

Moc (bez)mocných učitelů: kážeň v současné škole

Anna Páchová

Abstrakt

Školní kážeň je historicky nedílnou součástí edukační praxe. Nicméně spolu se vznikem alternativních výukových směrů a akcentem na konstruktivistický způsob vyučování přichází volání po oslabení moci školy a autority učitele. Text se soustřeďuje na téma kvalitativní změny paradigmatu v otázce disciplinace žáků. Analýza disciplinace v českém prostředí byla založena na porovnání tradičního přístupu k výuce matematiky s přístupem výuky dle tzv. Hejného metody, pro které je typické paradigma nižší autoritativnosti učitele. Text odpovídá na to, jak vypadají kážeňské intervence v hodinách matematiky vyučovaných tradičním způsobem (T-třídy) a Hejného přístupem (H-třídy). Zdrojem dat byly videonahrávky hodin matematiky v osmi třídách. Analýza ukázala, že disciplinace hraje významnou roli v obou přístupech. Co se však lišilo, byly formy disciplinace, respektive jejich explicitnost. Vysoká míra explicitnosti požadavků byla typická pro T-třídy, zatímco v H-třídách byla typičtější neexplicitní forma s důrazem na požadavek sebekázně. V závěru se text zamýšlí nad otázkou, zda jsou uvedené rozdíly opravdu natolik markantní, anebo zda se v případě H-metody jedná spíše o formální přesmyčku, která je v souladu s požadavky současného veřejného diskurzu.

Klíčová slova: kážeň, škola, kážeňské intervence, Hejného přístup, moc.

The power of the powerless teachers: discipline in the contemporary school

Abstract

Discipline in school has historically been an integral part of educational practice. However, with the emergence of alternative teaching trends and the emphasis on constructivist teaching the call to weaken the power of the school and the authority of the teacher emerge. The text focuses on the issue of qualitative paradigm shifts in the issue of pupil discipline. The analysis of discipline in the Czech environment was based on a comparison of the traditional approach to teaching mathematics with the approach of teaching according to the so-called Hejný method, which is characterized by a paradigm of lower teacher authority. The text answers how disciplinary interventions look like in mathematics classes taught in the traditional way (T-classes) and in the Hejný approach (H-classes). The data source was video recordings of mathematics lessons in eight classrooms. The analysis showed that discipline plays a significant role in both approaches. What differed, however, were the forms of discipline, or rather their explicitness. A high degree of explicitness of the requirements was typical in the T-classes, while in the H-classes a non-explicit form with an emphasis on the requirement of self-discipline was more typical. The text concludes by considering whether these differences are important, or whether the H-method is more of a formal oversight that is consistent with the demands of contemporary public discourse.

Keywords: discipline, school, disciplinary interventions, Hejný's approach, power.

DOI: 10.5507/epd.2023.008

Úvod

„Řekla jsem napiš celou větou, a ještě jsi to neudělal. Hlavně že máš počmáranou celou lavici!“ Podobné výroky známe z našich školních let všichni – a to nezávisle na datu našeho narození. Problematika kázně ve školní třídě je neustále znějícím evergreenem, jelikož problémové chování žáků narušuje výukový proces (Rosas & West, 2009) a výrazně zvyšuje u vyučujících míru stresu (Wubbels, 2011, Krninský, 2012), která může vést až k syndromu vyhoření (Garrahy, Cothran, & Kulinna, 2005). Navíc se v posledních letech v ČR zvyšuje rovněž výskyt šikany učitelů ze strany žáků (Klimešová & Tůmová, 2011). Ukazuje se, že správné nastavení mocenských vztahů je zejména u začínajících vyučujících zcela klíčové, a pokud se nedaří, stává se podstatným důvodem pro změnu profese (Šalamounová, Bradová, Lojdová, 2014). V kontrastu k tezi, že bez bazální káz-

ně není výuka žáků z principu možná (např. Lewis, 2001), pak stojí neoliberální snahy volající po oslabení moci a autority učitele i celé instituce školy (Štech, 2013). Jak tato proměna paradigmatu ovlivňuje podoby školní disciplinace, tedy způsoby, jak dosahovat kázně? Téma moci a disciplinace není rozvíjeno pouze v zahraničí, ale rovněž rezonuje v českém prostředí. (Šedová, 2011, Vlčková et al., 2015). Následující text nemá jen ambici být příspěvkem do těchto debat, ale jeho cílem je provázat je s aktuálními diskuzemi o nových metodách výuky. V českém prostředí je totiž možné posun v mocenském uspořádání nahlédnout skrze rozdíly v přístupu vyučujících matematiky, kteří se hlásí ke konstruktivisticky orientované výuce matematiky dle tzv. Hejného metody.¹ A to z toho důvodu, že Hejného metoda staví na méně autoritativním přístupu učitele (viz jeden z 12 principů Hejného metody: učitel jako průvodce a moderátor diskuzí).

Cílem textu je odpovědět na otázku, jak se proměňuje disciplinační praxe v souvislosti s oslabením autority učitele pomocí srovnání tradiční výuky s výukou založenou na Hejného metodě. Na základě deklarovaných tvrzení týkajících se průvodcovské neautoritativní role učitele by bylo možné u vyučujících této metody očekávat méně frekventovanou tendenci k disciplinaci svých žáků. To by ale znamenalo, že děti v těchto třídách budou buď méně ukázněné, anebo je jejich vyučující povedou ke kázní jinak. Co to ale znamená „jiné vedení ke kázní“? Lze vůbec uvažovat o vedení ke kázní, které disciplinací není?

Text se bude nejprve zabývat teoretickými a praktickými aspekty kázně. Nejdříve budou vymezeny základní pojmy. Následně se text bude zabývat obsahem učebnic pro učitele, které se týkají kázně, a změnami v teoretickém pojetí kázně souvisejícími se změnou současné školy. Pozornost bude věnována rovněž principům konstruktivistické výuky ve vztahu ke kázní. Dále bude vymezena metoda výzkumu a budou představeny výsledky, které vzešly z provedených analýz vyučovacích hodin. Diskuze pak nabídne srovnání výsledků analýz vyučovacích hodin s obsahem učebnic pro učitele a uvedená zjištění budou zasazena do širšího kontextu.

1 Teoretická východiska

Kázeň je v tomto textu pojímána jako dodržování stanovených norem (Střelec, 1998, Bendl, 2005). Z hlediska metod udržování kázně Bendl s odvoláním na Smithe (1969 in Bendl, 2005) rozlišuje mezi nátlakem, přesvědčováním a sebeovládáním. Pouze nátlak však explicitně spojuje s mocí učitele. Spolu s Foucaultem (2000) se však lze domnívat, že o moc jde ve všech případech. Kázeň je považována za výsledný stav, kterého je dosahováno různými disciplinačními prostředky (regulační praxí), které jsou však vždy projevem moci (Foucault, 2000). Disciplinace je v rámci tohoto textu pojímána současně

¹ Jsem si vědoma toho, že se jedná o velké zjednodušení, blíže se k tomu vyjádřím v dalším textu.

jako vyjádření moci i prostředek jejího dosahování (Pitsoe & Letseka, 2013) vedoucí v tomto kontextu ke školní kázní.

Obr. 1

Vztah mezi kázní, mocí a disciplínou



Např. Učitelka děti zvýšeným hlasem upozorňuje na to, aby se ztišily (prostředek disciplinace – regulační praxe), to vede k aktuální kázní, ale současně se jedná o vyjádření moci. Po takovýchto opakovaných manifestacích moci, se děti nakonec ztiší již třeba při tom, když učitelka vstoupí do třídy.

Termín moc používám jako zastřešující pojem, jak pro individualistickou složku moci (moc učitele), tak rovněž pro její sociální – organizační složku (Kaščák, 2006 zde hovoří o moci školy). Konkrétní učitel je tedy jak nositelem individuální moci, tak rovněž zprostředkovatelem sociální moci. Moc pro mě nemá negativní konotaci, naopak ji podobně jako Kaščák (2006, s. 129) chápu jako sociálně funkční mechanismus kulturní transmise.

1.1 Současné pojetí kázně v edukační praxi

Z informací, které jsou zveřejňovány největšími pedagogickými fakultami v ČR, se zdá, že se vyučující prvního stupně s problematikou školní kázně a nekázně příliš explicitně nesetkávají. Čerpat ale mohou z mnoha dostupných publikací. V následujícím přehledu využívám učebnice a texty pro učitele autorů Bendla, Mertina a Fontany. Za tímto účelem jsem provedla sondu do této problematiky, která umožní nahlédnout s jakým backgroundem (z hlediska školní kázně) vstupují vyučující do třídy.

Podle Bendla (2015) je ukázněný žák takový žák, „který je aktivní, o normách chování přemýšlí a chová se ukázněně i v nepřítomnosti učitele. Je to ‘slušný žák’, který dodržuje pravidla školního řádu, napomáhá budování pozitivního sociálního klimatu ve škole, konflikty se spolužáky se snaží řešit pokojnou cestou a nesouhlas s učitelem (jeho příkazem či rozhodnutím) dává najevo kultivovanou formou.“ (s. 242). Podle Bendla je tedy ukázněný žák žákem zralým, nikoli „jen“ disciplinovaným. Mertin a kol. (2013) považují kázeň za implicitně jasnou, když píšou, že je „velmi pravděpodobné, že se v české společnosti zhruba shodneme na minimálních základních charakteristikách slušného chování ve škole.“ (s. 16). V zahraničním pojetí je kázeň pojmem více relativním, Fontana (2010) definuje problémové chování jako „takové chování, které je pro učitele nepřijatelné“

(s. 337), čímž poukazuje na skutečnost, že „problém“ nastává až ve vnímání učitele a že pro každého z nich může být problémové chování něco trochu jiného. Pojetí kázně je tedy u různých autorů různé. Z tohoto důvodu je potřebné podrobněji se zabývat současnou žitou praxí a v ní realizovaným disciplinačním diskurzem.

Dále literatura pracuje s výhodami školní kázně: „Kázeň by měla nést své úroky, „sladké ovoce“ v podobě kultivování mravního charakteru, usnadňování orientace ve společnosti, zajišťování pocitu bezpečí a jistoty, zvyšování výkonu a efektivity lidského konání.“ (Bendl, 2015, s. 242) Zdůrazňovány jsou tedy především budoucí zisky, nikoli např. skutečnost, že kázeň má sloužit k aktuálně efektivnějšímu školnímu učení, tu lze číst spíše mezi řádky. Mertin (2013) je v tomto explicitnější, když slušné chování definuje s důrazem na úspěšnost vzdělávání: „Jde zejména o takové chování a jednání žáků i dospělých, které umožňuje bezpečné, nerušené a současně efektivní směřování všech žáků ve třídě k maximálním vzdělávacím výsledkům.“ (s. 16) K tomu navíc dodává, že jde i o chování, které je ovlivněno společenskými konvencemi a které vede ke zjedno-dušení soužití ve skupině.

Z hlediska disciplinace, resp. metod udržování kázně Bendl (2005) primárně staví na principech operantního učení vedoucích k modifikaci chování. Jde o to všimnout si a ocenit žádoucí chování, a to nežádoucí ignorovat. Podobně Mertin a kol. (2013) se přiklání spíše k nerepresivním zásahům. Považuje však za důležité zabývat se i menšími prohřešky, protože i ty odvádějí žáka od učení a nabádá studenty učitelství k nutnosti osvojit si řemeslné techniky zvládnání kázně. O čem se citované publikace příliš nezmiňují, je explicitně pojmenovaná problematika trestu. Jednou z výjimek je část nazvaná Užívání trestu ve Fontanově publikaci Psychologie ve školní praxi (2010, s. 354 a dále). Předtím než pojednává o účinném trestání, ovšem autor upozorňuje na jeho rizika. Proto je považováno za vhodnější se trestům vyhnout. Z účinných trestů se zmiňuje zejména o verbálním pokárání, o dopise rodičům (za účinné považuje, když je dopis dítěte přečten ředitelem – čímž je do regulační praxe zahrnut reprezentant moci a instituce – a dítě má ještě před jeho odesláním možnost nápravy) a o zákonu přirozených důsledků (náprava škody namísto nesouvisejícího trestu).

I přes nejednoznačnosti v uchopení toho, co kázeň je a jaká je role vyučujícího v jejím dosahování, lze říci, že praktická literatura pro (budoucí) učitele nabízí relativně jednoznačný obrázek, jakým způsobem „je správné“ žáky ke kázní vést. Uvedené publikace se jednoznačně shodují na výhodnosti pozitivního přístupu, kdy je oceňováno žádoucí chování a nežádoucí je ignorováno (čímž postupně vyhasíná). Pokud ignorace není možná, pak se využívají alespoň v začátcích co nejjemnější reakce, které se pří-padně stupňují.

1.2 Proměny současné školy a pojetí kázně

Škola je zrcadlem společnosti (Bendl, 2005). S proměnou společnosti tedy dochází rovněž k proměně školy. Ty lze spatřovat ve dvou oblastech – v zaměření se na získávání kompetencí namísto hotových poznatků (Štech, 2013) a v procesu snižování výkonového tlaku zahrnujícím jak vzdělávací oblast školy, tak rovněž její výchovnou složku (Kaščák, 2008).

Důraz na kompetence je spojen s neoliberálními hlasy a je vlastně jakýmsi voláním po „jiném“ typu efektivnosti. Tím nemá být to, co se žák naučil, ale to, co je schopen využít ve svém budoucím životě. To, co je to podstatné pro život, má být v důsledku určeno poptávkou firem, tak aby školy produkovaly „pracovníky na zakázku“ (Robertson, 2008). Důraz na kompetence je v ČR dlouhodobě strategickým cílem vzdělávací politiky (např. Bílá kniha, 2002 a rovněž Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030).

Jak ovšem upozorňuje Štech (2013) mění se primárně diskurz, nikoli témata, o kterých se diskutuje: „(J)de o starý spor v novém kabátu. Jeho jádrem je *míra diskontinuity mezi školní a mimoškolní kulturou*... (s. 619).“ V podstatě se jedná stále o totéž – o kritiku toho, že škola není školou života. Mluví se o tom, že stará škola je v (post) moderním světě zcela nefunkční, jelikož nereflektuje narůstající význam individualistických hodnot (Pupala, 2004). Kritikům vadí zejména přílišná formálnost školy z hlediska organizace (rozsazení, režim dne, oddělení předmětů atd.) i z hlediska vztahů mezi učiteli a žáky. Nespokojenost se „starou“ školou dle Kaščáka (2008) vede k volání po redukci moci školy s typickým momentem „změkčování“, který zahrnuje mnoho oblastí od snižování tlaku na výkon až po nastolení partnerského vztahu mezi učitelem a žákem. To je rovněž součástí Národního programu vzdělávání v ČR: „Škola musí usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. To vyžaduje nejen změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změnu klimatu a prostředí školy, které se projeví (...) v charakteru vztahu mezi učitelem a žákem, který by měl být založen na partnerství a vzájemném respektu.“ (Bílá kniha, str. 18).

Požadavek na snižování moci (učitele i školy) v sobě implicitně zahrnuje i změnu výukových, a zejména pak výchovných, resp. disciplinačních prostředků. Můžeme mluvit o *novém diskurzu udržování kázně ve třídě*. Bendl (2005) v tomto kontextu píše o reinterpretaci kázně směrem k sebekázní, s čímž je spojen odklon od užití síly či násilí k přesvědčování až směrem k sebeovládání. Podobně Šedová pracuje s přechodem od tradičního přístupu ke kázní ke stavu „utlumené dominance učitele, kdy je moc sdílena, pravidla vzájemné interakce jsou demokraticky vyjednávána a žáci přejímají zodpovědnost za své chování“ (Šedová, 2011, str. 94).

Nutná proměna disciplinačních prostředků je patrná i na postupném rozšíření definice toho co spadá pod pojem *classroom management*, který se v anglicky psané literatuře používá k popisu strategií, které vyučující používají ke zvládnutí kázně. Zatímco v minulosti se jednalo téměř výhradně o techniky směřující k zastavení nežádoucího chování, dnes se píše o mnohem širší paletě často preventivních učitelských aktivit jako

je budování dobrých vztahů mezi vyučujícími a žáky, průběžná motivace a využívání činností do kterých se mohou žáci více zapojit (Korpershoek et al., 2016).

1.3 Konstruktivistická výuka a aktivita na straně učitele

Cílem textu je dopovědět na otázku jak výše popsané volání po partnerském přístupu učitelů a školy (Kaščák, 2008) ovlivňuje disciplinační praxi. Partnerský přístup má delší tradici v konstruktivistickém přístupu ke vzdělávání (Brooks, Brooks, 1993) a utlumení dominance učitele je pro konstruktivismus typické (Brophy, 1998). Z toho důvodu bude snahou ukázat posuny v disciplinační praxi právě na porovnání tradiční a konstruktivistické výuky. Nejprve budou představeny základní ideje konstruktivismu, s cílem zvýraznit mechanismy stojící v pozadí případných rozdílů s tradiční výukou.

V českém prostředí je konstruktivistický přístup k výuce matematiky ztělesněn v Hejného přístupu². Podle Pupaly a Osuské (2000) je konstruktivismus charakterizován dvěma principy. Tím prvním je, že poznání je získáváno aktivně poznávajícím subjektem. Druhým principem je pak adaptivní funkce kognice umožňující vytvářet vysvětlení na základě zkušenosti, praxe a cílů subjektu. Konstruktivismus není zdaleka jeden a lze hovořit o jeho mnoha formách. Minimálně můžeme rozlišovat mezi radikálním a sociálním konstruktivismem. Podrobnější analýza však přesahuje rámec tohoto textu. Navíc jak ukázal Kaščák (2002), i mezi radikálním a sociálním konstruktivismem existuje významně příbuzná paradigmatickosti. U jediného pojmu, u kterého se zastavím, je relativně nový pojem genetického konstruktivismu, který zavedl Kvazs (2016) právě ve vztahu k Hejného metodě. Kvazs se tímto termínem pokouší upozornit na skutečnost, že typické pro Hejného konstruktivismus je snaha o to, aby žák vlastní konstrukcí rekonstruoval proces historického vývoje matematického poznání. To má dle Kvazse za následek skutečnost, že aktivita na straně žáka současně neznamená pasivitu na straně vyučujícího:

„Pedagóg, ktorý žiaka sprevádza po ceste za poznáním, a to aj napriek všetkým Hejného prehláseniam o opaku, nie je pasívny. Voľbou úloh, ich radením do genetickej postupnosti, prepájaním rôznych epistemologických kontextov, reakciou na žiakove chyby, i riadením diskusie v triede zásadným spôsobom ovplyvňuje poznávací proces žiaka. Robí to však inak než učiteľ v tradičnej škole. Namiesto hotových poznatkov žiakovi predkladá špeciálnym spôsobom vytvorený súbor problémov.“ (Kvazs, 2016, s. 18)

² Komplikací je skutečnost, že Hejný o metodě z teoretického hlediska prakticky nepojednává (Rendl, 2008, Kvazs, 2016). Nicméně je obecná shoda v tom, že tzv. Hejného metoda má společné rysy s konstruktivismem. Hejný se sice v posledních letech od tohoto pojmu částečně distancoval (z důvodu obrany před kritikou konstruktivismu) a o svém způsobu výuky hovoří jako o vyučování matematice orientované na budování schémat (web H-Mat), nicméně v minulých letech tomu bylo jinak (Hejný, Novotná, Stehlíková, 2004). Navíc L. Kvazs, Hejného spolupracovník, z teoretických pozic Hejného metodu s konstruktivismem jasně spojuje, když mluví o metodě jako o genetickém konstruktivismu (Kvazs, 2016).

Kromě vypořádání se s pasivitou na straně vyučujících Kvazs zmiňuje spojení „předávání hotových poznatků“. To je podle konstruktivisticky orientovaných autorů jeden z hlavních znaků transmisivního vyučování a také hlavní bod jejich kritiky (Hejný, Novotná, Stehlíková, 2004, kapitola 1, Smejkalová, 2014).

Pokud tedy shrneme tradiční pojetí rozdílů mezi konstruktivismem a transmisivní výukou (z pohledu konstruktivisticky orientovaných autorů), tak je to zejména aktivita na straně žáka namísto předávání hotových poznatků a adaptivní funkce kognice. Klasickou úvahu, kdy konstruktivisté (včetně Hejného) hovoří o dimenzi pasivity vs. aktivita v tom smyslu, že v rámci konstruktivismu je aktivní žák, zatímco v rámci transmisivní výuky je aktivní učitel narušují (každý z jiné pozice) Kvazs s Rendlem. Kvazs totiž ukazuje, že rovněž v konstruktivistické výuce je nutná aktivita učitele, jen je to aktivita jiného typu (viz výše). Rendl zase výstižně zpochybňuje konstruktivistická tvrzení ohledně pasivity žáka a předávání hotových poznatků.

„Samozřejmě, že škola předává především hotové poznatky – tj. poznatky, ke kterým lidstvo dosud dospělo a jsou uznávány jako platné. Snad nikdo se ale nedomnívá, že tím jsou tyto „hotové“ poznatky hotové i pro žáka a že je může pasivně přijmout. Každý ví, že je nutné záměrné učení jako aktivní proces. Mj. i pouhá snaha o záměrné zapamatování vykazuje vždy známky aktivity procesů myšlení.“ (Rendl, 2008, s. 170).

Z uvedeného vyplývá, že rozdíly mezi konstruktivistickou a transmisivní výukou z hlediska klasického dělení v linii pasivity vs. aktivita nejsou v našem kontextu relevantní. Co se však jako podstatné ukazuje je nikoli samotná aktivita vyučujících, ale způsob, jakým jsou učitelky a učitelé aktivní. To je oblast, která se může do procesu disciplinace výrazně promítat. Tuto tezi potvrzují i zahraniční výzkumy, které ukazují na přímý vliv konstruktivismu na pojetí vyučujících v oblasti classroom managementu směrem od kontroly ke spolupráci (Akar, Yildirim, 2009). Kaya a Dönmez (2009) zase poukázali na nutnost změny mocenského nastavení – dokonce hovoří o nutnosti demokratického uspořádání ve třídě jako o podmínce možnosti zavést konstruktivistický způsob výuky.

Úvahy o demokratičtějších pojetí a větší důraz na spolupráci mezi učiteli a žáky v rámci classroom managementu stojí rovněž minimálně v implicitní rovině v pozadí Hejného přístupu. Hejného metoda je svými autory totiž považována za komplexní přístup vyžadující celkovou proměnu přístupu vyučujících. Silný důraz je kladen na výchovnou složku (*Cíle výchovné jsou důležitější než cíle poznatkové, protože kvalitu společnosti více určují hodnoty mravní než hodnoty znalostní.*, web H-mat) a současně je často zdůrazňován prostor, který je třeba žákům poskytnout (*Učitel zde není autoritou, která ví, umí a vykládá*, web H-mat). To vše je v souladu s novým diskurzem udržování kázně ve třídě (viz část 1.3).

2 Metodologie výzkumu

Cílem tohoto textu je zjistit, jak proměna paradigmatu pojetí moci školy (Kaščák, 2008) ovlivňuje školní disciplinaci. Posun v mocenském pojetí je nahlížen skrze rozdíly v přístupu vyučujících hlásících se k tzv. Hejného výuce matematiky (H-vyučující), jelikož tato je považována za méně autoritativní. Text si tedy klade otázku, zda se liší způsoby disciplinace u H-vyučujících, oproti vyučujícím, kteří se k žádné specifické výuce matematiky nehlásí (T- vyučující). Konkrétně jsou zvažovány tři výzkumné otázky:

1. Liší se ve vybraných třídách frekvence disciplinačních zásahů a jejich forma mezi H a T-vyučujícími?
2. Liší se ve vybraných třídách problematické chování na které H a T vyučující reagují?
3. Lze nalézt rozdíly ve zdůvodněních kázně, tak jak je vyučující prezentují svým žákům?

2.1 Sběr dat a výzkumný vzorek

Sběr dat probíhal v letech 2015–2017 v osmi prvních třídách, které pocházely z celkem šesti základních škol. Až na jednu výjimku ze Středočeského kraje se jednalo o pražské školy. V každé třídě byly se souhlasem rodičů, vyučujících i vedení školy pořízeny videonahrávky čtyř po sobě jdoucích vyučovacích hodin. Všechny videonahrávky byly pořízeny ve druhé polovině školního roku. Celkem bylo tedy tímto způsobem pořízeno 32 hodin videonahrávek. Třídy pro sledování byly vybírány tak, aby polovinu z nich bylo možné klasifikovat jako třídy vyučované dle tzv. Hejného metody (dále H-třídy) a druhou polovinu jako třídy vyučované tradiční metodou výuky matematiky (T-třídy). K tomu bylo potřeba nejprve operacionalizovat pojmy. Nakonec jsme v rámci šetření dospěli k tomu, že za H-třídy budou považovány ty třídy, jejichž vyučující se k metodě hlásí a využívají učebnice, jejichž hlavním autorem je Milan Hejný (nakladatelství Fraus). Naopak za T-třídy jsme považovali ty třídy, jejichž vyučující se nehlásí k žádné specifické metodě a využívají klasické učebnice (nejčastěji Alter nebo SPN).

Charakteristiky vyučujících z námi sledovaných tříd jsou uvedeny v následující tabulce. Všichni vyučující vystudovali pedagogickou fakultu (v jednom případě pouze bakalářský stupeň, ostatní vyučující mají vzdělání magisterské). Délka praxe variovala od 1 roku po 30 let.

Tabulka 1

Charakteristiky vyučujících

Pohlaví	Praxe	Metoda	Vzdělání	Poznámka
Žena	10 let	H	PedF, Mgr.	Tandemová výuka – učitelka mentorka + absolventka
Žena	30 let	H	PedF, Mgr.	Tandemová výuka – učitelka mentorka + absolventka
Muž	3 roky	H	PedF, Mgr.	
Žena	6 let	H	PedF, Mgr.	Ve třídě je přítomen asistent pedagoga
Žena	5 let	T	PedF, Mgr.	
Žena	1 rok	T	PedF, Bc.	
Žena	5 let	T	PedF, Mgr.	Ve třídě je přítomen asistent pedagoga
Žena	25 let	T	PedF, Mgr.	Ve třídě je přítomen asistent pedagoga

2.2 Způsob zpracování dat

Všechny videonahrávky byly nejprve přepsány. Přepis obsahoval promluvy vyučujících, promluvy dětí a poznámky týkající se neverbálních projevů (např. ve třídě je hluk, děti jsou neklidné, paní učitelka klepe do stolu apod.) a probírané látky (např. na tabuli paní učitelka píše zápis slovní úlohy). Při následné práci s přepisy byly využívány postupy kódování zakotvené teorie (Strauss, Corbin, 1999, str. 39–105). Všechny přepisy byly okódovány pomocí techniky otevřeného kódování.

Kódovací systém vznikl induktivně, což je pro kvalitativní výzkum typické (Hendl, 2005). Při tvorbě kategoriálního systému bylo snahou v několika krocích abstrahovat od původního materiálu, tak aby si data uchovávala svoji hloubku, ale současně docházelo ke kvantitativní redukci. Nejprve byla shlednuta 1 vyučovací hodina z H tříd a 1 z T tříd za účelem soupisu všech potencionálně zajímavých jevů. Následně byl tento kódovací systém vyzkoušen na čtyřech vyučovacích hodinách. Stejně hodiny okodovali vždy dva členové týmu, aby bylo možné výsledky kódování porovnat. V průběhu tohoto pilotního kódování se postupně zpřesňoval seznam kódů a jejich definic (viz příloha 1). Až následně bylo přistoupeno k finálnímu kódování. V následujícím textu je pracováno pouze s datovými úryvky, které spadaly do kategorií kázeň, disciplína a motivování. Celkem se jedná o 560 datových úryvků (309 datových úryvků z H tříd, 251 datových úryvků z T tříd).

V rámci kategorie kázeň a disciplína byly kódovány všechny úseky, ve kterých vyučující reagovali na „nevhodné“ chování svých žáků. Kódovány byly i neverbální signály, kterým se vyučující snažili přimět své žáky k žádoucímu chování (např. tleskání, zvonění zvonečkem apod.). Kromě těchto explicitních aktivit vyučujících byly do této kategorie zahrnuty i obecnější promluvy vyučujících, které byly s kázní či disciplínou nějakým způsobem spojeny (např. apel na to, že nesmí dělat hluk, protože tím ruší

ostatní; nebo konstatování že prvníáci již přeci vědí, jak se mají chovat). V oblasti motivování se pak jednalo o explicitní apely vyučujících na žáky k tomu, aby podali dobrý výkon. Relevantní kategorie byly následně podrobeny axiálnímu kódování, které může být za určitých podmínek klíčovou technikou (Šedová, 2005). Cílem bylo nalézt vztahy mezi kategoriemi a odhalit ty oblasti, které je třeba prozkoumat do větší hloubky. To se stalo např. v oblasti zdůvodňování školní kázně. Tato kategorie se ukázala jako příliš obecná a nerozlišující. Následná integrace poznatků pak proběhla pomocí selektivního kódování.

Při srovnání H a T tříd ve výsledkové části v tabulce 2 uváděno procentuální zastoupení vybraných kategorií. Vzhledem k malému počtu sledovaných vyučujících však není možné tato zjištění podrobit statistické analýze a tyto údaje mají tedy pouze dokreslující úlohu.

3 Výsledky

3.1 Disciplína musí být. Které chování je ale třeba disciplinovat?

Na obecné úrovni probíhala disciplinace v H i T třídách obdobně, a to jak z hlediska frekvence kázeňských intervencí, tak rovněž z hlediska způsobu regulační praxe. Zjednodušeně lze říci, že H i T vyučující disciplinují žáky dvěma způsoby: buď *podporují žádoucí chování* anebo *zakazují chování nežádoucí*, přičemž *podpora žádoucího chování* byla v obou skupinách vyučujících o něco častější. Pouze v minimu případů však šlo o to, že by vyučující bez přítomnosti nekázně „pouze“ ocenili žádoucí chování podobným způsobem: „Zuzanko, jsem ráda, že sedíš a pracuješ“. Většina obsahu je naplněna tím, že vyučující formulují svoji představu žádoucího chování jako třeba v tomto úryvku: „Ondra za mnou přišel smutně, že neměl s kým pracovat. Tak to zkuste ho příště vzít mezi sebe někdo.“ Anebo explicitněji: „Davide sednout.“ O něco méně frekventované byly přímé *zákazy nežádoucího chování*, ve kterých vyučující označuje žákovo chování jako nežádoucí. Tak je tomu třeba v tomto úryvku, kdy paní učitelka reaguje nejen na tělesný neklid Janičky, ale i na její nesoustředěnost a možná i snahu porušit pravidla individuální práce: „Neotáčíme se, Janičko, počítáme, ano.“

Frekvence kázeňských intervencí i způsob regulační praxe byl v H i T třídách obdobný. Nyní budou představeny typy podnětů ze strany žáků, na které vyučující reagují. Tím se dostaneme k tomu, jak vypadá chování, které je podle vyučujících třeba disciplinovat. V datech byly nalezeny čtyři hlavní kategorie podnětů. Jednalo se o: *hluk, pohyb, nepozornost a prostor*.

Hluk

Kategorie hluk byla zastoupena nejvíce (203 datových úryvků), jedná se tedy o podnět, na který vyučující reagovali nejčastěji. Spadají sem situace, v rámci kterých se vyučující buď snaží zamezit nadměrnému hluku ve třídě, nebo žákům vysvětluje důležitost toho, aby byli tiše.

- „Ššš, prvnáci, podívejte se na mě.“
- „Já čekám na klid. Žádné zvuky, nic. Sedíme a posloucháme, děkuji.“

Reakce vyučujících měla buď nepřímou povahu: „Děti, abychom mohli pracovat, tak tady musí být ticho.“ Ale mnohem častěji přímou: „Baruška zavře pusy, Helenka zavře pusy a nebudou Ondru rušit.“ Velmi frekventované obsazení této kategorie souvisí se dvěma důvody. Tím prvním je, že zvýšená míra hluku nemá šanci uniknout učitelově pozornosti. I v situacích, kdy se vyučující věnuje žákovi na druhé straně třídy, má velkou šanci zaregistrovat hluk na opačné straně. Tím druhým důvodem je, že pokud vyučující potřebuje žákům předat verbální informaci jakéhokoli druhu, je snížení hluku nutným předpokladem toho, aby se k žákům informace dostala.

Pohyb

Dalším podnětem (celkem 134 datových úryvků), na který vyučující reagovali, byla zvýšená míra tělesného neklidu, respektive přítomnost v danou chvíli nežádoucího tělesného projevu. Nejčastěji se jednalo o vstávání v situacích, kdy měli žáci sedět, otáčení se, ale i pohled upínající se jiným směrem či nevhodný způsob sezení.

- „Dane, posad' se pěkně, prosím, přisuň se.“
- „A už všichni se spojují očima se mnou.“
- „Tak já bych potřebovala, abyste seděli na tom kruhu, všichni si vidíme do očí, Petro. Je to naše pravidlo, že na kruhu sedíme.“

Nepozornost

Vyučující rovněž velmi často (celkem 127 datových úryvků) reagovali na to, když se dětská pozornost upínala jiným než žádoucím směrem.

Objevoval se obecný apel na to, aby žáci dávali pozor, poslouchali vyučujícího a soustředili se na práci:

- „Fanoušku, ale já mám pocit, že ty vůbec nedáváš pozor.“

V některých situacích vyučující přímo vystihovali typ chybné činnosti, kterou žák díky své nepozornosti začal vykonávat:

- „Ale nemáme kreslit pastelkami, řekla jsem jen obyčejnou tužkou... To se pak akorát zdržujete...“
- „Nečmárej tam.“
- „Já jsem řekla celou větou. Ne jenom číslo. Napiš: Celkem má 12 letadel.“

V jiných situacích pak nešlo o to, že by žáci vykonávali školní činnost nesprávným způsobem, ale šlo o to, že žáci bez souhlasu vyučujícího vykonávali zcela jinou, často neškolní činnost.

- „Nikol schovejte ty fotky.“
- „Lukášku schovej nůžky.“

Prostor

Poslední kategorie byla zastoupena nejméně (celkem 31 datových úryvků). Zahřuty jsou zde apely vyučujících týkající se uspořádání věcí na školní lavici, případně v její blízkosti.

- „Danečku, jestli už nestavíš, tak to tady prosím tě vrať.“
- „Martine. Na stole bude jenom tabulka fix a kostky a mazací hadřík. Běž si to tady uklidit, fixy jsou vzadu.“

Pokud vyjdeme z podnětů, na které vyučující v rámci regulační praxe reagovali, dojdeme k tomu, že neukázněný je pro ně takový žák, který je neukázněný akusticky, verbálně, tělesně, myšlenkově a prostorově. Je to žák, který vytváří nadměrný hluk, verbálně reaguje i v situacích kdy není vyzván, jeho tělesné pohyby i projevy jsou nedisciplinované, pozornost je soustředěna nesprávným směrem a (nebo) jeho osobní prostor není strukturovaný dle stanovených zásad.

Liší se nějak tato představa u H a T vyučujících? Rozdíly v zastoupení v jednotlivých kategoriích jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2

Podněty, na které vyučující reagovali: rozdíly mezi H a T vyučujícími

	H	H %	T	T %	Celkem
Hluk	135	48,39	68	31,48	203
Pohyb	63	22,58	71	32,87	134
Nepozornost	62	22,22	65	30,09	127
Prostor	19	6,81	12	5,56	31
Celkem	279		216		

Ve sloupci H, resp. T jsou uvedeny počty datových úryvků spadající do dané kategorie, ve sloupcích H %, resp. T % je pak procentuální zastoupení vzhledem k celkovému počtu datových úryvků v daném typu tříd.

Nepříměřený hluk byl vyšší v H třídách³. Dáno je to jednak rozdílem ve způsobu práce (v H třídách byla mnohem častější práce ve skupinách, při které hluk častěji vzniká)

³ V rámci primární analýzy zaujímala kategorie „nepříměřený hluk ve třídě“ (jednalo se o subjektivní posouzení výzkumníka bez vztahu k tomu, zda ho za nepříměřený považoval vyučující) v H třídách celkem 4 % datových úryvků. V T třídách to bylo jen 0,1 %.

a jednak zřejmě vyšší tolerancí k hluku, kterou jsme u H vyučujících pozorovali. Dokonce i přes tuto vyšší toleranci, však byl *hluk* jednoznačně nejčastějším podnětem, na který H vyučující reagovali. Ze všech typů podnětů totiž v těchto třídách *hluk* zaujímal téměř polovinu podnětů hodných učitelské reakce.

V T třídách byla reakce na *hluk* podobně častá jako reakce na *pohyb* a *nepozornost*. Minimálně v oblasti *pohybu* to však není rozhodně tím, že by žáci byli v H třídách pohybově ukázněnější. Naopak z nahrávek hodin jednoznačně vyplývá, že tělesný neklid byl v H třídách častější. Opět zde zřejmě vstupuje do hry vyšší tolerance H učitelů a jiný způsob práce. Lze tedy říct, že na rozdíl od T vyučujících byl pro H vyučující neukázněný zejména takový žák, který byl neukázněný verbálně a akusticky.

Tento rozdíl mezi H a T vyučujícími je ovšem důležitý nejen z komparativního hlediska. Relativizuje totiž obecnou snahu vyučujících v oblasti tělesné disciplinace. Zdá se totiž, že pro H vyučující je tělesný klid méně podstatný. Otázkou ovšem zůstává, nakolik je tělesná disciplinace pro vyučující podstatná sama o sobě, anebo zda ji T vyučující nevyužívají spíše jako prostředek k regulaci hluku. Tak to totiž zřejmě do značné míry funguje. Při analýzách sledovaných hodin se souvislost mezi tělesným a akustickým klidem zdála patrná. V následujícím výzkumu by toto bylo vhodné ověřit.

3.2 Explicitnost zdůvodňování požadavků, aneb proč se mám chovat slušně

V předchozích částech bylo ukázáno, že H i T vyučující disciplinují své žáky obdobně často a užívají rovněž obdobné způsoby obecné regulační praxe. Rozdíly se ukázaly v typech podnětu, na které vyučující reagovali, což může souviset s jejich představou neukázněného žáka. Pro H vyučující je důležitý zejména verbální a akustický klid, pro T vyučující je rovněž důležitá tělesná a prostorová disciplinace. Podstatné však nejsou pouze obecné způsoby regulace, ale z hlediska rozdílů mezi H a T vyučujícími jde také o to, jakým způsobem vyučující své požadavky směrem k žákům zdůvodňují. Toto zdůvodnění se objevilo zhruba u pětiny požadavků⁴.

V H i T třídách byla nejčastěji udávaným důvodem pro změnu chování skutečnost, že žák neprospívá sám sobě, když je neukázněný („Tadeášku, proč se houpeš, chceš si rozbít hlavičku?“), respektive že ze změny chování může těžit („Děti ale začal tady být trošičku větší hluk. Já vím, že je pracovní, že tady všichni vysvětlujete, Dane, ale kdybyste se trošku ztišili a třeba u toho šeptali u toho pomáhání, Kubíčku, tak to všem prospěje. Protože jakmile mám ruch kolem sebe, nemůžu se soustředit na to, co mi říká kamarád.“) V čem však byl nalezen výraznější rozdíl, byla přítomnost obecnějšího aspektu jakéhosi přesahu do budoucnosti u H vyučujících, když mluvili o prospěšnosti

⁴ To znamená, že ¼ kázeňských intervencí vyučující nijak nezdůvodňovali. V následujících výzkumech by bylo vhodné toto téma dále rozpracovat pomocí rozhovorů s vyučujícími.

určitého chování: „Když přijdu na to, jak se to dělá, tak už to pak člověka většinou baví. Ta cesta je někdy trnitá, ale ty jsi to zvládla, mám z tebe radost.“ Pro T vyučující toto nebylo vůbec typické. Naopak se zde objevoval apel na nutnost provedení práce či vykonání pokynu z důvodu zisku v aktuálním čase a prostoru: „Pššš. Teď už se musíš soustředit, ať to zvládneme, ať jsme úspěšní.“

Dalším velmi častým zdůvodněním pro změnu chování bylo u obou typů vyučujících informace o tom, že žák svým chováním ubližuje ostatním žákům („Nechte říct výsledek taky i ty ostatní spolužáky, ať mají radost z toho, že si to můžou spočítat sami.“), respektive návod na to, aby se tomu tak nedělo („A budeme tiše, abychom nerušili ty ostatní.“)

Mnohem méně se pak jako důvod vyskytovalo to, že žákovo chování je nepříjemné přímo učiteli. Typičtější to bylo v T třídách („Hlaste se mi, ještě jednou říkám! Hlaste se mi, jednou říkám a naposledy, hlásím se, prosím, ano? Kdyby tady křičel každý na mě, tak já bych vůbec nic neslyšela, Honzíku.“) V H třídách byla zase častější zdůvodnění skrze odkaz na domluvená pravidla: „Tak. Abychom věděli, jaká pravidla tady platí teď, tak sem vám dám zelený papír. Máme diskuzi. Jaká pravidla platí? Eliško? E: Odpovídá jenom jeden. U: Ano, v jednu chvíli jenom jeden.“

Pouze jedna vyučující ve své promluvě (T vyučující) pak odkazovala k možnému trestu. „Udělejte si hromádku, komínek v rohu lavice. Ať máte před sebou volno. Všecko zavřete a udělejte si komínek. Tohle není komínek, penál je vždycky nahoře. A ty penále máme zavřený. Šup. Nevázej to kolem krku nebo ti to vezmu... Tak teď jsem to řekla a vy to uděláte.“ Obecně se odkazy k trestu, případně výhrůžky informování rodičů či ředitele školy v sesbíraných datech vůbec neobjevily.

Kromě zdůvodňování požadavků byly zaznamenány také výroky, které měly na první pohled motivační charakter. Jednalo se v podstatě také o zdůvodňování „správného chování“, které ale nebylo vázáno na konkrétní prohrěšek. To bylo typické pouze pro H vyučující. Motivační apel byl obsahově naplněn zejména exemplárními pochvalami, jejichž cílem bylo jednak ocenit konkrétního žáka (anebo i celou třídu) a současně (implicitně) předat ostatním sdělení, jak by práce měla vypadat. Tak jak je tomu v následujícím úryvku. „Já bych chtěla moc pochválit děti tady skupiny, kde je Kristián, Sejfí, Marek a Filípek, kteří byli jako první hotoví. A skutečně tady na tom koberci sedí potichu a čekají, než se sem dostanou ostatní a mě to překvapuje zrovna od skupinky kluků, jak tady dokážou být potichu a čekat, až to ostatní dokončí. Kluci máte moje velké uznání.“ V jiných případech se pak jednalo o jakousi pochvalu s „ale“. Zde byl apel na ostatní žáky explicitnější. Vyučující chválí žáka či skupinu, ale současně dává najevo, že ne všichni jsou takto „vzorní“: „Jestli teď děti víte, na co já tady čekám? Já jsem zvědavá, jestli se dočkám. Já bych chtěla pochválit skupinku, kde sedí Zdenička, a Marečku jestlipak víš, proč já chci tuhle skupinku pochválit. Jestlipak víš, za co ji chválím. Copak asi tak můžu chválit?“ V podstatě se tedy jedná o nepřímou disciplinaci pomocí exemplárních pochval.

Vyučující také vyslovovali důvěru v žáky, která pro ně však z určitého pohledu mohla mít rovněž formu závazku. Např. v tomto stylu: „Věřím, že se zadaná práce podaří.“ Frekventovaná byla také motivace pomocí výzvy k vlastní odpovědnosti. Často se tak dělo v rámci výzev k sebehodnocení, kdy děti „samy odhalily“, že se musí příště více snažit či doma více trénovat. „U: Co pro to můžeme dělat, aby třeba pro některé z nás to počítání bylo snazší? Dívka: Trénovat. U: Hm. Trénovat tady ve škole, tady společně, ale i vy doma. Myslím, že se vám dneska opravdu dařilo, tak si můžeme za tu naši práci krásně zatleskat (děti si tleskají).“ Odpovědnost se ovšem mohla týkat i kázně přímo v hodině: „U: Dám vám tentokrát losovat, a zase si musím počkat. (hluk) Tak chcete slyšet dál, chcete pokračovat děti? Žáci: Ano.“ Výzvy k vlastní odpovědnosti se jako jediné objevovaly rovněž u T vyučujících. Šlo zde ale spíše o oblast toho, co se děje přímo v hodině. „U: schválně děti, jak dlouho budu muset zvonit, ano? ... Co znamená zvonění? Chlapec: Že máme být potichu. U: Jsme ve škole už nějakou delší dobu, ale není nám jasné, že zvonění znamená, že se máme utišíť.“

Z hlediska zdůvodnění důležitosti ukázněnosti se pak k žákům dostává zejména informace o *prospěšnosti takového chování vůči sobě* či *vůči ostatním spolužákům*, výjimečně pak *vůči samotnému učiteli*. To platí jak pro žáky z T tříd, tak rovněž pro žáky z H tříd. Rozdíl je pak v tom, že prospěšnost chování je v T třídách zarámována mnohem více v *aktuálním čase a prostoru*, zatímco v H třídách má častěji povahu obecnějšího *přesahu do budoucnosti* včetně apelu na vlastní sebekázeň.

3.3 Limity výzkumu

Analyzovaná data pocházejí z Komparativního výzkumu matematiky u žáků 1. a 5. ročníku ZŠ z pohledu psychodidaktiky a kvality výstupů matematické gramotnosti (B302530 /2530/), který byl zaštiťován Národním ústavem pro vzdělávání. Během tohoto výzkumu probíhalo několik kvantitativních a kvalitativních šetření u žáků 1. a 5. ročníků. Prezentovaná data, a i některé dílčí výstupy, vycházejí z kvalitativní části šetření v prvních ročnících. První ročníky byly vybrány z toho důvodu, že se zde žáci seznamují s novým způsobem práce a s novými pravidly. Výzkum byl nicméně vždy v rámci prvních ročníků směřován do druhého pololetí, aby bylo zajištěno, že vyučující a žáci za sebou již mají nějaký společný čas, a že u žáků již proběhla prvotní aklimatizace na školní prostředí. I tak volba pouze jednoho ročníku s sebou přináší určité limity. Pro získání plastičtějšího obrazu by ale bylo vhodné v budoucnu analýzy rozšířit i o vyšší ročníky. Druhým limitem je pak omezená povaha dat. Vzhledem k zaměření výzkumu, z jehož dat uvedený text vychází, bylo pracováno pouze s pozorováním vyučovacích hodin. Další výzkum by bylo vhodné obohatit o rozhovory s vyučujícími. Rovněž je nutné podotknout, že tak jak je pro kvalitativní výzkum typické, bylo pracováno s malým množstvím vyučujících. Jednalo se o 8 vyučujících – 4 z H metody a 4 z T metody. Další problematické místo se týká srovnatelnosti skupin žáků. Vzhledem k tomu, že součástí výzkumu nebylo výkon-

nostní testování žáků ani rodičovské dotazníky, nelze předpokládat, že by skupiny T a H žáků byly ve všech podstatných aspektech (kognitivní charakteristiky, motivace k učení, pozornost apod.) srovnatelné. Naopak se můžeme domnívat, že mezi H žáky bylo více žáků z rodin s vyšším socioekonomickým statusem, které pro své děti cíleně vybírají určité způsoby výuky. Z těchto důvodů je nutné výsledky brát se zřetelem k tomu, že mohou být ovlivněny individuálními rozdíly mezi vyučujícími a skupinami žáků, a to nad rámec využívaných metod.

4 Diskuze a závěr

Analýza vyučovacích hodin matematiky v H a T třídách ukázala, že důležitost disciplinace nezaniká ani v případě vyučování ovlivněného konstruktivismem. Přítomnost kázeňských intervencí byla zaznamenána ve velké míře u všech vyučujících. Proměna paradigmatu pojetí moci školy přinášející *nový diskurz udržování kázně ve třídě* sama o sobě nižší disciplinaci nepřináší a možná ani přinést nemůže. Jak probereme ještě dále, lze tedy souhlasit s tezí, že moc je esencí učitelství (Šedová, 2011) a to nezávisle na způsobu výuky. H i T vyučující o něco více využívali *podporu žádoucího chování* než *zákazy nežádoucího chování*. Zde se ukazuje shoda s literaturou pro budoucí učitele (Bend, 2015; Fontana, 2010; Mertin et al., 2013), která rovněž staví zejména na principech operantního podmiňování, jehož principem je ocenění žádoucího chování a ignorování chování nežádoucího. Ovšem podpora žádoucího chování měla málokdy povahu ocenění. Spíše se jednalo o to, že vyučující formulovali vlastní představu toho, jak by výsledné chování mělo vypadat. Soulad mezi literaturou a praxí byl v otázce trestu. Literatura o něm příliš nepojednává, ale ani v datech se tresty prakticky vůbec neobjevovaly. V této oblasti nebyly nalezeny žádné výraznější rozdíly mezi H a T vyučujícími.

Rozdíly mezi H a T vyučujícími se ukázaly v představě chování, které je třeba disciplinovat. Zatímco pro H vyučující byla neukázněnost spojena s verbálním (žák verbálně reaguje i tehdy když není vyzván) a akustickým neklidem (žák vytváří nadměrný hluk), pro T vyučující neukázněnost zahrnovala více oblastí. Ze sesbíraných dat vyplynulo, že neukázněnost byla pro T vyučující spojena s neklidem, který se kromě verbální akustické roviny projevoval rovněž v rovině tělesné – pohyby jsou nedisciplinované, v rovině myšlenkové – pozornost není soustředěna správným směrem a v rovině prostorové – osobní prostor není strukturovaný dle stanovených zásad.

Tato nejednoznačnost v pojetí kázně u různých vyučujících je v souladu s Fontanovým pojetím (2010), který kázeň považuje za něco velmi relativního a velmi ovlivnitelného subjektivním pojetím konkrétních vyučujících. Z dat však nemůžeme zjistit, zda výrazná zaměřenost T vyučujících na projevy tělesného neklidu je dána primárně potřebou tělesně disciplinovat své žáky, či zda se jedná o prostředek k tomu, aby žáci byli ukáznění verbálně a akusticky. Z hlediska klasického foucaultovského pojetí moci

školy nad těly žáků se lze klonit k tomu, že v pojetí T vyučujících je tělesná disciplinace prostředkem k verbální a akustické ukázněnosti, ač lze předpokládat, že řada vyučujících v konkrétní situaci tuto souvislost explicitně nereflektuje. To by potvrzovalo tezi, že to co se reformním pedagogům může jevit jako formální přežitek organizace (např. hlášení se, způsob sezení apod.), má svůj pedagogický význam (Kaščák, 2006, s. 79).

H vyučující tedy své kázeňské intervence zaměřují téměř výhradně na akustický neklid, ale neznamená to, že jsou jejich intervence méně časté. Z hlediska celkového počtu regulačních zásahů je tomu spíše naopak. H metoda sice staví na nižší autoritativnosti vyučujících se snahou o co nejmenší omezování svých žáků, ale naše data ukazují, že i přes tyto snahy se disciplinace v H třídách objevuje velmi často. H vyučující sice v rámci výzkumu vykazovali vyšší hlukovou toleranci než T vyučující, ale jejich žáci byli celkově akusticky a verbálně méně ukázněni. Snaha o omezení hluku byla tedy v H třídách častější, nežli v T třídách.

Toto zjištění je v souladu se zjištěním Šedové (2011). Autorka se zabývala konstelacemi moci v rámci různých výukových přístupů. Jako nejeфекtivnější se jeví konstelace cirkulace moci (mezi vyučujícím a žáky), která je rovněž kompatibilní s konstruktivistickou výukou. Pro tuto konstelaci je zásadní shoda na definici situace mezi vyučujícím a žáky (co děláme, kam směřujeme) a decentralizace moci. Problém je však v tom, že tato konstelace je nejméně stabilní a snadno může přecházet v konstelaci tahanice, pro kterou je typické prostředí plné hluku, nekázně a nutnosti intervenčních zásahů. Totéž bylo pozorováno v rámci videonahrávek vyučovacích hodin v některých H třídách.

H-přístup staví na menší autoritativnosti vyučujících a explicitně se snaží o menší podrobenost myslí i těl svých žáků, z hlediska kázně se však tato cesta nejeví jako plně funkční⁵. Zvláště snaha o nepodrobení žákova těla vede zřejmě k častější nutnosti akustického disciplinování. Podobně je tomu i z hlediska práce s prostorem. Foucault (2000) píše o vztahu uspořádání jedinců v prostoru, tak aby byla možná jejich kontrola a hodnocení. V případě školy jde tedy o oddělenost prostoru školy, který disponuje vlastními pravidly, od vnějšího světa. Jednotliví žáci jsou rozděleni do tříd a následně do lavic, tak aby byl dohled maximalizován.

Oddělenost světa školy i rozdělení do tříd platí pro obě metody. V rámci tříd je v případě H-metody rozčleněnost minimalizována (žáci se ve třídě mnohem více pohybují, pracují na koberci, ve skupinách apod.), čímž je minimalizována i možnost kontroly. To má opět za následek zvýšený akustický a verbální neklid vedoucí k častějším regulačním zásahům ze strany vyučujících.

Navíc minimalizace možností kontroly se netýká pouze kázně, ale rovněž žádoucí, tedy „pro-učební“ aktivity. H-vyučující mají díky menší kontrole nad prostorem rovněž menší kontrolu nad aktivním zapojením jednotlivých žáků. V H-třídách jsou sice vyučující a žáci v aktivnějším verbálním kontaktu, ale problém je v tom, že toto se často

⁵ Zajímavé by bylo prozkoumat tento aspekt z hlediska vztahu k četnosti změn mocenských konstelací, to ovšem přesahuje možnosti tohoto textu.

týká pouze vybrané skupiny žáků. U nemluvných žáků se o aktivitě či pasivitě vyučující prakticky nemají šanci dozvědět – a to jak z důvodu minimalizace individuální práce, tak rovněž právě z nedostatečných možností kontroly. H vyučující tedy mohou takto snadno zaměnit aktivitu myšlení za pohybovou či verbální aktivitu při skupinové práci.

Další podstatné rozdíly, které analýza vyučovacích hodin matematiky ukázala, se týkaly zdůvodňování důležitosti kázně. Z prakticky orientované literatury (Bend, 2015; Fontana, 2010, Mertin et al., 2013) vyplynuly dvě základní linie důvodů – důležitost z hlediska aktuálního zisku (např. lepší možnost soustředění se na práci v hodině) nebo jejich důležitost z hlediska budoucího zisku (např. postupné vybudování vnitřní sebekázně). Tento zisk může být v individuální rovině (v dnešní době častěji zdůrazňováno), anebo v rovině celospolečenské. Jak píše Strouhal (2012) pedagogika se vždy pohybovala (a stále pohybuje) mezi orientací na požadavek individuality a požadavek společnosti.

V rámci výzkumu žáci dostávali od svých vyučujících zejména informace o *prospěšnosti ukázněného chování vůči sobě* či *vůči ostatním spolužákům*, výjimečně pak *vůči samotnému učiteli*. To platilo jak pro žáky z T-tříd, tak rovněž pro žáky z H-tříd. Rozdíl byl v tom, že prospěšnost chování byla v T-třídách formulována explicitněji a zarámována mnohem více v *aktuálním čase a prostoru*, zatímco v H-třídách byl zdůrazňován přesah do budoucnosti, ale samotná nutnost kázně zůstávala více skryta a zahalena do hávu sebekázně, tak jak o ni píše Bendl (Bendl, 2005).

S odkazem na Foucaulta se však nelze nezeptat, zda nejde stále o totéž. Není sebekázeň jen skrytější podobou téhož, či jakýmsi mezičlánkem, jehož konečným cílem je stále přizpůsobení se společnosti – a tedy v jistém slova smyslu i omezení svobody? U H vyučujících platí to, co píše Mayerová-Draweová o přístupu M. Montessori – moc je potlačena pouze navenek „nemízí, ale mění svoje techniky.“ (Mayerová-Draweová, 1996, s. 657, cit. dle Kaščák, 2008, s. 132). A zůstává i cíl kázně, kterým je v důsledku přizpůsobení se společnosti, respektive zabezpečení sociokulturní konformity (Kaščák, 2006, s. 8). Problémem je, že v rámci současného veřejného diskurzu nejsou takováto vyjádření příliš populární. V tomto smyslu je možné uvažovat o Bendlově reinterpetaci kázně ve smyslu bezpečí pro žáky a učitele (2005) jako o velmi funkčním kroku. Přiznává totiž kázni své podstatné místo a současně ukazuje její důležitost pro jednotlivce. A to už je spojení, na které (post) moderní doba může slyšet.

Literatura

- Akar, H., & Yildirim, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 401–415.
- Bendl, S. (2005). Reinterpretace kázně v současné škole. *Pedagogická orientace*, 15(2), 2–14.
- Bendl, S. (2015). Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Grada.

- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Portál.
- Foucault, M. (2000). Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení. Dauphin.
- Garrahy, D. A., Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2005). Voices from the trenches: An exploration of teachers' management knowledge. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 56–63.
- Hejný, M., Novotná, J., Stehlíková, N. (2004). *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- H-mat. *O metodě*. Dostupné z: <https://www.h-mat.cz/hejneho-metoda>
- Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Portál.
- Kaščák, O. (2002). Zmeny perspektív? Rekontextualizácia pohľadov na výchovno-vzdelávací proces vplyvom radikálneho individuálneho konštruktivismu a postmoderného sociálneho konštruktivismu. *Pedagogická orientace*, 12(2), 2–25.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy: o formatívnej sile organizácie*. Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kaščák, O. (2008). O moci školy a bezmocnosti detí. *Studia paedagogica*, 13(1), 127–139.
- Kaya, A., & Dönmez, B. (2009). An evaluation of the classroom management approaches of the class teachers implementing "Constructivist Learning Approach". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 575–583.
- Klimešová, M., & Tůmová, A. (2011). Šikana učitelů: názory vybraných aktérů na příčiny a možná řešení problému agrese žáků základních škol vůči pedagogům. *E-pedagogium*, 20–36.
- Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M. & Doollaard, S. (2016) A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes, *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.
- Krninský, L. (2012). Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *e-Pedagogium*, 12(1), 82–108.
- Kvasz, L. (2016). Principy genetického konštruktivismu. *Orbis scholae*, 10(2), 15–45.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 307–319.
- Mertin, V., Krejčová, L., Pekárková, M., Dosoudil, P., Čáp, D., Beranová, A., & Feřtek, T. (2013). *Problémy s chováním ve škole-jak na ně (Individuální výchovný plán)*. Wolters Kluwer.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001
- Pitsoe, V., & Letseka, M. (2013). Foucault's discourse and power: Implications for instructionist classroom management. *Open Journal of Philosophy*, 3(01), 23.
- Pupala, B., & Osuská, L. (2000). Vývoj, podoby a odkazy teorie konštruktivismu. *Pedagogická revue*, 52(2), 101–114.
- Pupala, B. (2004). Narcis vo výchove: Pedagogické súvislosti individualizmu. Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Rendl, M. (2008). O konštruktivismu ve vyučování matematiky. *Pedagogika*, 58(2), 167–203.
- Rosas, C., & West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and in-service teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5(1), 54–61.
- Robertson, S. L. (2008). "Remaking the world" neoliberalism and the transformation of education and teachers' labor. The global assault on teaching, teachers, and their unions stories for resistance, 11–27.
- Smejkalová, K. (2014). K pojetí konštruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *PAIDEIA: Philosophical E-journal of Charles University*, 11(1).

- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Sdružení Podané ruce.
- Strouhal, M. (2012). K problematice antinomičnosti pedagogických diskurzů. *E-pedagogium*, 3, 123–133.
- Štřelec, S. (1998). Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I. Paido.
- Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*, 24(3), 375–393.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Šedová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šedová, K. (2005). Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: Rodinná socializace dětského televizního diváctví. In Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. *Studia paedagogica*, 53(10), 123–132.
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., ... & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. MuniPress.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131.

Príspevek ani jeho souvisejší pasáže nebyly publikovány a nebyly odevzdány k publikování v jiném časopisu, sborníku nebo monografii.

Poděkování

Studie byla realizována za finanční podpory MŠMT: Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání; Výzva č. 02_19_076 pro Inovace v pedagogice v prioritní ose

Kontakt:

PhDr. Anna Páchová, Ph.D.

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta UK

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

e-mail: anna.pachova@pedf.cuni.cz

Příloha 1: Seznam kódů

Tabulka 2

Aktivita učitelky

Individuální práce	Výskyt individuální práce s jednotlivcem ze strany učitele
Jak to komu vyhovuje	Důraz na individuální volbu zdůrazněný učitelkou (postup, místo apod.)
Kázeň a disciplína	Kázeňské intervence učitelky – včetně zvonečků, tleskání apod.
Motivování	Motivace k dobrým výkonům ze strany učitele
Nadání	Explicitní vyjádření učitelky k nadání a pili jednotlivých žáků (vč. obecného „někteří jsou takoví a jiní takoví“, např. „rychlíci“ a „pomalejší“)
Opakování	Opakování probrané látky
Ocenění	Ocenění za dobře odvedenou práci ze strany učitele
Pobízení	Pobízení k tempu ze strany učitelky
Práce navíc	Připravená práce navíc pro ty, kteří jsou se zadanou prací hotoví dříve
Připravenost učitelky	Připravenost/nepřipravenost hodiny: připravené příklady (úlohy) vs. projevy improvizace; nepochopení zadávaných úloh; rozpaky jak dál vést hodinu
Výklad	Výklad látky
Vysvětlování	Vysvětlování postupu práce ze strany učitele
Zacházení s chybou	Výskyt chyby registrovaný učitelkou

Tabulka 3

Organizace hodiny

Hejný	Výskyt aktivit typických pro Hejného metodu
Hluk-nepřiměřený	Hluk ve třídě, který je nepřiměřený zadání
Nápady dětí	Nápady a vysvětlování ze strany dětí
Práce s učebnicí	Práce s učebnicí či s pracovním sešitem
Prodleva	Prodlevy při střídání činnosti a při organizaci hodiny – označit příslušnou pasáž
Projevy nudy	Projevy nesoustředěnosti, nezájmu, nudy

Tabulka 4

Práce s čísly

3PSČ_Počítání 10–20 (+/–)	Výskyt příkladu na sčítání či odčítání v oboru od 10 do 20
3PSČ_Počítání do 10 (+/–)	Výskyt příkladu na sčítání či odčítání v oboru do 10
3PSČ_Počítání s přechodem	Výskyt příkladu na sčítání či odčítání s přechodem přes deset
3PSČ_Výpočet	Explicitní výpočet příkladu

Tabulka 5

Typ úlohy

4TU_Číselná řada	Úkolem je vyjmenovat číselnou řadu – např. do 10
4TU_Čtení čísel	Úlohy na čtení čísel
4TU_Řetězce	Počítání řetězců ($3 + 2 + 4$)
4TU_Spočítání	Spočítání předmětů
4TU_Stmelovací aktivity	Aktivity jejichž cílem je posílení vztahů v kolektivu
4TU_Úloha-analýza čísel	Úlohy na procvičení struktury čísla
4TU_Úloha-geom.útvary	Geometrické úlohy
4TU_Úloha-logické řady	Doplnění logické řady 2, 4, 6...
4TU_Úloha-ostatní	
4TU_Úloha-příklad	Počítání příkladů (i v rámci slovní úlohy – např. $2 + 4$)
4TU_Úloha-slovní	Slovní úlohy
4TU_Zápis čísel	Úlohy na zápis čísel (např. zapiš šest)

Tabulka 6

Způsob práce s čísly

5ZPČ_Číselná osa	Počítání pomocí číselné osy
5ZPČ_Formální zápis příkladu	
5ZPČ_Krokování	Počítání pomocí krokování
5ZPČ_Prsty	Používání prstů
5ZPČ_Znázorňování	

Tabulka 7

Způsob práce

Způsob práce – individuálně	Práce zadaná individuálně (každý řeší do samostatného sešitu)
Způsob práce – skupinová	Práce zadaná skupinově (řešení probíhá ve skupinkách)
Způsob práce – společná	Jeden řeší na tabuli a ostatní si zapisují do sešitu