující základní linie hlasu žáků sexty A a diskusi výsledků výzkumu. Výklad výsledků výzkumu je veden tradičním způsobem - drží se tedy linie vyložení tezí, doložení dat a poskytnutí interpretací tezí a dat. Mezi tímto tradičním výkladem se nacházejí delší úseky dat, které čtenářům umožní nahlédnout hlouběji do zkoumané situace a prozkoumat autentické výpovědi sextánů a jejich vyučujících.

První výsledková kapitola ukazuje, jak se žáci svým hlasem snaží proměňovat výuku, kterou nepovažují za kvalitní, a docílit toho, aby výuka lépe odpovídala jejich představám. Představím zde dvě kauzy týkající se problémů ve výuce informatiky a zejména matematiky, kde sextáni svádí boj s Pythagorem o to, či představa o výuce je správná. Druhá výsledková kapitola ukazuje efekty hlasu žáků z nadhledu a v širším kontextu. Dochází zde k sumarizaci stěžejních nálezů a jejich diskusi. Výsledková část je pak zakončena shrnutím výsledků a vypořádáním se s limity výzkumu hlasu žáků střední školy.

6 Hlas žáků a kde ho najít?

Součástí školního řádu gymnázia,⁴⁶ na kterém probíhal tento výzkum, je také bod, který říká, že „*žáci mají právo svobodně a kultivovanou formou vyjádřit svůj názor.*“ Podrobněji zde však není psáno, k jakým oblastem se mohou žáci vyjadřovat a jak má být s tímto žákovským názorem nakládáno. Tento bod tak můžeme vyložit různými způsoby, například i tak, že se žáci mohou svobodně vyjadřovat k podobě výuky. Dále se ve školním řádu totiž dočteme, že „*žáci mají právo vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí jejich vzdělávání, přičemž jejich vyjádření musí být věnována pozornost odpovídající jejich věku a stupni vývoje. Totéž právo mají zákonní zástupci nezletilých žáků.*“ Lze říci, že tyto formulace legitimizují hlas žáků v prostředí gymnázia.

Žáci mohou názor na výuku a rozhodnutí týkající se podstatných záležitostí jejich vzdělávání vyjadřovat nejčastěji čtyřmi způsoby. Za prvé, na řadě škol existují žákovské samosprávy, školní parlamenty, jejichž agendou mohou být i tyto záležitosti. Řada učitelů také systematicky sbírá a zpracovává zpětnou vazbu na vlastní výuku. Dále mohou žáci svůj názor dávat učiteli najevo přímo ve výuce, a to tím, jak se při vyučování chovají a jak reagují na požadavky učitele, aniž by otevřeně hovořili o svém názoru na výuku. Takové žákovské strategie chování popisuje například Peter Woods (2012), který popisuje schémata žákovského chování, která jsou typická právě pro různou míru žákovské akceptace požadavků školy či učitele. Jednak mohou žáci jednat *konformně*, což znamená, že jsou ve výuce iniciativní a projevují nadšení, protože souhlasí s cíli školy či učitele i cestami jejich naplňování. Dále se žáci mohou chovat *ritualizovaně*, což znamená, že sice akceptují stanovené postupy a normy, avšak bez vnitřního ztotožnění se s nimi. Žáci se proto ve výuce chovají nenápadně, aby jejich projev nebyl sankcionován. Další možností žáků, skrze kterou se mohou vyrovnávat s požadavky na ně kladenými, se nazývá *únik*. Žáci, kteří volí tuto strategii, jsou vůči cílům učitele, potažmo školy, lhostejní, což se ve výuce často projevuje jako denní snění, rozptýlená aktivita, či zkratka projevy, které jsou typické pro nudící se žáky (Čejková, 2014). Jednou z možných reakcí žáků je také *kolonizace*, která značí pouze zdánlivé přijetí školních norem, protože ve skutečnosti tyto normy žáci využívají k prosazení vlastní agendy (např. žáci učitele nabádají k tomu, aby déle vyprávěl, aby se tak vyhnuli zkoušení, které bylo avizováno). Ve školní třídě se můžeme setkat také s *nesmiřitelností*, která spočívá v odmítání školních norem a pojí se s provokováním, rušením a dalšími projevy nekázně žáků ve výuce, kteří dávají otevřeně najevo svůj nesouhlas. Posledním schématem je *rebelie*. Jde o odmítnutí cílů školy i cest jejich naplňování, veřejný bojkot a odpor vůči školním pravidlům a také snahu o jejich nahrazování pravidly jinými. Ve chvíli, kdy žáci nesouhlasí s požadavky učitele či školy, mohou dle Barquist Hogeluchtové a Geistové (1997) ve výuce využívat i další, konkrétnější, strategie, kromě těch, které popisuje Woods, kterými jsou *předstírání splnění požadavku*, *ignorování požadavku*, *nevybování požadavku* a *odmlouvání*. Tímto žáci prosazují svou moc a aktivně vstupují do definování představy o dobré výuce, i když za pomoci prostředků, které nejsou a nemohou být učiteli akceptovány a jsou považovány za nevhodné chování žáků. Volbu použité strategie žáci odůvodňují tak, že jde o reakci na, z jejich úhlu pohledu, neadekvátní požadavky učitele, nejasně stanovená pravidla, nekonzistentní systém sankcí, atp. Autorky tak poukazují na to, že nevhodné chování žáků ve výuce může být důsledkem nevhodného chování učitele. A konečně za čtvrté,

⁴⁶ Po zevrubném průzkumu školních řádů dalších středních i základních škol bylo zjištěno, že následující citované formulace jsou tradiční součástí školních řádů.

mohou žáci své názory na výuku a rozhodnutí týkající se podstatných záležitostí jejich vzdělávání vyjadřovat skrze hlas žáků, tedy přímou komunikaci s učitelem, což je jádrem tohoto výzkumu.

Hlas žáků sexty A je kritického charakteru a má zejména jeden zřetelný cíl, a to zajistit výuku v takové podobě, aby jí žáci mohli označit jako dobrou, kvalitní. V kapitole 5. 3. jsem popsala, jak dobrá výuka z pohledu žáků vypadá. V této kapitole se zaměřím na to, jakým způsobem se žáci snaží ovlivnit podobu výuky, která neodpovídá jejich představám o dobré výuce - tedy jakým způsobem a s jakým výsledkem žáci pracují s hlasem žáků. V průběhu sledovaného pololetí žáci řešili problematickou situaci ve výuce informatiky (kapitola 6.1) a matematiky (kapitola 6.2), kterým bude věnována převážná část této kapitoly.⁴⁷ Oba případy byly z počátku vždy rozebírány v hodinách českého jazyka a literatury, které vede třídní učitel Čapek, a to na úkor vlastní výuky. Hlas žáků v hodinách třídního učitele zabírá 13% z celkového času vyučovacích hodin, které jsem sledovala.⁴⁸ Zdá se tak, že učitel klade velký důraz na to, aby témata, se kterými žáci přicházejí, byla vyslechnuta a aktivně řešena.

V šesté kapitole budu na příkladu hlasu žáků znějícího v souvislosti s výukou informatiky a matematiky vysvětlovat, jakého charakteru je hlas žáků, jaké jsou jeho příčiny, průběh, důsledky a v jakém kontextu hlas žáků zní. V obou případech se jedná o hlas žáků, na jehož počátku stojí nespokojenost žáků s výukou, kterou žáci sdělují vyučujícím. Jedná se tedy o kritický hlas žáků. Weiner (2000) tvrdí, že učitelé přirozeně hledají příčiny svého úspěchu či neúspěchu ve výuce a snaží se je vysvětlit. Učitelé v takové chvíli analyzují tři oblasti: *lokalizaci příčin, stabilitu příčin a ovlivnitelnost příčin*. Dle výsledků učitelovy rozvahy v těchto oblastech pak můžeme předvídat, jak se postaví k hlasu žáků, tedy zda bude vůbec ochoten hlas žáků vyslechnout a reagovat na něj. Například ve chvíli, kdy učitel příčiny neúspěchu lokalizuje do žakovské skupiny, označí je za stabilní a na základě vlastního přičinění neovlivnitelné, je pravděpodobné, že žáci nebudou ve svých snahách o proměnu výuky úspěšní. V následujícím textu tak představím nejen pohled žáků na problematickou výuku, ale také pohled dotčených učitelů, jichž se hlas žáků týká.

⁴⁷ Před mým příchodem do sexty A žáci nechali zaznít svůj hlas například ve výuce biologie a německého jazyka, znamená to tedy, že ve sledovaném období již měli zkušenosti s podobným typem situace.

⁴⁸ V průběhu pololetí jsem sledovala 32 vyučovacích hodin českého jazyka a literatury.

6.1 Kauza informatika: Napětí mezi dvěma studijními skupinami

Hlas žáků v souvislosti s výukou informatiky byl prvním pokusem žáků vyjádřit svůj názor na výuku se snahou dospět ke spokojenosti žáků ve výuce, který jsem mohla sledovat. Tato kauza byla otevřena na začátku vůbec první hodiny českého jazyka a literatury, kterou jsem pozorovala. Nešlo však o první žákovskou akci podobného typu, protože ti se již dříve snažili intervenovat do výuky biologie a německého jazyka.

Informatika je žáky zařazena mezi „nestabilní vyučovací předměty“.⁴⁹ Důvodem pro zařazení informatiky do této skupiny je nespravedlnost, kterou žáci pocítují v souvislosti s nerovnými podmínkami mezi dvěma studijními skupinami vedenými dvěma učiteli. Učitelka Jobsová vyučuje studijní skupinu, která iniciovala řešení situace, protože se žákům jeví, že učivo je nesrovnatelně náročnější a známky žáků jsou výrazně horší, než ve studijní skupině vedené učitelem Gatesem. Tato vnímaná nerovnost je dle žáků zapříčiněna rozdílnými požadavky a nároky obou učitelů. Žáci učitelky Jobsové se proto před uzavřením pololetní klasifikace rozhodli situaci aktivně řešit ve snaze narovnat podmínky ve studijních skupinách. V této podkapitole přiblížím, jak žáci postupovali a s jakým výsledkem se setkali.

Žáci učitelky Jobsové avizovali téma k řešení třídnímu učiteli a požádali jej o to, aby je vyslechl a případně pomohl nelézt řešení. Čapek svolil a vyhradil ve výuce prostor pro projednání avizovaného tématu. Na začátku jedné z lednových vyučovacích hodin tak došlo k rozhovoru, který ve zkrácené verzi předkládám níže a doplňuji jej o průběžné interpretace:

Čapek: *Ted' budu chtít vědět, kdo chybí. Potom přijde Linda s tím, že měla nějaký návrh.*

Linda: *Já to nechci říkat.*

Čapek: *Tak někdo z vás předloží takovou kritickou poznámku na účet nevyrovnanosti požadavků, co se týče hodin informatiky, a potom se vrhneme do literatury. Je mi jedno, kdo to bude, ale ted' jsem označil Lindu.*

Linda: *Tak já jsem za Vámi přišla, protože totiž všichni říkali, že to brozně chtějí řešit, ale nikdo to nechtěl říkat. A tak já jsem taková, že to teda řeknu. Ale ted'ka, když to řeknu já, tak se na mě všichni slítnou...*

Čapek: *Máte strach, že to potom padne na vás?*

Linda: *Já nemám strach. To je jistý!*

Čapek: *Je někdo, kdo má kuráž a podpoří Lindu? Někdo z té skupiny, ať řekne, co má na srdci. Potom si o tom společně promluvíme a zkusíme najít řešení. Pak se pustíme do literatury. Jinak to necháme spát.*

ŽŽ: (chvíli šum) *Necháme to spát.* (chvíli šum) *Jdeme dál.* (Karin se hlásí)

Z ukázky je patrné, že na začátku rozhovoru je verbalizováno téma strachu žáků spojeného s odpovědností řečníka za to, co má být řečeno, a to i přes to, jak říká sama Linda, že „všichni říkali, že to chtějí řešit.“ I ve chvíli, kdy jsou žáci předběžně domluveni a k situaci zaujímají podobné stanovisko, není bezproblémové jej veřejně vyjádřit. Žáci totiž uvažují i o možných negativních dopadech svých slov a jednání (srov. Furman & Buhrmester, 1985; Mareš, 2013; Newman, 2000). V tomto případě se jedná především o strach z možného nesouhlasného vyjádření spolužáků z Gatesovy studijní skupiny, které by mohlo vést ke konfliktům ve třídě, což je, zejména

⁴⁹ Nestabilní vyučovací předměty jsou takové, které žáci z různých důvodů nedokážou jednoznačně ohodnotit. Kromě informatiky do této skupiny spadá také chemie, biologie a německý jazyk (viz přílohu číslo 4).

s ohledem na budoucí vzájemné vztahy mezi spolužáky, nežádoucí. Ukazuje se také, že Čapek své žáky nabádá a motivuje k hovoru a vyjádření jejich stanoviska, čímž se snaží docílit toho, aby žáci mohli konsenzuálně vyřešit problém, který spatřují ve výuce informatiky. Zároveň však nechává konečné rozhodnutí o tom, zda se o informatice bude hovořit či nikoliv, na samotných žácích, protože toto považuje za jejich agendu a jejich zodpovědnost, přičemž jeho role je spíše role moderátora, který se snaží vytvářet prostor pro diskusi.

Karin: My jsme si nechtěli stěžovat a nechtěli jsme, aby ta druhá skupina k vůli nám byla nějak v nevýhodě. Ale nepřijde nám dobré, že někteří máme tři až čtyři z informatiky a kdybychom byli ve druhé skupině, tak máme jedničku. A rozdíl tři stupně známky mi nepřijde úplně fér. A ještě podle toho, co tam děláme.

Nina: My už to tak máme asi rok a nikdo to neřekl, protože do teď jsme se na to nějak zvládali učit. Ale teďka to máme prostě tak složitý, tu látku, že ti, co nechápou informatiku, třeba já, tak z toho máme trojku a z jiných předmětů máme jedničky.

Čapek: Aha! Dobře. To znamená, jestli jsem to správně pochopil, tak v té vaší skupině informatiky, jsou na vás kladeny velké nároky a máte špatné známky. A přijde vám nefér, že v té druhé skupině jsou ty známky dávány takzvaně zadarmo, aniž by tam ty náklady byly stejně vysoké, jako v té první.

Karin a Nina se pro tuto chvíli stávají mluvčími studijní skupiny učitelky Jobsové a snaží se Čapkovi, stejně jako doposud nezainteresovaným spolužákům, vylíčit jádro problému. Obě žacky mluví v množném čísle a zřejmě se tak snaží rozprostřít zodpovědnost za to, co je řečeno, na celou třídu. Karin začíná svou promluvu slovy „*my jsme si nechtěli stěžovat*“, čímž se zřejmě snaží naznačit, že není v jejich zájmu hanit učitelku, ani znevýhodňovat spolužáky z Gatesovy studijní skupiny. Karin se tak k celé situaci snaží přistupovat nanejvýše citlivě a opatrně, aby eliminovala případné konflikty. Nina poté doplňuje informace o stavu a vývoji situace ve studijní skupině učitelky Jobsové za poslední rok, které naznačují, že diskutovaný problém žáky tíží již delší dobu, a se zvyšující se obtížností učiva se stává neúnosným, a to i bez ohledu na dění v paralelní studijní skupině učitele Gatese. Lze tedy říci, že ve studijní skupině učitelky Jobsové žáci spatřují problém náročnosti učiva a horšího prospěchu žáků i bez srovnání se studijní skupinou učitele Gatese, ale právě ono srovnání působí stále se zvyšující napětí ve studijní skupině učitelky Jobsové a podněcuje žáky k tomu, aby tuto problematiku aktivně řešili. Pokračování rozhovoru naznačuje, že téma prospěchu je velmi komplikované a úzce se pojí s povahou učiva:

Táňa: Jde o to, že my ty známky dostáváme za to, že pracujeme v programu LaTeX, ve kterém nám bylo řečeno, že budeme psát SOČky. Jenomže ne každý v tom tu SOČku bude psát. I paní profesorka nám říkala, že je náročné pochopit a vžít se do toho programování. Tak jako známkovat lidi zrovna z práce v tom programu, o kterém sama říkala, že je takovej náročněj na pochopení, tak nevím, jestli je to úplně správný, když někteří studenti tady to třeba ani nevyužijou. Tak já nevím, jestli je to úplně dobré, nebo motivující, dostat z toho čtverku nebo pětku.

Čapek: Aha, ale teď už se to teda trošku zvrhává v jiný problém, a sice že vy jste kritičtí vůči tomu, co máte umět v těch hodinách samotných. Teď už nejde tolik o to, že by tam byl ten problém s nevyrovnaností.

Dle Táni se diskutovaný problém netýká pouze prospěchu žáků v informatice, ale jde zejména o úzké spojení prospěchu a učiva. V tomto případě Táňa hovoří o náročnosti a zároveň také nevyužitelnosti učiva, za jehož nezvládnutí učitelka žákům uděluje špatné známky. V této souvislosti Táňa formuluje originální myšlenku, která naznačuje, že pokud žáci považují učivo za

náročné a zároveň nadbytečné, není vhodné, aby učitelé žákům udělovali špatné známky, protože ty způsobují demotivaci žáků k dalšímu učení se.

Čapek žákům pozorně naslouchá a ve chvíli, kdy nabývá dojmu, že se rozhovor začíná stáčet jiným směrem, snaží se jej navrátit zpět k původnímu problému a říká „já tohle chápu, jenom by mě zajímalo, jestli jste to řekli paní profesorce?“ Odpovědi se opět ujímá Karin, která říká:

My jsme se jí v jedné hodině ptali, proč se teďka učíme LaTeX. Ať se teď přihlásí ti, co v tom tu SOČku fakt budou dělat. A byli to třeba dva lidi, a zrovna Peťa, který to chápe, aniž by do těch hodin chodil. Prostě ostatní to budou dělat ve Wordu, ale paní profesorka říká: „stejně se to musíte naučit“. Tak se učíme vkládání nějakých obrázků do LaTeXu, což je praktické, kdyby v tom všichni dělali SOČku, ale je to úplně zbytečné, protože někteří už tu práci máme napsanou. (Karin)

Žáci tvrdí, že přímo v jedné z vyučovacích hodin informatiky podnikli pokus o zjištění míry užitečnosti právě probíraného učiva, které žáci považují za náročné a nadbytečné. Karin však tvrdí, že nedošlo k porozumění mezi žáky a učitelkou - ta tvrdí, že probírané učivo prakticky využijí v jiném předmětu, žáci však kontrují, že povinnost v rámci onoho jiného předmětu již mají splněnu i bez využití učiva informatiky. Přesto však Jobsová trvá na tom, že je toto učivo nutné probrat, avšak žáci tvrdí, že nesdělila důvod. Žáci tak nabyli dojmu, že vlastními silami situaci nedokážou vyřešit a právě proto se obrací na třídního učitele Čapka s žádostí o radu.

Alena, přestože patří do Gatesovy studijní skupiny, chce podpořit své spolužáky v jejich snaze o nastolení rovných podmínek mezi dvěma studijními skupinami a přináší vůbec první vhled do toho, jak vypadá výuka v Gatesově studijní skupině, když říká, že „s panem profesorem Gatesem je to tak, že kdo se to nechce naučit v LaTeX, tak nemusí, protože on ví moc dobře, že moc lidí tu SOČku v tom psát nebude. Ty, které to opravdu zajímá, tak ti se to naučí, zbytek, když je v klidu, tak si tam může dělat jiný věci. Někteří si tam i píšou SOČku normálně ve Wordu.“ Alena o Gatesovi hovoří jako o benevolentním učiteli, který nedbá na to, aby se všichni žáci učili všemu, čímž podporuje tvrzení žáků ze studijní skupiny Jobsově o nerovných podmínkách mezi dvěma studijními skupinami.

Čapek shrnuje dosavadní promluvy žáků a snaží se posunout v rozhovoru blíže k jeho závěru a řešení, když říká: „to znamená, že jedna skupina je nucena k tomu, aby to vše vstřebávala a druhá ne. A vy teď řešíte, že vám to přijde nespravedlivé. Jaké tedy navrhuje řešení?“ Před touto otázkou se z rozhovoru vytratilo téma prospěchu, které absentuje i v Čapkově průběžném shrnutí rozhovoru, a hovořilo se pouze o využitelnosti učiva. Pravděpodobně proto namísto odpovědi na jeho otázku začínáme sledovat první mírně nesouhlasné reakce žáků Gatesovy studijní skupiny, kteří doposud dění ve třídě nevěnovali přílišnou pozornost. Těm se jeví aktivita žáků studijní skupiny Jobsově jako nesmyslná, protože mají za to, že část učiva většiny předmětů lze označit jako neúčinné.

Ondřej: No já myslím, že co se týče látky v jiných předmětech, tak, stejně jako LaTeX, všichni nevyužijou historii výtvarného umění. A to se pak můžeme bavit o tom, že to je vlastnost většiny předmětů, že se v nich učí věci, které pak člověk nevyužije.

Viktor: Já chci navázat na Ondřeje, že to už si rovnou můžeme stěžovat u všech předmětů, kde jsme dělení, že neděláme úplně to stejný všude.

Mírka: Ale to je něco jiného, protože co říkal Ondra, tam jsou podmínky pro celou třídu stejné, ale tady jde o to, že jedna půlka se učí něco jiného, než druhá. To je podle mě problém, který řeší ta druhá skupinka.

Alena: *Jak řekl Ondra, tak v dějinách výtvarného umění mě přijde, že paní profesorka Saudková je právě v tomhle benevolentní, že ona sama ví, myslím, že to aj řekla, že spousta lidí to nevyužije. Ale tady je spíše problém v tom, že paní profesorka Jobsová to bere tak, že je to něco brozně důležitého.*

Čapek: *Aby se nám to nerozplížlo, protože teď už se dostáváme do kritiky učební látky, co vám k něčemu bude a nebude, a to jsou oblasti, které tady za deset minut nevyřešíme. Základem je, že tam je, podle vás, nějaká neférovost v přístupu vzhledem k tomu, že máte mít stejnou učební látku, ale jedna skupina je znevýhodněna tím, že jsou na ně kladeny větší nároky a že pak za to v testech dostávají špatné známky. A ta druhá skupina to má benevolentnější, dostává jen samé jedničky. Jaký je návrh řešení, jak bychom to mohli dořešit? Já sice mám nějakou ideu, ale co byste navrhovali vy?*

Karel formuluje řešení, které se nabízí jako první, a to „aby k tomu profesorka Jobsová měla podobný přístup jako profesor Gates“, což u spolužáků vzbuzuje smích. Nina nabízí řešení opačné, a to „aby se alespoň přibližně sjednotilo to, že ta druhá skupina tu známku bude mít za co dostávat.“ A dále dodává: „my třeba každou hodinu děláme cvičení, které je na známky a tím pádem už máme pět aj šest známek a ta druhá skupina prostě nemá nic a na konci dostane jedničku.“ Nina hovoří o tom, že diskutovaný problém lze řešit tím, že se změní podmínky udělování známek v Gatesově skupině, a to konkrétně tak, že se přiblíží tomu, co se odehrává ve studijní skupině učitelky Jobsové. Tento návrh vyvolal bouřlivé reakce žáků Gatesovy studijní skupiny:

Já jsem chtěl říct, že jsem vůbec nepochopil tady ten váš proslov, který mimochodem začal tím, že jste řekli „já si nechci stěžovat“, a teď už si tady asi patnáct minut stěžujete! Tak proč to chcete řešit tady, to jste měli zajít za Jobsovou a Gatesem a domluvit se s něma. Co my s tím? Vy čekáte, že vám řekneme „my se omlouváme, od teď budeme každou hodinu chtít psát test a dostávat za to pětky“, abyste byli spokojeni? Nebo co od nás chcete, ty vole? Já to nechápu pořádně! (Ž.Ž: Přesně!) (Viktor)

Žáci Gatesovy skupiny se začínají výrazně ozývat a ostře kritizovat požadavky žáků studijní skupiny učitelky Jobsové. Viktor poukazuje na absurdnost požadavku spolužáků a ostatní žáci sedící okolo něj mu přizvukují. Právě toho se v úvodu hodiny obávala Linda. Vidíme tedy, že hlas žáků může vyvolávat spory mezi spolužáky, pokud všichni nesdílí totožný názor, anebo pokud nejsou opatrně volena vhodná slova. Čapek se snaží vyhrocenou situaci opět uklidnit a dospět k řešení, které by uspokojilo obě studijní skupiny.

Čapek: *Já jsem se chtěl zeptat, jestli do toho mám vůbec zasahovat, anebo si to vyřešíte sami? Máte pocit, že to zvládnete tak, že vy, kteří máte kritické připomínky, navštívíte profesory a řeknete, že tam cítíte nějakou nerovnováhu? Anebo chcete, abych byl za toho třídního, který zajde za těmi učiteli, a bude říkat, že jste nespokojeni, ale bojíte se to říct, a že máte problém jim to sdělit? Jste schopni zajít za těmi vyučujícími s vlastní poznámkou k tomu, jak to v těch hodinách vypadá? Anebo je tohle volání o pomoc a potřebujete mne, abych do toho zasáhl? Jak to vidíte? (ticho) A nebo to necháme být? (šum) Teď jste vyplavili emoce a v klidu, už je to za námi? (ticho) Z mé strany můžu udělat minimálně to, že se s nimi sejdu a řeknu, že požadavky by měly být stejné, protože je tam nějaký pocit nespravedlnosti, že jedna skupina se něco učit musí, druhá ne, jedna má proto špatné známky, druhá ne. Že by to mělo být stejné, tak jako třeba v cizích jazycích, stejná kritéria hodnocení a stejná náplň toho, co se v těch hodinách dělá. Ano? Mám to takto navrhnout? (šum)*

Linda: *My jsme si s holkama říkaly, jestli by to šlo udělat tak, že bychom zašly za profesorkou Jobsovou a řekly jí, co jste jí chtěl říct vy. A kdyby to nevzala, tak byste jí to zkusil říct vy?*

Čapek (přikyvuje): *Souhlasíte s tím? (vizuálně kontroluje přítakávající třídu) Kdo tam za ní zajde?*

Čapek žákům nabízí pomocnou ruku a spolu s ní předkládá dva alternativní návrhy řešení, ze kterých si mají žáci vybrat. Žáci však volí kombinaci obou, a v prvním kroku se pokusí vše vyřešit sami pod vedením Lindy. Linda, která tento rozhovor iniciovala, jej také uzavírá těmito slovy: „*tak my tam zajdeme. Akorát jsme to nechtěli řešit bez ostatních, protože nám to přišlo nespravedlivé pro tu druhou skupinu, že bychom si tam šli stěžovat a oni by o tom nevěděli.*“ Toto řešení a zejména závěrečné Lindino tvrzení však není po vůli žákům z Gatesovy studijní skupiny, kteří jednak zřejmě stále nerozumí tomu, proč se celá situace diskutuje s třídním učitelem v plénu celé třídy, a jednak také mohou mít strach, že ve chvíli, kdy se do řešení situace vloží i Nina, mohla by znovu předestřít svůj návrh na zpřísnění podmínek v Gatesově skupině, proto se znovu ozývají.

Viktor: *A co je nespravedlivý? Vždyť jsme na tom úplně stejně!*

Karin: *Tady jde o princip!*

Viktor: *Vaše principy mě vůbec nezajímají!*

Čapek: *Viktore, ale oni mají právo na to, pokud jsou nespokojeni, tak za tím vyučujícím jít. Takže pokud tam půjdete, tak mi pak přijďte říct, jak to dopadlo. Tak, jdeme na literaturu.*

Viktor se naposledy snaží poukázat na absurdnost nastalé situace. Čapek jej však ujistí, že žáci mají právo sdělovat učitelům své problémy, čímž dává jasně najevo svou podporu studijní skupině učitelky Jobsové, která se cítí být znevýhodněna, a posvěcuje tak navržené řešení situace, čímž aktivně podporuje hlas žáků.

Z ukázky předloženého rozhovoru mezi žáky a učitelem je patrné, že nedošlo a ani nemohlo dojít k řešení diskutované situace. Rozhovor je spíše ukázkou jakéhosi předstupně, nebo prvního kroku hlasu žáků, kterým je ujasnění si stanoviska a potvrzení, že třídní učitel žáky v jejich snaze podporuje. Kauza informatika se však v následujících hodinách třídního učitele nediskutovala. Informovala jsem se proto přímo u Lindy a Mirky, které byly pověřeny řešením situace, abych zjistila, k jakému závěru bylo dospěno.

Linda: *My jsme byly za téma profesorama, protože opravdu všichni říkali, že to chtějí řešit, tak jsme se do toho vrhly. My jsme byly nejdříve za Gatesem a řekly jsme mu, že v jeho skupině nedostávají děcka žádné známky a moc se neučí. A on se nás zeptal: „oni nic nedělají, že?“ A já jsem řekla, že nee. A on se zeptal: „a vám to přijde nespravedlivé, že?“ A tak my jsme řekly, že ano. A on na to řekl: „život není spravedlivý“, otočil se a šel pryč. A tak jsme šly za paní profesorkou Jobsovou a řekly jsme jí, že se nám zdá, že toho učiva děláme hodně a je složitě a máme špatné známky a že v té druhé skupině to tak není. A ona nám řekla, že to vypadá, že je hodně přísná, ale že taky je jasné, že Gates nic nedělá. Ale že ona neví, co s tím může dělat. Ale pak se paní profesorka asi sešla s Gatesem...*

Mirka: *Protože pak se stalo to, že nám dal Gates dvě známky za něco. Ale to byly zase jedničky.*

Výzkumnice: *Takže změnilo se něco?*

Linda: *Nic se nezměnilo. Já jsem si blábově myslela, že se něco změní, ale ne. Já jsem pak byla nemocná, a když jsem přišla, tak první, co se stalo, bylo, že jsem od ní zas dostala pětku. No, bylo nesmyslné si myslet, že s tím můžeme něco udělat. Protože opravdu jsme se toho chtěli chopit a nějak to řešit, ale to nikam nevede.*

Výzkumnice: *Budete to ještě nějak řešit?*

Linda: *Už ne, to nemá význam, s tím asi nic neuděláme. A navíc, kdo to řekne, tak potom se na něj sesype zbytek třídy, který je spokojen, a je to takové... Takže, řešili jsme to s oběma, ale nic, tak už to kašlem.*

Žákyně splnily to, na čem se s třídním učitelem Čapkem domluvily, hovořily s oběma učiteli o nevyrovnanosti podmínek ve dvou studijních skupinách v rámci výuky informatiky. Učitelé však, dle výpovědi žákyň, nebyli otevřeni této komunikaci. Přesto se žákyním zdá, že spolu učitelé hovořili a na základě toho Gates zařadil do výuky dva testy. Poté ale opět vše probíhalo tak, jako před rozhovorem. Žákyně tvrdí, že dále se nebudou zasazovat o proměnu výuky informatiky, protože vyjednávání selhalo a žáci ve snaze o změnu nadále nevidí smysl. Je zřejmé, že žákovská snaha v tomto případě nedospěla ke kýženému výsledku. Do aktivního řešení situace se však nezapojí ani třídní učitel Čapek, jak zněla původní dohoda, protože jej o to žáci nepožádají.

Ke konci školního roku jsem se ještě jednou informovala u Lindy a ptala jsem se, jaký náhled na výuku informatiky má s odstupem času. Z její výpovědi je patrné, že se situace nezměnila a k vyrovnání nerovných podmínek ve studijních skupinách nedošlo a pravděpodobně nedojde.

Jedna skupina informatiky má Gatese, ty jsou v pobodičce, pořád maj samý jedničky, v hodinách nic nedělaj, jsou na internetu. On si tam odvykládá všechno, co potřebuje, a nenapíšu jedinou písemku. Když už ji teda napíšu, tak k tomu můžou používat veškerý materiály a v klídečku. Je to blbý, ale tak jako co? To se asi moc nedá vyřešit. My jsme mluvili jak s paní profesorkou Jobsovou, tak i s Gatesem. Paní profesorka Jobsová říkala, že jí to taky štvě, protože ona ví, jakým způsobem se odebrávají hodiny Gatese. Takže ona říkala, že jí to taky štvě z toho důvodu, že nás občas jakoby šikanuje, že po nás toho chce strašně moc. A přitom ona jede podle normální osnovy. Takže on v těch hodinách nic nedělá. To je prostě věc, se kterou asi nikdo nic neudělá. Nemyslím si, že by někdo šel za vedením a stěžoval si, at' mu někoho z vedení pošlou do jeho hodin. To nikdo neudělá. On Gates jako člověk je super. Takže tak. (Linda)

Linda ve své výpovědi osvětluje důvody, které žáky vedly k tomu, aby nepokračovali ve snaze vyřešit problém, který ve výuce informatiky vnímají. Žáci si uvědomují, že náplň výuky Jobsové se odvíjí od závazného učebního plánu, což znamená, že pokud by mělo dojít ke změnám, skutečně by se muselo jednat o změny ve studijní skupině učitele Gatese, který je benevolentní. Taková případná změna by však ve své podstatě nevedla k vyřešení žáky zmiňovaného problému, který spojuje náročné a dle žáků nepotřebné učivo s jejich špatným prospěchem ve studijní skupině učitelky Jobsové. Žáci tedy nebyli dojmu, že situace nemá uspokojivé řešení.

V rámci realizovaného výzkumu jsem hovořila také s učitelkou Jobsovou,⁵⁰ která se velmi jasně a stručně zmínila o snaze žáků proměnit výuku informatiky k obrazu svému:

Jobsová: Oni si stěžovali, že „druhá půlka v té informatice nic nedělá a my musíme.“ No a já jsem jim řekla, že to mají smůlu, že to je život. A říkala jsem jim „aspoň se něco naučíte.“

Výzkumnice: A jak to přijali?

Jobsová: No, oni takový „nó jó“ a takový ty kecy. No a nic jako, utla jsem to! To mě nezajímá. Já to fakt musím takhle udělat, protože to pak nemusím rozebírat. Tak... trošku jsme se pobavili, ale zjistili, že k ničemu to nepovede. No, ale to je úplně normální, já jsem se s tím setkala i na jiných školách, že ona to nemusí být pravda. Oni reptají, že druhá skupina nic nedělá a my musíme a pak to stejný říkají tomu druhému učiteli o té druhé skupině, takže... No, ale asi v té druhé půlce to mají mírnější než já, pan profesor Gates čtyřky a trojky nedává. Ale to je život, každéj jsme jinej. Oni předtím všichni měli pana profesora Gatese a pak jsem já dostala půlku a on pokračoval s druhou. Takže zjistili, že já jsem úplně o něčem jiným,

⁵⁰ Učitel Gates v době pořizování rozhovorů již věděl, že nebude dále pokračovat ve výuce na této škole a zřejmě z toho důvodu se rozhodl nezapojit se do výzkumu a nemohla jsem s ním provést rozhovor.

a když zjistili, že fakt ty čtyřky a pětky rozdávám, tak zjistili, že holt něco budou muset dělat.

Výzkumnice: *Jo. A začali víc pracovat potom?*

Jobsová: *No, začli... spíš, že vůbec něco dělají, se donutili. Já si myslím, že tam šlo o tohle, že byli zvyklí, že nic nemusí, nebo moc toho nemusí. Já nechci profesorovi Gatesovi kecat do toho, jak je vede, ale byli zvyklí, že prostě moc nemusí pracovat a zjistili, že u mě aspoň něco budou muset dělat, aby si tu čtyřku zasloužili.*

Z ukázky rozhovoru je patrné, že Jobsová poměrně rychle ukončila načatý rozhovor se žáky. Jobsová tvrdí, že podobné žákovské aktivity, které nazývá „stěžováním si“, se nemusí vždy zakládat na reálné situaci, a je přesvědčena o tom, že jde o promyšlenou žákovskou strategii. Ta spočívá v tom, že žáci každému učiteli říkají totéž, tedy že paralelní studijní skupina má snazší podmínky pro získání dobrých známek a učivo, že je méně náročné. Jobsová míní, že tak žáci činí z toho důvodu, aby si zajistili takový průběh výuky, který je dle učitelky pro žáky pohodlnější a snazší, protože umenšuje množství vynaloženého úsilí žáků ve výuce. Z textu výše (kapitola 5. 3.) je však patrné, že je tomu spíše naopak - že žáci oceňují vlastní aktivní zapojení do výuky a rovněž oceňují kognitivně náročnou výuku - nechtějí tedy výuku trivializovat. Je tedy zřejmé, že mezi tím, o co se snaží žáci a tím, jak tuto snahu interpretují učitelé, může být diskrepance, kterou není možno zúžit, pokud učitelé žáky nevyslechnou, anebo jejich výpovědi relativizují tak, jak se to stalo v případě Jobsové.

Z dat není zřejmé, jaká je skutečnost - tedy zda žáci studijní skupiny učitelky Jobsové reálně pociťují přílišnou náročnost učiva a zda skutečně není v jejich silách získávat lepší známky, anebo zda jde o to, že se žákům ve výuce takzvaně „nechce pracovat a nechtějí se učit“, a proto se snaží o to, aby byla výuka méně náročná, ať už to znamená cokoliv. V rámci hlasu žáků však z pohledu jeho vysílatelů a adresátů není stěžejní zvítězit, a z pohledu pozorovatele není důležité dát některé ze stran za pravdu. V hlase žáků jde především o to, aby obě strany (žáci i učitelé) porozuměly situaci a na základě toho vyjednávali o budoucí podobě výuky.

6.2 Kauza matematika: Souboj učitele a žáků

Další projevy hlasu žáků bylo možno zaznamenat zhruba o měsíc později, tedy na začátku února, v souvislosti s výukou matematiky. Tato kauza byla mnohem rozsáhlejší a komplikovanější než tomu bylo v případě informatiky. V následujícím textu představím časovou osu vývoje této kauzy a paletu zainteresovaných osob. Představím tak i výsledky syntézy různých pohledů na jednu a tutéž problematiku. Můžeme tak sledovat, jak se výroky aktérů liší dle jejich role v kauze, zájmu a motivace kauzu vyřešit, či mocenského postavení jednotlivých aktérů.⁵¹

6.2.1 Hodnocení výuky matematiky⁵²

V první řadě je nutné představit stávající podobu výuky matematiky, aby bylo zřejmé, k čemu se žáci vyjadřují, na co odkazují, a v porovnání s nejlépe hodnocenými vyučovacími předměty, čeho se snaží dosáhnout. Matematika, stejně jako fyzika, patří mezi žáky nejhůře hodnocené vyučovacích předmětů (viz tabulku 2). Pokud provedeme syntézu popisů výuky matematiky, které poskytují žáci a které přináší učitel, můžeme právě na úrovni popisné zaznamenat řadu podobností. Jak žáci, tak učitel, však těmto popisům příkládají odlišné hodnocení, žáci negativní a učitel pozitivní. V následujícím textu tak představím jak popisnou, tak hodnotící část vztahující se k výuce matematiky jak z pohledu žáků, tak z pohledu učitele Pythagora.

Podoba výuky

Tato část textu (*podoba výuky*) bude vycházet z následujícího popisu průběhu vyučovací hodiny, který poskytl Pythagoras a jemuž se podobají i výpovědi žáků. Na otázku „*co bych viděla, kdybych přišla do Vaší hodiny z hlediska metod výuky?*“ Pythagoras odpovídá následujícím způsobem:

V té třídě to vypadá klasicky, taková ta frontální výuka. Záleží na tom, kde jsme v tom učivu, ale když to vezmu od začátku, tak se prostě vyloží učivo, teorie, a dělají se nějaké základní příklady. Většinou je dělám já sám na tabuli, aby to bylo v pořádku, abych měl zaručeno, že to poběží hladce. Pak se přejde k příkladům z učebnice, které už střídavě řeší studenti u tabule. Pak se na to jednou píše písemma. (Pythagoras)

Pythagoras začíná svůj popis tvrzením, že hodiny matematiky vypadají „klasicky“ a popisuje je stroze a tak samozřejmě, jako by bylo nemožné vyučovat matematiku jiným způsobem, a jakoby předpokládal, že lidé vědí, jak výuka matematiky vypadá, aniž by ji v jeho podání prožili. Kde se však bere ono označení a co přesně znamená, není z jeho výpovědi zřejmé. Můžeme se domnívat, že jako klasickou výuku označuje frontální výuku obsahující zejména výklad a výpočty. Tyto výpočty však často provádí sám učitel a to z toho důvodu „*aby to bylo v pořádku, abych měl zaručeno, že to poběží hladce.*“ Později jsou k počítání příkladů u tabule přizváni i někteří ze žáků. Ostatní žáci pak zřejmě čekají, až bude příklad vypočítán, aby si jej mohli zapsat do sešitu.

Pokud vyjdeme z předloženého popisu výuky a přidáme k němu žákovské hodnocení (učitel takovouto výuku hodnotí kladně), můžeme evidovat hned několik momentů, kdy se výuka matematiky rozchází s výukou nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů. Nyní postupně

⁵¹ Pro analýzu dat za účelem vzniku této části textu bylo užito analytického nástroje *Situační mapy sociálních světů a arén*.

⁵² Tato část textu (podkapitola 6.2.1) byla publikována v časopise *Pedagogická orientace*: Čejková, I. (2018). Žákovské hodnocení výuky na gymnáziu: Výpovědi sexty A. *Pedagogická orientace*, 28(3), 408-434.

přiblížím ty nejzásadnější rozdíly, které spočívají především v přílišné pasivitě žáků při vyučování, Pythagorově orientaci na učivo, kognitivní nenáročnosti výuky, problematice špatného prospěchu žáků a nekázní při vyučování.

Z popisu výuky matematiky vyplývá, že žáci jsou ve vyučování spíše **pasivní**, což kontrastuje s výukou, která je žáky označována jako dobrá a ve které jsou žáci velmi aktivní. Pasivita žáků ve výuce může vést nudě (Čejková, 2013; 2014), což může mít negativní dopady právě na hodnocení spokojenosti žáků s výukou a také na studijní výsledky, které se mohou zhoršovat, protože se vzrůstající mírou nudy klesá pozornost žáků, pro které poté může být náročné dobře se připravit na zkoušky (srov. Pavelková, 2010). Naopak, pokud jsou ve výuce žáci aktivní, ukazuje se, že mohou dosahovat lepších studijních výsledků (Šed'ová, Sedláček, & Švaříček, et al., 2019). Připomeňme, že učitel tvrdí, že žáky nenechává participovat na výuce a část příkladů vypočítává sám, aby po faktické stránce bylo ve výuce vše správně a nedocházelo k chybám. Chyba je přitom důležitou součástí výuky, která může představovat nástroj vhodný pro podporu žákovského učení se (Borasi, 1994). Např. v konstruktivistickém pojetí výuky hraje žákovská chyba zcela zásadní roli, protože umožňuje identifikovat podobu stávajících žákovských tzv. miskonceptů, a reflexe chybného žákovského výkonu přináší možnost pomoci při osvojování nových vědomostních struktur (Tulis et al., 2016). Pythagoras však operuje spíše v rámci tradičnějšího behaviorálního přístupu k chybě, který je založen na přesvědčení, že by se chybám ve výuce mělo předcházet, protože žáci se učí spíše prostřednictvím správných řešení učebních úloh (Santagata, 2005). V tomto pojetí má chyba negativní konotaci a je vnímána jako znak neúspěchu (Kulič, 1971).

Učitel výše předloženým způsobem popisuje hodiny matematiky souhrnně, což by mohlo znamenat, že výuka se skládá z malého počtu metod výuky, které se stále opakují, a také, že učitel každou hodinu představuje nové téma - není zde tedy mnoho prostoru pro procvičování a opakování učiva. To odráží hodnocení žáků, kteří hovoří o tom, že výuka matematiky se odehrává v příliš **rychlém tempu**, při kterém žáci neovládají učivo pečlivě vstřebávat (srov. Švaříček, 2013). Rychlé tempo výuky může být mimo jiné způsobeno tím, že učitel předává předem připravenou sadu faktů, které on sám již velice dobře zná. Žáci tato fakta však neznají a pro jejich osvojení potřebují delší časový úsek, který se jim nedostává. Na tomto základě žáci tvrdí, že učitel přichází do výuky s jediným cílem, a to „*odpřednášet učivo a odejít*“, bez toho aniž by ověřoval efektivitu své výuky. Můžeme tedy tvrdit, že učitel je **orientován na předávání učiva** (Trigwell & Prosser, 1996), nikoliv na žáky a jejich učení se v požadované kvalitě. Žáci cítí, že Pythagoras vyučuje, nebo se o to v maximální možné míře snaží, přesně dle učebního plánu, či učebnic a není schopen nebo ochoten u některého učiva se zastavit a pečlivěji jej vysvětlit. To dokládá například výpověď Jarka:

Pythagorovi bylo absolutně jedno, co ve výuce děláme, ani nám neříkal, že máme počítat. On si tam spokojeně spočítal ty svoje příklady, co má podle učebního plánu, že musí za tu danou hodinu stihnout, aby za ten rok všechno stihnul. Asi jako jediný učitel, který podle něho jede. A prostě mu to bylo jedno, žádný jiný učitel by neřekl, že mu je jedno, co v těch hodinách děláme, žádný jiný učitel zatím, co si pamatuju, neproblásl, že je jedno, že nás nic nenaučí, ale že prostě potřebuje projet jenom to, co von potřebuje projet. (Jarek)

Jarek, podobně jako jeho spolužáci, hovoří o velmi silné orientaci Pythagora na učivo, a mimo jiné odkazuje také na to, že Pythagoras se často zaštiťuje různými pravidly (například školním řádem) a v případě samotné výuky učebnicemi, což mu nedovoluje postupovat ve výuce dle individuálních potřeb žáků. Postup dle pravidel potvrzuje i učitel, který říká: „*držím se učebnice,*

nechci po nich nic extra navíc“ nebo „proč já bych měl jakoby posouvat to učivo, ve kterém mám skluz, vracet se k tomu, když oni se nesnažili v ten moment, kdy měli? Což věřím, že většina učitelů na to má jiný názor, že by řekla: „vy je to máte hlavně naučit,“ ale oni se podle mě musí snažit.“ Žáci si tento postup jednoduše interpretují jako nezájem učitele o žáky.

Rovněž můžeme vidět, že pokud ve výuce matematiky převažuje výklad teorie a poté následují výpočty učitele a až následně výpočty žáků, můžeme výuku matematiky označit za ne příliš **kognitivně náročnou**, což je opět v rozporu s nejlépe hodnocenými vyučovacími předměty. Učivo předávané způsobem, jakým jej Pythagoras popisuje, implikuje převážně jeden dominantní způsob osvojení si učiva, a to zapamatování, a to i přesto, že by matematika měla být vyučována zejména na úrovni aplikační.⁵³ Důraz na zapamatování si učiva bychom mohli nazvat *metaforou předávání* (Švabiček & Čejková, 2016), která se vyznačuje právě tím, že učitel je nositelem informací, které má předat žákům, kteří si jej mají co nejlépe uchovat v paměti k pozdějšímu vybavení si tohoto učiva. Tematika **učení se zpaměti** je učitelem zdůrazňována jako problém. Nicméně jeho výuka k tomuto způsobu osvojování si učiva vede a tím podporuje žáky v povrchovém či utilitárním způsobu učení se. To v dlouhodobém časovém horizontu nemá tak dobré výsledky, jako hloubkové učení se (Race, 2007; Ramsden, 2003), které je založeno převážně na porozumění a schopnosti aplikace učiva. Zároveň učitel nemá ve svém repertoáru nástroje, kterými by byl schopen proměnit způsob žakovského osvojování si učiva. Žáci tak nejsou schopni proniknout hlouběji do podstaty učiva a šířejí jej aplikovat jakožto univerzální postup při řešení podobných úloh. Učitel na tuto situaci poukazuje jako na negativní jev, protože je si vědom toho, že matematice se nelze naučit prostřednictvím žakovské snahy vše si zapamatovat, ale že podstatou výuky tohoto předmětu je zejména schopnost porozumění učivu a jeho aplikace. Tuto problematiku přibližuje Karel: *„ty hodiny s ním jsou prostě nudný a učivo, co od něj dostanu, si nedokážu zapamatovat. I když se hodně snažím, tak se musím matematiku učit sám.“* Taková výuka se žákům jeví jako **neefektivní**, protože učivo, které učitel tímto způsobem předává, nedosahuje kýženého impaktu, žáci nejsou schopni si jej zapamatovat a dále s ním nakládat.

Jak můžeme vidět ve výpovědích učitele i žáků, taktika učení se učiva zpaměti, ve spojitosti s pasivitou žáků při vyučování a Pythagorovou orientací se na učivo, nevede k dobrým studijním výsledkům žáků. **Prospěch** velké části z nich balancuje na hranici úspěchu a neúspěchu. Zřejmě z toho důvodu někteří žáci volí únikovou strategii - vyhýbání se písemným pracím, které se ve škole říká *fyzikální chřipka*.⁵⁴ Ta spočívá v tom, že žáci údajně při písemných pracích z matematiky ve větším počtu absentují. To je žákům umožněno z toho důvodu, že tyto písemné práce jsou předem hlášené. Zdá se také, že učitel nemá aparát na to, aby fyzikální chřipku omezil, nebo jí zcela zabránil. Pro žáky je takové jednání výhodné zejména z toho důvodu, že při náhradní písemné práci jsou schopni získat lepší známku, než kterou by získali, kdyby se dostavili na první termín, protože od spolužáků vyzvědí znění zadání testu.

Stalo se mi hodněkrát, že absence v den písemky byla větší, než normálně. Evidentně. Řešil jsem to také s třídním. Samozřejmě nemám žádné... Může to být náhoda, ale stává se to pravidelně. A pak ti, co si tu písemku dopisují, tak vědí, z čeho byla, jaké typy příkladů... Samozřejmě se snažím ty příklady dát podobné.

⁵³ Dle Bloomovy taxonomie kognitivní náročnosti výukových cílů a charakteristiky výuky matematiky a fyziky podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (2007).

⁵⁴ Tento fenomén se jako první začal vyskytovat při písemných pracích z fyziky.

U některých je znát, že když si tu písemku dopisují, že je ta známka lepší. (Pythagoras)

Není bez zajímavosti, že žáci o fenoménu fyzikální chřipky nehovoří, jako by neexistoval. Podobnost příkladů při náhradním termínu je zřejmě důvodem, proč žáci nepřicházejí na první termín písemné práce. Očekávají totiž, že se zadání testu dozvedí od spolužáků a budou se moci lépe připravit. Zároveň může také jít o způsob odboje či projev rebelie žáků (srov. Woods, 2012), prostřednictvím kterého dávají žáci najevo, že výuka matematiky pro ně není vyhovující. Žáci se vyhýbáním se písemným pracím chtějí vyvarovat negativním dopadům takové výuky v podobě špatného prospěchu.

Já řeknu „napíše se písemka“ a oni najednou chtějí opakovat, chtějí procvičovat, což je pozdě. Ten vývoj k tomu přeci směřuje k té písemce jakoby v tom školství, bobužel. Oni to mají dělat průběžně, takže to jsem jim teda vytknul: „pokud to takhle budete dělat, tak to je z mého pohledu špatný. Pokud vám bude vycházet tři celá jako průměr, tak já nemám problém vám dát čtyřku. Už jsem to udělal několikrát a nemám s tím vůbec žádný problém.“ Toble jsem řekl a najednou se všichni diví. (Pythagoras)

Žáci se tedy zřejmě snaží písemné práce všemožně oddalovat a požadují po učiteli opakování. Můžeme se pouze dohadovat, zda jde o skutečné oddalování písemné práce, anebo o snahu ještě jednou probrat učivo před testem, aby jej žáci mohli lépe zpracovat pro účely písemné práce. Pythagoras zároveň tvrdí, že známky z testů nejsou jedinou složkou závěrečného hodnocení, a že také přihlíží k výkonům žáků přímo při vyučování v souvislosti se snahou, kterou žáci, dle mínění učitele, buď vynakládají, anebo ne.

Dle řady žáků je důvodem jejich špatného prospěchu nekompetentnost učitele. Pythagoras však spatřuje důvody především v nízké snaze žáků učit se matematice a říká: „oni by, podle mě, měli sami. Já v hodinách procházím třídou, a když nepracují, říkám si „co já je budu nutit.“ Častým a výrazným tématem v promluvách učitele Pythagora je téma „chtění“. To, zda žáci „chtějí“, se projevuje tím, že v hodině vzorně pracují a dosahují správných výsledků při výpočtu příkladů. Jsou to tedy žáci, kteří matematiku dobře ovládají. Těmto žákům se také Pythagoras ve výuce věnuje především (srov. Drexlerová, 2017). S ostatními, o kterých tvrdí, že se matematiku učit nechtějí, nepracuje, respektive není ochoten jim pomoci v učení se.

I žákům jsem říkal: „Podle mě potřebujete splnit tři věci. Musíte znát, co máte znát do teď. Ta matematika na sebe navazuje. S tím vám nepomůžu. Jako můžu vám s tím pomoci, ale nepomůžu vám s tím teďka v hodině. Máte dávat pozor v hodině, a když něčemu nerozumíte, tak se máte přijít zeptat. Až tohle splní někdo, tak já budu vymýšlet, jak mu pomoci víc, ale z mého pohledu není důvod. Což věřím, že většina učitelů na to má jiný názor, že by řekla „vy je to máte hlavně naučit“, ale oni se podle mě musí snažit. (Pythagoras)

Z výpovědi je patrné, že učitel pracuje s představou ideálního žáka, nikoliv se žákem reálným. Je zřejmé, že aby Pythagoras začal ve výuce pracovat se všemi žáky, musí žáci splnit tři úkoly, které si učitel klade jako podmínky, za kterých se jim bude věnovat. Zaprvé, žáci musí umět to, co mají umět, za druhé, musí být ve výuce pozorní, za třetí, pokud něčemu nerozumí, mají se zeptat - k čemuž ale učitel dodává „mně přijde, že se zeptají jenom proto, aby se zeptali, a oni si vyberou takovou hloupost. Takže tam jsou mnohem, podle mě, lepší věci, na co se ptát, ale to je zas můj pohled, bobužel.“ Až žáci splní tyto tři úkoly, bude se jim učitel věnovat. Žáci kontrují tím, co bychom mohli parafrázovat jako „ne, učitel nás to má naučit a neklást si podmínky.“ Nastává zde tedy zvláštní situace, kdy učitel tvrdí, že jeho úkolem ve výuce není doučovat žáky učivo, které nemají patřičně osvojeno. To se žáci musí doučit sami, protože učitel tvrdí, že musí pokračovat ve výuce k dalšímu tématu.

Veškeré výše zmíněné skutečnosti nakonec společně vedou nejen k žákovskému problému s prospěchem, ale též k problému s kázní žáků při vyučování. Žáci tvrdí, že učitel svým projevem ve výuce nemá tolik potřebnou schopnost **upoutat a udržet pozornost žáků**, k čemuž se vyjadřuje Viktor: „*mě přijde, že každéj profesor by měl bejt schopný udržet si pozornost žáků. Jenže tím, jak pan profesor k tomu přistupuje, tak tu pozornost potom ztratí, a to jakože není úplně náš problém.*“ Pakliže toto učitel nedokáže, nemůže být nikdy hodnocen jako dobrý učitel. Zároveň Viktor poměrně důrazně poukazuje na to, že práce s pozorností je úkolem učitele, nikoliv žáků. Tato situace ústí v další žáky spatřovaný Pythagorův nedostatek, a to, že Pythagoras ve výuce nedokáže **nastolit kázeň**, což vysvětluje Eva: „*já chápu, že Pythagora asi nebaví celé hodiny nás okřikovat, ale je to součást práce učitele. Když jsme měli profesorku Světlou, tak ta na nás zakařičela a donutila se nás učit, a potom byl ve třídě klid.*“ Eva popisuje dva zajímavé momenty. Jedním z nich je jakési obrácení rolí, při kterém žáci požadují, aby byli učitelem ukázněvaní. Eva také ztotožňuje kázeň s žákovskou motivací k učení se - konkrétně s „*donucením žáků k učení se.*“ Znamená to tedy, že pokud učitel nedokáže žáky ukáznit, nemůže je naučit předepsané učivo. Zdá se tedy, že žáci vnímají kázeň jako prostor, nebo příležitost, k učení se, a naopak, nekázeň jako prostředek pro uměnění příležitostí k učení se, což žáci hodnotí negativně. Mohu vyzdvihnout, že nekázeň je jedním z viditelných ukazatelů žáky špatně hodnocené výuky. Spíše než o tradiční nekázeň, projevující se rušivým chováním, jde o pasivitu žáků, což popisuje Čeněk: „*kdyby někdo přišel do matematiky, tak by viděl, že půlka lidí spí, třetina tupě zírání na tabuli a neví, co se děje a třetina něco píše, ale ne, že by je on něco naučil, ale že už to vědí.*“

Žáci o učiteli, učitel o žácích

Když jsem se žáků ptala „*co se ve výuce matematiky stalo špatně, že je tak nelichotivě hodnocena*“, Čeněk odpověděl zcela jasně: „*učitel se stal špatně!*“ Vidíme tedy, že Pythagorovo působení v sextě A má negativní dopad na žákovské hodnocení výuky matematiky, což shrnuje i Karel: „*matematika, přesto že ten předmět mám rád, tak si myslím, že patří do mínusu*“, nebo také Markéta: „*matika, ta mě baví jako předmět, ale nebaví mě s Pythagorem.*“ V žákovském hodnocení výuky hraje učitel hlavní roli. Žáci mají přesnou představu toho, kdo je dobrým učitelem a jaké jsou jeho schopnosti, a také toho, jak má vypadat dobrá výuka. Dle těchto představ (viz kapitolu 5.3) a také každodenních zkušeností s dobrými učiteli, žáci hodnotí všechny své vyučující, a je zřejmé, že Pythagoras se s žákovskými představami rozchází v maximální možné míře. Z předcházejícího textu zřetelně vyplývá, že žáci vnímají výuku zejména prizmatem svých učitelů, které hodnotí ve dvou oblastech - vlastnosti a jednání učitele, a odborné kvality. Dle žáků je pro Pythagora typické takové chování, které označují jako autoritativní, což se projevuje přísností a zásadovostí učitele, přičemž toto jednání žáci často vnímají jako nespravedlnost. Problematické je také to, že žáci nedokážou odhadnout chování učitele - to se stává nepředvídatelnými, a žáci na něj umí jen těžko reagovat. Pro žáky je zřejmě poměrně složité popsat Pythagora běžným slovníkem, a tak sahají ke vskutku neobvyklým slovům, viz úryvek 1, ze kterého je zřejmé, že si učitel za krátkou dobu působení v sextě nevysloužil lichotivý popis.⁵⁵

⁵⁵ Učitel Pythagoras v té době působil v sextě A cca pět měsíců.

Úryvek 1: *Sextáni o učíteli Pythagorovi*

My jsme s Klárou probíraly takovou teorii, že by mohl mít nějakou formu autismu nebo něčeho takovýho. Bílý trička, nepřišel ani v jednou v jiný barvě, stejný boty, stejný kalboty, stejný triko. V pravé, ne, v levé kapse na zadku má látkový kapesníček. Pokaždé, když něco napíše křídou na tabuli, i když třeba za patnáct sekund bude psát něco znovu, tak si jde umýt ruce, vyndá si ten kapesníček, bez toho aniž by ho otevíral, si utře ruce a zasune ho zpátky. Takovej méďa. Ale s takovým člověkem nepohneš. (Linda)

No já myslím, že on je autistický, do jistý míry, neumí absolutně jednat s lidma a mluvit. A to pak je těžký se s takovým člověkem domluvit, když jakoukoli věc vidí jako útok na něj. (Čeněk)

Nejsem jediná, kdo má názor, že je divnej a strašidelnej. Ono je strašidelný už jenom to, jak je vlastně klidnej celou dobu. On ne, že by byl naštvanej, když kluci vzadu dělaj bordel, ale on když na ně mluví, tak brozně klidně. Já si ani nejsem jistá, v čem mi přesně vadí. (Markéta)

Co je to za člověka ten matikář? Já bych ho nazval introvertním autistou, kterej si na nás kompenzuje svoje komplexy z dětství, jinak to vysvětlit nedokážu, proč by se takhle choval. To je ukáзка špatnýho učitele, který nedělá nic proto, aby žáci ho měli rádi a je mu úplně u prdele, co těm žákům vadí. Můžem mu říkat úplně cokoliv a bude furt takovej ten dost zaujatej profesor, kterému je prostě úplně jedno, co o něm všichni říkaj, ale pořád si bude stát za tím, že je nejdokonalejší a dělá vše dobře. (Jarek)

Žáci se též hojně vyjadřují k šatníku učitele a jeho stereotypnímu chování, což s výukou zjevně nesouvisí - avšak i tato drobnost se promítá do žákovského hodnocení výuky a ovlivňuje názor žáků na učitele, což přibližuje Markéta: „*on je takovej divnej a mě děsí. Nejsem jediná, kdo má názor, že je divnej a strašidelnej.*“ Dříve zmíněné povahové rysy učitele negativně ovlivňuje komunikaci mezi žáky a učitelem a snižují ochotu žáků jednat s učitelem o záležitostech spojených s výukou.⁵⁶ Žáci jsou dále přesvědčeni také o tom, že Pythagoras do sexty A chodí nerad, a domnívají se, že to je způsobeno tím, že ví, že žáci jeho výuku hodnotí jako nevyhovující, čehož si všiml Ondřej, který říká: „*je vidět, že Pythagoras k nám nechodí rád, nebo že není spokojenej s tím, jak ty hodiny probíhaj.*“ Na tomto základě můžeme soudit, že když ve výuce nejsou spokojeni žáci, není spokojen ani učitel.

Učitel matematiky odpovídal na otázku, jak se mu v sextě A vyučuje. Nahlédněme nyní do jeho analytického rozboru třídy.

Kdyby tam byla jen ta dobrá skvadra, tak podle mě žádné problémy nejsou. Od té doby, co mi poslali ten dopis,⁵⁷ v té třídě učit je taky né moc příjemné. Ale já tu svojí chybu prostě nevidím. Jako samozřejmě se dá

⁵⁶ Problémy v komunikaci vnímá i Pythagoras, avšak spojuje je spíše s didaktickými kompetencemi, když říká „*Jsem si vědom, že by to šlo v hodinách vést lépe, že ta komunikace se třídou, v tom mám mezery. Ale z mého pohledu to nejsou mezery, který by měly představovat až tak velký problém. Žáci mají čas si na to zvyknout. Myslím si, že se chovám konstantně, neřnu na ně, nedělám schválnosti.* (Výzkumnice: *Když říkáte, mezery v komunikaci, jak si to mám představit?*) *Dělám chybu, že s nima tolik nemluvim. Teď už mi to ale přijde zbytečný, pořád je napomínat. Jsou dost starý na to, že když jim řeknu, že si nemají brát s mobilem, tak že by si neměli brát s mobilem.*“ Pythagoras tento komunikační nedostatek dává do souvislosti s množstvím komunikačních aktů, kterými rozumí napomínání žáků ve výuce, což ale není ve shodě s definicí pedagogické komunikace (srov. Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). Učitel o tomto nedostatku dále hovoří jako o nepřilíš palčivém problému a je přesvědčen, že žáci se jeho stylu komunikace přizpůsobí.

⁵⁷ O zmíněném dopise budou pojednávat následující podkapitoly.

něco udělat jinak, ale že bych něco dělal vyloženě špatně, to se mi nezdálo. Když jsem odpovídal na ten dopis, tak jsem samozřejmě spíše poukazoval na chyby těch žáků, co z mého pohledu dělají špatně, a říkal jsem: „změňte tady to a podle mě ty problémy nebudou.“ Z mého pohledu to většina nezměnila. Ale s tou třídou tam mám problém, že tam jsou ty dvě sekce. Ti dobří, s kterými se pracuje úplně parádně. Občas u některých bych čekal, že se víc zapojí, ale spíš mi to přijde, že to jsou jejich charakterové vlastnosti, že prostě nemají tu potřebu se ukazovat, stačí jim to. Sedí si, jsou potichu, počítají tak, jak mají, a když vědí, tak se málo kdy ozvou sami, když je oslovím, tak odpoví klasicky. Někteří se naopak snaží z těch dobrých, že se hlásí neustále, i když třeba dělají chyby, ale snaží se. Takže s tou skupinou, s téma je radost pracovat. S tou druhou,⁵⁸ když vidím takovou tu letargii, že se jim nechce, že si to chtějí jen odsedět. Podle mě tam ani nejsou ty znalosti. Občas se ptají na takové ty úplně samozřejmé věci, což mě zarazí, nebo to bylo před chvílí řečeno, tak je vidět, že nedávali pozor. Já jsem rád, že se ptají, ale zas by se měli ptát na něco rozumného. (Pythagoras)

Pythagorova slova jsou v rozporu s modelem kvalitní školy (srov. Chvál, 2018; *Kritéria hodnocení podmínek*, 2019), který říká, že učitel má brát zřetel na potřeby žáků, ke kterým má přistupovat individuálně za účelem rozvoje každého z nich. Učitel poukazuje na skupinu žáků (členové údolí dutých hlav), která mu v jistém smyslu narušuje výuku a všeobecně komplikuje práci učitele. Učitel také své hodnocení odvíjí od dopisu, který od žáků obdržel, a ve kterém žáci učiteli vytýkají jisté nedostatky, které jeho výuka vykazuje. Pro učitele byl tento dopis poměrně nepříjemným čtením a pozměnil jeho názor na třídu negativním směrem. Od té doby učitel poukazuje na nedostatky žáků a žádá jejich odstranění. Momentálně jsou žáci a učitel v souboji o to, či představa o dobré výuce je správná.

6.2.2 Analýza příčin otevření kauzy matematika

Problémy, které žáci identifikovali ve výuce matematiky, byly podrobně popsány v předchozí podkapitole. Jádrem této části textu bude vysvětlení toho, jak žáci zjistili, že ony problémy sdílejí v rámci třídy, a jaké příčiny vedly k otevření kauzy matematika. V žákovských výpovědích lze sledovat tři stěžejní příčiny: výměna učitelů a s ní spojená proměna výuky, náhlé výrazné zhoršení prospěchu, a chování Pythagora při vyučování.

První problémy začali žáci identifikovat krátce po příchodu nového učitele Pythagora, kterého začali srovnávat s učiteli předchozími.⁵⁹ Právě téma výměny a srovnávání učitelů se vyskytuje téměř ve všech žákovských výpovědích a zřejmě se tak jedná o klíčový moment. Čeněk hovoří o tom, že i sám Pythagoras se s předchozí učitelkou Světlou srovnává: „Pythagoras říkal, že je to chyba té předchozí učitelky. Že byla strašně mírná. Ale to byla učitelka, která na nás křičela a byla dost přísná.“ Pythagoras pravděpodobně tímto prohlášením týkajícím se učitelky Světlé hájí své postupy ve výuce a zejména se jím zříká zodpovědnosti za náhle zhoršený prospěch žáků. Právě zhoršený prospěch se stal jednou z nejvýraznějších příčin otevření kauzy (srov. Cothran & Ennis, 1997). Na klíčovou otázku kdy a jak žáci zjistili, že mají problém s výukou matematiky, Viktor říká, že „když po dvou testech tak tři čtvrtiny z nás mělo za pět, i když předtím měli za jedna.“ Toto výrazné zhoršení prospěchu se pro žáky stalo spolehlivým ukazatelem toho, že ve výuce není vše zcela v pořádku. Viktorovo tvrzení dále rozvíjí Linda, která je zaskočena skutečností, že zhoršený

⁵⁸ Pythagoras zde hovoří o členech Údolí dutých hlav.

⁵⁹ K výměně učitelů došlo začátkem školního roku, zhruba na přelomu října a listopadu.

prospěch zasáhl i žáky, kteří jsou spolužáky označováni jako matematicky nadaní: „*všichni začali dostávat čtyřky, pětky. A dostávali je i ti, který na to úplně nekašlali! Třeba i Ondra s Pet'ou. Ne, že by měli čtyřky a pětky, ale nedostali jedničku. To je seriózní věc! Já se nechci nějak to, ale když jsme měli Světlou, tak jsem měla samý jedničky. Moje první známka s Pythagorem bylo čtyři až pět.*“ Náhle zhoršený prospěch tak je snadno pozorovatelným indikátorem problémů ve výuce.

Vraťme se nyní ke srovnávání učitelů Světlé a Pythagora po jejich výměně. Podle Ondřeje a Karla⁶⁰ měla tato výměna čtyři fáze: **První fáze** je spojena s učitelkou Světlou. Karel přibližuje podobu výuky pod vedením této učitelky ze svého úhlu pohledu: „*ono se tobo hodně změnilo tím, že předtím jsme měli profesorku Světlou, která odešla na mateřskou. Ta to dělala tím klasickým způsobem, že se prostě probírá jeden typ příkladů pět vyučovacíh hodin. Pak už to každýho akorát bolí. A když je někdo o něco rychlejší, tak místo tobo, aby dostal volno, tak dostal další nálož příkladů, který jsou na chlup stejný jako ty, kterých už počítal milion. Nikoho to nebarí, nikoho to nezajímá. Nebo evidentně to většině lidí vyhovuje, ale mně to strašně vadí.*“ Ondřej k tomu dodává: „*se Světlou se to docela šlo naučit. Příklady byly pořád stejný a holky, co by nic moc většího nespočítaly, tak mohly mít taky jedničku.*“ Karel s Ondřejem hovoří o tom, že se výuka matematiky pod vedením učitelky Světlé odehrávala v pomalém tempu, příklady byly opakovaně probírány a tím upevňovány, a učivo bylo možno si snadno osvojit i v případě, že žáci v matematice neexcelují. To je pravděpodobně jeden z důvodů, proč byl pro většinu žáků příchod Pythagora, který má vyšší nároky a rychlejší tempo výuky, tak šokující.

Druhá fáze je spojena s obdobím suplování, které popisuje Ondřej: „*Světlá odešla docela brzo, že nebyla ještě moc těhotná, protože Mendělejev si tobo ještě ani nevšiml. Takže ono to vypadalo, že je jenom nemocná a že se vrátí. Takže jsme dlouho měli suply, občas tam byl nějaký matikář a občas nám to odpadlo. Byla tam taková anarchie, že než jsme vůbec na chvíli dostali tobo Gatese, tak to trvalo.*“ Toto období se již pomalu začíná jevit jako počátek problémů, které kulminují o něco později.

Třetí fáze je spojena s učitelem Gatesem, který se výuky matematiky v sextě A dočasně ujal. Karel je z tohoto vyučujícího nadšen a říká: „*my jsme dostali profesora Gatese, kterej mi přijde hodně chytřej. On tu matematiku učil hodně jinak, což většina lidí nepochopila. Podle mě to bere tak, že kdo chce, ať se učí, ať jde s ním, kdo ne, ať na to kašle, nebude mu to vadit. Což mi přijde hodně dobrý. A taky nedělal to, že by se počítalo hodinu dvacet stejných příkladů, ale měnil to, dělal zajímavý ty příklady. My jsme ho měli jenom chvíli, ale většina lidí by to s ním asi nezpládl, si myslím.*“ Ondřej potvrzuje Karlovy domněnky: „*my jsme měli v matice chvíli Gatese a od některých taky byly malý protesty.*“ Zdá se, že pro matematicky schopné žáky byl Gates skutečně vítanou změnou. Oba žáci však upozorňují na to, že pro řadu spolužáků se zřejmě právě ve druhé a třetí fázi výměny učitelů odehrál klíčový moment, který následně umocnil problémy spojené s Pythagorovým příchodem.

Čtvrtá fáze je pak konečně spjata s Pythagorem, jehož příchod popisuje Karel: „*Pythagoras nešel ve vzorci, kterej používala paní profesorka Světlá. Profesori na matiku měli vzorec, že se celou hodinu počítají příklady. A on tak nějak celý vzal to, co dělali oni, a strašně to zrychlil. Příkladů bylo mén, jelo se rychleji, a víc to obměňoval. Protože začal s tím, že už teď je ve skluzu. Na naši škole se věčně nestíhá učivo. Tím, že byl novejš, tak to asi nechtěl pokazit. Takže jel hodně rychle, a to se mi líbilo. Sice neuměl učit, ale já jsem se tam nenudil.*“ Přestože Karel končí svou výpověď konstatováním, že Pythagoras neumí dobře vyučovat, v jeho výpovědi spatřujeme také jeden z důvodů pro otevření kauzy matematika, který je oproštěn od

⁶⁰ Ondřej i Karel jsou žáci, kteří jsou v matematice velmi úspěšní.

Pythagora, a naznačuje, že řada později identifikovaných problémů se skutečně začala rodit již před jeho příchodem, kdy vinou prodlevy mezi výměnou učitelů docházelo k zanedbávání učiva. Pythagoras po převzetí výuky matematiky v učivu nenavázal v místě, kde skončili předchozí učitelé, ale začal vyučovat učivo, které žáci měli dle školního vzdělávacího programu aktuálně probírat. Můžeme diskutovat o tom, zda jsou to žáci, kteří si mají zameškané učivo osvojit samostatně, anebo zda je úkolem nově příchozího učitele postarat se o to, aby žáci v učivu dospěli tak daleko, aby bylo možno na něj navázat a pokračovat dále dle učebního plánu. Viktor, který v matematice neexceluje, shrnuje příchod Pythagora do sexty A a říká: „*u Pythagora je špatně, že brozně debilně nastoupil a choval se jako broznej keretén. Prostě nás vůbec nemotivoval a nastoupil brozně rychle s tou látkou. My jsme se ho zeptali, jestli mu záleží víc na tom, aby nás aspoň něco málo naučil, abychom neměli všichni pětky, nebo jestli mu záleží víc na tom, aby stihl učební plán. Tak nám řekl, že aby stihl učební plán.*“ Viktor ve své výpovědi neváhá použít vulgarismů, které značí, že situace byla zřejmě emočně vypjatá. Karel nakonec situaci po výměně učitelů shrnuje slovy: „*Ondra, kterej je brozně chytřej na matiku a logiku celkově, a vůbec tady ti reprezentativní lidi, ten přechod zvládl, protože umí dobře přemýšlet, logicky. Ti ostatní se to museli nadrtit. A ti, co na to nebyli zvyklí, tak tomu podlebli. Dostali několik pětkek po sobě a už to s nima jelo hodně z kopce. Pak se začalo hodně útočit na Pythagora. Už začali aj rodiče do toho zasahovat. Radek měl doučování, a aj tak měl pětky. Takže většinu lidí to opravdu docela naštvalo. Tím pádem začal boj mezi náma a panem profesorem.*“

Můžeme shrnout, že zatímco Pythagoras tvrdí, že předchozí učitelka Světlá zřejmě vyučovala nevhodným způsobem a právě proto se nyní žáci potýkají s prospěchovými problémy, a tvrdí, že výuka matematiky pod jeho vedením není vyhovující, žáci jsou jiného názoru. Ti o Světlé hovoří jako o přísné, leč dobré učitelce. Světlá, dle tvrzení žáků, měla autoritu, dokázala žáky zapojit do výuky a efektivně předávat učivo. Žáci dále tvrdí, že je Světlá měla ráda a že s ní vycházeli dobře. Zkrátka, matematika pod vedením Světlé vykazovala znaky dobře hodnocených vyučovacích předmětů. Pythagorův přístup k výuce matematiky a k žákům je však odlišný, což žáci nehodnotí kladně. Jak je patrné z předchozího textu, kromě toho, že žákům není blízký Pythagorův přístup k výuce matematiky, nesympatizují ani s jeho chováním. Ve chvíli, kdy se tato dvě záporná hodnocení zkombinují, vzniká podhoubí pro vznik velmi kritického hlasu žáků.

Pythagoras nedokáže moc dobře komunikovat s lidma. On přijde do třídy, podívá se na papír, napíše příklad a řekne „počítejte“. Mně přijde, že pořádně nemá žádněj společenskéj život. On to myslím aj jednou řekl, že jeho společenskej život končí a začíná na naší škole. Což taky si člověk o něm udělá obrázek. A prostě nám byl nesympatickej, tak jsme se toho chytli a řekli jsme si „toble prostě ne!“ Já myslím, že to z části bylo tak, že jsme vycítili příležitost zranit slabý kus stáda. Chápeš, jak to myslím? Věděli jsme, že předtím to šlo, tak proč by to nemohlo jít i teď, že jo? (Viktor)

Žáci, v této chvíli reprezentovaní Viktorem, označili Pythagora za „slabý kus stáda“ a zároveň se usnesli, že pokud mohla být výuka matematiky kvalitní před jeho příchodem, mohla by taková být i nyní. Žáci se domnívali, že změna nevyhovujících prvků výuky je možná i na základě toho, o čem hovoří Ondřej: „*když Pythagoras přišel, byl takovej tichej a vypadal, že s ním jde snadno dělat, co kdo chce*“, což z úhlu pohledu žáků znamená, že je možné Pythagora a jeho výuku snadno ovlivňovat.

To tedy byly tři stěžejní příčiny, které vedly k otevření kauzy matematika: výměna učitelů a s ní spojená proměna výuky, náhlé výrazné zhoršení prospěchu, a chování Pythagora při vyučování. Co se týče plánování strategie řešení žáky identifikovaných problémů ve výuce matematiky, mé první otázky směřovaly ke zjištění toho, jak žáci zjistili, že se v rámci výuky matematiky potýkají

s podobnými problémy. Eliška k tomu říká: „*mě připadá, že vždycky někdo něco řekne, a pak ti ostatní na to začnou reagovat a pak vlastně zjistíme, že je stejný problém úplně u všech. Probíhá to náhodně. Většinou se bavíš s nějakou skupinou, někdo z té skupiny se baví s nějakou další a takhle.*“ Viktor doplňuje: „*začalo to tak, že jsme si s děvkama mezi sebou začali říkat, že je to fakt brozný. I ti, se kterými se normálně ne bavíme a rozchází se naše názory, tak taky měli horší známky, takže taky jim to vadilo. Aj lidi, co bývali jedničkáři a fakt šprti, chytrolíni, tak říkali, že to je brozný a nedá se to. Takže možná proto jsme to takhle všichni cítili. Protože to postihlo všechny.*“ Vidíme, že žáci při zjišťování rozšířenosti tohoto problému z počátku postupovali nekoordinovaně a rozsáhlost problému zjišťovali pomocí jakési šeptandy (srov. Goodboy, 2011; Vidláková, 2011), skrze kterou se přenáší i negativní emoce. Indikátorem rozsáhlosti a závažnosti problému bylo pak to, že o podobných problémech hovoří i spolužáci, se kterými se žáci typicky nepřátelí a u kterých nepředpokládají, že by mohli daný problém sdílet. Toto byl moment, kdy se třída rozhodla, že problém je natolik závažný, že je potřeba jej řešit. Eliška říká: „*vždycky se najde nějaká skupina, která to začne strašně řešit, a začnou se angažovat. Pak je tam skupina, co se vždycky přidá, a pak skupina, které je to úplně jedno. Ta první skupina pak někam jde a snaží se něco udělat.*“ Třída byla zpočátku nejednotná, přesto při snaze zahájit řešení problému žáci nepostupovali individuálně, ale v rámci skupiny, která se vydala za třídním učitelem Čapkem, aby mu sdělila jádro problému a požádala jej o spolupráci. Pod taktovkou třídního učitele pak již třída postupovala koordinovaně, a v rámci hodin českého jazyka o problému diskutovali. Eliška říká: „*on se snaží s tím něco udělat sám a snaží se nám nějakým způsobem pomoci. S tím, že samozřejmě chce, abychom i my něco udělali. Takže nám většinou něco navrhne, nebo my to navrheme sami, a pak se to snažíme nějakým způsobem realizovat.*“ Žáci mají v třídním učiteli oporu, avšak není to sám Čapek, kdo se ujímá řešení problému, protože je přesvědčen, že aktivními by měli být žáci.

6.2.3 Postup žáků při řešení kauzy matematika

Žáci při řešení kauzy matematika postupovali v krocích, které jsou shrnuty v tabulce 3 a které budou podrobně popsány v této podkapitole.

Tabulka 3: *Kroky žákovské strategie řešení kauzy matematika*

Identifikace problémů (listopad - leden)	<i>Žáci ve výuce matematiky identifikovali řadu problémů, a kontaktovali třídního učitele Čapka s žádostí o radu.</i>
1. krok: Dopis pro Pythagora (únor)	<i>Žáci vytvořili 1. (emotivní) a následně 2. (racionální) verzi dopisu pro Pythagora, kde líčí své problémy a nastiňují možná řešení.</i>
2. krok: Rozprava žáků a Pythagora (únor)	<i>Pythagoras hovořil se žáky o obsahu dopisu, ti informují Čapka o jeho slovech. Pythagoras vysvětluje své kroky.</i>
Intermezzo: Reakce okolí (březen, duben)	<i>O kauze matematika se dozvídají i členové učitelského sboru a rodiče sextánů, kteří se dožadují řešení situace.</i>
3. krok: Ředitel na hospitaci (duben)	<i>Ředitel gymnázia využil své pravomoci a výjimečně podnikl hospitaci ve výuce matematiky.</i>
4. Krok: Majálesová scénka (květen)	<i>Žáci nejsou spokojeni s vývojem kauzy matematika a tak vynášejí své trumfy na veřejnost na Majálesu.</i>
Ukončení kauzy matematika (červen)	<i>Žáci referují o tom, jak vnímají efekty kauzy matematika. Pythagoras odchází z gymnázia.</i>

6.2.3.1 První krok: Dopis pro Pythagora

Markéta tvrdí, že kauza matematika se posunula od identifikace problému k prvnímu kroku řešení situace zejména na popud třídního učitele: „ono to bylo hlavně ze začátku na popud Čapka. On to v nás tak nějak vzbudil. Nevím, jak se to Čapek dozvěděl, jestli jsme mu to říkali, nebo jestli se to dozvěděl z těch známek, to si teď nejsem jistá. Ale prostě zjistil, že naše známky jsou teďka brozný a že to nevypadá, že bychom byli zrovna spokojeni s matikou. A tak se nás na to zeptal. Řešili jsme to pár hodin a tak se od nás vlastně dozvěděl, co nám vadí. A potom navrhl, že jestli mu to nechceme říkat přímo, tak bychom mu mohli napsat dopis. Tak jsme si řekli, že má asi pravdu a že je to chytrý nápad. Tak jsme to prostě udělali. Nemyslím si, že by nás to samotný napadlo.“ Prvním krokem, na kterém se třída a Čapek dohodli, bylo vytvoření dopisu adresovaného Pythagorovi. V něm měli žáci vylíčit, kde spatřují jádro problému ve výuce matematiky a navrhnout možná řešení. Čapek žáky ujistil, že pokud by dopis nepůsobil dle jejich představ, vložil by se do řešení situace osobně, jinak nechá vše na samotných žácích. Ve svém volném čase tak žáci společnými silami vytvořili dopis, který je k nahlédnutí v úryvku 2.

Úryvek 2: Dopis pro Pythagora: Verze 1.

Vážený pane profesore,

nám i Vám je určitě jasné, že v našich společných vyučovacích hodinách není vše doista v pořádku. Proto v rámci celé naší třídy bylo rozhodnuto, napsat Vám tento e-mail za účelem zlepšení vztahu a vyřešení veškerých nejasností. Myslíme to dobře, nechceme Vás nějak urazit. Nutno podotknout, že jsme se o níže zmíněných potížích bavili i s našimi spolužáky z jiných tříd, které vyučujete, a problémy v hodinách se shodují s těmi našimi.

Po odchodu paní profesorky Světlé, naší předchozí matematikářky a třídní profesorky, se výuka matematiky výrazně zhoršila. Na první pohled je změna jasná již ze známek. Studenti, kteří dříve dostávali jedničky, nyní dostávají čtyřky a pětky. Pokud se něco nezmění, spousta žáků může propadnout. Nemáme možnost danou látku ani pochopit, podáváte ji nejasně a především nedostatečně, nebledě na monotónní, tiché a nezajímavé vystupování. Pokud někdo něco nechápe, nestačí, že to vypočítáte právě Vy na tabuli a pošlete ho sednout a zbytek své pozornosti věnujete té hrdce nadprůměrných žáků. Studenti jsou zmateni a nedostávají žádná validní vysvětlení. Už se ani nesnažíme, protože víme, že to nezvládneme.

Potřebujeme motivaci, vědět, že v nás věříte a ne jen v jisté vyvolené, a nějaké jasné meze a stanovená pravidla. Potřebujeme teoretický základ a objasnění látky v jednoduchých příkladech, které pak můžeme postupně rozebírat. Donuťte nás učit se tak, abychom Vás za to mohli mít rádi.

Špatné známky se samozřejmě vážou k písemkám. Vaše prověrky jsou nesčetně dloubé a nemáme možnost je stihnout, zvláště s jejich obsahem. Příklady jsou složité, takové, které jsme v hodinách nedělali. Navíc, pokud nechápeme ani úplný základ, protože nám ho prostě nejste schopni vysvětlit, nemůžeme rovnou přejít k tak náročným úlohám. Nemůžete po nás požadovat, abychom zvládli nemožné. Rádi se na test naučíme, pokud nám k tomu pomůžete. Pětky nejsou příjemné nám a snad ani Vám.

Nejde však jen o samotnou výuku, ale i o Váš osobní přístup. Z dřívějšíka jsme byli zvyklí na okamžité a různé, a opakuji okamžité, řešení kázeňských problémů. Absence této interakce však

způsobila zvlčení a tudíž působíme dojmem, že nás nic nezajímá a nedáváme pozor. Jsme ochotni změnit se k lepšímu, potřebujeme však, abyste Vy určil meze. Nemůžete očekávat pozitivní přístup studentů, pokud Vy sám k nim přistupujete negativně, nebo je přímo ignorujete. V hodinách si studentů často nevšímáte, někteří celou Vaši hodinu spí a Vy nic neuděláte. Naopak studentům, kteří dorazí do třídy pár vteřin po zvonění, napíšete pozdní příchod, bez toho aniž byste je na to upozornil. Tímto si zničíte veškerou naději na úctu či respekt. Přičemž právě toto jsou aspekty, které jsou základem dobrého učitele. A to nemluvíme o přepadové písemce, která má otestovat, kdo z nás si dělá domácí úkoly sám a kdo ne. To jsou podpásovky.

Pane profesore, protože nejsme banda tupců, nechceme nepřátelství a chceme se ještě něco naučit, doufáme, že si tyto řádky vezmete k srdci, aby obě strany mohly být spokojeny. Chceme tím pomoci nejen nám samotným, ale i Vám. Ještě jednou opakují, myslíme to dobře.

Se snahou a nadějí, Sexta A

Dopis z úryvku 2 byl přečten ve výuce českého jazyka a literatury za účelem jeho společné revize. Žáci ve svém textu pojednávají o celé řadě rozličných témat, která se týkají jak didaktiky matematiky, tak vztahu učitele se žáky. Žáci v dopise také líčí, že jsou ochotni změnit své chování při vyučování, které v této chvíli sami hodnotí jako nevyhovující, a proměnit svůj přístup k učení se. Zároveň však důrazně požadují, aby první krok podnikl Pythagoras. Žáci se dožadují řady změn, které odráží jejich hodnocení výuky matematiky, které známe z kapitoly 6.2.1 Tyto změny by měl Pythagoras uskutečnit a proměnit tak svou výuku a přístup k žákům, aby došlo ke zlepšení studijních výsledků žáků a vztahu mezi učitelem a žáky. Je zajímavé, že žáci požadují, aby je učitel „donutil učit se tak, aby jej za to mohli mít rádi.“ Žáci tím kladou rovnítko mezi kvalitu zvládnutí učiva a kvalitu vztahu s učitelem. To znamená, že čím více a lépe se toho žáci ve výuce naučí, tím je jejich vztah s učitelem lepší, a opačně.

Pokud na text žákovského dopisu nahlédneme s odstupem, zdá se, že se žáci svým textem snaží přilákat pozornost učitele, které se jim ve výuce příliš nedostává. Z textu číší poměrně silný emotivní náboj, který poukazuje na to, že žáci mají eminentní zájem o změny ve výuce matematiky. Žáci také často poukazují na to, že právě změna by měla znamenat prospěch pro obě strany. Předpokládají totiž, že i Pythagoras je s výukou nespokojen.

Po přečtení dopisu chtěli žáci zjistit názor třídního učitele Čapka, který se k němu vyjádřil následujícím způsobem:

Já bych asi skončil s tím zaměstnáním. To je strašná síla. Tam je strašná spousta informací, které si vůbec neuvědomujete, co to spustí v tom člověku. Jestli se mě ptáte na můj názor, tak já nevím, jestli by bylo dobré, aby takový dopis dostal. V této chvíli je tam té kritiky strašně moc. I když jste se to snažili odlehčit, nebo doplnit tím, že jde o dobro, které je míněné pro něj, že vám nejde o to ho jenom zkritizovat, ale že chcete společně najít řešení. Ale to se mi zdá nedostatečné, vzhledem k tomu jak tvrdě byla ta kritika vyjádřena. Když napíšete „výuka matematiky se po Vašem příchodu výrazně zhoršila“, tak i když je to pravda, tak ten člověk z toho nezíská nic, co by mu řeklo, jak má postupovat dál. Já bych ještě zkusil udělat nějakou verzi, ale potom už řeknete, že to je pod cenzurou Čapka, a že to není to, co vy jste chtěli předat. (Čapek)

Žáci dali na Čapkova slova a rozhodli se dopis přepracovat a vytvořit druhou verzi, která bude obsahovat méně kritiky, více popisu situace a návrhů konstruktivních řešení. Čeněk a Alena, kteří se tohoto úkolu měli ujmout, však v požadovaném termínu svůj úkol nesplnili. Čeněk absentoval

a Alena oznámila, že se rozhodla druhou verzi dopisu nenapsat, protože má strach z případného postihu pro (byť anonymního) autora. Stejně tak jako v případě kauzy informatika se zde tedy objevuje téma strachu z případného trestu za vyjádření žákovského názoru na výuku. Po tomto prohlášení se ve třídě rozproudila diskuse na téma strachu a zodpovědnosti, jejíž část představuje následující ukázka:

Alena: *Já jsem se bavila s profesorama⁶¹ a oni mi doporučovali, at' se do toho nepletu. Takže já jsem to nenapsala, protože s tím nechci mít nic společného, protože z toho kouká průser.*

Čapek: *My jsme tady ve čtvrtce četli dopis, kde jste se podepsali jako sexta A, čímž jste vyjádřili názor na výuku a chtěli jste změny jako třída. Pokud se stane, že aspoň jeden z vás řekne, že s tím nesouhlasí, tak už to nemůžete napsat za sextu A.*

Alena: *Já jenom nechci, aby to bylo vyvinutý ode mě ta iniciativa, prostě z toho mám strach.*

Čapek: *Vy na to máte plné právo, Aleno.*

Nina: *Pane profesore, můžu se jenom zeptat? Stejně by Alča z toho neměla... jakože já neříkám, aby to udělala, ale stejně by z toho neměla žádný problém, kdyby to bylo za celou třídu, ne?*

Čapek: *Aleno, jestli to máte uzavřené a už se nechcete nechávat ovlivnit, tak budeme muset vymyslet jiný způsob. I kdyby to bylo tak, že za ním půjdu já, jako kantor versus kantor, a dořešíme ten problém, aniž byste v tom byli angažovaní, pokud z toho má někdo strach nebo by nesouhlasil s tím, co tady bylo navrženo.*

Alena: *Mě jde jenom o to, že tady všichni budou vědět, že jsem to napsala já. A až z toho fakt bude nějaký velkej problém, tak určitě se najde minimálně jedna osoba, která řekne „já jsem to nepsal, to psala ona.“*

Čapek: *Mě to vůbec nenapadlo, že vy v podstatě ponese te větší díl odpovědnosti, pokud byste měla ten dopis upravovat. To jste se měli přihlásit vy, kdo tuto obavu nesdílíte, že by vás třeba potom ta třída takzvaně nechala ve štýchu, kdyby došlo k tomu, že se ten problém stane ještě větším, než je teď.*

Viktor: *Já osobně si myslím, že pokud to podepíšeme jako celá třída, tak když potom někdo řekne „já jsem to nepsal, já za to nemůžu“, tak to už je jeho problém, když se pod to podepsal a souhlasil s tím. A když s tím bude souhlasit celá třída, tak proč by za to měla být více zodpovědná, než kdokoliv jiný? To už by ten člověk, co by to takhle bral, musel být naprosto stupidní. Tak půjde za ředitelem a řekne „tohle psala Kašparová, já za to nemůžu?“ Pan ředitel, jelikož u něj předpokládám, že je alespoň trochu inteligentní, tak řekne „ale tady je napsaný sexta A, takže za to zodpovídá celá třída.“*

Zita: *Já si myslím, že naším cílem bylo to napsat takovým způsobem, aby tam nebylo nic napadnutelného. Že opravdu jde o řešení problémů a ne o něco, za co bychom měli být potrestáni, nebo s čím by měl být problém.*

Čapek: *Z toho, co říká Zita, je pro mě směrodatné, že pokud to napíšete tak, že vyjádříte svou nespokojenost, tak za to by vás, pokud ten školní systém funguje zdravě, neměl nikdo trestat. Že by někdo řekl „jak si dovoluješ kritizovat výuku?“*

Lada: *Já si myslím, že kdybychom ten dopis poslali jenom panu profesorovi Pythagorovi, tak by to nemuselo mít žádný dopad, že by to úplně potlačil a vůbec by to s námi neřešil. Ale kdybysme ten dopis poslali v kopii vedení, tak by to třeba už řešil.*

⁶¹ Někteří z učitelů, kteří však nevyučují v sextě A, jsou s Alenou spříznění příbuzenským poutem.

Čapek: *Aha, to znamená další varianta? Teď mě napadá ještě jedna věc. V podstatě by se to dalo řešit tak, že to nebude Alena, kdo bude ten dopis upravovat. Počkáme ještě na Čenkovu verzi, a potom si to společně přečteme. Pak bych se zeptal, jestli by Alena i přes to souhlasila s tím, že ten dopis bude odeslán, i když tam bude zahrnuta do sexty A, ale nebude mít žádný podíl na autorství, z čehož má strach.*

Alena: *Však to mi nevadí, já jsem s tím souhlasila.*

Čapek: *Dobře, to znamená, že to můžeme udělat tak, že počkáme na Čenkův výplod, na kterém teď určitě intenzivně pracuje, a proto není ve škole. Já ho budu kontaktovat ještě dnes, a zítra v hodině ten text otevřeme. A teď jsem zapomněl na Ladu. Váš postoj k tomu, co říká Lada, aby ten dopis nebyl odeslán pouze panu profesorovi, ale současně i vedení školy?*

Ondřej: *Já si myslím, že bychom prvně měli dát panu profesorovi příležitost, aby to nějak strávil, než se o tom dozví vedení. Protože je to pro pana profesora rozhodně nepříjemnější, když to pošleme rovnou i vedení.*

Čapek: *Co je to pro něj za informaci, že to posíláte rovnou i vedení školy? Co mu tím sdělujete?*

Alena: *Že ho chceme dostat pryč prostě.*

Viktor: *Že mu nevěříme.*

Ondřej: *Že mu chceme dát najevo, že mu nevěříme, že by se tomu věnoval, bez toho, abysme to poslali vedení.*

Lada: *Já osobně bych to poslala i řediteli, protože z toho, jak on v těch hodinách s náma vůbec nic neřeší a neřekne ani slovo a řeší jen tu matematiku, tak si myslím, že to úplně potlačí a nebude to vůbec řešit.*

Čapek: *Teď je otázka, jestli aspoň nedat tu šanci. A pokud se nic nezmění, tak pak můžete přistoupit k dalším krokům. Ale jestli ten první krok neudělat vstřícný? Pak byste mohli očekávat, že bude vstřícné jednání i z jeho strany. Nechte si to projít hlavou, zítra ten dopis přečteme a pak se rozhodnete definitivně. Dokonce si nechte projít hlavou, jestli opravdu se pod to chcete podepsat, aby se nestalo, že potom někdo řekne „já jsem s tím nesoúhlasil.“ Protože vy s tím musíte souhlasit jako třída, aby to bylo možné odeslat.*

Čapek, který se ujal moderování vzniklé diskuse, se snaží různými způsoby obrušovat hrany, mírnit emoce a navrhopvat alternativní řešení. Zatímco on Alenino rozhodnutí vyvolané obavami z trestu a případné zrady ze strany některých spolužáků respektuje, třída se s jejím rozhodnutím nedokáže ztotožnit. Spolužáci tvrdí, že autora nemůže postihnout trest, protože dopis má být napsán nekonfliktně, jako podnět do diskuse, a podepsán jako sexta A - není tedy možné, aby byl kdokoliv ze žáků individuálně potrestán. Poté se žáci dohodli, že vyčkají příchodu absentujícího Čenka, což se ukázalo jako dobrý krok, protože Čeněk se následujícího dne dostavil i s druhou verzí dopisu pro Pythagora (viz úryvek 3), kterou žáci následně odsouhlasili, předali třídnímu učitelovi a ten jí zhruba v polovině února předal Pythagorovi.

Úryvek 3: *Dopis pro Pythagora: Verze 2.*

Vážený pane profesore,

píšeme Vám tento dopis v naději, že pomůže vyjasnit naše vztahy a zároveň poslouží jako podklad pro následnou diskusi. Je zřejmé, že tento dopis bychom nepsali, kdybychom nemuseli. Avšak domníváme se, že v našem vzájemném vztahu se vyskytly určité politováníhodné okolnosti, které bychom s Vámi rádi probrali a vyřešili ku prospěchu obou stran. Rádi bychom přednesli některé problematické body,

kteří bychom s Vámi rádi vyřešili.

Myslíme si, že Vám i nám je jasné, že naše studijní výsledky, jako třídy, jsou jasné podprůměrné, a to jak ve srovnání s jinými ročníky ve stejném období, tak s našimi výsledky z let předcházejících. Tímto nechceme naznačovat, že by problém byl na Vaší straně, avšak domníváme se, že zásadním problémem je vzájemný dialog a průběh našich hodin.

Tímto se dostáváme k prvnímu, avšak nejvíce naléhavému bodu našeho dopisu. Tímto bodem je výklad látky a chování třídy během tohoto výkladu. Naše špatné výsledky z písemek jsou, dle našeho názoru, převážně způsobeny neúplným a nedostatečným pochopením probírané látky. Bohužel musíme konstatovat, že Váš výklad je natolik náročný, že většina třídy, která není nadprůměrně nadaná a zběhlá v matematice, není schopna pochopit podstatu přednášené látky. Matematicky nadaní však tvoří pouze menšinu. Pro většinu z nás je Váš výklad příliš obecný a těžký. Značná část třídy takéž v současném stavu rezignovala na dotazy, protože je frustrována tím, že nemůže pochopit ani základní problematiku. Většina třídy bohužel nepochopí probíranou látku jen z obecné definice problému a Vámi vypočítaných příkladů bez dodatečného vysvětlení. Aby třída pochopila látku, je dle našeho názoru zapotřebí větší množství Vámi vypočítaných příkladů, na kterých byste bod po bodu vysvětlil podstatu svých výpočtů. Avšak i v průběhu procvičování je dle našeho názoru zapotřebí, abyste se u každého studenta pokud možno ujistil, že danou látku chápe aspoň v minimální míře a případně opravil, co dělá špatně, aby měl zpětnou kontrolu. Bohužel diskusí s žáky u jejich lavic tohoto cíle nedosáhneme.

Sebekriticky konstatujeme, že velká část zodpovědnosti za neutěšenou situaci padá i na naše hlavy. Bohužel se mezi námi vyskytují i tací, kteří se ve Vašich hodinách chovají destruktivním způsobem. Apelujeme proto na Vás, abyste tyto nezodpovědné kolegy usměrnil. Většina třídy, která má zájem o zlepšení svého prospěchu, by s Vámi v tomto ohledu sympatizovala. Tímto způsobem se dle našeho názoru zvýší celková vnímavost třídy k probírané látce. Bohužel, pouhým ignorováním a přecházením těchto problémových elementů ve výuce se kázeň třídy nezlepší a s tím se ani nezlepší dosažené výsledky.

S předchozími body úzce souvisí výsledné známky z prověrek a písemek. Ačkoliv to není jediný faktor ovlivňující špatné známky. Dle některých žáků, kteří sice chápou danou látku, avšak nejsou matematicky nadaní, jsou písemné práce příliš obsáhlé. Proto bychom s Vámi rádi prodiskutovali možnost častějších písemek, avšak na menší objem učiva.

Doufáme, že tento dopis dostatečně objasnil naše stanovisko a že dojde k vzájemnému pochopení a větší pobodě v hodinách matematiky.

S úctou, sexta A

Dopis, co do použitého výraziva, byl podstatně zjemněn, a rétorika žáků je nyní zaměřena na vyjasnění problematických bodů, nikoliv na vyhledávání chyb učitele. Je zřejmé, že zatímco první dopis byl velmi emotivní, tato verze je postavena převážně na racionalitě. V dopise je také možno sledovat, jak žáci procházejí jednotlivými fázemi zpětné vazby, tedy od fáze popisné, přes fázi reflektivní a hodnotící až po fázi návrhovou. Při vyjadřování zpětné vazby s hodnotícími prvky je důležité odlišovat věcné pozorování (popisná část zpětné vazby) od hodnocení či vnímaných důsledků (reflektivní a hodnotící část zpětné vazby), protože toto jasné oddělování může výrazně napomáhat zpřesnění a srozumitelnosti zpětné vazby což se žákům ve druhé verzi dopisu daří.

Zatímco forma dopisu se výrazně proměnila, jeho obsah zůstal podobný. Žáci na prvních řádcích stále hovoří o zlepšení vztahu s učitelem. To se na první pohled může jevit jako s výukou nesouvisející, avšak žáci právě vztahu s učitelem přikládají velký význam a dávají jej do souvislosti s kvalitou učení. Jádrem dopisu je stále především prospěch žáků, respektive identifikace příčin zhoršení žákovského prospěchu a možností řešení. Tentokrát jsou zde líčeny dvě zásadní příčiny zhoršení žákovského prospěchu. Jedna na straně učitele, a to výklad látky, který je pro žáky příliš náročný. Druhá na straně žáků, tedy neukázněné chování třídy během výkladu. Vidíme tak, že pomyslná vina je rovnoměrně nakládána na bedra žákům i učitel. V textu dochází také k podrobnému popisu problematických míst ve výuce, se kterými učitel, dle žáků, může poměrně pohodlně pracovat, a proto dávají učiteli jakýsi návod, jak by mohl dosáhnout alespoň některých požadovaných změn. Doporučují zejména, aby byl pečlivější při vysvětlování učiva a aby žákům individuálně podával zpětnou vazbu k jejich výkonům a korigoval tím jejich učení se. To ve skutečnosti znamená, že se žáci chtějí aktivně zapojit do vyučování a také chtějí zpomalit tempo výuky, déle se zastavit u učiva a věnovat mu náležitou pozornost. Dále žáci stále trvají na tom, aby byli ukázněvaní, neříkají však, jak k tomu má dojít. Dopis opět končí požadavkem na snížení náročnosti testů.

Po odeslání druhé verze dopisu jsem se žáků dotazovala, zda měli představu o tom, co by mohl způsobit, a zda věřili v jeho pozitivní efekty.⁶² Názory žáků, přesto, že s odesláním dopisu všichni souhlasili, se různí. Například Viktor byl velkým zastáncem dopisu.⁶³

Já jsem z toho byl docela nadšený, protože ve mně je nějaká taková věc, nevím, co to způsobuje, ale já jsem hodně nadšený z toho, jít proti systému veškerému, a prosadit si svůj názor. Takže to se mi líbilo. Souhlasil jsem se vším, co tam bylo a byl jsem jeden z těch, co říkali, ať se to fakt udělá. Ta reakce, mě trochu... já jsem čekal, že Pythagorovi trošku spadne hřebínek. Trošku mě dostal tím, jak dobře odůvodněná byla jeho reakce na ten dopis. Fakt nemlel z cesty, a aji jsem s ním souhlasil v něčem. (Viktor)

Viktor, jako jeden z nejvýraznějších odpůrců současné podoby výuky matematiky a zastáncem dopisu s jeho odesláním souhlasil především ze dvou důvodů. Jeden z nich souvisel s tím, čemu Viktor říká „jít proti systému“ - tedy s jakousi rebelií (Woods, 2012), druhý pak odrážel Viktorem vnímanou nevyhovující podobu výuky matematiky, která se odrážela v jeho náhle zhoršeném prospěchu. Viktor očekával, že po přečtení dopisu bude Pythagoras k výuce a zejména k žákům přístupovat otevřeněji a s větší pokorou. Viktor tak naráží zejména na nepřístupnost učitele, jeho přílišné zaujetí pravidly a neschopnost komunikace se žáky, což na některé žáky působí velmi negativně až arogantně. Pythagoras se však k Viktorovu překvapení vyzbrojil solidními argumenty a řadu z nich nakonec Viktor přijal (podrobnosti viz dále v textu).

Na rozdíl od Viktora byla Eliška od počátku k dopisu spíše skeptická: „no, tak jako ten dopis něco změnit mohl. Ale myslím si, že toho člověka nezměníš tak, aby se změnilo všechno. Že to udělalo přesný opak toho, co my jsme chtěli. Jenomže tam byli lidé, kterým na tom podle mě nezáleželo, kteří už neměli jinou možnost. Kterí na tom byli stejně tak špatně, že...“ Eliška má za to, že problémy ve výuce matematiky vycházejí převážně z povahových rysů učitele Pythagora a je přesvědčená, že ty žáci nemohou od základu

⁶² Následující úsek textu již pozvolna předznamenává Pythagorovou reakci na dopis, a výsledek kauzy matematika, o čemž bude podrobněji pojednáno na dalších stranách.

⁶³ Rozhovory se žáky probíhaly až poté, co Pythagoras reagoval na dopis, proto se někteří žáci krátce vyjadřují i k průběhu rozpravy žáků a učitele, které se ale budu věnovat až v podkapitole 6.2.3.2.

změnit tak, aby došlo ke změnám ve výuce, které žáci požadují. Zároveň však Eliška chápe, proč byl dopis odeslán, protože vidí, že ve třídě je řada žáků, kteří už „nemají co ztratit“, protože jejich prospěch je tak špatný, že už jen těžko může být horší. A proto je každý nápad na řešení této situace vítán, a v této chvíli byl tím nápadem dopis, pod který se podepsala i Eliška, které také nevyhovuje současná podoba výuky matematiky a také se jí dotklo zhoršení prospěchu, avšak ne tak výrazně, jako tomu bylo například právě u Viktora.

Ondřejova odpověď je také zajímavá, a to zejména z toho důvodu, že Ondřej je jedním z mála žáků, kteří s příchodem nového učitele nezaznamenali zhoršený prospěch a nesetkali se ani s dalšími problémy, se kterými se potýkali spolužáci. Přesto Ondřej s odesláním dopisu souhlasil.

Jo, já jsem v matice problém neměl. A s tím, co bylo v dopisu, jsem taky neměl problém, s tím jsem souhlasil. Čeněk to napsal moc dobře. Já jsem taky chtěl, aby se něco řešilo, protože mi přišlo, že je ve třídě moc dusno. Jako matika dobrý, pochopím, co budu potřebovat, ale je lepší, když ten učitel tak nějak vyzařuje pozitivní atmosféru. Ale s Pythagorem je to víc utrpení. A ten dopis se ho taky trošku dotkl. Ale já si myslím, že o moc šetrněji už to napsat nešlo... že to byl dobrý dopis. (Ondřej)

Eliščina a Ondřejova slova vypovídají o soudržnosti žáků v rámci třídy, pokud je „nepřítelem“ učitel. Eliška s příchodem Pythagora pocítila jen chvilkové a mírné zhoršení prospěchu, Ondřej se s tímto problémem nepotýkal vůbec. Přesto oba s odesláním dopisu souhlasili a Ondřej dokonce tvrdí, že to byl dobrý dopis. Vysvětlení se zdá být prosté. Zatímco s učitelem se žáci setkávají pouze útržkovitě, se spolužáky jsou po celé dny v přímém kontaktu po dobu několika let. A to se právě může stát důvodem toho, že žáci spíše drží při sobě.

6.2.3.2 Druhý krok: Rozprava sexty A s Pythagorem

Dopis, ve kterém žáci mimo jiné požadovali otevření diskuse týkající se výuky matematiky, byl doručen k rukám učitele Pythagora. Ten se na něj po jeho pečlivém prostudování a promyšlení rozhodl reagovat, a tak v jedné z vyučovacích hodin matematiky došlo k požadované diskusi, ve které obě strany předstíraly své teze a argumenty.

Následující text představuje komplikovanou a nepřehlednou situaci, která nastala po odeslání dopisu, a obsahuje velké množství vzájemně propojených informací, myšlenek a domněnek, se kterými žáci i Pythagoras pracovali. Pro přehlednost je text rozdělen do menších celků, které zachycují dílčí témata. V první řadě bude přestavena **interpretace rozpravy s Pythagorem z pohledu žáků**, a to v části *Žáci: Report z rozpravy s Pythagorem*. Dále na tutéž situaci nahlédneme z **úhlu pohledu učitele Pythagora**. Tato část textu je také rozložena do ještě menších částí, kterými jsou *Pythagoras: První dojmy z dopisu*, *Interpretace obsahu dopisu*, a *Pythagorova obrana*, jež v sobě snoubí strategie pro řešení situace a odůvodnění postupu při řešení kauzy.

Žáci: Report z rozpravy sexty A s Pythagorem

Podívejme se nyní na to, jak žáci v hodině českého jazyka a literatury referují třídnímu učiteli o Pythagorově reakci na zasláný dopis, a společně zvažují další postup. Slova, které bude dále v textu interpretováno, se ujímá autor druhé verze dopisu, Čeněk.

Čeněk: *Včera jsme dvě hodiny diskutovali s panem profesorem. Vypadalo to tak, že pan profesor absolutně odmítá udělat jakýkoliv ústupek. Ale přes noc se na to nejspíš vyspal a v dnešní matice proběhl krátký závěr. To jsem si napsal, co on vlastně z toho vyvodil za závěr. Tak, chce více napomínat v hodině, o což jsme ho teda žádali, s tím, že by vás potom chtěl informovat, když někdo něco udělá. Pak chce dávat více domácích úkolů, o to jsme ho, myslím, moc nežádali, ale to je jedno. Pak chce zavést případové písemky, o který jsme ho taky nežádali. Co se týče lebčích testů, tak k tomu se vyjádřil, že ještě neví.*

Viktor: *On právě tady u tobo argumentoval tím, že vzal příklady z poslední písemky a ukázal nám, že je umí spočítat během třiceti vteřin, že to bylo naprosto jednoduchý a že si vymyslíme. Tak samozřejmě, když jsem matematikář, tak zvládnou písemku pro druháky spočítat za pět minut.*

Čeněk: *Jo. A jeho závěr je, že on si myslí, že nedělá nic špatně, že všechno špatně jsme udělali my. Pak mluvil o samostatných domácích úkolech, že když ten úkol opišeme, tak je to podraz. Pak mluvil o tom, že se máme více ptát, ale zároveň říkal, že nechce odpovídat na stupidní dotazy, ale už nezmínil, co je stupidní dotaz a co ne. Lidi, kteří mu říkali příklady tobo, na co by se ho ptali, tak on za stupidní považoval dotaz na cokoli, co se probíralo před tím, což dle mého názoru rozhodně není stupidní dotaz. Taký říkal, že nechce probírat každou starou písemku, která se nepovedla. Čímž reagoval na to, že jsme chtěli, aby písemka, která se evidentně většinou třídy nepovedla, aby se to učivo probralo znovu. Že to prý už máme umět. Že není čas, že musíme probírat dál. A tím bych se rád dostal k tomu, co pan profesor zmínil, a to bych rád citoval naprosto přesně. Ještě, abych to uvedl, tak jsme říkali, že chceme zpomalit tempo učiva, že nestíháme brát ty těžší věci a pan profesor na to odpověděl, že: radši projede to, co má učit podle plánu, než aby jel pomalu a naučil nás to.*

Linda: *Pane profesore, já jenom abych to doplnila. Já jsem se ho přímo na tuto konkrétní otázku zeptala takhle doslova: jestli je pro něho důležitější to, aby splnil učební plán a stihl všechno to, co má probrat, anebo to, aby nás tu látku naučil. A on vážně odpověděl, že je pro něj důležitější, aby splnil učební plán.*

Viktor: *Já jsem chtěl ještě doplnit, že to celou dobu probíhalo tak, že my jsme si dvě hodiny sypali popel na hlavu a pan profesor říkal: jo jo jste hrozní, jste špatní, vy to děláte špatně a já ne. Ale říkal, že možná dělá něco, co nám nevyhovuje, ale že on, na rozdíl od nás, nedělá žádnou záměrnou chybu. A že my se chováme záměrně destruktivně a záměrně děláme chyby. Takže z toho vyvodil, že se nebude měnit, ale musíme my.*

Alena: *V tom dopise jsme si víceméně sypali popel na hlavu a přiznali jsme všechny chyby a prosili jsme ho jenom o to, aby byly trochu kratší písemky, nebo aby na ně byl větší čas. A pan profesor po dvouhodinové hádce přišel dneska do hodiny a jediné co udělal, že naprosto přitvrdil režim, což v některých bodech je dobře, jako například kázeň ve třídě, ale v podstatě to všechno jenom zhoršil. My jsme ho prosili jenom o tu jednu malou věc a k té se vyjádřil tak, jak jste slyšel.*

Čeněk: *No, chtěli jsme po něm dva ústupky, aby zlehčil, nebo snížil objem testových otázek, a aby zpomalil výuku, protože nestíháme. A ani z jednoho nebudlá pan profesor ustoupit.*

Čapek: *Hm. Jaké teď budou z vaší strany přetrvávající požadavky? Potřebuju konkrétní body. Takže zkrátit písemné práce a zpomalení tempa výuky. Ještě třetí bod, anebo to jsou dva hlavní body, které potřebujete dorěšit? Vy jste říkali, že on teď přitvrdil a že to má pozitivní dopad na kázeň v hodině, je paradox, že někteří to teď považujete za negativní, protože jestli si dobře pamatuju, tak v té první verzi stála věta, která říkala „donuťte nás se učit“, tak jaká bude z vaší strany poznámka, že ten režim byl zpřísněn?*

Čeněk: *Mě šťve, že jedinej bod, kterej splnil, je bod, ve kterým jsme ustoupili my, a to bylo jediný, co se stalo.*

Čapek: *Ale nekončíme.*

Nina: *My jsme ho prosili, aby nás donutil se učit, tak teďka nemůžeme říkat, aby všechny tyhle body zabodil. Mě to přijde, že si protirečíme. Já taky nechci psát přepravky, ale...*

Lada: *Já souhlasím s Ninou. Ale na mě to působí tak, že on to dělá, aby se nám pomstil, nebo aby nás ještě více potrestal.*

Čapek: *Z vaší strany si uvědomte, že může to tak být vnímáno, že se mstíte, že si kreslíte, spíte, nebo neděláte to, co máte. To chce vzájemně si najít prostor.*

Alena: *Ale my jsme chtěli udělat kompromis, jenomže kompromis znamená z obou stran. My jsme udělali ústupek a pan profesor na něho přistoupil. Ale teďka, my už to nemůžeme vrátit. A je to hůř, jakože je to na naší straně, abychom ustoupili, ale pan profesor nám zastoupil cestu. Já nevím, jak to vysvětlit.*

Čapek: *Čeněk řekl, že se asi vyspal a teprve se začaly ty věci řešit. Já jsem právě v tohle doufal. Nemůžete čekat, že když přijdete s nějakými požadavky, že budou hned splněny, ale že trvá, než si to ten člověk zažije. To znamená, že se ještě můžou věci měnit. Ale já jsem přesvědčen, že pokud to je tak, jak popisujete, a já nemám důvod, abych vám nedůvěřoval, tak to je důvod, abych do toho vstoupil já a případně ještě někdo, například vedoucí komise matematiky, a probrali jsme to společně. Já doufám, že ještě máme sílu to změnit.*

Viktor: *Já jsem chtěl argumentovat Nině a Ladě, jak říkaly, že jim přijde, že si protirečíme, když někdo řekl, že se mu nelíbí, co se teďka splnilo. Tak tam nejde o to, teda aspoň já jsem to tak pochopil, že nejde o to, co on udělal. Ale mi se nelíbí, že udělal jenom tu věc, ve které jsme ustoupili my. On sám v ničem neustoupil. Já su spokojený s tím, že je přísnější a že chce, abysme dávali větší pozor, to mi vůbec nevadí. Mi akorát vadí, že nedokázal v ničem ustoupit.*

Čapek: *Vy jste udělali vstřícný krok a teď čekáte, že on taky udělá vstřícný krok. Pokud neproběhne a bude to všechno třeba ještě horší, nebo se nebude nic měnit, tak to už je úkol můj a jiných, abychom to posoudili a pobavili se s ním o tom. Máte ještě pocit, že byste sami mohli něco udělat, aby se něco změnilo, nebo už to necháte tak, jak jsem říkal?*

Zita: *Já bych to teď chvíli nechala, abychom viděli, jak to vlastně dopadne, jak to bude fungovat.*

Čapek: *Já si myslím, že byste teď každý měli minimálně ještě k tomu, že jste ustoupili, pracovat tak, aby to nevnímali jako provokaci, nebo jako, jak to říci, důvod, za co by vás mohl trestat.*

Zdá se, že tento rozhovor, ostatně jako mnohé další rozhovory Čapka se třídou má i výchovný charakter, protože vedle toho, že se Čapek snaží vést žáky k tomu, aby kultivovaně vyjadřovali své názory na výuku, snaží se je vést také k trpělivosti a toleranci.

Na základě výše předloženého úryvku rozhovoru můžeme říci, že žákovská snaha o změny ve výuce matematiky prozatím není zakončena úspěchem žáků. Ti v rozpravě s Pythagorem trvali na vyřešení několika problematických bodů líčených v dopise, které se jim jeví jako zásadní, protože právě tyto jim neumožňují dosahovat dobrého prospěchu v matematice. Jednalo se především o **zjednodušení písemných prací, zpomalení tempa výuky, a důslednější ukázkování žáků**, což má dle žáků vést ke zvětšení prostoru pro učení se a také větší motivaci žáků k učení se.

Žáci však po rozpravě s Pythagorem nabyli dojmu, že učitel jejich požadavkům nevyhoví a že namísto toho, aby došlo ke zlepšení vztahu mezi učitelem a žáky (jak žáci doufali), naopak dojde k „*naprostému přitvrzení režimu*.“ Žáci jsou s takovým výsledkem svého úsilí nespokojeni. Můžeme spatřit, že jejich nespokojenost pramení ze dvou rozhodnutí Pythagora. Za prvé, písemné práce nebudou jednodušší a tempo výuky pomalejší. Za druhé, záměr zadávat předem nehlášené testy

a zvýšit množství domácích úkolů. Nespokojenost žáků s těmito rozhodnutími učitele se zakládá zejména na tom, že obě tato opatření ze své podstaty nemohou vést k větší ukázněnosti žáků při vyučování a pravděpodobně ani k efektivnějšímu osvojování si učiva a zlepšení prospěchu žáků. Při rozpravě s Pythagorem si žáci vyslechli i, čtenáři již známou, informaci týkající se učitelova zdůrazňování důležitosti učebního plánu (tvrzení: „*radši projede to, co má učit podle plánu, než aby jel pomalu a naučil nás to*“), na úkor zajištění osvojení si učiva žáky. Naposledy zmíněná skutečnost dle žáků zřejmě stojí v pozadí Pythagorovy argumentace a vede jej k výše zmíněným rozhodnutím o plánovaných změnách ve výuce (tedy předem nehlášené testy a větší počet domácích úkolů).

Žáci věnují pečlivou pozornost i prohlášení o podstatném rozdílu mezi žákovskými „*záměrnými chybami*“ a případnými „*nezáměrnými chybami*“ učitele. To znamená, že dle žáků se učitel domnívá, že pokud se on dopouští něčeho, co žákům nevyhovuje, nečiní tak s úmyslem žáky poškodit, zatímco žáci se dopouštějí takového jednání, kterým záměrně poškozují učitele. Žáci mají za to, že tato učitelova domněnka zřejmě vede k jeho rozhodnutí o tom, že nikoliv on, nýbrž žáci by měli proměnit své chování. Eliška k tomu dodává: „*nejhorší bylo, že on z toho udělal strašně velkou věc. A že my jsme brozí! A my jsme byli ochotní ustoupit na maximum. A on neudělal nic, protože on přece všechno dělal dobře. To bylo takové divné.*“ Připomeňme však, že žáci jsou přesvědčeni o opaku, tedy že právě učitel je tvůrcem kvality výuky (viz kapitolu 5. 3.), nikoliv žáci. Na základě těchto informací jsem se ptala žáků, zda vědí, co dle učitele dělají špatně a jak své jednání mají proměnit.

Všechno! My prej neděláme nic pro to, aby se to zlepšilo. Prostě se jenom snažíme hledat chyby, místo toho, abychom se dokázali nebo chtěli změnit. A nevěnujem matice dostatečný množství času na to, abysme ji dokázali, jak von to učí, zvládat. Jenže na to, abysme to zvládali tak, jak von to učí, tak bysme museli co den počítat úplně všechno znovu co se v těch hodinách dělá. Nebo bysme si museli zopakovat všechny základy, který už většina z nás zapoměla, protože žádný jiný učitel, kterýho jsme doteď měli, to po nás prostě nechtěl. A museli bysme se vrátit takhle až do učiva primy a celý to projet a zapamatovat si nazpaměť, abychom byli schopni zvládat ty jeho koniny. A jemu nedochází, že většina z nás na to prostě nemá čas, že nejsme takový ti šprti, co nedělaj nic jinýho, než že přijdou domů a otevrou učení, že máme i mimo školu něco, co děláme. A to je prostě takový neřešitelný konflikt, protože on vidí samý chyby v nás a v sobě nevidí žádnou. A když my jsme ochotni přiznat, a to jsme i přiznali, že možná něco děláme blbě, tak mu to stejně bylo úplně u prdele a stejně odmítal přiznat, že by on mohl něco dělat špatně. (Jarek)

Zdá se, že se učitel a žáci dostali do patové situace. Obě strany jsou o sobě přesvědčeny, že v této chvíli jednají, jak nejlépe dovedou a také, že jednají správně. A zároveň každá ze stran je přesvědčena o tom, že druhá strana postupuje nesprávně. Obě strany po sobě navzájem požadují změnu a při tom změnu vlastního jednání podmiňují změnou jednání druhé strany. Pythagoras požaduje, aby žáci proměnili svůj přístup k učení se matematice, což žáci považují za nereálné, bez toho aniž by jisté změny učinil učitel. Z Jarkovy výpovědi je opět patrné, že se v této chvíli jedná o živou kauzu, kterou doprovází emoce. Nakonec se proto žáci rozhodli, že vyčkají na případné realizované změny, aby se ukázaly skutečné efekty dopisu a slov Pythagora. Čapek také žáky ujistil, že „*pokud to je tak, jak popisujete, a já nemám důvod, abych vám nedůvěřoval, je to důvod, abych do toho vstoupil já a případně ještě někdo, například vedoucí komise matematiky, a probrali jsme to společně.*“ Čapek tak tvoří jakousi pojistku v případě, že by se předestřené problémy ve výuce matematiky nepodařilo vyřešit samotným žákům, anebo pokud by se spor mezi žáky a učitelem vyostřoval.

Zatímco žáci čekají, jak situace ve výuce matematiky ve skutečnosti dopadne, podíváme se, co k ní uvádí Pythagoras.⁶⁴ V první řadě přiblížím první dojmy, které nabyl po přečtení dopisu, poté jeho interpretaci dopisu a nakonec také Pythagorovu obranu, jež v sobě snoubí strategie, které zvažoval a následně zvolil pro řešení situace, a odůvodnění jeho postupu při řešení kauzy.

Pythagoras uvádí, že dopis pro něj byl překvapením a to především ze dvou důvodů. Jednak Pythagoras tvrdí, že před doručením dopisu žáci nesignalizovali, že výuka matematiky vykazuje problémy, nedostatky či nejasnosti. Za druhé, pod dopisem je podepsána celá třída, a to včetně žáků, kteří dle učitele s matematikou nemohou mít problém, protože jde o excelentní žáky.

Já to nechápu! Mně poslali nějaký dopis přes pana třídního učitele. A podle mě v tom dopise, když jsem si ho četl večer... Musel jsem na to reagovat, protože to nejde přejít a oni čekali, že na to budu reagovat. A už první věta ve mě tak nějak nabudila dojem, že to je naprostej nesmysl. První věta jestli byla „kdybychom nemuseli, tak ten dopis nepíšeme.“ Nikdo nepřišel s nějakým problémem... Nebo, přišla jedna studentka, taková dobrá, že se jim zdají písemky moc náročné. Jakoby časově nebo obsahově, prostě nějak to souvisí. Tak jsem říkal „jo, já se na to podívám, ale nepřijde mi to, když to umíte, tak to máte zvládnout. Ty dobrí to zvládají a ještě mají čas, jo? Ale zamyslím se nad tím, podívám se na to.“ Od té doby nebylo nic a v tom dopise se to opět objevilo. Tak pak jsem to s nimi rozebíral, což pro mě bylo velice nepříjemný. Mluvit ke čtyřiceti lidem, každéj má jinej názor. Bylo to takový pro mě vnitřně nepříjemný.“ (Pythagoras)

Zatímco žáci se obávali, že pokud dopis odešlou pouze Pythagorovi, nikoliv i vedení školy, nebude na něj učitel reagovat, Pythagoras svou reakci na dopis považuje za samozřejmost. Přesto, že jej považuje za „nesmyslný“ a „nepříjemný“, rozhodl se jím zabývat. Pythagoras tvrdí, že byl tímto žákovským jednáním zaskočen a že zcela neporozuměl důvodům, které žáky k napsání takového dopisu vedly. Z jeho výpovědi se může zdát, že zaslání dopisu prostřednictvím třídního učitele by mělo stát až u konce dlouhé řady předcházejících kroků. Pythagoras však tvrdí, že před obdržení dopisu zaznamenal pouze jeden partikulární signál ze strany žáků, který se týkal náročnosti písemných prací. Na tento podnět ale neměl dostatek času reagovat a také jej nepovažoval za natolik alarmující, aby vyústil v takto kriticky laděný dopis, který od žáků obdržel. Náhlost dopisu však byla pouze jedním ze zdrojů Pythagorova překvapení. Tím druhým se stala skutečnost, že pod dopisem stál podpis „sexta A“. To znamená, že s jeho obsahem souhlasí, sympatizuje a podporuje jej celá třída. To však z pohledu Pythagora není možné.

Ten dopis mě překvapil asi nejvíc v tom, že se o to postarala celá třída. Ten dopis byl podepsaný sexta A, to není možný! Snažil jsem se vzpomenout si, když jsem studoval, taky jsme měli učitele, se kterým jsme měli problémy, taky probíhala diskuze ve třídě, ale kdyby spolužáci takovýhle dopis napsali, tak bych se za to nepostavil, pokud bych si to nemyslel. Takže na jednu stranu jsem si říkal, že ti ostatní se nechali zviklat a nemají dostatek vůle se postavit té třídě, zastat si svůj názor. Anebo s tím opravdu souhlasí, a pak tomu nerozumím, protože oni problémy nemají. Od té doby v té třídě učit, je taky jakoby né moc příjemné, jo? Už jenom z toho pohledu, že buď nemají sílu se postavit za svůj názor, nebo, což já nevím, opravdu to vnímají všichni špatně. Protože ten pocit z toho, že i ti dobrí, které já hodnotím velice kladně, podpořili ten dopis, nebo mu nezabránili, ve mě vyvolává pocit deziluze. Jak vůči nim, jaký mají názor, ale i vůči sobě, že jsem v životě

⁶⁴ Pythagoras obdržel dopis v únoru, zatímco rozhovor byl realizován v červnu. Pythagoras tak měl čas tuto situaci rekapitulovat s dostatečným odstupem času.

neměl problém s někým nevyjít. Samozřejmě byli i v dřívějších třídách tací, ale zdůvodňoval jsem to tak, že je to grázl, všichni to o něm věděli, tak bylo jasné, že já s ním nebudu vycházet. (Pythagoras)

Pythagoras je tedy zaskočen především skutečností, že pod dopisem je podepsána celá třída. Tedy, že nespokojenost s výukou matematiky projevují i žáci, kteří z jeho úhlu pohledu nemohou mít ve výuce problém, protože matematiku dobře ovládají. Pythagoras má vůči tzv. jedničkářům specifický postoj a jejich školní prospěch spojuje s jejich charakterem a chováním. Během našeho rozhovoru několikrát zopakoval slova: „*byl to jedničkář, slušnej kluk.*“ Jedničkáři dle Pythagora, za prvé nemohou mít problém s výukou matematiky, a za druhé, pokud by jej měli, zřejmě by jej neřešili tímto krajním způsobem, kterým je odeslání dopisu. Dopis tak Pythagora zasáhl nejen po profesní stránce, protože žáci zpochybňují jeho didaktické kompetence, ale také po stránce lidské, protože se pod dopisem podepsali i jeho oblíbení žáci.

Pythagoras: Interpretace obsahu dopisu

Z úryvku 3 je zřejmé, co je obsahem dopisu, a z *žákovského reportu z rozpravy* víme, které jeho body žáci nadále považují za klíčové. Pro úplnost shrnu, že klíčovými body dopisu jsou: **zlepšení vztahu mezi učitelem a žáky**, což v dopise pro Pythagora stojí na prvním místě, a dále se pak jedná o záležitosti spojené se **špatným prospěchem žáků**, jehož příčiny žáci spatřují zejména v **náročnosti výkladu a neukázněnosti žáků při výuce**. Žáci se domnívají, že předestřený problém lze řešit za pomoci změn ve výuce, které by měly spočívat v **pečlivějším vysvětlování učiva** a s tím spojených aktivit jako je **pečlivější podávání zpětné vazby, zvýšená aktivita žáků a zpomalení tempa výuky**. Druhou zásadní změnu by pak dle žáků měla přinést **proměna testů**, zejména jejich zjednodušení (nižší počet testových úloh, nebo prodloužení času). Pokud nahlédneme na ty body, které se přímo dotýkají výuky, respektive didaktických kategorií, vidíme, že žáci chtějí výuku matematiky přiblížit nejlépe hodnoceným vyučovacím předmětům a snaží se především o proměnu způsobu toho, **jak se žáci učí**, jak **jsou k učení se motivováni** a jak se toto promítá do jejich **prospěchu**.

Při rozpravě žáků a Pythagora došlo k redukci žákovských požadavků na změny ve výuce matematiky, protože se žákům jevílo, že učitel je neústupný - proto z některých svých požadavků žáci ustupují. Dominantními požadavky jsou nyní: **zjednodušení písemných prací, zpomalení tempa výuky a ukázněování žáků**. Další požadavky z dopisu jsou nyní buď podřazeny těmto centrálním požadavkům, anebo pro tuto chvíli ustoupily do pozadí. Přesto, že došlo k redukci žákovských požadavků, jejich podstata a cíl zůstávají stále stejné (zlepšení vztahů a prospěchu).

Prostřednictvím Pythagorových výpovědí nyní postupně nahlédneme na ty body dopisu a rozpravy učitele a žáků, které považuje za stěžejní právě on. Učitel jako stěžejní identifikoval tři žákovské požadavky, které si interpretuje tak, že žáci chtějí, aby **věnoval pozornost většímu počtu žáků, lépe motivoval žáky k učení se, a zpomalil tempo výuky**. Pythagoras odpovídá na otázku: „*o čem byl ten dopis... co žáci chtěli?*“ takto:

Oni měli výhradu k tomu, že když se řeší písemka, tak občas tam dám nějaký bonusový příklad, protože ti dobří to spočítají. Ta písemka je na čtyřicet pět minut, oni to mají za dvacet minut spočítané, protože jsou opravdu dobří. A pak je obcháším a říkám „pokud máte, tak si spočítejte ten bonusovej příklad.“ Oni to vnímají ze třídy negativně, že se věnuji primárně těm dobrým. Ale z mého pohledu já se věnuji těm, který se tomu sami věnují. I když pedagogicky, didakticky by se člověk měl spíš věnovat těm ostatním, ale oni musí

chtít. Pokud nechtějí, tak si říkám, že už jsou dost staří a že se radši budu věnovat těm, kterým to něco dá a který to může popostrčit, obohatit. Což mně tam vytkli. (Pythagoras)

Pythagoras v první řadě hovoří o žákovské výtce spojené se situacemi, kdy se učitel ve výuce i při testech věnuje primárně žákům, kteří jsou v matematice úspěšní. Z této žákovské výtky můžeme vyvodit, že by si žáci přáli, aby učitel podobným způsobem pracoval s celou třídou a věnoval svou pozornost všem žákům, kteří by se tak mohli aktivně zapojovat do výuky, a kteří by tímto pravidelně získávali od učitele formativní zpětnou vazbu (srov. Laufková & Starý, et al., 2016), podobně jako je tomu v nejlépe hodnocených vyučovacích předmětech. Pythagoras však tvrdí, že se záměrně věnuje především těm žákům, kteří se podle jeho mínění chtějí věnovat matematice. Učitel tak své jednání nevidí jako problém, jehož řešením by se chtěl zabývat, protože je přesvědčen, že postupuje správně. Učitel je zároveň přesvědčen, že se žáci sami musí snažit o úspěch a zasloužit si tak Pythagorovu pozornost ve výuce. Pythagoras by tak chtěl pracovat nikoliv s žáky reálnými, ale ideálními. V tomto bodě dopisu tak zřejmě nedojde k řešení situace ke spokojenosti žáků.

Přestože učitel považuje za správné se ve výuce věnovat především těm žákům, o kterých je přesvědčen, že mají zájem o matematiku, ptala jsem se, zda tuší, co si žáci představují, že by měl dělat s těmi, o kterých tvrdí, že se nechtějí věnovat matematice. Pythagoras odpovídá: „oni psali, že dřívější kolegyně je nějakým způsobem donutila. Nevím jakým. Že třeba byli zkoušení, což já nedělám, že je vyvolávala k tabuli počítat příklady. Asi jela postupně, takže oni věděli, na jaký příklad půjdou a oni se na něj připravili, což mně přijde špatný. Tak to mě taky vytkli.“ Dále tak učitel hovoří o požadavku žáků, který se ve skutečnosti týká jejich motivace k učení se (respektive udržování pozornosti žáků) přímo ve výuce. Žáci poukazují na skutečnost, že bývalá učitelka matematiky byla schopna motivovat k učení se celou třídu. Pythagoras se domnívá, že toho dosahovala takovými prostředky, které on považuje za silové a nepreferuje je, protože v nich nevidí kýžený efekt. Zároveň však Pythagoras v tomto bodě chtěl žákům vyjít vstříc, a proto žákům sdělil, že plánuje zavedení předem nehlášených testů, o kterých je přesvědčen, že žáky budou motivovat k učení se, respektive udržovat pozornost žáků ve výuce u učiva, nikoliv u různých náhradních činností. Ondřej tuto situaci komentuje slovy: „my jsme vyvolali diskusi na tři vyučovací hodiny, nebo na dvě určitě, a víceméně jsme došli k tomu, že jsme byli zvyklí na to, že Světlá za náma stála a říkala „nevytahuj ten mobil, dej ho do tašky a dělej.“ Takže to už si většinou pak nikdo nedovolil ten mobil vytáhnout. Kdežto s Pythagorem není problém klidně i třikrát. On to chce brát spíš vysokoškolským způsobem, že on povídá a my se to máme naučit. Kdežto Světlá to brala tak, že stojí za náma a dohlíží, abychom něco dělali. A spolužáci říkali, že by chtěli, nebo v tom dopise bylo „donuťte se nás učit.“ Tak on to pojal tak, že nám dal přepadovky. Ale to nebylo to, co jsme chtěli.“ Žáci v rozpravě s Pythagorem navrhovali podobný postup, na který byli zvyklí od předchozí učitelky Světlé. Pokud žáci hovoří o motivaci k učení se, mají na mysli zejména motivaci přímo ve výuce, kterou si představují tak, že učitel komunikuje s většinou žáků, koriguje jejich práci a poskytuje jim průběžnou zpětnou vazbu k jejich pokrokům v učení se. Avšak Pythagoras na místo toho zavádí předem nehlášené testy, což žáci nepovažují za řešení situace, ale naopak za prohloubení problému, protože je zde riziko, že při častějších testech bude následovat ještě větší množství špatných známek, se kterými se žáci potýkají již nyní a které se staly jedním z podnětů pro sepsání dopisu pro Pythagora. Z výpovědí uvedených výše můžeme usuzovat, že v tomto bodě dopisu došlo k dezinterpretaci jednoho z žákovských požadavků a zdá se, že ani zde tak nedojde k vyřešení situace ke spokojenosti žáků.

Třetím bodem dopisu a také rozpravy žáků a učitele, ke kterému se Pythagoras vyjadřuje, je požadavek žáků na zpomalení tempa výuky. Toto téma Pythagoras umně navléká na, na první pohled nesouvisející, téma domácích úkolů, což dokládá jeho rozsáhlá výpověď.

Tam byl taky problém s domácím úkolem. Dostávali klasicky domácí úkoly, měli to odevzdávat na papírech a bylo evidentní, že to opisovali, a že ti špatní to dělají těsně před hodinou. Z toho zápisu to bylo evidentní. Tím se akorát zhoršuje můj pohled na ně, protože já toto hodnotím negativně. Já nemám žádný důkaz, jestli to opsali, ale když má jedničkář stejnou chybu jako pětkář, tak bych dal skoro ruku do ohně za to, že to ten jedničkář udělal. Jak jsme se o tom dopise bavili, tak jsem jim to vyčítal, a ozvalo se tam, že oni jsou zvyklí, že jim někteří učitelé domácí úkoly hodnotí, takže pro ně je výhodnější mít to dobře, než to umět. Já jsem to ale nikdy nehodnotil, nikdy za to nedostali známku. Samozřejmě si ke sobě poznamenávám „udělal to dobře“ nebo „měl tam chybu.“ Tak jsem jim říkal „já vám to nebudu hodnotit a z mého pohledu je úkol kvůli tomu, aby vy jste si to zkusili v klidu sami doma. Já alespoň uvidím, kde děláte chyby. Ale když to dvacet z vás přinese se stejnou chybou, a je to numerická chyba, což je nepravděpodobný, tak co?“ Domácí úkol má z mého pohledu funkci, že pro mě je to sonda, možnost zjistit, co žáci umí. A když oni to odfláknou, tak to sonda není. Takže z mého pohledu, já nemám důvod se ke tomu učivu vracet a zpomalovat. Kdybych přišel do třídy, kde je třicet dva žáků, dvacet z nich mělo tu samou chybu, že třeba nepochopili vzoreček, tak bych se ke tomu určitě vrátil. Ale když oni to z mého pohledu odfláknou, sabotují ten domácí úkol, nebo ti dobří to udělají správně, ti špatní to takhle odfláknou, tak já nemám důvod se ke tomu vracet, protože oni si to ani nezkusili. A proč já bych měl posouvat to učivo, ve kterém mám skluž a vracet se ke tomu, když oni se nesnažili v ten moment, kdy měli? Což věřím, že většina učitelů na to má jiný názor, že by řekla „vy je to máte hlavně naučit,“ ale oni se podle mě musí snažit. (Pythagoras)

V této výpovědi se opět promítá odlišné vnímání školní reality učitelem a žáky, což provází velkou část kauzy matematika. Zatímco žáci si přejí, aby mohli nové učivo upevňovat přímo ve výuce prostřednictvím většího počtu matematických úloh, učitel si přeje, aby si jej žáci upevňovali sami prostřednictvím domácích úkolů. Dále, zatímco učitel považuje domácí úkoly za indikátor toho, zda si žáci dostatečně osvojili učivo, žáci jej vnímají odlišně. Považují jej za cosi, za co v případě vlastní excelence, případně excelence spolužáků, získají dobré hodnocení. Jako indikátor toho, zda je učivo řádně osvojeno pak žáci považují písemnou práci, což je evidentní z dřívějších výpovědí a také z dopisu. Učitel však o písemné práci takto neuvažuje, naopak o ní hovoří jako o něčem, co zkrátka přirozeně stojí na konci dílčího úseku učebního procesu a co má zkrátka pro žáky informativní funkci, se kterou už nadále není nepotřeba pracovat. Ani v tomto bodě tak nedojde k vyřešení situace ke spokojenosti žáků.

V tabulce 4 shrnuji tři body dopisu a rozpravy žáků a učitele, ke kterým se učitel vyjadřuje, a poukazuji na rozpor mezi tím, co požadovali žáci a co Pythagoras nabízí.

Tabulka 4: Rozpor mezi tím, co chtějí žáci a tím, co nabízí Pythagoras

Co požadovali žáci	x	Co nabízí Pythagoras
pozornost učitele pro celou třídu = pečlivější podávání formativní zpětné vazby, aktivní zapojení žáků do výuky (požadavek z dopisu) a ukázněvání žáků při výuce (požadavek z dopisu i rozpravy)	x	pokračování v práci především se snaživými žáky, kteří jsou v matematice úspěšní
motivace žáků k učení se (požadavek z dopisu)	x	předem nehlášené testy
zpomalení tempa výuky (požadavek z dopisu i rozpravy)	x	častější zadávání domácích úkolů

Z dosavadního textu je patrné, že žáci i Pythagoras v dopise i ve společné rozpravě identifikují podobná témata, která souvisejí zejména s prací žáků i učitele ve výuce a s motivací žáků k učení se - což vede ke zhoršenému prospěchu žáků, který je klíčovým tématem této kauzy. Obě strany, ač hovoří o podobných tématech, si v nich však zcela přesně vzájemně nerozumí. V tabulce 4 je viditelný rozpor mezi tím, co si přejí žáci a tím, jak si žakovská přání interpretuje a jak na ně reaguje učitel. Obě strany také spatřují odlišné důvody pro vznik situace předestřené v žakovském dopise a především pak odlišné možnosti jejího řešení - a proto nedochází k jejímu uspokojivému řešení. Žáci tak tvrdí, že učitel je neústupný a učitel tvrdí, že žáci nerespektují jeho rozhodnutí, které jim sdělil při rozpravě, což ilustruje za použití lékařské metafor, prostřednictvím které se snaží vysvětlit skutečnost, že nerozumí tomu, proč žáci nerespektují jeho slova.

Mně to přijde, není to úplně ideální, ale že já jsem doktor a přijdou mi pacienti. Já jim řeknu „musíte dělat tohle a tohle, jinak...“ Oni to nebudou dělat a budou si stěžovat, že jsem je nevléčil. Když udělají vše, co jsem řekl a nevléčím je, což je taky možný, tak pak budu hledat nějakou možnost. Ale pokud oni nevyzkouší tu klasickou konzervativní léčbu? (Pythagoras)

Kromě toho, že učitel ve své interpretaci klíčových požadavků žáků nehovoří o zjednodušení písemných prací, nehovoří ani o jednom z bodů, který žáci považují za natolik podstatný, že byl hoden úvodu dopisu, a to je **zlepšení vztahu mezi žáky a učitelem**. Tím vynechal záležitosti, které utvářejí atmosféru ve výuce a výrazným způsobem formují učební klima a prostor pro učení se. Učitel naopak při své interpretaci zdůraznil především body týkající se zejména záležitostí spojených s prospěchem žáků. Můžeme tak usuzovat, že toto považuje v rámci dopisu a následné rozpravy za nejdůležitější. Zdá se, že učitel upřednostňuje zaměření na výkon, nikoliv na učební klima, což je opět v rozporu s tím, k čemu se kloní žáci. Jak již víme, žáci vztah s učitelem dávají do souvislosti se svým studijním výkonem a výsledky. Žáci se tak svým dopisem snaží vytvořit ve výuce vhodný prostor pro učení se, zatímco učitel se soustředí na jejich výkony a výsledky.

Pythagorova obrana

Jak již víme, přesto, že byl Pythagoras dopisem nepříjemně zaskočen, rozhodl se mu věnovat pozornost a odpovědět na něj. Nyní se zaměřím na to, jakou strategii řešení situace použil. Zdá se, že z repertoáru svých možností použil zejména jeden mechanismus řešení konfliktní situace, kterou pro něj kauza matematika je, a to *obranu*. Zřejmě tak učinil na základě toho, že dopis žáků

považuje za útočný akt. Ke své obraně využívá zejména dvou taktik, které můžeme pojmenovat jako **zaštítění se školním řádem** a **snahu o obrácení žáky vnímané kauzality události**.⁶⁵

Pythagoras se často *zaštituje školním řádem*, na jehož základě staví své argumenty, kterým žáci jen málokdy dokážou s úspěchem protiargumentovat. Pythagorovo jednání se tak dle jeho mínění odvíjí od litery zákona a totéž požaduje i po žácích sexty A: „*já si říkám, že jsem natolik rozumnej, že minimálně dodržuju pravidla, co jsou stanovený. Na tom si hodně zakládám. A chci, aby oni k tomu přistupovali tak, jak mají. Já prostě nebudu dělat ústupky a nebudu se tomu přizpůsobovat, pokud oni se nebudou snažit a nebudou plnit to, co mají. Já myslím, že i studenti z tobo mají srandu, ale já ten školní řád prostě беру vážně. A on, podle mě, jasně říká, jak se student má chovat. Že má v hodině dávat pozor. Jak jste říkala mobily, tak to je tam běžný, i když to mají blbě na lavici, porušují školní řád a botovo. Mají se soustředit. Když něčemu neporozumí, mají se zepat v hodině.*“ Učitel tedy od žáků žádá elementární věc, a to, aby se v hodině chovali dle školního řádu, který toto ošetřuje. Školní řád sice neklade na chování žáků příliš velké požadavky, avšak dle učitele je žáci i přesto nedodržují. V takovém případě tedy Pythagoras nevidí důvod, proč by měl dělat ústupky a plnit přání žáků. Učitel tedy, lapidárně řečeno, žádá, aby byli žáci ukázněni. Avšak jak víme již z textu výše, žáci tvrdí, že jejich nekázeň je pouze reakcí na učitelovo nevyhovující provedení výuky (srov. Barquist Hogelucht & Geist, 1997).

Podstatou *snahy o obrácení žáky vnímané kauzality události* je, čtenáři již známá, tendence učitele vidět zodpovědnost za vznik i řešení problémů na straně žáků (žáci přičítají zodpovědnost za vznik a řešení problému učitel) (srov. Hrabal, Man, & Pavelková, 1989; Mareš, 2013; Weiner, 2000). Základem této taktiky je zejména Pythagorovo tvrzení: „*já si tu svoji chybu prostě neuvědomuju. Samozřejmě se dá něco udělat jinak, ale že bych něco dělal vyloženě špatně, to se mi nezdá. Takže když jsem odpovídal na ten dopis, tak jsem samozřejmě poukázoval na chyby žáků, co z mého pohledu dělají špatně, a říkal jsem „změňte toto a podle mě ty problémy nebudou.“ Ale z mého pohledu to nezměnili.*“ Protože je učitel přesvědčen o tom, že veškeré problémy nepramení z jeho chování, ale z chování žáků, tvrdí, že až žáci promění své chování, spolu s tím se automaticky promění i žakovský, doposud negativní, pohled na výuku matematiky. Pythagoras tak na žáky začal klást řadu požadavků, které zároveň určil jako jediné možné řešení problémů (viz kapitolu 6.2.1).

Pythagoras hledá vysvětlení a ospravedlnění svého obranného postupu při řešení kauzy. Jedno nachází v přesvědčení, že učitelka Světlá nepostupovala vhodným způsobem, druhé nachází ve vzpomínkách na své předchozí působení a třetí pak vidí v tom, že nebyl pečlivě uveden do situace v sextě A před tím, než zde začal vyučovat. K učitelce Světlé Pythagoras říká:

Já mám jiné požadavky než kolegyně předtím, a zdá se mi, že to oni neberou. O tom jsme se několikrát bavili i s panem ředitelem. Je snad samozřejmé, že každý učitel má jinou stupnici hodnocení. A oni automaticky, když tenhle postup se jim zdá jiný, tak ho pokládají za špatný. Já je hodnotím podle svých kritérií, které jsou možná i přísnější, než ty ostatní. A že se teď víceméně všem zhorší známky, to je jasný, ale nikdo neuvažuje a nepředpokládá, že by to předtím mohlo být benevolentnější, jo? Já ale prostě nemůžu hodnotit tak, abych zachoval ty známky. Já poznávám, že část žáků se mi zlepšila a část zhoršila. Osobně vidím to zlepšení u těch, co se snaží a zhoršení u těch, co se nesnaží. Ten můj přístup tohle výrazně odlišuje. (Pythagoras)

⁶⁵ Doposud jsem psala o tom, že jako původce problémů v matematice žáci označují učitele. Ten teprve později označuje jako původce problémů žáky. Proto tuto Pythagorovu obrannou strategii pojmenovávám jako „snahu o obrácení kauzality“, i když ve skutečnosti není zřejmé, odkud podstata problémů vychází a kde přesně je její zdroj.

Pythagoras na příkladu hodnocení žáků poukazuje na to, že dle jeho názoru, odlišný způsob automaticky nemusí znamenat špatný způsob. Zároveň poukazuje na to, že takovýmto způsobem žáci neuvažují. Nicméně právě známkování je to, za co žáci Pythagora velmi kritizují a proto se učitel snaží najít důvod, který zapříčinil zhoršení žákovského prospěchu po jeho příchodu. Pythagoras je přesvědčen, že jedním z důvodů může být jistě i to, že učitelka Světlá byla ve známkování mírnější, což je samozřejmě tvrzení, které nelze ověřit, ale nelze jej ani rozporovat. Svou výpověď učitel již tradičně uzavírá výrokem o tom, že jsou to především žáci, kteří by se měli snažit a více se věnovat matematice.

Učitel též vzpomíná na své předchozí působiště a mluví o tom, že i zde vyučoval prospěchově horší třídu, která se v mnohém podobala sextě A. Tehdy jej však na tuto skutečnost předchozí učitelka upozornila a mohl se na ni snáze připravit. K vývoji situace v předchozí třídě Pythagoras říká: „*s nimi jsem taky bojoval, někteří mě opravdu neměli rádi a já je pak samozřejmě taky ne. Ale pak jsem je měl druhý rok a ta situace byla úplně jiná. Už si zvykli a věděli, co po nich chci, jak hodnotím, jak to vypadá v hodinách. A hned jsem se do té třídy těšil. Takže je otázka, kdybych sextu měl i příští rok, jestli si zvyknou. Protože mám ten styl evidentně jiný. To je bezesporu. Ukazatelů je tady dost.*“ Na základně této zkušenosti, má Pythagoras za to, že i v sextě A by mohla mít situace podobný průběh a předpokládá tak, že i pokud nebude podnikat žádné kroky, situace ve třídě se uklidní. V případě sexty A však může být situace mírně odlišná a nemusí tak dojít k podobnému efektu jako ve třídě předchozí, protože Pythagoras nebyl uveden do specifické situace v sextě A, což považuje za problematické: „*když jsem nastoupil, tak mně nikdo o té třídě nic neřekl. Nikdo mě nevaroval. Tak jsem začal učit klasicky. Kdyby mě varovali, tak bych třeba k té třídě přistoupil jinak. Ale já jsem neměl žádnou indicii, že je to speciální třída, že je jiná, než ostatní.*“ Když Pythagoras říká, že začal vyučovat „klasicky“, má tím na mysli takovým způsobem, jakým obvykle vyučoval doposud. Pythagoras ve své výpovědi poukazuje na fakt, že jako začínající učitel, nebyl uveden do výuky a rovněž nebyl neupozorněn na specifika sexty A - „nejhorší třídy“ (viz kapitolu 5.2), která se týká horšího studijního průměru a neukázněného chování některých žáků ve třídě.

Toto jsou tedy tři Pythagorovy zkušenosti či postřehy, skrze které interpretuje nastalou situaci a které ovlivnily jeho obranné reakce a postup. Jednak je Pythagoras přesvědčen, že předchozí učitelka Světlá známkovala mírně, dále má zkušenost, že v předchozí škole podobná situace odezněla sama, a také je přesvědčen, že za některými potížemi stojí prosté neuvedení začínajícího učitele do výuky. Na základě dosavadního textu se zdá, že Pythagoras po celou dobu řešení kauzy matematika postupuje racionálně, jeho kroky jsou pečlivě podloženy argumenty, a místy se zdá, že se od kauzy matematika snaží distancovat. Přesto situaci okolo dopisu uzavírá emotivními slovy: „*můj vztah k žákům a ten jejich ke mně už je hodně narušený. Ten dopis to hodně, z mého pohledu, cítím to vnitřně, poškodil. Ale cítím, že v tomhle mě neberou, že moje výtky jsou jim skoro k ničemu, že to házejí za hlavu, že to neakceptují. Kdyby jim něco vytknul jiný kolega, kterého mají v úctě, tak by to mělo větší vliv.*“ Pythagoras nevěří tomu, že dopis sexty A problematickou situaci ve výuce matematiky vyřeší. Právě naopak - výuku, která dle jeho mínění doposud fungovala vcelku hladce, poškodil. Stejně tak poškodil vztah učitele a žáků. A to i přes to, že žáci v úvodu svého dopisu psali, že v centru jejich zájmu je právě zlepšení vzájemného vztahu, a také přesto, že dopis končí „*s úctou, Sexta A*“. Pythagoras cítí, že jej žáci v úctě nemají a soudí, že proto neakceptují jeho požadavky a návrhy na řešení situace.

6.2.3.3 Intermezso: Reakce okolí na kauzu matematika

Od odeslání dopisu a rozpravy žáků sexty A s Pythagorem již uplynula nějaká doba a přesto, že se žáci nechali slyšet, že s navrženým Pythagorovým řešením nesouhlasí, a že mají obavy, že dojde ke zhoršení situace, zdálo se, že další kroky již nebudou podniknuty ani žáky, ani třídním učitelem (což byl následný krok ve chvíli, kdy by žáci ve svých snahách nebyli úspěšní), protože Pythagoras se k žákovským požadavkům vyjádřil zcela jasně a nenechal prostor pro další jednání. Nicméně, o problému se doslechli i **další učitelé** a začalo se o nich jednat v rámci téměř celého gymnázia - kauza začíná žít vlastním životem a ovládá rozsáhlý komunikační prostor. Frankl se ke kauze vyjadřuje svérázným způsobem: „*jo, řešili jsme to, ale já o tom nic nevím, takže k tomu nemůžu absolutně nic říct. Já si myslím, že každéj máme potřebu vyjadřovat se k něčemu, o čem nic nevíme.*“ Učitelé byli různými cestami a do různé míry o kauze informováni. Vzhledem k novosti situace, si však řada učitelů prozatím není jista, jaký má zaujmout postoj a jaký názor má hájit. Zvažují tedy, na kterou stranu se mají přiklonit, zda podpořit kolegu učitele, anebo zda podpořit snahy žáků o zvýšení kvality výuky. Newtonová, jejíž výuka je žáky také zařazena mezi špatně hodnocené vyučovací předměty o kauze matematika hovořila se samotnými sextány: „*já jsem se děckám snažila vysvětlit, že každý z nás učíme, jak nejlíp umíme. Oni dost často, mně přišlo, kladli vinu na stranu vyučujícího. Ta chyba je minimálně v polovině cesty. A to jsem se jim snažila vysvětlit. Asi se mi to nepovedlo, mám pocit, podle toho, co teďka vidím zpětně.*“ Newtonová je jednou z mála učitelek, která se snaží se žáky budovat přátelské vztahy, a přesto se přiklonila na Pythagorovu stranu. Čapek je přesvědčen, že současný postoj většiny učitelů k hlasu žáků sexty A je negativní: „*tam je nebezpečí, že... ti kantorů jsou rádi, že si udržejí ten systém, kdy sice oni velmi často nemají moc hezký vztahy s žáky, ale funguje jim to. A teď do toho vstoupí třetí faktor, ty děcka, a začnou něco vyžadovat.*“ Čapek tak poukazuje na skutečnost, že řada učitelů se snaží udržet v chodu stávající výkonnostní systém a odstup od žáků, což je pro ně pohodlné, i když je zřejmé, že v rámci tohoto systému nejsou jejich vztahy se žáky ideální. Pro tyto učitele však vztahy se žáky nehrají ve výuce hlavní roli, tu má především učivo.

Je na místě blíže představit i pohled jednoho z klíčových aktérů této kauzy, kterým je **třídní učitel Čapek**. Ten je na jedné straně zastáncem hlasu žáků a podporuje svou třídu v jejich snaze o proměnu výuky, na druhou stranu je v současné chvíli velmi skeptický k tomu, že by se žákům mohlo podařit dosáhnout cíle. Čapek vyjadřuje svůj pohled na, v té chvíli zdánlivě uzavřenou kauzu, a při našem dubnovém rozhovoru říká: „*já bych nerad pořád řešil tu matiku, ale jde o to, že je to živá a otevřená věc. Je otázka, jestli a jak by se to dalo uzavřít?*“ Na otázku, co by považoval za uzavření kauzy, říká: „*já jsem si myslel, že když o tom nikdo nemluví, tak to vypadá dobře.*“ V březnu se skutečně zdálo, že se kauza nebude dále řešit, protože Pythagoras ji svou odpovědí na dopis jasně uzavřel. Čapek však hovoří o událostech, které se v návaznosti na dopis odehrály později.

Nejhorší na tom je, že tam je ještě jeden třídní, co má ty samý problémy, co já. A tenhle ten učitel se mě přišel zeptat, co s tím hodlám dělat. Já jsem říkal „a co děláš ty?“ A on říkal, že nedělá nic, protože sleduje, jak to dopadne u nás. A taky říkal, že zjistili, že ten dopis vůbec nefungoval. A já říkám „jak víš o dopise?“ A on na to „protože to se proslýchá, to si ty děcka říkají. Ale v sextě ten dopis vůbec nefungoval. Takže se tě ptám, co budeš dělat?“ A já říkám „a co budeš dělat ty? Když to nebude fungovat, tak já to budu muset řešit s vedením školy.“ No a on mi řekl „a není už na čase?“ Já jsem pak šel za ředitelem s tím, že jsem mu řekl, že moje třída řeší problém v matematice a že chci, aby byl informovanější. A on řekl, že to bere na vědomí a že si naplánuje hospitaci. Ale pak jsem měl brožně blběj pocit, že jsem tomu matikárovi neřekl, že půjdu za ředitelem. Tak jsem druhej den šel a vlastně jsem se mu omluvil, že jsem byl u ředitele, aniž bych ho informoval, ale že jsem prostě měl potřebu sdělit vedení, kde je problém. Protože jsem to v podstatě slíbil těm

děckám, že pokud nefungoval dopis, tak to je na mě, a že já to budu řešit s vedením. No a teď to dospělo tak daleko, že za mnou byl ten kolega podruhý s tím, že by chtěl vědět, jestli jsem podnikal další kroky. Tak jsem na něj reagoval stejně. A on se mi přiznal „my jsme opravdu pozorovatelé.“ A mně to přišlo neskutečně komický, ale taky brozně tragický. Mně přijde brozný zůstat ve školství, pokud je moje víze, že budu v padesáti jednat takhle, že budu chodit za někým a ptát se, jak řeší problémy jiných. (Čapek)

Učitel, v jehož třídě Pythagoras také vyučuje matematiku, znovu podnítl Čapka k jednání. Zároveň však nechtěl být do kauzy osobně interesován a sebe i svou třídu staví do role pasivních pozorovatelů. Protože kolega skutečně za vedením školy nešel, zástupkyně ředitele při náhodném setkání na chodbě Čapkoví sdělila, že „vedení školy to vidí tak, že problém má pouze sexta A.“ Čapek však na rozdíl od zástupkyně ředitele ví, že s podobnými problémy se potýkají i další žáci. Kauza matematika je tak stále živou kauzou a stále není jisté, zda a popřípadě k jakým změnám by ve výuce matematiky mohlo dojít. V této chvíli jsou sextáni s dosavadním výsledkem svých snah o proměnu výuky matematiky nespokojeni, protože tvrdí, že Pythagoras nesplnil žádný z jejich požadavků. Pythagoras je přesvědčen o tom, že úspěšný konec kauzy je v nedohlednu, protože žáci nerespektují jeho požadavky. A Čapek také nevyhlíží světlé zítřky, i když z jiného důvodu než žáci a Pythagoras: „každopádně to vypadá tak, že mi bylo doporučeno, abych se hodně připravoval na třídní schůzky, že to bude peklo a že si tam mám vzít s sebou raději ředitele. Protože moje třída má problémy a je to třída s nejhorší pověstí, která nemá dobrý východisko v tom konfliktu. A pokud se ti ostatní budou bát říct, že mají taky problém, tak nás v tom prostě nechaj.“ Častým argumentem, který ukončuje debaty učitelů na téma žákovského hodnocení výuky a hlasu žáků v případě sexty A, a neumožňuje tak efektivně řešit problémy, které žáci ve výuce spatřují je, že se jedná o problémovou třídu a dle učitelů je potřeba diskutovat a řešit zcela jiné problémy, než žákovské, jak říkají, „stížnosti na výuku“.⁶⁶

Zároveň s tím, jak se kauza matematika rozšiřuje v rámci učitelského sboru, objevují se v ní další klíčoví aktéři a to jsou **angažovaní rodiče žáků**. Na dubnových třídních schůzkách byl jako jeden z bodů agendy zařazen právě spor mezi učitelem Pythagorem a sextou A. Avšak již někdy na přelomu března a dubna přichází do školy Čeněkův otec, protože s příchodem nového učitele se jeho synovi náhle zhoršil prospěch. Čeněk podrobněji přibližuje důvod a efekt návštěvy.

Tam se stalo to, že já jsem dostal další pětku z matiky a otec řekl, že chce zjistit, proč ty pětky mám. On totiž prvně říkal, že všechno musíme sami, a pak teda prohlásil, že se jde zeptat, co se děje. Ne že by si šel stěžovat na učitele, ale chtěl vědět, jestli jsem vážně tak tupej. Tak šel do školy. On primárně šel zjistit, jestli jsem opravdu tak hloupý. Já jsem mu totiž říkal, že ten člověk je takovej trochu mimo, speciální. Takže pak uznal, že je trochu speciální. A pak šel za Čapkem, no a ten ho dotáhnul do ředitelny, kde to řešil pak otec, Čapek a ředitel. (Výzkumnice: A co vyřešili?) Ředitel u zadání písemek řekl, že to jde stihnout, ale vlastně moc ne. A tak se na ně teď kouká. (Čeněk)

Tato krátká epizoda se stala významnou, protože rodiče začali tlačit na učitele i ředitele, aby neprodleně začali situaci řešit, protože prospěch jejich dětí se jim zdá nevyhovující ve srovnání s jejich dřívějším prospěchem pod vedením učitelky Světlé. Na popud Čeněkova otce se v první řadě znovu otevřelo téma písemných prací, ke kterému se původně Pythagoras v rozhovoru se žáky, ale i ve výzkumném rozhovoru nevěnoval. Žáci ve svém dopise žádali o jejich zjednodušení, na což Pythagoras skoupě reagoval prohlášením, že zatím neví, jak se k tomuto požadavku žáků

⁶⁶ Více o pověsti sexty A v kapitole 5.2.

postaví. Což ve skutečnosti znamenalo, že neprovedl žádné změny. Avšak ve chvíli, kdy toto téma vnesl Čeňkův otec přímo do ředitelny, zdá se, že mu bude věnována pečlivá pozornost.⁶⁷

Čapek také referuje o setkání v ředitelně, při kterém se dle něj odehrály dvě stěžejní záležitosti. Jednak Čeňkův otec přispěl ke znovuotevření kauzy matematika a poukázal na to, že problém, o kterém žáci hovoří, je skutečně nezanedbatelný. Druhá záležitost, která se v ředitelně odehrála, je spjata s možností pozvolné proměny kultury školy směrem k větší otevřenosti učitelského sboru k hlasu žáků. Přesto, že v této chvíli je kauza matematika pro všechny zúčastněné situací ne příliš příjemnou, to, že se projednává v ředitelně, se může stát precedentem pro budoucí výskyt hlasu žáků. Čapek svou návštěvu u ředitele komentuje těmito slovy:

V pátek, když jsem šel k řediteli s tím jedním rodičem, tak ředitel řekl jednu věc, kterou jsem si interpretoval tak, že „vím o tom, že zrovna v sextě tenhle problém je.“ A teď tam bylo něco, já už si přesně nepamatuju ty slova, ale že „dost rozdmýcháváme situaci.“ Z toho jsem vycítil, že tam bude nějaký rozdmýchávač. Tak jsem se hodně zamýšlel, jestli to je reakce na to, že to s téma dětma vůbec řeším? Protože to normálně nikdo neřeší. Ale i tak, se to bude řešit, a vedení je z toho nervózní, protože to není normální, aby si děcka stěžovali. Ty mají držet hubu a učit se. (Čapek)

Čapek poukazuje na unikátnost a novost situace, což v této chvíli dává do souvislosti s tím, že zřejmě nebude snadné prosadit menšinový názor, tedy že žáci mají právo vyjadřovat se k tomu, jakým způsobem jsou vzděláváni. I přesto Čapek neztrácí optimismus a odhodlaně říká: „já jsem pořád přesvědčený, že i kdyby to mělo mít jakékoliv konec, tak nevěřím, že ta iniciativa bude potrestaná.“

6.2.3.4 Třetí krok: Ředitel na hospitaci v matematice

Díky návštěvě Čeňkova otce a Čapkově snaze, se do řešení kauzy zapojil i ředitel gymnázia, jakožto nejvyšší a poslední instance.⁶⁸ Ředitel pojímá problém ve výuce matematiky komplexně a na následujících řádcích líčí kauzu od chvíle, kterou (stejně jako žáci) považuje za klíčovou, tedy od výměny učitelů.

Když jsme měnili učitele, tak nám nedošlo, že ho musíme líp připravit na tu třídu, co ho tam může potkat. To teď vidíme zpětně, ale v tom okamžiku nás to vůbec nenapadlo. To byl učitel, který už měl tříletou praxi, takže jsme nepovažovali za nutné nějak extra se mu věnovat tak, jako kantorovi přímo po fakultě. No a v podstatě obratem poté, co on tam nastoupil, nastaly nějaké problémy. A teďka je otázka proč. (ředitel)

Protože Pythagoras již měl zkušenosti s výukou, nepovažoval ředitel za nutné věnovat se jeho aklimatizaci, což nyní vnímá jako chybu. Zároveň však ředitel dále uvádí, že pouhá změna učitele a jeho neadekvátní uvedení do výuky nemůže být jediným důvodem vedoucím k otevření kauzy matematika. Proto se rozhodl pátrat po dalších důvodech a zjišťuje, že Pythagoras začal ve třídě měnit režim, na který byli žáci zvyklí: „on tam zavedl nějaký režim, pravidla, a oni se rozhodli, že proti tomu budou bojovat. A jestli cítili oprávněně, že tam je něco v nepořádku, nebo ne, to já neumím přesně posoudit. Myslím si, že z velké části neoprávněně, že spíš zkusili mladého kantora trošičku vyskolit. A trošičku si myslím, že to zase přetáhl i on.“ Ředitel diplomaticky umísťuje zodpovědnost za vznik problémů v sextě A

⁶⁷ Jak se ukáže dále v textu, krátkodobě skutečně došlo k redukci testových úloh v několika testech, které podléhaly kontrole ředitele gymnázia.

⁶⁸ Ředitel také vyučuje matematiku a má tak k situaci blízko i z didakticko-oborového hlediska.

do půli cesty mezi Pythagora a žáky. Připouští, že se skutečně může jednat o přirozenou reakci žáků vyvolanou učitelovým jednáním, které žákům oprávněně nevyhovuje, a proto pátrá po tom, co by mohlo být oním jednáním. V této chvíli se před zraky ředitele začíná rýsovat problém se zhoršeným prospěchem žáků, což je moment, který i sami žáci považují za klíčový.

Známky. To byl ten spouštěcí moment. Najednou tam byly jiné známky, než byli zvyklí. A teď hledali příčinu. A samozřejmě první je, že učitel je špatný, nebo přísný nebo něco. Ale ta příčina je podle mě jinde. Kdyby učitel rozpoznal, a kdybychom my rozpoznali, jakým způsobem tam má začít pracovat, tak by zřejmě k těm špatným známkám nedošlo. Ale toto jsou věci, které jsme předtím nemohli vidět. (ředitel)

Ředitel vnímá jako přirozené, že ve chvíli, kdy se žákům náhle zhorší prospěch, začnou hledat příčinu u svého učitele, a to zejména ve chvíli, kdy jde o učitele nového. Také ale poukazuje na to, že prospěchový problém mohl být zapříčiněn i nevhodným způsobem práce Pythagora se třídou, což opět dává do souvislosti s jeho neadekvátním uvedením do výuky.

Nicméně to, o čem do této chvíle ředitel hovořil, mohl pouze vyvozovat na základě toho, co se z různých zdrojů o situaci v sextě A doslechl. Aby si mohl utvořit komplexní obrázek o výuce matematiky pod vedením učitele Pythagora, podnikl dvě hospitace. Žáci tvrdí, že nejde o běžný postup. O výsledku ředitelovy hospitace referuje Eliška: „konstatoval, že je všechno v pořádku, že je to v mezích, a že na tom není nic špatného. On je mírumilovný a nikdy nikoho nepotrestal.“ Ondřej doplňuje, že: „ředitel si myslí, že se Pythagoras snaží. A že když byl po škole, tak jako Pythagoras, že by to neudělal o moc líp.“ Žáci tvrdí, že po hospitaci k nim ředitel krátce promluvil a sdělil výsledek svého pozorování, ze kterého vyplývá, že Pythagoras postupuje ve výuce adekvátně vzhledem ke svým zkušenostem a délce dosavadní výukové praxe. Ředitel skutečně konstatuje, že „hodina byla vždy v pořádku. Pečlivě nachystaná.“ Na druhou stranu připouští, že ve výuce pozoroval drobnější nedostatky, o kterých však se žáky nehovořilo. Ti si proto jeho slova vyložili jako podporu Pythagorova postupu, i když se ukazuje, že se ředitel snaží žákům naslouchat a přispět k vyřešení kauzy matematika tím, že o výuce matematiky hovoří s Pythagorem (viz dále v textu).

Ředitel k pozorovaným nedostatkům spatřeným ve výuce matematiky pod vedením učitele Pythagora říká: „byly tam ale okamžiky, kde jsem viděl, že měl zareagovat trochu jinak. Že bylo místo, kde bylo evidentní, že ty děčka úplně nepochopily, co chtěl říct. A mohl to říct ještě jednou a jinak.“ Některé z problémů ve výuce, na které žáci poukazují, a kterých si všiml i sám ředitel, dle ředitele vychází z Pythagorovy nevhodné přípravy na výuku, kterou označuje za příliš pečlivou.

Já, když mívám semináře na fakultě, tak říkám studentům, že detailnější přípravy na hodinu jsou škodlivé, protože to tobo učitele svazuje. On si nachystá příklad, který má tohle řešení, propočítá si to a pak najednou položí otázku zleva, a teďka oni neví. On by měl vědět, že tato úloha ilustruje tendlencten problém. To stačí. A Pythagoras vlastně hrál takové divadlo, protože on měl vše pečlivě spočítané. A byl přesvědčený, že tak to má být, že si to nachystá, rozmyslí, zjistí, jak dlouho to trvá, a naplánuje si, kolik úloh udělá. (ředitel)

Skutečnost, že Pythagorova příprava výuky je příliš pečlivá, může vést právě k tomu, že se výuka odehrává v rychlém tempu, při kterém žáci nemají dostatek prostoru k osvojení si látky a nevidí, jaké procesy vedou k vyřešení početní úlohy.⁶⁹ Ředitel také poukazuje na Pythagorovo

⁶⁹ Ředitel k tomuto říká: „myslím si, že když to nemá spočítané a jenom ví, že to zvládne spočítat, že to je lepší, protože u té tabule, když počítá, tak vlastně dělá to, co ty děčka dělají přímo v sešitě, takže předvádí ty myšlenkové pochody.“

transmisivní pojetí výuky,⁷⁰ ve které předává hotová fakta, která si mají žáci osvojovat, a učitel poté ověřuje, nakolik žáci tato fakta vstřebali. Toto je však dle ředitele nepřijatelné. Pokud ředitel hovoří o Pythagorově pečlivé přípravě výuky a, podobně jako dříve žáci, o přísném dodržování učebních plánů, obé paradoxně považuje za problematické a k oběmu přikládá slovo „příliš“.

On je velmi pracovitý, poctivý, a vzorně se připravoval na hodiny. Ale jeho příprava spočívala v tom, že on nachystá to, co těm žákům sdělí a oni jsou od toho, aby to vstřebali. A potom on co nejlepším způsobem změří, nakolik to vstřebali. Ale že by šlo o hledání cest, vedení, vracení se, a že by přijímal námítky z jejich strany, to ne. On jim to řekl, procvičil to, udělal příklady v učebnici, tak to přece musí stačit. Ve školním vzdělávacím programu má napsaný, že na to má tolik a tolik hodin, tak si to rozpočítal. Tudiž se řídí literou zákona. Takže toto byl ten problém. A tak to samozřejmě nejde. (ředitel)

Ředitel Pythagorovi sdělil závěry svého pátrání po příčinách diskutovaných problémů ve výuce a doporučil mu upravit své postupy - konkrétně, že by měl být více benevolentní, flexibilní při vyučování, a že by měl více pečovat také o žáky, nikoliv pouze o učivo. Zjistil však, že Pythagoras je neústupný a není ochoten ve výuce provádět změny, dokud se nepromění žáci.

My jsme spolu mnohokrát mluvili, a on mně říkal, že nebude dělat kompromisy, když ty děčka neudělají kompromis. A to je věc, kterou já nemůžu přijmout, to je úplně špatně. Tam vůbec nejde o kompromisy. On je učitel, to není žádný souboj dvou stran. On tam řídí činnost a musí ji řídit tak, aby to bylo pro žáky co nejpříjemnější. Takže jsem se mu snažil vysvětlit, že nastavit striktní pravidla nemusí být pro žáky vždycky ten nejlepší způsob. Anebo když je nastavím a zjistím, že nefungují, tak je zkusím změnit. Ale oni byli v podstatě protivníci. No a dopadlo to tak, že ty děčka si tím svým odmítáním nasekali mezery a on tím svým způsobem změřil, že oni ty mezery mají, což objektivně měli. A nasekal jim špatné známky. A nebyl schopný zařídít, aby si ty mezery nevyráběli. (ředitel)

Ředitel má za to, že mezi žáky a učitelem probíhal souboj o získání nadvlády ve výuce. Z toho důvodu byla svým způsobem poškozena samotná výuka. Žáci začali zaostávat v učivu, což učitel zjistil a udělil jim za to špatné známky. Tímto se problém prohluboval a vyostřoval. Ředitel se, leč neúspěšně, snažil učitele přesvědčit, že snaha, o které tak často Pythagoras hovoří v souvislosti se žáky, by měla vycházet i z jeho strany. Přesto, že ředitel ve výuce matematiky odhalil nedostatky, a o jejich nápravě jednal s Pythagorem, na závěr opět konstatoval, že výuka matematiky se odehrává v rámci přijatelných mezí. Tento závěr také sdělil žákům a dal tím zřetelně najevo, že kauza matematika dospěla ke svému konci, a tedy že už není o čem vyjednávat.

6.2.3.5 Čtvrtý krok: Majálesová scénka

Sextáni však na takovýto výsledek své snahy, který jim sdělil ředitel, nechtěli přistoupit. Blížící se konec školního roku, neúspěšně uzavřená kauza matematika, kritické dubnové třídní schůzky a stále se připomínající špatná pověst sexty A - to vše dospělo ke katarzi v podobě manifestu, který se uskutečnil na Majálesu, a který lze vnímat jako poslední strategický krok vedoucí nejen ke změnám ve výuce matematiky, ale také ke změnám obecnějšího charakteru, které jsou spjaty s pověstí sexty, a v nejšířší rovině také s přístupem učitelů k výuce a žákům. Nyní pouze stručně představím podstatu žakovské akce na Majálesu, podrobnosti jsou pak k nalezení v příloze č. 5.

⁷⁰ Ředitel, aniž by četl dopis, který žáci zaslali učiteli matematiky a aniž by o něm se žáky hovořil, mluví více méně o tomtéž, o čem hovoří i žáci a co považují za problematické.

Sextáni nejsou spokojeni s tím, že o nich učitelé hovoří jako o „nejhorší třídě“ a mají za to, že právě i jejich pověst zapříčinila jejich neúspěch v kauze matematika, protože jako „nejhorší třída“ neměli oporu učitelského sboru. Svou nespokojenost se rozhodli dát najevo na Majálesu - oslavě příchodu máje a krás studentského života, při které jsou učitelé žákům odedávna tolerovány mírné provokace a recese. Karel tvrdí, že tato recesivní povaha je typická i pro jejich tradiční Majáles: „*ve scénkách bývají i profesori a nějakým způsobem se tam obvykle zesměšní. V podstatě je to o tom, co se dělo v hodinách, ale vtípnou formou.*“ Viktor však tvrdí, že si sextáni Majáles neoblíbili: „*všichni říkají „na co si stěžujete? Máte úžasnou školu a profesory, který s váma dělají dobrý scénky.“ No jo, jenže po šesti letech? Když jsme byli v primě, tak samozřejmě dělat scénku je bomba. Ale teďka prostě nechci. Chci se prostě válet doma.*“ Tento despekt se netýká pouze akce samotné, ale zejména scének, které jí dominují, a které, dle sextánů, postrádají smysl i kvalitu, což je problematické, protože jde o povinnou soutěžní akci.⁷¹

Jak za těchto podmínek vznikala povinná scénka sextánů, o kterých víme, že jsou považováni za „nejhorší třídu“ se špatnými vztahy mezi žáky, problematickou kázní a špatným prospěchem? Celý proces příprav je k nahlédnutí v příloze číslo 5 (konkrétně p5.1), nyní jen krátké shrnu to podstatné. Přípravy scénky v sextě A tradičně doprovází problémy, protože jak říká Markéta: „*my nejsme schopní se na čemkoliv domluvit*“, a Linda dodává, že „*to je období, kdy se nejvíce rozvádáme, protože nejsme schopní odhlasovat jeden nápad.*“ Čeněk tvrdí, že proces je pokaždé tentýž: „*obecně to probíhá tak, že dlouho nic. Pak se začne něco vymýšlet, kdy každý přijde prakticky úplně s jiným návrhem. Tak to přeskakují, až pak třeba čtrnáct dní předtím se domluvíme na nějakém tématu.*“ Letos, i přes ony tradiční počáteční rozepře žáci vytvořili originální scénku, kterou, v kontextu scének ostatních tříd, pojali velmi netradičně. Ondřej k tomu říká: „*vždycky jsme měli horší Majálesy a naše scénka nikdy neměla šanci na vítězství, nebyla propracovaná či vtípná. A tak jsme si říkali, že než mít Majáles na úrovni sekundánů, aby se nám terciáni vysmáli, takže tam radši neuděláme nic a budeme jiní.*“ Tento nápad se začal rodit již během března, kdy o něm žáci jednali v zákulisí v rámci kamarádkových skupin. Poté bylo potřeba toto téma otevřít veřejně, a proto žáci požádali Čapka, zda by bylo možno přípravě akce vyhradit část vyučování. Čapek svolil a slova se ujímá Viktor: „*vzhledem k tomu, že byly SOČKY a tak, a nikoho ta akce nebarí, tak jedinej nápad, kterej naše třída vyplodila, vzhledem k tomu, že téma Majálesu jsou hry, takže naše scénka bude hra na schovávanou, a spočívá v tom, že tam nikdo nepříjde a budeme schováni.*“ Čapek se žáky chvíli hovoří, pokládá jim dotazy a udílí doporučení, a nakonec prohlásí: „*mě by ještě zajímala jedna věc. Jak si myslíte, že to poselství bude interpretováno? Jestli to nebude vypadat tak, že jste si nic nenachystali, anebo že se stydíte. Tak si to promyslete. Mně se líbí hra na schovávanou, ale ještě bych to domyslel.*“ Žáci tedy znovu probírali předestřený nápad, což se opět neobešlo bez konfliktů. Někteří tvrdili, že scénka v minimalistické podobě je nepřijatelná, jiným se právě tento nápad zamlouval. Po čase žáci dospěli ke kompromisu - že scénka bude zachována ve své minimalistické podobě a přidá se k ní video, které žáci vytvořili zhruba v polovině dubna. Toto video mělo být spuštěno ve chvíli, kdy pikající žák v rámci scénky hledá své spolužáky, které nenajde. Jeho obsahem byla řada humorných fotografií sextánů doprovázených dramatickým hudebním podkresem a také citacemi učitelů, které žáci zaznamenali v průběhu školního roku: „*Na někoho z vás letos padne kosa. Jste nejhorší třída ze všech. A tímto dnem končí veškerá má vstřícnost. Vždyť vy se to ani nechcete naučit.*“⁷² Sbor se

⁷¹ Scénky jsou soutěžní - každé z nich udělí porota, složená z učitelů, soutěžní body pomocí velkých kostek. Protagonisté vítězné scénky pak obdrží putovní pohár a ocenění. Poté může svůj hlas udělit i publikum. Letos bylo toto hlasování organizováno pomocí fazolí, které každý obdržel u vstupu, a průhledných válců umístěných v areálu.

⁷² K tomuto výroku se přihlásila učitelka fyziky Newtonová.

rozhodl, že zredukuje počet žáků ve třídě.⁷³ Nesnáším podrazy! Nedodržíte pravidla hry, miláncové! Kdo nezvládne základy, probraje, a vrátí se na začátek sexty. Toto video končí tematickým prohlášením „kdo se schová, nezlobí!“ Přestože žáci autory těchto citátů dobře znají, jsou anonymní. Tvůrce videa k tomuto počínu říká: „jak se začínou objevovat citáty profesorů, budeme počítat s tím, že to v nich něco vzbudí.“ Tímto prohlášením tak dochází ke zcela zásadnímu přerodu významu scénky. Zatímco doposud měla znázorňovat pouze negativní postoj žáků k Majálesu,⁷⁴ nyní se v ní objevil nový, velmi významný, rozměr. Od této chvíle se jedná o vyjádření nesouhlasu žáků s tím, že sextáni právě od citovaných učitelů získali nálepku „nejhorší třída“, která jim komplikuje život ve škole.

Po schválení videa spolužáky bylo nutné jej zaslat organizátorům Majálesu (septimánům), aby zajistili jeho promítání v den akce. Po pár dnech se však septimáni objevili v sextě, aby si o něm mohli promluvit pod dohledem Čapka. Ukázka tohoto rozhovoru je k nahlédnutí v příloze č. 5 (konkrétně p5.2), nyní shrnu, co bylo jeho jádrem. Deklarovaným cílem návštěvy septimánů bylo zjistit, co chtějí sextáni svou scénkou vyjádřit. Septimáni tvrdí, že se obávají toho, jak bude tato scénka, a zejména video, přijato publikem, pokud není zřejmý její smysl. Z výpovědí sextánů však víme, že scénky ostatních tříd obvykle nesledují žádný záměr a nenesou zásadní sdělení. Scénka sextánů však v divákovi může budít dojem, že jakési sdělení obsahuje. Septimáni odtušili, že záměrem sextánů je vyjádřit revoltu vůči vyučujícím, a tvrdí, že tento záměr nepovažují za problematický. Alena prohlašuje, že cílem jejich scénky je toto: „to video mělo dávat smysl, že někteří z nás momentálně propadají a mají být vyhozeni ze školy. A je to jakoby vzpomínkový video. Proto jsou tam i ty „na někoho padne kosa“ a tak, od učitelů, který nás prostě chtějí vyhodit. A pak je tam „kdo se schová, nezlobí.“ Septimáni se ujistí, zda: „to vyjadřuje váš určitě nesouhlas s tím, co se děje, nebo tak?“ A Čeněk odpovídá: „já myslím, že i kdybysme to tak nemysleli, tak je vidět, že je v tom nějaký nesouhlas, a to, že nám přijdou absurdní některé situace a věci, co se dějou během školního roku.“ Septimáni, zdá se, rozumí. Jako problematickou však vidí způsob, kterým se sextáni rozhodli tento záměr realizovat. Proto se septimáni snaží sextány motivovat k úpravě jejich scénky, konkrétně videa, ve kterém se vyskytují nevhodné fotografie. Septimáni také vyjadřují obavu z případných trestů za to, že scénka má netradiční charakter, a také naznačují, že takováto scénka, kde v podstatě sextáni nevystupují, není fér vůči ostatním třídám, které ve scénkách vystupují. Není zřejmé, zda septimáni byli spokojeni s výsledkem hovoru, nicméně třídu opouštějí s ujištěním, že video bude cenzurováno.

Poté, co žáci septimy opustili prostor třídy, Čapek rozhodl, že se nebudou věnovat výuce, ale nabídl žákům prostor k diskusi nad tím, čeho právě byli svědky. V první řadě žáci ventilují své pocity a sumarizují, jaké požadavky na ně septimáni nakladli. Sextáni se nad jednáním septimánů rozhořčují, považují je za neférové, a podivují se nad jejich úvahami o trestech za jinakost. Radek vystihuje aktuální náladu v sextě těmito slovy: „mně přijde dost podivné, že po nás požadují, aby to mělo hloubku, přitom Majáles není o žádné hloubce. To, že v naší scénce třeba nějaká hloubka je, to je jedna věc, ale nechápu, proč nás postihují... nebo nevím, co po nás chtějí?! Majáles je většinou o tom, že jdou lidi na pódium a mají taneční číslo. A nám říkají, že náš Majáles nemá hloubku, a co tím chceme říct. Když budeme tančit, tak to bude ok?“ Čapek na toto odpovídá: „já se přiznám, že jsem z nich cítil strach.“ A dále se ptá: „otáčka je, jestli jste ochotni ustát jinakost, která může být, jak oni naznačili, trestána?“ Viktor se však podivuje: „jsme jiní, tak budeme potrestáni?!“ Čapek odpovídá: „já si té jinakosti cením. Já si opravdu cením toho, že

⁷³ Tato citace je připsána učiteli chemie Mendělejevovi.

⁷⁴ Alternativní interpretace některých žáků hovoří o lenosti spolužáků připravovat majálesovou scénku.

tam přijdete s něčím novým, ale musíte být jako třída stmeleni v tom, že za tím stojíte. A že to tam chcete ukázat tak, jak jste si to vymysleli. Že nebudete doprovázeni strachem z tobo, co může třeba následovat.“ Alena jej ujistí těmito slovy: „*jo, to jsme!*“ Poté Čapek celou tuto epizodu uzavírá slovy: „*protože postih za tu jinakost opravdu bude možný. Já nechci, aby to vypadalo jako výbruška, ale je to jiná scénka, než jsme zvyklí, než házení míčem. Ale líbí se mi, že jste se spojili, což nastává málokdy.*“ Ještě jednou se tak vrátíme ke skutečnému motivu, který vedl k návštěvě septimánů. Středem Čapkovy interpretace je strach žáků septimy z postihu, který by teoreticky mohl nastat ve chvíli, kdy dopustí realizaci netradiční až kontroverzní scénky sextánů. To však sextáni odmítají a tvrdí, že si za svou scénkou stojí.

Shrnuji, že z počátku se žákům prostřednictvím scénky jednalo o bojkot Majálesu. Jak se však ukázalo později, scénka může směřovat mnohem dále. Přesto, že žáci veřejně tvrdí, že za scénkou stojí celá třída, otázka, zda je tato scénka důsledkem žáky vnímané nevyhovující podoby výuky a nálepky „nejhorší třída“ ve skutečnosti žáky rozděluje, **což oslabuje jejich vyjednávací pozice a efekty hlasu žáků**. Ne všichni jsou přesvědčeni o tom, že scénka má hlubší smysl, popřípadě nevědí, v čem by mohl spočívat. Alena sice před septimány prohlásila, že jejich majálesová scénka je rozlučkový akt, a v tom spočívá její význam, později však říká, že v jejich scénce tento záměr nevidí: „*když se septimáni ptali, co to má znamenat, tak jsem si uvědomila, že to vlastně nikdo neví. To ale samozřejmě nikdo neřekl. Ale bylo to čistě jenom to, že se spojily dvě skupiny. Jedna, která nechtěla nic dělat a druhá, která chtěla. A to byl kompromis. Žádnou bloubku to nemá.*“ Čeněk tvrdí, že z počátku žáci scénkou neplánovali vyjádřit nic jiného, než nespokojenost s Majálem, a teprve později v ní někteří začali objevovat možnost vyjádření nespokojenosti nad nechvalně známou situací sexty: „*já jsem tam žádnou hlubší myšlenku neviděl. Prostě nás napadlo, že se udělá tady tohle, protože se na tom nikomu nechce dělat, nebo cokoliv řešit. Ale pravda je, že ta finální verze... každý člověk tu scénku vidí trochu jinak. A tu bloubku, která se tam, podle mě, vložila tím videem, tak tu vidí jenom část. Já si myslím, že to video má být hluboký a že má spojitost s tím posledním citátem. Že to je vyjádření tobo, že naše třída je vnímána jako ta nejhorší, která se tady kdy objevila. A to video a ta scénka je reakce na to, co se o naší třídě říká. Ta myšlenka videa vznikla dva dny po třídních schůzkách, takže to byla asi taková reakce na to všechno.*“ Zatímco Alena nevnímá žádnou hloubku, tedy význam, majálesové scénky, a Čeněk si jej začal uvědomovat až s postupem času, řada žáků si uvědomuje hluboký význam majálesové scénky již od počátku. Jednou z nich je také Linda, která říká: „*podle mě to někteří z nás vnímají jako způsob vzdoru, vzhledem k tomu, jaká situace kolem té třídy je.*“ Markéta dodává: „*je tu myšlenka, že se schováváme, protože nás tady nikdo nechce a nikdo o nás nemá zájem. A naše třída je stejně divná, tak proč to nepřijmout?*“ Jarek na závěr konstatuje, že: „*někteří septimáni furt naši scénku nepovažovali za žádnou scénku a řekli, že je to odfláknutý. Přitom jsme tomu věnovali hodně úsilí.*“ Někteří žáci se dokonce nechali slyšet, že na letošní scénce, ve srovnání s těmi předchozími, pracovali skutečně intenzivně. Sklidila tedy Majálesová scénka sexty A úspěch a byla diváky skutečně interpretována tak, jak si sextáni předsevzali?

Majálesová scénka sextánů se odehrávala podle plánu, i když za doprovodu jistých komplikací (viz přílohu č. 5, konkrétně p5. 3.). Nastává tedy čas reflektování ohlasů a hodnocení efektů této scénky. Čapek ve výuce českého jazyka a literatury prohlašuje (a žáci přikyvuají), že zaznamenal řadu pozitivních ohlasů a vyzývá žáky, aby na ně navázali:

Já jsem byl dost překvapen těmi reakcemi, ale byly pozitivní. Já chci, abychom teď tu situaci využili v tom smyslu, že se budeme zaměřovat jenom na ty pozitivní reakce, že necháte spát ty negativní, kterých rozhodně taky bude nebo bylo hodně. Já se v tom nechci už vrtat, já si myslím, že nám to nic nepřinese. Že nám něco přinese jenom to pozitivní. Že jste dokázali odvahu, a některé jste přesvědčili, a nebylo jich málo. Každopádně, teď bych byl rád, abyste celou tu situaci využili ne k tomu, abyste se stavěli proti škole, ale naopak k tomu,

abyste ukázali, že tady chcete být. Protože ta vaše scénka byla strašně kontroverzní v tom... někteří ji vnímali jako postavenou betonovou zed, že jste jednoznačně ti vyvrhelové a nechcete dělat nic. Ale já tam vidím právě tu propustnost, možnost, jak to vzít za dobrý konec, vzít to pozitivně. To znamená, vy budete muset teď dokázat, že toto nebylo gesto „do oktáry budeme bojovat proti všem,“ ale spíš „ukázali jsme vám, že máme nějakou vnitřní frustraci, ale jsme schopni s tím něco dělat.“ Což vy, když jste přišli na to pódium, tak byl signál, že hodláte tu situaci nějak změnit k lepšímu. A to bych po vás chtěl, abyste tímto směrem šli. (Čapek)

Čapek poukazuje na možnost dvojí interpretace scénky sexty A. Jednak je možno ji vnímat jako „odbytou scénku“, která zrcadlí laxní postoj žáků ke školním povinnostem, a jednak jako ukázkou odvahy žáků vyjádřit svou nespokojenost. Čapek se přiklání k interpretaci hovořící právě o odvaze žáků, která tenduje ke snaze o změnu. Podle toho, jak publikum scénku interpretuje, zaujímá k ní buď negativní, či pozitivní postoj. Přesto, že Čapek uzavřel Majáles slovy naděje, řada učitelů, zejména těch, kteří byli citováni ve videu, byli scénkou sextánů velmi pobouřeni:

Po Majálesu se někteří ti učitelé naštvávali strašným způsobem, neskutečně. Ti, který tam byli citovaný, tak ti to neunesli, z mého pohledu. Musel jsem se usmát nad tím, když mi řekli, že ty výroky, který děčka použily ve videu, jsou vytrženy z kontextu. A já říkám, co by musel být kontext, ve kterým tohle řeknu? Todleto pro mě není argument, spíš to je politická bantýrka, že všechno může být vytrženy z kontextu a pak můžeme říct srágoru. Já si myslím, že to je strach, co je popudilo. Protože říct výbružku je přes čáru. (Čapek)

Zdá se, že v prostoru školní třídy, který je chráněn zdmi, a kde je přítomen pouze učitel a žáci, může učitel prohlašovat mnohé, protože nepředpokládá, že žáci některé jeho výroky zveřejní. Ve videu se sice jednalo o zveřejnění anonymní, avšak samotní učitelé své výroky poznali, a dle slov učitele Čapka zřejmě pocítili strach z odhalení. Po odhalení autorů citátů lze předpokládat, že by se o zmíněné učitele mohl začít zajímat ředitel a mohlo by se ukázat, že žákovské námitky vůči výuce jsou oprávněné, a že na počátku řady žákovských problémů skutečně stojí samotní učitelé. To by pro učitele znamenalo oslabení mocenské pozice v učitelském kolektivu i mezi žáky. Proto se někteří citovaní učitelé začali bránit a označovat jednání sextánů i Čapka jako nepřipustné.

Byl jsem s chlapama v kabinetě a oni mi říkali, jak to všechno probíhalo. Že bezprostředně po té scénce jeden z kantorů, kterej pronesl ten citát, telefonicky obvolal polovinu sboru, samozřejmě těch příznivců. Spojil se dokonce i s některýma odvěkýma nepřátelama, který tam byli taky citovaný. Dokonce to prý okomentoval tak, že nevěřil, že se bude kamarádit s touhle tou. No a v pondělí šel žádat ředitele, aby mi poslal vytýkáací dopis, abych byl odejít ze školy. A pak už to jelo. Setkávání po kabinetech, o kterých jsem neměl vědět. Pak se stalo, že ti kantorů, kteří byli citovaní v tom videu, se chtěli setkat a vyřešit tu situaci beze mě. Ale kolegyně řekly, že by chtěly, abych tam rozhodně byl i já i ředitel, aby to bylo fér. A tak se to řeklo řediteli a ten řekl, že tohle je problém, který musí řešit celá škola a udělal z toho velkou schůzi. To bylo hodně napínavý. To primární se vlastně ztratilo, protože citace učitelů, co byly v té scénce... to se nemá říkat. Anebo když už to říkám, tak se, sakra, zastydím. (Čapek)

V ukázce výše můžeme sledovat různé mocenské tlaky, které vytvářejí citovaní učitelé na to, aby se původní problém ztvárněný v majálesové scénce transformoval tak, že žákovské chování, tedy zveřejnit kontroverzní výroky učitelů, je nepřipustné. Nikoliv tedy vyřčení urážlivých výroků, ale jejich zveřejnění, je problémem, který by se měl řešit. Vzhledem k závažnosti a rozsáhlosti situace se do jejího řešení vložil ředitel, který říká:

V pedagogickém sboru to byl předmět sporů, protože jsme nevěděli, co to vlastně znamená. Ono se to dá totiž pochopit jako „furt vás štveme a teď jsme vymysleli další způsob, jak vás znovu naštvat.“ Já si ale myslím, že

to tak není. Takže já jsem na Majáles zareagoval tak, že jsem napsal kantorům, že to video chápu jako volání o pomoc. A tím jsem některé učitele naštvál a vykoléjil jsem je z jejich přesvědčení, že ta třída je špatná a my je musíme dusit. Já jsem vlastně řekl něco kacířského, teda že za to třeba můžeme i my. A že oni, byť formou, kterou můžeme považovat za nevhodnou, chtějí něco sdělit. A že to není jen provokace, že to může být i něco jiného. No, měli jsme kvůli tomu svolanou poradou, kde jsme tu situaci rozebírali. Já jsem mezitím ještě napsal další mail, že jsem s téma děčkama mluvil. Oni mně to vysvětlili a potvrdilo se moje přesvědčení, že to je volání o pomoc. Ale ne úplně, atribut té provokace tam byl silnější, než jsem si původně myslel. Takže jsem trošičku zmírnil svůj postoj před tou poradou. A ta porada vlastně v podstatě nic nevyřešila. My jsme se tam jenom víceméně střetli s názory, co se má a nemá dělat, a nic, bez závěru. No a já jsem teď na klasifikační poradě znovu říkal, že si myslím, že jsou demotivovaní. A že, i když je možná pozdě, tak stejně musíme najít cestu, protože přece jenom dva roky do maturity nejsou úplně málo. Takže na tom svém stanovisku jsem trval. Někteří učitelé to neochotně vzali na vědomí a někteří byli rádi, protože si to myslí taky. (ředitel)

Ředitel na scénku sexty A nahlíží jako na žákovské „volání o pomoc“, jeho interpretace se tak blíží té, která hovoří o odvaze žáků poukázat na problémy, které spatřují. Toto ředitel považuje za závažný problém, který je hodný nejen jeho pozornosti, ale také pozornosti učitelského sboru. Ředitel je totiž přesvědčen, že podíl na vzniklé situaci mají i sami učitelé. Žákům se tak ředitelem podařilo získat na svou stranu a mají jeho podporu.

Žáci si nejsou jisti tím, co přesně bylo cílem promluvy ředitele při jeho návštěvě v sextě, jež se uskutečnila po Majálesu, snaží se však přiblížit alespoň to, o čem ředitel hovořil. Jeho promluva by se z větší části dala charakterizovat jako výchovná, což ilustruje výpověď Čenka: „*bodinu mluvil o něčem, nevím pořádně o čem. On vlastně mluvil o svém o dětství. (Výzkumnice: A co vám tím chtěl naznačit?) Nad tím jsem taky přemýšlel, a nevím. Ale pak mluvil o tom, že Majáles je o tom, že se všichni mají mít rádi a že ta naše scénka byla ponurá, a on neví co se děje.*“ Zároveň Čeněk identifikoval snahu ředitele zjistit, jaký je význam majálesové scénky sexty A. Čeněk později shrnuje poselství, které v této promluvě zachytil: „*základní myšlenka asi byla, že se snažil obhájit to, že se škola nedobodla, že by nás měli vyházet.*“ Karel k promluvě ředitele říká toto: „*ve finále řekl něco ve stylu, že nejenom my bychom měli hledat, jestli učitelé náhodou nedělají něco zlého nám, ale jestli my neděláme něco zlého učitelům. Jestli aj ti učitelé se s námi cítí dobře a ne jenom, aby my jsme hleděli na to, jestli se s nimi cítíme dobře my, jestli nám vyhovuje, jak učí. Protože on říkal, že se hodně snaží s dalšími učiteli o to, aby se nám na škole líbilo a abychom nepropadli.*“ Zdá se tak, že se ředitel pasoval do role smírcího rozhodčího, který se snaží sblížit tábory učitelů a žáků, které nyní stojí proti sobě. Ředitel tak před závěrem školního roku učinil vstřícné gesto. Zároveň však žáky upozornil na skutečnost, že spokojenost ve výuce musí pocítovat i učitelé, nikoliv jen žáci.

Když krátce po příchodu nového učitele Pythagora začali žáci ve výuce matematiky spatřovat problémy, které se rozhodli diskutovat s učitelem, pravděpodobně málokdo předpokládal, že se tato situace vyvine v půl roku trvající kauzu, která vyvrcholí kritickou majálesovou scénkou „nejhorší třídy“ sexty A. Můžeme se ptát, zda bylo skutečné nutné, aby situace dospěla až k tomuto krajnímu bodu, aniž by byla uspokojivě vyřešena. Blížící se konec školního roku dává aktérům kauzy matematika tušit, že se blíží její rozuzlení - nikoliv však nutně uspokojivé řešení. Jaký je tedy skutečný a konečný výsledek žákovských snah?

6.2.4 Výsledky kauzy matematika optikou žáků

V únoru, když žáci referovali třídnímu učiteli o průběhu rozpravy s Pythagorem, se zdálo, že se výsledek pro žáky jeví spíše nepříznivě. Jednalo se však pouze o první Pythagorovy reakce. Od února do května se udála řada skutečností, o kterých bylo pojednáno výše, a které výrazně ovlivnily výsledek této kauzy. Řada žáků je přesvědčena o tom, že se kauza řešila příliš dlouho, až se začala stávat neproduktivní až kontraproduktivní, protože debata se od hledání řešení začala stáčet spíše k hledání viníka. Linda dodává: „*myslím, že hodně dlouho poté, co se to řešilo, už nebylo moc záhodné to řešit, protože tam už nebylo co řešit. My už jsme to vyřešili zleva doprava, seshora dolů a prostě to nemá smysl.*“ Jak tedy ve skutečnosti tato vleklá kauza dopadla? Můžeme aktivity žáků považovat za úspěšné? Žáci se v názorech na to, zda ve výuce matematiky během pololetí došlo ke změnám či nikoliv, rozcházejí.

Ve výuce matematiky došlo ke požadovaným změnám, což žáci hodnotí pozitivně

Eliška je jednou z těch, kteří s Pythagorovým příchodem nezaznamenali výrazné komplikace, a k efektům žakovských snah říká: „*teď mi fakt připadá, že jsme si docela pomohli. Protože první písemka byla fakt strašná, to jsem vůbec nevěděla. A pak mně připadalo, že ty další dvě byly úplně jednoduché. Já jsem to měla za čtvrt hodiny spočítané a pak jsem počítala pět příkladů navíc, protože jsem neměla co dělat.*“ Kromě zjednodušení písemných prací se podle Elišky změnila i další prvky výuky: „*mně připadá, že se ta hodina docela zlepšila. Víceméně se změnilo to, že on si začal víc všímat toho, co v té hodině děláme. Protože předtím tam byla totální anarchie, tam si lidi mohli dělat úplně cokoli. Jemu bylo úplně jedno, že se tam s Ájou bavíme. Takže mi připadá, že si toho začal všímat trochu víc a začal komunikovat s větší částí třídy. Takže teď to vypadá tak, že on, když obchází třídu, tak se nezastaví u tří lidí, ale třeba u deseti. A taky fakt smysluplně odpoví na otázku, že se netváří jak vůl, že bychom se na něco ptali.*“ Eliška hovoří o tom, že dle jejího mínění, Pythagoras splnil i další požadavek z dopisu, a to více pozornosti při vyučování pro větší počet žáků. Eliška vzpomíná i na situaci při rozpravě s Pythagorem: „*mě připadá, že on docela strašil třeba přepadovými písemkami, které měly začít v únoru, a ještě jsme žádnou neměli. Mě připadá, že on to přeháněl, že nás chtěl postrašit, a doopravdy z toho pak nic nebylo.*“ Z těchto důvodů hodnotí Eliška efekty žakovských snah pozitivně.

Karel se v kauze matematika příliš neangažoval, a na otázku, zda věřil tomu, že dopis bude mít pozitivní efekt, odpovídá: „*nevím. To v podstatě nebyl můj boj. Říkal jsem si, at' píšou dopis. Jestli to něco vyřeší, bude to pro ně jenom dobře. Jestli ne, tak přinejhorším to zůstane stejný. Nevěřil jsem, že se to zhorší.*“ Dále pak pokračuje v líčení svého pohledu na proměnu výuky matematiky takto:

Což je pravda, nic se nezhoršilo, zůstalo to stejný, možná lepší. Ředitel sice na třídních schůzkách prohlásil, že s přístupem, jaký má Pythagoras, v rámci možností souhlasí, a že žádný větší změny se nebudou konat. Což mohlo hodně lidí dorazit. Na druhou stranu si myslím, že něco změnil. Trošku ubral v rychlosti toho, jak bere učivo. Já jsem to poznal tak, že jsem se začal brožně nudit. On sám o sobě je brožně nudnej, a když nejsou nové příklady, tak mě to prostě nebaví. Začal trošku víc drilovat ty stejný příklady furt dokola, ty co budou v testu, a to já potom z toho testu nejsem překvapený. Takže docela nuda se z toho pro mě stala. (Karel)

Karel dále tvrdí, že na základě zpomalení tempa výuky došlo ke zlepšení prospěchu žáků, což bylo jejich stěžejním přáním: „*tím, že ubral, tak ubral aj na testech. Dřív do těch testů dal složitější příklady, kde bylo potřeba nad tím přemýšlet. Potom přešel k tomu, že do těch testů dal příklady, co jsme trénovali v hodině. Ony ty testy teď nejsou tak náročný, dá se na to naučit, prostě mechanicky ty příklady. Už to není členě.*“

Mě už to prostě nebaví, už je to trapný. Sice jede pořád rychleji než průměrný profesor na naší škole... ale dobré.“ Karel tyto změny v písemných pracích ze svého úhlu pohledu hodnotí spíše negativně, ale zároveň tvrdí, že rozumí tomu, že spolužáci tyto změny hodnotí pozitivně, protože došlo ke změnám, které požadovali, a to i přes to, že původně Pythagoras i ředitel tvrdili, že ke změnám ve výuce matematiky docházet nebude.

Svůj pohled na změny ve výuce přináší také Ondřej, který je spolužáky považován za jednoho z nejlepších v matematice: „*myslím, že matika už je celkem v pohodě. Nebo je a není. Myslím si, že to, co dělá Pythagoras je už docela v pohodě. Na začátku nemluvil moc zřetelně a nahlas. A soustředil se více na výklad. V tom si myslím, že se zlepšil. A taky některý písemky byly tvrdší, než by měly být. Já si myslím, že se zlepšuje furt, nezávisle na tom dopisu. Ale vzájemná spolupráce moc není v pohodě. Ale ten dopis, si myslím, že nic zas tak velkého nezměnil.*“ Ondřej jistě pokroky ve výuce sleduje, i když ne všechny přisuzuje dopisu či následným snahám žáků. Ondřej pozoruje, že v oblasti didaktiky a komunikace se žáky se učitel pozvolna zdokonaluje, avšak v rámci vzájemné spolupráce podobný posun nevidí. Ondřej však zároveň nesouhlasí s tím, že by Pythagoras nedělal vůči spolužákům vstřícná gesta a nesnažil se jim pomoci, o čemž je řada jeho spolužáků přesvědčena.

Když jsme se bavili o tom dopise, tak Pythagoras říkal, že když někdo něco nechápe, tak že má jít za ním do kabinetu, že mu to vysvětlí. Tak teď už tam Táňa šla, ale nevím, jestli ještě někdo, nesledoval jsem to. Ale ze začátku, i když Pythagoras řekl tak čtyřikrát, že jestli někdo potřebuje, ať přijde, tak nikdo nešel. A to se mi od spolužáků docela nelíbilo. Pythagoras tohle pro nich udělal jako první věc. A oni pak říkají, že nám nevyšel vstříc. Což je možná částečně pravda, ale taky ne. (Ondřej)

Ondřej je znepokojen skutečností, že Pythagoras spolužákům opakovaně nabídl individuální konzultace, které nevyužili, a poté tvrdili, že Pythagoras není vstřícný. Můžeme se však ptát, proč této nabídky žáci nevyužili. Důvod zřejmě můžeme hledat v přesvědčení žáků, že výuka má probíhat společně v rámci vyučovací hodiny. Individuální doučování žáci považují za nástroj, který je učen pouze těm, kteří učivo ve vyučovací hodině nezvládají vstřebat. Což je sice případ řady sextánů, avšak tato řada je dle žáků příliš dlouhá. Z toho důvodu jsou přesvědčeni, že takové množství žáků nemůže docházet na individuální konzultace, ale že je potřeba, aby se proměnila výuka. Ondřej, protože nemá se vstřebáváním učiva ve výuce problém, tuto představu spolužáků nesdílí. Na druhou stranu, snaží se pochopit důvody, které je vedou k tomu, že za Pythagorem na individuální konzultace nedocházejí: „*když Pythagoras něco vysvětloval, tak často nechápali všichni. Ale myslím si, že ten, kdo nechápe, by se měl přihlásit. Někdy ale nedostane uspokojivý vysvětlení, a pak chápu, že to přestane zkoušet. Ale myslím si, že některý holky to ani nezkusily. A to bylo špatný, tím se ten problém ještě zhoršoval.*“ Ondřej se domnívá, že pokud má ve výuce docházet ke změnám, spolužáci by v první řadě měli vyčerpat snadno dostupná řešení, která se běžně nabízí (například přihlásit se, pokud nerozumí; využít řešení nabídnutá Pythagorem, atp.). Teprve poté je možno předkládat vlastní požadavky, a argumentovat tím, že běžné mechanismy selhávají.

Závěrem konstatuji, že změny ve výuce matematiky zaznamenali především ti žáci, kteří tvrdí, že s výukou matematiky po příchodu Pythagora neměli výraznější problémy. Ti také tyto změny hodnotí pozitivně. Pokud shrnu jejich výpovědi, došlo k těmto změnám: zjednodušení písemných prací (Eliška), zpomalení tempa výuky (Karel), zintenzivnění komunikace Pythagora se žáky při vyučování (Eliška, Ondřej) a Karel také říká, že řada spolužáků nyní dosahuje lepšího prospěchu. Někteří žáci tyto změny připisují působení dopisu, jiní tvrdí, že se Pythagoras zlepšuje nezávisle na dopise. I přesto, že tito žáci tvrdí, že Pythagoras provedl některé změny, které sextáni ve svém

dopise požadovali, stále není možné výuku matematiky označit jako výuku dobrou - ve srovnání s nejlépe hodnocenými vyučovacími předměty. I Markéta říká, že výuka matematiky se postupně zlepšuje a došlo v ní k několika změnám, ale zároveň také dodává: „*no ale furt ty hodiny jsou tak nějak... já bo prostě nemám ráda.*“ Ostatně i Ondřej připouští, že spolupráce mezi učitelem a žáky nedosahuje takových kvalit, jaké by si představoval.

Ve výuce matematiky nedošlo k požadovaným změnám, což žáci hodnotí negativně

Žáci, kteří s Pythagorovým příchodem zaznamenali výraznější problémy tvrdí, že ke změnám ve výuce matematiky nedošlo. Čeněk žákovské snahy uzavírá slovy: „*tam už není co podnikat. Já se domnívám, že my jsme ani nic moc nevyřešili.*“ Na otázku, co se stalo, že nedošlo k úspěšnému vyřešení situace, Čeněk odpovídá: „*učitel se stal špatně*“, a je přesvědčen, že pokud by podobný postup aplikovali na jiného učitele, zaznamenali by úspěch: „*v biologii jsme řešili podobný styl problému a tam stačilo, že jsme spolu komunikovali.*“ Na základě toho, že žáci v minulosti již podobný typ problémů řešili s jinými učiteli, a podařilo se jim dosáhnout změny, soudí, že Pythagoras není zásadní změny schopen. Jedním z důvodů, proč ve výuce matematiky nemůže dojít ke změnám je dle Čenka to, že: „*když jsme s ním mluvili, tak on sám sebe dal do pozice oběti, kterou se všichni snaží zničit. On řekl, že žádné chyby neudělal, že všechny chyby jsou z naší strany, že se nemůže zlepšit, protože on neudělal chybu. A to je pak těžký se s takovým člověkem domluvit, když jakoukoli věc vidí jako útok na něj.*“ Čeněk tvrdí, že prostřednictvím dopisu měli žáci v úmyslu zapříst s učitelem diskusi o podobě výuky. Pythagoras si však tento dopis vyložil jako útok a dle toho na něj reagoval obranou. Poté už žáci nedokázali najít náhradní cestu k otevření plodné diskuse.

Podobně vidí situaci i Linda, která přibližuje svůj pohled na výsledek žákovské snahy takto: „*diskutovali jsme, v nějakém případě jsme se dokonce i hádali. A on rozebíral bod po bodu ten dopis, říkal na to svůj názor a my jsme mu na to odpovídali. V tu dobu se nám bodně, nechci použít slovo zhnusil, ale přestala jsem si ho absolutně vážit.*“ Při rozpravě žáků a Pythagora byla Linda velmi zasažena tvrzením, že učitel považuje za důležité dodržet učební plán, a to i na úkor toho, že si žáci neosvojí učivo dostatečně kvalitně a z toho důvodu je velice pravděpodobné, že budou dosahovat horšího prospěchu. Dále Linda říká: „*to pro mě byl zásadní moment. S takovým člověkem prostě nepobneš!*“ Toto podezření se záhy potvrdilo, a na otázku zda ve výuce matematiky došlo ke změnám, Linda odpovídá: „*myslím si, že to je veskrze stejný. Někteří na to rezignovali, některý si zvykli, některým vyhovoval ze začátku. Ale nevím, jestli se něco vyloženě změnilo. Jo, změnilo se to, že předevčirem nám dal první přepadovou písemku. Za tři - dobrý. To nebylo zas tak těžký učivo. Tam ale bylo zásadní to, že před tou písemkou nám dával papír s příkladama, který jsme si mohli propočítat, a v té písemce potom byly vybraný typy, co byly v tom procvičování. Takže člověk, který si to propočítal, nemohl mít absolutně problém. A slyšela jsem, že nějaká písemka byla připravená s ředitelem.*“ Z Lindiny promluvy vyplývá, že i ona přeci jen spatřila, že došlo k určitým změnám. Tyto změny se týkaly zjednodušení písemných prací, ke kterému došlo po návštěvě Čenkova otce v ředitelně, kdy ředitel zasáhl do zadání dvou písemných prací - šlo tak o změnu jednorázovou. Linda je tedy nespokojena a stále nevnímá výuku matematiky jako dobrou.

Viktor, jeden z nejhrolivějších fanoušků dopisu, se k výsledkům žákovských snah vyjadřuje velmi obsáhle. Přesto, že jeho slova jsou vcelku smířlivá, tón hlasu a výraz v jeho tváři naznačuje spíše zklamání. Viktor je přesvědčen o tom, že ke změnám ve výuce matematiky ve skutečnosti nedošlo, ale že si žáci spíše zvykli na to, jakým způsobem Pythagoras vyučuje a hodnotí.

Nemyslím si, že by to teď bylo rapidně jiný. I když je to trošku jiný. Teďka nemá nikdo problém, protože už nemáme pětky, ale čtverky, takže nikdo nepropadá, tak aspoň něco. Někteří lidi už mají jedničky aji dvojky, takže toto už je o dost lepší. A jinak v tý matice už je to relativně v klidu. I když občas si říkám: „éé, co to ten Pythagoras zase dělá, pane bože, to není normální člověk.“ Ale už se to neřeší jako předtím. Už se o tom nedebatuje, protože už prostě nikdo nechce. (Výzkumnice: Jak to?) Nevím, asi to bylo tím jeho nástupem, že nám bylo nepříjemný, že se najednou musíme tak moc rychle učit oproti tomu, jak to bylo předtím. Ono se to řešilo i s rodičema na třídních schůzkách, protože všichni máme zhoršený prospěch. A u toho byl i Pythagoras, takže se i s ředitelem obhájil, že Světlá nás rozmazlila a že s náma jela brozně pomalu a on to teďka musí dohánět. Anebo jsme si zvykli na rychlost toho učiva. Jo, já si myslím, že z největší části to je tím, že jsme si prostě zvykli. A už to nikdo nechce řešit, protože to nikoho nebaví a všichni prostě chtěou v klidu si dostudovat na té škole. I když máme třeba čtverky, když jsme předtím měli trojky, dvojky, prostě jsme si zvykli.

Zdá se tak, že výuka matematiky dle Viktora nyní probíhá vcelku přijatelně, ale ne proto, že by došlo ke změnám, ale spíše proto, že se problémy rozplynuly, aniž by byly úspěšně vyřešeny. Viktor je přesvědčen o tom, že žáci již dále nemají energii, kterou by byli ochotni vložit do řešení kauzy matematika, protože doposud nezaznamenali žádné výraznější pozitivní efekty svých kroků. Když Pythagoras vzpomínal na své dřívější působitě, také hovořil o tom, že problémy, které žáci ve výuce spatřovali, se s postupem času vytratily a žáci si na jeho svérázný styl výuky zvykli. Proto měl za to, že i v sextě by se mohla situace vyvíjet podobným způsobem.

Čeněk, Linda, Viktor a také Jarek nejsou s výsledkem kauzy matematika spokojeni. Z jejich výpovědí, i po uplynutí poměrně dlouhého času od doby, kdy byly kauza matematika otevřena, číší poměrně silné negativní emoce. Žáci působí rezignovaně a odevzdaně, a přesto, že se jim nezdá, že by byli v řešení problémů ve výuce matematiky úspěšní, nepodnikají další kroky. Kromě toho, že si někteří žáci zvykli na to, jakým způsobem Pythagoras vyučuje, hovoří Viktor o tom, že se žáci v určitou chvíli cítili zastrašeni slovy učitelského sboru, a že právě proto nepokračovali v řešení kauzy matematika: „Čapek nám řekl, že se na poradě řeklo, že nám zatnou típec. Že prostě už nám nedají volnou ruku a nenechají nás, abysme si na všechno stěžovali a brečeli jak malý děti. A že není přípustnej žádněj odpor. Že když budeme dávat Pythagorovi najevo, že jeho pravidla nám přijdou nesmyslný a zbytečný, tak si o nás udělá obrázek, z čehož udělá práci v hodině a přístup ke předmětu, a on nám může dát za pět v podstatě. Protože práce v hodině, podle školního řádu, může tvořit až třicet procent závěrečné známky.“ Z Viktorových slov je patrné, že hlas žáků skutečně nepatří do kultury školy a že není podporován. Naopak, řada aktérů školního života se jej snaží potlačit, přičemž jejich snahy se jeví jako úspěšné.

Zdá se, že výsledky žákovských snah jsou přinejmenším rozpačité. Ke konci školního roku se tak nabízí ještě jedna možnost, jak lze situaci vyřešit, kterou nastínil Jarek: „matika, to už jsme přestali řešit, my už jsme nad tím tak nějak zlomili hůl. Prostě jsme se smířili s tím, že dokud nedostaneme jináčího učitele, tak se nic nezmění.“ Na otázku, zda existuje možnost, že by došlo k výměně učitele, Jarek říká: „leďa, že bysme pana profesora nějakým způsobem dostali pryč ze školy. Dalo by se to udělat, ale dělat to asi nechceme.“ Čeněk však hovoří o tom, že: „ředitel údajně naznačoval, že příští rok už ho určitě naše třída nebude mít.“ Toto tvrzení Pythagoras potvrzuje a ke svému odchodu uvádí: „tak nějak těch důvodů je víc. Není to vyložene kvůli téhle situaci nebo tak.“ Ředitel gymnázia informaci o odchodu Pythagora potvrdil: „dostanou učitele, kterého znají, takže nebudou překvapení. On je předseda předmětové komise, to je zkušený kantor, takže tam toto nebrozí. Takže si myslím, že to je asi nejlepší volba.“ Pythagoras tedy ke konci školního roku ukončuje pracovní poměr a výuku matematiky v sextě A převezme učitel, u kterého ředitel nepředpokládá podobné komplikace.

6.3 Shrnutí zjištění o hlase žáků sexty A

Příčinou pro vyvolání hlasu žáků je negativní žákovské hodnocení výuky. Úryvky rozhovorů se žáky, použité v šesté kapitole, reprezentují aktivní nespokojenost, která je lapidárně zachycena v emocemi podbarvených žákovských promluvách. Hlas žáků v sextě A je tedy kritického charakteru a můžeme jej označit jako negativně zabarvený (srov. Vidláková, 2011). Jak již víme z kapitoly 5. 3., žáci jsou přesvědčeni o tom, že dobrou výuku, stejně jako špatnou, utváří učitel. Učitel je, dle žáků, tím, kdo výuku plánuje a vede, a činí tak vědomě na základě svých rozhodnutí. V případě, že jsou žáci s výukou nespokojeni, chtějí o ní diskutovat s učitelem, protože mají za to, že ji může proměnit směrem k její vyšší kvalitě a efektivitě z pohledu žáků. Ve chvíli, kdy se žáci rozhodují, které problémy spojené s výukou budou diskutovat s učitelem, vstupuje na scénu žáky pocíťovaná neadekvátnost získaných známek a s tím spojená vnímaná nespravedlnost. V rámci výuky informatiky tato nespravedlnost pramenila zejména z nevyrovnanosti vzdělávacího obsahu a známkování v rámci dvou studijních skupin pod vedením dvou vyučujících. V rámci výuky matematiky se jednalo zejména o náhle zhoršený prospěch žáků po příchodu učitele Pythagora, který byl dle žáků způsoben zejména nevyhovujícím způsobem vedení výuky a nevhodným chováním učitele. Dle Kearneyové (1991) můžeme identifikovat tři oblasti učitelova chování, které označujeme jako nevhodné, a to *útočné chování*, *lhosejnost* a také *nekompetentnost učitele*. Existují i případy neuvědomovaného či nezáměrného chování, které má ve svém důsledku také negativní efekt (Thweatt & McCroskey, 1996), například nepřesné vyhodnocení nastalé situace a následná nevhodná reakce (jako se tomu stalo například u Pythagorovy interpretace žákovských požadavků zanesených v dopise). Z výpovědí žáků je zřejmé, že Pythagoras ve svém chování vůči žákům snoubí hned několik těchto skutečností.

Strategie jednání, tedy řešení žáky identifikovaných problémů ve výuce, je vždy složeno z několika na sebe navazujících kroků. V první řadě je potřeba, aby žáci zjistili, jak je problém rozsáhlý a závažný. Toto zjišťování probíhá nahodile a jako indikátor při něm žáci používají zjištění, že problém, který identifikovali, zaznamenali i žáci, se kterými obvykle příliš nepřicházejí do kontaktu (srov. Goodboy, 2011). Dále se ve středu žáků vždy najdou zástupci, kteří požádají třídního učitele o konzultaci. Poté je dojednána konkrétní strategie řešení problému. V rámci kauzy informatika se jednalo pouze o rozhovor s vyučujícími, který podnikly dvě žákyně. V rámci kauzy matematika rozhovoru s učitelem předcházelo zaslání dopisu, poté následovala intervence ředitele gymnázia a další kroky. Konkrétní strategické kroky jsou vždy plánovány dle závažnosti a rozsáhlosti každého problému individuálně.

Žáci zpočátku věřili, že se jim podaří dosáhnout změny ve výuce informatiky a matematiky, protože po příchodu nového třídního učitele Čapka do sexty A, se žákům několikrát podařilo prosadit své požadavky ve výuce. Například Mendelová říká: *„když dostali Čapka, tak si na mě začali stěžovat, že se jim nelíbí to a to. Přišel za mnou Čapek a já jsem říkala „podívej se, doposud jsem neměla problém, takže já měnit své zvyky nebudu. Já chápu, že su diktátor, ale nedá se nic dělat. Všichni nemůžeme být humánní.“* Přesto, že Mendelová zpočátku hlas žáků striktně odmítla, žáci tvrdí, že k určitým změnám ve výuce došlo. Žáci tedy v současných kauzách informatika a matematika chtěli navázat na své předchozí zkušenosti, které nastrádali zejména v rámci „nestabilních vyučovacích předmětů“, kde hlas žáků zazněl ve výuce biologie a také němčiny. Jarek krátce shrnuje situaci právě v biologii: *„s profesorkou Mendelovou byl ze začátku podobnej konflikt jako s Pythagorem. Akorát s paní profesorkou se to dořešilo, že jsme se dohodli na nějakým použitelným řešení.“* Eliška přináší informace i z výuky němčiny: *„tam byl problém s komunikací a známkama. A tam se to podařilo vyřešit. A v biologii se*

měníla pravidla strašně rychle. Čapek šel za profesorkou,⁷⁵ něco jí k tomu řekl, a ona se na základě toho bavila s náma. Během jedné hodiny se všechno změnilo. Myslím si, že teď si už nikdo nestěžuje.“ Před příchodem třídního učitele žáci takovéto kroky nepodnikali, protože, jak říká Eliška: „já myslím, že my jsme neměli odvahu to řešit nějak bromadně. Čapek je dobrý tým, že to nedává za vinu nám. Že on si vyslechne obě strany. Že okamžitě neřekne „ten řekl, že je to vaše chyba, tak je to vaše chyba.“ Že před tím jsme možná měli strach to takhle řešit.“ Čapek tedy do sexty A vstoupil se zcela odlišným vnímáním žáků, které se vyznačuje vysokou mírou důvěry a partnerským přístupem. Eliška to přikládá skutečnosti, že Čapek je třídním učitelem poprvé a teprve krátce. Čapek k tomu však říká: „já jsem se jich několikrát zeptal, jestli teď v nějakém předmětu řeší nějaký větší problémy. Já jsem se neptal, že bych měl nějaký plán, mně to přišlo normální.“ Čapek označuje dotazování se žáků a žádání zpětné vazby na výuku, tedy hlas žáků, jako přirozenou součást práce každého (třídního) učitele.

To však nemůžeme přesvědčivě tvrdit o dalších vyučujících, jejichž rezistentní jednání vůči hlasu žáků můžeme označit jako jednu ze zásadních kontextuálních podmínek, které mohou stát za neúspěchem žáků. Hlas žáků totiž nezapadá do kultury školy, která je pro něj spíše nepříznivá, protože takovéto žákovské aktivity zde doposud neprobíhaly, respektive, pokud probíhaly, tak pouze v soukromí jedné školní třídy a v mnohem menším měřítku, než které reprezentuje kauza matematika. Sextáni a Čapek tak jsou v této oblasti průkopníky, což, jak říká Čapek, není lehká úloha: „bylo mi sděleno vedením, že to není správná cesta, aby se ty děcka příliš ozývaly. Je to bráno jako příliš nebezpečný nástroj, který by mohli zneužít. Bylo mi řečeno, že by se ten učitel mohl začít mstít. Protože ta vůdčí povaha, která je nepřístupná, tak s tím se nic nedá udělat. „Tobu člověka nezměníte“, mi bylo řečeno. To znamená, že to děcko, když si přijde stěžovat, tak ten učitel, kterej je přísněj a tvrděj, se bude bránit.“ Čapek poukazuje na to, že se žáci svou aktivitou pouští na tenký led, a že by se jejich intervencí mohla situace nikoliv zlepšit, ale naopak vyostřit.⁷⁶ Což se v určité míře na krátký čas stalo i v kauze matematika. Z výpovědi můžeme také vyčíst, že učitelé považují hlas žáků za „nebezpečný nástroj“, který by mohl představovat riziko jak pro učitele, například v podobě oslabení, či úplné ztráty autority, či v podobě nepříjemného zjištění o vlastních pedagogických dovednostech, tak pro žáky v podobě trestu. Čapek k tomu dodává, že: „je možný, že ti učitelé mají strach, ale spíš je to nezajímá, že je jim to prostě jedno a řeknou „přece vím, co dělám.“ Když učíte dvacet pět let a najednou vám někdo řekne „hele víš, že to děláš blbě...?“ Za odmítáním hlasu žáků tak může stát přesvědčení učitelů o dlouhodobě správném postupu ve vlastní výuce.⁷⁷

⁷⁵ Čapek situaci ve výuce biologie komentuje slovy: „řešil jsem to s tou učitelkou tak, že jsem se s ní sešel a říkal jsem jí, jaký jsou kritický body ze strany děcek, protože tam vůbec nefungovala komunikace. A ona se tam nes skutečným způsobem hájila. Až to bylo jako, že jsme se hádali. Nicméně nějaká změna nastala. Minimálně si myslím, že některý věci, který dělala dřív okatě, tak dneska už se stávají v minimální míře. A říkám si, pokud si nepříšly děcka stěžovat, tak už to považuju, že si ten systém uzpůsobili tak, aby to dokázali nějak rozumně přežít.“

⁷⁶ Kauza matematika měla dopad i na další zainteresované aktéry. Opěrný bod při řešení problémů měli žáci ve svém třídním učiteli. Zatímco žáky je za tento přístup Čapek obdivován, některými kolegy je zavrhován, protože nezapadá do kultury školy a není vůči hlasu žáků rezistentní tak, jako většina jeho kolegů.

⁷⁷ Čapek tvrdí, že odmítavá reakce učitelů na různé druhy žákovské zpětné vazby není ojedinělá: „mě určili jako vedoucího předmětové komise cizích jazyků. A tam jsou problémy, zvlášť ty druhý cizí jazyky - francouzština, němčina. No a já vím, že tam zpětnou vazbu kromě mě dělá ještě jedna kolegyně. Ale ty, který řešíme jako problémový, že si děcka stěžují nebo se nehlásí do seminářů, tak ti to nedělej. Tak jsem je poprosil, ať zkusí udělat zpětnou vazbu a podle toho uvidí, jak to upravit, aby i těm děckám se tam chtělo. A jedna kolegyně mi řekla, že jí to někdo musí nařídit. A já říkám, že to bych musel navrhnout vedení. A ona se úplně zbrozila a říká „to nesmíš! Když to řekneš vedení, tak to bude muset dělat celá škola.“ Ženská, která má pár roků před důchodem, najednou bude muset dělat něco, co celý život nemusela, nedej bože se tam třeba i něco dozví.“

Pythagoras a Jobsová sice byli ochotni hlas žáků vyslechnout (srov. s teoretickou částí práce), ale v dalších krocích, přesto, že se jejich reakce různily, oba učitelé směřovali hlas žáků k témuž konci, tedy k jeho potlačení. Jobsová odmítla dále se žáky vyjednávat, což dokládají její již známá slova: „oni si stěžovali, že ta druhá půlka v informatice nic nedělá a oni musí. No, já jsem jim řekla, že to mají smůlu, že to je život. Jsem říkala, že se aspoň něco naučí. No a oni na to takový „nó jó“ a takový ty kecy. No a nic jako, jsme to utlí! Já to fakt musím takhle udělat, protože to pak nemusím rozebírat. Trošku jsme se pobavili, ale zjistili, že to k ničemu nepovede.“ Jobsová vcelku autoritativně ukončila debatu se žáky v zárodku, což považuje za nutné a správné. Pythagoras naproti tomu zahájil se žáky rozsáhlou rozpravu, dále však nebyl ochoten ve výuce provádět změny. Naopak začal vyžadovat změny na straně žáků, které souvisejí s jejich chováním při výuce, plněním povinností a pílí při učení se.

Zatímco odborná literatura tvrdí, že hlas žáků má převážně pozitivní efekty, zejména v kauze matematika jsme mohli sledovat efekty směřující spíše k negativnímu vyústění hlasu žáků (srov. s teoretickou částí práce). Hlas žáků v tomto případě nevedl k požadovanému výsledku, naopak vyostřil spory, které ani žáci, ani učitelé či ředitel gymnázia nedokázali urovnávat. Důvodů pro tento rozpor mezi řadou dosavadních výzkumů a výzkumem tímto můžeme sledovat několik.

V první řadě připomenou, že ve škole dochází k mísení, prolínání dvou diskurzů - regulativního a didaktického, přičemž právě regulativní diskurz je dominantnější (srov. Bernstein, 1996). Hlas žáků může být učiteli mylně považován za nekázeň, a proto začínají operovat v rámci diskurzu regulativního, přičemž žáky je právě naopak jejich sdělení považováno spíše za sdělení v rámci diskurzu didaktického. U učitelů tak dochází k nepřesné interpretaci žákovské promluvy v oblasti záměru a cíle této promluvy. Poté může pouze obtížně dojít k otevřené diskusi a kompromisu.

Kromě již výše zmíněné kultury školy, která nepodporuje hlas žáků, můžeme pozorovat také konkrétní skutečnosti, které v kauzách informatika a matematika neumožnily žákům zažít úspěch. Jednou z nich, která se promítla zejména v rámci kauzy informatika, je i to, že třída nezastávala jednotný názor. Jedna polovina byla s výukou spokojena, zatímco druhá nikoliv. Tímto byla žákovská síla značně oslabena. Avšak i v kauze matematika nebyli žáci vždy na jedné lodi. Například Ondřej říká, že: „pro spolužáky je jednodušší, než se snažit mít dobrou známku, říct „já za to nemůžu, to on je špatnej a já se to nebudu učit.“ Je to dobrá výmluva, si myslím. Co mají spolužáci s Pythagorem problém, tak to vnímám jako dvě skupiny - jednak kluci kolem Viktora a drubak holky, co sedí přede mnou. Myslím si, že kluci na to serou, ale mají na to, kdyby chtěli. A holky možná mají trochu problém.“ Žáci tedy sice drží při sobě, ale i přesto mezi nimi dochází k občasnému nesouladu. Ten pak může vést k postupnému umenšení síly žáků, protože řada spolužáků se v kauze přestane angažovat právě z důvodů výše popsaných.

Další skutečností, respektive spíše otázkou, která komplikuje efektivitu hlasu žáků, je otázka „či hlas je vyslyšen?“. Silva (2001) tvrdí, že ani ne tak premianti, jako spíše ti, kteří mají ve škole problémy, mají tendenci vyjadřovat své kritické námítky. Zejména tedy pokud jde o kritický hlas žáků, jak je tomu v tomto případě. Dle Tripletové (2007 in Šedřová, Sucháček, & Majcík, 2015) učitelé ve výuce věnují větší pozornost a dávají větší prostor žákům, o kterých jsou přesvědčeni, že jsou v porovnání se spolužáky lepšími žáky. Pokud tuto skutečnost přiložíme k hlasu žáků, vidíme, že i když hlas problematických žáků bývá zpravidla podnětnější, často bývá učitelům skryt, popřípadě mu nevěnují patřičnou pozornost. Na tuto skutečnost poukazuje i Jarek:

Jenomže lidi jako Karel se do takových řešení nebudou iniciovat, protože by si tím akorát pokazili dobrou pověst. A my, co máme špatnou pověst, tak to je úplně jedno. Kdybychom s tím chtěli začít něco dělat, tak

protože právě už máme tu špatnou pověst, bezťak to všichni svedou na to, že jsme flákači, a že to je naše chyba. Takže to je takovej problém, kterej nemá úplně možný řešení. No takže ti lidi, kteří aj ze začátku měli dobrý známky v matematice, tak se k tomu moc nevyjadřovali, protože proč by, když je jim ve výsledku jedno, jak to dopadne. Vyjadřovali se k tomu právě lidi, kterým se to nelíbilo, protože se jim zhoršily známky. A tady u těch lidí to pak hodil učitel na to, že jsme flákači a že je to naše chyba. (Jarek)

Dle Jarka, pokud hlas žáků vyjadřují žáci, kteří jsou v očích učitelů „flákači“, tak byť by jejich námitky a požadavky byly oprávněné, nebude jim věnována taková pozornost, jako kdyby stejné nebo podobné požadavky přednesl premiant. Zároveň však premianti mají málokdy důvod pro vyjádření kriticky laděného hlasu žáků. Vzpomeňme také na Pythagorovo překvapení, když zjistil, že dopis, který mu byl zaslán, byl podepsán i premianty.

Výsledky hlasu žáků je obtížné jednotně sumarizovat. Zatímco v rámci kauzy informatika, která se řešila pouze krátce, zcela evidentně nedošlo k žádným změnám ve výuce, v rámci kauzy matematika toto tvrdit nemůžeme. Protože Pythagoras považoval dopis sixty A za útočný akt, nikoliv jako příležitost ke zkvalitnění výuky, odpověděl obranou. Zatímco žáci se svým dopisem snažili ve výuce vytvořit vhodný prostor pro učení se, učitel považuje za důležité soustředit se především na žákovské výkony. Při rozpravě žáků a Pythagora právě z toho důvodu poměrně často docházelo k nepochopení, které komplikovalo řešení diskutovaných problémů. Proto se z počátku vývoj kauzy matematika pro žáky jevil nepříznivě a zdálo se, že Pythagoras nevyhoví jejich požadavkům a že naopak zpřísní podmínky. S odstupem času jedna skupina žáků tvrdí, že Pythagoras řadu žákovských požadavků splnil, další tvrdí, že ke změnám nedošlo. Dlouhodobě neúspěšné řešení situace v závěru vedlo k rozvázání pracovního poměru s Pythagorem a tím byla kauza matematika ukončena. Je však důležité připomenout, že cílem sextánů nebylo odstranit učitele ze školy, ale proměnit podobu výuky.

7 Závěry a diskuse: Boj nejhorší třídy o nejlepší výuku

Cílem této teoreticko-empirické studie bylo: *na pozadí střetu tradic školy a demokratických idejí školy popsat proces (cíl, strategii a efekty) hlasu žáků střední školy, který se týká výuky*. Hlas žáků definuji jako *metaforické označení žákovské promluvy adresované učiteli, při které žáci podávají zpětnou vazbu na výuku, na jejímž základě dochází ke vyjednávání o podobě výuky*. Připomínám, že hlas žáků obvykle bývá nastaven širěji a vztahuje se na život žáků ve škole obecně, a výuka, tedy klíčová součást školního života, skrze něj nebývá diskutována příliš často. **V případě sexty A se však ukázalo, že hlas žáků týkající se výuky není mýtem, tedy že se v životě školy vyskytuje, lze na něj ukázat a lze o něm hovořit i když pro něj neexistují oficiální platformy a nemá počáteční podporu učitelů ani vedení školy.**

V dosavadním textu jsem čtenáře seznámila s řadou situací, které se v průběhu sledovaného pololetí odehrávaly v sextě A a představila jsem i to, jak na tyto situace nahlíželi a jak do nich zasahovali různí aktéři školního života. Příběh sexty A a její snahy o prosazení hlasu žáků je nyní u konce. Ráda bych proto shrnula klíčová zjištění, která z něj vyplývají a diskutovala, jak „nejhorší třída“ odvážně bojovala o nejlepší výuku. Dále v textu **nahlédneme na příběh sexty A s odstupem a analyticky**. Na následujících stránkách budu představovat, interpretovat a diskutovat odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky, které kopírují paradigmatický model známý ze zakotvené teorie. Tento výzkum však nemá ambici představit svěbytnou teorii, protože to pro design případové studie není obvyklé.

První výzkumná otázka: *Co spouští hlas žáků v oblasti výuky?* pátrala po příčinách výskytu hlasu žáků a měla přinést odpovědi na to, jaká situace musí nastat, aby byl hlas žáků vyvolán. Tato otázka bude zodpovězena v rámci podkapitoly *Střet žákovských potřeb s realitou školy jako spouštěč hlasu žáků* (7.2).

Druhá výzkumná otázka: *Jaké oblasti výuky jsou prostřednictvím hlasu žáků komentovány?* pátrala po obsahu hlasu žáků a jednoduše sledovala, jaká témata jsou žáky učitelům předkládána. Tato otázka bude zodpovězena v rámci podkapitoly *Ústřední téma hlasu žáků: Snaha o zvýšení kvality a efektivity výuky* (7.1).

Třetí výzkumná otázka: *Jakým způsobem je vyjadřován hlas žáků týkající se výuky?* měla za cíl poodhalit strategie, které žáci volí pro prosazení svého hlasu a zachytit tak hlas žáků jako proces. Tato otázka bude zodpovězena v rámci podkapitoly *Peripetie hlasu žáků: Nelineární a konfliktní průběh od problému k výsledku* (7.3).

Čtvrtá výzkumná otázka: *Jakých výsledků dosahuje hlas žáků v oblasti výuky?* zjišťovala, jakých efektů hlas žáků dosahuje a do jaké míry je naplněn cíl, který si žáci vytkli. Stěžejní je zde zejména reakce učitelů na hlas žáků a strategie využívané při vyjednávání o podobě výuky. Tato otázka bude zodpovězena v rámci podkapitoly *Ne-zamýšlené následky a (vedlejší) účinky hlasu žáků* (7.4).

Pátá výzkumná otázka: *Jaké podmínky ovlivňují kvalitu hlasu žáků týkajícího se výuky?* si kladla za cíl popsat kontext, ve kterém hlas žáků zní a také nelézt odpovědi na to, jaké okolnosti mohou zasahovat do procesu hlasu žáků a jak mohou podporovat či naopak komplikovat jeho průběh. Tato otázka bude zodpovězena v rámci podkapitoly *Problematika kontextu hlasu žáků v sextě A - nejhorší třídě* (7.5).

V podkapitolách 7.6 a 7.7 pak dojde ke shrnutí základních zjištění a také k odhalení sedmery originálních zjištění v oblasti hlasu žáků střední školy, který se týká výuky.

7.1 Ústřední téma hlasu žáků: Snaha o zvýšení kvality a efektivity výuky

Hlas žáků sexty A je kritického charakteru (srov. Mitra, 2006) a pojednává o řadě nejrůznějších problémů, které žáci ve výuce identifikují a poté je sdělují učitelům, a to především s cílem zvýšit kvalitu a efektivitu výuky směrem k větší spokojenosti žáků ve výuce. Aby bylo možno pochopit, o co se žáci snaží, bylo nutno zjistit, jak hodnotí výuku jednotlivých vyučovacích předmětů.

Na základě řady výzkumů lze tvrdit, že určitou část kvality a efektivity výuky můžeme vysvětlit působením učitele (srov. Hattie, 2003; Janík & Slavík, et al., 2013; Starý et al., 2012). Právě učitelé hrají v žákovském hodnocení výuky hlavní roli, což dokazuje skutečnost, že ve chvíli, kdy dojde ke změně učitele, dochází i ke změně žákovského hodnocení výuky.⁷⁸ Žáci hodnotí své učitele ve dvou oblastech, a to v oblasti vlastností a jednání učitele a odbornosti učitele, která se dále dělí na expertnost a didaktické kompetence, což známe jako didaktické znalosti obsahu (Shulman, 1986). Z části se tak jedná o vztahy mezi učiteli a žáky, které mají základ především v učitelově chování, a z části o expertní znalosti v kombinaci s oborovou didaktikou. Ukazuje se, že žáci kladou větší důraz právě na vztahovou rovinu, protože vlastnostem a jednáním učitele připisují větší význam, než jeho odbornosti. Toto dokládají i výzkumy, které tvrdí, že **že žákovo vnímání a interpretace chování učitele je zásadní faktor pro vysvětlení kognitivních a afektivních výsledků žáků (např. Wubbels & Levy, 1993) a také základem vztahů mezi učitelem a žáky.** Ukazuje se, že dobrý učitel vnímá žáky jako partnery, je vstřícný, pečuje o žáky a jejich vzdělávací výsledky, a dovoluje, aby ve třídě cirkulovala moc i mezi žáky (viz. Šedřová, 2011). Učitelé na opačné straně škály jsou žáky označováni jako příliš dominantní, nepředvídatelní či nespravedliví (srov. Mareš, 2013), žáci tvrdí, že nemají zájem pečovat o dobré vzdělávací výsledky žáků a nevnímají je jako partnery ve výuce. V počátcích výzkumu efektivity výuky se na ni nahlíželo právě skrze vlastnosti učitele. Od tohoto se však výzkumníci odklonili a začali se věnovat spíše výzkumu „proces-produkt“, tedy vlivu činností učitele na vzdělávací výsledky žáků. Scheerens (2004) však deklaroval pozvolný návrat ke zkoumání osobnostních charakteristik a vlastností učitele, k čemuž přispívá i tento výzkum.

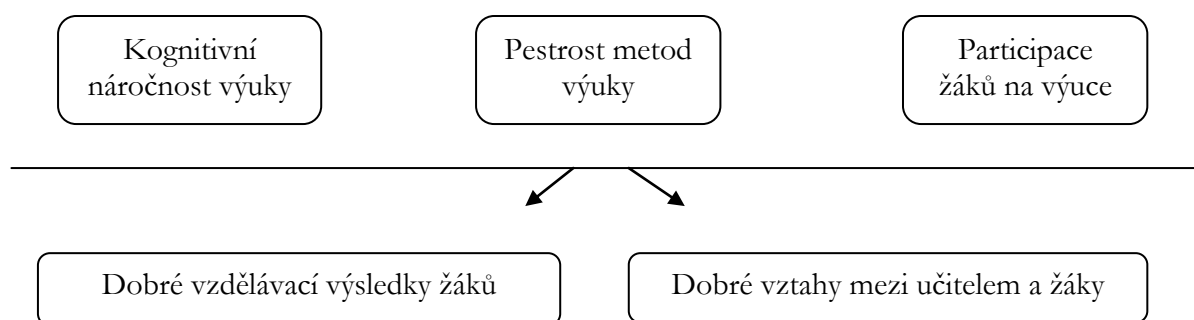
Výuka však nestojí pouze na přátelském učiteli a dobrých vztazích mezi učiteli a žáky, ale jde zde především o to, aby se žáci něčemu naučili (Štech, 2009). Víme, že v rámci odbornosti učitele se žáci vyjadřují k expertnosti učitele, tedy k jeho znalostem obsahu a didaktickým kompetencím. Tyto oblasti nebývají vždy rekurzivní, čili pokud je učitel označen jako expert na probírané učivo, nemusí to nutně znamenat, že jeho didaktické kompetence jsou na vysoké úrovni. V žákovském hodnocení výuky se proto jako důležitá jeví didaktická znalost obsahu, tedy spojení expertnosti a didaktických kompetencí učitele (Shulman, 1986, srov. také Janík, 2009; Janík et al., 2007; 2008). Znamená to tedy, že ani v prostředí středních škol nestačí, aby učitel byl expertem na obsah, ale je nutné, aby tento vzdělávací obsah dokázal žákům efektivním způsobem předávat. Z výsledků výzkumů didaktické znalosti obsahu zřetelně vyplývá, že učitelé začátečníci (což je i Pythagoras) nedisponují tak rozsáhlým repertoárem strategií pro zpracovávání učiva a hůře tak mohou najít cestu k tomu, jak učivo nejlépe žákům předat (srov. Janík, 2009). Avšak ne jen začínající učitelé, ale vzdělávací systém obecně tenduje k předávání vědomostí na úkor ostatních typů učení se žáků (Delors et al., 1996), přičemž se ukazuje, že tyto vědomosti bývají učiteli minimálně didakticky

⁷⁸ Taková situace nastala například v případě českého jazyka a literatury - před výměnou vyučujících byla výuka hodnocena spíše průměrně, po výměně je hodnocena jako jedna z nejlepších. Stejná situace nastala i v matematice, která se pohybovala také spíše ve středu hodnotící škály, ale po změně vyučujícího je zařazena mezi předměty špatné.

transformovány. V Českém prostředí bývají zejména právě střední školy kritizovány za svůj příliš pomalý rozvoj v oblasti výuky (srov. *Audit vzdělávacího systému v ČR*, 2017), a to například v oblasti aktivizujících metod výuky. Vzdělávací obsah i metody výuky by dnes měly směřovat k vyšší míře participace žáků ve výuce, k většímu důrazu na porozumění souvisletem v učivu a podobně (srov. Straková, 2010), protože frontální výuka založená na dominantním postavení učitele neodpovídá potřebám žáků a jejich představám o ideální výuce. **Moderní výuka by neměla klást zvýšený důraz na předávání vědomostí, nýbrž na získávání a rozvoj kompetencí (viz Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007; srov. Weinert, 2001).**

Žáci dokážou poměrně dobře rozlišovat mezi učiteli, kteří ovládají vzdělávací obsah a učiteli, kteří jej navíc umí i dobře předat - což žáci považují za hodnotnější. Čím se tedy vyznačuje výuka, ve které sympatický učitel dobře ovládá didaktickou znalost obsahu? V obrázku číslo 4 je vidět, že se sextáni připojují k moderním tvrzením o nezbytnosti zvýšení míry participace žáků na výuce. Z žakovských výpovědí vyplývá, že dobře hodnocená výuka je pestrá, kognitivně náročná a žáci na ní mohou participovat. V takové výuce žáci dosahují dobrých vzdělávacích výsledků a tvrdí, že vyučovací předmět, respektive učivo, které zde nabývají, považují za významné. Při takové výuce také panují dobré vztahy mezi učitelem a žáky a ve třídě vládne dobré učební klima a kázeň.

Obrázek 4: Schéma dobré výuky vytvořené na základě žakovského hodnocení výuky



Shrnuji, že žáky dobře hodnocená výuka je typická vysokou mírou interaktivity a intelektuální náročností (srov. Bain 2004; Hativa et al., 2001; Lowman, 1995; Trigwell, & Prosser, 1996). Dobří učitelé jsou orientováni na žáky a jejich učení se (Trigwell & Prosser, 1996) - to také znamená, že učitelé o žáky a jejich vzdělávací výsledky pečují takovým způsobem, aby měl každý žák šanci na úspěch (Chvál, 2018). Dobří učitelé by se také mohli směle hlásit ke konstruktivistické výuce, ve které je žákům přiznána aktivní role při učení se a je jim nabídnuta řada příležitostí k objevování a vlastním interpretacím učiva prostřednictvím různých metod výuky. Ukazuje se, že v takovéto výuce žáci ovládají rozsáhlý komunikační prostor a tím mohou do jisté míry ovlivnit její průběh. **Zároveň se ukazuje, že pokud jsou žáci ve výuce komunikačně aktivní, mohou dosahovat lepších výsledků (Šedřová, Sedláček, & Švaříček, et al., 2019).** Dobří učitelé také využívají například prvky dialogického vyučování (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, & Sedláček, 2016), čímž povzbuzují komunikaci a kognitivní aktivizaci žáků. V dobré výuce se tak nezdá být pravdivé stereotypní tvrzení, že čím více jsou žáci angažovaní, tím klesá intelektuální náročnost výuky. **Dobří učitelé dostávají nárokům kladeným na moderní výuku, která akcentuje učení se jako společenský proces, který se odehrává prostřednictvím dialogu (Pihlgren, 2014).** Dobrým učitelům se také daří dostat cílům výuky stanoveným v RVP (2007). To znamená, že se žáci učí i klíčovými kompetencím,

dovednostem, apod. Při takové výuce jsou žáci ukázněni a plně se koncentrují na výuku.

Žáky špatně hodnocená výuka vykazuje opačné tendence a můžeme ji poznat podle výrazné pasivity žáků ve výuce, a to jak po stránce fyzické, tak po stránce kognitivní. Při této výuce bývají žáci častěji neukázněni a můžeme u nich sledovat projevy nudy, které jsou typické právě pro žáky středních škol, jako je denní snění (Čejková, 2014). Učitelé se upínají spíše k akademickým cílům školy a operují v metafoře osvojování, což znamená, že jejich úkolem je předat vzdělávací obsah v co možná největším objemu **a nejkratším čase**, a úkolem žáků je zapamatovat toto učivo (srov. Švaříček, & Čejková, 2016). **Vzhledem k tomu, že učitelé nejsou orientováni na žáky, ale na učivo (srov. Trigwell & Prosser, 1996) jejich chování ve výuce se žákům jeví jako autoritativní, nikoliv partnerské. Zdá se, jakoby tito učitelé pracovali s ideálním žákem, který je vždy pozorný a vysoce motivovaný, nikoliv s žákem reálným, který má určité vzdělávací potřeby či obtíže. Pokud tvrdím, že se učitelé orientují na učivo, mám na mysli faktické poznatky, nikoliv učivo v moderním pojetí, které obsahuje i klíčové kompetence, průřezová témata, atp.** Tito učitelé totiž nedbají na rozvoj dovedností a klíčových kompetencí žáků a nezapojují žáky do výuky tak, jak jej k tomu nabádá kurikulární dokument (2007), který například právě matematiku označuje jako aplikační vyučovací předmět, čemuž Pythagorova výuka neodpovídá. Výuka je také často typická rychlým tempem, při kterém žáci nezvládají vstřebávat předávané učivo. Rychlé tempo výuky může být způsobeno právě tím, že učitel předává předem připravenou sadu faktů, které on sám velice dobře zná. Žáci však učivo neznají a pro jeho kvalitní osvojení potřebují více času, kterého se jim však nedostává, přičemž právě čas je při učení se rozhodující (srov. Švaříček, 2013). Již Carroll (1963) v modelu školního učení operuje právě s časem, který je potřebný pro učení se, přičemž tvrdí, že čím méně je výuka kvalitní, tím více času žáci potřebují k tomu, aby si učivo patřičně osvojili. Shrnuji také, výuka vedená výše popsaným způsobem je dle žáků neefektivní, protože žáci nedosahují dobrých vzdělávacích výsledků a nevidí možnosti praktického využití učiva. Žáci také vnímají, že učitelé jejich vzdělávacím výsledkům nevěnují dostatečnou péči (*Kritéria hodnocení podmínek*, 2019).⁷⁹

Je zřejmé, že stejně tak jako žáci, mají i učitelé své představy o dobré výuce a dobrých žácích (srov. Drexlerová, 2017). **Přímo při výuce se pak ukazuje, zda tyto představy ladí. Je evidentní, že žáky dobře hodnocená výuka znamená, že žáci jsou ve shodě s učitelem. Představy žáků a učitelů o dobré výuce se rozcházejí právě v případě žáky špatně hodnocených vyučovacích předmětů. Ukazuje se, že učitelé i žáci v tomto případě kladou důraz na jiné složky výuky. Učitelé například věnují pozornost především učivu, zatímco žáci akcentují spíše to, jak se učitel ve výuce chová. Žáci identifikují dva hlavní proudy učitelových představ o dobré výuce a dle výpovědi samotných učitelů je možné vidět, jak se jednotliví učitelé tu více, tu méně do těchto proudů řadí. Jedna skupina učitelů se přiklání k takovému pojetí výuky, ve které je velmi žádoucí aktivní zapojení žáků do výuky, což je zároveň i představa žáků o dobré výuce. Druhá skupina učitelů se přiklání**

⁷⁹ Existuje také řada skutečností, které do žákovského hodnocení výuky nevstupují, respektive žáci neakcentují jejich význam. Jde o délku praxe učitele, to znamená, že jak učitelé začátečníci tak experti, jsou rozprostřeni po celém prostoru tabulky 2. Například učitelka fyziky má podobně dlouhou praxi jako učitel ZSV, jde o bezmála dvacet let. Dále se nezdá, že by do žákovského hodnocení výuky zasahovala obliba vyučovacích předmětů - to znamená, že žáci považují například výuku českého jazyka a literatury za velmi dobrou navzdory tomu, že čeština a čtení nepatří mezi jejich koníčky a o tuto oblast se nezajímají. Naopak existuje řada žáků, kteří tvrdí, že mají velmi rádi matematiku, ale nemohou v žádném případě tvrdit, že výuka matematiky je dobrá. S tím souvisí také vzdělávací aspirace žáků, respektive plánovaná volba vysokoškolského oboru. To znamená, že žáci, kteří hodlají jít studovat informatiku tvrdí, že výuka informatiky není příliš dobrá na rozdíl od výuky např. zeměpisu, který je při studiu mine.

spíše k takové výuce, která je charakteristická klasickou kázní, kde ve výuce, slovy Frankla žáci „*mlčí a stenografují, co řekne učitel*“, což se neslučuje s představami žáků o dobré výuce. Žáci mají snahu být v obou pojetích výuky konformní. Čím hůře je žáky výuka hodnocena, tím méně se to žákům daří, protože zcela přesně nerozumí učitelovým představám o dobré výuce, anebo s nimi nesouzní. **Rovněž se ukazuje, že pokud se ve výuce vyskytují problémy, žáci i učitelé jejich příčiny pozorují a interpretují odlišným způsobem. Tato skutečnost se odvíjí od teorie kauzální atribuce, která hovoří o tom, že lidé mají tendenci dávat do souvislosti příčiny a důsledky, přičemž se jedná o subjektivně vnímané souvislosti. Pakliže žáci a učitelé vidí odlišné příčiny, i řešení spatřují jinde.**

Výsledky žákovského hodnocení výuky mají své přirozené limity, které je nutné při jejich čtení vést v patrnosti. Například se můžeme ptát, zda je vůbec možné srovnávat výuku rodného jazyka a matematiky, jakož i dalších předmětů, když každý z nich má svá specifika, každý je spojen s vlastní oborovou didaktikou, a téměř pro každý z nich jsou učitelé vzdělávání na jiné fakultě. To je otázka, kterou si nutně musí položit výzkumník snažící se o fúzi žákovského hodnocení výuky jednotlivých vyučovacích předmětů. Ukazuje se však, že sami žáci v těchto mezích neuvažují. Ti hodnotí výuku zcela pragmaticky a do značné míry i utilitárně. Při svém hodnocení neakcentují rozdílnosti jednotlivých vyučovacích předmětů - respektive, přesto, že vědí, že například dějepis a biologii nelze vyučovat totožně, věří, že v základních charakteristikách (viz obrázek 4) může být veškerá výuka prakticky totožná. I přes limity žákovského hodnocení výuky, je zřejmé, že v době, kdy na školách fungují žákovské samosprávy a kdy se žáci sdružují v řadě organizací, kdy zřejmě nejnámější z nich je České středoškolská unie, se otázka žákovského hodnocení výuky stává otázkou naléhavou. Žákovské hodnocení výuky můžeme považovat za významné a aktuální téma také s ohledem na skutečnost, že v posledních letech je ve vzdělávacích procesech stále více zdůrazňována nutnost partnerského přístupu školy, respektive učitelů, k žákům (srov. Rodgers, 2006; Rudduck & Flutter, 2000). V rozporu s ideologií profesionalismu a nedospělosti (Cooper & McIntyre, 1996) shrnuji, že žáci jsou schopni hodnotit výuku a přisuzovat jejím charakteristikám pozitivní i negativní významy, které jsou založeny na promyšlené argumentaci - nejsou tak pouze nahodilými výroky adolescentů.

Výsledky žákovského hodnocení výuky nepřináší revoluční zjištění. Dalo se očekávat, že se žáci budou přibližovat k výsledkům hodnocení výuky na základních školách a univerzitách u nás jakož i v zahraničí, a také požadavkům společnosti a prohlášením vepsaných do dokumentů, které načrtávají budoucnost školství (viz teoretickou část práce). Překvapivým zjištěním je však to, že kvalitní výuka stále není běžnou součástí školního života žáků, kteří o ní musí s učiteli vyjednávat, anebo dokonce snad bojovat. **Čím lze tuto skutečnost vysvětlit?** Jsme snad svědky nevhodného transferu vědeckých poznatků do praxe? Dopládáme na nedostatečně propracované pregraduální vzdělávání středoškolských učitelů a chybějící systém jejich dalšího vzdělávání a kariérního růstu? Sklízíme dopady chybějícího systému práce s žákovskou zpětnou vazbou? Co je ve skutečnosti příčinou toho, že žáci musí o kvalitu výuky bojovat?

7.2 Střet žákovských potřeb s realitou školy jako spouštěč hlasu žáků

Hlas žáků střední školy týkající se výuky je definován jako komunikační aktivita. To znamená, že dochází k verbalizaci žákovského hodnocení výuky. Tento posun od myšlenky (žáci si o výuce něco myslí) ke slovům (žáci hovoří o výuce s učitelem) nenastává automaticky. Mezi žákovským hodnocením výuky a hlasem žáků se tak musí nacházet spouštěč, který žáky motivuje ke sdělení

hodnocení výuky učitelů. Kromě konkrétních momentů, které žáky podněcují k projevení hlasu žáků (zde šlo například o náhlé zhoršení prospěchu v matematice vnímané jako nespravedlnost), jej podněcuje také obecnější fenomén. Hlas žáků sexty A vidáme jako důsledek střetu žákovských potřeb (například potřeby zažívat kvalitní výuku) a demokratických ideí školy (kde učitelé pracují s hlasem žáků) s realitou či potřebami školy reprezentované učiteli (například potřeba ukázněné třídy). Ve chvíli, kdy ve škole vládou staré mocenské struktury a jsou uplatňována pravidla, která se jeví jako neměnná (Rodgersová, 2006; Taylor & Robinson, 2009), zní hlas žáků velmi hlasitě.

Ve škole se setkávají dva pomyslné světy, svět žáků a svět učitelů, které nejsou vždy v souladu, a pokud učitelé a žáci nepracují na jejich sladění, dochází ke konfliktům, které vyvolávají velmi kritický hlas žáků. Právě toto označují jako střet školy minulosti (zvyklostí a neměnných pravidel) a školy budoucnosti (demokratických idejí školy). Tento střet lze ilustrovat například skutečností, že řada učitelů se domnívá, že jejich úkolem je naučit žáky předepsané sadě vědomostí (srov. Bendl, 2005; Švaříček & Čejková, 2016; Winograd, 2002), a to i přes to, že současné kurikulum (*Rámcový vzdělávací program*, 2007) stanovuje cíle výuky založené na klíčových kompetencích, které se zakládají zejména na dovednostech žáků. Opakovaně se též ukazuje, že současný způsob výuky stále nenechává žákům příliš mnoho prostoru pro (spolu)rozhodování o jejím průběhu a podobě, protože namísto aktivního zapojení žáků do výuky na sledovaném gymnáziu stále vévodí výklad učitele, což žáci (stejně jako zastánci ideálů demokratické školy) považují za problematické.

Výsledky tohoto výzkumu o hlase žáků jsou do jisté míry komplementární s výsledky bádání Řiháčka a Hytycha (2013), kteří zkoumali komunikační strategie lékařů a pacientek. Konkrétně šlo o vyřešení otázky, kdo kontroluje nemoc a proces léčby, zda teoreticky i zkušenostmi vybavený lékař, anebo žena, která zná své tělo a má eminentní zájem o vyléčení se. Zjistili, že častěji bývá jako kompetentní označován lékař. Nicméně, aby léčba probíhala hladce, musí tuto kompetenci pacientka uznat. Pokud se lékař staví do pozice, kdy je pouze on sám tím, který má co nabídnout, a nespolupracuje s pacientkou, její léčba nebývá uspokojivá. Podobná situace může nastávat i ve škole mezi učiteli (lékaři) a žáky (pacienty). V obou výzkumech se ukazuje, že nejde o to, kdo má převahu, ale že jde o kooperaci dvou či více lidí, která směřuje k témuž cíli. **Je zřejmé, že žáci mají jedinečný pohled na školu a život v ní, který učitelé nemohou nikdy plně postihnout (Mitra, 2007) a zároveň jsou to opět právě žáci, kteří jsou účastníky výuky, a kteří tak mohou reflektovat a sdílet s učiteli své zážitky z této výuky a hovořit například o tom, co jim usnadňuje učení a co je naopak na obtíž (Rudduck & McIntyre, 2007).** Hlas žáků tak ve svém důsledku napomáhá jak žákům při reflexi vlastního učení se, tak učitelům při ujasňování si svých cílů a cest jejich naplňování.

Připomínám, že v mnoha textech, které se zabývají různou podobou hlasu žáků a příbuznými tématy, obvykle stojí prohlášení hovořící o tom, že pokud chceme ve škole, či školství, provádět změny, které povedou ke zvyšování kvality a efektivity vzdělávání, musíme vyslechnout hlas žáků. (př. Anderson, 1995; Arnot & Reay, 2007; Cook-Sather, 2006; Flutter & Rudduck, 2004; Fullan, 1991; Hargreaves, 1967; Taylor & Robinson, 2009; Rodgers, 2006; Rudduck & Flutter, 2000). Zdá se, že české střední školy na toto prozatím nejsou dobře připraveny. A nejen střední školy, ale i veřejnost. V souvislosti s hlasem žáků totiž můžeme poměrně často slyšet, zejména tedy v internetových diskusích, že škola je jako ordinace, kdy pacient také neříká lékaři, jak jej má léčit. Podle této logiky tedy ani žáci nemají říkat učitelům, jak má vyučovat, což je v souladu s ideologií profesionalismu. Nejen tradice školy, ale také jakýsi hlas lidu nevytvářejí pro hlas žáků příliš dobré podmínky. Jakoby spolu učitelé a žáci museli bojovat, jakoby jim nešlo o totéž - o dobré vzdělání.

Můžeme si také položit otázku, jak je možné, aby byl jiný člověk expertem na nás samé (naši léčbu, či vzdělání) zcela bez našeho přičinění (srov. Rudduck & Flutter, 2000)?

7.3 Peripetie hlasu žáků: Nelineární a konfliktní průběh od problému k výsledku

Součástí standardního školního řádu je bod, který říká, že „*žáci mají právo svobodně a kultivovanou formou vyjádřit svůj názor*“ a dále, že „*mají právo vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí jejich vzdělávání, přičemž jejich vyjádření musí být věnována pozornost odpovídající jejich věku a stupni vývoje.*“ Tyto formulace tedy legitimizují hlas žáků, neříkají však, jakým způsobem k tomuto může docházet. Ve škole většinou neexistují formální platformy pro hlas žáků, ani ustálené strategie jeho vyjadřování, které by žáci uvědomovaně volili - hlas žáků se tak ubírá náhodnými cestami a žáci musí hledat vlastní způsoby pro jeho vyjadřování. Právě správný výběr cesty pro hlas žáků je klíčový, protože forma sdělení často převyšuje jeho obsah. Každá komunikace se realizuje simultánně ve dvou rovinách - obsahové a vztahové. V rovině obsahové dochází k předávání věcných informací, v rovině vztahové se definují a vyjednávají vztahy mezi zúčastněnými aktéry (Watzlawick et al., 2011). Ukazuje se tak jako důležité, udržet hlas žáků v obsahové rovině, aby nedocházelo ke konfliktům v rovině vztahové. Hlas žáků je tedy o hledání cest, zkoušení strategií a opakovaného spálení se. Navíc, sextáni jsou na místní škole v této oblasti průkopníky.

Vyjednávání mezi žáky a učiteli o podobě výuky na základě žáky identifikovaných problémů ve výuce bývá složeno z několika provázaných kroků. V první řadě je potřeba, aby žáci zjistili, jak je problém rozsáhlý a závažný. Toto zjišťování obvykle probíhá nahodile (srov. Goodboy, 2011). Přesto, že je třída při prvotní identifikaci problému zpočátku nejednotná, při snaze zahájit řešení problému žáci nepostupují individuálně, ale v rámci početnější skupiny. Vidláková (2011) ve svém výzkumu identifikovala několik typických cest hlasu žáků, přičemž sextáni často využívají *blas třídního experta*, což je žák, nebo žáci, kteří mají zájem na řešení nejrůznějších záležitostí školního života a nebojí se vyjádřit a diskutovat svůj názor (či názor třídy). Poté je dohodnuta konkrétní strategie vyjednávání přičemž by žáci již měli postupovat jednotně, koordinovaně. Konzultantem žáků se stává třídní učitel, ale realizace akce spočívá na bedrech žáků. Případné navazující strategické kroky jsou plánovány dle závažnosti problému s výsledku kroků předchozích.

Již z několika definic hlasu žáků je zjevné, že se očekává, že žáci budou vyslyšeni, poté by měli být oceněni za vyjádření názoru a dále by měli adresáti hlasu žáků nějakým způsobem reagovat na žákovské sdělení (Cook-Sather, 2006; Roberts & Nash, 2006; Vidláková, 2012). To mimo jiné předpokládá, že adresáti budou hlas žáků vítat a budou ochotni a schopni dále s ním nakládat tak, aby byl pro žáky viditelný jeho efekt. Adresátem hlasu žáků sexty byl vždy dotčený učitel, o jehož výuce se vyjednávalo, který vždy žáky vyslechl a reagoval na jejich sdělení (srov. Holdsworth, 2000). Například učitel Pythagoras prohlásil, že je samozřejmé, že na sdělení žáků bude reagovat. Dotčení učitelé však žáky za jejich vyjádření nikterak neocenili a to zřejmě proto, že o hlas žáků nežádali a zároveň identifikovali, že jeho prostřednictvím žáci komunikují takové skutečnosti, kterým učitelé nejsou ochotni čelit (Bragg, 2001).

Hlas žáků bývá často iniciován učiteli - někteří výzkumníci tvrdí, že bez podpory učitele žáci žádnou iniciativu nevyvíjí (Fielding, 2004; Mitra, 2006; Vidláková, 2012). Braggová (2007) tvrdí, že pokud jsou žáci iniciativní, často je to výsledkem úspěšných snah učitelů o participaci žáků na životě školy a aktivním podněcováním a nasloucháním hlasu žáků. Zejména třídní učitel hraje

v procesu hlasu žáků klíčovou roli. Ředitel gymnázia říká, že třídní učitel Čapek je „*velmi laskavý a hodný člověk. Myslím si, že mu opravdu záleží na tom, aby ta třída, i každé jednotlivce, dopadli co nejlíp. Je otázkou, jestli se mu podaří zvolit tu opravdu nejlepší cestu. A najít míru toho, kdy být přísný a kdy shovívavý. Myslím si, že bude vynikající třídní, a že tohle to je pro něho velmi náročný oříšek na začátek. To je jeho první třída, takže si to vychutnává opravdu se vším všudy a uvidíme, jestli bude jako třídní odcházet spokojený od té třídy. Jestli se mu povede, co chtěl, což se mu možná nepovede. Ale myslím si, že se mu podařilo získat si důvěru těch děček. Což je zásadní a první. Myslím, že ti předchozí třídní byli respektovaní, určitě, ale nevím, jestli měli důvěru. Tady je víc toho lidského přístupu, než bylo u těch předchozích.*“ Tedy nejen to, jakou strategii žáci zvolí, může generovat způsob, jakým se k hlasu žáků postaví učitelé, kterých se hlas žáků dotýká, ale ukazuje se také, že strategie zvolená třídním učitelem hraje klíčovou roli. **Hlas žáků je totiž silně ovlivněn právě důvěrou mezi učiteli a žáky (MacBeath, 2003).** V tomto případě mají žáci ve svém třídním učiteli podstatnou oporu.

Hlas žáků sexty A za velmi vydatné podpory třídního učitele Čapka prošel několika kroky (viz kapitolu 6.2), přičemž některé z nich byly promyšlené, nicméně řadu z nich (zejména v případě kauzy matematika) žáci utvářeli až na základě reakce dotčených učitelů. Žáci přitom ve škole nemají příliš mnoho času, ve kterém by mohli dojednat strategii svého jednání, proto v jeho jednotlivých fázích docházelo k nedorozuměním, které ústily v drobné konflikty mezi učiteli a žáky, a také mezi spolužáky. Hlas žáků tak není lineární, nesleduje předem připravenou strategii a odvíjí se od reakcí dotčených učitelů a od toho, kdy, kde a v jakém rozsahu se objeví konflikty a jak efektivně se žákům podaří tyto konflikty eliminovat.

7.4 Ne-zamýšlené následky a (vedlejší) účinky hlasu žáků

V příběhu sexty A jsme sledovali mnohé peripetie hlasu žáků, které se mohou stát základem pro pozvolnou proměnu kultury školy směrem k vyšší míře participace žáků na podobě výuky, a demokratizaci školy tak, jak to předpokládají někteří autoři představení v teoretické části této studie. Jedním z diskutovaných témat současného školství jsou rozhodovací procesy a účast jednotlivých aktérů školního života, například právě žáků, na rozhodování. Oblast výuky je však stále oblastí, která je výhradně v rukou učitelů, a zůstává tak oblastí, kterou mohou žáci ovlivnit nejméně (Mitra, 2007). O participaci žáků na životě školy se nejčastěji uvažuje ve smyslu, že žáci participují tam, kde jim to učitelé dovolí a přesně podle regulí učitelů. Hlas žáků sexty A je oproti obvyklému pojetí participace žáků na životě školy bojovnější a žáci jej prosazují bez ohledu na to, zda o něj učitelé stojí, či nikoliv. To je jeho předností a limitem zároveň. Předností, protože se v něm vyjevuje to, co žáci považují za skutečně důležité, a také to, v čem se sami chtějí angažovat. Limitem, protože tyto žákovské aktivity mohou končit neúspěchem, protože jsou vůči nim učitelé rezistentní, nebo se zasazují o potrestání žáků za toto jejich chování, jež považují za neukázněné. **Lazarová (2005) ve svém textu píše, že měnit vyučovací praxi tak, aby lépe zohledňovala potřeby žáků, společnosti a doby, vyžaduje od učitele úsilí, odhodlání a ochotu pracovat více, často bez jakéhokoliv ocenění těchto snah. Inovovat praxi není vždy jednoduchou záležitostí. Nese to s sebou řadu rizik a dilemat a vyžaduje odvahy, trpělivost a odolnost vůči počátečním nezdarům.**

Jakých efektů tedy hlas žáků dosahuje? Vidláková (2011) shrnuje, že většina výzkumů na téma hlasu žáků nebo participace žáků dokládá výsledky pozitivního rázu. Hlas žáků týkající se výuky doprovází vyjednávání mezi žáky a učiteli o tom, co se má ve výuce odehrávat a k čemu má výuka sloužit - jedná se tedy především o cíle a metody výuky. Žáci a učitelé mnohdy sledují odlišné cíle,

potazmo mají jiné očekávání od školy a výuky (srov. Cothran & Ennis, 1997; Šedřová, 2011; Viktorová, 1995; Winograd, 2002; Woods, 1984). Co se tedy děje poté, co žáci vyjádří svůj hlas, o kterém víme, že je kritického charakteru, a při kterém požadují, aby učitelé v určitých oblastech proměnili svou výuku? Weiner (2000) tvrdí, že učitelé přirozeně hledají příčiny svého úspěchu či neúspěchu ve výuce a snaží se je vysvětlit. Učitelé v takové chvíli analyzují tři oblasti: *lokalizaci příčin, stabilitu příčin a ovlivnitelnost příčin*. Dle výsledků učitelovy rozvahy v těchto oblastech pak můžeme předvídat, jak se k hlasu žáků postaví. Lazarová (2005) připomíná, že člověk jedná na základě tří úrovní motivů - protože musí (spíše fyziologická úroveň), protože chce (individuálně - motivační úroveň), a protože by měl (hodnotová úroveň). Lazarová dále tvrdí, že k těmto třem úrovním je možné přidat ještě jednu, a to úroveň, či jakousi limitující dimenzi činnosti člověka, tedy úroveň toho, co člověk může, respektive, čeho je schopen či neschopen (tedy úroveň schopností a kompetencí). Učitelé se tedy mohou rozhodovat, jak s hlasem žáků naloží také na základě jednotlivých úrovní motivace k práci s hlasem žáků.

Po vyřčení hlasu žáků bývá často nutné, aby učitel reagoval skutečně rychle, na pečlivé promyšlení příčin tak nebývá příliš mnoho času. Učitelé proto často reagují na základě svého přednastavení. Thompson (2009) tvrdí, že existují tři základní přístupy učitelů k hlasu žáků, a to přístup *proaktivní*, kdy učitelé naslouchají hlasu žáků a proměňují svou výuku; přístup *omezený*, kdy učitelé ve spojitosti s hlasem žáků hovoří o nedostatku času ve výuce; a přístup *manažerský*, kdy učitelé vnímají zpětnou vazbu žáků jako prostředek institucionální kontroly. Zdá se tak, že domluva mezi učitelem a žáky na tom, jak by měla vypadat dobrá výuka je možná. V Thompsonově výčtu však chybí *odmítavý přístup k hlasu žáků*, který je zřetelně vidět právě u učitelů sexty A. Pokud jde o odmítání hlasu žáků, to není apriorní. Učitelé často hlas žáků vyslyší a poté reagují buď pozitivně, nebo odmítavě. Řada učitelů má za to, že připuštěním hlasu žáků, ztratí svou autoritu (Rudduck & McIntyre, 2007), proto někteří z nich hlas žáků zcela odmítají (Bragg, 2001; Cooper & McIntyre, 1996) a někteří používají maskovací strategie (Bendl, 2005; Fine et al., 2007; Silva, 2003; Vidláková, 2011). Přestože dohoda je možná, v některých případech se jedná jen o dohodu zdánlivou, kdy je hlas žáků používán pouze jako školní dekorace (Silva, 2003). Nebo jde pouze o symbolický zájem o hlas žáků, kdy učitel žáky vyslechne, označí jejich sdělení za relevantní, ale reálně se mu nevěnuje. Ne všichni učitelé totiž vnímají hlas žáků jako příležitost ke zvýšení kvality a efektivity své výuky a svému profesnímu rozvoji. Tito učitelé pak mohou snáze vstoupit se žáky do konfliktu, kde obě protistrany hájí své partikulární zájmy (Bittnerová, 1995) a dochází tak k mocenským střetům namísto řešení problematické situace ve výuce, jež je obsahem hlasu žáků.

Winograd (2002) tvrdí, že učitelé i žáci jsou si vědomi toho, že disponují tím, po čem druhá strana touží a v důsledku toho lze ovlivnit podobu výuky. Hargreaves (1972) v této souvislosti hovoří o pracovním konsensu, který má tři podoby. Jedná se o *kompromis*, kdy učitelé i žáci sleví ze svých požadavků a cílů, dále *hegemonii*, kdy učitel prosazuje své cíle, a žáci se podřizují, a *kontrahegemonii*, kdy své cíle prosazují žáci a učitelé se, byť někdy s určitou mírou nelibosti, přizpůsobují. V případě sexty A se žáci pokoušeli spíše o kompromis, zatímco učitelé se snažili o hegemonii. Žákům se tak nepodařilo prosadit svůj hlas a dosáhnout cílů, které si stanovili. Víme, že kauza matematika byla ukončena odchodem Pythagora ze školy, což však žáci nežádali. Zamýšlím se tak nad tím, zda můžeme hovořit o tom, že žáci prostřednictvím svého hlasu dosáhli úspěchu, či nikoliv. Jejich problémy se odchodem učitele vyřešily, ale zároveň nebylo jejich cílem, aby učitel ze školy odešel. Kdo je tedy v této situaci vítězem, a dá se hovořit o úspěchu?

7.5 Problematika kontextu hlasu žáků v sextě A - nejhorší třídě

Jaké podmínky ovlivňují kvalitu hlasu žáků v oblasti výuky, jaké okolnosti mohou do tohoto procesu zasahovat a jak mohou podporovat či naopak komplikovat jeho průběh? Kontext, ve kterém hlas žáků zní, je v případě sexty A zásadní - sexta A je „nejhorší třída“. Shrnuji, že tuto nálepku zřejmě získala před lety, avšak až s příchodem nového třídního učitele Čapka se stala diskutovaným tématem. Učitelé, kteří sextě tuto nálepku přidělili, disponují sociální kontrolou nad žáky a jsou to právě oni, kteří označují jejich chování za nesprávné. Existence nálepky tak nemusí souviset s chováním žáků, ale se způsobem, kterým se k nim chovají učitelé (Munková, 2004). Připomínám, že tuto nálepku sextě A přidělili učitelé přírodovědných předmětů, jejichž slovo má v učitelském sboru velkou váhu a zřejmě proto se tato nálepka poměrně rychle rozšířila. Naopak žáky jsou tito učitelé spolu s výukou pod jejich vedením, hodnocení spíše negativně (viz tabulku 2). Právě toto rozložení sympatií a moci je základem mnoha konfliktů mezi těmito učiteli a sextány. Dle těchto učitelů se v případě sexty A jedná o oprávněné udělení nálepky, kterou zapříčiňuje chování žáků, které je v rozporu s přáním či očekáváním učitelů, a také kulturou školy. Nálepka „nejhorší třída“ byla sextě A udělena konkrétně na základě špatného studijního průměru třídy a nízké studijní morálky žáků, a dále také na základě výskytu dominantní chlapecké skupiny známé jako „údolí dutých hlav“, která je označována jako epicentrum nekázně ve výuce i jako zdroj nepříznivého klimatu školní třídy.⁸⁰ Zamýšlím se však nad tím, zda sexta A taková v minulosti skutečně byla, anebo zda teprve světlo nejnovějších událostí (kauzy informatika a matematika, a majálesová scénka) způsobilo to, že učitelé začali v historii sexty objevovat chvíle, pro které by mohli sextu zpětně označit jako „nejhorší třídu“ a ospravedlnit tak před žáky své odmítavé reakce na hlas žáků.

Sexta A je také dle učitelů výrazně polarizována a žáci netvoří homogenní kolektiv. Pokud se na situaci v sextě A podíváme skrze Woodsovu (2012) optiku, zjistíme, že se ve třídě nachází řada žáků, kteří jsou zcela konformní s požadavky školy, s jejími cíli i prostředky. Na druhé straně se ve třídě nachází rovněž poměrně početná a vlivná skupina žáků („údolí dutých hlav“), které bychom ve Woodsově typologii mohli zařadit do ranku nesmiřitelnosti, anebo dokonce rebelie. Především tito žáci mají dle učitelů zásluhu na nelichotivém označení sexty A. Ani tito žáci však nerebelují vždy. Ve výuce, kterou považují za kvalitní, se i tito žáci chovají konformně. Proměna chování žáků z ÚDH je způsobena chováním učitele. Čím více autoritativní učitel je, tím větší odpor žáci pocítují a tím větší mají potřebu rebelovat, byť i jen tím, že ve výuce dávají ostentativně najevo svůj nezájem. V této souvislosti je problematické zejména to, že úspěšní žáci se nesdružují do jedné žakovské skupiny, tak jako se prospěchově slabší žáci sdružují v ÚDH, a jejich moc je proto velmi slabá.

Sextáni nejsou spokojeni s tím, že se o nich hovoří jako o „nejhorší třídě“, a že se jim možná právě pro to nedaří úspěšně prosadit hlas žáků, což se rozhodli dát najevo v rámci akce spojené s Majálem, kde představili kontroverzní scénku spojenou s videem, kde defilovaly fotky sextánů

⁸⁰ Nálepka „nejhorší třída“ se začlenila do komunikačních struktur školy a zaplňuje rozsáhlý komunikační prostor. Zpětně pak proniká i k sextánům a potvrzuje sebe sama. Zejména zkazky, že za problémy v sextě A mohou chlapci z „údolí dutých hlav“ zřejmě postupně přebírají i někteří sextáni, kteří jsou učiteli označováni jako vzorní a snaživí. Takoví žáci se pak mohou stavět do pozice oběti a vzbuzovat dojem, že je nutné, aby je učitelé chránili.

a hanlivé výroky učitelů vyřčené na účet sexty A.⁸¹ Čeněk k záměru sextánů sděluje: „já myslím, že i kdybysme to tak nemysleli, tak je vidět, že je v tom nějaká nesouhlas, a to, že nám přijdou absurdní některé situace a věci, co se dějou během školního roku.“ Tvůrce videa k tomu dodává: „jako se začínou objevovat citáty profesorů, budeme počítat s tím, že to v nich něco vzbudí.“ Je tedy vidět, že sextáni spoléhají na to, že učitelé na základě scénky pochopí, že jsou žáci nespokojeni s tím, jak se o nich ve škole hovoří a že Majáles považují za vhodnou příležitost, jak tuto nespokojenost sdělit. Čapek poukazuje na možnost dvojí interpretace Majálesové scénky. Jednak je možno ji vnímat jako „odbytou scénku“, která zrcadlí laxní postoj žáků ke školním povinnostem, a jednak jako ukázkou odvahy žáků vyjádřit svou nespokojenost. Čapek se přiklání k interpretaci hovořící právě o odvaze žáků, která tenduje ke snaze o změnu nepříznivé situace v sextě A. Ředitel tuto scénku vnímá jako žákovské volání o pomoc a nabádá učitelský sbor, aby žákům pomohl vymanit se z pod této nálepky. Učitelé citovaní na videu jsou však popuzeni a volají po trestech pro žáky i třídního učitele.

Právě třídní učitel je důležitým aktérem hlasu žáků. Ve chvíli, kdy se žákům nedaří prosazovat svůj hlas, protože ve škole mají velmi slabou vyjednávací pozici, a setkávají se tak především s negativními reakcemi učitelů, dopadají tyto negativní efekty hlasu žáků i na třídního učitele - slabou vyjednávací pozici tak má i on: „bylo mi sděleno, že podrývám autoritu, nebo podrývám kantory. Že bojuju proti kantorům. Že proti nim píšu dopisy, a podporuju děcka v boji proti kantorům. Protestuji proti nim. Protože já dávám hlas děckám.“ V tomto prostředí je velmi náročné prosadit hlas žáků. Ze školy se tak stává pomyslné bojiště, kdy na jedné straně stojí žáci, podporováni hrstkou učitelů, a na straně druhé učitelé. Mezi těmito mocensky nevyrovnanými skupinami pak dochází ke konfliktům. Specifické postavení v tomto konfliktu má vedení školy a školský poradenský tým, který stojí mezi těmito dvěma stranami konfliktu. Čapek v této situaci zvažuje odchod ze školství, a říká: „ta pozice učitele se mně líbí čím dál tím méně, protože to fakt člověk musí brát na obě strany v tom smyslu, že jsme kolegové, podporujeme se. Na druhou stranu děcka, ke kterým člověk musí přistupovat jako k někomu, koho si váží. Pak se nezaplíst v kabinetě, když se o nich mluví hnusně, aby nevypadal, že je příliš na straně žáků. Nesnáším to, že bych se měl tvářit dvojace. Děckám budu říkat, jak za nima stojím a pak v kabinetě říkat jaký jsou to hajzli. Jenom kvůli tomu, abych fungoval v rámci kolektivu kantorů. Abych ukázal „jsem s váma.“ A pak zase u děcek „jsem s váma.“ To je odporný.“ Čapek popisuje dvojí tvář učitele, který se v této konfliktní situaci snaží budovat a udržovat dobré vztahy jak s učiteli, tak i se žáky současně. Řada kolegů Čapkovi zazlívá, že podporuje žáky v tom, aby vyjadřovali kritický hlas žáků. Můžeme tak sledovat, že po zaznění kritického hlasu žáků se může komplikovat jak život žáků ve škole, tak i život učitelů, kteří žáky podporují.

7.6 Konec jednoho příběhu?

Rudducková a Flutterová (2000) tvrdí, že pokud chceme zlepšovat školu, a tedy i výuku, je potřeba naladit se na její vnímání optikou žáků. Žákovské hodnocení výuky, které je základem pro hlas žáků, ač má řadu limitů, můžeme považovat za významné a aktuální téma s ohledem na to, že v posledních letech je v edukačních procesech stále více zdůrazňován partnerský přístup školy, respektive učitelů, k žákům. To se však v případě sexty A neděje, protože učitelé nevnímají

⁸¹ Připomínám, že těmito výroky byly: *Na někoho z vás letos padne kosa. Jste nejhorší třída ze všech. A tímto dnem končí veškerá má vstřícnost. Vždyť vy se to ani nechcete naučit. Sbor se rozhodl, že zredukuje počet žáků ve třídě. Nesnáším podrazy! Nedodržíte pravidla hry, milánkové! Kdo nezpladne základy, probraje, a vrátí se na začátek sexty.*

hlas žáků jako možnost rozvoje, ale jako chování, které by nemělo patřit do repertoáru chování žáků. Dle příznivců hlasu žáků je zřejmé, že chceme-li podpořit rozvoj školy, nestačí provádět změny pouze na základě toho, jak si je představují učitelé, nebo na základě toho, jak si myslí, že si je představují žáci. Rodgersová (2006) tvrdí, že je vhodné podporovat změnu současných despotických mocenských vztahů mezi učiteli a žáky, která se má odehrát na základě zhodnocení práce učitelů i žáků ve škole. Řada autorů tvrdí, že zjišťování názorů a postojů žáků na rozmanité záležitosti školního života je stěžejní pro rozvoj efektivitu práce školy (Andersson, 1995; Flutter & Rudduck, 2004; Fullan, 1991; Hargreaves, 1967), právě proto je potřeba sledovat perspektivu žáků (Nieto, 1994).

Hlas žáků se velice úzce váže k moci školy. Pokud se žákům moc školy jeví jako příliš silná či jakkoliv nevyhovující a svazující, žáci si spontánně vytváří strategie, které jim umožňují vyhnout se tomuto mocenskému tlaku (Kašćák, 2008). Žáci tak mohou obcházet očekávání školy, respektive učitelů, a zachovávají si svou osobitost. Goffman (1961, in Kašćák, 2008) toto jednání označuje jako *sekundární přizpůsobení se* - chování, při kterém žáci používají nedovolené prostředky, anebo sledují nepovolené cíle. Jde tak o jakýsi boj žáků s mocí, nebo proti moci školy (Kašćák, 2008), který se rodí ve chvíli, kdy učitelé nenaslouchají hlasu žáků, respektive nejsou ochotni s ním systematicky pracovat a za takové jednání žáky kárají.

Pokud nahlédneme na situaci sexty A s odstupem, můžeme uvažovat o tom, co nám sděluje v rámci skrytého kurikula pro které je mimo jiné významné to, co ve škole absentuje. Žákům obvykle není dán prostor pro to, aby se zapojili do diskuse o vlastním vzdělávání, a mohli se tak podílet na jeho designování (Ekholm, 2004). Pokud tedy žáci považují odmítavé reakce učitelů jako typickou reakci (práce s hlasem žáků absentuje), co si z této situace žáci odnáší do života?

Na základě příběhu sexty A je zřejmé, že hlas žáků v oblasti výuky se ve škole vyskytuje, ale je třeba jej kultivovat, aby dosahoval takových pozitivních efektů, které jsem představila v teoretické části této studie. Například co se týče fyzického vzhledu školy a aktivit mimo vyučování, hlas žáků bývá formulován nejkonkrétněji a nejčastěji nabývá reálných výsledků (Vidláková, 2011). To se v případě hlasu žáků týkajícího se výuky zatím tvrdit nedá. V této chvíli tak stojíme před několika otázkami. První z nich je, jaké jsou cesty či možnosti toho, jak by veškeré informace, které žáci potřebují učitelům sdělit, mohli sdělovat nekonfliktně a tak, aby jim učitelé naslouchali, byli otevření diskusi a popřípadě začlenili některé připomínky do své výuky? Druhou otázkou je, co se stane, když učitelé žáky vyslyší a začlení jejich připomínky do výuky? Budou žáci spokojeni, nebo budou nalézat další oblasti a témata, se kterými budou nespokojeni a budou mít opět snahu o nich vyjednávat? Poslední otázkou je, zda je vůbec možné nebo dokonce žádoucí, přiblížit se ideálům výuky tak, jak je popisují žáci? Příběh sexty A tak ještě nekončí.

7.7 Sedmero originálních výzkumných zjištění o hlase žáků

Na tomto místě bych ráda ve stručnosti rekapitulovala klíčová zjištění realizovaného výzkumu v oblasti hlasu žáků střední školy, který se týká výuky. Jedná se o výčet originálních zjištění, která doposud nebyla pečlivě popsána v publikovaných výzkumných zprávách na toto nebo příbuzná témata, anebo byla uspokojivě popsána pouze v rámci jiného stupně vzdělávací soustavy (např. kvalita výuky je uspokojivě řešena spíše na základních školách a na univerzitách).

1. Hlas žáků střední školy týkající se výuky existuje

Hlas žáků v takové podobě v jaké jsem jej definovala, tedy jako: *metaforické označení žákovské promluvy adresované učiteli, při které žáci podávají zpětnou vazbu na výuku, na jejímž základě dochází ke vyjednávání o podobě výuky*, se v běžném životě školy vyskytuje, a to i přes to, že pro něj nejsou zřízeny institucionální platformy a nemá počáteční oficiální podporu učitelů či školy. Ukazuje se, že žáci v tomto případě musí prokázat značnou odvahu promluvit o změně výuky a překonat počáteční strach z případných trestů pro mluvčí. To znamená, že žákům není jejich vzdělávání lhostejné. Zároveň se ukazuje také to, že v prostředí střední školy zatím není hlas žáků obvyklým jevem a žáci si jej, v případě zájmu, musí vydobýt.

2. Hlas žáků střední školy týkající se výuky je kritického charakteru

Hlas žáků se zakládá zejména na negativní zkušenosti žáků s výukou, kterou žáci sdělují učitelé. Žáci s učiteli komunikují o konkrétních skutečnostech, které považují za zásadní a hodné změny, přičemž věří, že učitelé jsou schopni proměny výuky či svého jednání vůči žákům ve výuce. Jako důležité se zde jeví precizní formulace hlasu žáků tak, aby sdělení bylo učitelem interpretováno jako příležitost k rozvoji, nikoliv jako útok žáků na učitele.

3. Hlas žáků střední školy týkající se výuky cílí na zvýšení kvality a efektivity výuky

Ukazuje se, že ústředním tématem hlasu žáků je snaha žáků o zvýšení kvality a efektivity výuky směrem k jejich vlastní větší spokojenosti ve výuce. Existence hlasu žáků tak dokládá, že žáci dokážou výuku hodnotit. To činí na základě vlastních kritérií, která, jak se ukazuje, se ne vždy shodují s kritérii, která považují za důležitá učitelé. Shrnuji, že:

- a) Žáci hodnotí výuku především prizmatem svých vyučujících. To se potvrzuje ve chvíli, kdy dojde ke změně učitele. V té chvíli totiž zároveň dochází ke změně žákovského hodnocení výuky. Žáci hodnotí učitele ve dvou oblastech, a to v oblasti vlastností a jednání a odbornosti (expertnost a didaktické kompetence). Větší důraz žáci kladou na vlastnosti a jednání učitele, které dávají základ dobrým vztahům mezi učitelem a žáky a dobré atmosféře ve výuce, což zvyšuje počet příležitostí k učení se.
- b) Dobře hodnocená výuka je kognitivně náročná, pestrá co do použitých metod výuky a žáci na ní participují jak komunikačně, tak prostřednictvím plnění učebních úloh. V takové výuce vládne kázeň a mezi učiteli a žáky panují dobré vztahy. Taková výuka zároveň také odpovídá modernímu pojetí výuky.
- c) Špatně hodnocená výuka se vyznačuje značnou pasivitou žáků a také tím, že se učitelé upínají převážně k akademickým cílům výuky a neakcentují možné alternativy. Z toho vyplývá, že výuka typicky probíhá v příliš rychlém tempu, ve kterém žáci nezvládají vstřebávat učivo a výuka se jim jeví jako neefektivní. Taková výuka neodpovídá modernímu pojetí výuky.
- d) Žáci o výuce uvažují nad rámcem jednotlivých vědních oborů zhutněných ve vyučovacích předmětech. Jsou přesvědčeni o tom, že výuka každého vyučovacím předmětu může být ve své podstatě stejně dobrá. Žáci tvrdí, že v otázce kvality a efektivity výuky jde především o rozhodnutí učitele, nikoliv o charakteristiku vyučovacím předmětu jako takového.

4. Hlas žáků střední školy týkající se výuky je vyvolán konfliktem

Hlas žáků vzniká na základě konkrétních skutečností, jakož i na základě charakteristik školní kultury v nejširším smyslu tohoto slova tam, kde dochází k odlišnému vnímání téže situace žáky a učiteli. Jako konkrétní skutečnost mohu uvést problematiku žákovského prospěchu, který učitelé považují za adekvátní vzhledem k výkonu žáků, avšak žáci jej hodnotí jako nespravedlivý. Jako obecnější skutečnost podněcující hlas žáků uvádím střet žákovských potřeb s realitou školy, ve které se typicky ztvárňují spíše potřeby učitelů. To znamená, že žáci mají například potřebu podílet se na designování vlastního vzdělávání, zatímco učitelé se považují za odborníky, kteří vědí, co žáci potřebují, aniž by žákovské potřeby zjišťovali.

5. Hlas žáků střední školy týkající se výuky sleduje strategické kroky a klíčové aktéry

Žáci vždy postupují v několik na sebe navazujících strategických krocích, přičemž kontaktují vždy několik klíčových aktérů. Ukazuje se, že v jakékoliv fázi hlasu žáků je možné jej podpořit, či pozastavit, což není možné předem předvídat. Shrnuji, že klíčovými aktéry a strategickými kroky hlasu žáků jsou:

- a) zjišťování míry shody mezi spolužáky. Pakliže je hlas žáků kritického charakteru, je zřejmé, že žáci mají potřebu zjistit, zda i spolužáci spatřují ve výuce podobné problémy. Ukazuje se však, že na toto zjišťování žáci ve škole nemají dostatek času a prostoru, a proto tato fáze probíhá spíše povrchně a nahodile.
- b) kontaktování třídního učitele. Pakliže žáci zjistí, že problém spatřují i spolužáci, kontaktují třídního učitele. Právě třídní učitel je v hlase žáků klíčovou postavou. Bez jeho podpory žáci mohou pouze stěží prosazovat svou agendu.
- c) kontaktování dotčeného učitele. Ukazuje se, že hlas žáků směřuje k vyučujícím, jichž se týká obsah žákovského sdělení. Není to tedy třídní učitel, ani učitel oblíbený, ani výchovný poradce, či dokonce ředitel školy, kteří by prosazovali agendu žáků, ale jsou to sami žáci, kteří vstupují do přímé komunikace s dotčeným učitelem.
- d) další případné kroky žáci promýšlejí a realizují s ohledem na to, jakou reakci dotčeného učitele zaznamenají. To, jakým způsobem budou dotčení učitelé s hlasem žáků nakládat, je jejich volba. Tuto volbu učitele žáci prozatím nedokážou předem přesněji odhadovat. Ukazuje se však, že všichni dotčení učitelé hlas žáků vyslechnou a teprve poté jej případně odmítnou. Neodmítají jej tedy apriorně či bez udání důvodů.

6. Hlas žáků střední školy týkající se výuky je kolektivní aktivitou

Právě kolektivita dodává hlasu žáků potřebnou sílu. Pokud kolektivita poleví, síla hlasu žáků je velmi významným způsobem oslabena. V tomto ohledu se vracím k poznámce o nedostatku času, ve kterém by žáci mohli v rámci kolektivu celé třídy diskutovat zásadní témata a případně sladřovat svůj pohled na výuku a dojednat případné strategie svého jednání. Je zřejmé, že pokud žáci nemají dostatek času na přípravu hlasu žáků, stává se, že v určité fázi komunikace s učiteli vystupují nejednotně, což působí dojmem, že nevědí, jakého cíle chtějí jako třída dosáhnout.

7. Hlas žáků střední školy týkající se výuky je ovlivňován pověstí třídy

Kauzalita špatné pověsti třídy a hlasu žáků v oblasti výuky není prokazatelná. Nicméně špatná pověst třídy v otázce hlasu žáků týkajícího se výuky může být použita jako maskovací strategie pro učitele, kteří se z různých důvodů rozhodnou s hlasem žáků nepracovat anebo s ním nakládat takovým způsobem, který nevede ke kýženému efektu, tedy k větší spokojenosti žáků ve výuce. Učitelé považují pověst třídy za klíčovou a v případě třídy se špatnou pověstí požadují, aby žáci v první řadě vyřešili stávající problémy ve třídě, a teprve poté prosazovali vlastní agendu.

Cílem této teoreticko-empirické studie bylo: *na pozadí střetu tradic školy a demokratických idejí školy popsat proces (cíl, strategii a efekty) hlasu žáků střední školy, který se týká výuky*. Zdá se však, že sledování tohoto cíle musí probíhat v mnohem delším časovém horizontu. Přesto, že se ukázalo, že efekty hlasu žáků zatím nejsou přesvědčivé a že hlas žáků nedosahuje takových pozitivních výsledků, které jsou deklarovány v literatuře, bylo nesmírně poutavé sledovat proces jakéhosi zárodku inkulturace hlasu žáků týkajícího se výuky do prostředí střední školy.

Ukazuje se, že hlas žáků týkající se výuky v prostředí střední školy je nutné dále kultivovat. Aby hlas žáků mohl dosahovat deklarovaných pozitivních efektů, je nezbytně nutné, aby splňoval podmínky, o kterých se doposud uvažovalo jako o nepříliš důležitých, a to: dostatek času pro přípravu hlasu žáků, aby bylo možno dosáhnout kolektivity, a podpora třídního učitele. Původní definice hlasu žáků střední školy týkajícího se výuky, kterou jsem sestavila na základě dostupných publikovaných definic a kterou jsem podrobila zkoumání, bylo toto: *hlas žáků je metaforické označení žákovské promluvy adresované učiteli, při které žáci podávají zpětnou vazbu na výuku, na jejímž základě dochází k vyjednávání o podobě výuky*. Definice hlasu žáků střední školy týkajícího se výuky, která zohledňuje má nejnovější zjištění, by nyní nově mohla znít takto: *hlas žáků je metaforické označení předem připravené kolektivní žákovské promluvy podporované třídním učitelem a adresované dotčenému učiteli, při které žáci podávají zpětnou vazbu na výuku, se kterou nejsou spokojeni, a na jejímž základě dochází k vyjednávání o podobě výuky směrem k větší spokojenosti žáků ve výuce*.

8 Zvážení a překročení limitů studie

Ještě před tím, než čtenář tohoto textu dolistuje k seznamu použitých zdrojů a pak práci zavře, ráda bych představila limity výzkumu hlasu žáků v oblasti výuky, se kterými jsem se setkávala při sběru, analýze i interpretaci dat, a jež jsem se za pomoci různých mechanismů pokusila překročit.

Limit číslo 1: Komu fandit?

Protože je mi blízké etnografické pobývání v terénu a protože to pro naplnění cíle této studie bylo žádoucí, strávila jsem v sextě A půl roku - a to přímo ve vyučování. Sblížila jsem se tak se všemi žáky, jakož i s učiteli Čapkem (český jazyk a literatura) a Franklem (základy společenských věd), jejichž výuku jsem pozorovala (celkem 58 vyučovacích hodin a také přílehlé přestávky). Jde o učitele humanitně zaměřených vyučovacích předmětů, které se (1) v rámci učitelského sboru netěší takové úctě jako předměty přírodovědně zaměřené, ale které jsou zároveň (2) mezi žáky velmi oblíbené. Proto může čtenář předpokládat, že se budu častěji přiklánět spíše k interpretacím zkoumané situace žáků a těchto učitelů na úkor interpretací učitelů přírodovědných předmětů. V této studii vystupuje velmi mnoho aktérů - někteří obsazují větší prostor textu, než jiní. Jádrem této dizertační práce je hlas žáků a proto nejrozsáhlejší prostor textu zabírají právě žáci a jejich výpovědi. Při svém bádání jsem se dostala do úzkého kontaktu s téměř všemi vyučujícími sexty A, vedením školy a zástupkyní školního poradenského týmu - výchovnou poradkyní. Snažím se tak přinést i jejich úhly pohledu, které jsou pro mé bádání nesmírně cenné. Každý z těchto aktérů měl stejnou příležitost vyjádřit se ke zkoumané situaci a dostat se do textu stejnou měrou. Možná, že i sám čtenář s některými aktéry zkoumané situace sympatizuje a souzní více, než s jinými, jiným nerozumí a s dalšími nesouhlasí. Výpovědi aktérů jsou velmi otevřené a emotivní, až by se nad nimi člověk ustrnul - vzbuzují tak ve čtenáři různé emoce. Ponechat si otevřenou mysl bez předsudků a bez zaujetí, to je břímě, které nese většina kvalitativních výzkumníků a každý se s ním musí nějakým způsobem vypořádat. Je zřejmé, že zejména v kvalitativní výzkumné studii je osoba výzkumnice - její preference a zkušenosti - na jedné straně přínosem, protože se stávají nezaměnitelnou optikou vnímání sociální reality, ale zároveň také těžko překonatelným limitem. Tento limit jsem se snažila překročit častými podnětnými konzultacemi se svým školitelem, doktorem Romanem Švaříčkem, a také s kolegy a kolegyněmi, se kterými jsem mohla diskutovat v rámci osobních setkání, a také při několika vystoupeních na odborných konferencích, kde jsem měla příležitost diskutovat s publikem a sbírat ke své práci cennou zpětnou vazbu. Tímto děkuji všem, kteří mne v procesu výzkumu byli ochotni vyslechnout a hovořit se mnou o hlase žáků.

Limit číslo 2: Jak se nerozčílit?

Téma hlasu žáků je, prostě řečeno, tématem výbušným a vzbuzuje ve škole rozličné emoce. Společností je toto téma přijímáno rozporuplně. Řada lidí je přesvědčena o tom, že učitelé jsou profesionálové, kteří vědí, jak mají nejlépe vykonávat svou práci a hlas žáků nevnímají jako možnost k profesnímu rozvoji, ale jako jakousi zločinnost žáků. Naproti tomu se najdou i lidé, kteří žáky v jejich snahách podporují. Text této studie jsem napsala především z pohledu žáků, protože zkoumám právě hlas žáků. Je však více než zřejmé, že tento text nebudou číst žáci, ale především akademici - univerzitní učitelé, a doufám, že jej budou mít příležitost číst i středoškolští učitelé. Ti jej mohou číst skrze optiku vlastních zkušeností se žáky, představ o dobré výuce a také zkušeností

s žákovskou (studentskou) zpětnou vazbou. Hovořit (psát) o hlase žáků, pokud jsou posluchači (čtenáři) učitelé, je velmi namáhavé, protože, jak jsem již psala, jedním ze zjištění mého výzkumu je to, že žáci a učitelé vnímají jednu a tutéž situaci zcela odlišně. Neznamena to, že by tuto situaci jedna ze stran vnímala nesprávně. Hlas žáků tedy není o tom, že by měla jedna strana vyhrát nad druhou. Hlas žáků je tom, aby spolu žáci a učitelé kultivovaně hovořili o výuce tak, aby v ní mohli být všichni spokojeni. Nebylo mým cílem sepsat filipiku vůči současné škole. Jsem přesvědčena o tom, že v našem školství působí velké množství vynikajících vyučujících. Ti možná dosáhli svých kvalit právě i tím, že naslouchali hlasu žáků a pracovali s žákovskou zpětnou vazbou. Děkuji všem, kteří text této studie četli s otevřenou myslí.

Limit číslo 3: Jak vybrat respondenty?

Mým původním záměrem bylo nalézt zcela obyčejnou školní třídu, která nevykazuje žádná specifika. Sexta A se však velmi brzy vyjevila jako velmi specifická školní třída, i přes to, že jsem do ní původně vstupovala, respektive jsem ji vybírala jako naprosto běžnou školní třídu. Již při první vyučovací hodině českého jazyka a literatury jsem však zjistila, že se jedná o třídu v mnoha směrech výjimečnou. Prvních dvacet minut výuky totiž nebylo věnováno německé literatuře, jak bylo původně v plánu, ale problémům spojených s nespravedlností ve výuce informatiky. V té chvíli jsem prožívala rozporuplné pocity. Jednak jsem oslavovala, že hlas žáků, který je v běžném životě školy při výuce velmi těžko pozorovatelný, mi zde žáci servírují na stříbrném podnosu. Na druhou stranu, zjištění, že se nejedná o běžnou třídu, významným způsobem narušilo můj záměr výběru „obyčejných“ participantů. Na druhou stranu, každá školní třída je něčím výjimečná. A sexta A je výjimečná právě tím, jak často, aktivně a důrazně nechává znít svůj hlas, což je pro tento výzkum hodnotné. Tento limit tak překročil sám sebe a ve svém důsledku se stal předností. Děkuji za to sextě A a jejich třídnímu učiteli za to, že mne přijali mezi sebe a ukázali mi, jací jsou.

Limit číslo 4: Jak nebýt Hujerem?

Jako jedna z metod sběru dat je uvedena metoda přímého pozorování výuky. Pozorný čtenář si jistě všiml, že jsem byla přítomna pouze ve výuce českého jazyka a literatury a ve výuce základů společenských věd, vyjadřuji se však ke všem vyučovacím předmětům, které sextáni absolvuji. Chci říci, že jsem nesmírně vděčná za to, že se našli dva odvážní učitelé, kteří se dohromady v celkem 58 vyučovacích hodinách stali hvězdami mého velkofilmu. S tématem, které jsem si zvolila, tedy hlas žáků týkající se výuky, nelze očekávat, že před mou kanceláří budou vystávat učitelé ve frontě a dožadovat se mé přítomnosti v jejich výuce. Pro mne osobně je nepříjemné podnikat výlety do škol ve stylu známého pořadu „chcete mě?“. Nemám žádnou kouzelnou moc, která by mi dala příležitost pohybovat se po škole a neomezovat se zavřenými dveřmi, pozorovat jakoukoliv výuku a hovořit s kýmkoliv. Považuji za obrovské štěstí, že jsem mohla pozorovat výuku dvou vyučovacích předmětů, které patří k těm nejoblíbenějším. Považuji za méně šťastné, že v ostatních vyučovacích předmětech jsem se musela spolehnout pouze na výpovědi žáků a také učitelů. To, že se mnou učitelé, ve svém nabitém programu dokázali hovořit otevřeně a upřímně a nesledovali při tom hodinky, považuji za vrchol mého hujerského snažení.

Limit číslo 5: Co si počít s těmi všemi daty?

Když jsem dokončila poslední analýzy dat a začala jsem se věnovat sepisování prvního návrhu kapitoly, ukázalo se, že mám v plánu rozprostřít svá zjištění mezi čtyři výsledkové kapitoly a velmi brzy se začalo ukazovat, že každá z nich by mohla mít něco mezi padesáti a šedesáti stranami (nikoliv normostranami, pozorný čtenář si jistě všiml, že mé formátování textu vměstná na jednu stranu i dvě normostrany). Ani obvyklá rada „*použij jen ta data, která ti pomohou naplnit cíl práce*“ mi nebyla příliš k užítku. Po půl roce sledování výuky, po všech těch rozhovorech se žáky, učiteli i vedením gymnázia bylo zřejmé, že dat, která mi pomohou naplnit cíl této teoreticko-empirické studie je příliš, že by mi snad i vystačily na dvě až tři studie. Otázka, jak se vypořádat s takovým množstvím dat, která se mi všechna jevila jako nesmírně důležitá a zásadní, mne provázela až do posledních úhozů na klávesnici před odevzdáním této dizertační práce. Čtenářovo odhodlání číst text často úměrně klesá s jeho délkou. Není to však jen délka, která rozhoduje o tom, s jakou vervou se čtenář pustí do čtení, a zda text odloží nebo jej přečte jedním dechem. Je to také konzistence textu, v případě odborného textu jsou to také kvalitní důkazy podporující teze, o kterých se v textu zapáleně hovoří, a tak dále. Otázka jak balancovat délku a obsah zavedla jednomu z nejtěžších rozhodnutí - tedy co vyřadit, co zanechat v hlavní části textu a co umístit do příloh. Přílohy této dizertační práce jsou skutečně rozsáhlé. Věřím, že i když se nyní informace v přílohách nedostaly do hlavního textu, že se k nim budu moci v budoucnu vrátit a rozpracovat některé z nich do kratších samostatných studií tak, aby byla i tato data patřičně vytěžena a aby byl příběh sexty A úplný.

Limit číslo 6: A co že je to ten hlas žáků?

Oblíbená otázka mých posluchačů: A co že je to ten hlas žáků?

Tato studie se jistě přibližuje i k dalším limitům, které se týkají jak samotného zkoumaného tématu, tak povahy participantů či způsobu sběru a zpracování dat. Přesto výsledky výzkumu přináší mnohá nová zjištění o fungování hlasu žáků střední školy v oblasti výuky, jež by svým charakterem mohly přispět k širší debatě o demokratické škole a participaci žáků na životě školy, jakož i vnímání kvality a efektivity výuky optikou žáků střední školy, tedy stěžejních aktérů ve výuce, kteří doposud nejsou příliš slyšet i přes to, že jejich připomínky mohou být podnětné.

Seznam použitých zdrojů

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andersson, B. E. (1995). The contradictory school: A Swedish example. In B. Jonsson (Ed.), *Studies on youth and schooling in Sweden* (19-39). Stockholm: Institute of Educational Press.
- Arnot, M., & Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325.
- Audit vzdělávacího systému v ČR: Rizika a příležitosti* (2017). Praha: EDUin.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Shutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Stuggling with „the line“. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636-646.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barquist Hogelucht, K. S, & Geist, P. (1997). Discipline in the classroom: Communicative strategies for negotiating order. *Western Journal of Communication*, 61(1), 1-34.
- Bendl, S. (2001). Percipování kázně ve škole učiteli a žáky. *Pedagogika*, 51(2), 206-216.
- Bendl, S. (2005). Žáci, škola a společnost: Reinterpretace kázně v současné škole. *Pedagogická orientace*, 15(2), 2-14.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Biddulph, M. (2011). Articulating student voice and facilitating curriculum agency. *The Curriculum Journal*, 22(3), 381-399.
- Bittnerová, D. (1995). Střet zájmů: Kulturní konflikt mezi učiteli a žáky. In Pražská skupina školní etnografie, *Typy žáků. Zpráva z terénního výzkumu* (98 - 108.). Praha: Univerzita Karlova.
- Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay.
- Borasi, R. (1994). Capitalizing on errors as „springboards for inquiry“: A teaching experiment. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(2), 166-208.
- Bradová, J. (2012). Keď zasadací poriadok funguje alebo učiteľsko-žiacké preferencie pri obsadzovaní priestoru školskej triedy. *Studia paedagogica*, 17(2), 71-92.
- Bragg, S. (2001). Taking a joke: Learning from the voices we don't want to hear. *Forum*, 43(2), 70-73.
- Bragg, S. (2007). Student voice and governmentality: The production of enterprising subject? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 343-358.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.

- Clarke, A. (2003). Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: SAGE.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence and power: „Student voice“ in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 34(4), 359-390.
- Cooper, P., & McIntyre, D. (1996). *Effective teaching and learning: Teachers' and students' perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (1997). Students' and teachers' perception of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 541-553.
- Cotton, D., Winter, J., & Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: Intentional and unintentional messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 192-203.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Čejková, I. (2013). *Nuda pod lavicí* (diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Čejková, I. (2014). Nuda ve škole. *Studia paedagogica*, 19(3), 155-170.
- Čejková, I. (2018). Žákovské hodnocení výuky na gymnáziu: Výpovědi sexty A. *Pedagogická orientace*, 28(3), 408-434.
- Delors, J., et al. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21. Century*. Paris: UNESCO.
- Diehl, D., & McFarland, D. A. (2012). Classroom ordering and the situational imperatives of routine and ritual. *Sociology of Education*, 85(4), 326-349.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 (Strategie vzdělávání 2020)*. (2015). Praha: MŠMT.
- Drexlerová, A. (2017). Jak vidím své žáky: Hodnotící úsudek učitelky o jednotlivých žácích v 6. třídě. *Orbis scholae*, 11(2), 53-72.
- Dvořák, D. (Ed.). (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál.
- Education at the glance* (2014). Paris: OECD.
- Ekholm, M. (2004). Learning democracy by sharing power the student role in effectiveness and improvement. In J. MacBeath & L. Moos (Eds.), *Democratic learning. The challenge to school effectiveness* (95-112). London: RoutledgeFalmer.
- Federičová, M., & Münich, D. (2015). Srovnání žakovské oblíbenosti školy a matematiky pohledem mezinárodních šetření. *Pedagogická orientace*, 25(4), 557-582.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(3), 123-141.

- Fielding, M. (2004). „New wave“ student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197-216.
- Fine, M., Torre, M. E., Burns, A., & Payne, Y. A. (2007). Youth research/participatory methods for reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (805-528). Dordrecht: Springer.
- Fletcher, A. (2007). *Student voice tip sheet*. Washington: SoundOut.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354.
- Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What is in it for schools?* London: Routledge Publishing.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (259-269). New York: Harper & Row.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers' College Press.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of personal relationships in their social network. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.
- Goodboy, A. K. (2011). The development and validation of the instructional dissent scale. *Communication Education*, 60(4), 422-440.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3) 239-252.
- Graham, A. (2012). Revisiting school ethos: The student voice. *School Leadership & Management*, 32(4), 341-354.
- Hargreaves, D. (1967). *Social relations in a secondary school*. London: Routledge and Kegan.
- Hargreaves, D. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge and Kegan.
- Harper, D. (2000). *Students as change agents: The generation Y model*. Olympia: Generation Y Organization.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Příspěvek prezentovaný na konferenci ACER Research Conference, říjen 2003, Melbourne, Austrálie. Dostupné z http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699-729.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Havlík, R., & Kot'á, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

- Hodnocení naléhavosti zabývání se oblastmi veřejného života a očekávaný vývoj v roce 2010. (2010). Praha: CVVM.
- Holdsworth, R. (2000). Schools that create real roles of value for young people. *Prospect*, 30(3), 349-362.
- Hopkins, E. (2014). Supporting pre-service teachers to enhance to effectiveness of their classroom practice through engaging with the voice of their pupils. *Teacher Development*, 18(1), 15-28.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hroník, F. (2006). *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Chvál, M. (2013). Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky. *Orbis scholae*, 7(3), 49-71.
- Chvál, M. (2018). *Na naší škole nám záleží: Jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., et al. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T., et al. (2008). *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2012). Kvalita výuky: Vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika*, 62(3), 244-261.
- Janík, T., & Slavík J., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, M., & Vlčková, K., et al. (2009). *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, 44(4), 683-701.
- Jeden svět na školách*. (2014). Praha: Člověk v tísni & Medián s.r.o.
- Kalenda, J. (2016). Prozatím nevyužitá šance: Situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 457-481.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy. O formatívnej sile organizácie*. Bratislava: Veda.
- Kaščák, O. (2008). O moci školy a bezmocnosti dětí. *Studia paedagogica*, 13(1), 127-139.
- Kearney, P., Plax, T. G., & Hays, E. R., et al. (1991). What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309-324.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: CERM.

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Konopásek, Z. (2007). *Co znamená interpretovat text?* Praha: Univerzita Karlova.
- Kratochvíl, S. (2005). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.
- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro I. stupeň ZŠ*. Praha: Portál.
- Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. (2019). Praha: Česká školní inspekce.
- Kubiatko, M., Mrázková, K., & Janko, T. (2011). Postoje žáků 2. stupně základních škol k vyučovacím předmětům zeměpis. *Pedagogika*, 61(3), 257-270.
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení: Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: SPN.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: Innocenti Research Centre.
- Laufková, V., & Starý, K., et al. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Lazarová, B. (2005). Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*, U10, 109-122.
- Lobkowicz, M. (2003). Význam filosofické ideje demokracie. In J. Kohout (Ed.), *Demokracie včera a dnes: Malá demokratická čítanka* (11-25). Praha: Univerzita Karlova.
- Lodge, C. (2008). Engaging student voice to improve pedagogy and learning: An exploration of examples of innovative pedagogical approaches for school improvement. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4(5), 4-19.
- Lojdová, K. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy: Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5), 649-670.
- Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (Eds.). (2010). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Dordrecht: Springer.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the techniques of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MacBeath, J. (2003). Democratic learning and school effectiveness: Are they by any chance related? In J. MacBeath & L. Moos (Eds.), *Democratic learning. The challenge to school effectiveness* (19-51). London: RoutledgeFalmer.
- Maňák, J., & Janík, T. (2009). Výukové metody jako předmět výzkumu. In M. Janíková & K. Vlčková, et al. (Eds.), *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (83-96). Brno: Paido.
- Mareš, J. (2003). Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*, U(8), 41-54.
- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia Paedagogica*, 18(1), 7-36.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: Teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101-128.

- Marzano, R., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher*. Alexandria: ASCD.
- Mills, J., Chapman, Y., Bonne, A., & Francis, K. (2007). Grounded theory: A methodological spiral from positivism to postmodernism. *Journal of Advanced Nursing*, 58(1), 72-79.
- Mitra, D. L. (2006). Educational change on the inside and outside: The positioning of challengers. *International Journal of Leadership Education*, 9(4), 315-328.
- Mitra, D. L. (2007). Student voice in school reform: From listening to leadership. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (727-744). Dordrecht: Springer.
- Moos, L. M., Moller, J., & Johansson, O. (2004). A scandinavian perspective on educational leadership. *Educational Forum*, 68(3), 200-210.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1989). A study of effective junior schools. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 753-768.
- Munková, G. (2004). *Sociální deviace*. Praha: Karolinum.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Názory české veřejnosti na úroveň výuky na školách*. (2009). Praha: CVVM.
- Nehyba, J., & Kolář, J., et al. (2014). *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: Masarykova univerzita.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive helpseeking: The role of parents, teachers and peers. *Developmental Review*, 20(3), 350-404.
- Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review*, 64(4), 392-426.
- Oyler, C. (1996). *Making room for students: Sharing teacher authority in room 104*. New York: Teachers College Press.
- Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. In H. Krykorková & R. Váňová, et al. (Eds.), *Učitel v současné škole* (219 - 233). Praha: Univerzita Karlova.
- Pavelková, I. (2013). Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepce učitelů. *Didaktické studie*, 5(1), 27-45.
- Pihlgren, A. (2014). Rodičovské schůzky vedené žáky. *Studia paedagogica*, 19(1), 83-102.
- Plán hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2019/2020*. (2019). Praha: Česká školní inspekce.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (Eds.). (2005). *Kultura školy: Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Rabušicová, M., & Novotný, P., et al. (2006). *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Race, P. (2007). *The lecturer's toolkit: A practical guide to assessment, learning and teaching*. London & New York: Routledge.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Praha: VÚP.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London & New York: Routledge.
- Redlichová, J. (2006). *Participace žáků na životě školy: Staronové téma pedagogiky*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity, U(11), 145-157.
- Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál.
- Roberts, A., & Nash, J. (2006). *Looking from the inside: Supporting school improvement through student-led inquiry work*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Pupil voice and participation: Pleasures, promises and pitfalls, červen 2006, Nottingham, Velká Británie.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorising student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17.
- Rock, D. & Cox, C. (2012). SCARF® in 2012: Updating the social neuroscience of collaborating with others. *NeuroLeadership Journal*, 6(4), 1 - 14.
- Rodgers, C. (2006). Attending to student voice: The impact of descriptive feedback on learning and teaching. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 209-237.
- Rogers, A. (2005) *Student voice: Bridges to learning*. Seattle: University Washington.
- Rosenberg, M. (2013). *Nenasílná komunikace - řeč života*. Praha: Portál.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: „Carving a new order of experience“. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Řiháček, T., & Hytych, R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy* (44-74). Brno: Muni press.
- Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematics lessons. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 491-508.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Paris: UNESCO.
- Silva, M. E. (2001). Squeaky wheels and flat tires: A case study of students as reform participants. *Forum*, 43(2), 95-99.
- Silva, M. E. (2003). Missing voices: Listening to students' experiences with school reform. In C. B. Rubin & M. E. Silva (Eds.), *Critical voices in school reform: Students living through change* (1-8). London: RoutledgeFalmer.
- Silverman, D. (2005). *Ako robíť kvalitatívny výskum: Praktická príručka*. Bratislava: Ikar.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání. (2009). Praha: STEM/MARK.

Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.

Spilková, V. (2003). Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy): Výzva pro učiteléské vzdělání. In M. Chrástka, D. Tomanová, & D. Holušová (Eds.), *Klíma současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS* (341-349). Brno: Konvoj.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.

Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: Metodologické přístupy. In M. Janíková & K. Vlčková, et al. (Eds.), *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (63-81). Brno: Paido.

Straková, J. (2010). Postoje České společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia paedagogica*, 15(2), 27-42.

Strauss, A., & Corbinn, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*, 24(3), 375-393.

Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89-118.

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

Šedřová, K., & Sedláček, M. (2015). Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia paedagogica*, 20(2), 33-58.

Šedřová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R., et al. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction*, 63,

Šedřová, K., Sucháček, P., & Majcík, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 65(2), 143-162.

Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Šedřová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z., & Sedláček, M. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje ke dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.

Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105-115.

Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9-46.

Švaříček, R. (2013). Sedm pravidel kognitivně náročné výuky. *Komenský*, 138(1), 11-17.

Švaříček, R., & Čejková, I. (2016). Metaforický svět učení. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (124-145). Praha: Karolinum.

- Švaříček, R., & Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.
- Taylor, C., & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 161-175.
- Thompson, P. (2009). Consulting secondary school pupils about their learning. *Oxford Review of Education*, 35(6), 671-687.
- Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13(2), 198-204.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: Training manual*. London: Save the Children Found.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2016). Learning from errors: A model of individual processes. *Frontline Learning Research*, 4(2), 12-26.
- Vidláková, J. (2011). *Hlas žáků jako součást jejich participace na životě školy* (dizertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Vidláková, J. (2012). Změny v uvažování o participaci žáků: Zahraniční inspirace. *Pedagogická orientace*, 22(1), 5-22.
- Viktorová, I. (1995). Studenti pedagogické fakulty k profesi učitele. In *Stát se učitelem* (95-117). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Watzlawick, P., et al. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: Newton books.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Weinert, F. E. (2001). Concepts of Competence. In D. S. Rychens & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (45-65). Göttingen: Hogrefe & Hubert Publishers.
- Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 343-362.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Woods, P. A. (2012). *The divided school*. London: Routledge.
- Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationship in education*. London: Falmer Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Základní a střední školství: Po větší změně není poptávka*. (2006). Praha: CVVM.

Seznam příloh

PŘÍLOHA č. 1: Kvalitní výuka českého jazyka a literatury: *data z pozorování výuky*

PŘÍLOHA č. 2: Kvalitní výuka základů společenských věd: *data z pozorování výuky*

PŘÍLOHA č. 3: Bezproblémové vyučovací předměty: *data z rozhovorů s učiteli a žáky*

PŘÍLOHA č. 4: Nestabilní vyučovací předměty: *data z rozhovorů s učiteli a žáky*

PŘÍLOHA č. 5: Majáles jako projev vzdoru „nejhorší třídy“: *data z pozorování výuky a rozhovorů se žáky, Čapkem a ředitelem*

PŘÍLOHA č. 6: Strategie proměny „nejhorší třídy“ sexty A: *data z rozhovorů s učiteli a ředitelem*

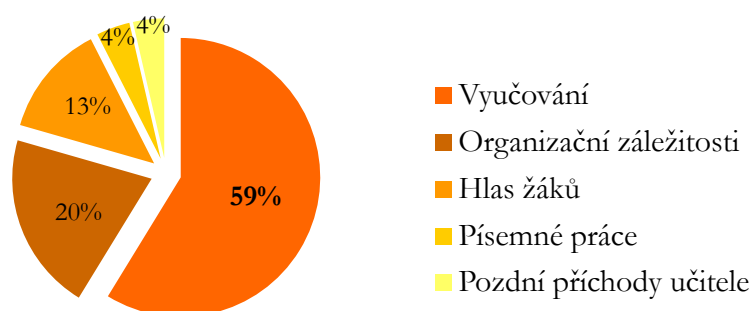
PŘÍLOHA č. 7: Ukázky situačních map: *ukázka analýzy dat týkajících se žákovského hodnocení výuky*

PŘÍLOHA č. 1: Kvalitní výuka českého jazyka a literatury

(data z pozorování výuky)

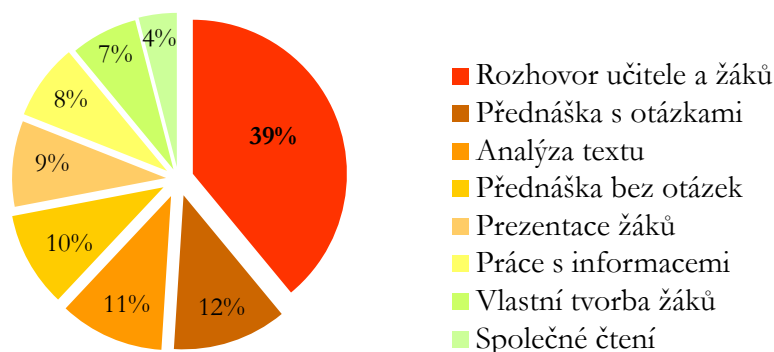
Vyučovací předmět český jazyk a literatura je žáky hodnocen jako jeden z nejlepších. V rámci něj jsem měla možnost pozorovat dvě vyučovací hodiny literatury týdně, což bylo celkem 32 vyučovacích hodin, kde probíranými tématy byl: romantismus, národní obrození a rozbor básně. O podobě dobře hodnocené výuky pojednává především kapitola 5.3, kde jsem se snažila vystihnout podstatu kvality této výuky. Tato příloha pak přináší důkazy, které vedly k některým tvrzením právě v kapitole 5.3 Na následujících stranách jsou k vidění grafy a tabulky věnující se především klíčovému faktorům ovlivňujícím kvalitu výuky, tedy metodám výuky, kognitivní náročnosti výuky a aktivitě žáků při výuce. Jednotlivé položky v uvedených grafech a tabulkách byly vypočítány ze všech 32 sledovaných vyučovacích hodin souhrnně. Nezachycují tedy podobu každé vyučovací hodiny zvlášť, ale v součtu. Všechny sledované vyučovací hodiny českého jazyka a literatury se skládají z několika částí, viz graf p1.

Graf p1: Skladba vyučovací hodiny českého jazyka a literatury



Vyučovací hodina trvá 45 minut, celý tento čas však obvykle nezabírá vyučování. Z celkového času všech vyučovacích hodin zabírá vyučování v průměru 59 %, čili průměrně 26 minut. Dále následují organizační záležitosti (20 %), které obsahují činnosti jako je například zaznamenávání docházky, plánování písemných prací, vyhodnocování a klasifikace písemných prací, zadávání úkolů, udílení napomenutí třídního učitele, anebo také zhodnocení třídních schůzek, atp. Protože Čapek je zároveň třídním učitelem sexty A, jeho agendou je také informovat žáky o nejruznějších akcích školy, kterých se třída účastní, jako je návštěva kina, den otevřených dveří, sportovní den a tak dále. Ve 13 % času vyučovacích hodin je zastoupen hlas žáků, který jsem podrobně popsala v předchozích kapitolách v hlavní části textu. Ve 4 % vyučovacích hodin se vyskytují písemné práce, které v jednom pololetí proběhly dvě. 4% času z vyučovacích hodin (52 minut), zabírají pozdní příchody učitele do výuky. Můžeme vidět, že vyučování oproti jiným činnostem je sice zastoupeno v nadpoloviční většině, nicméně 59 % (v průměru 26 minut) působí jako poměrně nízké číslo pro činnost, která je ve škole považována za klíčovou. Ukazuje se, že zatížení zejména třídního učitele organizačními záležitostmi ve výuce je rozsáhlé. Jak tedy vypadá oněch 59 % vyučování?

Graf p2: *Metody výuky v českém jazyce a literatuře*



Z grafu p2 je patrné, že žákovské označení výuky jako diskusní (viz kapitolu 5.3) má reálné základy a skutečně jde o charakteristický rys výuky nevyskytující se pouze útržkovitě a náhodně. Vidíme, že nejčastěji zastoupenou metodou výuky je *rozhovor učitele a žáků* (39 %). Ten se obvykle vyskytuje ve fázi výuky, kterou je vyhodnocení práce žáků. Při této metodě výuky pokládá učitel žákům otázky související se zadaným úkolem. Když žáci odpovídají, hlásí se buď sami, nebo je učitel vyvolává. Také sami žáci často učiteli pokládají otázky, které je napadaly při zpracovávání úkolu, anebo při jeho vyhodnocování. Při rozhovoru učitele a žáků tedy dochází ke společnému získávání fakticky správných informací a zároveň správnosti jejich použití. Charakter rozhovoru učitele a žáků se odvíjí od charakteru úloh, na které rozhovor navazuje (viz graf p3).

Následuje *přednáška s otázkami* (12 %), kterou můžeme charakterizovat jako přednášku, kdy učitel pokládá žákům jak otevřené tak uzavřené otázky nižší i vyšší kognitivní náročnosti a žáci se buď sami hlásí, nebo jsou vyvoláni učitelem. Na učitelovy otázky žáci v drtivé většině případů odpovídají správně. Rozdíl oproti rozhovoru spočívá především v tom, že rozhovor sleduje cíl vyhodnocení úkolu a je při něm kladeno větší množství otázek, zatímco přednáška s otázkami cílí na představení nového učiva a počet otázek je nižší. Zároveň je vždy využívána power pointová prezentace, ze které si žáci opisují podstatné informace k tématu.

Rozhovor učitele a žáků a *přednáška s otázkami* společně, jakožto dvě metody výuky, kdy se učitel a žáci dostávají do přímé komunikace, obsazují průměrně 51 % času výuky, a tím jsou netypicky výrazně zastoupeny. Typicky totiž ve výuce vládne komunikace ve formě IRF struktury, která se skládá z otázky učitele, která bývá spíše kognitivně nenáročná, odpovědi žáka, která často bývá strohá a zhodnocení odpovědi žáka učitelem, které bývá nejčastěji pouze verifikační (Sinclair & Coulthard, 1975), čímž je většinou prokládána přednáška (Švaříček, 2011). Tato IRF struktura velmi přísně strukturuje a řídí výukovou komunikaci, při níž dominuje učitel, a zamezuje žákům libovolně vstupovat do výukové komunikace. Čapek však využívá spíše dialogického vyučování, které spočívá v živé komunikaci učitele a žáků o učivu, a které narušuje IRF strukturu (Šedřová & Sedláček, 2015). Dialogické vyučování je typické tím, že učitel pokládá otázky vyšší kognitivní náročnosti, využívá follow up (nebo též up take), což je jedna z technik rozvinuté zpětné vazby, a podporuje triadickou interakci, což je něco jako diskuse (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012; Šedřová, Švaříček, Šalamounová, & Sedláček, 2016). Ukazuje se také, že při tomto způsobu komunikace žáci své rozsáhlé odpovědi dokážou podložit argumenty, důkazy. A to vše znamená, že žáci jsou do výuky aktivně zapojeni a výuka je pro žáky kognitivně náročná.

Metoda výuky *práce s textem* (11 %) spočívající zejména v jeho interpretaci, analýze, překladu z originálu do češtiny, atp. Příklady úkolů pro práci s textem jsou: *Přečtete si text z roku 1790, který je psán česky, a vytvořte transkript do nové češtiny. Na okraj si dělejte poznámky o tom, co se změnilo v českém jazyce.* Nebo také: *Přečtete si část Máchova Máje a identifikujte a vysvětlete co nejvíce rétorických figur a obrazných pojmenování.* Práce s textem probíhá převážně jako samostatný nebo párový úkol. Tato metoda výuky nejčastěji sleduje dva klíčové cíle. Jedním z nich je, aby žáci prakticky zkusili to, co se dozvěděli z teorie literatury. Dalším z cílů je také originální interpretace textu, čili kritické čtení a porozumění uměleckému textu.

Tradiční výklad, kdy učitel přednáší nové učivo (v grafu p2 označen jako *přednáška bez otázek*), který ve výuce obvykle dominuje (srov. Maňák & Janík, 2009), je zde zastoupen pouze v 10 %. Pokud je vůbec použit, zabírá ve výuce max. deset minut souvislého času. Čapkovy přednášky vynikají svou příjemností na poslech a připomínají spíše vyprávění poutavých příběhů, než strohý výklad učiva. Stěžejní informace k zapamatování a reprodukování v písemné práci (jména, data, díla, ap.) se vyskytují v power pointové prezentaci. Učitel pak vypráví spíše o soukromém životě autorů, o době, ve které žili, atp., někdy tyto pikantnější informace sám uvádí slovním spojením „literární bulvár“. Přednáška bývá středoškoláky označována jako nejnudnější metoda výuky (Diehl & McFarland, 2012), tomu však Čapkovy přednášky neodpovídají.

Dále následuje *prezentace žáků* (9 %). Žáci sexty A jsou v ročníku, kdy si mohou zvolit předmět s názvem Středoškolská odborná činnost, na které pracují po dobu minimálně půl roku. Předmět následně vrcholí prezentací a obhajobou práce před odbornou komisí v polovině února. Tato metoda výuky se tak vyskytuje pouze v lednu a únoru. Žáci mají možnost si v hodinách literatury zkusit na nečisto svou prezentaci, kterou hodlají přednést na obhajobách, a dostanou od učitele i spolužáků zpětnou vazbu jak k prezentačním dovednostem, tak k obsahové stránce. Při svých prezentacích si žáci procvičují komunikační a prezentační dovednosti a spolužáci pak procvičují schopnost naslouchání a porozumění mluvenému slovu, což je součástí vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace a také se jedná o jednu z klíčových kompetencí.

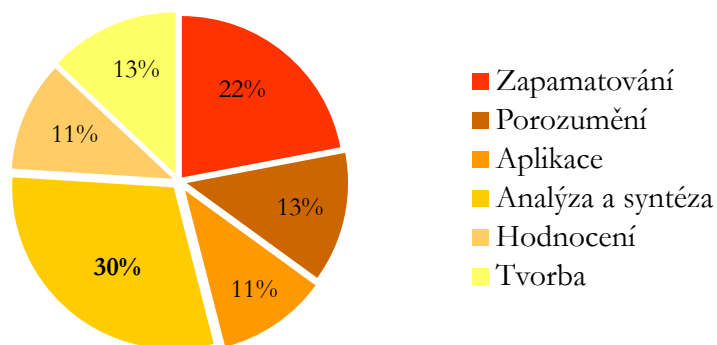
Práce s informacemi (8 %) spočívá ve vyhledávání informací v učebnici, cvičebnici či na internetu a aktivnímu užívání těchto informací v dalších úkolech, anebo také ve vyplňování nejrůznějších doplňovacích či spojovacích cvičení v pracovním listě, což směřuje k aplikaci a upevňování učiva. Příkladem takového úkolu je: *Vyhleďte za pomoci internetu, kdo byl v antické mytologii Prometheus a jak se pojí k romantismu,* nebo: *Přiřadte pojmy z pracovního listu k osvícenství, anebo k romantismu.* Cílem této metody je především naučit žáky kriticky zpracovávat dostupné informace, abstrahovat podstatné a relevantní informace z různých zdrojů a správně je aplikovat. Při této metodě výuky se učitel také často dotýkal důvěryhodnosti zdrojů informací a dalších témat z oblasti mediální výchovy.

Vlastní tvorba žáků (7 %) probíhá zejména v rámci skupinové práce. Příkladem je zadání tohoto úkolu: *Vciťte se do doby Národního obrození v Rakousko-Uhersku, kde se mluví převážně německy, a vytvořte projev, který by obhájil, proč by měl císař podporovat obrozenecké myšlenky a proč je důležité pěstovat českou kulturu a jazyk. Vytvořte projev o cca pěti větách, který bude obsahovat argumenty podporující myšlenky Národního obrození po vzoru J. Dobrovského. Můžete jej vytvořit jak v jazyce českém, tak německém, máte na to deset minut, pak proběhne prezentace projevů.* Nebo také jednoduše: *Vytvořte verš euforický s inverzí a verš kakofonický.* Prostřednictvím této metody výuky si žáci mohou upevňovat nabyté vědomosti a dovednosti prostřednictvím toho, že se je široce snaží aplikovat při plnění tvořivého úkolu.

Ve 4 % výuky se vyskytuje *společné čtení*. Tato metoda většinou není samostatně stojící, ale váže se k jiným metodám výuky. Jedná se o hlasité předčítání uměleckého díla vždy jedním ze žáků. Většinou pak následuje zadání úkolu či rozhovor o přečteném textu. Tato metoda výuky v sobě nejčastěji nese jeden cíl, a to, aby se žáci naučili plynule veřejně číst a zároveň věnovali pozornost porozumění čtenému textu.

Již použité metody výuky ukazují na další charakteristiky kvalitní výuky, a to na aktivitu žáků ve výuce a na kognitivní náročnost výuky. Nyní se zaměřím právě na kognitivní náročnost úkolů, které učitel žákům zadává ve výuce, viz graf p3. Pro zhodnocení kognitivní náročnosti úkolů bylo využito Bloomovy taxonomie (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1956). Ta vyjadřuje výši zapojení kognitivních, tedy myšlenkových, operací prováděných žáky při plnění zadaného úkolu, a hierarchicky je představuje v šesti úrovních. Na nejnižší úrovni je zapamatování jako jediný zástupce nižších kognitivních operací, pak následuje porozumění, aplikace, analýza a syntéza, hodnocení, a tvorba.

Graf p3: Kognitivní náročnost výukových úloh v hodinách českého jazyka a literatury



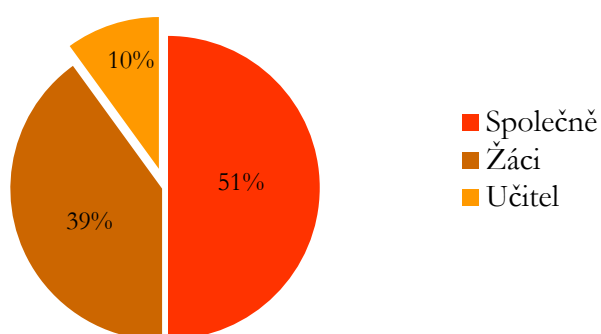
V grafu p3 vidíme, že nejčastěji zastoupenou úlohou je úloha vyžadující myšlenkové operace na straně žáků jako je analýza a syntéza (30 %). Příkladem analytického úkolu je: *Porovnejte originál básně Růžička od Goetheho v němčině s překladem v češtině co do zvukové podoby básně a identifikujte, jak se překlad liší od originálu*. Pak následují úlohy vyžadující nejnižší kognitivní výkon, tedy úkoly na zapamatování (22 %). Příkladem takového úkolu je: *Bez použití poznámek a jiných informačních zdrojů napište, co jste si zapamatovali k těmto pojmům: J. J. Rousseau, J. G. Herder, hnutí Sturm und Drang, žánr balada, preromantická lidová tvorba a básně Růžička od Goetheho*. Následně jsou shodně po 13 % zastoupeny úlohy na porozumění a tvorbu. Úkolem na porozumění může být: *Přečtěte si úryvek textu z knihy Chrám Matky Boží v Paříži od V. Huga a odpovězte na otázku: čeho chtěl autor docílit v předloženém úryvku a jaké k tomu použil prostředky?* Příkladem úkolu na tvorbu je: *Napište, jak byste postupovali, kdybyste byli autoři děsivého námětu filmu*. Shodně jsou 11 % zastoupeny úlohy na aplikaci a hodnocení. Příkladem úkolu na aplikaci je: *Podívejte se na nejznámější obraz romantického brdiny od C. D. Friedricha a vzpomeňte si na to, co už o romantismu víte, a na základě toho charakterizujte romantického brdinu. Můžete využít i nepřímé charakteristiky a vytvořit krátký příběh takového brdiny*. Ukázkou úkolu na hodnocení je: *Přečtete si text z čítanky od Markýze de Sade a řekněte, o čem text je a co si o něm myslíte*.

Shrnuji, že úlohy vyžadující vyšší myšlenkové operace jsou zastoupeny v 78 % případů a úlohy vyžadující nižší myšlenkové operace jsou přítomny ve 22 %. To je poměrně neobvyklá situace,

protože v mnoha zprávách z pedagogického výzkumu se můžeme dočíst, že výuce vévodí spíše úlohy či otázky zaměřené na nejnižší úroveň kognitivní náročnosti, tedy zapamatování, které se ve výuce vyskytují v průměru ve více než 50 % případů (viz Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012; Švaříček, 2011). Což je problematické, protože to může vést k encyklopedickému pojetí výuky, což právě ve výuce literatury může svádět k předávání tzv. „telefonního seznamu“, který obsahuje autora, dílo a rok vydání. Ovšem takto samostatně stojící informace nejsou žákům příliš k užítku, pokud s nimi nedokážou pracovat. Nastavenou vyšší kognitivní náročností výuky tak učitel vede žáky jednak k osvojení si stanoveného učiva, ale také k získání potřebných kompetencí a dovedností. V této souvislosti žáci aktivně poukazují na to, že značnou část učiva není nutné učit se takzvaně z paměti. To žáci považují jednak za velmi příjemné, a také mají za to, že učivo takto nabyté dokážou snáze pochopit, neb je učitel vede především k porozumění učivu, a nikoliv k jeho pouhému zapamatování (viz kapitolu 5.3).

Poslední klíčovou charakteristikou kvalitní výuky je participace žáků na výuce. V následujícím grafu p4 můžeme vidět, kdo je v hodinách komunikačně aktivní, zda žáci, či učitel, anebo zda je aktivita rozprostřena mezi oba tábory.

Graf p4: *Kdo je komunikačně aktivní v hodinách českého jazyka a literatury*⁸²



Čapkův způsob výuky mimo jiné vede k aktivnímu zapojení žáků do výuky, kteří tak mohou ovlivnit její průběh. Vidíme, že nejčastěji jsou aktivní *učitel i žáci současně* (51 %). Tohoto procenta bylo dosaženo součtem minut z metod výuky, jako je *rozhovor učitele a žáků* a *přednáška s otázkami*. Ve 39 % výuky jsou aktivní především *žáci* a učitel je spíše v pozadí. Zde spadají metody výuky jako je *práce s textem*, *prezentace žáků*, *práce s informacemi*, *vlastní tvorba*, *společné čtení*. Pouze v 10% je výrazně aktivní *učitel* a žáci jsou spíše pasivní. Zde spadá pouze metoda výuky *přednáška bez otázek*, při které se u žáků předpokládá, že poslouchají a zapisují si, ale nijak neovlivňují průběh hodiny. Vidíme tak, že v 90 % výuky jsou žáci aktivní a mohou ovlivnit její průběh a vývoj. Opět lze říci, že jde o poměrně netypickou situaci. Typicky se ve výuce setkáváme spíše s aktivním učitelem a pasivními žáky (srov. Najvar et al., 2011), což ve škole vede k neoblíbenosti předmětu či učitele, ke zhoršenému školnímu prospěchu, k tomu, že se žáci nudí (Čejková, 2013; 2014), a celkově k nelichotivému postoji žáků ke škole (srov. Hrabal & Pavelková, 2010). Jak říká Dvořák (2005), čím více žáci na výuce participují, tím lepších výsledků mohou dosahovat. Toto zvýhodnění má

⁸² Tento graf byl vypočítán pouze z výuky, která v rámci vyučovací hodiny zabírá celkem 59 %.

také kumulativní charakter (Šedřová, Sucháček, & Majcík, 2015), to znamená, že čím lépe se žák učí, tím více participuje na výuce, a čím více participuje na výuce, tím lépe se poté učí. Výrazným kladem participace žáků v průběhu výuky tak je zlepšení studijních výsledků žáků (Dvořák, 2005; Šedřová, Sedláček, Švaříček, et al., 2019).

Podívejme se také krátce na to, jak často a kteří žáci vstupují do komunikace s učitelem, viz tabulku p1. Žáci se buď hlásí sami, nebo je učitel vyvolává a snaží se do výuky zapojit i tiché žáky.

Tabulka p1: *Kdo mluví v hodinách českého jazyka a literatury (žáci)*⁸³

Katedra a prostor před tabulí						
Řada u okna	0 0		2 0		<i>já</i>	Řada u dveří
	0 0		1 1		2 1	
	2 1		1 2		0 1	
	0 0		2 2		0 1	
	0 0		1 1		2 2	
	1 1		2 0			

Z tabulky p1 je patrné, že dvanáct žáků (0) vstupuje do výukové komunikace poměrně málo v porovnání se svými spolužáky. V průběhu sledovaného pololetí však postupně všichni žáci do výukové komunikace zasáhli. Jedenáct žáků (1) komunikuje velmi často oproti spolužákům a devět žáků (2) vstupuje do komunikace s učitelem i spolužáky vůbec nejčastěji. Vidíme také, že nejčastěji do komunikace vstupují žáci ve střední řadě, avšak hojně se zapojuje většina třídy. Zajímavé je to, že žáci se dobrovolně zapojují do výukové komunikace bez ohledu na svůj prospěch z literatury, přičemž doposud se mělo za to, že do výukové komunikace se zapojují především žáci s lepším prospěchem (Šedřová et al., 2015) a také žáci v tzv. akční zóně učitele, někdy též T-zóně (více viz Bradová, 2012), přičemž při výuce učitele Čapka neplatí ani jedno z těchto tvrzení.

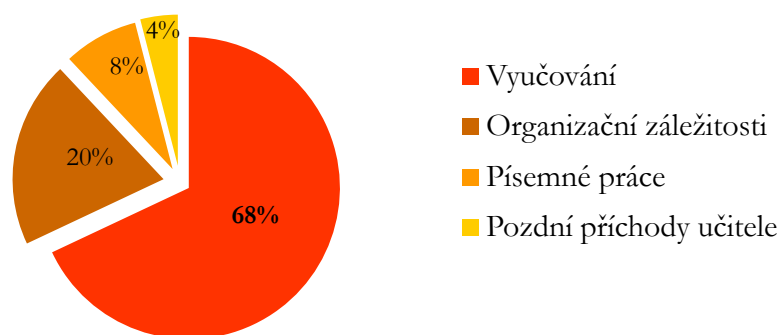
⁸³ Namísto pseudonymů jsou v tabulce p1 použity číslice, aby nebylo možné přiřadit použité citace žáků k reálným žákům dle zasedacího pořádku.

PŘÍLOHA č. 2: Kvalitní výuka základů společenských věd

(data z pozorování výuky)

Podobně jako jsem výše popsala výuku českého jazyka a literatury, nyní také v krátkosti popíšu výuku základů společenských věd,⁸⁴ která je svým charakterem v mnohém podobná výuce učitele Čapka, a o které bylo též pojednáno v kapitole 5.3. Základy společenských věd mají hodinovou dotaci dvě hodiny týdně, přičemž jsme mohla pozorovat obě tyto hodiny, což bylo celkem 26 vyučovacích hodin. Probíraným tématem bylo právo (dokončení z minulého pololetí) a zejména pak psychologie. Vyučovací hodiny základů společenských věd se skládají z několika částí, viz graf p5, který byl vypočten ze souhrnného času všech vyučovacích hodin společně (n 26).

Graf p5: Skladba vyučovacích hodin základů společenských věd⁸⁵



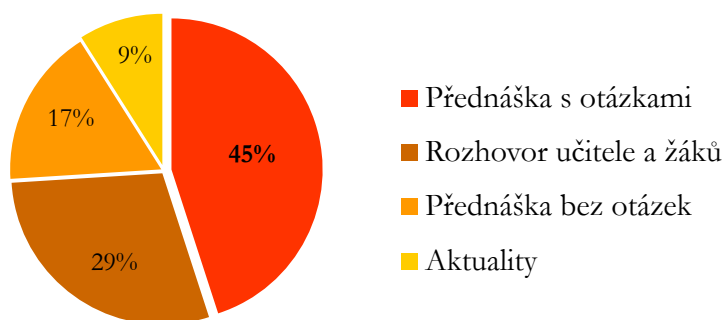
Vyučování v hodinách základů společenských věd zabírá průměrně 68 % času, to znamená, že ze 45 minut vyučovacích hodin připadá 30 minut na výuku. *Organizační záležitosti* (20 %) obsahují zapisování docházky, pozvánky na soutěže, organizaci a vyhodnocování písemných prací, atp. *Písemné práce* (8 %) se uskutečnily celkem tři a jedna velmi krátká prověrka. *Pozdní příchody učitele* do výuky tvoří 4 %, což je 44 minut reálného času v součtu za celé pololetí. V porovnání s grafem p1 můžeme sledovat, že učitel Frankl dokáže vyučovat o průměrně 4 minuty déle, než třídní učitel.

Nyní se podíváme, jaké *metody výuky* jsou v hodinách základů společenských věd použity, viz graf p6, ze kterého je patrné, že výuka není tak pestrá jako v případě českého jazyka a literatury. Co je však zachováno, co oba tyto vyučovacích předměty spojuje, to je výrazná aktivita žáků.

⁸⁴ Jarek k mému pozorování říká: „asi jedinému Franklovi dochází, že ten předmět je v pobodě. Žádný jiný učitel nemá koule na to, aby to někdo nabrával, protože by pak vyšlo najevo, že v tom předmětu je něco špatně.“ Tímto si Jarek vysvětluje, proč učitel Frankl jako jediný (kromě třídního učitele Čapka) využil nabídky spolupráce a souhlasil s natáčením vlastní výuky.

⁸⁵ V tomto grafu není vidět položka hlas žáků, protože ve vyučovacích hodinách základů společenských věd se hlas žáků nevyskytuje. Jednak pro to, že žáci si výuku základů společenských věd oblíbili a hlas žáků v ní nezní a jednak proto, že učitel Frankl není třídním učitelem a žáci s ním nekomunikují o problémech jinde.

Graf p6: *Metody výuky v základech společenských věd*



Přednáška s otázkami je nejčastěji používanou metodou výuky v základech společenských věd (45 %) a probíhá obdobně jako v hodinách Čapka. Nejčastěji slouží k představení nového učiva. Frankl pouze minimálně využívá power pointových prezentací (ty se vyskytují pouze v prvních hodinách, kdy vládne téma právo a v několika posledních hodinách kdy jsou probírány optické klamy). Přednáška s otázkami v hodinách základů společenských věd často začíná slovy učitele „*otevřete si sešity, budu zručně diktovat.*“ Nicméně většinou bezprostředně po nadiktování první věty přichází první otázka učitele směřovaná na žáky. Učitel chce velmi často slyšet praktické příklady k probíranému učivu, nebo také názory žáků na probírané téma. Žáci se vždy hlásí sami, učitel nikdy nevyvolává. Na rozdíl od hodin literatury, kdy jsou přijímány všechny odpovědi žáků jako správné nebo přijatelné po doplnění, žáci v základech společenských poměrně často odpovídají nesprávně, přesto se opakovaně zapojují do výukové komunikace. I Frankl často po položení otázky vyzývá žáky k odpovědím prohlášením „*povídejte, stejně víte, že první tři odpovědi budou špatné.*“

Rozhovor učitele a žáků zabírá celkem 29 % výuky. Mezi přednáškou s otázkami a rozhovorem je velmi tenká hranice a zdá se, že učitel neplánuje, kdy bude přednášet a kdy povede rozhovor se žáky. Tyto dvě metody výuky nesou stejný účel, a to představení nového učiva. Můžeme je od sebe rozlišit například podle toho, že při rozhovoru si žáci nikdy nezapisují. Dalším rozlišovacím znamením je, že rozhovor se nejčastěji vyskytuje bezprostředně po *aktualitě*. Žáci tedy mohou položit aktualitáři dotaz, přičemž z počátku vždy odpovídá aktualitář, následně se pak složitějších odpovědí a shrnutí ujmá učitel.

Obě metody výuky, jak přednáška s otázkami, tak rozhovor učitele se žáky obsahují prvky dialogického vyučování (srov. Šedřová, Švaříček, Šalamounová, & Sedláček, 2016). Učitel tedy často pokládá žákům otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti, ve třídě dochází k triadické interakci a na žakovské otázky učitel často reaguje follow upem. Výuková komunikace je účelná a promluvy studentů ve velké míře obsahují argumentaci.

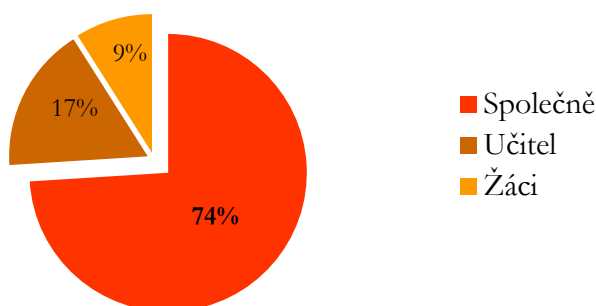
Následuje metoda výuky *Přednáška bez otázek* (17 %), kde opět v drtivé většině případů není použita power pointová prezentace, kterou nahrazuje tabule, na kterou učitel píše stěžejní pojmy či jména, anebo vlastnoručně načrtává nejrůznější schémata. K přednášce se učitel uchyluje pouze při nedostatku času, což typicky nastává v kratším časovém úseku ke konci hodiny. Učitel v té chvíli diktuje žákům krátké definice a uvádí velké množství příkladů k probíranému tématu.

Aktuality (9 %) se vyskytují na začátku vyučovací hodiny, kdy vždy jeden žák sděluje zprávy o aktuálním dění. Učitel vždy uvádí aktualitu slovy: „*nařjatě budete sledovat co nového u nás či ve světě,*

na konci dotazy k tématu.“ Téma aktualit si žáci volí dle své libosti, není nutné kopírovat aktuálně probírané téma ve výuce. Jedinými podmínkami jsou aktuálnost tématu a důvěryhodnost zdrojů. Aktuality sledují dva základní cíle, kterými jsou zdokonalování schopnosti žáků orientovat se ve zpravodajství a také zdokonalování prezentačních dovedností.

Pokud se podíváme, kdo je ve výuce aktivní, viz graf p7, opět vidíme, že většina aktivity leží na obou stranách tábora, tedy jak na učitel, tak na žácích.

Graf p7: Kdo je komunikačně aktivní v hodinách základů společenských věd



Nejčastěji je aktivní, *učitel společně se žáky* (74 %). Můžeme tak vyvozovat z metod výuky jako je *přednáška s otázkami a rozhovor učitele se žáky*. V 17 % je pak aktivnější *učitel* a to pouze v metodě výuky zvané *přednáška bez otázek*. V 9 % výuky jsou pak aktivnější *žáci* a to při *aktualitě*. Můžeme tedy vidět, že žáci jsou aktivní v 83 % výuky. Podívejme se i na to, kteří žáci vstupují dobrovolně do komunikace s učitelem, viz tabulku p2.

Tabulka p2: Kdo mluví v hodinách základů společenských věd (žáci)⁸⁶

Katedra a prostor před tabulí					
Řada u okna	0	0	1	0	Řada u dveří
	0	0	0	0	
	1	1	1	2	
	0	0	1	1	
	0	0	0	0	
	1	1	1	0	
				<i>já</i>	
				2	0
				0	1
				0	1
				2	0

Osmnáct žáků (0) vstupuje do komunikace výrazně méně, než spolužáci. Během sledovaného pololetí však všichni žáci promluvili. Jedenáct žáků (1) komunikuje velmi často, tři (2) nejčastěji. Vidíme tak, že do výukové komunikace se zapojuje méně žáků, než ve výuce literatury, a to zejména z toho důvodu, že učitel zásadně žáky nevyvolává. Ve výuce tak hovoří pouze žáci, kteří k tématu chtějí něco říci. Žákovské promluvy jsou rozvinuté a podloženy argumenty, důkazy či příklady, nejde pouze o krátké odpovědi či naučené fráze. Výuka je typická také tím, že žáci učitelu hojně pokládají otázky a dožadují se odpovědí, které jim poté učitel poskytuje.

⁸⁶ Namísto pseudonymů jsou v tabulce p1 použity číslice, aby nebylo možno identifikovat mluvčí z textu.

PŘÍLOHA č. 3: Bezproblémové vyučovací předměty

(data z rozhovorů s učiteli a žáky)

Příloha 3 pojednává o skupině bezproblémových vyučovacích předmětů, které se nedostaly do jádra hlavního textu, protože žáci je nepovažují za nejlepší a neupínají k nim své představy o nejlepší výuce a zároveň je nepovažují za problematické a nezdá se, že by v nich měl zaznít hlas žáků. Nicméně jeví se jako zajímavá skupina vyučovacích předmětů. Proto alespoň v příloze nabízím pohled žáků a učitelů právě na tuto skupinu vyučovacích předmětů. Zároveň se jedná o vyučovací předměty, které jsem nepozorovala, proto přináším pouze data z rozhovorů se žáky a učitelkami bezproblémových vyučovacích předmětů.

Mezi bezproblémové předměty patří anglický jazyk, latina a dějepis, které si vysloužily toto označení na základě toho, že žáci při výuce neidentifikují žádný významnější problém, a to i přes to, že se na poli výuky odehrávají situace, se kterými žáci nemohou zcela sympatizovat. Z toho důvodu, že předměty nejsou ničím výrazně problematické, ale také ničím vynikající, žáci se k nim vyjadřují poměrně stručně, protože tvrdí, že ve skutečnosti není příliš o čem hovořit.

Bezproblémové vyučovací předměty optikou žáků

Žáci jsou ochotni tyto vyučovací předměty hodnotit jako dobré, nicméně v tomto hodnocení dále následuje dovětek, který jej relativizuje. Například Alena na účet anglického jazyka říká: „*já si osobně myslím, že angličtinářka je super člověk, s ní se dá úplně dobře mluvit, ale myslím si, že efektivita jejich hodin není úplně velká.*“ Vidíme zde tedy sympatickou učitelku, která by potenciálně mohla vyučovat velmi dobře, ale zároveň vidíme, že výuka anglického jazyka není tak efektivní, jak by si Alena představovala, což angličtinu sráží z vyšších příček žebříčku hodnocení vyučovacích předmětů. K výuce dějepisu se vyjařuje Čeněk ve velmi podobném duchu: „*dějepis, to bych dal asi do plus, tam se nedělá nic. Což je možná teda škoda, já totiž mám dějepis rád, dost mě mrzí to, že to jediný, co se tam děje, je to, že se předčítá z učebnice a občas pustí nějaký to video. Chtěl bych se dozvědět víc, něco zajímavýho, ale nedozvím se tam nic.*“ Vidíme, že Čeněkovo hodnotící znaménko, které udělil výuce dějepisu je plus. Záhy ale dodává, že výuka neprobíhá zcela dle jeho představ a přání. Přesto jeho výpověď neústí ke změně hodnotícího znaménka. K výuce latiny se vyjadřuje Karel: „*latina je pro mě „nauč se to a za den to zase zapomeň, aby ses za týden mohl učit něco jinýho“.* Aby mě nepřetekl můj paměťovej systém, abych si nemusel pamatovat zbytečně moc slov.“ Jarek ale na účet latiny dodává: „*to je pohodovej předmět, protože s paní profesorkou je sranda.*“ Můžeme se tak domnívat, že výuka latiny je organizována jako paměťové cvičení, což vede žáky k utilitárnímu stylu učení se. Zároveň se zdá, že žáci jsou ochotni toto tolerovat pod tíhou sympatií chovaných k učitelce Cézarové. Ostatně, na podobném principu funguje i hodnocení anglického jazyka a dějepisu.

Můžeme se ptát, proč žáci právě těmto vyučovacím předmětům přiřazují hodnotící znaménko plus i přes to, že vykazují nedostatky v oblasti efektivity nabývání učiva. Možnou odpověď přináší Viktor: „*dějepis - bezproblémový předmět, ale trošku v jiným smyslu. Ona Kosmová je taková, že když nemám náladu poslouchat, protože to nemusí člověka poslouchat a pak se to stačí nabířovat, tak ona moc neokřikne nikoho, když tam sedí se sluchátkama a mobilem. Takže tam žádný problém není, protože jakěj by byl.*“ Tyto vyučovací předměty jsou typické tím, že učitelky žákům tolerují poměrně vysokou míru volnosti v chování. Zdá se, že zatímco jiní učitelé by toto chování žáků považovali za neukázněné a hodné

eliminace, učitelky bezproblémových vyučovacích předmětů vůči němu rázně nezakročí. Žáci tak právě tyto vyučovací předměty považují za „oddechové“, ve kterých mohou beztrestně vykonávat libovolnou činnost. Toto chování si žáci také mohou dovolit, protože tvrdí, že učivo není příliš náročné a jeho zvládnutí je možné díky zapamatování si několika skutečností, které žáci mohou získat i jiným způsobem, než pozorností při výuce.

Bezproblémové vyučovací předměty optikou vyučujících

Učitelky latiny, dějepisu a anglického jazyka tvrdí, že se jim v sextě A vyučuje dobře. Nicméně, stejně tak jako žáci dodávají, že přeci jen něco je v nepořádku.

Já tam nemám nějaký zásadní problém, co se týče výuky. Víceméně se mi tam učí dobře. Je fakt, že jsou třídy, kde se učí ještě líp. Ale poznala jsem za svou kariéru i třídy, kde se učilo daleko hůř, takže bych je zařadila do takového normálního středu. Ale že bych tam řešila nějaký zásadní věci, neřeším. Převážná většina třídy se to naučí hned, někteří si myslí, že se to učit nemusí, ale pak dospějí k tomu, že se to teda naučit musí. Takže ten závěr je takový, že je to relativně normální třída. (Cézarová)

Cézarová uvádí svou promluvou slovy „nemám zásadní problém“ a „více méně se mi tam učí dobře.“ Těmito slovy relativizuje sílu svého tvrzení. Učitelka dále srovnává sextu s ostatními třídami, které se aktuálně a historicky vyskytovaly ve škole, a konstatuje, že sexta A patří k průměru. Ačkoliv dále naznačuje problematickou motivaci k učení se některých žáků slovy „někteří si myslí, že se to učit nemusí.“ Stuartová také začíná svou promluvu sdělením, že se jí ve třídě vyučuje dobře.

Mně se tam učí dobře, já to řeknu upřímně. Já vím, že některý říkají, že jsou hloupí a tak dále, tak asi na ty přírodní vědy jo, já nevím, ale mně se učí normálně. Já chci ale jenom říct, že mně tam samozřejmě štvě tady ta skupina lenochů, jako je Viktor, Jarek a František, kteří jsou takoví, kolikrát fakt absolutně nic nedělají a mají blbý kecý. Já jsem je dostala minulý rok v kvintě a to jsme trošku spolu bojovali, ale pak už se to hodně zlepšilo. Protože měli tendence si myslet, že se po nich vozím a já jsem jim vysvětlila, že já to opravdu nepotřebuju, že tohle není můj styl jednání, že jsem spokojená se svým životem, takže si to tady nechci zneprůjemňovat. Takže viděli, že nejsem úplně nějaká taková ta, která opravdu jenom prostě ticho a konec. (Výzkumnice: A čím to narušují? Abych si dovedla představit, co dělají.) V dějepise jsou vzadu a vidím, že tam mobilují. A pak si začnou vykládat a tím to narušují. (Stuartová)

Stuartová záměrně upozorňuje na to, že její výpověď o sextě A je upřímná. Upozorňuje tím na nelichotivé zvěsti, které v rámci učitelského sboru o žácích kolují, vůči kterým se tímto vymezuje. Zároveň Stuartová relativizuje své prvotní tvrzení, ve kterém říká, že se jí vyučuje dobře, když ve druhé větě slovo dobře nahrazuje slovem normálně. Stuartová za své první pozitivní tvrzení o sextě A přidává tvrzení další, ve kterém popisuje hned několik problematických situací, které ve třídě nastávaly, nebo stále nastávají. Učitelka poukazuje na žakovské rušivé chování, které jí ve výuce činí potíže. Zároveň však nepopisuje žádné kroky, které by podnikala za účelem eliminace tohoto rušivého chování. Ostatně, na toto upozorňují i žáci, kteří tvrdí, že učitelce zřejmě nevadí, že ve výuce vykonávají vlastní agendu, protože vůči jejich rušivému chování nezakročí.

Krátké shrnutí bezproblémových vyučovacích předmětů

Slovy Cézarové můžeme shrnout, že výuka v bezproblémových vyučovacích předmětech je *více méně dobrá* a probíhá vcelku hladce a bezkonfliktně, což potvrzují i žáci. Ani žáci ani učitelky

nemají potřebu do výuky vnášet konflikty a obě strany jsou s průběhem výuky vcelku spokojeny. Sami žáci těmto vyučovacím předmětům přiřazují plusová znaménka, stejně jako tomu činí při označování těch nejlepších vyučovacích předmětů. Můžeme tak konstatovat, že bezproblémové vyučovací předměty vykazují mnoho společných znaků s těmi nejlepšími, až na několik drobností, spočívajících zejména v nižší efektivitě výuky v porovnání s přáním nebo očekáváním žáků. Neznamená to však, že efektivita této výuky je celkově nízká. Důležitou roli, stejně jako u nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů, hrají učitelky, které jsou žákům sympatické, a proto jsou ochotni tolerovat jim i drobné nedostatky. Učitelky jsou na druhou stranu ochotny žákům ve výuce tolerovat menší kázeňské prohřešky. Respektive jak žáci, tak učitelky tvrdí, že se ve třídě čas od času vyskytne mírná nekázeň, ani jedna ze stran však nepopisuje, že by byla tato situace nějakým způsobem řešena.

PŘÍLOHA č. 4: Nestabilní vyučovací předměty

(data z rozhovorů s učiteli a žáky)

Tato příloha pojednává o skupině nestabilních vyučovacích předmětů, které se nedostaly do hlavního textu. Typicky jde o takové vyučovací předměty, ke kterým mají žáci ambivalentní vztah, anebo je jednotliví žáci hodnotí velmi odlišně. Zároveň jde o vyučovací předměty, které by ve své podstatě mohly být solitérní, protože zařadit je do skupiny a tu charakterizovat, je velmi náročné. Prosto s nimi v rámci hlasu žáků lze pracovat pouze v omezené míře a s mnoha limity. Nicméně, jde o zajímavou skupinu vyučovacích předmětů, ve které již zazněl hlas žáků, popřípadě je zde pravděpodobnost, že by zaznít mohl. Zároveň jsou ro právě učitelé nestabilních vyučovacích předmětů, kteří mají se žáky problematické vztahy a kteří z velké části stojí za udělením nálepky „nejhorší třída“ (viz kapitolu 5. 2.). Právě proto alespoň v příloze nabízím pohled žáků a učitelů právě na tuto skupinu vyučovacích předmětů. Zároveň se jedná o vyučovací předměty, které jsem nemohla pozorovat, a proto přináším pouze data z rozhovorů se žáky a učiteli.

Podstatu nestabilních vyučovacích předmětů vystihuje tvrzení Karla: „*vesměs se na chemii netěším, a kdybych jí měl zařadit, tak nevím. Tam to hodně bude záležet... občas ji dám do plus, občas do minus, takže tam bych nechal otazník.*“ Jako nestabilní vyučovací předměty označili žáci: německý jazyk, chemii, biologii a informatiku. Přesto, že někteří žáci mají ve svém hodnocení jasno, u většiny z nich toto tvrdit nelze. Toto je způsobeno čtyřmi skutečnostmi, které se v určité míře vyskytují ve všech nestabilních vyučovacích předmětech, a zároveň je pro každý z nich jedna typická: nerozhodnost žáků, nekonzistence v chování učitele, nevyváženost učiva a nespravedlnost.

Nerozhodnost žáků je dominantní zejména u hodnocení německého jazyka. Žáci v současné době tvrdí, že výuka není ničím vynikající, ale není ani špatná v porovnání s jinými vyučovacími předměty. Zároveň učitelka německého jazyka je ve třídě nová a žáci si zatím neutvořili stabilní hodnotící úsudek. Hodnocení výuky německého jazyka je tedy zatím stále ve vývoji.

Nekonzistence v chování učitele je patrná zejména ve výuce chemie. Zda je výuka dobrá či nikoliv záleží na tom, v jaké náladě vstoupí učitel do třídy, což ilustruje výpověď Karla: „*jde o to, jak brál Zlín den předtím, protože na tom hodně záleží.*“ Znamená to tedy, že činy učitele ve výuce se stávají nepředvídatelnými a tím se výuka stává nepřijemnou. Eliška tvrdí, že „*Mendělejev není špatný, dokud nemá špatnou náladu. Když má špatnou náladu, tak to je v koncích.*“ Jarek doplňuje: „*v chemii, tam je to kolikrát i sranda, ale kolikrát to může být docela na nože, když se pan profesor nasere.*“ Nelze přesně určit, co se stává zdrojem špatné nálady učitele, protože s ní často přichází do třídy, ale je zřejmé, že na výkyvy učitelových nálad doplácí především žáci.

Nevyváženost učiva je typická pro výuku biologie, kterou žáci často hodnotí dle učiva, které právě probírají. Jak říká Čeněk: „*jde o to, co se zrovna děje. Ty testy jsou občas lehký, když je to klasický a, b, c, d, tak to jsem to půl roku neviděl a víceméně jsem to natípoval správně, to jsem byl spokojenej. Teď děláme latinsky kostru, kdy to máme poznat podle opisu, to taky není špatný. A zároveň ty hodiny jsou takové, že když je zajímavá látka, tak je zajímavý výklad. Ale je to jinak, když tam jsou nějakí brouci, nebo takhle věci, prostě tak je to takový, že tam člověk nemá co dělat.*“ Čeněk poukazuje na příliš velkou pestrost probíraných témat v rámci jednoho vyučovacího předmětu. Znamená to, že některá témata jsou mu bližší (př. biologie člověka), než jiná (př. zoologie) a některá jsou spojena s typem učení se, který Čeněkovi vyhovuje, a jiná nikoliv. Proto je pro žáky náročné hodnotit vyučovací předmět jako celek.

Nespravedlnost žáci spojují zejména s výukou informatiky. Zde je třída rozdělena na studijní skupiny pod vedením jiných vyučujících, přičemž je dle žáků evidentní, že podmínky obou skupin nejsou srovnatelné. To žáci považují za nespravedlivé zejména ve chvíli, kdy do těchto studijních skupin byli rozděleni náhodně, nikoliv na základě své zdatnosti. K této situaci se trefně vyjadřuje Čeněk: „normální lidi v informatice nedělají nic a hrajou si na počítači, což vrcholí, když se učí s Wordem a PowerPointem. My děláme nějaký programování a tvorbu archívů, nebo co to děláme, kdy člověk na pět minut přestane vnímat, co tam píše a už je úplně někde jinde a nějaký příkazový řádek, neorientuju se vůbec. To je absolutně zbytečné. Zároveň ty známky, normální člověk dává v informatice jedničky jen tak, tady máme čtyřky a pětky.“ Čeněk ve své výpovědi poukazuje na přílišnou náročnost učiva v jejich studijní skupině a špatný prospěch žáků, což se stalo jádrem problému v kauze infomatika (viz kapitolu 6. 1.).

Nestabilní vyučovací předměty optikou žáků

Kdybychom chtěli začít vlastnostmi a jednáním učitelů, zjistili bychom, že je poměrně složité charakterizovat vyučující nestabilních vyučovacích předmětů jako jednu skupinu, protože každý z nich je něčím specifický. Přesto však vykazují některé vlastnosti, které jsou jim společné. Žáci o nich mluví jako o autoritativních, nespravedlivých a náládových (vyjma učitelky Habsburkové).

Mě biologie nebaví, nemám rád ten předmět, ale ona učí normálně, v pohodě. Akorát se občas chová brozně hloupě a nesmyslně a unáblí se a tvrdohlavě řekne „Ne, takhle to bude, protože vy byste diskutovali.“ Ona mně přijde, že je broznej diktátor a občas mně přijde, že má snad vyšší slovo, než ředitel. (Viktor)

V úryvku výše vidíme slovní spojení „učí normálně.“ To je právě jeden z aspektů, který žákům neumožňuje zařadit zmíněné vyučovací předměty do kategorie špatně hodnocených vyučovacích předmětů. Zároveň vidíme, proč není možno zařadit biologii do kategorie dobrých vyučovacích předmětů, a to z toho důvodu, že učitelka je dle žáků příliš autoritativní. To znamená, že vše, co se ve výuce odehrává je pevně v rukou učitelky, a žáci se nemohou ve výuce angažovat, což jim nevyhovuje. Podobné vedení výuky můžeme sledovat také v chemii, kde se vyskytuje ještě jeden problém, o kterém hovoří Eliška: „v chemii je to dobré, dokud si na tebe nezasedne. On už našťěstí přešel k tomu, že mě ignoruje, což je vcelku slušná varianta.“ Žáci se proto preventivně snaží se ve výuce nijak neprojevat, aby na sebe neupoutali pozornost učitele a nepostihlo je jeho pokárání.

V nestabilních vyučovacích předmětech se jako klíčové jeví vztahy mezi učitelem a žáky, které nejsou příliš vřelé.

SOČku jsem obhajoval na podruhé. A jeden z důvodů, si myslím, že byly dost silný antipatie, co se týče paní profesorky Mendelové, která mě opravdu nemá ráda. (Výzkumnice: Co jsi provedl?) Nevím, ona nemá ráda většinu kluků. Asi takhle, vona má ráda kluky, ale takový ty hodný, nebo spíš takové do zadku lezoucí spolužáky. A nás nemá ráda, protože jako jeden z mnoha učitelů považuje biologii za nejdůležitější předmět a tam jak někdo dává najevo, že ho biologie nebaví, tak přes to nejede vlak a nemá ho ráda. (Výzkumnice: A ty jí dáváš najevo, že...?) No já se už snažím nějak moc na sebe neupozorňovat. Ale známky tam máme my všichni, nebo většina z nás, čtyřku, teď asi to může být jeden z důvodů, proč nás nemá ráda. (Jarek)

Podobně jako Eliška v chemii jedná Jarek v biologii, kde se na sebe snaží neupozorňovat. To jednak znamená dobrovolně se nezapojoval do výuky a zároveň ritualizovaně plnit to, co učitelka požaduje, aby nedocházelo ke konfliktům. Jarek ve své výpovědi tematizuje vztahy s učitelkou v souvislosti s prospěchem, přičemž není schopen určit, co bylo dříve, zda jeho špatný prospěch, nebo špatný vztah s učitelkou.

Vidíme, že hodnocení vlastností a jednání učitelů je značně problematické. Podobně je tomu s odbornými kvalitami učitele. Co se týče metod výuky, k těm se žáci příliš nevyjadřují a na místo toho poukazují na obecnější charakteristiky výuky. Žáci se shodují v tom, že v těchto vyučovacích předmětech je předáván příliš velký objem učiva určeného k zapamatování, a to v příliš rychlém tempu. Taková výuka je pro žáky náročná a vede k tomu, že nejsou schopni zapamatovat si probírané učivo a zejména mu nejsou schopni porozumět. To v konečném důsledku vede k jejich špatným studijním výsledkům. Ve výuce biologie na část této problematiky upozorňuje Ondřej:

Mě přijde, že je hodně udělaná pro budoucí doktory, což si myslím, že na gymplu není špatný, ale za mě je to spíš v mínusu, páč si myslím, že té naší bioložce přijde důležitější, jestli víme, jak se to řekne latinsky, než, co to je a jak to funguje, což se mi nelíbí. A přijde mi taky, že její výklad je takovej složitěj, je tam brozně cizích pojmů a že jak se jednou ztratím, tak už počkám do konce kapitoly, než se budu zase v biologii snažit dávat pozor. A ty testy si taky myslím, že na ně víceméně nemusím nic pochopit, ale zapamatovat si ty cizí pojmy.

Ondřej hovoří o důvodech, na jejichž základě tvrdí, že výuka biologie není vyhovující. Jedním z nich je to, že učitelka klade důraz na zapamatování si učiva, nikoliv na jeho porozumění. Dalším z důvodů je složitost výkladu, ve kterém se Ondřej nezdá kdy nedokáže zorientovat. Tímto pro Ondřeje biologie ztrácí smysl, protože zapamatování si cizích biologických pojmů nepovažuje za důležité, vzhledem k tomu, že biologie není obor, kterému by se chtěl věnovat, a také vzhledem k tomu, že znalost cizích pojmů je jen těžko prakticky využitelná v běžném životě.

Výuka německého jazyka v tomto ohledu také není bez vady na kráse, jak upozorňuje Čeněk: „němčina je strašně těžká. My máme novou učitelku od začátku roku a ona tobo chce strašně moc. Že třeba mluví německy pořád, takže tam je problém, že hodně lidí vlastně nechápe, co vlastně chce, a dost je to obtížný.“ Dle Čenka učitelka po žácích požaduje výkony, které momentálně sahají za rámec jejich aktuálních schopností a nachází se mimo jejich zónu nejbližšího vývoje, jak o ní hovoří Vygotský. Markéta se přidává k Čenkovu, když říká: „brozně nemám ráda profesorku, nebo ne brozně. Přijde mi, že od nás očekává brozně moc, že na nás klade příliš vysoký nároky. Asi určitě za to nemůže, protože by lidi v našem věku měli umět to, co od nás očekává, ale my jsme měli první dva roky němčiny učitelku, která nás nic nenaučila. Jenom takový úplně miniaturní základy a ani to jsme pořádně neuměli.“ V Markétině výroku můžeme vidět, jak hodnocení vyučovacího předmětu determinuje hodnocení učitelky. Podle Markéty klade učitelka na žáky příliš velké nároky, které však nejsou velké samy o sobě. Markéta přiznává, že žáci v jejich věku by toto měli zvládat, nicméně situaci komplikuje právě to, že učitelka je ve třídě nová. Což opět samo o sobě není problematické, ale stává se to problematickým ve chvíli, kdy se vrátíme zpět a podíváme se na podobu výuky němčiny před příchodem této učitelky. Žáci tak uznávají, že učitelka je v poměrně složité pozici. Nicméně i přesto výuku nehodnotí v této chvíli pozitivně.

Všechny nestabilní vyučovací předměty něco drží nad vodou. Existuje tedy skutečnost, která žáky vede k tomu, aby je nezařadili mezi nejhorskí vyučovací předměty. Například v biologii jde o spravedlivý bodový systém, dle kterého žáci získávají hodnocení. V němčině a informatice je to postupné zlepšování situace, zejména co se týče objemu učiva a prospěchu žáků. V chemii je to evidentní odbornost učitele a také jeho smysl pro humor.

Já právě jsem na vážkách. Když vezmu výuku a neřeším známku, tak prostě Mendělejev umí učit. On hlavně brozně umí tu chemii. On si s sebou do hodin nic nenosí a učí nás jen tak z blavy. On si na místě vymýšlí příklady, a on to prostě zná a umí všechno. My ho máme třetí rok a já jsem ho neviděl za celý život, nikdo ho neviděl za celou dobu, co je na škole, že by si nesl něco do hodiny, kromě čaje nebo kávy a propisky. To je všechno. Možná třídní výkaz ještě. Ale on prostě umí učit. (Viktor)

Z ukázky je patrné, že Viktor přemýšlí, kam výuku chemie zařadit. Viktor má v chemii špatné známky, což by mohlo znamenat, že ji nebude řadit mezi dobře hodnocené vyučovací předměty. Na druhou stranu Viktor zohledňuje a oceňuje evidentní odbornost učitele, což v jeho slovníku znamená, že tento učitel umí vyučovat. Viktor je tedy na vážkách a můžeme se domnívat, že je otázkou času, kdy na miskou vah dopadne pověstné poslední zrnko a převáží nestabilní vyučovací předmět buď směrem těm dobře, nebo špatně hodnoceným vyučovacím předmětům.

Nestabilní vyučovací předměty optikou vyučujících

Nejdříve se zaměřím na to, jak učitelé popisují svou výuku, konkrétně metody výuky, protože to je oblast, která absentuje ve výpovědích žáků. Učitelka biologie a učitel chemie svou výuku popisují podobně jako frontální s dominující metodou výuky, kterou je přednáška. Slovy učitelky Mendelové: „*to jsou přednášky víceméně, prezentace powerpoint.*“ Učitelka zkrátka konstatuje podobu své výuky. Oproti tomu učitel chemie se pustil i do vysvětlování toho, proč je jeho výuka frontální.

Většinou to vypadá tak, bobužel, ta chemie je taková, že tam moc na hraní čas fakt není, takže je to dost frontální výuka. Jako že bysme ve vyšším stupni měli čas na kolektivní hry typu, kdo sestaví lepší aromatický uhlovodík, na to fakt není čas. Já nemám dobrané to, co mám mít dobrané, protože jestli jste si všimla, nám tady furt něco odpadá. A já chci, aby těch patnáct lidí, co se nablásilo do semináře z chemie, byli připraveni. Povětšinou je to frontální výuka, když se podíváte, co se tam dělá, tam fakt z nějaké osobní zkušenosti těžko někdo něco vypotí. Na to ve vyšším stupni není čas. (Mendělejev)

Můžeme tedy říci, že v hodinách jsou aktivní učitelé, kteří jsou těmi, kdo pevně řídí to, co se bude ve výuce odehrávat a plně kontrolují předávané učivo. Žáci pak mají za úkol zapamatovat si toto učivo. Učitel chemie jakoby se ospravedlňoval za to, že jeho výuka je frontální. Tvrdí, že na hry není čas, a že chemie nemůže být ze své podstaty postavena na zkušenostech žáků s chemií. Je zřejmé, že učitel akcentuje především transmisivní pojetí výuky.

Učitelka informatiky svou výuku popisuje slovy: „*v tomto roce jsme dělali hlavně samé praktické věci, ta teorie tam nebyla. Takže oni programovali v databázích.*“ Mohli bychom předpokládat, že pokud je učivo praktického charakteru, mohli by být žáci aktivně zapojeni do hodiny, nicméně, není tomu tak. Ve chvíli, kdy učitelka odpovídala na otázku „jak se pozná, že se žáci nesnaží,“ ukázalo se, že praktičnost učiva a aktivita žáků nemusí jít vždy ruku v ruce: „*no, tak v hodině nepracují absolutně. Já jim zadám úkol, nebo spolu děláme něco, že já dělám něco na počítači, že oni to vidí, mají si se mnou psát a programovat. Takže jako nic, každé je u počítače, takže si tam dělají, co chtějí. Jsou na internetu a takhle.*“ Jobsová popisuje situaci, kdy ona programuje na počítači a žáci sledují její činnost na plátně a mají opakovat úkony, které vidí. Čili žáci jsou v hodinách spíše pasivní, respektive, učitelka nevyžaduje složité myšlenkové operace a soustředění žáků. V hodinách sice můžeme vidět, že žáci cosi aktivně tvoří, ale tato aktivita je na fyzické úrovni, nikoliv na úrovni mentální.

Učitelka němčiny hovoří o interaktivních metodách výuky, kterých hojně využívá.

Tím, že učím cizí jazyk, tak vždycky se snažím, aby to bylo hodně komunikativní, protože mám základní cíl, aby se naučili mluvit. S chybama klidně, ale mluvit. A v této třídě to jde velmi těžce. Samozřejmě kombinuju spoustu věcí dohromady. To znamená, že my jsme teda holt museli ze začátku víc drtit tu gramatiku, takže dostávali doplňovací cvičení na základní gramatické jevy. Já se snažím, aby se to vždycky nějakým způsobem snažili použít. Takže dostávají různé obrázky, aby reagovali na situace na obrázku, potom zkouší rozhovory mezi sebou, aby tu slovní zásobu začali používat, jenže mají obrovský problém s mluvením. (Habsburková)

Němčina je tedy jediným vyučovacím předmětem, kde jsou žáci aktivní, respektive, učitelka se snaží o to, aby byli, a dokonce aktivitu žáků považuje za podmínku výuky cizího jazyka. Zároveň však konstatuje, že žáci mají problém vyjadřovat se v němčině. To znamená, že k tomu, aby žáci mohli být aktivní tak, jak si učitelka představuje, jim chybí znalosti a dovednosti.

Podoba výuky v nestabilních vyučovacích předmětech se od sebe navzájem liší. **Co ale skupinu nestabilních vyučovacích předmětů spojuje a čím jsou tito učitelé výjimeční, je to, že tvrdí, že mají stanovená pravidla, která žáci znají a měli by je ve výuce dodržovat.**⁸⁷ Učitelé dále tvrdí, že tato pravidla jsou jasná, a to, jaké jednání vůči nim žáci zvolí, je záležitostí jejich zcela svobodného rozhodnutí. V této souvislosti je důležité upozornit na skutečnost, že učitelé svá pravidla a na ně navázané zvyky nechtějí měnit. Například Mendelová říká: „*já povídám: „Děčka, já už su trilobit, mám sto let praxe, a já své zvyky měnit nebudu.“*“ a dále pokračuje vysvětlováním výhod svých pravidel.

Já mám ráda řád. Já mám fakt ráda řád. Já su sama řád. Mám všechno pintlich a to vyžaduju i po těch děckách. Oni ze začátku jsou z toho rozpovšečtělí, ale pak si zvyknou a ví, co můžou ode mě očekávat. Protože o mně pan ředitel říká, že su diktátor, já tam nemám problém. Prostě já to mám přesně nastavený a v podstatě já si nemůžu stěžovat. Ale je to proto, že tam mám určitou autoritu, ale já vím, že nesmím polevit. Je fakt, že spousta kolegů je z nich úplně hotová. Já to vidím, kolegyně tam učila, ta tady brečela. Oni nedávají pozor ostentativně. Oni totiž jak zjistí, že máte někde mezeru, tak to hned využijí. Přesně ví, jaký mají práva, ale nechcú plnit povinnosti. (Mendelová)

Mendelová jako výhodu stanovených pravidel uvádí to, že žáci vědí, co od ní mohou očekávat. Nicméně to, zda žáci sympatizují s tím, co mohou od učitelky očekávat, nehraje roli. Učitelka je přesvědčena o tom, že právě pro to, že je „diktátor“ a že ve třídě nastoluje řád, nemá se sextou A problém. Nevíme sice, jak řečená pravidla vznikla a jaká jsou, ale tušíme, k čemu mají sloužit, tedy k zajištění komfortu pro učitele ve výuce. O něčem podobném hovoří i Jobsová:

Já si myslím, že to tam zvládám díky tomu, že jsem na začátku nastavila, že já tak hodná nebudu. Protože oni předtím všichni měli pana profesora Gatese a pak jsem já dostala půlku a on pokračoval s tou druhou. Takže zjistili, že já jsem úplně o něčem jiným, a když zjistili, že fakt ty čtyřky a pětky rozdávám, tak zjistili, že holt něco budou muset dělat. Já si myslím, že tím, že jsem si určila ty hranice, že oni naštěstí na mě ani moc nezkoušejí, protože oni ví, že u mě neuspějou s nějakýma téma, že by něco zkoušeli. (Výzkumnice: Třeba co?) Myslím lepší známky, a že „já nemůžu dojít“. Naštěstí, si myslím, že díky tomu tam tak nějak dokážu to zvládnout, že fakt ty hranice jsem si tam nastavila a že oni pochopili, že přes to vlak nejede. (Jobsová)

Jobsová si pochvaluje způsob svého vstupu do sexty A, který byl poměrně autoritativní a dále tvrdí, že právě díky tomu třídu zvládá. Co to však znamená „zvládat třídu“? Z učitelčiny výpovědi můžeme říct, že to znamená především odbourání některých žakovských požadavků, kterými se učitelka nechce zabývat. Nevíme sice zcela přesně, kde jsou výše řečené hranice, ale můžeme se domnívat, že jedna část hranice vede přes území diskuse nad tím, jak bude výuka informatiky vypadat a další část hranice pak vede přes území dobrých a špatných známek žáků (viz kap. 6.1).

Učitelé v nestabilních vyučovacích předmětech si jasně stanovená a nediskutovatelná pravidla pochvalují. Žáci však o žádných takových pravidlech nehovoří, ale hovoří o tom, že učitelé jsou autoritativní a přísní, a jejich jednání často považují za nespravedlivé. **Jedním z pramenů vnímané nespravedlnosti může být také to, jak tito učitelé se svými pravidly pracují.** Učitelé totiž dle těchto

⁸⁷ Učitelé nejlepších a bezproblémových vyučovacích předmětů o žádných svých pravidlech nehovoří.

pravidel přesívají žáky jako přes síto, kterým je obvykle dělí na dvě poloviny, konkrétně chlapce a dívky, anebo na tři třetiny dle snahy žáků. **Připomínám, že zejména právě učitelé nestabilních vyučovacích předmětů označují sextu A jako „nejhorší třídu“ a že jedním z důvodů tohoto označení je učitelé vnímaná diverzita žáků s ohledem na jejich prospěch, přístup k učení se a také kázeň (viz kap. 5.2).** Právě o složení třídy hovoří Mendelová: „*ta třída patří k těm nejhorším třídám na škole, se kterou se velmi těžce spolupracuje, protože tam je třetina lidí, kteří jsou výborní, jsou super, pak je tam další třetina, kteří na tom nejsou tak dobře, ale jsou hodní, a pak je tam takových deset lidí, kteří to úplně podjíždí.*“ Třída rozdělená na skupiny je učitelkou považována za třídu problematickou, což při výuce způsobuje komplikace. Zároveň učitelka vnímá toto rozdělení jako faktický stav, nikoliv jako svůj osobní náhled na třídu. Podobně vidí situaci i učitelka informatiky Jobsová:

Tam jsou strašně šikovný děcka, kterým to jde a pak jsou tam ti, kterým to... Já si myslím ne, že by jim to nešlo, ale oni nemají ani snahu, aby jim to šlo. Tam jsou holky, ty se aspoň snaží, i když jim to moc nejde, ale snaží se, což já oceňuju. Ale pak jsou tam kluci, kteří ani tu snahu nemají. Takže já s něma dělám v hodině cvičení a oni odmítají něco dělat sami, a ti pánové nedělají v té hodině nic. Když měli nějaký ty pětky, tak si řekli, že asi něco musí začít, aby tu pětku nedostali na konci. Oni nejsou hloupí, to já si o nich nemyslím. Oni jsou spíš sociálně hloupí, když už bych řekla. Mně přijde, že si tak jako před sebou jenom machrujou.

Vidíme, že učitelé mají potřebu třídu hodnotit, a jako kritérium tohoto hodnocení volí „snahu“, kterou jsou ochotni odměnit lepší klasifikací, než jakému stupni odpovídají reálné schopnosti žáků, což dokládá svým výrokem například Habsburková: „*tam jsou někteří, kteří mají horší písemky, ale protože patří k těm, kteří se snaží, chtějí, i když pleskenou nesmysl, tak ale snaha se cení, tak ode mě dostanou o stupeň lepší známku.*“ Jak už je pravděpodobně zřejmé, jde o to, že žák, který má špatné známky, je má pro to, že se nesnaží a nepracuje podle představ učitelů. V sextě A jde typicky o chlapce ze zadních lavic, **kde se nachází tzv. údolí dutých hlav (viz kap 5.2).**

Podle toho, jak učitelé vyhodnotí, kdo se snaží a kdo ne, přistupují k jednotlivým žákům. Žáci, kteří se dle učitelů nesnaží, se buď stávají terčem zloby učitelů, anebo se dostávají na až za okraj pozornosti učitelů. Což dokladuje například tvrzení Mendelové: „*ted' jsem v té sextě řvala, že tam je nechcu některý idioty, protože já se s něma nebudu otravovat.*“ K této tematice se vyjadřuje i Jobsová: „*jo, snažila jsem se, fakt jsem je nutila, ale já jsem pak na to přestala mít, protože chvílku je nutíte, že jo, oni předstírají, že něco dělají, ale pak zase za chvílku ne. Tak jsem se rozhodla, že se radši budu věnovat těm, kteří o to mají zájem.*“ Můžeme sledovat, jak klesá motivace učitelky věnovat se žákům, které identifikuje jako žáky bez zájmu, či žáky nesnaživé. Podobně hovoří i Habsburková:

No, příznám se, že tady u těch osob, který jsem jmenovala jako ty horší, tak já už jsem je přestala řešit. Oni měli úplně stejnou šanci jako všichni ostatní. Já k nim přistupuju úplně stejně jako k ostatním a myslím si, že už jsou ve věku, kdy jsou staří dost na to, aby si uvědomili, jak se chovají, v sextě už jim tohle vysvětlovat nebudu. Tak, že tam je pár těch, kteří vysírají, tak aby se to muselo podepisovat na těch ostatních. V žádným případě. Takže holt vy chcete vysírat, dobře, vás přestávám řešit, je to vaše rozhodnutí, já jsem tady kvůli všem, ale hlavně jsem tady kvůli těm, kteří chtějí, a i když je jich tam pár, tak fajn.

Učitelé shodně tvrdí, že na začátku měli všichni žáci stejnou příležitost, ale někteří z nich se jí rozhodli nevyužít. To znamená, nezačali se učit. A tak se žáci a učitelé dostávají do složité situace, kdy žáci pravděpodobně chtějí, aby jim učitelé pomohli, ale učitelé to odmítají, protože žáci přišli o pomoc požádat pozdě. A tak jsou žáci ponecháni vlastnímu osudu.

Mendělejev v této souvislosti hovoří o nutnosti přísnosti, nebo neústupnosti učitelů vůči Sextě

A a říká: „*my jsme se rozhodli, protože furt ustupujeme těm, co se nechtějí učit, nebudou se učit a ještě se rozhodli, že to budou zneprjemňovat. A furt se tady ustupuje, furt se říká „dejme jim ještě šanci, jsou to kluci“.* Takže jsme si řekli po třech letech nebo čtyřech, kdy furt kolují ty samé jména, tak my jsme si teďka řekli, sakra, tam jsou děcka, naprosto perfektní, nadané, kteří chodí do olympijského semináře různých předmětů, matematika, fyzika, informatika, chemie, a proč my bysme měli furt ustupovat těm, co jim to nechtějí ulehčit a nám to chtějí spíš ztížit. Tak jsme řekli „safra, tak neustupujme.“ Důvodem této akce je zejména to, že učitelé mají za to, že takzvaní nesnaživí žáci komplikují život jak učitelům, tak také snaživým žákům (viz kap. 5.2).

Když krátce shrnu situaci ohledně stanovených pravidel a zvyklostí učitelů, mohu tvrdit, že zatímco učitelé jsou s nimi velmi spokojeni, žákům tato pravidla komplikují život. Jednak dala vzniknout nálepce „nehorší třída“, protože se v sextě A nachází větší množství žáků, kteří tato pravidla nejsou schopni či ochotni dodržet a dostávají se tak do konfliktu s velmi dominantními učiteli, kteří jsou v rámci učitelského sboru slyšet. Zároveň žáci dobře sledují, že učitelé nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů žádná podobná pravidla nemají, což si žáci interpretují jako vstřícný krok, který potvrzuje skutečnost, že nejlepší učitelé přistupují k žákům jako k partnerům ve vzdělávání a nikoliv jako k pracovnímu materiálu, který nemá příležitost vyjednávat o vlastním vzdělávání a o podobě výuky, které se účastní.

Nyní se krátce zaměřím také na to, jak se těmto učitelům, ke kterým mají žáci ambivalentní vztah a kteří jsou vůči žákům poměrně přísní, v sextě A vyučuje. Mendelová tvrdí, že se sextou A nemá problém, což v rozhovoru zopakovala celkem osmkrát: „*já říkám, já v té třídě nemám problém, ale protože jsme si... jako já neříkám, že je to ideální. Oni totiž toho hned zneuzijí, jak zjistí, že couvnete nebo nenděláte to, co jste slíbili, tak to se vám vrátí desetkrát.*“ Habsburková říká, že do sexty A chodí ráda: „*hm, chodila jsem tam velmi ráda do té třídy a teď tam chodím daleko raději, protože se tam našla skupinka těch, která se chytla a která jede. A jak jsme říkala, kdyby byl jeden nebo dva, tak to prostě stojí za to.*“ Zároveň však má několik výtek směřujících k sextě A: „*ale pak nám to tam narušujou takový ty věci, jakože musíte upozorňovat, že se nebude používat mobil v hodině a tak.*“ Mendělejev tvrdí, že se mu v sextě A vyučuje vcelku dobře: „*já nevím, tam jak se učí. No, než začla celá akce Sexta A, tak se mi tam učilo líp, protože jsem, si myslím, tu třídu měl srovnanou tak, jak jsem potřeboval. A potom jak se do toho začlo, podle mě naprosto nesmyslně, na tom trvám, že je to nesmyslná kauza kolem sexty A, tak to bylo až nepříjemný. A právě to se pak možná odrazilo všechno na všechny. No tak hůř se mi tam učilo, to se člověk musí velmi přemáhat, aby nechytil nějaký špatný náhled na ně. Fakt chvilku poté, kdy vznikla taková úplně absurdní kampaň tady, tak se mi tam chodilo zle. Ale myslím si, že jsme to všichni bodili za hlavu, jak oni, tak já, takže už je to zas v pořádku, ale chvilku to tam bylo fakt nepříjemný.*“ Jobsová přiznává, že se jí v sextě nevyučuje nejlépe, avšak její hodnocení v této chvíli není výrazně negativní: „*no, nemůžu říct, že úplně brozně, to zas asi ne, začla jsem i horší třídy, kdy se mi učilo fakt brozně. Já myslím, že už jsem si zvykla a že oni už taky jakš takš neotravujou, tak já je pak taky tak nějak neotravuju. Ale nemůžu říct, že by se mi tam učilo nějak úžasně, to teda taky ne. Spíš jsem si zvykla. Já myslím, že to není až tak brozný. Ale spíš mě obtěžuje to jejich pubertální uvažování týkající se sexu, všechno o sexu a samý narážky a neustále, že mluví sprostě. Což je neustále musím okřikovat. Takže to mně vadí tohle.*“ Jobsová hledá slova, kterými by nejlépe vyjádřila, jak se jí v sextě A vyučuje. Nakonec se, stejně jako žáci, rozhodne, že se nemůže zcela jasně rozhodnout. **Zdá se tak, že učitelé svou výuku a své působení na žáky hodnotí výrazně lépe, než žáci. Pravděpodobně také pro to tito učitelé nejsou otevřeni hlasu žáků v jeho různých podobách či náznacích.**

Existuje několik vyučovacích předmětů, v jejichž případě se žáci nemohou rozhodnout, jak by je měli hodnotit. Ve hře je několik faktorů jako je samotná nerozhodnost, kdy se zatím předmět nejeví jako dobrý, ani špatný; dále jde o nekonzistenci v chování učitele, která brání stabilnímu hodnocení; svou roli hraje i nevyváženost učiva; a v neposlední řadě jde o nespravedlnost. Přesto, že je náročné nestabilní vyučovací předměty charakterizovat jako jednotnou skupinu, žáci se shodují na tom, že v rámci výuky je předáván příliš velký objem učiva určeného k zapamatování a to v příliš rychlém tempu, což u řady z nich vede k nesprávnému osvojení si učiva a k horším studijním výsledkům. Na základě výpovědí učitelů víme, že se žáci nejčastěji setkávají s frontální výukou, konkrétně přednáškou; nebo cvičeními, které žáci plní zároveň s učiteli. Výuka v těchto vyučovacích předmětech je určená k předávání informací, kdy jsou aktivní učitelé a žáci jsou spíše pasivní. Výjimku tvoří pouze výuka němčiny, kde jsou žáci sice aktivní, ale učivo je příliš náročné vzhledem k jejich dosavadním znalostem německého jazyka.

Zdá se však, že důležitou roli nehraje podoba výuky, nýbrž chování učitelů a vztahy učitelů a žáků. Žáci negativně hodnotí chování, které označují jako autoritativní,⁸⁸ nespravedlivé a také nestabilní. V takovém případě žáci nedokážou příliš dobře vyhodnotit, jak se ve výuce těchto vyučujících mají sami chovat, protože nedokážou odhadnout, jak na jejich chování budou učitelé reagovat. Proto žáci tvrdí, že se ve výuce snaží na sebe neupozorňovat příliš výrazným chováním, aby se nedostali do hledáčku učitele. Z toho důvodu žáci nemohou výuku hodnotit dobře a to i přes to, že mnohé z těchto vyučujících považují za odborníky na vyučovací předmět. Zdá se tak, že hodnocení výuky jde stranou, pokud se jedná o vztahy s učiteli, které neodpovídají žákovským představám o dobrém vztahu učitele a žáků.

Učitelé nestabilních vyučovacích předmětů mají poměrně svéráznou představu o tom, jak má vypadat dobrá třída. Přesto, že tito učitelé tvrdí, že se jim v sextě A vyučuje vcelku dobře nebo, že nemají se sextou A problém, v průběhu rozhovorů se ostře vyjadřovali na účet některých žáků potažmo celé třídy, a upozorňovali na řadu problémů, které shledávají jako závažné. Tito učitelé jsou specifictí tím, že tvrdí, že mají jasně stanovená pravidla či nepřekročitelné hranice, což žáci interpretují jako nespravedlivou přísnost. Zejména na základě svých pravidel a představ o dobré třídě učitelé rozdělují třídu do několika skupin podle toho, jak určí, kdo ze žáků se ve výuce snaží. To ve skutečnosti znamená, že žáci, kteří se podle učitelů snaží, oněch dobrých výsledků opravdu dosahují. Žáci, kteří dobrých výsledků nedosahují, jsou učiteli označováni jako ti, kteří se nesnaží. Snaha je tedy v očích učitelů klíčovým prvkem, který hraje roli ve studijních výsledcích žáků. Jako snaživé žáky učitelé označují především děvčata a jako žáky nesnaživé pak označují chlapce, a to konkrétně chlapce ze zadních lavic (srov. Jarkovská & Lišková, 2008). Právě nesnaživí žáci jsou těmi, kdo dle učitelů nedodržují stanovená pravidla a překračují hranice. Těmto žákům se učitelé vědomě věnují méně, než žákům snaživým. Snaha se mimo jiné projevuje tím, že žáci ve výuce dávají pozor, jsou tedy ukázněni, což znamená, že jsou tiší a nevěnují se náhradním činnostem (srov. Bendl, 2005). Zde vidíme rozdíl proti nejlepším vyučovacím předmětům, ve kterých učitelé považují za ukázněné chování to, kdy se žáci aktivně zapojují do hodiny a komunikují s učiteli.

⁸⁸ Není náhoda, že v této příloze je výpovědím žáků věnován menší prostor, než výpovědím učitelů, a to i přes to, že žáků odpovídalo více a rozhovory byly delší. Zatímco žáci nevědí, jak přesně by měli tyto vyučovací předměty hodnotit, učitelé to vědí naprosto přesně a neváhají se k této problematice květnatě vyjadřovat.

PŘÍLOHA č. 5: Majáles jako projev vzdoru „nejhorší třídy“

(data z pozorování výuky a rozhovorů se žáky, Čapkem a ředitelem)

Tato příloha rozšiřuje podkapitolu 6.2.3.5, která hovoří o žákovské scéně v rámci Majálesu jako o posledním strategickém kroku žáků při řešení kauzy matematika. Data zde prezentovaná pocházejí jednak z rozhovorů se žáky i učiteli a zejména pak z pozorování výuky třídního učitele, kde žáci získali prostor pro organizaci své majálesové scénky. Příloha 5 je složena především ze souvislých úryvků rozhovorů o Majálesové scéně, které se odehrávaly ve třídě.

Zejména z kapitoly 6.2.3.5 je zřejmé, že sextáni nejsou spokojeni se svou nálepkou „nejhorší třída“, o níž jsou přesvědčeni, že jim komplikovala dosažení úspěchu v kauze matematika. Tuto nespokojenost se rozhodli pojmenovat a zveřejnit v rámci kontroverzní scénky na Majálesu, a to s vidinou dosažení změny a to i přes to, že sextáni již leta nemají Majáles v oblibě. Linda tvrdí, že: „*nic se tam neděje. Vystupuje tam náš sbor. Má tam úvodní slovo ředitel a starosta, který je absolvent. A pak vystoupí školní kapela. Tam se prostě absolutně nic neděje.*“ Čeněk dodává, že: „*základní koncept je, že děcka přijdou, začnou tancovat a když moc, tak si k tomu vezmou nějakýho učitele, aby získali přízeň publika. A pak jdou zase pryč. Každá třída má totéž. Není v tom nějaká hlubší myšlenka, ale já myslím, že by tam měla být.*“ V hlavním textu je rovněž naznačeno, že tvorbu scénky vždy provázely nejrůznější komplikace a že scénka sextánů byla málokdy úspěšná. O tom konkrétně hovoří Linda a Viktor:

Majáles je kámen úrazu od primy. To je období, kdy se nejvíce rozvádáme, protože nejsme schopný odhlasovat jeden nápad. Naše třída se vždycky rozdělí na poloviny, a když se hlasuje o nápadu druhé poloviny (ÚDH), tak ve většině případů jsme se přizpůsobovali klukům. Normálně spolu nekomunikujeme a oni nás moc nemají rádi, tak jsou pro ně naše nápady absolutně neakceptovatelné. Odmítají spolupracovat a cokoli dělat, dokud není po jejich. Odmítají veškerý nápady, který nepřichází z jejich hlav. Protože jim to nepřijde vůbec vtípný, ale trapný a za každou cenu tam chtějí mít to své. Takže to bylo vždycky těžký. Ne že bychom měli potřebu se jim pořád přizpůsobovat, ale tam šlo hlavně o to, že jsme chtěli mít aspoň nějakou scénku. (Linda)

My musíme, to zdůrazňuji, nacvičit scénku, kterou předvedeme v amfiteátru. Začalo to v primě, to z tobo byli všichni nadšení, protože to bylo něco nového a všichni se těšili. Myslím ale, že teď, jak se řekne Majáles, tak všichni dělají „blééé.“ Ale nevím, proč je kvůli tomu vždycky takový baló. Asi protože to dělat nechceme, ale musíme. Teď už jsme taky na sebe trošku alergičtí po těch letech. A když slyším názory některých spolužáků, tak se mi na hrudi zhmotňuje hněv, taková koule, a chce ven. Takže to je asi původ tohoto.“ (Viktor)

Viktor, člen chlapecké skupiny s nelichotivým znázvem údolí dutých hlav a Linda, která bývá vůči této skupině v opozici, sledují, že plánování scénky vždy provází určité komplikace. Každý z nich však spatřuje pramen těchto komplikací někde jinde. Zatímco Linda tvrdí, že za nimi stojí členové údolí dutých hlav, kteří nejsou ochotni vyjednávat se spolužáky, Viktor sice připouští, že ke konfliktům mezi členy a nečleny ÚDH dochází, nicméně tvrdí, že nepramení z nepřátelství, ale ze skutečnosti, že se žáci musí povinně zabývat něčím, čím se zabývat nechtějí.

p5.1 Plánování Majálesové scénky sexty A

Jak je zřejmé z hlavního textu (kapitola 6.2.3.5), tak i přes tradiční počáteční rozepře sextáni vytvořili originální a netradiční scénku - jednalo se o scénku na motivy hry na schovávanou. Tato příloha odhaluje, jak konkrétně sextáni scénku plánovali, což v hlavním textu chybí:

Čapek: *Máte přesně tři minuty na to, abyste se vyjádřili k Majálesu. Kdo bude mluvit? (žáci se dohadují)*

Viktor: *Vzhledem k tomu, že byly SOČKY a tak, a nikoho ta akce nebaví, tak jedinej nápad, kterej naše třída vyplodila, vzhledem k tomu, že téma Majálesu jsou hry, takže naše scénka bude hra na schovávanou, a spočívá v tom, že tam nikdo nepřijde a budeme schováni.*

Čapek: *Nevím ale, proč to říkáte přede mnou. Já myslel, že to je vaše akce.*

Radek: *My chceme posvěcení.* Viktor: *Abyste nám to zaštilil.*

Čapek: *Já ale nevím, jaké to bude, když tam pak budu v hledišti sedět nějakých sedm minut sám. Jestli by to nechtělo nějakou pointu? Ta pointa bude, že se nic nestane?*

Viktor: *Tady jde o protest, o vyjádření našeho názoru, že už nechceme takové věci dělat.*

Čapek: *Na to máte právo. Takže mezitím budete sedět někde v restauraci a budete slavit první máj, lásky čas tak, jak má být. A chcete vědět, jestli je to možné zrealizovat, aniž byste měli potíže?*

Viktor: *Jo. My přijdeme, ale až řeknou „scénka sexty A,“ tak budeme rozprchlí v davu, schováni.*

Jarek: *A pak přijde profesor, bude počítat a pak bude konec.*

Alena: *Je to suprověj nápad a originální určitě, ale všichni víme, že tohle asi nemůžeme udělat. A já jsem se chtěla zeptat kluků, jestli jsou schopni odhlasovat něco, co nevymysleli? Protože zatím to tak nikdy nebylo.*

Viktor: *Holky taky nikdy neodhlasovaly to, co nevymyslely. To jste dělaly jenom pro to, abyste tím teď mohly argumentovat?*

Alena: *Já jsem chtěla jenom vědět, jestli jsou kluci schopni přijmout i nápad někoho jiného.*

Martin: *A máš nějaký nápad?* Alena: *Zatím ne.* Jarek: *Tak o čem se tady bavíme?*

Čapek: *Takže zatím vede váš nápad (ukazuje směrem k lavicím obsazeným členy „údolí dutých hlav“). Lepší nějaký nápad, než žádný. Mě by ještě zajímala jedna věc. Jak si myslíte, že to poselství bude interpretováno? Jestli to nebude vypadat tak, že jste si nic nenachystali, anebo že se stydíte. Tak si to promyslete. Mně se líbí hra na schovávanou, ale ještě bych to domyslel. Ideálně v nějakém suplování se dohodnete a domyslete si to. Vždyť se dokážete domluvit, nemusíte po sobě štkat. Tři minuty vypršely a my jdeme na národní obrození.⁸⁹*

Nápad pojmout tuto scénku jako hru na schovávanou a tím vyjádřit postoj žáků k Majálesu se údajně zrodil v údolí dutých hlav, což líčí Jarek: „nikomu se to nechtělo dělat a chtěli jsme dát najevo, že ta akce absolutně postrádá jakékoliv smysl.“ Ondřej však vidí zrod tématu hry na schovávanou odlišně: „když bylo téma hra, tak někdo schválně řekl „schovávaná“, a parta kluků se tobo ujala a zkoušela, jak dlouho to vydrží, a vydrželo to až do konce.“ Ondřej tedy není přesvědčen o tom, že šlo o promyšlený nápad, ale spíše o náhodu a pak urputnost žáků, kterým se nápad zalíbil, protože podnítil jejich myšlenky na to, že v podstatě nebudou ve scénce muset účinkovat.

Z úryvku rozhovoru učitele a žáků je patrné, že Čapek kvituje přestavaný záměr žáků, tedy že souhlasí s takovým pojetím scénky, které by vyjadřovalo názor žáků na Majáles. Zároveň se však ukazuje, že ve chvíli, kdy někteří žáci představují Čapkovi svůj návrh, opět dochází k rozepřím mezi členy a přívrženci údolí dutých hlav a ostatními spolužáky. Ti však prozatím nepřicházejí s konkurenčním návrhem, což Karel komentuje slovy: „rozhodovali jsme mezi tím, co jsme měli, a ničím.

⁸⁹ Ve skutečnosti uběhlo 6 minut a 40 vteřin.

Takže jsme se uchýlili ke schovávané.“ Za tímto účelem bylo dle Lindy uspořádáno vcelku nesmyslné hlasování: „oni si vydupalí, že se bude hlasovat. Tak se hlasovalo pro jeden nápad. A odhlasovala se schovávaná i ten jejich princip, protože v té době ještě nikdo neměl žádné jiné nápad.“ Později však několik žáků přišlo s nápadem, který považovali za pečlivěji promyšlený tak, jak k tomu nabádal třídní učitel Čapek, který měl obavy o to, aby scénka v původní podobě nebyla dezinterpretována. Vznikly tak dva koncepty scénky, které žáci znovu představují Čapkovi. Radek, Viktor, Jarek, Čeněk a František, představují původní koncept v nezměněné podobě. Nový představili Markéta, Zita, Petr a Iva.

Zita: My bychom měli takový návrh, že bychom tam na začátek posadili nás jako třídu, přišel by profesor a zkoušel by. Mohlo by jít o výuku ruštiny. Když řekne, že bude zkoušet, tak bychom začali zadržovat jako ve filmu Marečku, podejte mi pero: „pane profesore, tak si něco zaspíváme.“ On by řekl „dobře.“ Tak by se před nás postavil jako před sbor a začal by dirigovat, a zaspívali bychom Kalinku. A potom by řekl „tak se vrátíme ke zkoušení“ a my bychom řekli „pane profesore, tak si něco zatancujeme“ a on: „kozáčka. Třída, nasadit bílá trika,“ všichni bychom si oblékli trika a zatancovali. A když by chtěl zase přejít ke zkoušení, tak bychom navrhli: „tak si zabraje nějakou hru.“ A právě to by byla hra na schovávanou. Pan profesor by pikal a my bychom odesli ze scény.

Iva: A pak by ten profesor přišel a řekl něco ve smyslu „už zase,“ nebo něco takového.

Po přestavení nového konceptu se volně rozproudila diskuse prezentujících žáků a spolužáků:

Lada: Hlasovali jsme, že chceme scénku, ve které tam nepřijdeme, a tady tohle to docela úplně nesplňuje.

Zita: Já bych chtěla podotknout, že to měli kluci. Tak kdybychom udělali podobný návrh, tak by se to bralo stále jako jeden návrh.

Alena: Nápad schovávaná je super, ale měla by tam být nějaká scénka.

Viktor: Někdo řekne, že by tam měla být scénka, pf... já jsem myslel, že část originality toho nápadu je právě v tom, že to není tak, jak by to mělo být!

Táňa: Přesně. Jako sorry, ale to už tady bylo. To původní mi přijde mnohem vtipnější, než kdybychom tam prostě dělali třídu. To je tak obraná věc, za první. A za druhý, fakt zpívat Kalinku?

Čapek: Já nechápu, co se stalo. Vy jste měli konfrontovat svoje návrhy a domluvit se. Na čem se to zadrhlo?

František: My jsme se drželi toho, že jsme si odhlasovali, že tam nebudeme a ten jejich návrh doslova popírá to, co jsme vymysleli. Oni chtěou znova, abychom tam byli. To se nedalo spojit.

Radek: Já nechci shazovat tu vaši scénku, ale prostě to absolutně nesouvisí s tím naším konceptem, kterej byl odhlasovanej. To je to, proč jsme se nedomluvili.

Iva: Pokud vím, tak bylo odhlasováno, že tam bude hra na schovávanou, a že se to musí nějak doplnit, protože je to úplně k ničemu.

Martin: Já nesouhlasím s návrhem, že bysme tam měli nějakou choreografii. Ale zase si myslím, že úplně čistě tam přijít... že nějaký úvod by tam fakt měl být. A potom klidně můžeme odejít.

Alena: Ale jakej úvod? Oni vymysleli úvod a všichni tady... Martin: Ale ne zase tohle. ŽŽ: Hlasujme!

Čapek: Ne, hlasování tady určuju já. Já vám řeknu jednu věc, a sice, že opravdu jsme tady provedli hlasování, ve kterém ten návrh, který přednesli pánové, že budete někde schováni, padl. Teď šlo o to ten návrh rozšířit. To znamená, abych byl spravedlivý, tak ten argument, že vy jste vytvořili úplně novou variantu, co se moc nepojí s tím původním návrhem, je pravdivý. Ale to neznamená, že teď zvedneme ruce, odhlasujeme a budeme

dělat jeden návrh, se kterým bude půlka třídy absolutně nesouhlasit. To není řešení. Ta scénka má prezentovat naši třídu. Já mám teď jedinou možnost, a to dát termín setkání výhradně k Majálesu. To bude v úterý 14:40, třídnická hodina. Protože dosud nemáte nic, s čím by třída dokázala souhlasit.

Jádrem ukázky je nepochopení toho, zda byl odhlasován koncept hry na schovávanou, anebo širší koncept toho, že žáci vůbec nebudou v Majálesové scéně účinkovat. Proto znovu dochází k rozepřím mezi dvěma částmi třídy, jejichž jádro spočívá v tom, zda bude scénka přeci jen více tradiční (obsahující aktivitu žáků), anebo originální (tedy bez účasti žáků). Jarek komentuje situaci slovy: „*skupinka šprtů, se furt snažila, abychom tam něco dělali. Což tyhle snahy přišly vniveč, protože jsme jim řekli, že se budeme držet toho, že tam nikdo nepříjde, že to bude fakt hra na schovávanou.*“ Viktor doplňuje: „*už jenom z principu to nechceme poslouchat. Radši se jdem pohádat. Protože ten nápad byl fakt stupidní. Nikdo z borců, z té naší partičky, by s takovýmhle nápadem nikdy nepřišel.*“ Linda potvrzuje tato slova: „*když druhá půlka vyřkla svůj nápad, tak oni s tím nesouhlasili už z principu, protože si odhlasovali tu schovávanou a nechtěli to ani poslouchat.*“ Markéta dodává, proč zřejmě uspěl širší koncept schovávané bez účasti žáků na scéně: „*my jsme to trošku upravili, ale furt tam byla schovka. A oni prostě furt říkaj, že ten nápad je blběj, protože to není schovka, protože tam jsme. A oni tam nechou být, protože se na to chtěou vykašlat. Pro ně je to nejjednodušší řešení, protože nic nemusí dělat. Proto s tím určitě taky hodně lidí souhlasilo, protože tam nebudeme muset ze sebe dělat magory.*“ Situaci tedy lze interpretovat dvěma způsoby. Jednak, že žáci chtějí naznačit svůj postoj k Majálesu, jednak se také může jednat o lenost řady žáků.

Čapek v závěru ukázky výše potvrzuje, že byl skutečně odhlasován širší koncept, tedy scénka bez účasti žáků, a příklání se tak k tvrzení chlapců z ÚDH. Zároveň je však také stále přesvědčen o tom, že je nutné scénku obohatit o další prvky (zřejmě však ne ty, které navrhuje spolužáci). Na smluvené třídnické hodině se po rozsáhlé debatě a za pomoci hlasování žáci dohodli, že k širšímu konceptu schovávané vytvoří video, o jehož podobě hovoří kapitola 6.2.3.5. Jen připomenu, že toto video znamenalo zásadní přerod scénky od skutečnosti, že žáci chtějí poukázat na to, že se jim nelíbí Majáles, k tomu, že chtějí poukázat na to, že nejsou spokojeni s tím, jak se vůči nim chovají někteří učitelé, což komplikovalo jejich snažení v kauze matematika.

p5.2 Návštěva septimů v sextě

V hlavní části textu je zmínka o návštěvě septimánů (organizátorů), kteří chtěli vyjasnit některé záležitosti ve spojitosti s videem. Zde je k nahlédnutí celý rozhovor sextánů a septimánů.⁹⁰

Septimán#1: My vás za to nechceme nějak... je to trochu nestandardní svým způsobem, ale jako table... My prostě nevíme, co chcete tou scénkou říct. Já jsem dělal návrhy na ty medailonky a musím veškerý videa dát firmě, která zarážuje obrazovku. A já potřebuju teď hlavně z toho hlediska vědět, jak jako... co to je... nebo co ta scénka má vyjadřovat. Ona tam ta scénka skoro není, tam je video. O tom se budeme bavit později. Ale ta scénka jako taková, co má vyjadřovat?

Viktor: Když se začal řešit Majáles, tak nikdo neměl žádný nápad až na hru na schovávanou, že bysme tam prostě vůbec nepřišli. Vzhledem k tomu, že žádný jiný nápad nepřišel, tak se tady tenhle troll nápad schválil a potom nám bylo řečeno, že by tam teda aspoň něco mělo být, tak se udělalo to video a ta scénka se

⁹⁰ V této chvíli se jedná již o čtvrtou vyučovací hodinu českého jazyka a literatury, ve které se projednává Majáles.

předimenzovala tak, že tam bude jeden člověk, což mám být já, ten bude pikat a potom bude dělat, že hledá svoji třídu. A během hledání bude to video, kde jsou citáty profesorů. A končí to tím, že nikoho nenajdu.

Septimán#2: *Čebo bych se nejmíc bál, je to, že pak můžou některý lidi, kterým je nepříjemný vystupovat před tolika lidma, říct, že není fér, že si člověk může odbít Majáles videem.*

Septimán#1: *Mně by nevadila ta recese v tom... Doufám, že v tom je recese.* Viktor: *Jo, to jo.*

Septimán#1: *Nevím, jestli to má být nějaká revolta proti profesorům nebo něčemu, fakt nevím. To je jedno. Klidně může, to by mi nevadilo. Ale je fakt pravda, ve srovnání s ostatníma třídama a celým záměrem, že aby tam ta třída nebudlala přijít na ten Majáles?*

Viktor: *Budou tam, přijdou tam, budou v areálu.*

Septimán#2: *Já bych neřekl, že to je jenom proti profesorům, ale je to i proti nám a ostatním třídám, mám pocit. Máme s tím práci ve volném čase, musíme to dělat, i když se nám nechce. Ale prostě je to tradice, dělá se to, předává se to. A přijde mně smutný, když po těch letech je tady třída, která to fakt tak strašně neudělá.*

Septimánka#1: *Ten průvod byste jít měli, protože potom další pátek máme všichni volno za Majáles.*

Septimán#1: *Na jednu stranu chápu, že to může být součástí recese, že tam nejste, svým způsobem to může vypadat zajímavě. Tam ty třídy jsou po těch bločcích a najednou je tam volno, a v tom je ten nápad, to je fajn. Akorát nevím, jak se na to bude dívat vedení. A pak druhá věc je to video. Sorry jako, nám by to asi úplně nevadilo, ale tam je spousta rodičů, který budou mít, podle mě, problém s tím obsahem. To je docela explicitní. Omlouvám se, ale tohle nemůžeme pustit. Dokázali byste z toho vystříhnout pár nejborsších fotek?*

Septimán#2: *Jakou má souvislost to video s tím, že se schováváte?*

Viktor: *Protože nám bylo řečený, že tam nemůže jeden člověk počítat a dělat, jak někoho hledá, že k tomu máme něco přidat. Tak jsme vymysleli, že uděláme náhodný video, kde budou sestříhaný fotky od primy až doted' a že si mezi to naskládáme citáty profesorů, který jsou na nás mířeny. Prostě nevím, asi nám to přijde rádobý vtípný, nebo nevím, jak jsme to mysleli.*

Septimánka#1: *A nechcete udělat to, že byste tam všichni přišli, házeli si chvíli míčem, potom byste si zahráli na schovávanou a potom byste se všichni rozutekli?* Septimán#1: *To je, podle mě, blbost.*

Septimán#3: *Ten nápad není špatnej, s tou schovávanou, ale to video k tomu nedává vůbec smysl.*

Alena:⁹¹ *To video mělo dávat smysl, že někteří z nás momentálně propadají a mají být vyhozeni ze školy. A je to vzpomínkový video. Proto je tam „na někoho padne kosa“ od učitelů, který nás chtějí vyhodit.*

Septimán#1: *Takže to vyjadřuje váš určitě nesouhlas s tím, co se děje, nebo tak?*

Čeněk: *Já myslím, že i kdybysme to tak nemysleli, tak je vidět, že je v tom nějaký nesouhlas, a to, že nám přijdou absurdní některý situace a věci, co se dějou během školního roku.*

Septimán#2: *A nechtěli byste některé ty věci v tom videu předvést ve scénce?* ŽŽ: *Na to už není čas.*

Radek: *Já se chci zeptat. Jestli jedinej problém je to video, tak když tam nebude, tak to bude v pobodě?*

Septimán#1: *Ne ne ne. To video není problém. Někteřej jeho obsah trochu problematickej je. Ne kvůli nám, ale kvůli obecenstvu. Tam jsou rodiče malejch dětí. Možná vám to nepříjde, ale jim to bude vadit.*

⁹¹ Alena je premiantka a jedna z největších odpůrků údolí dutých hlav a přesto, když vidí, že se Viktorovi nedaří dobře septimánům odpovídat, pokouší se vysvětlit význam videa, které sextáni vytvořili.

Septimán#2: *Já si myslím, že když to video dáte pryč, nebudete v průvodu, pak přijde jeden člověk, řekne jednu větu a to bude konec scénky, tak možná tím obejdete Majáles a v pohodě. Ale nejsem si úplně jistý, jestli vám potom řída řekne „jasně, to tak můžete mít, to je úplně v pohodě.“ Já si myslím, že z toho bude průser.*

Septimán#1: *Ale tak to už není... Ředitel nepotvrzuje ty scénky.*

Viktor: *Ale tak to už není na vás přece, jestli z toho budeme mít průser nebo ne.*

Čapek: *Můžete být trošku konkrétnější? Já myslím, že třídu bude zajímat, co se na tom nelíbí. Vy jste začali mluvit o tom, že „jsou tam nějaké fotky,“ tak dáte nějaké příklady?*

Septimánka#1: *Je tam fotka, kde jsou hlavy některých z vás nasazený na tělech nahých domorodců.*

Septimán#1: *I kdyby to mělo fakt dobrý smysl a bylo to vtipný, tak my tam nemůžem přebrát takhle vulgární fotky. I kdyby to bylo nejlepší video století, tak my to nemůžeme před těma lidma pustit.*

Septimán#2: *My se vám nesnažíme nic zkažit nebo tak, ale my bysme jenom potřebovali vědět, jaká je za tím myšlenka. My nevíme, jakou reakci to vyvolá, když ta třída sama neví, jaká myšlenka za tím je.*

Čapek: *Mohli byste potvrdit, že víte, jaká je ta myšlenka? Oni mají dojem, že jste polepili nějaké video...*

Viktor: *Já jsem to chtěl shrnout. Jestli jsem správně pochopil smysl tohoto. Co se týče průvodu, tak je blbost, že by tam nikdo z nás nemohl jít, když je to školní akce, kde máme všichni být. A než abysme z toho měli absenci, tak když půjdeme v civilu, tak můžeme jít v průvodu jako každá jiná třída. Video se vycenzuruje...*

Radek: *Takže se vycenzurují fotky nahých domorodců a fotka, kde si někdo strká ruku do kalhot. Což nevím, co je na tom na cenzuru. Dobře, dá se cenzura přes fotky, co se vám nelíbí. A scénka zůstane tak, jak je, neporušená. S tím, že půjdeme na průvod jenom takhle, oukej?*

Septimán#3: *Asi máte pravdu, že když z toho budete mít problém vy, není to naše věc. Takže z našeho pohledu to video takhle klidně může být. Jestli budete v průvodu a tu scénku prostě chcete pojmout takhle, že jste vážně přesvědčení o tom, že tohle chcete ukázat, tak to ukažte, to už je na vašem uvážení. Ale prostě ty fotky... tam budou i primáni, tak aby se to dalo promítat rodičům od primánů. Šlo by to tak?*

Septimán#2: *Ne k vůli nám, ale k vůli těm rodičům. ŽŽ: Jo.*

Septimán#2: *Takže jediný co, tak upravit to video a pošlete ho co nejdřív. Dneska. Tak fajn.*

Cílem návštěvy septimánů bylo vyjednání úprav scénky, která se jim jeví jako nevyhovující či nesrozumitelná. Na počátku vyjednávání stála snaha septimánů zorientovat se v záměru sextánů. Z dříve uvedených výpovědí sextánů však víme, že scénky ostatních tříd obvykle nesledují žádný záměr a nenesou ani žádné zásadní sdělení. Scénka sextánů však v divákovi může budit dojem, že nějaké takové sdělení obsahuje. Septimáni odušili, že záměrem sextánů je vyjádřit jakousi revoltu vůči vyučujícím a tvrdí, že tento záměr nepovažují za problematický. Jako problematickou však vidí formu, kterou se sextáni rozhodli tento záměr realizovat. Proto se septimáni snaží sextány motivovat k úpravě jejich scénky. Pro dosažení svého cíle využili několik mikrostrategií, které lze označit jako snahu o vzbuzení solidarity (nepřítomnost ve scénce není fér vůči ostatním třídám), zastrášení autoritou (vedení se nebude líbit scénka) a snahu o vzbuzení pocitu viny (rodičům se nebude líbit video). Sextáni však úpravy odmítají, a obsahem dohody je tak pouze cenzura dvou snímků, které neodpovídají vkusu septimánů.

Poté, co žáci septimy opustili prostor třídy, se Čapek rozhodl, že se nebude věnovat výuce, ale nabídl žákům prostor k diskusi nad tím, čeho právě byli svědky. V první řadě žáci ventilují své

pocity a sumarizují, jaké požadavky na ně septimáni nakladli. Sextáni se rozhořčují nad jednáním septimánů, které považují za neférové, a podivují se nad úvahami o „trestech za jinakost.“⁹²

Čapek: *Ted' vám někdo dal zpětnou vazbu, jak ostatní vnímají to video. Tak co to ve vás vyvolalo?*

Radek: *Mně přijde dost podivné, že po nás požadují, aby to mělo hloubku, přitom Majáles není o žádné hloubce. To, že v naší scénce třeba nějaká hloubka je, to je jedna věc, ale nechápu, proč nás postihují... nebo nevím, co po nás chtějí?! Majáles je většinou o tom, že jdou lidi na pódium a mají taneční číslo. A nám říkají, že nás Majáles nemá hloubku, a co tím chceme říct. Když budeme tančit, tak to bude ok?*

Čapek: *Já se přiznám, že jsem z nich cítil strach.* Radek: *No tak to jako pche!*

Čapek: *Pokud něco nevyjde, třeba, že vy uděláte něco neobvyklého, tak oni mohou být trestáni za to, že to připustili. Ta zodpovědnost za to se přenáší. A ten strach vám přišli sdělit. To jsem cítil dost silně.*

Táňa: *Mně přijde úplně bloupy, že se nás ptají „a to má nějakou hloubku?“ když to nakonec stejně vyhraje něco jako sexta B, která zahrave Šípkovou Růženku, nebo tam budou mít klauny, co po sobě hází šlehačku s kuličkama barevnejma. O tom není Majáles!*

Čapek: *Otázka je, jestli jste ochotni ustát jinakost, která může být, jak oni naznačili, trestána?*

Viktor: *Jsme jiní, tak budeme potrestaní?!*

Zita: *Oni nám to podali tak, že vybočujeme, a jestli si to uvědomujeme. A ta holka říkala, at' tam přijdeme a hraje si s míčem. Což ale právě přehlasovala ta část, která nechtěla dělat scénku. Takže nám vlastně nabídli řešení, které by nás zase hodilo zpátky na úroveň ostatních tříd. Mně přišlo, že to bylo prostě jenom k vůli tomu, že my se snažíme o něco nového a oni se toho bojí.*

Viktor: *Jak jsem viděl scénky na Majálesech, tak jednou scénka sexty byla vyloženě odfláknutá. Viz třeba, že si stoupli do řady a kopali kamínky a na konci bylo něco, z čeho někdo vyskočil. Takže nevím, co tady vymyslíte za problém! Že naše scénka skončí poslední a nevyhraje? Ale je to snad naše scénka! Přece člověku, který by je vinil za to, že my jsme neměli bezekou scénku, tak by musel být naprosto smyslů zbavený.*

Čapek: *Já si té jinakosti cením. Já si opravdu cením tobo, že tam přijdete s něčím novým, ale musíte být jako třída stmelení v tom, že za tím stojíte. A že to tam chcete ukázat tak, jak jste si to vymysleli. Že nebudete doprovázeni strachem z tobo, co může třeba následovat.*

Alena: *Jo, to jsme!*

Čapek: *Protože postih za tu jinakost opravdu bude možný. Já nechci, aby to vypadalo jako výbružka, ale je to jiná scénka, než jsme zvyklí, než házení míčem. Ale líbí se mi, že jste se spojili, což nastává málokdy.*

Vracíme se tak ještě jednou k motivu, který ve skutečnosti vedl k návštěvě septimánů v sextě. Středem Čapkovy interpretace promluvy septimánů je strach z postihu, který by teoreticky mohl nastat ve chvíli, kdy dopustí realizaci netradiční až kontroverzní scénky sextánů. To však sextáni odmítají a tvrdí, že za scénkou stojí celá třída. Opět se tak setkáváme s výjimečnou situací, kdy je obvykle nesourodá sexta A na jedné lodi, podobně jako tomu bylo v případě vyvolání kauzy matematika. Impulzem pro sjednocení sexty bylo opět nalezení „společného nepřítele“. V kauze matematika se jednalo o učitele Pythagora, nyní se jedná o žáky septimy. Zároveň však víme, že přípravy této scénky provázely velké dohady žáků, kteří ve svém náhledu na scénku nebyli vůbec

⁹² Některé z citací z tohoto rozhovoru byly použity i v hlavní části textu v kapitole 6.2.3.5.

jednotní, což se se později ukázalo jako problematické. Shrnuji, že z počátku se žákům jednalo o bojkot Majálesu, jak se však ukázalo později, scénka může směřovat mnohem dále. Z výpovědi Aleny, tradiční odpůrkyně údolí dutých hlav, které iniciovalo podobu letošní scénky, je patrné, že v sextě A došlo ke sjednocení žáků. Alena totiž tvrdí, že za touto scénkou a jejím významem skutečně stojí celá třída. Otázka, zda je Majálesová scénka důsledkem žáky vnímané nevyhovující podoby výuky a nálepky „nejhorší třída“, však ve skutečnosti sextány rozděluje, což oslabuje jejich vyjednávací pozice a oslabuje to také efekty hlasu žáků. Ne všichni jsou totiž přesvědčeni o tom, že scénka má hlubší smysl, popřípadě nevědí, v čem by měl spočívat. Tato problematika pečlivěji popsána v hlavním textu v kapitole 6.2.3.5.

p5.3 Průběh Majálesové scénky sexty A a události krátce poté

Majálesový den se odehrával očekávaným způsobem, avšak se dvěma novinkami. Jednu z nich popisuje Ondřej: „Čapek to na poslední chvíli změnil. Jak jsme měli ráno sraz, tak nám rozdal červený nosy. Měl rozřezaný pinpongáče a natřený temperou. Říkal, že to dělal s dcerou. Plán byl, že zalezem do publika a tam se schováme. Až Viktor naznačí, tak vstanem a půjdem se poklonit na jeviště s těma nosama. To bylo pěkný.“

Dalším překvapením byl také medailonek, který septimáni tvoří pro každou ze tříd, a který je promítán před scénkami. Obvykle se jedná o krátké video ze zkoušek Majálesové scénky. Jarek popisuje medailonek, který septimáni vytvořili pro sextu A:

Septimáni se to snažili sabotovat tím, že udělali rádoby vtipný video, který naši scénku mělo údajně potopit. Jim asi nedošlo, že tu naši scénku podpoří strašně dobrým způsobem. Oni udělali medajlonek, že nás nemůžou najít. A hledali nás po škole, školním pozemku, pak tam dali nějaký záběry z filmů, jak jedou auta přes nějakou poušť, pak nějaký kosmonauti ve vesmíru, no a pak prohlásili „sextu jsme hledali opravdu všude.“ A pak Alex vytáhl hlavu z jezírka a řekl „bobužel jsme je nenašli.“ (Jarek)

Obě překvapivé novinky se žákům jeví jako podpora jejich scénky. Samotná scénka sexty A se pak odehrávala podle plánu. Avšak ve chvíli, kdy mělo dojít k tradičnímu hlasování poroty, nastal nečekaný okamžik, o kterém hovoří Ondřej: „já jsem si od začátku myslel, že dostanem aspoň tři body, ale nakonec nic. Septimáni naznačili, že „nevíme, jestli vůbec porota chce zvedat kostky, páč nemají nulu.“ No, a ta odkývala, že je nezvedne.“ Jarek k tomu dodává: „jeden učitel říkal, že to bylo super a že nás chtěl hodnotit, ale údajně se porota shodla na tom, že ta scénka nesplňuje zadání. Zadání bylo majáles her. My jsme ho splnili! Jaká je typičtější hra, než na schovávanou? Minimálně každá ta scénka měla dostat hodnocení. Nevím, proč bysme měli být jediná, která ho nedostala.“ U poroty tedy scénka úspěch nesklidila. Jednání septimánů a poroty žáci považují za neférové. Přesto, že si žáci připravili povinnou scénku, nebylo s nimi zacházeno jako s jinými třídami a nebylo jim uděleno tradiční hodnocení poroty. O to více si žáci cení hlasování diváků, které bylo příznivější. Ondřej přibližuje výsledek diváckého hlasování: „asi tak první tři třídy byly výrazný, ale ten zbytek jsme měli všichni zhruba stejně. Neměli jsme nejmn, rozhodně.“ Čapek poté shrnuje efekty Majálesové scénky, což bylo pečlivě pospsáno v kapitole 6.2.3.5.

PŘÍLOHA č. 6: Strategie proměny „nejhorší třídy“ sexty A

(data z rozhovorů s učiteli a ředitelem)

Tato příloha navazuje na kapitolu 5.2, která představuje sextu A jako třídu, která má v rámci učitelského sboru velmi špatnou pověst. Ukazuje se, že mimo jiné právě pověst třídy nedovoluje žákům uplatnit svůj hlas v jeho plné síle. V kapitole 5.2 jsou nastíněny důvody pro toto označení, kterými jsou špatný prospěch žáků a s tím spojený nevhodný přístup žáků k učení se, a nekázeň a špatné vztahy mezi žáky. V hlavní části textu však není napsáno, zda a případně jak a kdo bude usilovat o vylepšení pověsti sexty A. Právě tato příloha nastiňuje strategii, kterou učitelé a vedení gymnázia zvolili pro řešení nepříznivé situace v „nejhorší třídě“ sextě A. Ta má kořeny v dávné minulosti, středem pozornosti učitelského sboru se však stala až při konfliktu žáků s Pythagorem a vyvrcholila majálesovou scénkou. Do té doby každý z učitelů viděl situaci v sextě A různě a při jejím řešení každý postupoval individuálně například jako učitelka a zároveň výchovná poradkyně Cézarová, která říká: *„já jsem tam vždycky postupovala na základě své racionální nebo emocionální úvahy.“* Cézarová zároveň také tvrdí, že je pro ni důležité, aby žáci věděli, že ve škole musí pracovat, čímž odkazuje ke špatnému prospěchu a studijní morálce žáků. To, aby žáci pracovali, se učitelka snaží zajistit tím, že žákům občas udělí špatnou známku: *„já rozdám pětky a řeknu „děcka, ty pětky vám dám, ale můžete si to opravit.“ Tak oni samozřejmě třeba dvě hodiny nic, ale když vidí, že se blíží konec školního roku, tak začnou něco dělat. Jako ne, že bych je zkonušela každou hodinu a říkala jim „prosím vás, tak už se to naučte.“ Ne, to nedělám. Jsou na vyšším stupni, to už mně přijde zbytečný. Navíc oni tam mají zářný příklady děček, který jsou fakt chytrý, takže je používám jako morální hledisko. A taky říkám „budete to potřebovat.“* Cézarová se tedy žáky snaží motivovat k lepším výkonům několika způsoby: špatnými známkami, prostřednictvím příkladu vzorných žáků a odkázáním na budoucí potřeby žáků. To, co Cézarová nevyužívá, to je slovní apel na žáky, aby se lépe učili. Podobně jako Habsburková má totiž za to, že žáci na vyšším stupni gymnázia už by toto měli vědět sami. Připomínám slova Habsburkové z přílohy číslo 4: *„přiznám se, že tady u těch osob, který jsem jmenovala jako ty horší, tak já už jsem je přestala řešit. Oni měli úplně stejnou šanci jako všichni ostatní. Já k nim přistupuji úplně stejně jako k ostatním a myslím si, že už jsou ve věku, kdy jsou staří dost na to, aby si uvědomili, jak se chovají. V sextě už jim tohle vysvětlovat nebudu.“* Obě učitelky tedy spojují rezignace na rozvoj žakovské kompetence k učení se a také zanevření na individuální přístup k žákům, tak aby všichni žáci mohli dosahovat slušných vzdělávacích výsledků (srov. Chvál, 2018).

Většina učitelů, kteří v sextě A vidí určité problémy, uvádí, že se je snaží nějakým způsobem operativně řešit. Jde však především o problémy spojené s prospěchem, studijní morálkou žáků a kázní. Problémy spojené se špatnými vztahy ve třídě učitelé neřeší, respektive nehovoří o tom, přesto, že řada z nich je přesvědčena, že jde o problémy z celého výčtu problémů nejvíce zásadní. Pro ilustraci připomínám slova učitelky Mendelové z kapitoly 5.2.1.2: *„chodí za mnou děcka, který jsou fakt slušní a řeknou „paní profesorko, prosím vás, řízněte je.“ To je strašný, tam se nedá vydržet. Ty hodný holky řeknou „my už chcem jenom odmaturovat a jít pryč.“ Oni se fakt chovají k sobě strašně. Tady dokonce holky brečí. Tam je strašná atmosféra. Tam není žádná soudržnost. Tam je taková partička, která to bohužel ovládá, což je škoda. Ti kluci jsou autoritativní a někteří ti, tak zvaní, kápoové jakoby přerývou ten zbytek.“*

At' už učitelé doposud volili jakýkoliv způsob práce se třídou, většina z nich se nyní, ve světle aktuálních událostí, jeví jako neefektivní. Čapek se proto nechal slyšet, že by v řešení situace rád

postupoval koordinovaně a na základě společné domluvy. Dále také žádá, aby se učitelé vzájemně informovali o tom, kde přesně spatřují problematická místa ve výuce v sextě A:

Já mám možnost řešit něco například s fyzikou a vztahem mezi fyzikářkou a děckama pouze v případě, kdy za mnou ta fyzikářka přijde a řekne „mám problém ve tvj třídě, tidleti borci nedělají, co potřebuju, pojďme to řešit.“ Řekl jsem, že odmítám ten způsob jednání, kdy fyzikářka jde do výtvarky blahopřát k narozeninám a řekne, jaký jsou ty moje děcka hajzli a jak já nezvládám situaci ve svj třídě. Tak jsem řekl, at' přijdou za mnou, protože informace, který nemám, nebo který se dozvídám oklikou, nemůžu brát jako informace, se kterými můžu řešit jakoukoliv situaci. Ale takhle to holt u nás funguje. Za mnou nikdo nejde. Já jsem ten, kdo chodí za nima a vždycky je naseru, protože jim řeknu, že něco dělají blbě. (Čapek)

V učitelském sboru nevládně otevřené komunikační klima. Učitelé v řešení problémů v sextě postupují nekoordinovaně a namísto společného transparentního řešení problému hojně využívají šeptandu, čímž dále komplikují situaci. Řešení dále komplikuje i to, že řada učitelů nedisponuje informacemi od samotných žáků, protože s nimi o jejich problémech nehovořili. S žáky hovořil pouze třídní učitel Čapek a ředitel gymnázia. Řada učitelů tak jedná na základě svého pozorování a vlastní interpretace tohoto pozorování, ke kterému jim chybí podstatná část dat od žáků.

Majáles se tak mohl stát bodem zlomu, po kterém mohli učitelé začít v řešení situace v sextě A postupovat koordinovaně. Po Majálesu totiž byla svolána výjimečná porada učitelského sboru s jediným bodem na programu, kterým byla sexta A. Newtonová odpovídá na otázku, k jakému závěru porada dospěla: „tak já vám řeknu svůj názor. Já si myslím, že jsme nedospěli k ničemu.“ Dále jsem tedy zjišťovala, o čem učitelé na poradě hovořili, na což Newtonová reaguje tvrzením, že si není jista ani obsahem schůze: „to já nejsem schopná interpretovat, protože mně to přišlo takové zvláštní. Myslím si, že ta porada ani nemusela být. Ale je to jenom můj názor, ostatní nemusí mít stejný. Mě to prostě neposunulo. Nedožvěděla jsem se tam něco, co bych nevěděla, anebo ani jak to máme řešit. Možná protože já jsem ten Majáles jako problém neviděla. A moc se tam neřešily studijní výsledky, ale spíš ten Majáles, nebo ten jejich pocit, že jsou outsideri.“ Newtonová tedy považuje poradu za neefektivní, protože na ní nedošlo k tomu, že by se učitelé domluvili na tom, jak nyní budou v souvislosti se sextou A postupovat. Jako skutečný problém sexty A navíc Newtonová neoznačuje Majáles, který stál v centru porady, ale spíše špatný prospěch žáků, který na programu nebyl. Výchovná poradkyně agendu porady přibližuje o něco podrobněji, i když výsledek spatřuje podobný: „vyučující říkali, co s nimi zažívají a co by chtěli změnit. Ale že bychom udělali konkrétní striktní závěry, aby pro každého platilo to stejné, na tom jsme se nedomluvili, samozřejmě. To ani nejde.“ Dále Cezarová přeci jen předkládá určité dílčí závěry porady, které určují, jak by učitelé se třídou mohli v budoucnu pracovat.

Domluvili jsme, že pokud bude někdo v prospěchu na pět, tak prostě tu pětku dostane, že to není taky od věci takhle tam zapůsobit. No a samozřejmě, že budeme nějak pracovat na atmosféře třídy. S panem profesorem třídním jsem se domlouvala, že uděláme v září Podané ruce, což si myslím, že je dobrý nápad, a že té třídě to rozhodně neublíží a třeba jim to i pomůže. Ale víceméně si myslím, že každý tam musí reagovat individuálně. Já tam taky neříkám přednášku každou hodinu, ale prostě využiju situace, až nastane. Předpokládám, že pokud někdo ty příležitosti má, tak že to snad taky dělá. Takže ne, nijak konkrétně, cíleně, zásadně jsme se nedomlouvali. Protože už jim promlouvalo do duše několik lidí, tak jsme se domluvili, že už nic takového. Já si myslím, že toho mají dost a že není potřeba je takhle moralizovat formu přednášky. (Cezarová)

Z výpovědi výchovné poradkyně vyplývá, že na poradě nebyl ustanoven konkrétní akční plán řešení a Cezarová je přesvědčena, že každý z učitelů ve třídě musí nadále postupovat individuálně a na základě svého vlastního uvážení. Připomínám, že největšími problémy, které učitelé v sextě

spatřují je špatný studijní průměr a studijní morálka žáků a také nekázeň a špatné vztahy mezi spolužáky. Navrhované řešení situace v podobě udělování špatných známek je kontraproduktivní, protože nemůže vést ke zlepšení prospěchu žáků. Nicméně, co se týče problematiky špatných vztahů, je v jednání zapojení sextánů do intervenčního programu cílícího na klima školní třídy.

Z důvodu absence koncepčního akčního plánu práce s problémovou třídou a zároveň chuti některých učitelů situaci nějakým způsobem řešit, anebo alespoň komentovat, fakticky dochází jednak k neřešení problému a jednak také k nežádoucímu vedlejšímu efektu, kterým je hledání viníka vzniku a reprodukce nepříznivé situace v sextě A. Učitelský sbor jako viníky nastalé situace vidí zejména členy „údolí dutých hlav“ a také třídního učitele Čapka.

Jako důkazy pro tvrzení, že za vznikem nepříznivé situace v sextě A stojí právě členové „údolí dutých hlav“ učitelé považují vysokou koncentraci žáků se špatným prospěchem, nízkou studijní morálkou a neukázněným chováním právě v ÚDH. Tito učitelé jsou přesvědčeni o tom, že ÚDH tak komplikuje život jak učitelům tak spolužákům. Tyto zkazky, že za problémy v sextě mohou chlapci z ÚDH zřejmě postupně přebírají i někteří sextáni, kteří jsou učiteli označováni jako vzorní a snaživí. Takoví žáci se pak mohou stavět do pozice oběti a vzbuzovat tak dojem, že je nutné, aby je učitelé chránili, na což upozorňuje Čapek: „*bohuzel jsem zjistil, že některý ty děcka se začaly přiklánět k interpretaci kantorů, který jednoznačně vidí problém v tom, že tam je skupina borců, kteří se neučí, neustále narušují vyučování a brání ostatním v tom, aby získali rozumný vzdělání.*“ Pokud učitelé označí viníky, je možno označit i oběti, které je nutno chránit. Tím se celá situace stává mnohem naléhavější. Čapek se však nechce smířit s tím, že by sexta měla být rozdělena na agresory, které je potřeba potlačit a oběti, které je nutno chránit: „*já bych chtěl, aby našli nějakou cestu. Protože cesta toho, že řekneme: „vy, od pátý řady vzadu, budete kretění a my tady vpředu budeme miláčky.“ To se mi nechce líbit.*“ Stereotypní koncept „ochrany obětí“ je však v rámci učitelského sboru rozšířen, což ilustrují výpovědi Mendelové: „*měly by se chránit ty děcka, který jsou tam utlačovaný. Že by se jim měl dát větší prostor. Aby se tady ty dominanty trošičku řízly.*“ a také Jobsové: „*mně je hlavně strašně líto těch děcek, zbytku té třídy, to mi připadne brožný. My učitelé to nějak profesionálně zvládneme, ale oni tam musí být s něma sedm hodin denně. S nima soucítím tady v tomble.*“ Pokud jsou jako viníci nepříznivé situace v sextě A označeni chlapci z „údolí dutých hlav“, nabízí se dle učitelů jednoduché řešení, které spočívá v proměně chování členů ÚDH. Čapek tlumočí slova kolegů následujícím způsobem: „*mají se začít učit, musí dávat neustále pozor v hodině a nesmí dělat narážky, který by ubližovaly ostatním.*“ Jedná se však o vágní požadavky, u kterých nejsou stanoveny indikátory, prostřednictvím kterých lze ověřit, zda skutečně ke změně žakovského chování došlo.

Druhým z identifikovaných viníků nepříznivé situace v sextě A je třídní učitel Čapek, protože dle názoru jeho kolegů nedokáže situaci ve své třídě efektivně řešit. Čapek, jako vyučující jednoho z žáků nejlépe hodnocených vyučovacích předmětů však ve své výuce neidentifikuje problémy, se kterými se běžně setkávají jeho kolegové. Jeho možnost řešit problémy, které detailně nezná, je tak značně omezena.

Pakliže je jako viník označen Čapek, dle kolegů by to měl být právě on, kdo ji bude řešit ke spokojenosti učitelského sboru. Čapek však zaujímá odlišný postoj k sextě, než kolegové. Z toho důvodu vnímá odlišným způsobem i možná řešení problému: „*já na tu třídu nenadávám a to je chyba. Když na ni všichni nadávají a shodnou se, tak to je takový společný ujištění se, že to tak je. Prvotní ale je, zjistit, proč to nefunguje. Moje otázka je, co dělám blbě. Ale můžu na to jít taky tak, že řeknu v kabinetě „hele, taky vás tak serou?“ A oni řeknou „no jo, jsou to idioti.“ A je to potvrzený!“ Čapek poukazuje na to, že situaci*

v sextě A je možno vnímat a tím pádem i řešit, dvojím způsobem. Jedním z nich, který právě volí řada kolegů, je označení viníka z řad žáků a požadování změny v chování pouze na straně žáků a nezávaznosti změny vlastního chování či postupu ve výuce. Druhým je sebereflexe učitele, tedy zvážení toho, zda učitel nese podíl viny na vzniklé situaci a zda může přispět k jejímu vyřešení (srov. Weiner, 2000). Toho však řada kolegů není schopna a Čapkův pohled na situaci není učiteli akceptován. Proto řada kolegů Čapkovi, který je zkušeným učitelem s více než desetiletou praxí, doporučuje, jak má postupovat. Například Mendelová Čapkovi doporučovala přísnější přístup k žákům a údajně doslova řekla: „Karlé, v té třídě nemůžeš být humán, protože jak seš humán, tak to je konec.“ Mendelová své doporučení formuluje na základě předchozích zkušeností: „kolegyně, co tam učila, brečela. Oni předtím měli třídní, která byla tvrdá, protože je musela nějakým způsobem zpacifikovat. Karel je brozový demokrat a ty děcka toho hned zneužívaj.“ Mendelová je přesvědčena, že přísnost předchozí třídní učitelky byla na místě a mírnost současného třídního učitele tedy není správně zvoleným přístupem. Jak podotýká Čapek, přísnost učitelů patří do kultury školy, a je tak považována za normu, která má zajišťovat hladký chod výuky a také její efektivitu:⁹³

Tady jsou učitelé, který nejsou vůbec tvrdí, a kteří dokážou věci řešit rozumně, ale který se při obědě skoro chlubí, jak tu svou třídu seřezali. Já vím, že to není vůbec jejich styl, ale oni ví, že se to tu nosí. Jeden učitel řval jako pes, to se někdy rozlíhá, a pak řekl „děcka, vy víte, že jsem na vás občas řval, ale to bylo všechno jenom pro vaše dobro.“ Já už jsem si připadal úplně jako magor, nevím, jestli se mám začít smát. Ale fakt si říkám, že tam se dá říct úplně všechno, ale že pokud se to dělá s láskou, tak můžete řvat jak hysterka. No a tím, že řvete, dokazujete, že jste dostatečně tvrdí. A když řeknete u oběda „tak jsem je seřval,“ tak někdo řekne „dobry, zaslouží si to.“ (Čapek)

Čapek se tedy svým přístupem k sextě A, jakož i k ostatním třídám, z kultury školy vymyká. Jeho kolegové jej nabádají, aby proměnil svůj přístup a byl na žáky přísnější. Čapek však tvrdí, že pokud bude tlačěn do pozice silového, rázného učitele, který u žáků potlačí veškeré projevy jejich svobodného názoru a projevu, odejde ze školy. Čapek totiž považuje gymnázium za místo, kde je žádoucí pěstovat a kultivovat názory studentů (srov. Havlík & Kot'a, 2002, s. 132). Čapek však zároveň poukazuje na to, že se skutečně najdou žáci, kteří od učitelů vyžadují přísnost: „nejhorší je, že to některý děcka už považují za normu. Pokud na ně nikdo neřve, tak to považují za slabost. Nebo jako, že se nic neděje.“ Hranice žákovské tolerance vůči křiku se pod neustálým tlakem posouvá stále dále. Čapek však tvrdí, že takovéto způsoby zavádět nebude:

Ostatní chtějí, abych tam zavedl teror. Ale já tam žádný teror dělat nebudu, když mně to vyhovuje tak, jak to je. Pokud by se sbor dohodnul na tom, že jedinej možnej způsob řešení je, že tam nasadí tvrdýho, drsnýho učitele, který tam nastaví teror a zastaví absolutně veškerý možnosti projevů těch borců, který pak budou fakt sedět a mít sevřenej zadek, což mi naznačovali už od začátku, tak jestli toto je řešení, tak bych byl ochoten se tý třídy vzdát a odešel bych ze školy, protože bych v tom nechtěl pracovat. Protože mně to přijde jako nelidskej jednání. Já bych tohle považoval za něco, co se vůbec nemá na gymplu stát. Tam se má právě podporovat názor těch děcek. (Čapek)

Shrnuji, že dle učitelského sboru známe dva hlavní viníky situace, žáky z ÚDH, kteří by měli proměnit své chování a třídního učitele Čapka, který by měl být na žáky přísnější. Známe tedy dvě neformální doporučení kolegů stran toho, jak by mělo dojít k vyřešení situace v sextě A.

⁹³ Z páté kapitoly však vyplývá, že žáci s příliš přísným přístupem učitelů nejsou spokojeni.

Nejedná se však o systematické řešení, na kterém by se učitelský sbor dohodl. V současné chvíli totiž situace v sextě A působí spíše na emocionální stránku, nežli na racionální, což dokládá Čapková výpověď plná emotivních slov, kterými popisuje situaci a přístup svých kolegů k ní:

Můj pocit je, že nejsou takoví grázlové, jak všichni říkají. Ale tam padají, že jsou to... já to možná ani nechci říkat... ty nejdřívější výrazy. Že to jsou potvory. Ale potvory by jim nikdo neřekl. A teď mi bylo řečeno jednou kolegyní, že na to dojedu. Když tam mám tolik takovejtle mrch, tak že na ten můj přílišnej demokratismus a humanismus, nebo tak nějak to řekla, že na to dojedu. A abych si na ně dal pozor. A to jsem si uvědomil, jak je to strašný, když to takhle řekne kolega kolegovi. Já vlastně nevím, proč to ten člověk dělá. A i kdyby to tak bylo, tak mně rozhodně taková rada v ničem nepomůže. Nebo nejsem ten typ, že bych řekl „jo, jsou to fakt mrchy, když to ona říká. A já už jim nebudu věřit ani slovo.“ (Čapek)

Ředitel, který se angažuje v řešení nastalé situace s odstupem času zhruba jednoho měsíce po zmíněné výjimečné poradě učitelského sboru, shrnuje události s trochu odlišným výsledkem, než který se původně jevil jako pravděpodobný tak, jak o něm referovali učitelé.

Myslím si, že ten způsob, který tam byl zvolený odedávna, takové to „něco jsi udělal, dostaneš trest a hotovo“ a „tady jsou pravidla, tak je dodržuj a postavíme tě do latě, však seš neukázněnej, tak si to zasloužíš,“ že to není úplně správné. A co dál? Nevím. Budu se snažit, aby se učitelé od začátku snažili přistupovat k nim trochu otevřeněji. A základní je, že když se někdo začne snažit, tak že si toho ten učitel musí okamžitě všimnout a dát to najevo. A u nich zrovna, jsou to dospělý děcka a myslím si, že tohle to je ten citlivý bod, že oni se fakt cítí dehonestovaní, nebo že neustále jim nadáváme, což je pravda. A může to být i oprávněně. Já vždycky říkám na poradách, že si myslím, že těm děčkám musíme opakovaně dávat šanci své chyby napravit. Jednoduchý recept asi není, ale myslím si, že Karlův způsob je v pořádku. Že se je snaží vést lidsky. Je to takový očistný proces trošinku. Že se najednou ty problémy obnažily. Protože Čapek je nezařiznul hnedka na začátku, ale začal o nich přemýšlet, a proto to trvá dýl. Takže já si vůbec nemyslím, že nějakou vinu na tom, jak to tam vypadá, by nesl Čapek svým přístupem. Naopak. Myslím si, že on je naděje, že by se to mohlo podařit trošku zachránit. Ne úplně, ale aspoň trošku.“ (ředitel)

Můžeme tedy říci, že ředitel se kloní spíše na stranu třídního učitele Čapka, a snaží se nabádat učitele k otevřenému a vlídnému přístupu k žákům. Možná tak dochází k pozvolné změně kultury školy, aspoň tedy prozatím v rovině deklarací ředitele. Přesto, ve světle dříve předložených citací učitelů a ředitele se zdá, že konkrétní úspěšné řešení situace v sextě A je prozatím v nedohlednu. Čapek proto sextány nabádá, aby byli obezřetní: „teď už jsme já a třída v bledáčku. Já jsem děčkám říkal „musíte dávat pozor, nemůžeme si dovolit žádněj excés. Když se něco stane, tak je to sexta.“ Já přemýšlím, jak z týhle hysterie ven. Všichni jsou v napětí. Už se čeká, kdy tam konečně budou vraždit nevinátka.“

PŘÍLOHA č. 7: Ukázky map situační analýzy

(ukázka analýzy dat týkajících se žákovského hodnocení výuky)

Jedná se o ukázku *situačních map uspořádaných*, které vznikaly při analýze dat o žákovském hodnocení výuky. Žákovské hodnocení výuky bylo vždy doplněno také o výpovědi učitele, který daný vyučovací předmět vyučuje, proto je v této příloze k nalezení i mapa, která sumarizuje a systematizuje výpovědi učitele. Originální mapy, které jsem vytvářela v průběhu analýzy dat, postupně vznikaly prostřednictvím technologie tužka-papír. Tvorba jedné mapy trvala i několik dní. Práce na mapě byly ukončeny ve chvíli, kdy se ve zkoumané situaci zachycené v datech již neobjevovaly nové prvky a zároveň, když byly všechny zaznamenané prvky uspořádány. Poté byly některé situační mapy převedeny do elektronické podoby, aby mohly být přiloženy k této práci jako ilustrace. Přiložené mapy tedy neslouží k prezentaci dat, ale slouží jako ukázka dílčí části analýzy dat. Všechny mapy, které vznikly v průběhu analýzy dat, byly dále zpracovávány. Docházelo tak například ke slučování map a jejich dalšímu zpracování a interpretaci. Výsledky situační analýzy, kterou dokládají přiložené mapy, jsou k nalezení zejména v kapitole 5.3 a také v přílohách 1 a 2. Situační mapy byly použity také při analýze dalších tematických částí dat - například při zpracovávání dat o kauze matematika. Tyto mapy jsou však velmi komplikované a rozsáhlé a není možné je jednoduše a přehledně převést do elektronické podoby. Více o těchto mapách a situační analýze viz v kapitole 4.4.3.

Příloha číslo 7. obsahuje celkem tři situační mapy:

- a) hodnocení výuky českého jazyka a literatury z pohledu žáků
- b) vyjádření učitele Čapka k výuce českého jazyka a literatury
- c) fúze zjištění o nejlépe a nejhůře hodnocených vyučovacích předmětech

