

# EDITORIAL

Sotva začal školní rok a už mám příběh ze základní školy jedné z mých dcer. Hodina výtvarné výchovy, kresba, zadání znělo „namalujte yettiho“. Děti celou hodinu malovaly a na konci učitelka procházela mezi lavicemi a nekompromisně hodnotila jednotlivé výkresy. Obvykle známkuje přísně a ani ten den neměl být výjimkou. U jednoho kluka byla ale obzvláště nespokojená: natolik, že jeho výkres roztrhala. Se zdůvodněním, že „takto yetti nevypadá“.

Uvážíme-li, že jde o yettiho, tedy bytost notoricky známou tím, že ji nikdo nikdy neviděl, je ta sadistická jistota dechberoucí.

A když jsme u hodnocení a dechberoucích jistot: v tomto roce se na právnických fakultách začalo konečně více diskutovat o podobách zkoušek. Zejména těch ústních, které na fakultách v ČR stále převažují podle scénářů zděděných z prastarých dob.

Vzduch, který na fakultách dýcháme, rozvířil Tomáš Richter se svým kritickým článkem v letošním červnovém čísle Respektu<sup>1</sup>. Doufám, že jeho rázné vybidnutí hned tak nezapadne. Diskutovat o podobě a efektu zkoušek (nejen těch ústních) má totiž smysl. Způsob zkoušení a vůbec jeho existence podmiňuje/podminuje systém i průběh studia a výrazně ovlivní osobní vztahy mezi učiteli a studenty.

V hluku a dramatech, který zkoušky (jakéhokoliv druhu, nejen ty ústní) působí, se studentům lehce poztrácí „větší“ otázky jako: a) jaké je nejvýznamnější profesionální a lidské poselství, které jsem si z kurzu a od jeho učitele do budoucna odnesl, b) jak toto poselství profesně a lidsky změní můj život a c) co je vůbec cílem takové změny v mém životě a je mi tento cíl k užítku? Namísto toho se kalkulace primárně točí kolem toho nejbánálnějšího: jak složit zkoušku. To podstatné tím uniká.

A že hlavně ústní zkoušky umí hluk a drama vyvolat, zpochybní snad jen ten, kdo má ústní zkoušky za objektivní.

Nikdo takový snad ale neexistuje, protože by musel zvládnout nezvládnutelné:

- Musel by být schopen zavřít oči před rozdíly v hodnocení u učitelů jednoho předmětu (běžně se liší o více než jeden klasifikační stupeň).
- Nesměl by vidět, že o výsledku u ústní zkoušky ve značné míře rozhoduje selekce daná vylosováním otázek, které ale nejsou homogenní a srovnatelné co do náročnosti a rozsahu pro všechny studenty.

---

<sup>1</sup> RICHTER, T. *Studentská sebevražda a spravedlivý proces*. Dostupné z: <https://www.respekt.cz>

- Musel by být zcela nevědomý sebe sama – tedy toho, že jeho zkoušení a následnou klasifikaci ovlivňuje třeba životní krize, momentální naladění, hladina glukózy v krvi, věk vlastních dětí, pořadí zkoušených studentů či fakt, že je zná ze svých seminářů, dřívějších zkoušek nebo z partičky Dixitu na letní škole.
- Musel by zapomenout na to, že se ústní zkouška, z níž se nepořizuje záznam a přezkum je tak v podstatě nemožný, může lehce stát tím, co Zielinski označuje jako „rejdiště libovůle“ („Tummelplatz der Willkür“<sup>2</sup>). Tato libovůle (nebo také svévole, „Willkür“ má více významů) pod sebe zahrnuje jak gesta milosti („*je to poslední termín, tak vám to, pane kolego, dám*“), tak i špatně maskovaný sadismus a nimránání ve vlastní bolesti a strachu („*na této fakultě, nemáte co dělat, pane kolego*“ – od učitele, který již patnáct let nic nenapsal).

Pokud snad čtenáře zaujala ta glukóza a její vliv na výsledky zkoušky, nešlo o náhodu. O tom, jak právě její hladina v krvi významně ovlivňuje rozhodnutí trestních soudců (a tam už nejde o to, jestli dostanete B nebo C, ale o počty dnů života strávených ve vězení), srov. známou a na internetu volně dostupnou izraelskou studii<sup>3</sup>. Třebaže byla podrobena metodologické kritice<sup>4</sup>, korelace mezi fyziologickým stavem soudčích a jeho rozhodnutím nelze bez dalšího jen tak shodit ze stolu. A o to více je třeba být opatrný tam, kde se hůře – třeba z důvodů důkazních – zjišťuje, zda se dotčenému skutečně dostalo spravedlivého procesu.

Řada mých kolegů svůj jinak smířlivý nebo alespoň smířený náhled na ústní zkoušení změnila až po zkušenostech z komisionálních zkoušek: může to být samozřejmě tím, že až na jiných vyučujících uviděli své vlastní chyby jako pod zvětšovací sklem.

Příkladem může být nepochopení „efektů pořadí“, na který snad ale zvětšovací sklička nepotřebujeme. Pokud zkoušející není schopen odhlédnout od toho, že každý student přichází jako samostatná bytost a začíná od nuly, schytá to ten, kdo učitele „zopakuje“ nějakou notorickou chybu. Když jsem před lety na Slovensku kupoval dálniční známku a stál v dlouhé řadě, zažil jsem tento „efekt pořadí“ v komičtější podobě. Paní prodávající dálniční známky došly ty krátkodobé, platné na 10 dnů, měla už jen ty měsíční a roční. Cizinci stojící v řadě měli ale zájem právě o ty krátkodobé, Slovenskem jen projížděli. U prvního paní trpělivě vysvětlovala, že bohužel nemá jiné než měsíční a roční známky, taktéž u druhého a tak dále. Každý nový zákazník se ptal po desetidenní známce a paní tak znovu a znovu musela vysvětlovat, že nejlevnější známku prostě nemá: nějak ji nenapadlo vyvěsit cedulku „známku na 10 dnů nemáme“. Zhruba

2 ZIELINSKI, J. Mündliche Prüfungen und praktische Prüfungen. *Handbuch Schule und Unterricht*, Düsseldorf, 1981, s. 662; autor tak označuje ústní zkoušky u předmětů bez jasně stanovených učebních cílů.

3 DANZIGER, S., J. LEVAV a L. AVNAIM-PESSO. Extraneous factors in judicial decisions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2011, roč. 108, č. 17, s. 6889–6892.

4 GLÖCKNER, A. The irrational hungry judge effect revisited: Simulations reveal that the magnitude of the effect is overestimated. *Judgment and Decision Making*, 2016, roč. 11, č. 6, s. 601–610.

u desátého dotazu po nejlevnější známce přišlo něco, co bylo nevyhnutelné: hysterický záchvat. Paní na konsternovaného Poláka začala přes sklo řvát „*desat'dňové známky nie sú, už vám to hovorím desiaty krát*“. Zkoušející, který spočítá pátému studentovi v řadě chyby všech jeho předchůdců („*tak to už je dnes po páté, co tento nesmysl slyším, nastudujte si laskavě tu březňovou novelu a pak teprve přijďte, pane kolego!*“), je takové prodejkyni podobnější více, než by mu bylo milé (včetně přidělení nechtěné „známky“).

A to nemluvím o častém přezíravém sarkasmu a ironii, které bychom si měli úplně ušetřit. Německý Spolkový správní soud je už v roce 1978 považoval za porušení práva na spravedlivý proces: „*Zkoušející, který ve zkušebním rozhovoru reaguje na chyby sarkastickou a nevěcnou kritikou, porušuje princip rovných šancí, jakož i právo zkušenceho na spravedlivý proces*“<sup>5</sup>.

Největší ránu domnělé „objektivitě“ nám ale přeci dávají samotní studenti. Ve starší studii Millera a Parleta<sup>6</sup> byli studenti rozděleni do tří kategorií dle své strategie: „cue-seeking“, „cue-deaf“ a „cue-conscious“.

Studenti z první skupiny pojmají zkoušky jako „hry“ s vlastními specifickými pravidly. Výsledek zkoušky pro ně není ani tak odrazem tvrdého učení a talentu, ale spíše schopností naladit se na zkoušejícího a „přečíst jej“ – odhadnout, co krom znalostí a jejich prezentace ovlivňuje známku.

„Cue-seekers“ proto pozorně vnímají informace o zkoušejícím, jeho stylu zkoušení, rodinném stavu, sexuální orientaci, oblíbených otázkách, oblíbené barvě, politické orientaci, odborné specializaci apod. Vyhledávají osobní kontakt s učitelem, upozorňují na sebe v seminářích, konzultují otázky a mají tendenci vybrat z učební látky jen to, co je podstatné pro zkoušku. Mají za to, že rozhodující je dojem, který u zkoušejícího vyvolají a systematicky na něm pracují. V průběhu zkoušky takticky manévrují tak, aby co nejvíce ovlivnili vyučujícího (u některých tak jde spíše o „cue-creators“).

Studenti ze skupiny „cue-deaf“ vycházejí z toho, že výsledek zkoušky závisí na kvalitě jejich výkonu. Zkoušku tak pojmají jako objektivní rituál, u kterého osobní predispozice v zásadě nehrají roli. Při přípravě se zaměřují zejména na učební látku a (pokud jsou pracovití a mají dost času) před zkouškou systematicky procházejí celou zkušební materií, nikoliv jen vybrané pasáže. Pokud zklamou, vnímají to jako výraz vlastní znalostní nedostatečnosti.

Studenti se strategií „cue-conscious“ mají za to, že výsledné hodnocení je dané kombinací úsilí a štěstí. Případné informace o vyučujícím a další „nápovědu“ sice berou na vědomí a zohledňují je ve svém dalším postupu, ale aktivně je nevyhledávají, čímž se odlišují od první ze strategií.

<sup>5</sup> Rozsudek Německého Spolkového správního soudu ze dne 28. dubna 1978, *BVerwG*, sp. zn. 7 C 50.75.

<sup>6</sup> MILLER, C. a M. PARLET. *Up to the mark: a study of the examination game*, Society of Research into Higher Education. Edinburgh, 1974.

Autoři studie zjistili, že studenti se strategií „cue-deaf“ jsou na tom s prospěchem výrazně hůře než studenti se strategií „cue-seeking“ nebo „cue-conscious“. Nejúspěšnější jsou tedy studenti, kteří prohlédli zdánlivou „objektivitu“ při hodnocení zkoušky a celému systému se přizpůsobili tím, že (aktivně nebo alespoň pasivně) využívají imanentních subjektivních kritérií v hodnocení. Adaptace přináší úspěchy: systém ocení svá nová kolečka.

Zastánci ústních zkoušek je někdy podporují argumentem, že tato forma zkoušení „učí právníky mluvit“. Argument je to zavádějící – odvádí pozornost od neobjektivity zkoušení do diskuse o obsahu zkoušky, což je jiné samostatné téma. I kdyby snad příprava na ústní projev znamenala, že se tím „právníci učí mluvit“, nijak to nevyváží neobjektivnost hodnocení.

Argument „rétorikou“ pak nesedí ani věcně. Spíše než projev, který ze sebe souká student ve stresu pod dohledem učitele, ukáže argumentační a analytické dovednosti studenta text, na jehož zpracování měl dostatek času (s využitím nekomentovaných právních předpisů). A výslovnost sykavek nebo intonaci u zkoušky opravdu neřešíme.

At' už ten hořký bonbón zabalíme jakkoliv, změna znamená přiznat si, že teď něco děláme špatně. A to u leckoho půjde ztuha, už proto, že někteří zastánci ústních zkoušek dost možná ještě nepřiznali barvu (nebo spíše stín): za ideální absolventy práv považují *cue-seekers*, protože jen ti přece mají reálnou šanci uspět v praxi. Systém hledá svá kolečka.

Za báchorkami o objektivitě či přínosu pro rétoriku se tak dost možná skrývá přesvědčení, že celá ta zvrácená hra na objektivnost se všemi souvisejícími negativy (arbitrabilita hodnocení, oboustranná manipulace) je vlastně pro studenta přínosem. Nejen jako komunitní „utrpení, které jej činí odolnějším“ („*nšichni jsme si tím prošli, pane kolego*“), ale proto, že jej motivuje a učí manipulovat s autoritou a využívat k úspěchu v soutěži nevyhlášená kritéria. Zkoušejícího učitele, kterého jsme „přečetli“, přeci za pár let nahradí soud, úředník, protistrana...

Ne každý ovšem o takové „vzdělání“ stojí. Strategie „cue-deaf“<sup>7</sup> může být legitimní vědomou volbou člověka, který nechce být „právníkem“ (dalším kolečkem v systému), ale chce mít „jen“ právní vzdělání. To ale těžko pochopí ten, kdo touto strategií pohrdá a chápe ji jako projev kognitivní nebo sociální impotence a slabosti.

Jak asi ovlivní budoucího právníka to, že je pět let poměřován a hodnocen podle kritérií, která nikde nejsou oficiálně vyhlášena a potenciálně umožňují svévoli? Citovaný Tomáš Richter<sup>8</sup> k tomu podotýká: „*Ačkoliv pro to přirozeně nemám empirickou oporu, domnívám se, že řada zvráceností či absurdit, jež se příležitostně odehrávají v rozhodovacích procesech před tuzemskými justičními a správními orgány, vychází konec konců mj. právě z toho, že právníci, kteří tyto procesy vedou, jsou produkty systému ústního, nepřezkoumatelného zkoušení. Takového systému, jaký je jim pět let předváděn na vlastní kůži českými právníckými fakultami.*“

7 Vhodnější termín pro tuto skupinu by asi byl „cue-avoiders“.

8 RICHTER, op. cit., č. 2.

Uvidět nepříjemná negativa ústních zkoušek bude prvním krokem. Najít jejich alternativu bude znamenat velkou výzvu pro právnické fakulty a jejich učitele. Klauzury či propracovanější testy eliminují či alespoň omezují subjektivní hodnocení (včetně toho, které je ve prospěch studenta). Na druhou stranu jsou náročná na přípravu (tvorbu zadání, nutnost anonymizace písemných prací) i hodnocení (detailnější klasifikace). Na řadě fakult je už ale taková forma zkoušení běžná. A taky bude nutné porozhlédnout se na praxi v zahraničí, kterou dlouhodobě kultivovala soudní rozhodnutí (viz výše uvedené rozhodnutí *BVerwG*).

Souboj ústního a písemného zkoušení určitě není střetem špatného a ideálního řešení; navíc obě metody se často kombinují. I písemná podoba zkoušení má své nedostatky. Testy s odpovědí A/N se pro právo nehodí a dobře a objektivně sepsat a opravit klauzuru je umění, které nemusí zvládat každý. Je také nutné, aby studenti psali písemky na počítačích, jinak to odskáčou ti, jejichž rukopis nepřečte ani lékárník. Dokonalé řešení v daném systému neexistuje. Ostatně, pokrmy připravované podle receptů na dokonalost nebývají obvykle stravitelné. Špatná ústní zkouška je ale horší než špatná písemná: vyhodí-li zkoušející 95 % studentů u ústní zkoušky, liší se to od stejně přehnaně tvrdé klauzury tím, že u ní je problém literárně zachycen a lze o něm následně věcně diskutovat (totéž platí pro neodůvodněné rozdíly v hodnocení mezi jednotlivými učiteli, které se u klauzur objevují). A část radikálních bojovníků proti ústním zkouškám si také možná bude muset připustit, že ve skutečnosti nebojuje proti ústnosti zkoušek, ale proti jejich samotné existenci. To je ale samostatné téma, které běží pod povrchem celé diskuse.

Představení se dvěma herci bez diváků (a bez záznamu), kterými ústní zkoušky dnes na právnických fakultách jsou, ale nesvědčí žádnému z herců na scéně, drží při životě starý systém, který dává vyučujícímu nekontrolovanou moc nad svým studentem, a podprahově předává toto schéma dál.

Velmi těžko se připouští změna konceptu zkoušek u těch, kdo jimi prošli a kdo jimi byli formováni; považují je za osvědčený standard a výhrady proti nim bagatelizují jako nářek změkčilých mileniálů. Dokud ale neuvídíme negativa ústních zkoušek, podobáme se člověku, který sice nikdy neviděl yettiho, ale bezpečně ví, jak nevypadá.

Josef Kotásek