

DĚTI V BILANCÍCH SVÉHO „POZNÁNÍ“¹

Stanislav Štech

OBSAH

Úvod – poznatkové bilance

Stejná strukturace světa jako před deseti lety

Podcenění sociálně vztahových témat a reflexe vlastní osoby

Antropologický význam rané/elementární socializace?

Škola – zdroj intelektuálních základů a předmět větší kritičnosti

Mimoškolní zdroje poznání – pokles významu rodiny

Rozdíly mezi žáky

Adaptované dívky zaměřené na školu a na zobecnění vlastních zkušeností (se starostí o smysl vlastního života)

„Děťští“ chlapci se starostí o zvládnutí nároků sociálního života

Proškolně zaměřeni chlapci s fantazijním „řešením“ budoucnosti

Závěr: jací jsou a co se změnilo?

Literatura

ÚVOD – POZNATKOVÉ BILANCE

Na konci základní školy žáci bilancují. Otázka, kterou jsme jim položili – co se od narození až dosud naučili a co by se ještě chtěli naučit – je tedy přirozená. Přirozená v tom smyslu, že jejich životní situace spojená s rozvahou a rozhodováním o tom, kam dál, je nutí klást si takovou otázku.

Pojem „poznání“ (či „naučení“) hraje roli katalyzátoru takového bilancování. Je samozřejmým ve škole a v situaci, která je tak jako tak vázána na další školní (vzdělávací) dráhu. Navíc, jak dále uvidíme, je dostatečně široký, aby umožnil zvažovat i zdroje či místa mimoškolního poznávání a učení. Do hry se tak dostává samozřejmá distribuce, někdy i napětí, mezi tím, co se člověk naučil, kým se stal (nestal) díky škole, rodině, kamarádům či dalším osobám a institucím. To platí jak pro pohled do minulosti (bilance v užším slova smyslu), tak pro anticipaci budoucnosti. „Co ses naučil“ tak nemůžeme chápat jen v úzce kognitivním smyslu. V tradiční psychologické terminologii bychom mohli říci, že žáci uvádějí **socializační efekty**, které jim asociovalo téma „naučit se“.²

¹ Při zpracování této studie mi sběrem dat v terénu i jejich kategorizací výrazně pomohly Jitka Pýchová (2003) a Kateřina Hipmannová (2004). Svými posudky těchto prací i dalšími komentáři mě velmi inspiroval Miroslav Klusák. Všem velice děkuji.

² Existují ovšem různé interpretace toho, co konkrétně vede žáky při psaní bilance. Podle Charlota (1992) žákům stojí za to psát především o tom, co je pro ně v jejich životě problematické či *těžké*. Smysl prý má uvádět poznatky a dovednosti, které jsou nutné k zvládnutí té části života, která je pro ně nějak obtížná, *vzbuzující obavy, až nebezpečná*. Je evidentní, že Charlotova interpretace je jednak výsledkem výrazné odlišnosti výpovědí žáků se silně odlišným sociálním zázemím ve stratifikované francouzské společnosti, jednak je typická pro sociálně kritickou orientaci francouzské sociologie a pedagogické psychologie. Sám jsem před deseti lety (Štech, 1992) předpokládal, že pro české žáky je psaní bilance motivováno především potřebou sebe prezentace. Žáci píšou spíše o tom, čím se chtějí *pochlubit* nebo *čím jsou jedineční* (specifické rodinné, kulturní, sportovní nebo i intelektuální poznatky a dovednosti) nebo *čím se vřazují* mezi lidi své kultury (elementární socializace, trivium). Třetí interpretaci nabízí Klusák (2003), který upozorňuje na proces komplementární k semi-projekci, na *semi-*

Použitá výzkumná technika představuje vlastně semi-projektivní metodu: právě proto, že je objektivně nemožné napsat vše, co jsem se až dosud naučil (resp. co se chci ještě naučit), provádím vědomě či neuvědomovaně výběr, kterým zvýznamňuji jedny poznatky a dovednosti na úkor jiných. A tím podávám individuálně specifickou strukturaci svého vztahu ke mnou vyčleněným oblastem života: k sobě, ke své rodině, k dalším osobám a institucím mimo školu, ke škole a k učení, které v ní probíhá atd. Po zatřídění výroků žáků tak dostáváme kategorie, které můžeme dále agregovat, až obdržíme relativně nezávislé oblasti jejich života. „Význam“ těchto oblastí určujeme jednak frekvencí výroků, které se ke každé oblasti vztahují; jednak jejich souvislostmi ve vztahu ke kontextu bilance (např. syntakticky či sémanticky oddělené výroky) nebo ve vztahu k vnějším determinantům, jako je pohlaví žáka, jeho prospěch, vzdělání rodičů či konkrétní škola (třída), ze které žák pochází.³

Stejný výzkum jsme provedli v r.1992 u žáků na konci předposledního ročníku základní školy na stejných školách v Praze 3 (srv. Štech in PSŠE 1992, 2001, s. 55-65). Šlo o dvě třídy Zelené školy, o dvě třídy Žluté školy a o jednu třídu školy Hnědé (dalších 58 bilancí jsme získali od žáků tří tříd Modré školy; jejich analýza však nevstupuje do této studie, protože v r. 1992 jsem pracoval pouze s bilancemi z prvních tří škol). Tehdy jsme naše data interpretovali ve srovnání s analogickými daty žáků z Francie (Charlot et al., 1992) a částečně s daty anglických žáků (Semerádová in PSŠE, 1992, 2001, s. 83-92).

V předkládané studii jsem postupoval podle dvou srovnávacích linií. Jednak srovnávám rozložení zjištěných četností kategorií s očekávanými („teoretickými“) četnostmi; dále srovnávám data našich žáků z r.2002 s daty žáků získanými v r.1992 (viz srovnávací tabulky frekvencí poznatků a dovedností v Příloze). Hlavní otázka, kterou si nyní klademe, tedy zní: jaké jsou po deseti letech konstanty vztahu žáků na konci základní školy k poznání? A v čem jsou současní čtrnáctiletí jiní než zhruba stejně staré děti před deseti lety?

STEJNÁ STRUKTURACE SVĚTA JAKO PŘED DESETI LETY

Na základě srovnání výsledků žáků na konci předposledního ročníku základní školy v r. 1992 a v r. 2002 můžeme tvrdit, že se nezměnilo členění základních oblastí života, které tvoří pro ně významnou síť opěrných bodů. Žáci rozvrhli své socializační zisky do „míst“ jako jsou rodina a každodenní život v ní, škola a na ní vázané poznatky (dovednosti) a mimoškolní a mimorodinný svět vrstevníků a institucí. Povahou poznatků a dovedností jde o následujících pět oblastí: (1) základní poznatky a dovednosti elementární socializace (*mluvit, chodit, pít, zavazovat tkaničky* apod.), (2) každodenní činnosti, dovednosti a poznatky zahrnující jak pól rodinný (*mýt nádobí, uklízet*), tak specifické, zejm. technické dovednosti (*sekat dříví, používat*

censuru. Obsah bilancí žáků je podle něj také výsledkem toho, o čem psát nechtějí (např. prospěchově velmi podprůměrní žáci „romské“ třídy v rozporu s objektivními výsledky nadměrně zdůrazňují, kolik intelektuálních a školních poznatků již zvládli). Je zjevné, že ve hře mohou být všechny tři druhy motivů (možná i některé další). Rozhodnutí, který z nich převážil, je ovšem věcí důkladného posouzení každého individuálního případu.

³ Postup při zpracování dat byl následující: (1) nejprve byly výroky ze všech 100 bilancí (54 chlapců a 46 dívek) zařazeny do připravené sítě kategorií z r.1992 a případně byla vytvořena nová dílčí subkategorie, (2) dále byla zjištěna absolutní a relativní (v %) četnost základních kategorií, kterých bylo deset pro minulost a devět pro očekávanou budoucnost, (3) v dalším kroku došlo k agregaci kategorií do pěti základních „oblastí“, (4) a konečně jsme pomocí chí-kvadrát testu, Pearsonova a Spearmanova korelačního koeficientu a Kruskal-Wallisova testu sledovali statisticky významné rozdíly v profilu bilancí mezi dívkami a chlapci, mezi žáky rodičů s různým vzděláním, mezi žáky s různým prospěchem a také mezi žáky různých škol a tříd. Tento text vychází ze zjištěných významných rozdílů jak v relativních četnostech kategorií, tak podle sledovaných nezávisle proměnných.

kulmu, pracovat na počítači), (3) sportovní a kulturní dovednosti v užším slova smyslu (*hrát na klavír, tenis, zpracovat balón*), (4) školní a intelektuální poznatky (*číst, psát počítat; češtinu, matiku, fyziku, anglicky, trochu německy; řešit rovnice, orientovat se na mapě*) a (5) sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti (*kamarádít se, poznávat lidi; ovládat se, být odpovědná*). Je samozřejmé, že dítě si nemůže osvojit vše, co lidstvo vytvořilo, a svět se mu proto nabízí jako potenciál k osvojení. Vztah ke světu si každé dítě aktivně utváří tak, že si organizuje, kategorizuje, uspořádává a interpretuje předměty, situace, osoby, činnosti a jejich formy, které nachází. Jeho vztah k nim směřuje tedy vždycky k nějakému obsahu (poznatku, předmětu) a současně směřuje vždy k druhým lidem i k sobě.

Po deseti letech se neobjevila žádná nová oblast, ani žádná z původně identifikovaných nezmizela. Ukazuje se, že z hlediska socializace stále přetrvává rozčlenění na určité póly. Jedním z nich je oblast elementární socializace, druhým je mimoškolní svět každodennosti (sycený silně na rodinu vázanými poznatky a dovednostmi a částečně také sportovními a kulturními dovednostmi), třetí představuje škola a šířeji intelektuální poznatky a dovednosti a konečně čtvrtým pólem jsou efekty na úrovni vlastní osoby spojené často se vztahy k druhým lidem. V tomto řazení se jeví jejich pohled na život jako chronologická řada: nejprve začátky a jednoduché dovednosti; pak rodina s dovednostmi, které se osvojují spíše nápodobou a společným životem; následuje škola a poznatky intelektuální (obvykle záměrně systematicky vyučované) a nakonec vlastní osoba, vlastnosti a dispozice, a zobecněné zkušenosti ze vztahů s druhými lidmi jako výslednice všeho, co dítě dosud prožilo. Jednotliví žáci samozřejmě ve svých bilancích nepostupovali takto systematicky. Uvedené řazení je výsledkem naší analýzy a konstatujeme jím, že z hlediska celého souboru si děti uvědomují všechny důležité zdroje své socializace i to, jaké efekty mají. Nic podstatného, co by neznala vývojová nebo pedagogická psychologie, nechybí. Tak tomu bylo i před deseti lety. Výše uvedených pět základních oblastí jsme objevili před deseti lety také u francouzských dětí, a to v obou sociokulturně kontrastních skupinách. Potvrzuje se tak kulturní invariantnost oblastí socializace i skutečnost, že vztah k poznání je vždycky vztahem ke světu, který si dítě strukturuje. V tomto uchopení světa a sebe se jistě projevuje omezenost jazyka (vyjádřit mohou jen to, pro co existuje/nebo pro co zvládli pojmenování) a zavádí se vždy dimenze času, která je do značné míry dána už instrukcí („*od narození až dosud jste se naučili ...*“).

Podíváme-li se však na bilance žáků na podrobnější rozlišovací úrovni dílčích podkategorií, zaujme nás skutečnost, že některé z nich zmizely a jiné se objevily nově. Naše zobecnění do velkých socializačních sfér by nám nemělo zakrýt posuny, které vypovídají o proměně žáků.

Naše žáky lze nejprve charakterizovat tím, co ve srovnání s jejich o rok mladšími předchůdci před deseti lety **mizí**, co ztrácí na významu tak, že nikomu z nich nestálo za to být jedinkrát příslušnou dovednost nebo poznatek zmínit.⁴ To neznamená, že objektivně tyto dovednosti nemají, že neovládají příslušné činnosti nebo nad nimi nepřemýšlejí. Pro žádného z žáků však nebyly tak důležité, aby je zmínil. Uvedený posun charakterizují dvě témata.

⁴ Pokud jde o pohled do minulosti, neobjevily se v r. 2002 ani jednou výroky o „velkých tématech“ (společnost obecně, příroda, náboženství), ani výroky zdůrazňující „péči o mladší sourozence“; podobně zmizelo téma „společných oslav, setkávání či zábav“; ze sféry školních poznatků a dovedností pak absentují dovednosti jako „plnění povinností“ a v oblasti osobního rozvoje také „negativní identifikace“ (komu bych se nechtěl podobat, dělat věci jako on ...). Podobně při anticipaci budoucnosti konstatujeme, že zmizelo přání naučit se „plnit povinnosti“ (ale také „myslet kriticky a mít svůj názor“, kterážto dovednost ovšem ve srovnání s rokem 1992 významně narostla v bilanci minulosti). V oblasti sociálních vztahů postrádáme výroky vyjadřující touhu po „základním přizpůsobení druhým“, po „podřivení se autoritám“, ale také výroky jako „mít rád“ nebo „mít kamarády“; v souladu s tím vyznívá absence výroků označených přímo jako „svědomí, morálka“.

První se týká vztahů k druhým lidem v jejich životě. Uvedené výroky lze označit jako setkávání, neformální vztahy, kamarádství, pozitivní citové vztahy, pomoc a péče, které nejsou zdůrazněny tak jako před deseti lety. O proměně významu druhých lidí pro žáky svědčí i absence výroků, pokud jde o jasné vědomí, komu a v čem se nechci podobat. V r. 1992 jsme totiž české žáky ve srovnání s jejich francouzskými a anglickými vrstevníky charakterizovali pomocí kritéria „být/nebýt jako ...“ (srv. Semerádová, 1992). Aniž bych chtěl tento posun morálně hodnotit, je nezbytné připomenout, že ve vztazích s druhými lidmi si člověk osvojuje určitý typ normativity, který mu nejen umožňuje účinně regulovat své jednání v těchto vztazích, ale také poskytuje prostor pro sebeuvědomování a osobní vývoj směrem k vlastní autonomii. Je jistě zajímavé, že mezi novými prvky charakterizujícími žáky v r. 2002 objevujeme zvýšený důraz na sebe, osobnostní vlastnosti a rysy (viz dále).

Druhé téma se týká právě vztahu k normě, k autoritám, k plnění povinností. Souhrnně bychom mohli hovořit o významu přizpůsobení se a integrace do společnosti. Hodnota těchto socializačních zisků (dovedností, poznatků) není vnímána stejně jako před deseti lety. Situace se jeví tak, že z celé sítě opěrných bodů jakoby mizel pilíř morálky postavený na podřízení se a přizpůsobení vnějším požadavkům a tlakům. Jde o pilíř, který podle nás v r. 1992 charakterizoval žáky do té míry, že jsme jím vyjádřili specifickou českých respondentů ve srovnání s respondenty zahraničními.

Druhým komplementárním krokem při analýze výroků žáků je zamyšlení nad tím, které dovednosti a poznatky se **objevují** ve srovnání s r. 1992 **nově**. Není jich mnoho.⁵ Přesto však ukazují na zaměření žáků na sebe sama, na sebeprosazení a na touhu vytvářet prostor pro svobodné poznávání širšího světa. Kombinace zvýšeného sebezpytného pohledu s důrazem na „rozlet“ vytváří specifický rys, který je na první pohled v téměř dokonalém rozporu se zdůrazňováním přizpůsobení se druhým lidem a plnění povinností z doby před deseti lety.

Při zobecnění do velkých kategorií ovšem tyto rozdíly nezaznamenáme. Stejný pohled na svět z hlediska **základní** strukturace oblastí života posiluje ještě jejich zhruba stejná váha (vyjádřená podílem frekvence jednotlivých výroků na celku výroků) jako v r. 1992.

Použijeme-li volně ve statistickém zpracování dat užívaný termín „teoretické (očekávané) četnosti“, pak můžeme říci, že při rovnoměrném sycení by každá z pěti oblastí měla být zastoupena 20% výroků. Porovnáním sycení jednotlivých oblastí s očekávanými četnostmi můžeme hovořit o jakémisi „přecenění“ (převyšuje-li zjištěná četnost 20%) nebo „podcenění“ (nedosahuje-li zjištěná četnost 20%) každé oblasti. Tím se ovšem dostáváme už k jiné kvalitě bilancí, k rozložení důrazu žáků na jednotlivé oblasti.

PODCENĚNÍ SOCIÁLNĚ VZTAHOVÝCH TÉMAT A REFLEXE VLASTNÍ OSOBY

Stejně jako před deseti lety naši žáci až na jednu výjimku nevykazují výrazné „přecenění“ nebo „podcenění“ některé z oblastí. V prvním výzkumu nás to zaujalo vzhledem

⁵ Jsou to především výroky zařazené do podkategorie „prosadit se“, která se vynořuje jak při bilancování dosavadního vývoje, tak při anticipaci budoucnosti. Prosadit svůj názor, obhájit ho, stát si za svým stanoviskem, přispět ke změně názoru druhého člověka atd., to všechno jsou výroky, kterými naši žáci nově definují sebe a svůj vztah k druhým lidem. Zajímavé je, že se mezi každodenními dovednostmi nově objevuje také dílčí kategorie „péče o svůj zevnějšek“ (u dívek). Pokud jde o plány do budoucna, nově se objevuje, kromě touhy prosadit se, také výrazné přání cestovat a poznávat nové země. Největší novinkou je ovšem relativně četný soubor *přání* z oblasti *fantazijně* pojatých nadpřirozených schopností (spíše u chlapců).

k tomu, že tato vyrovnanost kontrastovala s pohledem francouzských žáků, který byl charakteristický minimálním důrazem na elementární socializaci. Žáci z prostředí francouzské střední třídy výrazně (až trojnásobně oproti „očekávání“) přeceňovali školní a intelektuální poznatky a výrazně ignorovali zisky z každodenního života; žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí kladli silný důraz na sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky, jen mírně podcenili „očekávanou“ váhu každodenních dovedností a mírně zdůraznili školní a intelektuální poznatky. Interpretace těchto výsledků francouzskými badateli se opírala o tezi o sociokulturní podmíněnosti: žáci ze sociálně slabých rodin se potýkají především se světem, sociálními vztahy a sami se sebou (svým místem ve společnosti), protože to pro ně představuje nejvýznamnější problémy nebo obtíže jejich růstu; zatímco žáci ze střední třídy se dominantně věnují škole a svému intelektuálnímu růstu, protože jejich zvládnutí je pro ně nejvýznamnějším nástrojem úspěchu v životě.

Již před deseti lety se naši žáci tomuto obrazu vymykali. Do očí bila především malá pozornost věnovaná sociálním vztahům a sobě a ve srovnání s Francouzi udivoval vysoký podíl poznatků z oblasti elementární socializace (i když byl na úrovni „očekávané“ četnosti). V r. 2002 se tento profil ještě mírně zvýraznil. Naši žáci mírně přeceňují elementární socializaci (*chodit, mluvit, smrkat, oblékat se* atd.) a školu (*všeobecný přehled; číst, psát, počítat; počítat Pythagorovu větu; rozeznávat ryby; anglicky; hledat v encyklopediích*). Výrazně však podceňují reflexi vztahů k druhým (*chápat lidi, kteří se mnou neumí jednat; nedat nikomu nic zadarmo; poslouchat rodiče a učitele*) a sebereflexi (*mám jiný pohled na svět, než když jsem byl menší, myslím si, že jsem vyzrálejší; být tolerantní; mnoho věcí bych udělal jinak*). Tato kategorie reflexe vztahů i sebe má totiž poloviční váhu oproti „teoretickému očekávání“ (viz tabulku č. 1 v Příloze).

Čím to, že naši žáci o sobě a svých vztazích k druhým tolik neuvažují, resp. nespátřují v tomto tématu důvod k řeči?

Za první, přemýšlet o sobě a o svých vztazích k druhým lidem vyžaduje dovednost reflexe. Ta se získává jako kterákoli jiná dovednost – užíváním a procvičováním. Jejím předpokladem je osvojit si odstup od sebe sama a od situací, do nichž se člověk dostává. Vyžaduje také osvojit si dovednosti interpretace a specifický slovník. Jednou z hypotéz tedy může být, že český společenský diskurs velmi málo podporuje uvedené dovednosti (u dětí se „nehodí“, aby veřejně příliš „rozumovali“ o sobě). Zdá se, že to platí i o školním diskursu: ten velmi málo rozvíjí, procvičuje a hodnotí tento typ reflexí jako součást kurikula. Menší důraz na úvahy a eseje, na formalizované vyjádření subjektivního názoru a sebehodnocení i absence cílené práce na sobě se v důsledku mohou projevit i v menším výskytu poznatků a dovedností z oblasti sociálních vztahů a osobního rozvoje.

Za druhé, podcenění sociálně vztahových, afektivních a osobnostně-rozvojových poznatků a dovedností (i ve srovnání s r. 1992) překvapuje především proto, že respondenti byli o jeden rok starší než jejich předchůdci. To je důležitý poznatek, který nás možná upozorňuje na skutečnost, že v naší společnosti jsou i čtrnácti-patnáctiletí, pokud navštěvují základní školu, vnímání výrazně více jako „dětí“ než jako „skoro dospělí“ či dospělosti se blížíci.

Teprve pro období po absolvování základní školy, pro budoucnost, si děti uvědomují nutnost získat dovednosti z oblasti sociálních vztahů a ještě více pracovat na sobě a na svém rozvoji. Dokládá to také kontrast bilance minulosti s tím, co si myslí, že jim ještě chybí a představují si, že by si to rádi osvojili v budoucnosti. V bilanci dosaženého jsou dovednosti z této oblasti „nejpodceňovanější“, zatímco v představách o budoucnosti narůstají více než

tříkrát a jednoznačně převažují.⁶ Situace se jeví tak, že dosavadní život, především doba základní školní docházky, je věkem osvojování základů socializace, každodenních a zejména školních a intelektuálních dovedností; já, vlastní osoba, vztahy k lidem jsou jako téma pouze naznačeny. Jakoby šlo o téma, které patří až k věku po základní škole, protože práce na sobě a na svých vztazích k druhým lidem patří k charakteristice dospělých. A tato artikulace se oproti roku 1992 i přes vyšší věk žáků ještě zvýraznila. A nadsazený a pro věk začínající adolescence překvapivý důraz na výtobytky rané, elementární socializace jakoby tezi o „dětskosti“ našich žáků potvrzoval.

Za třetí, pohled na vnitřní skladbu výroků v této oblasti ukazuje, že její „podcenění“ není rovnoměrné ve všech jejích částech. Převažují poznatky týkající se vlastní osoby, svého vývoje a vlastností. Podíl sociálně vztahových poznatků a dovedností je výrazně nižší (velmi nízký je zejména výskyt takových dovedností, které ukazují na respektování druhých – *vycházet s lidma; rozdělit se se sestrou* – a na přizpůsobení se – *žít v kolektivu; jak se mám chovat k lidem*). Výrazně se tento rozdíl ukazuje zejména v představách o tom, co by se ještě chtěli naučit. Žáci uvádějí čtyřikrát více přání „být nějaký“ či naučit se něco, co je spojeno s vlastní osobou a seberozvojem (*být pilnější, lepší; něčeho v životě dosáhnout*) než dovedností uplatňovaných ve vztazích s druhými (*vyznat se v lidech, rozumět druhým*).

Menší výskyt výroků z této oblasti tedy ukazuje, že práce na sobě a na vztazích k druhým nepředstavuje pro žáky v tomto věku explicitní problém. K určitým posunům však došlo. Výše uvedené poměry frekvence výroků uvnitř této oblasti, zdá se, potvrzují předešlou úvahu založenou na srovnání toho, co mizí, a toho, co se objevuje zcela nově. Žáci se více než před deseti lety zaměřují na sebe, na své vlastnosti a na sebeprosazení (na *vlastní úspěch v životě*) a přímo úměrně s tím klesá jejich pozornost věnovaná sociálním vztahům a druhým lidem. Celkovou orientaci spíše na sebe pak dokládají i některé tendence v oblasti každodenního života a školních a intelektuálních poznatků. V prvním případě se do popředí dostávají spíše dílčí specifické dovednosti zvládnání techniky a nástrojů (chlapci) charakterizující nějak významně osobu žáka. Mezi poznatky školními se zvyšuje podíl poznatků vyjadřujících autoregulaci (*sám na sobě pracovat, organizovat si čas*), kritičnost a odstup od učitelů a instituce školy.

ANTROPOLOGICKÝ VÝZNAM RANÉ/ELEMENTÁRNÍ SOCIALIZACE?

„*Naučil jsem se dýchat, chodit, jíst, čistit si zuby ...*“. Udivující zjištění pro výzkumníka, který od čtrnáctiletého žáka očekává, že uvede mnoho rozmanitých a sofistikovaných poznatků a složitějších dovedností. Co s tímto nálezem, když více než tři čtvrtiny žáků zmiňují takové „výtobytky“ a jejich suma představuje téměř čtvrtinu všech výroků v bilanci minulosti (téměř tolik jako školních a intelektuálních poznatků a dvaapůlkrát víc než poznatků sociálně vztahových a osobnostně rozvojových)? „Přecenění“ očekávané váhy elementární socializace pak činí 20%. Vždyť jde o dovednosti, u kterých bychom pochopili, kdyby je žáci ve svém věku spíše „podcenili“. Nabízí se více hypotéz.

⁶ Zatímco mezi velkými kategoriemi (oblastmi) bilance dosavadního života jsou na posledním místě s pouhými 10% všech výroků, ocitají se v představách o učení, které žáky teprve čeká, jasně na prvním místě s 36% všech výroků o vlastní budoucnosti (viz tabulku č. 2 v Příloze).

První z nich se váže, jak jsem již zmínil, na instrukci. Ta svým zněním („*od narození až doted*“ ...“) vlastně sugeruje důležitost rané socializace a orientuje žáka na ty úplně první, resp. elementární dovednosti. Jde přitom o období jeho života, kdy si osvojoval pro něj obtížné dovednosti. Naučit se chodit nebo mluvit není snadné a malé dítě si tyto dovednosti osvojuje za cenu velké námahy, cestou pokusů a omylů. Navíc jde o vývojové období, jehož události jsou nezdědka opakovaně připomínány v rodinném vyprávění. Vysvětlení by tedy znělo: žáci plní instrukci doslovně a uvádějí dovednosti zvláště i v jejich současném životě rodinou. To ovšem nevysvětluje, proč třeba francouzští vrstevníci českých žáků (před deseti lety) uvedené dovednosti zmiňovali jen velmi okrajově, když instrukce byla zhruba stejná. Nevysvětluje se tak ani skutečnost, že elementární socializace představuje celou čtvrtinu všech poznatků a dovedností dítěte. Je možné, že naši žáci odhalují specifický rys naší kultury socializace: **orientaci na základy** (zde podpořenou ještě chronologickým principem obsaženým v instrukci). Z hlediska reakce žáka bychom mohli říci, že sama instrukce aktualizuje jeho individuálně zpracovanou verzi kulturního vzorce „jak jsem se stal tím, kým jsem“.

Druhá hypotéza odkazuje opět k již zmíněnému školnímu habitusu českých žáků. Ten diktuje reagovat na „úkol“ uvedením maximálního množství dovedností a poznatků. Nejúčinnějším způsobem, jak úkol dobře splnit, je pak výčet všech dovedností, které žáka napadnou – včetně těch dávných, velmi dětských, jevících se dnes jako samozřejmé a banální. Z hlediska reakce žáka by šlo o celou situaci (či žánr) svého druhu „zkoušky“ (každé zkoušení je koneckonců bilancí), v níž se odpovídající žáci ocitli. Tato situace pak jakoby vyvolala – řečeno terminologií sociální psychologie – určitý „skript“, tj. předepsaný a zautomatizovaný způsob, jak postupovat po identifikaci příslušné kulturní situace.

Třetí hypotéza zní, že je to „hluboká“ odpověď na zadání. Dovednosti a poznatky elementární socializace představují výsledky učení, na které dospělí kladli velký důraz, jejichž osvojení jimi bylo oceňováno a které pro dítě představovaly určitý zlom či přechod do další vývojové etapy. Z tohoto úhlu pohledu představují základní antropologické zisky: chtějí-li se žáci vymezit jako lidé, jako již větší nebo „velcí“, musejí připomenout základy (*conditio sine* toho, co následuje). Opět se tak objevuje skrytá logika biografie s antropologickým značením. Ostatně, z biografického hlediska je v aktuálním okamžiku dost obtížné vymezit, co bylo v životním běhu člověka „banální“ a co důležité.

I když ve většině bilancí nenacházíme jasně strukturovanou reflexi těchto poznatků jako „základů“ dovolující přímo odkazovat k antropologické hypotéze, existují další údaje, které ji možná posilují. Je to především velký **důraz na trivium** mezi školními a intelektuálními poznatky – *číst, psát a počítat* totiž představují dominantní téma v intelektuální oblasti. Jestliže trivium reprezentuje nejsilněji gramotnost, mohli bychom analogicky základní dovednosti rané/elementární socializace označit jako gramotnost života vůbec. Naši žáci tedy tyto základy, pomocí kterých se vpisují, tj. vřazují do své společnosti, zvýrazňují. Vzhledem k podobnému konstatování před deseti lety jde možná o kulturní invariant.

Nadměrné zdůrazňování základů ovšem fixuje obraz sebe jako dítěte (v našem případě školního věku). Nahlížíme-li na výčet elementárních/raných dovedností jen s oporou o váhu jejich frekvence, můžeme získat dojem určité „dětskosti“ našich žáků. V souvislostech dalších důrazů na základy a gramotnost však můžeme významné místo elementární socializace v životě našich žáků vnímat jako schopnost „již velkých“ lidí rozpoznat významné věci.

K tomu musíme na závěr dodat ještě dvě poznámky. Za prvé, elementární poznatky a dovednosti se více vyskytovaly u chlapců než u dívek a zároveň více u žáků s nejhodnějším

prospěchem (obě populace se dost překrývají). Za druhé, vyskytovaly se významně více v tzv. výčtech, nikoli u žáků, kteří bilanci psali formou úvahy nebo vyprávění, resp. v nich se tyto poznatky vyskytovaly strukturovaně a reflektovaně (byly uváděny explicitně jako „elementární“, tj. podstatné předpoklady dalšího vývoje). S rizikem určitého zjednodušení můžeme rozlišit uvnitř našeho vzorku dva podsoubory, u nichž možná mají poznatky elementární socializace různý význam: hůře prospívající chlapce uvádějící v prostém výčtu bez ladu a skladu elementární dovednosti a dobře prospívající dívky, které spíše v úvaze nebo i strukturovaném výčtu zmiňují – nezřídka explicitně – zásadní význam těchto dovedností jako nezbytných předpokladů osvojení pozdějších složitějších dovedností.

ŠKOLA – ZDROJ INTELEKTUÁLNÍCH ZÁKLADŮ A PŘEDMĚT VĚTŠÍ KRITICHNOSTI

Vzhledem k ostatním oblastem života žáků představuje škola i poznatky v ní získávané nejsilněji vyjádřenou oblast v bilancování dosavadního života a druhou nejčastěji zmiňovanou oblast v anticipaci budoucnosti. Tvoří ji především tři okruhy poznatků: již zmíněné *trivium*; *konkrétní obsahy učiva* či poznatky s ním svázané s důrazem na *jejich užitečnost* či využitelnost (*názvy vyučovacích předmětů* se omezují hlavně na *cizí jazyky*) a konečně, dovednosti a poznatky *metodologické, normativní* či *metakognitivní* (ty vyjadřují reflexi efektu školy pro vlastní osobu a zahrnují ve výrazné míře hodnotící výroky na adresu školy, učitelů a učiva).⁷ Před deseti lety žáci vnímali školu především prostřednictvím trivia a prosté nomenklatury vyučovacích předmětů; tyto výčty představovaly 74% všech uvedených školních a intelektuálních poznatků a dovedností. Konkrétní obsahy učiva a hodnotící a metakognitivní poznatky se vyskytovaly spíše okrajově. Přehledně dokládá tyto údaje i posuny za deset let následující tabulka:

Srovnání četnosti výroků v oblasti školních a intelektuálních poznatků (v %)

	1992	2002
Školní a intelektuální poznatky (ŠIP)	23,3 z celé bilance	26,2 z celé bilance
<i>Rodové a tautologické výrazy</i> („učit se; spousta věcí“)	10 z ŠIP	12,3 z ŠIP
<i>Trivium</i>	43 z ŠIP	45,8 z ŠIP
<i>Školní a intelektuální obsahy:</i> z nich (1) <i>nomenklatura</i> všech <i>vyučovacích předmětů</i> , (2) z nich <i>cizí jazyky</i>	31 z ŠIP (1) 15 z ŠIP (2) 5 z ŠIP	19,5 z ŠIP* (1) 8 z ŠIP* (2) 4 z ŠIP
<i>Metodologické a normativní poznatky</i>	9,2 z ŠIP	12,9 z ŠIP* (nárůst o 40%)
<i>Hodnotící výroky</i> (škola, učivo, učitelé)	5 z ŠIP	8,2 z ŠIP* (nárůst o 65%)

(dopočet do 100% tvoří podkategorie „základní motorické úkony ve škole“ jako *utírat tabuli* nebo *používat pravítko*)

* - statisticky významné rozdíly

⁷ Např. *respektovat požadavky učitele, organizovat si čas, jasně se vyjadřovat, myslet kriticky.*

Již jsme uvedli, že současní žáci zdůrazňují trivium zhruba ve stejné míře jako jejich o rok mladší předchůdci před deseti lety. Dodat k tomu můžeme snad jen to, že jde o základy jako předpoklady dalšího učení a intelektuálního růstu (i když jen malý počet žáků je uvádí v této gradaci, či explicitně v tomto kontextu). Trivium z hlediska (školní) vzdělanosti totiž můžeme považovat za projev dvojí metonymické figury:⁸ jednak vystupuje jako část za celek (trivium zastupuje intelektuální dovednosti jako celek, je vlastně obecně nejintelektuálnější ze všech učení na ZŠ), jednak jako signál vztahu příčiny a účinku (bez zvládnutí čtení, psaní a počítání není možné uvažovat o osvojení jakékoli další intelektuální dovednosti). Navíc, žáci si jistě uvědomují, že tyto dovednosti si osvojil každý, kdo prošel školou, jsou jim všem společné. Tím vlastně nepřímou podtrhávají významné poslání školy: uvést člověka prostřednictvím základních dovedností do širší sítě sdílených poznatků a hodnot. Žáci tak uvedením trivia říkají, že si osvojili základy kultury společné všem.

Výčty názvů vyučovacích předmětů po deseti letech celkově poklesly. S jedinou a důležitou výjimkou **cizích jazyků**. Jejich váha v oblasti konkrétních „obsahů učení“ po deseti letech zůstala zhruba stejná. Není tedy důvod domnívat se, že vysoký důraz na cizí jazyky v r. 1992 byl důsledkem pouze otevření naší země. Deklarovaná potřeba ovládat cizí jazyky se dá těžko vysvětlit jen nebo převážně novou společenskou situací začátkem 90. let. Pro české žáky na konci základní školy je stále velmi důležité ovládnout cizí jazyky – a základy pro to klade právě škola. Za úvahu stojí, zda v naší společnosti nesymbolizuje znalost cizích jazyků také vzdělanost obecně (a zda tedy neuvažovat vlastně o jakémsi kvadriviu složeném z trivia a aspoň základů nějakého cizího jazyka). Cizí jazyky – ve srovnání s triviem již „nadstavbové“ – navíc zavádějí do vztahu ke školnímu poznávání dimenzi jasně použitelnosti (užitečnosti) školního učení. A důraz na ně je veliký i v očekávaném budoucím životě žáka (samy o sobě představují 25% všech pro budoucnost uváděných školních a intelektuálních poznatků). Pokud se vůbec očekávané školní nebo na školu vázané zisky formulují konkrétně, pak jde o cizí jazyky.

Ostatní předměty jsou po deseti letech uváděny výrazně méně; pro dnešní osmáky jakoby již rozsah či škála ve škole osvojeného nebyla tak důležitá. Místo těchto předmětů zaujaly dovednosti a poznatky metodologické, v nichž převládá osobní efekt či zisk, resp. je v nich přítomen osobní hodnotící postoj. Je to kategorie pozoruhodná už z toho důvodu, že v médiích i v současném pedagogickém diskursu jsou uvedené dovednosti formulovány jako klíčové kompetence, jejichž utváření u žáků představuje hlavní poslání školy (na rozdíl od osvojení konkrétních poznatků, či v řeči kritiků školy – „faktů“).

Před deseti lety naši žáci metodologickou funkci školy zmiňovali jen slabě.⁹ Škola tak byla vnímána převážně jako respektovaná instituce poskytující základy (v pozitivním slova smyslu) a nabízející relativně širokou škálu vědění, které se nekonkretizuje, ani nezpochybňuje.

Posun v této podkategorii (výroky signalizující metodologické a metakognitivní zisky narostly téměř o polovinu) představuje nejvýznamnější změnu v percepci školy a dovedností

⁸ Metonymie, rétorická figura, se užívá i šířeji pro označení způsobu, kterým vyjadřujeme nějakou myšlenku (představu, koncept) pomocí jiného termínu, který je s ní v nějakém nutném vztahu (např. příčiny a účinku), někdy též části zastupující celek (*pars pro toto*).

⁹ Připomeňme, že tehdejší respondenti jen velmi okrajově zmiňovali disciplinační funkci školy (*naučit se plnit požadavky učitelů*) a funkci metakognitivního výcviku (*logicky myslet*). Interpretoval jsem to jako výraz menší reflexivity našich žáků, jejich menší distance od vlastního učení, resp. jako slabší vědomí významu těchto dovedností (zejména, když se nevyskytoval žádný náznak kritičnosti vůči škole, učitelům a/nebo učivu).

v ní získaných. Současní žáci kladou mnohem větší důraz na sebevzdělávání a autoregulaci (*sám na sobě pracovat, organizovat si čas*) a současně daleko více hodnotí učivo, učitele a školu – a to hlavně kriticky (nárůst v podkategorii „hodnotící výroky“ představuje 65%). Je u nich citelný větší odstup od školy a učení. Kritická reflexe školy ve spojení s důrazem na autoregulaci signalizuje výraznější autonomii či individualismus právě v terénu školy. A kontrastuje s absencí podobné reflexivity, pokud jde o sociálně-vztahové a osobnostně rozvojové poznatky. Zaměření na sebe, odstup od učení a kritičnost ve škole jakoby byly tím ostrůvkem, na kterém se prosazuje rodící se autonomie žáků. Co není myslitelné (či dovoleno?) v oblastech mimoškolních (a mimointelektových), objevuje se v oblasti žákům vlastní: na poli učení v užším slova smyslu.

Představy o tom, co očekávají v budoucnu, se pak točí spíše kolem osvojování dalších sociálně vztahových dovedností a sebepoznání či seberozvoje. Škola a intelektuální poznatky jsou zmiňovány až na druhém místě, v podstatě na úrovni očekávaných četností. Základní charakteristikou těchto představ je jejich velká obecnost a neurčitost – projevují se obvykle uvedením formálního významu školy (*dostat se na dobrou školu; dál studovat* apod.), a to ještě především u dívek. Nebo jde jen o obecné výroky typu *ještě se naučit hodně věcí; všechno, co budu potřebovat; umět úplně vše* (tyto obecné výroky a formálně vymezené vzdělání představují 50% všech výroků v kategorii „školní a intelektuální poznatky“). Žáci často formulují představu, že se dosud ve škole naučili to hlavní, a v budoucnu očekávají již jen doplnění, rozvinutí, zdokonalení. Nevědí, co je čeká a co by se měli naučit, protože vědí jen to, že se konkrétní obsahy učiva i školní předměty určitě změní. Proto deklarují školu a učení jen obecně či formálně.

Celkově se zdá, že pohled na školu charakterizuje v r. 2002 ocenění základů vzdělanosti, které klade, a větší distance a kritičnost nesená zejména užitkovým pohledem na poznatky v ní osvojované.

Škola je v životě dětí vždy srovnávána s životem mimoškolním, zejména rodinným. Často se její role vymezuje právě ve vztahu či v kontrastu s rodinou a každodenním životem.

MIMOŠKOLNÍ ZDROJE POZNÁNÍ – POKLES VÝZNAMU RODINY

„Každodenní život“ zahrnující poznatky a dovednosti získávané činnostmi v rodině, dále specifické dovednosti a technické, sportovní a kulturní zájmy a dovednosti naši žáci před deseti lety vnímali jako velmi významný zdroj své socializace. V podstatě stejně významný jako školu. Složení zvládnutých činností každodenního života bylo samozřejmě velmi rozmanité. Pro zjednodušení jsme tehdy vyčlenili dva póly: rodinný pól tvořený dovednostmi osvojovanými při plnění domácích úkolů a činností (*zamykat byt; luxovat; zalévat kytky; pustit pračku; ovládat video; postarat se o domácí zvíře* atd.) a pól specifických dovedností (*sekat dříví; sázet kytky; řídit motorku; hrát na počítači* atd.). První skupina dovedností je evidentně více spojena s rodinným životem a konkrétními osobami v něm; ve druhé skupině vyniká podmíněnost uváděných dovedností ovládnutím speciálního nástroje – nezřídka jsou spojeny s kutilstvím.¹⁰ Před deseti lety byly oba póly téměř rovnoměrně zastoupené, přičemž

¹⁰ Oba póly představují poznatky a dovednosti umožňující tak či onak pronikat do světa dospělých a být v něm kompetentní. Je to sféra, v níž se „dospělácké“ dovednosti indikující buď samostatnost, odpovědnost, obratnost

rodinný pól byl českými žáky explicitně zdůrazňován víc než jejich zahraničními vrstevníky. Proto jsme tehdy také konstatovali, že „bilance poznání českého žáka se neobejde bez výrazných odkazů k rodině“.

Po deseti letech konstatujeme ve složení udávaných každodenních činností zajímavý posun. I když celkově poklesl jejich výskyt jen málo významně a stále představují spolu se školními a základními poznatky elementární socializace třetí nejvýznamnější zdroj učení (socializace), došlo k významné změně poměru dílčích dovedností. Upoutá především výrazný pokles zastoupení rodinného pólu učení a poznávání – v rámci všech výroků bilancujících minulost poklesly v rodině získávané dovednosti na polovinu a uvnitř oblasti „každodenní činnosti“ poklesly o více než třetinu. Přitom jejich významnější četnost „zachraňují“ hlavně dívky, které uvádějí zvládnutí domácích úkolů. Naopak, podíl technických dovedností vyžadujících manipulaci s nástroji, kutilských dovedností, řízení dopravních prostředků apod. relativně posílil (uvádějí je zase spíše chlapci). Přehledně vidíme tyto změny v následující tabulce:

Srovnání četnosti výroků v oblasti každodenních činností – rodinný pól vs. pól specifických dovedností (v %)

	1992	2002
Každodenní činnosti (KČ)	26,6	22
<i>Rodinné úkoly (RU)</i>	5,1 → 19 KČ	3,4 → 16 KČ
<i>Specifické dovednosti (SpD)</i>	14,6 → 55 KČ	11,7 → 53 KČ
<i>Technické zájmy</i>	1,6 → 6 KČ	2,1 → 10 KČ
<i>Vybrané podkategorie „volnočasových aktivit“</i>	5,3 → 20 KČ	4,7 → 21 KČ
Rodinný pól: RU + vybrané kategorie SpD	11,8 → 44,5 KČ	6,1 → 28 KČ*
Pól SpD: zbývající kategorie	14,8 → 55,5 KČ	15,9 → 72 KČ*

Ve druhém a třetím sloupci jsou nalevo uvedeny hodnoty udávající podíl výroků v dané kategorii z celkového počtu všech výroků v bilancích; napravo jsou hodnoty udávající podíl výroků z celkového počtu výroků v oblasti „Každodenní činnosti“.

* - statisticky významné rozdíly

Rodinný pól již tedy rozhodně není tak významně zastoupen (a pokud se objevuje, je doménou dívek). Žáci přikládají větší váhu spíše specifickým dovednostem založeným na ovládnutí nástrojů a techniky (je doménou chlapců). Objevujeme převahu činností a dovedností, které mají význam pro samostatnost a nezávislost na druhých (*řídít auto, pracovat na počítači* – mnohem méně „hrát hry na počítači“ typické pro r. 1992). Signalizují pronikání žáka do dovedností dospělých. Výsledky lze interpretovat i tak, že žáci kladou ve sféře každodenních činností důraz na zvládnutí dovedností, které jsou potřebné pro vydělení jedince ze závislosti na druhých. Jsou na jiném poli dalším příznakem většího soustředění na sebe než na přizpůsobení se vztahovým nárokům života v rodině.

nebo sílu manifestují nejzřetelněji. (Pozn. Někdy je daleko obtížnější manifestovat ve čtrnácti letech podobnou „dospělost“ na poli intelektuálním nebo sociálně-vztahovém – třeba tvrdit, že jsem zvládl goniometrické funkce a anglické idiomatické konstrukce; nebo že už rozumím lidem).

Při uvažování o vlastní budoucnosti hrají dovednosti ze sféry každodennosti stále významnou roli (jejich četnost je oproti teoretické četnosti jen asi o čtvrtinu nižší). Uvádějí je však převážně chlapci. Dívky jakoby si již osvojily činnosti v rodině a domácí práce, prezentují se jako osoby, které si již osvojily „typicky ženské“ dovednosti, a proto se do budoucna takové cíle u nich objevují minimálně. Chlapci pak sytí tuto oblast významně více: dokonce je pro ně v budoucnu na prvním místě (tj. jde o oblast s nejvyšším výskytem poznatků a dovedností, které si ještě přejí osvojit). Konkrétně se to projevuje ještě větším důrazem na technické dovednosti, řízení velkých dopravních prostředků (jako *letadlo* nebo *lod*) tam, kde dívky uvedou řízení osobního automobilu, a na složitější práce s počítačem (*programovat*, *vymýšlet počítačové hry*). Chlapci se jeví, jakoby odsouvali úkol zvládnout dospělé mužské dovednosti do budoucna (jde však spíše o žáky s lepším prospěchem a se vzdělanějšími rodiči).

Každodenní mimoškolní zdroje socializace tedy hrají odlišnou roli u dívek a u chlapců. Dívky se daleko více hlásí k rodinným zdrojům socializace a k dovednostem, které zhruba na podobné úrovni může vykonávat jak dospělá žena tak čtrnáctiletá dívka; chlapci zase vynikají velkým počtem specifických, technických a zejména počítačových a dopravních dovedností. Pripustíme-li, že jde o činnosti, kterými se přibližují dospělým a jejich světu, pak nás to vede k úvaze o různé cestě k dospívání. Cesta k samostatnosti a dospělosti jakoby u nich byla odlišná. Dívky mohou snáze manifestovat ovládnutí základních dovedností dospělé ženy, zatímco chlapci sice uvádějí některé technické dovednosti vyžadující sílu (řezat motorovou pilou) nebo občas i komplexnější dovednosti vyžadující určitou zralost (řízení auta), avšak převažují u nich dovednosti počítačové gramotnosti. Přitom se zdá, že chlapci spíše prezentují sebe jako v něčem jedinečné, než aby udávali dovednosti potřebné pro život **muže jako partnera a rodiče**. Každodenní život s individuálně odlišnými podobami a příležitostmi k učení se tak stává genderově odlišným zdrojem cesty k dospělosti. Je zdrojem genderově specifického vymezení sebe jako „ženy/muže“.

ROZDÍLY MEZI ŽÁKY

Dosud jsme hovořili převážně o „žácích“, abychom zvýraznili společné či průměrné charakteristiky jejich obrazu světa i sebe. Několikrát jsme však již naznačili, že průměrný profil či tendence je výsledkem odlišných pohledů dívek a chlapců nebo žáků prospěchově nadprůměrných a těch, kteří jsou ve škole spíše podprůměrní. Názorně jsme to demonstrovali na odlišném významu každodenních činností a rodiny jako zdroje učení (socializace).

Je samozřejmé, že naše zobecnění umožňující uvědomit si společné tendence v celém sledovaném vzorku může skrývat skutečnost, že „žák“ je vždycky konkrétní dívka nebo chlapec, ve škole různě úspěšná(ý), jejíž (jehož) rodiče mají jen základní nebo zase vysokoškolské vzdělání. Každý z nich také žije ve škole (a třídě) s odlišným složením žáků, různým klimatem, výkonovým nebo jiným étosem atd. Pokusme se proto nyní ukázat, v čem spočívají nejzajímavější rozdíly mezi žáky a shrnout je do typových skupin.

Adaptované dívky zaměřené na školu a na zobecnění vlastních zkušeností (se starostí o smysl vlastního života)

Vydeme-li ze statisticky významných rozdílů mezi chlapci a dívkami, objevíme jako nejméně výrazný typ prospěchově nadprůměrnou dívku, spíše s VŠ vzdělanými rodiči, která se prezentuje zvládnutím genderového stereotypu ženy. Deklaruje osvojení dovedností a poznatků každodenního života, rodinných úkolů a činností jako jsou *domáci a ruční práce, péče o domáci zvířata, hospodaření a šetření* atd. Těmito dovednostmi se pak už v úvahách o vlastní budoucnosti téměř nezabývá.

V její bilanci jsou méně přítomny obsahy elementární socializace. I když se od chlapců a ostatních dívek neliší prostorem, který věnuje škole a intelektuálním poznatkům, její vztah ke škole jako místu poznání a učení charakterizují specificky tři věci.

Za prvé, více než chlapci a prospěchově slabší dívky, zdůrazňuje trivium a většinou ho uvádí kompletní.

Za druhé, signalizuje zvládnutí cizích jazyků.

A za třetí, více než chlapci uvádí metodologické, normativní či metakognitivní poznatky a dovednosti, prostřednictvím kterých vnímá školu také jako zdroj schopností vyjadřovat se, myšlenkově se ukázat, uvažovat logicky apod. Škola se tak u ní neobjevuje více (častěji) než u chlapců, ale objevuje se jinak. Přijmeme-li výklad cizích jazyků jako symbolu vzdělanosti, trivia jako nejhutnějšího vyjádření základů gramotnosti, pak ve spojení s větší citlivostí na metodologicko-metakognitivní funkci školního poznávání můžeme usuzovat, že tato dívka vnímá školu a učení v ní v určité abstrakci.

Tím, že se tolik nevěnuje učivu, konkrétním poznatkům, nehodnotí jejich užitečnost, zaujímá od školy odstup. A ten jí umožňuje zobecňovat až na úroveň efektů školy v podobě dispozic a schopností. Škola jí tak nedává jen to, co je viditelné, konkrétní, situačně vázané. Uvědomuje si, že přináší i věci, které v podobě změny své osoby zůstávají – a v tomto smyslu jde o „základy“. Potvrzuje to i skutečnost, že právě takto charakterizované dívky deklarují i v představách o budoucím poznávání ve zvýšené míře přání zvládnout cizí jazyky a dále, že škola pro ně prostě i v budoucnu bude velmi důležitá; škola jako taková (další, vyšší stupeň atd.) – nikoli konkrétní poznatky směřující ke konkrétnímu profesnímu uplatnění.

Pro ilustraci si uvedme několik bilancí takových dívek:

„Číst, jíst, psát, počítat, mluvit, dorozumívat se, chápat věci tak, jak jsou, řešit problémy, trochu anglicky, být zodpovědná, trochu AJ, chodit, všechno to, co zatím potřebuji. Chtěla bych se naučit se více cizích jazyků, více sportovat (nějaké zajímavé sporty), pořádně kreslit, důvěřovat lidem, vařit, řídit auto“ (bilance č. 4)

„Já jsem se naučila různé věci, ale jen nějaké jsou opravdu důležité. Třeba: čtení, psaní, počítání ... mluvení, chůze, slušné chování atd. Ale i když je to nemožné, tak bych se chtěla naučit rozumět zvířatům. Také bych chtěla umět rozumět druhým lidem a jejich názorům a myšlenkám. Ani bych nechtěla umět všechno, no ale pár věcí tu přece jen je. Věřím, že věci které jsem se naučila ve škole mi jsou užitečné, ale rozhodně nevyužiji všechny. Já se pokouším vařit asi rok a jde mi to a proto asi půjdu na hotelovou školu“ (bilance č. 49)

„Už jsem se naučila hodně věcí. Některé z nich jsou více důležité jiné méně. Naučila jsem se třeba šít, vařit, různým koníčkům, například tančení, kreslení a práci s počítačem .. jiné věci mě naučil život sám a rodiče ... Třeba jak se mám chovat k lidem a podobné věci ... Už chci

dosáhnout svého cíle, být vzdělaná, úspěšně dostudovat školy a ostatní nechám na životě co mě ještě naučí ... Myslím že už jsem oběvila jednu hodně důležitou věc a to je mít svůj názor ... “ (bilance č. 53).

Výraznou doménou dívek vůbec je vztahový život a také zkoumání sebe (svých vlastností, charakteristických rysů apod.). Přitom dívky s VŠ vzdělanými rodiči jich uvádějí méně než dívky rodičů s nízkým vzděláním (koncentrují se totiž na prvním místě na oblast školních a intelektuálních poznatků). Jsou však citlivější na negativní zážitky a zkušenosti ze vztahů s druhými a spíše z nich vyvozují nějaké závěry (zobecnění) v podobě smyslu vlastního života a svých vlastností. Právě dívky si uvědomují důležitost přizpůsobení se druhým. I pro budoucnost se dívky více než chlapci obecně zabývají potřebou zvládnout sociálně vztahové dovednosti: rozvíjet pozitivní vztahy s lidmi, zvládat je a rozumět druhým. I zde platí, že „vztahově orientované“ a sebereflektující dívky spíše hůře prospívají ve škole a jejich rodiče mají nízké vzdělání. Přitom však nejde o reflexe zobecňující konkrétní poznatky o lidech a o sobě.

Celkově lze říci, že lze identifikovat rozdílné vidění sebe a světa u dvou skupin dívek. Jedny dobře prospívají ve škole a jejich rodiče jsou vysokoškoláci; ty se více zabývají školou a intelektuálním učením. Druhé špatně prospívají ve škole a jejich rodiče jsou vyučení; ty se výrazně více zabývají druhými lidmi, svými vztahy k nim a sebou. Obě pak společně deklarují zvládnutí každodenních, zejména rodinných dovedností a činností, které jsme charakterizovali jako typické pro „ženskou“ dospělou roli. První skupina dívek pak umí lépe zobecňovat přínosy školy a intelektuálních činností a zkušenosti ze života s druhými (první zobecnění uvádějí častěji než druhé) do formulací o smyslu života a o svých vlastnostech.

„Děťší“ chlapci se starostí o zvládnutí nároků sociálního života

Druhou typovou figuru nacházíme mezi chlapci. Je jí žák s horším prospěchem, jehož rodiče mají nižší vzdělání. Prezентuje se několika rysy, které vyvolávají dojem určité nedozrállosti až dětinskosti.

Tu sugeruje jednak vysoký výskyt základních dovedností rané socializace uváděných bez jakékoli struktury, „bez ladu a skladu“. Počtem elementárních dovedností převyšuje jak dívky, tak ostatní chlapce s nadprůměrným prospěchem.

Druhým rysem, který posiluje náš dojem určité nevyzrállosti, je relativně slabý výskyt zvládnutých každodenních činností a dovedností. Tento chlapec uvádí minimum dovedností spojených s rodinným životem, i když nezapomíná uvést některé technické dovednosti (počítače, kolo, motorka). Každodennost je tedy vyjádřena slabě a dospělé mužské charakteristiky jako síla a nezávislost jsou demonstrovány jen v náznacích jako u zvládnutí řízení některých dopravních prostředků. Pokud jde o budoucnost uvádí speciální dovednosti z každodenního života o něco více než při bilancování minulosti – přesto však mnohem méně než prospěchově výborní chlapci s VŠ vzdělanými rodiči.

Ve svých výčtech uvádí obvykle stejně často jako dívky i ostatní chlapci školní a intelektuální poznatky. Právě jeho ovšem nejčastěji napadne prezentovat školu na konkrétním učivu či na jiném intelektuálním obsahu blízkém učivu prizmatem ne/užitečnosti (trivium a cizí jazyky uvádí statisticky významně méně než dívka předešlého typu). Kriticky hodnotí školu, učitele, části učiva a školu vnímá více jako disciplinující a přitom snadno kritizovatelnou. Je jakoby více zanořen v konkrétním učivu a v situacích učení ve škole. Jeho „odstup“ je

tedy jiný než u zmíněného typu dívky (metakognitivní varianta odstupu): je spojen s konkrétností situace, resp. podoby poznatku, a spočívá v poměření vzdálenosti jeho školní verze od jeho praktického využití. Při úvahách o své budoucnosti nevidí pro školu výrazné místo – mluví o ní výrazně méně a zato mlhavěji a obecně (*nějaké vzdělání*).

Významně více než ostatní chlapci (ale jinak než dívky) se orientuje na vztahové dovednosti a poznatky o sobě. Spíše než o vztazích s druhými, kde naznačuje, že už zvládl „porozumění druhým“ (které si naopak uvedené dívky kladou za cíl teprve do budoucna), hovoří o své identifikaci s konkrétními osobami a zmiňuje své osobnostní, zejména negativní, vlastnosti. V projektované budoucnosti samozřejmě tyto obsahy narostly (třiapůlkrát – stejně jako u dívek). Méně myslí na „porozumění lidem“, více uvažuje o svých schopnostech, vlastnostech a způsobilosti dobře se sociálně adaptovat, obstát, zvládnout nároky budoucího života. V jeho výročí se nejvíc vyskytuje téma zvládnutí partnerského, ba přímo erotického vztahu a sexu (na rozdíl od dívek a od školsky výborných chlapců).

Vyšší výskyt přání zvládat vztahový partnerský život s důrazem na sex spolu s deklarovanou touhou ovládnout mocnou techniku, zdá se, potvrzuje tezi o umístění zvládnutí mužské role do budoucnosti – a tedy nepřímo potvrzuje status současné dětскosti. Je to úkol, který si tito chlapci uvědomují a který je možná naplňuje obavami či nejistotou.

Pro tyto chlapce je také typické, že kromě uvedené specifické verze očekávaných výzev v oblasti každodenního a sociálně vztahového života se hlavně u nich objevuje relativně přímočará orientace na budoucí práci. Konkrétní povolání jsou v celém souboru žáků uváděna minimálně; oproti roku 1992 zaznamenal jejich výskyt jednoznačný pokles. Jedině tito chlapci je uvádějí ve významně větším počtu než dívky a ostatní chlapci.

Pro ilustraci opět uvedu několik vybraných bilancí:

„Já jsem se naučil chodit, mluvit, zavazovat tkaničky, jezdit na kole, sám se oblékat, sám chodit do školy, hrát na PLAY STATION, naučil jsem se také německy, barvy, vybraný styl muziky, koupat se, sám chodit na záchod, čistit zuby, a chtěl bych se naučit: létat v letadle, řídit auto, jezdit na snowbord, na lyžích, skákat s padákem, grafitování, milovat muziku, souložit“ (bilance č. 57)

„Naučil jsem se hodně věcí třeba, svůj vlastní jazyk nebo-li mateřským jazykem. Minulé dějiny a přítomné dějiny. Zeměpis, kdybych se nenaučil zeměpis, tak neznám Prahu. Já bych chtěl být řezníkem“ (bilance č. 43)

„Naučil jsem se spoustu věcí, a však za nejdůležitější pokládám řeč, čtení, psaní. O škole se myslím, že jsou věci důležité a zbytečné. Velmi zbytečné jsou MATEMATIKA a FYZIKA od 5. tř. také v Čj. Jsou zbytečné věci např. větné rozbory ... Jinak si myslím že jsem se naučil spoustu užitečných věcí. Jsou věci které mě nikdo nenaučil a také by to nikdo nedokázal. Jeto kreslení, zpívání“ (bilance č. 34)

Shrneme-li, pak můžeme říci, že v našem vzorku prospěchově slabší žák (chlapec) ze vzdělanostně nízkého prostředí funguje v jakémsi konkrétně realistickém modu vztahu ke světu. Prezентuje se jako člověk, který zvládl především jednoduché prvky socializace (bez hlubší reflexe) a nehyří speciálními dovednostmi osvojenými v každodenním životě. Školu vnímá utilitárně a kriticky a svůj budoucí vývoj nahlíží především prizmatem zvládnutí

nároků partnerského (v rovině erotického či sexuálního) života a konkrétního povolání. Jeho cesta k dospělosti je jiná než cesta dívek a školsky úspěšných chlapců: být dospělý znamená zvládat silné stroje, partnerský vztah a mít jasnou představu o své práci.

Proškolně zaměřeni chlapci s fantazijním „řešením“ budoucnosti

Třetím typem, u kterého lze nalézt významnou konfiguraci charakteristik, je prospěchově nadprůměrný chlapec s VŠ vzdělaným rodičem.

Samozřejmě jako většina dětí nezapomíná uvést, že si osvojil dovednosti elementární socializace. Uvádí jich o něco méně než ostatní chlapci, ale zato častěji v nějaké strukturovanější reflexi (např. *mluvit, což mi později umožnilo dorozumívat se s lidmi*).

Podobně jako dívky zdůrazňuje (frekvencí na prvním místě), že si v každodenním životě osvojil řadu dovedností. Jejich podoba je však „chlapecká“ – nejde tolik o dovednosti vázané na rodinný život, jako spíše o individuálně specifické, zejména technické dovednosti vázané na ovládnutí nějakého nástroje.

Škola je u něj na stejně významném místě jako každodenní život. Podobně jako školsky úspěšné dívky klade důraz na trivium a metodologický efekt školy. Jeho kritičnost je jiná než u prospěchově slabších chlapců. Hodnotí-li, pak je kritický i k sobě. Konkrétní ve škole osvojené poznatky pak vidí prizmatem potřeby pro další učení, nikoli z hlediska užitečnosti předepsaného (vnuceného) učiva.

Výrazně se také neliší od výborných dívek v oblasti sociálně vztahové a osobní reflexe. Méně často než školsky podprůměrní chlapci sám sebe hodnotí a neuvádí tolik vlastní zlozvyky a negativní vlastnosti a dovednosti (*lhát, kouřit* apod.).

Při prezentaci vlastní budoucnosti uvádí významně více přání zvládnout intelektuální a školní růst a to v podobě jasnější dráhy, byť nejde o konkrétní zaměření či profesi (*dostat se na VŠ a předtím na gymnázium*). Další učení zmiňuje v optimistickém tónu (*naučím se ještě hodně věcí*) jako nezbytné.

V představách své budoucnosti ovšem tento chlapec myslí na každodenní činnosti a dovednosti výrazně více než dívky. Přitom však méně než „děťští“ chlapci a také jinak. Mění se poněkud obsah uváděných technických dovedností: u přání naučit se řídit dopravní prostředky také zdůrazňuje, že půjde o velké vehikly, u počítačových dovedností klade důraz na vlastní tvorbu či generování programů nebo her.

Orientace na formální význam školních a intelektuálních poznatků převažuje nad orientací na sociální vztahy a vlastní osobu. V oblasti osobního vývoje u něj ovšem také objevujeme přání, která můžeme dát do souvislosti s touhou obstát, zvládnout nároky budoucího života. Jsou to fantazijní přání umět nebo mít nadpřirozené schopnosti. Objevují se sice i u dívek a ostatních chlapců, ale u našeho typu významně více.

Jedna z hypotéz vysvětlujících vysoký výskyt fantazijních představ a přání (připomeňme, že před deseti lety jsme neobjevili ani jeden takový výrok) zní, že souvisí s vědomím obtížného úkolu „stát se dospělým mužem“. Zamysleme se nad tím.

První výklad nám říká, že může jít prostě jen o nemotivovanou provokaci. Pak si ovšem musíme položit otázku, proč si žáci nevybrali provokaci jinou. Odpověď může znít, že je to proto, že příhodným nástrojem takové provokace je to, co je po ruce – dnes by to byla médii mocně šířená četba (např. Harry Potter) a filmy (např. Podvodní svět). A proto jsme podobné obsahy nenašli před deseti lety. Ale proč potom stejnou provokaci téměř nepoužívají dívky? Domnívám se, že důvody je třeba hledat spíše v genderové sycenosti této kategorie.

Je pravda, že obecně je pro žáky odpověď na otázku, co by se chtěli v budoucnu ještě naučit, nesmírně obtížná, ne-li nemožná a to díky problému času. Odpověď na otázku je přítomným aktem, kdy podmínky jeho spolehlivosti a pravdivosti nejsou dány, zajištěny – existují jen potenciálně. Kučera se domnívá, že nejistota žáků v tom, co je ještě čeká se naučit, plyne méně z vnějších okolností a objektivní neznalosti budoucnosti a je více záležitostí jejich subjektivity, vnitřní identity dané jejich dosavadním učením. Žáci odpovídající aktuálně na otázku po svém budoucím učení a vývoji cítí, že je nastoleno téma změny a něčeho nového, což jim neumožňuje vyčerpávajícím způsobem podat svou budoucnost jen na základě omezení daných tím, co se již naučili. Vnímají tuto změnu, která je na pořadu dne, o to ostřeji proto, že jejich dospělý život je relativně blízko a je již představitelný (2001, s. 93-94). Kučera tento problém analyzuje na pozadí řecké filozofie (srv. jeho analýzu Platónova/Sokratova menonovského paradoxu a jeho upozornění, že tváří v tvář tomuto paradoxu – nelze uvést to, co neznám, právě proto, že to neznám, a uvedením něčeho konkrétního říkám, že už to nějak umím – mohou žáci reagovat pubertálně, tj. vtipem a provokací, srv. 2001, s. 114). Opět se tak dostává do hry motiv provokace. Tentokrát ovšem identitně logické. Tito chlapci jakoby v radikální řečové podobě interpretovali zadání „*uveď vše, co je možná možné*“ následovně: „*uveď vše, co je možné, tedy i nemožné*“.

Námi zjištěné odpovědi ovšem nejsou „filozofické“. Jsou fantazijní. Vzhledem k nutné aktuální nespokojenosti (a neuspokojitelnosti) žáků z nemožnosti vyřešit úkol anticipovat budoucnost je totiž fantazijní odpověď jednou z možných, tj. obsahem nemožných, reakcí (vedle odmítnutí odpovídat, maximálně úsporné odpovědi nebo „filozofického“ zamyšlení). A fantaziemi tito žáci uskutečňují možnou nemožnost či nemožnou možnost. Takové představy představují totiž sice fantazijní, ale přece jen **realizaci uspokojení** ze splnění nemožného úkolu. Všechny ty čarodějnické či kouzelnické dovednosti a nadpřirozené schopnosti představují hutné vyjádření scénářů reagujících na nejistotu, zda dojdou uspokojení či naplnění. Co jim je společné? Domnívám se, že omnipotence (všemocnost) a exotičnost.

Všemocnost vyjadřují tyto fantazie o budoucnosti tam, kde předpokládají nerespektování či překračování přírodních (biologických) zákonů (*létat jako pták, žít pod vodou*). Charakterizují svého autora jako jedince vyznačujícího se mimořádnou mocí, tak mimořádnou, že nerespektuje žádná omezení. Téměř se dá říci, že člověk takto manifestuje sílu tvořit svůj zákon, je sám zákonem. A mužské roli je taková pozice identitně vlastní.

Druhou charakteristikou fantazijních odpovědí je **exotičnost** v kulturně antropologickém slova smyslu. Uvedené dovednosti představují realistickému a „normálnímu“ způsobu života cizí, vzdálené prvky (*rozumět zvířatům, číst myšlenky*). Kužel v jiném kontextu při rozboru tématu exotizace skutečnosti upozorňuje, že exotický objekt je vždycky výsledkem i naší vlastní konstrukce. Pro „exotizujícího“ člověka se určité předměty, činnosti a symboly stanou exotickými až s jeho vlastním přičiněním; jsou „*ozvěnou jeho nenaplněných a zřejmých i nenaplnitelných tužeb*“ (Kužel, 2003, s. 92). Ve hře je tedy uspokojení potřeby či přání. Domnívám se, že jde o způsob, jak „oklikou“ vyjádřit svůj pocit před výzvou, která existuje i mimo situaci psaní bilance (ta jen vědomí úkolu zpřítomňuje).

Je tedy možné, že podobná „řešení“ nemožného zadání nejsou dnes vyvolána jen četbou či filmy, tedy „vnějšími, objektivními“ skutečnostmi. Relativně úspěšní chlapci žijící v prostředí, kde jsou na ně – pokud jde o jejich budoucnost – nastavena spíše vyšší očekávání,

jsou pod větším tlakem na maximální úspěšnost než dříve (a než jsou třeba dívky). To vše navíc v době, kdy se jednoznačně vymezené nároky, místa, podoby a trajektorie budoucího uplatnění ztrácejí a zamlžují. U těchto chlapců se také prakticky neobjevují zmínky o konkrétních povoláních, která by chtěli dělat, ani jiné konkrétní představy o vlastním vývoji či uplatnění. Mohlo by to vést až k paralyzování jejich představy o budoucnosti. Přitom fantazijní představy umožňují situaci nejistoty, která je tím vyvolána, zvládnout. Jsou nakonec nějakým aktem, jednáním a svým obsahem „maximalistické“, avšak nekontrolovatelné, protože nikdo neočekává, že „žít pod vodou“ by někdo někdy mohl čistě technicky zkontrolovat (na rozdíl od „jít na VŠ“ nebo i „pilotovat nadzvukový letoun“).

Uvedme některé bilance takových chlapců:

„Naučil jsem se chodit, mluvit, psát, počítat, logicky uvažovat, myslet, naslouchat druhým, být trpělivý, pečlivý, detailní, občas rozumný.

Chtěl bych umět složitou matematiku, fyziku, chemii, elektroniku, pyrotechniku. Vyznat se ve zbraních a zbraňových systémech a v lidech.

Ovládat čas. Využívat dostupných možností okolo sebe a zdrojů informací“ (bilance č. 17)

„Já jsem se toho naučil už asi docela dost, ale ještě se toho budu muset naučit určitě hodně. Tak například chodit, číst, psát, počítat, ale také plavat a další věci které jsou pro život důležité. Ve škole se ale učíme úplně kraviny, které určitě nikdy v životě neupotřebuji. Ale naučit se je musíme, abychom prolezli. Dál do života bych se chtěl naučit další věci jako třeba vyhýbat se malérům ale to mě nikdo nenaučí. nebo ve škole mě určitě nenaučí jak se mám vypořádat se světem až budu velký. Nebo bych chtěl umět létat ale to se taky neučí a nikdo to taky neumí. Ale jinak se snažím dělat co se dá abych byl připraven co nejlépe do dalšího života“ (bilance č. 40).

Shrneme-li, školně úspěšné chlapce nejvíce charakterizuje reflektující postoj, od „zdůvodněného“ podání významu rané socializace, přes úvahy o škole až po kritičnost k sobě. Pohled do budoucnosti řeší ve větší míře než ostatní pohledem na sebe v podobě fantazijních představ. Tyto představy jsou v dané chvíli jediným možným „aktem“, kterým mohou uspokojit potřebu definovat se jako člověk toužící po dosažení nejvyšších cílů. Nároky budoucího života a představy o něm vůbec nekonkretizuje; způsob vyrovnání se zobecněným nárokem „být dospělý, tj. co nejlepší“ je spíše nepřímý, vyjadřující nejjistější řešení nejistoty.

ZÁVĚR: JACÍ JSOU A CO SE ZMĚNILO?

Na závěr shrňme, jaké jsou děti končící základní školní docházku a jak nám je pomohl poodhalit spouštěč v podobě otázky po „naučení“. Podařilo se identifikovat čtyři nejvýraznější posuny oproti roku 1992. Těmito změnami se pokusím osmáky z r. 2002 charakterizovat.

1. **Zvýšil se „individualismus“** dětí v podobě větší orientace na sebe a do pozadí ustoupila hodnota adaptace, přizpůsobení se druhým lidem (společnosti), která naše žáky před deseti lety výrazně charakterizovala, zejména ve srovnání s žáky francouzskými a anglickými. To se projevuje jednak mírným nárůstem reflexe sebe sama, přemýšlení o svém vývoji a dalším rozvoji. Především však ústupem témat spojených se společným životem s druhými a předpokládajících, že si jedinec osvojil dovednosti respektovat druhé i společná pravidla („plnit povinnosti“). Nově se vynořuje potřeba **prosadit se** a být emancipovaný, nezávislý.

Oba trendy působí dojmem komplementarity a posilují naši tendenci interpretovat tento posun jako kauzální: protože narůstá orientace na sebe v různých sférách jejich života, nutně klesá důraz na vztahy s druhými a na jejich kultivaci. Takovou kauzální vazbu samozřejmě prokázat nemůžeme. Minimálně však můžeme tvrdit, že současní žáci oproti svým vrstevníkům před deseti lety změnili orientaci svého pohledu: středem jsou více oni sami než druzí lidé, normy a pravidla, která se musejí dodržovat v životě s nimi.

2. S větším „individualismem“ úzce souvisí i **nárůst kritičnosti** zejména vůči učitelům, škole i vůči tomu, co se v ní žáci naučí. Ve srovnání se svými předchůdci manifestují dnešní žáci větší odstup od školy. To jim umožňuje relativizovat ty či ony konkrétní obsahy učiva z utilitárních pozic; současně jim to však umožňuje také více si uvědomovat přínosy školní práce pro sebe – v podobě dovedností myšlení, osobních vlastností, jako je vytrvalost apod. Pozoruhodné je, že se podobné efekty nevyskytují na poli mimoškolní každodennosti, ani v obecnější reflexi vlastní osoby a svých vztahů k druhým lidem. Kritičnost jakoby byla dovolena (či snazší?) v instituci žákovi vlastní, která ho v okamžiku bilancování podstatně charakterizuje.¹¹

Uvedené konstatování by mělo brzdit případné pokušení zkratkovitě spojit obě dosud popisované charakteristiky v „kritický individualismus“. Zdá se, že v určitém ohledu omezení kritičnosti právě jen na školu zmírňuje event. jednostranně negativní interpretaci „individualismu“: dospělí obecně ani další instituce nejsou předmětem kritiky a možná fungují jako uznávané referenční prvky.

3. Nicméně, ve srovnání s rokem 1992 se výrazně snížila váha rodičů a příbuzných vystupujících jako identifikační (anti)vzory. Celkově totiž **poklesl význam rodiny** jako zdroje či místa, kde se žáci naučili/naučí něco důležitého.¹² Náš osmák z r. 2002, když chce podat obraz sebe sama, se rozhodně již obejde bez odkazů k rodině. Výjimkou z tohoto konstatování jsou dívky, které signalizují zvládnutí ženské role prostřednictvím převážně rodinných a na rodinné činnosti vázaných dovedností a poznatků. Na poklesu se tedy podílejí výrazněji chlapci. Když pak budeme interpretaci této změny genderově diferencovat, zdá se, že souvisí spíše s kritičností (vůči škole jsou kritičtí zejména prospěchově slabší chlapci) než s „individualismem“ (jen nepřímou by snad šlo říci, že drtivá převaha chlapců jako autorů technických, speciálních „nástrojových“ ad. dovedností nevázaných explicitně na rodinu, manifestuje větší důraz na sebe než dívky, které hovoří o *mytí nádobí* či *loupání brambor*).

4. Představy o budoucnosti, ať už obsahují neurčitá přání nebo zcela konkrétní cíle a obsahy, které si žák přeje osvojit, vždy nějak vypovídají o cestě žáků k dospělosti. Ta má rozhodně více podob. Je jiná pro *školně relativně úspěšné dívky* (dominantním kanálem je další škola, učení a práce na sobě); pro *neprospívající chlapce* (stát se dospělým znamená zvládnout konkrétní materiální, technické, tělesné apod. činnosti a nástroje v kontextu směřování ke zcela konkrétnímu povolání) nebo pro *školně zaměřené a úspěšné chlapce* (kombinují představy o zvládnutí konkrétních technických dovedností s obecným důrazem na nutnost dalšího vzdělávání školní cestou při silné nejistotě, že dosáhnou maximální cíle). Společná je jim mnohem **větší mlhavost představ o budoucnosti** než před deseti lety nejmarkantněji

¹¹ Nezaznamenali jsme ani jediný výrok kritizující rodiče, jiné konkrétní dospělé nebo zobecně generaci rodičů.

¹² „Poklesem“ míním snížení relativní váhy rodinného pólu výroků na všech výročních indikujících dovednosti získané v každodenních činnostech, včetně speciálních zájmových, technických apod.

vyjádřená radikálním poklesem jejich vazby na konkrétní povolání.¹³ Cesta k dospělosti je tak v jistém ohledu těžší: chybí jí konkrétní opěrné body. Na druhou stranu je možná lehčí: další škola čeká tak jako tak skoro všechny (srv. úpadek selektivní funkce přijímacích zkoušek) a její zvládnutí je vysoce pravděpodobné – pokud ovšem člověk staví svou budoucnost především na dalším vzdělávání.

Současně ovšem působí – zdá se, že oproti roku 1992 výrazněji – ještě delší odklad, moratorium na vstup do dospělého života, který bude mít konkrétní kontury; což znamená nějak se vyrovnat s náročnou situací připravovat se, osvojovat si poznatky a dovednosti, rozvíjet se a nevědět přesně na co, proč a zda-li to vůbec chci.

LITERATURA

CHARLOT, B., BAUTIER, E. a ROCHEX, J.-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

CHARLOT, B. (Ed.) (2001) *Les jeunes et le savoir: Perspectives internationales*. Paris: Anthropos.

HIPMANNOVÁ, K. (2004) *Vztah k poznání u žáků základní školy se sportovním zaměřením*. Praha: Katedra psychologie Pedagogické fakulty UK. (Diplomová práce)

KLUSÁK, M. (2003) *Oponentský posudek na diplomovou práci J. Pýchové „Vztah k poznání žáků osmých tříd základních škol“*. Praha: Katedra psychologie pedagogické fakulty UK.

KUČERA, M. (1992, 2001) Dogmatici, akademici a skeptici: „Vědět předem“ v 7. třídě. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 70-88.

KUČERA, M. (2001) Les philosophes de 5e. In CHARLOT, B. (Ed.) *Les jeunes et le savoir: perspectives internationales*. Paris: Anthropos, s. 91-115.

KUŽEL, S. (2003) Interkulturní vzdělávání v etnografickém muzeu. In BRABCOVÁ, A. (Ed.) *Brána muzea otevřená*. Praha: Nadace OSF, s. 86-111.

PÝCHOVÁ, J. (2003) *Vztah k poznání žáků osmých tříd základních škol*. Praha: Katedra psychologie Pedagogické fakulty UK. (Diplomová práce)

SEMERÁDOVÁ, V. (1992, 2001) Srovnání českých, francouzských a anglických bilancí. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 89-92.

¹³ Konkrétní povolání se objevují sporadicky, a to spíše u žáků se slabším prospěchem a s nižším vzdělanostním zázemím v rodině.

ŠTECH, S. (1992, 2001) Kvantitativní analýza poznatkových bilancí: Co se vlastně naučili?
In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha:
Pedagogická fakulta UK, s. 55-65.

ŠTECH, S. (2001) Qu'est-ce que l'apprendre signifie pour les élèves tchèques? Bilans de
savoir au début des années 1990. In CHARLOT, B. (Ed.) *Les jeunes et le savoir: Perspectives
internationales*. Paris: Anthropos, s. 47-68.

PŘÍLOHY

Tab. 1 Bilance dosavadního učení (co ses od narození až dosud naučil/a?)

Základní oblasti života (v % četností):

	Praha 1992	SD (-) 1992	MA (+) 1992	Praha 2002	Pře/podcenění
Základní poznatky a dovednosti (ZPD)	18,8	5	6	24	- 6 / + 20%
Každodenní činnosti (KČ)	26,6	16	5	22	+ 30 / + 10%
Sportovní a kulturní dovednosti (SKD)	18,3	7	9	18	- 10 / - 10%
Školní a intelektuální poznatky a dovednosti (ŠIP)	23,3	32	58	26	+ 16 / + 30%
Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové činnosti a poznatky (SVOR)	12	35	19	10	- 40 / - 50%

SD (-): údaje z bilancí žáků z dělnické a imigrantské čtvrti Paříže

MA (+): údaje z bilancí žáků výběrové třídy ze čtvrti střední vrstvy (Paříž)

„Pře/podcenění“ vyjadřuje poměr skutečných četností výroků ve vztahu k „očekávaným“ (teoretickým) četnostem (20%); hodnota vyjadřuje údaje z r. 1992 /2002

Tab. 2 Představy o budoucím učení (co by ses chtěl /a ještě naučit?)

Počet výroků zařazených do jednotlivých oblastí (v % četností):

	Praha 1992	Praha 2002	Pře/podcenění (2002)
ZPD	0	0	0
KČ	19,3	18,5	- 23 / - 26%
SKD	14	19,5	- 44 / - 22%
ŠIP	27,6	26,3	+10 / + 5%
SVOR	37,4	35,7	+50 / + 42,8%
Z toho „profese“	12,9	6,5*	-

„Pře/podcenění“ vyjadřuje poměr skutečných četností výroků ve vztahu k „očekávaným“ (teoretickým) četnostem (25 %); hodnota vyjadřuje údaje z r. 1992/2002

* významný posun

Tab. 3 Základní síť kategorií a jejich sycení (1992 vs. 2002) – bilance dosavadního učení (v %)

	1992	2002
Základní poznatky a dovednosti	18,8	23,8
Rodinné úkoly	5	3,4
Specifické dovednosti	14,6	11,7
Technické zájmy	1,6	2,1
Činnosti volného času	23,6	22,7
Intelektuální a školní činnosti	23,3	26,2
Společnost, příroda, náboženství	1,1	0,1
Sociálně vztahové poznatky a dovednosti	6,1	3,6*
Osobní vývoj	4	5,6
Sebehodnocení	1,8	0,9

Tab. 4 Základní síť kategorií a jejich sycení (1992 vs. 2002) – představy o budoucím učení (v %)

	1992	2002
Základní poznatky a dovednosti	0	0
Rodinné úkoly	0	0
Specifické dovednosti	16,3	13,6
Technické zájmy	2,3	4
Činnosti volného času	14,7	19,5
Intelektuální a školní činnosti	27,7	26,3
Společnost, příroda, náboženství	1,6	2,3
Sociálně vztahové poznatky a dovednosti	15,3	7,14*
Osobní vývoj	9,2	19,8*
Obživa, práce, profese	12,9	6,5*

* - významné posuny

PŘEDSTAVY O BUDOUCNOSTI

Ida Viktorová

OBSAH

Úvod

Změny systému školství

Střední školy a střední odborná učiliště

Výběr střední školy v naší třídě

Školní prospěch

Škola očima dětí

Systém zkoušek a obsahová stránky školy

Rodinná situace

Změny v životě rodiny

Práce pro školu

Rozdíly v dětských postupech volby školy a kariérových strategiích

První skupina: učni

Druhá skupina: učni směřující k profesionalitě

Třetí skupina: učni z nouze

Čtvrtá skupina: ambiciózní studenti

Pátá skupina: studenti s otevřenou budoucností

Šestá skupina: tradiční středoškoláci

Sedmá skupina: „noví studenti“

Závěr

Literatura

ÚVOD

V publikaci *Co se v mládí naučíš...* jsme sledovali situaci dětí na konci povinné školní docházky a jejich rozhodování o dalším studiu a škole. Zajímaly nás postupy rodičů a učitelů, strategie dětí při volbě další kariéry a jejich vzájemné vyjednávání. Nyní po více než deseti letech se chceme na tyto otázky podívat znovu.¹

V centru pozornosti budou více současné děti. Znalost stejně starých žáků před deseti lety dává možnost srovnávat a lépe vymezipit nynější situaci, případně změny, kterými děti, jejich rodiče a učitelé mezitím prošly. Působili jsme v obou případech na stejné pražské, „Žluté škole“. Nezměnilo se příliš ani prostředí čtvrti, ve které škola stojí, ani složení populace, která do ní dochází. Škola má stále speciální třídy pro děti s poruchami učení ve druhém až pátém ročníku. Od šesté třídy tyto děti bývají rozděleny do běžných tříd. Vzorek je pozměněn pouze tím, že více žáků tentokrát mělo možnost během druhého stupně odejít na víceletá gymnázia. Také naše výzkumné postupy zůstaly obdobné: dlouhodobý pobyt ve škole, systematické sledování žáků, rozhovory, sociologický dotazník, texty dětí a některé další.

Před deseti lety jsme málo využili dat z písemných textů dětí. Jelikož jsme zopakovali text na stejné téma a ukázalo se, že nabízí zajímavé srovnávací údaje, hodně jsme z něho tentokrát čerpali. Zadání textu pro děti znělo stejně v obou případech, u dnešních dětí i těch, které se zúčastnily výzkumu před deseti lety: *Je mi 21 let. Vzpomínám, jak jsem šel v roce ...*

¹ Děti z původního výzkumu byly ovšem o rok mladší, školní docházka končila již osmou třídou a pouze malá skupina zůstala na základní škole ještě v ročníku devátém. Tento rok života navíc mohl sehrát svou roli u našich současných dětí a projevit se větší zralostí a dospělostí při řešení problémů přechodu na střední školy.