

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

„CO SE V MLÁDÍ NAUČÍŠ...“

Pražská skupina školní etnografie



Praha 2001

„CO SE V MLÁDÍ
NAUČÍŠ...“

Pražská skupina školní etnografie

Praha 2001

Předmluva

"*Co se v mládí naučíš*" je první větší výzkumnou zprávou Pražské skupiny školní etnografie. Toto sdružení založili v létě 1991 členové Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů Pedagogické fakulty UK Miroslav Klusák, Miloš Kučera a Ida Viktorová spolu se Stanislavem Štechem z katedry pedagogické a školní psychologie téže fakulty a s Hanou Kasíkovou a Miroslavem Rendlem z katedry pedagogiky Filosofické fakulty UK; ke skupině se připojili Dana Bittnerová-Moravcová, Věra Semerádová (obě z ÚPPV) a Karel Pavlica (v současné době na katedře psychologie a sociologie práce, VŠE).

Jmenovaní badatelé (pedagogové, psychologové několika různých orientací, etnograf-folklorista) prováděli terénní výzkum na několika pražských základních školách v průběhu školního roku 1991/2 pomocí několika speciálních a několika etnograficky obvyklých metod.

O matematickou a "počítačovou" stránku výzkumu se starali Lumír Gatnar a Alena Škaloudová.

Jednou ze zmíněných speciálních metod, vyžadujících kvantitativní zpracování, byl klasicky sociologicky založený dotazník pro žáky, používaný v první fázi kontaktu se školami; sestaven byl na půdě ÚPPV a jeho hlavními autory jsou Věra Čermáková a Dalibor Holda, bývalí pracovníci ústavu. /Analýzu a interpretaci dotazníkových údajů provedl Miroslav Rendl./

Za druhou ze speciálních metod, za tzv. poznatkové bilance, vdčíme kooperujícímu týmu ESCOL z Université Paris VIII Saint-Denis, vedenému Bernardem Charlotem, právě tak jako za orientaci na téma vztahu žáků k poznání a na jeho základní osy členění; Jean-Yvesovi Rochexovi nadto za přístup k problematice identity a Ruth Kohnové za inspiraci v otázce rodičovských postupů. Předložená zpráva obsahuje srovnání s výsledky týmu ESCOL jak na úrovni "hrubých" dat, tak jejich interpretací.

Pozorností, věnovanou dění ve třídě a škole, dále řadou metodologických principů se však současně hlásíme k pedagogické etnografii, jak ji prezentuje ve svém symbolicko-interakcionistickém přístupu zejména náš přítel a vzor Peter Woods z Open University v Milton Keynes.

Do jakých výsledných rysů výzkumné zprávy jsme chtěli přetavit tyto vlivy a inspirace? Nejstručnější slogan by zněl: *Nejprve popis!* Nemíní se jím jen pohled "zblízka", uskutečňovaný v tzv. klinickém přístupu (v širokém slova smyslu), ale především pohled "zevnitř", na život z hlediska aktérů samých; rozhodujícím kritériem pak je, nakolik se toto hledisko podařilo zobrazit pro čtenáře.

Ten proto zase nesmí doufat, že v tomto - v české pedagogické literatuře chybějícím - vědeckém žánru najde nějaké jednoznačné poučení, do pár odstavců zformulované potvrzení či vyvrácení hypotézy, návrhy na opatření, kritiku školy či dokonce morální apely. Má ale právo požadovat, aby si po přečtení mohl představit základní školu (a to hlavně poslední roky docházky) jasněji a aby jí lépe rozuměl. Pokud zde najde návod, pak skrytý, a týkající se toho, jak k této fascinující kultuře přistupovat.

Naše poděkování patří vedení Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů a Pedagogické fakulty za podporu dosavadního výzkumu.

Zprávu věnujeme žákům, učitelům a rodičům z Bílé, Hnědé, Modré, Zelené a Žluté školy.

V Praze, 26. 10. 1992

Miloš Kučera

Úvod

Věra Semerádová

Výzkumná zpráva "Co se v mládí naučíš" shrnuje výsledky více než roční práce Pražské skupiny školní etnografie v terénu. Za předmět výzkumu si členové skupiny zvolili vztah dětí k poznání. Pod tímto širokým označením se skrývá nejen klasické, "akademické" vzdělání, ale vše, co tento jev formuje a provází, co je s ním spojováno. Patří sem podmínky, ve kterých k učení dochází - instituce školy, její sociální klima, vztah žáka k ní, smysl, který jí dává. Ve škole se však děti neučí jen to, co je předepsáno a naplánováno v osnovách, tedy poznatky z jednotlivých školních předmětů /tzv. předmětnou stránku učení/, ale získávají i spoustu jiných poznatků a zkušeností z okruhu interpersonálních vztahů, různých stylů práce apod. /tzv. hidden curriculum/. Samozřejmě nelze vynechat rodinu - socioprofesionální statut rodičů, jejich pro-školní taktiky a strategie, které snad nejvíce ovlivňují to, co je nejkonkrétnějším vyjádřením vztahu ke vzdělání: volbu další vzdělávací dráhy, volbu budoucího povolání. V pojmu "vztah ke vzdělání" nelze opomenout ani dimenzi času. Do jeho aktuálního obrazu se promítá nejen jeho dosavadní vývoj, všechny vlivy a zkušenosti, které jej formovaly, ale tento aktuální vztah ovlivňuje i budoucí profesní zařazení žáka a obraz plánované, někdy až vysněné profese zpětně modifikuje postoj k aktuálnímu školnímu učení. Všechny tyto otázky považují autoři zprávy za zajímavé a důležité a se všemi se čtenář ve zprávě setká.

Ve svém přístupu ke zvolené problematice byli badatelé inspirováni britskou pedagogickou etnografií /educational ethnography/, která se zabývá hlavně analýzou školy a jevu tzv. formální edukace. Etnografický přístup je charakterizován tím, že probíhá v přirozených podmínkách, snaží se zachytit jednotlivé dílčí jevy, jejich vzájemné prolínání a podíl, který tyto dílčí fenomény mají na utváření konečné podoby celého sledovaného jevu. Vzhledem k vysoké sociální determinaci zvoleného předmětu zkoumání považují autoři takovýto přístup za optimální.

Výzkum provádělo, na zpracování dat a na psaní zprávy se podílelo deset členů uvedené neformální PSŠE. Postup jejich práce byl vzájemně sladěný - spojovalo je nejen výzkumné téma a shodný přístup k dané problematice, také většina užitých výzkumných metod byla pro všechny společná. Ale právě etnografický přístup, společný všem zúčastněným, umožnil každému z nich vybrat si z tak širokého tématu, jakým je vztah k poznání, ten jev, to jeho subtéma, které pro něj osobně bylo nejpřitažlivější a nejzajímavější. Je samozřejmé, že profesionální zázemí a odborné zkušenosti jednotlivých autorů, mezi nimiž byli nejen pedagogičtí a kliničtí psychologové, ale i etnograf a matematik, se pak projeví při závěrečném zpracování dílčích témat. Každá kapitola předkládané výzkumné zprávy tak přináší specifický pohled na vymezenou část sledované problematiky, každá je kamínkem, který ve spojení s ostatními vytváří mozaiku, celkový obraz vztahu ke vzdělání u současné české mládeže.

Zprávu je tedy možno číst dvojným způsobem. Čtenář si z ní může vybrat to téma/ta témata o která má největší zájem a na základě otázek, které se mu budou při čtení vnořovat, či na podkladě odkazů v kapitole uvedených bude hledat případné odpovědi a souvislosti v dalších částech zprávy.

Nebo je možno číst zprávu jako celek, postupně od první kapitoly do poslední, a získat tak rámcový pohled na danou problematiku, uvidět naši mozaiku jako jediný, celistvý obraz.

Hlavními výzkumnými metodami školní etnografie jsou zúčastněné pozorování, rozhovory s informátory a analýza dokumentů z daného prostředí. Tyto metody dávají možnost popsat sledovaný jev nejen z pohledu výzkumníka, ale nechávají zaznít i hlas samotných aktérů, umožňují poznání z perspektivy přímých účastníků děje - v daném případě to znamená, že v předkládané zprávě promlouvají nejen žáci, ale i jejich rodiče a učitelé, objevuje se tu instituce školy viděná jejich očima. Kvalitativní metody jsou pak doplněny o některé klasické kvantitativní metody a kombinace takto získaných kvalitativních i kvantitativních dat poskytuje možnost co nejkompaktnějšího popisu sledovaného jevu a analýzy sociálních vazeb, které jej formují.

K použitým metodám poněkud konkrétněji. Právě z etnografie byl převzat metodologický krok pasportizace, který slouží k zařazení sledovaného jevu do časových, místních, historických a sociálních souvislostí. Provedená pasportizace škol, tedy jejich standardizovaný popis, dává přehled o materiálním a personálním vybavení jednotlivých škol, umožňuje tak čtenáři představit si konkrétní podmínky, ve kterých se aktéři děje pohybují.

Nezákladnější výzkumnou technikou je zúčastněné pozorování. Členové skupiny v roli zúčastněných pozorovatelů strávili spoustu hodin společně s dětmi a učiteli ve třídách při vyučování, na školních chodbách během přestávek, ve školní družině po vyučování, účastnili se setkání rodičů a učitelů, klasifikačních konferencí. Aktivně sice do života školy nezasahovali, ale během své práce v ní postupně navázali osobní vztahy s některými účastníky výzkumu (v etnografické terminologii "informátory") a tak si ve škole postupně vybudovali své stálé místo, zaujali pozici akceptovanou učiteli i žáky. Splňovali tedy všechny charakteristiky požadované u zúčastněného pozorovatele:

1. "dual purpose" tj. účastnili se dění a současně je pozorovali,
2. "explicit awareness" - v roli pozorovatele si více uvědomovali dění kolem sebe, nebyli totiž strženi vlastní aktivitou, ani utlumeni naučenými automaticky chování,
3. "wide ankle lens" - měli širší pohled na věc a tak získali více informací,
4. "inside x outside experience" - pracovali se zážitky jak účastníka, tak pozorovatele,
5. využívali introspekce,
6. "record keeping" - vedli průběžné zápisy z pozorování - "field notes"¹.

Druhou technikou byly položité rozhovory vedené s učiteli, žáky a rodiči některých žáků. Hlavním tématem rozhovorů s učiteli byly aktuální školní problémy /chod školy, komunikace škola x rodina, problematika žáci/, rozhovory se žáky byly věnovány především otázce volby povolání. Poněkud specifickou kapitolu tvořily rozhovory s rodiči, orientované na "vyprávění o praktických výchovných postupech" /"récits de pratiques"/. (Podrobněji viz kapitolu "Rodičovské pohledy na školu a vztah žáka k ní") Rozhovory

probíhaly dosti volně, nedržely se striktně pouze výše uvedených témat, účastníkům byl ponechán široký prostor k vyjádření jejich aktuálních potřeb a problémů.

Další použitou metodou byly Charlotem a jeho školou užívané **poznatkové bilance** - písemné odpovědi dětí na otázku "Od narození až do teď jste se naučili spoustu věcí. Zamyslete se, které to jsou. Co byste se každý ještě chtěl naučit?" Odpověď na tuto otázku však nebyla hodnocena čistě mechanicky, jen jako pouhý výčet získaných poznatků. Byla považována za výpověď o individuální zkušenosti dítěte, byl sledován nejen její obsah /co se naučilo/, ale také její forma /zda šlo o výčet, vyprávění, úvahu, jaká byla gramatická úroveň/ a struktura /naučil jsem se x chtěl bych se naučit/, které žáci použili při převodu této zkušenosti do psané podoby.

Čtvrtým zdrojem dat byl "sociologický" dotazník. Ten zachycoval kulturní, ekonomický a sociální kapitál rodiny, sledoval demografii rodiny a postavení žáka v ní. Pomohl tak zmapovat rodinné zázemí žáků, obecnou kulturní úroveň, ekonomický a socioprofesionální status rodiny, ze které děti pocházely. Zkoumal také emocionální vztah žáka ke škole a jeho sebezařazení v kolektivu třídy.

Pátou technikou byly dva dotazníky "měřící" sociální klima třídy. MCI /My Class Inventory/ a ICEQ /Individualized Classroom Environment Questionnaire/

ukazují, jak školáci vnímají interpersonální vztahy a způsob práce ve své třídě a nakolik se tato skutečná, "aktuální třída" shoduje s obrazem "ideální třídy", s představou třídy, do které by chtěli chodit.

Jádro výzkumného vzorku utvořilo ve školním roce 1990/91 šest 7. tříd ze základních škol a některé údaje byly získány i ve třech 5. třídách těchto škol. Ve školním roce 1991/92 pokračovalo sledování uvedeného vzorku a soubor byl rozšířen o dvě 7. třídy, každou z jedné další ZŠ. Celkem bylo do výzkumu zahrnuto 11 tříd z 5 škol. Zvláštní případ tvoří kapitola Srovnání českých, anglických a francouzských bilancí, kde jsou kromě materiálu získaného v českých ZŠ použity poznatkové bilance anglických a francouzských žáků.

Jak již bylo řečeno, předkládaná výzkumná zpráva shrnuje data získaná v uvedeném období, je výsledkem více než roční intenzivní práce celé skupiny. Je prací úvodní, aplikuje nové metodologické postupy pedagogického výzkumu, podává deskripci aktuálního stavu dané problematiky na poměrně reprezentativním výzkumném vzorku a přináší její pojmové zpřesnění. Mnohé nové otázky se vynořovaly postupně v průběhu práce a autoři jsou si vědomi toho, že spousta těchto otázek zůstává nedořešena. Proto svoji práci nepovažují za uzavřenou, je pouze začátkem dalšího, podrobnějšího studia tak závažného a aktuálního problému, jakým je vztah ke vzdělání.

Poznámky

¹ Spradley, J.P.: *Participant Observation*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.

Pasportizace škol

Dana Bittnerová-Moravcová

Analýza vytyčených problémových okruhů se opírá o terénní výzkum, jenž probíhal ve školním roce 1991/92 u žáků sedmých a osmých tříd a u dětí čtvrtých a pátých ročníků v pěti svým zaměřením odlišných základních školách.

Členové Pražské skupiny školní etnografie záměrně volili za výzkumný terén část jednoho pražského obvodu. Snadná dosažitelnost škol dávala nejen předpoklad soustavného a pružného výzkumu, ale též okamžitou možnost zpětné vazby - verifikace získaných dat. Vytypované území zároveň splňovalo základní podmínku reprezentativnosti zkoumaného vzorku podle typů základních škol v městském prostředí České republiky.¹ Volba výzkumného terénu v rámci jedné správní jednotky navíc umožnila odmyslet od specifických lokálně politických podmínek jednotlivých škol, které by vnášely do interpretace zjištěných dat další mezi sebou neporovnatelná hlediska, jejichž významnost by mohla být určující.

Mezi dvanácti základními školami ve sledovaném obvodu byly nalezeny takové, které svým profilem vystoupily jako polaritní a zároveň se nacházely v lokálně uzavřeném okruhu. Kritériem výběru se staly: zaměření a velikost (počet žáků a učitelů) základní školy. Zohledněn byl i sociální status rodin dětí - žáků a společenská stmelenosť, stabilita spádového území náležejícího ke škole. Školy musely navíc splňovat podmínku výuky na prvním a druhém stupni, tedy výchovu a vzdělávání žáků osmi až devíti postupných ročníků.

I. Pro typ menší základní školy bez zaměření v sociálně stabilizovaném prostředí byla zvolena základní škola **Zelená**. (výzkum Kučera, Klusák, Kasíková)

II. Pro typ středně velké základní školy se speciálními rómскими třídami na prvním stupni² byla vybrána základní škola **Hnědá** sídlící ve dvou od sebe vzdálených budovách, v oblasti staré zástavby navazující na nově vystavěné sídliště. (výzkum Semerádová, Pavlica)

III. Typ velké základní školy s třídami pro dyslektické děti na prvním stupni reprezentovala základní škola **Žlutá** postavená na rozhraní staré a nové zástavby. (výzkum Viktorová, Štech)

IV. Výběrové základní školy zastupovala jednak co do počtu žáků a učitelů velká základní škola **Modrá** s atletickou třídou od pátého ročníku v sociálně stabilizované oblasti. (výzkum Rendl, Moravcová)

V. Nejtypičtější představitelkou výběrové školy se pak stala velká jazyková základní škola **Bílá**³ stojící na styčném území staré a moderní bytové výstavby. (výzkum Pavlica, Semerádová)

Všech pět sledovaných základních škol se nalézají v relativní blízkosti. Z hlediska socio-ekonomického pak lze toto území charakterizovat jako městskou část správního významu s přílehlými průmyslovými čtvrtěmi. Socioprofesionální struktura oblasti odpovídá rámcově skladbě obyvatelstva velkoměsta: výrazná je zaměstnanost ve sféře služeb, v organizacích státní správy a v průmyslu, dnes se zvyšuje i počet pracujících v nově zakládaných drobných soukromých výrobních i nevýrobních podnicích.

Školy ve sledované oblasti byly vybudovány v letech 1885-1966.⁴ Jejich postupná výstavba odrážela jak stavební a

následný demografický rozvoj lokality, tak i školské reformy upravující počet žáků ve třídě⁵ a osnovy. Stejně tak období výstavby jednotlivých školních budov předznamenalo jejich vnější vzhled a vnitřní dispozici. Školy postavené do roku 1906 v nejstarší části čtvrti (obě budovy školy **ZŠ Hnědé** a **ZŠ Zelená**) navrhli architekti v duchu v této době převládajícího historismu. Výtvarně propracovaná ozdobná fasáda, velká okna, vysoké stropy, velké důkladné dveře, třípatrových škol nekorespondovaly s úrovní obytných domů dělnické čtvrti. Jejich styl však odpovídal zemské školské politice a národním snahám o rozvoj a povzbuzení školství. Z hlediska dnešních požadavků na vybavenost škol se v plánech budov nepamatovalo na velké tělocvičny, dílny, jídelny, šatny.

Také stavitelé školy, dnešní **ZŠ Bílé**, v roce 1910 pokračovali v tradici českých výstavných škol, nyní v kubistickém slohu. Zavázání názvem školy "Jubilejní škola Františka Josefa I."⁶ vystavěli ve své době moderní velkou čtyřpodlažní budovu s širokým schodištěm a chodbami, dvěma tělocvičnami, několika kabinetu, velkými učebnami.

S přestavbou a výstavbou dalších škol ve sledované oblasti se započalo až po druhé světové válce. Ve starých školách z přelomu století se dobudovaly jídelny a šatny, běžné učebny se adaptovaly na dílny. Bohužel se nepodařilo zvětšit malé tělocvičny ve školách **ZŠ Zelená** a v jedné budově náležející **ZŠ Hnědé** a zříditi chybějící v druhé škole **ZŠ Hnědé**.

Podle potřeb aktuálně koncipovaných učebních osnov a školské politiky byly pak již projektovány dvě nové školy. Čtyřpodlažní, ještě cihlová stavba **ZŠ Modré** se v roce 1955 zřizovala pro nové bloky domů ministerstva zahraničí a vnitra. O desetiletí později dostavěná panelová čtyřpodlažní škola **ZŠ Žlutá** (1966) posílila kapacitu škol v oblasti. Projektanti obou školních budov již mysleli na jídelny, velké tělocvičny (2x), dílny, velká hřiště u školy, šatny, kabinety.

Mobilizátor škol, tedy učební pomůcky a další zařízení využívaná při výuce je podle výpovědi všech učitelů nedostačující. Vedle běžných technických modelů a schémat, preparovaných zvířat, map, školy disponují videi (**ZŠ Modrá**), počítači (**ZŠ Modrá**, **ZŠ Bílá**), knihovnou (**ZŠ Modrá**, **ZŠ Bílá**). Především technické novinky získávají školy na základě spolupráce s rodiči od sponzorských podniků.

Školy se mezi sebou neliší pouze vzhledem a vybavením, případně místem svého položení. Reálný obraz škole vtiskují žáci a učitelé a především zvolený cíl, možnosti a pojetí výuky. Právě zaměření školy se ukazuje jako rozhodující při organizování práce a pracovního rytmu ve škole.

Již počet školáků a jejich rozdělení do tříd na základní škole je uzpůsobován představám a výchovným záměrům pedagogů, a to i přestože je dán jak velikostí populace v oblasti, tak i kapacitou samotné školy. Základní škola **Zelená**, škola bez zaměření, vychovává každoročně okolo 430 žáků, zhruba o 120 dětí méně než je celopražský průměr. Relativně nízký stav žáků není však výrazem záměrné regulace počtu učitelů - vedením školy, ale limituje jej velikost budovy. Snaha vyjít vstříc rodinám z okolí a umístit děti na této škole se odráží v početnosti tříd (26,68 žáků). (Srov. Tab. č. 1 a 2.)

Tab. č. 1.

Počet žáků, učitelů a tříd ve sledovaných základních školách ve školním roce 1991/92, v porovnání s republikovým a celopražským průměrem v školním roce 1990/91.¹¹

Školy	Zelená	Hnědá	Žlutá	Modrá	Bílá	Praha	ČR
žáci	427	550	682	660	640	547,90	313,70
učitelé	25+4	31+6	34+6	40+4	40+4	27,98	14,46
třídy	16	23	28	29	21	20,02	12,32

Stejný přístup volí i v základní škole **Žluté**, ve škole s dyslektickými třídami na prvním stupni. Nejednou se dokonce ozývá hlas: "Přijímáme děti, které nikdo nechce." (dyslektiky)⁷. Přibližně 680 žáků je rozděleno do 28 tříd, z toho ovšem ve čtyřech dyslektických třídách pracují učitelky pouze s 11 až 12 žáky. Žáky z dyslektických tříd po absolvování čtvrtého ročníku rovnoměrně, podle přátelských skupinek po třech až čtyřech, rozdělují do standartních tříd. Průměr pak nabývá hodnoty na jednu standartní třídu 27,54 žáků na druhém stupni.

Početné třídy sestavují také na jazykové škole **Bílé**. Výběrová komise záměrně sestavuje z vlastního "dorostu" a

ze zájemců z ostatních škol třídy nadaných třetáků po 30 až 38 a to jak s ohledem na vysoký zájem o výběrovou školu, tak s předpokladem určitého procenta "úmrtnosti". S početností tříd se pak vedení školy při organizování efektivní výuky vyrovnává dělením žáků do menších skupin (2-3) na vybrané předměty (jazyky, matematika, český jazyk, přírodopis). Do tří paralelních tříd třetího až sedmého ročníků, do dvou osmiček a devítky, kde dobíhala výuka podle standartních učebních osnov, a do první a dvou druhých tříd⁸ pak ve školním roce 1991/92 chodilo 640 žáků.

Tab. č. 2.

Průměrné počty žáků na jednu třídu a na jednoho učitele a počet učitelů na jednu třídu ve sledovaných základních školách v školním roce 1991/92 v porovnání s průměrem v ČR a v Praze ve školním roce 1990/91.¹²

Škola	Zelená	Hnědá	Žlutá	Modrá	Bílá	Praha	ČR
třídy	26,68	23,91	24,35	22,75	30,47	27,36	25,44
učitel	17,08	17,74	20,05	16,5	16,0	19,58	21,69
třída/učitel	1,56	1,35	1,21	1,37	1,90	1,39	1,17

Srovnatelný celkový počet žáků navštěvuje základní školu **Modrou**, s výběrovou atletickou třídou (660). Zde vedení v posledních třech letech dodržuje požadavek školského úřadu horní hranice 30 žáků ve třídě. Ve skutečnosti přijímají do tří paralelních prvních tříd⁹ okolo 24 žáků. V pátém ročníku je utvořena , z větší části z dětí z jiných škol, výběrová atletická třída "C" o 26 žácích (13 dívek a 13 chlapců), v níž se uplatňuje zásada oboustranné "propustnosti". Na rozdíl od minulosti, kdy byly po prvním stupni paralelní třídy reorganizovány do dvou standartních tříd o 35 žácích a jedné atletické, existují nyní v ročníku čtyři paralelní třídy. Počet žáků se pak i k spokojenosti učitelů snižuje v průměru na 21-22 dětí ve standartní třídě.

Přímý požadavek málopočetných tříd zaznívá na škole se třídami rómských dětí v prvním až třetím ročníku na základní škole **Hnědé**. "Když už musí pracovat (učitelé) s takovým materiálem, tak jsem jim aspoň slíbil, že nebudou mít velké třídy."¹⁰ Vyhovět tomuto přání neumožňuje pouze vůle vedení, ale též menší zájem rodičů o zápis dětí do této školy a odchod velkého počtu žáků, kteří po absolvování druhé třídy úspěšně procházejí výběrovým řízením na blízkou jazykovou školu. Fluktuace dětí z druhé třídy je tak silná, že ze čtyř paralelních ročníků zůstávají ve třetí třídě pouze tři, z toho jedna rómská, která se po roce rozfazuje do dvou standartních tříd. Tendence převést dítě na jinou školu nejsou výjimkou však ani ve vyšších ročnících. Zabránit vysokému úbytku žáků a ovšem dát i šanci schopným , kteří na škole zbyli, se vedení snaží zřizováním jedné "lepší" a dvou "horších" tříd na druhém stupni. Přesto školu, jež má k

dispozici dvě budovy, navštěvuje každoročně pouze okolo 550 žáků.

Pro charakteristiku školy v představách učitelů je nejdůležitější kvalita, tedy sociální určení populace - "materiál", se kterým pracují. S odvoláním na něj vysvětlují úspěchy a obtíže při výchově a vzdělávání dětí. Zaměření jednotlivých sledovaných škol v řeči učitelů velmi zřetelně odráží sociální složení rodin žáků. Na vysokém procentu rozvodovosti se shodli ve všech školách.

Základní škola **Zelená**, škola bez zaměření, vychovává děti, podle názoru učitelů, z rodin s nižším socioprofesionálním statusem a nižší kulturní úrovní, tedy z méně podnětného prostředí. To se projevuje především v malé sumě všeobecných znalostí a vědomostí a odráží se v možnosti spolupráce školy a rodiny. "Jediné, co po rodičích chceme, aby dohlídli na dítě, aby mělo všechny věci do školy"¹³. Zároveň však škola pociťuje důvěru jak od dětí, tak z řad rodičů. "Rodiče si váží práce učitele, děti jsou vděčné a slušné".¹⁴

Také na základní škole **Hnědé**, se speciální první až třetí třídou pro děti z rómských rodin, si učitelé stěžují na málo podnětné prostředí žáků. Na rozdíl od ZŠ **Zelené** ovšem nenacházejí k rodičům cestu. Roli zde hrají odlišné etnokulturní stereotypy rómských rodin a nezájem o školní kariéru dětí českých rodičů. "Mám někdy pocit, že čeští rodiče, jsou ještě horší než Rómové."¹⁵ Kritika zaznívá především kvůli neochotě rodičů pomoci při materiálním zabezpečování chodu školy. Na spolupráci při výchově učitelé rezignovali.

Základní škola **Žlutá**, s dyslektickými třídami na prvním stupni, je učiteli klasifikována jako škola sociálního středu (třetina dělnických profesí, třetina úředníků a třetina inteligence). Příznivější "složení populace", ve srovnání se základní školou **Hnědou**, se neodráží pouze v práci s dětmi, ale také v zájmu rodičů o chod školy a o postavení jejich dítěte v ní.

Jako srovnatelná se základní školou **Žlutou** vystupuje základní škola s atletickou třídou na druhém stupni, **ZŠ Modrá**. I zde jsou žáci původem z různého sociálního prostředí zastoupeni rovnoměrně. Ze školního průměru vystupuje pouze atletická třída, třída sestavená ze sportovně i intelektuálně nadaných dětí, většinou rodičů vysokoškoláků. Vztah rodičů ke škole pak odpovídá obecné zkušenosti učitelů. V řadách otců a matek se však najdou i tací, kteří zajišťují pro první stupeň mimořádné hodiny angličtiny, stávají se sponzory školy, pomáhají organizovat pobyty dětí na školách v přírodě.

Nejvyšší socioprofesionální status z hlediska postavení a vzdělání rodičů získává mezi pěti sledovanými školami jazyková základní škola **Bílá**. Většina dětí pochází z rodin, kde alespoň jeden z rodičů dosáhl vysokoškolského vzdělání. Spolupráce s rodiči však podle názoru ředitele je velmi problematická. Rodiče v jednání s učiteli se snaží získat pochopení pro své dítě, ale na hledání chyb u sebe či na přímou pomoc škole nejsou připraveni. *"Jo, rodiče tady jsou pěkně vyčůraný. Hrají to na učitele. Dřív byli zvyklí dělat s učiteli večírky. Byli strašní kamarádi. Když jsem ale za nimi přišel s přímými požadavky jak výchovnými, tak s prosbou o pomoc škole, tak ochladli."*¹⁶

Velice zajímavý pohled na jednotlivé, různě profilované školy přináší sonda do charakteristiky třídních kolektivů v pohledu učitelů i s ohledem na objektivní podmínky.

Lze říci, že standardní základní škola **Zelená** dává podmínky pro vytvoření nejstabilnějšího žákovského kolektivu. Pouze ve výjimečných případech dochází k přeskupování tříd v průběhu jejich osmileté přítomnosti ve škole. Dělení žáků ve třídě na menší studijní skupiny se uplatňuje pouze při hodinách jazyků a tělocviku.

Také v základní škole **Žluté** s dyslektickými třídami na prvním stupni, učitelé se snaží nenarušovat třídní kolektivy. Standardní třídy se nepřeskupují. Pouze na konci čtvrté třídy ruší dyslektickou třídu a děti, podle přátelských skupinek, po třech až čtyřech rozdělují do ostatních tříd. Profilace dětí podle zvoleného jazyka a vytváření menších studijních

skupin jedenkrát týdně na hodiny matematiky a českého jazyka na prvním i druhém stupni pak kolektiv ve třídě výrazně nenarušuje.

Třídy s dobrými kamarádskými vztahy lze nalézt i na základní škole **Modré** s atletickou třídou. Především poslední tři roky, kdy učitelé na druhém stupni přejímají již zformované školní kolektivy, je dán předpoklad stabilizovaného a vyrovnaného, proporčního kolektivu. *"Při přeskupování tříd dříve jsme se snažili sestavit třídy tak, by v nich bylo rovnoměrné zastoupení jak silných tak slabých žáků. Ale ne vždy to vyšlo."*¹⁷ Jedinou výjimkou je opět výběrová atletická třída, ve které se setkávají v pátém ročníku děti z různých třídních i školních kolektivů. Studijní a sportovní nároky na ně kladené, jakož i obava s přeřazením do standardní třídy při neúspěchu soustřeďuje pozornost dětí ve větší míře na sebe a na učitele. *"Mě se zdájí být trochu namyšlení. Dělalí ramena před ostatními."*¹⁸

S takovýmto postojem žáků se setkávají i na výběrové jazykové škole **Bílé**. Učitelé trochu kritizovaný individualismus a namyšlenost žáků ovšem zcela koresponduje s nároky na ně kladenými i s častým přeskupováním tříd do menších skupin na vybrané hodiny. Chování dětí zároveň ovlivňují názory rodičů a jejich přístup ke škole.

Velmi problematicky se utváří třídní kolektiv na základní škole **Hnědé** se speciální první až třetí třídou s dětmi z rómských rodin. Děti se během své osmi- až devítileté školní docházky ocitají ve čtyřech až pěti různých kolektivech. Přeskupovány jsou ve třetí třídě po odchodu většího počtu žáků na jazykovou školu, ve čtvrté třídě při rozřazování speciální rómské třídy, v páté při vytváření jedné "lepší" a dvou "horších" tříd. S novým kolektivem se pak vyrovnávají žáci, kteří se po osmé třídě nedostanou na střední školu či učiliště.

Za realizací školní výuky stojí učitelský sbor. Kvalitu a reálnou podobu určuje početnost a složení kolektivu pedagogů a také chuť podílet se na výchovném cíli vedení školy.

Všeobecný problém, který řeší v současné době ředitelé téměř na všech základních školách v Praze, představuje neaprobovanost učitelů jazyků a nábor nových, mladých učitelů na místa jejich starších kolegů-důchodců¹⁹. Typický, nejen pro pražskou školu, je vysoký stupeň feminizace. (Srov. Tab. č. 3.)

Tab. č. 3

Zastoupení mužů v jednotlivých sledovaných školách ve školním roce 1991/92 ve srovnání s celopražským a republikovým průměrem ve školním roce 1990/91 v reálných číslech a procentech.

Škola	Zelená	Hnědá	Žlutá	Modrá	Bílá	Praha	ČR
real	5	6	5	8	4	3,5	2,6
%	17,24	16,21	12,5	18,18	9,09	12,5	18,7

Velmi stabilní, provázaný a svým odborným profilem proporční 25 členný učitelský sbor²⁰ pracuje v základní škole bez zaměření, **ZŠ Zelené**. Předávání zkušeností a filosofie výuky považují starší pedagogové za rozhodující při utváření učitelova vztahu k jejich škole. Výsledkem snažení je pak nejen minimální fluktuace a tím i vysoká aprobovanost sboru, ale i záruka pomoci z řad bývalých zaměstnanců - důchodců v případě absence erudovaného učitele. Například ve školním roce 1991/92 učilo ve škole pět pedagogů na penzi. Velký význam pro dobré mezilidské vztahy na pracovišti má nepřítomnost kabinetů ve škole. Trvalý kontakt relativně malého kolektivu (i když je srovnatelný s

celopražským průměrem) ve sborově přispívá ke společnému řešení pracovních problémů a tím i k osobnímu sblížení. "Parta", kterou si zde učitelé vytvořili, podniká akce i nad rámec školních povinností, a to nejen pro sebe, ale též pro žáky (zájezdy do zahraničí, vedení kroužků angličtiny a sportovních her).

Druhý nejmenší pracovní kolektiv učitelů ze sledovaných základních škol je na **ZŠ Hnědé** s rómskými třídami. Náročná práce s rómskými dětmi i ve třídách "smíšených", která na první pohled nepřináší výrazné výsledky a tedy ani uspokojení učitelům, vedla především v minulých letech k časté výměně učitelského sboru a odchodu učitelů i v

průběhu školního roku. V současné době se situace částečně stabilizuje. Z kolektivu 31 učitelů a šesti vychovatelů rozvazují pracovní poměr každoročně pouze dva až tři zaměstnanci. Trvalá fluktuace nese v sobě problém získat za chybějící odborníky učitele s požadovanou aprobací. Např. ve školním roce 1991/92 výuku zeměpisu, přírodopisu, pěstitelských prací, technické výchovy, rodinné výchovy a samozřejmě již výše zmiňovaných jazyků zajišťovali učitelé jiných aprobací. Pomoc důchodců i přijímání absolventů středních škol se stává pak nezbytností. Problematická práce a neustále se proměňující učitelův sbor nepřispívají k vytvoření stmelující pracovního kolektivu. Svou roli hraje i dislokace prvního stupně v jiné budově. Ve škole tak vznikají menší přátelské okruhy, často i s různými zájmy.

Velikost učitelův sboru v základní škole Žluté, s dyslektickými třídami na prvním stupni, je srovnatelná s počtem pedagogů na ZŠ Hnědé. Učitelé však na rozdíl od svých kolegů ze ZŠ Hnědé zůstávají. Mezi členy stabilizovaného kolektivu ovšem patří i šest důchodců a jeden maturant na prvním stupni. Aprobovanost v stálém kádru učitelů pak není problémem. Mezi 34 učiteli na prvním a druhém stupni a šesti vychovatelkami se nachází pouze jeden bez kvalifikace, (aprobaci na cizí jazyk získávají nyní učitelky dálkovým studiem). V dyslektických třídách vyučují absolventky pedagogické fakulty oboru speciální pedagogika. Jednotný přátelský, stmelující okruh učitelů tvoří. Tato skutečnost není pouze výsledkem osobních zájmů a schopností, ale je též dána rozdělením učitelů do kabinetů po jednom až dvou (s výjimkou kabinetu češtiny, kde sedí čtyři učitelé), a minimem příležitostí společné neformální komunikace²¹.

Jako výjimečné jak početností, tak svým složením vystupují učitelův sbory na výběrových školách jazykové Bílé a atletické Modré.

Kolektiv učitelů základní školy Modré, s atletickou třídou na druhém stupni, tvoří relativně stálý sbor kvalifikovaných učitelů v aktivním věku i důchodců. Zaměření školy na výchovu sportovně nadaných dětí přivedlo do učitelův sboru více tělocvikářů.

Ze 40 vyučujících na prvním a druhém stupni má aprobaci na tělocvik celkem sedm učitelů (čtyři muži a tři ženy). Jim navíc při tréninku pomáhá hospodářka školy s trenérskými zkouškami a trenéři z blízké tělovýchovné jednoty. Výsledky jejich svěřenců i chuť dalších dětí sportovat je těší. Zájem o sportovní výchovu žáků překračuje hranice atletické třídy. Pro žáky ze standardních tříd tělocvikáři vedou kroužky atletiky a často organizují sportovní soutěže. Učitelé s aprobací tělocvik také patří k nejstabilnějšímu kádru školy - prezentovanému i jako přátelská skupina. Stmelujícím prvkem vedle dlouholeté zkušenosti s kolegy jsou také časté společné pobyty na soustředěních, závodech a výcvicích atletických tříd. Vztah ostatních učitelů k nim, tedy přihlášení se k jejich skupině, vyplývá z možnosti osobní zkušenosti. Stejně jako na základní škole Žluté se určující stala absence společenské funkce sborovny, rozesazení v kabinetech (zde po třech až čtyřech) a ovšem v neposlední řadě i velký učitelův sbor.

Jazyková základní škola Bílá neklade vysoké nároky pouze na žáky, ale i na jejich učitele. Čtyřicetiletý učitelův sbor dosahuje plné aprobovanosti na všechny předměty. Pomoc důchodců vzhledem k dobré pověsti školy téměř není potřeba a o zaměstnání maturantů vedení ani neuvažuje. Jako na atletické škole je patrná hypertrofie tělocvikářů, na jazykové učí větší počet učitelů angličtiny, francouzštiny, němčiny a španělštiny. Na rozdíl od "tělocvikářů" však tvoří ani stabilizované jádro učitelův sboru, ani jednotnou zájmovou skupinu. Důvod lze hledat jak ve skutečnosti, že výuka každého cizího jazyka je autonomní předmět, a tedy nevznikají příležitosti vzájemné spolupráce, tak v relativně daleko vyšší feminizaci kolektivu (Srov. Tab. č. 3). Roztříštěnost kolektivu podporuje i ředitel zrušením sborovny.²² Centry komunikace se nyní stávají jednotlivé oborové kabinety, kde učitelky a učitelé sedí v průměru po třech. K snahám vedení připravit pro děti něco navíc nebo k možnostem absolvovat jazykové kurzy v zahraničí se podle výpovědi ředitele staví učitelé pasivně.

Tab. č. 4.

Průměrný věk učitelů sledovaných škol podle výpovědi ředitelů.

škola	Zelená	Hnědá	Žlutá	Modrá	Bílá
věk	43	37	45	40	40

Pověst o úspěšnosti a kvalitě školy dokládají učitelé studijními výsledky dětí a jejich umístěním na školách třetího stupně. Vysvětlují ji kvalitou populace a zaměřením školy. Rodiče žáků by pak doplnili jejich dvojčlenku na trojčlenku zohledněním odborné kvality učitelův sboru.

Předpoklad nejúspěšnější základní školy ve sledované oblasti potvrzuje jak z hlediska prospěchového průměru, volby typu školy třetího stupně a úspěšnosti v přijímacím řízení, jakož i v hodnocení kolegů jazyková základní škola Bílá. Studijní průměr jednotlivých žáků jen výjimečně překračuje hodnotu 1,8. Téměř většina prvních absolventů školy, kteří se učili podle osnov pro školy s rozšířenou výukou cizích jazyků, se v příštím roce bude hlásit na střední školy. Dosud pověst jazykové základní školy přispěla k úspěšnosti při umístění dětí z osmých, ještě standardní

tříd. "Když viděli na přihlášce razítko jazykové školy, tak je brali"²³.

Základní školy Modrá a Žlutá jsou klasifikovány přibližně stejně - "střed". V řeči učitelů ovšem často zazní: "No, i když ta Modrá má tu atletickou třídu, tak nevím."²⁴ Prospěch, profesní orientace třetinou na střední školy a dvěma třetinami na učňovské školy s maturitou i bez maturity i úspěšnost v přijímacím řízení²⁵ standardních tříd jsou skutečně v průměru srovnatelné. Výjimkou je pouze atletická třída, která se blíží svými studijními výsledky a orientací na střední školy žákům na "jazykovce". Jejich úspěšnost při přijímání je však dokonce menší než ve standardních třídách, protože dosáhnouti "vyššího cíle je těžší než průměrného"²⁶.

Tab. č. 5.

Prospěchové průměry sledovaných základních škol ve druhém pololetí šk.r. 1991/92.

škola	Zelená	Hnědá	Žlutá	Modrá	Bílá
prům.	1,58	1,87	1,61	1,59	1,40

Za "středem" trochu zůstává základní škola bez zaměření, ZŠ Zelená. S ohledem na studijní výsledky a procenta žáků hlásících se na střední školy v školním roce 1991/92 toto hodnocení platí pouze v názoru učitelů ve sledované oblasti. Prospěchový průměr školy totiž předstihuje ZŠ Modrou a ZŠ Žlutou o jednu až tři setiny. (Srov. Tab. č. 5.) Na střední školy se hlásily téměř dvě třetiny žáků osmých a devátých tříd (48 z 76) a více než polovina z nich byla přijata v prvním kole (28). Neshodu pověsti školy a skutečnosti lze vysvětlit buď mimořádnou úspěšností žáků v tomto roce, nebo zkreslující představou pedagogů, že učitelé ve škole bez zaměření pracující s dětmi z rodin vyučených odborníků z málo podnětného prostředí, nemohou dosahovat lepších výsledků.

"Teorii determinace studijních výsledků oficiálně priznanými metodami a materiálem, se kterými se pracuje" ovšem potvrzuje obraz základní školy Hnědé s třídami žáků z rómských rodin. Průměr školy klesá až na hodnotu 1,87, je tedy téměř o pět desetin horší než na jazykové základní škole a zhruba o tři desetiny než na školách "středu". Většina žáků, která se rozhodne dále pokračovat ve vzdělávání, volí učňovské obory.

Přes kladné či záporné hodnocení, jaké získávají jednotlivé školy, vytváří si každá svoji filosofii, svoji strategii v přístupu k žákům. Podle podmínek a možností, které jsou jí dány, hledá a nachází smysl své existence.

Základní škola Zelená, škola bez zaměření, přijímá roli vychovatele se vším všudy. S odvoláním na málo podnětné prostředí, z něhož žáci pocházejí, se snaží vedle výuky předmětů pěstovat v dětech vztah k estetickým a etickým normám. "Říká se o nás, že tady učíme citem. A je to pravda. My jsme taková rodinná škola."²⁷ Tento názor potvrzuje skutečnost, že život každého žáka je kolektivem učitelů sledován nejen po dobu jeho školní docházky, ale zpravidla ještě i po jeho absolvování. Až "mateřská" péče o své současné i bývalé svěřence zaznívá ve větě: "Největší radost máme, když za námi přijdou, a třeba s problémy. My jim pomůžeme."²⁸

Základní škola Hnědá s rómskými třídami, se také vyrovnává s problémem výchovy dětí z málo podnětného prostředí. Nešťastné položení školy vedle úřadu školské správy umocňuje její složité postavení. "Tady jsme navíc jak pod drobnohledem. O stížnosti není nouze."²⁹ Postoj rezignace a otupění převládá. "Co s tím můžeme, dělat."³⁰ V posledních čtyřech letech ovšem proti této filosofii jasně

vystupuje ředitel a strhává na svoji stranu i ostatní. "Chci jim dokázat, že každá práce má smysl. Taký proto si neberu na učení dobré třídy, ale ty špatné."³¹ Přes malé studijní úspěchy žáků škola si ovšem našla místo pro svoji prezentaci. Ceněné má být pochopení možností žáků a tomu přizpůsobený školní režim (delší přestávky, větší počet hodin hudební výchovy v rómských třídách).

Také základní škola Žlutá s třídami dyslektiků na prvním stupni by mohla považovat přítomnost studijně slabých žáků jako handicap. Ovšem v řeči učitelů vynívá jako přednost: "Necháváme je zde dostudovat, protože jinde by měli daleko větší problémy. A práce se nám daří."³² Tento postoj zcela odpovídá názoru ředitele školy. Heslo: "Každé dítě má určité potence a každé může dokázat, pokud mu v tom učitel pomůže"³³ prosazuje vedení soustavným sledováním prospěchu, i systematickým usměrňováním chodu školy (např. pomocí školního rozhlasu). Pochlubit se veřejnosti "Jaké máme děti, ovšem přitom jakých dosahují výsledků!"³⁴, je pro školu největším zadostičiněním.

Problémy s prospěchově slabými dětmi nemají na základní škole Modré s atletickou třídou. Pozornost je zde naopak soustředěna na úspěšné žáky v atletické třídě. Ta dává škole její prestiž. Dobré sportovní výkony a studijní výsledky ovšem pro učitele nejsou limitou. V porovnání atletické a standartních tříd dospívají k názoru, že nejdůležitější je výchova normálních lidí pro normální život. Sport přesouvají z pozice priority do roviny vedením podporovaného prostředku k osobnímu sebeuspokojení každého žáka. Tento názor uplatňují i vůči "atletům": "Nechceme, aby se z nich stali úspěšní sportovci. Jde o to, aby život dobře prožili a byli spokojeni."³⁵ Největší uspokojení učitelům pak zcela logicky přináší okamžik "když přijdou po letech a řeknou, že jsou spokojeni"³⁶.

Výběrová jazyková základní škola Bílá, jež pracuje s nadanými žáky, soustřeďuje svoji pozornost především na studijní výkony dětí. Její prestiž, kterou zaručuje již pouhá hlavička školy, musí být potvrzena. Cena žáka je v jeho intelektuálních potencích. To je připomínáno svěřencům školy doslova na každém kroku školní budovou. Sebeuspokojení spatřuje vedení v reprezentaci školy na veřejnosti a tím v potvrzení jejího vysokého statusu. Ten má s ohledem na budoucí dráhu absolventů školy doložit i vysoký stupeň úspěšnosti v přijímání na střední a hlavně vysoké školy.

Poznámky

1. *Statistika školství 1990/91 ČR*, Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1991.
2. V základní škole Hnědé byli ve školním roce 1991/92 žáci z rómských rodin zastoupeni 17,5%.
3. V jazykové základní škole Bílé je vedena výuka jazyků od třetího ročníku prvního stupně.
4. *Praha X. Minulost a současnost*. Praha, Panorama 1988, s. 103-108.
5. Tamtéž.
6. Tamtéž.
7. Výpověď učitelky, ZŠ Žlutá, duben 1992, výzkum I. Viktorová.
8. Potřebnost prvního a druhého ročníku na základní škole vyjádřil ředitel, ZŠ Bílá: "Vychováváme si také svůj dorost". červen 1992.
9. Ve školním roce 1992/93 z důvodu nedostatku učeben budou otevřeny pouze dvě třídy prvního ročníku.
10. Výpověď ředitele, ZŠ Hnědá, červen 1992.
11. *Statistika školství 1990/91 ČR*, ..cd. s. 77-78, 92.
12. Tamtéž
13. Výpověď zástupkyně ředitele, ZŠ Zelená, červen 1992.
14. Táž.
15. Výpověď ředitele, ZŠ Hnědá, červen 1992.
16. Výpověď ředitele, ZŠ Bílá, červen 1992.
17. Výpověď zástupce ředitele, ZŠ Modrá, květen 1992.
18. Výpověď učitelky, ZŠ Modrá, květen 1992.
19. "Prestíž učitelského povolání je malá.", vyjádřil ředitel, ZŠ Modrá, červen 1992.
20. O děti v školní družině ZŠ Zelené se starají čtyři vychovatelky.
21. Sborovna ZŠ Žluté slouží pouze při oficiálních poradách a je zde vyvěšena nástěnka s organizačními pokyny.
22. Výpověď ředitele, ZŠ Bílá, červen 1992.
23. Týž.
24. Výpověď učitelky, ZŠ Žlutá, červen 1992, výzkum I. Viktorová.
25. Výsledky přijímacích zkoušek neodpovídají přesně připravenosti žáků na studium na střední škole. Jsou zkreslovány iniciativou rodičů umísťovat děti na soukromé či sponzorované školy.
26. Výpověď výchovné poradkyně, ZŠ Modrá, červen 1992.
27. Výpověď zástupce ředitele, ZŠ Zelená, červen 1992.
28. Táž.
29. Výpověď ředitele, ZŠ Hnědá, červen 1992.
30. Výpověď učitelky, ZŠ Hnědá, červen 1992.
31. Výpověď ředitele, ZŠ Hnědá, červen 1992.
32. Výpověď učitelky, ZŠ Žlutá, červen 1992.
33. Výpověď ředitele, ZŠ Žlutá, červen 1992.
34. Výpověď učitelky, ZŠ Žlutá, červen 1992.
35. Výpověď ředitele, ZŠ Modrá, červen 1992.
36. Výpověď výchovné poradkyně, ZŠ Modrá, červen 1992.

Dotazník - mapování

Miroslav Rendl

Při snaze o zmapování prostředí, v němž se výzkumný tým pohybuje, jsme použili klasické dotazníkové metody. Autory dotazníku jsou dr. Zdena Čermáková a dr. Dalibor Holda, kteří se též účastnili sběru dat a provedli první zpracování dat, tzn. jejich kódování, tabulky třídění prvního stupně a pro některé znaky též třídění druhého stupně. Za veškeré další zpracování dat, především za pozdější konstrukci tzv. agregovaných znaků a za veškeré interpretace nese odpovědnost autor této kapitoly výzkumné zprávy. (Samozřejmě matematicko-statistickou stránku práce s daty zajišťovali specialisté - dr. Škaloudová a dr. Gatnar.)

Dotazník byl prezentován šesti třídám ve třech školách na konci školního roku 1990/91, tzn. v květnu a červnu 1991. Respondenty byli vesměs žáci tehdejších sedmých tříd. V Modré škole to byly tři třídy - 7.A, 7.B a 7.C, ve Žluté škole dvě třídy - 7.A a 7.B a v Zelené škole třída 7.A. Dotazník byl zadán v rámci vyučování během jedné vyučovací hodiny, poté co v předchozí vyučovací hodině psaly děti tzv. poznávací bilance. Tímto způsobem jsme získali zpracovatelné údaje od vzorku 160 respondentů.

Co říkali v dotazníku

V této části prezentujeme či spíše komentujeme výsledky frekvenční analýzy (třídění prvního stupně). Tam, kde se projevil statisticky významný rozdíl v odpovědích chlapců a dívek, uvádíme a případně komentujeme také tuto odlišnost. Výsledky shrnujeme v několika okruzích. Jde nám přitom především o přehlednost prezentace - je jasné, že mnohé položky by mohly figurovat ve více okruzích. Snažíme se - nakolik je to vůbec při prezentaci dat možné - co nejméně zatěžovat vlastní text čísly. Proto se často uchylujeme k přibližným vyjádřením proporcí. Pro zjištění přesných kvantifikací odkazujeme čtenáře na Přílohy. Uvádíme v nich mj. celkovou podobu dotazníku, znění jednotlivých položek, způsob kódování znaků a frekvence odpovědí.

Kdo jsou a z jakých rodin pocházejí

V souboru jsou téměř rovnoměrně zastoupena obě pohlaví - 82 chlapců a 78 dívek. Mezi jejich rodiči nenajdeme zřetelnou převahu některé skupiny ani z hlediska dosažené úrovně vzdělání ani z hlediska typu zaměstnání. Nejvýraznější skupinu z hlediska vzdělání tvoří matky, které dosáhly maturity. Druhým výrazným faktem je velmi nízké procento rodičů, kteří mají pouze základní vzdělání (3 - 4%). Tak u otců najdeme poměrně rovnoměrné zastoupení otců vyučených, středoškoláků (tím rozumíme středoškolské vzdělání zakončené maturitou) a vysokoškoláků - každý typ tvoří zhruba čtvrtinu souboru. U matek jsou proporce poněkud posunuty - přibližně dvě pětiny středoškolaček jsou v souboru doplněny pětinou matek vyučených a pětinou vysokoškolaček. Frekvence odpovědí "nevím" je u matek i otců přibližně stejná - 15, resp. 17.5%.

Z hlediska profese jsou u skupiny otců nejvýraznější dvě kategorie - "fyzická práce ve službách" (30.6%) a "specialista" (rozumí se vysokoškolsky vzdělaný - 25%). Vždy 11 - 14% tvoří dále kategorie "fyzická práce v průmyslu", "úředník, zaměstnanec" a "soukromníci". Zbytek je rovnoměrně rozdělen na případy, kdy otec není zaměstnan nebo odpověď chybí, odpovědi "nevím".

Pouze 6.9% matek nepracuje. U zaměstnaných matek výrazně dominuje kategorie "úředník, zaměstnanec" - týká se poloviny matek. Druhou nejčetnější kategorií jsou matky fyzicky pracující ve službách (27.5%), dále pak "specialistky - VŠ" (11.3%). Zbylé odpovědi jsou zastoupeny v malé míře.

Většina respondentů pochází z rodin s více dětmi. Jedináčků je pouze 22.5%. U nás klasickému modelu rodiny

se dvěma dětmi odpovídá nejfrekventovanější odpověď - 62.5%. Obraz doplňuje 12% rodin se 3 dětmi a pouze 3% ostatních. Necelá třetina respondentů je přítom z dětí v rodině nejstarší.

Z odpovědi, že doma s dětmi nebydlí otec, se snažíme usoudit na rozvedené rodiče. Je-li tato dedukce dostatečně validní, pak by se to mělo týkat zhruba pětiny respondentů. S tím je konzistentní údaj, že asi v 16% případů bydlí u dětí doma "strejda" - předpokládáme, že jde o partnera matky. Je však možné, že skutečné počty rozvedených rodičů a nevlastních otců budou vyšší - stačí totiž, aby respondent označoval partnera matky za "otce", a naše dedukce se stává problematickou.

Vyskytl se pouze jediný případ odpovědi, že "u nich doma" nebydlí matka. Dalšími osobami, které s respondenty často sdílejí domov, jsou pochopitelně sourozenci - téměř ve třech čtvrtinách případů, přičemž jen ve 2.5% jde o sourozence označené za nevlastní. Zajímavé je, že sdílení domova s prarodiči není nijak zvlášť časté. Týká se v necelých 10% babiček a pouze ve 3% dědečků. Kromě lidských příslušníků rodiny uvedlo 12.5% dětí jako člena domácnosti také nějaké zvířátko.

Jaké mají materiální a kulturní zázemí

Na materiální úroveň rodiny jsme se přímo nijak nedotazovali a můžeme tedy nabídnout pouze několik nepřímých údajů. Zajímaly nás např. předměty, které děti vlastní (mají k dispozici) buď samy nebo se sourozenci. Můžeme tedy konstatovat, že některé předměty jsou pro děti ve vzorku typické a jen malá část dětí je doma nemá. Jde především o vlastní knihovnu (pouze 6% dětí uvedlo, že ji nemají sami ani se sourozencem), vlastní pokoj (téměř třetina dětí ho má jen pro sebe, další polovina pak se sourozencem), dále pak kolo (vůbec nemá 11% dětí), walkman (15%) a magnetofon (16%). Naopak z předmětů, na které jsme se dotazovali, nejčastěji děti nemají k dispozici počítač (77%), cyklotrial (69%) a polovina z nich také hudební nástroj. Co se týče videorekordéru, zdá se, že dosud není zcela běžným předmětem v rodinách respondentů - doma se na něj dívají necelé dvě pětiny dětí.

Také kulturní zázemí (chápané spíše v širším slova smyslu) žáka pochopitelně dotazník nezachycuje nijak vyčerpávajícím způsobem. K indikátorům by měly mj. patřit otázky o mimoškolních návštěvách kulturních a sportovních

podniků. Nejvíce diferencované jsou odpovědi na otázku týkající se výstav obrazů nebo soch, které s rodiči nikdy nenavštívila téměř třetina dětí. Naopak výjimkou jsou případy, kdy respondent nebyl nikdy s rodiči v muzeu a v kině. Také divadlo navštívila s rodiči vícekrát téměř polovina dětí a alespoň jednou či dvakrát dalších 42.5%. Rozdíl, který nás nepřekvapí, najdeme mezi chlapci a dívkami v mimoškolních návštěvách sportovních utkání - z těch, kteří odpovídají "nikdy", je asi 70% dívek.

Jistou kulturní nabídku představuje v rodině také odběr tisku. Podle odpovědi respondentů se zhruba čtvrtina rodin spokojuje pouze s nepravidelným odběrem večerníků či bulvárního tisku.

Pro většinu dětí je typické, že tráví pravidelně víkendy s rodiči (84%), jen dva respondenti uvedli "většinou ne". (Přítom u téměř dvou pětín to znamená jezdit na chatu či chalupu.) Naprostá většina dětí (96%) také trávila společně s rodiči část posledních prázdnin a u většiny (87.5%) to představovalo více než 14 dní. O něco více než třetina respondentů přitom tuto dovolenou nebo její část trávila v zahraničí. (Je třeba brát v úvahu, že šlo o prázdniny roku 1990, kdy po revoluci nastal boom výjezdů do zahraničí.) Možnosti poznání cizích zemí také dokumentují odpovědi, z nichž je patrné, že nikdy "v nějaké zemi na Západě" nebyla zhruba pětina dětí, avšak u ostatních šlo nejčastěji patrně především o výlety do sousedních zemí. Zase pouze pětina udává takové země, které svou polohou nutně předpokládají dlouhodobější či vícedenní pobyt.

Kromě prostého trávení volného času s rodiči "na jednom místě" nás zajímalo, jak časté jsou společné koníčky rodičů a dětí. Více než polovina (56%) dětí uvedla, že se společným koníčkům s otcem či matkou nevěnuje. Ze zbylých odpovědí je nejčastější kategorie, v níž je - možná ne příliš šťastně - zahrnut sport (včetně rybaření) a pop-music (25%).

Jak jsou vychováváni

V několika otázkách dotazník zjišťoval některé aspekty výchovného působení rodičů. Nejprve uvedeme odpovědi na otázky, které se netýkají přímo školy.

Povinnost pravidelně pomáhat doma má "občas" asi třetina dětí a "pravidelně" dvě třetiny. V souboru se nevyskytla odpověď "ne, nikdy". Je přitom statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami, který se dá charakterizovat tím, že mezi těmi, kdo pomáhají pouze občas, je dvojnásobně více chlapců než dívek.

Dalším důležitým aspektem, který by mohl charakterizovat (byť asi spíše okrajově) liberálnost či direktivnost výchovného postupu rodičů, je omezení při sledování televize. Udává ho poměrně vysoké procento dětí; jinými slovy - na televizi se smí dívat, kdy chce, jen 52.5% respondentů.

Podobně možná okrajovým, ale zajímavým údajem je odpověď na otázku, zda rodiče požadují od dítěte i doma správnou češtinu. Více než čtvrtina respondentů volí odpověď "ano, často mě opravují".

Výchovný styl rodičů je do jisté míry patrný ze zájmu, který projevují o záležitosti svého dítěte. Pro většinu rodičů (77%) je např. podle respondentů charakteristické, že se zajímají o to, s kým jejich dítě kamarádí.

Podobně se také většina rodičů zajímá o to, co žák čte, i když spíše jen "občas" (62.5%) než "vždy" (13%). (Bohužel se však zdá, že rozložení četností odpovědí na tuto otázku je do značné míry ukázkou obecné tendence vyhýbat se, kde je to možné, extrémním či vyhraněným odpovědím.) Je také charakteristické, že většina dětí dostává k svátku, narozeninám a o vánocích od rodičů knihy, i když opět převažuje odpověď "jenom někdy" (66%) nad odpovědí "pravidelně" (28%).

Jak se chovají rodiče ve vztahu ke škole

Školní problematika je pochopitelně jednou z významných oblastí výchovného zasahování rodičů a naprostá většina rodičů jí věnuje nějakým způsobem pozornost.

Mohou to dokumentovat reakce na úspěch a neúspěch dítěte ve škole. Na úspěch reaguje většina rodičů chválou (84%), spíše výjimečně dokonce nějakou odměnou (3%). Osmina rodičů bere úspěch ve škole jako samozřejmost. Naproti tomu na neúspěch reagují rodiče tak, že "to přejdou", pouze ve 4.4% případů. Nejčastěji chtějí vědět příčinu a snaží se žákovi pomoci (57.5%). Velká část se jich ovšem spokojí s tím, že mu "vynadají" (32.5%) Trestání je charakteristické pouze pro malou část rodičů a jde přitom nejčastěji o zákaz sledování televize a "domácí vězení".

Pro většinu rodičů je také charakteristická jistá míra tlaku na školní přípravu. Nejvíce se projevuje v kontrole domácích úkolů či přezkušování znalostí žáka. Třetina rodičů volí tyto prostředky jen "někdy, spíše namátkou", avšak více než polovina "obden" či "prakticky denně". Tři čtvrtiny rodičů na žákovi požadují, aby se připravoval na vyučování každý den. Na druhé straně ovšem jen 15% dětí má pro každodenní přípravu do školy pevně stanovenou dobu.

Kromě jistého tlaku se může proškolní aktivita rodičů projevovat v tom, nakolik sami žákovi při přípravě pomáhají. Opět se nejčastěji vyskytuje "střední" odpověď "jen někdy" (téměř 70%), ale je tu také čtvrtina dětí odpovídajících "skoro nikdy". Prakticky každodenní pomoc při přípravě je spíše výjimkou (5%). Zajímavé je porovnání s odpovědí na otázku, jak často respondent sám pomoc rodičů vyžaduje. Zdá se, že procento dětí, které odpovídají "ne, připravuji se sám" (25%) zřetelně koresponduje s onou čtvrtinou respondentů, jimž rodiče nepomáhají. Pak bychom mohli dedukovat, že v části rodin se ustavil jistý modus vivendi, při němž účast rodičů na školní přípravě se omezuje na vnější kontrolu nebo je příprava ponechána zcela na dítěti. Ovšem i většina ostatních dětí vyžaduje pomoc rodičů "jen výjimečně" (59%) a jen 16% se často obrací na rodiče se žádostí o pomoc.

Chtěli jsme také postihnout, nakolik se v aktivitě rodičů a dětí projevuje boom zájmu o cizí jazyky. Přání rodičů, aby se žák učil cizí jazyky, percipuje 97% respondentů. U většiny dětí se ovšem učení se jazyku omezuje pouze na školu. Jen 22% dětí se učí jazyk i mimo rámec povinné školní docházky - 10% němčinu a 12% angličtinu. Sami rodiče přímo učí své děti cizímu jazyku ve 14% případů, zhruba polovina dětí přímo neučí, ale pomáhá jim.

Co děti říkají o škole

Názory na školu v nejobecnější rovině charakterizuje u většiny respondentů to, co bychom snad mohli nazvat skeptická akceptace. Za plynutí časem označil školu pouze jediný respondent. U ostatních je v mírné převaze názor, že "škola je nutná, ale často se učíme spoustu zbytečných věcí" (58%) nad odpovědí "ve škole se učíme spoustu potřebných věcí" (41%). Mírný posun ke skepsi pak zaznamenáme v odpovědích na otázku po pozdější využitelnosti naučeného. Necelá třetina respondentů je přesvědčena, že to využijí, téměř dvě třetiny se domnívají, že jen něco, malá část dětí (5.6%) si pak myslí, že většinu vůbec nevyužije.

V odpovědích na otázku, zda se na ni po prázdninách těší, dopadá škola ještě hůř. Kladně odpovídá přibližně šestina dětí, většina (61%) se moc netěší. Mezi zbylými 22% těch, kteří se netěší vůbec, je přitom třikrát více chlapců než dívek. (Rozdíly četností u chlapců a dívek jsou tu statisticky významné.)

Pokud ovšem klademe konkrétněji zaměřené otázky, v žádném případě z nich nemůžeme usuzovat na nějakou převahu protiškolských postojů u našich respondentů.

Zhruba 90% respondentů se víceméně pravidelně připravuje, z nich ovšem polovina jen tehdy, když očekává zkoušení nebo písemku. Převážná většina (81%) se také cítí nešťastná, když dostane horší známku než obvykle. Zámka ovšem nesouvisí s přípravou zcela jednoznačně. Většinu žáků (85%) se "někdy" stane, že dostanou špatnou známku, i když měli pocit, že byli dobře připraveni, některým (5%) se to dokonce stává "poměrně často". Naopak se to nestává vůbec desetině respondentů. Mohli bychom z toho usuzovat, že mezi dětmi převládá pocit dostatečné spravedlivosti známky. Většina z nich také považuje ty, kteří mají nejlepší známky, za nejchytřejší ve třídě - soudí tak téměř čtyři pětiny respondentů. Je v tom ovšem statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami: opačného názoru je více než čtvrtina chlapců, ale jen necelá osmina dívek.

Jen 7.5% respondentů nemá žádný oblíbený předmět. Mezi oblíbenými předměty se v souladu s naším očekáváním nejčastěji objevují "výchovy" - u 23% samostatně a u dalších 20% v kombinaci s předmětem z některé jiné skupiny. Většina dětí má ovšem také svůj neoblíbený předmět - nemá ho jen 17.5% respondentů. V neoblíbě dominuje skupina přírodovědných předmětů (matematika, fyzika, chemie a biologie). Celý problém oblíbenosti předmětů by si zasloužil detailnější analýzu, kterou jsme ovšem do této zprávy nestačili pojmout.

Případné problémy se školou jsou někdy personifikovány. Téměř třetina dětí udává, že měla za poslední dva roky větší problémy s některým z učitelů a téměř polovina udává takové problémy u svých spolužáků. Je přitom statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami - chlapci měli častěji problémy a častěji percipují obdobné problémy u spolužáků.

Z výsledků je také patrný význam školy pro sociální kontakty dětí. Pouze jeden respondent volí na příslušnou otázku odpověď "nemám ve třídě prakticky žádného kamaráda". Poněkud častější je odpověď "mám kamarády spíše mimo třídu" (9%). Většina dětí však má ve své třídě několik dobrých kamarádů (75%), případně alespoň jednoho či dva (16%).

Co je baví, co dělají ve volném čase

Z aktivit ve volném čase nás zajímalo mj., jak rozšířené je sledování televize bez výběru, jako pasivní konzumenství. Většina dětí tvrdí, že se dívají na televizi denně, ale jen na pořady, které je zajímají (77.5%). Odpověď "prakticky denně i více hodin" volí jen desetina dětí, naopak osmina má za to, že se dívá na televizi "jen málokdy". Podobně jsou rozloženy odpovědi na otázku, zda respondent sleduje v televizi zpravodajské pořady. Většina odpovídá "jen občas" (71%). "Skoro denně" je sleduje 22% respondentů. Mezi nimi je přitom více než trojnásobek chlapců oproti děvčátům. (Rozdíl ve směru nižšího zájmu dívek o tyto pořady jsou statisticky významné.)

Většina dětí na příslušnou otázku odpovídá, že rády čtou (61%), ostatní si občas přečtou nějakou knížku, i když je čtení moc nebaví. Jen 3 respondenti volí odpověď, že čtou jen to, co musí znát do školy. To, že jde o chlapce, je konzistentní s celkovým statisticky významným rozdílem, který poukazuje na větší oblibu čtení u dívek.

Také aktivity v oblasti hudby, zpěvu, tance, divadla či malování jsou častější u dívek. Celkem 40% těch, kteří se v této oblasti učí nějaké dovednosti, tvoří ze dvou třetin dívky. Rozdíl se projevuje zejména v kategorii, která shrnuje jiné aktivity než hru na hudební nástroj, kde najdeme téměř šestinásobnou převahu dívek.

Na otázku, zda se věnují nějakým koníčkům, odpovídá záporně pouze 13% dětí. Téměř polovina (46%) přitom udává jako koníčka sport, téměř třetina (29%) skóruje v kategorii, kde je shrnuto sběratelství, modelářství, počítače a ruční práce, zbytek pak pěstitelství, chovatelství, přírodu apod.

Dominantní role sportu ve volném čase největší části dětí se projevuje také v tom, že téměř polovina z nich se věnuje nějakému sportu organizovaně. Pokud jde o oblibu jednotlivých sportů, je zřejmě závislá spíše na příležitosti k jejich provozování. K nejméně provozovaným patří lední hokej, box-judo-karate, většina ostatních je ve velké míře provozována alespoň občas, včetně lyžování, u něhož bychom předpokládali nižší četnosti. Některé rozdíly mezi chlapci a dívkami vyplývají ze samotné povahy daného druhu sportu (fotbal, hokej, box-judo-karate), méně předpokládané jsou snad u cyklistiky, které se častěji věnují chlapci, a odbíjené-košíkové, která je naopak poněkud častější u dívek.

Význam sportu v životě dětí je také zřetelný z víkendových aktivit. Přímou ho udává jako nejčastější víkendovou aktivitu pouze 18% respondentů. Je však pravděpodobné, že je také alespoň částečně přítomen v jiných kategoriích - "jezdit na chatu, chalupu" (37.5%) a "pobyt venku s kamarády" (19%). Zbylá čtvrtina respondentů udává jako nejčastější víkendovou činnost kulturu, procházky, návštěvy, televizi, učení, pomoc rodičům apod.

Co budou dělat, až vyjdou školu

Zajímala nás tu především volba střední školy a případné přání pokračovat později ve studiu na vysoké škole. Šlo nám pochopitelně nejen o představy dětí, ale také o to, jak do procesu volby další vzdělávací dráhy zasahují rodiče.

Pouze 3 děti odpověděly, že jejich rodiče moc nezajímá, co budou dělat, až skončí školu. Více než polovina dětí odpovídá, že rodičům na tom velmi záleží a často o tom s nimi hovoří, zbylá téměř polovina volí stručnou odpověď "ano, už jsme o tom hovořili". Více než třetina respondentů (36%) má přitom o své budoucnosti stejné představy jako rodiče a dvě pětiny pociťují s rodiči částečnou shodu. Pouhých 5.6% vypovídá o neshodě s rodiči. Je však téměř pětina těch, kteří odpovídají "nevím" - to se zdá poněkud v rozporu s tím, že naprostá většina dětí už s rodiči na dané téma hovořila. Každopádně neznalost očekávání rodičů na konci sedmé třídy u tak velké části dětí se nám jeví jako překvapivá. Nebo může jít o nerozhodnutost daného problému, takže je obtížné odpovědět, zda jde o shodu či neshodu?

Zajímavý je tu také rozdíl mezi chlapci a dívkami na hranici statistické významnosti, který vypovídá o tom, že jsou to chlapci, kdo častěji jednak odpovídají "nevím", jednak jsou častěji v neshodě s rodiči.

Konkrétní anticipace volby střední školy byly rozděleny do tří kategorií. Na gymnasia by si přálo podat přihlášku 17% respondentů. Počet rodičů, kteří by si to u svého dítěte přáli, je o něco vyšší - 21%. Na střední odborné školy by chtěla jít zhruba třetina dětí, stejná rodičovská přání jsou jen o málo častější. Ještě méně se liší procento dětí a rodičů v kategorii "učební obor" - jde zhruba o čtvrtinu případů. Zbytek ještě neví nebo není rozhodnut - jde o 17.5% rodičů a o 19.4% dětí.

Jak v odpovědích týkajících se vlastních záměrů, tak v těch, které se týkají přání rodičů, najdeme významné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Smysl těchto rozdílů je shodný: chlapci ve vzorku častěji odpovídají "nevím" (o sobě i o rodičích) a častěji oni i jejich rodiče volí učební obor, naopak častější volby dívek (a jejich rodičů) se týkají kategorií "gymnasium" a "střední odborná škola".

Také otázky o přání studovat jednou na vysoké škole se týkaly jednak přání vlastního, jednak percipovaného přání rodičů. Přitom procento rodičů, kteří si podle respondentů přejí, aby jejich dítě jednou studovalo vysokou školu, je výrazně vyšší než procento dětí s tímž záměrem. Ve více než polovině případů rodiče "určitě chtějí" (18%) nebo "by si asi přáli" (36%), aby jejich potomek jednou studoval na VŠ. Naproti tomu stejný záměr vyjadřuje jen 35%, z nichž polovina by chtěla "určitě" a druhá polovina "asi" studovat na VŠ. U dětí najdeme mnohem častěji než u rodičů jasné odmítnutí studovat - "rozhodně nechce" zhruba čtvrtina dětí, ale "určitě si to nepřejí" jen 4% rodičů. Rodiče o tom "spíše neuvažují" asi v jedné šestině případů, děti volí odpověď "spíše ne" téměř ve čtvrtině.

Možná interpretace by mohla spočívat v tom, že rodiče a děti jsou ve vztahu ke vzdělání v rozdílné pozici - např. životní zkušenost rodičů obsahuje i zkušenost s uplatněním vzdělání v profesionální kariéře a dalších společenských souvislostech, kdežto zkušenost dětí se vzděláním pramení především z pobytu ve škole. Rozdíl by tu mohly naznačovat dodatečně pozitivní hodnocení vzdělání u rodičů, u nichž navíc je osobní zkušenost ze školy a studia často zkruslena ve směru k pozitivnímu obrazu vzpomínek. Naproti tomu u dětí by častější odmítání dalšího studia mohlo naznačovat nespokojenost s rolí žáka, kterou plní v současné době.

Co považují v životě za důležité

Posledním okruhem otázek v dotazníku byly hodnotové deklarace, zjišťované otázkou, co považují respondenti pro svůj život za důležité. Nabídnuté hodnotově relevantní výroky i četnosti odpovědí jsou přehledně uspořádány v příloze (viz Dotazník, položka č.63). Zde jen stručně

Souvislosti

V této části kapitoly chceme prezentovat síť statistických souvislostí mezi dotazníkovými údaji. Je přitom jasné, že kdyby tato prezentace měla zahrnout všechny vazby mezi jednotlivými znaky, které byly použity při třídění prvního stupně (tzn. 122 znaků, které dále nazýváme primárními, případně dotazníkovými), šlo by patrně o chaotickou změť údajů, čísel a případně jejich velmi důležitých interpretací. Možným řešením by bylo podat nějaký výběr těch vazeb, které považujeme za nějakého důvodu za důležité či zajímavé. Tento výběr by se nutně řídil našimi více či méně vědomými apriorními koncepty a koncepcemi i osobními omezeními. Tomu se ovšem nikdy nelze vyhnout zcela. Co považujeme za důležitější, je skutečnost, že by to znamenalo značnou ztrátu informací, které je možno z výsledků výtěžit.

Rozhodli jsme se proto postupovat tak, aby do třídění druhého stupně byly zahrnuty prakticky všechny primární znaky a abychom přitom mohli pracovat s mnohem nižším počtem vazeb, které by na druhé straně postihovaly poněkud obecnější souvislosti, než by např. mohla být souvislost mezi tak důležitými skutečnostmi, jako je třeba míra sledování televize a problémy s učiteli. K tomu nám posloužila konstrukce tzv. sekundárních neboli agregovaných znaků (proměnných).

Agregované znaky byly konstruovány vždy na základě skupiny primárních znaků, mezi nimiž je možno najít určitou příbuznost. Tato příbuznost vlastně znamená, že každý znak v této skupině je možno využít jako dílčí příspěvek k odpovědi na obecnější společnou otázku. Znění otázky přitom musí umožňovat jistou elementární kvantifikaci typu pořadové škály, tedy odpovědi typu "vyšší - nižší".

uvádíme rozdělení výroků podle důležitosti, kterou jim respondenti přisoudili.

K nejdůležitějším hodnotám, tj. takovým, které za velmi důležité označilo 85% či více respondentů, patří "samostatnost, abych se o sebe uměl v životě postarat", "dobrý životní partner", "zdravé životní prostředí", "dobré a tolerantní vztahy s lidmi", "zdraví", "poctivá práce a co nejlepší výkon" a "abych žil s otcem a matkou ve správné rodině" (to považují za velmi důležité významně častěji dívky než chlapci).

K hodnotám, které označilo za velmi důležité 55 - 75% respondentů, patří "aby si mne lidé vážili", "pomáhat všude, kde je potřeba", "vzdělání, velké znalosti", "být někomu užitečný", "být v životě úspěšný", "abych mohl být hrdý na svou zemi", "abych se uměl prosadit se svými nápady".

Do poslední skupiny patří hodnoty, které za velmi důležité označilo méně než 30% respondentů: "pěkný osobní vzhled", "hodně cestovat", "mít hodně peněz a blahobyt" a "žít ve shodě se svou náboženskou vírou" (poslední přitom považují častěji za velmi důležité chlapci).

Podíváme-li se na hodnotové deklarace z druhé strany, tzn. podle četnosti negativních preferencí, vyjádřených tím, že hodnotu označí respondent za nedůležitou, dostáváme vlastně komplementární obraz. Jen výjimečně přitom hodnotu označuje za nedůležitou více než 5% respondentů - jde při tom ve všech případech o hodnoty uvedené výše v poslední skupině: "žít ve shodě s náboženskou vírou (60%)", "mít hodně peněz, blahobyt" (31%), "pěkný osobní vzhled (16.3%) a "hodně cestovat" (7.5%).

Dá se tedy říci, že žádný z nabídnutých hodnotových výroků nepolarizuje soubor na dvě velké skupiny, z nichž jedna by hodnotu považovala za velmi důležitou a druhá za nedůležitou. V tomto smyslu můžeme uvedený přehled hodnotových preferencí považovat za charakteristický pro celý soubor.

Dále uvádíme přehled vytvořených agregovaných znaků, otázku, na níž mají odpovídat a zahrnuté primární znaky. Názvy znaků jsme volili tak, aby byly jednak blízké obsahu, který jsme jimi chtěli postihnout, jednak aby ho vystihovaly co nejstručněji. Je přitom jasné, že skutečný obsah znaku je dán operacionálně, způsobem jeho konstrukce, a je tedy nutně více či méně omezený (a někdy velmi omezený) ve vztahu k celé šíři okruhu konotací, který by každý použitý název mohl u čtenáře evokovat. Považujeme zde za nutné důrazně upozornit, že veškeré naše interpretace a závěry jsou omezeny právě jen na ten obsah znaků, který je stručně definován v následujícím přehledu.

Znaky postihující základní kvality rodinného zázemí, rodinný background:

- "Socioprofesionální status rodičů" (nízký nebo vysoký?): tento agregovaný znak kombinuje údaje o vzdělání otce (V54), vzdělání matky (V55), povolání otce (V56) a povolání matky (V58).

- "Ekonomická úroveň" (je nízká nebo vysoká?): zahrnuje vlastnění některých předmětů, které má dítě k dispozici (V108-117), vlastnění videorekordéru (V5), chaty či chalupy (V26), způsob trávení poslední dovolené (V28), pobyt v zahraničí (V30) a provozování některých ekonomicky náročnějších sportů (V9, V11 a V12). Z výčtu primárních znaků je patrné, že tu jde spíše o postižení úrovně stimulace dítěte v materiální rovině, o jakousi materiální nabídku než o celkovou ekonomickou úroveň rodiny.

- "Kulturnost rodinného prostředí" (nízká nebo vysoká?): kombinuje primární znaky týkající se odběru tisku (V4),

videa (V5), zajištění kulturních sportovních aktivit dítěte (V6-7, V17-21), možností cestování (V30, V31 a V33) a aktivit implikovaných disponibilitou některých předmětů (V108-117).

Znaky postihující způsob výchovy, nároky a očekávání rodičů:

- "Participace rodičů" na zájmech a aktivitách dítěte (nízká nebo vysoká?): zahrnuje primární znaky týkající se společných návštěv kulturních a sportovních podniků (V17-21), společného koníčka (V22), společného trávení víkendů (V25) a dovolené (V29), zájem rodičů o četbu dítěte (V32) a jeho kamarády (V35), jejich podíl na vzdělávání dítěte a pomoc v přípravě do školy (V42-3, V47) a zájem o budoucnost dítěte (V49). Jde tedy o postižení míry jakéhosi "společného sdílení záležitostí".

- "Výchovný tlak" rodičů (nízký nebo vysoký?): kombinují se tu primární znaky týkající se jeho povinností pomáhat doma (V24), omezení při sledování televize (V34), chování rodičů při neúspěchu ve škole (V38), jejich aktivity při školní přípravě dítěte (V42, V47), její kontrole (V43) a stanovování jejího režimu (V45-6), opravování toho, jak dítě doma mluví (V48). Jde tedy o určité postižení fenoménů, které bývají vztahovány k dimenzi direktivity výchovného stylu v rodině.

- "Školní strategie rodičů" (aktivní nebo pasivní?): zahrnuje chování rodičů při úspěchu a neúspěchu ve škole (V36, V38), učení cizímu jazyku (V41-2), aktivita při školní přípravě dítěte (V47), její kontrole (V43) a stanovování jejího režimu (V45-6).

- "Ambice rodičů" (nízké nebo vysoké?): agregovanou proměnnou tvoří kombinace znaků vztahujících se k záměrům či přáním rodičů ohledně volby typu střední školy, na kterou by měl respondent jít (V51) a jeho eventuálního studia na vysoké škole (V53). Jde tedy výhradně o ambice týkající se další vzdělávací dráhy dítěte, a přitom pochopitelně traktované v podání respondenta.

Znaky postihující úspěšnost, aktivitu, chování a postoje dítěte:

- "Výkonový postoj ke škole" (aktivní nebo pasivní?): postihuje takové skutečnosti, z nichž lze odvozovat vztah ke škole jako místu, kde je nutno podávat výkon a dosáhnout určité úrovně znalostí. Mezi takové skutečnosti jsme zařadili prospěchové sebezaražení (V59), přípravu do školy (V62), prožívání špatné známky (V63), hodnocení užitečnosti školy (V64, V73), oblíbené předměty (V66-7, V68-9).

- "Sociální postoj ke škole" (pozitivní nebo negativní?): agregovaný znak se týká skutečností, z nichž lze soudit na vztah ke škole jakožto místu sociálního kontaktu. K nim patří sociální zařazení ve třídě (V60), těšení se do školy (V61), spravedlivost známkování (V65, V72), problémy s učiteli (V71).

- "Způsob trávení volného času" (aktivní nebo pasivní?): skórují zde znaky týkající se sledování televize (V1), zájmu o četbu (V3), uměleckých (V6) a sportovních aktivit (V7-16), koníčků (V23) a učení cizího jazyka mimo školu (V41).

- "Ambice žáka" (nízké nebo vysoké?): jde o agregovaný znak postihující představy o další vzdělávací dráze kombinací primárních znaků týkajících se volby střední školy (V52) a přání či záměru studovat jednou na vysoké škole (V74).

Hodnotové deklarace (V75-92) byly sdruženy do tří obecnějších typů hodnotových preferencí pomocí faktorové analýzy. Vzhledem k tomu nelze rozdělit příslušnost jednotlivých primárních znaků typům hodnotových preferencí nijak ostře. Uvádíme proto vždy jen některé primární znaky, které sytí daný faktor nejsilněji.

- "Obecné hodnoty" (důležité nebo nedůležité): poctivá práce (V90), dobré vztahy s lidmi (V88), aby si mne lidé vážili (V91), dobrý životní partner (V87), být samostatný

(V81), pomáhat, kde je třeba (V79), být hrdý na svou zemi (V89), být někomu užitečný (V86). Je zjevné, že důraz je tu na uspokojivé uspořádání vztahů k lidem v nejobecnější rovině. Tento faktor je však poměrně silně syčen většinou primárních znaků, takže je patrné do jisté míry indikátorem sklonu vyjadřovat se kladně k obecně přijímaným hodnotám, tedy k sociálně desirabilním výpovědím.

- "Privátní hodnoty" (důležité nebo nedůležité?): zdravé životní prostředí (V76), správná rodina (V75), vlastní vzdělání (V77), dobré vztahy s lidmi (V88), být samostatný (V81). Zdá se, jako by se zde posouval akcent na kvalitu či uspořádanost vztahů k nejbližšímu okolí a na bezprostřední úkoly vlastní socializace.

- "Hodnoty úspěchu" (důležité nebo nedůležité?): pěkný osobní vzhled (V80), mít peníze, blahobyt (V84), být v životě úspěšný (V82). Jde tedy o určitý akcent na to, co bychom mohli nazvat individualisticky či egocentricky pojatou úspěšností.

Je patrné, že některé primární znaky vcházejí do dvou nebo i tří agregovaných proměnných. To je legitimní postup, protože prakticky každý výrok běžného jazyka je významově mnohoznačný a lze ho interpretovat z více hledisek. Např. věta "byl jsem společně s rodiči v divadle" obsahuje přinejmenším dvojnásobnou informaci - jednak že jsem byl v *divadle*, což odkazuje ke kulturnímu zážitku, jednak že jsem byl *společně s rodiči*, což odkazuje ke společnému trávení volného času. Je ovšem jasné, že takový postup uměle vytváří či zesiluje statistické vazby mezi těmi agregovanými proměnnými, které zahrnují některé shodné znaky, tedy překrývají se co do obsahu. To je pak třeba brát při interpretaci výsledků v úvahu.

Zde můžeme předsunout následující poznámky. V průběhu analýzy výsledků jsme došli k závěru, že validita agregovaného znaku "ekonomická úroveň" je problematická - přinejmenším se zdá rozdílná pro chlapce a dívky. Zdá se, že - přinejmenším s ohledem na tuto rozdílnost - je jako znak postihující nabídku rozvojových příležitostí, které dítě v rodině má, validnější agregovaný znak "kulturnost". Znak "ekonomická úroveň" je patrně výhodné využívat tam, kde se chceme vyhnout překrývání "kulturnosti" s "participací" a odlišit tak vysloveně nepřímou stimulaci rodinným prostředím od "na dítě orientovaných" aktivit rodičů. Agregované znaky "participace", "výchovný tlak" a "školní strategie" se také do značné míry překrývají a postihují velmi podobné skutečnosti, každá z nich však je přece jen postavena na poněkud jiné konfiguraci znaků a postihuje tak patrně odlišné aspekty, byť do jisté míry u těchto fenoménů rodinné výchovy. Nemá ovšem patrně žádný smysl vyvozovat závěry z případných statistických vazeb mezi nimi.

Každý zahrnutý primární znak byl kvantifikován z hlediska oné obecnější otázky, charakterizující agregovanou proměnnou, a to tak, aby všechny primární znaky měly stejnou váhu. Přitom tentýž znak, pokud vcházel do různých agregovaných proměnných, mohl být v jejich kontextu kvantifikován různě, jinými slovy mohl ve vztahu k odlišným agregovaným proměnným skórovat odlišným způsobem. (S podrobným popisem způsobu kvantifikace primárních znaků pro účely konstrukce znaků agregovaných je možno se seznámit v ÚPPV v Praze nebo u autora této kapitoly.)

Kvantitativní hodnoty agregovaného znaku pak byly konstruovány následovně. Pro každého respondenta byl nasčítán sumární skóre skupiny (agregace) primárních znaků. Bylo vytvořeno pořadí individuálních hodnot sumárního skóre v celém souboru a jeho průběh rozdělen do kvartilových pásem. Každému kvartilovému pásmu pak byl přiřazen výsledný skóre. Ten tedy nabývá pro všechny agregované znaky hodnot 1 - 4. (To platilo v optimálním případě, pokud si to distribuce sumárních skóre vyžádala,

bylo pochopitelně nutno hranice pásem posunout tak, aby se co nejvíce blížila kvartil, ale přitom respektovala zásadu, že stejnému sumárnímu skóru odpovídá stejný výsledný skór.) Je jasné, že tyto kvantitativní hodnoty u jednotlivého respondenta pak nevyjadřují nic jiného než zařazení respondenta v určitém ohledu do jakéhosi redukováného pořadí. Toto zařazení je přitom platné pouze v rámci souboru.

Kromě údajů z dotazníku jsme pracovali s prospěchem žáka. Ten jsme stanovili jako aritmetický průměr všech známek na vysvědčení na konci sedmé třídy. Pro účely statistické analýzy jsme pak pořadí všech individuálních hodnot průměrného prospěchu ve vzorku rozdělili do 5 pásem tak, aby vznikly přibližně stejně početné skupiny. (Výjimku tvoří první pásmo, ve kterém by bylo pro dodržení tohoto principu nutno vyčlenit žáky se samými jedničkami. Zřejmě by to mělo i věcně opodstatnění, avšak šestistupňová škála je pro konstrukci kontingenčních tabulek už velmi nevýhodná.) Prospěchovým pásmům jsme přiřadili hodnoty 1 až 5, kde 1 je nejlepší a 5 nejhorší prospěchové pásmo. V této části kapitoly jsou tedy uvedeny výsledky analýzy statistických vazeb sekundárních (agregovaných) znaků (proměnných) jednak navzájem, jednak s několika vybranými primárními znaky (proměnnými) z dotazníku. Všechny sekundární znaky uváděné v přehledu mají čtyři úrovně, (tzn. nabývají hodnot 1 až 4), přičemž vyšší hodnota znamená vyšší míru postihované charakteristiky.

V přehledu užíváme při analýze kontingenčních tabulek několik typů srovnání. Pokud je užít komparativ (vyšší-nižší, aktivnější-pasivnější, pozitivnější-negativnější), jde zpravidla o srovnání úrovní znaku 1 a 2 (tj. podsouboru žáků skórujících ve znaku níže) s úrovněmi 3 a 4 (tj.s podsouborem žáků skórujících ve znaku výše). Pokud je užít superlativ (nejnižší, neaktivnější apod.), jde o úroveň 1 nebo 4 znaku. Výrazem "střední úrovně znaku" míníme součet četností na úrovních 2 a 3.

Snažíme se důsledně označovat názvy znaků uvozovkami, abychom připomněli omezený rozsah jejich konotací, jak vyplývá z jejich konstrukce na základě primárních dotazníkových údajů.

Rozdíly mezi chlapci a dívkami

Původně jsme vycházeli jen z analýzy statistických vazeb v celém souboru jako celku. Její součástí byla také analýza toho, zda jednotlivé znaky mají rozdílnou distribuci v závislosti na pohlaví respondenta.

Statisticky významných rozdílů tu nebylo mnoho. Zajímavá je vysoce signifikantní souvislost pohlaví se "sociálním postojem": u dívek nacházíme mnohem častěji pozitivnější postoj. (Ve "výkonovém postoji" přitom rozdíly nejsou.) ($p=0,0001$)

Mírná a již za hranicí statistické významnosti je vyšší četnost "přiklonu k privátním hodnotám" u dívek. ($p=0,08$)

Poněkud znepokojivá se jeví statisticky významná souvislost mezi pohlavím a "ekonomickou úrovní" rodiny. Je to způsobeno především rozdílným zastoupením na nejvyšším stupni "ekonomické úrovně" (26 chlapců, ale jen 8 dívek) a na úrovni nejnižší (17 chlapců, 25 dívek). Rozdíl je statisticky významný ($p=0,01$).

Podobně je tomu i s "kulturností rodinného prostředí" - opět je tu velký rozdíl především na nejvyšší úrovni "kulturnosti" (23 chlapců a pouze 7 dívek), na ostatních úrovních jsou mírné rozdíly v opačném směru. ($p=0,02$)

Bylo by možno hledat vysvětlení buď ve skutečné nevyrovnanosti obou podsouborů v uvedených znacích nebo v nějakém typu zkreslení. Při analýze způsobu konstrukce obou uvedených sekundárních znaků však docházíme k

závěru, že zdroj je právě tady. V obou znacích hraje značnou roli vlastnění některých předmětů a provozování některých druhů sportů. Zdá se, že jsou tu zastoupeny některé předměty a sporty typicky chlapecké (cyklotrial, hokej), některé předměty či sporty spíše chlapecké a některé z tohoto hlediska neutrální. Nejsou však na druhou stranu zastoupeny předměty ani sporty, které lze považovat za typicky dívčí. To zřejmě snižuje pravděpodobnost, že dívka bude skórovat dostatečně pro nejvyšší úroveň znaků. Zároveň to patrně znamená, že validita obou znaků není pro chlapce a pro dívky stejná.

Také z tohoto důvodu jsme dále analyzovali relace mezi sekundárními znaky nejen v rámci celého souboru, ale také odděleně pro podsoubory chlapců a dívek, a tam, kde jsme našli výraznější odlišnosti, zahrnujeme je do přehledu výsledků. (To také opačně znamená, že tam, kde se o nich nezmiňujeme, byly výsledky v podsouborech chlapců i dívek podobné.)

Souvislosti uvnitř skupiny backgroundových charakteristik

- "Socioprofesionální status rodičů" vykazuje mírnou, statisticky nevýznamnou souvislost s "ekonomickou úrovní": se stoupající úrovní statusu je častější frekvence nejvyšší "ekonomické úrovně" a méně častý výskyt úrovně nejnižší. ($p=0,08$) Přitom u chlapců je tato souvislost mnohem výraznější ($p=0,02-0,04$). Jestliže ve shodě s výše řečeným předpokládáme, že pro chlapce je znak validnější ve smyslu svého označení, pak by to hovořilo přece jen pro poměrně těsnou a statisticky významnou souvislost mezi statutem rodičů a materiální úrovní, kterou zajišťují svým dětem.

- Ve vztahu "statusu" a "kulturnosti rodinného prostředí" se projevuje následující tendence: na nižších statusových úrovních je častější nižší "kulturnost", nižší nabídka šancí, při vyšším statusu je naopak častější vyšší "kulturnost". ($p=0,03-0,04$)

- Souvislost "ekonomické úrovně" a "kulturnosti" vychází sice jako vysoce signifikantní, ale je do značné míry uměle konstruována částečným překrýváním primárních znaků! (Nicméně ve vztahu k jiným znakům se prokazuje jejich určitá odlišnost.)

Souvislosti backgroundových charakteristik s pedagogickými charakteristikami rodičů

- Zřetelná a statisticky vysoce signifikantní je souvislost "statusu" s "ambicemi rodičů na vzdělávací dráhu dítěte", a to v očekávaném směru: při vyšším "statusu" jsou častěji vyšší "ambice", při nižším "statusu" naopak nižší. ($p=0,00000$)

- Statisticky významná je také souvislost "statusu" s "participací" rodičů: častější vyšší "participace" při vyšší úrovni "statusu", naopak nižší "participace" na nižších statusových úrovních. ($p=0,004-0,008$) Chlapci i dívky sytí tuto vazbu rovnoměrně, počítána separátně je u obou podsouborů již za hranicí významnosti ($p=0,07-0,13$).

- Jen náznak statisticky nevýznamné souvislosti je mezi "statusem" a "školní strategií rodičů". Rozdíly tu nejsou mezi nejnižší a nejvyšší statusovou úrovní, ale mezi druhou a ostatními: na druhé statusové úrovni je výrazně častější pasivnější "školní strategie". Mohlo by to naznačovat vnitřní diferencovanost podsouboru rodičů na středních statusových úrovních. ($p=0,08-0,13$)

(Mezi backgroundovými charakteristikami a "výchovným tlakem" se neprojevila žádná statistická souvislost.)

- "Ekonomická úroveň" souvisí nejtěsněji s "participací": vcelku platí, že při vyšší "ekonomické úrovni" je častější vyšší "participace". Nejzřetelněji se přitom projevuje rozdíl rodin s

nejvyšší "ekonomickou úroveň" oproti ostatním, na nižších úrovních nejsou rozdíly tak výrazné. ($p=0.01$, pro dívky $p=0.005-0.02$)

- Podobná souvislost, nikoli však statisticky významná, se projevuje v tom, že v rodinách s vyšší "ekonomickou úrovní" nacházíme častěji aktivnější "školní strategii" rodičů. ($p=0.06-0.07$, pro dívky $p=0.01$)

- Podobně jsou častější vyšší "ambice rodičů" na vzdělávací dráhu dítěte zejména v rodinách s nejvyšší "ekonomickou úrovní" a naopak častější nižší "ambice rodičů" v rodinách s nejnižší "ekonomickou úrovní". Ovšem na středních ekonomických úrovních jako by se projevovала spíše mírná tendence opačná. ($p=0.05-0.085$, pro dívky $p=0.07-0.12$)

Všechny tři uvedené souvislosti "ekonomické úrovně" se však při separátní analýze objevují zřetelně pouze u dívek, vazba na "participaci" dokonce výrazněji než pro soubor jako celek. Způsobuje to především skupina dívek skórujících ve znaku "ekonomická úroveň" nejvýše. Také z charakteru těchto souvislostí můžeme usuzovat, že tu patrně nejde pouze o prosté materiální zajištění, ale o jakési "záměrné investice" do rozvojových možností více či méně spojené s přímým výchovným působením v tomtéž směru.

- Vysoce statisticky signifikantní souvislost "kulturnosti rodinného prostředí" a "participace" rodičů je do jisté míry důsledkem překrývání části primárních znaků, které byly zahrnuty do konstrukce těchto znaků sekundárních, nicméně se tím zřejmě nevyčerpává. Tendence je v očekávaném směru: při vyšší "kulturnosti" nacházíme častěji vyšší míru "participace". ($p=0.00000$)

- Také "školní strategie rodičů" souvisí v očekávaném směru s "kulturností rodinného prostředí". Liší se tu ovšem především rodiče dětí s nejnižší kulturní nabídkou - tři čtvrtiny z nich jsou ve "školní strategii" spíše pasivní. Naproti tomu na středních úrovních je spíše pasivní asi polovina rodičů a na nejvyšší úrovni asi 40 procent. ($p=0.03-0.035$)

- Na hranici statistické významnosti je vazba mezi "kulturností" a "ambicemi rodičů", která má očekávaný směr: při "kulturnějším" rodinném prostředí (úroveň 3 a 4) jsou výrazně častější vyšší "ambice rodičů" na vzdělávací dráhu dítěte, při "méně kulturním" rodinném prostředí jsou naopak častější nižší "ambice". ($p=0.04-0.06$) Je to ovšem opět vazba charakteristická pro podsoubor dívek, v němž je výrazněji než v souboru jako celku ($p=0.002-0.013$).

Vzájemné souvislosti pedagogických charakteristik rodičů

Nejzajímavější jsou tu vazby charakteristiky "ambice rodičů" k ostatním charakteristikám, protože je konstruována na nich nezávisle (bez překrývání zahrnutých primárních znaků).

- Na hranici signifikance je pouze vazba mezi "ambicemi rodičů" a "participací", která má očekávaný charakter: při vyšší úrovni "participace" je častější také vyšší úroveň "ambicí rodičů". ($p=0.06$) Ovšem znovu tady platí, že tato souvislost charakterizuje podsoubor dívek ($p=0.04$), u chlapců nedosahuje statistické významnosti.

(Oproti tomu se "ambice rodičů" neukázaly být v žádné souvislosti se "školní strategií" rodičů ani s jejich "výchovným tlakem". To je poněkud překvapivé.)

Ostatní pedagogické charakteristiky obsahují vždy některé společné primární znaky, takže jejich statistické vazby se tím uměle zesilují.

- Relativně nejodlišnější skutečnosti zřejmě postihuje na jedné straně "participace" a na straně druhé "výchovný tlak", u nichž dochází k překrývání ve 2 primárních znacích (z 16 u "participace" a z 9 u "výchovného tlaku"). Souvislost je

statisticky významná: participativnější rodiče také častěji vyvíjejí vyšší "výchovný tlak". ($p=0.03-0.05$)

- Jaksi mezi těmito dvěma charakteristikami stojí "školní strategie" rodičů, která má signifikantní vazby jak na "participaci" (u "participativnějších" rodičů nacházíme častěji aktivnější "školní strategii", u "méně participativních" častěji pasivnější - $p=0.0005$), tak k "výchovnému tlaku" (rodiče s aktivnější "školní strategií" vytvářejí častěji vyšší "výchovný tlak" - $p=0.00000$). Ovšem stupeň překrývání primárních znaků zahrnutých při konstrukci je tu značný: v prvním případě 3 znaky (z 8 u "školní strategie" a z 16 u "participace"), ve druhém případě se obě charakteristiky překrývají dokonce ve 4 primárních znacích, což u obou představuje polovinu.

Možné determinace charakteristik jednání a prožívání žáka

Předpokládáme, že povahu determinace mohou mít vazby ze strany jednak backgroundových charakteristik, jednak pedagogických charakteristik rodičů - u těch lze ovšem předpokládat také opačný, zpětnovazebný vliv.

Prospěch

Prospěch jsme stanovili jako průměr všech známek na vysvědčení na konci 7. třídy. Získané hodnoty jsme pak rozdělili do 5 prospěchových pásem.

Nepodařilo se nám zjistit prospěch u všech respondentů, takže se tu vzorek pro analýzu souvislostí zmenšil na 144 respondentů. To byl také jeden z důvodů, proč jsme "prospěchové souvislosti" nezjišťovali zvlášť pro chlapce a dívky prostřednictvím chí-kvadrát testu. Dalším důvodem pak bylo, že jsme rozdíly mezi žáky s různým prospěchem zkoumali detailně jiným způsobem - výsledky uvádíme v další části kapitoly. Zde se o nich v některých případech jen předběžně zmiňujeme.

Souvislosti s backgroundovými charakteristikami:

- Prospěch statisticky významně souvisí se "statusem rodičů". Ať se to vezme tak nebo tak, nejvýraznější jsou na jedné skupiny dětí, které mají dobrý prospěch a rodiče s vysokým "statusem" a na druhé straně skupiny s horším prospěchem a zároveň nízkým "statusem rodičů". Pro ilustraci: Ve skupině s nejvyšším "statusem" je v nejlepší prospěchové skupině 48% dětí a ve druhé prospěchové skupině 24%, tzn. celkem skoro tři čtvrtiny. Ve skupině s nejnižším "statusem rodičů" spadá do nejhorské prospěchové skupiny 29% a do druhé nejhorské dalších 24%, tzn. více než polovina dětí. Z distribuce četností však se zdá, jakoby - s nadsázkou řečeno - nižší "status rodičů" nedeterminoval k neúspěchu přece jen tak fatálně, jako vysoký k úspěchu! ($p=0.0005$)

Další dvě backgroundové charakteristiky nemají s prospěchem statisticky významnou souvislost.(!)

Souvislosti pedagogických charakteristik rodičů:

- Významná je pochopitelně vazba prospěchu a "ambicí rodičů" na další vzdělávací dráhu dítěte. Jednoznačný průběh distribuce četností poněkud narušují ambice rodičů dětí z nejhorské prospěchové skupiny: z 25 případů mají ve 2 případech rodiče nejvyšší a ve 4 případech spíše vyšší ambice! Pokud tu nejde o chybu, jsou to zajímavé případy. ($p=0.0000$)

- Co se týče ostatních charakteristik, při sledování vzorku jako celku můžeme pouze ve vztahu "školní strategie" s prospěchem pozorovat určitý náznak, že nejlepší žáci jsou častěji ušetřeni aktivy rodičů, zatímco poněkud častěji je aktivnější "školní strategie" rodičů u žáků z předposlední prospěchové skupiny. V této skupině jako jediné aktivnější

"školní strategie" převažuje (72%!)). Nicméně rozdíly celkově nejsou statisticky významné ($p=0,19$).

- Kromě toho jsme při podrobnější analýze narazili na určitý rozdíl mezi chlapci a dívkami. Sledujeme-li úroveň "participace" v jednotlivých prospěchových pásmech, zjistíme, že u chlapců zůstává zhruba stejná až do 4. pásma a až v 5. klesá, kdežto u dívek postupně klesá již od 3. pásma. To by mohlo svědčit o určité souvislosti prospěchu s úrovní "participace" rodičů. Její statistickou signifikanci jsme však nezjistovali.

Postoj ke škole jako místu výkonu ("výkonový postoj")

- Z backgroundových charakteristik má s "výkonovým postojem" ke škole souvislost pouze "kulturnost rodinného prostředí". Jde ovšem o souvislost zvláštní, patrně nějak složenou: rozdíly jsou tu mezi dětmi z "nejkulturnějšího" a zároveň "nejméně kulturního rodinného prostředí" (úroveň 4 a 1) a ostatními, a to ve směru častějšího aktivnějšího "výkonového postoje" na úrovních 2 a 3 a častějšího pasivnějšího postoje na úrovních 1 a 4. ($p=0,05$)

- Z pedagogických charakteristik pouze "ambice rodičů" na vzdělávací dráhu dítěte vykazují slabou tendenci: děti rodičů s vyššími "ambicemi" mají častěji aktivnější "výkonový postoj", děti rodičů s nižšími "ambicemi" mají naopak častěji pasivnější "výkonový postoj". ($p=0,065-0,10$)

Postoj ke škole jako místu sociálního styku ("sociální postoj")

- Ze všech charakteristik (či sekundárních znaků), o nichž uvažujeme jako o možných "rodinných determinantách" zachycených dotazníkem, vykazovala se "sociálním postojem" souvislost v celém vzorku pouze "kulturnost rodinného prostředí", a to poněkud neočekávanou: děti z "nejkulturnějšího rodinného prostředí" (úroveň 4) mají častěji negativnější "sociální postoj" (i v absolutních četnostech), kdežto děti z "méně kulturního rodinného prostředí" (úroveň 1 a 2) vykazují častěji pozitivnější "sociální postoj". Mohlo by to např. znamenat, že děti z rodin s menší kulturní nabídkou čerpají sociálně ze školy více - lépe se v ní cítí, více si ji užívají, více ji potřebují k realizaci sociálních kontaktů apod.? ($p=0,05$) Platí to patrně především o dívkách, u nichž nacházíme tuto vazbu na stejné úrovni významnosti jako v celém vzorku ($p=0,05-0,07$).

- Specifiku dívčího podsouboru dokazuje i vazba stejného charakteru mezi "ekonomickou úrovní" a "sociálním postojem ke škole". Opět to může znamenat, že dívky, do nichž rodiny méně "investují", se k sociální dimenzi školy vztahují častěji více pozitivně ($p=0,06-0,08$).

- Naproti tomu u chlapců jsme zjistili jinou specifickou souvislost, totiž souvislost se "školní strategií" rodičů: při vyšší proškolní aktivitě rodičů se u chlapců častěji vyskytuje negativnější "sociální postoj". Jde přitom o souvislost poměrně výraznou ($p=0,008-0,026$).

Ambice žáka (ve vztahu k jeho další vzdělávací dráze)

- Statisticky vysoce významnou vazbu mají "ambice žáka" se "statusem rodičů", a to v očekávaném směru: čím vyšší je "status rodičů", tím častější jsou vyšší "ambice žáka". ($p=0,00000$)

- Jen slabě naznačený vztah je mezi "ambicemi žáka" a "ekonomickou úrovní" rodiny: rozdíl je především mezi dětmi z rodin s nejvyšší "ekonomickou úrovní", u nichž jsou častější vyšší "ambice", a dětmi z rodin s nejnižší "ekonomickou úrovní", u nichž jsou naopak častější nižší "ambice". Na středních úrovních není tato tendence zřetelná. ($p=0,06-0,08$) Zase najdeme tuto vazbu především v podsouboru dívek ($p=0,07-0,12$), u chlapců je volnější.

- Z pedagogických charakteristik rodičů vykazují těsnou souvislost s "ambicemi žáka" "ambice rodičů". Je to např. možno charakterizovat tím, že pokud vezmeme za kritérium rozporu mezi žákovskými a rodičovskými "ambicemi" jejich rozdíl o více než jeden stupeň (úroveň), najdeme v souboru jen 13 takových případů, v naprostém rozporu pak pouze 1 případ ("ambice rodičů" = 4, "ambice žáka" = 1). ($p=0,00000$)

Způsob trávení volného času ("volný čas")

Výrazně se tu projeví souvislosti s backgroundovými charakteristikami.

- "Status rodičů": na vyšších statusových úrovních (3 a 4) nacházíme častěji aktivnější "způsob trávení volného času", na nižších úrovních (2 a zejména 1) častěji pasivnější. ($p=0,002$) Je tu určitý rozdíl mezi dívkami, u nichž je statistická vazba těsnější ($p=0,02$), a chlapci, u kterých jako by byl "způsob trávení volného času" na "statusu rodičů" méně závislý ($p=0,08-0,018$).

- "Ekonomická úroveň": Směr tendence je podobný, ale distribuce četností je trochu odlišná - zde je rozdíl především mezi nejnižším stupněm "ekonomické úrovně" (výrazně častěji pasivnější "způsob trávení volného času" - 83%) a stupněm nejvyšším (častěji aktivnější "volný čas" - 75%). Střední stupně se od sebe neliší (relativní četnosti zhruba 50% na 50%). ($p=0,002-0,003$) Tuto vazbu u chlapců vůbec nenajdeme, zatímco u dívek je poměrně těsná ($p=0,005-0,01$).

- "Kulturnost rodinného prostředí": zde je souvislost nejtěsnější. Shodnou distribuci vyazuje úroveň 3 a 4 (zhruba dvě třetiny z nich jsou mezi aktivnějšími při trávení "volného času" a pouze 3 případy mezi nejpasivnějšími). Úroveň "kulturnosti" 1 a 2 se liší jak od druhých dvou, tak mezi sebou navzájem: z rodin s "kulturností" na úrovni 1 patří zhruba 75% dětí do pasivnější poloviny ve "volném čase", z rodin na úrovni "kulturnosti" 2 je to asi 60%. ($p=0,00003-0,0001$) I tady je však tato souvislost mnohem zřetelnější u dívek ($p=0,002$) než u chlapců ($p=0,05$).

- Z pedagogických charakteristik rodičů se v rámci celého vzorku projevila nějaká statistická tendence pouze u znaku "ambice rodičů": s vyšším stupněm rodičovských "ambicí" narůstá počet dětí trávicích "volný čas" aktivněji. Převažuje aktivnější ve "volném čase" vyjádřená v absolutních četnostech se přitom objevuje až na úrovni 4 rodičovských "ambicí". ($p=0,0001$) A opět má tato souvislost u dívek těsnější podobu ($p=0,003-0,006$), i když u chlapců ji nacházíme také ($p=0,02-0,05$).

- Pouze u dívek se objevila vazba mezi "školní strategií" rodičů a "volným časem": především s nejvyšším stupněm proškolní aktivity rodičů je tu spojena častější vyšší aktivita dívek ve "volném čase" ($p=0,03-0,04$). Zdá se, jako by to znovu poukazovalo na vyšší míru zprostředkování aktivity dívek přímým, záměrným působením rodičů, jejich větší ovlivnění explicitními výchovnými praktikami.

Hodnotové deklarace - příklon k "obecným hodnotám"

Neobjevila se žádná souvislost s backgroundovými charakteristikami, která by platila pro celý vzorek. Jediný náznak takové souvislosti jsme zjistili u dívek, a to s "kulturností rodinného prostředí": častější preference "obecných hodnot" při vyšší úrovni "kulturnosti" ($p=0,08-0,14$).

Mnohem častější jsou souvislosti se skupinou pedagogických charakteristik rodičů, postihujících přímý výchovný kontakt ("participace", "školní strategie rodičů" a "výchovný tlak"):

- S vyšší úrovní "výchového tlaku" narůstá četnost většího příklonu k "obecným hodnotám", přičemž na středních úrovních (2 a 3) je zhruba stejně častý. ($p=0,05-0,07$) Tato souvislost se objevuje separátně též u dívek ($p=0,07-0,08$), nikoli však u chlapců.

- Podobný je také směr souvislosti "příklonu k obecným hodnotám" a "školní strategie" rodičů. Zde však zhruba stejný obraz nacházíme na úrovních 1 - 3 a od nich se liší úroveň 4: děti rodičů s neaktivnější "školní strategií" vykazují častěji vyšší míru "příklonu k obecným hodnotám". (O něco větší rozdíl je přítom mezi úrovněmi 3 a 4.) ($p=0,05-0,05$)

- Souvislost mezi "participací" a "příklonem k obecným hodnotám" poskytuje poněkud rozporný obraz: při nižších úrovních "participace" nacházíme četnosti zhruba odpovídající očekávaným; na úrovni 3 častěji nižší "příklon" (54%) a na úrovni 4 naopak výrazně častěji vyšší "příklon" (80%). ($p=0,05-0,06$)

Příklon k "privátním hodnotám"

Pro vzorek jako celek nebyly zjištěny žádné vazby preference "privátních hodnot" na backgroundové či pedagogické charakteristiky rodiny. Našli jsme však některé souvislosti specifické pro podsoubory chlapců a dívek.

- Pouze u chlapců se objevila poměrně výrazná vazba s "participací": při vyšší "participaci" je častější výraznější preference "privátních hodnot" ($p=0,02-0,05$).

- Naopak pouze u dívek se zase objevily "převrácené" vztahy mezi "školní strategií" rodičů a jejich "výchovným tlakem" na jedné straně a příklonem k "privátním hodnotám" na straně druhé: při vyšší proškolní aktivitě rodičů a podobně i při vyšším "výchovném tlaku" je častější nižší preference "privátních hodnot" ($p=0,01-0,05$, resp. $0,07-0,09$).

Příklon k "hodnotám úspěchu"

Jediná zjištěná výraznější možnost přímé "rodinné determinace" platí jen u chlapců: při aktivnější "školní strategii" rodičů se častěji objevuje vyšší preference "hodnot úspěchu". ($p=0,03-0,05$)

Vzájemné souvislosti charakteristik jednání a prožívání

Tyto charakteristiky tvoří největší skupinu. Výsledky jsou zde uspořádány tak, že školní charakteristiky a především "prospěch" jsou vzaty do jisté míry za východisko. Toto řazení zde však má spíše zpřehlednit výsledky a jen v malé míře předjímá pozdější možné interpretace.

Prospěch

- Souvislost prospěchu a "výkonového postoje" ke škole ve směru, který bychom očekávali, je statisticky signifikantní ($p=0,02$), přesto však nijak jednoznačná. Mezi prospěchově lepšími žáky najdeme častěji aktivnější výkonový postoj, počet aktivnějších klesá celkem rovnoměrně od 1. do 5. prospěchového pásma. Přesto ovšem najdeme např. v 1. prospěchovém pásmu 18 žáků (ze 45) se spíše pasívnějším postojem a naopak v 5. pásmu 5 (z 25) se spíše aktivnějším. Přitom u chlapců se zdá tato souvislost silnější, výskyt aktivnějšího postoje s postupem do nižších prospěchových pásem u nich klesá výrazněji.

- Také u "sociálního postoje" zjišťujeme souvislost, kterou bychom očekávali: u lepších žáků je častější pozitivnější "sociální postoj" a naopak. ($p=0,02$) Je však patrné, že tato souvislost platí víceméně jen pro chlapecký podsoubor. U dívek v jednotlivých prospěchových pásmech se průměrné hodnoty "sociálního postoje" prakticky neliší. Je to zjištění konzistentní s tím, že podsoubory chlapců a dívek se v distribuci agregovaného znaku "sociální postoj" statisticky významně liší.

- Statisticky významný vztah nacházíme také mezi prospěchem a "způsobem trávení volného času" ($p=0,003$). Konkrétní distribuce četností ukazuje, že zejména se vyšší aktivitou ve "volném čase" odlišují nejlepší žáci (1. pásmo), kdežto už ve 3. pásmu výrazně převažuje pasívnější "způsob trávení volného času". Přitom právě od tohoto pásma níže je převažující pasivita u dívek výraznější než u chlapců.

- Vysoce statisticky signifikantní je souvislost prospěchu s "ambicemi žáka". Protože jí přikládáme velkou důležitost, zastavíme se u ní podrobněji.

V první prospěchové skupině najdeme 53% dětí s nejvyššími "ambicemi" a jen dva žáky s nejnižšími, v druhé skupině je rozložení podle "ambicí" dosti rovnoměrné (od 20 do 30%). V dalších skupinách už nejsou nejvyšší ambice prakticky zastoupeny - s výjimkou jednoho žáka z nehorší skupiny - a narůstá procento dětí s nejnižšími ambicemi (kolem 60% na posledních dvou úrovních). Toto procento je vysoké také ve třetí prospěchové skupině (53%), ale zde překvapivě zjišťujeme ještě třetinu dětí (6 žáků) s druhými nejvyššími ambicemi. ($p=0,0000$) (Při detailním rozboru však zjišťujeme některé sporné momenty převodu hodnot primárních znaků na agregované hodnoty "ambicí".)

Pokud se nespokojíme s hrubou kvantifikací v rámci agregovaného znaku "ambice žáka" a budou nás zajímat odpovědi na otázky týkající se volby střední školy a přání studovat vysokou školu, zjistíme následující.

Souvislost prospěchu s volbou střední školy (primární znak V 52) je opět statisticky vysoko významná a tendence tu má očekávaný směr. Gymnasium volí 40% dětí ze skupiny s nejlepším prospěchem, 15% z druhé prospěchové úrovně a pak už jen jeden žák ze skupiny s nehorším prospěchem. Střední odbornou školu volí polovina dětí z nejlepší skupiny, 60% z druhé skupiny, zhruba třetina ze třetí, jen 5% ze čtvrté a 12% z nehorší. Učební obor volí jeden žák z nejlepší skupiny, 12% (4 žáci) z druhé prospěchové skupiny, 42% ze třetí, 62% ze čtvrté a 56% z poslední. Je vidět, že struktura voleb čtvrté a páté skupiny se příliš neliší, je ovšem otázka, zda kategorizace středních škol není příliš hrubá (např. nerozlišení učebních oborů s maturitou od ostatních).

Jednotlivé prospěchové skupiny se vzájemně liší i četností dosud nerozhodnutých (volba "nevím"): u prvních dvou skupin jde o 11, resp. 12%, kdežto u zbývajících tří o čtvrtinu až třetinu. Mohlo by to souviset s kvalitou perspektivní orientace? ($p=0,0000$)

Analýza vztahu prospěchu (V151) a přání studovat VŠ (V74) může navázat na předchozí úvahu o perspektivní orientaci. Také tady nacházíme mnohem nižší četnost voleb "nevím" na prvních dvou prospěchových úrovních (0% z první a 9% z druhé skupiny), zatímco v ostatních skupinách je nerozhodnuto mnohem vyšší procento dětí (od 19% do 42%).

Také zde má vysoko významná statistická tendence očekávaný směr: v první prospěchové skupině jsou tři čtvrtiny dětí, které si přejí studovat VŠ určitě (42%) nebo spíše ano (33%), jen jeden žák určitě nechce na VŠ. Ve druhé prospěchové skupině je přes 40% dětí, které chtějí na VŠ určitě (15%) nebo asi (27%). V ostatních skupinách zájemce o studium na VŠ nenajdeme s výjimkou dvou žáků z nehorší prospěchové skupiny. ($p=0,0000$)

Postoj ke škole jako místu výkonu ("výkonový postoj")

Kromě již zmíněné souvislosti s prospěchem má "výkonový postoj" několik dalších statistických vazeb.

- Souvislost "výkonového" a "sociálního postoje" je tato: globální tendence (na hranici statistické signifikance) jde směrem k růstu četnosti pozitivnějšího "sociálního postoje" se stoupající úrovní (tj. aktivitou) "výkonového postoje". (Srovnáme-li případy, u nichž se úroveň obou postojů liší o více než jeden stupeň, najdeme 28 případů s pasívnějším "výkonovým postojem" a zároveň pozitivnějším "sociálním", kdežto ve skupině s aktivnějším "výkonovým postojem" a zároveň negativnějším "sociálním" se nachází pouze 13 případů.) ($p=0,06$)

- Souvislost s "ambicemi žáka" na další vzdělávací dráhu: s rostoucí úrovní "ambicí" roste počet dětí s aktivnějším "výkonovým postojem" a klesá četnost pasívnějších. Výrazná je však zejména skupina s pasívnějším "výkonovým postojem" a nižšími "ambicemi". Jde o zjištění za hranici statistické významnosti ($p=0,07-0,08$). Je to ovšem souvislost charakteristická pro podsoubor dívek, jak je patrné z toho, že zde dosahuje vyšší hladiny významnosti než v rámci celého vzorku ($p=0,04-0,055$).

- Souvislost se "způsobem trávení volného času": obraz je tu rozporný - kdybychom abstrahovali od skupiny na úrovni 3 "výkonového postoje", mohli bychom říci, že s rostoucím stupněm aktivity "výkonového postoje" ve škole narůstá i četnost těch, kteří tráví "volný čas" aktivněji. Avšak na úrovni 3 "výkonového postoje" nacházíme poměr zcela opačný - je tu dokonce ještě o něco vyšší četnost dětí s pasívnějším "způsobem trávení volného času" než na úrovni 1. ($p=0,03-0,05$) Zřetelnější je tato souvislost v podsouboru chlapců ($p=0,05-0,10$), u nichž zároveň rozpornost v distribuci četností není tak výrazná, i když nemizí zcela. Tato rozpornost by mohla například poukazovat na existenci dvou odlišných skupin dětí aktivních ve volném čase, které přitom mají opačný výkonový postoj ke škole.

- Souvislost s příklonem k "obecným hodnotám": četnost vyšší preference "obecných hodnot" roste s vyšším stupněm aktivity "výkonového postoje". ($p=0,04-0,05$)

- Souvislost s příklonem k "privátním hodnotám": s rostoucí aktivitou "výkonového postoje" roste četnost "příklonu k privátním hodnotám". U dětí s vyšší úrovní aktivity "výkonového postoje" se např. vůbec nevyskytla nejnižší míra preference "privátních hodnot". ($p=0,001-0,006$)

Obě uvedené souvislosti s hodnotovými preferencemi však najdeme jen u chlapců ($p=0,03-0,08$, resp. $p=0,006-0,025$).

"Sociální postoj" ke škole

Kromě již zmíněných souvislostí s prospěchem a "výkonovým postojem" jsme zjistili ještě vazbu se znakem "ambice žáka" specifickou pro podsoubor chlapců: při vyšších "ambicích" se častěji vyskytuje pozitivnější "sociální postoj" a naopak ($p=0,035-0,07$). Kloníme se ovšem k názoru, že jde nejspíše o souvislost zprostředkovanou prospěchem, na němž u chlapců do jisté míry "sociální postoj" závisí.

"Ambice žáka" na další vzdělávací dráhu

Kromě souvislostí s prospěchem, s "výkonovým postojem" a u chlapců také se "sociálním postojem", jež byly zmíněny výše, se objevily další statistické vazby.

- Souvislost se "způsobem trávení volného času": častěji nacházíme aktivnější "způsob trávení volného času" při vyšší úrovni "ambicí" a naopak. ($p=0,004-0,005$) Přitom těsnější vazba u dívek ($p=0,02-0,03$) než u chlapců ($p=0,08-0,13$) by mohla potvrzovat - při předpokládaném zprostředkování této vazby prospěchem - že u chlapců nesouvisí aktivita ve volném čase se školní úspěšností tak výrazně jako u dívek.

- Statistická vazba týkající se vztahu mezi "ambicemi žáka" a preferencí "obecných hodnot", je sice signifikantní, ale těžko interpretovatelná. Odchytky od očekávaných hodnot mají značně nesystematický průběh. Zřetelně se jeví jen poněkud častější vyšší "příklon k obecným hodnotám" u dětí s nejvyššími "ambicemi" (ale i to je sporné, neboť kombinace nejvyšších dvou úrovní zase vykazuje nižší než očekávanou četnost) a poněkud nižší výskyt vyšších úrovní "příklonu" na úrovni 2 "ambicí". ($p=0,03-0,05$)

Shrnutí

Prezentovaný přehled výsledků vytváří nutně přes veškerou naši snahu pro čtenáře dosti nepřehlednou síť statistických vazeb a souvislostí, v níž je patrně obtížné se orientovat. Proto nabízíme v příloze této části kapitoly síť výsledků také v grafické podobě, a to jednak pro celkový soubor respondentů, jednak zvlášť pro podsoubory chlapců a dívek.

Kromě toho se pokusíme - byť s rizikem přílišného zjednodušení - o předběžné shrnutí dosud prezentovaných výsledků.

1. Z výsledků lze podle našeho názoru poměrně spolehlivě usuzovat na rozdílný význam různých znaků a jimi reprezentovaných skutečností. I kdybychom se řídili mechanicky pouze počtem nejvýraznějších statistických vztahů, do nichž ten který znak vstupuje, zřetelně se jako určité uzlové body jeví backgroundové rodinné charakteristiky a z nich především "status rodičů", dále "ambice rodičů", prospěch a "ambice žáka". Předpokládáme-li, že "status rodičů" je vůči ostatním znakům v postavení znaku determinujícího, pak výrazné souvislosti těchto čtyř znaků vytvářejí cosi jako linii statusové reprodukce: děti rodičů s vysokým "statusem" mají s vysokou pravděpodobností dobrý prospěch a vlastními vysokými "ambicemi" naplňují vysoké "ambice" svých rodičů a směřují tak k úrovni vzdělání, která by měla být podmínkou či součástí jejich budoucího vysokého statusu - u dětí rodičů s nízkým statusem je tomu naopak.

Zajímavé je, že velmi zřetelně vazby k této hypotetické linii měl "způsob trávení volného času". Mohlo by tomu tak být proto, že je do jisté míry indikátorem obecnější dimenze aktivity-pasivity jakožto významné součásti životní pozice? Přitom u části chlapců jako by součástí aktivní životní pozice byla také orientace na školní výkon (srovnej vazbu "výkonový postoj" versus "volný čas" u chlapců).

Naproti tomu se neprokázal nijak výrazný vliv přímého výchovného působení rodičů, jak ho postihovaly znaky "školní strategie" a "výchovný tlak" a částečně "participace". Ještě nejvýraznější souvislosti lze najít u posledního z nich. Patrně by to mohlo svědčit opět spíše o tom, že reálný účinek mají spíše nepřímé a možná i nezáměrné formy působení rodičů. Na základě výsledků se lze dále domnívat, že fenomény prožívání školy zachycené ve znacích "výkonový" a "sociální postoj" ke škole vytvářejí přes řadu zajímavých souvislostí ve srovnání s linií statusové reprodukce spíše paralelní rovinu sekundárního významu.

2. Můžeme najít řadu rozdílů v tom, jaké souvislosti jsou charakteristické pro podsoubory chlapců a dívek. U chlapců je ještě zřetelněji než v souboru jako celku patrná ona

konfigurace statistických vazeb mezi znaky "status rodičů", prospěch, "ambice rodičů" a "ambice žáka", kterou jsme označili za linii statusové reprodukce. Vztahy těchto čtyř znaků k ostatním jsou jednak slabší, jednak málo četné. Zdá se, že především znak "kulturnost rodinného prostředí" má určitý vliv na "ambice žáka" a jeho "způsob trávení volného času".

Nevyskytují se tu vůbec statisticky významné souvislosti znaků, jež mají postihovat explicitní výchovné působení v rodině, a to ani se školními fenomény, ani s "volným časem", ani s "ambicemi žáka". Jediná taková souvislost má "převrácený" charakter: při aktivnější "školní strategii" rodičů se objevuje častěji negativnější "sociální postoj".

Naproti tomu u dívek můžeme vidět množství dalších vazeb, které v souhrnu patrně znamenají, že přinejmenším u části dívek je jejich školní kariéra utvářena v určité závislosti na explicitních výchovných praktikách rodičů. Tento dojem ještě zesílí, přijmeme-li předpoklad, že znak "ekonomická úroveň" patrně u dívek indikuje více záměrné "investice" rodičů do dítěte než jen samozřejmý či automatický projev celkové materiální úrovně rodiny.

Jeden z podstatných rozdílů mezi chlapci a dívkami by mohl tedy spočívat v tom, že u chlapců se patrně aktivitu, postoje a ambice utvářejí více autonomně, bez zprostředkování explicitními výchovnými praktikami rodičů, zároveň však se silnějším implicitním vlivem rodinného backgroundu, jako by z něj odvozeny přímo. Naproti tomu u dívek se jejich aktivitu, postoje a ambice jeví jako více závislé na explicitní podpoře, stimulaci a snad i tlaku rodičů, kvality rodinného backgroundu jsou více zprostředkovány a případně modifikovány přímým výchovným působením. Jako by tedy dívky byly více ovlivněné (a tedy i ovlivnitelné?) tím, co je klasicky definováno jako výchova.

Do určité míry konzistentní s touto hypotetickou interpretací je obecně přijímané zjištění, které se potvrdilo i v našem výzkumu, že dívky se lépe přizpůsobují školnímu prostředí. V našem výzkumu se to projevilo jednak na rozdílch v prospěchu (lepší prospěch u dívek), jednak v rozdílné distribuci agregovaného znaku "sociální postoj" ke škole, který je u podsouboru dívek významně častěji pozitivnější a na rozdíl od chlapců je u nich málo závislý na prospěchu. (Těmito a dalšími rozdíly se budeme zabývat podrobněji v další části kapitoly.)

3. Rozdílné souvislosti zkoumaných znaků v podsouborech chlapců a dívek stejně jako rozporný průběh distribuce četností v kontingenčních tabulkách některých dvojic znaků nás vedou k závěru o problematičnosti analýzy statistických vztahů "přes celý vzorek". Tento způsob analýzy ponechává stranou možnost existence specifických skupin. Ty mohou např. ovlivnit statistický vztah tím, že představují výraznou odchylku od standardu vzorku - přitom vztah je při běžném postupu interpretován jako tendence celého souboru a specifická skupina zůstává neidentifikována.

Jinou možností je existence dvou či více specifických skupin, v nichž mají souvislosti mezi zkoumanými fenomény opačný směr. Jejich vliv pak může způsobit chaotickou, nesystematickou distribuci frekvencí v kontingenční tabulce a jejich "neinterpretovatelnost" nebo se navzájem "vyruší" - tím spíše pak opět nemusí být specifické skupiny identifikovány.

Proto se v další části pokoušíme při podrobnějším rozboru dat vzít možnost existence takových skupin v úvahu, identifikovat je a popsat jejich specifické charakteristiky a vzájemné rozdíly.

Rozdíly mezi třídami

Na závěr této části kapitoly připojujeme přehled rozdílů mezi šesti třídami zahrnutými v našem vzorku. Má tu spíše

charakter přílohy, která by mohla poskytnout určitou možnost srovnání našich výsledků např. s obrazem škol podaným v první kapitole, vztáhnout některé individuální fenomény k celkovému kontextu, ať už jde o fenomény třídy (jako např. v popisu procesů v 8.A ZŠ Modrá) nebo o fenomény individuální kazuistiky (např. citace výroků o škole a vztahu žáka k ní).

Nejprve stručně charakterizujeme výsledky u těch sekundárních znaků, kde se objevily statisticky významné rozdíly. Všechny třídy označujeme jako "sedmé", jimiž byly v době vyplňování dotazníku. V jiných kapitolách zprávy mohou být tytéž třídy označovány jako "osmé", ale podle školy a označení písmenem se lze jednoznačně orientovat.

- "Socioprofesionální status rodičů": častěji vyšší u 7.C Modrá, častěji nižší u 7.B Zelená, u 7.A Modrá, častěji nejnižší stupeň u 7.A Modrá ($p=0,03-0,04$)

- "Kulturnost rodinného prostředí": častěji vyšší u 7.B Modrá, častěji nejnižší stupeň "kulturnosti" v 7.A Modrá ($p=0,05$)

- "Participace rodičů": častěji vyšší u 7.B Modrá a 7.B Žlutá, naopak častěji nižší u 7.A Modrá a 7.C Modrá ($p=0,01$)

- "Ambice rodičů" na další vzdělávací dráhu dítěte: častěji vyšší u 7.C Modrá, oproti tomu častěji nižší u 7.A Modrá a 7.B Zelená ($p=0,01-0,03$)

- "Výkonový postoj" ke škole: výrazně častěji aktivnější v 7.C Modrá, naopak častěji pasivnější v 7.A Modrá a v 7.B Modrá ($p=0,06-0,07$)

- "Sociální postoje" ke škole: častěji pozitivnější v 7.B Zelená, poněkud méně i v 7.A Modrá, proti tomu častěji negativnější v 7.B Žlutá ($p=0,02$)

- "Způsob trávení volného času": častěji aktivnější zejména v 7.C Modrá, dále i v 7.B Modrá, naopak pasivnější častěji v 7.A Modrá, 7.A Žlutá a 7.B Žlutá ($p=0,00000$)

- "Ambice žáka" na další vzdělávací dráhu: častěji vyšší zejména v 7.C Modrá, nižší naopak v 7.A Modrá, 7.B Zelená a 7.A Žlutá ($p=0,0003-0,0005$)

- "Přiklon k privátním hodnotám": vyšší častěji zejména v 7.B Žlutá a 7.C Modrá, naopak nižší v 7.A Modrá ($p=0,02-0,03$)

Tyto výsledky znamenají, že můžeme jednotlivé třídy charakterizovat (prostřednictvím agregovaných znaků) takto:

7.A Modrá: častěji než u průměru vzorku tu nacházíme nejnižší "status rodičů", nejnižší "kulturnost rodinného prostředí", nižší "participaci" rodičů, nižší "ambice rodičů", pasivnější "výkonový postoj", ale zároveň pozitivnější "sociální postoj" ke škole, pasivnější "způsob trávení volného času", nižší "ambice žáků" na další vzdělávací dráhu, slabší "přiklon k privátním hodnotám"

7.B Modrá: častěji než u průměru vzorku tu nacházíme nižší "status rodičů", ale vyšší "kulturnost rodinného prostředí", pasivnější "výkonový postoj" ke škole, ale aktivnější "způsob trávení volného času"

7.C Modrá: častěji než u průměru vzorku tu nacházíme vyšší "status rodičů", ale jejich nižší "participaci", vyšší "ambice rodičů" na další vzdělávací dráhu dítěte, aktivnější "výkonový postoj" ke škole, aktivnější "způsob trávení volného času", vyšší "ambice žáků" na vzdělávací dráhu, silnější "přiklon k privátním hodnotám"

7.B Zelená: častěji než u průměru vzorku zde nacházíme nižší "status rodičů", nižší "ambice rodičů" i "ambice žáků" na další vzdělávací dráhu, pozitivnější "sociální postoj" ke škole

7.A Žlutá: častěji než u průměru vzorku se tu vyskytuje negativnější "sociální postoj" ke škole, pasivnější "způsob trávení volného času" a nižší "ambice žáků" na další vzdělávací dráhu

7.B Žlutá: častěji než u průměru vzorku tu nacházíme vyšší "participaci" rodičů, silnější "přiklon k privátním hodnotám" a pasivnější "způsob trávení volného času"

Pokus o "typologii"

Celé naše snažení by mělo kromě celkového popisu vzorku a konstatování statistických souvislostí mezi nejružnějšími znaky a proměnnými vést ke strukturovanějšímu vhledu do celé sítě zjištěných statistických vazeb. Taková struktura by pak měla být pokusem o vystižení podstatných determinací školní kariéry žáka nebo alespoň typických konfigurací fenoménů. V druhém případě bychom se snažili alespoň popsat, které jevy se nejčastěji vyskytují pospolu, aniž bychom přitom dokázali v daném momentě říci, které z nich a hlavně jakým způsobem determinují druhé, které vystupují jako mediátory podstatných vlivů, které mají povahu nepodstatných epifenoménů apod.

V našich datech zatím postihujeme žákovu kariéru typicky krosekcionálním způsobem, zachycením dat v jeden okamžik. Nicméně jistým způsobem jsou tu prezentovány údaje, které implicitně obsahují základní body průběhu školní kariéry, resp. jsou její reprezentací. Žák přichází do školy s jistým rodinným backgroundem. On i rodiče nějakým způsobem školu zvládají, vypracovávají si jisté techniky vyrovnání se s faktem povinné školní docházky, jsou v tom nějak subjektivně (tj. z individuálního hlediska) a objektivně (tj. ze společenského hlediska) úspěšní, různým způsobem to prožívají. Očekávají konec školní docházky a nějakým způsobem zacházejí s perspektivou další vzdělávací dráhy. K tomu všemu se údaje dotazníku nesporně vztahují. Jako východisko hledání typických průběhů školní kariéry nám bude sloužit následující otázka:

Vytvářejí charakteristiky rodinného prostředí nějaké typy, které mají vliv především na průběh a výsledky školní kariéry? Z fenoménů charakterizujících tento průběh a výsledky nás zajímá především prospěch (jakožto nejvýraznější kritérium úspěšnosti vzdělávacího působení školy) a vzdělávací ambice žáka, tedy plánování další vzdělávací dráhy (jakožto nejvýraznější kritérium chápání místa vzdělání ve vlastním životě), ale případně i další, pokud se v nich objeví nějaké zajímavě interpretovatelné rozdíly.

Není samozřejmě žádný problém vytvořit prostou kombinatorikou z nejružnějších proměnných týkajících se rodinného prostředí řadu nejružnějších "typologií". Problém spočívá v tom, které z takových tentativních typologií (nutně poznamenaných aprioristickou spekulací) odpovídají podstatné rozdíly v průběhu školní kariéry. Centrálním bodem průběhu školní kariéry se jeví prospěch. Tato teze by sice byla snadno a obsáhle teoreticky zdůvodnitelná, pokud bychom ji chtěli zvolit za apriorní východisko uvažování. V našem případě je však výsledkem obsáhlé analýzy statistických vazeb, jak jsme ji ve stručnosti prezentovali výše.

Naše hledání "typologie rodinného prostředí" proto vychází z analýzy toho, jak jsou složeny jednotlivé prospěchové skupiny z hlediska zastoupení žáků z různého rodinného prostředí. Je patrně třeba předeslat malou poznámku. Při analýze jsme se vědomě vyhýbali apriornímu přijetí sociologické teze o určující úloze socioprofesionálního statusu rodičů (zejména otce?). Hledali jsme všemožné další - ať už determinující či zprostředkující - vlivy, které by buď vyvrátily tezi o "fatálním" vlivu statusu nebo ho vysvětlily, např. tak, že by našly co nejjednoznačnější koreláty statusových rozdílů v rozdílech fenoménů pedagogickopsychologické roviny rodinného prostředí, jak byly postíženy údaji z dotazníku.

Je třeba přiznat, že přes tuto snahu se status rodičů a především pak jejich vzdělání jeví jako nejpodstatnější faktor

rodinného prostředí, přičemž jeho pedagogickopsychologické koreláty (resp. pedagogickopsychologické mechanismy jeho reprodukce) nejsou prostřednictvím údajů z dotazníku uspokojivě vysvětlitelné. To je pro nás osobně na jednu stranu frustrující, neboť výsledkem práce je tu do značné míry jen dlouhá řada odmítnutých hypotéz či interpretací, na straně druhé to však přesvědčivě dokazuje, že tyto mechanismy jsou mnohem subtilnější a komplikovanější povahy, než aby je bylo možno postihnout a vysvětlit za pomoci tak povrchové deskriptivní techniky, jakou je dotazník a jeho statistické zpracování. Dokazuje to tedy správnost orientace výzkumného týmu na řadu dalších metod a technik, především kvalitativních, a na snahu o co nejkompexnější pochopení souvislostí v reálných životních situacích, v konkrétním kontextu - individuálně biografickém, institucionálním apod.

Pokud dekomponujeme agregovaný znak "socioprofesionální status" na konkrétní primární data, ukáže se pak, že jádrem každé z vytvořených čtyř statusových úrovní je určitá kombinace dosažené úrovně vzdělání otce a matky. První statusovou úroveň tvoří převážně případy, kde rodiče dosáhli buď pouze základního vzdělání nebo jsou vyučeni. Druhá úroveň znaku "socioprofesionální status" je sycena především případy, kde je jeden z rodičů vyučen a druhý dosáhl středoškolského vzdělání s maturitou. Třetím velkým backgroundovým podsouborem jsou případy, kde oba rodiče dosáhli maturity - ten se do značné míry překrývá se třetí statusovou úrovní. Se čtvrtou se pak v podstatě kryje podsoubor, kde jeden nebo oba rodiče jsou vysokoškoláci.

Četnosti různých kombinací vzdělání rodičů ukazuje tabulka:

\ Matka	základní	vyučena	SŠ	VŠ	neví
Otec					
základní	2	2	2		
vyučen	3	18	18	3	3
SŠ		6	23	4	2
VŠ		4	18	20	3
neví	4	5	3	16	

(Součet v tabulce činí 159, protože v jednom případě údaj o vzdělání otce zcela chybí.)

Jinak řečeno, skupiny rodičů vytvořené pouze podle vzdělání rodičů se do značné míry kryjí se skupinami podle "socioprofesionálního statusu", který se škálami vzdělání rodičů kombinuje škály zastávané profese. Dokonce se zdá, že podle vztahu ke školním fenoménům - především vzdělávacím ambicím jednak samých rodičů, jednak dětí - jsou skupiny podle vzdělání homogennější, objevuje se v nich méně odchylek či výjimek. Agregovaný ukazatel statusu je pak důležitý především pro statusové zařazení tam, kde údaj o vzdělání jednoho či obou rodičů chybí. (Frekvence případů, kdy dítě nezná vzdělání ani jednoho z rodičů, je možná charakteristická: ze 16 takových případů je jich na první statusové úrovni 10, na druhé 5 a na třetí 1.)

Pokusíme se tedy porovnat skupiny dětí s různým prospěchem z hlediska socioprofesionálního statusu jejich rodičů, především pak jejich vzdělání. Takto vzniklé podskupiny chceme dále porovnávat z dalších hledisek, tak abychom

našli co největší počet znaků, v nichž by si členové podskupin byli co nejpodobnější a zároveň se jimi lišili od ostatních podskupin. Již jsme uvedli, že za nejdůležitější přitom budeme považovat hledisko prospěchu a hledisko ambicí rodičů a dětí.

Při charakteristice ambicí jsme nadále upustili od kvantifikující charakteristiky jejich výše. Zjistili jsme, že agregovaný znak "ambice rodičů" a "ambice žáka" přináší některé problémy plynoucí z toho, že nutně převádí každou kombinaci středoškolské volby a přání studovat VŠ na jednodimenzionální škálu a jejím prostřednictvím kvantifikuje tuto kombinaci jako "vyšší" či "nižší". Tak se pomíjí kvalitativní stránka jednotlivých typů voleb, která se nám při podrobnější analýze jevila jako důležitá. Navíc

kvantifikace některých typů či kombinací je nanejvýš sporná: jaká je např. u chlapce, který odpovídá "nevím" jak na otázku po volbě střední školy tak ohledně přání studovat vysokou školu?

V další analýze proto kombinace primárních dotazníkových znaků, které se vztahují k dalšímu pokračování školní kariéry, sice nadále nazýváme "ambice rodičů" (znaky V51 a V53) a "ambice dětí" (znaky V52 a V74), ale nepřevádíme je na žádnou kvantitativní charakteristiku, nýbrž pracujeme s nimi jako s kvalitami svého druhu. Následující tabulky ukazují jednak možné kombinace - "vzorce" či "typy" ambicí a jejich označení, jednak jejich výskyt ve vzorku.

SŠ/VŠ	určitě či asi chtějí	spíše neuvažují nebo určitě ne	nevědí
gymnasium	GV+ (1/1 ; 1/2)	GV- (1/3 ; 1/4)	G0 (1/5)
SOŠ	SV+ (2/1 ; 2/2)	SV- (2/3 ; 2/4)	S0 (2/5)
SOU	UV+ (3/1 ; 3/2)	UV- (3/3 ; 3/4)	U0 (3/5)
neví	OV+ (4/1 ; 4/2)	OV- (4/3 ; 4/4)	00 (4/5)

V závorkách je uvedeno, kterým konkrétním kombinacím hodnot znaků V51/V53 (u rodičů), resp. V52/V74 (u dětí) jsou zvolená označení přiřazena.

Při této kategorizaci vypadá výskyt jednotlivých typů "ambicí" nebo "očekávání rodičů" takto:

Při stejné kategorizaci "ambicí" nebo "voleb dětí" vypadají četnosti takto:

SŠ/VŠ	určitě či asi chtějí	spíše nebo určitě ne	nevědí
gymnasium	30	0	3
SOŠ	35	5	17
SOU	8	17	18
neví	13	9	7

SŠ/VŠ	určitě či asi chtějí	spíše nebo určitě ne	nevědí
gymnasium	25	1	1
SOŠ	24	27	7
SOU	1	31	9
neví	6	19	7

V tabulkách jsou uvedeny četnosti pro celý vzorek 160 dětí. V další analýze však pracujeme pouze se vzorkem 144 dětí, u nichž jsme měli k dispozici průměrný prospěch na konci 7.třídy.

Rozbor podle prospěchových pásem

První prospěchové pásmo (1.00 - 1.35)

V našem dělení zahrnuje skupina nejlepších žáků s průměrem do 1.35 celkem 45 dětí - 14 chlapců a 31 dívek. Převaha dívek je ještě nápadnější v podskupině dětí se samými jedničkami, kterých je 22 - mezi nimi jen 5 chlapců.

V podsouboru najdeme naprostou převahu dětí rodičů s vyšším statusem:

statusová úroveň	4 -	21 dětí	(10 ve skupině 1.00)
	3 -	14 dětí	(7 ve skupině 1.00)
	2 -	6 dětí	(4 ve skupině 1.00)
	1 -	4 děti	(1 ve skupině 1.00)

Z hlediska dosaženého vzdělání rodičů to vypadá takto: z těchto 45 dětí má 27 alespoň jednoho rodiče vysokoškoláka (12 má rodiče s VŠ oba), 8 dětí má oba rodiče středoškoláky s maturitou, 5 dětí alespoň jednoho rodiče s maturitou (vzhledem k výše uvedené četnosti jednotlivých rodičovských "vzdělanostních kombinací" není nic divného, že ve 4 případech jsou to matky), 5 žáků má rodiče buď oba vyučené nebo jednoho z rodičů s výučním listem a druhého se ZŠ.

Na uvedené skutečnosti se můžeme podívat i z druhé strany a zjistíme, že ze 17 dětí, které mají oba rodiče VŠ (a známe u nich prospěch), jich 12 patří k nejlepším žákům (3 do druhé prospěchové skupiny). (Mezi těmito 17 je jen 6 chlapců.)

Ze 48 dětí (se zjištěným prospěchem), které mají alespoň jednoho rodiče vysokoškoláka (tzn. včetně předchozí skupiny), patří 27 k nejlepším žákům (10 dalších je ve druhé nejlepší skupině). (Chlapců s alespoň jedním rodičem VŠ je 20, tzn., že takto konstruovaná skupina je co do pohlaví vyrovnanější).

Z 25 dětí, jejichž oba rodiče mají maturitu (nebo - pokud neznají vzdělání obou rodičů - patří do 3. statusové skupiny), patří 8 k nejlepším žákům (dalších 8 do druhé nejlepší skupiny).

Z 33 dětí, jejichž jeden rodič má maturitu, patří 5 k nejlepším žákům (dalších 10 pak do druhé nejlepší skupiny).

A konečně vezmeme-li skupinu dětí, jejichž rodiče nedosáhli vyššího vzdělání než vyučení, pak zjistíme, že z 38 dětí patří pouze 5 k nejlepším (a dalších 5 k druhé nejlepší skupině). Na nižších statusových úrovních jsou srovnání komplikována faktem, že mnohem více dětí tu nezná dosaženou úroveň vzdělání svých rodičů - o tom se však zmiňujeme jinde.

Srovnáme-li takto vytvořené podskupiny a hledáme, jak se liší z hlediska rodičovských i dětských ambicí na další vzdělávací dráhu, zdá se, že relativně homogenní skupinu tvoří rodiny, kde alespoň jeden rodič je vysokoškolák. Přehled ambicí tu vypadá takto:

rodiče				děti			
SŠ/VŠ	V+	V-	0	SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	16	-	1	G	14 (14)	-	-
S	6	-	1	S	6 (3)	4	-
U	-	-	-	U	-	-	-
0	3	-	-	0	2 (1)	1	-

(V tabulce u dětí uvádíme v závorce počet případů úplné shody "vzorce ambicí" mezi rodiči a dětmi.)

To znamená, že téměř dvě třetiny rodičů předpokládají studium na gymnasiu, téměř třetina na SOŠ, přičemž téměř všichni počítají s pokračováním na VŠ.

U vzdělávacích ambicích dětí jsou volby SV- všechny v rozporu s rodiči ohledně VŠ (dvě i ohledně SŠ).

Základ obrazu vzdělávacích ambicí v této skupině tedy tvoří rodiny, v nichž rodiče i dítě počítají s VŠ (22 případů, tj. přes 80%), přičemž ve většině těchto rodin mají rodiče i dítě už teď jasno, zda bezprostředním pokračováním ZŠ bude gymnasium (polovina všech případů) nebo střední škola.

Skupina žáků, jejichž oba rodiče mají maturitu, zde z hlediska vzdělávacích ambicí vytváří v malém (8 případů) velmi podobný obraz:

rodiče				děti			
SŠ/VŠ	V+	V-	0	SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	3	-	1	G	3 (2)	-	-
S	3	-	-	S	1	2	-
U	-	-	-	U	-	-	-
0	1	-	-	0	2	-	-

Sledujeme-li však tuto backgroundovou podskupinu v dalším "prospěchovém pásmu", ukáží se přece jen určité odlišnosti v reagování na mírné zhoršení prospěchového průměru.

Zdá se, že zbylé případy výborných žáků, u nichž má nanejvýš jeden z rodičů střední školu, mají některé charakteristické znaky, i když nejsou z jejich hlediska zcela homogenní. Především v celé této skupině nacházíme naprostou převahu dívek (9 z 10). Pouze v jednom případě zde u rodičovských ambicí nacházíme gymnasium, v ostatních případech preferují rodiče SOŠ. Ve 4 případech nemají ve vztahu k VŠ zatím žádná očekávání, v jednom případě ji dokonce odmítají. U dětí nacházíme volbu GV+ dvakrát (jednou s podporou rodičů), SV+ 4x - tady je shoda s rodiči největší (ve 3 případech, v jednom S0), ale také čtyřikrát odmítnutí VŠ - v jednom případě dokonce v kombinaci UV- (ostatní SV-).

Pro další analýzu ovšem členíme tuto skupinu ve shodě s tím, co tvoří jádro statusových úrovní, na podskupinu dětí, u nichž jeden z rodičů má střední školu s maturitou - těch je zde 6, a podskupinu, kde rodiče jsou nanejvýš vyučeni - těch tu najdeme 5.

Druhé prospěchové pásmo (1.35 - 1.70)

Tato skupina je velmi zajímavá tím, že jsou v ní poměrně rovnoměrně zastoupeny děti z rodin na všech statusových úrovních. To nám dává možnost porovnat, zda a jak podskupiny s různým rodinným backgroundem zacházejí různě se stejným prospěchem.

Skupinu tvoří 33 dětí - 17 chlapců a 16 dívek. Rozložení statusových podskupin je následující: statusová úroveň 1 - 9 případů, úroveň 2 - 7x, úroveň 3 - 9x a úroveň 4 - 8x.

Z hlediska vzdělání rodičů pak jsou četnosti následující: alespoň jeden rodič s VŠ - 10x (oba VŠ ve 3 případech), oba rodiče s maturitou - 8x, pouze jeden z rodičů s maturitou - 10x, zbylých 5 má rodiče nanejvýš s vyučením.

Z hlediska dalších vzdělávacích ambicí rodičů a dětí nacházíme u podskupiny, kde je alespoň jeden z rodičů vysokoškolák, obraz velmi podobný nejlepší prospěchové skupině:

4

rodiče			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	5	-	-
S	3	1	1
U	-	-	-
0	-	-	-

dět i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	3 (3)	-	-
S	4 (3)	1	2 (1)
U	-	-	-
0	-	-	-

(V tabulce rodičů vidíme vůbec jediný případ, kdy je v rodině s vysokoškolsky vzdělanými rodiči vyjádřeno negativní očekávání k možnosti dítěte studovat VŠ - samozřejmě tak, jak toto očekávání percipují děti: dívka č.236 s prospěchem 1.62, sama s ambicemi S0. Naopak se zdá charakteristické, že tyto rodiny se vyjadřují pozitivně k možnosti dítěte studovat VŠ i při horším prospěchu, byť jsou to spíše výjimečné případy.)

U dětí opět nacházíme o něco nižší počet volby gymnasia a vyšší SOŠ.

V případech, kde oba rodiče dosáhli maturity, nacházíme toto rozložení ambicí:

rodiče			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	3	1	2
U	-	-	-
0	2	-	-

dět i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	4 (3)	1 (1)	-
U	-	-	-
0	1 (1)	2	-

Určité zajímavý obraz tu dávají ambice v podskupině s jedním rodičem středoškolákem:

rodiče			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	4	-	3
U	1	1	-
0	-	-	1

dět i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	1
S	-	6	-
U	-	2 (1)	-
0	1	-	-

Při vzdělání rodičů nepřesahujícím vyučení jsou tu ambice takovéto:

rodiče			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	1	1	-
U	1	1	-
0	1	-	-

dět i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	1	-	-
S	-	2 (1)	-
U	-	2 (1)	-
0	-	-	-

11

Protože jsme našli mnoho podobností mezi skupinami v obou prospěchových pásmech, bude zajímavé sloučit je do větší skupiny (tedy širšího prospěchového pásma 1.00 - 1.70), kterou můžeme pracovně nazvat "dobří žáci" a porovnat zde zastoupení a distribuci ambicí jednotlivých backgroundových podsouborů.

rodiče	GV+	SV+	UV+	OV+	GV-	SV-	UV-	OV-	G0	S0	U0	00	Celkem
"aspoň jeden VŠ"	21 57%	9 24%		3 8%		1 3%			1 3%	2 6%			37
"oba SŠ"	3 19%	6 38%		3 19%		1 6%			1 6%	2 12%			16
"jeden SŠ"		6 40%	1 7%				1 7%	1 7%		5 33%		1 7%	15
"vyučení"	1 10%	3 30%	1 10%	1 10%		1 10%	1 10%			2 20%			10

děti	GV+	SV+	UV+	OV+	GV-	SV-	UV-	OV-	G0	S0	U0	00	Celkem
"aspoň jeden VŠ"	17 46%	10 27%		2 5%		5 14%		1 3%		2 5%			37
"oba SŠ"	3 19%	5 31%		3 19%		3 19%		2 13%					16
"jeden SŠ"		3 20%		1 7%		8 53%	2 13%		1 7%				15
"vyučení"	3 30%	1 10%				3 30%	3 30%						10

Při pohledu na tabulku můžeme tedy konstatovat, že ve vzorku je jednou z typických skupin skupina dobrých žáků, kteří mají alespoň jednoho rodiče vysokoškoláka. Rodina od nich očekává, že budou jednou studovat VŠ. Takových žáků je ve vzorku 33. Téměř 90% z nich (29) akceptuje očekávání rodičů ohledně VŠ. V 25 případech zde nalezneme úplnou shodu mezi rodiči a dětmi. Jádro této skupiny pak tvoří děti, které se shodují s rodiči také ve volbě střední školy - v 17 případech gymnasia, v 6 případech SOŠ. Ve zbylých 6 případech jde o mírné neshody v perspektivě SŠ, z nichž nejčastější je tu preference gymnasia ze strany rodičů a SOŠ ze strany dítěte. (Spokojíme se zde s tímto vymezením jako prozatímním - o podrobnější rozbor a srovnání se pokusíme později.)

Mohly by základ další "typové" skupiny tvořit školně úspěšné děti, jejichž rodiče jsou oba středoškoláci? Z celkového počtu 25 dětí s takovýmto rodinným zázemím je jich 16 v prvních dvou prospěchových skupinách, tzn. 64%. (U předchozí skupiny to bylo 37 ze 48 dětí, tj. 77%. Vidíme tedy, že ve školní úspěšnosti se obě skupiny liší.)

Jaké je tu rozložení ambicí? Je tu do jisté míry patrná nižší vyhraněnost voleb. Kromě toho, což s předchozím patrně souvisí, je tu nižší míra shody mezi rodiči a dětmi - zhruba v polovině případů (9 ze 16). Přesto jako by se zčásti svými ambicemi tato skupina podobala předchozí backgroundové skupině - u těch kdo ambici studovat na VŠ doplňují jednoznačnou volbou střední školy, a zejména gymnasia. Na rozdíl od skupiny s rodiči-vysokoškoláky se zde přání studovat gymnasiu vyskytuje (u rodičů i u dětí) jednak méně často, jednak výhradně v prvním "prospěchovém pásmu", konkrétně do prospěchového průměru 1.23.

(Logicky vzato se zdá, že tyto děti ani nemohou být přiřazeny k předchozí skupině, neboť nutně operují jinou rodinnou zkušeností, resp. její absencí. To je ovšem předpoklad zatím mimo rámec závěrů, které lze učinit na základě dotazníkových dat, a který je třeba teprve ověřit.)

Zhruba stejně početná je skupina školně úspěšných dětí rodičů, z nichž má pouze jeden maturitu. Z celkového počtu 33 dětí s tímto rodinným backgroundem jich patří mezi "dobré žáky" 15 (45.5%).

Od skupiny dětí s oběma rodiči středoškoláky se ovšem tato backgroundová skupina neliší jen procentem školně úspěšných dětí, ale také tím, jaké další vzdělávací ambice odvozuje z dobrého prospěchu. Vidíme převažující tendenci dětí této skupiny k odmítnutí možnosti studovat VŠ, nízkou shodu jejich ambicí s tím, jak percipují ambice rodičů (pouze 3 případy shody z 15), charakteristická je též absence volby gymnasia jak u rodičů, tak u dětí.

Zdá se, že u většiny dětí této skupiny se - často přes přání rodičů - vyhraňuje zaměření na získání vzdělání ve smyslu profesionální odbornosti v míře nezbytné pro praxi, tedy bez vysokoškolské perspektivy. Nízká míra shody, resp. častá neshoda v ambicích mezi rodiči a dětmi je tu nápadná a odlišuje tuto skupinu od dvou předchozích.

Nicméně zde můžeme najít také skupinu případů, kde nejen rodiče, ale i děti počítají s vysokoškolskou perspektivou, a která se tím podobá části dětí z předchozí skupiny.

Skupina dětí, jejichž rodiče jsou nanejvýš vyučení a ony jsou přitom školně úspěšné, tvoří menšinu této backgroundové podskupiny: 10 takových dětí (5 v prvním a 5 v druhém prospěchovém pásmu) z celkového počtu 38 takových dětí (26%). Mohli bychom tedy uvažovat o tom, zda tvoří "kontratyp". Zjišťujeme ovšem, že co se týče dalších vzdělávacích ambicí, nechová se "kontratypově" zdaleka celá skupina "dobrých" žáků (jak jsme ji vlastně voluntaristicky zkonstruovali stanovením

hranic prospěchových pásem), ale jen její prospěchově nejlepší část. Jen u 3 nejlepších dívek najdeme jak na straně rodičů tak dětí volby GV+ a SV+, dále pak už ze 7 dalších nacházíme tuto volbu výjimečně (u dívky z atletické třídy č. 819 s prospěchem 1.69 kombinací GV+/SV+).

Část ostatních je při dobrém prospěchu ochotna uvažovat o zhodnocení dobrého prospěchu na střední odborné škole, ale stejně velká část dalších jako by svůj dosavadní dobrý prospěch nebrala v plánování dalšího vzdělání v úvahu. Pravděpodobnější ovšem je, že jim dobrý prospěch nabízí širší rejstřík učebních oborů a tím uplatnění většího počtu hledisek při jeho výběru.

(Fenomén sportovní třídy by zřejmě zasloužil rozebrat speciálně. Zde se omezíme na následující hypotetickou úvahu. Zdá se, jako by v této třídě existoval větší počet odchylek od oné statistické tendence ke statusové reprodukci než v jiných třídách, a to směrem k větším nárokům na své další vzdělání. Pokud by se to potvrdilo, je třeba brát v úvahu jako explanační faktory jednak mechanismy selekce žáků této třídy, jednak - a to by bylo velmi zajímavé - možné "emancipační efekty" této třídy, kde do hodnocení žáka vedle typicky školních kritérií vchází také sportovní výkonnost.)

Třetí prospěchové pásmo (1.71 - 2.10)

V tomto pásmu je celkem 19 dětí - 10 chlapců a 9 dívek. Vezmeme-li za kritérium agregovaný znak "socioprofesionální status", je zastoupení jednotlivých úrovní následující: 1 - 7x, 2 - 6x, 3 - 2x, 4 - 4x. Vyjdeme-li z kombinací dosaženého stupně vzdělání obou rodičů, pak dostaneme tato čísla: nejvýše vyučení - 6x, jeden z rodičů SŠ - 7x, oba rodiče SŠ - 2x, alespoň jeden z rodičů VŠ - 4x.

Opět zjišťujeme podstatné překrývání obou typů členění, které nás opravňuje chápat vzdělání rodičů jako podstatné pro členění backgroundových skupin.

Podívejme se nejdříve na skupinu čtyř dětí s rodiči vysokoškoláky. Prospěchový průměr se u nich pohybuje od 1.77 do 1.92. Při pohledu na ambice nás napadá, zda se tu nedostáváme k prospěchové hranici, kde v těchto rodinách nastávají pochybnosti o možnostech studia na VŠ:

rodiče			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	1	-	-
S	-	-	1
U	-	-	1
0	1	-	-

dět i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	-	-	3 (1)
U	-	1	-
0	-	-	-

Pro dva případy dětí s oběma rodiči středoškoláky tabulku neuvádíme, jde o kombinace (rodiče/žák) 00/0V+ a U0/U0.

U podskupiny "jeden z rodičů SŠ" pak vypadá rozložení ambicí takto:

rodiče			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	-	2	1
U	1	1	-
0	-	2	-

dět i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	-	2 (1)	1
U	-	2 (1)	-
0	-	1 (1)	1

U backgroundové podskupiny "rodiče nanejvýš vyučení" najdeme takovýto obraz ambicí:

rodiče			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	1	-	-
U	-	2	2
0	-	1	-

dět i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	-	-	-
U	-	3 (1)	1
0	-	2 (1)	-

U obou skupin vidíme do jisté míry podobný obraz jako v předchozím prospěchovém pásmu, ale přece jen tu přibývá jednak nevyjasněných (především středoškolských) perspektiv, jednak (hlavně na straně rodičů) negativních očekávání vůči

studiu na VŠ. Pokud ovšem analyzujeme tato zjištění v kontextu celého backgroundového podsouboru, zjistíme určité rozdíly.

Pro podsoubor "jeden z rodičů SŠ" je skutečně třetí prospěchové pásmo jakýmsi "pásmem nerozhodnosti" mezi orientací na střední odbornou školu (většinou bez pokračování na VŠ) a na učňovský obor, která pak převažuje v dalších prospěchových pásmech. (Viz tabulku č. 1 v příloze k této kapitole.)

Pro podsoubor "rodiče nanejvýš vyučení" je třetí pásmo už jasným přechodem k orientaci na učební obor. V posledních třech prospěchových pásmech 17 dětí z 28 tu volí UV-(10) nebo U0(7), tzn. přes 60%, naopak jen 2 volí SOŠ. Pásmo nevyhraněné orientace se tu vlastně kryje s prvními dvěma prospěchovými pásmy. Ve třetím pásmu se neobjevují téměř vůbec - alespoň u dětí - ani nevyjasněné perspektivy. (Ty jsou spíše charakteristické pro horší prospěchová pásma. Tam téměř třetina dětí nemá ještě vyjasněnou středoškolskou perspektivu a více než čtvrtina vysokoškolskou.)

Můžeme tedy uvažovat o typové skupině dětí, jejichž rodiče jsou nanejvýš vyučení a pokud vůbec děti percipují z jejich strany nějaká očekávání, pak jsou charakterizována negativním vztahem k možnosti studovat VŠ a volbou učňovského oboru. Těto charakteristice rodinného prostředí (která tedy zahrnuje také "očekávání" U0, 0V- a 00), vyhovuje 25 z celkového počtu 38 případů. (Do tohoto celkového počtu zahrnujeme i 10 případů, kdy děti neznaly vzdělání ani jednoho ze svých rodičů a na background tu usuzujeme z povahy zastávané profese.)

Čtvrté prospěchové pásmo (2.11 - 2.50)

Celkem má tento prospěch 22 dětí - 13 chlapců a 9 dívek. Zastoupení backgroundových podskupin a rozložení ambicí je následující:

Skupina "vyučení" - 9 dětí (včetně 3, které neznají vzdělání jednoho či obou rodičů, ale podle jejich profese je jim přiřazena statusová úroveň 1):

rodiče				dět i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0	SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-	G	-	-	-
S	-	-	-	S	-	-	-
U	-	4	3	U	-	3 (1)	3 (1)
0	-	2	-	0	-	3 (2)	-

Skupina "jeden SŠ" - 7 dětí:

rodiče				dět i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0	SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-	G	-	-	-
S	-	-	-	S	-	1	-
U	-	1	4	U	-	4	-
0	1	-	1	0	-	1	1 (1)

Zajímavé je tu, že úplná shoda nastala v jediném případě, ale je to přitom shoda ve zcela nevyjasněných perspektivách.

Skupina "oba SŠ" - 4 děti:

rodiče				dět i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0	SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-	G	-	-	-
S	-	-	-	S	-	-	-
U	-	1	1	U	-	3 (1)	-
0	-	1	1	0	-	1 (1)	-

Skupina "aspoň jeden VŠ" - 2 děti:
 rodiče: po jednom případě UV+ a 0V+
 děti: 0V- -2x.

Páté prospěchové pásmo (2.51 a horší)

V tomto pásmu je 25 dětí - 20 chlapců a 5 dívek - s následujícím zastoupením backgroundových skupin a rozložením ambicí:

Skupina "vyučení" - 13 dětí (mezi nimi je ovšem 7 těch, kteří neznají vzdělání ani jednoho z rodičů, ale podle jejich profese patří do první statusové skupiny):

r o d i č e				d ě t i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0	SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	1?	-	-	G	-	-	-
S	1	-	-	S	-	-	1
U	1	2	4	U	-	5 (2)	3 (2)
0	-	2	2	0	-	4 (2)	-

V jediném případě GV+ u rodičů vše nasvědčuje tomu, že jde o "žert" při vyplňování dotazníku. I v některých dalších případech žáků, kteří zjevně patří k nejhorším, se setkáváme s deklarací vysokoškolských očekávání rodičů. V této skupině jde o další dva případy, ve skupině s jedním rodičem středoškolačkem najdeme také dva. Co to znamená? Je to naprosto nereálný odhad, špatná orientace v realitě (např. neznalost či matná představa o tom, co je VŠ), snaha nějakým způsobem oklamat ty, kdo budou dotazník číst nebo výraz něčeho hlubšího (např. způsob obrany pozitivní hodnoty sebe)? Zatím nevíme.

Skupina "jeden SŠ" - 4 děti:

r o d i č e				d ě t i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0	SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-	G	-	-	-
S	1	-	-	S	-	-	-
U	1	1	1	U	1 (1)	2 (1)	-
0	-	-	-	0	-	1	-

Skupina "oba SŠ" - 3 děti:

r o d i č e				d ě t i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0	SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-	G	-	-	-
S	-	-	2	S	-	-	-
U	-	-	-	U	-	1	-
0	-	-	1	0	-	1	1

Skupina "aspoň jeden VŠ" - 5 dětí:

r o d i č e				d ě t i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0	SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	1	-	-	G	1 (1)	-	-
S	1	-	-	S	-	1	1
U	2	-	-	U	-	1	1
0	1	-	-	0	-	-	-

Pokud jsme měli u předchozích skupin v některých případech pochybnosti o reálnosti (v různých významech tohoto slova) deklarovaných ambicí, pak zde tento fenomén tvoří jednu ze specifik skupiny. Nabízí se tu ovšem banální interpretace, že ze

strany vysokoškolsky vzdělaných rodičů tu jde spíše o nesplněná přání či zklamaná očekávání než o reálné ambice. I kdyby tomu tak bylo (a tím si zatím nejsme vůbec jisti), vidíme, že odpovědi dětí na tato očekávání jsou různé a patrně by stály za bližší zkoumání.

V žádné ze skupin nevidíme z hlediska rozložení ambicí mezi čtvrtým a pátým pásmem velké rozdíly. Zkusíme tedy sloučit čtvrté a páté pásmo do skupiny "podprůměrných žáků" a charakterizovat rozložení ambicí z hlediska celkových četností. Takto vytvořená skupina má tedy 47 dětí.

"Podprůměrní žáci"

rodiče	GV+	SV+	UV+	OV+	GV-	SV-	UV-	OV-	G0	S0	U0	00	Celkem
"aspoň jeden VŠ"	1 14%	1 14%	3 43%	2 29%									7
"oba SŠ"							1 14%	1 14%		2 29%	1 14%	2 29%	7
"jeden SŠ"		1 9%	1 9%	1 9%			2 18%				5 46%	1 9%	11
"vyučeni"	1 ? 5%	1 5%	1 5%				6 27%	4 18%			7 32%	2 9%	22

děti	GV+	SV+	UV+	OV+	GV-	SV-	UV-	OV-	G0	S0	U0	00	Celkem
"aspoň jeden VŠ"	1 14%					1 14%	1 14%	2 29%		1 14%	1 14%		7
"oba SŠ"							4 57%	2 29%				1 14%	7
"jeden SŠ"			1 9%			1 9%	6 55%	2 18%				1 9%	11
"vyučeni"							8 37%	7 32%		1 5%	6 27%		22

Pokud bychom se chtěli vyjádřit lapidárně o skupině dětí, jejichž rodiče jsou nanejvýš vyučeni, dal by se tento obraz shrnout tak, že pokud tito rodiče mají v očekáváníích vůči svým dětem v něčem jasno, pak v tom, že půjdou na učební obor a nebudou studovat VŠ. U dětí je tomu stejně. Míra shody je tu vysoká, vyložené neshody, jak jsme je definovali výše, tu najdeme 3 (pokud bereme vážně výše zmíněný "žert").

U skupiny s jedním rodičem středoškolačkem jen ve 2 případech u rodičů najdeme odmítnutí VŠ, v tomto ohledu (tedy vůči vzdálené perspektivě?) převažuje nevyjádření očekávání. Naopak vzhledem k volbě střední školy (tedy blízké perspektivy?) na rozdíl od skupiny "vyučeni" zcela převažují zřetelná očekávání (většinou učební obor). U rodičů je tu relativně častější očekávání V+, ale absolutně je to příliš malý počet na vyslovení jakýchkoli domněnek.

U dětí jsou volby střední školy prakticky stejné jako u skupiny "vyučeni", zato jejich odmítnutí VŠ je téměř úplné - a v tom se liší. (Mají jasnější vzdálenou či dlouhodobou perspektivu?)

Nízký počet případů s oběma rodiči středoškolačky nutí ke zdrženlivosti. Ohledně studia VŠ tu pro rodiče jako by platilo prakticky totéž, co pro skupinu "jeden SŠ", avšak určité odlišnosti snad nacházíme ve volbě střední školy: jen dvě volby učebního oboru, ostatní zatím "váhají" (?) nebo aspirují na SOŠ. U dětí nacházíme obraz velmi podobný jako u skupiny "jeden SŠ".

Ve skupině "aspoň jeden VŠ" je nápadné u všech rodičů vyjádřené očekávání, že dítě (ve všech případech syn!) bude studovat VŠ. Dotazník samozřejmě nepostihuje formu, jakou je toto očekávání vyjádřeno, a je tedy velmi pravděpodobné, že psychologicky je očekávání těchto rodičů jiné než tam, kde dítě má dobrý prospěch.

Více než polovina dětí tyto ambice svých rodičů odmítá. Mohli bychom uvažovat o tom, že tato skupina je charakterizována vysokou mírou neshod (4 případy zásadní neshody). Zřetelně jde o skupinu vytvářející "kontratyp".

Neshody v ambicích rodičů a dětí

Zatím jsme porovnávali rozložení ambicí zvlášť u rodičů a u dětí. Nemá však také jejich vzájemný vztah v jednotlivých případech specifický význam, který by mohl různé skupiny případů charakterizovat? Je např. míra shody mezi ambicemi dětí a očekávaními rodičů jev typický pro rozdíly mezi backgroundovými podskupinami vůbec nebo lze v každém backgroundovém podsouboru nalézt vždy určité prospěchové pásmo, kde je míra neshody mezi očekávaním rodičů a plány dětí větší?

Je ovšem určitým problémem operacionalizovat, co je takovou neshodou. Zkusme např. považovat za případy neshod všechny případy, kdy se liší buď konkrétní volba střední školy nebo vztah ke studiu na VŠ (nebo obojí). Za neshody tedy nebudeme považovat, "volí-li" jedna strana 0 (tedy preference či očekávání u ní absentuje). Z toho např. vyplývá, že při kombinaci "00" aspoň na jedné straně nemůže k neshodě, tak jak jsme ji definovali, dojít.

Při takto definovaných neshodách zjistíme v jednotlivých backgroundových podsouborech tyto četnosti neshod:

"vyučeni"	- 18% (7 z 38)
"jeden SŠ"	- 30% (10 z 33)
"oba SŠ"	- 20% (5 z 25)
"aspoň jeden VŠ"	- 23% (11 ze 48)

Podíváme-li se naopak na četnost úplných shod, které jsou pochopitelně definovány shodným "vzorcem ambicí" u rodičů i dětí, jsou výsledky následující:

"vyučeni"	- 45% (17 z 38)
"jeden SŠ"	- 27% (9 z 33)
"oba SŠ"	- 36% (9 z 25)
"aspoň jeden VŠ"	- 56% (27 z 48)

Obě kritéria dávají do jisté míry podobné výsledky. Můžeme z nich usoudit, že nejvyšší míra shody je v backgroundových podsouborech s nejvyšším a nejnižším stupněm vzdělání rodičů. Naopak nejnižší míra shody je ve skupině "jeden SŠ". Velikost odchylek uvedených hodnot od průměrné četnosti neshod v souboru, která činí 24%, se zdá nevýznamná, rozdíly v počtu úplných shod jsou oproti tomu výraznější (test významnosti jsme však ani v jednom případě neprováděli).

Podívejme se na druhou část našeho problému. Zdá se totiž, že alespoň v některých backgroundových skupinách existují určitá pásma prospěchu, v nichž se neshody kumulují - jakási "pásma neshody". (Pozor - nekryjí se s námi konstruovanými prospěchovými pásmy, která nám slouží ke srovnání a rozboru skupin různě školně úspěšných dětí.)

U skupiny "vyučeni" (38 dětí) se "pásma neshody" prakticky kryje s prvými dvěma prospěchovými pásmy. Z 10 případů těchto dobrých žáků je tu 5 případů neshod (50%). V ještě vyhraněnější podobě je takovým pásmem průměrný prospěch 1.30 - 1.69. Z 6 případů s tímto prospěchem jsou 4 případy neshod.

Při bližším pohledu na povahu těchto 5 neshod u dobrých žáků bychom ve 3 z nich mohli považovat ambice rodičů za vyšší než u dětí (V+ oproti V- nebo S oproti U). Ve zbylých dvou případech je tomu opačně - děti volí G oproti S rodičů. Zajímavé je, že v obou těchto případech jde o žáky výběrové sportovní třídy.

U skupiny "jeden SŠ" nacházíme určité "pásma neshody" v prospěchu 1.54 - 1.62. Z 8 dětí s takovým prospěchem nacházíme 6 neshod (tj. 60% všech neshod ve skupině). Jde v 5 případech o V+ na straně rodičů a V- na straně dětí, 1x naopak G u žáka a S u rodičů (opět jde o žáka sportovní třídy).

U skupiny "oba SŠ" (20 dětí) najdeme sice 3 z 5 neshod mezi 7 nejlepšími žáky s prospěchem 1.00 - 1.23, ale je otázka, zda při těchto četnostech to můžeme identifikovat jako "pásma neshody". Jde ve všech 3 případech o volbu střední školy. Skoro bychom řekli, že se tu opakuje něco typického: u dvou případů přání rodičů G a volba dítěte S, ale opačný typ neshody u žáka ze sportovní třídy.

U skupiny "aspoň jeden VŠ" (48 dětí) je obtížné označit nějak ohraničené "pásma neshody". Přesto je tu naznačena určitá tendence. Mezi nejlepšími 18 žáky (do prospěchu

1.08) nacházíme jedinou neshodu. Ve skupině dalších 20 (do prospěchu 1.77) počet neshod stoupá na 7 (s malým náznakem kumulace kolem prospěchu 1.2 - 1.3) a v závěru prospěchového pořadí mezi posledními 10 (od prospěchu 1.84 níže) pak počet neshod dosahuje 5. Zajímavé je, že v charakteru neshod v při různém prospěchu není nápadný rozdíl; jde především o V+ na straně rodičů a V- u dětí (v 8 případech) a o volbu G u rodičů a S u dětí (6 případů). (Jeden případ je kombinací obou neshod, proto součet nesouhlasí.) Můžeme tedy uvažovat o následující obecné tendenci: prospěchové "pásma neshody" se posouvá se stoupající vzdělanostní úrovni rodičů k horšímu prospěchu, jinými slovy přesouvá se postupně od počátku ke konci prospěchového pořadí.

Je však možné, že lépe než touto velmi obecnou a zjednodušující formulací by bylo možno tendenci popsat prostřednictvím pojmu typových skupin. Logicky je "pásma neshody" mimo "typovou skupinu". Ta se totiž snaží postihnout co největší počet jedinců backgroundového podsouboru jakožto průnik 1. typické, tj. převažující prospěchové úrovně, 2. typických, tj. převažujících očekávání rodičů a 3. typických, tj. převažujících voleb dětí. Teoreticky by mohla nastat situace, že typické volby dětí jsou v neshodě s typickými očekávaními rodičů a neshoda se tak stává typickým, převažujícím fenoménem. Viděli jsme však, že ve všech backgroundových podsouborech neshoda, tak jak jsme ji definovali, tvoří menšinu případů, tzn. je v tomto smyslu atypická. "Pásma neshody" však kumulují právě tento atypický fenomén a logicky se tak nemohou kryt s "typovými skupinami". Naopak se buď kryjí se skupinami "kontratypovými" nebo tvoří určité přechody k nim. Jedinou výjimkou se do jisté míry zdá backgroundová skupina "jeden SŠ" s poměrně častou volbou SV- u dobrých žáků, jejichž rodiče přitom očekávají SV+.

Pokus o vymezení typových skupin

A - "dětí vysokoškoláků"

Jeden z typů školní kariéry vytváří skupina dobrých žáků (prospěch nejhůře kolem 1.60), kteří mají alespoň jednoho rodiče vysokoškoláka. Rodina od nich očekává, že budou jednou studovat VŠ. Takových žáků je ve vzorku 33. Téměř 90% z nich (29) akceptuje očekávání rodičů ohledně VŠ - ty budeme považovat za "typovou skupinu". (Je to tedy 60% backgroundového podsouboru.) Jádrem této skupiny pak tvoří děti, které se shodují s rodiči také ve volbě střední školy - v 17 případech gymnasia, v 6 případech SOŠ. Ve zbylých 6 případech jde o mírné neshody v perspektivě SŠ, z nichž nejčastější je tu preference gymnasia ze strany rodičů a SOŠ ze strany dítěte. Při prezentaci známých tabulek vypadá rozložení ambicí takto:

rodiče			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	20	-	-
S	7	-	-
U	-	-	-
0	2	-	-

dětí			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	17 (17)	-	-
S	10 (6)	-	-
U	-	-	-
0	2 (1)	-	-

Platí zde - a stejně je tomu i v dalších typových skupinách - že těžko najdeme nějakou jednoznačnou shodu v kterémkoli dalším ohledu. Zdá se, že při statistickém srovnání by skupinu oněch 29 případů mohlo charakterizovat následující:

- "Ekonomická úroveň" nabývá častěji vyšších hodnot (průměr 2.66 je z typových skupin nejvyšší, byť nijak dramaticky);

- "Výchovný styl" v rodině: nejčastěji ze všech typových skupin se tu vyskytuje participativní styl, naopak velmi nízká je frekvence stylu proškoleního a nátlakového. Samotný znak "participace" tu není v průměru nijak vysoký, ale poněkud nižší je jak proškolení aktivita rodičů ("strategie"), tak jejich "výchovný tlak".

- "Výkonový postoj" ke škole není zdaleka neaktivnější, i když průměr 2.66 převyšuje průměr celého vzorku; také "sociální postoj" ke škole je častěji spíše pozitivní: průměr 2.97 patří ke třem vyšším z typových skupin (nabývají téměř stejných hodnot).

Pokusili jsme se také kombinací "sociálního" a "výkonového postoje" ke škole postihnout globálnější "typ prožívání školy" - hodnoty 1 a 2 těchto agregovaných znaků jsou označeny jako V-, resp. S-, hodnoty 3 a 4 jako V+, resp. S+). Typová skupina "dětí vysokoškoláků" je pak charakterizována především nízkým výskytem typu V-S- (viz tabulka č. 3 v příloze této kapitoly).

- Aktivita ve "volném čase" je u většiny dětí zde spíše vyšší: průměr 3.14 je nejvyšší z typových skupin - od většiny z nich se liší výrazně.

- Poměrně výrazná je také odlišnost v častější preferenci "privátních hodnot".

Charakteristický by snad mohl být i náznak následující souvislosti: už při mírných prospěchových potížích tu rodiče patrně reagují zvýšenou pozorností školním záležitostem. (Průměr aktivity "školní strategie" rodičů při prospěchu

horším než 1.35 je tu 2,86, kdežto při prospěchu lepším pouze 2,05.)

Je třeba poznamenat, že tato skupina 29 dětí "sytlí" z 68% skupinu adeptů na gymnasium s vysokoškolským pokračováním (17 z 25), ze 42% skupinu zájemců o SOŠ s pokračováním na VŠ (10 z 24). Poměrně silně se zde ovšem projevuje přítomnost výběrové atletické třídy ve vzorku. Polovina žáků s ambicemi GV+ je právě z této třídy.

Pokud školně úspěšné děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů s vysokými ambicemi na další vzdělávací dráhu můžeme z hledisek pro nás významných považovat za skupinu "typovou", pak můžeme uvažovat též o skupinách "kontratypových". Jednu z nich by mohly tvořit případy dětí školně relativně úspěšných, které však odmítají vysoké ambice, do druhé pak děti těchto rodičů, které jsou školně neúspěšné.

Do první skupiny, kterou označujeme AN ("negativní"), patří 6 dětí z prvních dvou prospěchových skupin, které nevolí gymnasium a odmítají studium na VŠ a určitým způsobem snad také dívka (č.889) s prospěchem 1.77, která volí kombinaci UV-!

Do druhé "kontratypové" skupiny, kterou označujeme ASN ("supernegativní") bychom mohli zařadit 7 dětí s podprůměrným prospěchem (průměr 2.38 - 2.85). Nápadné je, že jde ve všech případech o chlapce.

Kontratypové skupiny jsou málo početné a proto je obtížné se pokoušet o nějaká zobecnění či postižení statistických tendencí. Spíše pro zajímavost a úplnost přehledu uvádíme v tabulce průměrné hodnoty sledovaných znaků i pro kontratypové skupiny, je však třeba je brát ještě opatrněji než u "typových skupin". Pro charakteristiku "kontratypů" je omezenost dotazníkové techniky a kvantitativních přístupů ještě výraznější než u typových fenoménů, které jsou "hromadnější" povahy.

E - "děti vyučených rodičů"

Můžeme dále uvažovat o typové skupině žáků, kteří dosahují průměrného a podprůměrného prospěchu a jejichž rodiče jsou nanejvýš vyučeni. Pro většinu z nich platí, že pokud vůbec děti percipují ze strany rodičů nějaká očekávání, pak jsou charakterizována negativním vztahem k možnosti studovat VŠ a volbou učňovského oboru. Této charakteristice rodinného prostředí (která tedy zahrnuje také "očekávání" U0, 0V- a 00), vyhovuje 25 z celkového počtu 38 případů. (Do celkového počtu zahrnujeme i 10 případů, kdy děti neznačily vzdělání ani jednoho ze svých rodičů a na background tu usuzujeme z povahy zastávané profese.)

Těchto 25 dětí považujeme za typovou skupinu. Je třeba poznamenat, že v některých případech se pro začlenění do skupiny nedržíme zcela striktně stejných kritérií. Zařazujeme sem např. chlapce s prospěchem 1.46, kde však je jednoznačná kombinace UV-/UV-. Jeho prospěch se dá považovat za průměrný v tom smyslu, že nepostačuje (jemu a rodičům) k tomu, aby změnil typické pokračování vzdělávací dráhy dítěte této backgroundové skupiny.

Konkrétní rozložení ambicí můžeme vidět v tabulce.

rodiče			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	-	-	-
U	-	9	9
0	-	5	2

děti			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	-	-	-
U	-	11 (5)	7 (3)
0	-	7 (5)	-

V polovině případů (přesněji ve 13 z 25) tu nastává úplná shoda očekávání rodičů s volbami dětí, ve většině dalších mírná neshoda. Ta je ovšem nejčastěji toho typu, že jedna strana vyjadřuje zřetelně ambice tam, kde vyjádřené očekávání druhé strany absentuje.

Co by mohlo být pro tuto skupinu dále charakteristické?

- Zdá se, že skupina se vyznačuje převahou nižších hodnot "ekonomické úrovně" (průměr 2.00 je mezi typovými skupinami nejnižší) a především pak "kulturní úrovně" (výrazně nejnižší průměr 1.56).

- Porovnání četností "stylu výchovy" v rodině ukazuje relativně nižší četnost participativního - přibližně 24%, zatímco v celém vzorku je to přibližně 48%. U všech ostatních typů "výchovného stylu" jsou četnosti naopak o něco vyšší (včetně proškoleního!). Aktivita "školní strategie" rodičů i jejich "výchovného tlaku" se příliš neliší od průměru, zato "participace" nabývá častěji nižších hodnot (průměr 2.00).

- Také "sociální postoj" ke škole má průměr jen slabě pod průměrem vzorku (2.52). Převažuje tu pasivnější výkonový postoj ke škole (průměr 2.00). Výskyt kombinací, charakterizujících "typ prožívání školy", tomu částečně odpovídá - poněkud častější než v jiných skupinách je tu kombinace V-S+. Ještě charakterističtější se však jeví typ V-S-, který tu najdeme především u chlapců (u poloviny z nich).

- Charakteristický se zdá také pasivnější "způsob trávení volného času" (průměr 1.75).

Také zde bychom mohli najít náznaky "kontratypových skupin", jsou však ještě méně početné. První označujeme EP ("pozitivní") a mohla by být tvořena 3 dívkami s tímto backgroundem, které prospěchově patří do prvních dvou pásem a jejich ambice směřují shodně ke studiu na střední škole. Přitom všechny odmítají VŠ, zatímco rodiče v tom nejsou jednotní.

Druhá kontratypová skupina, kterou označujeme ESP ("superpozitivní"), zahrnuje 4 dívky, které při dobrém prospěchu (konkrétně: ve 3 případech do 1.08, v jednom případě - z atletické třídy - 1.69) chtějí studovat na střední škole (jednou je to gymnasium) a stejně je tomu u jejich rodičů (zde je ovšem gymnasium třikrát).

Obě výše uvedené typové skupiny jsou charakteristické tím, že - s nadsázkou řečeno - jako by nebraly při plánování další kariéry v úvahu dosavadní prospěch, resp. nebyly na něj tak citlivé. Přesnější je říci, že prospěchová pásma, v nichž můžeme nalézt shodné či podobné vzdělávací ambice, jsou velmi široká. Přitom tato pásma zahrnují v obou případech přibližně tři čtvrtiny backgroundového podsouboru.

Naproti tomu v žádném z obou zbylých backgroundových podsouborů s jedním či oběma rodiči středoškoláky nenajdeme tak zřetelnou převahu jedné skupiny ani z hlediska prospěchu ani z hlediska žákovských a rodičovských ambicí. Naopak: jednak v obou podsouborech můžeme vidět mnohem rovnoměrnější zastoupení celého prospěchového kontinua než je tomu v podsouborech "vysokoškoláků" a "vyučených", jednak se obraz ambicí ve "středoškoláckých" podsouborech mění mnohem zřetelněji právě v závislosti na prospěchu. V obou podsouborech přitom najdeme z těchto hledisek skupiny velmi podobné. Bylo by jistě možno pojednat tyto skupiny zvlášť pro každý backgroundový podsoubor jako pro něj specifické typy a kontratypy. Zdá se nám však výhodné sloučit je do typových skupin "přes" oba backgroundové podsoubory. Má to především svůj pragmatický důvod ve větší početnosti takto vytvořených typových skupin a tím ve větší spolehlivosti jakýchkoli dalších analýz. Kromě toho se však dá předpokládat, i když je to předpoklad založený zatím spíše na každodenní empirii, že tyto dva typy rodinného backgroundu by si měly být bližší než kterékoli jiné dva.

B - "děti středoškoláků směřující na VŠ"

V obou podsouborech nacházíme případy, které bychom mohli typově zařadit jako "děti středoškoláků s vysokoškolskou perspektivou". Četnost zastoupení tohoto typu je ovšem v obou podsouborech různá. V podsouboru "jeden SŠ" jde o 4 žáky (z 33, tzn. 12%), které bychom mohli případně pojednat v rámci podsouboru jako "pozitivní kontratyp". Naproti tomu z podsouboru "oba SŠ" vchází do typové skupiny 12 dětí (z 25, tzn. téměř polovina).

Skupinu charakterizuje dobrý prospěch a rozložení ambicí, které můžeme vidět v tabulce.

rodiče			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	2	-	-
S	8	-	2
U	-	-	-
0	3	-	1

děti			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	3 (2)	-	-
S	8 (6)	-	-
U	-	-	-
0	4 (2)	-	-

Jsou přítom určité rozdíly. Děti s backgroundem "jeden SŠ" mají vysokoškolské ambice (a spadají tedy do této typové skupiny) nejhůře do prospěchu 1.38 a nevyskytuje se tu ani jedna volba gymnasia (u rodičů ani u dětí). Naproti tomu u dětí s backgroundem "oba SŠ" se vyskytují pozitivní vyjádření ke studiu na VŠ až do prospěchu 1.77 a u vynikajících žáků tu najdeme volbu gymnasia.

(Zde jsme vystaveni pokušení formulovat hypoteticky následující pravidlo: Pozitivní kontratyp backgroundového podsouboru tenduje k volbám charakteristickým pro typovou skupinu backgroundového podsouboru o stupeň "vyššího".)

Jak se projevuje skupina v dalších sledovaných charakteristikách? Nevyskytuje se tu vůbec případ "proškolního rodinného klimatu" a pouze jeden případ klimatu "nátlakového". "Participativní klima" charakterizuje 9 případů (56% - oproti 47% v celém vzorku) a pasivní klima 6 případů (37.5% - oproti 23% ve vzorku).

Proškolní aktivita rodičů ("školní strategie") je převážně nižší (průměr 2.13), avšak obraz není nijak homogenní. Je tu 5 případů s vysokou aktivitou (průměr 3.4) a proti ní většina s aktivitou nízkou (průměr 1.55). Dá se říci, že s tím koresponduje i míra výchovného tlaku. Celkový průměr je spíše nižší (2.06), ale je "složeninou" velmi odlišných průměrů ve zmíněných dvou skupinách - v první 3.2 a v druhé 1.55. Mohli bychom tak sice identifikovat skupinu

rodičů, které bychom mohli hypoteticky označit jako ambiciózní, avšak při analýze některých dalších charakteristik se vůbec nezdá, že by se tato skupina nějak odlišovala od ostatních např. z hlediska postoje ke školnímu výkonu, z hlediska postoje ke škole jako místu sociálního styku, z hlediska způsobu trávení volného času apod. I z uvedených hledisek najdeme ve skupině rozdíly, avšak nejsou distribuovány nijak ve shodě s členěním "ambiciózní - neambiciózní rodinné prostředí".

Tak z hlediska "výkonového postoje" ke škole zde najdeme převahu aktivního postoje, kterou je možno vyjádřit nejvyšším celkovým průměrem ze všech typových skupin (3.0), přesto však najdeme ve skupině 6 případů s pasivním postojem (průměr 1.67).

Podobně je tomu se sociálním postojem ke škole. Je tu převaha spíše pozitivního postoje (2.94), ale 4 případy se tomu vymykají (1.50).

Také z hlediska "trávení volného času" převažuje spíše aktivní způsob (celkový průměr 2.94), ale u 5 dětí je tomu naopak (průměr 1.8). Přitom tyto výjimky tvoří z různých hledisek různé děti - to znamená, že tato hlediska, tak jak byla operacionalizována výpověďmi dětí v dotazníku, nepostihují ve vztahu k podstatným charakteristikám průběhu školní kariéry pravděpodobně nic podstatně determinujícího.

C - "děti středoškoláků směřující na SŠ"

Další typovou skupinu můžeme nazvat "děti středoškoláků se středoškolskou perspektivou". Patří sem opět 16 dětí (6 chlapců a 10 dívek). Zastoupení obou "středoškolských" backgroundových podsouborů je tu však opačné: většinu (11) zde tvoří děti z podsouboru "jeden SŠ". Zbýlých 5 dětí bychom tedy mohli také považovat vůči podsouboru "oba SŠ" za "mírně negativní kontratyp". Skupina je charakterizována především rozložením ambicí.

rodiče			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	1	-	1
S	4	3	5
U	-	-	-
0	1	1	-

děti			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	-	13 (2)	1
U	-	-	-
0	-	2	-

Specifickou charakteristikou je tu častá neshoda mezi ambicemi rodičů a dětí. Budeme-li se držet výše navrženého způsobu definování neshody, pak jich zde zjistíme 7 a naproti tomu jen 2 případy úplné shody. Obsahem neshod je především perspektiva VŠ (V+ u rodičů a V- u dětí - 6 případů).

Skupina jako celek se od předchozí poněkud liší v průměrném prospěchu - průměr předchozí skupiny byl 1.27, zde je průměr 1.49. Prospěchové pásmo, v němž v obou podsouborech můžeme nalézt kariérové volby pro skupinu charakteristické, je opět velmi široké. Zahnuje na jedné straně, i když spíše výjimečně, vynikající žáky se samými

jedničkami či jednou dvojkou na vysvědčení (4 případy, po 2 z každého backgroundového podsouboru), na druhé straně - ovšem také výjimečně - dívku s prospěchem 2.07.

Typy výchovného klimatu v rodině jsou tu zastoupeny v proporcii, která je analogická průměrným hodnotám ve vzorku. Také z hlediska ostatních charakteristik je skupina

"průměrná". Výraznější je tu snad jen převaha pozitivního "sociálního postoje" ke škole (průměr 3.0). Zajímavá by mohla být skutečnost, že průměr hodnot "výkonového postoje" je mírně nad průměrem vzorku (2.75) a také nad průměrem "děti vysokoškoláků".

D - "děti středoškoláků směřující na učební obor"

Poslední typovou skupinou jsou "děti středoškoláků s učňovskou perspektivou". Je to 25 dětí (16 chlapců a 9 dívek). Opět je tu rozdílné zastoupení obou "středoškolských" backgroundových podsouborů - 17 dětí z podsouboru "jeden SŠ" a 8 z podsouboru "oba SŠ".

Skupinu charakterizuje následující rozložení ambic:

r o d i č e			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	-	1	2
U	3	5	7
0	1	3	3

d ě t i			
SŠ/VŠ	V+	V-	0
G	-	-	-
S	-	1	-
U	1 (1)	14 (4)	1 (1)
0	-	5 (2)	3 (1)

Průměrný prospěch skupiny je 2.29, ale je viditelný rozdíl mezi oběma backgroundovými podsoubory. Zatímco z podsouboru "oba SŠ" je tu pouze jeden žák z 3. prospěchového pásma (zbývajících 7 ze 4. a 5. pásma), pak z podsouboru "jeden SŠ" jsou tu dokonce 2 děti ze 2. pásma (s prospěchem 1.54, resp. 1.60) a další 4 děti z 3. prospěchového pásma.

Jak se tato typová skupina odlišuje od typové skupiny dětí s vyučenými rodiči? Obě skupiny jsme odlišili především na základě určitých rozdílů rozložení ambic (hlavně perspektivy VŠ) jak rodičů tak dětí u "podprůměrných" žáků. Vedle těchto rozdílů však tu sledujeme značné podobnosti zvláště mezi backgroundovými podsoubory "jeden SŠ" a "vyučení". Nebylo by adekvátnější pojednat jako typovou skupinu "děti s učňovskou perspektivou" z obou těchto podsouborů a zároveň děti z backgroundového podsouboru "oba SŠ" s perspektivou učebního oboru vzít jako "negativní kontratyp"? Při tomto přeskupení zjišťujeme, že nepřinese vyšší stupeň homogenity z kteréhokoli hlediska, a to ani tehdy, rozdělíme-li skupinu na lepší a horší prospěchovou polovinu. Spíše se zdá, že rozdíly v hodnotách charakteristik rodinného prostředí přece jen svědčí pro odlišnosti v

rodinném prostředí a pro ponechání původně navrženého členění.

To je však jen dílčí argument. Základní argumentace pro odlišení backgroundových podsouborů spočívá v tom, co už bylo uvedeno výše: ve statisticky prokázané významnosti vlivu agregovaného znaku "status rodičů" na školní kariéru dítěte, přičemž vzdělání rodičů tvoří jádro tohoto znaku.

- Od ostatních se tato typová skupina odlišuje nejčastějším výskytem vyšších hodnot "výchovného tlaku" v rodině (průměr 2.92 je z typových skupin nejvyšší). Frekvence jednotlivých "výchovných stylů" v rodině však téměř odpovídá průměrným hodnotám ve vzorku.

- Nepřekvapuje převaha spíše pasivního "výkonového postoje" (nejnižší průměr: 1.92). Zdá se však, že charakteristický je tu také častější negativní "sociální postoj" (průměr 2.32 je také nejnižší). Mj. tomu odpovídá nejvyšší frekvence negativního "typu prožívání školy" (V-S-), který tu najdeme u 11 dětí (44%).

- Za charakteristickou můžeme patrně také považovat převahu spíše pasivnějšího "způsobu trávení volného času".

- V oblasti hodnotových deklarací je zajímavá nejnižší míra příklonu k "privátním hodnotám".

Rozdíly mezi typovými skupinami

Celkový přehled o rozdílech mezi typovými i kontratypovými skupinami dávají mj. tabulky, které uvádíme v příloze k této kapitole a na něž v textu odkazujeme.

Rozdíly v ambicích, které ukazuje tabulka č.2, jsou vlastně jedním z konstitučních znaků jednotlivých typových a kontratypových skupin a byly dostatečně komentovány v předchozím textu. Pokusme se nyní o shrnutí rozdílů mezi skupinami v dalších sledovaných znacích či charakteristikách.

Je zřejmé, že odlišnost skupiny od ostatních je výslednicí řady vlivů a vytváří konfiguraci charakteristik, o jejichž kauzálních vazbách spíše můžeme vytvářet hypotézy, které teprve musí být empiricky ověřeny, než abychom podávali konečné interpretace. Jsou např. charakteristiky typové skupiny "děti vyučených rodičů" dány "spíše" jejich rodinným původem nebo "spíše" tím, že tam převažují chlapci, nebo "spíše" tím, že jde převážně o podprůměrné žáky? V této

chvíli se neodvažujeme dát jasnou odpověď - "spíše" se však domníváme, že vysvětlení bude spočívat v tom, proč a jak je tato otázka falešná. Možná jde totiž "spíše" o to, jakým způsobem tyto dílčí atributy vytvářejí u jednotlivých případů vzájemně propojený celek biografických souvislostí a dále pak o to, zda lze v těchto individuálních komplexech nalézt obecnější, u různých dětí opakující se figury, které by mohly být traktovány možná jako svého druhu "skupinová subkultura".

Zde ovšem půjdeme klasickou cestou kvantitativního srovnávání. Komplexnější souvislosti se budeme snažit postihnout či naznačit jen tím, že tentýž znak budeme sledovat v kontextu několika kritérií: nejen z hlediska rozdílů mezi typovými skupinami, ale také mezi žáky s různým prospěchem, mezi backgroundovými podsoubory a zároveň uvnitř takto vytvořených členění mezi chlapci a dívkami.

Používáme při tom jen velmi jednoduchá kvantitativní srovnání jednak absolutních nebo relativních četností, jednak aritmetických průměrů. Jsme si vědomi, že patrně většina z nich nemá potřebnou statistickou průkaznost a ani jsme neprováděli testy významnosti rozdílů. Spokojujeme se tedy do jisté míry s obšírnou deskripcí našeho vzorku bez nároků na přílišné generalizace a extrapolace. Snažíme se spíše vytvořit co nejkompaktnější a zároveň co nejkonzistentnější popis možných souvislostí, který by mohl

generovat zajímavé hypotézy, než prokázat statistickou signifikanci a tedy "obecnou platnost" souvislosti některých partikulárních fenoménů.

Znovu na tomto místě připomínáme omezený konotační rámec námi používaných názvů agregovaných znaků, který je dán výše popsaným způsobem jejich konstrukce. Snažíme se proto dávat důsledně názvy znaků do uvozovek.

"Ekonomická úroveň"

typové skupiny	A		B		C		D		E		Celkem	
"ekon.úroveň"	2.66		2.50		2.25		2.12		2.00		2.41	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D
(počet případů)	12	17	8	8	6	10	16	9	16	9	58	53
"ekon.úroveň"	2.83	2.53	3.25	1.75	2.00	2.40	2.31	1.78	2.25	1.56		
prospěch. pásma	1.		2.		3.		4.		5.		Celkem	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D
(počet případů)	14	31	17	16	10	9	13	9	20	5	74	70
"ekon.úroveň"	2.86	2.23	2.71	2.38	2.40	2.11	2.69	1.22	2.30	2.60		
background	I		II		III		IV				Celkem	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D			CH	D
(počet případů)	28	27	15	14	18	17	21	20			82	78
"ekon.úroveň"	2.96	2.44	2.60	2.21	2.61	1.88	2.29	1.95				

Již jsme uvedli, že tento znak patrně "neměří" stejně pro obě pohlaví - nadhodnocuje pro chlapce a podhodnocuje pro dívky. Avšak i jejich oddělené srovnání opakuje do jisté míry celkové rozdíly mezi typovými skupinami, z nichž A je nad průměrem vzorku a skupiny C, D a E pod průměrem. Z tabulky je přitom patrné, že skupiny B a C se poněkud vymykají celkovému vzorku. Ve skupině B má rozdíl mezi chlapci a dívkami stejný směr jako jinde, ale je mnohem výraznější. Chlapci ze skupiny B mají nejvyšší "ekonomickou úroveň" ze všech, zatímco u dívek klesá na úroveň skupin s nižšími ambicemi. U skupiny C je atypicky vyšší úroveň u dívek než u chlapců.

Obdobný průběh můžeme sledovat i z hlediska prospěchových pásem (s prohloubením rozdílu mezi chlapci a dívkami ve 4.pásmu) i z hlediska rodinného backgroundu. Je pravděpodobné, že determinujícím činitelem je tu status rodičů. Ten se však může prosazovat různým způsobem. Jednak - i při všech známých problémech a deformacích - přece jen vzdělání rodičů jakožto součást jejich profesní kvalifikace patrně souvisí s vyšší příjmů. Jiným "mechanismem" - na příjmech do jisté míry nezávislým - však může být vyšší míra "investic do dítěte" u vzdělanějších rodičů. Každopádně by mohla vyšší "ekonomická úroveň" znamenat vyšší úroveň kulturní nabídky a tím rozvojových možností. V omezené míře by to mohl postihovat následující znak.

"Kulturnost rodinného prostředí"

typové skupiny	A		B		C		D		E		Celkem	
"kulturnost"	2.48		2.50		2.31		2.20		1.56		2.26	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D
(počet případů)	12	17	8	8	6	10	16	9	16	9	58	53
"kulturnost"	2.50	2.47	3.00	2.00	2.33	2.30	2.44	1.78	1.75	1.22		
prospěch. pásma	1.		2.		3.		4.		5.		Celkem	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D
(počet případů)	14	31	17	16	10	9	13	9	20	5	74	70
"kulturnost"	2.71	2.23	2.35	2.31	2.20	1.67	2.62	1.33	2.15	1.60		
background	I		II		III		IV				Celkem	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D			CH	D
(počet případů)	28	27	15	14	18	17	21	20			82	78
"kulturnost"	2.68	2.26	2.73	2.50	2.50	1.82	1.91	1.65				

Částečné překrývání výchozích položek se znakem "ekonomická úroveň" způsobuje, že se rozdíly v předchozím znaku v jisté míře automaticky odrážejí i zde. Vidíme však, že přítomnost dalších položek, reprezentujících vytváření jakési nemateriální kulturní nabídky v rodině, zmírňuje či odstraňuje rozdíly mezi chlapci a dívkami ve skupinách A, B a C. Ve skupině D jde naopak o rozdíl trochu větší než u předchozího znaku - chlapci jako by se tu vyrovnali předchozím skupinám, zatímco u dívek zůstal rozdíl jak oproti dívkám předchozích skupin, tak oproti chlapcům vlastní skupiny. "Kulturnost" u skupiny E je v průměru zřetelně nižší než u ostatních.

Porovnáme-li průběh hodnot z hlediska prospěchových pásem a z hlediska backgroundových podsouborů, vidíme, že s výjimkou 1. pásma nejsou - při porovnání chlapců a dívek zvlášť - rozdíly příliš výrazné (snad s výjimkou 1. pásma, které je "backgroundově nejvyhraněnější"). Naopak při analýze rozdílů mezi backgroundovými podsoubory vidíme obraz konzistentní s rozdíly mezi typovými skupinami: zřetelně nejnižší úroveň backgroundu "vyučení" (typová skupina očištěna od atypických a kontratypových případů má v průměru úroveň ještě nižší), nejvyšší úroveň chlapců s oběma rodiči středoškoláky (kteří "syti" skupinu B silněji než

chlapci s backgroundem III) a naopak největší rozdíl mezi chlapci a dívkami v rodinách s jedním rodičem středoškolákem, který se částečně přenáší do typové skupiny D.

Je-li tomu tak, pak sice docházíme ke zjištění (do jisté míry triviálnímu), že typ školní kariéry souvisí se znakem "kulturnost rodinného prostředí", avšak to je zjištění jen na první pohled jednoznačné. Např. "kulturnost" u chlapců s backgroundem I až III je nepříliš rozdílná, avšak typ kariéry se - zejména mezi I a III - liší. Nebo: mohli bychom očekávat, že kontratypové případy se budou odlišovat od ostatních v backgroundovém podsouboru právě v "kulturnosti". Platí to jen částečně (viz tabulky č.1 a 3 v přílohách kapitoly). Ale např. skupina ASN ("supernegativní") má vůbec nejvyšší úroveň znaku ze všech skupin a skupina ESP ("superpozitivní") má nižší úroveň znaku než skupina EP (pozitivní).

Druhým závěrem je, že tento znak patrně přímo nesouvisí se školním prospěchem, jinými slovy, že nepostihuje podstatné fenomény rodinného prostředí determinující školní kariéru. Poměrně jednoznačně můžeme pouze říci, že nízká "kulturnost" je výrazným atributem typové skupiny E.

"Participace"

typové skupiny	A		B		C		D		E		Celkem	
"participace"	2.66		2.88		2.69		2.72		2.00		2.59	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D
(počet případů)	12	17	8	8	6	10	16	9	16	9	58	53
"participace"	3.00	2.41	2.63	3.13	3.17	2.40	2.75	2.67	2.31	1.44		
prospěch. pásma	1.		2.		3.		4.		5.		Celkem	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D
(počet případů)	14	31	17	16	10	9	13	9	20	5	74	70
"participace"	2.86	2.58	2.76	2.50	2.80	2.22	2.92	2.33	2.35	1.60		
background	I		II		III		IV				Celkem	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D			CH	D
(počet případů)	28	27	15	14	18	17	21	20			82	78
"participace"	2.96	2.52	3.13	3.21	2.44	2.41	2.33	1.85				

Znak má některé výchozí položky společné se znakem "kulturnost rodinného prostředí" - ty, které předpokládají společné trávení času.

Průměry typových skupin A, B, C a D se příliš neliší, nižší hodnoty opět nacházíme u skupiny E. Porovnáme-li však chlapce a dívky zvlášť, je obraz dosti komplikovaný. Zdá se (pokud tu vůbec nějaká souvislost je), že u chlapců - pokud nepatří k nejhorším žákům - je úroveň znaku nad průměrem. Onu výjimku tvoří podprůměrní žáci (chlapci) s backgroundem III a IV, nikoli však s backgroundem I (tzn. chlapci z kontratypové skupiny ASN - tam patří naopak průměr k nejvyšším).

U dívek bychom mohli průběh hodnot označit za podobný, avšak na nižší úrovni než u chlapců - zhruba průměrné hodnoty u backgroundu I a III a jimi sycených typových skupin, podprůměr u backgroundu IV, zvýrazněný v typové skupině E.

Výjimku ovšem tvoří skupina dívek (především s backgroundem II, které pak zvyšují hodnotu znaku také v typové skupině B), u kterých znak dosahuje výrazně vyšších hodnot i ve srovnání s hodnotami chlapců. Převahou vysokých hodnot "participace" se však vyznačuje celý backgroundový podsoubor s oběma rodiči středoškoláky.

"Strategie rodičů" vůči škole

typové skupiny	A	B	C	D	E	Celkem
"škol.strateg."	2.24	2.13	2.31	2.40	2.32	2.36
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	12 17	8 8	6 10	16 9	16 9	58 53
"škol.strateg."	2.00 2.41	1.88 2.38	2.83 2.00	2.00 3.11	2.38 2.22	
prospěch. pásma	1.	2.	3.	4.	5.	Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	14 31	17 16	10 9	13 9	20 5	74 70
"škol.strateg."	1.86 2.29	2.47 2.44	2.10 2.44	3.00 2.78	2.05 2.40	
background	I	II	III	IV		Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D		CH D
(počet případů)	28 27	15 14	18 17	21 20		82 78
"škol.strateg."	2.36 2.59	2.40 2.86	1.89 2.24	2.48 2.10		

Vše nasvědčuje tomu, že aktivita rodičů se mění především v závislosti na prospěchu: u dobrých žáků je nejnižší, stoupá s horším prospěchem a vrchol má ve 4. prospěchovém pásmu. Zdá se tedy, že míra aktivity rodičů ve vztahu ke škole je spíše důsledkem úspěšnosti žáka než její příčinou. Nižší hodnoty v 5. prospěchovém pásmu jsou snad interpretovatelné jako svého druhu rezignace na možnosti zlepšení

Zajímavé je, že nejnižší míra proškolní aktivity není spojena s typovou skupinou E - přestože "nestudijní rodinná predestinace" je tu nejvýraznější, hodnoty "školní strategie" rodičů jsou průměrné. Nejnižší hodnoty nacházíme nejčastěji u chlapců s backgroundem III. Může to nějak souviset s tím, že v těchto rodinách je vyšší vzdělání častější u matky?

"Výchovný tlak"

typové skupiny	A	B	C	D	E	Celkem
"výchovný tlak"	2.03	2.06	2.31	2.92	2.32	2.43
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	12 17	8 8	6 10	16 9	16 9	58 53
"výchovný tlak"	2.17 1.94	1.63 2.50	2.67 2.10	2.75 3.22	2.38 2.22	
prospěch. pásma	1.	2.	3.	4.	5.	Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	14 31	17 16	10 9	13 9	20 5	74 70
"výchovný tlak"	1.86 2.10	2.82 2.25	2.00 2.56	3.00 3.11	2.60 2.20	
background	I	II	III	IV		Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D		CH D
(počet případů)	28 27	15 14	18 17	21 20		82 78
"výchovný tlak"	2.61 2.37	2.27 2.93	2.56 2.41	2.38 2.00		

Podobně jako u předchozího znaku, s nímž se "výchovný tlak" částečně překrývá v položkách týkajících se školních povinností, se zdá, že největšímu tlaku jsou vystaveny děti v souvislosti s prospěchem ve 4. pásmu. Z toho by zároveň vyplývalo, že jde o tlak právě na plnění školních povinností. Naopak velmi dobří žáci jsou patrně v rodině častěji tlaku rodičů ušetřeni.

Patrně specifickou podskupinu vytvářejí chlapci z typové skupiny B, kde po vysokých hodnotách "ekonomické" a "kulturní" úrovně nacházíme naopak nízké hodnoty "školní strategie" a "výchovného tlaku" rodičů. Zdá se, jako by šlo o rodiny s vysokou úrovní materiální nabídky a s nízkou mírou přímé výchovné aktivity rodičů, tedy charakterizované jakýmsi liberalismem(?).

"Výchovný styl"

Tuto charakteristiku jsme vytvořili ve snaze komplexněji postihnout převažující pedagogické kvality rodinného prostředí. Tři předchozí znaky ("participace", "školní strategie" a "výchovný tlak") tu redukuje na jednu charakteristiku "stylu" podle převahy, tzn. vyšší úrovně některého z nich:

1. Nedosahuje-li žádný ze znaků hodnoty vyšší než 2, označujeme styl za pasivní.
2. Dosahuje-li "participace" vyšších nebo alespoň stejných hodnot jako ostatní znaky, označujeme styl jako "participativní".
3. Dosahuje-li "školní strategie" vyšší hodnoty než ostatní znaky nebo alespoň stejné jako "výchovný tlak", označujeme styl jako "proškolní".
4. Nabývá-li nejvyšší hodnoty "výchovný tlak", označujeme styl jako nátlakový.

typové skupiny	A	B	C	D	E	Celkem
"participativní styl"	18 (62%)	9 (56%)	8 (50%)	11 (44%)	6 (24%)	75 (47%)
"proškolní styl"	3 (10%)	0	2 (13%)	4 (16%)	6 (24%)	24 (15%)
"nátlakový styl"	1 (3%)	1 (6%)	3 (19%)	5 (20%)	5 (20%)	24 (15%)
"pasivní styl"	7 (24%)	6 (38%)	3 (19%)	5 (20%)	8 (32%)	37 (23%)
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	12 17	8 8	6 10	16 9	16 9	58 53
- "participat."	9 9	4 5	4 4	8 3	6 0	31 21
- "proškolní"	0 3	0 0	1 1	0 4	4 2	5 10
- "nátlakový"	1 0	0 1	1 2	3 2	3 2	8 7
- "pasivní"	2 5	4 2	0 3	5 0	3 5	14 15

prospěch. pásma	1.	2.	3.	4.	5.	Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	14 31	17 16	10 9	13 9	20 5	74 70
- "participat."	10 17	8 7	5 3	9 2	6 0	38 29
	71% 55%	47% 44%	50% 33%	69% 22%	30%	
- "proškolní"	1 4	2 3	0 2	2 3	3 1	8 13
	7% 13%	12% 19%	22%	15% 33%	15% 20%	
- "nátlakový"	0 1	3 4	1 3	2 2	5 1	11 11
	3%	18% 25%	10% 33%	15% 22%	25% 20%	
- "pasivní"	3 9	4 2	4 1	0 2	6 3	17 17
	22% 29%	24% 13%	40% 9%	22%	30% 60%	

background	I	II	III	IV	Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	28 27	15 14	18 17	21 20	82 78
- "participat."	17 14	10 8	7 6	8 5	42 33
- "proškolní"	3 4	1 4	4 3	5 4	13 15
- "nátlakový"	3 4	1 1	0 4	3 4	7 13
- "pasivní"	5 5	3 1	7 4	5 7	20 17

Distribuce četností se nezdá nijak výmluvná a sotva lze za ní vidět nějaké zřetelné souvislosti. Nejvýraznější je nízká četnost "participativního stylu" ve skupině E, kde se navíc vůbec neobjevuje u dívek. Může to souviset s tím, že participativní styl vůbec vidíme poněkud méně často u dívek s horším prospěchem.

Celkově vzato se nezdá snaha postihnout v dotazníku podstatné pedagogické kvality rodinného prostředí příliš úspěšná, alespoň co se týče agregovaných znaků "participace", "školní strategie" a "výchovný tlak" nebo jejich kombinace "výchovný styl". Přece jen nejzřetelnější rozdíly jak mezi backgroundovými podsoubory tak mezi typovými skupinami, které integrují do jisté míry i prospěchové rozdíly, vykazuje fenomén participace. Jako samostatný agregovaný znak i jako převažující charakteristika v kombinaci "výchovný styl" se vyskytuje častěji jak v backgroundových podsouborech I a II, tak v typových skupinách syčených z těchto podsouborů, především A a B.

Charakteristikou, která by mohla tyto rozdíly poněkud dokreslit, je počet dětí, které neznají vzdělání jednoho nebo obou ze svých rodičů:

nezná vzdělání:	typová skupina				
	A	B	C	D	E
otce	2	1	-	4	2
matky	-	-	-	3	-
obou	-	-	-	5	9

Vidíme zřetelnou kumulaci dětí, které nevědí, jakého vzdělání dosáhli jejich rodiče, ve skupinách D a E. Pokud předpokládáme, že tato charakteristika by mohla do jisté míry postihovat frekvencí tématu vzdělání v rodinném diskursu, pak je to zjištění zcela konzistentní s distribucí dalších vzdělávacích ambicí v těchto skupinách.

"Výkonový postoj"

typové skupiny	A	B	C	D	E	Celkem
"výkon.postoj"	2.66	3.00	2.75	1.92	2.00	2.40
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	12 17	8 8	6 10	16 9	16 9	58 53
"výkon.postoj"	2.92 2.47	2.75 3.25	3.33 2.40	2.19 1.44	2.00 2.00	
prospěch. pásma	1.	2.	3.	4.	5.	Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	14 31	17 16	10 9	13 9	20 5	74 70
"výkon.postoj"	3.00 2.58	3.06 2.44	2.40 2.44	2.00 1.56	1.90 1.80	
background	I	II	III	IV		Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D		CH D
(počet případů)	28 27	15 14	18 17	21 20		82 78
"výkon.postoj"	2.50 2.44	2.73 2.50	2.39 2.35	2.10 2.25		

Ukazuje se tu odlišnost typových skupin A, B, a C s převahou aktivního výkonového postoje od skupin D a E. Toto rozložení prakticky kopíruje rozdíly mezi prospěchovými pásmy. Zároveň jsou v každé typové skupině rozdíly mezi chlapci a dívkami, kromě skupiny E.

V těchto rozdílech se opět projevuje velká nejednoznačnost vztahu znaku ke školní kariéře. Zřetelný se tu jeví pouze fakt, že při rozdělení typových skupin na "studijní" a "nestudijní" najdeme v nestudijních skupinách (D, E) jasnou převahu pasivnějšího výkonového postoje. Nelze však přitom říci, že tu aktivnější postoj zcela absentuje.

Ve "studijních" skupinách pak už je obtížné formulovat jakoukoli tendenci. Zdá se, že dívky z obou středoškolských backgroundových podsouborů se diferencují na tři skupiny s odlišnou mírou aktivity ve vztahu ke školnímu výkonu. Tyto tři skupiny patrně také volí odlišné pokračování školní kariéry a sytí skupiny B, C a D. Pro chlapce se stejným rodinným zázemím však už tak zřetelná diferenciace do tří skupin neplatí, našli bychom tu spíše jen dvě skupiny, překrývající se do značné míry s dělením na "studenty" (B,C) a "nestudenty" (D).

Aby věc byla ještě komplikovanější, ve skupině A vidíme u dívek, tvořících větší část skupiny, průměr představující vlastně skoro rovnoměrnou distribuci všech hodnot znaku, a tedy absenci jakéhokoli náznaku jeho souvislosti se školní kariérou.

Kdybychom zde tedy měli formulovat závěr, který by co nejvíce vyhovoval všem uvedeným skutečnostem, mohl by snad znít: "výkonový postoj" ke škole ovlivňuje školní kariéru dětí tím více, čím nižší je vzdělání jejich rodičů. Jinými slovy, u "dětí vysokoškoláků" nemá výkonový postoj na jejich školní podstatný vliv, i při pasivním postoji najdeme často středoškolské a vysokoškolské ambice; naproti tomu u "dětí vyučených" - a především u chlapců - je málo pravděpodobné, že budou mít při pasivním "výkonovém postoji" studijní ambice.

Tato hypotéza nakonec působí poměrně elegantně, ale jen na první pohled. Studijní ambice jsou totiž u "dětí vyučených rodičů" vůbec málo pravděpodobné a pasivní "výkonový postoj" tu zase spíše jen doplňuje typovou konfiguraci, aniž bychom byli schopni říci, zda je příčinou, následkem nebo průvodním atributem školní kariéry.

"Sociální postoj"

typové skupiny	A	B	C	D	E	Celkem
"sociální postoj"	2.97	2.94	3.00	2.32	2.52	2.64
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	12 17	8 8	6 10	16 9	16 9	58 53
"sociální postoj"	2.67 3.18	2.75 3.13	2.67 3.20	2.00 2.89	2.19 3.11	
prospěch. pásma	1.	2.	3.	4.	5.	Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	14 31	17 16	10 9	13 9	20 5	74 70
"sociální postoj"	2.93 3.16	2.65 2.75	2.20 3.33	2.08 2.89	2.00 3.00	
background	I	II	III	IV		Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D		CH D
(počet případů)	28 27	15 14	18 17	21 20		82 78
"sociální postoj"	2.25 3.26	2.33 3.00	2.33 3.12	2.33 2.75		

V tomto znaku můžeme rozdíly označit za výmluvné. Ve všech typových skupinách jsou průměry dívek nad průměrem vzorku a zároveň vyšší než průměry chlapců. Průměry chlapců klesají výrazně v "nestudijních" skupinách C a D. Můžeme to shrnout tak, že pro většinu dívek je

charakteristický spíše pozitivní "sociální postoj" ke škole bez ohledu na jejich prospěch, kdežto spíše negativní postoj nacházíme častěji u chlapců patřících mezi podprůměrné žáky.

"Typ prožívání školy"

typové skupiny	A		B		C		D		E		Celkem	
V+S+	12		8		7		2		6		35	
	(41%)		(50%)		(44%)		(8%)		(24%)			
V-S+	9		4		3		9		9		34	
	(31%)		(25%)		(19%)		(36%)		(36%)			
V+S-	5		2		3		3		1		14	
	(17%)		(13%)		(19%)		(12%)		(4%)			
V-S-	3		2		3		11		9		28	
	(10%)		(13%)		(19%)		(44%)		(36%)			
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D
(počet případů)	12	17	8	8	6	10	16	9	16	9	58	53
V+S+	5	7	3	5	3	4	2	0	3	3	16	19
V-S+	3	6	3	1	2	3	3	6	4	5	15	21
V+S-	3	2	1	1	0	1	3	0	1	0	8	4
V-S-	1	2	1	1	1	2	8	3	8	1	19	9

prospěch. pásma	1.		2.		3.		4.		5.		Celkem	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D
(počet případů)	14	31	17	16	10	9	13	9	20	5	74	70
V+S+	7	14	8	5	3	5	1	1	2	1	21	26
	50%	45%	47%	31%	30%	56%	8%	11%	10%	20%		
V-S+	4	9	3	4	1	3	3	6	5	2	16	24
	29%	29%	18%	25%	10%	33%	23%	67%	25%	40%		
V+S-	2	4	4	2	1	0	2	0	2	0	11	6
	14%	13%	24%	13%	10%		15%		10%			
V-S-	1	4	2	5	5	1	7	2	11	2	26	14
	7%	13%	12%	31%	50%	11%	54%	22%	55%	40%		

background	I		II		III		IV		Celkem	
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D
(počet případů)	28	27	15	14	18	17	21	20	82	78
V+S+	7	13	5	4	4	7	5	6	21	26
V-S+	6	8	2	5	4	6	5	7	17	26
V+S-	6	2	3	2	3	1	1	2	13	7
V-S-	9	4	5	3	7	3	10	5	31	15

Je dobře patrné, že poměrně řídký je typ V+S-. Pro jeho malou početnost nelze příliš spolehlivě usuzovat na rozdíly. Jen za určitý náznak můžeme snad považovat častější výskyt v typové skupině A (u chlapců i dívek) a obecně mezi chlapci.

Vyšší četnost pozitivnějšího "sociálního postoje" u dívek se u nich promítá do vyšší relativní četnosti kombinace V-S+ i při podprůměrném prospěchu, což se logicky projevuje v typových skupinách D a E.

Symptomaticky se jeví především rozdíly v četnosti typu V-S-, který vidíme u poloviny chlapců v typových skupinách D a E. Je to zřetelná a dosti početná skupina chlapců většinou s podprůměrným, ale částečně i průměrným prospěchem, u nichž by hypotetický závěr mohl být vyjádřen tak, že nenacházejí pro školní motivaci ani ve výkonové ani v sociální oblasti.

Při srovnání z hlediska prospěchových pásem či backgroundových podsouborů se rozdíly v četnosti typu V-S- u chlapců nezdaří tak vyhraněné. Vidíme, že takových chlapců najdeme ve všech backgroundových podsouborech aspoň třetinu, u backgroundu IV polovinu. Z hlediska prospěchu zase zjišťujeme vyšší četnost (kolem 50%) už od třetího pásma. Je však třeba si uvědomit, že v backgroundu I tuto četnost způsobuje kontratypová skupina ASN (složená výhradně z chlapců) a že ve středoškolských

backgroundových podsouborech chlapci s podprůměrným prospěchem a tedy častějším negativním vztahem ke škole sytí právě typovou skupinu D a konečně že také výskyt vyšší četnosti typu V-S- u chlapců už ve 3. prospěchovém pásmu je konzistentní s výše řečeným: už ve třetím pásmu někteří chlapci s backgroundem II a III a všichni s backgroundem IV směřují "do učení" a "scházejí se" tedy zase v typových skupinách D a E.

(Chtěli jsme si ověřit poněkud předpojatou hypotézu, která se vztahuje k následujícímu znaku "volný čas", že totiž problémovost této skupiny by mohla spočívat v současném pasivním trávení volného času. Analýzou jednotlivých případů jsme zjistili, že ze 16 těchto chlapců nabývá znak "volný čas" nižších hodnot u 11. Pokusili jsme se hledat souvislost s "výchovným stylem" rodičů a našli jsme tu jen 3 případy "participativního" stylu a v těch zase u 2 nízkou "ekonomickou" a "kulturní úroveň". Dělat z toho však jakýkoli závěr považujeme za nekorektní a celý postup spíše za ukázkou limitů dotazníku a kvantifikujících postupů při zkoumání souvislostí komplexnější povahy. Zahnutím vždy dalšího znaku se sice poněkud přiblížíme specifickému významu jednotlivých konfigurací znaků, ale četnost takto specifikovaných případů klesá natolik, že se ztrácejí výhody možnosti kvantitativního srovnání a zůstávají pouze nevhody.)

"Volný čas"

typové skupiny	A	B	C	D	E	Celkem
"volný čas"	3.14	2.94	2.31	1.80	1.84	2.43
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	12 17	8 8	6 10	16 9	16 9	58 53
"volný čas"	3.25 3.06	3.25 2.63	2.33 2.30	2.00 1.44	2.06 1.44	
prospěch. pásma	1.	2.	3.	4.	5.	Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	14 31	17 16	10 9	13 9	20 5	74 70
"volný čas"	3.07 3.00	2.71 2.44	2.30 1.44	2.46 1.78	2.05 1.20	
background	I	II	III	IV		Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D		CH D
(počet případů)	28 27	15 14	18 17	21 20		82 78
"volný čas"	2.75 2.77	2.73 2.50	2.22 1.88	2.24 2.00		

Zřetelnost, s jakou tu vystupují rozdíly mezi typovými skupinami, je až zarážející. Předpokládali jsme totiž, že znak postihuje skutečnou aktivitu ve volném čase jen v omezené míře a přitom zahrnutím primárních znaků V8 - V16 (otázky na frekvenci provozování různých sportů) příliš zdůrazňuje sport třeba na úkor možných intelektuálních aktivit.

Výsledky tu sice do jisté míry ovlivnila přítomnost sportovní třídy ve vzorku, ale samotná konstrukce agregovaného znaku by měla žáky této třídy automaticky zvýhodňovat jen ve 2 z 15 výchozích primárních znaků. Snad spíše zvyšuje tato třída ve vzorku počet žáků spojujících dobrý prospěch s orientací na sportovní činnost. Projevuje se to však jen v typové skupině A, kde najdeme 10 žáků z této třídy.

Průběh hodnot vypadá tak, že pro skupinu A je charakteristický aktivnější "způsob trávení volného času" a

počínaje dívkami skupiny B jeho četnost klesá k průměrným hodnotám u skupiny C a podprůměrným u skupin D a E. Zároveň tento průběh odráží rozdíly mezi jednotlivými prospěchovými pásmy, kde hodnoty klesají téměř rovnoměrně.

Jedinou výjimkou je průměr skupiny chlapců ve 4. prospěchovém pásmu, který je téměř shodný s průměrem vzorku a vyšší než u chlapců ve 3. a u dívek ve 2. pásmu. Tento výkyv je dán existencí skupinky 4 chlapců s vyššími hodnotami znaku. Tato skupinka se prakticky kryje se skupinou 5 chlapců z typových skupin D a E s negativním vztahem ke škole, o nichž jsme hovořili výše (pátý případ spadá do 5. pásma). Nejde však o skupinu reálnou, jsou to chlapci z různých tříd i škol a nejspíše tedy jde o náhodnou kumulaci jednotlivých případů.

Hodnotové preference

typové skupiny	A	B	C	D	E	Celkem
"obecné hodn."	2.79	2.56	2.88	2.72	2.48	2.71
"privát. hodn."	3.34	3.13	3.25	2.76	2.84	3.12
"hodn. úspěchu"	2.69	2.69	2.50	2.44	2.84	2.61
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	12 17	8 8	6 10	16 9	16 9	58 53
"obecné hodn."	3.00 2.65	2.13 3.00	2.67 3.00	2.94 2.33	2.56 2.33	
"privát. hodn."	3.75 3.06	2.63 3.63	3.00 3.40	2.69 2.89	2.88 2.77	
"hodn. úspěchu"	2.83 2.59	2.88 2.50	2.67 2.40	2.44 2.44	2.81 2.89	
prospěch. pásma	1.	2.	3.	4.	5.	Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D	CH D
(počet případů)	14 31	17 16	10 9	13 9	20 5	74 70
"obecné hodn."	2.79 2.84	2.82 3.19	2.40 2.33	2.54 2.44	2.65 2.20	
"privát. hodn."	3.29 3.36	3.41 3.38	3.00 3.11	2.69 2.89	2.60 2.80	
"hodn. úspěchu"	2.64 2.45	2.82 2.69	3.10 2.44	2.54 2.56	2.65 3.20	
background	I	II	III	IV		Celkem
	CH D	CH D	CH D	CH D		CH D
(počet případů)	28 27	15 14	18 17	21 20		82 78
"obecné hodn."	2.75 2.81	2.73 2.71	2.39 3.00		2.57 2.70	
"privát. hodn."	3.36 3.22	2.73 3.29	2.72 3.29		2.95 3.20	
"hodn. úspěchu"	2.68 2.26	2.33 2.57	2.56 2.53		2.86 2.75	

Pokud jde o "obecné hodnoty", za zaznamenání snad stojí skupinové průměry, které jsou pod průměrem celého vzorku. Týká se to jednak dívek v typových skupinách D a E, což je konzistentní s nižšími hodnotami dívek ve 3., 4. a 5. prospěchovém pásmu. Jestliže nejde o náhodný výkyv, v čem tento rozdíl oproti chlapcům spočívá? Může jít o pragmatismus, zúžené perspektivy uvažování o světě nebo např. jen o necitlivost na sociální desirabilitu tohoto druhu hodnotových deklarací? Na to zde nejsme schopni odpovědět.

V každém případě však předpokládáme, že jde o něco jiného než u chlapců z typové skupiny B. Již v souvislosti se znakem "výchovný tlak" jsme uvažovali o možné atmosféře výchovného liberalismu v rodinách některých chlapců ze skupiny B. Jde tu sice nanejvýš o čtyři případy (což ovšem tvoří polovinu chlapců ve skupině B), ale je zajímavé, že právě u nich se objevuje nejnižší úroveň preference obecných hodnot.

Rozdíly v preferenci privátních hodnot jako by nejlépe vysvětloval prospěch. Rozdíly mezi typovými skupinami tomu odpovídají, ale s jistými posuny. To, co jsme zmiňovali o chlapcích skupiny B výše, by mohlo souviset i s jejich podprůměrnou úrovní preference zde. Naopak výrazně nadprůměrný příklon k "privátním hodnotám" vidíme u chlapců skupiny A a dívek skupiny B. Mohlo by to souviset s představami vlastního rodinného života a mohl by v tom případě nižší průměr u dívek skupiny A znamenat častější orientaci na profesionální sebeuplatnění? Je to ovšem velmi vratká domněnka.

Nijak zvlášť plausibilní interpretace nejsme schopni poskytnout ani co se týče rozdílů mezi lepšími a horšími žáky. Domníváme se však, že pokud vůbec jsou hodnotové deklarace něčím víc než rozpoznáním sociálně či kulturně desirabilního diskursu a případně přihlášením se k němu nebo jeho odmítnutím, pak by možnou determinantu mohla být délka časových perspektiv, v nichž se uvažování dítěte pohybuje, tedy to, nakolik je schopno zvažovat svoji budoucnost jako kontext vlastního bytí "zde a nyní".

Průběh průměrných úrovní preference "hodnot úspěchu" tvoří od skupiny A až po skupinu D "úhledný" obraz, který nabízí snadné interpretace: preference "hodnot úspěchu" klesá s klesajícími ambicemi na další vzdělávací kariéru, přičemž u studijních skupin preferují chlapci úspěch více než dívky. To je zřejmě ve shodě s představami o kariéře v naší společnosti, resp. s kulturními vzory úspěchu a mužské a ženské role.

Ale co mohou znamenat vyšší průměry chlapců i dívek typové skupiny E, ale i backgroundu IV, z něhož je skupina sycena? Jde o deklaraci významu toho, co ve vlastním životě příliš nezažívají a také nepředpokládají? Nebo je to úplně jinak - bylo by např. možné, že se tady jedná o jiný vzorec úspěchu, byť vyjádřený týmiž deklaracemi? Jaký význam by pak v tomto vzorci měla škola, vzdělání a vůbec poznání?

Skončit tuto část výzkumné zprávy právě takovými otázkami nám připadá mnohoznačně symbolické.

Příloha ke kapitole "Dotazník- mapování"

TABULKA č.1

V této tabulce uvádíme přehled individuálních hodnot většiny agregovaných znaků. Respondenti jsou rozděleni do backgroundových podsouborů a seřazeni podle prospěchu.

Bg	KT	Ek	Ku	S	Pa	St	Tl	K	Prsp	AmR	AmZ	IdC	VP	SP	Proz	VC	HO	HP	HU
I		3	4	m	4	3	3	A	0.00	SV+	SV+	815	2	1	V-S-	4	1	3	2
I		2	2	ž	3	3	2	A	0.00	G0	SV+	207	3	4	V+S+	1	2	3	1
I		2	2	m	4	2	4	A	0.00	SV+	S0	234	1	1	V-S-	2	4	4	4
I		3	2	ž	2	2	4	C	0.00	U0	UV-	211	4	4	V+S+	1	4	4	2
I		4	3	m	3	4	3	B	0.00	SV+	SV+	249	4	2	V+S-	1	2	3	1
I		4	3	m	2	1	1	D	0.00	GV+	GV-	237	1	1	V-S-	2	3	4	2
I		4	4	m	4	3	2	A	0.00	SV+	GV+	804	3	2	V+S-	4	4	4	1
I	A	2	2	ž	3	3	1	A	1.00	GV+	GV+	886	3	4	V+S+	1	1	2	1
I	A	1	1	ž	3	1	1	A	1.00	GV+	SV+	852	1	4	V-S+	2	3	3	2
I	A	4	4	ž	4	4	4	A	1.00	GV+	GV+	851	4	2	V+S-	4	4	3	4
I	A	4	4	m	3	2	2	A	1.00	GV+	GV+	313	4	3	V+S+	4	1	2	4
I	A	1	1	ž	1	1	2	D	1.00	SV+	SV+	814	2	3	V-S+	3	1	1	1
I	A	3	3	ž	3	3	2	A	1.00	GV+	GV+	203	3	4	V+S+	4	2	3	3
I	A	2	1	ž	2	2	2	D	1.00	GV+	GV+	328	2	4	V-S+	3	3	4	3
I	A	2	2	m	3	1	1	A	1.00	GV+	GV+	213	3	3	V+S+	2	2	4	3
I	A	2	1	ž	1	1	2	D	1.00	GV+	GV+	247	3	3	V+S+	1	3	4	4
I	A	2	3	ž	4	4	3	A	1.00	GV+	GV+	811	4	3	V+S+	4	3	2	1
I	A	3	3	ž	3	2	2	A	1.00	GV+	GV+	302	2	4	V-S+	3	3	4	4
I	A	2	4	ž	3	2	1	A	1.00	SV+	SV+	890	1	2	V-S-	2	3	3	2
I	A	1	1	m	1	1	1	D	1.00	GV+	GV+	808	2	3	V-S+	4	4	4	1
I	A	4	4	m	4	2	1	A	1.07	GV+	GV+	238	2	1	V-S-	3	3	4	2
I	A	4	4	m	4	1	1	A	1.08	OV+	SV+	878	3	3	V+S+	2	2	3	1
I	A	3	2	ž	2	1	1	D	1.08	GV+	GV+	820	1	3	V-S+	4	1	2	2
I	A	4	4	m	4	3	2	A	1.08	OV+	OV+	806	4	4	V+S+	4	4	4	4
I	A	2	2	m	4	3	4	A	1.08	GV+	GV+	802	3	2	V+S-	3	4	4	4
I	A	3	3	ž	3	1	1	A	1.15	SV+	SV+	885	1	4	V-S+	3	2	3	2
I	AN	3	2	m	3	2	2	A	1.15	OV+	SV-	877	1	3	V-S+	1	4	3	2
I	AN	2	2	ž	4	3	3	A	1.23	SV+	SV-	329	3	4	V+S+	4	4	4	2
I	A	3	3	m	3	2	2	A	1.23	GV+	SV+	314	2	3	V-S+	4	2	4	2
I	AN	2	3	ž	4	4	4	A	1.30	SV+	SV-	235	1	2	V-S-	4	4	4	3
I	A	2	2	ž	1	2	1	D	1.31	GV+	GV+	816	3	1	V+S-	4	3	4	1
I	AN	4	3	ž	2	4	4	B	1.31	G0	SV-	818	3	4	V+S+	4	4	4	2
I	A	2	2	ž	1	3	2	B	1.31	SV+	OV+	322	3	3	V+S+	3	4	4	4
I	AN	2	1	m	1	1	2	D	1.31	S0	OV-	821	4	3	V+S+	4	2	2	2
I	A	1	1	m	1	1	2	D	1.38	SV+	SV+	319	4	1	V+S-	3	4	4	3
I	A	4	4	ž	4	4	2	A	1.39	SV+	SV+	848	4	4	V+S+	4	4	4	4
I	A	2	1	m	3	2	3	A	1.46	GV+	GV+	801	3	3	V+S+	4	2	4	3
I		2	1	ž	1	2	3	C	1.46	SV-	S0	236	2	2	V-S-	1	3	4	4
I	A	3	1	m	2	3	4	C	1.54	GV+	GV+	803	4	2	V+S-	4	4	4	3
I	A	4	3	m	4	3	3	A	1.54	GV+	SV+	232	1	4	V-S+	2	4	4	4
I	A	3	3	ž	1	3	2	B	1.56	SV+	SV+	834	1	2	V-S-	3	2	2	4
I		4	4	m	3	4	4	B	1.62	S0	S0	869	2	1	V-S-	2	3	4	4
I	A	4	3	ž	2	4	4	B	1.62	GV+	GV+	812	4	4	V+S+	4	3	4	2
I	AN	1	2	ž	4	3	1	A	1.62	GV+	SV-	833	1	3	V-S+	2	4	4	4
I		1	1	ž	2	2	3	C	1.77	U0	UV-	889	1	4	V-S+	2	1	1	2
I		3	1	ž	2	3	4	C	1.84	OV+	S0	259	3	4	V+S+	2	4	3	3
I		2	2	m	2	3	4	C	1.85	GV+	S0	215	4	4	V+S+	3	2	3	1
I		3	2	ž	3	3	3	A	1.92	S0	S0	210	3	3	V+S+	2	1	4	1
I	ASN	4	4	m	4	4	4	A	2.38	UV+	OV-	240	2	2	V-S-	3	3	4	3
I	ASN	4	4	m	4	4	4	A	2.46	OV+	OV-	837	2	1	V-S-	3	1	4	4
I	ASN	3	2	m	3	2	2	A	2.53	UV+	UV-	305	1	3	V-S+	3	1	2	3
I	ASN	3	4	m	3	2	3	A	2.54	GV+	GV+	879	2	1	V-S-	2	3	3	4
I	ASN	2	2	m	1	1	1	D	2.61	OV+	S0	258	1	1	V-S-	1	3	1	2
I	ASN	1	1	m	3	4	4	B	2.76	SV+	SV-	251	3	1	V+S-	2	4	4	4
I	ASN	4	3	m	3	2	4	C	2.85	UV+	U0	216	2	4	V-S+	1	1	1	2

Bg	KT	Ek	Ku	S	Pa	St	Tl	K	Prsp	AmR	AmZ	IdC	VP	SP	Proz	VC	HO	HP	HU
II		4	4	m	4	2	1	A	0.00	SV+	SV-	260	2	1	V-S-	2	2	3	1
II		1	2	ž	3	1	2	A	0.00	GV+	SV-	254	3	2	V+S-	1	3	3	1
II		3	3	ž	3	4	3	B	0.00	GV+	GV+	248	4	4	V+S+	3	3	4	4
II		2	3	ž	4	2	3	A	0.00	OV+	00	244	3	3	V+S+	2	4	4	4
II	B	3	3	m	4	2	3	A	1.00	OV+	OV+	807	4	4	V+S+	3	3	4	3
II	B	2	3	ž	4	3	3	A	1.00	GV+	GV+	843	2	4	V-S+	4	4	4	3
II	B	2	2	ž	4	3	3	A	1.00	GV+	GV+	212	4	3	V+S+	2	1	4	2
II	C	2	2	m	2	3	3	B	1.00	G0	SV-	309	4	4	V+S+	3	3	2	1
II	B	2	2	m	3	2	1	A	1.07	SV+	SV+	320	4	2	V+S-	3	4	4	4
II	C	3	3	ž	2	1	1	D	1.08	GV+	SV-	229	1	4	V-S+	3	4	4	4
II	B	1	2	ž	4	4	4	A	1.23	SV+	GV+	810	4	4	V+S+	4	3	4	3
II	B	1	1	ž	2	2	3	C	1.31	SV+	OV+	817	4	2	V+S-	3	4	4	1
II	B	4	4	m	3	3	3	A	1.39	S0	SV+	846	3	3	V+S+	4	2	3	2
II	B	4	4	m	4	2	2	A	1.46	SV+	SV+	805	2	3	V-S+	4	1	1	1
II	C	1	1	m	4	4	4	A	1.53	OV+	OV-	239	3	2	V+S-	2	4	4	3
II	C	4	4	ž	4	4	4	A	1.54	SV-	SV-	842	2	2	V-S-	4	4	4	2
II	B	3	2	m	2	1	1	D	1.54	SV+	SV+	893	1	3	V-S+	2	4	4	4
II	B	4	3	m	2	2	1	D	1.54	OV+	OV+	880	4	3	V+S+	3	1	2	1
II	B	4	4	ž	4	1	2	A	1.62	SV+	SV+	832	1	1	V-S-	3	3	3	3
II	C	3	4	m	4	3	2	A	1.69	S0	OV-	242	4	3	V+S+	2	3	3	3
II	B	2	2	m	2	2	1	D	1.77	OV+	00	214	2	1	V-S-	4	1	1	4
II	D	3	2	ž	1	3	2	B	1.92	U0	U0	888	2	4	V-S+	1	2	4	2
II	D	3	4	m	3	3	2	A	2.20	UV-	UV-	227	1	2	V-S-	3	4	1	4
II	D	2	3	m	4	3	3	A	2.23	00	UV-	876	2	1	V-S-	3	4	4	2
II	D	1	2	ž	4	4	4	A	2.31	OV-	OV-	830	1	3	V-S+	2	1	2	2
II	D	2	2	ž	3	4	4	B	2.38	U0	UV-	250	2	2	V-S-	2	1	1	1
II	D	1	2	m	4	2	4	A	2.53	00	OV-	256	4	1	V+S-	2	4	4	1
II	D	1	1	m	2	2	3	C	2.54	S0	UV-	892	1	2	V-S-	1	1	1	1
II	D	2	2	ž	3	4	3	B	2.76	S0	00	245	2	4	V-S+	1	1	1	4

Bg	KT	Ek	Ku	S	Pa	St	Tl	K	Prsp	AmR	AmZ	IdC	VP	SP	Proz	VC	HO	HP	HU
III		3	3	ž	3	4	4	B	0.00	SV+	SV+	854	2	3	V-S+	4	4	2	4
III		4	3	m	1	2	2	D	0.00	UV-	UV-	228	1	2	V-S-	3	1	1	1
III	B	1	1	ž	2	1	1	D	1.00	SV+	SV+	204	3	4	V+S+	2	3	3	3
III	C	3	2	ž	2	4	3	B	1.00	S0	SV-	312	1	3	V-S+	4	2	4	1
III	B	1	1	ž	1	1	1	D	1.00	S0	SV+	202	4	4	V+S+	1	2	3	1
III	C	1	1	ž	1	1	1	D	1.08	OV-	SV-	884	3	4	V+S+	1	3	2	2
III	B	4	4	m	1	1	1	D	1.08	SV+	SV+	829	2	3	V-S+	3	1	2	4
III	B	2	2	ž	4	4	3	A	1.38	00	OV+	321	4	3	V+S+	2	4	4	4
III	C	2	2	ž	2	2	4	C	1.39	S0	SV-	872	3	3	V+S+	1	4	3	3
III		3	2	m	2	2	4	C	1.54	S0	G0	809	4	4	V+S+	4	1	4	1
III	C	2	2	ž	3	1	1	A	1.54	S0	SV-	853	2	4	V-S+	4	3	3	3
III	C	2	3	ž	2	2	1	D	1.54	SV+	SV-	205	4	2	V+S-	2	2	3	2
III	D	1	1	m	2	2	2	D	1.54	UV+	UV-	827	3	2	V+S-	2	4	4	4
III	C	1	1	m	2	2	3	C	1.54	SV+	SV-	836	2	2	V-S-	2	2	1	2
III	D	1	2	ž	3	1	1	A	1.60	UV-	UV-	318	1	3	V-S+	1	3	3	1
III	C	1	2	m	3	2	3	A	1.61	SV+	SV-	310	4	3	V+S+	1	2	4	3
III	C	1	1	ž	2	2	3	C	1.62	SV+	SV-	209	3	4	V+S+	1	2	3	1
III	C	4	4	m	4	3	1	A	1.77	S0	SV-	840	3	2	V+S-	4	2	4	4
III	C	3	3	ž	3	2	1	A	1.77	SV-	S0	303	4	4	V+S+	2	4	4	4
III	D	4	4	m	2	1	1	D	1.80	OV-	OV-	226	1	2	V-S-	2	1	4	4
III	D	3	3	m	4	2	2	A	1.92	UV-	UV-	233	2	1	V-S-	2	3	3	4
III	D	2	1	m	1	1	2	D	2.00	UV+	UV-	326	2	3	V-S+	3	3	4	2
III	D	2	2	m	4	2	3	A	2.07	OV-	00	327	3	4	V+S+	1	4	3	3
III	C	3	2	ž	3	1	2	A	2.07	SV-	SV-	317	1	2	V-S-	1	2	4	2

Bg	KT	Ek	Ku	S	Pa	St	Tl	K	Prsp	AmR	AmZ	IdC	VP	SP	Proz	VC	HO	HP	HU
III	D	2	2	ž	3	2	4	C	2.15	U0	UV-	230	1	3	V-S+	3	4	4	4
III	D	1	1	m	3	2	4	C	2.23	00	00	881	3	3	V+S+	2	1	2	1
III	D	1	1	m	3	2	3	A	2.23	0V+	0V-	847	2	4	V-S+	2	2	2	1
III	D	1	1	ž	4	3	3	A	2.31	U0	UV-	208	2	3	V-S+	1	3	3	1
III	D	4	4	m	3	3	3	A	2.31	U0	UV-	838	2	1	V-S-	4	3	2	1
III	D	1	1	ž	1	4	4	B	2.38	U0	UV-	206	1	2	V-S-	1	4	4	3
III	D	3	2	m	4	4	4	A	2.46	UV-	SV-	241	3	1	V+S-	1	4	3	4
III	D	3	2	ž	2	3	4	C	2.69	U0	UV-	257	1	2	V-S-	1	2	4	4
III	D	1	2	m	2	1	2	D	2.77	UV-	UV-	218	2	1	V-S-	1	4	3	3
III	D	4	4	m	2	1	2	D	2.92	UV+	UV+	835	2	1	V-S-	2	3	1	3
III	D	4	4	m	1	1	4	C	3.08	SV-	OV-	871	2	3	V-S+	1	2	2	1

Bg	KT	Ek	Ku	S	Pa	St	Tl	K	Prsp	AmR	AmZ	IdC	VP	SP	Proz	VC	HO	HP	HU
IV		3	3	ž	3	3	1	A	0.00	SV+	SV-	200	1	2	V-S-	2	2	3	2
IV		1	1	ž	1	2	4	C	0.00	00	00	252	2	3	V-S+	1	4	4	4
IV		1	1	m	1	2	2	D	0.00	UV-	UV-	231	2	4	V-S+	2	1	3	2
IV	ESP	2	2	ž	3	2	1	A	1.00	SV+	SV+	849	4	4	V+S+	3	4	4	4
IV	ESP	4	4	ž	4	1	1	A	1.00	GV+	GV+	850	4	4	V+S+	4	3	4	3
IV	ESP	3	1	ž	1	3	3	B	1.08	SV+	GV+	813	2	2	V-S-	2	3	4	4
IV	EP	4	4	ž	3	3	1	A	1.15	S0	SV-	891	1	1	V-S-	3	2	2	3
IV		1	2	ž	3	1	3	A	1.30	S0	UV-	253	3	1	V+S-	4	2	4	1
IV	EP	1	1	ž	1	1	1	D	1.38	SV-	SV-	246	2	3	V-S+	2	3	3	4
IV	E	3	3	m	3	2	3	A	1.46	UV-	UV-	324	4	3	V+S+	2	4	4	3
IV	EP	3	2	ž	2	3	1	B	1.62	0V+	SV-	201	2	2	V-S-	3	3	3	1
IV	ESP	2	1	ž	1	2	3	C	1.69	SV+	GV+	819	3	2	V+S-	2	4	4	1
IV		4	3	m	3	4	4	B	1.69	UV+	UV-	828	4	3	V+S+	3	3	4	4
IV	E	2	2	m	4	3	3	A	1.84	UV-	U0	323	4	3	V+S+	2	4	4	3
IV	E	2	1	m	2	2	1	D	1.85	UV-	UV-	217	1	1	V-S-	1	2	2	4
IV		1	1	ž	2	1	1	D	1.92	SV+	0V-	255	3	3	V+S+	1	3	4	2
IV	E	1	2	ž	3	3	4	C	2.00	0V-	0V-	831	2	3	V-S+	1	1	2	3
IV	E	1	1	m	3	2	2	A	2.00	U0	UV-	243	2	1	V-S-	1	2	2	2
IV	E	1	1	ž	1	4	3	B	2.00	U0	UV-	887	3	3	V+S+	1	3	2	3
IV	E	2	2	m	1	3	2	B	2.23	0V-	0V-	867	1	2	V-S-	2	3	4	2
IV	E	1	1	ž	1	1	1	D	2.23	U0	UV-	301	2	3	V-S+	3	2	3	3
IV	E	3	2	m	1	4	2	B	2.30	U0	UV-	308	2	3	V-S+	2	4	2	4
IV	E	1	1	ž	3	3	4	C	2.31	UV-	U0	882	3	3	V+S+	1	3	4	4
IV	E	1	1	ž	1	3	3	B	2.39	UV-	0V-	873	1	4	V-S+	2	2	4	4
IV	E	1	1	m	3	1	1	A	2.40	UV-	UV-	316	1	3	V-S+	2	1	1	3
IV	E	3	2	m	3	3	3	A	2.46	0V-	0V-	845	3	2	V+S-	1	2	4	2
IV	E	1	1	ž	1	1	1	D	2.46	U0	U0	883	1	3	V-S+	1	2	1	1
IV	E	4	4	m	2	3	4	C	2.46	UV-	U0	865	2	2	V-S-	4	1	2	2
IV	E	3	1	ž	1	2	1	D	2.53	0V-	0V-	304	3	4	V+S+	1	4	3	4
IV		2	1	m	1	1	1	D	2.54	gv+	0V-	866	1	1	V-S-	3	1	1	1
IV	E	3	1	m	2	3	2	B	2.62	00	U0	870	1	3	V-S+	2	2	4	4
IV		4	4	m	4	4	4	A	2.69	SV+	S0	875	2	2	V-S-	3	4	4	4
IV	E	2	1	m	1	1	1	D	2.77	UV-	UV-	841	2	2	V-S-	2	3	2	2
IV	E	3	2	ž	1	1	1	D	2.84	U0	UV-	311	1	3	V-S+	1	1	3	2
IV	E	2	1	ž	1	2	2	D	2.85	U0	UV-	874	2	2	V-S-	2	3	3	2
IV	E	3	3	m	3	4	4	B	2.92	0V-	0V-	306	2	1	V-S-	4	1	2	4
IV	E	2	2	m	3	2	4	C	2.92	U0	U0	219	1	2	V-S-	1	4	4	2
IV		1	3	m	3	3	1	A	3.00	UV+	UV-	839	3	4	V+S+	3	4	4	4
IV	E	2	1	m	1	1	1	D	3.07	UV-	UV-	315	1	3	V-S+	1	1	1	3
IV	E	2	1	m	2	1	3	C	3.08	00	0V-	868	4	3	V+S+	4	4	4	3
IV	E	1	1	m	3	3	2	A	3.31	U0	U0	844	1	1	V-S-	2	3	4	2

Vysvětlivky k označení sloupců:

Bg - backgroundový podsoubor
 KT - "typová (ev. kontratypová) skupina"
 Ek - "Ekonomická úroveň"
 Ku - "Kulturní úroveň"
 S - pohlaví
 Pa - "participace rodičů"
 St - "školní strategie rodičů"
 Tl - "výchovný tlak"
 K - "výchovný styl" v rodině (kombinace předchozích tří znaků)
 Prsp - prospěch
 AmR - "typ ambicí rodičů"
 AmZ - "typ ambicí žáka"
 IdC - identifikační číslo dotazníku
 VP - "výkonový postoj" ke škole
 SP - "sociální postoj" ke škole
 Proz - "typ prožívání školy" (kombinace předchozích dvou znaků)
 VC - "způsob trávení volného času"
 HO - preference "obecných hodnot"
 HP - preference "privátních hodnot"
 HU - "preference "hodnot úspěchu"

TABULKA č.2 (Rozložení ambicí rodičů a dětí v typových skupinách)

rodiče

	GV+	SV+	UV+	OV+	GV-	SV-	UV-	OV-	G0	S0	U0	00	Celkem
A	20	7		2									29
B	2	8		3						2		1	16
C	1	4		1		3		1	1	5			16
D			3	1		1	5	3		2	7	3	25
E							9	5			9	2	25
AN	1	2		1					1	1	1		7
ASN	1	1	3	2									7
EP				1		1				1			3
ESP	1	3											4

děti

	GV+	SV+	UV+	OV+	GV-	SV-	UV-	OV-	G0	S0	U0	00	Celkem
A	17	10		2									29
B	3	8		4								1	16
C						13		2		1			16
D			1			1	14	5			1	3	25
E							11	7			7		25
AN						5	1	1					7
ASN	1					1	1	2		1	1		7
EP						3							3
ESP	3	1											4

TABULKA č.3 (Srovnání typových skupin)

	A	B	C	D	E	AN	ASN	EP	ESP	prům. vzorku
"ekon.úroveň"	2.66	2.50	2.25	2.12	2.00	2.33	3.00	2.67	2.75	2.41
"kult.úroveň"	2.48	2.50	2.31	2.20	1.56	2.17	2.86	2.33	2.00	2.26
"participace"	2.66	2.88	2.69	2.72	2.00	3.00	3.00	2.00	2.25	2.59
"škol.strateg."	2.24	2.13	2.31	2.40	2.32	2.83	2.71	2.33	2.00	2.36
"výchov.tlak"	2.03	2.06	2.31	2.92	2.32	2.67	3.14	1.00	2.00	2.43
"výkon.postoj"	2.66	3.00	2.75	1.92	2.00	2.17	1.86	1.67	3.25	2.40
"sociál.postoj"	2.97	2.94	3.00	2.32	2.52	3.17	1.86	2.00	3.00	2.64
"volný čas"	3.14	2.94	2.31	1.80	1.84	3.17	2.14	2.67	2.75	2.43
"obecné hodn."	2.79	2.56	2.88	2.72	2.48	3.67	2.29	2.67	3.50	2.71
"privát. hodn."	3.34	3.13	3.25	2.76	2.84	3.50	2.71	2.67	4.00	3.12
"hodn. úspěchu"	2.69	2.69	2.50	2.44	2.84	2.50	3.14	2.67	3.00	2.61
"prům.prospěch"	1.17	1.28	1.49	2.29	2.45	1.32	2.24	1.38	1.19	1.78
"sebezař."(V59)	1.66	1.63	1.81	3.04	3.08	2.33	3.14	2.00	2.25	2.37

Frekvence "stylů rodinné výchovy" v typových skupinách:

"styl výchovy"	A	B	C	D	E	vzorek celkem
"participativní"	18 (62%)	9 (56%)	8 (50%)	11 (44%)	6 (24%)	75 (47%)
"proškolní"	3 (10%)	0	2 (13%)	4 (16%)	6 (24%)	24 (15%)
"nátlakový"	1 (3%)	1 (6%)	3 (19%)	5 (20%)	5 (20%)	24 (15%)
"pasivní"	7 (24%)	6 (38%)	3 (19%)	5 (20%)	8 (32%)	37 (23%)
celkem	29	16	16	25	25	

Frekvence "typu prožívání školy" v "typových skupinách":

	A	B	C	D	E
V+S+	12 (41%)	8 (50%)	7 (44%)	2 (8%)	6 (24%)
V-S+	9 (31%)	4 (25%)	3 (19%)	9 (36%)	9 (36%)
V+S-	5 (17%)	2 (13%)	3 (19%)	3 (12%)	1 (4%)
V-S-	3 (10%)	2 (13%)	3 (19%)	11 (44%)	9 (36%)
celkem	29	16	16	25	25

Grafy statistických vazeb

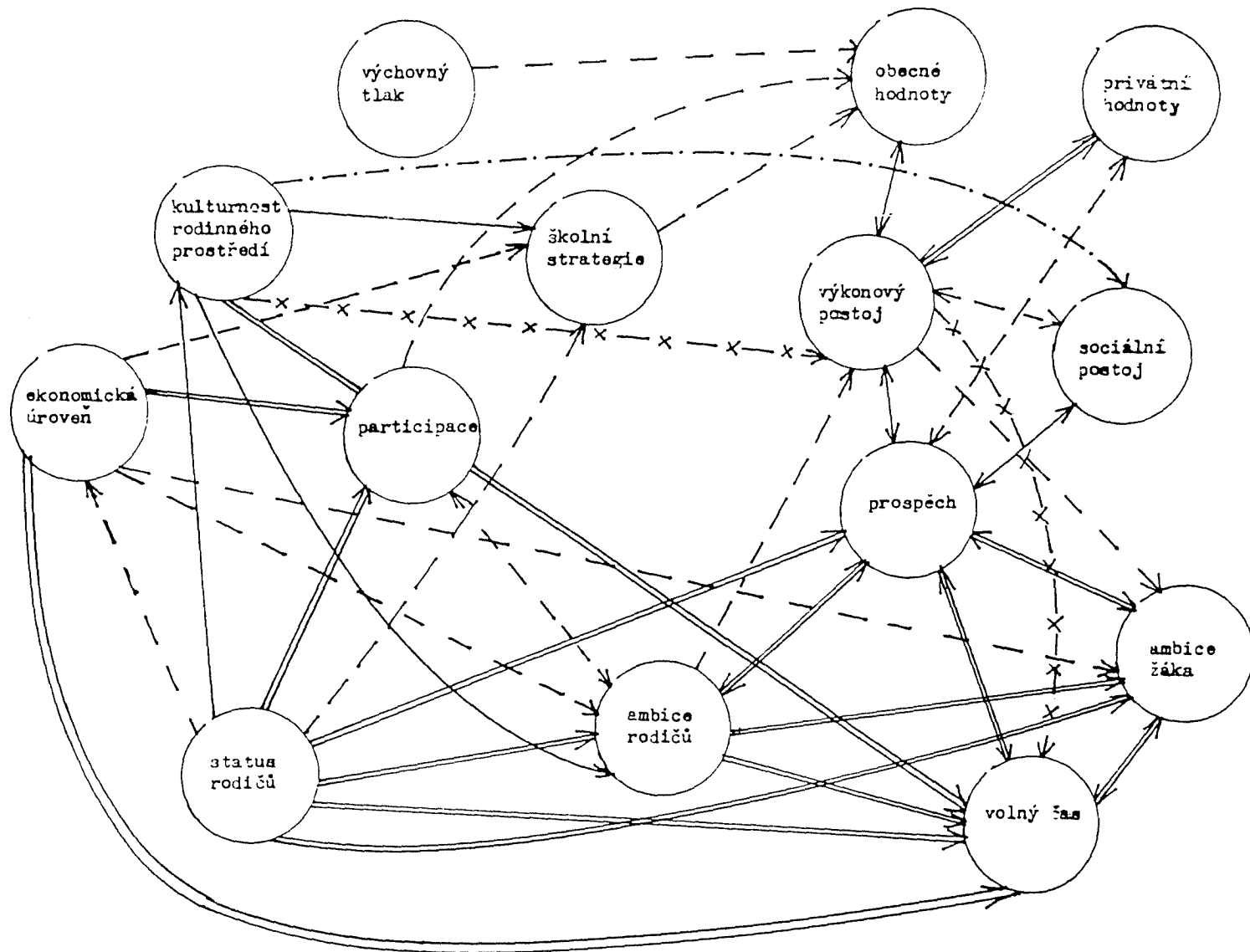
Následující tři grafy mají přehlednějším způsobem zachytit výše popsanou síť statistických vazeb. Pro zjednodušení nezakreslujeme vazby mezi těmi agregovanými znaky, které se výrazněji překrývají.

Graf č. 1 se týká vazeb ve výzkumném vzorku jako celku, graf č. 2 vazeb v podsouboru chlapců a graf č. 3 vazeb v podsouboru dívek.

Šipky mají vyjádřit předpokládaný směr ovlivnění. Charakter a signifikance jednotlivých vazeb pak jsou vyjádřeny odlišným grafickým značením.

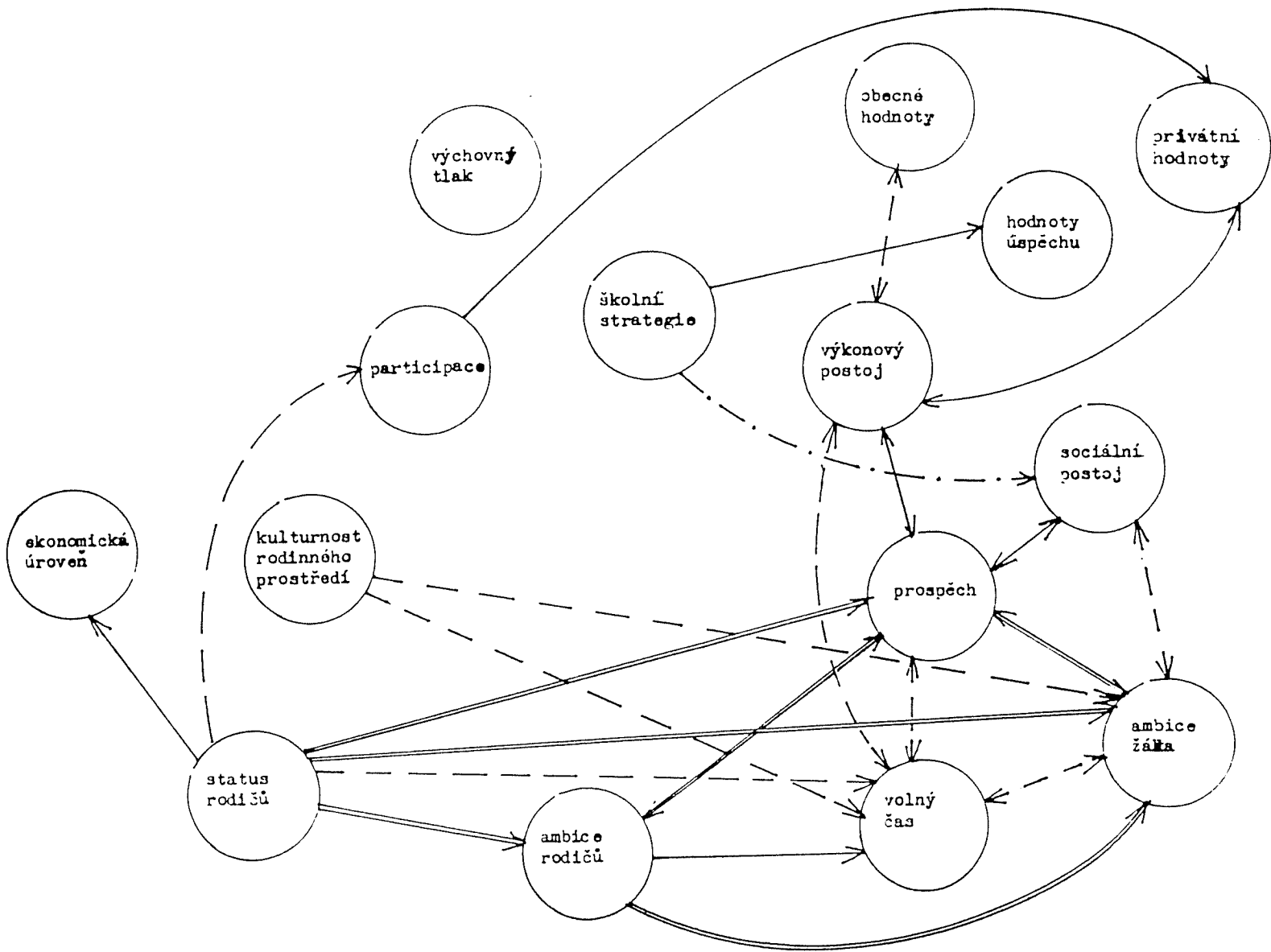
Legenda:

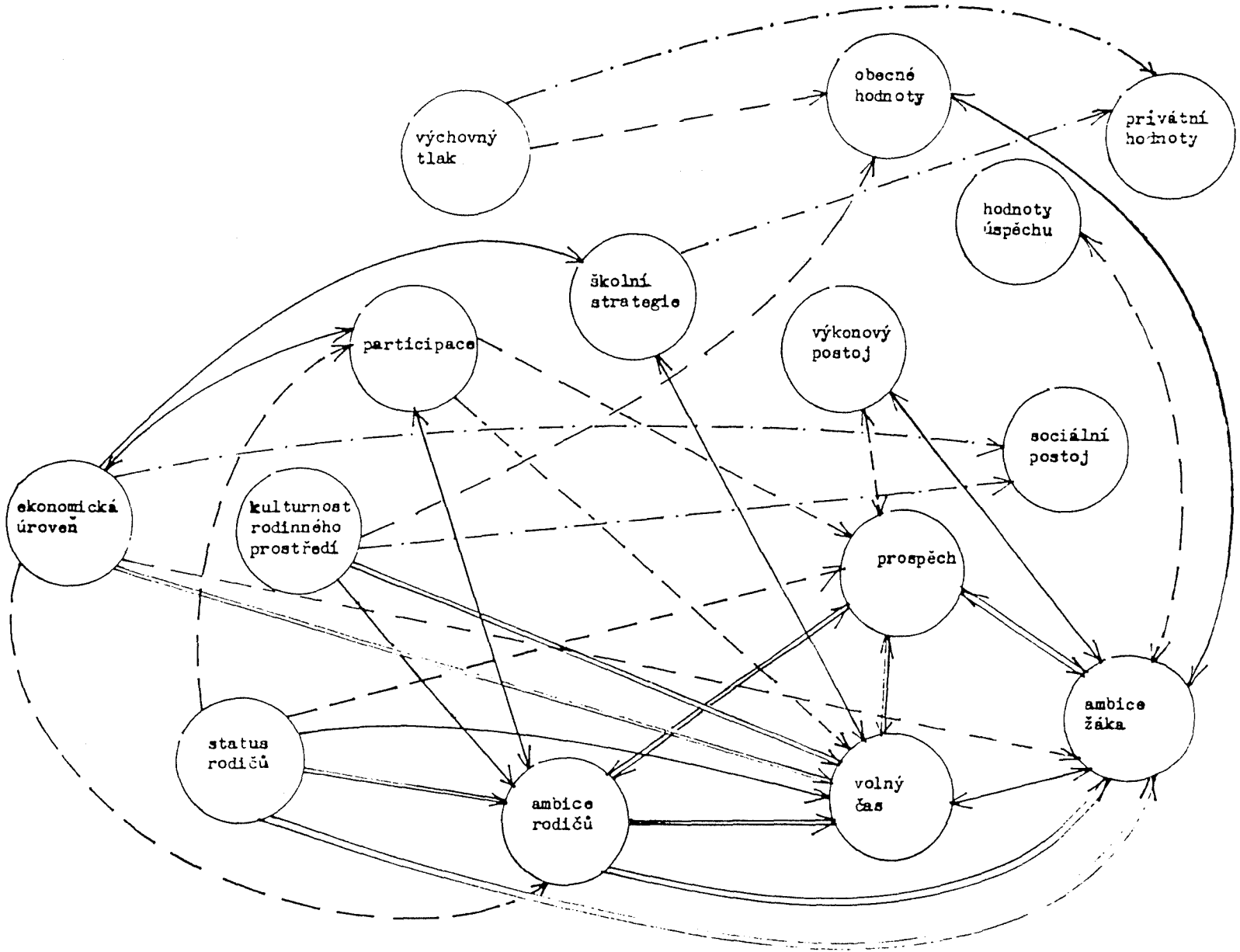
=====	vazby s vysokou statistickou významností ($p \leq 0.01$)
—————	vazby se střední významností ($p \approx 0.01 - 0.04$)
-----	vazby na hranici statistické významnosti ($p \approx 0.05$)
-.-.-.-.	vazby s převráceným směrem souvislosti
-x-x-x-x	vazby s rozporným charakterem souvislosti



Graf č. 1 (vzorek celkem)

Graf 8. 2 (chlapeci)





Graf 8. 3 (dívky)

Učení a poznání z pohledu dětí: žákovské bilance

Kvantitativní analýza poznatkových bilancí - co se vlastně naučili?

Stanislav Štech

"Poznatková bilance" je technika vytvořená B. Charlotem a výzkumným týmem ESCOL z Paříže, pomocí níž zjišťujeme poměrně volnou, neprestrukturovanou odpověď žáků na jednoduchou otázku: "Od narození až doted" jste se naučili mnoho věcí. Zamyslete se, které to jsou. Co byste se každý ještě chtěl naučit?"¹ Instrukci vesměs zadávali členové výzkumného týmu a obvykle ji na dotazy žáků zpřesňovali nebo doprovázeli minimálními vysvětleními ("napiš vše, co chceš, co považuješ za důležité"; "nemůžeš-li všechno vypsát, napiš to nejdůležitější" apod.).

Cílem totiž není získat nějaký maximálně objektivní přehled o tom, co se fakticky děti naučily. Ostatně, sama instrukce zní tak, že je nemožné ji dodržet: děti prostě nemohou vypsát vše, co se naučily. Uvedená instrukce tak nabízí plochu, kterou může každý žák zaplnit těmi poznatky a dovednostmi, kterým přikládá největší váhu. Je však přitom donucen provést, ať již vědomě nebo neuvědomovaně, jistý výběr. Uvede to, na co prostě nezapomene, co má pro něj nějaký význam, co má smysl (práve pro něj) uvést. Naším cílem také nebylo hodnotit žáky z hlediska rozsahu a kvality jejich vědomostí, ale rozebrat a pochopit jejich vztah k poznání, k učení, ke škole, k sobě samému. Slo nám o to zjistit, jaký smysl pro ně má učení, jednotlivé druhy poznatků, jakou váhu má škola a rodina v těchto poznávacích činnostech. Kladli jsme si celou řadu dalších otázek, na něž podáváme alespoň částečné odpovědi v dalších kapitolách: jaké je místo školy v těchto poznacích a v jejich životě, jaká je role a váha rodiny nebo vrstevníků. Předmět této kapitoly se však dá vyjádřit zjednodušeně jinou otázkou: co se tedy naši žáci podle svých vlastních subjektivních bilancí naučili?

Poznatková bilance tedy není dotazník zaměřující se na zjištění faktů a eliminující přitom co nejvíc subjektivní zkreslení výpovědí, ale je to nástroj zjišťující, čemu žáci přisuzují smysl. Nemůžeme tedy bilance interpretovat jen v jejich referenční fakticitě, ale především jako sémantickou produkci.²

Celkový soubor všech žáků, kteří vypracovali své poznatkové bilance, čítá 160 dětí. Jsou to žáci končícího 7.ročníku na třech školách již prezentovaného obvodu.³ V první fázi jsme stanovili analýzou slovníku bilancí základní síť kategorií, kterou jsme srovnali s francouzskou kategoriální sítí⁴. Naše kategorie se shodují v hrubých rysech s francouzskými, což nám umožňuje provádět základní srovnání. Přesto však je třeba upozornit, že naše kategorie i některá jejich seskupení jsou jemnější, umožňují lépe diferencovat udané obsahy a také usnadňují potřebnou agregaci podkategorií a jejich přeskupování podle potřeby ověřit různé hypotézy.

Vzhledem k tomu, že jsme dosud nezvládli zakódování všech bilancí, pracujeme pouze s hrubým zakódováním 100 bilancí ze 160 celkem. Nemůžeme proto využívat úplných a definitivních údajů za celý soubor, nemůžeme ani provádět některá důležitá srovnání, sledovat korelace údajů z dotazníku s vyhodnocením bilancí. Těžko se nám tedy stanovují nějaké sociální typy žáků podle obsahové orientace poznatků či podle preference učení apod. Proto se v této kapitole neobjeví výsledky a srovnání:

- dívky vs. chlapci
- rozdíly mezi třídami
- srovnávání specifických podsouborů (např. podle socioprofesionálního statusu rodiny, podle ambicí rodiny, podle prospěchu atd.).

Prezentujeme zde pouze základní strukturu manifestního obsahu dvou třetin našich bilancí. I když se definitivní výsledky mohou v něčem lišit od nyní prezentovaných dat, domníváme se, že základní tendence distribuce poznatků a dovedností zůstanou zachovány. Chceme se zde pokusit alespoň částečně odpovědět na otázku: "co se tedy vlastně žáci naučili?"

Žáci někdy mluví spíše o tom, co se (na)učili (a co jim dělalo třeba potíže, čeho si vážili, že to zvládli, a proto to uvedou). Mohou také hovořit o tom, co vědí, znají, co tvoří jejich poznání, které asociují se sebou natolik pevně, že již vstupuje do jejich sebeobrazu. Mohou tedy hovořit spíše o poznání jako o produktu. Druhým cílem této kapitoly je tedy ukázat, co se vlastně rozumí tím, když 13letý žák naší školy řekne "naučil jsem se" nebo "umím".

Kvantitativní analýza, kterou prezentujeme v základní frekvenční podobě (a pracujeme tedy s procentuálním vyjádřením ukazatelů a s průměry), stojí na vhodném systému kategorií, který musí být dostatečně úplný a výstižný, aby postihl všechny obsahy, které děti uvedly. Zároveň však musí být dostatečně jemně diferencovaný, aby hlavní kategorie nebyly příliš hrubé a nezakrývaly podstatné odlišnosti a různé způsoby "sycení" kategorie výpověďmi žáků. Také odlišné konstelace konkrétních obsahů a poznatků, ve kterých se jeden z nich vyskytuje, ukazují na různé procesy, jejichž prostřednictvím se dítě dostává do světa poznání. A jejichž prostřednictvím také dává smysl škole a své školní docházce.

Jaké obsahy se vůbec v zatím zpracované části vzorku vyskytly? Můžeme je rozdělit do 10 hlavních kategorií vztahujících se k minulosti a přítomnosti a zrcadlově symetricky nalézáme 8 kategorií pokrývajících obsahy a vyjádření zachycující projektovanou budoucnost (první dvě kategorie "minulosti" se v pasážích o "budoucnosti" vůbec nevyskytly).

Systém kategorií⁵

V textech jsme dosud identifikovali následující kategorie (podrobný rozpis všech kategorií a subkategorií včetně rozložení frekvencí viz Přílohu této kapitoly):

Minulost

11 - "Základní poznatky a dovednosti" zahrnující elementární socializaci a sebeobsluhu, většinou v rodině: chodit, mluvit, jíst, oblékat se, mýt se atd.

12 - "Rodinné úkoly" zahrnující elementární úkony v hranicích bytu, jednoduché domácí práce, drobná pomoc rodičům nevyžadující specifické dovednosti: uklízet, mýt nádobí, zalévat květiny atd.

13 - "Specifické dovednosti" vyjadřující vníkaní do každodenního světa dospělých, účast na něm. Počítáme sem orientaci v okolí bydliště, ruční práce v domácnosti, technické dovednosti, péči o sourozence, o zahradu, o zvířata, poznatky a dovednosti související s hospodařením.

14 - "Technické zájmy" představují přechodovou kategorii mezi Specifickými dovednostmi a Činnostmi volného času. Patří sem jednak práce s počítačem a ostatní typické technické zájmy (např. modelářství, fotografování).

15 - "Činnosti volného času" zahrnující vše, co se týká zábavy a hry, dále tábornictví a turistiky, sportovních a kulturních aktivit.

16 - "Intelektuální a školní činnosti" zahrnující jednak obecné výrazy vystihující poznávání a učení, jednak elementární školní dovednosti (trivium), dále vlastní obsahy, ať už jde o názvy školních předmětů, konkrétní obsahy, jež jsou zjevně či velmi pravděpodobně součástí učiva, předmětů či byly získány ve škole ("*poznat dějiny svého národa*"; "*vyznat se v mapě*") a vědomosti a obsahy nevztážené k učivu ("*jak se staví dům*"; "*znát zvířata a rostliny*"). Součástí této kategorie jsou také metodologické a normativní poznatky, schopnosti (vztahující se k žákově schopnosti plnit povinnosti, respektovat pravidla, myslet a vypracovávat si nástroje k jejich plnění).

17 - "Společnost, příroda, náboženství" zachycují poznatky a dovednosti vyjadřující vztah k těmto tématům, např. "*zajímat se o dění v našem státě*", "*šetřit přírodu*" apod.

18 - "Sociálně-vztahové poznatky a aktivity" zachycující základní přizpůsobení sociálnímu životu, respektování druhých, chápání a rozumění lidem, lásku, negativní zkušenosti a konflikty atd.

19 - "Osobní vývoj" se týká všech non-intelektuálních - charakterových, afektivních, motivačních ad. charakteristik, činností a obsahů. Důraz je zde položen na "jaký jsem", "kdo jsem", "jak prožívám". Rozdíl oproti kat. 18 spočívá v tom, že druzí lidé nejsou v těchto obsazích bezprostředně přítomni, např. "*naučil jsem se vyhrávat i prohrávat*", "*umím uznat svoji chybu*", "*vím, co je to usmívat se na svět*".

20 - "Sebehodnocení" v této kategorii skórují všechny výroky zabývající se tím, kolik se pisatel naučil, kolik mu ještě chybí, vyjadřující míru spokojenosti se sebou samým ("*je toho ještě moc a moc, co bych se chtěla ještě naučit*")

Budoucnost se v textech našich dětí neprojevuje vůbec obsahy a poznatky z elementární socializace (korespondujícími s kat. 11), ani nějakými "rodinnými úkoly a dovednostmi" (kat. 12). Proto jsme pracovali s

následujícími kategoriemi (jejich podrobnější vymezení je shodné s tím, které je uvedeno výše s jedinou výjimkou - vždy jde o přání, projekt, výhled do budoucnosti):

23 - "Specifické dovednosti"

24 - "Technické zájmy"

25 - "Činnosti volného času"

26 - "Intelektuální a školní činnosti, vzdělání a vědění"

27 - "Společnost, příroda, náboženství"

28 - "Sociálně vztahové poznatky a aktivity"

29 - "Osobní vývoj"

30 - "Obživa, práce, profese"

Poněkud samostatnou kategorií byla kategorie 31, do které jsme zařazovali reakce žáků na situaci psaní bilance. Tyto výroky, ne příliš časté, měly někdy podobu výzvy k dialogu, byly otázkou na výzkumníka, či pokusem o komunikaci s ním na metatéma - "co to znamená psát bilanci" ("*To, co jsem napsala, si asi přečtete i v dalších papírech*"; "*ale dále už psát nebudu, ba dokonce nemůžu, vždyť jsem vypsala jen desetinu toho, co umím, a už mě bolí ruka*").

Základní procentuální rozložení obsahů, poznatků a vědomostí uvedených žáky je obsaženo v příloze. Celková suma položek činí 2826, což dává průměr **28,25** položky na jednu bilanci. Ve srovnání s francouzskými dětmi je tento počet 2-3x vyšší.⁶ Na první pohled je to dáno převahou výřků majících podobu seznamů infinitivů označujících určitou dovednost, vědomost či poznatek. V těchto bilancích se vždy vyskytuje větší počet jednotek, než v bilancích žánru úvaha či vyprávění.

Texty bilancí mají tedy rozmanitou podobu. Především z hlediska délky a žánru. Podívejme se na ukázkou žánru, který převažuje - na "výčet":

I mluvit, chodit, běhat, jezdit na kole, plavat, hrát volejbal, tenis, mít ráda zvířata, číst, psát počítat, udržovat hygienu, mít ráda přírodu - les, uklízet, vařit, dívat se na televizi, zčásti anglicky a rusky, hrát na kytaru, nakupovat, zacházet s nůžkami, kladivem, kleštěmi, pilou atd., obsluhovat magnetofon, video, televizi, trochu počítač, lézt přes plot, některé gymnastické prvky, jezdit na pramici, veslici, kolečkových bruslích, skateboardu. Postarát se o sebe na táborech, trochu v přírodopisu, matematice, zeměpisu, fyzice, chemii, dějepise, atd., česky, mít ráda kamarády, rodiče, prarodiče.

2 umět dokonale alespoň dva světové jazyky, dosáhnout úspěchu v mém zaměstnání, naučit se špičkově hrát volejbal, řídit auto, naučit se ovládat koně a možná si i nějakého koupit, mít dva psi. (bilance č.203).

Takovéto bilance vypadají jako strohý účetní výkaz ("bilance"), kde krátký 4-5 řádkový text může z kvantitativního hlediska obsahovat více jednotek než stránková úvaha s prvky výřku. Ukažme si jednu jako příklad:

*I Základní potřeby života např. mluvit, přemýšlet atd
Základní znalosti číst, psát, počítat, znalosti o přírodě a vědách.*

Celkově se alespoň trochu orientovat v tomto prapodivném životě.

Naučili jsme se přijímat "rány" od života. Vytvořili jsme si různé instinkty nebo pudy. Dále různé věci které potřebujeme k tomu abychom kulturně žili.

Celkově jsme se naučili nejrůznější věci které jsme si zapamatovali a tak jsme vlastně vytvořili ve své hlavě skládačku kterou budeme celý život stavět a skládat, nikdy ji nepostavíme celou avšak někdo víc někdo méně.

Zdá se mě téměř nemožné vypsát alespoň tématicky vše co jsme se naučili. Na světě existují bylíóny informací které si člověk musí pamatovat. A k tomu přibývají další protože člověk má svůj koníček nebo "hoby". Já mám velice rád chemii doma mám svou laboratoř. Snažím se vzdělávat se v tomto oboru a snažím se celkově vytvářet v sobě zásobu informací. Z nám toho ovšem daleko víc ale dále už psát nebudu ba dokonce nemůžu vždyť jsem vypsál jen desetinu toho co (člov) umím a už mě bolí ruka. (bilance č.215).

Některé bilance jsou zjevně reakcí na "školní zadání" a pokusem o slohový útvar (úvaha, vyprávění). Většina jich však vypovídá o "doslovné" reakci žáků. Jak to řekl jeden z

Co stojí za řeč ?

V tabulce výsledků (viz přílohu kapitoly) na první pohled dominují kategorie 15 a 16, které dohromady zabírají téměř polovinu všech bilančních položek (47 %). Znamená to, že činnosti ve volném čase a obsahy a činnosti školní a intelektuální se podle běžných předpokladů odrazily také v bilancích a charakterizují naše žáky. Tohle konstatování je však příliš povrchní a banální a je nutné ho přiblížit pohledem na váhu subkategorií i na konkrétní podoby "jednotek", které tento vysoký výskyt zajišťují.

V pořadí četnosti následují kategorie 11 - elementární vědomosti a dovednosti (18,8%) a 13 - specifické dovednosti (14,6%). Výskyt obsahů v dalších kategoriích je nízký. Zejména je pozoruhodná nízká četnost položek vyjadřujících učení a poznání ve formativním, osobnostním slova smyslu (18- sociálně vztahové a afektivní; 19 - osobní rozvoj a 20 - sebehodnocení) dohromady představující jen 12%. Překvapuje to právě v této rané adolescenci, kdy se žáci ve zvýšené míře kriticky vyrovnávají se světem, druhými i se sebou samými.

Škola v popředí - co to ale znamená?

I když nám pořadí podle závažnosti (resp. kvantitativní váhy) indikuje důležité postavení intelektuálních a školních činností a poznatků, pokusíme se toto konstatování diferencovat a tím upřesnit.

Na první pohled to vypadá, že poznávací činnosti, intelektuální obsahy a/nebo ve škole získané poznatky zanechávají v dětech poměrně významnou stopu. Sytí všechny kategorie 16 všechny subkategorie stejně ?

Není tomu tak. Největší četnosti zaznamenáváme u subkategorie 161 - trivium a 163 - vlastní školní a intelektuální obsahy.

"Základní školní poznatky" neboli trivium tvoří z 522 položek kat. 16 celých 43,3%. Skutečně hovoříme pouze o "číst, psát, počítat" a jejich variacích, resp. synonymech ("rozpoznávat písmenka; písmo; podepsat se; násobit; dělit; rozpoznávat čísla" atd.). Protože se trivium vyskytuje prakticky ve všech bilancích, je samozřejmě nutné docenit plně význam faktu, že ho děti takto často ve svých 13 letech uvádějí. Tato základní "bilanční gramotnost", tj. potřeba uvádět příře elementární alfabeticizace v bilanci dosavadního životního poznání, se tak ukazuje jako něco, co pro děti z velké části symbolizuje či zastupuje školu či intelektuální dovednosti. U každého ze žáků zcela jistě v různé míře a

nich: "když mám napsat co nejvíc z toho, co jsem se až dosud naučil, pak je nejlepší se moc nerozpovídávat a napsat to stručně".

Úsporný seznam tak umožňuje uvést maximum poznatků. Z hlediska našeho zájmu však nelze říci, že jeden žánr je "lepší" než druhý, že text dlouhý nám řekne více než text kratší apod. I když nelze zastírat, že texty úvahové či vyprávěcí právě proto, že ukazují též volbu rozmanitějších výrazových prostředků a různých syntaktických spojení, umožňují lépe vnikat do souvislostí a poskytují více informací o žákově sebeobrazu apod.

Distribuce jednotlivých evokovaných obsahů, poznatků a činností je nicméně natolik nerovnoměrná, že nám umožňuje i při procentuálním zpracování podtrhnout některé významné rozdíly. Naše výsledky budeme srovnávat též s výsledky francouzských bilancí (francouzští žáci byli v průměru o 1 rok starší než naši; v jejich souboru jsou zahrnuty i dvě třídy odpovídající našemu 6. ročníku - pro srovnání však budeme používat vždy jen výsledků žáků starších, bližších věkem žákům našim).

jinak, ale jistě téměř u každého. Srovnajme následující dvě ukázky:

"Na prvním stupni základní školy jsem se naučil jedny z nejdůležitějších věcí: číst, psát a počítat. Tyto věci mi budou potřebné po celý život. Bez čtení bych si nemohl přečíst zajímavé noviny, bez psaní bych nemohl nic napsat a bez počítání bych si neuměl nic koupit" (bilance č. 805).

Vedle toho uveďme sice ne prostý výčet infinitivů, ale přece jen na první pohled banalizující "už umím jako každý číst, psát a počítat;" (bilance č.811). Ono "jako každý" ovšem může znamenat jak "neumím nic zvláštního, naučil jsem se to, co se naučí naprosto samozřejmě každý", tak také "nejsem žádný hlupák, nejsem o nic horší než ti ostatní". Jestliže v první ukázce je hodnota trivia ukázána zcela jasně (jsou to věci z nejdůležitějších, protože jsou to základy sloužící "po celý život" a následuje poněkud pragmatická ukázka smyslu těchto dovedností), pak v druhé je věc výkladově složitější. Zkrátka, hypotézu o banalizaci poznávání ve škole nadmírou trivia v bilancích musíme obezřetně verifikovat dalšími postupy.

Na druhou stranu si není třeba zastírat, že většina pedagogů i badatelů očekává, že žáci uvedou v souvislosti se školou a poznáváním něco víc než jen trivium. Je tomu částečně tak.

Druhou velkou subkategorii představuje č. 163 sytící kat. 16 z 31%. Tato subkategorie přitom zahrnuje jednak přímou enumeraci vyučovacích předmětů jako celek (díleč kategorie 1631 - "já jsem se naučil: ..., matematiku, Fyziku, chemii, přírodopis, zeměpis, Čj, ..." {bilance č. 249}), dále poměrně silnou samostatnou díleč kat. "cizí jazyky" a hlavně díleč kategorie 1633 "obsahy, které jsou zjevně či vysoce pravděpodobně součástí učiva či předmětů" (např. "dozvědět se něco o dějinách; znát stavbu a funkci živočichů; znát státy a jejich hlavní města" atd.). Tato kat.1633 představuje sama 41,3% z kat.163 a 12,8% z celé kat. 16, což vypadá na nezanedbatelný podíl.

Zabýváme se tím zejména proto, že se 1633 zdá být tou kategorií, která vyjadřuje nejvíce míru žádoucího vlivu školy na osobní transformaci a využití poznatků a vědomostí. Např. 1631 - taxonomický výčet nomenklatury předmětů se přece jen jeví jako poněkud méně přesvědčivý důkaz vlivu školy. Nabízí se nám ovšem možnost určitě agregace subkategorií. Ta může ukázat věc v jiném světle.

Kat. 1632 - cizí jazyky lze agregovat s 1631 - školní předměty, neboť se skládá z výčtu jednotlivých cizích jazyků jako vyučovacích předmětů. Pak však tyto agregované díleč =

kategorie představují 48,8% všech položek subkategorie 163 a 15,2% celé kat. 16. Polovinu všech školních a intelektuálních "obsahů" tvoří tedy pouhá reprodukce nomenklatury školních předmětů.

Zdá se, že je přítom podstatný rozdíl např. mezi "naučil jsem se matematiku, geometrii ..." (1631) a "umím vypočítat obsah čtverce" (1633). Nejedná se zřejmě o dva ekvivalentní výrazy vyjadřující totéž, ale tato odlišná vyjádření mohou odrážet odlišný poměr, vztah k tomu, co se dítě ve škole učí. Není pochyb o tom, že autor prvního výroku se také učil vypočítat obsah čtverce a že druhý ví o tom, že se naučil matematiku či geometrii jako předmět. Tito dva žáci se tak neučí jen každý jinak tutéž věc, ale možná, že se učí různé věci.⁷

V našem souboru dat jsme bohužel nemohli provést některá srovnání mezi školami či třídami různého typu, specializace či orientace, která by byla analogická s francouzskou konfrontací populace Saint-Denis a Massy (dělnická a imigrantská čtvrt' ve srovnání s výběrovou třídou ve čtvrti střední vrstvy). ESCOL si totiž při identifikaci různých vztahů k poznatkům a intelektovým činnostem vypomáhá takto rozvrženým kontrastním vzorkem. Přesto i z našich dosud zpracovaných dat je cítit větší distanci a menší stupeň propracovanosti osobního smyslu určitého souboru poznatků tam, kde se užívá pouze substantiv označujících vyučovací předměty.

Nominální vymezení předmětů často zůstává u pouhého konstatování, že daný předmět žáka "baví" nebo "nebaví". Předmět prostě "je" (v jakémisi ontologickém výměru stojí před žáky, mimo ně a může je buď "bavit" nebo ne - aktivita je zde už lingvisticky na straně tohoto neosobního předmětu); může to kontrastovat s jinými předměty a poznatky, kterých se žák zmocňuje činností, a jejichž prezentace je často doprovázena hodnotícími soudy. V následující ukázce máme před sebou oba případy najednou:

"V tělocviku nejsem zase ta nejlepší, ale ani ne nejhorší, protože chodím na atletiku /běhání/, umím sportovat.

Baví mě /ve škole/ němčina, tělocvik, chemie, fyzika a výtvarka. K tomu co umím dodávám, že trochu zpívat, učit se na 1-2, umím tancovat, bavit se, smát se, překonávat všelijaké zážitky - stresy, ovládat se /pouze ve věcech, které se netýkají chování/" (bilance č.253).

Naopak slovesné formulace mohou odrážet snahu o elaboraci osobnostního smyslu určité činnosti či poznatku. A to buď vztahením jednotlivých částí či úseků učiva mezi sebou (nalezení návazností, předpokladů jednoho poznatku pro druhý), uvedením toho, co lze s daným poznatkem nebo zkušeností "dělat" či jak ho vztáhnout pro život vůbec.

"V matematice jsem se naučila sčítat a odčítat, dělit a násobit, prostě základy. V češtině jsem se naučila vyjmenovaná slova, které mi pomůžou k psaní měkkého a tvrdého i,y. Prostě v každém předmětu jsem se něčeho naučila" (bilance č.244). Žákyně demonstruje jasně, čeho je schopna v daném vyučovacím předmětu, co umí nebo bude umět dělat, jak na sebe některé činnosti uvnitř soustavy poznatků oboru navazují a tím dostávají nějaký smysl (vyjmenovaná slova pro správný pravopis; základní aritmetické operace vymezené jako "prostě základy"). Jiný příklad ukazuje blíže nespecifikovanou užitečnost "pro život", tak často zmiňovanou žáky v rozhovorech. Takže i básničky nebo rýsování nabývají touto užitečností v životě určitého smyslu:

"Naučila jsem se všemu co potřebuju k životu ... Všechno co se ve škole učíme budeme potřebovat v životě. V českém jazyce jsem se také naučila různé básničky a vyjmenovaná slova. V matematice jsme se naučili rýsovat a počítat." (bilance č.245).

Jako kritérium větší osobní práce nad osvojovaným obsahem nám zde může sloužit konkretizace poznatků (vypočítat obsah čtverce; narýsovat obrazec; umět vyjmenovaná slova). To však zároveň může v některých

případech signalizovat neschopnost jít za volné seskupení několika nesouvisejících operací a vypracovat si obraz systematického souboru poznatků, kterým je třeba matematika. Pomocným kritériem zde může být snad skutečnost, zda nominálně uvedené předměty jsou prezentovány v celé sérii (matematika vedle fyziky, chemie, dějepisu apod.), která se čte téměř jako seznam předmětů na rozvrhu hodin, nebo samostatně (viz již zmíněný hoch č.215 "Já mám velice rád chemii, doma mám svou laboratoř. Snažím se vzdělávat se v tomto oboru ...").

Na rozdíl od Charlota se nám zdá, že je v našich textech obtížné vést rozlišení základního vztahu k poznání podle dvojice "substantiva vs.slovesa". Jistý posun objevujeme právě v možnosti srovnání dílčích kat. 1631 a 1633, tedy v konkretizaci zacházení, používání a operování s obsahy. To přitom nemusí znamenat jen Charlotem ad. kritizované utilitární posouvání smyslu poznání v určité disciplíně.⁹

Shrňme tedy: škola se objevuje výrazně v popředí, avšak je reprezentována v bilancích v "triviálně-nomenklaturní" artikulaci z 58,4% (kategorie 16 je tedy sycena téměř ze 60% triviem a názvy jednotlivých vyučovacích předmětů - s drobnou výjimkou obecného označení "cizí jazyky", které také skórovalo v dílčí kategorii 1632). V celku všech bilancujících položek pak představuje toto specifické vymezení školy 13,6%.

Na závěr si ještě všimněme jedné podoby školního vlivu. Škola bývá často ztotožňována s institucí návodnou a normativní, která by měla naučit spíše jak se učit, jak si organizovat čas a metody práce. Měla by formovat kritické myšlení a schopnosti analyzovat sebe sama v procesu poznávání. Taková škola (subkat. 164) však vystupuje v textech našich žáků jen okrajově - 9,2% všech obsahů kategorie 16. Stojí navíc za zmínku, že sama subkat.164 je tvořena zejména dvěma vnitřně ne zcela sourodými dílčími kategoriemi. Spíše disciplinující funkci školy zachycující 1641 ("splnit povinnost, vyhovět požadavkům"), která představuje 31% sledované subkat.164. A vedle toho spíše kognitivní a metakognitivní dispozice zachycující dílčí kategorie (1644, 1645, 1646 - "myslet kriticky a logicky; umět se vyjadřovat"), které tvoří 58% ze 164. Tuto subkategorii lze považovat za důležitou, protože indikuje míru vědomého zvládnutí vlastního vztahu k poznání a učení, tedy naznačuje stupeň zvládnutí autoregulačních procesů.⁸ Náš nízký výskyt uvedených dovedností spíše nasvědčuje sporadicky se objevující distanci odlišující vlastní já od situací, v nichž se utváří.

Jak je důležitý volný čas.

Řekli jsme, že kat. 15 (a k ní je nutné připočítat i kat. 14 - technické zájmy) tvoří stejně významnou kategorií nejčastěji se vyskytujících položek jako školní a intelektuální činnosti a poznatky (přes 25% všech uvedených jednotek). Z hlediska kvantitativního tedy nelze rozhodnout "spor" o větším významu jedné či druhé sféry ve prospěch jedné z nich.

Uvnitř "volného času" jednoznačně převažují dvě subkategorie. Sportovní aktivity a dovednosti (154) tvoří 56,9% souboru "volný čas" (a dokonce ještě 13,4% všech bilancujících položek). Vedle toho kulturní aktivity a dovednosti (jak aktivní, tak pasivní skórují v subkategorii 155) představují 20,8% položek z volného času. Dohromady tyto dvě nejsilnější subkategorie představují 77% kategorie 15.

Z jednotlivých sportovních aktivit a dovedností dominují plavání, jízda na kole, fotbal, tenis a lyžování. Žáci obvykle uvádějí tyto své "zisky" a dovednosti v podobě infinitivů, většinou v sériích kumulujících se sportovních dovedností:

"Také hrají rád fotbal, tenis, stolní tenis, (plavu) volejbal, plavání" (bilance č.238).

Do této kategorie jsme zahrnovali činnosti a dovednosti odkazující k pěstování (organizovanému, děledobému) sportovní aktivity a to cílevědomě nebo na vyšším stupni náročnosti. Nepočítali jsme sem tedy např. "běhat", "skákat", ale skórovalo zde "běhat vytrvale" či "skákat do dálky". Uvnitř kategorie převažují mičové hry (cca 25% všech sportovních aktivit). Je vysoce pravděpodobné, že tyto hry jsou pěstované organizovaně, v oddíle či v kroužku - těžko si v Praze představit volejbal či fotbal provozovaný jinak. Výsledky ukazují na význam sportovních aktivit pro celkovou bilanci: více než osmina všech uvedených obsahů se týká sportu. Tato "náplň volného času" tedy je něčím, co přinejmenším kvantitativní vahou překračuje pouhé "vyplňování" prostoru definovaného negačně jako čas, který není věnován opravdovému poznávání a rozvoji ("volný čas" vs. čas "seriózní práce").

V poněkud menší míře vystupují v bilancích kulturní aktivity. Patří sem nejběžnější "kreslit", "zpívat", "hrát na kytaru". Také jsme sem ovšem řadili "dívat se na televizi", "poslouchat hudbu" nebo "fandit hudebním skupinám". Předpokládáme-li totiž, že se to žák musel "naučit", resp. že to - a ne jiné věci - uvádí ve své bilanci, ztrácí smysl rozlišovat aktivní a pasivní formy kulturních aktivit.

Naše zjištění odpovídá běžně známým skutečnostem: sport a kultura jsou dva hlavní způsoby, kterými lze "zaměstnat" děti v mimoškolním čase - jednu pětinu kulturních činností představují určitě organizované aktivity v LŠU, klubech apod. Na druhou stranu se objevuje velké množství neorganizovaných nebo těžko organizovaných aktivit: "poslouchat hudbu", "dívat se na filmy", "číst přírodopisné knihy" atd. Znamená to relativně spontánní provozování těchto činností žáky, kteří se takto charakterizují (uvědomíme-li si častý odpor rodičů, je i "dívaní na TV" něco, co se dobývá, vybojovává, co se učí - byť ne v onom školském pojetí, a co zaslouží být uvedeno v osobní bilanci).

Kulturní aktivity jsou méně často uváděny v sérii, častěji než u sportovních se objevuje doložené, argumentované sdělení typu:

OBSAH	Praha	SD	Ma
Základní poznatky a dovednosti	18,8	5	6
Každodenní činnosti	26,6	16	5
Sportovní a kulturní činnosti	18,3	7	9
Školní a intelektuální činnosti	23,3	32	58
Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti	12	35	19

Praha - výsledky z bilancí 100 žáků v našich školách
SD - výsledky bilancí nasbíraných ve čtvrti Saint-Denis v Paříži (viz výše charakteristika čtvrti)
Ma - výsledky bilancí žáků ze čtvrti Massy-Palaiseau v Paříži (idem).

Z tabulky je zřejmé, že se musíme blíže zabývat kategorií "každodennosti". Je jasné, že zatímco u sociokulturně "lepších" žáků z Massy jasně dominují obsahy intelektuální a školní a významněji jsou také zastoupeny sociálně vztahové a osobnostně rozvojové schopnosti a dovednosti, pak v Saint-Denis stojí v bilancích rovnocenně v popředí zejména vyrovnávání se se sociálním světem a sebou samým (resp.

"Ráda také maluji nebo vybarvuji různé obrázky né však ve škole. Tam nám totiž zadají co máme malovat a to mě nebaví. Já ráda maluji to co se mi líbí a co mě napadne" (bilance č.236).

Ostatní výroky, dohromady tvořící jednu pětinu kategorie 15, jsou složeny z obecných či rodových výrazů týkajících se her, zábavy a zájmových činností v přírodě.

Z hlediska "bilanční váhy" se tak aktivity ve volném čase řadí po bok školních a intelektuálních činností na čelo. Řečeno jednoduše: to, co žáci poznají a naučí se ve škole či pod jejím vlivem, je stejně významné jako zisky pocházející z aktivit ve volném čase. To by stavělo "školu" i volný čas do velice příznivého světla.

Je však nutné upřesnit jednu věc. Kategorie 15 není totožná se sumou "všeho mimoškolního poznání" ! Provedeme-li agregaci kategorií tak, jak ji v hrubější podobě než my provádí skupina ESCOL, pak musíme do tzv. základních a každodenních činností přičíst ještě specifické dovednosti a aktivity volného času. Vznikly by nám tak jakési tři superkategorie:

I. Základní poznatky a dovednosti a mimo školu, ve volném čase, získané dovednosti

II. Školní a intelektuální poznatky

III. Sociální a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti.

V tomto kontextu radikálně klesá význam školních a intelektuálních obsahů. Na prvním místě se ocitá kat. I (63,7%) a na druhém kat. II (23,3%). Na kat. III pak zbývá poslední místo s necelými 12% výskytů. Největší rozdíl je ve francouzském souboru právě u kategorie III, kde se frekvence pohybuje od 20 do 35% u 14letých žáků. Charlot však v závěrečné výzkumné zprávě¹⁰ provádí ještě další redistribuci a nově seskupuje kategorie "roztržením" kategorií obsažených v naší 15. Dospívá tím k vytvoření nové zajímavé kategorie "**každodenní činnosti**". Srovnáme tedy naše výsledky získané analogickým postupem s daty francouzskými (výsledky jsou uvedeny v %):

práce na sobě) a školní/intelektuální obsahy. Ty jsou však v bilancích uváděny v jiné podobě než v Massy (více konkrétně situační a méně "objektivované" - viz poznámka 8). Žáci v SD věnují o to více "práci na sobě" a vztahům s druhými, o co méně investují do intelektuálních obsahů. Každodenní činnosti a dovednosti se sice objevují 3x více než v Massy, ale přesto nejsou v celém souboru SD nijak výrazně zastoupeny. Připomeňme, že v Massy se první dvě kategorie "obyčejného života" vyskytují zanedbatelně, sportovní a kulturní aktivity představují necelou desetinu.

Naši žáci se od obou souborů odlišují. Jednak velice vysokým podílem elementárních základních poznatků a dovedností a také každodenních činností spojených s prací v rodině a osvojováním specifických dovedností zajišťujících existenci v každodenním životě. Nízký se náhle jeví výskyt školních a intelektuálních činností a zejména sociálních a osobnostních dovedností. Věnujme se tedy nejprve podrobnější analýze základních dovedností a "každodennímu životu".

Význam elementární socializace a potřeb každodenního života

Nejelementárnější poznatky a dovednosti (často až fyziologické povahy) jsou třetí nejfrekventovanější kategorií (18,8%). Nejčastěji žáci uvádějí "mluvit", "chodit", ale také "jíst" a základní hygienické úkony. Lze si položit podobnou

otázku jako u vysoké četnosti trivna. Proč žáci uvádějí tyto "samozřejmé", banální obsahy?

Možná je to zcela legitimní. Vždyť se může jednat o dovednosti, které již zvládli a se kterými měli nějaké problémy ("mýt se", "mýt si ruce před jídlem") či na ně vychovatelé kladli velký důraz. K této úvaze nás vede hypotéza Rochexe, že žáci neuvádějí v bilancích ty obsahy a činnosti, které již perfektně zvládli nebo které jim nečinily potíže. Některé však považují za nutné uvést z téměř "antropologických" důvodů: aby se jedinec vymezil "jako člověk", musí vykázat jako *conditio sine zvládnutí elementů socializace*. Každopádně se tyto obsahy objevují prakticky v každé bilanci.

Možná k tomu přispívá i instrukce (co ses naučil "od narození až doteď"), která pisatele upozorňuje i na ranou socializaci. A ta je naplněna zvládnutím v té době náročných úkolů: mluvit, chodit atd.. Jakoby nám tím žáci připomínali své lidství, svůj základní antropologický rozměr.

Vnučuje se ovšem také otázka, zda tak vysoký výskyt základních poznatků a dovedností nevypovídá o "banálnější" vztahu našich žáků k poznání a učení. Podívejme se na výše uvedenou tabulku srovnávající oba francouzské soubory s naším.

Jak v Saint-Denis, tak v Massy figurují prvky elementární socializace minimálně. Rozdíl je markantní: naše děti uvádějí těchto obsahů 3-3,5x více. Zdá se, že jde o poznatky a dovednosti, které nestojí za to uvádět francouzským žákům (z jakých důvodů, to není jisté!). Francouzské bilance, které jsou esejističtější a více reflektují skutečnosti ze sociálního života a zkušenosti s místem jedince v institucích, jsou také dlouhodobě školsky vypracovávanou odpovědí na úkolovou situaci "psaní bilance". Tento typ odpovědi je odlišný u nás (napsat maximum věcí, co nejstručněji, být fakticky, informačně co nejvýkonnější) a ve Francii (vypsat, zdůvodnit, argumentovat). Přesto se nemůžeme zbavit dojmu jisté banalizace vztahu k poznání, jak ho podávají naši žáci. Nicméně určitější soud závisí na dvou věcech.

Nejprve na celkovém tvaru a podobě bilance, tj. v jakém kontextu se elementární obsahy uvnitř bilance nacházejí. Srovnajme proto ukázky dvou bilancí:

"mluvit, číst, psát, chodit, sedět, počítat, samostatně myslet a rozhodovat se, pravopis, lyžovat, kreslit, hrát míčové hry, rozeznávat podmínky, nakupovat, zavazovat boty, oblékat se, kousat, jezdit na kole, smát se, plavat, mýt a utírat nádobí" (bilance č.200).

Vidíme prostý infinitivní výčet, kde se "mluvit, chodit, sedět" ocitají pele-mele ve společnosti "číst", "lyžovat", "nakupovat", ale také "samostatně myslet a rozhodovat se". Není znát žádná hierarchie poznatků a dovedností, ani náznak, že jedny jsou samozřejmými předpoklady pro vznik druhých apod. V další ukázce můžeme vidět jinou váhu základních dovedností:

"Každá věc, kterou jsem se naučil, je jistým způsobem důležitá ... např. naučil jsem se mluvit, abych se mohl dorozumět, naučil jsem se milovat, naučil jsem se plavat, abych se neutopil, naučil jsem se žít nebo učím se žít ...nebo už to umím? Člověk se neustále něco učí, není dne, aby něco nepochytil, nenaučil se, i když je to prkotina, jako například nové slovo nebo jak se hází nožem" (bilance č.258).

Zde se též uvádějí elementární poznatky: "mluvit", "pochytil nové slovo". Avšak v kontextu úvodu této bilance (nereprodukuje ji celou) je zřejmé, že žák provedl již určitou metareflexi a zobecněně tvrdí, že "každá věc, kterou

jsem se naučil, je jistým způsobem důležitá". Jednak z hlediska bezprostřední užitečnosti: "mluvit, abych se mohl dorozumět", jednak také z hlediska obecné schopnosti "umět žít", jejímž prizmatem viděno není vlastně nic "prkotina". Nakonec ona naléhavá otázka "... nebo to už umím ?", svědčí o celkové nejistotě, obtížnosti rozpoznat, kdy tu obecnou schopnost "umět žít" vlastně člověk zvládl. A tudíž je velmi nejisté apriori říci, co je nepotřebná "prkotina" (odpovídající námi užitému termínu "banalita") a co je důležité.

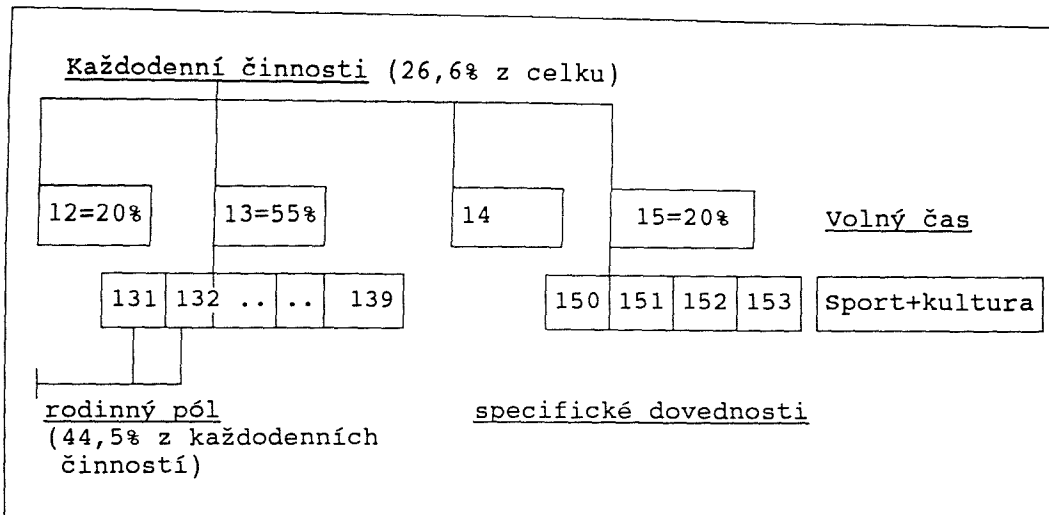
Celkový statistický ukazatel (převaha "základních poznatků a dovedností" uvedeného typu) vytrhující jednotlivé položky z kontextu konkrétních bilancí tak zdaleka nemůže být jistým podkladem pro tvrzení, že všechny bilance, kde se takové obsahy objevují (dokonce i v hojně míře) jsou odrazem jednoduchého vztahu ke světu a k poznání. Z takového ukazatele tedy nemůžeme odvozovat obecnou charakteristiku vztahu našich žáků k poznání (ostatně to platí i pro statistické ukazatele jiných kategorií) a zejména z něj nemůžeme dedukovat konkrétní individuální podoby tohoto vztahu.

Druhá věc, na které závisí náš soud, je konstelace ostatních kategorií. Čím je doprovázen vysoký výskyt elementárních obsahů u našich dětí a co naopak "kompenzuje" jejich nízký výskyt u dětí francouzských? Zdá se, že v našem souboru jsou čtyři kategorie prakticky rovnocenné. Nejvýše z nich stojí "každodenní činnosti" (tj. u nás kombinace kategorie 12-rodinné úkoly, 13-specifické dovednosti, 14-technické zájmy a z kat. 15 nespecifikované hrové aktivity). Naopak, výrazný rozdíl v opačném směru než u základních dovedností je v seskupení "sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a obsahy": v Saint-Denis je jejich výskyt 3x vyšší, v Massy je o 50% vyšší než u našich žáků. Věnujme se tedy na závěr ještě těmto rozdílům.

Charlotovy "každodenní činnosti" se vyčerpávají kombinací našich kat. 12, 13, 14 a 150-153 včetně. Také naše děti v nich charakterizují nejprve přímo rodinné úkoly, drobnou pomoc, zejména v bytě, a jednoduché domácí a pomocné práce (jako "uklízet", "zamykat", "luxovat", "zalévat kytky" atd.). Představují jen 5,13% z celku našeho souboru.

Často ovšem plynule přecházejí do kat. 13, ve které se ocitají specifické, poněkud náročnější dovednosti, které žákovi umožňují vnikat do každodenního světa dospělých. Patří sem jak složitější pomocné práce v domácnosti, tak technicky náročnější manipulace a operace ("zacházet s pračkou, s videem", "sekat dřevo" apod.), péče o sourozence, o zvířata, o zahradu atd. Celkově je kat. 13 významná - ona sama tvoří 14,6% všech položek a jasně dominuje našemu novému seskupení "každodenní činnosti" (tvoří z něj 55%).

Uvnitř kategorie 13 jsou stále ještě významně zastoupeny domácnost a ruční práce. Dohromady s otevřeně "rodinnou" kat. 12 tak tvoří jakýsi rodinný pól učení a poznávání (jde o kat. 12+kat.131+kat.132). Ten sám o sobě představuje 44,5% každodennosti; jinak je jeho podíl na celku zhruba 12%. Činí tedy tolik, co celý soubor sociálně vztahových a osobnostních poznatků. Každodenní aktivity tak mají svůj významný rodinný pól a vedle toho druhý pól specifických dovedností vázaných na zvládnutí nějakého nástroje, nějaké speciální vědomosti, znalosti apod. (kutilství, zacházení s věcmi, ovládnutí světa věcí a přírody). Tyto dovednosti nejsou typicky "zájmové" či získávané organizovanými činnostmi ve volném čase. Vyznačme si právě uvedené přehledně:



Uvnitř souboru specifických dovedností vynikají hlavně technické dovednosti a manipulace s nástroji (spíše chlapci) a drobné rodinné výpomoci, domácí práce a péče o sourozence (spíše děvčata). Zajímavé je, že tento pól každodennosti je poměrně silně diferencovaný. Byli jsme nuceni vytvořit zde celkem 17 subkategorií a dílčích kategorií. To je stejně množství jako u kategorie školní a intelektuální obsahy (18-19 kategorií), kde je však členění tohoto světa dáno apriori; ten je ze své definice strukturován (vyučovací předměty, úseky látky, formalizovaný svět vědění, nároky na formativní efekty) a dětem předkládán v této diferencované podobě jako zadání. Svět každodennosti je samozřejmě také určitým způsobem institucionálně zadán, ne však tak normativně a hlavně ne tak uniformně (pro všechny stejně). Proto je nutné tuto pestrost "každodennosti" vyzdvihnout, neboť se neredukuje jen na obtížné situace zápolení se životem, zvládání ubíjející rutiny apod.

Je pro nás totiž otázkou, zda interpretovat vysoký výskyt "každodenních aktivit" tak, jak to činí Charlot pro vysvětlení rozdílu SD (16%) vs. Ma (5%). Podle něj děti ze SD nezmínují tyto činnosti více proto, že by pro ně byly významnější, ale proto, že každodennost představuje a vytváří v jejich životě problémy, jejichž řešení si vyžaduje osvojení specifických dovedností a poznatků.

Tuto interpretaci nemůžeme v tuto chvíli sice na datech zpochybnit, ale přesto připomeňme jinou možnou. Ve srovnání se školními a intelektuálními obsahy i s dalšími poznatky a dovednostmi představují každodenní aktivity srozumitelné, jednoduché, "užitečné" poznatky, které jsou v našich podmínkách možná méně nutné pro každodenní životaběh, jsou však subjektivně významné, neboť dodávají jedinečnou individuální kompetenci (na rozdíl od trivie či jednotlivých předmětů, na rozdíl od základních dovedností atd., které si musí osvojit každý, se třeba sekat dříví na špalku každý naučit nemusí).

Na druhou stranu můžeme převzít Charlotovu interpretaci a "prodloužit" ji až k nám: zjištěný rozdíl pravděpodobně odráží rozdílné životní podmínky. Naše děti méně operují s "předměty" poznání a vědění a daleko méně "uvažují o sobě" v té rozvinuté reflektované podobě, jak ji objevujeme ve francouzských bilancích. Naopak, jsou zapuštěni poněkud více v každodennosti prostřednictvím činností s méně ideálními předměty.

Práce na sobě - co je hlavním problémem ?

Přemýšlet o vztazích k druhým lidem, o tom, co vyžadují, co je třeba pro zapojení do nich umět a osvojit si, souvisí s přemýšlením o sobě a s určitou prací na sobě. Proto také rozdíl mezi kategoriemi 18 - sociální vztahy a 19 - osobní

rozvoj je jen relativní. Je dán relativně větší či menší přítomností či absencí druhých osob v uvedené dovednosti či charakteristice osobnosti. Také relativně samostatná kategorie 20 - sebehodnocení, patří ke dvěma předešlým. Důvod pro její oddělení tkví v explicitním a výrazném upozornění na přítomnost hodnotícího bilancování žáka (tím je vlastně celá tato kategorie další "položkou" v kat. 19). Proto také pracujeme s celým seskupením jako se souborem kategorií, jimž je společný zřetel (sociálně) formativní.

Obsahy zde nejsou ani činnostní či operační, ani kognitivní či pojmové, ale dispoziční osobnostní produkty (či použitelné a používané vzorce chování), které si bilancující žák uvědomuje. On sám je produkuje jako výsledek vlastních interpretací chování druhých a svých postojů a reakcí na ně v různých situacích. Dá se předpokládat, že jejich vysoký výskyt je typický pro adolescenci a také by nás neudivil (viz francouzské výsledky). Kat. 18 však vykazuje 6,1% a kat. 19 + 20 jen 5,8% všech položek.

V oblasti sociálně vztahové a afektivní stejnoměrně dominuje základní přizpůsobení sociálnímu světu ("chovat se slušně ve společnosti"; "naučit se samostatnému životu ve společnosti"), respektování druhých a pozitivní etické zásady ("vycházet s lidmi"; "pomáhat starším"; "nelhat"). V popředí se též objevují zkušenosti a poznatky ze života v kolektivu a s přáteli ("kamarádit se"; "nerozvracet kolektiv kvůli sobě"), ale i negativní poznatky a etické zásady ("prát se"; "závidět").

Žáci jednak obecně avizují zvládnutí základní adaptace, poměrně řídké však konkretizují další dovednosti. Málo významné místo (znovu opakujeme: odvozené z kvantitativní váhy) přisouzené těmto poznatkům a dovednostem souvisí zřejmě i s menším odstupem či metapozicí vůči vlastní osobě. To je na druhou stranu potvrzováno již zmíněnou převahou "akčních", činnostních obsahů (základní socializace, každodenní aktivity, volný čas). Jde však jen o nejistou hypotézu, kterou je třeba dále prověřit.

Celkově se zdají převažovat adaptační činnosti a dovednosti ve vztahu k druhým (u subkat. 181 je to jasné, ale též 182 - poslouchat, podřizovat se; 183 - mít úctu, tolerovat, "nebýt protivný okolí"; 187 - chovat se přátelsky, nerozvracet kolektiv ...). Také charakterizování sebe sama spočívá v různých dovednostech a poznacích, jak zvládat situace ("uznat svou chybu"; "být odvážný", "samostatný", "sebe-kontrolovat se", "neztratit hlavu", "vyrovnat se s problémy" a konečně třeba - "přemýšlet nad tím, co udělám nebo jsem udělal").

Přímé úvahy nad životem, světem a smyslem života se vyskytují spíše řídké. Nejsou tedy uvědomělým obsahem poznání žáka.

Charlot pro francouzské žáky zdůrazňuje zejména koncept "distinkce" (rozlišování, citlivost na různost). Toto

"rozlišování" se projevuje v zaujímání distance (odstupu) od situací a činností, v nichž je jedinec jakoby "pohlcen", s nimiž "splývá" (viz též poznámku č.8). Uvedená distance však podle Charlota neslouží jen správné adaptaci a volbě prostředků jednání. Zdůrazňuje, že u francouzských žáků představuje také nedůvěru, obavy, opatrnost.

Pro francouzské žáky ve výzkumu skupiny ESCOL je, zdá se, důležité rozlišovat, vyčleňovat sebe, pracovat na sobě i na "objektivovaném" světě, aby se uchránili a obstáli v ohrožujícím a náročném světě a byli úspěšní. Pro naše žáky se zase zdá být důležitým osvojit si ty vědomosti, dovednosti a dispozice, které jim umožní hladkou adaptaci a tím přechod k autonomii.

Pohled do budoucnosti

Již jen velmi stručně se podívejme na to, jak se mění distribuce obsahů uváděných žáky, když jde o očekávání, přání či představy o poznatcích, učení a zkušenostech, které by měly teprve přijít.

Již jsme naznačili, že celkový počet uváděných položek je výrazně nižší (20% z celku všech uvedených, tj. bilancujících i projektujících). Jednoznačně dominují činnosti školní a intelektuální (kat. 26) - představují 27,65% všech projektovaných poznatků a dovedností. V popředí přitom stojí dvě dílčí kategorie subkategorie 263. Již ne trivium, ale spíše "obsahy": jednak 2632 - cizí jazyky, které jsou hlavní dominantou subkategorie a dále 2634 - obsahy a dovednosti nevztahované k učivu ("naučit se znakovou řeč"; "znát všechny rostliny a živočichy").

Systematicky se opakující přání zvládnout cizí jazyky je zřejmě projevem současné společenské situace (otevření se světu, možnost i nutnost komunikovat).

Jestliže znovu sestavíme již jednou použitou tabulku, vidíme jasně některé změny:

Bilance Budocnost		
Základní poznatky	18,8 %	0
Každodenní činnosti	26,6 %	19,3 %
Sportovní a kulturní činnosti	18,3 %	14 %
Školní a intelektuální činnosti	23,3 %	27,6 %
Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky;	12 %	37,4 %
výroky o bud. profesi (kat. 30)		(bez "profese") 24,5 %
Kat. 30 (výroky o budoucí profesi) samostatně		12,9 %

Především logicky zmizela kategorie týkající se elementární socializace a základních dovedností. Podíl každodenních činností také poklesl téměř o třetinu. To všechno jsou tedy dovednosti a poznatky, s jejichž osvojováním do budoucna děti příliš nepočítají. Vždyť jde většinou o velmi "dětské" dovednosti, zatímco naši respondenti ve svém vývoji směřují opačným směrem: ne k elementárním, ale k složitějším dovednostem, ne k výpomocným, ale k samostatným, seriózním činnostem (řídít auto, létat na rogallu, postavit se na vlastní nohy), ne k rodinným, ale na okolí vázaným vědomostem a dovednostem atd.

Největší změnu však představuje nárůst obsahů sociálně vztahových a osobnostně rozvojových. Připočteme-li k této kategorii i kat. 30 - výroky o profesi, práci, zaměstnání (což můžeme učinit, protože tyto výroky vlastně podávají určitý osobnostní projekt, dokreslují charakteristiku žáka), pak tento nárůst je trojnásobný. Zdá se být logické, že v projektování budoucích poznatků, dovedností a zkušeností, které by žáci chtěli získat, výrazně vzrostly právě tyto. Jde o poznatky, které by jim měly umožnit samostatně zvládat svět, vyznat se v něm, najít uspokojivou práci a partnerský vztah :

"Měl by se každý asi ještě naučit přizpůsobovat a chovat vůči těm druhým, jelikož to ještě neumíme. Proto deme furt za svým a často narazíme do zdi a nenecháme si ani poradit. Já sám bych se chtěl naučit vychovávat a předávat vědomosti mladším, jelikož bych chtěl vystudovat FTVS a jít učit na nějakou školu a nebo dělat trenéra. Chtěl bych se také naučit poznávat lidi, s kterými bych chěl prožít život, prostě poznávat ty pravé kamarády. A poznat(vat) tu pravou holku, kterou bych si vybral jako partnera na celý život" (bilance č.802).

Partnerské vztahy a rodina, vlastní profese, vztahy s ostatními lidmi - to jsou hlavní osy života, které logicky děti při opouštění školy identifikují jako důležité. Objevilo se to tedy i v našich výsledcích. Objevují se spíše přání a představy stojící na zdůraznění autonomie zrcadlící jistou otevřenost či spíše neobsahující vědomí překážek a možných potíží. Méně či téměř vůbec se nevyskytují obavy a strach. Budoucnost je většinou líčena velice "otevřeně".

Závěr

Děti z našeho souboru uzavírají jednu kapitolu svého života a jak jim říkají dospělí: "vše leží před nimi". Není to tak úplně pravda. Právě jsme se snažili ukázat, že hodně je už za nimi. Každý z nich si již něco vytvořil svým vlastním řešením střetu různých světů. Patří sem interpretace vlastní minulosti, včetně rané socializace; svět každodennosti s jeho

nepozorovaným, "plíživým vlivem"; a samozřejmě svět poznávání a svět školy. To vše vstupuje jaksi "za pochodu" do řešení základních otázek budování identity adolescenta. To je však už předmětem jiných kapitol této výzkumné zprávy¹¹ a k odpovědi na tyto otázky kvantitativní analýza poznatkových bilancí zdaleka nestačí.

Poznámky

¹ Charlot, B.; Bautier, E.; Kohn, R.; Rochex, J.-Y.: Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires. Université Paris 8 - Saint-Denis, février 1992 (závěrečná výzkumná zpráva). Autoři vysvětlují problémy se zněním instrukce na s.176; jejich instrukce měla dvě verze a byla také několikrát upravována. Česká verze instrukce je námi mírně přizpůsobena; je kombinací verze aplikované v Massy ("od narození až doteď jste se naučili ...") a v Saint-Denis ("a co byste se chtěli ještě naučit?").

² Cit.d., s.175.

³ Viz kapitolu této zprávy: Moravcová, D.: Pasportizace škol. Šlo o školu Žlutou, Modrou a Zelenou.

⁴ Charlot, B. et al., cit.d., s.177-178. Francouzi nepracují vůbec s obsahy budoucnosti, některé kategorie vyčleňují samostatně (např. sportovní činnosti a dovednosti) a celkově jednotlivé kategorie méně diferencují.

⁵ Základní třídění "slovníku" bilancí, které představuje náš kategoriální systém, připravil M. Rendl. Vycházeli jsme přitom ovšem také z kategoriálního třídění francouzské skupiny ESCOL (B.Charlot).

⁶ Charlot udává průměr 9,1 a 12,7 pro srovnatelné třídy ve dvou různých obvodech, v Saint-Denis a v Massy (cit.d., s.182).

⁷ Tento jev ve svých nálezech charakterizuje Charlot (1992) ve francouzském výzkumu i na mírném rozdílu mezi "naučil jsem se dělat matematiku" a "naučil jsem se matematiku" jako rozdíl mezi "já implikovaným v situaci" a "kladním, denominací předmětu vědění". První typ poznání vyjádřený v činnostně koncipovaných slovesných formulacích se podle Charlota hůře přeměňuje ve vědění předmětného, systematického typu. V něm poznatky naopak stojí vně, mimo jedince jako předměty, které lze popisovat, třídít a všelijak s nimi operovat - aniž by se nutně musely vztahovat k žákovi "já".

⁸ Zároveň by v souladu s francouzskými autory měla vypovídat o procesech distanciaci a objektivace (Bourdieu) ve vztahu k poznání. Distanciaci vždy ukazuje na odstup, na vyvázání žákova "já" ze situace, z "pohlčení" činností a situací samou. Žák nespívá se světem poznatků, neinstrumentalizuje si ho bezprostředně, je schopen objektivace, když tento svět stojí před ním, oddělen od něj jako předmět ("objekt"), se kterým komunikuje a zachází, a který má svou vlastní logiku a význam. Charlot tvrdí, že "objektivace předpokládá distanciaci, avšak ne naopak" (1992, s.219), tj. žák může nabýt odstupů od situace poznávání, resp. uvnitř ní, aniž by byl schopen objektivace poznání.

⁹ Uvedené téma je opakovaně rozvíjeno zejména B.Charlotem v práci Bkouche, R.; Charlot, B.; Rouche, N.: Faire des mathématiques: le plaisir du sens. Paris, Armand Colin 1991.

¹⁰ Viz Charlot, B. et al.: cit d., s.182.

¹¹ Máme na mysli zejména kapitolu: Kučera, M.: "Dělat sám svoje". profi-volba z hlediska identity .

Příloha kapitoly

Síť kategorií a distribuce obsahů (v %) - n = 100

Minulost - celkový počet obsahů vztahujících se k minulosti je 2243, tj. 79,4% ze všech skórovatelných jednotek

	abs.čet.	% min		abs.čet.	% min
11 - Základní poznatky a dovednosti	(421)	18,77 %	1634-obsahy nevztahované k učivu (kde vztah k učivu či školní původ není vyjádřen, resp. je jasně vyjádřen původ jiný)	(16)	
12 - Rodinné úkoly	(115)	5,12 %	164-metodologické a normativní poznatky a dovednosti	(48)	
13 - Specifické dovednosti	(328)	14,62 %	1641-plnit povinnosti, vyhovět požadavkům	(15)	
131-orientace v okolí bydliště, nákupy	(27)		1642-nežádoucí typ adaptace ve školních činnostech	(1)	
132-domácnost, ruční práce	(124)		1643-sám na sobě pracovat, organizovat si čas, život, vzdělávat se	(4)	
133-technické dovednosti, manipulace s nástroji a přístroji, kutilství	(92)		1644-schopnost vyjadřovat se	(8)	
134-motorismus	(11)		1645-myslet, uvažovat logicky, mít intelektuální schopnosti	(17)	
135-péče o mladší sourozence, děti	(12)		1646-myslet kriticky, mít svůj názor	(3)	
136-péče o zvířata	(19)		165-hodnotící výroky	(25)	
137-květiny, zahrada	(21)		1651-hodnotící výroky ve vztahu k předmětům nebo částem učiva	(10)	
138-oblékání ("vybírat si oblečení")	(4)		1652-hodnotící výroky ve vztahu k učitelům	(4)	
139-hospodaření, šetření	(18)		1653-hodnotící výroky ke škole jako instituci	(11)	
14 - Technické zájmy	(36)	1,6 %	17 - Společnost, příroda náboženství	(24)	1,07 %
141-počítače	(17)		18 - Sociálně vztahové poznatky a aktivity	(137)	6,11 %
142-ostatní	(19)		181-základní přizpůsobení	(32)	
15 - Činnosti volného času	(529)	23,58 %	182-podřizovat se autoritám	(7)	
150-rodové výrazy	(3)		183-respektování druhých, ohleduplnost, pozitivní etické zásady	(29)	
151-společenská zábava, oslavy	(2)		184-rozumět lidem, chápat je, vyznat se jim	(14)	
152-hry, hrát si s kamarády, blbnout	(69)		185-"negativní" poznatky, zkušenosti a etické zásady ("nevěřit lidem")	(23)	
153-pobyt v přírodě, tábornictví, turistika	(44)		186-"mít rád"	(8)	
154-sportovní aktivity	(301)		187-kamarádství, přátelství, kolektiv	(21)	
155-kulturní aktivity	(110)		188-erotická láska, sex	(3)	
16 - Intelektuální a školní činnosti	(522)	23,27 %	19 - Osobní vývoj	(90)	4,01 %
160-rodové a tautologické výrazy	(1)		191-"jaký jsem"	(52)	
1601-neutrální a nejobecnější výrazy, fráze	(35)		192-tělo, zdraví	(6)	
1602-obecné výrazy s důrazem na potřebnost, na využití ve vlastním životě ("věci, které budu v životě potřebovat")	(6)		193-svědění, morálka	(6)	
1603-obecné výrazy s důrazem na vnější zadání, školní preskripci ("spoustu školních předmětů")	(10)		194-identifikace (od koho jsem se nejmíc naučil, s kým se ztotožňuji)	(10)	
161-základní školní dovednosti - trivium	(226)		1941-negativní identifikace	(1)	
162-základní motorické úkony ve škole ("utírat tabuli"; "používat pravítko")	(9)		195-vztah ke světu, smysl života, životní moudrost	(15)	
163-školní a intelektuální obsahy	(162)		20 - Sebehodnocení	(41)	1,83 %
1631-nomenklatura školních předmětů (vyjma cizích jazyků)	(51)				
1632-cizí jazyky	(28)				
1633-obsahy, které jsou zjevně nebo vysoce pravděpodobně částmi učiva či předmětů	(67)				

Budoucnost - celkový počet obsahů vztahujících se k budoucnosti je 564,
 což představuje 19,96 % ze všech skórovatelných jednotek

	% ze všech			% ze všech		
	Abs.čet.	jednotek	%bud.	Abs.čet.	jednotek	%bud.
23 - Specifické dovednosti 16,3 %	(92)	3,28 %	16,3 %	2641-plnit povinnosti, vyhovět požadavkům	(2)	
230-rodové výrazy	(1)			2645-myslet, uvažovat logicky	(6)	
232-domácnost, ruční práce	(30)			2646-myslet kriticky, mít svůj názor	(2)	
233-technické dovednosti	(7)			27 - Společnost, příroda, náboženství	(9)	0,32 % 1,6 %
234-motorismus	(49)			28 - Sociálně vztahové poznatky a aktivity	(86)	3,06 % 15,25 %
235-ostatní	(5)			281-základní přizpůsobení	(7)	
24 - Technické zájmy	(13)	0,46 %	2,3 %	282-podřizování se autoritám	(2)	
241-počítače	(10)			283-respektování druhých ...	(21)	
242-ostatní	(3)			284-rozumět druhým, vyznat se v nich, chápat je	(13)	
25 - Činnosti volného času	(83)	2,95 %	14,72 %	285-"negativní poznatky"	(1)	
253-pobyt v přírodě, turistika, tábormnictví	(4)			286-mít (někoho) rád	(1)	
254-sportovní aktivity	(49)			287-kamarádství, přátelství kolektiv	(12)	
255-kulturní aktivity	(30)			288-erotická láska, sex, partnerství	(13)	
26 - Intelektuální a školní činnosti a poznatky	(156)	5,56 %	27,66 %	289-rodina	(16)	
260-rodové a obecné výrazy	(32)			29 - Osobní vývoj	(52)	1,85 % 9,22 %
2601-prospěch, známky	(3)			290-Rodové výrazy	(6)	
2602-formální vymezení vzdělání	(15)			291-"jaký chci být"	(22)	
2603-vzdělání, vědění, poznání obecně	(14)			292-tělo, zdraví	(1)	
261-trivium	(1)			293-svědomí, morálka	(1)	
263-školní a intelektuální obsahy	(104)			295-vztah ke světu, smysl života, životní moudrost	(14)	
2631-školní předměty vyjma cizích jazyků	(12)			296- ostatní	(8)	
2632-cizí jazyky	(61)			30 - Obživa, práce, profese	(73)	2,6 % 12,9 %
26321-účel, uplatnění jazyků	(7)			301-uživit se, mít práci	(8)	
2633-obsahy, které jsou zjevně částmi učiva	(3)			302-výroky o práci, profesi, nároky na ni	(23)	
2634-obsahy a dovednosti nevztažené k učivu	(21)			303-konkrétní profese	(42)	
264-metodologické a normativní poznatky, dovednosti a schopnosti	(10)			31-reakce na situaci psaní bilance	(18)	

Etnokoncepty učení

Karel Pavlica

V našem výzkumu se snažíme o apriorními předpoklady a očekáváními nezaujaté poznání kultury současné školy s cílem zjistit, co vše se v našich školách odehrává, čemu všemu a jak se tam děti v interakci s učiteli učí.

Jedním z výchozích předpokladů našeho studia je přesvědčení, že každý žák je nositelem své vlastní koncepce, teorie učení, která určitým způsobem zobecňuje historii jeho dosavadní "poznávací" kariéry a zároveň formuluje její budoucí perspektivy. Tyto koncepce lze považovat současně za etnoteorie v tom smyslu, že jejich nositeli a tvůrci jsou příslušníci určitého etnika - nejobecněji "národ" žáků, konkrétněji žáci určité školy, děti žijící ve srovnatelných kulturních a rodinných podmínkách atd.

V tomto kontextu je poznání žakovských etnokonceptů učení a poznávání důležitým prostředkem konkretizace významu některých našich předchozích zjištění, jakož i nedílnou součástí kompletního obrazu kultury "školního národa".

Teoreticky naše úsilí v tomto směru navazuje na dvě oblasti či metody poznávání. První z nich je fenomenografie, zabývající se o různé způsoby, kterými žáci chápou učení a jeho náplň. Druhou inspirací je pro nás etnografická metoda komponentní analýzy, zaměřená na identifikaci komponentů významu folklórních termínů, zjištění mnohonásobných vztahů mezi konkrétním termínem a ostatními symboly.

V duchu uvedených metodologických zdrojů se můžeme orientovat jednak na popis a analýzu všech vztahů a souvislostí, v jakých jsou našimi žáky používány pojmy související s učením a poznáváním, jednak se můžeme snažit identifikovat kulturní autorství jednotlivých zjištěných odlišných konceptuálních dimenzí a vztahů.

V rámci druhého uvedeného směru analýzy se zaměříme zejména na zjišťování případných rozdílů mezi etnokoncepcemi budoucích "vysokoškoláků" a "učňů". Toto dělení, poněvadž je založené pouze na analýze odpovědí z dotazníku, je potenciálně napadnutelné pro svou hypotetičnost. Argument vůči této výtce lze spatřovat zejména v tom, že tyto odpovědi jsou výrazem současných žakovských perspektiv jejich další vzdělávací kariéry, o poznání čehož nám jde, že samotný fakt volby nelze zpochybňovat spekulací o reálných možnostech jejího naplnění.

V naší analýze se podíváme nejprve na to, jak žáci chápou pojem učení z hlediska jeho obsahové náplně. V pedagogické literatuře se v této souvislosti nejčastěji hovoří o učení se praktickým dovednostem v protikladu k získávání teoretických poznatků. Bilance nám odhalily, že rovněž naše děti rozlišují tyto dvě různé sféry učení se, avšak v dalších zajímavých sémantických souvislostech.

V naprosté většině bilancí lze identifikovat implicitní i explicitní rozlišování mezi něčím, co bychom mohli nazvat "obecným základem" a "nástavbou" učení. Do "základu" děti zahrnují základní lidské "dovednosti", "rasy", "schopnosti" apod. - sedět, chodit, mluvit, jíst, číst, psát a počítat. Děti tyto obsahy obvykle v podobném pořadí uvádějí na začátku svých výpovědí a pojímají je jako předpoklad dalšího lidského poznávání a učení se.

Zdá se, že na časové distanci mezi osvojováním si "ranně-dětské" a "školní" části "základu" v této souvislosti z hlediska jejich globální perspektivy obsahu učení se, nezáleží. Ve vztahu k dalšímu učení se a poznatkům - včetně dětských her - jsou tyto obsahy považovány za základní.

V návaznosti na právě uvedené, bývá učení se v rámci "nástavby" chápáno jako rozvíjení lidských potenci, či podstaty. Zajímavě tuto skutečnost vyjadřuje například hoch, který píše: "Když toho znám víc, tak si prostě představuju, že jsem víckrát člověkem." Proti koncepci obecného člověka - chodí, mluví, píše, čte, počítá - zde stojí koncept vyhraněných lidských individualit odlišujících se specifiky svého poznání a dovedností.

V rámci nástavbového učení, jehož pragmatický význam by mohlo dobře vystihovat tvrzení jednoho chlapce - "Učíme se zacházet se světem." - si naše děti osvojují celou paletu různých obsahů. Kromě osvojování si prakticko-manipulačních dovedností v protikladu k teoretickým poznatkům a schopnosti myslet, samostatně poznávat, kladou velký důraz na osvojování si sociálních dovedností - umění jednat s lidmi, rozumět jim, partnerské vztahy, láska, přátelství atd.

Výše uvedené obecné formulace může pěkně ilustrovat teorie "šetrného zacházení se světem" formulovaná hochem ze ZŠ Modrá: "Naučil jsem se například šetřit jídlem ... penězi".

Teoretické poznání je v uvedených bilancích implicitně skryto za pochopením, poznáním souvislosti sebe a světa, nutnosti šetrného vztahu ke svému okolí v nejširším smyslu slova.

Naše děti nerozlišují obsahovou náplň procesu učení jen na základě kritéria různých sfér lidské činnosti - praktická manipulace, teoretické poznávání a umění jednat s lidmi - ale používají i další dimenze rozlišování.

Z hlediska afektivního rozlišují zejména mezi obsahy, jež je baví a nebaví, zajímají a nezajímají.

Podle osobního a sociálního významu rozlišují mezi poznatky důležitými a nedůležitými, zbytečnými.

Ve vztahu k morálce lze v bilancích najít rozlišování dobrých a špatných věcí.

Z hlediska normativního děti rozlišují mezi povinnými a nepovinnými obsahy, mezi tím, co se naučit musí, co je jim vnucováno a tím, co se učí dobrovolně, spontánně.

K bližšímu pohledu na tyto kategorie obsahu se ještě vrátíme. Nyní se zastavíme u toho, jak žáci chápou proces učení, jeho průběh.

Nejobecněji lze říci, že naše děti učení pojímají jako celoživotní proces - "Člověk se neustále něco učí, není dne, aby něco nepochytil." (bilance žáka ze ZŠ Modrá)

Z hlediska stupně poznání v bilancích převládá teorie shromažďování a kumulace poznatků - jednou je použita metafora budování stavby na základech, v jiném případě hoch hovoří o "ukládání informací do krabice". O prohlubování poznání děti píší zejména ve vztahu ke škole - "Ve vyšších třídách jsme se učili stále víc a složitější věci." (dívka, ZŠ Zelená)

Je nutné však podotknout, že v rámci této obecné představy děti rozlišují mezi věcmi, které "umí", "naučili se" (např. chodit, číst, obsluhovat přístroje atd. - celá řada elementárních činností) a "umí trochu", "znají"

základy" (typicky např. jazyky, počítače). Ve věcech druhého typu se obvykle chtějí zdokonalovat, přičemž osobně nejdůležitější z nich chtějí jednou "umět perfektně".

Za touto skutečností lze vidět, kromě jiného, teorii rozlišování věcí, které se člověk naučí jednou provždy a v nichž se nelze dále zdokonalovat a složitějších obsahů a dovedností, které si osvojujeme postupným pronikáním do jejich podstaty, tréninkem, praxí. Zároveň však i v rámci druhé kategorie obsahů je u dětí poměrně častá představa možnosti jejich definitivního, absolutního zvládnutí a to i v tak abstraktním případě, jakým je touha naučit se rozumět lidem. Zdá se, že otevřenost procesu učení poznávání se neváže k jednotlivým obsahům, ale k jejich nekonečné rozmanitosti.

Z hlediska průběhu procesu učení nejobecněji, naše děti rozlišují mezi záměrným a nezáměrným učením. Explicitně o nezáměrném učení hovoří zejména v souvislosti s osvojováním si zlovyků, špatných a nemorálních způsobů jednání a vlastností.

"Těmto věcem se lze ztěžít vyhnout. Neubráníme se jim, ani když chceme." - píše dívka ze ZŠ Modrá. V případech hovoru o špatných vlastnostech a návycích se lze v některých bilancích setkat - jde výlučně o "učně" - s jejich provokativní "oslavnou" exhibicí. Kromě jiného tento fakt naznačuje, že některým z těchto věcí se děti přeci jen učí záměrně, že hovor o "nezáměrnosti" je zde často spíše výrazem dodržování společenské konvence vyhýbání se nevhodnému chování a vzorům, plní úlohu společensky přijatelné výmluvy.

V souvislosti s nezáměrným učením se některé děti zmiňují o neoficiální výchovné instituci života - "Stejně si myslím, že nejlepším učitelem je život." (hoch, ZŠ Žlutá) - v protikladu ke konkrétním vychovatelům a učitelům - členové rodiny, parta, škola, učitelé, tábor atd. - zprostředkovávajícím nám specifické, "odborné" poznatky a dovednosti.

Děti v bilancích uvádí i některé metody učení se. Nejobecnější a zároveň nejnáročnější metodou, které se musí sami naučit, je pozorování a myšlenková reflexe reality - "pozorovat", "vidět důležité věci", "logicky a správně myslet" atd.

Druhou uvádnou metodou je "odposlech" - rozhovor, komunikace s "učitelem", dospělým, v rámci níž dítě získává "hotové" informace z "druhé ruky".

V souvislosti s konkrétními vychovateli používá jedna dívka termín "pochytit" - "od babičky jsem pochytila šití, od táty schopnost něco spravit ...". V odborné psychologické terminologii by této metodě nejlépe odpovídal zřejmě termín "nápodoba".

Po tomto stručném přehledu dětských koncepcí obsahu a průběhu procesu učení, se nyní blíže podíváme na některé významové vztahy mezi jednotlivými, výše uvedenými, obecnými kategoriemi obsahů.

Nejčastěji užívaným kritériem kategorizace obsahů učení je v bilancích afektivní vztah žáka k nim. Nejobecněji by se dal vyjádřit polaritou baví - nebaví.

Vzhledem k dětským výpovědím je zřejmě základní kontrastní dimenzí rozlišování těchto dvou kategorií obsahů učení dobrovolnost a spontaneita učení se. Věci, které děti nebaví, jsou vsměs popisovány v souvislosti s mocenským působením výchovné autority, nátlakem, vnucováním. Nejde o obecnou "normativitu" zvládnutí dané oblasti. V rámci věcí, které děti baví, se vyskytují i "povinné" obsahy - například školní předměty.

Má-li dítě něco bavit, nesmí k tomu být nuceno. I potenciálně či reálně oblíbenou činnost může žákovi znechutit nevhodný "výchovný" nátlak. Tento fakt mohou doložit některé případy bilancí, v nichž děti popisují

určitou činnost - například malování - jako zábavnou doma a nezábavnou ve škole.

Tím se dostáváme k další kontrastní dimenzi polarity baví - nebaví a tou je konkrétní výchovná instituce. Z již uvedeného plyne, že k věcem, které děti nebaví, je mohou nutit téměř výlučně pouze dospělé výchovné autority - nejčastěji rodiče a učitelé. Jinak řečeno, věcem, jež je nebaví, se děti neučí od vrstevníků, kamarádů, přiměřeně starých sourozenců apod.

Implicitně je tato skutečnost například obsažena v bilanci dívky ze ZŠ Žlutá: "Otec má rád lyžování - závodila jsem na běžkách, jelikož mě od malička nutil, abych běžkařila a lyžovala. Bratr zase rád plave - závodně - naučil mě plavat, ale ne závodně ...". Dívka sice neuvádí, že ji "běžkaření" nebaví, ale bylo jí vnucováno otcem a již se mu zřejmě závodně nevěnuje. "Běžky" lze rovněž považovat za málo atraktivní sport pro malé dítě.

S posledním faktem souvisí další kontrastní dimenze, kterou je přítomnost zážitku tvorivosti a radosti. Činnosti, které děti nebaví, tento prožitek neprovází. Tuto skutečnost může například dobře ilustrovat diferenciaci školních předmětů podle rozebíraného kritéria. Mezi předměty, které děti baví jsou nejčastěji uváděny výtvarná výchova a tělesná výchova. Jeden chlapec uvádí rovněž "pokusy na chemii". Současně samozřejmě platí i fakt, že "zábavnost" není žádnému předmětu imanentní a že je silně vázána na chování konkrétního učitele.

Mezi předměty, které děti nebaví, dominuje matematika a český jazyk - zejména gramatika. Obzvlášť matematika se na našich školách vyučuje způsobem, který umožňuje tvůrčí využití v ní pouze nadaným dětem.

Na rozdíl od věcí, které dítě nebaví, se v těch, co ho zajímají, chce zdokonalovat i v budoucnosti, setrvat u nich, často s úmyslem uplatnit je v profesí.

S profesí souvisí i poslední vyanalýzovaná kontrastní dimenze - tou je vztah obsahu k seberealizaci. Věci, které dítě baví, mu často umožňují vyniknout, považuje je za prostředek uplatnění se v životě obecně, jsou součástí jeho identity. Věci žáka nebavící, jsou prožívány naopak jako cizí, potlačující jeho individuální rozvoj a autonomii.

Vztah k seberealizaci nás upozorňuje na to, že ne všechno, co děti baví, považují za důležité a naopak. Podívejme se nyní na druhou bipolaritu, kategorizující obsahy učení na osobně i sociálně zvlášť důležité a nedůležité, zbytečné.

Z hlediska způsobu osvojování, učení se těmto kategoriím obsahu, lze říci, že věci označené v bilancích jako důležité, si děti osvojují většinou systematicky a záměrně.

Pokud jde o význam obecně, děti obvykle považují vše, co se naučily, za důležité, respektive ve svých výpovědích hovoří o tom, co za důležité považují. V rámci samotných textů se pak ovšem vyskytují momenty, na základě kterých je možné vyčíst, že jistým obsahům autor přičítá větší důležitost, význam apod. - např. explicitní formulace typu "Za nejdůležitější považuji...", nebo implicitní předpoklad vyšší důležitosti obsahů, v nichž se dítě chce zlepšovat v budoucnosti. Přání zdokonalovat se je zároveň další odlišující dimenzí důležitých a nedůležitých obsahů.

Abychom se však ještě vrátili k první dimenzi, obsahům nedůležitým, zbytečným, se dítě obvykle učí náhodně, nechtěně, pod tlakem vnějších okolností či vychovatele. Toto učení je rovněž často nárazovité - "špatné věci, které pochytlím, aniž chceme." V perspektivě budoucnosti bývá vyjadřováno přání neučit se jim, "ubránit se", "nemuset se učit zbytečnou hudební výchovu" apod.

Třetí kontrastní dimenzí rozlišování důležitých a nedůležitých obsahů učení je potřeba úspěchu ve škole. Věci, které děti považují za důležité, ve škole obvykle zvládají, anebo vyjadřují přání "umět je lépe", "zlepšit se v nich" apod. V případě nedůležitých předmětů dětí, v rámci své tendence se jim vyhýbat, ubránit se jim, zákonitě o potřebě úspěchu nehovoří.

Pojmy škola, školní úspěšnost, přání zdokonalovat se, práce na sobě napovídají, že osobně důležité obsahy učení souvisí s identitou žáka a s její společenskou podstatou. Za důležité v tomto smyslu děti považují obsahy, jež jim obecně umožní uplatnění v životě, které jsou nějakým způsobem společensky sledovány a pozitivně hodnoceny. Ve škole kladou největší důraz na jazyky a počítače. Z hlediska dalšího života, mnohé děti píšou o důležitosti poznání lidí, porozumění jim, vycházení s nimi atd. V návaznosti na tento obecný diskurs hovoří o nutnosti umět se kulturně chovat, osamostatnit se, ovládat se, dokázat rozlišovat dobré a zlé, přirozené a nepřirozené věci, umět se starat o rodinu. Všechny tyto obsahy lze pokládat za výraz reflexe základních imperativů naší kultury.

Kategorie osobně důležitých obsahů nás přivedla k perspektivě budoucnosti v žákovských bilancích. V rámci dimenze vztahu naučeného a toho, čemu se žáci hodlají či chtějí naučit, lze najít i nejvýznamnější rozdíly mezi našimi "vysokoškoly" a "učni" (za "vysokoškoly" jsme označili žáky, kteří v dotazníku udávají, že chtějí určité studovat VŠ, za "učně" děti, udávající přání absolvovat po škole odborné učiliště.).

V souvislosti s budoucím učením děti rozlišují mezi tím, v čem se budou dále zdokonalovat, v čem budou navazovat na současnou úroveň poznání, co jednou chtějí "umět perfektně" a tím, a tím, co se mohou naučit, či začít učit až v dospělosti.

Do druhé kategorie obsahů spadá přání naučit se řídit auto, motoriku, v romantičtějších případech letadlo, raketoplán apod. Naprostá většina žáků tyto činnosti chápe téměř jako tabu pro dítě. "Získat řidičák" je zřejmě doposud v podmínkách naší kultury považováno za významný iniciační obřad vstupu mládeže do světa dospělých.

Obsahy, v nichž se žáci chtějí dále zdokonalovat, či ve kterých navazují na současnou úroveň poznání, lze dále rozřadit do několika typických podskupin.

První a zároveň nejvýraznější skupinu obsahů tohoto typu představují jazyky. Ohledně stupně současné znalosti dětí udávají: "učím se němčinu", "trochu umím ...", "začal jsem se učit" apod. V návaznosti na budoucnost hovoří o přání "pořádně, perfektně" je umět, ovládat. Na tomto místě si lze všimnout prvního výrazného rozdílu mezi "vysokoškoly" a "učni".

Přání studovat a ovládat jazyky vyjadřují obě skupiny. Na rozdíl od "vysokoškoláků", kteří ve svém hovoru o jazycích zastávají spíše racionální pozici hodnocení současného stavu a reálných možností - "Chtěl bych ovládat alespoň jeden jazyk perfektně." (v návaznosti na řeč o studiu angličtiny a němčiny) - lze přání mnoha učňů označit za nekritickou a nekonkrétní reflexi obecného požadavku ovládat cizí jazyky - "chci umět hodně jazyků" apod. O přání ovládat jazyky učni obvykle hovoří bez návaznosti na jejich současné studium.

Na rozdíl od "učňů", píšou "vysokoškoláci" o jazycích rovněž v souvislosti s jejich uplatněním v zaměstnání. Obě skupiny pak jako další význam studia jazyků udávají možnost dorozumět se s cizinci.

Dalším "moderním" obsahem je počítač. Ve vztahu k současnému poznání dětí udávají, že jej "umí obsluhovat", "trochu s ním pracovat." Do budoucnosti mnohé z nich vyjadřují přání "ovládat práci s ním", "umět jej programovat". Sémanticky je zde cítit kvalitativní odlišení obsluhy, manipulace s přístrojem a aktivního vytváření si nástroje - programu, získávání převahy nad technickým zařízením.

K dalším třídám obsahů, v nichž se děti chtějí zdokonalovat patří sociální dovednosti a starost o rodinu, o nichž jsme se již zmínili v předchozím textu. V souvislosti s perspektivami sociálního začlenění, adaptace a prosazení se jsme však narazili na další rozdíl mezi srovnávanými skupinami "učňů" a "vysokoškoláků".

Velké množství "učňů" - převážně hoši, ale i několik dívek - píše o přání "umět karate", případně být silný, fyzicky a psychicky odolný atd. V bilancích "vysokoškoláků" se lze s podobným přáním setkat jen výjimečně. Kromě mnoha jiných možných výkladů tento fakt může svědčit i o větší osobní nejistotě "učňů", pocitech ohrožení, jakož i o výrazné identifikaci se s romantickými hrdiny akčních filmů.

Budoucí "učnice" v této souvislosti - také na rozdíl od svých "vysokoškolských" protějšků - často naznačují silnou tendenci identifikace s nějakou hvězdou pop-music - "Chci být jako Madonna."

Pohled na etnokoncepty učení našich žáků ukončíme analýzou místa profese v rámci celkového pojetí "vzdělávací kariéry".

Profese, pokud se o ní děti zmiňují, navazuje obvykle na zájmy, je viděna v souvislosti s obsahy, které autora bilance baví - "Chci být kuchařem, protože mne baví vařit", "Chci dělat něco, co by mne bavilo." V návaznosti na již řečené o kategorii obsahů, které děti "baví", lze jejich koncepcí profese chápat jako představy o činnostech, které budou dělat rády, spontánně, jež jim budou poskytovat tvůrčí uspokojení, v nichž se budou snažit dále zdokonalovat, ve kterých se budou snažit vyniknout.

Profese je koncipována rovněž v souvislosti s obsahy důležitými pro život - má zajistit a zprostředkovat společenské uznání a možnost seberealizace. Významnou roli hraje v pojetí profese i její představa jako prostředku finančního zajištění.

Penězům a zacházení s nimi je celkově v bilancích věnována poměrně velká pozornost. Peníze jsou chápány jako věc, hodnota, kterou se musíme naučit - a od dětství se tomu učíme - "šetřit", "zacházet s ní", "hospodařit s ní" apod. Peníze jsou "důležité", "užitečné", umožňují naplnit mnohá přání. Děti je budou mít až v dospělosti. Musí se je naučit vydělávat. Prostřednictvím peněz také děti měří hodnotu věcí a zároveň vědí, že to není měřítko jediné - "Naučil jsem se, že se nesmím výtahovat, když mám něco nového." (nové ve vztahu k opotřebovanému je dražší, cennější)

Ve formulaci perspektivy své profesionální kariéry existuje mezi "učni" a "vysokoškoly" podstatný rozdíl. "Učni" vyjadřují nejčastěji úmysl či přání vyučit se konkrétnímu řemeslu, přičemž zároveň existují rozdíly mezi typicky chlapeckými - automechanik, zedník apod. - a dívčími orientacemi - kadeřnice, švadlena atd.

U "vysokoškoláků" lze hovořit spíše o tendenci formulovat přání studovat vysokou školu s cílem uplatnit a prosadit se, cestovat atd. Konkretizace oboru je zřídka a souvisí obvykle se specifikou současných zájmů a vyhraněnosti dítěte v některé z oblastí, jakými je sport,

umění apod. (případy budoucího trenéra, malířky, spisovatelky).

V protikladu ke konceptu "učňů", pro které vyučení se znamená vesměs konec vzdělávací kariéry a začátek éry "pořádné práce", chápou "vysokoškoláci" studium vysoké školy jako odrazový můstek k dalšímu vzdělávání a v rámci něj k profesionálnímu uplatnění.

V prvním případě je akademické vzdělávání a poznání chápáno spíše jako nutná podmínka budoucí profesionální seberealizace, jako vnější úkol, ve druhém jako vlastní prostředek a způsob profesionálního uplatnění.

Náš stručný pohled na etnokoncepty učení našich žáků snad ukázal, kromě uvedených faktických zjištění, potenciální užitečnost tohoto způsobu analýzy etnografických materiálů. Perspektivy dalšího využití, zejména metody komponentní analýzy, lze spatřovat při terénním studiu typů sociálních situací a interakcí ve školách, typologií aktérů školního života, sociálních rolí dětí ve třídě atd. Metoda pomáhá rozdíly jak odhalovat, tak tušené či odhalené diference dále precizovat a konkretizovat.

Dogmatici, akademici a skeptici: "vědět předem" v sedmé třídě

Miloš Kučera

OBSAH

Úvod

Téma

Filosofický exkurs

Menonovo sofisma

Sofisté Protagoras a Gorgias

Platon (a Sokrates)

Aristoteles

Skeptik Sextus Empirikus

"Vědět předem" v řecké filosofii: přehled

Odpovědi žáků

Kritéria výběru

Výpis výpovědí

Řecké prvky žákovských odpovědí

Sofistické a skeptické prvky

Platonsko-sokratovské a aristotelovské prvky

"Filosofové" a škola

Motto:

"Menon: A jakým způsobem budeš hledat, Sokrate, to, o čem nevíš, co to je? Kterou věc z těch, které neznáš, uděláš předmětem svého hledání? Nebo i kdybys nakrásně na ni připadl, jak budeš vědět, že to je to, co jsi neznal?"

Sokrates: Rozumím, co chceš říci, Menone. Vidíš, s jakou to přicházíš eristickou myšlenkou, že prý člověku nelze hledat ani co zná ani co nezná? Vždyť by nehledal ani co zná - neboť to zná, a takovému není třeba hledání - ani co nezná - vždyť ani nezná, co by hledal." (Platon: Menon. Praha, Laichter 1941, s. 96- 97; přeložil Fr. Novotný.)

"A navíc, to co se teprve naučím, ještě nemůžu vědět co to je, protože kdybych to věděl, tak to vlastně už umím." (Žák sedmé třídy ZŠ: Část tzv. poznatkové bilance č. 803.)

Úvod

Setkali jsme se a dále se ještě setkáme s řadou témat, která se všechna nějak týkají světa učení a poznání, v němž se pohybují žáci jako jedni z aktérů školského systému - souboru těchto témat říkáme vztah k poznání v širokém slova smyslu. Zopakujme si některá z nich: právě o školském systému jako o systému trajektorií, kariér či vzdělávacích drah vypovídá volba dalšího kroku (zkráceně na úrovni ZŠ nazývána profi- volbou), která je hlavním motivem či přímo "story" výzkumné zprávy a na níž je založeno hlavní dělení souboru na skupiny; o jiném, možná méně "sociologickém" a více "poznávacím" zas obliba jednotlivých školních předmětů; něco jiného, ale dál o vztahu ke světu učení, říká prospěch.

S poznatkovými bilancemi žáků jsme postoupili k takovému projevu a z nich vysouzeným předpokladům, které lze označit za vztah k poznání v užším slova smyslu: poznání a učení poznatkům jsme se začali věnovat **nezávisle** na instituci školy, zajímalo nás Poznání s velkým P, poznání jako pojem, to, co tento termín může pro žáky znamenat.

Teprve v jeho rámci jsme zkoumali relativní váhu školy v kapitole Stanislava Štecha a sám tento rámec jsme pak ukázali v kapitole Karla Pavlici jako žákovskou taxonomii, co všechno poznáním (učením) v perspektivě žáků či z jejich hlediska je, a jaké jsou jeho druhy.

Současně jsme také nezkoumali jen názor, mínění nebo představu žáků, vyjádření nějakého obsahu, ať už poznání nebo Poznání, ale strukturu, způsob vyjádření.

Ten jsme už v kapitole o **etnokonceptech** potenciálně mohli hodnotit jako projev **schopnosti**, dispozice zvládnout určitý intelektuální **problém**, a sice artikulovat pojem učení; analogicky lze například v následující kapitole se **srovnáním českých, francouzských a anglických bilancí** nahlížet i na **žánry**, které jsou fakticky různými způsoby vytváření souvislostí, struktury textu, jimiž se řeší co?

Problém, že není možné říci vše, co se člověk od narození naučil... i když mu není třeba sto, ale "pouhých" třináct nebo čtrnáct let.

Podle některých žáků je ale právě v tomto nízkém věku hlavní malér tématu, které zde budeme probírat. Jaké tedy je?

Téma

Vymezení pojmu učení a poznání pomocí taxonomie, popsané v předchozí části, je jedním z druhů vědecké, výzkumné či obecně badatelské činnosti. Kdybychom proto měli tuto orientaci žáků v bilancích přiřadit k nějaké institucionálně zakotvené činnosti profesionálů, nazvali bychom ji orientací badatelskou.

Kdybychom měli učinit totéž pro tuto kapitolu, hovořili bychom o orientaci filosofické - bude se totiž týkat ani ne tak definování pojmu podle různých sémantických příznaků, jako spíše zkoumání vztahu mezi subjektem a objektem poznání a učení a možnosti jeho formulace.

V bilancích si pak všimneme zejména druhé části (ne toho, co se žák naučil, ale co by se ještě naučit chtěl) a speciálního problému, s tím spojeného, který se liší od nemožnosti vypsat vše, co se člověk naučil: zde jde o nemožnost napsat vůbec něco podstatného, co by se člověk naučit chtěl, tedy o problém *anticipace* poznání a učení. (Ten pak v jedné ze svých radikálních formulací přerůstá v nemožnost říci i cokoliv zpětně, co jsem se naučil, pokud ještě není učení skončeno - pokud tedy člověku není sto let a nechystá se okamžitě zemřít.)

Zmíněný problém jsme při sestavování naší verze instrukce netušili.¹ Patrně jsme si prostě přáli, aby nám žáci napsali o svých plánech do budoucna, či vznešeněji řečeno, o svém projektu, a nenapadlo nás, že nebudou automaticky vždy pokračovat v rozvíjení nitě toho, co se dosud naučili. Ukázalo se ale, že tato druhá část poznatkové bilance (je ovšem možné bilancovat dopředu?) je téměř vždy kratší než část prvá, a že také bývá většinou neurčitější (např. *dost věcí..., další věci..., ještě něco...*).

Šlo by samozřejmě prohlásit, že děti byly po úsilí, odevzdaném v první části bilance, už unavené a že druhou polovinu odbyly. Takové vysvětlení by ale bylo laciné: nerespektovalo by smysl či poselství textů. Někteří z jejich autorů zde budou vystupovat jako jacísi mluvčí, jejichž poměrně vypracované odpovědi, navíc vzájemně doplňované, by měly vysvětlit sdělení ostatních, která znějí na první čtení jako prosté vyhnutí se "solidní", "věcné" odpovědi.

"Chtěla bych se naučit ještě mnoho věcí, které neznám, ale třeba ani nevím, co se naučím. Na tuto otázku bych plně odpověděla až ve stáří. Co mě čeká naučit se." (883, ÚO-?)

Takovou odpověď nelze pokládat za chudou - je dokonce tak bohatá, že zde všechny její významy nemůžeme na jednom místě probrat, protože bychom téma zatemnili.

Jednou z myšlenek je, že učení (dosažení poznatku, naučení se) lze říci zpětně, po jeho proběhnutí, ale ne dopředu: člověk může být zaskočen realitou, naučit se úplně něco jiného, než co plánoval. To je bezesporu zajímavá myšlenka, i když není nijak geniální - ale navíc, na to jsme se dívky přece vůbec neptaly, co se může stát... Chtěli jsme vědět, co se jenom chce naučit, a ona nám povídá cosi o tom, že neví, co se naučí doopravdy!

Bohužel, není v tom ale sama. Na co jsme se tedy vlastně ptali a proč v odpovědích dochází k tomuto posunu od plánu či projektu k budoucnosti jaksi skutečné, k tomu, co se stane nebo nestane? Zkusme zapojit do úvah jiné výpovědi: *"Chtěl bych se naučit ještě mnoho věcí. Vystudovat střední a vysokou školu - ale do toho mám ještě daleko (zase... tohle nás přece nezajímá!). A co bych se chtěl naučit teď? V českém jazyce určování vedlejších vět."* (878, SOŠ- VŠ asi ano).

Rozlišování dvou druhů "budoucnosti", té vzdálené se školou, která je jen hrubě naznačena dvěma dalšími stupni školského systému, a té blízké, bezprostřední, popsané až možná trochu směšně konkrétně kousíčkem látky v češtině, nás upozorňuje na dvojznačnost naší otázky *"Co byste se každý ještě chtěli naučit?"*: tento podmiňovací způsob totiž může znamenat jak přítomný čas (*teď*), tak čas budoucí,

včetně oné "velké" budoucnosti životního plánu či projektu (další stupně školy, rodina...) až k jeho nejzazšímu bodu (*Až ve stáří...*).

Tuto dvojznačnost *"chtěl bych se naučit"* nesmíme ovšem chápat jen na rovině výpovědi, v citovaném případě se objevující v rámci jednoho sdělení současně. Nejde jen o to, že je výpovědi možné minit dvě budoucnosti, jednu bezprostřední a druhou "velkou". Je třeba dvojznačnost převést i na rovinu tzv. vypovídání, zde jako způsobu, jímž je ve výpovědi přítomen její autor.

Vtip je totiž v tom, že ona blízká i ona vzdálená budoucnost ve výpovědi jsou obě navíc ještě současně "přítomnostmi" - o obou z nich platí, že si je (objekt) přeje onen píšící člověk (subjekt), už nyní, *teď* si přeje nejen *teď se naučit určovat vedlejší věty*, ale i (*teď* si přeje) *vystudovat střední a vysokou školu*. Přitom, nezapomeňme, jde opravdu o dvě budoucnosti - nejen, že autor ještě nevystudoval, on také ještě neumí určovat vedlejší věty.

Stále to ještě není jasné. Vezměme si na pomoc výpověď, hovořící na první dojem jen o minulosti: *"Naučil(a) jsem se vše co doteďka umím. Sporty, povinnosti."* (829, M, SOŠ- VŠ určité ano). Tento výrok uzavírá první část jedné bilance, tvoří jakési její resumé. Jak je přitom možné vyložit rozdíl mezi *"naučil jsem se"* a *"umím"*, který se zdá být pro autora dost důležitý? Patrně několika způsoby. Např. tak, že přeformulujeme výrok na "co jsem se naučil (co jsem napsal) všechno to ještě umím".

Proč by však autor cítil potřebu něco podobného nám sdělovat? Možná proto, že se někdy stává, že se člověk něco naučí a pak zapomene, přestane to dělat, ztratí cvik... Taková věc by potom člověka necharakterizovala trvale a neplatila by pro současnou situaci vypovídání stejným způsobem jako ta, kterou ovládá, má k dispozici. Tento závěr získaný pro vztah k minulosti, pro její resumé, redakci, či opravdu bilanci můžeme přenést na situaci anticipace, jakéhosi návrhu projektu.

Vždyť ani takovou banalitu, jako je chtít v hospodě sůl, nelze vůbec nijak garantovat: budu ji opravdu stále ještě chtít, když mě ji už poněkolkáté nepřinesou, nebo to dojím bez chuti, nebo odejdu? A co teprve při psaní projektové části bilance!

Na jedné straně bych jí chtěl dát větší rozměr, aby vystihovala nejen příští týden (za který se jakžtakž mohu zaručit), ale aby měla rozsah a kontinuitu, symetrickou k redakci minulosti od narození - dokonce vlastně takovou, aby ji rozvíjela a byla s ní v nějaké vyprávěcí jednotě. Když se totiž příští týden naučím určovat vedlejší věty, moje přání naučit se je přestává platit, skončilo. To je *Skylla* anticipace, spojené s blízkostí a relativní splnitelností.

Charybda je spojena s "velkým" přáním - to je natolik podmíněné různými okolnostmi, že padá do jakési *mezery* mezi aktuální situací vypovídání a mezi výpovědí jakožto popisem nějakého už existujícího stavu věci: *"Také bych se chtěla umět starat o moje dítě, abych mu dala co nejvíc."* (328, G- VŠ určitě).

To je bezpochyby velké přání, objevující se u dětí už od malička a naplňované až v dospělosti, a vyjadřující nejen kontinuitu jedincova života, ale dokonce kontinuitu rodu - zde navíc posílenou upřesněním *"abych mu dala co nejvíc"*, jako dali nebo nedali rodiče jí. Při rozměru a hlavně naléhavosti tohoto přání se však čtenář nemůže ubránit určitému údivu: výpověď o mém dítěti zní jako věta prvorodičky, která má se svým potomkem nějakou neshodu - což samozřejmě není tento případ.

Aby se vyhnul podobnému přeskoku v čase, zaplňuje autor výroku 878 mezeru k vystudování střední a vysoké školy zprostředkujícím výrazem, sugerujícím cestu a vyjadřujícím rezervovanost *"ale do toho mám ještě daleko"* (ano, opravdu si zítra nepůjde pro diplom) a pro jistotu ještě připojuje až příliš skromné *"určování vedlejších vět"*.

V této snaze o trvalost výpovědi a tím i kontinuitu v identitě jejího autora je důvod, proč žáci raději nerespektují přesně instrukci a přecházejí - jako na počátku citovaná autorka č. 838- k úvahám o tom, co se naučí ve skutečnosti: platnost výpovědi je podobnou rezervovaností zajištěna až do "stáří".

Zmíněná rezervovanost má celou řadu podob, které různě kombinují 1) relativnost či podmíněnost dosavadní subjektivní pozice s 2) podmíněností objektu a způsobů jeho dosažení: teoreticky lze přitom říci, že jde vždy o vzájemný vztah, spojení či kombinaci, prakticky se jednotlivé případy liší důrazem v prvním či druhém bodě.

V citovaném případě 878 lze odhadovat, že si je autor poměrně jistý svým přáním studovat a že spíše neví, jestli se mu podaří na školy se dostat a absolvovat je. Na druhé straně nelze ale na základě výroku vyloučit, že se pod vlivem okolností v budoucnosti svého přání vzdá - nemůžeme říct, že slibuje pro případ, když se nedostane na střední školu, že to bude zkoušet několikrát (vzpomeňme si též na příklad se solničkou).

Jistě lze odpovědět natolik obecně, že se nezavazují fakticky k ničemu: "Chci se naučit něco co neumím." (230, Ž, UO- VŠ určitě ne), i když ani tento výrok není bez předpokladů (viz dále 802). Mírnou změnou "Do budoucna bych se chtěl naučit všechny ostatní věci co ještě neumím." (226, ?- VŠ určitě ne) už nad první výrok vyjadřují ještě mladické očekávání, že má přání učit se bude trvat věčně; přání, které ostatně mohou formulovat explicitně: "Postupně se budou mé zkušenosti rozšiřovat (budu se tedy stále dále učit, poznávat), každým rokem více." (235, Ž, SOŠ- VŠ asi ne) nebo "Čím víc budu starší, tím víc se budu chtít učit a hlavně už budu jinak přemýšlet." (813, Ž, G- VŠ asi ano).

Čím je ale toto trvání garantováno, kde je záruka, že se ve styku s budoucností toto určení mé identity nezmení, když zřejmě teď nejsou ještě moje zkušenosti dost široké (235), když nepřemýšlím tak, jak budu přemýšlet v budoucnosti (813)? Budu přemýšlet jinak a moci zodpovídat podobné otázky? Nebo je moje poznávací pozice principiálně vždy omezená? Je vůbec dost silná na to, abych věděl, které věci nevím či neumím (230, 226), když "Časem až budu starší, tak se vlastně ukáže, co všechno jsem nevěděl." (802, M, G- VŠ asi ano) ? Možná mám podobnou zkušenost z minulosti: "Ale až ve vyšší třídě si uvědomíme, že učení vlastně potřebujeme." (850, Ž, G- VŠ asi ano).

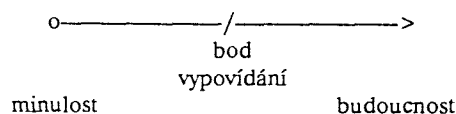
Zastavme se na závěr této komplikované problematiky tématu ještě u jednoho bodu. Při oscilaci výpovědi mezi budoucností a přítomností je oprávněné zkusit si vyložit i přímé tvrzení o budoucnosti, samo o sobě popisující budoucí stav, jako popisující aktuální situaci vypovídání, zpětně ho k ní vztáhnout. "Postupně se budou mé zkušenosti rozšiřovat, každým rokem více." - na první úrovni je to výpověď o procesu učení, jak bude v budoucnosti probíhat, na druhé, jazykovědné úrovni vypovídání se tím charakterizuje subjekt výpovědi jako její autor- všimněme si, že jeho identita, takto charakterizovaná nárůstem, je chvályhodná, odpovídá požadavkům na dobrého žáka i na Já člověka obecně; jistota tohoto Já je ještě zdůrazněna výrazem "každým rokem více".

Třetím krokem se jde ale za subjekt výpovědi k tzv. subjektu vypovídání². Jeho pozice bývá charakterizována spíše skrýváním a nejistotou než sociálním exhibováním: v našem případě by jí odpovídala reformulace do tvrzení, že nyní nemá dostatek zkušeností, že nyní si vůbec není jista svou situací.

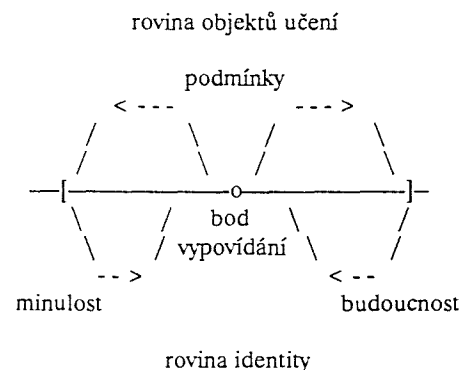
Zmíněné tři úrovně (výpověď - subjekt výpovědi - subjekt vypovídání) a naše popsané operování s nimi (např. posun významu z budoucnosti do přítomnosti) se však netýkají jen demonstrování příkladu. Implicitně, bez pojmenování rozlišování posledních dvou jsme s nimi pracovali v celém předchozím textu- tak vlastně všechno, co nakonec ústí do problematiky nemožnosti garantovat cokoli podstatného a do marného boje s ní, v němž se narazí na jedno nebo druhé úskalí projektu, představuje tuto třetí úroveň, úroveň subjektu vypovídání: vzpomeňme si třeba na anticipaci "moje dítě", nekontrolovaně předbíhající, zpřítomňující v řeči věci budoucí (328) nebo na "určování vedlejších vět" (878), jímž se "hlavní" ambice vystudovat střední a vysokou školu omezila tak, že se přešlo do závislosti určení autorovy identity na takové *podřazené*, "vedlejší"³ záležitosti (češtináři nechtě prominou).

Souhrnně lze říci, že naše představa o psaní bilancí byla žákovskými odpověďmi zejména na otázku po projektu, a to zejména odpověďmi odmítavými, silně zkorigována. Kdybychom měli tuto korekci znázornit schématem, vypadal by rozdíl asi takto:

1. Původní, lineární představa



2. Adekvátnější představa



Podle této představy probíhá psaní poznatkové bilance jako vycházející ze středu, představovaného bodem vypovídání, subjektem, který jako v balistice vypočítává souřadnice své výpovědi o poznatku vzhledem k současné pozici a vzhledem k identitě, s tím či oním poznatkem spojené - včetně vnějších podmínek, např. tlaku, atmosféry.

Tyto koordináty jsou současně jedinými určeními jeho celkové identity jako autora anonymně psané bilance. V jednotlivých bodech ležaté 8 si můžeme představit další smyčky.

Touto obecnou a velmi schematickou představou jsme se však nevypořádali s rozmanitostí výroků žáků na dané téma: musíme je roztrždit a nějak systematicky popsat. K tomu je však třeba nejprve učinit malý exkurs do řecké filosofie.

Filosofický exkurs

Na počátku popisu tématu jsme o něm řekli, že je filosofické, týkající se vztahu subjektu a objektu. Dál jsme konstatovali, že v něm jde speciálně o otázku temporality lidské existence (Heidegger), rozvíjenou teorií narativní identity (Ricoeur) a objevující se též v jazykově orientovaném směru psychoanalýzy (Lacan)- zde mj. ve zmíněném rozlišování subjektu výpovědi a subjektu vypovídání, identity na úrovni Já a na úrovni nevědomí. Našli jsme však žakovské výpovědi, které by bylo možné považovat za explicitní formulace zmíněných myšlenkových systémů? Částečně možná ano, většinou ale ne- museli bychom se zde spíše odvolat na implicitní přítomnost takové tematiky ve výrociích.

Zkusme však nyní nehledat, čím se by se pak taková tematika mohla projevat nebo dokonce jen prozrazovat, ale podívejme se spíše na explicitní hodnotu tvrzení autorů, zda se už tím, co žáci zjevně formulují, nepřibližují určitému filosofickému okruhu. Hranice mezi naším předchozím ukázáním tématu a následujícími rozbory přitom samozřejmě nebude příliš ostrá, neboť je těžké odlišit mez, před níž někoho chápeme, jak to myslí on, a po níž už mu rozumíme "lépe než sám autor" (jak zní jedno prastaré pravidlo interpretace), kdy už se jde "za něj" (samozřejmě s rizikem podkládání vlastního významu).

V úvodu jsme řekli, že naše pozornost k filosofickým otázkám poznatkových bilancí byla vyvolána žáky- sami jsme jejich přítomnost v textech neočekávali. Spouštěcím podnětem k tomu byl výrok citovaný v motto kapitoly- "to už jsem někde musel číst", řekl jsem si, a začalo hledání. (Byl to mimochodem asi zvláštní případ hledání, který nepotvrzoval Menona a našeho mluvčího, protože jsem věděl dost přesně, co hledat, a přitom jsem to nepovažoval za nadbytečné.) Ocitáme se tak od počátku vynuceně ve sféře řecké filosofie.

Protože mi chybí solidní erudice, mohu uvést jen několik amatérsky viděných názorů na problém z citovaného paradoxu, sofismatu či tropu, s cílem získat určité vodítko jednak k zjištění možného filosofického významu odpovědí žáků, a to významů různého druhu, jednak dál k posouzení jejich stupně "filosofičnosti", který by šlo dál srovnat s jinak vyjádřeným vztahem ke vzdělání a ke škole.⁴

Podobný postup, porovnání teorií a konceptů laiků (zde žáků) s názory teoriemi a koncepty profesionálů (zde filosofů), objevivšími se v dějinách kultury, není v etnografických přístupech ojedinělý- lze ho nalézt zejména v Martonově fenomenografii, směru hledajícím kvalitativně různé způsoby chápání jednoho jevu laiky, a už předtím, v jiné podobě a s jiným cílem, v Garfinkelově etnometodologii.

MENONOVO SOFISMA

Platon se v dialogu "Menon" věnuje otázce, zda je ctnost či zdatnost naučitelná. Její výuku si v Řecku nárokovali sofisté, z nichž patří k nejznámějším Protagoras a Gorgias, filosofové, kteří vystupují ostatně v jiných Platonových dialogích, nesoucích jejich jména v titulu. Hlavní spolubesedník Sokrata, Menon, Gorgiovo učení znal.

Když Menon položí Sokratovi vstupní otázku o učitelnosti ctnosti, Sokrates ji odmítne s tím, že nejen on, ale nikdo jiný neví, co ctnost je- jak by pak bez toho bylo možné zjistit, jestli je naučitelná? Menon poučený Gorgiou se tomu diví, ale Sokrates mu sérií otázek dokáže, že ani on sám uspokojivou definici ctnosti- jako jedné a obecné věci- opravdu nemá. Když to popletený Menon přizná, navrhne mu Sokrates další společné pátrání po definici- není divu, že v tomto okamžiku vrací Menon svému partnerovi půjčku za oplátku a odpoví citovaným sofismatem, "eristickou"⁵ myšlenkou" o nemožnosti takového hledání.

Nejde ale jen o emoční reakci, která by do dosavadního textu strukturně a obsahově nepatřila- koneckonců jde vlastně o rozšíření hlediska, které od počátku představil Sokrates: když se neví před tím, než se zjistí, co ctnost je, jestli je naučitelná, jak se zas může zjišťovat před tím, než se ví, co ctnost je, co ctnost je? Když je poznání o naučitelnosti ctnosti něčím dodatečným a ctnosti samé vnějším, které poznání takové dodatečné a vnější není?

Platon tedy neuvádí Menonovo kladení odporu jenom jako zábavnou, přirozeně vysvětlitelnou reakci, probíhající v popisovaném "reálu" rozhovoru- je to naopak současně "umělý" a řekli bychom téměř "eristický" krok (odehrávající se ovšem na úrovni textu, tedy ani tak ne vzhledem k Menonovi, jako vzhledem ke čtenáři), jímž si autor vytváří příležitost vrátit se k otázce, která byla v jeho předchozí řeči obsažena, ale mlčky, jako předpoklad.

Zkusme se proto nyní podívat, účelově a výběrově, na některé prvky k tomuto problému v díle Protagory a Menonova učitele Gorgii.⁶

SOFISTÉ PROTAGORAS A GORGAS

Aby Menonova argumentace neplatila, muselo by platit, že subjektivní poznání je objektivní v následujícím významu: za prvé, že nestačí, abych v nějaké situaci nějak věděl a měl tím záruku, že už vím všechno- pak by opravdu nemělo smysl hledat dál; současně, za druhé, že další poznání, které o věci získám, bude nejen odlišné, ale i slučitelné s tím, co jsem dosud věděl. V obojím je přitom pravda vztažena v každém okamžiku k subjektu, vyjadřuje jeho situaci a jeho proces poznání.

Podle Hegela je celkovou zásluhou sofistů, že nastolili tento námi jako třetí zmiňovaný bod: "pojímát myšlení jako určené a zaplněné obsahem, a na druhé straně /.../ naléztí to, co určuje a dává." (Hegel, s. 23).

Velice přibližně bychom snad mohli říci, že tomuto celkovému problému se ve spojení s prvou otázkou- s relativností poznání v závislosti na subjektu- věnoval spíše Protagoras, zatímco druhému aspektu- relativnosti různých druhů lidského poznání (smyslového versus racionálního)- spíše Gorgias.

Protagoras formuloval známý výrok, že člověk je mírou všech věcí, z kterého v jeho pojetí vyplývá závislost na konkrétním subjektu: "Vít jednoho mrazí, druhého ne; o větru tedy nemůžeme říci, zda je sám o sobě chladný nebo studený." (cit. in: Hegel, s. 24). Relativnost je u Protagory podle Hegela dokonce dvojitá, nachází se na straně různě vnímajícího subjektu a na straně měnícího se objektu, jak dokazuje další výrok: "Látka je čirým plynutím, není ničím pevným a určitým o sobě, nýbrž může být vším. Rozličné stáří pojímá látku různě, jakož i různé stavy bdění a psaní" (cit. in: Hegel, s. 25).

Gorgias se proslavil tvrzeními (a jejich důkazy), že 1) nic není, 2) i kdyby něco bylo, nemohl by to člověk poznat a myslet, 3) i kdyby byla něco chápáno, nešlo by to sdělit. (Zlomky, s. 159- 162).

Prvnímu tvrzení, které se netýká vztahu subjekt- objekt, ale "negativity podstaty samé" (Hegel) se věnovat nebudeme. Dotkneme se dalších dvou, kde jsou rozebírány druhy poznání či způsoby, na sobě nezávislé a neslučitelné "míry", "sudidla", jimiž nacházíme či spíše nenacházíme věci: "...přisluší-li jsoucímu, že je myšleno, bude přislušet nejsoucím, že nebude myšleno. To je však nemožné, neboť je myšlena Skylla, Chimaira i mnoho jiného z nejsoucích věcí.

Jsoucí tedy není myšleno. A jako jsou viděné věci proto zvány viditelnými, ježto jsou viděny, a slyšené proto slyšitelnými, ježto jsou slyšeny, a jako nezavrhujeme viditelné

věci, ježto nejsou slyšeny, a nezanedbáváme slyšitelné věci, ježto nejsou viděny- každá totiž věc má být posuzována příslušným a ne jiným smyslem-, tak i myšlené věci, třeba by nebyly viděny zrakem ani slyšeny sluchem, přece skutečně budou, protože jsou chápány svým vlastním sudidlem. Mysleli tedy někdo, že po moři jezdí vozy, musí věřit, i když to nevidí, že jsou vozy jezdící po moři. To je však nemožné; jsoucí tedy není myšleno a chápáno." (Zlomky, s. 161-162).

To ale samozřejmě neznamená, že jiný druh poznání, smyslové poznání je pravdivé (jak by mohlo být, když zde Gorgias vlastně rozvíjí linii zesubjektivnění věci už v počítku, jak byla obsažena v Protagorově výroku o chladném větru): "Gorgias pravil, že bytí je nezjevné, chybí-li mu zdání (smyslového- mk), a zdání je slabé, nedostane-li se mu bytí." (Zlomky, s. 162).

Ale bytí zas, jak jsme viděli výše, nelze myslet, v Hegelově interpretaci, je pro Gorgiu myšlené "jen něčím subjektivním, tedy není jsoucí, ježto myšlením je jsoucí proměňováno v myšlené." (Hegel, s. 30).

Nemožnost sdělit někomu něco, byt' by to bylo chápáno, je založena na stejném argumentu odlišnosti, zde řeči od ostatního: "Neboť to, čím oznamujeme, je řeč, a řeč není skutečnou věcí a něčím jsoucím. Neoznamujeme tedy bližnímu jsoucí věci, nýbrž řeč, která je jiná než skutečné věci. /.../ Řeč pak, praví Gorgias, vzniká z věcí dorážejících na nás zvnějšku, tj. ze smyslových dojmů. Tak ze setkání s chutí vzniká v nás řeč pronášená o této vlastnosti a z naskytnutí barvy vzniká vzniká řeč o barvě. Je-li tomu tak, nedává řeč zprávu o vnější věci, nýbrž vnější věc se stává oznamovatelkou řeči." (Zlomky, s.162).

PLATON (A SOKRATES)

Podle Hegela Sokrates a dál Platon na sofistické "člověk je mírou všech věcí" navazují: ale člověk už zde není "náhodný" subjekt "se svými zvláštními zájmy, se svým egoismem, se svým prospěchem" (s. 23), člověk byt' s rozumem, ale rozumem subjektivním- až "člověk jakožto myslící je mírou všech věcí" (s. 50) a "pokud dává sám sobě obecný obsah" (s. 23). Pak teprve lze mluvit o nějakém objektivním poznání, které jsme vyžadovali pro překonání "eristické myšlenky", o "absolutnu" (s. 23), jež nabývá "fomy myslící subjektivní" (podle Hegela už u Sokrata).

Tato myslící subjektivita vyjadřuje jednotu protikladných, zvláštních (ve filosofickém smyslu slova) momentů subjektivní a objektivní v podobě obecného- u Platona nadsmyslové ideje, nezávislé na jednotlivých věcech a představující jejich rod či druh (Hegel, s. 128).

Myšlenka o ideji dovoluje zrušit rozpornost smyslové a racionální stránky v problému poznání. Současně má dopad na problém morálky- touto "idealizací" se veškeré otázky správného života subjektu, jako je otázka ctnosti či zdatnosti, intelektualizují, stávají otázkou jednou, a sice otázkou poznání a vědění: "Neboť na tezi Platónova Protágora, že všechny ctnosti jsou navzájem příbuzné, jen statečnost ne, protože najdeme i mnohé statečné muže, kteří jsou ti nejbezbožnější, ti nejnespravedlivější, ti nejnestřídmější a nejnevzdělanější (vzpomeňme si jen na bandu lupičů), nechává Platón Sokrata odpovědět, že i statečnost je, jako všechny zdatnosti, vědění; statečnost totiž poznává a správně hodnotí, čeho se třeba obávat." (Hegel, s. 51).

Taková intelektualizace se nám ostatně velice hodí: žáky jsme totiž požádali, aby napsali, co se naučili a co by se chtěli naučit, tj. aby nám napsali o náplni nebo aspektu svého života, který je svým významem vlastně kognitivní- a opravdu se nám také stalo, že pod vlivem takto intelektuálně orientující instrukce děti ve snaze popsat svou socializaci a život rozšiřovali někdy až jazykově nekorektně běžný sémantický úzus pojmů učení a poznání (např. "spát" lze

normálně akceptovat do rubriky učení jen od osoby, která předtím trpěla nespavostí).

Sokratovo a hlavně Platonovo řešení sofisty nastoicené otázky relativnosti, závislosti určení objektu na subjektu a tím relativnosti, subjektivnosti či arbitrárnosti až nakonec nemožnosti poznání a nesmyslnosti poznávání, tak jak jsme ho prozatím prostřednictvím Hegelových názorů dosud naznačili, ještě není u konce- naopak nás zde čeká překvapivé vyústění.

Sokrates Menonovi v dialogu totiž vůbec nevyvrací možnost, kvůli které by nestálo za to se do hledání pouštět, a sice tu, že člověk vlastně už ví všechno předem! Tuto alternativu naopak přijímá a zesiluje. Na pomoc si k tomu bere mýtus o nesmrtnosti duše, pro niž není její současné poznávání ničím jiným než vzpomínáním na to, co se už kdysi naučila, co už kdysi poznala, a co si pouze vybavuje. Kromě řečeného mýtu (a Platonem citovaného jako mýtus, nepřevedeného do filosofizujícího jazyka) autor ještě nechává provést Sokrata na důkaz experiment: Menonova nevzdělaného otroka přivede Sokrates otázkami, tj. aniž by sám něco nového pozitivně sděloval (tvrdil), k formulování geometrické poučky (patrně v textu vyjadřující pojem ideje) o vztahu úhlopříčky čtverce k jeho straně.

Toto nečekané a zdánlivě absurdní převzetí Menonovy námítky zasluhuje několikerého doplnění. Nejprve je třeba říci, zda a v jakém ohledu neměl Menon pravdu, když odmítal dále hledat, a také jak byla nakonec v dialogu zodpovězena vstupní otázka o učitelosti ctnosti. Poté se podíváme na Hegelovu interpretaci teorie vzpomínání.

Z toho, že člověk vlastně ví předem, podle Platona nevyplývá, že by neměl hledat, naopak. Vzpomínání či rozpomínání je proces, který něco přináší- vždyť otrok na jeho konci formuloval poučku, kterou na začátku nebyl schopen říci. Současně je existence předchozího, pozapomenutého poznatku zárukou, že člověk pozná, že je to "ona věc", když ji najde, a má už předtím vodítko pro to, aby se do orientovaného hledání pustil.

"Ona věc", obecná geometrická poučka a stejně ideální ctnost ovšem při tom všem přísně řečeno učitelně nejsou: v tom smyslu, že "učení- vzpomínání" vyžaduje vlastního úsilí, že je definováno v rámci subjektem vypracovávaného vztahu jednotlivých smyslově názorných věcí k ideji- nikoli tedy tak, že "do myslícího vědomí vstupuje něco cizího, asi na způsob mechanické představy o prázdném prostoru, který se zaplňuje předměty, jež jsou tomuto prostoru vnější a lhostejné" (Hegel, s. 131): zde jasně vidíme, jak se platonsky odpovídá na Gorgiovo tvrzení o nemožnosti myslet jsoucí, operující s růzností "sudidel"- jednak radikální nadsmyslovostí ideje, jednak prohloubením úzkosti vztahu mezi subjektem a objektem do úplného zvnitřnění poznání (které je právě vzpomínkou na nadsmyslovou ideu).

Ještě méně je samozřejmě "učení- vzpomínání na ideu" naučitelné v jiném smyslu slova zvenku, a to sdělením ideje někomu jinému: Sokrates otroka vlastně nic neučil, nic pozitivního mu neoznamoval, jen ho uváděl do rozpaků.

Podobně ctnost není toho druhu, aby ji skvělí otcové obce dokázali předat svým často tak nezdravým synům, navzdory nejlepší výchově, kterou jim poskytli. (Zde Platona trochu zjednodušujeme- on sám používá ještě rozlišování mezi úplným poznáním ideje ve filosofii a mezi pouhým správným míněním o ní, doxou- např. v politickém životě se aténští vůdčové pohybovali právě na této druhé, nižší rovině.)

Po tomto alespoň naznačeném vysvětlení se nám už obrat, prvně označený jako absurdní, jeví logickým.

V Hegelově interpretaci, kterou jsme výše již uvedli, ale nerozvedli, je přitom vzpomínka nevhodný výraz, protože sugeruje reprodukci představy jako jedinečného empirického

obsahu, a vzpomínání prý má u Platona často takový smysl- existuje ale i jiný, hlubší smysl vzpomínky, jímž je zmíněné "znitemění, pohroužení do sebe": "V tomto smyslu můžeme říci, že když poznáváme, přeměňujeme to, co se projevuje vnějškovým způsobem a co se charakterizuje mnohohrámostí, v něco vnitřního a obecného. Tuto přeměnu provádíme tak, že pronikáme sami v sebe a tak si uvědomujeme své nitro." (Hegel, s. 123).

ARISTOTELES

Aristotelovi se budeme, nespravedlivě, věnovat stručněji.

Přímé odvolání na dialog "Menon" a současně na zmíněné sofisma, odpovídající výroku našeho hlavního mluvčího z řad žáků, jsme našli na počátku "Druhých analytik": "Nuže je zjevno, že víme v tom smyslu, že něco víme obecně, nikoli v tom smyslu, že víme naprosto. Není-li tomu tak, vzjedme spomá otázka, která je v Menonovi: buď se totiž nebudeme učít ničemu, nebo tomu, co již víme." (Aristoteles, s. 30).

Příklad, který předtím Aristoteles na důkaz uvádí, je o trojúhelníku, vepsaném do kružnice: o konkrétním obrazci nevíme předem, jestli je trojúhelník; víme však předem, že každý trojúhelník má součet úhlů dva pravé, a pokud poznáme, že ten a ten přímočarý obrazec před námi má takový součet úhlů, poznáme s tím současně, že je to trojúhelník.

Protipříklad, na kterém chce Aristoteles dál ukázat, že oprávněnost tvrzení, že něco můžeme vědět jedním způsobem a současně nevědět jiným, je sofisma o sudé dvojici: tazatel se zeptá zkoušeného, jestli ví o každé dvojici, že je sudá. Když tázaný odpoví kladně, přijde na něj zkoušející s dvojicí, o které zkoušený nevěděl (že existuje). Sofistické řešení by pak spočívalo v relativizaci poznání, v tom, že se okruh vědění (že jsou dvojice sudé) omezi jen na dvojice, o kterých se ví, že jsou dvojice, že existují jako dvojice.⁷

Podle Aristotela však toto zúžení není správné- o každé dvojici víme už definicí, že je sudá, bez ohledu na jednotlivé dvojice; o nahodilé dvojici nevíme pouze, jestli existuje, ale víme, že je sudá: jde o jiný druh poznání, v prvním případě o definování pojmu, v druhém o stanovení existence nějaké věci.

Aristoteles tedy odkaz na Menona uzavírá tím, že "není nic nesmyslného, jestliže to, čemu se učíme, nějak již víme, nýbrž kdybychom to již věděli právě tímto způsobem, totiž pokud a jak se tomu teprve učíme." (s. 30).

Podle Berkova komentáře ke "Druhým analytikám", "Aristoteles tuto koncepci (Platonovu koncepci vzpomínání-mk) rozhodně odmítá /.../ Uznává jedině, že závěr je potenciálně obsažen ve vyšší premise, jinak řečeno, známe-li vyšší premisu, známe implicitně i závěr" (to byl případ citovaného problému s trojúhelníkem, kde šlo o deduktivní vyplývání pomocí sylogismu); dále Berka uvádí, že "problém Platónova dialogu Menón řeší Aristoteles nakonec tak, že rozlišuje mezi potenciálním a aktuálním poznáním." (In: Druhé analytiky, Poznámky, s. 103).

Takový komentář je pro nás příliš stručný na to, abychom z něho získali nějakou aristotelovskou alternativu k Platonovi a mohli ji pak použít na popis rozdílů mezi výroky našich filosofů ze sedmé třídy.

Nejobecněji se zdá, že Gorgiova relativistická pozice se zde překonává, stejně jako u Platona, sloučením dvou druhů poznání jedním poznávacím procesem subjektu, který se od poznání "neúplného" dostane k poznání "úplnému" (další pojmy Berkova komentáře).

Přitom ale právě citovaný příklad určení konkrétního obrazce jako trojúhelníku, jímž se dosáhne poznání úplného, nepředstavuje stanovení platonské ideje či pojmu obecně, ale spíše využití jeho "znalosti předem" pro jiný poznávací úkol, spočívající v identifikaci jedinečné věci (že tento

obrazec je trojúhelník). Podívejme se proto ještě pro více informací k Hegelovi.

Podle Hegela není Aristoteles empirik, který by stál proti "idealistovi" Platonovi: proto ani v jeho pojetí není duše "tabula rasa" (jako samozřejmě nemohla být v teorii vzpomínání, která jde totálním zvnitřněním proti takové představě)- jak jsme ostatně již řekli výše citováním příkladu s pojmovou "znalostí předem".

Hegel dokonce tvrdí, že je Aristoteles spekulativnější filosof než Platon- že je ale orientován na spekulaci vycházející z empirie, že "pojímá jevy jako myslící pozorovatel." (s. 203): v takovém případě se, čistě shodou okolností, námi citovaný příklad, kde šlo o identifikaci obrazce jako trojúhelníku, docela pro charakterizování Aristotelova zaměření hodí.

Podle Hegela dále existuje rozdíl mezi Aristotelovou a Platonovou ideou, rozdíl, který se odvozuje z Aristotelova rozlišování podstaty ("formy") na "možnost" čili "síl" a na "skutečnost" čili "energii" (viz výše tyto výrazy též v Berkově komentáři)- zavedením tohoto rozlišení, působícího na "látce", je podle Hegela Aristotelova idea **konkrétnější**, protože je v pohybu: "Zatímco u Platona převažuje pozitivní princip /.../, Aristoteles vyzvedl moment zápornosti jako činnost rozlišování, určování. Tento princip individuace, nikoli ve smyslu náhodné a pouze zvláštní subjektivity, nýbrž čiré subjektivity, je pro Aristotela příznačný." (Hegel, s. 209).

Tento rozdíl se objevuje i v sofisty, Sokratem a Platonem probírané etické otázce ctnosti: podle Aristotela je v ní nutně obsaženo poznání, "ale ctnost jakožto charakter musí nutně mít i druhou stránku, činnou individualitu, reálného ducha." (Hegel, s. 53).

SKEPTIK SEXTUS EMPIRIKUS

Skepticismus představuje jakési historické shrnutí momentů relativnosti poznání ve starořecké filosofii.

Podle Hegela není obyčejným pochybováním a nejistotou, ale vypracovanou jistotou; jde o filosofické uvažování, "které je s to dokázat, že nic není pravdivé." (s. 351). Subjektivizace poznání, charakterizující původní skepticisus, je proto jiná než v tzv. moderním skepticismu: ten druhý se podle Hegela obrací proti pojmovému myšlení s argumentem o smyslovém vědomí či prožívání subjektu či s apelem na jeho nevyvratitelnost; ten první je schopen negovat obojí, včetně třetí, výsledné možnosti- ani nemožnost poznat pravdu není pravdivým, definitivním poznáním, závěrem. Hegel tuto pozici subjektu nazývá "zdržet se souhlasu", souhlasu s "bytím", s "předmětností", které je nahrazeno "jevením se".

Základním postupem zdržování se souhlasu je stavění jednotlivých stránek proti sobě a tento postup se uskutečňuje v řadě formalizovaných obrátů, tzv. tropů. Jedním z hlavních a shrnujících, ten, který současně vyjadřuje sofistický předpoklad Menonova paradoxu, je všeobecný tropus vztahu: "Sextus praví: /.../ 'Podle tohoto tropu usuzujeme, že se musíme zdržet souhlasu vůči tomu, čím všechny věci pro sebe a podle své povahy jsou, protože se vždy k něčemu vztahují. Je však třeba poznamenat, že tu hovoříme o tom, že věci jsou, pouze ve smyslu jevu. O vztahu vypovídáme ve dvou ohledech: za prvé ve vztahu k usuzujícímu subjektu /.../, za druhé ve vztahu k předmětu, o němž usuzujeme tak jako u toho, co je vpravo nebo vlevo.'" (cit. in: Hegel, s. 364)- vidíme, že touto dvojí relativitou je tropus shodný s koncepcí sofisty Protagory.

Sextus Empirikus, který sestavil listinu tropů, také definoval jednotlivé proudy tehdejší dosavadní řecké filosofie podle "naší" otázky, podle problému poznání, vyjádřeného Menonem: "Sextus rozlišuje trojí filosofii /.../: 'Kdo hledá nějaký předmět, musí tento předmět buď najít, či musí popřít, že je ten předmět možno hledat, anebo musí vytrvat v hledání. Právě tak je tomu s filosofickým

poznávání: jedni tvrdí, že pravdu našli, druzí popírají, že je možno pravdu postihnout, a třetí stále pokračují v hledání. První jsou tak zvanými dogmatiky- Aristoteles, Epikúros, stoici a jiní. Ti, kteří tvrdí, že pravdu nelze poznat, jsou akademikové (jedni z pokračovatelů Platonovi linie- mk). Skeptikové ještě hledají. Proto je trojí filosofie: dogmatická, akademická a skeptická (výraznil mk)." (Hegel a cit. in: Hegel, s. 353).

Takovéto rozdělení nás může zarazit- je ovšem třeba přiznat, že neznáme pokračování platonské linie v tzv. nové akademii spíše skeptického ladění a posun aristotelovské linie do dogmatismu; definice se ovšem příliš nezdá ani Hegelovi.

Pro srovnání filosofů sedmé třídy budeme pracovat spíše s různými filosofickými prvky, které uvádíme v následujícím shrnujícím přehledu- i když samozřejmě i pro naše žáky platí, že někteří si myslí, že pravdu našli, další, že ji nalézt nebo alespoň nyní, v jejich situaci, říct ani hledat nelze, a že konečně třetí ji hledají nebo hledat chtějí.

"VĚDĚT PŘEDEM" V ŘECKÉ FILOSOFII: PŘEHLED

Přehled podáváme vzhledem k jednotlivým autorům možná trochu zkresleně a určitě silně výběrově, vedeni zadáním ze strany výroků žáků.

Sofisté dali objekt, "věci" natolik do relace, vztahu k subjektu, že jejich poznání nemůže být absolutní a nese stále charakter poznávajícího, je principiálně vyjádřeno jen v jeho termínech. U **Protagory** je poznání relativní dvakrát, vzhledem ke změnám či variacím subjektu a ke změnám objektu, plynutí látky. U **Gorgii** subjekt poměřuje věci svými různými "sudidly": výpovědi různých smyslů; smyslů a myšlení; smyslů, myšlení a řeči nejsou porovnatelné a proto ani slučitelné.

Za takové situace nemá význam mluvit o nějakém "poznání předem", protože neexistuje ani žádné objektivnější, absolutní "poznání potom".

Eticky jde o subjekt charakterizovaný svým vlastním zájmem a prospěchem, byť o subjekt učící se (co je mu prospěšné a co škodlivé) a v egoistické rovině rozumný.

Platon (a Sokrates) ruší relativnost poznání absolutním bodem ideje- svou obecností je nadřazena jednotlivým smyslově poznatelným věcem (vs. Gorgias) a překračuje nejen mnohotvárnost, plynutí reality, ale i jednotlivé stavy subjektu (vs. Protagoras): vztah subjektu a objektu je zde totiž ještě paradoxně zpevněn či zvnitřněn- idea je mýtem přidělena nesmrtelné duši a její nositel, konkrétní člověk, si na ni vzpomíná.

To podstatné tedy ví člověk předem, k jeho formulaci či vstupu do vědomí se ovšem dostane až v procesu poznávání, v němž naráží na potíže s jednotlivými věcmi.

Mezi ideou, zpětně získanou skutečným filosofickým poznáváním, a ignorancí existuje střední stupeň "obyčejného" pravdivého mínění, *doxa*- je to znalost obecného, ideového základu v jednotlivých věcech, jakési směsice s nimi.

V etické otázce je život jedince převeden zcela na problém poznání: vědění definuje správné jednání.

Aristoteles akceptuje existenci úplné znalosti o věci; u něho právě proto, že jsou jednotlivé druhy poznání odděleny a na sobě nezávislé (viz Gorgiu), nesmí se vyvracet a relativizovat (viz jeho odmítání řešení příkladu s neznámou sudou dvojicí omezením naší znalosti): doplňují se či skládají v procesu poznání, kde už "předem" nějak víme, ale jinak nevíme.

Toto "předem" přitom není nepravdivé a může být už obecné, pojmové či "ideové"- ale přitom vzhledem ke

skutečnosti (vs. Platon) nedostatečně individualizované.

Správné jednání se nevyčerpává věděním a rozumem (vs. Platon, Sokrates)- ctnost má složku vědění, ale i složku náklonnosti či pudu, uskutečnění člověkem s jeho zvláštními vášněmi (byť je má podřizovat tomu obecnému- rozumová složka je nakonec vládnoucí).

Sextus Empirikus považuje poznání stejně jako sofisté za relativní; předměty existují jenom tak, jak se jeví, ale ani to nelze chápat pozitivně- nejde o projev nějakého předmětu.

Proces poznání (zde skeptika jako zvláštního člověka, profesionála) začíná od "přítakání vjemům", pokračuje odmítáním nabízejících se výpovědí o působícím předmětu a vede k nalezení "neotřesitelné pozice", díky protikladným určení, která se ruší.

Toto hledání je současně i etikou profesionála- v oblasti jeho praktického života nezbyvá logicky (pro nemožnost něco navrhnout) než raději respektovat vnější a sociální skutečnost.

Odpovědi žáků

KRITÉRIA VÝBĚRU

Z celkového počtu 159 poznatkových bilancí, získaných od základního souboru žáků před vysvědčením v červnu r. 1991, jsme vybrali 59 odpovědí, úryvků bilancí.

Jak výběr probíhal? Samozřejmě jsem ho provedl⁸ nezávisle na všech vnějších znacích, právě proto, aby bylo možné s některými z nich (jako jsou vzdělávací ambice, prospěch, pohlaví) srovnat distribuci onoho čistě vnitřního údaje, "filosofičnosti" vybraných autorů (viz poslední část "Filosofové" a škola).

Jaké kritérium jsme tedy použili? Lze říci, že vlastně dva druhy téhož, dva textové ukazatele uvědomění si problému "vědět předem" a jeho napsání.

Zařadili jsme jednak výroky, které se přímo vyjadřují k úkolu napsat, co bych se chtěl naučit- tj. např. ty, které v extrémní pozici úkol odmítají (s větším či menším zdůvodněním), nebo ty, které ho nějak problematizují. Přijímáme i ty odpovědi, které explicitně obsahují sebestmenší komentář, vyjadřující srovnání mezi "naučil(a) jsem se" a "chtěl(a) bych se naučit": např. použití slova "*doučit se*" (místo častějšího "*naučit se*"), "*zdokonalit se*", "*další věci...*"; výjimku jsme učinili pro výrazy "*ještě*", "*dál*" apod. a výroky jimi uváděné jsme nevybrali, když byly následovány pouhými výčty konkrétních věcí a nikoli zobecňujícími výrazy, nějak zřetelně redukcujícími a regulujícími sféru všeho možného poznání.

Tím už se dostáváme k druhému kritériu. Podle něj jsme do výběru přijali i ty výroky, které nemusely explicitně, "komentovaně" vyjadřovat problém psaní o "budoucnosti"- ale reagovali pro nás zjevně filosoficky na tento problém. Co tím míníme?

Psaní o "budoucnosti" nabízí snadněji jiné žánrové možnosti než psaní o "minulosti"- tak do toho, co se ještě nestalo, je možné lehčeji uvést své nejrůznější nápady, různé více či méně nereálné nebo "divoké" představy denního snění. Např. autor č. 314 vyjmenuje at' už ze snahy zavděčit se nebo z recese co nejvíce poznatků (a tím i poznatků velice detailních a banálních), které se naučil, a poté z hlediska splnění nerealisticky, ale z hlediska přání korektně připojí, že by rád ještě ovládal "*tryskové letadlo, vrtulník, ponorku, loď*."

Zde jde bezesporu o nějakou reakci na předchozí polovinu textu na téma "naučil jsem se" a o reakci představující rozdíl. Jinou reakcí, zmíněnou již na začátku, bývá větší stručnost textů o "budoucnosti". Podobné projevy však pro nás nebyly postačující- museli jsme vidět, že

opravdu došlo k nějakému vědomému pokusu o řešení problému: např. "Pro mne je teď důležité dostat se na školu, která by mne bavila (č. 254) a mnoho dalších takový pokus a reflexi současné situace představují.

Většina vybraných úryvků se tedy textově týkala druhé části bilancí, odpovědi na otázku "Co byste se každý ještě chtěli naučit?" Nicméně jsme do výběru zahrnuli i několik výroků, pocházejících z paragrafu o "minulosti", a to tehdy, pokud v nich jejich autoři zajímavým způsobem zpracovávali právě časový problém.

Jedním z těchto nemnoha výroků je např. "Ale zanedlouho jsme zjistila, že mě chybí sport. Všichni z naší rodiny hrají odbíjenou a tak jsem se dala na odbíjenou. Po roce jsem zjistila, že to bude nejlepší sport, jaký jsem si mohla vybrat." (č. 318).

VÝPIS VÝPOVĚDÍ

208 Ž UO- VŠ asi ne

"V budoucí době bych chtěla jít na rodinnou školu a s ní na cukrářku nebo učitelku do školky. Tam bych získala mnoho dalších zkušeností."

210 Ž SOŠ- ?

"Zdokonalit se: v šití, háčkování, pletení, myšlení, ženských prací, v matematice, v trpělivosti, ve psaní, na kytaru, atletiku, vše opravyt."

211 Ž UO- VŠ určitě ne

"Chtěla bych se naučit vše opravit více znát život,..."

212 Ž G- VŠ určitě

"Vím, že svět není takový, jak se na první pohled zdá, chtěla bych se naučit poznat svět trochu víc než se dá vidět na první pohled."

215 M SOŠ- ?

"Celkově jsme se naučili nejrůznější věci které jsme si zapamatovali a tak jsme vlastně vytvořili ve své hlavě skládačku kterou budeme celý život stavět a skládat, nikdy ji nepostavíme celou avšak někdo víc někdo méně."

226 M ?- VŠ určitě ne

"Do budoucna bych se chtěl naučit všechny ostatní věci co ještě neumím."

229 Ž SOŠ- VŠ asi ne

"V budoucnosti bych se chtěla ve všem zdokonalit.

Napovídat

zapomínat

vzpomínat

dělat si úsudky o lidech

poznat různé věci."

230 Ž UO- VŠ určitě ne

"Chci se naučit něco co neumím!"

234 M SOŠ- ?

"Především přežít ve společnosti tak abych byl jejím dobrým a spolehlivým článkem."

235 Ž SOŠ- VŠ asi ne

"Postupně se budou mé zkušenosti rozšiřovat, každým rokem více."

237 M G- VŠ asi ne

"Je spousta věcí, které neumím a neznám, a proto bych se rád ještě něco naučil."

238 Ž G- VŠ asi ano

"Chtěl bych se naučit věci, které neznám a které neumím."

241 M SOŠ- VŠ určitě ne

"...další poznatky o mém koníčku, německý jazyk, dokonale se vyjadřovat, to nejdůležitější pro život."

246 Ž SOŠ- VŠ určitě ne

"Také bych se chtěla naučit chovat se jako slečna, abych pořád nebyla jako malé dítě."

253 Ž UO- VŠ asi ne

"Zásadně se nechci naučit kouřit, pít alkohol."

254 Ž SOŠ- VŠ asi ne

- "Pro mne je teď důležité dostat se na školu, která by mne bavila."

- "Španělštinu bych se ale asi nikdo nevyvaruje."

255 Ž ?- VŠ určitě ne

"Hodně věcí bych se chtěla naučit a všechny je vyjmenovat je snad nesmysl a sou to všechny ty co neumím a neumím jich dost."

258 M SOŠ- ?

"...naučím se žít nebo učím se žít...nebo už to umím? /.../člověk jakožto jediná bytost myslící ani neví co se naučit ale vlastně ví co by se chtěl naučit takže já se chci naučit třeba např.; no vono vlastně naučit se nedá říct naučit vlastně doučit, protože jsou přeci věci které se dají odkoukat ne?

/.../ teda já nevím jak se loví chobotnice ale lov je lov. Já nevím jak se řídí buldozer ale buldozer a auto to je něco podobného a člověk má ten dar že to pochopí jaká páčka je tady..."

302 Ž G- VŠ určitě

"Myslím si, že vše co bych chtěla umět už umím."

306 M ?- VŠ určitě ne

"Naučil bych se rád ještě něco ve škole a naučil bych se rád nějakému řemeslu."

311 Ž UO- VŠ určitě ne

"... a chtěla bych se naučit tajné a různé věci."

318 Ž UO- VŠ určitě ne

- "Ale zanedlouho jsem zjistila, že mě chybí sport. Všichni z naší rodiny hrají odbíjenou a tak jsem se dala na odbíjenou. Po roce jsem zjistila, že to bude nejlepší sport, jaký jsem si mohla vybrat."

- "Já jsem se naučila ho kmit (miminko sestry- mk) a přebalovat ho, bylo to těžké, když to nebyla obyčejná mrkací pana, ale opravdické živé maso."

328 Ž G- VŠ určitě

- "Určitě bych se chtěla naučit ještě mnoho věcí, o kterých nyní nemám zdání."

- "Také bych se chtěla umět starat o moje dítě, abych mu dala co nejvíc."

802 M G- VŠ asi ano

"Časem až budu starší tak se vlastně ukáže co jsem všechno nevěděl."

803 M G- VŠ určitě ano

"Dále je podle mého názoru důležitá celá základní škola (1-8(9)), protože se zde naučíme základy od všelijakých různých povolání a potom si můžu vybrat (také to záleží na mých získaných vědomostech)./.../ Na tuto druhou otázku je opravdu velmi těžké odpovědět, protože toho co bych se chtěl

naučit je už míň než toho co umím. A navíc, to co se teprve naučím, ještě nemůžu vědět co to je, protože kdybych to věděl, tak už to vlastně umím."

807 M ?- VŠ asi ano

- "...jít na střední školu a poznat ještě více věcí, které se mi určitě někdy budou hodit."

- "Chtěl bych poznat ještě mnoho a mnoho věcí, o kterých ještě nemám ani zdání."

812 Ž G- VŠ asi ano

"Chtěla bych toho umět co nejvíce, ale hl. bych si přála se dobře starat o rodinu..."

813 Ž G- VŠ asi ano

Čím víc budu starší tím více se budu chtít naučit a hlavně budu už jinak přemýšlet."

816 Ž G- VŠ určitě ano

"Mnoho věcí jsem se ještě nenaučila a proto bych se chtěla naučit mnoho nového, například znakovou řeč /.../ Chtěla bych si s nimi třeba popovídat jak se cítí mezi námi a jaké to je být hluchoněmí /.../ Vžít se do situace jiného a pochopit ho."

818 Ž SOŠ- VŠ asi ne

"Chtěla bych se naučit v životě ještě jiné věci, které bych v životě potřebovala a byli by důležité pro mě a pro jiné."

819 Ž G- VŠ asi ano

"Poznat ještě víc věcí."

821 M ?- VŠ asi ne

"Nenaučil jsem se [vařit, šít, zašívát, plýst, vyřezávat], dobře lést po skálách, [spívat], nebo hrát na hud. nástroj (píjáno), dokázat se donutit k učení (někdy), střilet ze zbraně, [karate, džudo, box], dobře hrát tenis, košíkovou, poznávat květiny a stromy (některé ano), nevžívat se filmů."

829 M SOŠ- VŠ určitě ano

"Naučil(a) jsem se vše co doteďka umím. Sporty, povinnosti".

833 Ž SOŠ- VŠ asi ne

"Chtěla bych se naučit: francouzsky, španělsky, italsky, hrát na kytaru a to, co neumím."

836 M SOŠ- VŠ asi ne

"... to, co ještě neumím a čemu by jsem se chtěl věnovat /.../ s větší jistotou přemýšlet a jednat."

837 M ?- VŠ asi ne

"Co jsem se nenaučil je mnoho věcí soustředit, plavat."

839 M UO- VŠ asi ne

"Já bych se chtěl ještě zdokonalit ve spoustě věcech co se mi zamlouvají, jsou to například jazyky anglický, francouzský a španělský."

840 M SOŠ- VŠ určitě ne

"Je toho spousta, ale všechno se nejde naučit: ale chtěl bych dosáhnout tím co budu vědět nějakého uznání."

841 M UO- VŠ určitě ne

"Chtěl bych se naučit dost věcí. [Není to tak jednoduchý protože]"

846 M SOŠ- VŠ asi ano

"V budoucnu bych se chtěl naučit cizím jazykům a za všechny bych chtěl, aby se naučili jednat poctivě a upřímně."

847 M ?- VŠ určitě ne

"Naučit se zaměstnání které by mě bavilo."

848 Ž SOŠ- VŠ určitě ano

"Ještě nemám přesnou představu co bych chtěl dělat. ale přála bych si, aby se mi moje budoucí povolání líbilo."

849 Ž SOŠ- VŠ asi ano

"Chtěla bych se naučit povolání, které by mě bavilo. Chci se stát učitelkou tělocviku a přírodopisu."

850 Ž G- VŠ asi ano

- "Chtěla bych se naučit pořádnému povolání, které se budu chtít učit." (mk: doktorka)

- "Ale až ve vyšší třídě si uvědomíme, že učení vlastně potřebujeme."

851 Ž SOŠ- VŠ určitě ano

"Další předměty, další jazyky, další sporty, obchodovat."

852 Ž SOŠ- VŠ určitě ano

"Chtěla bych se naučit vždy se správně rozhodnout a spoustu dalších věcí, které budu potřebovat..."

866 M ?- VŠ určitě ne

["To všechno stačí.] Ted' bych se chtěl vyučit a jít pracovat."

867 M ?- VŠ asi ne

"Chtěl bych se naučit mnoho věcí, např. různé sporty, práce, učení. Abych tyto obory dělal s radostí a ne aby mě někdo do toho nutil. Sport, ten už dělám a s radostí, učení to také dělám i když né s takovou radostí jako sport a práce, ta na mne čeká."

868 M ?- VŠ určitě ne

"Samozřejmě je plno věcí který bych se chtěl naučit, ale nemůžu zas chtít abych uměl všechno.

No a nakonec bych vám chtěl něco říc neničte si přírodu nezapomeňte že v ní žijete že škodíte sami sobě a ostatním."

870 M UO- ?

"Chtěl bych se naučit rozumě myslet aby to k něčemu bylo dobré a žít jako člověk svůj krátký ale dobrý život na zeměkouli."

873 Ž ?- VŠ asi ne

"Naučila jsem se vlastně co bych se nikdy snad nenaučila. Např. bruslit, plavat, bejt odvážná..."

878 M SOŠ- VŠ asi ano

"Chtěl bych se naučit ještě mnoho věcí.

Vystudovat střední a vysokou školu- ale do toho mám ještě daleko. A co bych se chtěl naučit ted'? V českém jazyce určování vedlejších vět."

880 M ?- VŠ určitě ano

"Chtěl bych se doučit programování, řídit auto..." (uvádí jen to, co by chtěl)

882 Ž UO- ?

"V životě bych chtěla dokázat víc než ted'."

883 Ž UO- ?

"Chtěla bych se naučit ještě mnoho věcí, které neznám, ale třeba ani nevím co se naučím. Na tuto otázku bych plně odpověděla až ve stáří. Co mě čeká naučit se."

885 Ž SOŠ- VŠ určitě

"V budoucnu bych se chtěla naučit dále vzdělávat (abych věděla trochu víc, než co v základní škole) a chtěla bych se také dále učit kreslit..."

886 Ž G- VŠ určitě ano

"Chtěla bych poznat smysl života a podle něj žít. Víím, že mě to všechno bude zajímat nebo si to aspoň myslím."

890 Ž SOŠ- VŠ asi ano

"V budoucnu bych se chtěla naučit dělat svou práci, tak, abych s ní byla sama spokojená a aby mě bavila."

892 M UO- VŠ určitě ne

"Chtěl bych se naučit vše co [existuje] jde, ale hlavně opracovávat dřevo."

Řecké prvky žákovských odpovědí

Řeckou filosofií jsme se v exkursu zabývali tak dlouze ze dvou důvodů. Jednak jsme chtěli získat vodítko pro vhléd do výtvorů žáků a tím i pro rozdělení jejich výpovědí na základě nějak závazně zdůvodněných koncepcí, jednak jsme doufali, že se nám s jeho pomocí podaří demonstrovat kvalitu myšlení žáků, nezávislejší přímo na školní přípravě (filosofie se do sedmé třídy ZŠ neučí), svým způsobem je tak srovnáním se starověkými génií oslavit. (A pak samozřejmě získané parametry tohoto speciálního, filosofického vztahu k poznání porovnat s některými jeho školními projevy- viz poslední partii "Filosofové" a škola.)

Uskutečnění obou těchto záměrů možná bude pro čtenáře zklamáním: naše nepřilíh hluboké proniknutí do jemností řecké filosofie a současně častá malá propracovanost a stručnost vyjádření žáků nenabízejí vždy úplně odpovídání si z obou stran. Někdy se proto možná uchylujeme k dosti volnému zacházení s filosofickými prvky, což zejména ze strany Řeků může činit dojem zjednodušování a až devalvace tohoto kulturního dědictví.

SOFISTICKÉ A SKEPTICKÉ PRVKY

Už umístění sofistických a skeptických filosofů dohromady je jedním z předem ohlášených zjednodušení, jimiž si usnadňujeme situaci. Skepticismus bezpochyby obsahuje sofistický moment, ale současně je pokračováním a negací vmezežené platonské a aristotelovské linie.

Tento poměr je shodou okolností vyjádřen v odpovědi, jejíž část figuruje v 11. kapitoly: "A navíc, to co se teprve naučím, ještě nemůžu vědět co to je, protože kdybych to věděl, tak už to vlastně umím." (803, G- VŠ určitě ano).

Srovnáním s Menonovým paradoxem lze zjistit, že tento výrok představuje jednu ze dvou variant odmítnutí smysluplnosti hledání (poznávání). Tou druhou je, že kdybych nevěděl předem, jakou věc hledat, nemohl bych ji - i kdybych "na ni nakrásně připadl"- rozpoznat.

Tento druhý důvod náš mluvčí neuvádí, možná proto, že v první části své delší odpovědi používá pozoruhodný aristotelovský prvek "základů": "Dále je podle mého názoru důležitá celá základní škola (1- 8 (9)), protože se zde naučíme základy od všelijakých různých povolání a potom si můžu vybrat." Tento aristotelovský prvek znalosti pojmu "předem" dál narůstá, což se projevuje nejprve kvantitativně v "protože toho co bych se chtěl naučit je už méně než toho co umím", a nakonec vystupňuje v platonskou ideu, zesměšňenou či zjednodušenou v mottu citovaným skeptickým tvrzením.

Odpověď č. 803 tedy představuje cenný vývoj myšlenky, která operuje s několika prvky⁹ a kterou se nemusíme bát prohlásit za filosofickou.

Další sofistickou a až skeptickou odpovědí, která potenciálně obsahuje přehnutí platonské ideje, je "Myslím si, že vše co bych chtěla umět už umím." (302, G- VŠ určitě ano). (Náhodou byl s touto žákyní veden biografický rozhovor, v němž se mj. ukázalo, že sofistické odmítnutí dalšího hledání a učení, které by mohlo znít nafoukaně a až amorálně- "ve třinácti, a co si o sobě myslíš?!", znamená spíše reakci na bohatost zájmů a s ní spojenou nejistotu, čemu se dál věnovat, když vidí řadu spolužáků, kteří mají zcela konkrétní představu profese.)

Dobrý skeptický prvek obsahují také formulace rozporu mezi plánem či přáním, něco se naučit, a tím, co se člověk pak skutečně naučí. Věvodí jim existenciálně orientovaná a již v úvodní části citovaná výpověď "Chtěla bych se naučit ještě mnoho věcí, které neznám, ale ani třeba nevím, co se naučím. Na tuto otázku bych plně odpověděla až ve stáří. Co mě čeká naučit se." (883, UO- ?), dále sem patří "Časem až budu starší tak se vlastně ukáže co jsem všechno nevěděl." (802, G- VŠ asi ano), také (s určitým sofistickým posunem v etické otázce života subjektu) "Ale až ve vyšší třídě si uvědomíme, že učení vlastně potřebujeme." (850, Ž, G- VŠ asi ano) a část jedné mimořádně elaborované odpovědi (k níž se vrátíme při probírání aristotelovských prvků) "...člověk jakožto jediná bytost myslící ani neví co se naučí ale vlastně ví co by se chtěl naučit..." (258, M, SOŠ- ?).

Podobnou strukturu- v tom, že obsahují záměr či očekávání vs. skutečnost- mají ještě dva další výroky: část odpovědi "...Po roce jsem zjistila, že to bude nejlepší sport, jaký jsem si mohla vybrat." (318, UO- VŠ určitě ne) a "Naučila jsem se vlastně co bych se nikdy snad nenaučila. Např. bruslit, plavat, bejt odvážná..." (873, ?- VŠ asi ne). Obě odpovědi jsou cenné hlavně z hlediska identity, zejména tzv. narativní identity, jak jsme ji naznačili v první části kapitoly, skeptické jsou subjektivním, zkušenostně prožívaným rozparem: ten ovšem končí neskepticky, jako osobní triumf, výrazně optimisticky z hlediska dosažení poznání a bez rovnovážně, klidové polohy "zdržení se souhlasu".

V tomto spíše pseudoskeptickém rámci operuje první odpověď aristotelovským a téměř až přírodovědným či experimentálním modelem testování hypotézy (výběr sportu, po roce ověření)- kontext výpovědi a celková problematika identity této dívky (s níž byl veden rozhovor) nás však vedou k považování tohoto momentu za krok vyprávěcího Já zargumentovat ex post své životní kroky, prezentovat je jako racionální, rozumné, pod kontrolou Já osobního. Platonská jistota duše, posílená ještě zavedením budoucího času, je zde ve spojení s aristotelovským "empirickým" ověřením, je zde z hlediska identity nápadná. K celé odpovědi a ještě jednomu výroku téže autorky se vrátíme v závěrečných partiích této subkapitoly.

Druhá odpověď ("Naučila jsem se vlastně co bych se nikdy snad nenaučila...") je nad skeptický rámec zajímavá opět díky platonskému momentu. Ne snad pro nalezení obecné objektivní ideje (to ostatně není ani v prvním případě), která by představovala absolutně vzhledem k jednotlivým věcem, ale díky nalezení jakési osobní ideje¹⁰, jakoby mýtickému zjištění, co má moje duše odjakživa v sobě, o čem nevěděla a co s úžasem našla- jako Menonův otrok, který věděl geometrickou poučku, ale nevěděl o tom, že ji ví. "Bejt odvážná", resumující "bruslit" a "plavat", funguje patrně jako "živý kód" (viz poznámku č. 3) pro přiblížení této ideje identitního druhu.

Třetí odpověď podobného identitního zaměření s časovou problematikou je v partii o tématu rozebíraný výrok "Naučil(a) jsem se vše co do teďka umím." (829, M, SOŠ- VŠ určitě ano).

Komentovaný blok výpovědi o "zpětném pohledu" by šlo současně vyloužit pomocí aristotelovského rozlišování poznání potenciálního ("předem") a aktuálního

(skutečného, "po" něm řečeného); pro poměrně abstraktní, principiální ráz tohoto rozdílu, popsateľný spíše jako vyostření subjektivního hlediska, je však označujeme spíše za skeptické.

Stranou dosud zmíněných skeptických odpovědí stojí svou originalitou text "*Celkově jsme se naučili nejrůznější věci které jsme si zapamatovali a tak jsme vlastně vytvořili ve své hlavě skládačku kterou budeme celý život stavět a skládat, nikdy ji nepostavíme celou avšak někdo více někdo méně.*" (215, M, SOŠ-?).

Tento velice moderně znějící model (mimochodem, motiv skládačky se objevuje často v metodologické literatuře našeho století) by šlo rozvádět dotazy, které jsme bohužel nepoložili: znamená to například, že existují nějaké "jádrové" kousky, ke kterým se pozdější přikládají, nebo je možné jít alespoň o pár kroků zpět?, proč nelze postavit skládačku celou, kvůli "chybám" v postupu nebo principiálně?; kdyby se přesto poskládala, odpovídalo by jí vyjasnění vlastních kroků do jednotlivého momentu, relativně definitivní "osobní" idea nebo spíše jakýsi řád uspořádání světa? Atp. S osobním a současně silně platonským motivem má přitom výpověď ráz skeptického hledání provázeného určitým "neotřesitelným klidem" (Hegel, s. 349).

Dosud citované výpovědi považujeme za vynikající. Postupme k dalším, které ve své nehezce aroganci výzkumníka (ale budiž...) už za tak povedené nemáme. Spíše než za **skeptické** bychom je označili za **sofistické** - nikoli ovšem v Protagorově nebo dokonce Gorgiově hloubce, ale v určité rétoričnosti bez seriózního obsahu (částečně tedy ve smyslu zavrhaném Platonem); některým z nich by patřila téměř charakteristika **předfilosofičnosti**.

Patří sem přitom výroky, které nemusejí sofisticky odmítat učení a jeho možnost - naopak ji tvrdí a proklamují dokonce subjekt života jako subjekt poznání, definují ho tedy téměř platonsky...Vztah mezi subjektem a objektem, zde důrazně vyjádřený, subjektivní "míra" však představuje spíše prázdnotu abstrakci, relativnost bez obecného, ale přitom obsahového prvku, bez jednoty duše a ideje v čase, i bez aristotelovských přechodů a pohybu.

Snad nejméně promyšlené vypadají odpovědi o prostém abstraktně (neurčitě) vyjádřeném pokračování "*Poznat ještě víc věcí.*" (819, Ž, G- VŠ asi ano) - zásluha podobného tvrzení spočívá pouze v tom, že se její autor nepustil do nějakého výčtu jednotlivostí a že možná koncipuje svůj život platonsky kognitivně. V jiné bilanci, jejíž autor bohužel nerozváděl, ale naopak škrtnal své rozvahy na úvahu, najdeme "*Chtěl bych se naučit dost věcí. [Není to tak tak jednoduchý protože- škrtnuto].*" (841, M, UO- VŠ určitě ne).

Při prvním přiblížení problematice jsme také vypsali (a ve výběru už zachovali) výroky, v nichž bylo požadované "chtít se naučit" přejmenováno na "*nenaučil jsem se*" - pokud však reformulace není následována nějakým vytěžením tohoto momentu negace do pokusu o úvahu, lze ho těžko považovat prvek reflexe, který by byl filosoficky hodnotnější než repríza instrukcí zavedeného "Chtěl bych se naučit".

Tak můžeme číst v případě 821 (?- VŠ asi ne) "*Nenaučil jsem se [vařit, šít, zašívát, plýst, vyřezávat], dobře lést po skálách, [spívat], hrát na hud. nástroj (píjáno), dokázat se donutit k učení (někdy), střilet ze zbraně, [karate, džudo, box], dobře hrát tenis, košíkovou, poznávat květiny a stromy (některé ano), nevávat se do filmů.*"

Při takovém výčtu rozmanitých jednotlivostí lze těžko předpokládat existenci například takového postupu, při němž by se vycházelo z nějakého předem stanoveného okruhu poznatků, něčím jasně sjednocených, a který by se pak systematicky rozpadal na to, co je už ovládáno a co ještě ne.

Totéž, byť v menší míře, platí pro "*Chtěla bych se naučit: francouzsky, španělsky, italsky, hrát na kytaru a to co neumím.*" (833, SOŠ- VŠ asi ne), kde "co neumím" vypadá jako čistě únikové.

Naopak při **nejstručnějším**, nespecifikovaném vyjádření negativity je v podtextu **nejvíce** slyšet Menonovo sofisma, přesnější jeho nám familiárnější polovina ("kdybych věděl co, uměl bych to, tak Vám nemůžu nic napsat!").

To je případ odpovědi "*Chci se naučit něco co neumím!*" (230, Ž, UO- VŠ určitě ne), poměrně snadno doplnitelné výrazy "jak se tak můžete ptát?", "no přece..."; nebo, slaběji, ve výroku "*Chtěl bych se naučit věci, které neznám a neumím.*" (238, G- VŠ asi ano). Pro tyto výroky existuje ještě nádeje, že vyjadřují, byť v podobě opačné k Menonovu odmítnutí učení, ale shodné s ním v **odmítnutí** vyčerpávající odpovědi, to, co se u něj skrývá ve hře se slovy: sofistické podstatné vztahování subjektu a objektu poznání, jak jsme mohli zažít u Protagory a Gorgii.

Když však výroky tohoto typu začneme chápat **pozitivně** jako "umím něco a teď chci ještě něco jiného, jsem takový, že...", začnou se banalizovat, a jejich cena se stává závislou na kvalitě eventuálního dalšího vypracování vztahu mezi "doted" a "dál", které může probíhat prostřednictvím operací na pólu subjektu nebo spíše objektu. Každopádně se jím směřuje k dosud nevyhledávaným platonským a aristotelovským prvkům.

Poměrně slabá elaborace pozitivního charakteru, banalizace sofistického prvku se proto často objevuje ve funkci úvodu výpovědi, zařaditelných jako celek pod platonskou nebo aristotelovskou linii (citujeme jen ony úvodní partie): "*Co jsem se nenaučil je mnoho věcí...*" (837, M, ?- VŠ asi ne), "*...to, co ještě neumím a čemu by jsem se chtěl věnovat ...*" (836, SOŠ- VŠ asi ne), "*Chtěl bych se naučit vše co [existuje- škrtnuto] jde a hlavně...*" (892, UO- VŠ určitě ne) nebo též "*V budoucnu bych se chtěla naučit dále vzdělávat (abych věděla trochu víc než co v základní škole) a ...*" (885, SOŠ- VŠ určitě ano).

Někdy tato pozitivně orientovaná banalizace sofistického momentu (ještě jakžtakž radikálního u č. 230 a trochu méně u č. 238), resp. pouhá jeho rétorická verze, představuje celou odpověď: "*Do budoucna bych se chtěl naučit všechny ostatní věci co ještě neumím.*" (226, ?- VŠ určitě ne), kde vůči č. 230 rozdíl mezi "něco" a "všechno" umlčuje možné zaznění našeho sofismatu v podtextu a mění výrok v tvrzení filosoficky nulové, předfilosofiické, i když třeba z hlediska prožívání autorovy identity výstižné. (Abychom mu nekřivdili: použití výrazu "*Do budoucna*", možná náhodné, určitou dvojznačnost a tím problémovost na scénu přivádí.)

Také se týkající "*všeho*", ale promyšlenější je už první polovina odpovědi "*Samozřejmě je plno věcí, které bych se chtěl naučit, ale nemůžu zas chtít abych uměl všechno...*" (868, ?- VŠ určitě ne): vztah ke "všemu" je zde pěkně explicitně probrán, a to díky rozdvojení na pólu subjektu, kde by se autor chtěl naučit "plno věcí", ale současně to zas "nemůže chtít" - tato úvaha na úrovni identity je už **aristotelovského** charakteru, s rozlišováním rozumové a vášnivé složky v ctnosti.

(Jde však o rozlišování v přítomnosti, bez úvah o časovosti subjektu: až ty umístíme pod hlavičku Platona v další části.)

Podobná odpověď "*Mnoho věcí jsem se ještě nenaučila a proto bych se chtěla naučit mnoho nového...*" (816, G- VŠ určitě ano) i při jisté přítomnosti reflexe a jakési přinejmenším rétorické argumentaci (ale bez nějaké filosofické konsekvence) kvality předchozího autora nedosahuje. (Zajímavé, z hlediska v další partii probírané

doxy, je na ní spíše pokračování "například znakovou řeč /.../ Chtěla bych si s nimi třeba popovídat jak se cítí mezi námi a jaké to je být hluchoněmí...", filosoficky "zvláštní" a osobnostně dosti významově silné a poměrně originální, autorčino údajně "velké přání", možná z opatrnosti dál zneutralizované do obecnější a méně nápadné podoby "Chtěla bych se naučit vžít se do situace jiného a pochopit ho.")

Třetí odpověď, zařazenou do téhož typu, je "Hodně věcí bych se chtěla naučit a všechny je vyjmenovat je snad nesmysl a sou to všechny ty co neumím a neumím jich dost." (255, ?-VŠ určitě ne), připomínající svou kvalitou spíše druhou než prvou odpověď; originální a cenná je zde ale navíc formulace o nesmyslnosti všechny je vyjmenovat - bohužel nám ale chybí znalost, jak by autorka svou odpověď rozvedla (např. ve směru Gorgiových názorů o nemožnosti "sdělit jsoucí"?).

Čtvrtou je "Chtěla bych se naučit vše opravit více znát život..." (211, UO- VŠ určitě ne), již rétorická neurčitost "více znát život" řadí spíše k banálním, nevypracovaně pozitivním výpovědím typu "ještě víc věcí", "všechno, co neumím", kde ale na druhé straně existuje též možnost chápat "život" silněji, jako opozitum vůči školním poznatkům (?); analogické platí pro "vše opravit", v jednom významu filosoficky "zvláštní" a "náhodné", v jiném vyjadřující možná obecný kód temporalit ("opravit" jako "vrátit v čase").

PLATONSKO - SOKRATOVSKÉ A ARISTOTELOVSKÉ PRVKY

ve vybraných odpovědích žáků probereme dohromady. Společná charakteristika, která to v naší účelové koncepci umožňuje, spočívá v následujícím: počítáme sem všechny odpovědi, ve kterých místo výčtu nejruznějších konkrétních poznatků dochází k redukci - žáci uvádějí jen jeden nebo velice nízký počet konkrétních poznatků, nebo, a to je ještě čistší, uvádějí poznatek (učení), jímž okruh možného zobecňují, což se děje buď na pólu subjektu nebo objektu. Nesmí přitom jít ovšem o pseudogeneralizace typu prázdné abstrakce, jak jsme ji viděli u některých odpovědí v předchozí části ("dost věcí", "ještě víc věcí"), obecnost tvrzení musí být dostatečně vypracovaná.

Přirozeně nesmí jít ani o takové uvedení subjektu a objektu do relace, jímž by docházelo k sofistické relativizaci a negaci poznání - samozřejmě i negativní určení, vyjádřené subjektem při jeho hluboké provázanosti s objektem. vypovídá o objektu¹¹, hovoří pozitivně; zde nám nicméně takové určení nepostačuje.

První druh odpovědí, které zařazujeme pod platonský a aristotelovský typ, jsou právě ty, které tento sofistický motiv rozvíjejí formulováním subjektivní výhrady, relativnosti současné poznávací pozice; současně ovšem vyjadřují subjekt **platonsky** jako subjekt poznávací, určující svou identitu v termínech poznání.

Jsou to "Určitě bych se chtěla naučit ještě mnoho věcí, o kterých nyní nemám zdání." (328, G- VŠ určitě ano) a "Chtěl bych poznat ještě mnoho a mnoho věcí, o kterých nemám ještě ani zdání." (807, ?- VŠ asi ano), dvě téměř stejné odpovědi, kde dáváme lehkou přednost prvé z nich: pro její větší vypointovanost (ta jistota v "určitě!") v prezentování propojenosti identity subjektu (její kontinuity v jednom a současně možné změny jiném aspektu) na objektu poznání, na něž narazí - *určitě se bude chtít naučit mnoho věcí*, ale až v situaci, v které nyní není a o které nemá zdání, kterou může popsat jen *redukováně*, tímto subjektivním přesvědčením, jeho *určitostí*.

Bylo by možná přehnané, ale nicméně se nabízí přiblížit "zdání" německému hegelovskému "Schein" nebo jeho

použití přirovnat k funkci zdání u Gorgii ("byť je nezjevné nedostane-li se mu zdání..."): autorka bezesporu některé ze situací, které má před sebou, tuší nebo ví, čeho se týkají: mají však pro ni sílu, kterou dává jejich bytí ona sama, pouze určitou myšlenkovou anticipací (mimochodem řečeno, jedná se současně o autorku již citovaného výroku s prezentiřací mateřství "Také bych se chtěl umět starat o moje dítě, abych mu dala co nejvíc.")

Jako další sem řadíme výrok "Vím, že svět není takový, jak se na první pohled zdá, chtěla bych se naučit poznat svět trochu víc než se dá vidět na první pohled." (212, G- VŠ určitě), kde negativní určení přechází v pozitivní misi subjektu, a to za aristotelovského členění druhů znalosti a jejich jakési komplementarity, nebo možná ještě spíše za směřování k platonské ideji (smyslové poznání nestačí, je třeba proniknout k podstatě?). Propojení subjektu a objektu zde však není stejně intenzivní jako u předchozích dvou a proto se probírá hlavně objektivní stránka, i když docela zajímavě.

Pokračujme dál v této platonské linii socializace a života, definovaných čistě **poznávacími termíny**, teď už bez negativních vymezení, která se objevila v předchozím bloku tří odpovědí.

Pod tuto formu spadají odpovědi "Postupně se budou mé zkušenosti rozšiřovat, každým rokem více." (235, Ž, SOŠ- VŠ asi ne), kde je pro žádoucí zobecnění či redukci použit výraz "zkušenosti", dále "Čím víc budu starší tím více se budu chtít naučit a hlavně budu už jinak přemýšlet." (813, Ž, G- VŠ asi ano), odpověď, která má navíc tu kvalitu, že nesugeruje jen nárůst zkušeností, ale vývoj vztahu k nim, a že obsahuje na pólu subjektu i zobecnění do výsledku, do jiného způsobu poznávání.

U obou odpovědí je přitom slyšet možná naivní a patrně odposlouchaná, sociálně žádoucí teze o nárůstu poznání a vývoji subjektu a až případně změně identity, možná trochu nepřijemná svou konformitou - na druhé straně si jí ovšem ceníme, nikoli pro plusové znaménko pokroku, ale právě pro určitou anticipaci sebe (nebo alespoň její vnějškové proklamování), ať už v pozitivní nebo negativní podobě (v podobě odmítnutí odpovědi).

Na tento aspekt odpovědí jsme totiž již narazili v části o skeptických a sofistických prvcích žákovských výroků, dále u č. 328 a dalších, a vrátíme se k němu i s rozvedením ještě později, i proto, že ho považujeme za nejčistší platonský moment, kopírující ve svém extrému časovou problematiku učení, zobrazenou mýtem vzpomínání nesmrtelné duše.

Předpokladem pro zjištění, že učení a poznávání je skutečně vnitřní záležitostí (viz Hegelovu interpretaci), je zde pro nás (v tomto stádiu zkoumání) indikace závislosti, kterou lze většinou nejjistěji poznat na základě vyjádření možné změny subjektu pod vlivem objektu, setkání s ním, nebo při jasném prosazování kontinuity subjektu - na rozdíl od pouhého "přítomného" tvrzení, že bych se chtěl naučit mnoho věcí, další věci, všechno, co neumím.

Naše vymezení platonského poznávacího subjektu je tedy dvojitá: v prvním plánu nám postačuje jen použití **kognitivních** výrazů pro socializaci a život autora, v druhém hlubším plánu nacházíme **časovou** problematiku, v níž se vyjadřuje podstatná závislost mezi poznatkem a autorovou identitou; pro první linii zde ovšem vyžadujeme alespoň náznak **zobecnění**, které by nebylo rétorickou prázdnou abstrakcí, kterou jsme ukázali u téměř předfilosofických odpovědí (viz partii o sofistických a skeptických prvcích).

Do linie **zobecnění** prostřednictvím poznávacích termínů (bez ohledu na aspekt temporalit) patří odpověď "Chtěla bych se naučit vždy se správně rozhodnout a spoustu dalších

věcí, které budu potřebovat." (852, SOŠ- VŠ určitě ano), kde je zobecňující a kognitivní "se rozhodnout" spíše znehodnoceno neurčitým rétorickým doplňkem, dále výpověď "Co jsem se nenaučil je mnoho věcí soustředit, plavat." (837, ?- VŠ asi ne) s cennějším kognitivním a zobecňujícím "soustředit" než "plavat", nebo "...to, co ještě neumím a čemu by jsem se chtěl věnovat /.../ s větší jistotou přemýšlet a jednat." (836, SOŠ- VŠ asi ne).

Pokud bychom přešli na výklad latentního kódování in vivo, museli bychom sem zařadit i text (analyzovaný v části věnované Tématu) "Chtěl bych se naučit ještě mnoho věcí. Vystudovat střední a vysokou školu- ale do toho mám ještě daleko. A co bych se chtěl naučit teď? V českém jazyce určování vedlejších vět." (878, SOŠ- VŠ asi ano), který jsme interpretovali jako přání naučit se rozlišovat hlavní od vedlejšího.

Dále sem řadíme "Chtěl bych se naučit rozumě myslet aby to k něčemu bylo dobré a žít jako člověk svůj krátký ale dobrý život na zeměkouli." (870, UO- ?), kde je představa správného života definována platonsky a sokratovsky velice ryze způsobem, a "Chtěla bych poznat smysl života a podle něj žít. Víím, že mě to bude všechno bude zajímat nebo si to aspoň myslím." (886, G- VŠ určitě ano), kde se pozitivní vodítko, redukce jednotlivostí pomocí "smyslu života", dále opírá spíše o aristotelovský prvek náklonnosti, nejen poznávací, ale i "vášnivě" stránky duše, vyjádřené v "zajímat", než o morální úkol sokratovského typu jako u předchůdce.

Než ale přistoupíme k systematictější ukázce přítomnosti těchto aristotelovských prvků, je třeba probrat ještě jiný případ platonských vodítek či zobecňujících redukcí možného okruhu poznatků.

Jedná se o uvedení v odpovědích třeba dílčích poznatků, ale s tím, že představují z hlediska subjektu kontinuitu - většinou za pomoci výrazů "zdokonalit se v ...", "douchit se", nebo naučit se "další" druhy těchto věcí jako v minulosti (nikoli jen neurčitě "další věci")- jde opět o určení subjektu poznávacími termíny a o určité zobecnění, resp. o redukci možného okruhu prostřednictvím sémantiky opakování či pokračování.

Patří sem například "Zdokonalit se: v šití, háčkování, pletení, myšlení, ženských prací, v matematice, v trpělivosti, ve psaní, na kytaru, atletiku, vše opravit." (210, Ž, SOŠ- ?), jak vidno, odpověď s výčtem sestávajícím z přehnaně konkrétních, ale naštěstí i obecnějších výrazů ("myšlení", "trpělivosti", "opravit" s kódem času)- naštěstí proto, že jinak bychom měli téměř sklon považovat klíčový termín "zdokonalit se" spíše jen za rétorický prvek (jakým byla někdy analogická rubrika "nenaučil jsem se" v partii věnované sofistickým a skeptickým prvkům); dále "V budoucnosti bych se chtěla ve všem zdokonalit. Napovídat. Zapomínat. Vzpomínat. Dělat si úsudky o lidech. Poznat různé věci." (229, SOŠ- VŠ asi ne) se zajímavými kódy času: "...další poznatky o mém koníčku, německý jazyk, dokonale se vyjadřovat, to nejdůležitější pro život." (241, M, SOŠ- VŠ určitě ne); již jednou citované, o aristotelovskou "náklonnost" se opírající "Já bych se chtěl ještě zdokonalit ve spoustě věcí co se mi zamlouvají, jsou to například jazyky anglický, francouzský a španělský." (839, UO- VŠ asi ne); "Chtěl bych se doučit programování, řídit auto..." (880, ?- VŠ určitě ano), citace, která představuje samý začátek poznatkové bilance, cele uvádějící pouze přání naučit se a kde "doučit se programování" supluje celou minulost učení a socializace; konečně "Další jazyky, další sporty, obchodovat." (851, Ž, SOŠ- VŠ určitě ne), s určitým aristotelovským prvkem v tom, že se zde operuje nikoli zcela konkrétně, ale aspoň rozlišováním druhů poznatků, přesněji, životních činností.

Stále do platonské linie subjektu definovaného poznáním patří dále čtveřice odpovědí, pro jejichž seskupení do čtveřice však nepoužíváme kritéria z oblasti filosofických prvků, které jsme uvedli v Exkursu, ale spíše kritéria o socializaci jedince a výhledu na identitu v dospělosti.

Řadíme sem "Také bych se chtěla naučit chovat se jako slečna, abych pořád nebyla jako malé dítě." (246, SOŠ- VŠ určitě ne), kde autorka redukuje okruh možného poznání na ten poznatek, který odlišuje jeden stupeň socializace od druhého, tj. nepostupuje tak, že by oznámila nějaký element poznání, jenž by mohl být příznakem dospělosti, ale naopak vymezí obecně druh poznání právě tímto stavem, tímto přechodem (tzv. "status passage");

"... a chtěla bych se naučit tajné a různé věci." (311, UO- VŠ určitě ne), které mají být dosud tajné, ne zcela zažité pro autorku, a tajné, nejmenované pro čtenáře (jak jsme dotazem zjistili, týkají se některých požitků života dospělých);

dál "Zásadně se nechci naučit kouřit, pít alkohol..." (253, Ž, UO- VŠ asi ne), výrok, jehož autorka naopak některé z předtím zmíněných tajných požitků odmítá (ale stejně přivádí na scénu, ukazuje, jaký význam pro její identitu mohou symptomatically mít);

konečně "Špatných věcí se ale asi nikdo nevyvaruje." (254, Ž, SOŠ- VŠ asi ne), s "řeckou" péčí o duši a intenzivně prožitou obavou o identitu.

Tyto výpovědi nejsou samozřejmě jediné, které se týkají socializace- později narazíme ještě zejména na téma povolání a na téma rodiny, částečně také na téma dalších škol, které však nejsou připsány autory vždy tak jednoznačně k zlomovému přechodu do dospělosti a které také řadíme pod jinou linii.

Opusťme nyní platonskou linii subjektu definovaného svým poznáním a učením, a přejdeme k těm odpovědím, které obsahují výrazně **aristotelovské prvky** (platonský motiv časovosti v nich ovšem může být dále přítomen).

Aristotelovské prvky dělíme na dva druhy: jsou to jednak ty momenty, které vymezují subjekt i jinak než poznáním, a to zejména - podle Aristotela - složkou náklonnosti duše; jednak sem řadíme práci s druhy poznatků, jejich rozlišování.

Do této druhé skupiny spadají nejvýrazněji z celého souboru tři texty, s nimiž jsme se už při nějaké příležitosti seznámili: je to jednak odpověď o "skládače" (215, M, SOŠ- ?), kterou jsme uvedli pro její řecké skeptické vyznění v jiné části, která ale nadto obsahuje např. zajímavou dialektiku celku a částí;

dále odpověď hlavního mluvčího, uvedenou v mottu, ale ve své delší verzi operující aristotelovským momentem "základů"; zejména pak odpověď, citovanou dosud jen částečně a teprve nyní v relativní úplnosti: "...naučím se žít nebo učím se žít...nebo už to umím? /.../ člověk jakožto jediná bytost myslící ani neví co se naučí ale vlastně ví co by se chtěl naučit /.../ no vono vlastně naučit se nedá říct naučit vlastně doučit, protože jsou přeci věci které se dají odkoukat ne? /.../ teda já nevím jak se loví chobotnice ale lov je lov. Já nevím jak se řídí buldozer ale buldozer a auto to je něco podobného a člověk má ten dar že to pochopí jaká páčka je tady..." (258, M, SOŠ- ?).

Tento text, kde je psaní přímo, bez přípravy používáno jako nástroj myšlení, může někoho svou formou odpuzovat, je ale jedním z filosoficky nejbohatších v celém souboru: jeho skeptický prvek jsme již jednou ukázali - je formulován v rozporu mezi záměrem a reálným výsledkem -, dále se pokračuje ve zvažování hranice mezi "naučit" a "doučit" s platonským motivem, vydávaným ovšem za rozdíl mezi smyslově názorným ("odkoukaným") a pojmovým, jehož

podstata vyplývá v brilantní poslední části (lov obecně, lov chobotnic; řízení obecně, řízení auta, buldozeru), připomínající námi citovanou argumentaci z Aristotelových *Druhých analytik*.

Vraťme se po této druhé z oznámených aristotelovských linií k linii první, založené na přítomnosti prvku náklonnosti či **vášeň**. Opět zde Aristotelovi křivdíme- tento prvek nevyčerpává jeho učení o duši a etiku, a proto také budeme mít potíže rozlišit výpovědi ryze aristotelovské od spíše morálně sofistických a různě subjektivně utilitárních.

Radíme sem "Chtěl bych se naučit mnoho věcí, např. různé sporty, práce, učení. Abych tyto obory (bravo!- mk) dělal s radostí a ne aby mě někdo do toho nutil. Sport, ten už dělám a s radostí, učení to také dělám i když ne s takovou radostí jako sport a práce, ta na mne čeká." (867, ?- VŠ asi ne).

Tato odpověď představuje vrchol zmíněné linie (i jeden z vrcholů odpovědí vůbec), díky vypracování tří druhů ("oborů") životních činností a díky psychologické jemnosti formulování vztahu k nim; současně je zde velice zřetelně vyjádřena péče o identitu a probrána srovnáním aktuální a anticipované situace její časová problematika. Dále sem počítáme sérii odpovědí, které se týkají volby další školy nebo, většinou, profese, přičemž klíčovým slovem, vyjadřujícím aristotelovskou náklonnost, bývá "bavit", "líbit se", "být spokojený(á) s" apod.

Jsou to: "Pro mne je teď důležité dostat se na školu, která by mne bavila." (254, SOŠ- VŠ asi ne); "Ještě nemám přesnou představu co bych chtěla dělat, ale přála bych si, aby se mi moje budoucí povolání líbilo." (848, SOŠ- VŠ určitě ano), velice dobrá odpověď, k níž se ještě vrátíme; "Naučit se zaměstnání které by mě bavilo." (847, M, ?- VŠ určitě ne); "V budoucnu bych se chtěla naučit dělat svou práci, tak, abych s ní byla sama spokojená a aby mě bavila." (890, SOŠ- VŠ asi ano); "Chtěla bych se naučit povolání, které by mě bavilo. Chci se stát učitelkou tělocviku a přírodopisu." (849, SOŠ- VŠ asi ano); "V budoucí době bych chtěla jít na rodinnou školu a s ní na cukrářku nebo učitelku do školky. Tam bych získala mnoho dalších zkušeností." (208, UO- VŠ asi ne) a konečně "Chtěl bych se naučit pořádnému povolání, které se budu chtít učit." (doktorka- mk) (850, G- VŠ asi ano).

Posledně citovaný text, který může vypadat z běžného stylistického hlediska méně elegantní než ostatní, nás přivedl k problematice ostatních ze série. Stalo se právě díky "neobratnému", ale filosoficky a logicky cennějšímu opakování "chtít naučit"- "chtít učit" než je jednoduché střídání sloves "chtít naučit"- např. "bavit".

O jakou problematiku tedy jde? O několikrát již zmíněný (a i v prvním případě této linie, u č. 867, obsažený) platonský motiv identity v čase, její anticipace, vyjádřený zde za opory aristotelovského prvku náklonnosti, nikoli nebo nikoli jen v platonských "poznávacích" termínech: všechny citované výpovědi popisují situaci (práce, profese, budoucí školy), která teprve přijde, vzhledem k níž jsou jejich autoři reálně "vně" a která je proto "duševně", vnitřně zneklidňuje - proto si mohou jen přát, aby, až budou "uvnitř", byla jejich duše v pohodě, doma u sebe.

Existenci těchto dvou pozic naznačila autorka poslední výpovědi opakováním téměř stejných slov. V uvedených výrociích se však tato jakási rezervovanost či obava ohledně identity (kterou známe již úvodní části o Tématu) neobjevuje se stejným důrazem- v případech 208, 254 a 849 není, zdá se, hlavní nejistota v tom, jaká bude očekávaná situace, ale spíše v tom, jestli ta, s jistotou žádaná a s přáním očekávaná, nastane: zda se člověku podaří dostat se na školu nebo povolání, nikoli zda se mu podaří toto povolání naučit, zda se k tomu nebude muset nutit a nějak se zapírat...

U zbývajících a zvláště pak u č. 848 ("Ještě nemám přesnou představu...") je téma identity v čase (a tím i kontinuity duše, zvnitřnění učení a propojení objektu se subjektem), zásluhou toho, že se nyní neví, tak jednoznačně, slyšet nejsilněji.

Tím samozřejmě nechceme říci, že ti žáci, kteří ještě nevědí, čím by chtěli být, uvažují lépe než druzí- ale možná je tato nevyjasněnost nutí v kontextu naší otázky k filosoficky přínosným formulacím, osvětlujícím i výpovědi jiných žáků: jak tomu bylo ostatně již u několika našich sofistů a skeptiků.

Kromě aristotelovské náklonnosti vyjádřené citovanými slovesy "bavit", "líbit se", "být spokojený(á) s", "chtít se učit" (850) se v redukci či zobecňujícím popisu možného okruhu poznání prostřednictvím subjektivního vztahu k objektu učení a života objevily i jiné výrazy: "...jít na střední školu a poznat ještě víc věcí, které se mi určitě někdy budou hodit." (807, M, ?- VŠ asi ano); "Je toho spousta, ale všechno se nejde naučit: ale chtěl bych dosáhnout tím co budu vědět nějakého uznání." (840, SOŠ- VŠ určitě ne); "V životě bych chtěla dokázat víc než teď." (882, UO- ?); dále "Chtěla bych se naučit v životě ještě jiné věci, které bych v životě potřebovala a byli by důležité pro mě a pro jiné." (818, SOŠ- VŠ asi ne). Touto odpovědí začíná série morálních a někdy až téměř sociálně reformátorských výroků:

"(Samozřejmě je plno věcí který bych se chtěl naučit, ale nemůžu zas chtít abych uměl všechno.) No a nakonec bych vám chtěl něco říci není to si si přírodu nezapomeňte že v ní žijete že škodíte sami sobě a ostatním." (868, ?- VŠ určitě ne); "(V budoucnu bych se chtěl naučit cizím jazykům) a za všechny bych chtěl, aby se naučili jednat poctivě a upřímně." (846, SOŠ- VŠ asi ano); "Především přežít ve společnosti tak abych byl jejím dobrým a spolehlivým článkem." (234, SOŠ- ?).

Na přesné začlenění těchto výpovědí pod ten který filosofický směr nemáme vypracována dostatečná kritéria z domény etiky, a v některých případech by to asi, pro jakousi bezespornost a všeobecně přijatelnou pravdivost těchto fragmentů, ani nešlo.

Když se nyní podíváme zpět, zjistíme, že v souboru námi vybraných padesáti devíti odpovědí existuje ještě několik, kterým jsme se nevěnovali vůbec nebo jen tak málo, že by si zasloužily dalšího komentáře. Zřejmě proto, že se nám některé z nich jeví jako filosoficky nezajímavé, jiné naopak docela zajímavé, ale jaksi podivné, nějak nezapadající do schématu filosofických prvků.

Patří sem zejména odpovědi, jejichž autoři přímo jmenují nebo opisují nějaké učení zvláštního druhu a nevymezují ho tedy stejně obecně jako ostatní (v nejrůznějších formách, s nimiž jsme se setkali). Jinými slovy, nejde ani tak o redukci okruhu možného poznání zobecněním (na pólu objektu nebo subjektu), ale výběrem.

Z dříve citovaných výpovědí by do této rubriky výběru šlo zařadit například ty, v nichž se objevuje nějaká další škola, ale hlavně profese, nebo ty z bloku týkajícího se přechodu do dospělosti (*tajné a různé věci*- 811; *zásadně nekouřit a nepít alkohol*- 253; *chovat se jako slečna*- 246).

Kromě toho se ovšem relativně konkrétní, hegelovsky řečeno "zvláštní" poznatky nacházejí i v řadě dalších odpovědí, například jako téma koníček nebo (většinou u dívek) téma rodiny.¹²

Patří sem "...další poznatky o mém koníčku, německý jazyk, dokonale se vyjadřovat, to nejdůležitější pro život." (241, M, SOŠ- VŠ určitě ne), kde není daný koníček jmenován, ale opsán z hlediska vztahu k poznatku právě jako koníček; dále ("Chtěl bych se naučit vše co [existuje] jde,) ale hlavně opracovávat dřevo." (892, UO- VŠ určitě ne); též ("V budoucnu bych se chtěla naučit dále vzdělávat (abych věděla

víc, než co v základní škole), a chtěla bych se také dále učit kreslit..." (885, SOŠ- VŠ určitě ano); s tématem rodiny pak "(Chtěla bych toho umět co nejvíce,) ale hl. bych si přála se dobře starat o rodinu." (812, G- VŠ asi ano) nebo v první části citovaná část odpovědi č. 328 (Ž, G- VŠ určitě ano) "Také bych se chtěla umět starat o moje dítě, abych mu dala co nejvíc."

Kdybychom měli takový výběr poznatků přiblížit k některému z dosud představených filosofických prvků, asi by bylo nevhodnější nazvat ho **platonskou doxou**- ve smyslu ulpění na nějakém dílčím předmětu, který se podílí na ideji, ale není obecnou idejí samou. Vzpomeňme si přitom, že toto Platonovo rozlišování mezi doxou a opravdovým poznáním Hegel použil i na jiném místě, ve výkladu, jak správně chápat vzpomínání duše: nesmí být vybavením si pouhé konkrétní představy, ale vývojem nadmyslové myšlenky (a Platon podle něj v této otázce ve svých textech kolísá).

Jestliže je podle Hegela filosoficky přínosnější vykládat rozpomínání duše jako skutečný poznávací proces mimo tuto příbuznost s fungováním doxy, nabízí se nám právě opačná možnost, a sice vzít **Platonův mýtus vážně**- vážně v tom smyslu, že konkrétní přání v některých z odpovědí opravdu vykazují časové (gramatické, na úrovni textu) posuny a že tak autenticky ztělesňují platonskou problematiku na úrovni - podle Hegela chybné - "představy". Ještě méně pak lze pochybovat o jejich autentičnosti z hlediska identity, o jejich zvnitřnění.¹³

Svědčí o tom mj. již několikrát citované zpřítomnění dítěte v "Také bych se chtěla umět starat o moje dítě, abych mu dala co nejvíc." (328), nebo i zaujetí natolik vnitřního postoje ke koníčku, že ani není nakonec jmenován (241); šlo by zde na oporu patrně také uvést neobvyklé použití slova "zdokonalit se" za situace, kdy k němu dosavadní znalost ještě neopravňovala, ve výroku "Já bych se chtěla zdokonalit ještě ve spoustě věcech co se mi zamlouvají jsou to např. jazyky anglický, francouzský a španělský." (839).

Dalším příkladem může být již probíraná výpověď, opět jaksi podivně až nekorektní "Naučila jsem se vlastně co bych se nikdy snad nenaučila. Např. bruslit, plavat, bejt odvážná..." (873) a "Naučil(a) jsem se vše co doteďka umím." (829).

Speciální případ téhož druhu představuje výpověď, kterou jsme necitovali v její úplnosti a k níž jsme slíbili se vrátit, odpověď popisující také zkušenost z minula: "Ale zanedlouho jsem zjistila, že mě chybí sport. Všichni z naší rodiny hrají odbíjenou a tak jsem se dala na odbíjenou. Po roce jsem zjistila, že to bude nejlepší sport, jaký jsem si mohla vybrat." (318, UO- VŠ určitě ne).

V partii o sofistických a skeptických prvcích jsme u tohoto výroku našli jakýsi aristotelovský prvek ověření poznání předem ("Po roce jsem zjistila...") a současně jsme měli pocit, že jde ve skutečnosti o vyprávěcí (narativní) postup, jímž se má sugerovat racionálnost životních kroků a jejich sjednocení, pomocí vyjádření jistoty duše, která se v různých objektech své volby zpětně rozpoznává.

Za zmínku u této části odpovědi stojí ještě dvě věci: jednak se takováto řeč podobá některým "subjektivním" a "iracionálním" diskursům jako je diskurs milostný ("Přesně ten typ...", "Nemoh[la] bych milovat nikoho jiného", "Čekám na tebe odjakživa", "Dávno tě znám" aj.), jednak se zde rozvíjí velice zajímavá hra s mluvnickými časy - "po roce jsem zjistila" oznamuje minulost, ale vlastně předminulost (ještě před tím, před rokem musela "začít", "chyběl jí sport"), která je pak za rámec historické přítomnosti protažená gramatickou budoucností ("bude", nikoli "je") do stádia, jež se může krýt až s narativní přítomností, se situací vypovídání (pokud volejbal ještě hraje), a celá věta se uzavírá návratem k výchozímu bodu ("jaký jsem si mohla vybrat"), resp. k okamžiku předchozí věty.

Narativní identita tak drží skvěle dohromady a vzájemně se podporuje, dosvědčuje s kontinuitou v údajné identitě osobní, v životních krocích a vztahu k nim. Logicky lze totiž mít určité pochybnosti o takových údajích- jak může autorka tvrdit, že to je ten nejlepší sport, když žádný jiný nezkusila? Pochybnosti rostou při pohledu na první část výroku, obsahující opět tvrzení o situaci bez dostatečné zkušenosti (sport může člověku chybět až poté, když ho přestane dělat); překvapivá shoda ve výběru sportu s ostatními členy rodiny, vydávaná spíše za náhodnou, ukazuje, že u této dívky s určitými problémy v akceptování ženské role nemá zmíněný volejbal ráz zájmu, který by ji bavil sám o sobě, svou předmětností, ale že je jako druh činnosti spojen především (nebo alespoň navíc, také, ještě) s možností identifikace s rodinou.¹⁴

Nejde nám zde o to, probírat klinicky obtíže zmíněné dívky, ani oslavovat její bezesporu skvělé narativní schopnosti a úsilí vytvořit ze svých životních kroků koherentní a obecně akceptovatelný celek- je pro nás pozoruhodné, že její výpověď a výpovědi některých jejích výše citovaných kolegů (kteří taká jenom vybírali, uváděli něco konkrétního, dílčího) představují při častých logických a sémantických "nekorektnostech", vlastně díky nim, velmi hluboký platonský moment. Dokonce by šlo říci, že se nám platonský motiv ukázal nejpodstatněji ve dvou podobách.

Za prvé tehdy, když se autoři konkrétním odpovědím vyhýbali: buď s poukazem na to, že nemohou vědět, co se naučí; s případnou možností výpovědi pouze zpětně; při relativizaci dosavadní poznávací pozice; nebo též i při určité pozitivní odpovědi (např. o škole nebo o profesi), pokud si zde vyhrazovali nějakou možnou změnu identity podle situace, která teprve přijde.

Druhou skupinu pak představují právě ty výroky, kde může být obsah žádoucího učení, poznatek, zcela konkrétní a třeba i jmenován; přitom identitu zcela určuje, nejzřetelněji v případech, kdy ji anticipuje nebo zpětně potvrzuje, případně zaskakuje, překvapuje ("...co bych se nikdy snad nenaučila."- 873).

Pro obě skupiny (které zde už nebudeme naplňovat citacemi případů, které pod ně patří) platí závislost subjektu a objektu, identity a poznatku- pak se skutečně jedná o platonský, poznávací subjekt (na jehož status se můžeme spolehnout s větší jistotou než při proklamativním tvrzení typu "Chtěl bych se naučit hodně věcí").

Zde můžeme učinit ještě jeden závěr: zdá se, že platonská koncepce, včetně zdánlivě směšného mýtického vzpomínání duše na to, co zažila, je velice nosná a svým způsobem současná či moderní.

Tím, že jsme použili platonský motiv vzpomínání (při rehabilitaci doxy) na odpovědi, které bychom měli jinak tendenci patrně podceňovat (protože jejich autoři často jen vybírali a nezobecňovali, přitom se se vyjadřovali tak nějak podivně a nelogicky), probrali jsme jen polovinu maléru se zůstatkovými výroky, jeho řekněme aspekt identity.

Zbývá nám ale ještě jeden druh odpovědí, resp. jeden aspekt, ke kterému se musíme vyjádřit: dal by se nazvat aspektem sociálním.

Zatím jsme totiž rozebírali různé odpovědi jen z hlediska naprosto volného nakládání autorů se sociální realitou, se ZŠ, dalšími školami, profesí, jak kdo o institucích ve svém životě a o svém životě a učení v nich dokázal "filosofovat". Nebrali jsme vůbec v úvahu existenci sociálních institucí nad rámec intelektuální záminky, jako faktů, s nimiž je třeba se nějak vyrovnat, definovat se vzhledem k nim. Zde už se samozřejmě pohybujeme za hranicemi filosofických prvků, které jsme si stanovili, v oblasti sociální reality v Praze r. 1991, jejich tlaků a nabídek na rozvinutí té či oné podoby identity.

Vzpomeňme si třeba na sérii odpovědí s volbou školy nebo profese a s aristotelovskou redukcí pomocí "bavit", "líbit se", "být spokojený (á) s" aj. Z filosofického hlediska jsme tam dávali přednost např. výroku "Ještě nemám přesnou představu co bych chtěla dělat, ale přála bych si, aby se mi moje budoucí povolání líbilo." (848), před takovým "Pro mne je teď důležité dostat se na školu, která by mne bavila." (254) nebo před "Chtěla bych se naučit povolání, které by mě bavilo. Chci se stát učitelkou tělocviku a přírodopisu." (849).

První odpověď pro nás jednoznačněji vyjadřovala relativnost dosavadní poznávací pozice, kdy lze kontinuitu identity zajistit jen oním obratným přiřazením aristotelovského prvku do budoucnosti- zatímco druhé dvě odpovědi vyjadřovaly spíše nebo současně s tím (a tím filosofičnost oslabovaly) prozaickou starost o své identitě nepochybných a už rozhodnutých žákyň, zda se prostě a jednoduše dostanou tam, kam jednoznačně chtějí.

Vtip je v tom, že problém dostat se na školu reálně existuje (a že jsme z něho dokonce učinili hlavní "story" výzkumu a textu). Máme pak vůbec právo někoho chválit za filosofickou úroveň a další výroky zavrhnout? Co si počít s výpovědí "[To všechno stačí.] Teď bych se chtěl vyučít a pracovat." (866, ? - VŠ určitě ne), kde škrtnutý výraz v hranaté závorce může znamenat konec textu bilance o minulosti, ale také konec dětství a učení, a příchod dospělosti s prací a bez jakéhokoli očekávání nového poznání? Co s odpovědí "Naučil bych se rád ještě něco ve škole a naučil bych se rád nějakému řemeslu." (306, ? - VŠ určitě ne), na níž sice můžeme oceňovat, že špatný žák, čtyřkař, vůbec o učení na ZŠ pozitivně mluví, kde se ale současně prezentuje jen střídání dvou institucí, přičemž i druhá z nich je tak neurčitá, jako by autorovi byla svou konkrétní náplní lhostejná?

Problematice identity, ale už tak, jak se v ní reaguje na sociální skutečnost, se budeme věnovat v jedné z dalších kapitol. V poslední části kapitoly této se pokusíme o drobné kvantitativní srovnání filosofičnosti žáků s některými projevy jejich vztahu ke škole a vzdělání, a vztahu školy k nim.

Filosofové a škola

Cílem našeho kvantitativního rozboru charakteristik pisatelů vybraných bilancí je podívat se na jejich vztah ke škole a vztah školy k nim, tak jak se projevuje zájmem o další vzdělávání (v tzv. vzdělávacích ambicích) a také v prospěchu: pracujeme zde tedy vlastně s hlavními "sociologickými" kritérii Zprávy.

Autoři 59 vybraných bilancí prokázali všímavost k jedné z možných filosofických problematik a projevili tak cit či nadání pro určitou kulturní sféru. (Mimoходом řečeno, toto nadání zde měříme opravdu jako kvalitu kulturní produkce, jako kulturní hodnotu - což nám připadá badatelsky přínosnější než zjišťovat pomocí testu inteligenci, kde by se kulturní cena odpovědi obhájovala mnohem obtížněji: když třináctiletý člověk uvažuje jako Platon nebo Aristoteles, to už něco znamená...není ale vůbec jasné, jako kdo uvažuje, když dobře odpovídá v Ravenových maticích; že by jako Raven?)

Pak se nabízejí dvě možnosti. Je toto nadání nezávislé na škole (podle zájmu na dalším vzdělávání ve školském systému a podle prospěchu) a nebo je tomu naopak? Jestliže zde nějaká závislost existuje, v jakém je pak směru? Patří "filosofové" spíše k těm žákům, kterým se ve škole daří a kteří chtějí dál, nebo je tomu naopak a škola není příliš příznivým místem pro jejich nadání?

59 vybraných bilancí představuje 37% souboru, tedy přinejmenším každý třetí žák si poměrně jednoznačně

uvědomil filosofický problém, s otázkou přání "naučit se" spojený (viz kritéria výběru).

Z těchto 59 bylo 13 gymnazistů in spe, tj. 50% všech "gymnazistů" ze základního souboru; 12 zájemců o SOŠ (říkáme jim dál "středoškoláči"), tedy 39% všech ze základního souboru; 12 uchazečů o učňovské obory, tedy 28% všech "učňů"; 12 nerozhodnutých, tj. 36% všech nerozhodnutých.

Relativně nejčastěji se tedy filosoficky projeví "gymnazisté" (každý druhý), pak zhruba stejně "středoškoláči" a nerozhodnutí (každý druhý až třetí), a nejméně často "učňové" (každý třetí až čtvrtý "učěň").

Zajímavé je srovnat rozložení našeho výběru či podsouboru s rozložením základního souboru (159 bilancí): "gymnazisté" představující 16% základního souboru "dodali" 22% vybraných odpovědí; "středoškoláči" jsou v souboru zastoupeni 36% a ve výběru 37%; "učňové" naplňují soubor 27% a výběr 20%; nerozhodnutí tvoří 21% souboru a 20% podsouboru.

Z obojího srovnání je patrné, že se naše kritérium nedotklo "středoškoláků" a nerozhodnutých, jichž je stejně procento v souboru jako ve výběru; že ale zasáhlo do skupiny "gymnazistů" a do skupiny "učňů". Řez to při tak malých číslech (kde procenta snadno "naskáču" už při několika lidech) není možná drastický, nicméně si všimněme, že posun probíhá u těchto skupin, vzdělávacími ambicemi kontrastních, v opačném směru ("gymnazistů" je ve výběru o 6% více než v základním souboru, "učňů" o 7% méně); rozdíl podle prvního druhu srovnání je ještě markantnější.

Blízké vzdělávací ambice (profi- volba), jako jeden z hlavních projevů vztahu k poznání, který je spojen s možností sledovat určitou trajektorii ve školním systému, se zde tedy zdají odpovídat projevu více "vnitřnímu" a méně "sociologickému", jímž je "filosofičnost" žáků.

Jak je tomu pro ambice vzdálenější, pro zájem o VŠ-studium? Vytvořili jsme si skupiny VŠ+ a VŠ-. Skupinu VŠ+ (dotazníkové odpovědi "VŠ určitě ano" a "asi ano") představuje 55 žáků, tj. 35% základního souboru, a vybrali jsme z ní 24, tj. 40% z celkového počtu 59 "filosofických" odpovědí; skupina VŠ- ("VŠ asi ne" a "určitě ne" a "nevím", "?") obsahuje 104 žáků, tj. 65%, a získali jsme od ní 35 z 59, tj. 59% odpovědí. V přepočtu na podíl v rámci své skupiny odpovědělo pro nás filosoficky zajímavě 44% "vysokoškoláků" a 34% "nevysokoškoláků".

Zdá se tedy opět, že i vzdálenější, tj. VŠ- ambice odpovídají častější filosofičnosti svých nositelů.

Závislost ovšem není patrně nijak jednoznačná - tak, aby odpovídala intenzitě ambicí vyjádřené stupni otázky v sociologickém dotazníku: kupříkladu u skupiny těch, co nevědí, zda jít nebo ne na VŠ ("?"), jsme našli nižší procenta filosofických odpovědí (6 z 25, tedy 24%) než u skupiny, která se na VŠ údajně určitě nechystá (15 z 41, tedy 37%).

Toto zjištění navíc odporuje jednomu našemu komentáři z části věnované starořeckým filosofickým prvkům v žakovských bilancích, kde jsme tvrdili, že nejistota či nerozhodnost "filosofičnosti" přispívá. Je ale třeba samozřejmě vědět, čeho se týká! Mohu mít např. nejistotu, co bych se chtěl naučit, zejména jakou profesi, na základě toho odpovědět "filosoficky" v bilanci, a v dotazníku přitom s jistotou vědět, že na VŠ se mi rozhodně nechce. Z hlediska profese pak největší možnost pro nejistotu, resp. oddálení rozhodnutí nabízejí ve stávajícím školském systému gymnázia, a silná přítomnost "gymnazistů" ve výběru jako by pak náš původní komentář zpětně potvrzovala. Současně gymnázia představují místo trajektorie, které si vyžaduje jejího dalšího pokračování směrem na VŠ- což zase přispívá k vysvětlení převahy procentuálního zastoupení "vysokoškoláků" na "nevysokoškoláky" ve výběru.

Nízké procento těch, co nevědí, jak s VŠ, však přesto zůstává nevysvětleno (i když pouhé tři odpovědi ve výběru

navíc by ho srovnaly s procentuálním zastoupením v základním souboru)- zde můžeme jen polemicky, jako vlastní advokát v inscenovaném sporu kolem komentáře, vydat spekulaci, že právě ti, co v dotazníkové odpovědi nevěděli, jak s VŠ, si ještě některé otázky po své budoucnosti nepoložili a nebyli proto k filosofickému rozvažování v poznatkové bilanci řádně připraveni.

Postupme dále. Když obě skupiny, VŠ+ a VŠ- rozdělíme na základě pohlaví a čtyři vzniklé skupiny dáme do pořadí, dostaneme:

z nich se dostalo do výběru	
1. dívky VŠ+	48 %
2. chlapci VŠ+	38 %
3. dívky VŠ-	37 %
4. chlapci VŠ-	31 %

Zdá se tedy, že filosofičnost souvisí nejen se vzdělávací ambicí, ale i s tím, zda jde o děvče nebo o chlapce: oba "faktory" (v uvozovkách!) se sčítají u dívek VŠ+, ruší u chlapců VŠ+ a u dívek VŠ-, a odečítají u chlapců VŠ-.

Závislost na pohlaví se ukazuje též při celkovém pohledu: vybráno do filosofického podsouboru bylo 42% všech dívek (33 ze 77) a jen 33% všech chlapců (27 z 82); vybrané odpovědi děvčat představují 54% podsouboru (zatímco v základním souboru tvoří dívečí odpovědi 48%), vybrané odpovědi chlapců 46% podsouboru (zatímco v základním souboru je jich 52%).

Důvody pro větší filosofičnost děvčat nám nejsou známy a mohla by na ně odpovědět jen speciální, kognitivně orientovaná studie. Nyní můžeme jen uvažovat, nakolik např. do výběru spolu s filosofičností vstoupila i určitá rétorická a komunikační kompetence dívek, jejíž zásluhou mohly častěji splňovat naše kritérium. (Mimoходом řečeno, textové žánry úvaha a **vyprávění**, u nichž je větší šance na filosofický záblesk, se v základním souboru objevují častěji u dívek - chlapci píšou častěji zase **výčty**.)

Poslední školní charakteristikou vztahu k poznání, na kterou se podíváme, je **prospěch**.

Průměrný prospěch základního souboru činí 1,78, našeho výběru 1,70. Pro jednotlivé skupiny podle blízkých vzdělávacích vypadá situace následovně: "gymnazisté" v základním souboru mají průměrný 1,22, v podsouboru 1,19; "středoškoláci" v souboru 1,47, ve výběru 1,44; "učňové" v souboru 2,32, v podsouboru 2,35; nerozhodnutí 2,05 oproti 2,09.

Ve výběru je tedy prospěch celkově mírně lepší než v základním souboru, pro jednotlivé skupiny výběru pak někdy mírně lepší ("gymnazisté" a "středoškoláci"), někdy mírně horší ("učňové" a nerozhodnutí).

Sumárně se zdá, že ambice blízké (další škola) i vzdálené (VŠ) korespondují s filosofičností více než takové silné školní kritérium, jakým je prospěch.

Tento odhad je samozřejmě ryze intuitivní, neboť prospěch a ambice zde nejsou uspořádány na stejnou škálu, abychom míru jejich "vlivu" mohli korektně matematicky porovnat- např. prospěch zde není uspořádán do čtyřech stupňů, jako odpovědi o blízkých ambicích v sociologickém dotazníku. Dále výše uvedené tvrzení neznamená, že do výběru nevstupovali častěji žáci s lepším prospěchem: vysoká přítomnost "gymnazistů", jejichž prům. bývá často 1,00, o tom naopak svědčí.

Zkusme na závěr pátrání po školní situaci našeho výběru podniknout ještě jednu věc. Zatím se nám celkem potvrdilo, že filosofičnost nejde "proti" školní úspěšnosti (v termínech vzdělávacích ambicí a prospěchu), ale spíše "s ní".

Podívejme se však na některé z "filosofů" z větší blízkosti- a to na ty, u nichž budeme mít naprostou či vystupňovanou jistotu, že jejich výpověď nepředstavuje pouze rétorickou či komunikační, čtenáři adresovanou reakci na ukončení textu bilance o minulosti a most k budoucnosti, ale že je opravdovou reflexí problému. Konkrétně řečeno, vybereme dvacítku velmi kvalitních odpovědí (většinou jsme je již nadšeně chválili za řecké prvky v nich) a seznámíme se s charakteristikami jejich autorů. Statistická hodnota úvah se tím přirozeně sníží pod únosné minimum.

Zde je seznam tzv. nuceně vybrané dvacítky s jejími školními údaji, vybavený mnemotechnickými slogany z bilancí:

212-	Ž-	G-	VŠ určitě ano-	průměr 1,00-	"svět na první pohled";
215-	M-	SOŠ-	?-	1,85-	"skládačka v hlavě";
235-	Ž-	SOŠ-	VŠ asi ne-	1,30-	"zkušenosti se rozšiřovat";
258-	M-	SOŠ-	?-	2,61-	"lov je lov";
302-	Ž-	G-	VŠ určitě ano-	1,00-	"všechno už umím";
318-	Ž-	UO-	VŠ určitě ne-	1,60-	"chybí sport";
328-	Ž-	G-	VŠ určitě ano-	1,00-	"určitě- nemám zdání; moje dítě";
802-	M-	G-	VŠ asi ano-	1,08-	"časem- co jsem nevěděl";
803-	M-	G-	VŠ určitě ano-	1,54-	autor sofismatu, první mluvčí;
807-	M-	?-	VŠ asi ano-	1,00-	"mnoho věcí- ani zdání";
813-	Ž-	G-	VŠ asi ano-	1,08-	"jinak přemýšlet";
848-	Ž-	SOŠ-	VŠ určitě ano-	1,39-	"nemám představu- aby se líbilo";
850-	Ž-	G-	VŠ asi ano-	1,00-	"naučit- chtít se učit; uvědomíme";
867-	M-	?-	VŠ asi ne-	2,23-	"sporty, učení, práce";
868-	M-	?-	VŠ určitě ne-	3,08-	"nemůžu chtít umět všechno";
870-	M-	UO-	?-	2,62-	"rozumě myslet- život na zeměkouli";
873-	Ž-	?-	VŠ asi ne-	2,39-	"co bych nikdy snad nenaučila";
878-	M-	SOŠ-	VŠ asi ano-	1,08-	"školy daleko- teď vedlejší věty";
883-	Ž-	UO-	?-	2,46-	"až ve stáří";
886-	Ž-	G-	VŠ určitě ano-	1,00-	"poznat smysl života".

I když se jedná o velice malý počet, podívejme se přesto jen pro zajímavost, jestli se proporce od výběru k podvýběru nějak posunuly.

Pro blízké ambice dostaneme:

- "gymnazisté": v základním souboru ("stošedesátce") je jich 16%, ve výběru ("šedesátce") 22%, v podvýběru ("dvacítce") 40%;
- "středoškoláci": v souboru 36%, ve výběru 37%, v podvýběru 25%;
- "učňové": v souboru 27%, ve výběru 20%, v podvýběru 15%;
- nerozhodnutí: v souboru 21%, ve výběru 21%, v podvýběru 20%.

Při vši možné náhodnosti je badatelsky uspokojivé, že se tendence rozdílů zejména mezi "gymnazisty" a "učni", zjištěná pro "šedesátku", dále zvyrazňuje.

Jak je tomu s VŠ- ambicemi?

- Skupina VŠ+ : v základním souboru představuje 35%, ve výběru 40% a podvýběru 55%;
- skupina VŠ-: v souboru 65%, ve výběru 59% a v podvýběru už jen 45%.

Opět zde tedy můžeme konstatovat zesílení tendence.

Co poměr dívky- chlapci?

- Dívky: v základním souboru 48%, ve výběru 54%, v užším výběru 55%;
- chlapci: v souboru 52%, ve výběru 46%, v podvýběru 45%.

Zde tedy tendence zůstala zhruba zachována.

Konečně prospěch.

Průměr základního souboru činil 1,78, výběru 1,70 a v užším výběru je 1,62: zde to vypadá na zesílení tendence.

Jaké tendence, jakých tendencí? No přece těch, které vyjadřují odpověď na otázku, již jsme položili v úvodu kvantitativního rozboru.

Zřejmě existuje závislost mezi filosofičností žáků a jejich vzdělávacími ambicemi, částečně též mezi prospěchem, a to závislost kladná: ti, kdo projevují projevují cit nebo nadání pro filosofickou problematiku, chtějí častěji dál studovat a mají i lepší prospěch, jejich talent se odráží ve školních výsledcích a v motivaci k dalšímu vzdělávání ve školském systému.

Takže je všechno v naprostém pořádku... To nelze říci!

Č. 215, autor "supervýpovědi" o skládačce, s horším prospěchem (1,85) než je průměr základního souboru (1,78), nebyl přijat na žádnou ze dvou SOŠ, na které se hlásil, a jde do deváté třídy; autor č. 258, jehož myšlení prostřednictvím psaní a nejryzejší aristotelovský způsob uvažování jsme tak obdivovali, měl na konci sedmé třídy průměr 2,61, v pololetí osmé už dokonce 3,15 a kvůli vřelosti nemoc zameškaným hodinám opakuje osmý ročník; třetí z géníů, náš menonovský mluvčí, na tom byl lépe- ale 1,54 není právě prospěch premianta a hlásit se s tím na gymnázium?; trochu lépe (1,39), ale ne o moc, je ve škole hodnocena námi velice vysoko hodnocená autorka č.848;

řada filosoficky nadaných chlapců a děvčat chce jít ihned na učňovské obory a ani jejich prospěch za moc nestojí: kouzelnice s časem č. 318 a s průměrem 1,6 se taktak dostala na švadlenu; aristotelovský jemný analytik č. 867 se může pochlubit známkami s průměrem 2,23; jeho kolega č. 868 dokonce průměrem 3,08; svůj život sokratovsky zvažující autor č. 870 si vysloužil 2,62; druhá platonská autorka dosáhla 2,39 a autorka jedné z nejlepších skeptických odpovědí, č. 886, dokonce prachšpatných 2,46.

Polovina autorů těch nejlepších filosofických odpovědí je školně horších a většinou mnohem horších, než by se dalo čekat.

To je skoro škoda.

Směřovat k tomu, aby to (podle našich a tedy ne univerzálních kritérií) škoda nebylo, by si nejprve samozřejmě vyžadovalo hlubšího pátrání po koncepci žádané podoby "základně vzdělaného" člověka, kterou česká škola uskutečňuje prostřednictvím zjevného a hlavně tzv. skrytého kurikula, po jednotlivých každodenních projevech, "kritických událostech" a výsledných osudech těchto a kontrastních žáků ve škole, po jejich celkové biografii, včetně vztahů k rodině...

Bez provedení podobných analýz nelze základní školu jako instituci vlastně ani chválit, ani hanět za to, že se v ní objevují takto nadaní žáci (jimž patří náš obdiv a u nichž litujeme, že nejsou školně úspěšnější tak, jak by mohli být)- dokáží tak "filosofovat" navzdory tomu, co se ve škole děje, v reakci na to, nebo díky tomu, co jim škola nabízí, např. díky pozitivním podnětům ze strany učitelů?

V prvním plánu lze říci jen něco velice primitivního, trapně obyčklého a vždy zkresleného výzkumníkovou orientací na téma, které se právě studuje: že by totiž už v sedmém a osmém ročníku mohla dětem filosofie jako kurikulum něco říkat, že by jí mohly rozumět a že by je mohla bavit.

Jistě, lze namítnout, že právě tak by jim mohla být užitečná psychologie, sociologie, antropologie, politologie nebo dějiny populární a rockové hudby, a že kdybych se jako výzkumník zaměřil na koreláty těchto věd v bilancích žáků, dospěl bych k závěru o jejich dispozici pro tyto disciplíny.

Na druhé straně je ale přítomnost filosofické problematiky (na jejímž prosazování nemám jako psycholog stavovský zájem) u žáků opravdu překvapivě silná, a přitom, dodatečně, po prvním překvapení, vlastně z jejich strany docela pochopitelná.

Co se síly této přítomnosti týče, lze připojit, že jsme si jí navíc všimli jen jako jednoho filosofického problému z těch, které se patrně v poznatkových bilancích vyskytují, a že kromě toho nebyl problémově zadán, ale "vytažen" či tematizován k našemu údivu žáků.

K pochopitelnosti tohoto jevu. Dostí úzké odpovídání si mezi řečnými a žákovskými momenty si nevysvětlujeme platonským mýtem, že by duše pražských dětí pobývaly v Helladě.

Nosnější je asi odvolat se na jakousi podobnost mezi zrodem problematiky subjektivity v okamžicích krize starořeckých společností a krizovou situací v identitě žáků, jejichž duše v pubertě opouštějí svá dosavadní těla, jim příslušející dětskou roli a brzy i onu bezpečnou instituci základní školy, kde dosud přebývaly.

Instituci bezpečnou, protože už známou - ale jak ukázala v kapitole o škole jako místě sociálního styku I. Viktorová, instituci se školní třídou, která je velice komplexní "micropolis", kulturním prostředím s takovou směsicí kontaktních a přitom společenských interakcí, která se možná už v žádném biografickém období, včetně dospělosti, neobjeví a nebude vyžadovat stejnou "řeckou" sebereflexi; instituci známou - ale vůbec ne definitivně, do níž neustále "prosakuji" nová témata, včetně těch "růstových" zmíněných výše.

Promyšleně vybrané partie řecké filosofie, problémově a až "eristicky" prezentované, by žákům mohly nabídnout neagresivní, nepřímé, jako hra volné a dostatečně vzdálené elementy pro "skládačku, kterou budeme celý život stavět a skládat, nikdy ji nepostavíme celou avšak někdo více někdo méně." (Žák č. 215).

Poznámky

¹ Podobná ignorance není při etnografických principech práce nutně na závalu - v takovém stylu práce výzkumníci ovšem naopak lichotí, že nepřístupoval k aktérům s apriorní vševedoucností, kterou by si chtěl jen ověřit. Zaslouženější chvála či oslava ale patří žákům, kteří si dokázali problém uvědomit a formulovat.

² Tento posun je vyjádřen v Lacanově re-interpretaci Jakobsonových shiftů, zejména "já" (jichž se používá k rozlišení výpovědi od vypovídání) - viz Lacan, Jacques: *Écrits*, Paris, Seuil 1966, s. 800 nebo podrobněji *Le séminaire. Livre VII, L'éthique de la psychanalyse*, Paris, Seuil 1986, s. 79; k jejich lingvistickým zdrojům viz též Dor, Joel: *Introduction à la lecture de Lacan*, Paris, Denoel 1985, s. 148- 151.

³ Určování vedlejších vět jejich opakováním a rozváděním ve výkladu zde používáme jako tzv. in vivo kód - jde o takové výrazy autora, které tvoří normální část výpovědi, které ale nad to současně interpretují tuto výpověď, už pojmenovávají její problém: zde je to přání subjektu vypovídání umět *určovat, co je hlavní a co vedlejší*.

⁴ Reálný postup nebyl samozřejmě takový, že bychom potom, co jsme narazili na zmíněné sofisma u žáka a našli jemu blízký výrok v Platonovi, prostudovali v dalším kroku celou řeckou filosofii podle daného problému a pak se vrátili k rozboru výpovědi žáků na základě analýzy této filosofie... Ve skutečnosti jsme už pro naše drobné, ad hoc studium řecké filosofie brali v úvahu druhy výroků i ostatních žáků a podle nich vybírali asi jen některé aspekty problému. Šlo tedy spíše o vzájemné porovnávání, prováděné současně, které se liší od jeho prezentace krok za krokem v textu kapitoly.

Protože jsme dále při tomto srovnávání pracovali s naší ryze amatérskou znalostí, je jisté, že profesionální filosof by byl schopen nalézt u žáků mnohem jemnější filosofické korespondence a analogie. Z obojího plyne omezení našich analýz: neukazujeme význam řecké filosofie pro dějiny filosofie a kultury obecně, ale snažíme se získat aspoň trochu závazná, profesionální stanoviska k problematice, kterou nám předložili sedmáci z Prahy; s názory řecké filosofie proto zacházíme účelověji, než asi bývá zvykem, volně jako s inspirací pro naše empirická data.

⁵ "eristika: umění sporu, diskuse, hledání pravdy cestou sporu. Propracovali ji zvl. řečtí sofisté. Aristoteles nerozlišoval mezi e. a sofistickou ve smyslu libovolného dokazování čehokoli."

"eristické úskoky: způsoby argumentace využívající nedůsledností uvažování, tj. jak log., tak mimolog. úskoků. E. ú. jsou často zálučné a obvykle se označují lat. názvy, např. argumentum ad auditorem, argumentum ad hominem." (Malá československá encyklopedie, s. 340; heslo je ovšem psáno poněkud jednostranně.)

Eristice se věnuje speciálně jiný Platonův dialog proti sofistům, *Euthydemos*. Euthydemovi a jeho bratru Dionysodorovi se v něm nakonec zasměje nejen Sokrates, ale i ostatní besedníci, kteří se v průběhu rozhovoru naučí sofistickou "fintu" a obrátí ji proti nim. Zde, v *Menonovi* ale bere Platon eristickou myšlenku mnohem vážněji - slouží mu k vysvětlení jeho vlastní teorie (viz dále).

⁶ Z literatury používáme *Zlomky předsokratovských myslitelů* (Praha, 1962), Hegelovy *Dějiny filosofie II* (Praha, 1965), v dalších pasážích pak Aristotelovy *Druhé analytiky* (Praha, 1962), vše z Nakladatelství Československé akademie věd.

⁷ Podle Hegela řešil Aristoteles podobné tzv. elenchy, které zkonstruovali zejména pokračovatelé sofistické odnože sokratovského učení, sokratici megarské školy. Uvedenému příkladu se podobají zejména elenchos "skrytý" a "Elektra": když někdo souhlasí s tím, že zná svého otce a nezná muže, schovaného za oponou, pak se mu řekne, že je to jeho otec, a vysměje se mu, že nezná svého otce; stejně, ale v jiném rozdělení, Elektra zase neznala svého bratra Oresta, když stál před ní. "Syn zná otce jako jakožto smysly postižitelného konkrétního člověka, nikoli jako určitého člověka pro představu. A naopak Elektra zná Oresta nikoli jako smysly postižitelného určitého člověka, nýbrž zná ho právě ve své představě." (Hegel, s. 88).

⁸ Přecházím zde do singuláru, ne proto, že bych chtěl mluvit o svých zásluhách, ale aby bylo jasné, že výběr není bohužel validizován kontrolním výběrem některého z kolegů, "triangulován".

⁹ Vlastnost, že jedním prvkem patří pod ten, jiným zas pod jiný námi citovaný filosofický směr, má ovšem mnohem více žákovských odpovědí.

¹⁰ Přesněji, pokud bychom předběhli úvahy jedné z pozdějších pasáží, pojednávající o *doxe*, jde spíše o projev (osobní) ideje v konkrétním poznatku.

¹¹ Na tento aspekt, objevující se v Hegelově kritice Kantovy "věci o sobě", mě upozornil filosof Petr Kořátko. Zdá se, že podobně se chová Hegel už k sofistům, speciálně ke Gorgiovi (*Dějiny filosofie II*, s. 26- 31).

¹² V základním souboru stošedesáti jsou tato témata zastoupena hojněji - ze zájmů velice silně např. motorismus (autoškola- hlavní škola), cestování, jazyky...

¹³ V této naší interpretaci se pro některé odpovědi *doxa* blíží psychoanalytickému pojmu *sublimace* (viz k sublimaci Lacan, J. : *Séminaire VII.*).

¹⁴ Nemá tedy sublimační, ale spíše *identifikační* charakter. Anticipaci, s tím spojenou, ukazuje i druhá odpověď téže autorky: "Já jsem se naučila ho krmít a přebalovat (miminko starší sestry, které vystřídal předchozí panenky, s nimiž si hrály, když byly malé), bylo to těžké, když to nebyla obyčejná mrkací pana, ale opravdické živé maso." (318).

Srovnání českých, francouzských a anglických bilancí

Věra Semerádová

Přibližně 150 žákům ve věku 13 až 16 let byl v Československu, Francii a Anglii zadán stejný, či velmi podobný úkol: Napište, co vše jste se ve svém dosavadním životě naučili a co byste se ještě chtěli naučit nebo co očekáváte od své budoucnosti. Tato úloha odpovídala a zároveň neodpovídala obvyklým školním úkolům. Byla zadána v průběhu vyučovací hodiny, žáci při práci používali neobvyklejší školní pomůcky na které jsou ve školním prostředí zvyklí, totiž tužku a papír a plnili přesně zadaný úkol. Zároveň však byli upozorněni na to, že zde neexistuje "správná" a "nesprávná" odpověď, úkol byl anonymní a většinou /v českém a anglickém případě/ nebyl zadán učitelem a tak ani nebyl spojen s představou hodnocení výkonu, tak obvyklou ve škole.

Shodou okolností byl výzkum v každé zemi prováděn ve dvou třídách, nacházejících se na zhruba stejném místě školského systému. V českém souboru se dokonce jedná o dvě třídy ze dvou různých škol, z nichž ta první je škola s rozšířenou výukou jazyků, mající pověst náročné, elitní školy. Druhá je základní škola situovaná uprostřed průmyslové čtvrti v okrsku starší výstavby, navštěvovaná velkým množstvím rómských žáků. Pověst této školy není příliš dobrá /podrobněji viz kapitolu "Factor školy a třídy"/. V této kapitole jsme se však rozdělily mezi jednotlivými třídami/školami nezabývali, všechny práce pocházející ze stejné země jsme považovali za jediný, dále nediferencovaný soubor a také byly jako jeden celek zpracovávány.

Tyto bilance můžeme tedy číst nejen jako školní slohovou úlohu, ale spíše jako výpověď o individuální zkušenosti žáka, zprostředkované rodiči, učiteli, spolužáky, na jejímž podkladě si vytváří představu sebe sama, svého okolí a konstruuje si i představu o své vlastní budoucnosti, vytváří si představu o své budoucí roli v rodině i společnosti.

Všichni žáci zahrnutí do tohoto sledování měli za sebou několikaleté školní zkušenosti a nacházeli se v období přelomu školní kariéry a tak zadaná úloha zrovna sváděla k určitému bilancování, zhodnocení dosavadní školní dráhy. Nutnost zvolit si alespoň směr své další profesionální přípravy přispěla k vytvoření již poměrně konkrétní představy o budoucím životě. K tomu napomáhal i fakt, že v tomto věku se děti začínají odpoutávat od rodičů, začínají se osamostatňovat a objevují se známky orientace na založení vlastní rodiny.

Proto jsme se v těchto poznatkových bilancích snažili najít tři základní okruhy a určit význam, který v každé zemi pro mládež uvedeného věku, reprezentovanou sledovaným souborem, mají.

Za prvé je to okruh školy: s čím vším je škola spojována, čeho všeho je místem a jak je žáky hodnocena.

Za druhé jsou to rodiče/rodina: jakou roli plní v životě dospívajícího rodiče, sourozenci, případně jiní příbuzní. A nakonec, za třetí, budoucnost: jak si tato mládež představuje svoji práci a případně i svůj rodinný život po opuštění původní rodiny - tedy jak je identifikována se svojí budoucí profesionální a sexuální/partnerskou rolí.

Podívejme se nejprve na nejjednodušší, formální charakteristiky toho, jak se sledování žáci v uvedených zemích zhostili zadaného úkolu. Srovnatelné pro nás jsou dvě základní kategorie a to délka a žánr jednotlivých bilancí.

Délka textu byla hodnocena s ohledem ke společnému standardu danému souhrnem výpovědí všech zastoupených vzorků. V kategorii žánru pak rozlišujeme úvahu, vyprávění a výčet.

Jako úvahu označujeme text, kde se objevují pokusy o definice a vymezení pojmů, konstruování souvislostí, hledání rozdílů a podobností. Text se pohybuje na poměrně abstraktní úrovni. /č.2110 ".... Čím víc se člověk dostává do složitých situací, tím více se toho naučí."/

Vyprávění je líčením jednotlivých událostí, příkladů, obsahuje konkrétní údaje /jména osob, místní./ Bývá plynulé, často využívá chronologie, má výrazný emocionální dopad. /č.2119 "...Zpívat mě dlouho nepřestalo bavit, začala jsem chodit do sboru Bambini di Praga. Zpívala jsem tam tak dlouho, dokud jsem si úplně nezničila hlas, začala jsem chodit na sólový zpěv."/

Za výčet považujeme vypočítávání jednotlivých dovedností a poznatků, někdy spojených v logické trsy, jindy bez logických souvislostí. V nejjednodušší podobě je to výčet sloves v infinitivu. Maskovaný výčet ukrývá jednotlivé pojmy - vyjmenování- ve větách s nefunkčními komentáři a úvody typu "mám rád...", "ještě umím..." /č. 2102 "Škola mě naučila také zeměpis, dějepis, chemii, kulturu a zvyky naší země. Škola mi dala také základ ruského jazyka, teď se učím anglickému a německému jazyku."/

Přehledné srovnání uvádí následující tabulka:

	Češi	Francouzi	Angličané
Počet:	44	36	64
	/Ch. 22/ /D. 22/	/Ch. 19/ /D. 17/	/Ch. 31/ /D. 33/
Věk:	13 - 15	14 - 16	13 - 15
Délka textu:			
Krátký	7 /15,99%	29 /80,55%	23 /35,93%
Spíše krátký	13 /29,54%	6 /16,66%	13 /20,31%
Spíše delší	8 /18,18%	0	10 /15,62%
Dlouhý	16 /36,36%	1 /2,77%	18 /28,12%
Žánr:			
Výčet	24 /54,54%	15 /41,66%	55 /85,93%
Vyprávění	5 /11,36%	9 /25,00%	1 /1,56%
Úvaha	3 /6,81%	3 /8,33%	1 /1,56%
Úvaha + vypr.	5 /11,36%	4 /11,81%	1 /1,56%
Úvaha + výčet	3 /6,81%	5 /13,88%	5 /7,81%
Vypráv. + výčet	4 /9,09%	0	1 /1,56%

Vysvětlivky: Ch. - chlapci D. - dívky

Z výše uvedené tabulky vidíme, že nejjednodušším žánrem ve všech souborech je výčet, který tvoří v anglickém souboru naprostou většinu a v českém a francouzském polovinu textů. Ve francouzských bilancích je poměrně silně zastoupeno vyprávění- tvoří čtvrtinu bilancí. Francouzské a české práce jsou, pokud jde o žánr, daleko rozmanitější než práce anglické.

Co se délky textu týká, jsou francouzské bilance jednoznačně nejkratší. České a anglické pak mají téměř vyrovnaný poměr mezi krátkými, spíše krátkými, spíše dlouhými a dlouhými texty.

Těžko však říci, které rozdíl mezi jednotlivými soubory můžeme připsat na vrub instrukci a situaci zadání a které jsou zapříčiněny obvyklým způsobem školní práce, naučeným algoritmem řešení obdobných školních úloh. Přesto můžeme říci, že angličtí školáci pojali zadaný úkol v jeho nejzjevnější, nejformálnější podobě a snažili se vytvořit různě kompletní seznam svých vědomostí a dovedností. Tomu odpovídá i grafická úprava textu - nejčastěji je to sloupec až dva sloves v infinitivu. Jejich bilance jsou také nejméně osobní, nejméně emocionální a s trochou nadsázky se dá říci, že stejnou strukturu by pro řešení takovéto úlohy zvolil i počítač. Mohli bychom předpokládat, že se zde projevil vliv častého užívání testů znalostí, ve kterých je nutno zaškrtnat co největší počet správných odpovědí, aby žák byl úspěšný. Ale tomu odporuje výcvik ve psaní esejí, který začíná hned, jakmile děti bezpečně zvládnou základy psaní. Nebo že by to byl projev pověstné anglické rezervovanosti?

Francouzští školáci pak psali bilance sice nejkratší, ale za to nejroznorodější co do použitého žánru. Pokud lze z překladu zjistit, nejvíce se zde projevila individualita jednotlivých žáků - stupeň jejich školní adaptace a také školní úspěšnost /či spíše neúspěšnost/, ale také zkušenosti získané mimo školu - v rodině, mezi kamarády, na ulici.

České bilance se dají rozdělit do dvou základních skupin. V té první se žáci pokusili splnit úkol přesně tak, jak byl zadán a výsledkem byly krátké a spíše krátké výčty blížící se svým charakterem britským pracím. V druhém případě se děti při plnění úlohy výrazně emocionálně angažovaly, měly potřebu ventilovat své osobní problémy, někdy jako by utíkaly od tématu, a tady psaly vyprávění a úvahy v různých kombinacích, spíše delší a dlouhé. Celkovým pojetím měly jejich práce blíže k francouzským textům.

Pojem "škola", "ve škole" je ve francouzských bilancích velmi pestrý a díky instrukci se jím zabývají či alespoň se o něm zmiňují všichni autoři. Zajímavou výjimku tvoří dva texty, ve kterých nebyla instrukce dodržena a žáci o škole nepsali. V prvním z nich autorka, na dosti abstraktní úrovni, hovoří o vývoji ve svém životě a o zraní, které je důležitější než učení - "Čekám, až budu zralější, protože v 15 letech se opravdu nečeká moc od života, co se poznání týče" (f.106). V druhém líčí chlapec sociální nebezpečí a budoucnost dobře materiálně zabezpečeného člověka - "Naučil jsem se vyhýbat krádežím, cigaretám atd. Doufám že budu šťastný, že budu mít dobrý job, peníze a vilu na okraji pláže a hlavně spoustu srandy" (f.107). Škola je nejčastěji místem zvládnutí čtení a psaní, ale ne už počítů: "ve škole jsem se naučil číst a psát" /12x/. Na druhém místě je škola předmětem kritiky, zdrojem nepřijemnosti: "...za to bych ráda, aby byl ve škole způsob práce víc cool". Opakovaně se objevuje hodnocení školy, které se dá shrnout do slova "nepraktická": "pěkná, ale ne pro manuály" /4x/. Stejně často je její představa spojována s překonáváním obtíží: "Začátek školy byl trochu obtížný, ale postupně jsem se tomu prostředí přizpůsobil" a se stejně frekventované je i spojení školy a vzdělávání: "...ve škole poznatky, všechno co je třeba znát". Ve škole ale také čhá i nebezpečí v podobě nežádoucích sociálních vzorů: "Kamarádi ze třídy dostanou člověka spíše do průseru než z něj" /3x/. Škola učí člověka také uvažovat, přemýšlet: "...přemýšlet/ ve škole, doma/".

Odhlédneme-li od pouhého výčtu nejfrekventovanějších jevů, nacházíme ve spojení se školou, v okruhu školy, tři základní kategorie.

1. Škola je místo, kde se jedinec učí "komunikovat", "mluvit", "vyjadřovat se" a to často ve smyslu naučit se francouzsky.

2. Škola je "důležitá", "učím se, abych měl dobrou budoucnost", připravuje tedy žáky na život, ale zároveň je reálnému životu ulice vzdálená, nepraktická.

3. Škola je místo socializace, sociálních kontaktů a to nejen kladných, přátelských, ale i těch ohrožujících, kdy jedinec může podlehnout nevhodnému vzoru.

V anglických bilancích je škola zmíněna ve 24 případech /tj. 21,86%/. Nejčastěji je spojována s matematikou: "do maths" /14x/, pak s jednotlivými školními předměty: "...school subject, French, German, Humanities" /9x/ a jako třetí v pořadí je škola místem práce: "how to work hard at school" /8x/. Časté je i spojení školy a zvládnutí trivia /4x/, či učení se jazykům /3x/, je také místem přátelských kontaktů. Hodnocení, kritika školy se zde nevyskytla.

Čteme-li tyto práce beze snahy zjistit nejfrekventovanější znaky v nich zastoupené, nacházíme v okruhu školy základní kategoriei "to work" / "work hard" či "do well"/.

V českých textech je škola uvedena 39x /tj. 88,63%/. Nejčastěji vystupuje ve spojení s učením, získáváním poznatků: "Potom přišla škola a s tou jak to tak bývá chodí i učení." /13x/. Na druhém místě jsou v okruhu školy uvedeny kategorie jednotlivých školních předmětů: "Ve škole jsem se naučila češtinu, přírodopis, zeměpis atd." a také znaky vymezující kladné sociální vazby a socializaci: "Když jsem začal chodit v 6 letech do školy tak jsem se naučil psát, číst a taky jak se mám chovat ve škole i mimo školu." /oboje 8x/. Na třetím místě patří do okruhu školy kategorie trivia: "Ve škole jsem se naučil číst, psát, počítat" /3x/. Další v pořadí je škola jako místo výkonu a hodnocení: "Chtěl bych přidat v ČJ, M a CH." a jako místo učení se jazykům: "Škola mi dala také základ ruského jazyka, teď se učím anglickému a německému jazyku.

Dá se říci, že přes veškerou pestrost by pro české bilance v okruhu školy bylo klíčovou kategorií "vzdělání". Je-li škola kritizována, není to pro její malý praktický význam, jak jsme to viděli ve Francii, ale spíše proto, že učí věci povrchně či pouze základy jednotlivých oborů a k tomu podstatnému a zajímavému se nedostane.

Rodina či rodiče, sourozenci, jsou ve francouzských bilancích vcelku vzácné, objevují se tu pouze 7x /19,45%/. Nejčastěji vystupují v roli učitele /4x/, na druhém místě jsou zdrojem lásky a podpory /3x/. Jsou také vzorem školního úspěchu a je třeba jim projevat úctu: "protože k rodičům je třeba dodržovat určitá pravidla." Můžeme shrnout, že "rodiče otevřeli cestu ke vzdělání", protože "dokud jsem ještě v rukou svých rodičů, protože díky nim mohu cestovat a lépe se vzdělávat". To nejzákladnější, co se žáci v rodině naučili a co jim otevřelo svět je "komunikace".

V anglických textech se s rodiči setkáváme také poměrně zřídka, celkem 15x /tj. 23,58%/. Často jde jen o pouhé konstatování, že mám rodiče, sourozence: "I v got Mum and Dad and two sisters" /3x/. Se stejnou četností se hovoří o opuštění rodiny, o osamostatnění se: "leave my parents". Ve vztahu k rodičům/rodině se však nejčastěji objevuje vědomí povinnosti - poslouchat, pomáhat, starat se o sourozence: "to listen to my parents and their advise" /5x/. Zdá se, jako by pro dospívající Angličany byla rodina cosi samozřejmého, spojeného s povinností, něco od čeho se v určité vývojové etapě touží osamostatnit a žít vlastní život. Klíčovou kategorií by tady asi bylo "leave my parents".

V českých bilancích se střetáváme s rodiči/příbuznými nejčastěji, více jak v polovině případů /23x, tj. 52,27%/. Nejobvykleji vystupují v roli učitele a to jak praktických dovedností, tak akademických znalostí, ale jsou i vzorem povahových charakteristik: "...mě učili příbuzní, hlavně rodiče, základním věcem, hlavně chování, mateřskému jazyku a zvykům" /5x/. Jen s o něco nižší frekvencí se rodiče objevují v roli profesionálního vzoru: "...protože chci v budoucnu dělat to, co můj tatínek" /4x/.

Rodiče je nutno poslouchat: "Naučil jsem se poslouchat pokyny rodičů", ale děti jim také chtějí udělat radost: "Máma s tatínkou a celou rodinou byli rádi, že něco umím". Zvláštností českých bilancí je častý výskyt příbuzných, zvláště prarodičů a tet /12x/, který se neobjevil ani v textech francouzských, ani anglických. Tito členové rodiny vystupují vesměs v úloze učitelů: "Moje babička mě učila zpívat a hrát na klavír", velmi často jsou také zprostředkujícím či formujícím faktorem zájmové činnosti dítěte: "Babička a děda mě přihlásili na krasobruslení". Lze vysoudit, že role rodiny pro české děti je mnohem významnější rolí než pro dospívající Angličany či Francouze, že Češi jsou na rodině závislejší a jsou do rodiny pevněji včlenění. Za klíčovou kategorii v tomto okruhu můžeme považovat "rodiče mě naučili". To je podobné francouzskému "díky rodičům", ale tam je dán větší důraz na aktivitu dítěte "naučil jsem se", v českém textu je větší pasivita "naučili mě". Vytváření si vlastní identity pomocí vztahování se k rodičům je tady velmi silné nejen v okruhu profesionální sebeobrazu, ale i v oblasti osobnosti /"jsem spíše po tátovi (vlastnostmi)"/.

Otázka budoucího povolání, profese je pro mládež v daném vývojovém období jednou z nejdůležitějších. Děti jsou vystaveny silnému tlaku, jak ze strany rodiny i tak školy, aby "už konečně" učinily nějaké rozhodnutí či aby přistoupily na dávno již připravené rozhodnutí rodičů.

Ve francouzských bilancích hovoří o budoucím povolání 15 dětí /41,66%. Nejčastěji jde o konkrétní profesi od automechanika přes fotomodelku, grafika k psychiatrovi či advokátovi /6x/. Často se jedná o práci, která by dospívajícího těšila: "povolání, které se mi zdá krásné" /3x/ a o povolání výnosné - zkratka "dobré povolání". Objevuje se i přání mít vůbec nějakou práci: "abych našla práci". Najdeme ale i bilance, které o práci mluví v širších, filosofických souvislostech "Člověk pracuje, aby měl svobodu". Hlavním rysem těchto bilancí ve vztahu k budoucnosti je rozdíl mezi dosavadním životem, školou a opravdovým, skutečným životem dospělého jedince. Klíčovou kategorií by zde mohlo být "skutečné povolání".

Britové o svém budoucím povolání píší ve 33 případech /tj. 51,56%. Nejfrekventovanější je zde otázka získat, mít nějaké zaměstnání: "get a job" /8x/. Na druhém místě se objevuje konkrétní profese - najdeme zde elektromechanika, herce a režiséra, letušku, ošetřovatelku i méně konkrétní "office job" či práci s počítači /10x/. Ale zaměstnání musí být i zajímavé a také přiměřené či slušně placené - prostě "good job" /8x/. Člověk musí svou profesi ovládat, umět ji - musí být dobrý a úspěšný pracovník: "good job with good results behind me" /8x/. To však nebude asi vždy jednoduché, nováček se setká s mnoha neznámými situacemi a tak tu vzniká otázka, jak se s nimi vyrovná, jaké to vlastně je, být zaměstnán: "how to cope with pressure, what it feels like to be in labour" /5x/. Prostě, se zaměstnáním jsou starosti, ale nejdůležitější je, vůbec nějakou práci mít. Jako klíčovou kategorii zde nacházíme "get a job".

V českých bilancích najdeme zmínku o budoucím povolání 22x /tj. 55,0%/, nejčastěji je to opět vyjmenování konkrétní profese s různou mírou určitosti ale i pravděpodobnosti: truhlář, servírka, ale i letuška a stíhací pilot či práce se zvířaty nebo v Investiční Bance. I zde se objevuje přání /nebo podmínka?/ aby práce byla zajímavá, zkratka "práce, která by se mi líbila" /4x/. Je také potřeba být v zaměstnání úspěšný nebo alespoň nemít v něm mnoho obtíží a to vše vyjádřeno od "být nejlepší stíhací pilot na světě" až k "dobře a svědomitě pracovat". Zcela výjimečným přáním, se kterým jsme se nesetkali ani ve francouzských, ani v anglických bilancích je touha pracovat, být zaměstnán v zahraničí. Zdá se, že Češi jsou v představách o svém budoucím povolání nejkonkrétnější a zároveň o něj mají nejmenší obavy, nepřipouští si možnost, že by mohli zůstat

bez zaměstnání. Určujícím, klíčovým pojmem je zde "pracovat jako" a to ať už "jako otec" či "jako ing".

Představa vlastní rodiny se ve francouzských bilancích objevuje pouze 2x /5,55%/. Jednou chlapec až se stane "někým, tak jako rodič předám svým dětem vědomosti získané ve škole", v druhé dívka vidí dospělý život jako spojení svobodně zvoleného povolání a péče o rodinu a děti. Vždy je tedy rodina vázána na určité sociální a materiální zabezpečení.

V anglických textech nacházíme obraz založení vlastní rodiny 29x /tj. 45,31%/. a to nejčastěji ve spojení starat se, pečovat, řídit rodinu a děti: "care for family" /11x/. Na druhém místě je to přání, jednoduchá představa, že jednou budu mít vlastní děti "have a baby" a stejně frekventované je i pouhé konstatování, že se ožením/vdám, budu mít rodinu: "have a family" /oboje 5x/. Rodina samozřejmě potřebuje někde bydlet a tak se tu objevuje požadavek mít vlastní střechu nad hlavou "have my own house" a neméně důležité je se o děti dobře starat "be good father" /oboje 3x/. To vyžaduje vyrovnat se se všemi závazky plynoucími z role otce/matky, být odpovědný: "cope with the family". Shrnuto: rodina, to je práce, starosti, odpovědnost a jedinec ve vztahu k ní musí být aktivní. Proto zde za klíčovou kategorii považujeme "look after family".

U českých pubescentů budoucí rodinou nacházíme 9x /tj. 18,18%/, a to nejčastěji v souvislosti s dětmi, které vyžadují péči a čas: "až budu mít děti a manžela, abych na ně měla čas" /4x/. Rodina také potřebuje určité materiální zabezpečení a vyžaduje i zvládnutí praktických dovedností: "mít hezky zařízený byt", "naučit se dobře vařit" /oboje také 4x/. Na dalším místě nacházíme již velmi konkrétní představy: "...manžela mít o 2-3 roky staršího". Ukazuje se, že představy české mládeže, a to nejen dívek, o budoucím rodinném životě jsou výrazně pedocentricky orientované, převažuje tu starost a péče o dítě, o zabezpečení co nejlepších podmínek pro uspokojení jeho emocionálních potřeb. To se promítá i do úvah o vlastní budoucí profesi. Za klíčovou kategorii tu můžeme považovat "věnovat se dětem".

Na závěr se pokusíme o shrnutí jednotlivých bilancí v rámci daných souborů, o nalezení toho nejpodstatnějšího, jakéhosi motta, klíčové kategorie pro každý z těchto souborů a o zjištění toho, co by jim mohlo být společné, v čem se podobají a v čem se zase liší.

Ve francouzských bilancích bylo jako ústřední kategorie nalezeno "bránit se".¹ To platí v širokém smyslu, nejen konkrétně ubránit se fyzickému nebezpečí, které může člověka kdykoliv ohrozit, ale ubránit se i psychicky, totiž nepodlehnout různým svodům, a také ubránit se v sociálním smyslu - nalézt si vhodnou práci a obstát v ní, zabezpečit tak sebe i svoji budoucí rodinu. To vše může znamenat přání být soběstačný, nezávislý ve vlastním skutečném životě, který nastane po ukončení školy. Čím lepší, dokonalejší bude tato obrana, tím lepší a dokonalejší bude i tento samostatný, dospělý život.

Jak již bylo řečeno, jsou anglické bilance nejméně osobní, ale za to nejvíce expanzivní, děti se snažily vypočítat co nejvíce poznatků, dovedností, vytvořit jejich co nejuplněnější seznam. Často začínají tím, že se naučili "a lot of things", což bychom mohli připsat na vrub instrukci, ale oni často také končí stejnou frází, totiž, že by se ještě chtěli naučit "a lot of things". Nebo text uzavírají tím, že by se chtěli naučit ještě více věcí, získat ještě více vědomostí "more knowledge", být vzdělanější "more educated". Jako by byli tím, co dokážou, co vše sami zvládnou a byli tím lepší, dokonalejší a úplnější, čím více vědomostí a dovedností obsáhnou, jako-by se ztotožňovali se zvládnutými věcmi. Za základní kategorii

tady lze považovat "a lot of". Potvrzení nacházíme i v důrazu, který kladou na samostatnost, nezávislost, na to, že se naučili postarat se sami o sebe - look after myself, get on my own. Čím více toho zvládnou, tím větší je i prostor pro tuto samostatnost.

V českých bilancích nacházíme nejčastější odkazy na rodiče. Děti se k nim vztahují jako k původcům některých svých rysů /povahových, fyzických/, jako k profesionálním vzorům i jako ke vzorům zvládnutí dovedností /prakticko -

manipulativních, sociálních/ a to jak ke vzorům kladným, tak i záporným. Vlastní obraz si pak dospívající vytváří prostřednictvím obrazu rodičů, se kterými se srovnává a kterým se chce, nebo naopak nechce, podobat. Jako základní kategorii jsme zde našli "být/nebýt jako". Představa o dalším životě je pak představou přiblížení/vzdálení se těmto vzorům. Čím více se jim přiblíží/se od nich vzdálí, tím uspokojivější bude jejich další život, který je tak vlastně pokračováním, obrazem/opakem života rodičů.

Poznámky

1. Kučera, M., Rendl, M. : *Les bilans de savoir des élèves pragois*. In: Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, UNESCO, 27-30 avril 1992

Co není v osnovách

Úvod: "skryté osnovy"

Miroslav Klusák

"Skryté osnovy" můžeme považovat za docela vyhovující český překlad anglického "hidden curriculum". Hodnoceno z hlediska vývoje pedagogické teorie v historické perspektivě, jedná se rozhodně o pojem "mladý" a možná též ne zcela vyzrálý, resp. dosud ne zcela pevně strukturovaný. Na druhé straně si tento pojem již vydobyl své místo i v renomovaných encyklopediích. Zcela jistě se však jedná o pojem heuristicky produktivní, pojem, který nese nesporný náboj inspirace, ať už pro teoreticky orientovaného výzkumníka, nebo pro učitele potýkajícího se s každodenní praxí, stejně jako pro reformátora usilujícího o nastolení svých ideálů jako obecně závazné normy.

Konkrétně, co konkrétně daný pojem nabízí? Kde bere svou "sílu"? A proč věnovat zrovna tolik prostoru při výzkumu a úvahách o tom "Co se v mládí naučíš" zrovna "skrytým osnovám"? Proč nehovořit o výchově, socializaci, akulturaci a nebo, zas v jiných tradičnějších pojmech, o pedagogické interakci, o vlivu edukačního prostředí či sociálně psychologického klimatu? Postupně a jen částečně můžeme na tyto a podobné otázky odpovědět na následujících stránkách. Vždy však zůstane ještě něco, co asi nebude zcela sdílitelné, určitý osobní prožitek sdílený kolegy, které pojem nějak obdobně oslovoval, orientoval a umožňoval jim vzájemnou komunikaci a spolupráci.

"Skryté osnovy" tedy především "označují" určitou oblast výchovy a vzdělávání - protipól osnov oficiálních. Jedná se o lekce, skryté lekce, které ušetrňuje škola, lekce, které nejsou vedeny podle oficiálních záměrů a plánů školského systému či učitelů. "Skryté osnovy" však také vyjadřují určitý pohled na výchovu a vzdělávání jedince ve společnosti, který v sobě stále ještě obsahuje jiskru romantismu velkých kacířů edukačního výzkumu šedesátých let, kteří podrobili zcela nové analýze samotný proces výchovy a vzdělávání probíhající ve školách. A asi to není zcela náhoda, že za tímto pojmem slyšíme určitou ozvěnu inspirace pojmem "skryté ruky trhu" klasické kritické politické ekonomie. Právě pedagogičtí reformátoři v USA, kteří reagovali na tehdejší bouřlivou společenskou situaci, "kdy ve městech byla napadána struktura moci a na předměstích samotná struktura hodnot"¹, museli hledat nové, alternativní metodologické paradigma k tehdejší převládající orientaci na sledování korelací mezi různými parametry "inputu-outputu" výuky na školách nebo na kvantitativní analýzu předem zkonstruovaných kategorií interakce ve třídách. Jinými slovy, hledali pojem, který by jim umožnil postihnout souvislosti a procesy probíhající "za zády" samozřejmého, zjevného či zamýšleného.

Ve světoznámé Husenově encyklopedii je za prvního autora, který se systematicky věnoval zkoumání skrytých osnov jako takových, označen N. V. Overly.² O legitimizaci a o získání vážnosti pro zkoumání skrytých osnov v akademické obci se nesporně mnohem více zasloužili takoví autoři jako P. W. Jackson, L. H. Smith a W. Geoffrey, D. H. Hargreaves nebo C. Lacey,³ autoři, kterým se podařilo poskytnout nový a přesvědčivý vhled do života žáků a učitelů ve škole, vhled, který se dotýkal skutečností tohoto života, a to skutečností, které unikaly dosavadním formálnější výzkumům. Zároveň se jim podařilo podat takový obraz školního života, který tento život neumrtvoval optikou

různých abstrakcí školní instituce, nýbrž zprostředkoval jeho dynamiku a mnohotvárnost.

Ani zmiňovaní autoři, ani sám pojem tedy nevděčí za své úspěchy zveřejňování utajovaných pikantností ze školního života a nebo pranýřování hříchů, kterých se dopouštějí jeho aktéři. Naopak, pojem do jisté míry zprošťuje aktéry jejich viny. Nejde jenom o to, že skryté osnovy jaksi unikají pozornosti vzhledem k tomu, že nejsou předmětem hlavního pedagogického záměru a plánování. Pro děti je problematické artikulovat svůj názor a racionalitu svého jednání vůči skrytým osnovám vzhledem k nedostatku schopností a moci definovat důležitost konkrétních stránek školního života, resp. definovat to, "co se počítá". Nad stesky žáků na nudu, strach, pocit méněcennosti a možná, že také nad horlivostí, nadšením či řevnivostí dospělý často mávne rukou, neboť "o to tu zrovna nejde". Problémem učitelů je tedy právě víra v propagandu dospělých, závaznost (commitment) své profesi, své instituci a konec konců sám sobě, resp. osobním investicím, které jsou nezbytně spojené s každou profesionální kariérou.

Samozřejmě, že za své úspěchy vděčí autoři i pojem šťastné konstelaci více podmínek a činitelů - za zmínku stojí např. mimořádná teoretická citlivost autorů a kvalitní kvalitativní metody výzkumu. Podstatným dílem však přispělo více či méně rozvinuté použití interpretačního paradigmatu poprvé rozvinutého na základě metafory "skryté ruky trhu", paradigmatu analýzy vzájemného "zrcadlení" konkrétního užítku a obecné hodnoty, osobního smyslu a společenského významu, paradigmatu, které pro metaforu "skrytých osnov" snad nejpodrobněji rozpracovali autoři pracující v teoretické tradici tzv. symbolického interakcionismu.

Právě tito autoři záměrně a systematicky sledují jak jedinec v sociálním kontextu školy vřazuje svou aktivitu mezi aktivity druhých; jak za tímto účelem zaujímá **perspektivu druhých**, aby sám pro sebe mohl odhadnout jak budou druzí na jeho aktivitu odpovídat; aby pro sebe odhadl možná přání či jednání druhých v určitých podmínkách a taky to, jak by mohl jednat on sám. Sledují rovněž jak se lidé snaží kontrolovat představy, které si o nich druzí vytvářejí, sledují různá představení zaměřená na ovlivnění sociální definice situace. Konečně sledují, jak neustále vyjednávání mezi lidmi osciluje kolem určité, pro zúčastněné partnery interakce přijatelné rovnováhy, jak se lidé stávají postupně stále více zavázáni svým prezentacím vlastní identity a jak souvisí charakter této interakce s širšími sociálními strukturami školní instituce a společenského systému.

Hovoří-li se potom o skrytých osnovách, hovoří se i zcela vážně o konkrétních předmětech a jejich pedagogii. Různí autoři se ovšem odlišují v přesvědčení o tom, který "předmět" skrytých osnov je pro žáky stěžejní z hlediska prožívání základní sociální funkce školy. Jedná se např. o již zmiňovanou nudu a schopnost ji vydržet,⁴ nebo jde spíše o strach a jeho ovládnutí,⁵ případně o komplexnější tlak na osobní důstojnost žáků?⁶ Jednotný není ani názor na podstatu subtilnější, resp. implicitně zprostředkovaného socializačního obsahu skrytých osnov. Můžeme za jejich leitmotiv považovat přesvědčování dětí o tom, že poznání je nejvhodnější přijímat jen od odborníků pracujících pro

specializované byrokracie, obdobně jako jiné zboží masové spotřeby; a že samo o sobě je vhodné buď k pasivní spotřebě a nebo k hromadění, jako každé jiné bohatství, tentokrát však ve formě různých zkoušek a ověření?⁷ Nebo?.., nebo je působení skrytých osnov zaměřené na pozvolnou adaptaci dětí na svět práce, na samozřejmost a legitimitu hierarchické dělby práce, odměny a autority?⁸ Konečně cílem skrytých osnov může být i náročnější úkol - nejen provést diferenciaci dětí pro základní trajektorie profesionálního uplatnění, ale též umožnit určité rozvinutí polarizovaných kultur, kultur pro- a protiškolsky orientovaných, v obou případech však funkčních z hlediska osobní adaptace žáků na požadavky typu profesionální kariéry.⁹

Na straně žáků by se tedy skryté osnovy projevovaly v diferenciaci žákovské kultury jednak na kulturu uznávající akademický úspěch, rozvíjející nejrůznější taktiky individuální soutěživosti jedince se spolužáky, orientaci na vysoký standart oblečení a hygieny, disciplínu a slušné chování, jednak na kulturu protiakademickou, rozvíjející kolektivní solidaritu s vrstevníky, orientovanou na legraci, rošťáctví a získávání dosud odpiraných či "zakázaných" zkušeností ze světa starších adolescentů a dospělých.

I když je sporné, nakolik relevantní jsou teoretické závěry o plnohodnotných polarizovaných žákovských kulturách, je nesporné, že skrytým osnovám odpovídají příslušné žákovské perspektivy, resp. určité způsoby myšlení a jednání, vypracované skupinou jedinců, kteří se musí vypořádat s výzvou jednotně/obdobně zadaných situačních podmínek.

Tak na zcela zvláštním způsobem roztržštěnou zkušenost s výukou, která probíhá v rytmu rutinně se opakujících hodin a přestávek, kdy jednotlivé předměty vystupují často jen jako zcela nezávislé epizody seriálu jehož příběh žáci přestali již dávno -pokud vůbec- sledovat, a to i přesto, že je jim nezřídká v úvodu hodiny nabídnuta stručná rekapitulace, mohou žáci reagovat pasívnější adaptací - prostě se učí *matematiku a nudu, čtení a nudu, psaní a nudu* ...¹⁰ Mohou však také reagovat aktivněji a nudu "kolonizovat" třeba tak, že si vypracují celý rejstřík taktických způsobů jak se věnovat individuální či společné zábavě, když už učitele, podobně jako třeba televizi ve společenské místnosti, prostě nelze vypnout.¹¹

Obdobná situace může nastat v případě strachu, který může prolínat i ty nejběžnější epizody života ve třídě - jako když se např. žák u tabule zarazí ve výpočtu, se kterým ne a ne pohnout a zůstane zcela paralyzován, a to i přesto, že se musí jednat o poměrně triviální záležitost, jak dosvědčují téměř všichni spolužáci, kteří se mohou přetřhnout úsilím, aby směli vyslovit správné řešení. Neúspěch jednoho jako

podmínka úspěchu druhého je princip, který je velmi charakteristický pro naši "západní" kulturu - podle antropologů by např. Indiáni kmene Zuni či Hopi považovali takové chování za jedno z nejsurovějších mučení. Pro našeho žáka se však jedná o lekci, kterou si musí osvojit, neboť nemůže dosáhnout úspěchu bez strachu z neúspěchu.

Také v tomto případě jsou popisovány konkrétní techniky kolonizace strachu. Jedním z nejpůsobivějších je popis z pera samotných žáků: *"V průběhu ústních zkoušek se i srdce zastaví. Najednou chci, aby to, co si sám nepřeji, postihlo ostatní... V průběhu ústních zkoušek celá třída propadá lenosti a nebo hrůze. I chlapec, který je zkoušený, mrhá svým časem. Pořád se brání, vyhýbá se věcem, kterým nejméně rozumí a zdůrazňuje to co dobře zná. Aby jste byli spokojení, musíme jen umět dobře prodat naše zboží. A taky vyplnit prázdné prostory prázdňnými slovy."*¹²

Minimálně tedy škola vede žáky k tomu, aby zaujali určité názory, postoje a hodnotovou orientaci vůči škole jako místu poskytujícímu formální vzdělání i neformální životní zkušenost. Výsledek tohoto působení nesporně není zanedbatelnou součástí toho, co se člověk v mládí naučí. Tento vliv také určitě vstupuje do hry, když žák na konci základní školy rozhoduje o konkrétní orientaci své profesionální volby. Jakou povahu a podobu měl tento vliv ve školách a třídách, které jsme navštěvovali, se více či méně úspěšně snaží zachytit následující studie.

Pokusíme-li se tedy ještě jednou, přímo a stručně objasnit motivaci naší "řeči" o skrytých osnovách, musíme především konstatovat, že následující studie rozhodně nebyly zpracovávány s úmyslem podat revoluční řešení teoretických sporů souvisejících s výzkumem skrytých osnov výchovy a vzdělávání žáků základních škol. Právě naopak. Vznikly na základě individuálních výzkumných zájmů autorů, na základě jejich orientace v "terénu" a na základě postupného hledání styčných ploch, a to jak mezi těmi liniemi analýzy, které jakoby z různých východisek vzájemně tematicky konvergovaly k otázkám sociální interakce ve školách a školských kultur; tak s dalšími liniemi výzkumného projektu, tj. liniemi, které směřovaly k sociologičtějšímu či naopak psychologicky individualizovanějšímu tematickému vyústění. Skryté osnovy se jen postupně vyjevily (emergovaly) jako teoreticky nosný pojem pro vzájemnou konfrontaci empirických poznatků a jejich teoretických interpretací, a nakonec, i jako pojem, který by mohl sloužit k orientaci čtenáře při hledání vlastního poučení z různých údajů a závěrů nabízených v jednotlivých studiích této kapitoly.

Poznámky

- 1) Viz např. Gross,R.,Gross,B.(eds.): *Radical School Reform*. New York, Simon and Schuster 1969, s.13-14.
- 2) Jedná se zvláště o publikaci - Overly,N.V.(ed.): *The Unstudied Curriculum: Its Impact on Children*. Washington D.C., Association for Supervision and Curriculum Development 1970. Viz Vallance,E.: Hidden Curriculum In: Husen,T., Postlethwaite,T.N.(eds.): *The International Encyclopedia of Education*. (Vol.1-10) Oxford, Pergamon Press 1980, s.2177-2179.
- 3) Hovoříme o dílech, která se zařadila nejen mezi "klasiku" literatury o skrytých osnovách, ale pedagogické literatury vůbec: Jackson,P.W.: *Life in Classrooms*. New York, Holt,Rinehart and Winston 1968; Smith,L.H.,Geoffrey,W.: *The Complexities of an Urban Classroom*. New York, Holt,Rinehart and Winston 1968; Hargreaves,D.H.: *Social Relations in a Secondary School*. London, Routledge and Kegan Paul 1967; Lacey,C.: *Hightown Grammar*. Manchester, Manchester University Press 1970.
- 4) Common,J.: *Kiddar's Luck*. Turnstile Press 1951.
- 5) Holt,J.: *How Children Fail*. Harmondsworth, Penguin 1964; Henry,J.: *Culture against Man*. Harmondsworth, Penguin 1963.
- 6) Hargreaves,D.H.: *The Challenge for the Comprehensive School - Culture, Curriculum and Community*. London, Routledge 1982.
- 7) Illich,I.: *Deschooling Society*. Harmondsworth, Penguin 1971.
- 8) Bowles,S.,Gintis,H.: *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York, Basic Books 1976.
- 9) Hargreaves,D.H.: *Social Relations in a Secondary School*. London, Routledge and Kegan Paul 1967; Lacey,C.: *Hightown Grammar*. Manchester, Manchester University Press 1970; Willis,P.: *Learning to Labour*. London, Saxon House 1977; Woods,P.: *The Divided School*. London, Routledge and Kegan Paul 1979.
- 10) Common,J.: *Kiddar's Luck*. Turnstile Press 1951.
- 11) Viz Hargreaves,D.H.: *The Challenge for the Comprehensive School - Culture, Curriculum and Community*. London, Routledge 1982, s.3.
- 12) School of Barbiana: *Letter to a Teacher*. Harmondsworth, Penguin 1970, citováno dle Hargreaves,D.H.: *The Challenge for the Comprehensive School - Culture, Curriculum and Community*. London, Routledge 1982, s.6.

** Nějaké to reformování už žáci pamatovali. Už si zvykli na nabitě ředitele, kteří se hned první měsíc vystříleli z prachu a pak se uklidnili a nechali školu běžet ve starých kolejích. Zkraje to byli vždycky náramně řízní hoši. Pak jim došlo, proti čemu vlastně jdou, že kydají hnůj proti přílivu.*

Nový ředitel udal obvyklý reformační tón, tak jak to každý nový blbec dělá, jenomže to vypadalo na to, že tenhle to všechno myslí doslova. To nebylo vůbec dobré. Děsná věc. To chce začít takhle? Jak se má člověk těšit do školy, když má za ředitele takovouhle potvoru? Kdo potom čeká, že se člověk něco naučí?

** Parchant jeden. Parchant, uvažoval učitel, i já jim tak už říkám. Všechno to jsou parchanti a vždycky byli. Je to doopravdy žumpa celého školství. Jenže pak musím přiznat i to, že nedělám nic jiného, než že sedím na víku té žumpy. Ale kdy se vlastně stalo, že jsem selhal?*

Ne, nejedná se o skandální zážitky z našich pražských škol. Tyto dva monology jsou, v mírně zhuštěné podobě, zapůjčeny z knihy Evana Huntera "Džungle před tabulí". (Mimochodem, podle neformální ankety z přednášek pro učitele - výchovné poradce, je tento titul nejčtenější z těch několika málo naší veřejnosti dostupných beletrií o škole.) Byť by to mohlo být literárně zajímavé a možná i teoreticky cenné, ale s tak dramaticky vyostřeným napětím mezi žáky a učiteli jsme se v našich školách dosud nesetkali.

To, co nás spojuje, je obdobný zájem o problém podmíněnosti učení vztahem žáků ke škole. A rovněž, společný přístup k této problematice z pozice širšího konceptu školní úspěšnosti. Nejsme totiž vedeni ani jen pouhým poučením z empirických výzkumů, dokazujících, že ve školách a třídách s lepším sociálně psychologickým klimatem dosahují žáci lepších výsledků v testech školních znalostí.¹

Myslíme si, že škola nejen žáky vzdělává a vychovává, ale také vzdělává a vychovává Žáky. Považujeme za zcela samozřejmé, že žáci den co den, rok za rokem docházejí do základní školy. Považujeme za stejně samozřejmé, že žáci se ve škole učí číst, psát a počítat, nebo, později, základy jednotlivých vědních oborů, umění či manuálních dovedností - prostě vše, co ukládají osnovy. Možná, ale už zdaleka ne všichni a tak samozřejmě, připustíme, že žáci se také musí učit být žáky, že si musí osvojit jisté dovednosti školní práce, chování v hodinách či o přestávkách, že si žáci musí osvojit určitý vztah k tomuto malému společenství lidí a jejich zvláštnímu způsobu spolužití a práce, a to vztah nikoli nezávazný či nahodilý, ale takový, aby ta zcela samozřejmě očekávaná událost "učení" mohla skutečně nastat.

V našem výzkumu jsme žádali děti, aby se vyjádřily ke své zkušenosti ze života žáka, aby vyjádřily svá hodnocení a přání. Zajímali jsme se nejen o jejich obecný vztah ke škole, ale také o to, jaký vztah zaujímají ke své třídě, k tomu, co se v ní děje při hodinách i o přestávkách. Že bychom ve snaze o orientaci a vzhled do této zkušenosti měli zohlednit její nutný vývoj v průběhu školní kariéry žáka a způsob, jak se zhodnocuje v situaci, kdy žák rozhoduje o dalším jejím pokračování, již jaksi samo vyplynulo z pobytu na školách, z lekcí, které nám udělili naši "učitelé" - učitelé a žáci.

Obecný postoj žáků ke škole²

Mají-li děti jednorázově vyjádřit svůj postoj ke škole, který se snad nekomplexněji a nejdramatičtěji, a přitom zcela běžně (tj. pro všechny a opakovaně), vyjadřuje v otázce, zda se po období letních prázdnin těší opět do školy, přiznává většina z nich, že ani moc ne (60.6%). Počet dětí, které se do školy netěší vůbec (21.9%) rovněž není zanedbatelný. Konečně, k opačnému názoru, k tomu, že se do školy těší, se přihlásila opravdu jen menšina (17.5%).

Tento souhrnný emocionální vztah se jeví jako skutečně komplexní, jako výraz konkrétního uspořádání nejrozličnějších dílčích vztahů žáka k různým jednotlivým stránkám školního života. Řečeno prostřednictvím tvaru záporného, z hlediska celého souboru dětí, není tento postoj nějak zřejmě a systematicky spjatý s tím:

- zda žáci mají nebo nemají oblíbené předměty;
- zda se v prospěchu považují za nejlepší či podprůměrné;
- zda je trápí špatná známka anebo jim nevadí;
- zda považují za nezbytné připravovat se do školy denně anebo jen u příležitosti zkoušení či písemky;
- zda věří, že nejlepší známky získávají jen ti nejchytřejší;
- zda si našli ve své třídě kamarády anebo je hledají spíše jinde.

Pokud už daný postoj má nějakou zřetelnější systematickou souvislost s jiným aspektem vztahu dětí ke škole, která se nabízí k analýze a interpretaci, tak asi především s obecným racionálním hodnocením školní výuky, s tím, co si žáci myslí o její užitečnosti.³

Na první pohled se zdá, že se jedná o téměř protikladný postoj. Proti převládajícímu citovému odklonu od školy (82.5%) najednou stojí nepřijatelnost označení školy za plynutí časem (99.3%) nebo odmítnutí názoru, že by většinu z věcí, co se naučili na základní škole, žáci vůbec nevyužili až budou starší (94.4%). Ve skutečnosti rozpor není tak vyhrcovaný, neboť žáci využili možnosti zaujetí diferencovanějšího názoru. A tak pro ně škola může být jak místem, kde se naučí spoustu potřebných věcí (41.2%), stejně jako nutností, kdy je třeba se učit i spoustu věcí zbytečných (58.1%). Tomuto přístupu ke škole v podstatě odpovídá i hodnocení užitečnosti poznatků naučených na základní škole v dlouhodobější životní perspektivě, kdy 31.3% (50 žáků) je o užitečnosti školní výuky přesvědčena bez výhrad, většina, tj. 62.5% (100 žáků), však počítá s tím, že jen něco z učiva bude k užítku.

Z hlediska celého souboru (Viz tabulka č.3 a č.4, Příloha č.1.) tedy žáci, kteří zaujímali vyloženě protikladná stanoviska typu - "Ve škole se učíme spoustu užitečných věcí, ale vůbec se tam netěším." - představují jen 5%, resp. 3% (8, resp. 5 žáků). Dále zde máme skupiny žáků, jejichž postoje jsou více méně pro-/protiškolně vyhrcované. Pomineme-li vyložené okrajové vyhrcované zamítavé stanovisko, bude se jednat o žáky, kteří se:

1. do školy těší a ve škole se naučí spoustu potřebných věcí a/nebo o tom, že školní poznatky využijí, až budou starší, jsou přesvědčeni - 8 (5%), event. 18 (11.5%) žáků;
2. do školy se netěší a školu považují za nutnou, avšak učící spoustu zbytečných věcí a/nebo si myslí, že ze základní školy využijí, až budou starší, jen něco - 20 (12.5%), event. 32 (20%) žáků. (Viz Příloha č.2.)

Tyto postoje bychom mohli interpretovat jako výraz - na rovině jedince emocionálně a racionálně jednotného - pro-

/protiškolního vztahu ke škole. "Zbývající" mainstreamový (60%, resp. 70% žáků) postoj ke škole je asi nejlépe charakterizován jako vztah rezervovanosti v kritičnosti a/nebo uznání, resp. ambivalentní vztah ke škole.⁴

Žákovskou normou v celku obecného emocionálního a racionálního postoje ke škole je tedy rezervovanost, či spíše ambivalentnost. Tato ambivalentnost v normě obecného žákovského vztahu ke škole nemusí znamenat, že by žáci v konkrétnějších otázkách nebyli jednotní i v jednoznačném stanovisku.

Zcela jistě k jednoznačným stanoviskům ke škole patří to, že žáci mají ve škole své oblíbené (92.5%) a neoblíbené (82.5%) předměty. Překvapivější však je, že žáci jsou poměrně jednotní ve svých názorech i na tak ožehavý a problematický aspekt jejich vztahu se školou, jako známka. Žáci (81.2%) jsou nešťastní, dost se trápí, když dostanou horší známku než obvykle. Jinými slovy, žákům nějakým podobným způsobem záleží i na tomto nejformalizovanějším výrazu jejich vztahu ke škole. Tento respekt nesporně podporuje fakt, že jsou přesvědčeni (79.4%) o jisté spravedlivosti známkování, o tom, že v jejich třídě mají nejlepší známky ti nejchytřejší. I když se jim někdy stává (85%), že dostanou špatnou známku přesto, že mají pocit dobré přípravy na vyučování, tvrdí (70.6%), že v zásadě nemají větší problémy se svými učiteli.

Jednota žáků zprostředkovaná společnými názory na školu se rázem rozpadá, je-li jejich přisouzené institucionální identitě nastaveno zrcadlo srovnání se spolužáky z hlediska prospěchu. 98% žáků se sice odmítá zařadit mezi zcela podprůměrné, avšak zároveň přistupuje na to, že existuje nějaká hierarchie prospěchu ve třídě, která je rozčleňuje do skupin lepších či horších žáků. Kolem kmenové skupiny těch, kteří se řadí k průměru, avšak se schopností patřit k lepším v některých předmětech (48%), se vyčleňují ti, kteří se považují za nejlepší (15%) a na druhé straně zas skupiny těch, kteří jsou ve všem průměrní, v ničem nevykukají (23%) a těch, kteří mají prospěch podprůměrný, i když jsou na tom v některých předmětech o něco lépe (12.5%).

Srovnání způsobu jímž žáci zařazují sebe v kontextu své třídy s jejich reálným průměrným prospěchem (na konci sedmé třídy) ukazuje, že proti stratifikačnímu vlivu školní klasifikace směřují žáci k určitému ztotožnění se se skupinou žáků ze třídy jako celku. (Viz tabulka č. 6, Příloha č. 1.) Za situace, kdy průměrný prospěch se v našich třídách pohyboval v rozpětí 1.28-1.99 se střední hodnotou 1.77, jen 46.7% žáků s prospěchem 1.00-1.35 se hodnotí jako nejlepší a na druhé straně u žáků s prospěchem 2.10 a více se jich 19.6% zařazuje mezi průměr, který v některých předmětech patří k těm lepším, a 36.9% alespoň k průměru. Tento "nivelizační posun" však zřejmě není veden tím, že by si žáci přáli, nebo považovali za slušné být průměrní, spíše by se dal číst tak, že pro žáky je normou "být normální, a v něčem taky lepší než ostatní".

U našich žáků jakoby školní klasifikace na žáky ani nepůsobila skutečně sociálně stratifikačním tlakem a už vůbec ne tlakem marginalizačním. Žáci, kteří ve třídě nemají kamarády nebo je nalézají spíše mimo svou třídu, se rekrutují prakticky rovnoměrně ze všech prospěchových skupin. Navíc, většina žáků nalézá v kolektivu třídy alespoň minimálně přátelské prostředí, neboť mají ve třídě kamarády, když ne hned několik (75% ze 160 žáků), tak aspoň jednoho či dva (15.6% ze 160 žáků).

Vztah našich žáků ke škole se tedy na první pohled nerozpadá na dvě subkultury -proškolní a protiškolní- podle školní úspěšnosti tak, jak je to popsáno např. ve slavných dílech P. Willise či P. Woodse.⁵ A přece, sledujeme-li, jaké názory mají žáci ve skupinách dle jejich reálného průměrného prospěchu, zjistíme zřetelný náznak polarizace postojů: žáci s lepším prospěchem se častěji do školy těší, žáci s prospěchem horším zas častěji vůbec ne; první

považují častěji to, co škola učí za potřebné, druzí mají zas častěji výhrady; první jsou častěji přesvědčeni o užitečnosti základní školy pro jejich budoucí život, druzí zas o tom, že většinu věcí vůbec nevyužijí. (Viz tabulka č. 8, č. 9 a č. 10, Příloha č. 1.) Tato tendence by mohla vypovídat něco o tom, jaký význam má školní klasifikace žáků pro formování jejich vztahu ke škole, ke společensky institucionalizovanému vzdělávání, v situaci, kdy se blíží k závěru své kariéry v základní škole a konstruuji projekt jejího pokračování. Ve svých ambicích týkajících se dalšího studia totiž žáci svůj reálný prospěch poměrně přesně respektují. (Viz tabulka č. 11, Příloha č. 1.)

Provedeme-li z hlediska daného zájmu analýzu složení skupin zastávajících vyhraněný pro-/protiškolní postoj, jak byl definován výše v textu, vidíme, (Viz Příloha č. 2.) že ať už pro začlenění do skupin žáků s vyhraněnými postoji ke škole přijmeme benevolentnější či rigoróznější kritérium, můžeme konstatovat, že jeden i druhý postoj není cizí ani žákům se studijními ambicemi, ani žákům s orientací učňovskou či nerozhodnutým. U kritického postoje však přece jenom žáci posledních dvou skupin převládají.⁶

Ze závěru této (možná příliš minuciózní či klopotné) analýzy vyplývá, že žáci sice v situaci nastávajícího zlomu v jejich vzdělávací kariéře velmi přesně vidí a v převážné většině jakoby akceptují ty nejzákladnější formální trajektorie průchodu školským systémem, že se však ve své většině zdaleka ne cítí povinni uvádět svůj vztah ke škole do nějakého mechanického, formálního souladu se svými ambicemi. Mezi "apologety" školy bylo jen 3.7% z "gymnazistů" (tj. 1 z 27), případně 4.6%, event. 12.7% ze "studentů"; mezi jejími "kritiky" zas jen 16.3%, event. 30.2% z "učňů". Pokud bychom však přece jen k širší skupině kritiků připočítali dalších 6 učňů, kteří si myslí, že většinu z věcí, které škola učí, vůbec nevyužijí, a z nichž si jeden zároveň myslí, že škola je plýtvání časem, představoval by počet 19 žáků již 44% z učňů, tedy již zřetelný náznak námi popírané tendence u této kategorie žáků.

V souhrnném dojmu z několika výše analyzovaných otázek se přece jen zdá, že byť žákům škola příliš nepřišla k srdci, jsou přece jen schopni ocenit určitou smysluplnost školní práce. Pro Žáka, jehož prvním psychologickým výměrem může být např. to, že se musí "učit nesmysly",⁷ resp. -bez žonglování s významy- že se musí zabývat i věcmi, jejichž společenský význam pro něj mizí v mlhavém horizontu za hranicemi jeho každodenních zkušeností a perspektiv, je daný postoj jistě značné aktivum, jak z hlediska uspokojivosti prožívání svého vztahu ke škole, tj. jak se v tomto "osmiletém provizoriu" zabydlí, tak z hlediska šířeji chápané jeho školní úspěšnosti jako takové.

Máme na mysli úspěšnost žáka v pojetí definovaném např. Z. Helusem: "Školní úspěšnost žáka chápeme jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé".⁸ Obdobně se totiž na otázku školní úspěšnosti, byť ze své perspektivy, dívali naši učitelé:

"*Prestiž školy se opírá o výsledky našich dětí, o jejich uplatnění ... naše děti jsou svědectvím jak jsme schopni pochopení dětí a jak k dětem přistupujeme.. i když jejich výsledky nejsou vždy na vysoké úrovni, ale budou umět pracovat.*"; a nebo "*Kdyby jim tu nebylo dobře, tak by se sem nevraceli.*"

Čteme-li však téměř úplnou shodu žáků v tom, jak ve škole mají oblíbené předměty, jak se trápí pro špatnou známku, jak prakticky nemají problémy s učiteli a jak v kolektivu třídy úspěšně navazují kamarádké vztahy, musíme se ptát, kde se bere ambivalence v obecném citovém a racionálním vztahu žáků ke škole, proč v našem souboru bylo jen nanejvýš 12% "apologetů školy" a -na druhé straně- až celých 25% jejich radikálnějších "kritiků".⁹ Je vyloučeno

tuto skutečnost pochopit jen z toho, že některé předměty žáci nemají v oblibě a že se jim občas stane ta "nehoda" a dostanou špatnou známku. Alespoň pokud se v našem pochopení žáků chceme přiblížit úrovni, o níž hovořili učitelé. A pro ně je to navíc otázka dlouhodobé zkušenosti: "Student, když vyjde ze školy, tak chce na škole učít to, co na vysoké, teprve až se upiluje, bude se schopen snížit na jejich úroveň, aby mu rozuměli." A i za těchto osobních předpokladů je pochopení žáků věcí každodenní výzvy: "V hodině je první předpoklad koukat jedním okem do plánu a druhým na děti. Kantor musí být naprostý pán toho, co říká, je pánem situace. Jestli mladým unikají odborné souvislosti, tak jim uniká i kázeň. Bytelnost musí být taková, abych se mohl třídu věnovat a odbornost padala sama."; a stejně zůstává na třídě žáků něco neuchopitelného, výzva úkolu v sobě má pokaždé něco jedinečného a mnohdy vzdoruje uspokojivému zvládnutí: "Co třída, to jiné klima, prakticky neexistují dvě třídy, kde by bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad a třída, kterou milujete."¹⁰

Jak žáci vidí klima své třídy¹¹

Podle výsledků našich výpočtů se hodnocení sledovaných aspektů školního života pohybuje kolem středu bodovací stupnice, tj. v rámci její 2. a 3. čtvrtiny. Vezmeme-li tyto výsledky za bernou minci, jsou žáci se životem ve třídě jako celkem spíše spokojeni (RvŽBM = 4)¹² a rovněž práci ve třídě nepovažují za příliš obtížnou (RvŽBM = 4). Ve vztazích mezi žáky je určitá nezanedbatelná míra třenic (RvŽBM = 6) a -celkem logicky- spíše nižší míra soudržnosti (RvŽBM = 6). Od ideálu se pak ještě více vzdaluje značná míra soutěživosti mezi žáky (RvŽBM = 8).¹³

Žáci mají docela dobré osobní vztahy s učiteli (RvŽBM = 9; střední hodnota stupnicí umožněných rozdílů = 10). Jestliže odpovědi naznačují, že žáci mají spíše větší rozsah možností k aktivní účasti ve vyučování (participace RvŽBM = 9), pak prostor pro rozrůznění jejich aktivity, důraz na tzv. problémový styl výuky, obdobně jako prostor pro samostatnost v zodpovědnosti za dodržování pravidel chování při vyučování, jsou spíše užší, resp. nižší (diferenciace RvŽBM = 11, investigace RvŽBM = 11, independence RvŽBM = 12).

Jaká je tedy souhrnná bilance žákovského hodnocení života ve třídě? Je klima ve třídě spíše pozitivní, nebo negativní? Výše uvedené relativizující hodnotící charakteristiky vycházejí z axiomatiky obsažené v pedagogické teorii zastávané autory použitých dotazníků. Je zajímavé, že, byť žáci v podstatě sdílejí zaměření hodnotové orientace této teorie (jen v případě otázek týkajících se tzv. diferenciace byla bodová hodnota ideálního prostředí třídy nižší -o 1 bod- než hodnota v ocenění reálného stavu), jsou v míře vyjádřených požadavků, tj. ve své představě ideální třídy, poněkud méně nároční.

Tabulka č.2

Rozdíly bodových hodnot žákovského ideálního prostředí třídy vůči "žádoucímu" maximu

MCI	RvŽBM*	ICEQ	RvŽBM**
Spokojenost	0	Personalizace	3
Třenice	0	Participace	5
Soutěživost	4	Independence	6
Obtížnost	0	Investigace	8
Soudržnost	0	Diferenciace	12

* Střední hodnota umožněná bodovou stupnicí = 5

** Střední hodnota umožněná bodovou stupnicí = 10

To, že žáci zamítají prvek soutěživosti jen v menší míře, by bylo možné přisuzovat i převažující příslušnosti našich žáků k vyšším ročníkům základní školy, zatímco dotazník MCI je původně určen pro anglosaský první stupeň (tzv. primary level). Otázkou by však stále zůstávalo, jak vysvětlit, že žáci nespojují své ideály žádoucích dobrých osobních vztahů s učiteli a vyšší míry prostoru pro aktivní účast ve vyučování s požadavky na to, aby v hodinách stejně jasně převládaly takové kvality "technologie výuky", které jsou v moderních, alternativních koncepcích závazně spojovány s předcházejícími dvěma dimenzemi. Uvedené výsledky zatím jen naznačují, že žáci by mohli být v tomto postoji podpoření právě vyhodnocením své zkušenosti s reálnou výukou ve třídě, pro kterou tato závazná souvislost nemusí platit.

Tento obraz se nám poněkud změní, srovnáme-li míru rozdílů mezi ideálem žáků a jejich hodnocením reálného stavu.¹⁴ Míra souladu, resp. nesouladu mezi tím, co žáci zažívají a co by chtěli, je potom u "soutěživosti" obdobná jako u "spokojenosti" či "obtížnosti". Jejich nároky na "relativní zlepšení vůči reálnému stavu" v jednotlivých aspektech života ve třídě jsou tedy obdobného rozsahu, kromě již zmíněného prostoru pro diferenciaci práce žáků ve výuce.

Kromě toho, je tato míra souladu (tzv. kongruence potřeb jedince s prostředím) považována v teorii klimatu za jeho významné kritérium kvality. Srovnáním míry nesouladu mezi žákovským ideálem a jejich hodnocením skutečného stavu vidíme, že dosahuje nejvýše 40% a v otázkách týkajících se "technologie výuky" 25% z nabízeného intervalu, a tudíž, že na výše položenou otázku o kvalitě klimatu bychom mohli tvrdit, že je celkově pozitivní. Za jeho "problematičtější místa" bychom označili, kromě již zmiňovaných "třenic" a "soudržnosti" rovněž rozsah zodpovědnosti žáků za chování ve třídě a tentokrát i kvalitu osobních vztahů s učiteli.

Tabulka č.3

Rozdíly v hodnocení skutečnosti a ideálem žáků a jejich vztah k rozsahu, který umožňují kvantifikační stupnice

MCI	MR	VR*	ICEQ	MR	VR**
Spokojenost	2	20%	Personalizace	5	25%
Třenice	4	40%	Participace	4	20%
Soutěživost	2	20%	Independence	5	25%
Obtížnost	2	20%	Investigace	3	15%
Soudržnost	4	40%	Diferenciace	0	0%

MR - medián rozdílů

VR - využití rozsahu umožněného kvantifikačními stupnicemi

* - z maxima 10 bodů

** - z maxima 20 bodů

K pochopení významu těchto syntetických charakteristik života žáků ve třídě a pro jejich využití k další analýze vztahu žáků ke škole, je nezbytné zorientovat se v tom, jak žáci vidí třídu prizmatem konkrétních otázek, tj. pokusit se o obraz plastičtější a diferencovanější.

Z čeho tedy vlastně čerpá "spokojenost" žáků se životem ve třídě? Na prvním místě je to rozhodně legrace. Žáci si přejí, aby ve třídě byla legrace (95%) a ona tam skutečně je (92%). Za druhé, žáci prostě mají svou třídu rádi (84%). Na druhé straně, i když by si přáli, aby v jejich třídě byli všichni šťastní (84%), aby se tam všem líbilo (83%), značná část žáků si myslí, že ve skutečnosti tomu tak není (58%, resp. 55%). A obdobně, i když by si ve své většině přáli, aby je bavila i školní práce (79%), je převládající mínění o

skutečném stavu opačně (66%). A tak jsme se sice nedozvěděli mnoho nového o tom, co žáky odrazuje na škole, např. mají-li se do ní po prázdninách opět vypravit. Víme však alespoň o dvou aspektech jejich života ve třídě, které to nejsou - cit ke třídě a legrace.

Že je práce ve škole pro žáky zábavná si tedy myslí jen menšina z nich (32%). Je však skutečně namáhavá? Je učení těžké a mají žáci moc práce? Banální "pro někoho ano, pro někoho ne" (50%, resp. 46% pro ANO; 47%, resp. 58% pro NE) rozděluje naše žáky na dvě téměř stejně velké skupiny s opačným názorem. (V přání, aby práce nebyla obtížná jsou žáci opět ve své většině zajedno - 84%, resp. 82%.) Syntetické hodnocení školní práce jako nepřiliš obtížné, se tudíž opírá především o přesvědčení žáků, že se umí učit (81%), že svou práci umí udělat bez cizí pomoci (73%) a - konec konců - že umět dobře pracovat není výsadou jen těch bystrých žáků (62%). Takto vyjádřená sebedůvěra žáků ve své schopnosti vyrovnat se s nároky, které na ně škola klade, se tedy zřejmě týká především typu úkolů, způsobu výuky, její technologie.

O svém vztahu k technologii výuky v užším slova smyslu vypovídali žáci v otázkách týkajících se míry její "diferenciace" a důrazu na problémový styl výuky ("investigace").

Ze syntetické míry by mělo vyplývat, že výuka je pro žáky spíše jednotná, že od nich vyžaduje jednotu pracovních aktivit v rámci procesu tradičního hromadného vyučování. A dále, že žáci jsou s tímto stavem spokojeni, resp. že ani ve třídě jejich přání by tomu nebylo jinak.

V kontrastu s tímto závěrem zjistíme u konkrétních otázek, že tento postoj není jednoznačně mainstreamový.¹⁵ Za prvé je zde zdrženlivé hodnocení či přání "občas", které bychom mohli srovnávat s ambivalentním postojem v obecných otázkách emocionálního a racionálního vztahu ke škole. Zde však osciluje v rozsahu 15-39%. Za druhé se jedná o hodnocení a přání polarizovaná, protikladná. Přesto, že vždy více žáků se kloní ve svých přáních k praktikám jednotného hromadného vyučování - např., aby stejné učební pomůcky, zařízení či knihy žáci ve třídě používali najednou (57%, resp. 38%), aby žáci ve třídě dělali stejnou práci (49%, resp. 45%), nebo aby žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, museli jen zřídka přecházet k práci další (39%) - pohybují se počty žáků, kteří měli právě opačná přání, v rozmezí, v daném případě nezanedbatelných, 21-32%.

A nejen to, jak vidíme z následující tabulky, prakticky obdobně protikladná může být v konkrétních otázkách i zkušenost ze skutečné výuky.

Tato konstelace poměrně rovnoměrného rozložení odlišných - a tedy i protikladných - názorů a přání se opakuje u řady dalších otázek týkajících se jednotlivých kvalit, aktivit a interakcí konstituujících technologii výuky v užším i širším slova smyslu.

Co se týče druhého ze sledovaných aspektů technologie výuky v užším slova smyslu: žáků, kteří ve své zkušenosti vidí častěji jednotlivé aspekty problémově zaměřeného způsobu výuky, je vždy zřetelně méně, než těch, kteří mají opačné stanovisko. Stále však ještě představují 15-26%; a to vedle zdrženlivého "občas" v rozmezí 30-40%. O zřetelnějším mainstreamovém postoji můžeme hovořit až v případě ideální třídy, ve které by si žáci přáli, aby často prováděli různá zkoumání (62%) či šetření (57%), aby si zodpověděli otázky vyplývající z jejich zájmu či představ. V souladu s tímto přáním by zdrojem odpovědí byly jen zřídka učebnice (58%). Avšak už konkrétnější provádění pokusů a studium literatury požívá menší popularity (40%) a ještě menší přitažlivost má představa konkrétního a podstatného prvku problémové výuky - vysvětlování významu různých tvrzení, diagramů a grafů (31%).

Tabulka č.4

První třídění odpovědí na otázky spadající do dimenze "diferenciace" pro celý soubor n=203 (škála je rekodována dle principu popsaného výše)¹⁶

5. Různí žáci dělají různou práci.			
	zřídka	občas	často
R	34.0%	38.9%	27.1%
I	44.9%	27.1%	28.1%
10. Všichni žáci ve třídě dělají stejnou práci.			
	zřídka	občas	často
R	31.5%	26.1%	42.4%
I	24.2%	26.6%	49.3%
15. Různí žáci používají různé knihy, zařízení a pomůcky.			
	zřídka	občas	často
R	48.3%	27.6%	24.1%
I	37.9%	30.5%	31.6%
20. Žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, přecházejí k dalšímu tématu, nemusí čekat na ostatní.			
	zřídka	občas	často
R	38.0%	28.6%	33.5%
I	38.9%	29.1%	32.0%
25. Stejně učební pomůcky (např. tabule, mapa apod.) jsou používány pro všechny žáky ve třídě najednou.			
	zřídka	občas	často
R	27.1%	15.3%	57.6%
I	20.7%	22.7%	56.6%

R - Reál I - Ideál

Jestliže žáci přes určitou tendenci k jednotnému hromadnému typu práce a tradičním postupům ve výuce nalézají prostor pro alternativní zkušenost, je jejich zkušenost s tlakem na disciplínu ve třídě mnohem jednotnější. Podle jejich hodnocení se jim často říká jak se mají ve třídě chovat (80%), kolik mluvení a pohybu jim je ve třídě dovoleno (60%), s kým smí či nesmí sedět (59%). Určitou benevolenci požívají v případě volby partnerů pro skupinovou práci, do které značné části žáků zasahuje učitel jen zřídka (47%, občas 34%, častěji 19%), žáci si sami vybírají své partnery (55% častěji). V syntetické charakteristice sice tato dimenze patřila k těm, ve kterých bylo vyšší napětí mezi ideálem žáků a jejich zkušeností. Ve dvou podstatných otázkách však žáci zdaleka nejsou jednotni ve společné touze převzít od učitelů zodpovědnost za chování ve třídě. Jedná se o to, zda by se žákům mělo říkat jak se mají ve třídě chovat (zřídka 42% - občas 36% - často 22%) a zda by si měl učitel ponechat zodpovědnost za míru pohybu a mluvení ve třídě (zřídka 39% - občas 34% často 27%).

Co se týče aktivní účasti žáků v hodině, panuje mezi nimi opět značná shoda v přání. Stáli by o to, aby se při hodinách často diskutovalo (74%), aby během diskusí říkali své názory (82%) a aby se jejich myšlenky a návrhy využívaly (83%). Chtěli by učitelé dávat často otázky (69%) a tedy i omezit výuku monologem učitele (66%). Jejich zkušenost s výukou je však opět rozdílná či protikladná. (Byť převažují počty žáků, kteří vidí spíše častější příležitost pro svou aktivitu - v intervalu 32-51%, skupina s opačným názorem dosahuje 23-37% a "občas" 25-34%.)

Otázky týkající se přání žáků, aby jim učitel častěji věnoval osobní pozornost, jsou rovněž jednou z oblastí značné shody názorů. Žáci by chtěli, aby učitel pomáhal každému, kdo má problémy s prací (87%), aby se bavil s každým žákem (80%), bral ohledy na jejich pocity (74%), tedy, aby měl osobní zájem o každého žáka (67%) a aby případy, kdy se k žákům nechová přátelsky, nastávaly jen zřídka (83%). Jejich zkušenost s jednotlivými interakcemi s učiteli i její individuální hodnocení jsou opět různorodější. Na jedné straně se žáci setkávají s nepřátelstvím učitelů spíše zřídka (64%), učitelé pomáhají žákům, kteří se s prací octnou v nesnázích (50%; zřídka = 19%), častější zkušenost je i s tím, že se učitel baví s každým žákem (39%; zřídka = 18%). Na druhé straně má přece jen značný počet žáků pocit, že učitelé mají zřídka osobní zájem o každého žáka (42%; častěji = 29%), že učitelé zřídka berou ohledy na jejich pocity (47%; častěji = 30%).

Kromě vztahů s učiteli vstupují žáci ve výuce i do vztahů vzájemných, jsou porovnáváni a sami se porovnávají. Žáci to vidí tak, že to nejsou jen někteří, co se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní (86%), co chtějí být pořád nejlepší (77%), ale že většina z nich si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce jejich kamarádů (69%). Ne, že by žáci mezi sebou často soutěžili, aby se dozvěděli kdo je nejlepší (71%). Asi též proto, že většina se shoduje v tom, že některým je pak nepřijemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí (64%). I když přece jenom převažuje přání, aby se soutěživost mezi žáky omezila, část žáků, která si soutěže přeje (47%) nebo souhlasí s tím, aby se většina (42%) či alespoň někteří (49%) snažili být v práci lepší než ostatní, rozhodně není zanedbatelná.

Když se jedná o "soutěživost" mimo výuku (tj. syntetická charakteristika "lfenice"), jsou žáci mnohem méně tolerantní. Převážná většina sdílí ideál třídy, ve které se žáci pořád neperou (92%), ve které by nebyli zlí žáci (88%), ve které by si spolužáci nedělali naschvály (87%), nehádali se (87%), ani se nesnažili, aby bylo pořád jen po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobovali (82%).

Ne, že by se ve skutečnosti pořád prali (76%), nebo hádali (57%). Většina se však setkává se spolužáky, kteří se stále prosazují (69%) a značná část kolem sebe vidí i zlomyslnost naschválů (55%) a zlou vůli svých spolužáků (56%).

Poněkud překvapující je potom vyjádření většiny žáků, že se ve třídě mají rádi jako přátelé (70%), byť ne důvěrní (74%). Přání jakoby se zde prolínalo do hodnocení skutečnosti. A to jednak proto, že větší platnost má asi přece jen značné rozvíjení koaličních vztahů, kdy ne všichni se mezi sebou dobře snášejí (55%), kdy někteří žáci jsou

vylučováni z okruhu kamarádů (53%, resp. 51%). A jednak proto, že přání dobrých vztahů se spolužáky má opravdu velkou přitažlivost, panuje v něm snad nejvyšší míra shody mezi žáky. Celých 92% žáků si přeje, aby se všichni dobře snášeli a měli přátelské vztahy, a celých 77% chce, aby tyto vztahy byly důvěrné. ANO (83%) každý by měl být kamarád.

Školní kariéra ve vztahu žáků ke škole

V předcházející analýze se tedy nejenom ukázalo, jak je postoj žáků k jejich životu ve třídě orientován, ale rovněž, ve kterých otázkách se žáci shodují v rámci širší či úžeji sdíleného mainstreamu, a ve kterých je jejich vztah ke škole diferencován. A tato diferenciací rozhodně není zanedbatelná (což je -mimořádně- vidět již na první pohled z hodnot ukazatelů vyjadřujících rozptyl sledovaných proměnných v tabulkách Přílohy č.4). Jak již bylo řečeno v úvodu, zajímala nás souvislost diferenciací vztahu žáků ke škole se situací, ve které mají svou dosavadní zkušenost zhodnotit v rámci volby další vzdělávací kariéry.

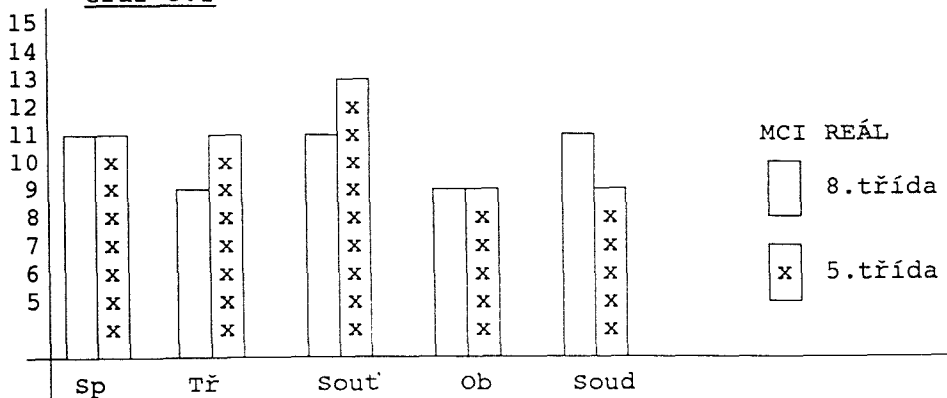
- Zvláštnosti žáků osmých tříd

Logicky první sledovanou otázkou tedy je, zda a jak se systematicky liší postoj žáků 5. tříd, kteří teprve absolvovali první rok svého pobytu na druhém stupni, ve kterém si museli teprve zvykat na nový styl práce a režimu školního života, a žáky 8. tříd, kteří prakticky absolvovali vše, co jim byla jejich základní škola schopná nabídnout.¹⁷

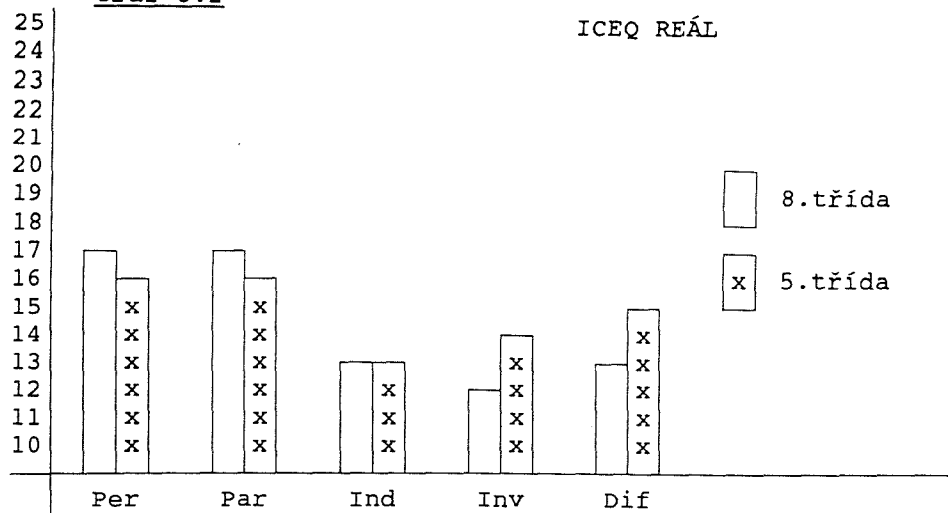
Z následujících grafů č. 1 a 2 vidíme, že z hlediska své zkušenosti žáci vyjadřují prakticky stejné hodnocení míry obtížnosti školní práce a spokojenosti.¹⁸

Ani tak nepřekvapuje, že ve zkušenosti žáků osmých tříd je soudržnost jejich třídy vyšší a že mají méně vzájemných iřene. Překvapující však je, že proti našemu předpokladu (viz výše) se vidí jako méně soutěživí, jako by v jejich vzájemných vztazích v osmé třídě bylo už o všem rozhodnuto. (Všechny tři rozdíly jsou významné na 1% hladině významnosti.) A rovněž, že mezi oběma skupinami nebyly shledány statisticky významné rozdíly v hodnocení ostatních dimenzí technologie výuky v širším i užším slova smyslu, kromě v otázce důrazu na problémový styl učení (na hladině významnosti 5%), a to ještě ve prospěch zkušenosti mladších žáků. A navíc, mladší žáci rovněž hodnotili výuku jako poněkud diferencovanější. Je otázkou, zda tyto rozdíly lze připsat jen větší citlivosti mladších žáků v období adaptace na druhý stupeň, byť by tuto hypotézu mohlo podporovat to, že starší žáci vidí poněkud více možností k aktivní účasti v hodinách a že i své osobní vztahy s učiteli hodnotí výše.

Graf č.1



Graf č.2

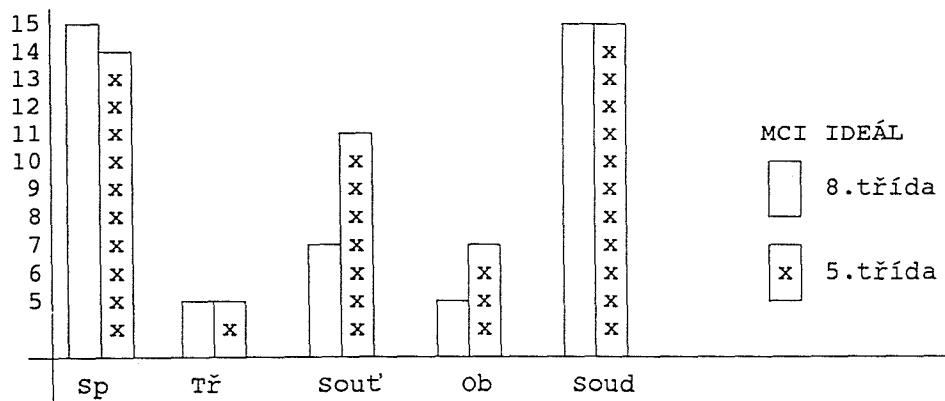


V následujících grafech č.3-6 vidíme, že ideální třída "osmáků" je především méně obtížná a hlavně méně soutěživá než třída odpovídající přání žáků pátých tříd.¹⁹

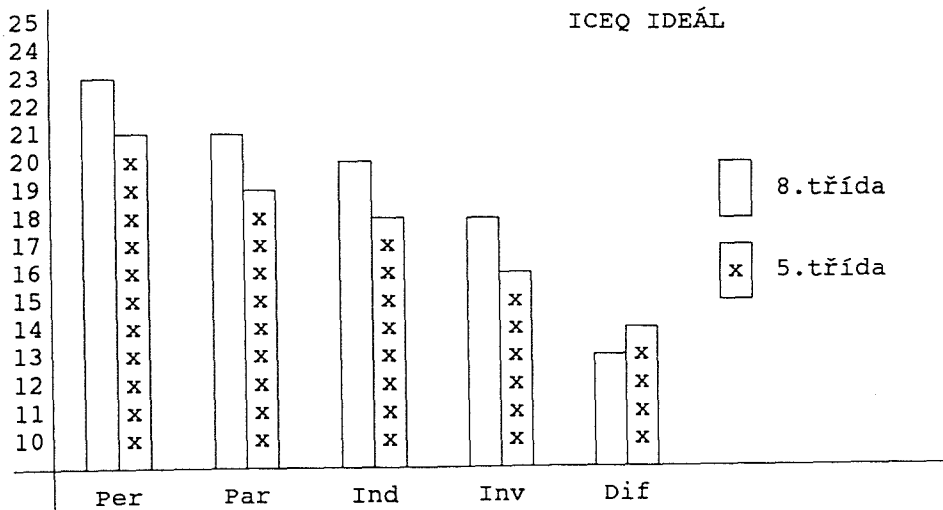
Na druhé straně, mají pro osmáky zjevně vyšší přitažlivost nabídnuté možnosti změny technologie výuky, a to jak v absolutním ideálu, tak v relaci k hodnocení skutečné výuky.²⁰

Za povšimnutí rovněž stojí, že i když mladší žáci vyjadřují ve své vizi ideálu přání jakoby více diferencované výuky, než žáci starší, jsou to právě oni, a nikoli "osmáci", u kterých v případě jejich přání dochází k jedinému opačnému pohybu v dotazníkem předpokládané žádoucí hodnotové orientaci vůči zkušenosti s reálnou výukou (o 1 bod v rozdílu mediánů a o 0.37 bodu v aritmetickém průměru rozdílů).

Graf č.3

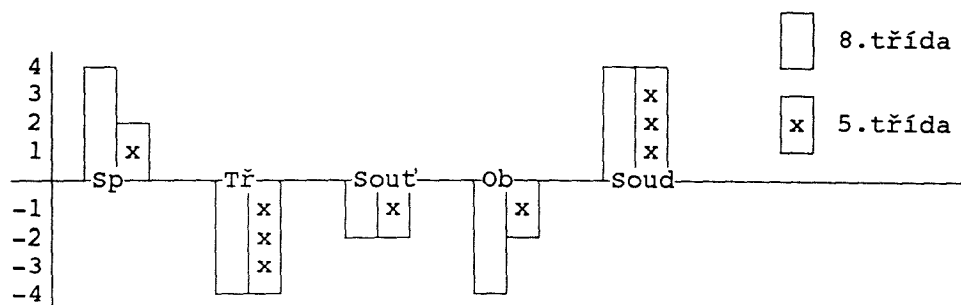


Graf č.4



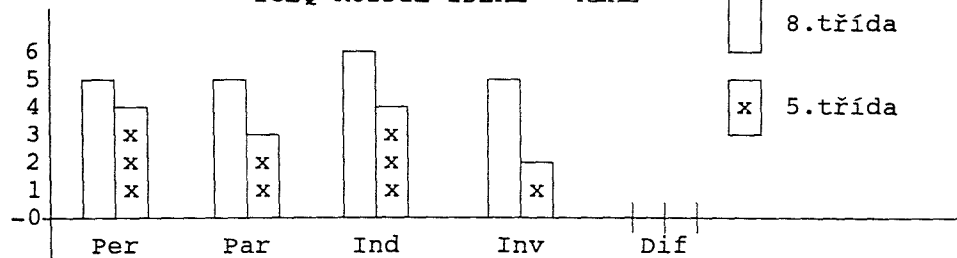
Graf č.5

MCI ROZDÍL IDEÁL - REÁL



Graf č.6

ICEQ ROZDÍL IDEÁL - REÁL



Všechny identifikované rozdíly, a to i statisticky významné, se však jeví spíše jen jako rozdíly v míře a nikoli kvalitě, a to ještě míře nevelké - alespoň vzhledem k možnostem, které způsob kvantifikace odpovědí nabízí. A tak shrneme-li, jak se projevuje rozdíly mezi žáky v míře jejich školní zkušenosti, mohli bychom hovořit o vyšší adaptovanosti starších. S adaptací na život ve škole jako by šlo ruku v ruce i vyšší ztotožnění se s hodnotami, na než se adaptace orientovala. Formování představ týkajících se života ve třídě, který by více odpovídal přáním žáků, se pak u starších žáků paradoxně dostává do většího napětí se zkušeností s reálným životem, než u žáků mladších.

Poněkud sporné je, jak hodnotit, že starší žáci vnímají technologii výuky v užším slova smyslu jako uniformější, než žáci mladší. Na druhé straně, starší žáci potvrzují přitažlivost obohacení technologie výuky v jedné z jejích dimenzí, tj. zvýšení míry problémového stylu výuky. I když v absolutní míře jejich ideálu vypadá jejich přání jako relativně skromné, z hlediska napětí vůči jejich zkušenosti je jeho míra stejná jako u otázek osobních vztahů s učiteli, prostoru pro aktivitu ve výuce a -o jeden bod nižší než u otázek- samostatnosti v zodpovědnosti za dodržování pravidel chování ve třídě. Tento poměr neplatí jen v otázce diferenciaci výuky, kdy oproti mladším žákům, kteří by si přáli spíše pokles její míry, je u starších žáků zkušenost prakticky ve shodě s ideálem.

Stručně řečeno, na základě daných dat docházíme k závěru, že ať už to je výsledkem více či méně záměrného působení učitelů či nikoli, v procesu školní adaptace dává žákům škola více, než jim je schopna nabídnout. Toto zjištění nám zároveň umožňuje konkrétnější vhléd do možných vnitřních souvislostí ambivalentnosti obecného emocionálního a racionálního postoje žáků ke škole. Z pozice žáků zřejmě není jejich adaptace na školní život jednoznačně otázkou mechanického tlaku na osobní vývoj ke konformismu; jak by mohly ještě tak naznačovat výsledky v otázkách diferenciaci výuky. Charakteristické je naopak napětí mezi zkušeností a rostoucími nároky žáků, zřetelně vyjádřené i v obsahové rovině dvou ze sledovaných dimenzí; žáci jednak potvrzují učitele jako osobně významné osoby (v absolutní míře dosahuje téměř nejvyšších hodnot přání žáků,

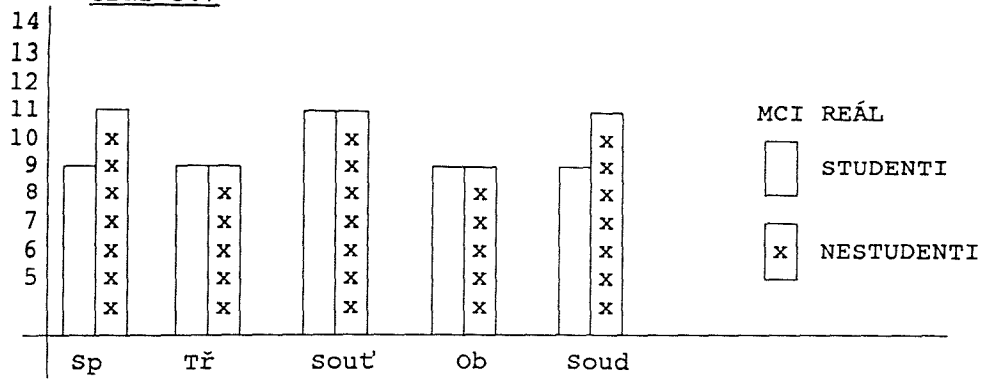
aby jejich vztahy s učiteli byly co nejvíce osobní), zároveň si však také přejí, možná ještě ve větší míře, nezávislost svého chování na jejich autoritě.

- Život ve třídě z perspektivy studentů a nestudentů

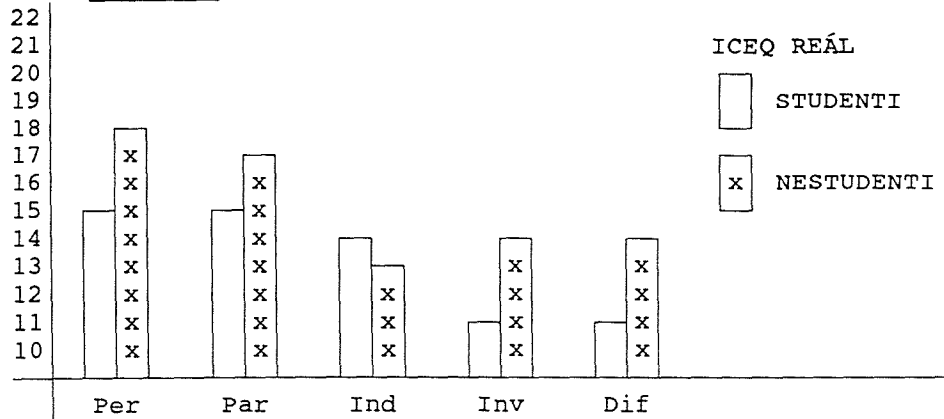
Logicky druhou sledovanou otázkou v rámci analýzy vztahu žáků ke škole v kontextu jejich školní kariéry, je souvislost orientace a diferenciaci postojů žáků s jejich volbou další vzdělávací kariéry v osmé třídě. O žácích, kteří směřují na gymnázia a střední odborné školy, se ve škole hovoří jako o "studentech". Žáci směřující na učňovské obory jsou "nestudenti". Nejde ovšem jen o přezdívku s případnými konotacemi vyšší školní úspěšnosti studentů - tj. jak je i ve škole někdy prakticky chápána v užším, formálnějším slova smyslu. Jedná se též o smíšené pocity a postoje učitelů, kteří si myslí, že značné množství věcí se po nestudentech požaduje zbytečně, a přitom je otázkou, co jim nabídnout náhradou. Jedná se konečně o konkrétní opatření rozčleňování žáků do skupin, ve kterých je studentům věnována zvláštní pozornost orientovaná na přípravu k přijímacím zkouškám - půlení třídy, doplňkové hodiny či úkoly atd.; kdy však nestudentům není zjevně nabízen žádný ekvivalent odpovídající jejich případným potřebám. Někdy k tomuto členění došlo již v sedmé třídě, většinou až v osmé. Zprvu nejsou hranice nijak striktně určeny, členství v té či oné skupině se jeví být spíše věcí zájmu a dohody. Definitivně je rozhodnuto podáním přihlášky v průběhu osmého ročníku.²¹ Jaké jsou tedy charakteristické rozdíly mezi žáky studenty a nestudenty? (Tabulace středních hodnot pro syntetické míry a statistickou významnost rozdílů v F-testu viz Příloha č.6)

Z následujících grafů č.7-10 vidíme, že studenti mají tendenci hodnotit své zkušenosti se životem ve třídě skeptičtěji než nestudenti; kromě míry nezávislosti chování žáků ve třídě na rozhodování učitele. A zároveň, ve své představě ideální třídy jsou studenti "náročnější" než nestudenti (tj. ve smyslu axiomatiky zastávané danými dotazníky); kromě oblasti důrazu na problémový styl výuky a její diferenciaci.

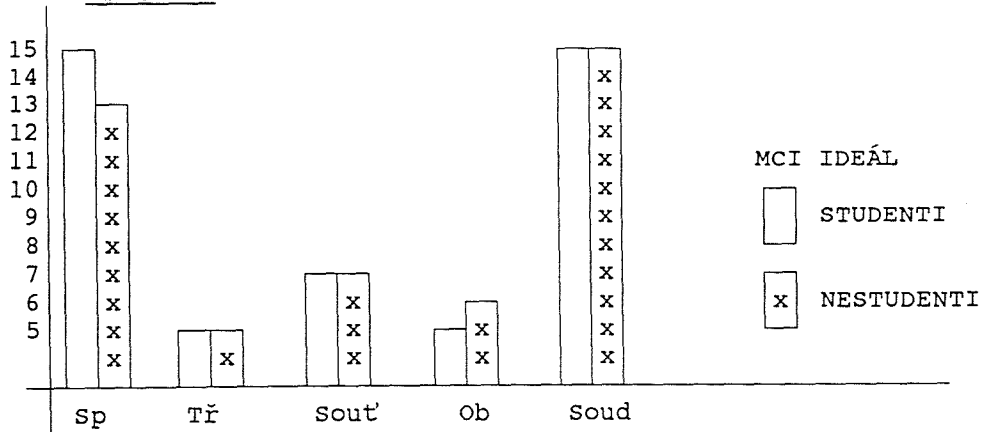
Graf č.7



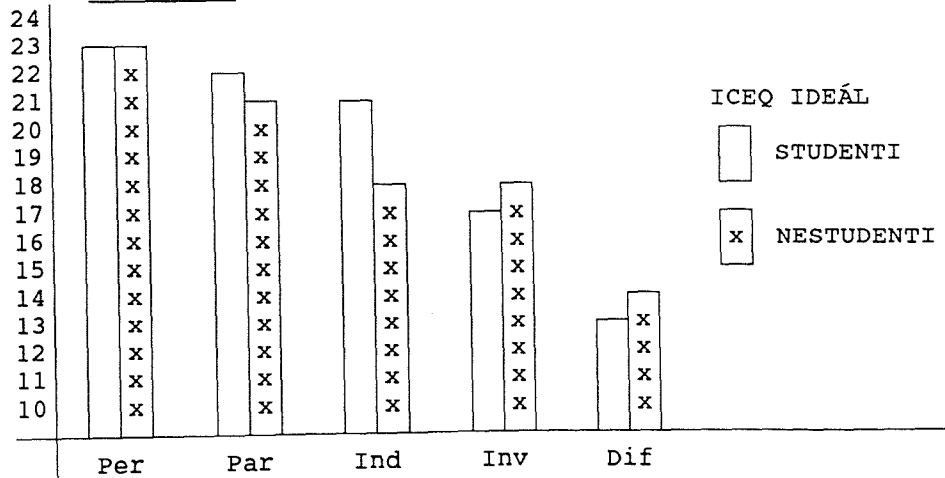
Graf č.8



Graf č.9



Graf č.10



Obě skupiny se tedy prakticky shodují v převažující orientaci svých hodnocení a přání spokojenosti se životem ve třídě. Snad jen, že mezi nestudenty se častěji objevují jedinci, kteří by netrvali na sto procentně kladném emocionálním vztahu žáků k ideální třídě. (Např. 21% nestudentů by připustilo, aby se některým žákům ve třídě nelíbilo, zatímco studentů jen 6%.) Je zřejmé, že studenti jsou častěji k těmto otázkám citlivější, neboť i v hodnocení skutečnosti si častěji myslí, že někteří žáci nejsou ve třídě šťastní (73% Studentů/52% NeStudentů), že některým se ve třídě nelíbí (64% S/49% NS); což se projevuje též v nižší syntetické míře spokojenosti.

Ačkoli jsou střední hodnoty syntetických ukazatelů u obou skupin shodné, jsou rozdíly postojů v konkrétních otázkách týkajících se obtížnosti práce ve třídě zřetelnější než v předcházejícím případě. Celkem 85% nestudentů si myslí, že většina žáků ví jak svou práci dělat, umí se učit a tak o 27% převyšují podíl obdobně smýšlejících studentů (Chi2 významný na hladině 5%). Obdobná, častější důvěra ve schopnosti žáků se projevuje, když zamítají nutnost cizí pomoci (70% NS/52% S) a když popírají, že by schopnost dobré práce byla výsadou jen bystrých žáků (70% NS/61% S). Když se mají žáci přímo vyjádřit, zda je učení těžké, zda mají moc práce a zda je práce ve škole namáhavá, odpověď "pro někoho ano, pro někoho ne" platí v zásadě pro obě skupiny. Nestudenti však přece jen o něco častěji hodnotí práci jako těžkou a namáhavou než jejich spolužáci (52%/46%, 61%/49%).

Pokud bychom předpokládali, že studenti budou vidět ve výuce více prostoru pro diferenciaci práce jednotlivých žáků, není tomu tak. A to ani v takové otázce, jako že jen zřídka přecházejí rychlejší žáci k další práci (což si myslí 67% S vs. 42% NS). Studenti jako by viděli ve výuce více uniformity. Také v daném případě je u této dimenze třeba brát syntetické ukazatele s rezervou, neboť názory a přání uvnitř obou skupin jsou značně různorodé. Díky této různorodosti názorů se pak např. ukáže, že jsou to nestudenti, kteří by častěji dali přednost uniformější výuce (srovnej graf č. 10 a č. 12 - dále v textu).

Rozdíl mezi studenty a nestudenty v hodnocení problémového zaměření skutečné výuky je obdobné povahy jako v případě postojů k její diferenciaci, tj. více normativnosti pro studenty, avšak zřetelnější. Celkem 76% studentů si myslí, že odpovědi na otázky hledají žáci častěji v učebnicích (vs. 46% NS; Chi2 významný na hladině 5%), 67% si myslí, že spíše zřídka provádějí různá zkoumání, aby si zodpověděli otázky svého zájmu (vs. 30% NS; Chi2 významný na hladině 1%). Co se týče přání žáků, jsou to naopak nestudenti, kteří si častěji přejí, aby např. prováděli různá samostatná zkoumání či šetření (70% NS/64% S, resp. 70% NS/52% S) a aby vyhledávali odpovědi spíše v učebnicích jen zřídka (59% NS/49% S). Jakmile se ale jedná o studium literatury či vysvětlování různých tvrzení, diagramů apod., jsou obě skupiny zdrženlivější.

Ve zkušenosti žáků s mírou nezávislosti jejich chování na rozhodování učitele jsou studenti častěji citlivější k autoritě učitele v režimu chování třídy jako celku (79% S/70% NS), resp. v otázce rozhodování o míře pohybu a komunikace ve třídě (73% S/58% NS). Na druhé straně asi požívají více volnosti v rozhodování při osobní iniciativě zaměřené na výběr partnerů pro skupinovou spolupráci - častěji si myslí, že žáci si sami vybírají své partnery (79% S/58% NS), že učitel rozhoduje o výběru zřídka (73% S/39% NS; Chi2 významný na hladině 5%). Nestudenti jsou zas častěji méně nároční v přání převzít od učitelů odpovědnost za dodržování pravidel chování ve třídě. A to nejen v rovině rozhodování o chování třídy jako celku (s rozdíly 25% a

9%), ale i ve věcech osobnějším - zatímco 88% NS by si přálo, aby o volbě žáků pro společnou práci rozhodoval učitel, ze studentů toto přání sdílí jen 58% (Chi2 významný na hladině 1%).

Studenti i nestudenti jsou jednoznačně stejně orientovaní v přání aktivně se účastnit výuky, a to přes mírnou tendenci nestudentů k častější zdrženlivosti (v rozsahu 6-18%). Zkušenost obou skupin je ale tak, jako zkušenost celého souboru žáků, zcela nesystematicky různorodá a tím pádem i protikladná.

Převažující většina obou skupin si přeje, aby vztahy s učiteli byly častěji osobní. Studenti jsou pak častěji skeptičtější v hodnocení své zkušenosti s učiteli. Výjimkou je hodnocení pomoci učitelů žákům, kteří mají potíže s prací; s mírnou převahou žáků s pozitivní zkušeností v obou skupinách. Jinak si studenti častěji myslí, že učitel jen zřídka bere ohledy na pocity žáků (58% S/33% NS). A pro nestudenty se zas častěji učitel baví s žáky (67% NS/39% S), má o žáky osobní zájem (46% NS/15% S, Chi2 významný na hladině 5%) a jen zřídka není k žákům přátelský (82% NS/52% S, Chi2 významný na hladině 5%).

V zásadě stejně orientované je hodnocení soutěživosti ve třídě. Studenti častěji popírají, že by žáci ve třídě často soutěžili, aby se dozvěděli kdo je nejlepší (88% S/67% NS, Chi2 významný na hladině 5%). Na druhé straně častěji vidí osobní zájem, zaangażovanost žáků v soutěživosti (o 6-16%). Ve svých přáních se již obě skupiny prakticky neliší. Většina (61-85%) soutěživost odmítá. V této souvislosti je zajímavé, že největší shody mezi žáky (v obou skupinách) dochází u přání, aby ve třídě nebyli žáci, kteří chtějí být pořád nejlepší (85% S, 76% NS).

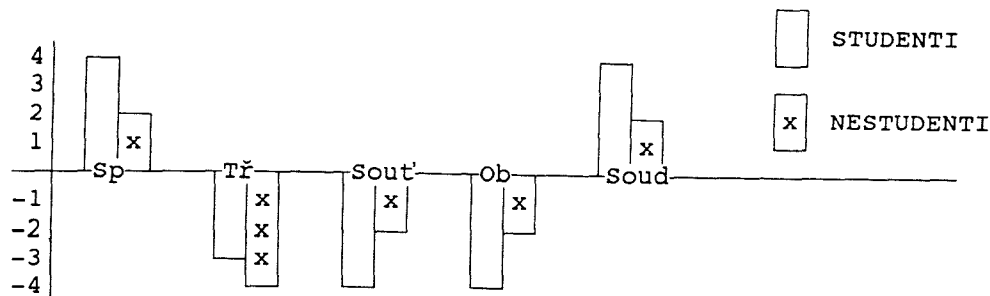
Ideál třídy bez projevů třenic je sdílen většinou studentů i nestudentů. U nestudentů je tato shoda mírně nižší (o 8-24%), zvláště pak v otázce, zda v ideální třídě budou žáci, kteří po ostatních chtějí, aby se jim přizpůsobili (S-Ne97%, Ano3%; NS-Ne73%, Ano27%; Chi2 významný na hladině 1%). V hodnocení skutečných třenic se obě skupiny žáků neliší pokud jde o to, zda někteří žáci jsou zlí, nebo dělají naschvály spolužákům - vždy zhruba polovina si myslí, že ano a polovina, že ne. Nestudenti poněkud častěji potvrzují, že ve třídě se žáci perou, hádají a snaží se podřídit si ostatní (o 6-22%). V syntetické míře jsou to nakonec nestudenti, pro které napětí mezi skutečností a ideálem dosahuje vyšších hodnot (viz graf č.11 - dále v textu).

Byť v zásadě v rámci stejné orientace, jsou to nestudenti, kteří považují častěji soudržnost mezi spolužáky za pozitivní (o 15-27%). Nejzřetelněji se odlišují v případě, kdy nepopírají tak často, že by ve třídě byli všichni jejich důvěrní přátelé (64% NS/91% S, Chi2 významný na hladině 1%), a v otázce, kdy 61% nestudentů si myslí, že žáci se mezi sebou dobře snášejí, zatímco 64% studentů je přesvědčeno, že tomu tak není. Jedná-li se o ideální třídu, jsou zas rozdíly prakticky zanedbatelné. Za povšimnutí ovšem stojí, že studenti jsou -i když téměř zanedbatelně, ale systematicky- jednodušší v přání dobrých kamarádkých vztahů (o 3-8%)

Pokusíme-li se o shrnutí identifikovaných rozdílů mezi studenty a nestudenty, vystupují studenti na první pohled jako hůře adaptovaní než nestudenti. Jak vidíme z následujících grafů č.11 a 12 a tabulky č.5, rovněž míra nesouladu přání se zkušeností je v případě studentů vyšší. Podle teorie sociálně psychologického klimatu by vlastně pedagogická efektivnost školního prostředí měla být u studentů nižší, než u nestudentů, což je ve zřejmém rozporu s jejich vyšší školní úspěšností - chápanou v užším slova smyslu.²²

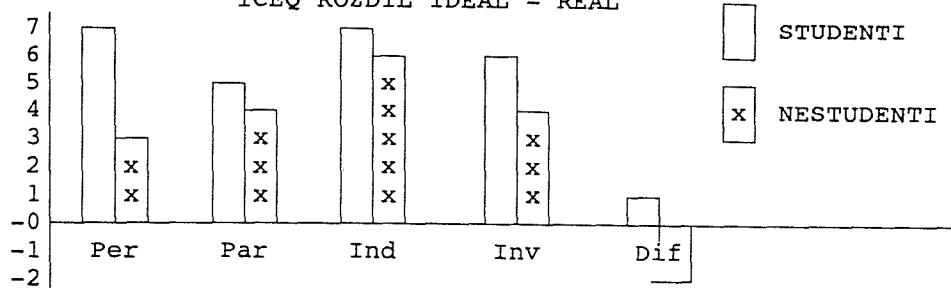
Graf č.11

MCI ROZDÍL IDEÁL - REÁL



Graf č.12

ICEQ ROZDÍL IDEÁL - REÁL



Tabulka č.5

Rozdíly v hodnocení skutečnosti a ideálem studentů (S) a nestudentů (NS) a jejich vztah k rozsahu, který umožňují kvantifikační stupnice

MCI	MR		VR*	
	S	NS	S	NS
Spokojenost	4	2	40%	20%
Třenice	3	4	30%	40%
Soutěživost	4	2	40%	20%
Obtížnost	4	2	40%	20%
Soudržnost	4	2	40%	20%

ICEQ	MR		VR**	
	S	NS	S	NS
Personalizace	7	3	35%	15%
Participace	5	4	25%	20%
Independence	7	6	35%	30%
Investigace	7	6	35%	30%
Diferenciace	1	2	5%	10%

MR - medián rozdílů

VR - využití rozsahu umožněného kvantifikačními stupnicemi

* - z maxima 10 bodů

** - z maxima 20 bodů

Pokud ale předpokládáme, že součástí procesu školní adaptace je rovněž paradox mezi osvojovanými hodnotami a možnostmi reálné zkušenosti dostupné ve třídě, bylo by možné považovat studenty za citlivější k tomuto napětí, za psychologicky citlivější k vnitřním rozporům života ve škole; ve škole, která pro ně představuje první zcela obligatorní vzdělávací - resp. šířeji- sociální instituci kromě vlastní rodiny, se kterou měli možnost se tak důkladně seznámit. A tak si studenti možná ze základní školy odnášejí do své další kariéry přece jen více, než jejich spolužáci.

Konkrétně a zřetelně o možnosti takové souvislosti vypovídá jak formálně, tak obsahově (jako reálná abstrakce) charakteristika vyšší nezávislosti (Independence) studentů na autoritě školy reprezentované konkrétními učiteli. Přesto, že jsou učitelé vysoce relevantními osobami i pro studenty (dle škály ideálu Personalizace), vychází míra skutečné a hlavně žádané nezávislosti na těchto konkrétních autoritách výrazněji, než u nestudentů. Právě studenti jsou v daném

srovnání charakterističtí konstelací odpovědí, kterou jsme interpretovali jako příznačný projev adaptačního paradoxu.

Zpětně bychom mohli, zvláště u některých otázkách, interpretovat "nižší adaptovanost", resp. vyšší skeptičnost studentů, jako vyšší kritičnost.²³ Studenti jsou potom nejen kritičtější ke svým učitelům, ale též ke svým spolužákům - k tomu, zda se umí učit (NS-85%Ano, S-58%Ano); i k tomu, nakolik jsou jejich vzájemné přátelské vztahy důvěrné (důvěrnost ve skutečných vztazích se spolužáky popírá 91%S, 64%NS).

Jsou tedy -ve srovnání- naši nestudenti skupinou žáků konformně adaptovaných na život ve škole? (Byl by to poněkud překvapující protiklad s hrdiny protiškolské kultury, kteří se dle zahraniční literatury rekrutují právě z akademicky méně úspěšných tříd a žáků.) Dost možná, že ano i ne.

Ve skupině nestudentů se v konkrétních otázkách častěji vyskytuje skupina žáků s názory odlišnými od zřetelné

mainstreamového postoje, konformního s hodnotami ideálního klimatu ve třídě. Např. 21% nestudentů (vs.6%S) by souhlasilo s tím, aby se ve třídě podle jejich přání některým žákům nelíbilo, nebo 27% nestudentů (vs.3%S) by si přálo v ideální třídě žáky, kteří by se neustále snažili podřídit si své spolužáky.

Zdá se, že pokud vůbec, tak pro nestudenty častěji vede cesta od konformity se školou přes odmítání v procesu školní adaptace nabízených hodnot ideálního školního klimatu. Připomeňme si jako nepřímou podporu pro tento závěr, že v obecných postojích ke škole bylo až 30%, případně až 44% z učňů mezi jejich kritiky; anebo, že slavní protiškolsky orientovaní "lads" z Willisova "Learning to Labour" chodili do stejné defavorizované třídy s proškolskými "ear'oles", kteří navíc pravděpodobně směřovali k obdobnému profesionálnímu zařazení.

Pro většinu našich nestudentů však lze uvažovat o tom, že vyšší spokojenost, osobnější vztahy s učiteli a důvěra ve schopnost umět se učit, umět pracovat, je možným výsledkem určité kompenzace za to, že základní i zvláštní péče o úspěšnost žáků v užším, formálnějším slova smyslu je orientována na přípravu "studentů k přijímacím zkouškám". Připomeňme si učitelské: "i když jejich výsledky nejsou vždy na vysoké úrovni, ale budou umět pracovat" a "kdyby jim tu nebylo dobře, tak by se sem nevraceli".

Závěry

Máme-li shrnout poučení z provedené analýzy vztahu žáků ke škole, je třeba si připomenout, že jejím cílem byla především první orientace a tedy zmapování situace na našich vybraných školách. Z tohoto hlediska lze jen stěží odhadnout, zda např. některé dílčí popisy, postřehy či hypotetické úvahy nebudou v jiných souvislostech významnější pro pochopení žáků ve škole, než v daném interpretačním kontextu. Jinými slovy, chceme tak reklamovat vyšší potenciální užitek z provedené analýzy než ten, který představuje zvolená pointa daného textu. Dále připomeňme, že náš interpretační kontext je charakteristický důrazem na specifický heuristický efekt statistické analýzy, která -jakkoliv cenná- není schopna zprostředkovat konkrétní smysl dynamických procesů formování a fungování vztahů žáků ke škole.²⁴ Ceníme si tedy především možnosti orientace v plošném rozložení sledovaných otázek u našich žáků a základního hrubého porovnání žáků mladších a starších, studentů a nestudentů, coby východiska pro formulaci hypotéz a zvýšení naší teoretické citlivosti při práci s dalšími zkušenostmi z našich škol. Jinými slovy a obsahověji, naše analýza byla omezena či vyostřena zvláštním zájmem o žáky, kteří se nacházejí na konci své kariéry v základní škole a rozhodují se o volbě jejího pokračování. Bylo až zarážející, že v této výzvě žáky zcela

Poznámky

1) Srovnej např. přehledové práce Fraser, B. J.: *Classroom Environment*. London, Croom Helm 1986; Fraser, B.J., Walberg, H.J. (Eds): *Educational Environments*. Oxford, Pergamon Press 1991.

2) Analýza vychází z odpovědí 160 žáků v "sociologickém dotazníku".

3) V pásmu 5-10% významnosti v testu Chí-2 se objevila ještě souvislost s konflikty s učiteli a se vztahem k neoblíbeným předmětům.

Co se týče problémů s učiteli, nepřekvapuje ani tak to, že žáci, kteří se do školy netěší říkají, že měli větší problémy s učiteli 1.9x tak často jako ti, kteří vyjádřili spíše nevyhraněný emocionální vztah ke škole, jako, že se k těmto problémům rovněž relativně častěji hlásí -byť jen 1.6x- i ti, kteří se do školy těší. Největší skupinu dětí (tj.47%) představují žáci, kteří se do školy moc netěší a přitom s učiteli nemají větší problémy. (Viz tabulka č.1, Příloha č.1.)

Co se týče neoblíbených předmětů, tak celkem logicky žáci, kteří se těší do školy, 2.8x tak často nemají neoblíbený předmět jako žáci, kteří se do školy vůbec netěší. Zde největší skupinu představují žáci, kteří se do školy moc netěší a mají ve škole neoblíbený předmět. (Viz tabulka č.2, Příloha č.1.)

zřetelně oslovovala základní a schematická logika našeho školního systému - v ambicích vyjádřených v sociologickém dotazníku byla cesta k vysokoškolskému vzdělání prakticky jednoznačně spjata s volbou gymnázia a vyloučena u volby učňovského oboru. Žáci zároveň zcela realisticky respektovali ve svých ambicích svou zkušenost s tím nejformálnějším vyjádřením jejich vztahu ke škole - se školním prospěchem.

Ukázalo se však, že vztah žáků ke škole je mnohem komplexnější. Že žáci se necítí povinni uvádět svůj vztah ke škole do nějakého mechanického, formálního souladu se svou školní úspěšností v užším slova smyslu. Naopak. Žáci směřují k určitému ztotožnění se s třídou jako celkem a zároveň ke sdílení řady stejných postojů ke škole v obecnějších i konkrétních otázkách.

Souhrnný dojem z vyjádření žáků osmých tříd k obecnějším otázkám jejich vztahu ke škole je, že jim škola sice nepřišla příliš k srdci, že jsou však schopni určitou její smysluplnost ocenit. Jejich společný (mainstreamový) postoj je charakteristický určitou rezervovaností, ambivalencí.

Tato ambivalentnost by mohla vyplývat ze zkušenosti žáků s adaptací na život ve škole (konkrétně na druhém stupni základní školy) způsobem zajímavým nejen z psychologického hlediska. Ve srovnání mladších a starších žáků se zdá, že škola dává žákům více, než jim je schopná skutečně nabídnout.

Citlivější na paradox školní adaptace (sledovaný vlastně jen prostřednictvím otázek týkajících se života ve třídě) jsou žáci studijně orientovaní, formálně úspěšnější, u kterých se tato citlivost projevuje především jako vyšší kritičnost při hodnocení své školní zkušenosti. V kontextu zjištěné značné nůry zainteresovanosti žáků na sociálních vztazích se spolužáky ve třídě, a konec konců i s učiteli (otázky technologie výuky v užším slova smyslu jako by pro žáky byly věci druhořadého zájmu), tj. v kontextu zjištěné tendence ke ztotožnění se s komunitou třídy, by mohly devalvace klimatu třídy studenty a jeho revalvace nestudenty, vystupovat jako mechanismy psychologické kompenzace za diferenační tlak způsobovaný kritérii formální školní úspěšnosti - klasifikační dělením na studenty a nestudenty.

Otázkou dalšího výzkumu však není jen ověření našich hypotetických závěrů, ale především kvalitativní vzhled do logiky formování postojů žáků. Jedná se totiž rovněž o to, že zjištěná byla i značná různorodost, i protikladnost, zkušenosti a přání žáků, které byly "statisticky nezávislé" na množství zkušenosti (staří žáků) a jejich formální úspěšnosti/neúspěšnosti.

4) Při analýze rozložení jednotlivých kombinací názorů v obou otázkách sledujících racionální vztah ke škole (tj. V64xV73; Chí2 je významný na 1% hladině významnosti), najdeme vedle skupiny s jednotnou volbou obsahově ambivalentního názoru - "Nutná, ale/Jen něco" (68 tj. 42.5% žáků), i skupiny s ambivalentní volbou - "Potřebné/Jen něco" + "Nutná, ale/Přesvědčen" (31+18 = 49 tj. 30.6% žáků; celkem 117 tj. 73.1% žáků). Pro skupinu s koncizními názory - "Potřebné/Přesvědčen" (32 tj. 20% žáků), ovšem platí, že žáci, kteří jsou přesvědčeni, že využijí, co se naučili, skutečně 2.1x tak často říkají, že se ve škole naučí spoustu potřebných věcí než žáci, kteří si myslí, že využijí jen něco. (Viz tabulku č.5, Příloha č.1.)

5) Pokud už sebeklasifikace žáků nějakým systematickým způsobem souvisí s výše popisovanými aspekty jejich vztahu ke škole, tak jen natolik, že ti, kteří se považují za nejlepší až 1.8x tak často říkají, že neměli problémy se svými učiteli než žáci, co se hodnotí jako ve všem průměrní, a kteří zároveň vyjadřují relativně nejčastěji (45.9%), že problémy měli. (Viz tabulka č.7, Příloha č.1.) Být ve všem "průměrný" tedy podle žáků rozhodně není poukážkou na bezproblémový vztah s učiteli, spíše naopak.

6) Co se týče specifičnosti daného postoje pro jednotlivé třídy, najdeme několik zajímavých náznaků: V obou skupinách s polarizovanými postoji jsou nejvíce zastoupeni žáci ze Zelené 7.B. Ve skupině "apologetů" je nejméně žáků z Modré 7.B. Ve skupině kritiků je však vedle Modré 7.C rovněž nejméně žáků z Modré 7.B. Zatímco pro 7.C by se tak potvrdila tendence k pozitivnímu postoji ke škole, pro 7.B spíše nevyhraněnost názorů. Vzhledem k malým počtům však nejsou dané analytické postřehy podstatné pro hlavní linii našeho zájmu, spíše pro náznak určité relativnosti našich interpretací vzhledem ke konkrétnímu klimatu v jednotlivých třídách.

7) "V naší vyspělé civilizované společnosti je tato idyla nemožná (rozuměj idyla starých dobrých časů, kdy mladý Sioux prostě napodoboval starší chlapce a muže - poznámka MK), cesta k uplatnění v dospělosti není zdaleka tak přehledná. Dítě musí přijmout dlouhou okliku, řadu let, ve kterých se jeho činnost bude sice částečně podobat práci dospělých, ale nebude - až na výjimky - přinášet viditelně prospěšné výsledky. Ví sice, že jednou bude dospělý a zařadí se do světa práce jako jeho plnoprávný a hodnotný občan, ale toto vědění je mlhavé a perspektiva tak vzdálená, že se lehko ztrácí. Žije tedy v dlouhodobém provizoriu, ze dne na den, z roku na rok.

První, co z toho plyne, je nutnost zabývat se věcmi, jejichž smysl dítě plně nechápe nebo jejichž smysl je vzdálený, jako motiv psychologicky neúčinný." (zdůraznil MK; Říčan, P.: Cesta životem. Praha, Panorama 1990, s.163)

8) Helus, Z. a další: Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha, SPN 1979, s.39)

9) Tj. když k 20% "kritiků" - z přílohy č. 2 - přičteme 8 žáků, kteří se do školy moc či vůbec neteší, a kteří si myslí, že v budoucnosti ze školních poznatků většinu vůbec nevyužijí.

10) Přesto, že učitelé mají řadu konkrétních představ jak chápat a ovlivňovat žáky, resp. klima celé třídy a obdobně i v teorii se střetneme s názory, že může být popsáno jako výsledek v podstatě technických schopností (např. "schopnosti vytvořit dobrou atmosféru ve třídě jsou skutečně sérií mechanismů k řízení toho, co se ve třídě děje" - Laslett, R., Smith, C.: Effective Classroom Management. London, Croom Helm 1985, s.5), klima, jako kategorie vyjadřující spíše citové ohodnocení střetu zájmů, záměrů a racionality účastníků sociálních interakcí, si v pojetí učitelů i teoretiků zachovává určitý odstín záhadného až mystického. (V citovaném vyjádření učitele můžeme slyšet spodní tón osudovosti - "Je třída, kam jdete nerad a třída, kterou milujete." - obdobně jako např. u R.A.Schmucka - "jak interpersonální vztahy "odehrávají" formální sociální struktury vynořuje se neformální klima, aby dál žilo svým vlastním životem" (Schmuck, R. A.: The School Organization. In: McMillan, J.: The Social Psychology of School Learning. New York, Academic Press 1980).)

11) Metodická poznámka

K získání názorů širšího souboru žáků na jednotně zadané otázky byly využity dva "klimatologické" dotazníky - jeden, MCI, zaměřený více na emocionální a interpersonální vztahy žáků ve třídě, druhý, ICEQ, spíše na chování žáků ve výuce a vztahy s učitelem. (Viz přehled metod použitých v rámci výzkumného projektu.) V případě My Class Inventory (Inventář "Moje třída") i v případě Individualized Classroom Environment Questionnaire (Dotazník individualizace prostředí třídy) se jednalo o tzv. zkrácené verze po 25 otázkách, které jejich autoři (B.J.Fraser a D.L.Fisher) nabídli k využití učitelům a výzkumníkům. Administrované texty vycházejí z anglických originálů publikovaných B.J.Fraserem (Classroom Environment. London, Croom Helm 1986, s.190-197) a z českého překladu MCI publikovaného J.Laškem a J.Marešem (Jak změnit sociální klima třídy? Pedagogická revue, 1991, Roč.XLII, č.6, s.401-410)

Jednotlivým odpovědím je přidělováno bodové hodnocení (u MCI 1-3 body, u ICEQ 1-5). Body otázek zaměřených na jednotlivé tzv. dimenze klimatu třídy se sčítají (vždy po pěti otázkách). Převědeme-li bodové hodnocení odpovědí všech žáků na střední hodnoty, lze výsledek považovat za střední hodnotu svého druhu skupinové normy názoru žáků na jednotlivé stránky jejich života ve školní třídě. Hodnoty výpovědí lze tedy relativizovat jak vůči intervalu, který je definován způsobem jejich kvantifikace (u MCI 5-15 bodů, u ICEQ 5-25 bodů), tak vůči tzv. lokálním normám, které jsou definovány hodnotami běžnými v rámci skupiny dotazovaných osob.

Oba dotazníky byly administrovány na konci školního roku 1991/92. Odpovědi byly shromážděny od 203 žáků z osmi tříd z pěti škol.

Tabulka č.1 Složení respondentů na klimatologické dotazníky

	Třída		Freq	Pct	CumPct
1	Žlutá	8.A	24	12	12
2	Zelená	8.B	30	15	27
3	Modrá	8.A	27	13	40
4	Zelená	5	29	14	54
5	Modrá	5	21	10	65
6	Žlutá	5	27	13	78
7	Hnědá	7.A	22	11	89
8	Bílá	7.A	23	11	100

(Tabulace výsledků základního statistického zpracování výpovědí pro celý soubor žáků a tabulka tzv. orientačních norem publikovaných J.Laškem a J.Marešem (v citované stati) přináší Příloha č.3.)

12) RvŽBM = rozdíl vůči "žádoucím" bodovacím maximu; střední hodnota stupnicí umožněných rozdílů = 5: pracujeme s hodnotami pro medián, který je u daného druhu škály považován za reprezentativnější střední hodnotu než aritmetický průměr. Pro jednotlivé dimenze MCI platí, že u "Spokojenosti" a "Soudržnosti" je čím více, tím lépe, a u "Třenic", "Soutěživosti" a "Obtížnosti" naopak.

13) Jak ukazuje srovnání s výsledky práce J. Laška a J. Mareše s MCI, jsou naše "měření" dosti podobná jejich orientačním normám - pokud ne totožná, tak v rámci jejich pásma běžných hodnot. Můžeme však považovat o 1.2 bodu nižší míru spokojenosti a o 0.7 bodu nižší míru soutěživosti u našich žáků za statisticky významný rozdíl (na 1% hladině významnosti v t-testu), pokud nám za postačující slouží předpoklad náhodného výběru respondentů a pokud přistoupíme na to, že i podmínka rovnosti rozptylů v obou souborech je prakticky splněna; to proto, neboť nemáme k dispozici hodnoty individuálních odpovědí. Viz Příloha č. 3.

14) Viz Příloha č. 3. Jako adekvátnější ukazatel považujeme medián rozdílů mezi individuálním "reálem" a "ideálem" než rozdíl mediánů "reálu" a "ideálu" pro celý soubor, neboť věrněji odráží tento vztah jako vztah vznikající ze dvou odpovědí vždy téhož jedince.

15) Připomeňme, že škála k vyjádření svého názoru nabízela vždy pět možností "téměř nikdy - málokdy - občas - často - velmi často". Za účelem další analýzy a interpretace byla překódována sdružením vždy dvou polárních kategorií v jednu na "zřídka - občas - často".

16) Skupiny žáků se stejně zaměřenými odpověďmi v rovině hodnocení skutečnosti a v rovině přání se sice nekryjí, avšak tendence k souladu přání se skutečností je zřetelná. Jinými slovy, žáci, kteří výuku hodnotí jako málo diferencovanou, si skutečně častěji přejí, aby tomu tak bylo i ve třídě podle jejich přání a naopak (Chí2 pro všech pět otázek je významný na 1% hladině významnosti).

17) Tabulaci středních hodnot a výsledky analýzy variance metodou F-testu ve sledovaných syntetických dimenzích "klimatologických" dotazníků viz v Příloze č. 4.

18) Zde díky použití mediánu je skryto o 0.9 bodů nižší průměrné hodnocení spokojenosti žáků osmých tříd, které je významné na 5% hladině významnosti.

19) Hodnoty F-testu pro "ideál" u MCI a škály osobních vztahů s učiteli (Personalizace) v ICEQ je třeba brát s rezervou, neboť není splněna podmínka normálního rozložení našich kvantifikací tak, jako v ostatních případech; rozložení sleduje spíše exponenciální křivku.

20) Kromě míry ideální představy o problémovém stylu učení (Investigace) a otázek týkajících se prostoru pro rozrůznění individuální aktivity v hodinách (Diferenciacie), byly všechny ostatní rozdíly shledány jako statisticky významné.

21) Právě kritérium přihlášky bylo využito při následující analýze. Ze tří osmých tříd se podařilo získat nezbytné údaje o celkem 66 žácích, z nichž bylo - a to zcela nezáměrně- 50% studentů a 50% nestudentů. Z tohoto souboru 61 žáků vyplňovalo na konci sedmé třídy sociologický dotazník a tak je možné zjistit, že konečná volba u dané skupiny celkem dobře odpovídá jejich dřívějším ambicím, podle kterých jsme žáky členili při analýze odpovědí v sociologickém dotazníku (viz tabulka č.1, Příloha č.5). Z tabulky č.2 pak vidíme, že volba žáků respektuje rovněž poměrně přesně jejich průměrný prospěch, s hranicí někde v intervalu 1.36-1.70, a že tedy souvislost těchto dvou užších, formálnějších aspektů školní úspěšnosti platí i pro naši skupinu žáků. Z tabulky č. 3 dále vidíme, že všechny tři třídy byly prakticky stejně "produktivní". V daném případě ovšem nelze uvažovat o sledování případného vlivu klimatu třídy na "produkcí" ne/studentů, neboť i když se klima, měřené prostřednictvím perspektivy žáků, v daných třídách odlišuje (jak ukazují grafy č. 1-6 v Příloze č. 5), statisticky významné jsou jen rozdíly mezi 1. a 2. třídou v dimenzi "Třenice" (graf č. 1) a "Personalizace" (graf č. 4 a č. 6) - a to na 5% hladině významnosti dle analýzy rozptylu Scheffeho metodou.

22) Vzhledem k výsledkům analýzy "produktivnosti" jednotlivých tříd a specifičnosti jejich klimatu -viz poznámka č. 21- můžeme pro danou úvahu považovat efekt klimatu třídy za srovnatelný.

23) Např. jen 52% studentů tvrdí, že učitel není k žákům přátelský jen zřídka, zatímco z nestudentů 85%. Přitom obě skupiny vypovídají o společném životě ve třídě a v jednotlivých třídách jsou zastoupeni prakticky ve stejném poměru.

24) Blíže k této problematice viz např. Measor, L.: *Cultivating the Middle Ground: Teachers and School Ethos*. In: Woods, P.: *Teacher Skills and Strategies*. London, Falmer Press 1990.

PŘÍLOHY KE KAPITOLE

Příloha č. 1

Tabulka č. 1 - V70xV61, n=160

V70: Měl jsi za poslední dva roky větší problémy s některým ze tvých učitelů? (1-ne, neměl; 2-ano, měl)
 V61: Když končí letní prázdniny, těšíš se už do školy? (1-ano; 2-moc ne; 3-vůbec ne)

V61	Count Exp Val Row Pct Col Pct				Row Total
		1	2	3	
V70	1	18 19.8 15.9% 64.3%	75 68.5 66.4% 77.3%	20 24.7 17.7% 57.1%	113 70.6%
	2	10 8.2 21.3% 35.7%	22 28.5 46.8% 22.7%	15 10.3 31.9% 42.9%	47 29.4%
	Column Total	28 17.5%	97 60.6%	35 21.9%	160 100.0%

Chi-Square 5.70440 D.F. 2 Significance .0577 Min E.F. 8.225 Cells with E.F.< 5 None

Tabulka č. 2 - V68xV61 n=160

V68: Máš ve škole nějaké neoblíbené předměty? (1-ne, nemám žádné neoblíbené předměty; 2-ano, mám a jsou to především ...)
 V61: Když končí letní prázdniny, těšíš se už do školy? (1-ano; 2-moc ne; 3-vůbec ne)

V61	Count Exp Val Row Pct Col Pct				Row Total
		1	2	3	
V68	1	9 4.9 32.1% 32.1%	15 17.0 53.6% 15.5%	4 6.1 14.3% 11.4%	28 17.5%
	2	19 23.1 14.4% 67.9%	82 80.0 62.1% 84.5%	31 28.9 23.5% 88.6%	132 82.5%
	Column Total	28 17.5%	97 60.6%	35 21.9%	160 100.0%

Chi-Square 5.33048 D.F. 2 Significance .0696 Min E.F. 4.900 Cells with E.F.< 5 1 OF 6 (16.7%)

Tabulka č. 3 - V64xV61 n=160

V64: Jaký je vlastně tvůj názor na školu? (1-ve škole se naučím spoustu potřebných věcí; 2-škola je nutná, ale často se učíme spoustu zbytečných věcí; 3-školu považuji za plýtvání časem)

V61: Když končí letní prázdniny, těšíš se už do školy? (1-ano; 2-moc ne; 3-vůbec ne)

		Count			
		Exp	Val		
V61	Row Pct				Row
V64	Col Pct	1	2	3	Total
1		13	45	8	66
		11.6	40.0	14.4	41.3%
		19.7%	68.2%	12.1%	
		46.4%	46.4%	22.9%	
2		15	52	26	93
		16.3	56.4	20.3	58.1%
		16.1%	55.9%	28.0%	
		53.6%	53.6%	74.3%	
3		0	0	1	1
		.2	.6	.2	.6%
		.0%	.0%	100.0%	
		.0%	.0%	2.9%	
Column Total		28	97	35	160
		17.5%	60.6%	21.9%	100.0%

		Count			
		Exp	Val		
V61	Row Pct				Row
V64	Col Pct	1	2	3	Total
1		13	45	8	66
		11.6	40.3	14.1	41.5%
		19.7%	68.2%	12.1%	
		46.4%	46.4%	23.5%	
2		15	52	26	93
		16.4	56.7	19.9	58.5%
		16.1%	55.9%	28.0%	
		53.6%	53.6%	76.5%	
Column Total		28	97	34	159
		17.6%	61.0%	21.4%	100.0%

Chi-Square 5.75857 D.F. 2 Significance .0562 Min E.F. 11.623 Cells with E.F.< 5 None

Tabulka č. 4 - V73xV61 n=160

V73: Myslíš si, že až budeš starší, využiješ to, co ses naučil(a) na základní škole? (1-ano, jsem o tom přesvědčen; 2-ano, ale využiji jen něco; 3-myslím, že většinu věcí vůbec nevyžiji)

V61: Když končí letní prázdniny, těšíš se už do školy? (1-ano; 2-moc ne; 3-vůbec ne)

		Count			Row Total
		Exp Val			
V61	Row Pct Col Pct	1	2	3	
V73					
	0	0	0	1	1
	Bez odp.	.2 .0%	.6 .0%	.2 100.0%	.6%
		.0%	.0%	2.9%	
	1	13 8.8 26.0%	32 30.3 64.0%	5 10.9 10.0%	50 31.3%
		46.4%	33.0%	14.3%	
	2	14 17.5 14.0%	60 60.6 60.0%	26 21.9 26.0%	100 62.5%
		50.0%	61.9%	74.3%	
	3	1 1.6 11.1%	5 5.5 55.6%	3 2.0 33.3%	9 5.6%
		3.6%	5.2%	8.6%	
	Column Total	28 17.5%	97 60.6%	35 21.9%	160 100.0%

		Count			Row Total
		Exp Val			
V61	Row Pct Col Pct	1	2	3	
V73					
	1	13 9.0 26.0%	32 30.7 64.0%	5 10.3 10.0%	50 33.3%
		48.1%	34.8%	16.1%	
	2	14 18.0 14.0%	60 61.3 60.0%	26 20.7 26.0%	100 66.7%
		51.9%	65.2%	83.9%	
	Column Total	27 18.0%	92 61.3%	31 20.7%	150 100.0%
Chi-Square	D.F.	Significance	Min E.F.	Cells with E.F.< 5	
6.88266	2	.0320	9.000	None	

tabulka č. 5 - V73xV64 n=160

v73: Myslíš si, že až budeš starší, využiješ to, co ses naučil(a) na základní škole? (1-ano, jsem o tom přesvědčen; 2-ano, ale využiji jen něco; 3-myslím, že většinu věcí vůbec nevyžiji)
 v64: Jaký je vlastně tvůj názor na školu? (1-ve škole se naučím spoustu potřebných věcí; 2-škola je nutná, ale často se učíme spoustu zbytečných věcí; 3-školu považuji za plýtvání časem)

		Count			Row Total
		Exp Val	Val		
V64	V73	Row Pct	Col Pct		
		1	2	3	
0	Count	0	1	0	1
	Exp Val	.4	.6	.0	.6%
	Row Pct	.0%	100.0%	.0%	
	Col Pct	.0%	1.1%	.0%	
1	Count	32	18	0	50
	Exp Val	20.6	29.1	.3	31.3%
	Row Pct	64.0%	36.0%	.0%	
	Col Pct	48.5%	19.4%	.0%	
2	Count	31	68	1	100
	Exp Val	41.3	58.1	.6	62.5%
	Row Pct	31.0%	68.0%	1.0%	
	Col Pct	47.0%	73.1%	100.0%	
3	Count	3	6	0	9
	Exp Val	3.7	5.2	.1	5.6%
	Row Pct	33.3%	66.7%	.0%	
	Col Pct	4.5%	6.5%	.0%	
Column Total	66	93	1	160	
	Total	41.3%	58.1%	.6%	100.0%

		Count		Row Total
		Exp Val	Val	
V64	V73	Row Pct	Col Pct	
		1	2	
1	Count	32	18	50
	Exp Val	21.1	28.9	33.6%
	Row Pct	64.0%	36.0%	
	Col Pct	50.8%	20.9%	
2	Count	31	68	99
	Exp Val	41.9	57.1	66.4%
	Row Pct	31.3%	68.7%	
	Col Pct	49.2%	79.1%	
Column Total	63	86	149	
	Total	42.3%	57.7%	100.0%

Chi-Square 13.23596 D.F. 1 Significance .0003 Min E.F. 21.141 Cells with E.F.< 5 None

Tabulka č. 6 - V59xV151 n=143

V59: Když vezmeš v úvahu vaši třídu, co bys řekl(a) sám(a) o sobě, o svém prospěchu? Pokus se vybrat z následujících odpovědí tu, která nejlépe vyjadřuje to, co si o sobě myslíš. (1-patřím k nejlepším; 2-patřím k průměru, ale v některých předmětech patřím k těm lepším; 3-jsem ve všem průměrný a. v ničem nevynikám; 4-mám podprůměrný prospěch, i když v některých předmětech jsem na tom o něco lépe; 5-jsem ve všem podprůměrný)

V151: Průměrný prospěch na konci sedmé třídy

Count		V151					Row Total
Exp Val	Row Pct	1.0-1.35	1.36-1.7	1.71-2.1	2.11-2.5	2.51 a víc	
Col Pct		1	2	3	4	5	
V59	1	21 6.9 95.5% 46.7%	1 5.1 4.5% 3.0%	0 2.9 .0% .0%	0 3.2 .0% .0%	0 3.8 .0% .0%	22 15.4%
	2	22 21.7 31.9% 48.9%	26 15.9 37.7% 78.8%	12 9.2 17.4% 63.2%	4 10.1 5.8% 19.0%	5 12.1 7.2% 20.0%	69 48.3%
	3	2 9.8 6.5% 4.4%	6 7.2 19.4% 18.2%	6 4.1 19.4% 31.6%	10 4.6 32.3% 47.6%	7 5.4 22.6% 28.0%	31 21.7%
	4	0 6.3 .0% .0%	0 4.6 .0% .0%	1 2.7 5.0% 5.3%	7 2.9 35.0% 33.3%	12 3.5 60.0% 48.0%	20 14.0%
	5	0 .3 .0% .0%	0 .2 .0% .0%	0 .1 .0% .0%	0 .1 .0% .0%	1 .2 100.0% 4.0%	1 .7%
Column Total		45 31.5%	33 23.1%	19 13.3%	21 14.7%	25 17.5%	143 100.0%

Chi-Square 114.15383 D.F. 16 Significance .0000 Min E.F. .133 Cells with E.F.< 5 14 OF 25 (56.0%)

Tabulka č. 7 - v70xv59 n=160

v70: Měl jsi za poslední dva roky větší problémy s některým ze tvých učitelů? (1-ne, neměl; 2-ano, měl)
 v59: Když vezmeš v úvahu vaši třídu, co bys řekl(a) sám(a) o sobě, o svém prospěchu? Pokus se vybrat z následujících odpovědí tu, která nejlépe vyjadřuje to, co si o sobě myslíš. (1-patřím k nejlepším; 2-patřím k průměru, ale v některých předmětech patřím k těm lepším; 3-jsem ve všem průměrný a v ničem nevynikám; 4-mám podprůměrný prospěch, i když v některých předmětech jsem na tom o něco lépe; 5-jsem ve všem podprůměrný)

Count		v59					
Exp Val	Row Pct	1	2	3	4	5	Row Total
Col Pct							
v70	1	23	54	20	15	1	113
		17.0	54.4	26.1	14.1	1.4	70.6%
		20.4%	47.8%	17.7%	13.3%	.9%	
		95.8%	70.1%	54.1%	75.0%	50.0%	
2		1	23	17	5	1	47
		7.1	22.6	10.9	5.9	.6	29.4%
		2.1%	48.9%	36.2%	10.6%	2.1%	
		4.2%	29.9%	45.9%	25.0%	50.0%	
Column Total		24	77	37	20	2	160
		15.0%	48.1%	23.1%	12.5%	1.3%	100.0%
Chi-Square	D.F.	Significance		Min E.F.	Cells with E.F.< 5		
12.85233	4	.0120		.587	2 OF 10 (20.0%)		

Tabulka č. 8 - v61xv151 n=143

v61: Když končí letní prázdniny, těšíš se už do školy? (1-ano; 2-moc ne; 3-vůbec ne)
 v151: Průměrný prospěch na konci sedmé třídy

Count		v151					
Exp Val	Row Pct	1.0-1.35	1.36-1.7	1.71-2.1	2.11-2.5	2.51 a víc	Row Total
Col Pct		1	2	3	4	5	
v61	1	8	7	5	1	4	25
		7.9	5.8	3.3	3.7	4.4	17.5%
		32.0%	28.0%	20.0%	4.0%	16.0%	
		17.8%	21.2%	26.3%	4.8%	16.0%	
2		34	20	8	12	14	88
		27.7	20.3	11.7	12.9	15.4	61.5%
		38.6%	22.7%	9.1%	13.6%	15.9%	
		75.6%	60.6%	42.1%	57.1%	56.0%	
3		3	6	6	8	7	30
		9.4	6.9	4.0	4.4	5.2	21.0%
		10.0%	20.0%	20.0%	26.7%	23.3%	
		6.7%	18.2%	31.6%	38.1%	28.0%	
Column Total		45	33	19	21	25	143
		31.5%	23.1%	13.3%	14.7%	17.5%	100.0%
Chi-Square	D.F.	Significance		Min E.F.	Cells with E.F.< 5		
14.94046	8	.0603		3.322	5 OF 15 (33.3%)		

Tabulka č. 9 - V64xV151 n=143

V64: Jaký je vlastně tvůj názor na školu? (1-ve škole se naučím spoustu potřebných věcí; 2-škola je nutná, ale často se učíme spoustu zbytečných věcí; 3-školu považuji za plýtvání časem)

V151: Průměrný prospěch na konci sedmé třídy

Count		V151					Row Total
Exp Val	Row Pct	1.0-1.35	1.36-1.7	1.71-2.1	2.11-2.5	2.51 a víc	
Col Pct	Col Pct	1	2	3	4	5	
V64	1	23 18.3 39.7% 51.1%	14 13.4 24.1% 42.4%	8 7.7 13.8% 42.1%	3 8.5 5.2% 14.3%	10 10.1 17.2% 40.0%	58 40.6%
	2	22 26.4 26.2% 48.9%	19 19.4 22.6% 57.6%	10 11.2 11.9% 52.6%	18 12.3 21.4% 85.7%	15 14.7 17.9% 60.0%	84 58.7%
	3	0 .3 .0% .0%	0 .2 .0% .0%	1 .1 100.0% 5.3%	0 .1 .0% .0%	0 .2 .0% .0%	1 .7%
Column Total		45 31.5%	33 23.1%	19 13.3%	21 14.7%	25 17.5%	143 100.0%

Chi-Square 14.85684 D.F. 8 Significance .0620 Min E.F. .133 Cells with E.F.< 5 5 OF 15 (33.3%)

Tabulka č. 10 - V73xV151 n=143

V73: Myslíš si, že až budeš starší, využiješ to, co ses naučil(a) na základní škole? (1-ano, jsem o tom přesvědčen; 2-ano, ale využiji jen něco; 3-myslím, že většinu věcí vůbec nevyžiji)

V151: Průměrný prospěch na konci sedmé třídy

Count		V151					Row Total
Exp Val	Row Pct	1.0-1.35	1.36-1.7	1.71-2.1	2.11-2.5	2.51 a víc	
Col Pct	Col Pct	1	2	3	4	5	
V73	0	0 .3 .0% .0%	0 .2 .0% .0%	0 .1 .0% .0%	0 .1 .0% .0%	1 .2 100.0% 4.0%	1 .7%
	1	19 13.8 43.2% 42.2%	11 10.2 25.0% 33.3%	2 5.8 4.5% 10.5%	3 6.5 6.8% 14.3%	9 7.7 20.5% 36.0%	44 30.8%
	2	26 28.0 29.2% 57.8%	22 20.5 24.7% 66.7%	13 11.8 14.6% 68.4%	17 13.1 19.1% 81.0%	11 15.6 12.4% 44.0%	89 62.2%
	3	0 2.8 .0% .0%	0 2.1 .0% .0%	4 1.2 44.4% 21.1%	1 1.3 11.1% 4.8%	4 1.6 44.4% 16.0%	9 6.3%
Column Total		45 31.5%	33 23.1%	19 13.3%	21 14.7%	25 17.5%	143 100.0%

Chi-Square 29.50394 D.F. 12 Significance .0033 Min E.F. .133 Cells with E.F.< 5 10 OF 20 (50.0%)

Tabulka č. 11 - V151xV52 n=143

V151: Průměrný prospěch na konci sedmé třídy

V52: Na jakou školu či obor bys chtěl ty sám podat přihlášku?

(1-Gymnázium; 2-Střední odborná škola; 3-Učební obor; 4-Nevím)

Count Exp Val Row Pct Col Pct	V52				Row Total
	gymnáz. 1	SOŠ s M 2	UO 3	neví 4	
V151 1 1.0-1.35	18 7.6 40.0% 75.0%	21 16.0 46.7% 41.2%	1 12.6 2.2% 2.5%	5 8.8 11.1% 17.9%	45 31.5%
2 1.36-1.7	5 5.5 15.2% 20.8%	20 11.8 60.6% 39.2%	4 9.2 12.1% 10.0%	4 6.5 12.1% 14.3%	33 23.1%
3 1.71-2.1	0 3.2 .0% .0%	6 6.8 31.6% 11.8%	8 5.3 42.1% 20.0%	5 3.7 26.3% 17.9%	19 13.3%
4 2.11-2.5	0 3.5 .0% .0%	1 7.5 4.8% 2.0%	13 5.9 61.9% 32.5%	7 4.1 33.3% 25.0%	21 14.7%
5 2.51 a víc	1 4.2 4.0% 4.2%	3 8.9 12.0% 5.9%	14 7.0 56.0% 35.0%	7 4.9 28.0% 25.0%	25 17.5%
Column Total	24 16.8%	51 35.7%	40 28.0%	28 19.6%	143 100.0%

Chi-Square 77.18641 D.F. 12 Significance .0000 Min E.F. 3.189 Cells with E.F.< 5 6 OF 20 (30.0%)

Příloha č. 2

Analýza skupin žáků s kladně/záporně vyhocenými obecnými postoji ke škole dle krátkodobé (V52) a dlouhodobé (V74) perspektivy další vzdělávací kariéry

1/

A=V61(1)xV64(1)-do školy se těší a ve škole se naučí spoustu potřebných věcí

B=V61(1)xV73(1)- do školy se těší a o tom, že školní poznatky využijí, až budou starší, jsou přesvědčeni

V52: Na jakou školu či obor bys chtěl ty sám podat přihlášku? (1-Gymnázium; 2-SOŠ; 3-Učební obor; 4-Nevím)

V74: Uvažoval(a) jsi o tom, že bys studoval(a) na vysoké škole? (1-určitě bych chtěl(a) studovat na VŠ; 2-"asi ano"; 3-"asi ne"; 4-rozhodně nechci studovat na VŠ; 5-"nevím")

A		
V61(1)x V64(1)	V52/V74 = NOVA	
*218	3/3	4
219	3/5	7
*254	2/3	3
259	2/5	7
303	2/5	7
309	2/4	3
*310	2/3	3
319	2/2	2
*320	2/1	2
*803	1/1	1
*806	4/2	5
*828	3/3	4
*839	3/3	4
Σ	13	

B		
V61(1) x V73(1)	V52/V74 = NOVA	
210	2/5	7
*218	3/3	4
244	4/5	7
*254	2/3	3
*310	2/3	3
314	2/2	2
*320	2/1	2
*803	1/1	1
*806	4/2	5
*828	3/3	4
*839	3/3	4
854	2/2	2
881	4/5	7
Σ	13	

Poznámky:

- 1) Ve sloupcích V61(1)xV64(1) a V61(1)xV73(1) jsou uvedena identifikační čísla jednotlivých žáků
- 2) * = žáci, kteří zvolili v obou otázkách pozitivní racionální hodnocení školy

statistiky

Pro 8 žáků (5%)
 v52 12,5% (1)1x (2)3x (3)3x (4)1x
 v74 25% (1)2x (2)1x (3)5x (4)0x (5)0x
 12,5% 37,5% 37,5% 12,5%

Pro 18 žáků (11,25%)
 v52 5,5% (1)1x (2)10x (3)4x (4)3x
 v74 11% (1)2x (2)4x (3)5x (4)1x (5)6x
 5,5% 55,5% 22% 16,6%

NOVA 8ž (1)1x (2)1x (3)2x (4)3x (5)1x (6)0x (7)0x
 18ž (1)1x (2)4x (3)3x (4)3x (5)1x (6)0x (7)6x

Zelená 7B	Žlutá 7A	Žlutá 7B	Modrá 7C	Modrá 7A	Modrá 7B	Total
2 25.0%	1 12.5%	1 12.5%	2 25.0%	2 25.0%	0 00.0%	8 100%
6 33.3%	3 16.7%	3 16.7%	2 11.1%	3 16.7%	1 05.6%	18 100%

2/

A=V61(3)xV64(2) - do školy se netěší a školu považují za nutnou, avšak učící spoustu zbytečných věcí

B=V61(3)xV73(2) - do školy se netěší a myslí si, že ze základní školy využijí, až budou starší, jen něco

V52: Na jakou školu či obor bys chtěl ty sám podat přihlášku? (1-Gymnázium; 2-SOŠ; 3-Učební obor; 4-Nevím)

V74: Uvažoval(a) jsi o tom, že bys studoval(a) na vysoké škole? (1-určitě bych chtěl(a) studovat na VŠ; 2-"asi ano"; 3-"asi ne"; 4-rozhodně nechci studovat na VŠ; 5-"nevím")

A					
V61(3) x V64(2)	V52 x = NOVA V74		V61(3) x V64(2)	V52 x = NOVA V74	
*206	3/3	4	*315	3/4	4
*214	4/5	7	*316	3/4	4
216	3/5	7	*318	3/4	4
217	3/4	4	*321	4/2	5
*234	2/5	7	326	3/4	4
*239	4/3	6	*815	2/1	2
*240	4/3	6	*820	1/1	1
*256	4/4	6	*837	4/3	6
*301	3/4	4	*838	3/3	4
305	3/4	4	*840	2/4	3
*306	4/4	6	842	2/4	3
*308	3/4	4	*867	4/3	6
311	3/4	4	*893	2/2	2
Σ		=	26		

B					
V61(3) x V73(2)	V52 x = NOVA V74		V61(3) x V64(2)	V52 x = NOVA V74	
*206	3/3	4	*308	3/4	4
*214	4/5	7	*315	3/4	4
226	4/4	6	*316	3/4	4
*234	2/5	7	*318	3/4	4
237	1/3	0	*321	4/2	5
238	1/2	1	*815	2/1	2
*239	4/3	6	*820	1/1	1
*240	4/3	6	*837	4/3	6
243	3/3	4	*838	3/3	4
252	4/5	7	*840	2/4	3
*256	4/4	6	*867	4/3	6
*301	3/4	4	877	2/3	3
*306	4/4	6	*893	2/2	2
Σ		=	26		

statistiky

Pro 20 žáků (12,5%)
 5,0% 20,0% 35,0% 40,0%
 V52 (1)1x (2)4x (3)7x (4)8x
 V74 (1)2x (2)2x (3)6x (4)8x (5)2x
 10% 10% 30% 40% 10%

Pro 32 žáků (20%)
 9,4% 18,7% 40,6% 31,0%
 V52 (1)3x (2)6x (3)13x (4)10x
 V74 (1)2x (2)3x (3)9x (4)14x (5)4x
 6,2% 9,4% 28,0% 43,7% 12,5%

NOVA1 20 (1)1x (2)2x (3)1x (4) 7x (5)1x (6)6x (7)2x (0)0
 NOVA1 32 (1)2x (2)2x (3)3x (4)12x (5)1x (6)7x (7)4x (0)0

Zelená7B	Žlutá 7A	Žlutá 7B	Modrá 7C	Modrá 7A	Modrá 7B	Total
7 35,0%	2 10,0%	4 20,0%	2 10,0%	3 15,0%	2 10,0%	20 100%
10 31,2%	5 15,6%	8 25,0%	2 6,2%	4 12,5%	3 9,4%	32 100%

Příloha č. 3

střední hodnoty pro "klimatologické" dotazníky MCI a ICEQ na základě odpovědí celého souboru 203 žáků a "orientační normy" J. Laška a J. Mareše pro MCI od 863 žáků.

Tabulka č. 1 MCI n=203 (celý soubor)

REÁL	aritmetický průměr/třída			medián/třída		variační koeficient
	aritm. průměr - X	směr. odchyl SD	pásmo běžných hodnot	Medián	P.B.H. 1.- 3. kvartil	
Spokojenost	11.0	2.29	8.7-13.3	11	9-13	20.8%
Třenice	9.9	2.94	7.0-12.8	11	7-13	29.6%
Soutěživost	11.5	2.62	8.9-14.1	13	10-13	22.7%
Obtížnost	8.6	2.46	6.1-11.1	9	7-11	28.6%
Soudržnost	9.7	3.09	6.6-12.8	9	7-13	31.8%

Tabulka č. 2 MCI n=203 (celý soubor)

IDEÁL	aritmetický průměr/třída			medián/třída		variační koeficient
	aritm. průměr - X	směr. odchyl SD	pásmo běžných hodnot	Medián	P.B.H. 1.- 3. kvartil	
Spokojenost	13.7	1.83	11.9-15.0	15	13-15	13.4%
Třenice	6.2	2.18	5.0-8.4	5	5-7	35.1%
Soutěživost	9.0	3.40	5.6-12.4	9	5-11	37.9%
Obtížnost	6.3	2.00	5.0-8.3	5	5-7	31.6%
Soudržnost	13.4	2.41	11.0-15.0	15	13-15	17.9%

Tabulka č. 3 ICEQ n=203 (celý soubor)

REÁL	aritmetický průměr/třída			medián/třída		variační koeficient
	aritm. průměr - X	směr. odchyl SD	pásmo běžných hodnot	Medián	P.B.H. 1.- 3. kvartil	
Personaliz	16.0	3.72	12.3-19.7	16	14-19	23.2%
Participace	15.8	3.34	12.5-19.1	16	14-18	21.1%
Independenc	13.4	3.00	10.4 16.4	13	11-16	22.3%
Investigace	13.4	3.15	10.2-16.5	14	11-15	23.4%
Diferenciace	13.6	3.36	10.2-17.0	14	11-16	24.6%

Tabulka č. 4 ICEQ n=203 (celý soubor)

IDEÁL	aritmetický průměr/třída			medián/třída		variační koeficient
	aritm. průměr - X	směr. odchyl SD	pásmo běžných hodnot	Medián	P.B.H. 1.- 3. kvartil	
Personaliz	21.0	3.63	17.4-24.6	22	18-24	17.3%
Participace	20.2	3.25	16.9-23.4	20	18-23	16.1%
Independenc	18.8	3.68	15.1-22.5	19	17-21	19.6%
Investigace	17.3	3.55	13.7-20.8	17	15-20	20.5%
Diferenciace	13.5	3.62	9.9-17.1	13	11-16	26.7%

Tabulka č. 5 MCI n=203 (celý soubor)

ROZDÍL IDEÁL - REÁL	aritmetický průměr/třída			medián/třída		variační koeficient
	aritm. průměr - X	směr. odchyl SD	pásmo běžných hodnot	Medián	P.B.H. 1.- 3. kvartil	
Spokojenost	2.68	2.73	- 0.0-5.4	2	1-4	101.8%
Třenice	-3.73	2.99	- 6.7-0.7	- 4	- 6--2	80.1%
Soutěživost	-2.58	3.45	- 6.0-0.9	- 2	- 6-0	134.0%
Obtížnost	-2.31	2.93	- 5.2-0.6	- 2	- 4-0	127.0%
Soudržnost	3.75	3.26	0.5-7.0	4	2-6	86.8%

Tabulka č. 6 ICEQ n=203 (celý soubor)

ROZDÍL IDEÁL - REÁL	aritmetický průměr/třída			medián/třída		variační koeficient
	aritm. průměr - X	směr. odchyl SD	pásmo běžných hodnot	Medián	P.B.H. 1.- 3. kvartil	
Personaliz	4.98	4.86	0.1-9.8	5	1-9	97.6%
Participace	4.35	4.06	0.3-8.4	4	2-7	93.2%
Independenc	5.36	4.32	1.0-9.7	5	2-8	80.6%
Investigace	3.90	4.04	- 0.1-7.9	3	1-7	103.7%
Diferenciace	-0.10	4.12	- 4.0-4.0	0	-3-2	4000.0%

Tabulka č. 7 MCI n=863 (Lašek, Mareš - "orientační normy")

REÁL	aritmetický průměr/třída			medián/třída		variační koeficient
	aritm. průměr - X	směr. odchyl - SD	pásmo běžných hodnot	Medián	P.B.H. 1.- 3. kvartil	
Spokojenost	12.2	2.17	10.0-14.4	13	11-13	17.8%
Třenice	10.	3.11	6.9-13.1	9	7-11	31.2%
soutěživost	12.2	2.56	9.7-14.8	13	11-15	20.9%
Obtížnost	8.7	2.46	8.2-11.1	9	7-11	28.4%
soudržnost	9.6	3.24	6.4-12.9	9	7-13	33.6%

Tabulka č. 8 - test rozdílů mezi dvěma průměry pro MCI - REÁL
I n=863 II n=203

	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	t-test
Spokojenost	12.2	2.17	11.0	2.29	7.014**
Třenice	10.0	3.11	9.9	2.94	0.416
soutěživost	12.2	2.56	11.5	2.62	3.490**
Obtížnost	8.7	2.46	8.6	2.46	0.521
soudržnost	9.6	3.24	9.7	3.09	-0.399

** rozdíl statisticky významný na hladině 1%

Příloha č. 4

střední hodnoty a statistická významnost rozdílů podsouborů
žáků pátých a osmých tříd (M = medián; F = významnost F-testu)

TABULKA č.1 MCI REÁL	5.třídy n=77			F	8.třídy n=81		
	aritm. průměr	směr. odchyl			aritm. průměr	směr. odchyl	
	\bar{x}	SD	M		\bar{x}	SD	M
Spokojenost	11.3	2.17	11	5%	10.6	2.03	11
Třenice	11.3	2.51	11	1%	9.5	2.89	9
Soutěživost	12.2	2.31	13	1%	11.0	2.85	11
Obtížnost	8.5	2.41	9	--	9.0	2.50	9
Soudržnost	8.7	3.11	9	1%	10.2	2.96	11

TABULKA č.2 MCI IDEÁL	5.třídy n=77			F	8.třídy n=81		
	aritm. průměr	směr. odchyl			aritm. průměr	směr. odchyl	
	\bar{x}	SD	M		\bar{x}	SD	M
Spokojenost	13.4	2.02	14	--	13.7	1.73	15
Třenice	6.8	2.55	5	5%	6.0	1.93	5
Soutěživost	10.4	3.36	11	1%	8.2	3.26	7
Obtížnost	10.4	3.37	7	1%	8.2	3.26	5
Soudržnost	12.8	3.01	15	5%	13.7	1.98	15

TABULKA č.3 MCI ROZDÍL IDEÁL - REÁL	5.třídy n=77			F	8.třídy n=81		
	aritm. průměr	směr. odchyl			aritm. průměr	směr. odchyl	
	\bar{x}	SD	M		\bar{x}	SD	M
Spokojenost	2.05	2.72	2	5%	3.09	2.38	4
Třenice	-4.49	3.10	-4	--	-3.57	2.87	-4
Soutěživost	-1.83	3.70	-2	--	-2.88	3.25	-2
Obtížnost	-3.12	2.91	-2	1%	-1.67	2.66	-4
Soudržnost	4.12	3.67	4	--	3.47	3.03	4

TABULKA č.4 ICEQ REÁL	5.třída n=77			F	8.třída n=81		
	aritm. průměr	směr. odchyl			aritm. průměr	směr. odchyl	
	\bar{X}	SD	M		\bar{X}	SD	M
Personaliz	16.5	3.40	16	--	16.2	4.04	17
Participace	15.5	3.45	16	--	16.5	3.27	17
Independenc	13.2	3.21	13	--	13.1	2.87	13
Investigace	14.2	3.13	14	5%	12.9	3.12	12
Diferenciac	14.2	3.32	15	--	13.3	3.44	13

TABULKA č.5 ICEQ IDEÁL	5.třída n=77			F	8.třída n=81		
	aritm. průměr	směr. odchyl			aritm. průměr	směr. odchyl	
	\bar{X}	SD	M		\bar{X}	SD	M
Personaliz	20.3	3.72	21	1%	21.8	3.57	23
Participace	18.9	3.24	19	1%	21.5	2.84	21
Independenc	17.6	3.94	18	1%	19.8	3.32	20
Investigace	16.6	3.52	16	--	17.7	3.52	18
Diferenciac	14.1	3.41	14	--	13.5	3.77	13

TABULKA č.6 ICEQ ROZDÍL IDEÁL - REÁL	5.třída n=77			F	8.třída n=81		
	aritm. průměr	směr. odchyl			aritm. průměr	směr. odchyl	
	\bar{X}	SD	M		\bar{X}	SD	M
Personaliz	3.83	4.67	4	5%	5.63	5.16	5
Participace	3.39	3.91	3	5%	4.95	3.94	5
Independenc	4.43	4.19	4	1%	6.69	4.33	6
Investigace	2.44	3.39	2	1%	4.78	4.30	5
Diferenciac	-0.16	3.93	0	--	0.21	4.30	0

Příloha č. 5

Tabulka č. 1 - Student/Nestudent x V52

V52: Na jakou školu či obor bys chtěl ty sám podat přihlášku?
(1-Gymnázium; 2-SOŠ; 3-Učební obor; 4-Nevím)

	Count Exp Val Row Pct Col Pct	V52				Row Total
		1	2	3	4	
1 STUDENT	6 2.9 20.7% 100.0%	21 12.4 72.4% 80.8%	0 9.0 .0% .0%	2 4.8 6.9% 20.0%	29 47.5%	
2 NESTUDENT	0 3.1 .0% .0%	5 13.6 15.6% 19.2%	19 10.0 59.4% 100.0%	8 5.2 25.0% 80.0%	32 52.5%	
Column Total	6 9.8%	26 42.6%	19 31.1%	10 16.4%	61 100.0%	

Chi-Square D.F. Significance Min E.F. Cells with E.F.< 5
38.39147 3 .0000 2.852 3 OF 8 (37.5%)

Tabulka č. 2 - Student/Nestudent x V151

V151: Průměrný prospěch na konci sedmé třídy

	Count Exp Val Row Pct Col Pct	V151					Row Total
		1.0-1.35 1	1.36-1.7 2	1.71-2.1 3	2.11-2.5 4	2.51 a víc 5	
1 STUDENT	17 8.6 58.6% 94.4%	11 7.6 37.9% 68.8%	1 5.2 3.4% 9.1%	0 3.8 .0% .0%	0 3.8 .0% .0%	29 47.5%	
2 NESTUDENT	1 9.4 3.1% 5.6%	5 8.4 15.6% 31.3%	10 5.8 31.3% 90.9%	8 4.2 25.0% 100.0%	8 4.2 25.0% 100.0%	32 52.5%	
Column Total	18 29.5%	16 26.2%	11 18.0%	8 13.1%	8 13.1%	61 100.0%	

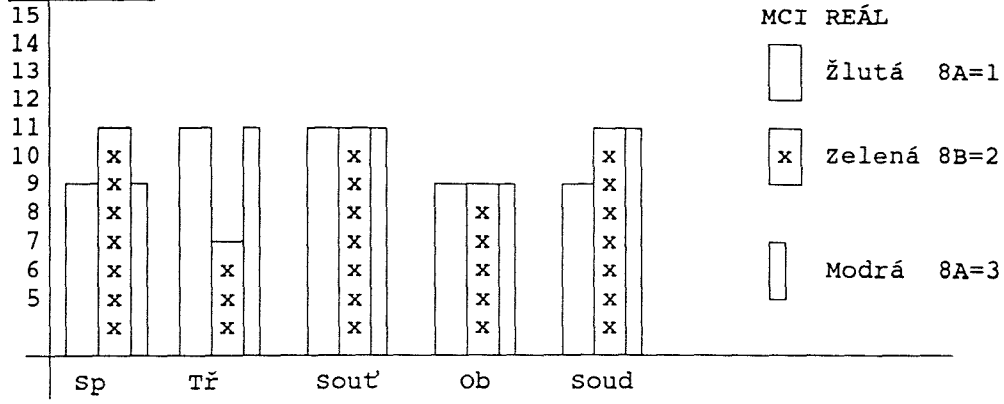
Chi-Square D.F. Significance Min E.F. Cells with E.F.< 5
39.78455 4 .0000 3.803 4 OF 10 (40.0%)

Tabulka č. 3 - Rozložení souboru 66 Studentů/Nestudentů ve třech sledovaných osmých třídách

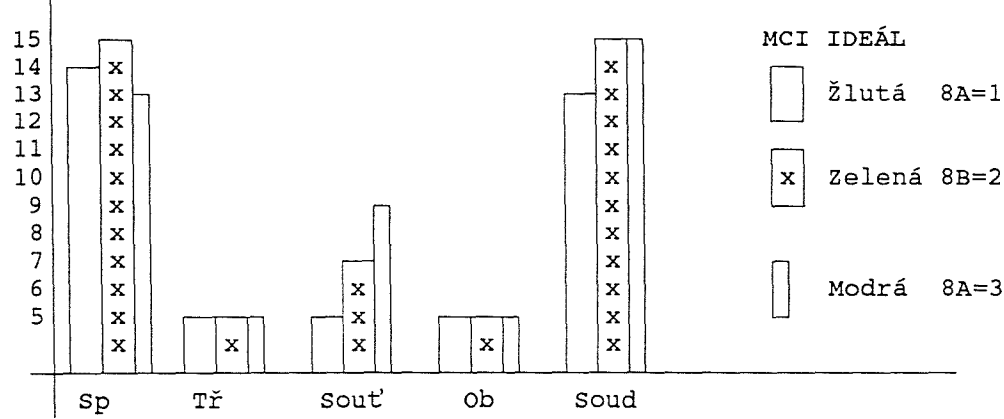
	Count Exp Val Row Pct Col Pct	TŘÍDA			Row Total
		1	2	3	
1 STUDENT	9 9.0 27.3% 50.0%	15 14.5 45.5% 51.7%	9 9.5 27.3% 47.4%	33 50.0%	
2 NESTUDENT	9 9.0 27.3% 50.0%	14 14.5 42.4% 48.3%	10 9.5 30.3% 52.6%	33 50.0%	
Column Total	18 27.3%	29 43.9%	19 28.8%	66 100.0%	

1991

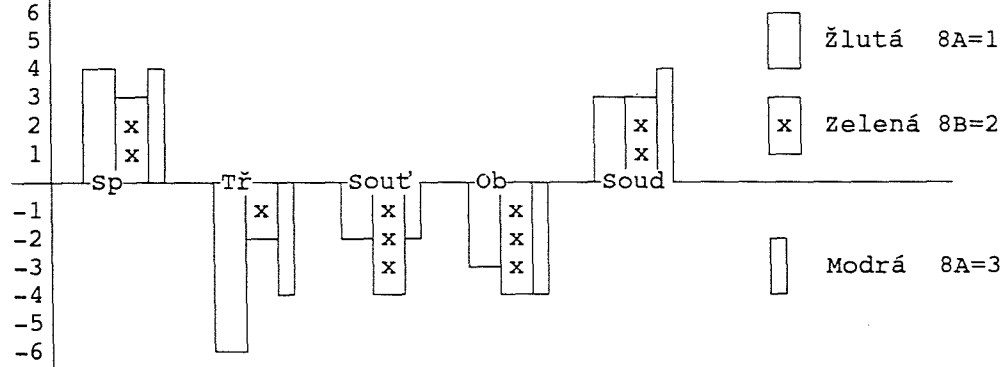
Graf č. 1



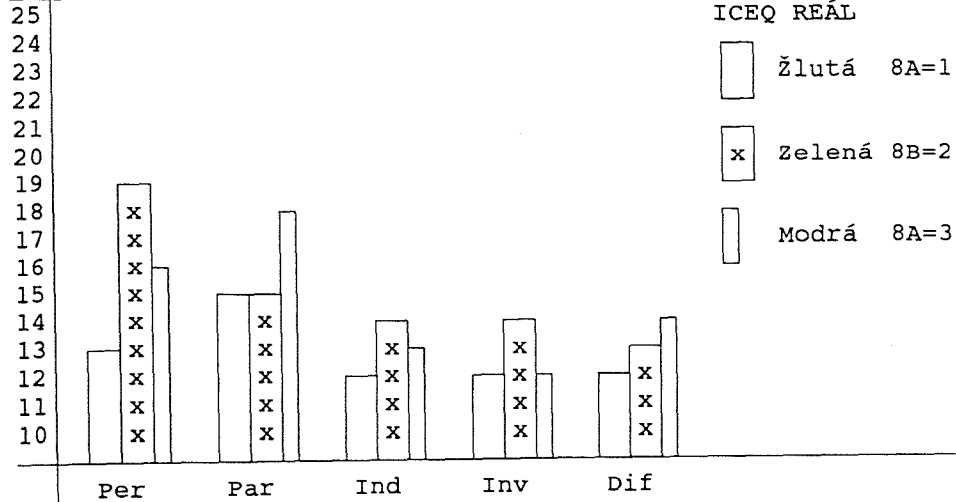
Graf č. 2

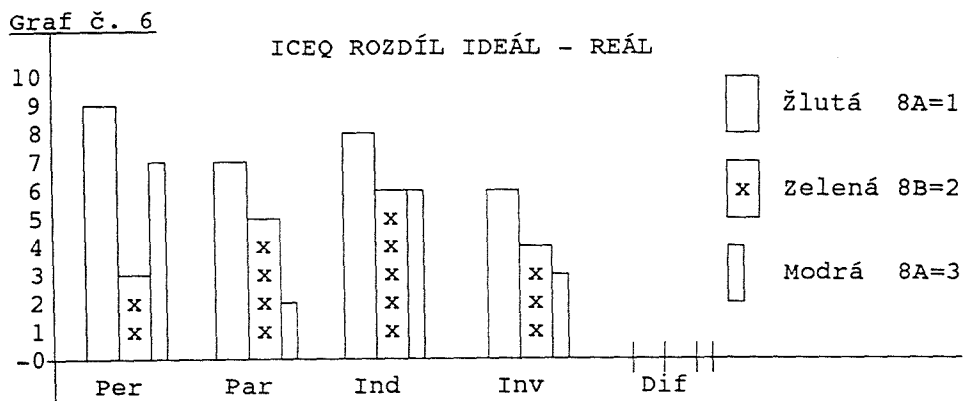
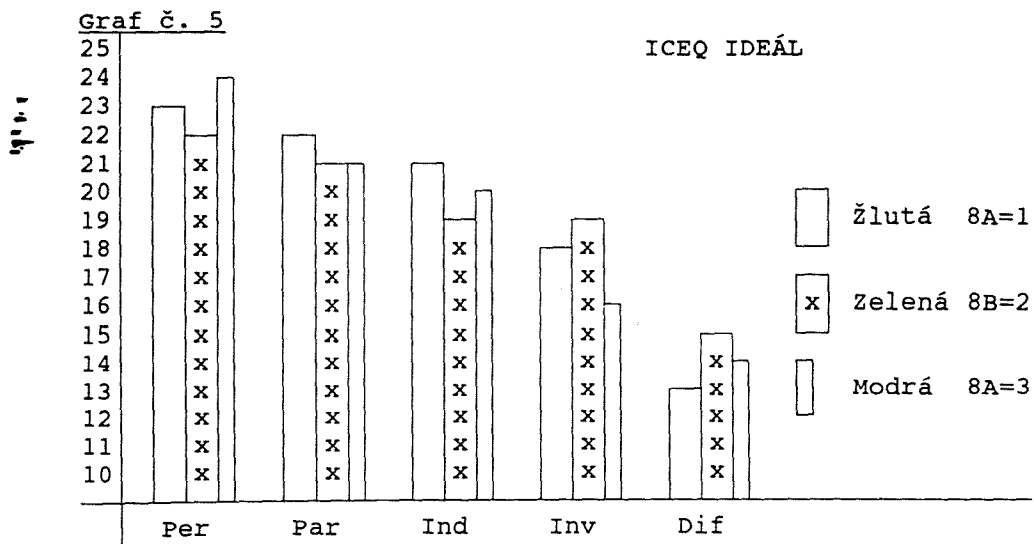


Graf č. 3



Graf č. 4





Příloha č. 6

Střední hodnoty a statistická významnost rozdílů podsouborů studenti/Nestudenti n=33/33 (M=medián; F=významnost F-testu)

TABULKA č.1 MCI REÁL	STUDENT			F	NESTUDENT		
	aritm. průměr -	směr. odchyl	M		aritm. průměr -	směr. odchyl	M
	X	SD			X	SD	
Spokojenost	10.2	1.69	9	--	10.8	2.02	11
Třenice	8.9	2.82	9	--	9.7	3.15	9
Soutěživost	11.1	2.62	11	--	10.7	3.14	11
Obtížnost	9.5	2.87	9	--	8.7	1.96	9
Soudržnost	9.1	2.67	9	1%	11.2	2.71	11

TABULKA č.2 MCI IDEÁL	STUDENT			F	NESTUDENT		
	aritm. průměr -	směr. odchyl	M		aritm. průměr -	směr. odchyl	M
	X	SD			X	SD	
Spokojenost	14.1	1.21	15	--	13.3	2.02	13
Třenice	5.4	0.78	5	1%	6.8	2.68	5
Soutěživost	7.9	2.98	7	--	8.3	3.45	7
Obtížnost	5.3	0.88	5	1%	6.4	2.03	6
Soudržnost	13.9	1.73	15	--	13.4	2.16	15

TABULKA č.3 MCI ROZDÍL IDEÁL - REÁL	STUDENT			F	NESTUDENT		
	aritm. průměr -	směr. odchyl	M		aritm. průměr -	směr. odchyl	M
	X	SD			X	SD	
Spokojenost	3.91	1.77	4	1%	2.46	2.02	2
Třenice	-3.58	2.96	-3	--	-2.94	2.97	-4
Soutěživost	-3.19	2.84	-4	--	-2.42	3.62	-2
Obtížnost	-4.15	2.84	-4	1%	-2.30	2.33	-2
Soudržnost	4.79	2.87	4	1%	2.21	2.76	2

1991

ICEQ REÁL	STUDENT				NESTUDENT		
	aritm. průměr	směr. odchyl			aritm. průměr	směr. odchyl	
	- X	SD	M	F	- X	SD	M
Personaliz	14.9	4.30	15	1%	17.6	3.54	18
Participace	15.8	3.64	15	--	16.7	2.90	17
Independenc	13.7	2.28	14	--	12.9	3.24	13
Investigace	11.9	2.75	11	5%	13.5	3.31	14
Diferenciac	12.3	3.50	11	5%	14.3	3.29	14

ICEQ IDEÁL	STUDENT				NESTUDENT		
	aritm. průměr	směr. odchyl			aritm. průměr	směr. odchyl	
	- X	SD	M	F	- X	SD	M
Personaliz	21.9	3.33	23	--	21.3	4.13	23
Participace	21.8	2.72	22	--	20.7	2.89	21
Independenc	20.7	2.73	21	1%	18.5	3.58	18
Investigace	17.5	3.39	17	--	17.7	3.79	18
Diferenciac	13.9	3.84	13	--	12.9	3.69	14

ICEQ ROZDÍL IDEÁL - REÁL	STUDENT				NESTUDENT		
	aritm. průměr	směr. odchyl			aritm. průměr	směr. odchyl	
	- X	SD	M	F	- X	SD	M
Personaliz	7.06	5.74	7	1%	3.67	3.93	3
Participace	5.94	4.11	5	5%	3.97	3.72	4
Independenc	7.00	3.98	7	--	5.58	4.09	6
Investigace	5.64	4.51	6	--	4.18	4.20	4
Diferenciac	1.63	4.55	1	1%	-1.42	3.70	-2

Interakční žánry ve vyučování

Hana Kasíková

Co se skrývá za oním NIC, kterým odpovídají děti na stereotypní rodičovskou otázku: Co bylo dnes ve škole? Otázka víceméně míří k interakčnímu poli učitel-dítě, respektive ještě častěji redukovane k výsledným efektům této interakce. (*Byl jsi zkoušen? Co ti dala? Cože, trojku?*). Co se skrývá za učitelským "Dneska nic nevidíte", kterým se učitelé zaštiťovali při našem vstupu do tříd?

Text o interakčních žánrech ve vyučování, který nemůže zdaleka vyčerpávat jejich množství, je strukturován právě podle zmíněného kritéria: Co se vynořuje ze zdánlivě nevnímaného kurikula, co z onoho skrytého kurikula je méně skryté, že se objeví alespoň v řeči obou aktérů vyučování - žáků i učitelů? Jaké interakční žánry se prezentují navenek tímto způsobem jako ne zcela běžné? Je učitelská a žakovská optika toho "co stojí za řeč" stejná?

Vezměme si nejprve optiku učitelkou. Interakční žánry, které se ve vyučování vyskytují, jsou prezentovány:

a) s negativním podtextem; pokud se objeví ve vyučování, učitelé je omlouvají - vlastní indispozicí, charakterem učiva atp.; vypadá to, jako by se za ně trochu styděli;

b) jako žánry neutrální, zřejmě pro učitele natolik zavedené, běžné, nevyčnívající, že je nemá potřebu sám komentovat, ať v pozitivním či negativním smyslu. Převaha těchto žánrů ve vyučování byla signalizována již zmíněnou řečí učitele pro ty, kteří, byť v roli "již přijatých výzkumníků" vstupují do třídy a nejsou ani učitelé, ani žáky: "Dneska nic nevidíte...";

c) s pozitivním podtextem; učitelé o nich mluví rádi ve smyslu "Všimli jste si toho?", rádi se s nimi pochlubí; bývají to žánry, které jsou základem jejich pedagogické či didaktické inovace a jako takové jsou mnohdy určeny pro prezentaci navenek ("hospitační žánry").

Toto učitelské třídění žánrů z hlediska "co stojí za řeč nebo za viděnou", co učitelé vnímají jako dítěti i sobě prospěšné, koresponduje do značné míry s tím, co zvýrazňuje, případně obchází preskriptivní didaktika, co přehodnocují masmédiá jako pozoruhodné nebo naopak k zatracení, co je předkládáno učitelé jako vzorové prostřednictvím "světových parametrů", případně nových českých "pokusníků". (Učitelé, pokud chceš být na špičce pedagogického vývoje, pak preferuj tyto způsoby (c), zatímco jiné způsoby (a) - pokud jsou v pedagogické literatuře či řeči užší a širší veřejnosti prezentovány, v žádném případě nevystupují v podobě preskripce, naopak bývají spojovány s varovným signálem - manipulativní, autoritativní pedagogika apod.)

Pro komplexní analýzu toho, "co se také děti ve škole učí" v interakci ve vyučování, jsou samozřejmě důležité všechny zmiňované skupiny - a), b), c). Zatím se podařilo identifikovat, popsat a analyzovat jen některé, jen ty, které se nejzřetelněji vyčleňovaly z bohatství různých variant interakcí konstituujících běžnou i mimořádnou výuku ve sledovaných třídách.

Interakční žánr DIKTÁT

Učivo, které si mají děti osvojit, je jim nadiktováno povětšinou pro zápis do sešitu. Objevuje se tu specifická

podoba interakce: řeč učitele (do značné míry redukováná, přetvářená pravidly uspořádání učiva) je bez prostoru pro myšlenkové zpracování bezprostředně převedena na psaný jazyk žáka: smysl působení je v doslovném převzetí. (Z této charakteristiky vyplývá, že interakčním žánrem DIKTÁT nemůžeme psanou zkoušku, které se děti podrobují v češtině či v cizích jazycích, kde diktát slouží pro kontrolu pravopisu).

Vznik "psaných kopií učitelovy řeči" má několik variant, kdy na jednom krajním pólu je diktát včetně diktovaných pomlček, návodu k podtrhávání, dvojteček, pravopisu, na pólu druhém diktát, který kombinuje diktování tezí, které děti zapisují, s kratičkým komentářem učitele: přitom to, co je určeno pro diktát, je zřetelně jazykově odlišeno úvodními frázemi typu "připiš si k tomu... napíšeme..."

Uvedme několik situací, v kterých se objevuje žánr diktátu:

SITUACE 1

Učitel zkouší postupně dvě děti v lavici. Třída, které nebyla zadána práce, zkoušení nesleduje. Zvyšuje se neklid, hluk, přibývá apelů ze strany učitele, přibývá i intenzita učitelského hlasu. Obrát - jako mávnutím kouzelného proutku - nastává v okamžiku, kdy si učitel stoupne, začne diktovat učivo a děti v naprostém tichu přesně zapisují, co je jim diktováno. Další obrát přichází s koncem diktátu a s nástupem jiného interakčního žánru (četba textu). A s ním postupně narůstání neklidu...

SITUACE 2

Dva začínající učitelé po několika úvodních hodinách, kdy se podle vlastních slov pokoušeli o diskusní pojetí vyučování, nasadili žánr diktátu, který se - opět podle vlastních slov - natolik osvědčil, že se zcela záměrně rozrostl do širší třídního managementu. Téměř vše pak bylo nařizováno a diktováno.

Situace 2 vlastně představuje posunutí interakčního žánru diktátu do interakčního žánru VÝKLAD - DIKTÁT, tj. výklad je strukturován a hlavně ztvárněn (diktující hlas) tak, že je pochopen jako diktát a má také stejné účinky: tezovitý výklad, kdy každou větu mají žáci vnímat jako podstatnou, v tempu "ještě pro zápis". Žák má čas jen psát: nezbyvá čas na reflexi řečeného, na otázku, byť i třeba nevyslovenou. Dokumentujeme slovy začínajícího učitele, který k tomu píše: "Na praxi byl také Pavel J., jehož suchý výklad předem ničil jakýkoliv pokus o odpor..."

Situace 3 prezentuje další variantu interakčního žánru diktátu: DIKTÁT - ZADÁNÍ. "Když jste takto rozjetí, tak ta práce za moc nestojí", říká učitelka a následuje diktát vět, určených pro rozbor. Slyším Zdeňku, která sedí blízko mě v poslední lavici, jak polohlasem pro sebe komentuje: "A co přidáš ještě..."

Kdy se žák ve škole setká s diktátem? Paradoxní je, že frekvence tohoto interakčního žánru (IŽ) vzrůstá s věkem žáka. Jen zřídka se ho dočkají mladší žáci přesto, že by byl u této věkové kategorie snadněji didakticky zdůvodnitelný. Proč tedy častější výskyt u starších žáků, obecně v 7., 8. a 9. třídách základní školy, které učitelé zhusta označují za problematické, případně v některých "obtížně zvladatelných třídách" na škole střední?

Jak již bylo řečeno, objeví-li se tento IŽ ve vyučování, mají učitelé tendenci jej zdůvodňovat, respektive omlouvat. Zdůvodnění se většinou týkalo chybějící učebnice nebo učebnice nevhodné: "Musím jim to předžvýkat", to je častý výrok učitele v této situaci. Proč se však toto "předžvýkání" vtěluje do žánru diktátu? Proč ne např. jinak strategicky uspořádanému výkladu?

Důvody mohou být různé: od časové tísně k možné nechuti k určitému typu látky, která se tímto způsobem jakoby jen "přeje". Vrátime-li se však k situacím ze školních tříd, objevuje se v tomto žánru ještě jeden fenomén - udržení rovnovážné situace, která je ještě akceptována oběma stranami jako situace učení.

Diktát bývá základem strategie, kterou zralejší učitelé označili výrazem "držet je na drátkách", učitelé začínající pak strategiemi pacifikačními (situace 2).

Pokud žáci vytvoří situaci, kterou učitel identifikuje jako situaci porušující "pedagogický vztah", vztah potřebný pro učení, pak bývá právě diktát jeden z významných "startovních" způsobů nápravy, rychlé restruktury interakce, která potvrzuje vztah vedeného a vedeného.

Zvrat je tak zaručený, že se vnucuje představa magie učitelovy činnosti. Citujeme výrok jednoho učitele, přítomného prvním pokusům svého kolegy o již zmiňované "diskusní pojetí vyučování". "Bylo to něco, co nezabíralo. V pondělí dorazil H., vybaven zápisky z prvorepublikové filozofické práce, jimž sám rozuměl, ale ostatním to bylo odepřeno. Kouzelný účinek byl však zaručen. Nepolevující tempo diktátu a smyšlené nesrozumitelných termínů pomáhaly udržet klid..."

Vybalancování vztahu potřebného k učení je často, zvláště u adeptů učitelství, připisováno něčemu neurčitému z učitelovy osobnostní výbavy. (Oldřich S.: "Správný pedagog potřebuje sadismus a komplex, jinak se totiž může spolehnout jen na fluidum, jež příkovává nezbedníky do lavic.")

Řeč o fluidu, častá mezi začínajícími učiteli, je řeč o tom, co dělá učitele učitelem. Právě "fluidnímu momentu" je připisována prioritní role. Častá věta "Buď to v sobě máš nebo ne" ústí do debat o funkčnosti dovednostní výbavy učitele. Naproti tomu řeč žáků o stejné věci je nesena v tónu "Ten (ta) to s námi umí. Ten (ta) nás dovede utáhnout." atp. Obdobné situace jako by žáci viděli právě prizmatem dovednostní výbavy učitele.

Interakční žánr diktátu tedy vskutku vypadá jako třídní kouzlo: rychlá restruktury mění zásadně klíma třídy, ze situace, kdy jsou děti už téměř "mimo drátek" učitele se vrací zpět k základní, oboustranně vydefinované učební dohodě. Diktát je základem strategie, která uvádí žáka rychle do pohybu, je ochranou proti žakovým taktikám oddalovat dobu, kdy je třeba dát se do učení (tak to formulovala učitelka z Modré školy). To vše se děje, aniž musí učitel sahat do rejstříku domluv, pohrůzek atp. Situace je tedy zvládnuta prostředky, které žák akceptuje jako běžnou součást vyučování, normu vyučovacích prostředků. Optika žakovského pohledu na stejný žánr se tedy odlišuje od učitelského "omlouvacího."

Proč právě diktát, zřejmě interakční základ jednoho z nejjednodušších vyučovacích postupů, má tuto razanci?

Jde o jasně vymezenou situaci - učitel diktuje, žák je "pod diktátem", diktátu se podřizuje. Zdá se, že jde o jednoduchost na obou stranách - jednoduchost diktovací strategie, jednoduchost zvládnutí činnosti, bez velkého úsilí učitele i žáků. Přitom žáci situaci diktátu velmi dobře rozumějí, pravidla jsou jasná, činnost je pro žáka ekonomicky nosná, předpokládá se, že bude efektivně zúročena (co se diktuje, to se také příště vyžaduje, zkouší). Vnucená kopie učitelovy řeči se tak vrací do vyučování ještě jednou. Zvrácení této jasné situace nepodrobením se diktátu (bývá výjimečně, u jednotlivců) je spojeno s příliš velkými sankcemi. (Nepíšeš? Inu, uvidíš příští hodinu!)

Koneckonců je tato strategie, respektive její nepoužití spojeno s určitými sankcemi i pro učitele. Učitel, který ji nechce použít (protože při její jednoduchosti těžko můžeme mluvit o tom, že by jí neuměl použít) je vystaven riziku, že se do diktujícího interakčního postavení dostávají častěji žáci. (Viděli jsme u učitele - důchodce, kterému vyhnutí se diktátu ztížilo zvládnutí třídy. Učitelka, která na třídní schůzce prohlásila: "Nechci být diktátor", také diktát ve výuce obcházela a dostala se do obdobných obtíží. (Po roce školy opustila.)

Diktát je tak interakčním žánrem, který více než od didaktických kritérií je odvozen od strategií chování dětí ve třídě, jde o žánr, který je zřejmě více ve službách učitelových "strategií přežití", než strategií výuky.

Interakční žánr PÍSEMNÁ ZKOUŠKA

Písemnou zkoušku předkládáme jako příklad žánru, který je sice událostí jak pro žáka, tak pro učitele, z hlediska prezentace vyučování navenek si však v optice obou aktérů stojí v určité míře rozdílně. Žák, který obvykle prezentuje školu jako "NIC tam nebylo.", v případě písemné zkoušky připouští alespoň její existenci. Učitel ve vztahu k veřejnosti (tj. k výzkumníkovi, nahlížejícímu do vyučování) tuto "zavedenou událost" nijak zvlášť nekommentuje. Písemná zkouška je jedním z žánrů, které hrají roli tentokrát učitelského NIC ("Nic tam neuvidíte").

Co se odehraje v tomto interakčním žánru? Co si zažije žák, co učitel? Písemná zkouška prezentuje žánr, který je ve shodě s didaktickou preskripcí: od věku, kdy žák zvládá písemný projev, je základem běžného postupu v doporučeném metodickém rejstříku. Podstatou tohoto žánru je přesun interakce učitel - žák na interakci žáka s textem. Tato interakce je obkroužena akcí učitele, zaměřené na její ochranu, na obranu proti rozšiřování o interakci s druhými žáky.

Reálné představení písemné zkoušky v Zelené škole však - právě oproti "rigorózní" didaktické preskripci - tento obraz posunuje. Žák v situaci písemné zkoušky jako by vytěšňoval učitele ze základního interakčního schématu vyučování učitel - žák. Učitel se pokouší toto vytěšnění zrušit, a to nejen očekávanými kontrolními vstupy (klasické napomínání typu "Co je to... To by snad stačilo...") a ochraňujícími manévry (odkázání učitele, který vstupuje s oznámením až na příhodnější dobu, okřikování hlučících žáků na chodbě). Žák je také častován humornými a ironizujícími poznámkami, které do testové situace vnáší prvky uvolnění, odlehčení, tedy nejružnorodějšími projevy na téma: Jsem tu s vámi.

Vědomí "nejsem v tom sám" je v žákovi posilováno ještě jednou proměnou klasické podoby žánru písemné zkoušky: učitelé, kteří ve shodě s didaktickým pravidlem prezentují ve své řeči písemnou zkoušku jako situaci, v níž nastupují pro každého obdobné podmínky, tuto situaci rovnosti ruší velmi často tím, že tyto podmínky varíují - a to v rozdělování pomoci.

Při písemné zkoušce (čtvrtletní kompozice z matematiky byly úlohy diferencovány podle toho, do které skupiny děti patří - tj. ke "studentům" nebo "nestudentům". Třída píše písemku pospolu. Robert, který patří k dobrým počtářům, si nevěděl rady s posledním příkladem. Učitel zareagoval na jeho výzvu: "Čtvrtý příklad nejde!" humornou poznámkou: "Všechno jde, jen malé děti se musí nosit!". Následuje vysvětlení, které Roberta přivedlo k úspěšnému řešení. Na obdobnou výzvu Petrovu se objeví slovní reakce: "To je blbý, když se někdo neučí..." Pomoc nenásleduje.

Situace naznačuje, že pomoci se dostává jen některým. (Příklad se týká matematiky, ale pozorování písemné zkoušky v dalších předmětech ukazuje na obecnější povahu jevu.) I přes "objektivní" žánr písemné zkoušky se tak žákovi

dostává poselství diferencovaného přístupu, poselství o "některých", kteří dostanou takřka hotové řešení úlohy, a pak o "těch druhých", kteří obdrží jen náznak nebo také nic.

Změny této nerovné situace mohou žáci dosáhnout určitým vyrovnávacím způsobem: pomocí od spolužáka. Avšak obdobně, jako je udělována učitelská přímá pomoc, je udělována i možnost kooperativní nápovědy. Tolerance k nahlédnutí k druhému, k napovězení šeptem se objevuje v určité míře, která je zřejmě dána snahou o utajení akce. Děje se tak přehlédnutím poklesku nebo opět ironizací situace. ("*Budeš šilhat!*" "*Bavíte se jako na Petříně...*")

V souvislosti s žánrem písemné zkoušky můžeme uvažovat - stejně jako u žánru diktátu - o potenci tohoto žánru zvládnout situaci, která hrozí porušením učební dohody, "pracovní smlouvy". Písemná zkouška, obdobně jako diktát, se někdy užívá jako sankce za toto porušení ("*Zlobili jste... nedávali pozor... nepřipravili jste, co měli ... bude prověrka.*"). Pak má i obdobné parametry jako žánr diktátu (možná s mírným rozdílem, který se týká přesunu důsledků chybného chování z TEĎ na POTOM, což mění atmosféru ve třídě). V případech, které jsme popsali, kdy písemná zkouška není základem sankční procedury, ale didaktického způsobu kontroly, případně diagnostiky, má tento žánr útlumové efekty na žákovo chování - to však není "pod diktátem". Stupeň tohoto útlumu má v ruce učitel a pohybuje s ním - jak jsme viděli - velmi variabilně.

Krajní pól škály chování vyvolala podoba písemné zkoušky v situaci, kdy byla písemná zkouška představena žákům s velmi specifickou funkcí: učitelka je upozornila, že ji píšou, protože potřebuje známky na vysvědčení, že však - nezávisle na výsledcích této zkoušky - nemínil udělovat horší klasifikační stupně. To, co následovalo, byla parodie na písemnou zkoušku: kdo ví, hlásí své vědění nahlas, kdo neví, veřejně se dotazuje druhých, učitelka není slyšet takřka ani v zadání úloh...

Souvislost této podoby žánru písemné zkoušky a učební dohody mezi touto učitelkou a jejími žáky je evidentní. Interakční žánr, v němž se předpokládá akce učitele zaměřená na ochranu, dohled nad interakcí žáka s textem, žánr, který má všechny předpoklady potvrdit učitelovy "ovládací otěže" (které také může popouštět dle své libovůle) a žákovu závislost, v tomto případě potvrzuje - takřka s konečnou platností - neexistenci nebo jen slabé navození učební dohody.

Pracovní dojednání, platné pro tento žánr (ochrana, dohled, případně pomoc ze strany učitele) dokonce přebírají někteří žáci, okřikují své spolužáky: "*Ticho! Mlčte! Nechte toho!*", aby vůbec mohla písemná zkouška proběhnout. Bylo by zajímavé sledovat, kam až žáci v nejrůznějších žánrech v porušování pracovní dohody dojdou, příp. kdy a za jakých podmínek začínají přebírat některé funkce učitele, aby vztah fungoval, kdo je přebírá, u jakých učitelů se tak děje apod. Nepatřičnost této situace vnímají žáci ještě z další strany: určitou distancí. Nepřijímají možnost lehce dostupných informací a tudíž i lehce dostupné výborné klasifikace, neakceptují "na ruby obrácený žánr".

Obraz žánru písemné zkoušky v realitě Zelené školy ukazuje akční vstupy učitele do základní interakce žák - psaný text, které jako by znamenaly jeho snahu připomenout svou existenci ve třídě, stejně tak ukazuje akční vstupy žáka k zachování tohoto žánru. (Pro změnu zde něco připomíná žák učiteli: Jsme přece ve škole, ne?) Zároveň je tento žánr v našich podmínkách, možná právě pro tyto pozměňující charakteristiky, žánrem o značnou míru méně děsivým, stresujícím, nebo alespoň méně inertním, než bychom předpokládali na základě pověsti, případně didaktického popisu tohoto způsobu. Učitel prostě žáka NEOPOUŠTÍ. A někdy ani žák jeho.

Interakční žánr PROPŮJČENÍ ROLE

Za příklad preferovaného žánru v řeči učitelké i žákovské uvádíme žánr, který nazýváme propůjčení role: žák v určitém, předem vymezeném úseku vyučovacího času nastupuje na místo učitele, aby prezentoval učivo, případně je mu svěřena i funkce kontrolní, hodnotící. Je to žánr zajímavý pro obě strany: pro žáka je to zřetelné vysunutí z normy vyučování, učitelské hledisko je obdobné: prezentuje jej jako něco specifického, "svého" ("*To je můj způsob, moje novinka.*"). Je to žánr, o němž rád hovoří, žánr, který stojí za shlédnutí, je hodný následování.

Žákovi se v tomto žánru dostává určité výsady a zároveň určité lekce (učitelka ze Zelené školy: "*Jen ať si to zkusí, co to je za práci sbírat informace, co to je za práci stát před třídou.*"). Vysadit žáka do své role se však učitel může ne zcela vyplatit: děti vyberou - v případě referátů nebo tzv. aktualit - zcela nečekané nebo i provokující informace, občas i učitele oklamou. (Stejná učitelka: "*Zkoušej, co si mohou dovolit... Vymyslejí si zprávy a čekají, co já na to...*").

Žánr, kdy učitel přenáší na jednoho z žáků některé charakteristiky své role, je tedy do značné míry rizikový. Pracovní smlouva, která v tomto případě přechází ze vztahu učitel - žák na vztah žák (učitel) - žák, pak je pečlivě střežena: dohled nad jejím fungováním je ještě výraznější než při činnostech vázaných na přímou smlouvu učitel - žák. Hrozí-li její porušení, je příslušnému žákovi jeho učitelská role opět odebrána, učitel ji přejímá plně na sebe, žáci, kteří smlouvu porušují, jsou sankcionováni atp.

"*Pak začal referát a automaticky žvanění. Jako obvykle vědomí příslušnosti k vedení mi doneslo správnou větu: Jsem rád, že to všichni znáte, já se na to potom zeptám. V duchu jsem se řezal úsilí, s nímž začali listovat v sešitech a hledat propisky.*" (Jiří N., začínající učitel)

Často je tento dohled opřen o testovou situaci: děti si připraví samy pro jiné test z učiva, samy ho zadají, klasifikují, samy zapisují do žákovských knížek spolužákům. Tato "vyučovací novinka", jak říká učitelka ze Zelené školy, děti obrovsky baví, jsou pozorné, nevyrušují. Žánr propůjčení role se tak spojuje s rysy interakčního žánru hodnocení a posiluje tak intenzitu zapojení dítěte do činnosti.

Vraťme se ještě jednou k otázce, kterou jsme si položili již v souvislosti se žánrem diktátu: jaká jsou kritéria odvozování interakčních žánrů. Tlak starších žáků na znevážení učební smlouvy (nečekané, zavádějící informace, ironizace spolužáků v učitelské roli, neakceptování jejich role atp.), tudíž i tlak na učitelskou ochranu nad tímto žánrem je zřejmě i důvod, proč jsou tyto "novinky" užívány spíše v nižších ročnících základní školy, vyhýbají se krizové 7., 8., 9. třídě.

V každém případě zažije žák, co obnáší propůjčení role, co to je být v těsné rolové blízkosti učitele: až na určité výjimky, spojené s chováním spolužáků vůči němu to znamená být na tom dobře. Hodnocení, které je s touto činností spojeno, je totiž převážně pozitivní (očekává se jednička nebo pochvala a také se dostanou): jako by - byť i jen v propůjčené roli učitele - nešlo selhat. (?)

Interakční žánr SOUTĚŽ

(Pro tuto kapitulu zpracoval M. Klusák)

Tento žánr patří snad k základní výbavě ukázkové hodiny. (Měli jsme např. možnost sledovat hodinu připravenou pro rodiče žáků, která byla vedena prakticky celá v tomto žánru.)

"Soutěž", tedy název daného žánru, odkazuje na případ, kdy součástí didaktických praktik jednoho učitele bylo též vyčlenění daného typu interakce ve třídě a její institucionalizace jako zvláštní odměny pro třídu a vybrané,

zvláště aktivní žáky. (Žáci si mohli s učitelem dojednat, že k určité látce připraví pro celou třídu "soutěž", kterou pak v hodině sami moderují a vyhodnocují.) S interakčním žánrem, který rozvíjí princip soutěže, se však setkáme velmi často i v běžných hodinách. Je učitel využíván především při opakování a procvičování učiva. Formou vynechaných prostorů pro doplnění byl využit i při výkladu nové látky. Daná struktura se rovněž vyskytla ve "výchovných" situacích.

Např. poté, co se na dotaz "Kdo si doma nečetl?" přihlásilo 17 žáků, následovalo:

U: "Proč si doma čtete?"

Ž: "Abychom se více naučili."

Ž: "Abychom to uměli vyprávět." (a několik dalších replik)

U: "Abychom pěkně četli ve škole, aby se to ostatním líbilo a abychom mohli vnímat obsah,... jsem vám říkala."

Za podstatné pro tento interakční žánr tedy považujeme takovou strukturu interakce, kdy učitel vtahuje do hry co nejvíce žáků najednou, kdy nabízí prakticky celé třídy, jednomu a každému, aby se této interakce zúčastnil, kdy však prostor dostává - tak jako v televizních soutěžích - jen ten, kdo se správně a ve správnou chvíli přihlásí, kdy však zároveň prostor pro účast je strukturovaný tak, že se příležitosti pravidelně a více či méně systematicky opakují a kdy "odpovědi" jsou zcela či rámcově předurčeny učitelem.

Skutečně i v situacích, kdy je "soutěže" využíváno v rámci "výchovy" či "didaktického dialogu", je to učitel, kdo provádí všechna zásadní rozhodnutí, průběžně a neustále organizuje svou řeč jako fenomén vyplňující celou hodinu i její konkrétní části a je to jeho řeč, která hodinu konstituuje. Přesto, že "soutěž" může na první pohled působit jako spontánní rozprava žáků s učitelem, je striktně podřízena autoritě učitele, schématu tradiční frontální výuky.

Na druhé straně, i když účelem "soutěže" nemusí být vždy ani jen formální výměna informací zaměřená na hodnocení žáků - učitel např. jen vede žáky k tomu, aby za něj vyslovili část věty, pojem či pointu, nemusí být jedinou funkcí tohoto žánru jen technicky zabezpečit pozornost žáků, ovládat jejich účast ve výuce.

Motivace negativní samozřejmě není vyloučena - učitel kdykoliv může vyvolat žáka, který porušuje pravidla, tj. nedává pozor, nebo ruší. Explicitní či zamlčená výzva "Kdo chce?" přece jen potenciálně otvírá prostor pro uplatnění pro všechny a zároveň uplatnění podmiňuje aktivitou (nejenom poslušným výkonem pokynů). Učitelem nabízený motiv aktivity žáků je v zásadě pozitivní - tj. možnost prezentovat svou kompetenci, získat pochvalu, dobrou známku. V dané interakci však rovněž figuruje motiv prestiže žáka mezi vrstevníky a jejich spoluúčast na hodnocení projevů jednotlivých žáků. Konečně celá interakce je "živá", plná expresivity a spádu. Nejenom, že učitelé dosáhnou situace, kdy mají třídu "na drátkách", ale zároveň to ani není "takové stroje, kdy máte pocit přehrad, vzdálenosti..."

Konečně "soutěž" možná přece jen má nějakou vlastní, a možná i skrytou, výukovou funkci. Možná, že v jejím rámci získávají žáci určité kulturní kompetence. Žáci se přece angažují v řeči učitele, mají nejen potenciální, ale též reálnou šanci v této řeči operovat, a tak mají možnost si nejen osvojovat příslušnou terminologii, způsob kladení otázek a určité množství faktických údajů, relevantních pro řeč předmětu, který učitel zastupuje (matematiku, literaturu či přírodopis atp.); ale též možnost osvojovat si tyto kompetence jaksi zlehka, mimovolně, hravě.

Z pozorování chování žáků i z rozhovorů s žáky je zřejmé, že si skutečně užívají "soutěž". Strhává jejich zájem a je rovněž méně riskantní cestou ke získání prestiže u učitelů a spolužáků než ústní či písemné zkoušení - při "soutěži" se dávají většinou jen jedničky, pokud se vůbec známkuje; vládne atmosféra tolerance k chybám (prakticky jsme se nesetkali s tím, že by mechanismus vykoupení úspěchu

jednoho neúspěchem druhého vystupoval jako podstatná charakteristika situace); většinou jsou vyžadovány jen krátké "odpovědi"; žáci mají, sice omezené, možnosti minimalizace či maximalizace své angažovanosti v "soutěži"; "soutěž" dává žákům příležitost ke kolonizaci celé situace, kdy kontrolní role učitele jakoby ustupuje do pozadí a žáci rozvinou horizontální interakci - učitel se svým pedagogickým záměrem jim vlastně "slouží" jako více či méně vtipný moderátor, "kamarád Rosák".

Daný interakční žánr však v sobě nese rovněž nepříjemný rozpor: čím úspěšnější je učitel v stimulaci aktivity žáků, tím větší potíže má s tím, aby dostal své zodpovědnosti za dodržování pravidel regulérnosti soutěže. Kromě napomínání výtržníků se vyskytly ještě dvě taktiky působící proti "přehřátí" aktivity žáků - rozšíření počtu soutěžících v dané disciplíně a orientace žáků na krátké, "heslovité" projevy.

(z hodiny)

U: "Jakou měla hrdinka povahu?"

Ž: "Prudká."

Ž: "Hodná."

Ž: "Zakřiknutá."

Ž: "Ustrašená."

(z rozhovoru)

MK: "Takže vlastně spíše u nás, přesto, že se hodně hovoří, tak je tendence, aby projev dítěte byl spíš kratší. Mně tohleto přišlo i při těch hodinách, když se opakuje nebo i když se vykládá, tak vlastně učitel nějak vede tu nit a teďko dává příležitost jednotlivým žákům a oni vlastně doplňují třeba slova jenom, že jo?"

U: Ano, ano. To je problém. Na jedné straně tedy chceme, aby se děti dovedly vyjadřovat. To je jeden problém, ale na druhé straně je zase stavba hodiny, 45 minut, do toho se musí vejít zkoušení, procvičování i nové učivo, popřípadě nějaká samostatná práce ne-li co více jiného. Takže tam opravdu z těch časových důvodů, proto potom také když necháte jedno dítě děle mluvit, tak ostání děti jsou pasivní, ty by zase dostaly další práci a nedojde k nějakému ohodnocení toho souvislého projevu jednoho dítěte. Ohodnotí ho učitelem a oni nemají možnost srovnávat nebo poslouchat třeba spolužáky, že, takže tam je velká část potom dětí pasivních, to taky jako vadí, protože tam se zase narušuje pozornost dětí. Odvádí se, rozptylují se i když nemají možnost mluvit. My to děláme třeba tak, že když, když je žák zkoušený, tak abychom nějak soustředili tu pozornost dětí, poslouchají a mají možnost potom po vyzkoušení dávat mu doplňující otázky. Takže dítě třeba musí poslouchat, nebo by mělo poslouchat to, co žák sdělí, aby mu to, co nesdělí, ještě formou otázky mohlo dát na doplnění. Takže se hledají způsoby jak ty děti hlídat nebo připoutat k pozornosti. Tím, že tedy jedno dítě dostane delší časový prostor, tak se nedostane na další, takže tam je opravdu snaha, jako když se vypisuje nějaký dotazník, jenom heslovitě opravdu odpovídat."

Vedle "přehřátí" aktivity třídy a rozdrobenosti řeči žáků pak vystupuje frustrace žáků z nepoměru vynaložené angažovanosti v situaci a možností skutečného uplatnění.

V případě úspěšně rozvinuté "soutěže" je skutečně zarážející kontrast mezi tím, kolik času a energie děti vynakládají na hlášení a nakolik omezená je možnost faktického uplatnění. Snaha mnoha žáků domoci se výsady být vyvolán učitelem je téměř úporná. A prakticky spontánně se pak vybavuje teoretická asociace, že pozorovatel je snad svědkem masové produkce nějaké pedagogické obdoby známého efektu Zeigarnikové. Nedokončený úkol, který by vytvářel neuvědomovanou tendenci vtírat se do vědomí tak dlouho, pokud není vyřešen, (a který je údajně efektivnější podmínkou zapamatování určitých s úkolem souvisejících

obsahů, než rozsáhlý řetěz asociací vzniklý opakovaným nakládáním s těmito obsahy) by byl v daném případě na první pohled definován situační potřebou komunikace s učitelem (v Lewinovské dikci "kvazipotřebou").

"Soutěž" tak představuje interakční žánr, který snad nejjřetelněji dokumentuje "tvůrčí práci" žáků a učitelů s tradičními formami frontálního vyučování na našich školách, kde ze střetů adaptačních strategií žáků a strategií přežití učitelů vznikají zcela specifické varianty přizpůsobení výuky konkrétní pracovní smlouvě mezi žáky a učiteli, konkrétnímu režimu jejich společného soužití.

Interakční žánr KOOPERACE

V životní zkušenosti žáka by se podle didaktické preskripce měla objevit i schopnost jít do kooperace, spolupracovat, pomáhat druhému. K popisu moderního vyučování v současné době patří buď pojem kooperativní vyučování nebo skupinové vyučování, práce v malých skupinách. Kooperativní vyučování je prosazováno jak v souvislosti s cíli v oblasti sociálního chování, tak i v oblasti rozvoje kognitivních procesů. Efekt kooperačního uspořádání se zdá být všestranně prokázán (sta výzkumných studií), praxe naší školy (ale i zahraniční) z velké většiny didaktické preskripce vzdoruje.

V každém případě se z našeho hlediska členění žánrů jedná o ukázkový interakční žánr: pokud je vyučovací hodina "na zakázku", určená pro hospitaci např. jiným učitelům, ředitelům, budoucím učitelům v doprovodu učitele z univerzity (ne už tolik budoucím učitelům na běžné učební praxi), takřka ve všech případech zařadí učitel některý ze způsobů skupinové práce.

Učitelka rozdělila učební činnosti podle řad. První řadě nechala zaznít několik zvuků z magnetofonu a děti ve dvojicích psaly příběh na dané zvuky. Dvojice druhé řady psaly příběh obsahující slova, která si náhodně vytáhly, dvojice řady třetí příběh vybraného předmětu. Hodnotí se práce celé dvojice: hodnotí učitel a přičítají se body za hodnocení spolužáků.

To je příklad z ukázkové hodiny, která vzorově odpovídá didaktickým požadavkům na kooperativní vyučování: učitel vytvoří situaci, v které dojde k pozitivní vzájemné závislosti dětí, tato závislost je dána cílem činnosti (cíl je společný, musí jej dosáhnout obě děti ve dvojici), způsobem propojení činností (vytváří se jeden společný text), hodnotí se výsledek i průběh společné činnosti.

A co vyučování, které není "na ukázkou"? Pohled zblízka ze Zelené školy nás přesvědčil, že děti zažijí, byť i jen sporadicky to, čemu říká didaktika skupinové nebo párové vyučování, tj. formu vyučování, která využívá vzájemné činnosti dětí. Uvádíme dva příklady na toto téma:

V 5. třídě při přírodopisu dostaly některé dvojice ve třídě zadanou krátkou referenci o rostlinách, které učitelka přinesla do vyučovací hodiny. Jejich příprava na splnění úkolu běží simultánně s frontálním opakováním ve třídě (v žánru soutěž). Činnosti dětí ve dvojici jsou evidentně v nerovnováze: učitelka se při zadávání úkolu obrací k jednomu žákovi v lavici, ten je také v přípravě aktivnější a ten také po ukončení úkolu vypovídá (odpovídá i na doplňující otázky učitele, ani v případě proluky znalostí toho "odpovědného" druhý z dvojice nezasahuje, i když třeba i příslušné vědomosti má. Tichá dohoda partnerů "Proč to neřekneš?" jeho mlčení neprolomí.

V 8. třídě při fyzice obdržela každá lavice (v učebně fyziky jsou lavice pevně zabudované, v každé lavici sedí čtyři žáci) jednu pomůcku pro celou lavici. Úkol je zadán jako skupinová práce: pracuje však povětšinou jen jeden (obvykle ten, před kterého je položena pomůcka), ostatní přihlížejí, případně podávají další pomůcku. Forma skupinové práce je tu materiálně vnucena. ("*Někdy to prostě jinak nejde, než pracovat ve skupině*", řekl o tom učitel.)

Jinak je tento příklad také ukázkou toho, proč se podle učitelů skupinové vyučování nedaří. "*Nemáme tu pro skupinové vyučování podmínky*", říká učitelka. "*Děti se stěhují ze třídy do třídy, máme problém s pomůckami...*"

Jaké ještě vidí učitelé limitující podmínky? Nejčastěji uvádějí čas, velké množství dětí ve třídě, charakter učiva, v protikladu k didaktické teorii považují za podvazující faktor i náročnost učiva. A ještě jedna limitující podmínka nám připadá závažná zejména v souvislosti s naší analýzou žánrů diktátu, písemné zkoušky i propůjčení role: kázeň dětí. Učitelka Anna N.: "*Ve skupinách jde dobře pracovat s mladšími dětmi, se staršími bývají v této práci kázeňské problémy...*"

Souvislost žánru kooperace s žánrem propůjčení role se nenabízí náhodou: přesunem interakce na kooperaci mezi žáky je žákům také propůjčeno něco z učitelské role - tentokrát ne pro jednoho žáka, ale skupinu, jež se o tuto roli dělí z velké míry nekontrolovatelným způsobem.

Je tato ztížená kontrolovatelnost jedním z těch podstatnějších faktorů jen občasného vytváření podmínek pro interakci žák - žák? Usuzujeme, že stejně jako v případě žánru diktátu a propůjčení role je tato podoba interakce, tvořící základ vyučovací strategie, odvozena od didaktických požadavků až v druhém plánu: výraznější linie odvození je čerpána z chování dětí, respektive z představy učitele, co je a co už není školní chování, z odhadu situací, kdy ještě existuje a kdy se již ztrácí pedagogický vztah. Odlišnosti ve výkladu této normy jsou mezi učiteli skutečně velké a jsou snad ještě častěji zdrojem vzájemného posuzování mezi učiteli než "jak kdo učí". Kritérium hodnocení je v tomto případě "co všechno si k němu (k ní) děti dovolí." "Dovolit si něco" má celou škálu podob od té jemnější "*Vám to ale sluší, paní učitelko!*" až po agresivní pohružky.

Problém frekvence interakčního žánru kooperace tedy není ve "věděni o": tato podoba interakce není žákům popřávána častěji ne proto, že by učitelé o jejích edukačních efektech nevěděli. Předpokládáme, že problém se vztahuje ke skupině dovedností vyrovnávat se s přesunem kompetence, případně s její reformulací. Pokud totiž podstatná část kompetence řídit, kontrolovat, hodnotit zůstává na straně učitele, kooperativní způsob bývá nastolen, žáci dostávají kooperační žánr jako NABÍDKU.

Při procvičování nového učiva (samostatná práce k větnému rozboru, příklady z matematiky v učebnici) je - jak také učitelé v rozhovoru s námi potvrdili - běžnou záležitostí, že se děti mohou podívat na řešení svého spolužáka, poradit se s ním. Ve vyučování na Zelené škole je to "úzus", který jen občas učitel stvrzuje verbálně: "*Když tak se zeptej souseda, ať ti to poví!*"

Tato nabízená, nevnučená, nepřipravená kooperace se však skutečně vztahuje jen k procvičování látky. Opět máme potvrzeno pozorováním i rozhovory, že jakmile se strukturuje situace hodnocení, mizí pro žáky tato možnost. Hodnocení a klasifikace, které jsou v našich školách svou podstatou kompetitivní, jsou silnější v konfrontaci se způsoby, které mají jádro v kooperační interakci. Hodnocení a klasifikace jsou také funkce, v kterých pocituje učitel nejvyšší odpovědnost, kompetence v této oblasti jsou jen zřídka a velmi kontrolovaně (viz pojednání o propůjčení role v testové situaci) přesouvány na žáky.

Žák se tedy setkává ve škole se situacemi, kdy jsou pro jeho kooperaci s druhými záměrně vytvářeny podmínky, kdy je mu kooperace nabízena, kdy je mu běžně nebo s benevolencí umožněna a kdy se naopak nepřipouští. Proč je však zamezováno kooperativní nápovědi žáků v situaci, která má funkci shodnou s fází procvičování látky, kterou jsme popsali výše? Jde nám o analýzu interakčního žánru, kdy učitel zadává otázky, žák na ně krátce odpovídá. Kromě funkce procvičování slouží tento žánr k prezentování nového učiva. (Viz interakční žánr soutěž.)

Čeština, procvičování látky s pomocí textu. Veronice, která je vyvolána a mlčí, ukazuje Martin místo, kde má s textem pracovat. "Nech ji," říká učitelka, "má dávat pozor!"

Ve výukovém dialogu Pavel v odpovědi chybí. Jindra mu nenapovídá, ale snaží se mu tiše vysvětlit ve zkratce podstatu chyby. I zde následuje učitelské pokárání, byť vlídné.

Situace, které jsme popsali na tomto místě, kontrastují s možnostmi kooperativní nápovědy při žánru písemné zkoušky, jež je potvrzena i slovy učitele: "Nechám je nakouknout..." Vztahuje se tento kontrast k podstatě žánru soutěž, která může být určena (zvláště na začátku vyučovací hodiny) na potvrzení toho, že pedagogický vztah učitel - žák funguje? A kdy všechny rušivé elementy, tj. elementy rozšiřující základní interakční vztah tento pedagogický vztah zpochybňují?

Závěrečné poznámky

Popsané interakční žánry pro nás tedy představují především vybrané příklady-příležitosti k nahlédnutí za ono NIC našich dětí, když jako dospělí začínáme vyzvídat "Co se to v té škole vlastně učí? Co tam dělají?"

Popsané příklady jsou pro nás zároveň příklady-pokusy o orientaci, resp. diferenciaci v sociální interakci ve výuce, která v námi sledovaných třídách představovala jev nesmírně

komplexní a bohatý. Při této snaze jsme sledovali vodítko optiky učitele, resp. učitelské kritérium prestiže. Přes toto vodítko jsme se blíže dotkli problematiky "fungování" obecnějších - sociologicky, sociálně psychologicky i ryze psychologicky relevantních - kategorií autority, soutěživosti či kooperace ve sledované rovině pedagogického procesu.

Ukázalo se, že z hlediska učitelů kritérium prestiže zdaleka není jen otázkou formálního konformismu s preskriptivní didaktikou či skrýváním vlastní pohodlnosti či neschopnosti. Z toho co jsme měli možnost pozorovat se nezdá, že by přirozeností našich učitelů bylo vnucovat dětem témata, poznatky a způsoby jejich osvojování z pozice autority delegované jim z moci úřední, z moci školy jako sociální instituce.

Samí učitelé, alespoň ti zralejší, vyjadřují potřebu lidských vztahů se svými žáky. Na druhé straně žáci sami vyvíjejí na učitele neustálý tlak - i když pracují "jako stroje" jsou schopni vyvolat v učitelích pocit "odstupu", "propasti"; nemluvě o aktivnějších taktikách kolonizace výuky, o neustálém prověřování učební dohody.

V konečném efektu se nám ukázalo, byť jen na vybraných příkladech, že interakce ve výuce i přesto, že je v zásadě podřízena principům technologie hromadného frontálního vyučování, dává žákům i učitelům řadu příležitostí k individualizaci vzájemných vztahů a individuální zkušenosti žáků (a to např. i v situaci jednotné písemné zkoušky celé třídy). Že vedle "diktátu" učitele mohou žáci zažít i to, jaké to je "učit žáky". A že vedle učitelem zorganizované hektické "soutěže" se mohou věnovat i učitelem tolerované spontánní "kooperaci".

Proč, kdy a jak se v realitě vyučování objevují jednotlivé momenty či rozvinuté celky různých interakčních žánrů je otázkou další hlubší analýzy. V každém případě se jejich sledování váže na linii, kterou považujeme v našem textu za podstatnou: na linii úvah o zdrojích odvozování interakčních žánrů a o závaznosti vzájemné závislosti interakčního žánru a učební dohody mezi učitelem a žákem.

Škola jako místo sociálního styku

Stále se vracíme k otázce: "Co ses v životě naučil?" Nutně pak vyvstanou i další: kde, jak, proč, s kým?

Když se podíváme na poznatkové bilance našich dětí, zjišťujeme jednu výraznou dualitu - poznatky můžeme rozdělit na školní (počítat, psát, číst, pravopis) a neškolní (tancovat, smát se, šít, natírat, mít rád kamarády, vážit si rodičů ...). Pomineme-li rozdíl v homogenitě, struktuře a obsaženosti těchto dvou skupin (viz kapitola o poznatkových bilancích), problém tu vzniká především s kategorií poznatků tzv. "neškolních". Ta nás zavádí k dojmu, že se tyto poznatky formují mimo školní prostředí - a často tomu také tak je - nebo do školy vůbec nepatří, neboť nejsou explicitně vnímány jako náplň školní práce (škola v tradičním smyslu jako učení a vyučování). Škola má pochopitelně i jiné úkoly, mnohé jsou také formálně vyjádřeny, jak vychovávat v dětech cílevědomost, kooperativnost, kamarádství apod. Tím však stále nevyčerpáváme bohatost školního života. Kde jsou dovednosti typu bránit se, obhajovat svou autonomii, svou pozici a další? Tomu se přece děti ve škole také učí a nemůžeme ani říci, že to nemají umět. Podobně otázka, položená dospělými: "Co vás to v té škole vlastně učí?", je spíše otázkou řečnickou či symbolickou a vyjadřuje právě onu mnohoznačnost školního života a složitosti jeho hodnocení vzhledem k individuálním významům, které nese.

Tím se konečně dostáváme k problematice "skrytého kurikula" (hidden curriculum, curriculum caché). Jde o kurikulum méně explicitní, ale přesto reálné, které představuje souhrn zkušeností společně zažitých ve škole, ve třídě nebo jinak se školou spojených, přestože nijak nefigurují v programu studia (toto vymezení jsme částečně převzali od: Ph. Perrenoud, 1985).² Skryté kurikulum je každodenní záležitostí školního života a jde o oblast velmi rozsáhlou a polytematickou. Zahrnuje v sobě poznání pravidel a norem společnosti, její kultury, pravidel života v institucích, vztahu k autoritám a mnoho dalších.

Vstupem do školy se dítě dostává do nové širší sítě sociálních vztahů. Stojí před úkolem jinak budovat svou pozici (než v rodině) a definovat sám sebe v nové sociální situaci. Tuto pozici, která je součástí "obrazu sebe" musí vlastně stále znovu obhajovat a restrukturovat, podle toho, k jakým dochází změnám, spojeným s věkem, typem a stupněm školy, kolektivem třídy a učitelů.

Škola má pro děti takový význam právě proto, že je mimo jiné místem sociálního styku. Obecně je právě tato stránka školy - možnost života ve skupině vrstevníků - považována za jednoznačně pozitivní, a to i při vědomí různých konfliktů. Nesporně to platí. Kamarádství a společné zážitky ve škole jsou velmi důležité a přitažlivé a i po letech častým předmětem vzpomínání. Kategorie "kamarád z dětství", "spoluzák ze školy" mají v dospělosti výjimečný status, který je do jisté míry nezávislý na člověku, který je jeho nositelem, a na aktuálních vztazích s ním.

Dříve než se podíváme i na opačnou stranu mince, přiblížíme si tuto problematiku na dvou ukázkách ze vzpomínek spisovatele Grahama Greena. Jejich hodnota tkví v citlivosti, hloubce a autentičnosti vylíčených zážitků z dětství a dospívání. Jsou vybrány tak, aby ukázaly různé stránky života dítěte ve škole.

"Zoufalství se v dítěti rozrůstá, poněvadž není vidět konec temného tunelu. Nepřihodí se nic nečekaného. Zoufalství se stává denní rutinou. Ve škole jsem totiž měl spoluzáka jménem Carter, který si vymyslel, když mi bylo 14 let, dokonalý systém psychické tortury, založený na mé obtížné situaci. Měl představivost dospělých - dovedl pochopit konflikt mých vztahů, vztahů k chlapcům stejného stáří a vztahu k otci (otec byl ředitelem koleje, kterou G.G. navštěvoval). Posměšné přezdívkou byly jako třísky zarážené pod nehty.

Myslím, že bych se byl s Carterem časem vypořádal - na obou stranách totiž existoval zřejmě jistý prvek tajného obdivu. Já jsem obdivoval jeho bezohlednost a on z nepochopitelného důvodu obdivoval právě to, co ve mně zraňoval. Mezi mučitelem a mučeným vzniká jakýsi vzájemný vztah. Pokud mučení trvá, mučitel nezvítězil a uznává, že jeho oběť je mu rovná.

Mé úniky byly stále důmyslnější. Chození za školu se stalo návykem a charakteristikou mého života. Po nezdařeném pokusu rozříznout si nohu, jsem vyzkoušel ještě jiné způsoby úniku. A nakonec přišla chvíle definitivního rozhodnutí. Po snídani v jídelně školní budovy jsem se rozhodl, že uteču."

Rodiče konečně Grahama ze školy vzali a začal chodit do vyšší školy v Londýně. Zážitky odtud mají úplně jinou podobu.

"Byl to úplně jiný život. Do Londýna jsem odjížděl jako bázlivý chlapec, nespolečenský, neotesaný; po svém návratu jsem se musel jevit jako domyšlivý a zkušený.

Získávat přátele teď bylo tak snadné. Carterova nadvláda definitivně skončila. Patřil jinému geologickému věku, zasuté vrstvě školácké společnosti. Škola má mnoho stojatých vod a já se konečně ocitl uprostřed hlavního proudu. Místo těch malých gangsterů tu byl teď Eric Guest, Claud Cochburn, Peter Quennell. Škola už byla jiná; hovořili jsme, snili jsme, čili jsme."³

Tento text představuje školní život, který se překvapivě podobá školnímu životu, jak ho popisují naše děti v naší škole. Živost těchto zážitků, ale také jazyková citlivost a přesnost, se kterou jsou popsány i po tolika letech (nejsou ojedinělé v biografické literatuře), jsou důkazem významu podobných situací pro život člověka. Konflikty, strategie a prožitky našich dětí při spojení se zkušenostmi spisovatele G. Greena - z jiné země, jiné doby, jiné školy - dostávají nový rozměr. Toto propojení je činí obecnějšími, významnějšími a platnějšími. Proto se k nim ještě několikrát vrátíme.

Sociální život ve škole

Sociální život ve škole se rozpadá do dvou rozdílných oblastí:

1. život s dospělými, převážně učiteli.
2. život se spoluzáky, resp. vrstevníky a žáky školy vůbec.

Zdržíme se jen u jednoho aspektu, jak jsme předeslali, rubu celé záležitosti, který představují různé konflikty, agrese, ohrožení a tlaky.

My a oni

Mimo dalších vlastností společného života žáků a učitelů můžeme jmenovat také určitou nebezpečnost (ohrožení), a to jak dítěte ze strany učitelů, tak učitele ze strany dětí nebo také třídy. Explicitně bývá tento jev popisován v tématech spravedlnosti, samostatnosti, rovnosti, podřízenosti - u žáků, a nerespektování norem, rušení, nekázně a další - z pozice učitelů.

Zůstaneme u žáků; jejich konflikty s učiteli jsou často vyjádřeny a tematizovány do určitých bloků. Tato témata pak žijí právě díky své existenci v rámci třídy, diskutuje se o nich, jsou veřejně formulována a strukturována. Ve třídě se mluví o trestech a jejich spravedlnosti, známkování, chování, požadavcích učitelů a pod. Kolektivní pojetí těchto témat je současně jednou z obranných (ale i útočných) strategií, které mají žáci k dispozici proti učitelům. Žáci totiž mohou některé normy a pravidla ignorovat, narušovat, posilovat. Fenomén třídy (kolektiv žáků na jedné straně a učitel sám na straně druhé) umožňuje vidět některé situace s nadhledem, humorem a shovívavostí ("podívejte se, jak je nemožný").

Pokud se ovšem konflikt nestane příliš osobním, vyhroceným mezi jedním učitelem a jedním žákem, nebo dokonce jedním žákem a více učiteli. V tom případě může samotný žák tomuto ohrožení velmi špatně čelit.

Pro žáka je tedy život ve škole spolu s učiteli potenciálně nebezpečný, ale méně ohrožující (ve většině případů) nežli život s vrstevníky. Škola je nakonec humánní instituce, role učitele je vzhledem k žákovi definována sice jako nadřazená, ale současně a díky tomu také jako ochraňující, dohlížející, dávající.

Případné konflikty s učiteli neohrožují tolik sociální pozici žáka ve třídě, i když jsou pochopitelně její součástí - negativní hodnocení žáka učitelem může mít také za výsledek pozitivní postup žáka v hierarchii třídy. Školní hodnocení, školní úspěšnost není nijak výrazným zdrojem marginalizačních procesů ve třídě (viz podrobněji M. Klusák - první oddíl této kapitoly). Jak se ukazuje, žáci mají k dispozici různé strategie, jak možnému nebezpečí čelit, a to strategie často kolektivní - tedy přístupné i pro ty, kteří nejsou pro některá řešení osobně vybaveni.

Nadále pro nás však vztah žáků a učitelů bude plnit pouze úlohu kontextu, úlohu protikladu při pohledu do nitra kultury žákovské.

Já a oni

Život se spolužáky je pocíťován jako velmi přitažlivý, žádoucí, i když problematický.

Zabývali jsme se sociálními vztahy s vrstevníky v jedné třídě jedné (Žluté) školy. Připomínáme, že šlo o žáky 8. tříd (čtrnáctileté). Jejich vidění školy má svou cenu v jisté zralosti, dlouhodobých zkušenostech s vytvářením sítě vztahů a jejich restrukturováním. Také situace brzkého opuštění školy umožňuje pohledy zpět do minulosti a vytváří ambivalentní pocity, které provázejí rozpad kolektivu a nutnost řešit tyto vztahy nově v novém prostředí. Nelze také zapomenout na nepřehlédnutelný aspekt dospívání.

V mnoha případech jsme s dětmi individuálně i kolektivně mluvili, v některých případech i s jejich rodiči, zúčastnili se života ve škole i ve třídě, jsou k dispozici různé písemné výpovědi (poznatkové bilance a další).

Už při pohledu do poznatkových bilancí (viz) se můžeme přesvědčit o značném výskytu různých obránných reakcí. Dovednosti tohoto typu se objevují v 58% poznatkových bilancí. Tento počet ovšem není konečný, neboť o dalších záležitostech jsme se dozvěděli z rozhovorů s dětmi. Ve

všech rozhovorech, kromě dvou, se vyskytují zmínky o tom, jaká různá ohrožení nese školní život s sebou. I v případech oněch dvou výjimek bylo jejich "mlčení" zpochybněno - v prvním případě matkou, se kterou jsme také hovořili, ve druhém díky výpovědi ostatních spolužáků.

Jaké situace děti vnímají jako nepříjemné nebo dokonce ohrožující? Popisují je především jako chování spolužáků "ke mně" jako k individu, ale také jako chování k druhým.

(219): "Když třeba Michal něco nesplní, oni ho za to mlátějí a oni ho to třeba nenechaj ani vysvětlit".

Nelze si nevsimnout rozdílů mezi chlapci a dívkami.

Chlapci popisují tyto záležitosti daleko příměji, produkuje vlastní obranné či útočné dovednosti a taktiky typu "karate, prát se, bránit se". Vypovídají o chování svých spolužáků: "perou se, jsou hrubí, baví se jen o tom, koho přeperou" Najdeme také generalizovanější výpovědi: "přijímat rány od života, poznat člověka dobrého od špatného a pod."

Dívky se naopak kloní více k zastřenějšímu vyjadřování. Na to, co se děje, čemu je třeba čelit, spíše usuzujeme z poznatků typu "poznat lidi jací jsou, každému nevěřit, uvažovat podle sebe (rozuměj nikoliv pod nátlakem), odpouštět".

Tyto rozdíly spíše potvrzují působení konvencí a představ o chlapeckém či dívčím chování. Neznamenají, že by dívky byly méně agresivní nebo nepoužívaly nátlakových forem chování. Nejružnější posměšky, pomluky a závidění jsou tu také na denním pořádku, jen nemusí být na první pohled vidět.

(217 - chlapec, poznatková bilance): "naučil jsem se střílet, prát, cvičit s nunchakama, ... mlátit cikány"

(212 - dívka, rozhovor): "Já třeba s kamarádkama, prostě ta.. jo, tak jsem dostala jednu pětku, a prostě šly jsme domů a bavily jsme se o tom a ona tvrdí že se jako učí špatně, má taky pětky a podle mýho z toho vyplynulo, že ona mi tu pětku úplně přeje."

Na rozdíl od konfliktů s učiteli jsou témata ohrožení v rámci dětské skupiny vyjádřena méně veřejně, méně otevřeně a díky tomu jsou méně uceleně zformulována. Náznaky teorií najdeme spíše jako jednotlivé příklady, zážitky či strategie, ze kterých na širší témata můžeme jen usuzovat. Již tu neplatí "my a oni", zde je každý sám za sebe, aliance se tvoří a opět rozpadají a nejsou relativně tak staticky vymezeny.

Svět ve třídě je vnímán jako džungle vztahů, kde se každý musí pohybovat, musí se naučit určitým pravidlům a taktikám, aby přežil.

Tlak prostředí je tlakem třídy jako celku, ale také tlakem určitých skupin v ní, které jsou z hlediska každého jednotlivce pro celek více či méně určující. To, co G. Green tak výstižně nazývá "stojatými vodami" a "hlavním proudem" funguje v každé třídě.

Tlak na jednotlivce, aby akceptoval strukturu norem, je velmi silný, někdy až tvrdý. V některých případech může vést až k odmítnutí kamarádských vztahů uvnitř třídy ("mám kamarády spíš venku", bere mě ve třídě jen jeden kluk", "jinde jsou zábavnější") nebo k odmítnutí některých modelů chování při současné adaptaci na většinu norem ve třídě.

Určité formy chování - násilnické, utlačující, sebeprosazující - nemusí být jednoznačně hodnoceny jako agresivní (ve smyslu záměru ublížit), ale jako součást kultury - součást chlapecké kamarádské skupiny, jako její znak, hodnota jedince i celé skupiny vzhledem k okolí, ale i vnitřní prvek soudržnosti. Patří prostě ke kultuře této skupiny stejně jako pro jiné podání ruky při pozdravu.

Násilí může být současně vnímáno jako přitažlivé, v některých případech až magicky, jako schopnost zdánlivě neomezeně zvládat ohrožující situace.

Vybojované pozice ve třídě je však třeba také udržet a s nimi i určitá pravidla (Willis upozorňuje, že některá pravidla soužití ve třídě jsou opravdu vybojována a protlačena silou, 1976).⁴ Obhajování vlastních pozic je obtížné jak pro "slabé", tak pro "silné".

(233): *"Prostě kdo je slabší, tak na toho si lidi dovolujou, málokdy si dovolí silnější na silnějšího Tak se různě pošťuchujem, tak s Pavlíkem (drobný slabší chlapec) laškujeme. To bychom s Karlem nemohli".* Vítek tu mluví o "silnějších silnějších". To, co na první pohled vypadá jenom jako lapsus, je ve skutečnosti velmi přesné. Dotyčný je silnější ve skupině silnějších. Každá pozice jednotlivce je vymezena určitými modely chování, které jsou od něho očekávány a modely chování, které vůči němu mohou používat ostatní. Vidíme, že jejich součástí je např. i ochrana slabších. Proto se může dít "šťoucháme se s malými", neboť to odpovídá pravidlům hry, u "silných" se hraje jinak.

I když sledujeme perspektivy jednotlivých žáků, nesmíme zapomenout, že v určitých momentech se formují i perspektivy skupiny (o střetávání těchto perspektiv např. Woods, 1979, 1990).⁵ Platí to jak pro skupiny uvnitř třídy, tak pro celou třídu jako kolektiv.

Hodnota, kterou tento kolektiv pro jednotlivce představuje, je značná. Kolektiv může být ohrožující, ale existence mimo něj je nemyslitelná. Život třídy je jako život autonomního živočicha, který používá podle potřeby všechny části svého těla, i ty marginální. Tento tvor se nakonec stává do té míry samostatným, že je částečně nezávislý na svých jednotlivých tvůrcích.

Když žáci popisují svoji třídu, tak se velmi často právě tohoto jevu dotýkají. Mluví se o tom, že společně cosi "rozjedou", jsou drženi ve víru děje, jakoby z něho nemohli vystoupit, jakoby nejednali sami za sebe, i když se jim to zdá iracionální.

(226): *"V naší třídě je nevyhoda, pár kluků si něco začne a všichni se k tomu přidají a pak celá třída táhne za jeden provaz, ... prostě je to takový hromadný ale jinak jsme perfektní kolektiv vždycky jdu za tou třídou, když jde, s tou třídou jdou všichni, v té třídě je to taková davová blbost".*

Podobně (233): *"Tady stačí, aby jeden něco udělal a udělají to všichni najednou".*

Reakce na další události se pochopitelně rozpadají, tak jako jsou různé jednotlivé osoby, a jejich pozice ve třídě. Vítek to hodnotí takto (233): *"Parta funguje jen, dokud se to odpálí. Pak už to nejde, žalují na sebe navzájem".* Další pak uvádějí i jiné způsoby - *"držíme dál při sobě, třída se mě zastane"* a podobně.

Normy třídy i v těchto případech určují, jaké chování je dovoleno, co je zakázáno a sankcionováno. Tato pravidla hry, která postupně ve třídě vznikají, mohou být i zcela specifická a jejich účinnost - nebo alespoň některých z nich - může být omezena určitým prostorem a mimo něj ztrácí na platnosti. To znamená, že příslušnost každého dítěte k více skupinám (jako je rodina, třída, celá škola) tu před něj staví problém respektovat často pravidla a normy, která nejsou totožná a mohou být dokonce neslučitelná.

(226): *"Doma mi to rodiče říkají, že se máme chovat slušně, ale v té třídě všichni jdeme"*

Martin (226) přiznává, že se dostává do rozporu s tím, co mu říkají doma a co on akceptuje - najednou to jakoby nemá váhu, ve třídě se chová jinak.

Ohrožením pro individuuum je i možnost ztráty kolektivu. Tato možnost je vlastně jednou ze sankcí, kterou celek proti jednotlivcům nepřímo používá.

Zakončení školy a odchod z ní však představuje přirozenou ztrátu tohoto společenství. Dovolíme si v této situaci opustit naši třídu a podívat se do jiné, paralelní na téže škole. Zde došlo k velmi intenzivní reakci na blížící se okamžik odchodu ze školy. Jedna dívka nám napsala po návratu ze školy v přírodě:

(235): *"Myslím si, že i když se známe od 1. třídy, nebyli jsme nikdy moc dobrý kolektiv. Teď jsme poněkud dospělejší - tím chci říci, že jsme (někteří) vyspěli k rozumu. Hodně jsme se seznámili až na poslední škole v přírodě, kde jsme spolu byli 14 dní. Teď je mi líto, že z téhle školy odcházím a budu se loučit s tímto kolektivem. Budu si muset hledat nový kolektiv v nové škole, což je součástí života (hledat si nové kamarády, lidi, poznávat se)".*

Tato výpověď možná není nikterak originální, ale velmi pěkně odkrývá některé aspekty školní kariéry žáků. Především se nabízí otázka času a vývoje. Okamžik rozpadu společenství třídy jakoby byl tím světlem, které konečně ukáže klady společného života, kterých jsme si předtím pro jejich každodennost nevěšili nebo si jich nevážili. Na druhé straně jde možná také o uvědomění si nových hodnot, pro které kolektiv a také jeho jednotliví členové uzráli, nebo které jsou předjímany jako nová, ale momentálně stále ještě budoucí, kvalita. Proto se mluví o ztrátě a vyhledávání nových kontaktů. Pocity strachu nebo ohrožení (tak, jak je popisuje Woods jako mýty o velké škole, 1983)⁶ jsou tu do jisté míry neutralizovány porozuměním tomuto jevu jako naprosto přirozenému procesu, na který musí být každý připraven (a škola tuto otázku rozhodně nezastírá) a který je součástí života jako otevřenost novým, dosud nepoznaným možnostem, další fází otevření světa. Úleva z odchodu, lítost, strach nebo obavy tu sice mají své místo, ale nemohou tento proces zastavit.

Naše třída ještě stále žije. Vraťme se k některým normám, které její život pomáhají zachovávat. Jedním z důležitých pravidel, které zajišťuje soudržnost skupiny, je pravidlo o nepřipustnosti vynášení informací a ohrožování ostatních směrem ven. Projevuje se otevřeným zákazem všeho "bonzování" a "žalování". Toto pravidlo je samozřejmě stále v různé míře porušováno a trestáno. (211): *"Je to tady takový, že se člověk bojí něco říct, aby se mu nesmáli, nebo abych nedostala někde vynadáno, nebo já nevím Nebo aby mě někdo nezbil za to, že jsem na něj náhodou něco řekla".*

Podřízení se pravidlům kolektivu je současně neustále konfrontováno s individuálními představami o sobě a prosazováním sebe sama a svých pozic a názorů.

(212): *"...Protože byly třídní schůzky a já jsem o tom mluvila doma a hrozně mě to švalo, že kluci otravují holky. A prostě táta to řekl. A mě to vůbec nevadilo, jako co na to budou říkat kluci, že jsem jako bonzačka. Protože mám jiný názor tak já mám názor, že je potřeba zarazit tohleto a oni mají názor takovej, že říct to byl podraz.... člověk vlastně nemůže dělat víc nic snažit se dát najevo svůj názor a chovat se tak, aby se sám za sebe nemusel stydět." Tato dívka nejen obhajuje právo na vlastní hodnocení situace a vlastní rozhodování, ale také funguje jako mluvčí za určitou názorovou skupinu uvnitř třídy. Tím se dostáváme k další konfliktní oblasti, a to identifikaci se svou pohlavní rolí. Nejedná se pouze o konflikty mezi chlapci a dívkami, ale také uvnitř dívčí a chlapecké skupiny.*

(215 - chlapec): "U nás ve třídě je taková móda, že kluci ošahávají holky Mně osobně to teda vadí. tohle nejsou známky civilizovaného a inteligentního života a vadí mi, že mám kolem sebe neinteligentní a hloupý tupce je to jenom část třídy."

(212 - dívka): "Ona má 'akovej - ta holka - rozhled Ona nejde jenom do teorie, ona jde i do praxe. My jsme se o tom bavily s holkama a ona říkala, že je jí jedno, jestli bude jezdit s kočárkem holky říkají, že má pravdu, že je to každého věc... já neříkám, ale potom má vliv na ty ostatní holky že je to její věc, co dělá, ale zase věc ostatních je, jak se projevuje na věřejnosti."

Prosakování vnějšího světa do témat života třídy vystavuje každého okamžikům rozhodování, jak se v této, pro kolektiv nové, situaci bude chovat - přijme pozici ostatních nebo bude prosazovat své vidění (resp. skupiny mimo "hlavní proud").

To, co jsem se naučil. Výsledek?

Položme znovu otázku: co ses v životě naučil. Výsledkem života ve škole, alespoň v rovině, kterou jsme zde naznačili, jsou určité postupy, strategie i obecnější teorie, které se týkají sociálního života ve třídě i mimo ni. Zcela zřetelně vystupují jako to "co jsem se naučil". Můžeme na ně vztahovat kategorii skrytého kurikula, i když prostředí školy a dětských sociálních skupin je velmi specifické. Tyto "poznatky", třeba v modifikované podobě, nacházejí uplatnění v prostředí mimo školu a v dalším životě. Také smysl tohoto poznání je pro děti naprosto zřejmý, což o poznatcích typicky "školních" často říci nemůžeme. Poznání sociálních aspektů života je hodnoceno jednoznačně kladně (ve smyslu jeho výsledků). Výsledkem je kompetence žít v sociálním prostředí a získání této kompetence je velmi ceněno i přes možnou strastiplnost učení (procesu), které k ní vedlo.

Především můžeme jmenovat konkrétní postupy při řešení aktuálních situací. Trochu schematicky si můžeme děti rozdělit na "útočníky" a "obranáře". Jde o kategorie pomocné, protože jednotlivé modely chování nejsou vždy jednoznačně oddělené.

Pokud si vzpomenete na zážitky G. Greena - ten nabízí několik různých typů únikových reakcí z nepříjemné situace. Můžeme připojit i některé další, pozorovali jsme také kombinování strategií nebo zastírání jejich pravé podoby např. maskování úniku kvůli možnosti ztráty prestiže.

(219): "No já už je neposlouchám,.... když mi nadávají ne, že bych utek jako, ale třeba ujdú, buď jdu za Jirkou.... Oni říkají, kdybych mu ji vrazil, tak jako on mněprotože on si myslí, že jako když mi dá pěstí do trojúhelníku, že jsem ten typ, kterej se složí.... A s tátou trénujeme on mě třeba v tom cvičí abych při první ráně nespádl. Takže jako zkoušet se proti tomu bránit".

Zajímavá je u tohoto chlapce cílevědomost přípravy na možnou obranu. Někdy je velmi těžké odlišit obranu od útoku (díky známému pravidlu, že útok je nejlepší obrana). Jindy je strategie, jak ukážeme, volena podle aktuálně pocítovaných možností.

(233): "Vždycky ten Karel měl na víc než já. Až po tý operaci.... před tím jsem šel domů a byl jsem utahanej Pak jsem začal doma cvičit, posilovat, plavat a pak jednoho krásného dne se stalo, že třeba Karel dostal do čenichu".

Škola a třída není zase tak uzavřeným prostorem, aby se mohla vyvíjet sama ze sebe. Přenášení osvědčených taktik a

modelů chování oběma směry je důležitým aspektem dynamiky života třídy, resp. života mimo ni (228): "No tak já se to většinou naučím jako třeba od táty nebo od mámy nebo prostě od kluků nebo od holek, taky mě částečně naučí život, že jo, protože nemůžu věřit všemu, co mi kdo řekne a takovýchle věcí".

Každý člen třídy přináší svůj svět při vstupu do školy, přináší ho sem stále, dnes i zítra. Zvláště v době, kdy jsou žáci již jednou nohou venku ze školy, nabývá vnější život silnějšího významu a zkušenosti se prolínají a splývají. Ale svět, který si každý přináší, je velmi rozdílný, různě je viděn a vykládán.

(233): "Prát se je důležité ... Tady se to popere na ulici, za rohem zmlátili cikáni 12-letého kluka. Stříl se za bílýho dne... Já jsem i doma voznámil, že si udělám zbrojní pas, já se nenechám někde zmrzačit. To je podlé mě lepší si jít na dva roky sednout, než se nechat voddělat".

S nimi souvisí i více nebo méně zobecněná poučení pro život, jakési teorie života, ve kterých jsou vyjádřeny vztahy k lidem, ke světu. Tyto úvahy se neformují jen pod vlivem školního života, ale často ve škole vznikají, nebo jsou v něm ověřovány. Škola je do jisté míry divadlem, kde si na "velký svět" mohou hrát.

Vidíme, jak stále více směřují k tomuto velkému světu, se kterým se musí vyrovnat a který nebudou moci tak ovlivňovat jako ten "malý" ve třídě.

(206): "Naučila jsem se být samostatná. Ale nejsem zas tolik samostatná, něco tomu ještě chybí. Naučila jsem se odpouštět, mě to prostě nešlo bejt na někoho furt naštvaná, přizpůsobovat se druhým a být celkem hodná Nesnáším nafoukaný lidi".

(215): "Naučili jsme se přijímat rány od života. Dále různé věci, které potřebujeme, abychom kulturně žili. Celkově se trochu orientovat v tomto prapodivném světě ... Mně se prostě nelíbí tahle doba, tenhle svět. Všechno je složité, zapeklitý a ještě k tomu není příznivá doba jak po stránce uplatnění, tak po stránce toho, protože svět je prakticky morálně zkaženěj.

(228): "Naučil jsem se rozpoznat člověka dobrého od člověka špatného, používat svůj důvtip na správném místě ... Jsem rasista a přívrženec hnutí skinhead, tudíž jsem se naučil překonat strach a nedat to najevo Jenomže já nedokážu ty svoje pocity vysvětlit... že to myslím dobře, jako aby tady byl pořádek. Já jsem proti těm, který já osobně vím, že dělají něco špatnýho. To, že setujou, to mi nevadí, to ničí sami sebe, ale že třeba mlátěj tady kluky".

(212): "Naučila jsem se poznat život i z té horší stránky, trpět za svoje chyby a omlouvat se za ně, odpouštět lidem, kterým by jiní asi neodpustili, komunikovat s lidmi a vyjadřovat svoje pocity a city, svěřovat se a věřit a důvěřovat (což se někdy nevyplácí) ... Já vždycky lidi zkoumám, jestli se jim dá věřit. Já jim přece věřím. Já jim chci věřit, co říkají. Ale musím vědět, určit, jestli tomu člověku věřit mám nebo ne. A třeba chybami se člověk učí...Vím, že svět není takový, jak se na první pohled zdá. Chtěla bych poznat svět trochu víc, než se dá vidět na první pohled".

Vyjádřené vztahy ke světu jsou směsí zralosti a naivnosti, která je vždy znovu překvapující a fascinující a kterou v dospělosti ztrácíme.

Některé zážitky ze školy budou děti provázet celý život, jiné zůstanou zapomenuty. Naši žáci ještě nevědí, co je v životě čeká, jaká bude jejich budoucnost a co všechno z toho co se naučili, získá postupně nový smysl. "Školní cesty se rozpletou". Proto se ještě jednou, úplně naposledy vrátíme ke G. Greenovi.

"V prosinci 1951 jsem nakupoval na vánoce. Nějaký hlas řekl: - Tohle je určitě Green. Jmenují se Watson, chodili jsme spolu do školy, nepamatuješ se? Přijď, popovídáme si.- Namítl jsem, že odjíždím.

- Tak až se vrátíš. Popovídáme si o starých časech. Byli jsme přece nerozluční přátelé - ty a já a Carter.

Bylo zřejmé, že v jeho paměti zůstal úplně jiný dojem, než jsem měl já.

. To setkání bylo pravým opakem toho, co jsem si představoval. Celou cestu do hotelu jsem si říkal, zdali bych napsal vůbec nějakou knihu, kdyby nebylo Watsona a Cartera, kdyby ve mně léta pokořování nevzbudila nezřízenou touhu, že něco přece jen dokážu, i když mě ten důkaz stál hodně námahy a času".⁷

Poznámky

¹Job 19, 8. Celý verš zní : "Cestu mou zaplet tak, abych projít nemohl, a stezky mé temnostmi zastřel."

²Perrenoud, Ph.: Du curriculum formel au curriculum réel. Genève, Service de la recherche sociologique 1985.

³Citujeme autobiografickou knihu Grahama Greena (1904), konkrétně její český překlad Jan Čulíka - Green, G.: Kus života. Praha, Vyšehrad 1974, s. 59 - 65.

⁴Willis, P.:The class significance of school counter-culture. In: The process of schooling (edited by M. Hammersley, P.Woods). London, Routledge and Kegan Paul 1976, s. 188-200.

⁵Použili jsme především - Woods,P.: The divided school. London, Routledge and Kegan Paul 1979 - a také francouzský překlad - Woods, P.: L'ethnographie de l'école. Paris, Armand Collin 1990.

⁶Woods, P.: Sociology and the school : An interactionist viewpoint. London, Routledge and Kegan Paul 1983.

⁷Green, G.: Kus života. Praha, Vyšehrad 1974, s. 66 - 67.

Dana Bittnerová-Moravcová

Osmá třída - křižovatka na cestě života každého školáka - je obdobím přípravy na "novou" životní dráhu. Čtrnáctiletý chlapec nebo děvče si nevybírá pouze svou školní kariéru, které přizpůsobuje svoji práci ve škole. V profesní či vzdělanostní orientaci každého z nich je skryta i jeho představa budoucnosti, víze místa ve společnosti, společenského postavení, budoucího způsobu života. Se změnou a diferenciací vnitřního smyslu učení v osmé třídě základní školy přichází tedy i nový pohled na otázku jak společensky obstát.

Vnitřní vyhraňování společenských zájmů, změnu podoby a významu společenské komunikace žáků osmé třídy lze plasticky rozkrýt na základě společenských a kulturních aktivit čtrnácti- a patnáctiletých. Sledovaný problém je analyzován na příkladu 35 členného kolektivu třídy 8.A. v základní škole Modré ve školním roce 1991/92. Další získaná data z paralelních osmých a ze sedmých ročníků umožňují komplexnější pohled a jsou nezbytná při formulování závěrů.

Třídní kolektiv, byť uměle sestavený dospělými, představuje pro všechny jeho členy přesně vymezenou, ohraničenou, vnitřně provázanou a fungující sociální skupinu či jednotku. Tedy vedle učení - práce, členové třídy - spolužáci si budují vnitřní strukturu vztahů a rozvíjejí vlastní, do jisté míry na ostatních třídních kolektivech autonomní, společenský život, v rámci něhož si "hledají a ověřují" taktiky společenského kontaktu a komunikace a uvědomují si své možnosti a cíle při hledání místa ve vlastní společnosti. Kulturní a společenské aktivity dětí ve třídě pak odrážejí jak jejich pohled a chápání okolní reality, jejich představy a potřeby sebeprerážení, tak i kvalitu vztahů mezi spolužáky.

Z etnografického hlediska nejlépe čitelným indikátorem pro analýzu proměn "společenských norem a postojů" školáků různých věkových skupin jsou formální či formalizované prostředky dětské komunikace, tedy veškeré hry¹, nápisy na lavicích a do lavic, památníčky, zpovědníčky, sešity s naivní poezií, "tajné party", přezdívký, škádlivky, písňový repertoár², oděvní stylizace a oděvní symboly (špendlíky-placky), sbírky známek či kuriozit, spontánně iniciované sportovní hry, opakované praktiky "šikanu" atd.

Nejvýznamnější a na první pohled nejzjevnější složkou společenského života žáků na prvním stupni a v pátých a šestých třídách jsou nejrůznější dětské hry. Velké oblíbenosti se těší tajné výpravy chlapců po vyučování, přezdívký spolužáků, památníčky děvčat a některých chlapců, sbírky známek, odznaků atd. Přestože se dodržování těchto kulturních a společenských aktivit u jednotlivých věkových stupňů žáků od sebe odlišuje jak z hlediska výrazu vnitřních interpersonálních vazeb ve třídě či škole, tak z pozice jejich konkrétní podoby a náročnosti, formální struktura a obsahová náplň společenského života šesti až dvanáctiletých dětí zůstává přibližně stejná.

Ovšem již v průběhu sedmé třídy dospívající chlapci a dívky odmítají celou řadu "tradičních" kolektivních her dětské společnosti, dosud uznávané příležitosti komunikace. Hry a zábavy postavené na prezentaci a vzájemném poměřování fyzické síly, mrštnosti, zručnosti a postřehu postupně převrstvují ty, v nichž třinácti- až čtrnáctiletí mohou získávat a srovnávat své zkušenosti v partnerství, ověřit svou schopnost zvládnout svět dospělých, a posuzovat "adekvátnost" jednání a chování spolužáků v sledovaných modelových situacích. Nově uplatňované kulturní aktivity

žáků často vycházejí z formální podoby již poznaných her a jsou pouze aktualizované žadáním obsahem (např. hry telegramy - inzeráty, šibenice, na pravdu). "Objevují" se ovšem i nové prostředky společenské komunikace, (společenského kontaktu) a vzájemného "testování".

V základní škole Modré u žáků v sedmé třídě na oblíbeně získávají "zpovědníčky" - sešity s více či méně intimními otázkami, které si spolužáci vyměňují a do nich písemně vypracovávají odpovědi. Obřadní podobu zpovědi mají i vítané "hry na pravdu" v nejrůznějších obměnách, často i v modifikacích jiných her (flaška, vadí-nevadí³). Stejnou funkci plní i zadávání otázek testů, které si některé dívky opisují nebo, vystřižené z časopisu, lepí do sešitů k tomu určených. Zároveň ovšem výsledek testu pokládají jeho účastníci z části za vhodný zdroj pobavení, z části i za předpověď budoucnosti.

Fatálnost a magie představuje, především v myšlení dívek, také cestu k poznání právě diskutovaných problémů. Vedle nejrůznějších testů, jsou oblíbené symbolické interpretace barev, čísel, květin a dalších jevů⁴, věštecké, pověrečné a magické praktiky ("nebe-peko-ráj"⁵, "srdíčka"⁶), které se vztahují nejčastěji k tématu láska, méně pak k otázkám předpovědi štěstí, budoucího života či zdaru ve škole. "Dešifrování skrytých významů" v soukromí na jedné straně upozorňuje dospívajícího na možnost nezdaru a zklamání, na straně druhé mu však poskytuje naději na splnění přání. Při "věštění" v kolektivu pak výsledek přináší pobavení, a ovšem také cenný hodnotící postoj.

Zvláštním způsobem vzájemného poznávání a předávání získaných informací je aktualizovaná hra "inzeráty" nebo též nazývaná "telegramy". Při ní každý hráč píše na delší podlouhlý papírek podle zvoleného klíče slovo, které před předáním spoluhráči skryje pod přeložení. Na rozdíl od dětí nižších ročníků, kterým přináší pobavení gramaticky správná věta složená z obsahově nesouvisejících slov, žáci na konci sedmé a počátku osmé třídy zkoušejí užívat pojmy erotického až vulgárního slovníku. Obdobně si upravují i hru "šibenice"⁷. Za hledané slovo, naznačené napsáním prvního a posledního písmene a jeho stručnou charakteristikou, opět volí právě poznané a uvědomované pojmy.

"Společné zasvěcování" (otevřené předávání zkušeností) třinácti- až čtrnáctiletých nachází protipól v rostoucím pocitu nutnosti soukromí, individuality každého z nich. Příkladem mohou být notýsky s citáty či deníky dívek, jejichž prostřednictvím hledají odpovědi na otázky a řešení svých problémů.

Přítomnost vlastního soukromí dospívající paradoxně manifestují zápisky do penálů, malováním srdíček s monogramy na obaly knih a sešitů, na ruce, na oděvy a na boty. Jejich tvůrci a nositelé - dívky i chlapci - touto formou upozorňují na svůj vnitřní, autonomní svět, ale zároveň dotvrzují před očima spolužáků svoji "vyspělost".

Velmi zajímavé, a pro dospělého nezúčastněného pozorovatele jako nečitelné, vystupují (z hlediska pohledu aktéra) formalizované, až tradičně-obřadní projevy polarit vztahu chlapců a dívek. Snad nejtýpickejší představitelkou vzájemného "škádlení" je různě praktikované polévání (např. injekčními stříkačkami na jedno požití, umělohmotnými nádobkami na citronovou šťávu, vypotřebovanými zapalovači, rozstříkovaní vody z úst, rozstříkovaní vody přímo z vodovodu). Podobně škádlí chlapci dívky ostřelováním z "flusbroků"⁸ gumou, rýží, kuličkami

vyrobenými z papíru. Ve společenské polaritě stojí proti sobě dívky a chlapci i při "ošahávání".

V dalších formách společenských aktivit žáků sedmé třídy lze spatřovat snahu přijmout způsob života dospělých a především odpoutat se od světa dětí. Dívky společně navštěvují v pauze mezi dopoledním a odpoledním vyučováním cukrárnu, chlapci se chodí ve skupinách procházet do centra. Cílené přibližování se dospělým představuje zájem o módu i oděvní "výstřední" stylizace (punk, Rambo, podle hudebních skupin). Společensky významná z tohoto hlediska je i znalost a poslech populárních hudebních skupin a také shlédnutí akčních a romantických filmů. Jako zábavu dospělých pak chápou žáci též všechny druhy sportu.

Přes manifestovaný odstup od dětské společnosti a vědomé napodobování dospělých si ovšem žáci sedmé třídy uchovávají v aktivním repertoáru zábav některé již veřejně odmítnuté hry. Vrací se k nim v okamžiku absence možnosti jiného pobavení, většinou za situace nevztahující se bezprostředně k společenskému postavení sedmáků v rámci školní instituce a nevyvolávající tedy potřebu sebe prezentace jako dospělého (např. na školním výletě, na škole v přírodě, na lyžařském výcviku). Vítají především jejich formu kolektivní hry, která dovoluje aktivní účast velkého počtu aktérů.

Všechny tyto aktivity žáci sedmé třídy provozují v kolektivu téměř celé třídy, v době školy ale často i po vyučování. Požadavek zapojení spolužáků se uplatňuje dokonce i při zábavách zcela dívčích či chlapeckých. Významná je v těchto případech divácká přítomnost druhého pohlaví. Hry a zábavy jsou společným "majetkem" a schopnost a přání zapojit se do nich mají takřka všichni spolužáci. Jsou čitelné i těm, kteří zcela nepřístupují na pozice třídy a stojí osamocené na jejím okraji.

S vědomím kontinuity společenských vazeb, komunikace v rámci celé třídy a uplatňování kulturních fenoménů vytvořených a přijatých v sedmém ročníku přicházejí žáci do osmé třídy.

Také sledovaný kolektiv 35 žáků 8. A v základní škole Modré navázal na pojetí společenského života z minulého ročníku. Ještě v prvních třech, čtyřech měsících školního roku zůstávala třída svými společenskými zájmy homogenní. Čerství osmáci pořádali polévání holek z vlastní třídy i kluků z 8.C. O suplovaných hodinách libovolné kroužky dětí hráli hru "země- město"⁹, "šibenici", "inzeráty". Dívky se bavily skládačkou z papíru "nebe-peklo-ráj" a přivolávaly štěstí v lásce "srdíčky". Také vkus se formoval podle společných kritérií. Třída měla své oblíbené herce, zpěváky a skupiny. Vzory správných mužů pro chlapce představovali kulturisté a hrdinové filmového plátna typu Rambo. V třídním kolektivu osmáci společně prožili a prodiskutovali i první kouření, kterého se ovšem účastnili pouze vůdčí osobnosti třídy: v interpretaci zúčastněných "ti lepší". Budoucí středoškoláci a učni, ve srovnání s rokem před tím, již netrávili tolik volného času spolu. Již nečekali společně na odpolední vyučování, ale každý v polední pauze odcházel domů. Mimořádné hodiny navíc pro "studenty" znemožňovaly dřívější setkávání třídy po vyučování na nedalekých "pecích". Přesto, tedy, že zájmy a kulturní orientace žáků osmé třídy zůstaly v prvních měsících pro většinu posledního školního roku na základní škole společné, třída jako sociální jednotka se začala již rozpadat.

Rozdělování třídy na dva menší kolektivy studentů a nestudentů nejen do hodin, ale též v interpretacích učitelů a ve stupni náročnosti zadávaných úkolů v obou polovinách třídy, výrazně přispívalo k vnitřnímu strukturování dosud společensky a zájmově jednotné skupiny osmáků. Hranicí pro každého žáka se nyní stala jeho skupina studentů či nestudentů a v rámci ní začal navazovat hlubší přátelské vazby.

Dělení třídy na skupinu 14 dívek a tří chlapců - studentů a skupinu tří dívek a 15 chlapců - budoucích učňů nepolarizovalo pouze vztah "studentů" a "nestudentů". Logicky vyvolalo výraznou vzájemnou společenskou izolovanost chlapců a dívek.

Deset dívek, které si podaly přihlášky na gymnázia, ekonomickou a designerskou školu, vytvořilo před koncem prvního pololetí relativně volnou a otevřenou, po stránce školní přípravy dobře fungující skupinu. V popředí jejich zájmu bylo obstát v přijímacím řízení (u přijímaček) a postoupit na střední školu - tedy kontinuálně pokračovat ve své školní kariéře. Vzájemné kontakty se účelově vázaly především na situace opakování probrané látky. Hry a zábavy minulých týdnů se staly latentní znalostí každé z nich a uplatňovaly se pouze v okamžicích relaxace či spojení učení a zábavy. "Ony chodí na "pece", hrají míčové hry a opakují matematiku."¹⁰

Na jiných pozicích stála ostatní děvčata (jedna dívka názorově zůstávala mezi oběma tábory), soustředěná do dvou trojic: kamarádek "studentek" a kamarádek "nestudentek". Mnohdy více než příprava pro přijetí a úspěšné na nové škole bylo pro ně důležité zapojovat se do "skutečného života", učit se navazovat kontakty s lidmi, orientovat se v životě. Rozkládající se společný život třídy vyměnily za členství v partách, většinou složených ze starších chlapců a dívek, nijak spjatých se školním prostředím osmaček. Odmítly tak model společenského života spolužaček - šprtek. Odpolední srazy s partou, společné výlety holek a kluků do centra, kouření a pití lehkých vín jim dávalo pocit dospělosti a připravenosti pro novou kariéru. Dříve vítané hry a zábavy jako prostředek komunikace odmítly, jejich starší přátelé je již překonali a tedy nepřijímali. Tyto dívky z 8.A. ovšem využívaly ke své prezentaci a identifikaci ty kulturní fenomény, které jim označovaly a připomínaly jejich příslušnost k partě a životnímu stylu party. Malování srdíček a monogramů, odznaky oblíbené skupiny, přívěšky se však staly čitelné již pouze ve vlastní skupině. O jejich vnitřním obsahu a osobním vztahu dívek k nim ostatní spolužáci nevěděli a většinou si takové otázky ani nekladli.

Oba přátelské okruhy dívek studentek a nestudentek přes velmi blízký životní názor spolu do kontaktu nevstupovaly. Jejich budoucí školní kariéra a z ní plynoucí styl života se staly určující.

Vzájemné těsnější vazby nevznikaly ani se skupinou studentek - šprtek. Naopak, odlišné názory vyhraněné na konci prvního pololetí postavily všechny tři kamarádké okruhy dívek proti sobě. Největší vzájemné výhrady zaznívaly v hodnocení obou skupin studentek. Trvalý kontakt ve skupině "studentů" dával příležitost k soustavnému poměřování a vyvolával názorové neshody, konfrontace. Dívky se kritizovaly za neadekvátní chování (šprtky byly vysmívány za provozování dětských her, dívky orientované na partu odsuzovány za vyzývavost vůči chlapcům). V zásadě však veškerá hodnocení vyplývala jen z povrchního poznání života spolužaček. Důvodem nebylo pouze vzájemné respektování soukromí, ale do jisté míry malá příležitost získat detailní informace o druhé skupině. Skupiny si udržovaly svoji autonomii.

Podobná polarizace vztahů vznikala i mezi chlapci, i když daleko méně výrazně. Roli hrála především skutečnost, že téměř všichni chlapci volili učiliště a tedy ve třídě získali shodný status. Skupina chlapců učňů zůstávala do jisté míry společensky homogenní, i když ve vzájemných vazbách velmi volná. Chlapce profilovaly pouze jejich koníčky a zájmy, jež je i dříve diferencovaly. Nadále však si osmáci udržovali společnou informovanost (povědomí) o kulturistice, bojových technikách východu, trampingu. Přinesení pistolky

či míčku do školy přitahovalo všechny chlapce a žádný z nich hru neodsuzoval. Mimořádné postavení zaujali ovšem tři chlapci studenti. Ve společenském kontaktu zůstávali buď na okraji nebo se orientovali na přátelství s dívkami-šprtkami.

Vzájemný vztah a komunikace dívek a chlapců od konce prvního pololetí se omezovaly na kontakty ve škole, hovořilo se o učení, případně o učitelích a spolužácích. Další příležitosti a možnosti vstupovat do vzájemných interakcí zpravidla osmáci nevyvolávali. Nedocházelo ke vzájemnému škádlení, ani k jiným hrám ("na pravdu", atd). Dívky orientované na přípravu ke zkouškám, stejně tak i dívky s přátelskými kontakty mimo třídu, neměly zájem vztahy rozvíjet a podněcovat.

Ke zvratu ve struktuře společenské jednotky - třídy a tedy i společenském životě 8.A. došlo po skončení přijímacích zkoušek. Rozpadla se velká skupina dívek - šprtek, která byla dříve soustředěna především na svoji školní přípravu. Po dosažení vytyčeného cíle její existence ztratila již opodstatnění. Dívky jakoby přeskočily čtyři měsíce přípravy a chtěly navázat a obnovit dřívější společenské vazby. Logicky pro svůj záměr volily naučené prostředky komunikace. Některé si nechávaly zapisovat do zpovědníků, opět si vedly notýsky s citáty. Začalo škádlení s chlapci. Chlapci, kteří tuto proměnu pocítili ve větší pozornosti k sobě, chování dívek vítali. Druzí zůstávali stranou. Také některé dívky, především učnice ale i mnohé studentky-šprtky, se strhnout nedaly. Naopak změněného klimatu ve třídě využily k posílení svého sebevědomí dívky z druhé skupiny studentek, orientovaných na partu mimo třídní kolektiv. Jímí záměrně vyvolávaný větší zájem chlapců o ně manifestoval jejich trvajícím odstupem od "bývalých šprtek".

Společenský život třídy odmítlo několik chlapců budoucích učňů. Po přijetí do učení se již nadále nechtěli zapojovat do společenských aktivit třídy. Jejich odmítavý postoj korespondoval s popřením základní školy jako ještě pro ně potřebné instituce.

Přes snahu některých členů kolektivu třídy 8.A. opětně stmelit třídu a nostalgické přání jejich učitelů, aby na poslední týdně ve škole měli žáci nejlepší vzpomínky, se spolužáci vnitřně nesjednotili. Naopak se třída atomizovala na kamarádké dvojice a trojice. (Tato roztržitost však nezúčastněnému pozorovateli často navozovala dojem zklidnění třídy a její provázanost.) Poslední společná akce "poslední zvonění"¹¹, ve vědomí žáků závazně daná tradicí školy, vyzněla jako tichá vzpomínka na to, co bylo, jako závěrečná bilance společně prožitých let. Jak vyjádřila jejich třídní učitelka: "Moc mě to zklamalo, oni se vůbec nedovedou bavit. Místo, aby tancovali a zpívali, slezli se v koutě, zhasli a povídali si."

Společně vlastnictví kulturních fenoménů a kolektivní přihlášení se k nim se udržuje ještě na začátku osmé třídy. Ovšem již v průběhu druhého čtvrtletí osmé třídy dochází k polarizaci kulturních a společenských aktivit. Děje se tak v souvislosti s diferenciací až dosud společenskými zájmy velmi homogenního kolektivu dětí stejného věku. Uvědomování si budoucí kariéry, učitelů manifestované dělení žáků na skupiny podle typu zvolené školy třetího stupně a tomu přizpůsobené pracovní i časové nároky kladené na jejich školní přípravu, to vše vede k vytváření sevřenějších skupin žáků. Původní přátelství se často rozpadají, jindy v okamžiku totožných aspirací posilují. Nově stmelené skupiny či dvojice spolužáků si volí vlastní výraz v nyní již na třídním kolektivu nezávislé, kulturně-společenské zájmové orientaci.

Poznámky

- 1 Jelínková, Z.: *Hra v životě školních dětí v nově osídlené vesnici*. In: *Dítě a tradice lidové kultury*. Brno, Blok 1980, s. 140-143.
- 2 Troncová, M.: *Písňový repertoár na současné vesnici*. In: *Dítě a tradice lidové kultury*, Brno, Blok 1980, s. 136-139.
- 3 Žáci sedmé třídy při hře flaška roztočí láhev nebo botu (případně penál) položenou na lavici či na zemi. Na koho ukáže, formuluje otázku, která ho zajímá, např. "Líbal jsi se již?" Druhé roztočení "střelky" určí toho, kdo odpoví. V případě, že nechce odpovědět, dá fant. Podle stejného schématu hrají sedmáci i hru vadí - nevadí. Zde místo bláznivých úkolů si opět dospívající kladou otázky. Odmítnutí odpovědi opět znamená fant.
- 4 Klíče k věštění podle barev, čísel atd. si dívky vpisují do sešitů spolu s testy.
- 5 Již tradiční hra nebe-pekle-ráj je skládačka z papíru. Pod zahnuté cípy skládačky pak dívky vpisují jména chlapců, v případě, že hrají i s chlapci pak také jména dívek. Existují však i další možnosti modifikace. Podle určitého klíče (čísla, počet slabik ve slově) vyberou vždy přisouzeného člověka či věc.
- 6 Při hře srdíčka, si hráči namalují propisovací tužkou, nejlépe červenou, na dlaň tolik srdíček, kolik písmen v křestním jméně má jeho milý/milá. Poté musí do této hry zapojit tolik hráčů, kolik má srdíček na ruce. Za každého získaného jedno srdíčko škrtá. Po splnění úkolu očekává např. vyznání lásky, polibek atd.
- 7 Hra šibenice je založena na hádání písmen neznámého slova. Slovo přibližuje první a poslední písmeno a počet teček, značících počet dalších písmen ve slově. Hráči vždy upozorní též na předmětnou sféru, ze které výraz pochází. Hráči hádají písmena ve slově, za každý neúspěch přibývají kopec, břevna, smyčka a posléze oběšenec na kreslené šibenici.
- 8 Flusbrok je vyroben z verzatilky či jiného dutého podlouhlého předmětu. Tato primitivní hlaveň je nabíjena různými drobnými materiály, které jsou vystřelovány tlakem vzduchu vedeným z úst.
- 9 Hra země-město je ověřováním především zeměpisných a přírodopisných znalostí. Pod zvolená hesla-kolonky na papíru-hráči vpisují adekvátní slova, vždy začínající na jedno vybrané písmeno. Vítězem je ten, kdo splní úkol nejrychleji a nejsprávněji.
- 10 Výpověď žákyně 8.A, studentky s vazbou na partu mimo školní kolektiv, duben 1992.
- 11 Každoročně pořádají učitelé ve spolupráci s rodiči žáků večírek "poslední zvonění". Je organizován pro jednu či více osmých tříd. Účastní se ho vedle žáků také vedení školy a pozvaní učitelé. Na začátku slavnosti zástupce třídy prosloví poděkování učitelům. Ředitel školy a třídní učitel zhodnotí jejich školní docházku a popřeje absolventům mnoho štěstí do budoucna. Žáci si připravují k této příležitosti stužku nebo jinou upomínku (např. zvoneček), který si zde obřadně připnou nebo rozdají. Poté začíná zábava s občerstvením.

Dana Bittnerová-Moravcová

Škola je základním článkem výchovy mladé nastupující generace. Její socializační funkce nespočívá pouze v bezprostředním vzdělávání, tzv. předmětné stránce učení. Jako sociální jednotka s kodifikovanými normami a otevřenými modely chování dává žákům (ale i učitelům) mnohem více. Umožňuje naučit se a realizovat společenský kontakt a komunikaci podle představ a možností každého z nich, v jiném než rodinném prostředí (hidden curriculum). Institucionální charakter školy ovšem vzájemné společenské vazby a vztahy předem vymezuje a jejich podobu a působnost tak limituje.

Zhodnořme tedy na závěr získané poznatky právě z hlediska institucí školy daných aspektů sociálních vazeb a společenského života žáků a učitelů ve škole.

Pravidla chování v instituci školy jsou stanovena jak obecně přijatou představou o jejím uspořádání, tak ze zákona. Školní řád velmi výrazně vymezuje postavení žáků a učitelů, a předepisuje jejich vzájemný vztah. Autorita učitele a poslušnost žáka vyjadřují základní schéma hierarchie ve škole. Požadavek této interpersonální vazby tedy strukturuje vlastní sociální prostředí školy a předznamenává tak i taktiky a strategie uplatňované oběma skupinami, skupinou žáků a skupinou učitelů ve vzájemných kontaktech a komunikaci. Ze strany pedagogů jsou to postupy na udržení požadované disciplíny žáků, a k získání rozhodujícího postavení ve třídě a škole (viz subkapitola Interakční žánry ve vyučování). Naopak žáci vyvíjejí aktivity směřující k zmírnění, z jejich pohledu hodnocení, obtížných "pracovních" a nevyhovujících, svazujících společenských podmínek společného života s učiteli.

V procesu vzájemné komunikace a individuálního vyjednávání vznikají mezi učiteli a žáky osobní vazby, které se významně podílejí na společné práci ve škole. (Viz subkapitola Školní klima z perspektivy žáků) Institucí předepsaná přítomnost a úloha skupiny žáků a učitelů ve škole ovšem limituje snahu a možnost prohlubovat tyto vzájemné vazby. Žáky vyjádřený požadavek osobního vztahu k učiteli velice často zůstává na úrovni "dobrých vztahů při spolupráci" a jen zřídka je konstruován jako skutečné přátelství. Tento způsob chápání osobního vztahu žáků k učiteli potvrzuje také jeho časoprostorová ohraničenost. Časová a prostorová danost školní instituce z hlediska žáka se pak často, zvláště na konci školní docházky, ukazuje také

v resignaci na tyto vztahy. Perspektiva jiné instituce, stejně jako vyhovující sociální vazby na jiné učitele a spolužáky a na přátele a známé mimo školu, nevedou v krizových situacích k důslednému hledání porozumění učitele a žáka.

Avšak vůči okolnímu světu, vůči obklopující společnosti, vystupují aktéři školy, učitelé a žáci, jako uzavřená, vnitřně provázaná sociální jednotka. Přes všechny disharmonické tóny se snaží uchovat si vlastní autonomii a důsledně se brání zásahům zvenčí. Jako každá sociální jednotka tedy i třída a škola v okamžiku ohrožení se stává monolitem.

Časová a prostorová ohraničenost instituce školy z pohledu žáků se výrazně podílí i na formování sociálního prostředí ve třídách, tedy na utváření dětských školních kolektivů- sociálních skupin. (Viz Škola jako místo sociálního styku, Školní klima z perspektiv žáků, Ztracené dětství). Zařazení žáka do určitého třídního kolektivu a jen teoretická možnost změny této administrativně sestavené sociální skupiny požaduje vysokou schopnost adaptace dětí na spolužáky, na děti, které jsou vychované v různých socioprofesionálních, společenských a kulturních souvislostech a rodinou vedené k odlišným školním aspiracím. Neschopnost přizpůsobit se normám třídy, tedy k většinovému modelu chování, pak vždy vede k napětí mezi jedincem a skupinou. Uzavřenost třídního kolektivu jako sociální skupiny, potvrzená "morálními" i fyzickými sankcemi za porušení pravidel chování, dovoluje vznik až vyhrocených forem odmítnutí spolužáka z jejich středu.

Instituce školy tím, že nereflektuje socioprofesionální, společenská a kulturní východiska dětí, dává jakoby všem žákům stejnou možnost prosadit se. Přibližně stejná práva a povinnosti spolužáků stírají rozdíly a rozhodujícími při navazování přátelských kontaktů se stávají vzájemné sympatie. Sociální určenost dítěte však zcela nemizí. S kamarádstvím dětí dokáží podle představ a požadavků vlastní sociální skupiny manipulovat jak rodiče, tak i učitelé. Významnost socioprofesionální, společenské a kulturní podmíněnosti přátelských vazeb, tedy jejich vnitřní respektování, pak ve skupině třídy vždy vystoupí při veřejném vyhlášení těchto kritérií, jako kritérií společensky určujících. (Viz Ztracené dětství) Školní úspěšnost, posílená v závěru školní docházky volbou formy dalšího vzdělávání, nabývá funkce společenské strukturační v uzavřené skupině třídy.

Stanislav Štech
Ida Viktorová

OBSAH

Úvod

Problematika práce
Metodologické otázky

Co dělat po základní škole ?

Záměry rodičů s dětmi
Rodiče: Naše dítě chodí do školy. Škola jako autorita

Mobilizace dítěte : rodičovské praktiky

Škola jako život před Životem aneb rodičovský paradox
Mobilizace dítěte aneb mít věci pod kontrolou

Úvod

Stanislav Štech

Problematika práce

Ve výzkumu naší skupiny jsme chtěli pochopit procesy, pomocí kterých si žáci utvářejí svůj vztah ke škole, k učení, k poznání, kterými dávají smysl své školní docházce. V případě této dílčí studie k tomu dospíváme specifickým způsobem. Prostřednictvím toho, co o svých dětech vypovídají rodiče, jaké edukativní činnosti a interpretace prezentují, jaký smysl oni sami dávají škole vůbec a školní docházce svých dětí zejména.

Bylo však pochopitelné, že jsme se neptali jen na školní docházku jejich dětí, ale obdrželi jsme vždy i zajímavé údaje z ostatních oblastí rodinného života nebo osobní historie (biografie) jednoho či obou rodičů.

Tyto další, "nadbytečné" údaje jsou často velmi důležité, protože nám umožňují lépe odhadnout motivaci rodičů, referenční rámce, v nichž provádějí svá rozhodnutí, umožňují lépe pochopit racionalitu i zdánlivě neracionálních opatření, reakcí či dlouhodobějších způsobů chování. Jedině díky takto vedeným metodám sběru dat jsme se mohli dostat blíže k našemu cíli.

Je jím určení perspektiv, ze kterých rodiče vidí problémy výchovy a vzdělání svých dětí (a úlohu školy a učení v něm) a vymezení strategií tvořených soubory konkrétních "praktik", které vytvářejí koherenci takové perspektivy, tj. pomocí kterých rodiče se svými dětmi dosahují svých cílů. Zajímá nás tedy popis, geneze (pokud ji lze z dostupných materiálů určit), racionalita a účinnost zjištěných strategií chování rodičů v kontextu konce naší základní školy.

Na scéně vyprávění rodičů objevujeme mnohé procesy, které jsou vesměs průsečíkem individuálních záměrů a zkušeností na jedné straně a očekávání a schémat chování sdílených zřejmě určitými sociálními skupinami na straně druhé. Jisté je, že samotné vyprávění rodičů ("récit de pratiques") nemůžeme považovat za jednoznačně spolehlivý,

"objektivní" zdroj dat. Mnohdy však není ani tak důležité, jak se přesně objektivně věci odehrávají, jako spíše to, jak jsou interpretovány a podávány (často právě narativní, vyprávěcí formou, jaksi "před dětmi" či explicitě s přímým výchovným záměrem budování rodinné i osobní identity).

Metodologické otázky

Převážná část dat¹, ze kterých vycházíme v této kapitole, byla získána speciálním typem položitého rozhovoru, který se v psychologii označuje jako "vyprávění o praktických výchovných postupech" ("récit de pratiques" viz Bertaux, 1976, 1989; Peneff, 1990).²

Tato technika se řadí ke skupině kvalitativních biografických metod (life history method; histoire de vie, récit de vie). Je konkrétním variantou metody "životního příběhu" (récit de vie), jejíž zvláštnost spočívá v tom, že nejde o aktérem či informantem spontánně produkovanou autobiografii, ale o zvnějšku vyvolaný obraz jeho života. Znamená to tedy, že informant si nevybírá zcela volně témata, jazykové prostředky, uspořádání událostí atd., ale v položeném rozhovoru, je částečně nucen reagovat na otázky výzkumníka. Otázky, poznámky, neporozumění, mlčení, extralingvistické projevy výzkumníka tedy ovlivňují a dotvářejí strukturu podávané výpovědi (viz Štech, Viktorová, 1992).³

Námi použité vyprávění o praktických výchovných postupech je pak podle Bertauxa (in Pineau, Jobert, 1989) zvláštním případem metody životního příběhu, avšak výrazněji ho charakterizují a od jiných biografických technik ho odlišují tři věci.⁴

Za prvé, zaměřujeme se důrazně na deskriptivně a v termínech aktéra podaný obraz jeho praktických postupů, zásahů, chování. Základním požadavkem metody je držet situaci rozhovoru v rovině otázek "jak" (to děláte ?), "kdy",

"kde", "co konkrétně", "jak vypadá taková typická situace nebo den a jak konkrétně postupujete" atd. Takovými otázkami se podle Bertauxa výzkumník stává pouhým nástrojem, který jen "zesiluje hlas aktéra" a získává tak od něj zřetelnější obraz jeho chování v rovině popisu nezátíženého hodnocením, ideologizací, racionalizací či stylizací. Lépe se tak přiblížíme nejen k aktérově zkušenosti, ale i k jeho vzorcům chování a k jakési "základně" jeho edukativní kultury, z které pak vyrůstají normy, zásady, interpretační schémata, jeho krédo atd.

Druhým rysem "vyprávění" je jejich záměrné omezení na určitou konkrétní oblast životní praxe informanta. V našem případě šlo o omezení (či zaměření pozornosti) na téma výchova, vztah ke škole a k učení. Jestliže jde o "praktické postupy", je otázka specifikace a zpřesnění na místě. Ptáme-li se deskriptivně na praktický postup, nelze ani jinak než hovořit o konkrétně vymezené problematice. Zajímavé ovšem je, že se lze jen těžko vyhnout rozšíření rozhovoru i na jiné otázky a témata. Vždy se tak objevuje vlastní dětství rodiče a jeho školní docházka, kritické události jeho života či života jeho rodiny, jeho zájmy a koníčky, informace o jeho profesi atd. Zdá se, že samo vyprávění (ve formě popisu) si vynucuje v průběhu aktu samotného určitou reflexi, uvědomění si souvislosti, možných alternativních postupů apod. Prakticky se nám tím potvrdilo, že tato technika patří do skupiny biografických metod. Nelze totiž podávat jakési dílčí, popisné "výseky" ze svého života, aniž by bylo možné nerespektovat princip indexikálnosti. Krátké popisy, jakési stručné zprávy o konkrétních opatřeních, událostech, postupech nabývají smysl až odkazováním na situace a události podobné nebo zcela rozdílné (např. analogické potíže, které měl rodič v době své vlastní školní docházky), minulé či následující, resp. očekávané.

Třetí rys naší techniky, který jsme zjistili jejím používáním, byl pro nás rozporný. Na jedné straně už sama situace rozhovoru, včetně povzbuzování informanta k vyprávění (k rozvedení, specifikaci), si žádá vlastně nejpřirozenější žánr orální kultury, jehož charakteristikou je plynulé podání nějakého příběhu, který má počátek, zápletku, vyvrcholení, ukončení, event. nějaké poučení a dává nějaký smysl. Na druhou stranu příkaz popisovat a zpřesňovat (viz první charakteristika metody) může výzkumníka tlačit do pozice vyšetřovatele. Krátce: vyprávění je přátelský žánr, vyžadované popisy praktik jsou spíše výsledkem "výslechu". Tento skrytý rozpor v metodě je třeba mít pokaždé na mysli a v průběhu rozhovoru nalézt jeho řešení.

Nabízí se otázka, proč jsme tuto techniku použili a jaké jsou tedy její hlavní výhody a nevýhody z hlediska tématu našeho výzkumu.

Použití takové kvalitativní metodologie (rozebírali jsme též záznamy rozhovorů dětí odpovídajících rodičů i jejich poznatkové bilance) je nezbytné pro důsledné dodržení neutrálního badatelského postoje etnografického typu, který chce stavět na poznání "kořenů" věci. Jde nám totiž o to, že v dané chvíli a priori nevíme, v jakých kategoriích vůbec vyjadřovat a formalizovat rodičovskou zkušenost v tak citlivém tématu (tak silně zatíženém sociálně dezirabilními odpověďmi, jak ukazují klasické hromadné anonymní průzkumy), jako je jejich vztah ke škole zprostředkovaný zkušeností jejich dítěte (viz základní metodologický kánon tzv. grounded theory, tj. teorie určitého jevu generované v datech a založené na nich v těsné spojitosti, "vyrůstající z nich"; in Glaser, Strauss, 1967).⁵ Nelze tedy předem sestavit dotazník či vést řízený rozhovor, který by nám umožnil věrohodně poznat tuto realitu. To samozřejmě neznamená, že vyprávění rodičovských praktik jsou validní a poskytují objektivní pohled, že věci se opravdu odehrávají tak, jak jsou vyprávěny. K otázce validizace údajů se však ještě vrátíme.

Řekli jsme už, že nám šlo především o poznání "perspektivy" rodiče žáka naší současné základní školy, i o to, jakými konkrétními činnostmi jsou tyto perspektivy tvořeny a jak souvisejí se vztahem ke škole a k poznání jejich dětí. Jedině rozhovor biografického typu, náležitě a pečlivě vyjednaný, může poskytnout údaje, které umožní pochopit nejen konkrétní názory, postoje, fakta ze života respondenta, ale zejména významový kontext, specifika projevující se ve volbě výrazových, jazykových prostředků, která teprve skládají příslušnou "rodičovskou optiku" (základem takového vyjednání či negociace je ovšem zcela individuální a neopakovatelný postup prezentace, nabízení, sjednávání podmínek, vzájemného definování smyslu a účelu takového rozhovoru, viz podrobněji Štech, Viktorová, 1992).⁶ Tak jako vztah k poznání, ke škole a k výchově dítěte je zcela jedinečný u každého rodiče, i když může vykazovat shodné rysy či podobnosti u určité skupiny rodičů, musíme volit metody výzkumu, které budou přiměřeně umožňovat tuto jedinečnost zachytit.

Kvalitativní metoda "vyprávění" ještě nemusí být synonymem pro nepřesnost a svévoli v datech a jejich interpretaci. Naopak, postupné čtení založené na srovnávání jednotlivých vyprávění, na srovnání určitých logických celků uvnitř jednoho rozhovoru podpořené obsahovou analýzou umožňuje poměrně přesnou práci s daty (frekvence výskytu určitých substantiv, např. charakterizujících vlastní dítě: "lenoch", "slaboch", "ignorant" či slovesných vazeb neosobního tvaru - "musí se" - ve srovnání s osobním zájmenem "já" nebo častým empatickým "plurálem" typu "tak matika nám teda nejde", srv. s obratem "na matiku dobří nejsme", který mimochodem může znamenat již mírný posun ve formulaci problému).

Nevýhodou použité metody je zřejmě fakt torzovitosti, fragmentárnosti získaného souboru dat, resp. obrazu edukativní kultury dané rodiny. Díky volnosti metody se u každého rodiče objevují trochu jiné věci. To je zřejmé ze srovnání různých rozhovorů. Každý z nich má jinou strukturu, jinou posloupnost, jinou "dramatickou" výstavbu a dynamiku. Teprve následně zjistíme, že se na určité téma nedostalo a přitom by bylo zajímavé o něm něco vědět. Tak jak se však rozhovor odvíjel, nebylo vhodné určitou otázku položit přímo. Každý obdržení soubor dat je tak trochu jiný a není vždy možné "zobecnovat" prostou metodou "společného jmenovatele". Tím spíše, že absence určitého tématu, výroku či formulace ještě nemusí znamenat jeho reálnou absenci v životě rodiny (např. v rozhovoru s matkou, který byl od začátku koncipován spíše jako stížnostní terapeutický pohovor, se objevovaly jen kritické úvahy na adresu školy a jednotlivých učitelů; bylo by však chybou z toho vyvozovat matčin hyperkritický postoj a zavržení školy jako takové - to ostatně dokazuje rozhovor se synem, který ukazuje, že v matčině reálném chování vůči škole prostřednictvím syna se prosazuje spíše vynucování respektu k učitelským požadavkům, zejména v oblasti poznatkové a úkolové).

Nevýhodou je také zřejmě zkrácení dané vlivem paměti, resp. tzv. vzpomínkovým klamem. Je až udivující, jak určité "zabarvování do růžova" je přítomno ve všech vyprávěních. Badatel by pak musel např. uzavřít, že škola za časů rodičů dnešních žáků byla skvělou, tolerantní institucí, plnou učitelských osobností, které byly zároveň znalci svého oboru, ale zejména dětské duše. J. Peneff (1990)⁷ hovoří o nevyhnutelných stereotypech nostalgického diskursu, zejména je-li věkový rozdíl mez: badatelem a informantem rozdílem generace. Tyto stereotypy vedou ne k obrazu reality, ale k respondentem aktuálně vypracovanému iluzornímu obrazu reality. Klasik sociologie a filozofie M. Halbwachs⁸ ukazuje, že naše vzpomínání je aktivní prací, neustálou konstrukcí a rekonstrukcí minulosti ("svou historií

stále přepisujeme"). Situace rozhovoru biografického typu nám totiž umožňuje magii manipulace s časem: "Vzpomínka je do značné míry rekonstrukcí minulosti za pomoci údajů převzatých z přítomnosti; je ostatně připravena už řadou předcházejících rekonstrukcí, díky nimž vychází obraz minulosti již dost pozměněný." (in Peneff, 1990, s.116). Je také prokázáno (Portelli, 1987),⁹ že funkcí takové "rekonstrukce" je obvykle neutralizovat vliv různých selhání a neúspěchů, smířit různé nesrovnalosti a rozpory ve vlastní minulosti tak, aby obraz, který respondent podává, byl "hladký", a přijatelný zejména z hlediska co nejlepšího vyhlídek do budoucna (to je ostatně jev, který můžeme jednoznačně potvrdit na základě našich rozhovorů s rodiči selhávajících nebo problémových žáků).

Na uvedené nevýhody můžeme reagovat nejlépe tak, že je budeme mít na mysli (tj., že se to projeví ve fázi práce s daty a v nezbytné opatrnosti při jejich interpretaci) a že právě tento fakt využijeme a obrátíme ho v jeho opak. Tedy učiníme z něj výhodu.

Na torzovitost vyprávění můžeme odpovědět následující otázkou. Co když tato otevřená technika funguje do značné míry jako projektivní materiál a právě fakt fragmentárnosti a neúplnosti nám vypovídá mnoho o možná neuvědomovaném výběru respondenta? ("proč mluvil tolik o sobě a svých zájmech?", "jak je možné, že se spontánně nezminil o hluboké zálibě svého syna, kterou žák sám udává v rozhovoru i bilanci a o které ví všichni jeho spolužáci i učitelé?"). Vždyť i to, co je u jedněch zamlčeno (na co se "nedostala řada"), zatímco se o tom u druhých dlouze hovoří, vlastně mnoho vypovídá.

Zároveň se tak vracíme k otázce validity metody "vyprávění" a věrohodnosti našich dat. Nejjednodušší, ale z hlediska výzkumnické práce těžko realizovatelnou, odpověď podávají etnografové školy (Woods, 1985; Bennett, 1981): validizovat je nutné technikou tzv. triangulace.¹⁰ Jde o porovnávání výpovědi rodiče s výroky jejich dítěte, jeho spolužáků, s názory učitelů, s dokumenty a produkty (žákovské knížky) atd. Alternativní hlediska jsou velice užitečná pro postupnou validizaci a zpřesňování údajů získaných od rodičů. Je třeba si totiž uvědomit, že pracujeme na poli subjektivních pocitů, mínění a postojů. Jejich "objektivní" posouzení je tak možné jedině konfrontací a srovnáním s "pravdami" ostatních zahrnutých osob vyslovujících se k danému jevu.

Jak jsme konkrétně v našem výzkumu postupovali?

Domluvili jsme se s rodiči v několika krocích: nejprve na rodičovské schůzce ve škole, poté po rozhovoru s jejich dětmi prostřednictvím žádosti tlumočené žákem, až po telefonické zpřesňování a domluvu místa a termínu

rozhovoru. Situace byla pro nás mimořádně příznivá. Z hlediska školní kariéry jejich dětí se všichni dotázaní rodiče nacházeli v situaci rozhodování o další dráze svého dítěte. Byli tedy v určité fázi hlubší reflexe, bilancování toho, jaké jejich dítě vlastně je, kam dospělo, z jakých východisek a za jakých podmínek; zamýšleli se nutně i nad svou rolí v dané situaci a nad svým podílem na stavu věcí. Opakovaným čtením takto získaných rozhovorů (písemný přepis materiálu nahraného na magnetofonový záznam), které trvaly obvykle 3-4 hodiny (v přepisu od 20 do 65 stran) a odehrávaly se v bytě respondentů (4) nebo v klidném koutě kavárny (2), jsme vytvořili první síť kategorií.

I přes výše zmíněnou rozdílnost rozhovorů lze najít podobné základní kategorie ve všech rozhovorech; jsou však různě silně syceny a hlavně se vyskytují v různých konfiguracích procesů (příkladem kategorie je třeba kategorie "zlomu" ve vývoji dítěte, příkladem konkrétní konfigurace procesů je operacionální soustava pomocných aktivit navazujících na selhávání ve škole a opírajících se o represivně zajišťovanou repetitivnost činnosti dítěte - "úkolů"). Zejména tyto konfigurace procesů nejsou stejné v jednotlivých námi sledovaných případech. Přesto objevujeme určité konstanty, které pravděpodobně vyjadřují dominující vztah našich rodičů ke škole.

V našem souboru (6 rodin a 7 žáků jedné 8. třídy Žluté ZŠ v Praze) jsme hovořili jak s rodiči problematických žáků, selhávajících jak prospěchově, tak tzv. kázeňsky (šlo o 4 případy), tak s rodiči žáků relativně bezproblémových (2 případy) nebo dokonce školsky velmi úspěšných (1 případ).¹¹

Výběr je takto nevyrovnaný hlavně proto, že nás celkem logicky více zajímali rodiče tzv. problémových žáků. V případě těchto dětí lze totiž oprávněně předpokládat, že jejich potíže a selhávání fungují jako jakési zvětšovací sklo, pod nímž lze lépe identifikovat procesy probíhající možná i u řady ostatních žáků, nároky a očekávání školy a rodin, které nejsou tak ostře a citlivě znatelné tam, kde vše běží bez problémů (lze uvést naši zkušenost se srovnáním rozhovorů s žáky výbornými a bezproblémovými; ti jakoby vůbec neidentifikovali některá skrytá očekávání učitelů, některé tlaky školy, nezamýšleli se hlouběji a osobně bolestněji nad smyslem přebývání ve škole - ten jakoby plynul samosebou z jejich prostého docházení a přebývání ve škole doprovázeného výbornými známkami). Z tohoto hlediska se domníváme, že praktiky, strategie, vztah ke škole, který prezentovali rodiče v našem souboru, nejsou samozřejmě vyčerpávající, nicméně alespoň v hlavních obrysech ukazují, s čím se každý rodič musí vyrovnat: v některých případech díky dítěti či učitelům snadno a téměř neuvědomovaně, jindy urputně, komplikovaně a s velkými potížemi.

Co dělat po základní škole ?

Ida Viktorová

Záměry rodičů s dětmi

Podívejme se nejprve, s jakými rodiči jsme pracovali v rámci celého vzorku 160 dětí z 5 tříd našich škol. Na úrovni dat získaných od všech dětí z dotazníku můžeme sledovat záměry rodičů, jejich ambice, představy o budoucnosti dětí a vlivu rodiny na ni.

Připomínáme, že sociologický dotazník vyplňovaly všechny děti na konci 7. ročníku, nejde tedy o výpovědi samotných rodičů. Na některé otázky děti neznaly odpověď nebo neodpověděly z jiných důvodů. V některých případech se odlišuje třída "našich rodičů a dětí" od tohoto "velkého vzorku". Uvádíme pak ty rozdíly, které mohou být důležité při interpretaci dalších údajů, které jsme zde získali během následujícího školního roku, kdy jsme se touto skupinou detailněji zabývali. Širší vzorek je pak významným kontextem, ukotvuje data získaná v mikrostruktuře této jedné třídy.

Popis populace uvádíme v kategoriích nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů a jejich zaměstnání, a to jak u otce, tak u matky. Jednotlivé skupiny profesí vytvořili sociologové - autoři dotazníku při zpracování a kódování výsledků tak, aby nejlépe odpovídaly zjištěným datům.

Jaké jsou profese otců: 3,7% otců nepracuje, 11,2% pracuje fyzicky v průmyslu, 30,6% fyzicky ve službách, soukromník je 11,9%, úředník a odborných zaměstnanců 13,7% a specialistů 25%. Zaměstnání otce dětí neznaly nebo neuvěděly ve 3,7%.

Tito otcové mají ve 3,7% pouze základní vzdělání bez výučního listu, ve 28,1% jsou vyučeni, maturitu na střední škole získalo 21,9% otců a vysokou školu vystudovalo 28,1% z nich. Vzdělání otce neznáme v 17,5% případů, kdy děti neodpověděly.

Matky z velké části pracují (93,1%). Zbývajících 6,9% z nich je většinou na mateřské dovolené. Fyzicky v průmyslu pracuje 0,6%, fyzicky ve službách 27,5%, soukromník je mezi matkami 3,1%, úřednic je největší počet - 49,4% a specialisek 11%.

Vzdělání základní bez výučního listu má pouze 3,1%, ale již 21,9% je vyučeno, maturitu na střední škole má 41,2% a vysokou školu dokončilo 18,7%. Vzdělání matky neznáme v 15% případů.

Rodiče dětí v naší sledované jedné třídě se v kategoriích dosaženého nejvyššího vzdělání a profese, kterou vykonávají, nijak mimořádně neodlišují od základního vzorku. Děti nám v dotazníku také přiblížily, jaké mají rodiče představy o jejich budoucnosti. (otázky: Na jakou školu či obor by sis měl podle názoru tvých rodičů podat přihlášku? A Páli by si tvoji rodiče, abys jednou studoval na vysoké škole ?)

Přes polovinu rodičů by si přálo, aby děti pokračovaly na nějaké střední škole, z toho na gymnáziu 21,2% rodičů a na střední odborné škole 34,4%. Na učební obory by přihlásilo své děti 26,2% rodičů. Máme tu také dosti velkou skupinu dětí, které na konci 7. ročníku nevědí, kam by měly podle svých rodičů po základní škole odejít - je to celých 17,5%. Patří sem ovšem také ty děti, které jsou rozhodnuty jít do 9. ročníku.

Když se podíváme na vzdálenější perspektivy, přeje si opět přes polovinu rodičů, aby jejich děti pokračovaly na vysoké škole (necelých 20% rodičů určitě). Pouhých 20% o tom neuvažuje. Opět nám tu působí skupina dětí, která nedovede na tuto otázku odpovědět - je to 26,9%.

Děti mají ovšem také své představy o tom, jak by měl vypadat jejich život po opuštění základní školy.

Také ony by ve značné míře chtěly pokračovat na středních školách. Méně ovšem na gymnáziích - jen v 16%, více na odborných školách - 36,9%. Na odborná učiliště se chce přihlásit 26,9% dětí a 19,4% dětí není ještě na konci 7. ročníku rozhodnuto.

Jde pochopitelně o předběžná rozhodnutí, která se budou měnit a konkretizovat, také ona pětina nerozhodných se bude muset vyjádřit. Každý bude muset zvažovat své rozhodnutí, své možnosti. Posléze se ještě podíváme, kam se tyto děti vydaly a jak byly úspěšné.

Studovat na vysoké škole by chtělo pouze 35% dětí (necelých 20% určitě), skoro polovina na vysokou školu nepomyšlí. Opět tu máme skupinu, která není rozhodnuta.

Pokud již na této úrovni budeme chtít srovnávat ambice dětí a rodičů, ukazuje se, že rozdíly nejsou nikterak vážné. I když se předběžně zdálo, že ambice rodičů budou o něco vyšší, není rozdíl v otázce studia na školách a učebních oborech, ale právě jen typu střední školy - rodiče preferují gymnázia více než jejich děti.

Podívejme se opět do naší třídy. M. Rendl¹² zjišťuje při porovnávání všech pěti tříd, že právě děti v této třídě a jejich rodiče mají nižší ambice oproti zbývajícím. Rodiče si přejí méně studia na středních odborných školách (21% proti 34% ostatních rodičů) a víc směřují k učebním oborům (43% proti 26%). Děti v této třídě proti ostatním volí méně studia na gymnáziu (11% proti 17%), ale více studia na odborných učilištích (43% proti 27%). Tedy rodiče i děti v některých aspektech nemíří tak vysoko jako v dalších třídách, především je posílena skupina odborných učilišť.

Můžeme si však všimnout dalších záležitostí. Tyto děti sice mají možná menší ambice, ale najdeme tu daleko větší shodu mezi rodiči a dětmi, jakoby tito rodiče byli vstřícnější, více dali na představy svých dětí. Shoda mezi rodiči a dětmi je úplná skoro v polovině případů - 46% proti zbývajcímu vzorku, kdy je to pouze 36%.

Děti vyjadřují také velký zájem rodičů o svou budoucnost - rozdíl v tom, jestli rodiče mají zájem o to, co děti budou dělat po ukončení základní školy, je sice vyjádřen pouze rozdílem "ano, mají zájem" a "zajímají se velmi", kdy sledujeme v případě naší třídy posun ke kategorii "velmi". To vypadá především na vyšší míru vyjednávání mezi rodiči a dětmi o jejich budoucnosti. Proto také nepřekvapí, že v této třídě je minimum dětí (pouze dvě), které nevědí, kde by chtěly pokračovat po základní škole. Je to absolutně nejméně, z průměrných 20% v celém vzorku zde pouhých 7%.

Průměrný prospěch v této třídě není nijak výjimečný. V rámci školy, kde můžeme lépe srovnávat než mezi školami, je jedna paralelní třída horší, druhá o něco lepší (1,83 - 1,89 - 1,96).

Podívejme se, jak situace vypadá v této třídě po roce, na konci 8. ročníku. K údajům, které jsme získali v dotazníku - použili jsme data o rodičovských ambicích a shodě rodičů s dětmi - jsme přiřadili ještě průměrný prospěch dětí na konci sedmého a v pololetí osmého ročníku, údaje o škole či učilišti, kam se děti reálně přihlásily a údaje o jejich úspěšnosti při přijímacím řízení.

Děti jsme seřadili do 5 skupin podle prospěchu a v každé této skupině jsme sledovali výskyt výše jmenovaných jevů.¹³

Skupina dětí s nejlepším průměrným prospěchem (1-1,3): Děti zde nejčastěji volí studium na gymnáziu nebo na prestižních náročných soukromých školách (zde ve dvou případech - obchodní akademie). Jsou ve většině případů nakonec úspěšné, pouze jeden pokračuje docházkou v 9. ročníku. Značná je zde také shoda s rodiči, kteří podporují volbu těchto škol a ve většině případů ve shodě s dětmi i studium na vysoké škole.

Skupina dětí s velmi dobrým prospěchem (1,3-1,53): Děti zde nejčastěji volí střední odbornou školu, nikdy gymnázium, to spíše již jsou ochotni směřovat k učebním oborům. Se střední školou jsou úspěšné pouze ve dvou případech ze šesti, ostatní volí náročnější učební obory s maturitou (tři děti) nebo postupují do 9. ročníku. Shoda s rodiči je v této skupině stále značná, i když ne tak bez problémů. Částečné neshody se týkají zaměření střední školy nebo učebního oboru. Nacházíme ovšem velký rozpor mezi ambicemi rodičů k vysoké škole (všichni rodiče v této skupině si přejí vysokoškolské vzdělání pro své děti) a ambicemi dětí, které o vysoké škole spíše neuvažují.

Následuje nejpočetnější skupina dětí s průměrným prospěchem (1,5-2,15): Tyto děti volí z poloviny střední odborné školy a z poloviny učební obory, nikdy již gymnázia. Úspěšné jsou na středních školách pouze v jednom případě, ale ani úspěšnost na náročnějších učebních oborech s maturitou není příliš vysoká, pouze polovina na zvolené učební obory odchází. Polovina této skupiny (nejvíce v porovnání s ostatními prospěchovými skupinami) zůstává na základní škole. Shoda s rodiči je částečná, objevují se děti, které mají výrazné neshody s rodiči při volbě své budoucnosti. U dětí se ve větší míře objevuje naprosté odmítnutí studia na vysoké škole, u rodičů cítíme váhání, ale stále ještě tuto možnost nezamítají. V této skupině se nám poprvé, i když pouze výjimečně, objevují odpovědi "nevím" - děti neznají ambice svých rodičů, nevědí zda uvažovat o vysoké škole a pod.

Skupina dětí s horším prospěchem je druhá nejpočetnější (2,15-2,5): Tyto děti volí již pouze učební obory, pokud se vyskytla volba střední školy šlo o soukromou rodinnou školu. Jsou však oproti předcházející skupině ve své volbě daleko úspěšnější, pouze tři se vracejí bez umístění na základní školu, volí však také nejčastěji méně náročné učební obory bez maturity. Shoda s rodiči není příliš velká, ve větší míře se projevují nedorozumění. Předpokládáme však, že se týkají většinou zaměření učebního oboru a také tu působí širší neshody mezi rodiči a dětmi, s většími nároky dětí na vlastní samostatnost. Děti většinou odmítají studium na vysoké škole, ale nevědí v polovině případů, jestli by je rodiče rádi viděli na vysoké škole. Rodiče, kteří by si to přáli, se zde stále ještě objevují.

Poslední nejhorší skupina dětí (2,5 a horší): Děti zde volí pouze učební obory a jsou ve větší míře úspěšné. Shoda s rodiči je opět značně rozkolísaná od úplné shody ke značným neshodám. Děti si studium na vysoké škole nepřejí, přání rodičů asi v polovině případů neznají. I v této skupině, tak jako ve dvou předcházejících stále ještě nacházíme rodiče, kteří by si asi přáli, aby jejich děti vystudovaly vysokou školu. Vzhledem k tomu, že své děti většinou podporují v jejich volbách učebních oborů, zdá se nám, že tato ambice patří do poněkud jiné kategorie, než záměry, které se týkají aktuální volby školy či učebního oboru. Přání studia na vysoké škole je vyjádřením určité možnosti, na které ovšem netrvají a na jejíž realizaci nejsou příliš emočně závislí, ale potěšilo by je, kdyby jejich dítě něčeho dosáhlo i v této oblasti a bylo doktorem či inženýrem.

Můžeme říci, že jednotlivé skupiny se zdají být dosti homogenní v těch parametrech, se kterými jsme pracovali. Neautonomnější se podle očekávání zdá skupina prospěchově nejlepších. Nejméně úspěšná je naopak skupina těch průměrných, kteří naštěstí mají tu možnost pokračovat

dále na základní škole a po roce, již s určitou zkušeností, tento proces úspěšněji zopakovat. Je zřejmé, že prospěch na základní škole a ambice rodičů a dětí jsou pevně propojeny.

Záměry rodičů s dětmi ještě jednou

Vrátíme celou záležitost na začátek, nyní již pouze v rámci jedné naší třídy. Ukáže se nám, co vlastně znamenají data, která jsme získali z dotazníků.

Záměry rodičů s dětmi zde byly vyjádřeny jako představa, kam by mělo jejich dítě nastoupit po ukončení základní školy. Pokusíme se celou záležitost vidět jako rodičovské projektování budoucí životní dráhy jejich dětí.

Nebudeme se již ptát, kolik dětí jde studovat a kolik na učňovské školy, ale spíše na proces rozhodování, proč se takto rozhodly a jaký má toto rozhodnutí pro ně význam.

Jak jsme předeslali, rodiče vytvářejí určité projekty budoucnosti dětí, v krátkodobých i dlouhodobých perspektivách. Do těchto projektů vstupují především jejich individuální zkušenosti.

Proto není překvapující, že představy o tom, co by jejich děti mohly dělat jako zaměstnání, se opírají o to, co sami znají, co mohou dětem přiblížit a v čem jim také mohou pomoci. Nabízejí velmi často dětem profese, které někdo z rodiny vykonával nebo vykonává nebo které jsou takovému zaměření blízké.

Jejich očekávání směřují nejen k žádoucí výši dosaženého vzdělání, ale také velmi často k určitému oboru.

Otec Petra (215): "Petr je nevyzrálý, nechce na vysokou školu, jen na učební obor, ale to je dnes málo. Vyučení je dobré, ale musí jít výš, nebude mít tak těžký život".

Matka Vítka (233): "Nebo bude vyučený od čemého řemesla...a kdyby šlapal a měl maturitu, tak já bych byla vůbec nejradější".

M. Rendl ve své kapitole zjišťuje i statisticky vysoce signifikantní souvislosti mezi statusem rodičů a ambicemi rodičů a dětí na vzdělávací dráhu.¹⁴ My se zaměříme spíše na obsahovou stránku věci. Úvahy rodičů o konkrétním oborovém zaměření jsou pochopitelně nejlépe vidět u učebních oborů, ale můžeme je odkrýt také ve volbě konkrétních středních odborných škol.

Rodiče dovedou zhodnotit nejen výhody či nevýhody pro ně známé profese, ale také schopnosti dítěte ji vykonávat. Podle toho také dětem jejich přání schvalují, podporují je nebo naopak odmítají. I když se nakonec dítě přihlásí jinam, vždy tu tyto rodinné profese nějakým způsobem vystupují.

Otec Petra (215): "To není sen (dělat pilota), já sám jsem u toho byl, mám vojenskou školu, ale také cukrovku, a tak jsem nemohl na pilotku".

Otec Karla (228): "Přišel, že by chtěl dělat číšníka, má k tomu nějaké předpoklady. Jednak já pocházím z obchodnické rodiny, moje žena je také obchodnice, nedělá celý život nic, než hospodu. Tak si myslím, že by mu to sedělo."

Matka Vaška (227): "Ta truhlařna byla dědova, v dědovi on se viděl. Teď když už děda není, je to jiné, třeba by to všechno dopadlo jinak. Provedla jsem ho po Kotvě, tak to potom zvažil a rozhodl se pro toho prodavače."

Děti pochopitelně vytvářejí vlastní projekty své budoucnosti. Postupují obdobným způsobem jako jejich rodiče. Také ony se nejlépe orientují v jim známém světě a také ony pro sebe uvažují o povoláních, která nejbližší poznaly. Všem jsme v rozhovoru položili otázku, jak je ta či ona profese napadla, jak na ni přišly. Zde jsou některé odpovědi.

Karel (228) uvažuje o učebním oboru číšník - kuchař: "Táta byl jeden čas v hospodě, máma doteďka dělá v pohostinství, je to taková práce mezi lidma."

Pavel (219) chce jít na pekaře: "Bratranec je mistr pekař...Oni moji rodiče jsou oba vyučení pekaři."

Vaškovi (227) se líbí práce truhláře: "No děda byl truhlář, strejda je truhlář..."

Děti nevypovídají o obsahu zvoleného povolání, o tom, co je na něm přitahuje, ale o tom, že ho nějakým způsobem poznaly. Konkrétní obraz profese, zprostředkovaný někým, kdo ji vykonává, teprve umožňuje vytvářet si k ní určitý vztah.

Vzdálenější perspektivy v očích rodičů jsou pochopitelně méně konkretizovány. Mají spíš charakter přání, možnosti, i když v některých případech i požadavků směrem k dítěti. Pokud vystupují jako přání, nemusí být vždy úplně reálné, tak jak se to projevilo již ve frekvenci rodičovských představ o studiu na vysoké škole v dotazníku i u dětí se špatným prospěchem, které odcházejí do učňovských oborů a neprojevují momentálně žádný zájem o případné vysokoškolské studium. To nakonec opravdu neznamená, že tento zájem se v budoucnu nemůže objevit.

Otec Petra (215): "Jestli si udělá toho laboranta, mohl by pak na zubařinu, na doktůrka".

Rodičovské záměry a projekty se pochopitelně modifikují postupně také podle aktuální situace. Důvody, pod kterými rodiče mění své představy, jsou různé od prospěchových, zdravotních až po finanční.

Otec Karla (228): "Z toho důvodu jsem se rozhodl, že kluk půjde do deváté třídy a navíc nemám volbu, protože můj syn dopadl velice špatně. Za prvé má dvojku z chování v pololetí, za druhé měl tři čtyřky. Takže jsem to ani nezkoušel."

Matka Vaška (227): "Jenomže do toho přišla ta záda a řekla nám jedna paní doktorka, že mu to čišnictví nepovoluje v žádném případě, protože má skoliózu Pak tedy jsme se pod vlivem toho rozhodli jinak."

Tím se dostáváme k dalšímu aspektu celého problému a tím je vyjednávání rodičů s dětmi. Projekty, jak dětí, tak rodičů nejsou statické, jsou dynamickou strukturou mnoha parametrů, které mohou být konfliktní i v rámci každého z nich. Děti a rodiče se vzájemně ovlivňují, jejich projekty vznikají v procesu vzájemné dlouhodobé interakce.

Musíme říci, že velká část našich rodičů (až na výjimky) se snažila respektovat do značné míry přání svých dětí, aby konečné rozhodnutí vzniklo s přihlédnutím k názorům obou stran. Aby měly děti ke zvolené práci nejen předpoklady ("von je vysloveně technickéj typ"), ale také, aby je práce bavila, aby byly spokojené.

Matka Martina (226): "Já si myslím, co by mohlo být ideální zaměstnání pro Martina. Nesmí to bejt nuda, musí to být živý a mezi lidma... Řekla jsem mu: Martine, dobře si to uvaž, protože je to opravdu tvůj život, jestli tam třeba budeš nešťastnej. Já bych kejvla i na nějaký učňovský obor... já vím vzdělání by mělo bejt, ale jestli k tomu tihne, ta: mě to tedy bude mrzet, ale najevo mu to nedám."

Karel (228): "Máma, jako jí je to jedno, co si vyberu, tak at' to dělám. Máma mě nenutí dělat čišníka, spíš ví, co je to za dřinu a tak... Ale když si to vyberu, tak at' to dělám a at' se mi to líbí, at' to dělám s chutí."

V případě, že se děti s rodiči nedohodnou, nebo trvají některé rozpory mohou se do vyjednávání zapojit i další členové rodiny a prosazovat v různé míře direktivnosti své představy. Následující dva příklady ukazují sílu a také úspěšnost rodinných tlaků na děti.

Otec Petra (215): "Manželka s ním o tom mluvila, ale on již nabídku přijal a není s ním řeč."

Petr (215): "Naši by mě radši viděli na tom zubním laborantovi, protože bych tam měl víc peněz a míň pracoval. Což mně ovšem vadí, já bych radši na tu zeměměřičskou."

Matka Vaška (227): "Vašek je lajdák a vysloveně nešikovný postavit se k práci, k řemeslu... Teta mu řekla - hned

v prvním ročníku budeš bez prstů - já si myslím, že se na toho prodavače hodí, hubu má proříznutou. Táta od 5. třídy tvrdil, že bude prodavač, trhovce. Může tu truhlařinu dělat jako konička."

Vašek (227): "Jak jsem přišel na toho prodavače? Mě to baví, táta říká, že to, co prodám je vlastní pusou."

Z tohoto pohledu se volba gymnázia může jevit jako strategie, která vede k odkladu rozhodování, překryje možné neshody nebo bezradnost a současně nechává různé možnosti otevřené do budoucna.

Otec Petra (215): "Já nevím, jaký obor bych mu doporučil, aby dělal, je to těžký. Nejlépe, aby šel na gymnázium, aby se nemusel rozhodovat teď."

Volba gymnázia však může představovat i součást přesně rozmyšlené vzdělávací cesty, při vědomí všech výhod (všeobecného zaměření vzdělání), které poskytuje.

Markéta (212): "Lidé říkají, já si myslím tedy, že se dostává na tu medicínu líp přes gympl."

Ve výpovědích rodičů si můžeme všimnout jednoho zajímavého momentu. Většinou mají pocit, že velká váha zodpovědnosti za rozhodnutí o studijním, resp. profesionálním zaměření dětí, je na nich a oni se tohoto úkolu ujímají. Rodiče reagují na situaci rozhodování a plánování svého dítěte a vidí velkou obtížnost, v jejich očích často až neschopnost se rozhodnout, zvláště pokud je třeba vyjádřit zcela konkrétní a současně reálnou a pro rodiče přijatelnou představu. Proto se setkáváme neustále u všech rodičů s povzdechem, že jejich děti jsou líné, nic je nebaví, neustále jen koukají na televizi a neumí zformulovat své zájmy.

Děti opravdu neumějí transformovat to, co umí, nebo to, co je baví, do kategorií profese či oboru. Proto rodiče, kteří vidí, že zkušenosti jejich dětí jsou omezené, berou rozhodování na sebe.

Jeden z otců velmi pěkně vystihl hloubku toho, co prožívá jeho syn. Otec Petra (215): "V každém případě si trochu oddych, protože on stál na rozcestí, kde nebyla jedna, dvě, tři cesty, tam bylo těch cest sto.... bylo to pro něj hrozný, stresový doslov, a toho on se bál, a když to překonal, tak už se nechce vrátit."

Vrátíme se k myšlence, že dětem dělá velké potíže strukturovat svůj projekt budoucnosti k obrazu konkrétního zaměstnání. Jakoby práce, kterou se jednou budou živit, její obsah, byl aktuálně méně důležitý proti daleko významnějšímu úkolu vybudovat svůj autonomní život, vymanit se ze závislosti, do které jsou postaveni rolí dítěte a rozhodovat sami o sobě.

Vašek (227): "Až vyjdu, tak budu mít toho sponzora, pak budu pracovat čtyři, pět let pod tím soukromníkem ... pak prostě půjdu, založím si dílnu a budu tam dělat sám. A když to nevyjde, tak to zkusím znovu."

Podobný smysl vystupuje také z rozhovoru s Martinem (232): "Chtěl bych někam, kde to bude mít budoucnost. Klidně by mi stačil učňák s maturitou, ale spíš elektro."

- "Přesnou představu nemáš."

- "Ne konkrétně ne."

- "Proč zrovna elektro?"

- "No baví mě nejvíc. Pořád něco dělám."

...

- "Kam sis tedy dal přihlášku?"

- "Přihlášku jsem si dal na elektro průmyslovku, protože mě to zajímá...že to má jako budoucnost. Kdyby to nevyšlo, tak půjdu do devítky a pak bych se přihlásil opět na tu průmyslovku a druhou možnost na kuchař - čišník."

Martin také současně vystihl paradoxnost celé rozhodovací situace: "Chtěl bych hrát v různých filmech, je to

zajímavé povolání. *Docela dost se toho člověk naučí... Když třeba v nějaký roli se musí naučit něco dělat, po druhý zase něco jiného... Líbí se mi na tom, že si člověk vyzkouší, čeho je - schopen... a hlavně si to vyzkouší a nic se mu nestane."*

To, co zde vypadá na první pohled jako představa spíše snového typu (hrát ve filmu) je velmi přesným popisem situace, do které se naše děti dostaly - musíš si vybrat, ale neznáš nabídku a neznáš klady a rizika svého rozhodnutí.

Toto vědomí rizikovosti je přítomno nejen v konstrukci projektů, ale také v jejich naplnění, jejich úspěšnosti. Děti i rodiče nesou zodpovědnost za svá rozhodnutí. Z tohoto hlediska se zdají nejproblematičtějšími právě velmi konkrétní a přímé projekty.

Markéta (212): *"No já se bojím, protože všichni ve třídě už vědí, že chci být doktorka.... a já jsem ráda, že mají takovou důvěru, ale zase na druhý straně se bojím, že někoho zklamám."*

Proto projekty, které v sobě neobsahují větší množství variant cest, pro případ neprůchodnosti jedné z nich, jsou velmi riskantní pro své nositele a motiv "nezklamati, vyplnit požadavky na svou osobu" se může stát překážkou optimálnějšímu a pružnějšímu řešení vlastní situace.

Většinou však projekty v sobě obsahují více variant řešení. Tyto varianty nejen umožňují reagovat na vnější změny, působí v funkci záchranné sítě, ale také mohou být částečným ústupkem jedné nebo druhé strany v procesech vyjednávání.

Vašek (227): *"Ta těžší varianta je nábytkové truhlář s maturitou, ta lehčí, to je čtyřlístek obor bez maturity ... A když se nedostanu, půjdu na prodáváč pro obchodní domy."*

Lenka (211): *"Kdybych se nedostala na tu kuchařku, no já nevím... Mamka dělala v krámě, v tabáku, tak říkala, že by mě tam vzala jako prodáváčku nebo něco."*

Kde mohou rodiče najít radu či pomoc. V rozhovorech s našimi rodiči jsme viděli, že rodiče nejčastěji hledají pomoc u kolegů, přátel, známých. Kamarádka otce Karla doporučuje soukromou školu, kde by Karel mohl dokončit základní školu, kamarádka matky Vaška hlídá možnosti přijetí na učební obor, který předtím doporučila, otec Petra má odstrašující příklad kolegyně, která nutila syna na nevhodné povolání a "on začal magořit a myškovatět, že se bál i sám jezdit autobusem a skončil na psychiatrii" apod. Všichni rodiče znají nějaké příklady z okruhu svých známých a kamarádů, které ovlivňují jejich chování nebo mají přinejmenším pro toto chování vysvětlující význam.

K podobným závěrům dochází francouzský sociolog Ballion ve svém výzkumu rodičů a jejich strategií volby střední školy pro své děti.¹⁵ Jeho rodiče také hledají radu a inspiraci především ve svém okolí - u přátel, známých a sousedů - tedy, jak zděrazňuje, u lidí ze stejného sociálního prostředí, stejných kulturních podmínek (Ballion, 1990). Rady tedy přicházejí od osob, které jsou nějak s rodinou spojené, které jsou z hlediska rodičů důvěryhodné. Jejich informace mají často podobu "příběhů", ústně přenášené zkušenosti a poselství, které nesou, je pro rodiče srozumitelné, reálné, živé a dostatečně konkrétní. Tyto vlastnosti jsou důvodem proč tato "pomoc" má daleko větší dosah než pomoc podaná jinými, formálnějšími institucemi - především školou nebo pedagogicko-psychologickou poradnou. Proto se také rodiče Karla jdou radit do jiné než obvodní pedagogické poradny - "manželka tam má známou".

Podobnou roli mohou výběrově také plnit ostatní rodiče spolužáků ze třídy, někdy i ve formě porovnávání, odmítání určitých postupů a vysvětlování vlastního pojetí.

Matka Martina (232): *"Když slyším T...., která prostě přesně ví, co bude dělat její dítě, co budou psát u přijímaček, jak to udělat, tak je to na brečení, ale někdy, když se tak porovnávám, tak si říkám - sakra neměla bych dělat víc? Prostě já chci, aby si vybral von."*

Dalšími zdroji informací jsou média, především tisk a televize.

Matka Vítka (233): *"Viděli jsme ten pořad v televizi, jak dávali, že ČKD otevírá nový učňák pro ty počítačové stroje."*

Opět jde o informaci velmi konkrétní, v tomto případě i názornou.

Na školu jako na instituci, která by mohla pomoci směřovat děti, se spoléhá méně.

Otec Petra (215): *"Já jsem to viděl na těch školách, jak k tomu přistupujou. Tak kantoři jsou především kantoři a o těch povoláních ví více méně náhodou. Voni taky nedokážou těm děckám říct co a jak."*

Součástí vyjednávání a jeho výsledků jsou také požadavky na dítě, které vedou k úspěšnému naplnění dojednaných projektů. Tedy často staví před děti určité úkoly, které formulují jako předpoklad takto strukturované budoucnosti a které také mohou rodiče kontrolovat.

Matka Vaška (227): *"Je moc důležité dotlačit ho až k té maturitě. Já rozhodně ho budu držet zkrátka, aby to udělal."*

Otec Karla (228) je daleko konkrétnější: *"Od té devítky očekáváme absolutní zlepšení v chování, které bude dáno věkem nebo snad tím, že mu to budeme stále vysvětlovat nebo ho prosit, aby byl opravdu dobrý. A že se bude snažit učit. A že bude vědět ve svých čtřácti pamácti letech, že musí zabrat a že to bez toho nejde."*

Tatínek Karla nás tu upozorňuje na to, že nejde jen o příkazy a požadavky a jejich kontrolu, ale i o otázky důvěry, odpovědnosti k rodičům.

Tento apel na odpovědnost rodičům je také jednou ze strategií, kterou rodiče tlačí na dítě. V řeči rodičů vystupuje jako "zájem dítěte, který rodiče sledují", protože oni, rodiče, pro úspěšný život svých dětí dělají, co mohou. Matka Vítka (233): *"Já vám říkám, já bych udělala všecko pro to."*

Rodiče: naše dítě chodí do školy.

Jednoho dne každé dítě vstoupí do školy a rodiče najednou musí s touto institucí reálně počítat. Když se vrátíme k projektům rodičů, o kterých jsme již mluvili, znamená to, že jejich vytváření nezačíná teprve tehdy, když dítě základní školu opouští.

V určité formě mohou tyto rodičovské projekty vznikat ještě před narozením dítěte. Situace narození, vstupu do školy, přechod na další, vyšší vzdělávací zařízení však tento proces konstruování projektů aktualizují. Ačkoliv škola hraje různou roli v záměrech rodičů s dětmi, školní docházka dítěte velmi citelně ovlivňuje život každé rodiny. Škola, ta cizí instituce, je najednou intenzivně přítomna v každodenním životě rodiny a zasahuje dokonce soukromý život každého jejího člena. Dotýká se značného množství rodinných záležitostí - času, peněz, sociálních kontaktů, výchovy, norem apod.

Škola je vzhledem k rodině odlišnou institucí. Tím, že děti do ní chodí, tráví v ní velkou část svého času, infiltrovat škola svou kulturou rodinu. Škola vlastně dítě rodičům bere tím, že před něho staví kulturu jinou, žádá, aby ji dítě akceptovalo a rodiče celý proces podporovali.

Problém vyrovnat se s rozdílem kultur je vždy přítomen. (Pojem "kultura" používáme ve smyslu, jak s ním pracuje britská školní etnografie, zhruba ve významu odlišných prostředí socializace).¹⁶ Specifickou je škola v této roli ze dvou hledisek. Především je nositelem jakési oficiální verze kultury jakožto důležitá státní instituce a dále představuje jedinečnou kulturu sama svou existencí a svým fungováním ve smyslu požadavků, jaké klade na dítě jako na žáka, vyučují jako učitele a rodiče jako rodiče žáka a jejich vzájemné vztahy.

O rozdílu kultury rodiny a školy se většinou uvažuje v návaznosti na školní úspěšnost dítěte, která je do jisté míry vázána na přijetí kultury, kterou představuje škola. Méně často se střetneme s myšlenkou, co tento vpád "cizí kultury" způsobí v rodině. Nemusí jít o nijak drastické příklady, dokonce lze říci, že i v případě, kdy je rodina velmi blízká a tedy vstřícná oné oficiální kultuře školy, může zde dojít a také průběžně dochází ke konfliktu zájmů. Rodina i škola totiž nesledují pouze zájem dítěte (i když i jeho definování samo o sobě je často konfliktním), ale také perspektivy svého rozvoje jakožto institucí.

Proto jsme mluvili zpočátku o infiltraci, která ovšem funguje oběma směry a může narušovat právě "zájem fungování" rodiny, resp. školy.

Pokud se celou věc pokusíme krátce shrnout, žádá se po rodině, aby se vyrovnala se samotnou existencí školy a životem svého dítěte v ní, byla otevřena kultuře, kterou škola představuje a současně také akceptovala požadavky, které plynou z přijetí role žáka a role rodičů žáka.

Čím škola naprosto nezbytně vždy zasáhne rodinu.

Především tím, co je se školou tak pevně spojeno - hodnocením. Někdy se říká, že škola je továrna na hodnocení. Soustavně hodnotí dítě, jeho schopnosti, dovednosti, znalosti, chování. Hodnocení dítěte, je nejen jeho hodnocením, ale také hodnocením jeho rodiny, její výchovy, jejích norem a modelů chování. To, co se děje ve škole, je sociálně definováno jako záležitost rodičů stejně jako záležitost jejich dětí.

Rodiče jsou ve většině případů na toto hodnocení velmi citliví. Jde o jejich dítě, které mají rádi, kterému přejí zažít úspěchu, který ovšem přejí i sami sobě, neboť je podle tohoto klíče jejich zásluhou. To platí vždy, i přes velké rozdíly v záměrech rodičů a prestiži, kterou u nich má vzdělání. I rodiče, kteří neočekávají, že dítě bude mít samé jedničky, netrvají na nich nebo z hlediska budoucnosti pro ně nemají takový význam, jsou potěšeni, pokud dítě je kladně hodnoceno, a naopak je pro ně nepřijemné, pokud je hodnocení záporné.

Jsou především pyšní na úspěchy svého dítěte. Matka Vaška (227): *"Matematika je přepychová a taky hezky píše. Teď se dokonce s tátou vždycky dohadujeme, kdo s ním ten úkol psal, že je to tak hezké."* Zde je dokonce právě aspekt zásluh za úspěch velmi zřetelný.

Ale také naopak matka Vítka (233): *"Klidně vám řekne, že je méněcenný."*

Rodiče ani děti nemohou pochopitelně zůstat dlouhodobě inertní k hodnocení školy, ať již s ním jsou v souladu či nikoliv. Každé hodnocení, zvláště pak to záporné, zasáhne rodinu. Matka Vítka (233): *"To jsem ten poslední člověk, který by chtěl být u toho, když někdo dusí mé vlastní dítě."*

Rozdíly ze strany školy spatřujeme v tom, jak škola vzhledem k rodičům hodnotí prospěch a jak hodnotí chování. Pokud jde o prospěch není situace tak problematická. Nikdo neočekává, že děti budou stejně schopné, stejně motivované, stejně pracovité. Mimoto rozdílná úroveň dětí, pokud nedosahuje extrémních hodnot, nepůsobí příliš rušivě na proces vyučování a celý chod školy. Rodiče naopak chtějí slyšet informace o výkonnosti svých dětí, neboť škola v jejich očích především vzdělává a celá instituce formálního hodnocení je pro ně životně důležitá.¹⁷

Jiné je to s hodnocením chování. Rozdíly jsou učiteli samozřejmě také anticipovány, nicméně jsou jimi současně pocíťovány jako daleko rušivější. Očekávají, že rodina která spolupracuje na prestiži školy, převzme část zodpovědnosti za chování svého dítěte ve škole svou "dobrou výchovou". Proto informace, které o chování učitele přinášejí nemají pouze funkci hodnotící, ale mají připomenout rodičům tuto

zodpovědnost. Ta představuje jednu z forem tlaku na akceptování školní kultury vůbec (srovnej Perrenoud, Montandon, 1987).¹⁸

Velmi ilustrativní je příklad dvou dětí z jedné rodiny, které obě docházely na stejnou školu. Podle matky, jedno z dětí - dívka - ačkoliv s daleko většími obtížemi v oblasti učení, byla školou hodnocena jako méně problematická než její bratr. Matka Vítka (233): *"Prosím vás, holka byla těžký dyslektik, ale v chování nesmímé tvárné stvoření, neměla nikdy problémy. Vítek, ten rebeluje. Ona až po letech řekla co jí vadilo, až když jsem se jí na to ptala, ona se přizpůsobila."*

Chování dětí ve škole je jedním z nejméně frekventovaných zdrojů konfliktů mezi rodiči a školou. Můžeme problém dosti jednoduše definovat: "Kdo je viník" a "Kdo a jak bude situaci řešit".

Většinou to vypadá tak, že učitel popíše nějaký problém v chování dítěte rodičům s představou, že rodiče situaci budou řešit a vyřeší. V očích rodičů však je to rána pod pás - nakonec oni si celou věc dovedou představit, nicméně co dál ?

Matka Vítka (233): *"Čekala jsem, že nám spíš poradí, ale oni jsou pouze formální, řeknou - zlobí."*

Neznamená to, že tato matka čekala opravdu nějakou radu a že by se jí řídila, ale rodiče často nevědí, jak se vzniklou situací mají naložit. Nemohou někdy dělat skoro nic. Toto "nemohou" může znamenat nejen, že si nevědí rady, ale také nesouhlas s postupem školy, jiné názory na výchovu nebo ochrana vlastního dítěte.

To je staví před obtížný úkol najít kompromis mezi požadavky školy, svými představami a nesmíme zapomenout ani na děti, které tyto požadavky také nemusí akceptovat v celé šíři. Proto časté rodičovské "já to poslouchat ve škole nebudu" je současně apelem na dítě, na jeho odpovědnost, jak jsme o ní již mluvili, ale také výrazem vztahu ke škole.

Odhalení problémů, které nejsou rodiče ochotni, ale také často schopni řešit, odhalení jejich "nekompetentnosti" učitelem je dvousečnou zbraní. Snaha školy přenést část zodpovědnosti zpět na rodiče se jí vrací zpět a odkrývá také její omezenou vybavenost situací řešit na své půdě nebo k jejímu řešení alespoň přispět.

Rozdělení kompetencí

Profesionalita a lidskost vzájemných vztahů

To, co jsme již řekli o problémech dítěte ve škole, souvisí především s rozdělením kompetencí mezi rodinou a školou a vzájemném podporování autority, autority rodiče i učitele.

Otázka rozdělení kompetencí je velmi složitá, ale nás bude zajímat především jako obsah diskurzu mezi učiteli, nebo mezi rodiči a ve vzájemných kontaktech.

Všechny známky neakceptování autority a nedodržování podílu kompetencí, které jsou "dojednány" mezi rodiči a učiteli, považují rodiče za nedovolený vstup do svého soukromí.

K překročení hranice může dojít velmi snadno, neboť pravidla jsou dojednaná dosti obecně a nemohou se reálně dotknout všech záležitostí každodenního života v rodině a ve škole.

Musíme však poznamenat, že učitelé jsou v nezavidělné situaci, protože žáci jsou soustavným svědkem jejich chování (vše může být použito proti vám), což ovšem o rodičích platí také. Přeneseny, interpretovány a znovu reinterpretovány mohou být všechny názory, které učitel či rodič vyslovil i vše, co se dělo.

Velmi nelibě bývá rodiči pocíťováno snižování jejich kompetence vychovávat vlastní dítě.

Matka Vítka (233): *"Přijdu domů a ptám se, co jsem provedla já? Jestli nás vůbec považují za způsobilé vychovávat... Řekl mi, dejte ho na vojenskou školu, oni ho*

tam pohlídají, jako kdyby to dítě bylo zralé na mimorodinnou výchovu."

Setkali jsme se také s tím, jak se rodičů dotkne učitelské hodnocení jejich povolání. Došlo k tomu v případech, pokud se učitelé vyjadřovali k tomu, jaké školy a učňovské obory si děti vybírají. Pokud se stalo, že učitelé snižují určité zaměstnání, které rodiče vykonávají, vždy je to komentováno.

Matka Vítka (233): *"Já si myslím, že existuje jen dobře udělaná a špatně udělaná práce. Ale vadí mi, že oni říkají, že ty děti mají pomýlené hodnoty. Když prohlásí, že všechny děti chtějí na číšníky, kuchaře, maximálně na nějakého prodavače a nikomu se nechce dělat. Já jsem šest let pinglovala a mohu vám říci, že je to tvrdý chleba."*

Pochopitelně často nemusí jít jen o obsah sdělení, ale i jeho formu.

Matka Vaška (227): *"Ona na mě přes chodbu křičela - dejte mi na držku - já bych mu i dala, ale tohle je moc."*

Na obranu učitelů je třeba říci, že nemusí některé poznámky myslet zle a také, jak jsme řekli, nelze se stále důsledně kontrolovat, ale měli by si uvědomit, že to vše je hodnoceno jako ztráta profesionality, a zhoršuje "image" školy.

Rodiče totiž vesměs hodnotí školu jako celek velmi kladně. Tato spokojenost souvisí s existencí školy jakožto instituce, která uvádí děti dále do života, jako instituce, jejíž funkce nemůže rodina zajistit. Především v rovině kognitivní, emocionální i sociální.

Otec Petra (215): *"Ta škola tady není špatná, ti kantoři musí svoje ovládat... ti kantoři jsou rozumní, podařilo se dát dohromady slušnej kolektiv, kterej předává dost vědomostí a informací těm dětem."*

Matka Vaška (227): *"On tam chodí rád i ten druhý malý, ten dokonce tuhle brečel, že nemůže do školy, byl nachlazený."*

Co vědí rodiče o škole a co od ní očekávají

V předcházející části jsme se dotkli dvou závažných věcí, a to jaké mají rodiče požadavky na školu pro své děti a do jaké míry vědí, co se ve škole vlastně děje.

Jaká by měla být podle rodičů škola?

Pokud si položíme tuto otázku, je odpověď velmi obecná. Rodiče vycházejí z reálné existence školy a její funkce a představují si, že se děti ve škole mnohé naučí, získají vzdělání a pod. Matka Vaška (227): *"Co mě zarazí, že chodí během výuky na video... já jsem se divila, jak z toho píše sloh nebo referát. Měly by se snad spíš učit, ne?"*

Otec Petra (215): *"Víte, pořád si myslím, že škola by měla všechno naučit."*

Nutně tu tedy vystupuje otázka, jak rodiče školu znají, co o ní vědí, jakou mají možnost věci ovlivňovat, kontrolovat, jak a kde mohou formulovat své představy. Pochopitelně všichni rodiče nějaké představy mají, ale po těch se většinou nikdo neptá, nakonec škola je naprosto přirozená a také povinná součást života. Tyto představy jsou spíše aktualizovány zcela konkrétními událostmi v životě dítěte, rodiny nebo školy.

Jak znají rodiče školu

Rodiče mají obraz školy ze svého dětství, z vlastní školní docházky. Natolik se škola nemění, aby tyto zkušenosti nemohly tvořit kostru obrazu pro vidění školy, kam chodí jejich děti. Sami si však často uvědomují, že jejich vzpomínky mají především emocionální hodnotu, která je jim pro pohled na dnešní školu malou pomocí a působí zde také posun k určitému idylickému vidění minulosti (viz Rodičovské teorie vývoje dítěte - v této kapitole). Tyto zkušenosti jsou spíše prázdným obrazem, rámcem, který rodiče zaplňují novou zkušeností při střetávání s dnešní školou.

Jsou tu pochopitelně přímé kontakty se školou a učiteli, ale těch je poměrně málo a jsou dosti jednostranné k vytvoření komplexního reálného obrazu školy. Další informace dostávají pochopitelně rodiče prostřednictvím vlastních dětí takřka každý den. Škola jim posílá po dětech informace pomocí známek, vysvědčení, poznámek, úkolů, ale také pomocí dětských vyprávění o tom, co se zde děje, pomocí obav, strachu dětí nebo jejich radosti a humoru. Děti doma mnohé vyprávějí, sdělují, ale také mnohé zamlčují.

Děti jsou nesporně aktivním prostředníkem mezi školou a rodiči. Mají možnost manipulací, interpretací s mnoha informacemi, které putují ze školy domů a zpět do školy.

Perrenoud v nám již známé knize říká, že existují dva druhy dětí. Ty, které věci dramaturgizují a vyprávějí, a ty, které se řídí pravidlem, že méně je někdy více a o škole toho řeknou raději právě méně. Upozorňuje, že se v této strategii, mimo aspektu sebeobrany vyskytuje také ochrana rodičů, neboť děti vědí, co rodiče zasáhne. Tato znalost je i zneužitelná ve smyslu "pustím tuto informaci, až budu muset".¹⁹

My můžeme dokumentovat oba dva typy dětí, i když ty dramaturgizující obtížněji. Máme také pocit, že děti tyto dvě strategie podle potřeby kombinují a je tu i závislost na věku dítěte, starší toho většinou řeknou daleko méně. Někdy si také rodiče přitlačí, aby se něco dozvěděli.

Pavel (219): *"Když mám špatnou známku, řeknu to mámě, protože kdybych jí to zatajil, tak by mi trochu nadávala."*

Rodiče jsou si pochopitelně vědomi toho, že děti mají možnost manipulace se školními informacemi a snaží se některé eliminovat. Pomocí jim jsou také přehody spolužáků a kamarádů dětí nebo ostatní rodiče a sousedé. Opatřují si informace i přímo ve škole, vlastně nad normu běžného kontaktu (viz Přiblížení škole jako mobilizace sebe - v této kapitole). To vše ovšem nemůže úplně vyrovnat zprostředkovaný obraz školy, jak jim ho podávají jejich děti.

Otec Karla (228): *"Paní učitelka řkala, jakmile se vám něco nebude líbit, zavolejte. Tak já jsem s ní byl ve styku a dohadovali jsme se, co a jak Karel... Ptal jsem se, jak se učí, jestli má úkoly, protože od něj jsme se to nedověděli."*

Velmi přesně situaci vystihuje paní K....., která je zároveň učitelka a tedy zdánlivě velmi přesně informovaná o dění ve škole na rozdíl od ostatních rodičů. Ukazuje nám totiž, co je pro rodiče důležité v dětském prožívání školy a informacích, které dostávají jejich prostřednictvím. Je to jakési poselství, které si z nich rodiče vybírají.

Matka Martina (232): *"Pro mě není Martin berná mince, protože občas se mu něco zdá a je velice kritický k učitelům.... ale poznám na něm, že třeba toho člověka má rád... to, co mu ten člověk řekne, že nad tím přemejšlí. Martin něco řekne a já si z toho vezmu půlku no a tak si nějaké vibráček udělám."*

To je velmi důležité, protože rodiče se snaží držet obsah zpráv od dětí pod kontrolou, vědomi možných zneužití, ale současně stimulují podávání těchto zpráv, které mají pro ně značnou informační hodnotu - nakonec škola je zajímavá právě kvůli jejich dítěti, a proto je i ona transformace školy do jejího pojetí dítětem pro rodiče důležitá. Rodiče jsou v jiné pozici vůči škole než jejich děti a dávají těmto sdělením vlastní smysl, vlastní interpretaci, která může být odlišná od té dětské. Z tohoto pohledu i malá, triviální informace má svou hodnotu.

Škola jako autorita

Jak se mohou rodiče vnitřně se školou vyrovnat, když je tu tolik ambivalentní dynamiky. Škola je jistě naprosto nezbytnou etapou života, kterou je nutno projít a která také tak silně ovlivňuje život každého člověka (viz dále).

Můžeme tu najít jeden významný požadavek rodičů na školu, který do jisté míry tuto situaci činí srozumitelnější. Většina rodičů očekává, že škola bude významnou autoritou. Atributy školy, jako je řád, autorita, disciplína, mají důležitý význam. Rodiče vlastně své dítě musí do školy přivést, musí je této instituci svěřit a její autorita jim dává záruku naplnění této zodpovědnosti, kterou jí rodiče musí částečně přenechat.

Jistě se tu vrací opět otázka rozdělení kompetencí, rozdělení zodpovědnosti, která zůstává v rodině a kterou přebírá vlastně prostřednictvím školy stát.

Matka Vaška (227): "Pane učitelé, neztejte se, vy musíte mít nějakou autoritu..., paní učitelka M... je ženská a autoritu má, tam dělají."

Matka Vítka (233): "To se stalo ve škole a tam se to také má vyřešit."

Otec Petra (215): "Tyhle úkoly máš, to je správné a s tím se nedá nic dělat. Ať se každý stará o to, co má, co je jeho zodpovědnost."

Matka Marka (226): "Učitel má mít autoritu a já jako rodič ji musím podporovat."

Stále se tedy vrací myšlenka školy jako řádu, stability, vážnosti, nezbytné také k tomu, aby mohla tato instituce plnit své funkce.

Abychom lépe pochopili, co znamená myšlenka "řádu" ve škole, musíme se ze školy na chvíli vzdálit, neboť řád má své místo v životě člověka vůbec. Slavný francouzský strukturalista Lévi-Strauss nám říká ústy domorodého myslitele: "Každá posvátná věc musí být na svém místě" a vzápětí vysvětluje, proč jde o tak hlubokou myšlenku: "Bylo by dokonce možno říci, že v tom právě posvátnost věci spočívá, protože kdyby byla i třeba jen v myšlence její existence zrušena, zhroutil by se tím celý řád světa. Tím, že zaujímá místo, které jí náleží, přispívá tedy k udržení tohoto řádu. Komplikované podrobnosti rituálu, které se při povrchním pohledu zvenčí mohou zdát zbytečné, vyplývají ze snahy nepominout žádnou bytost, věc nebo aspekt, aniž se jim přiřkne nějaké místo uvnitř určité třídy."²⁰

Pro náš návrat do školy nám tato ukázka přináší zajímavé věci. Především myšlenku řádu a nutnosti jeho dodržování pro zachování stability určité instituce, tedy vlastně ritualizace, neboť i ve škole najdeme množství ritualizovaných prvků, které mají právě tuto funkci - zajišťují stabilitu, samu existenci, chod a autoritu školy.

Neméně významný je ovšem i účel, ke kterému Lévi-Strauss tuto myšlenku využívá. Vysvětluje, že "právě požadavek řádu tvoří základ myšlení, kterému říkáme primitivní, ale pouze proto, poněvadž tvoří základ jakéhokoliv myšlení vůbec: Právě zaměření na společné vlastnosti nám totiž k různým formám myšlení, které nám připadají velmi cizí, otvírá snazší přístup."²¹

Lévi-Strauss se totiž snaží najít sjednocující hledisko pro posouzení určitého jevu ve dvou rozdílných kulturách, aniž by se musel vzdát "kultury své" a aniž by musel tu druhou hodnotit měřítkem své kultury, tedy jako méněcennou. Toto sjednocující hledisko mu dává možnost pohybu po různých kulturách jako rovnocenných. Tedy může srovnávat myšlení vědecké s myšlením "divokým", jak je pěkně a s vhledem

přeloženo "myšlením přírodních národů" (pensée sauvage v originále), aniž by musel použít slova primitivní v jeho pejorativním významu.

Podobně vlastně intuitivně postupují naši rodiče. Autorita a řád školy jim dává možnost akceptovat školu jako celek a přijmout i záležitosti, které jim nevyhovují, kterým nerozumějí nebo s nimi nesouhlasí - popřít je by totiž znamenalo porušení vnitřního řádu této instituce a zpochybnění její funkce.

Problém školy jako autority je problémem nikoliv školy jednotlivé, ale školy vůbec. Již zde jednou zmíněný sociolog Ballion také zjišťuje vysoké požadavky rodičů na autoritu a disciplínu ve francouzské škole.²² Nejtvrdší se asi tradičně jeví škola anglická. Nás však nezajímají formy řádu, vnější stránka oné disciplíny, ale smysl, který této vlastnosti školy je připisován.

Báseňk Louis Simson nám jej přibližuje takto: "Byla to podivná představa o výchově, poslat děti pryč z domova a nechat jiné zacházet s nimi drsně, ale dělalo se to v nejlepších rodinách v Anglii.... Myslím, že když přijmete autoritu a věříte v pravidla, nebojíte se žádného určitého jednotlivce.... Jestliže přijmete autoritu.... a jestliže ji přijmou všichni ostatní. Ale co, když ta autorita zmizí? Pak by z toho mohla vzniknout pěkná anarchie."²³

Ano, zlo, anarchie, rozpad, nekontrolovatelnost - to je to, čeho se rodiče pro své děti bojí. Nevadí, že je škola trochu tuhá, mění se příliš pomalu, hlavně pokud svou stabilitou a možná správněji i rigiditou brání vyvržení onoho zla, které je ukryto v každém jednotlivci. Proto rodiče zachovávají a brání mnohá pravidla a rituály, protože prostě ke škole patří. Proto rodiče ve svém zájmu podporují autoritu školy a učitele.

Matka Vaška (227): " Já jsem s učiteli vždycky vyšla. Nakonec jsem vždy vinila Vaška, že za problémy může on, nikdy jsem nedávala vinu učitelům. To v žádném případě, alespoň jsme o tom nemluvili před ním, nevyjadřovali jsme se o nich nikdy špatně."

Otec Karla (228): "Když on přišel (Karel) a říkal o učitelích - on je takový a makový - jak to mezi dětmi bývá, já jsem říkal - ne, je to pan učitel - a on mi to mokrát vpálí - no jo, já nemám pravdu, ale pan učitel má pravdu vždycky. Ty nedáš na pány učitele dopustit, ale já jsem ten špatný....I když mi říkali Karel je takový, že třeba zlobil, že byl třeba drzý, ale říkal jsem vždy - máte pravdu, já to s ním spravím. Mám ve zvyku říci, že starší má vždy pravdu. Kdyby se Karel choval normálně, tak by to o něm neříkali."

Těžkosti většinou nastávají, protože rodiče musí tyto zásady přenést a vysvětlit v požadavcích na děti a dohodnout je s nimi. Nicméně právě onen důvod zachování řádu a stability, je pro děti, zvláště ve věku těch našich, těžko akceptovatelný. Ony si budují svou samostatnost právě na oddělování sebe od řádu těchto dvou institucí - rodiny i školy, a právě ona rigidnost je jim naopak tím ospravedlňujícím důvodem k jeho porušování.

Rodiče však podstupují i riziko konfliktu se svými dětmi a vcelku tyto zásady ve velké míře dodržují ve svém zájmu i, jak si představují, v "zájmu svých dětí".

Škola jako život před Životem aneb rodičovský paradox

Z hlediska rodičů se aktuální situace jejich dětí (a tedy i jejich samých a celé rodiny) v okamžiku volby další vzdělávací kariéry jeví vždy ve světle celé jejich osobní historie, event. prodloužené ve vícegenerační linii ve světle historie rodinné. Vyvolává původní očekávání, různé peripetie, minulé možnosti rozhodování v kritických situacích atd. A vynucuje si logicky i prodloužení úvah do budoucna.

Všichni rodiče, se kterými jsme mluvili, v úvodu o problému profesionální volby hovořili. V jakési neformální bilanci přínosu školy bylo možné vyčíst i představu o funkčnosti školní docházky. Lze konstatovat, že převažuje jasně institucionálně - instrumentální vztah ke škole.

Škola je především instituce - proto se od ní očekává, že se bude jako taková projevat: bude navozovat pravidla a vyžadovat jejich respektování, bude vydávat osvědčení a formální symboly, a tím dítě uvádět do "skutečného" sociálního světa, který je čeká po skončení základní školní docházky. Bude tak spolehlivým nástrojem "pro život", protože nebude klást překážky, naopak umožní hladký průběh (možná lépe "vstup do") dalšího života, ve kterém se už bude opravdu rozhodovat. "čím dítě bude". Proto také část rodičů zaujímá postoj výrazně obrácený do budoucnosti ("už se jen modlím, aby to na základce doběhlo bez průšvihů" - matka Vítka /233/; "ted' už to nemá význam se těmi problémy zabývat" - matka Vaška /227/), protože škola už splnila svou povinnost tím, že končí, že dobíhá. Škola tak není hodnocena podle toho, co naučí, ale jak dítěti umožní či znemožní další kariéru.

Škola je tedy nástrojem důležitým ne pro to, co dává za znalosti, dovednosti a vlastnosti, ale pro svou obrovskou moc, která plyne z její institucionální síly ("mlč a nešprajcuj se! Oni jsou v přesile", cituje samu sebe matka Vítka /233/; "vytáhne ho z něčeho k tabuli a když ho budou chtít utopit, tak ho vždycky utopí" matka Vítka; "už v 1. tř. si učitelka dokázala tak 'vyčistit' třídu, až jí zbyly jen ty děti, které jí pasovaly" - otec Karla /228/).

Koneckonců i tam, kde jde o poznatky, se hovoří prakticky výlučně o poznatcích orientovaných k přijímacím zkouškám, a tedy užitečných, významných tím, že se nějak dají pro dítě i rodiče smysluplně (sociálně úspěšně) použít. Připravit dítě dobře na přijímací zkoušky je tak i v očích rodičů důležitým kritériem, kterým se poměřuje kvalita školy (v tomto ohledu vlastně panuje, zdá se, mezi učiteli a rodiči vzácná shoda). Nicméně zde musíme diferencovat. Rodiče prospěchově (nebo ambicemi) slabších žáků, kteří se hlásí na učební obor, resp. nepodalí si přihlášku na SŠ, pociťují nelibě dělení žáků na "studijní" a "nestudijní" ("jedničkáře cpou ještě víc nahoru" - matka Vaška /227/), protože mají pocit, že škola se tímto opatřením vlastně intenzivněji stará o ty schopné (kteří to z jejich hlediska vlastně ani tolik nepotřebují) a starost o ty méně vybavené a šťastné zůstává na rodičích ("pan profesor mě vytáčí tím, že zásadně mluví o dětech, které jsou studijní typy tak by mě zajímalo, co bude s nimi" - matka Vítka /233/; "dětí neměly základní informace, musel jsem to všechno oběhat" - otec Petra /215/).

Rodiče bezproblémových ("studijních") žáků naopak pozitivně kvitují takovou distribuci práce školy. Považují to za formu pomoci navíc (matka Marka /226/). V pojmutí otce Petra /215/ je taková škola na vysoké úrovni, neboť "předává dost vědomostí a informací dětem". Zdá se však, že

případy tří rodičů- otec Petra /215/, matka Marka /226/ a matka Martina /232/ - ukazují, že toto opatření školy je jen jakýmsi prodloužením logiky podpory dítěte, která je prosazována i mimo školu, v rodinné výchově. Logika této činnosti může být označena jako podněcování a podporování k dodatečným učebním aktivitám (v jednom případě jde o domácí knihovnu, různé projekty vyhledávání informací podporované otcem, v druhém případě o soukromé hodiny jazyků a společné opakování se spolužáky a sourozencem, ve třetím případě jde o doplňkové kurzy nabízené školou po vyučování).

Z uvedeného nelze vysoudit, že rodiče dětí "nestudijních" nepodporují doplňkové učební aktivity. Příklad matky Vítka /233/, která v době rozhovoru byla v krizovém vztahu ke škole, svědčí o tom, že se školou lze vlastně "komunikovat" stále, i při přerušení přímé komunikace s učiteli. Starší kamarád studující matematickou školu pravidelně dochází do rodiny a s Vítkem se učí ("protože je na to vyslovené dobřej a zaplat' pánbu z jeho výkladu se chytá víc než ve škole"). Podobně matka Vaška /227/ nadšeně popisuje bohužel (její výraz) ojedinělý příklad dlouhodobé domácí práce "projektového typu" v dějepisu a občanské výchově, který jí umožnil pomáhat synovi, využít přátel, různých encyklopedií atd. Z toho lze vysoudit, že rodiče "nestudijních" žáků ochuzených o dodatečné, podpůrné učební aktivity (resp. dostávajících upravené podněty "přiměřené" aktuálně nižším ambicím) podporují a požadují tento typ aktivit jako něco, co patří k plnění univerzálně nárokové institucionální role školy.

Tato univerzální normativita jakoby tedy byla od školy důrazně požadována. Ne však v identické podobě (stejně předměty, stejná cvičení a úkoly, se stejnou obtížností), tj. z hlediska jejich "užitné hodnoty", ale stejně z hlediska "směnné hodnoty", tj. např. takové nabídky učitelů (pomoc navíc po vyučování), které jsou přiměřené jejich aktuálním potřebám. Dosavadní "dělení" třídy na dvě skupiny v hlavních předmětech rodiče, zdá se, neuspokojuje. Krátce řečeno: všichni rodiče chtějí, aby se škola chovala jako demokratická instituce, aby ve formálním jazyce "směnných ekvivalentů" dávala všem stejně, a tím byla nástrojem hladkého startu do opravdového života, ať už je tím životem číšnícká, truhlářská nebo lékařská profese. U většiny rodičů vede znevýhodnění ve škole k mobilizaci takových forem pomoci, které vlastně kopírují institucionální formy nabízené školou a jejím okolím.

Z pohledu žáků je zajímavé sledovat jejich vyjádření o škole, o budoucnosti a o přínosu školy pro jejich budoucí život. V rozhovorech s nimi jsme zjistili, že v hrubých rysech kopírují vztah rodičů ke škole ("už aby mi bylo 18 let a mohl jsem dělat toho číšníka" - Karel /228/; "konečně bejt soukromej, nebejt na nikom závislej", "k čemu mi v životě pomůže rozbor věrný?" - Vašek /227/). Tento vztah je vztahem obligatorním: do školy se musí, je k tomu, aby se absolvovala. Jen málo poznatků, které se v ní získají, k něčemu opravdu je (rozuměj k něčemu praktickému).

Většina žáků s problémy ve škole (obvykle se vyskytují v konfiguraci: problémy osobnostní, kázeňské souběžně s prospěchovými při udávaných vyšších potencích žáka - Karel /228/, Vítka /233/, Vašek /227/, Martin /232/) staví proti sobě osíře svět "praxe", kde jsou věci jakoby jasné a čisté a svět "teorie", který ztotožňují s poznáním, které dává převážně škola. Karlův /233/ svět číšnícké profese s rovností

lidí, kteří se neznají a nepřinášejí do vztahu různé předinformace, preference a "podrazy": Vaškův /227/ svět truhláře postavivšího se "na vlastní nohy" a podnikajícího při práci s dřevem, jehož zpracování podléhá hmatatelným zákonitostem; také Marek /226/, který přesvědčivě ukazuje, že při rozebírání nebo opravě stroje se člověk tak krásně upatlí a práce voní, zatímco s teoretickou poučkou z fyziky se toho nedá moc dělat (než si ji natočit monotónním hlasem na magnetofon a pak ji do omrzení poslouchat, až se "nacpe" do hlavy). Ti všichni, každý jinak a z jiných pohnutek, dospívají k ryze instrumentálnímu vztahu ke škole jako instituci, jež neposkytuje věci přímo užitečné pro život (až na výjimky jako je rýsování pro "truhláře" Vaška /227/ nebo některé hodiny fyziky pro "mechanika" Marka /226/ či hodiny slohu, "aby člověk uměl napsat správně žádost na živnostenský úřad, když chce začít podnikat" - Vašek /227/). Proto na ní oceňují řadu jiných věcí - např. sociální kontakt s kamarády, vzrušení a zábavu, ale i to, že se v ní prostě dobře připraví na odchod jinam, tj. na její opuštění.

Na rozdíl od rodičů však děti daleko častěji hovořily o konkrétních předmětech a poznacích. Byli schopni citlivě diferenciaci ("dějepis mě bavil, ale loni, to jsme mohli položit jakoukoli otázku a přinést vlastní materiály, člověk se tak hodně dozvěděl, jak se těžko prosazovaly některé vynálezy; letos už mě vůbec nebaví a je to můj nejneoblíbenější předmět. Pořád jen poslouchat a zapisovat si něco do sešitu, pořád to samý ..." - Vitek /233/, podobně Vašek /227/). Někteří dokonce přicházeli se zajímavými inovačními náměty. Martin /232/ přednesl úvahu na téma koncentrace pozornosti a energie v posledním ročníku ZŠ dovedenou do návrhu reorganizace výuky předepisující povinně pouze 4 základní předměty se zvýšeným počtem hodin v období těsně před přijímacími zkouškami a doplněné o několik málo povinně volitelných, "aby to nebyla nuda". Vitek /233/ zase zdůraznil naprostý nedostatek prostoru pro sebevyjádření, pro volnější dotváření učebních aktivit, pro respektování názorů žáků, byť jsou naivní. To podle něj brání hlubšímu zájmu o konkrétní poznatky v některých předmětech a vede to k vnější adaptovanosti, konformismu a pasivní rezistenci čekající na konec.

Tato hlubší zainteresovanost na obsahu školního dění než u rodičů je u dětí pochopitelná, protože na rozdíl od rodičů v ní každodenně pobývají. U dětí prospěchově slabších je tento zájem vyjádřen spíše v kritickém zvažování "potenci" školy poměřované přísnými kritérii praxe a života, který teprve přijde; u dětí prospěchově bezproblémových je tento vztah dán bezprostřední užitečností aktuálně získaných poznatků (Petr /215/), kterému škola poskytuje alespoň inspirace a náznaky, "po kterých se musí jít", aby člověk získal informace, nebo Pavlína /202/, pro niž je většina poznatků užitečných pro budoucí studium na gymnáziu, za jehož hranice zatím neuvažuje). V tomto vztahu dětí objevujeme další stránku: škola je místo, kde nelze v činnostech, které nabízí, naplno angažovat své "já", to nastane až po jejím skončení v dalším životě. Určitá neosobní podrobenost mechanismům školy ve vyjádření dětí kontrastuje s plány a projekty do budoucna, ve kterých nachází přání personalizovat svět a uplatnit své svérázné "já" svůj výraz v dnes rozšířené a přímo nabízené soukromopodnikatelské ideologii (ovšem ne jako realisticky zvažovaná možnost, ale spíše jako sociálně sdílený ideál, který vhodně kanalizuje potřebu stavět se do opozice proti školní podrobující a infantilizující instituci, která za odměnu poskytuje jakousi "zajištěnou" existenci. Zároveň v rovině projektování uspokojuje potřebu vyčlenit se i sdílet uznávanou hodnotu světa dospělých.)

Ve vztahu ke škole a k tomu, co poskytuje, se však u rodičů objevuje souběžně i jiný požadavek, jiná řeč. Je to řeč zdůrazňující individuální jedinečnost vlastního dítěte, kterou škola ignoruje, v horším případě potlačuje.

Tak matka Vítka /233/ zdůrazňuje, aniž by jakkoli zpochybnila technicky, operačně nebo z hlediska účelnosti a efektivity modus poznávací práce školy, že škola "absolutně nerespektuje děti jako osobnosti s individuálními zvláštnostmi a potřebami", dále o svém synovi pokračuje "on není totiž vyhraněný, ale je u něho jeden úžasně silný moment - on musí něco dělat s chutí a musí to on chtít". Podobně matka Vaška /227/ říká: "musí ho to chytout a pak je obětavý a pracovitý". Také velmi bezradný otec Karla /228/ s nadšením hovoří o zvláštnostech syna, jeho specifickém nadání pro stavebnicové modely a výtvarnou práci, sklesle však hned dodává, že to ovšem ve škole není k ničemu.

Zdá se nám, že zde vzniká v samotné řeči rodičů určitý paradox: škola je žádána, aby splnila především svou formálně institucionální roli. Aby učila, co chce, ale aby hlavně úspěšně iniciovala dítě do dalšího života tím, že ho vybaví příslušnými osvědčeními a nástroji (výběr správných příkladů ze sbírky úloh z matematiky, které pak byly u přijímací zkoušky). Proto se má chovat normativně a uniformně, ke všem stejně. Na škole je neustálým hodnocením v řeči známek, formalizovaného hodnocení chování, předpokladů pro další studium atd., vlastně vynucován tento formálně či abstraktně stejný přístup. Čím lépe však plní tento požadavek, tím méně může respektovat individuální potřeby dětí, aplikovat individuální přístupy, citlivě identifikovat specifické potřeby. Respektovat jedinečnost a variabilitu znamená nechovat se chladně, neosobně, jako instituce, ale zajímat se o specifickou užitečnost toho či onoho poznání, té či oné metody a přístupu pro konkrétní dítě. Škola však není ani rodinou, ani terapeutickou komunitou, která se zabývá jedinečnými způsoby účinného osvojování pro jedince vhodného poznání, ale je sociální institucí se všemi jejími byrokratickými, mocenskými atributy, která předává určité normativizované vzdělání hromadnou formou vyučování. Zdá se, že rodiče celkem adekvátně cítí tuto stránku. Ve svém rodičovském individualizujícím pohledu na své dítě však se pokoušejí sladit oba své požadavky v jeden, vytvářejíce tak logický paradox. Ten lze zvládnout jedině překonáním úzce instrumentálního vztahu ke škole jako instituci. A to již ve škole a "zde a nyní".

Mobilizace dítěte aneb mít věci pod kontrolou

Prostřednictvím toho, jaký smysl dávají rodiče školní docházce svých dětí, můžeme lépe posoudit cíle, činnosti a chování zaměřené na jejich mobilizaci. O mobilizaci je skutečně v některých případech možno hovořit, jak již naznačily výše uvedené ukázky výroků rodičů. Přesto by bylo vhodné objasnit, co rozumíme pod pojmem "mobilizace" v našem výzkumu.

Je to důležité také proto, že v souběžném výzkumu francouzských kolegů z týmu ESCOL pracuje Kohnová (1992) s pojmem mobilizace jako s pojmem základním. Naše zjištění se jejím v něčem podobají, ale také se poněkud liší.²⁴

K termínu "mobilizace"

Skupina ESCOL zdůrazňuje, že subjektivní stránkou procesu mobilizace je smysl školní docházky a školního úspěchu jako soulad předmětu činnosti (docházení do školy) a cílů konkrétních operací a dílčích činností (příprava na písemnou práci, úkoly) v podstatě ve smyslu Leontjevovy teorie předmětné činnosti (Leontjev, 1978).²⁵ Takový smysl, který působí motivačně nazývají "mobil". Mobil je tak jakýsi vnitřní motiv, který "se nachází" ve školních činnostech, tj. škola svým uspořádáním a svou regulací umožňuje jedinci ho

nalézt, resp. přispět k jeho vzniku. Francouzští rodiče v souboru ESCOL, zejména z nižšího sociálního prostředí či imigranti, se podle Kohnové snaží navozovat takové mobility, které jsou vázány na naději překonat jakousi "rodinnou laťku" ("musíš dosáhnout víc než my"), nebo které ukazují přímou souvislost školy a kvality budoucí profese a celého života. Důraz je na globální představě o nutnosti tvrdě "pracovat", k čemuž své děti podněcují. Tyto abstraktní výzvy však nejsou doprovázeny přiměřenými prostředky na straně rodičů i dětí, aby si pod "pracovat" např. ve fyzice nebo matematice uměli představit cokoli osobně smysluplného, dostupného třeba z hlediska kognitivních nástrojů apod. Vynořování smyslu školní docházky dětí je silně ovlivněno vlastní historií rodiče, zejména jeho vlastní školní docházkou, souvisí s rodinnou konstelací (sourozenci s a priori "distribuovanými" rolemi a ambicemi v rodinném projektování).

Konkrétní postupy, kterými rodiče děti ovlivňují, podněcují, informují, vytvářejí na ně tlak, nazývá Kohnová "praktiky" a tvrdí, že jde o objektivní, vnější stránku rodičovské mobilizace. Tato stránka je obvykle v souladu se stránkou subjektivní, vyplývá z ní a zároveň ji podmiňuje. Je-li subjektivní stránka obsazena základními interpretačními schématy rodičů, je stránka objektivní vyjádřena v konkrétních činech. Praktikami rozumí Kohnová hlavně různé formy sekundování školy, zajišťování docházky dětí do různých zájmových organizací, participaci na iniciativách školy pro lokální kulturu (všimá si přitom faktu, že se tiito rodiče vyhýbají přímému kontaktu se školou, účasti na hromadných rodičovských schůzkách atd., což vysvětluje pocitem jejich nekompetentnosti vůči instituci, jejímuz jazyku a vůbec kultuře nerozumějí - nejde přitom jen o imigranty). Důraz je prý také kladen vedle podmínek materiálních na garantování příznivých afektivních podmínek školní docházky jejich dítěte ("aby do školy chodila ráda").²⁷

Této skutečnosti jsme si všimli také v našem souboru. Objevila se jen u rodičů žáků problematických a nebyla u všech vyjádřena stejným způsobem. Máme na mysli zdůrazňování toho, že jejich dítě by se mělo ve škole "alespoň" cítit dobře, nebát se projevit nebo se vyjádřit²⁸ (výrazně matka Vítka /233/, ale také matka Martina /232/ nebo matka Vaška /227/: "aby se nebál promluvit"). Tím se dostáváme ke zvláštnostem našich rodičů.

Právě uvedená forma "mobilizace" se od praktik rodičů z francouzského vzorku liší. U Francouzů jde o podmínku, kterou je třeba garantovat jako žádoucí v každé situaci, jako organickou součást "chození do školy". Naši rodiče, jejichž žáci nenacházejí se školou společnou řeč, toto požadují jako něco "zbytkového", jakési degradované minimum zachování lidské důstojnosti, když nejde zajistit, aby do školy děti chodily pro to hlavní (otázkou je, co je tím hlavním; to obvykle nesdělují). To cítíme v onom "alespoň".

Doplňme-li to o zamýšlení nad výrazem "cítit se dobře", vidíme, že nám takové výroky indikují dvě věci.

Za prvé, že ve škole jako instituci není v představách rodičů běžné, nutné či samozřejmě navozovat příjemné vztahy. Není to rozhodně to primární - to rodiče chápou. Odděluje se tedy jakýsi faktor věcný, výkonový a faktor spokojenosti či klimatu. Zdá se, že to souvisí i s tím, co jsme řekli v předcházející kapitole: škola je neutrální instituce, která nemá cit (a ani se to od ní neočekává). To je potvrzováno z perspektivy těchto "problémových" dětí v rozhovorech: děti udávají vztahy s kamarády, interpersonální vztahy s učiteli, pohodu a klima ve třídě jako velmi důležité parametry utvářející jejich vztah ke škole i přímo k učení a podtrhují, jak je tento svět vztahů oddělen od světa oficiálního školského dění, jak je málo docenováno, resp. mnohdy učitelům neznám.

Za druhé, v uvedeném požadavku (který se projevuje i v doplňkovém tlaku na dítě, aby se snažilo "chovat se přiměřeně", "přežít" apod.) cítíme, že aktuální poměr ke škole je u těchto žáků hodně "citově založen". Závisí už hodně na takových věcech, jako je "zapřít se", "mít rád", "snést" apod. Jejich problém se školou je tak už přesunut do roviny afektivní. Příčiny nejsou nalezeny, a tak nezbyvá než apel na emoce: "vydrž to - ovládni se". Pro pubescenta poněkud náročný úkol, který navíc formou i obsahem svého zadání svědčí spíše o tom, že situaci těžko zvládá i dospělý! Zdá se nám, jakoby se zde znovu potvrzovala linie úvah z předchozí kapitoly: podstatné je udržet alespoň minimální ("zbytkový") vztah ke škole jako instituci. Protože ho potřebujeme, abychom ho právě mohli zrušit (tedy školu opustit).

Přiblížení škole jako mobilizace sebe

Mobilizací pochopitelně nerozumíme jen tuto afektivní stránku působení rodičů. Pozoruhodné jsou způsoby, kterými rodiče mobilizují sebe. Jinak bychom mohli tuto problematiku popsat jako vzdálenost, resp. přibližování se škole. Objevili jsme velmi rozmanité pozice rodičů na jakési škále distance od školy a také rozmanité role, které rodiče na sebe při tom berou.

Všichni rodiče ze vzorku se snaží dostat škole co nejbližší. Dokonce i ti, kteří udávají, že "ted" už je to jedno". Zdá se, že všichni považují za nezbytné, aby byli co nejbližší dění, aby měli věci více pod kontrolou. Některé formy, které jsme objevili, jsou zřejmě výjimečné, avšak nejsou náhodné.

Otec Petra /215/ není náhodou členem výborů SRPŠ všech škol, kterými oba jeho synové prošli. V poslední z nich je předsedou hlavního výboru. Souvisí to s jeho často vyslovovanou teorií kumulace informací kvůli orientaci v životě. Již jsme zmínili jeho představu o tom, že člověk si obecně musí neustále hlídat důležité informace. A jak snadno je lze minout vyjádřil v komentáři k málem promarněným talentovým zkouškám svého staršího syna na střední školu ("*člověk musí všechno oběhat*"). V jeho případě souvisí blízkost škole s obecnou teorií získávání informací "u zdroje" či na místě a s celkovou informační koncepcí světa (kterou Petr přebírá ve svém pojetí poznávání jako skládání mozaiky, kterou ale nelze nikdy dokončit).

Matka Vaška /227/, která využívá příležitosti, a v posledním roce své mateřské dovolené nastupuje na částečný pracovní úvazek do Vaškovy školy jako uklízečka ("*v matematice je to nejhorskí s tím střídáním učitelů. Já je většinou všechny znám. Když jsem byla ten poslední rok na mateřské, tak jsem tam chodila uklízet*"). Zde je tato krátkodobá forma sebemobilizace pravděpodobně extrémním projevem nadměrné kontroly syna ("*když nad ním někdo je, dotáhne věci lépe a dál*") projevující se v zpracovaném systému hlášení, telefonických kontrol, kontrolního docházení za otcem, pravidelných telefonátů s vyučujícími apod. Matka chce mít pod kontrolou údajně syna, protože se o něj bojí. Součástí tohoto procesu je ovšem mít pod kontrolou i školu a vše, co s ní souvisí.

Matka Marka /226/ po velmi špatných až tragických zkušenostech se sociálními institucemi obecně (v jejím případě zdravotnickými), které nejen selhaly, ale snad přímo působily lhostejně a devastačně v případě dvou komplikovaných porodů, pronikla do školy snad nejdále. Je to samozřejmě způsobeno tělesným postižením dcery, která je integrována po celou školní docházku do normální ZŠ. Matka o ní pečuje, a to tou formou, že se stala vlastně pomocnou učitelkou, která ovšem zaskakuje i na dobu několika týdnů či měsíců, nejčastěji na 1.st.ZŠ.

Tento vztah ke škole však zřejmě překročil hranice pouhé asistence dceři, jinak by se opakovaně nepokoušela o přijetí

k DS na pedagogickou fakultu. Také její nedůvěra k solidní a důvěryhodné práci anonymních institucí, kterou opakovaně a intenzivně zdůrazňuje na adresu zdravotnických zařízení, může být snadno asociována s institucí školní. V jejím podání pak na tyto instituce je spolehnutí (porod syna) tehdy, když má člověk známé, když nějak více pronikne "dovnitř".

Ostatní rodiče, zejména matka Vítka /233/ a otec Karla /228/, vykazují méně výrazné formy přiblížení, avšak je výmluvné, jak často se v jejich řeči objevují odkazy na neformální telefonáty s učiteli, na kontakt s nimi mimo společné schůzky.

U rodičů Karla /228/ je to trochu z bezradnosti, protože nefunguje komunikace zejména o tématu škola ("v tomhle směru on nesdílí vůbec s tátou nebo s mámou, jak bych to řekl - nepodílí se na rozhovoru. Já bych třeba navázal, chtěl bych, kolikrát jsem se snažil ... co se ve škole děje o tom s námi absolutně nehovoří. A jakmile začneme o tom mluvit, tak už je nervózní. Nebo mám důvod si myslet a přemýšlet o tom, že to asi není v pořádku ve škole.").

U matky Vítka /233/ jde hlavně o snahu udržet kontakt se školou při uskutečňování určitého ochrannářského postoje. Ten je založen na konstatování, že "učitelé jsou příliš fatalističtí" a "vypalují cejch" a přitom "15leté dítě nemůže být grázl, je to ještě otevřený člověk, záleží, co z něho kdo udělá". Připomeňme si, že přece její syn "není vyhraněný" a "když se bude vyvíjet, ať už pozitivně nebo negativně, tak musí mít prostor k výběru". V takovéto konstelaci interpretací je pochopitelné, že matka musí mít se školou těsnější kontakt, aby garantovala když ne prosazení, tak alespoň vysvětlení individuálních potřeb vůči nechápající, anonymní instituci.

Všechny tyto způsoby přiblížení se škole chápeme jako formu mobilizace rodiče, který chce mít pod kontrolou co nejvíce informací a vlivů působících na jejich dítě v prostoru a čase, který definičně pod jejich kontrolu nespadá. Jednou z cest je jakási čelní, přímá metoda kontroly zdroje. Dostat věci pod kontrolu však lze také jinak.

Jednak zprostředkovaně, tj. doma nebo kdekoli mimo školu, ale navozováním činností a tlaků koneckonců nějak souvisejících se školou (od běžných úkolů, přes pravidelná cvičení navíc až po nabízení nejrozmanitějších pravidelných sportovních aktivit u Karlova /228/ otce kvůli "vyhnání lenosti", jež mu tolik škodí ve škole).

Jednak vnitřní reinterpretační činností (formulování kauzálních atribucí, soukromých teorií socializace a vývoje apod.). Tyto interpretační aktivity jsou - připomeňme si tvrzení Penetta a Halbwachse - sice rekonstrukcí procesů a dějů minulosti, ale tím vlastně reálně participují na konstrukci přítomnosti. A proto jsou pro nás významné, chceme-li pochopit rodičovskou perspektivu vztahu ke škole.²⁹

Co konkrétně dělat : kázat - přikázat - ukázat

V této podkapitole probereme praktické podoby zmíněné zprostředkované mobilizace. Jinak řečeno, co konkrétně, na úrovni praktických kroků rodiče podnikají, aby dítě zmobilizovali k úspěšné školní docházce ?

V řeči rodičů se nejvíce prosazují tři základní přístupy, které částečně odpovídají základním teoriím výchovy. Je zajímavé přiblížit si je v kontextu konkrétních případů.

Všichni rodiče v souboru prezentovali nějakou formu ovlivňování svého dítěte, aby bylo lepší žákem, aby se mu ve škole dařilo lépe. Tím vlastně vždycky nějak podporují či prodlužují ruku školy. A to i tam, kde ji explicitně kritizují (matka Vítka /233/). V praktických činech (připomínání

domácích úloh, organizace doučování) mohou ale protirečit svým deklarovaným hodnocením. Možný je samozřejmě i opačně směřovaný typ protirečení.

Jednou z častých praktik mobilizace dítěte je verbální informování a přesvědčování spojené někdy s vysvětlováním souvislostí a důsledků požadovaného chování. Můžeme ho označit jako "kázání" a v našem souboru jsme ho v nejbližší podobě objevili u otce Karla /228/. Typickým výrokem tohoto otce je "nemohu ho to naučit. Vtloukám mu to hlavy po dobrém, po zlém nebo takovým tím povídáním neustálým". Pokud bychom chtěli vědět, jaké mají tyto "čelní", persuzivní tlaky konkrétní podobu, otec Karla nám jich nabízí hned několik. Jsou součástí nesmírně detailně propracovaného algoritmu, který má otec před očima ("Přijde ze školy a hned si pustí televizi. Ani se nepřevlékne, tak jak má, rozumíte. A mně to vždycky vadilo. A vadí mi to dodnes, že prostě ví, že se má přijít domů, že si má odložit tašku, umýt ruce, převléknout se a teprve třeba ať se na tu televizi kouká"): některá kázání se vztahují ke školní přípravě ("odreaguj se a pak se jdi učit"). Jiné způsobu trávení volného času. Výrok "přitom mu to říkám, Karle, mechoď ven zbytečně" je uveden v kontextu stížnosti na synovy problémy s partou, se kterou se dostal do potíží. Některé způsoby ovlivňování působí až komicky a o jejich neúčinnosti nemůže být pochyb.

Vzniká zde totiž jakýsi doplňkový pohyb u syna. Ten zase rázně verbálně odmítá jakoukoli spolupráci, odmítá se podřídit a respektovat předkládané informace a přemlouvání ("když ho tedy donutím k tomu, že se jde učit, tak se zavře; já mu říkám, Karle, já se budu s tebou učit - ne, nechce"; "je mu třináct let a chtěl jsem mu jako táta vysvětlit vztah dívka-kluk, a to mě striktně odmítá. Chtěl bych mu pomoci v tom smyslu ... - nerad bych, aby si ublížil. Věřím, že o něj bude zájem, ale nechce mi o tom ..., já kolikrát zkouším, říkám: to je hezká holka, třeba v televizi, třeba naznačím a on říká: tati buď zticha, nech toho. Tak už se o tom nebudu bavit, protože už o tom nechce slyšet").

Verbální naléhání tohoto typu jako by bylo v rozhovoru s otcem všudypřítomné, ať nakousneme jakékoli téma. Zřejmě je takto vyvíjeno jako neustálý tlak. Podobně funguje uvedený mechanismus v opakovaných nabídkách na zapojení se do sportovních zájmových oddílů, do hudební aktivity, do jazykových kursů. Vše se synovi nabízí a je hned nebo po krátkém čase odmítnuto. Reakce otce je typická pro styl mobilizace založený na persuzi: "Dobře nebudeš (tam chodit - pozn. aut.) - nenutil jsem ho. Prostě nechtěl, nebavilo ho to. Moje takové poznání je zásada - když mu budu něco nařizovat, nebo kdokoliv ho k něčemu nutit, tak určitě bude opozice a určitě to just neudělá". Výsledkem této na první pohled přijatelné zásady je ovšem to, že rodiče přiznávají, že nemají od syna vůbec žádné informace o škole, o kamarádech, o tom, co se děje. Jako hlavní rys jeho povahy pak opakovaně vyzdvihují "nic ho nebaví" ("nebaví" je zdá se hlavní argument, který syn rodičům opakovaně servíruje při odmítání jejich mobilizačních praktik), které rychle transformují do svého "je to lenoch". Pozoruhodné také je, jak je tato otevřeně formulovaná zásada ("nevnucovat") v rozporu s reálným "vnučováním se", s oním "vtloukáním do hlavy". Zdá se, že otec je zde opravdu bezradný, když si neuvědomuje tuto kontradikci vyslovenou v intervalu několika desítek minut. Výrazem určité bezradnosti vyúsťující v emotivní apely, je časté používání (když se cituje) vokativu; ono vsunuté "Karle" svádí téměř k tomu napsat za ně vykřičník.

Tento stav ovšem neexistoval od počátku. Sám otec přiznává, že "když byl mladší, tak se mohl zlomit, ale teď už je to horší a já bych mu musel nařezat. A já si říkám dneska, že tolik bit snad nebyl žádný kluk, jako on. Já jsem mu opravdu nic nedaroval a nařezal jsem mu, co se do něho vešlo".

Vzápětí přichází typická otcova reakce: "Možná, že jsem udělal blbost. Možná, že jsem to už v té době chtěl zlomit nějak brzy, aby to bylo dobré. Asi jsem to přehnal, nevím." Po konstatování neúspěšnosti svých jednotlivých zákroků pravidelně váhavě vyslovuje tvrzení o své vině (výraz "moje vina" je poměrně frekventovaný, "možná to dělám špatně", "asi je to chyba" atd.). Navíc ještě dnes se údajně vyskytují řídké, ale opakované výbuchy spojené s represí.

Ukazuje se, že v případě Karla stojíme před ukázkou neúčinnosti metody verbální persuazy a kázání. Ta samozřejmě může být úspěšná (známe případy prospěchové výborných žaček, s jejichž rodiči jsme nehovořili, které ukazují, že i tato metoda má ve specifickém terénu za jistých předpokladů svou účinnost). Avšak tam, kde tento syn číšníce a policisty (dlouhá léta ovšem manuálního dělníka) žijící život jedináčka, který se vždy může spolehnout na "obsluhu" jedním z rodičů, nemá potřebné opory a zážitky umožňující mu seberegulaci a autonomii ve školních a poznávacích činnostech, tam tato metoda selhává.

Ba spíše se obrací ve svůj opak. Karel si už našel svůj vnitřní svět, ve kterém vše, co zavání školou a dětskou rolí, nemá místo ("doma mě jen otravují a nadávají, i za blbosti; až mi bude 18 let, tak vypadnu", o něco dále s klidem dodává "myslím, že přeci dostanu rozum, až budu starší"). Doufejme spolu s Karlem, ale "kázáním" a přesvědčováním to zřejmě nepůjde.

Druhým praktickým postupem, který jsme našli, je klasické striktní přikazování a zakazování. V nejvýraznější podobě jsme ho zaznamenali u matky Vaška /227/. Celkem bez váhání nám Vaškova matka vyložila systém, který svou sofistikovaností můžeme bez nadsázky označit jako hyperkontrolu. Svého syna charakterizuje ne jako lenocha, ale jako "náladového lajdáka", kterého všechno hned přejde, který "se nikdy nemá co učit". Navíc mu příliš nevěří. Protože dostává zprávy o jeho nevhodném chování ve škole (tj. kdykoli je z jejího dohledu), domnívá se, že je nutné prohloubit kontrolu jeho pohybu ("Nevím, co vyvádí při vyučování, ale v půl třetí je doma. Když mám službu, má příkaz se hlásit dole u táty v dílně, já taky domů zavolám, případně po krátké době znovu a hned vím, jestli 'nevdal dráhu'"). Pro jistotu je třeba zamezit i negativnímu vlivu jiných možných vzorů, např. kamarádů. Toho dosahuje tím, že ho s nějakými partami ven nepouští vůbec ("on s nimi moc nechodí. Teď pro něj byli dva kamarádi, ..., a ten druhý stál za dveřmi. Oni mě znají jako mámu satorní, tak jeden pro jistotu stál za dveřmi, tak jsem ho s nimi teda pustila, taky se vrátil včas domů, ale moc o to nestojím"). Dokonce i ve vztahu k mladšímu sourozenci, kterému Vašek /227/ pomáhá, je regulován rodiči ("Vašek mu moc nechte. Plní náš příkaz a říká mu, aby si četl sám, že už umí číst. Spíš mu tak přinese nějakou knížku").

Pomocí tohoto systému se syn dá jakž takž zvládat doma, zejména v základních přípravných činnostech do školy ("učí se, na to dohlídnu, udělá si úkoly, kouká do knížek"). Udělá vlastně jen to, co se má a někdy ani to ne (jak se ukazuje, ani doma tímto postupem nemusí mít rodič vše pod kontrolou: "teď v neděli koukal do knihy, ale pak přišel, že by šel ven, že má vše v pořádku. Taky se ovšem občasně sekná a má průšvih"). Nedá se jím však už zvládat, kdykoli je z dohledu (a to je vždycky ve škole). Tam je možné buď se spolehnout na synovo podání, na jeho informace a interpretace nebo na interpretace učitelů (resp. na jejich kombinaci). Prověřovat lze opět jen povrchně, formální projevy "učení se" ("napřed se ho zeptám, jestli vše udělal, občasně něco zkontroluju, občasně mu taky vyndám všechno z tašky i sešity a třeba i musí něco přepsat"). Podobně jako Vaškovi i matce zřejmě chybějí "vnitřní", kvalitativní kritéria posouzení toho, jestli se už syn dost a dobře naučil. A proto se uchyluje ke kritériím

kvantitativním ("aspoň hodinu denně") nebo formálními (poslouchat příkazy, být na telefonu, koukat do knížky).

Jedinkrát se sice v rozhovoru objevil pozoruhodný záblesk pozitivního hodnocení alternativní formy práce v dějepisu (projektový úkol seminárního typu), který je rozveden až do podrobného rozpisu dílčích kroků a dovedností, avšak hodnocení nešlo nad ocenění toho, že to Vaška /227/ "strhlo a dělal to s nadšením".

Snad proto tato matka formuluje své přání týkající se synova vyučování následujícím způsobem: "Hlavně aby se něčemu vyučil, je moc důležité ho dotlačit až k té maturitě na těch 5 let. Já ho rozhodně budu držet zkrátka, aby to udělal". Přitom tato věta je obalena do dvou výroků, které v obraze jejího systému přísné kontroly a "držení zkrátka" vyznívají na první pohled nevěrohodně či nelogicky. "Nechávám tomu volný průběh. Když bude chtít prodávat, tak bude, to záleží na něm. Všechno záleží na Vaškovi /227/, co bude chtít dělat" a vzápětí komentuje jeho aktuální volbu, UO prodavače, "v učení to bude dobré, ke všemu přijde, má to tam tramvaji č.26 až tam, tak vím, kdy přijde. On ví moc dobře, že mě občurat není jednoduché". Ono podivné žonglování s Vaškovou volností a autonomií při rozhodování o svém dalším vývoji a zároveň s pevnou kontrolou (všimněme si samozřejmosti s jakou do její řeči prosakuje nezbytnost těsného sledování; kritériem vhodnosti volby UO se málem stává snadnost sledování syna).

Přesto se domníváme, že toto zdánlivé "zmatení" má svou logiku. Ta spočívá v oddělení světa vnějších, formálních a sledovatelných (a tedy i kontrolovatelných) kritérií a světa vlastního obsahu oboru či konkrétní profese, kterou bude Vašek nakonec opravdu dělat. Připomeňme, že rodinná tradice a zkušenost (děda živnostník, otec vypracovavší se v "dobré posloupnosti" od ponku až na vedoucí funkce, sama matka se vyučila lékárnickou laborantkou "a taky to nedělám, nestálo to za to. Dědala jsem taky v rozhlase, nyní ve spořitelně u počítače") matce potvrzuje, že důležité je splnit formální kritéria ("i Vašek by měl tu maturitu mít jako táta, pak může dělat cokoliv. Dneska vyučení není nic"). Pro to je ochotna syna mobilizovat příkazovými a zakazovacími technikami. Zároveň asi opravdu ponechává na vůli syna, co konkrétně si vybere. Pokračuje tím v logice svého vztahu ke konkrétním obsahům vyučovacích předmětů, které se její syn učí ve škole. Zpochybňuje některé synovy předpoklady a dovednosti (rýsování, Vv), zájem o truhlářskou profesi. Jde o témata, která jsou jako jediná obsahová dominantní v rozhovoru s Vaškem. Ten ostatně podává podobný obraz svého vztahu ke škole a k poznání ("v první řadě se chci dobře vyučit v tom oboru, no a pak to jde samo", které se nápadně podobá matčinu "a pak už to půjde, pak se uvidí"). To je navíc doplněno pro nás poněkud překvapivým zvratem. Krátce po dlouhém rozhovoru s Michalem, který se točil kolem truhlářské profese, o které dovedl nadšeně a zaujatě vyprávět, nám klidně a bez nějakých emocí sděluje, že tedy půjde do Kotvy vyučit se prodavačem, protože je to blíž a méně složité než najít truhlářské učiliště.

Domníváme se, že toto zjištění je v souladu s institucionálně-instrumentálním vztahem ke škole, který jsme popsali v předchozí kapitole.

Striktní kontrola, přikazování a zakazování se tedy jako praktický způsob mobilizace u méně úspěšných žáků může osvědčit, pokud jde o formální kritéria. Tento způsob dosti extenzivní kontroly zvenku je však velice náročný pro všechny aktéry a navíc může vlastně prodlužovat určité potlačující působení školy. Společně pak může odkazovat formování subjektivity, žákova "já" do nejasné budoucnosti definované buď formálně (učňák + 2 roky s maturitou) nebo velmi nejasně ("a pak se uvidí", "pak už to nějak půjde"). Podíváme-li se např. právě na Vaškovu bilanci

/227/, musí nás zarazit kontrast neosobního výčtu (infinitivy) poměrně banálních dovedností, které se dosud naučil, s velmi personálně, originálně formulovanými přáními, co by se chtěl naučit v budoucnu ("chtěl bych se naučit létat na rogalu; postavit se na vlastní nohy v oboru umělecký truhlář").

Třetí praktikou, která se objevila u našich rodičů, je předkládání modelů k nápodobě, navádění, inspirování. Označili jsme ji v názvu kapitoly jako "ukazování". Nejvýrazněji se objevila důležitost "ukazování" v rozhovoru s otcem Petra /215/, tam ovšem v kombinaci s verbální persuazí a doporučováním.

Petrův otec synovi neradí ani nepomáhá, on ho "nasměrovává". Sám výraz není úplně náhodný. Skrývá v sobě představu cesty a cíle, potřebných orientačních bodů a informací. A protože není vždycky snadné správnou cestu najít a identifikovat vhodné orientační body, role rodiče spočívá v tom, že především ukazuje směr (nebo také ukazuje zdroje, prameny informací). Klasický výrok, kterým před námi dokumentoval svoje výchovné praktiky, zní: "*První kluk v páté třídě chtěl knížku, říkám, pojď, tady je knihovna, vyber si. On si vybral Dějiny dobytí Mexika, neutřhl se od toho a pak se zvrhnul k tomu, co teď dělá*" (studuje etnografii a archeologii na FF UK). Styl tohoto rodiče je přes různá zjednodušení velmi přemýšlivý a promyšlený (technika "ukazování" je také velmi náročná a podobný postup vyžaduje). Jedním z jejích rysů je nenápadnost, skrytost výchovného záměru. Tak Petrovi "nachystá" Bibli, protože má zájem, aby si osvojil základy věrouky, ale zároveň si přeje, aby to syn nepocíťoval násilně jako nátlak (mimořádně syn se "potatí", ale tak, že odmítá rodiči nabídnutou "lepší" Bibli, ale potají si čte svojí, podle otce hůře didakticky zpracovanou; přitom navenek jakoby odmítá přijmout nabídku věřících rodičů manifestovat svůj příklon k náboženství). Podobně otec nabízí různé encyklopedie, když se syn chce seznámit s novým tématem. Zaveze ho na místo skautu, aby mohl sám posoudit, o co jde. Dbá na společnou návštěvu středních škol o dnu otevřených dveří atd.

Srovnáme-li Petrovy /215/ názory na působení rodičů, můžeme říci, že se to otci daří až překvapivě dobře: "*Já se učím zásadně sám, no a málokdy rodiče o něco žádám ... Skoro to nepotřebuju. Když to potřebuju, tak si o to řeknu a dostanu to bez toho, abych to musel nějak vysvětlovat ... Oni nemají na to čas být na mě přísní. Oba dva mí rodiče jsou prakticky hrozně zaměstnaní, ne zaměstnaní - bez času, aby se mi mohli trochu věnovat*". Na první pohled může být tento výrok překvapivý a pro rodiče možná zklamáním. Vždyť otec zjevně dělá vše pro své syny. Ale překvapivě to je jenom na první pohled. Petrův výrok vlastně potvrzuje "in actu", že záměry vychovatele jsou naplňovány. Jestliže totiž podstatou ukazování je skrytost výchovného záměru a navození pocitu, že si dítě vybírá a poznává samostatně, pak důsledně vzato je vrcholným potvrzením úspěšnosti takové praktiky fakt, že si ji dítě neuvědomuje.

Petr /215/ tedy vykazuje vlastní pozitivní (ve smyslu mobilizující, ke světu otevřenou) "teorii poznání a učení", která je vyjádřena v přesvědčení, že hlavní je zkoumat (tj. skládat mozaiku poznání z informací, aniž je vůbec možné k nějakému vyčerpávajícímu poznání dospět). Ta má výrazný aktivizující rys: člověk se sám musí naučit "jít po informacích" a dozvědět se potřebné. Jen tak svět pochopíme, protože je složeninou "biliónů informací" ("*Člověk je prakticky bombardovaný každou chvílí přívalem informací. Tak proč bych o tom neměl něco vědět? A ty informace, který se chce dozvědět, tak po nich prostě jdu a já se je dovim*").

Nicméně se zdá, že takováto zdánlivě rafinovaná metoda může mít i svá negativa a možná manipulativní stránka otcova působení prosákne překvapivě jinak.

Především v podobě značného fatalismu, jakéhosi Petrova podrobování se vyšší, neosobní instanci (v první řadě je to Bůh, kterého v rozhovoru označuje jako "Nejvyššího", ale také jiné otcovské figury, instituce, kterými ostatně "cosi vyššího" k Petrovi promlouvá, takže se nakonec podvolí vlivům a tlakům těchto institucí a dokonce to ani jako podrobování či podvolování se nepocítuje - exemplární je případ psychologické poradny).³⁰

Pod těmito vlivy, které nepocítuje jako tlaky, Petr /215/ vystřídal v poměrně krátké době 12 měsíců tyto plány profesionální volby: chemik (pravděpodobně pod vlivem matky), zeměměřič, zubař (navrženo poradnou), hodinář a v době rozhovoru s otcem se jednalo o tiskaři (jako ostatně všechny předešlé, ani to by nebylo Petrovi proti mysli). Tento náš dojem je ještě posílen teorií "dobrých a špatných období" a "ran od života", které přicházejí v obdobích špatných. Tato období přicházejí, my se musíme snažit být aktivní, dělat vše pro to, abychom věci měnili k lepšímu, ale koneckonců o tom, jak se nám to bude dařit rozhoduje vyšší instance nad námi. Tak Petr integruje pozitivní aktivistický důsledek metody "ukazování" spolu s nejasným vědomím modelu, toho, kdo a proč ukazuje.

Z možných negativních důsledků můžeme zmínit také pravděpodobně vyšší labilitu či zranitelnost sebevědomí. Když otec probírá možné příčiny Petrových /215/ "špatných období" a "poklesu ambicí", odpovídá, že ho "*někdo ve škole zradil, některý učitel*". Otec udává, že se tohle Petrovi snadno stane. Popisuje konkrétní techniky, kterými se snaží určitou synovu tendenci podléhat snadno autoritám vyrovnávat (aritmetické výpočty Petrových známek, celkově i za vybrané předměty, za poslední roky, aby mu dokázal, že na to má: "*on vlastně toho roku dosáh skoro to významné, když jsem to pak počítal, říkal jsem mu, vidíš, mně nechceš věřit, že seš dobrý, že na to máš, až teprve sám jsi na to přišel. Já mu nikdy nepočítal, nikdy jsem neříkal: je to takhle nebo takhle, ale přišel na to sám a od té doby se začal zvedat*"). Máme před sebou výrok plný rozporů, ze kterého cítíme tu rozmazanou, nejistou hranici mezi tím, na co "přišel sám" a tím, kde "byl nasměrován" nebo "dal na mě". To se ovšem objevuje i u jiných rodičů, ale ne v tak zřetelné a nápadné podobě. Právě nejistá, nepevná hranice či odlišení mezi tím, co poskytují já jako rodič, jako model vědomě se nabízející k nápodobě a připravený za to nést odpovědnost, a co si rozhoduješ ty, samostatně a odpovědně uvažující jedinec, představuje určité nebezpečí tohoto způsobu mobilizace dítěte. Vyvolává dokonce zřejmý potíže i v rovině budování identity.

Nyní se věnujeme další skupině postupů, jak "dostat věci pod kontrolu" a mobilizovat se k co nejlepšímu zvládnutí nároků školní docházky. Už jsme naznačili, že budeme hovořit o interpretačních činnostech a soukromých teoriích vývoje (socializace), které můžeme z diskursu rodičů identifikovat. Nepůjde tedy jen o praktické výchovné akty, ale také o myšlenkové postupy, zdůvodňování, konstrukce vysvětlující či alibizující problémy, omlouvající dítě apod. Samozřejmě, že i ty se koneckonců prosazují do pedagogického jednání.

Rodičovské "teorie" vývoje dítěte

Rodiče při svém posuzování jednotlivých významnějších událostí ze života dětí vycházejí zjevně z důvěrné znalosti dítěte, z jeho životopisu, ze znalosti jeho individuálních zvláštností. To na jedné straně Na druhé straně však v uvedené bilanční situaci nemohou ignorovat známky jejich školního vývoje, které jsou relativně objektivně sankcionované a souvisejí se sociálním srovnáváním a zařazením. Sladit obojí není jednoduché, zejména jsou-li oba typy informací rozporné, resp. nevytvářejí-li pro rodiče

soudržný obraz. Takový soudržný obraz je myšlenková konstrukce, která musí nějak respektovat nepopíratelná fakta a přitom i logická pravidla, a zároveň nesmí ohrožovat sebeobraz rodiče, rodinný obraz (nezřídka "rodinný román") a tedy narušovat stabilitu jeho identity.

Rodiče formulují vždy alespoň minimální představu o vývoji svého dítěte a jeho zákonitostech. Do ní se promítají prvky srovnání s vlastní historií (včetně vlastní školní docházky, což žádný z rodičů nevynechal). Zajímavou kategorií je pak kategorie "zlomu", která se vyskytuje téměř jen u rodičů tzv. problémových žáků (někdy je spojena s konkrétní kritickou událostí). Silnou složkou těchto konstrukcí o vývoji jsou úvahy o dědičnosti některých projevů a vlastností (zkráceně je označujeme jako "teorii genů").

S představou o vývoji, o jeho determinantách a vyhlídkách do budoucna se pojí také jakýsi jednoduchý obraz dítěte. Téměř z každého rozhovoru se dá vybrat jednoduchý opakující se slogan, termín, charakteristika, kterou pro své dítě rodiče v rámci ekonomie vyjadřování používají. Tyto obrazy pak vstupují někdy jako zdůvodnění, vysvětlení určitých výchovných praktik, způsobů mobilizace, očekávání do budoucna. Např. Karlův otec /228/ opakovaně pracuje se synovou "leností", s tím, že ho nic nebaví - a basta. To syn používá jako jakýsi poslední důvod, kterým končí diskuse. Tato hlavní charakteristika, vlastní otcova atribuce fungující jako identifikovaná příčina, se pak promítá do jeho pokusů neutralizovat lenost: "*Chtěl jsem, aby sportoval. Aby tu lenost nějak ze sebe vybil, ne vybil, aby tu lenost nějak přeskočil, nebo ji prostě zlomil, aby se něčemu věnoval. Tak už jako dítě chodil do Klokánka, tam mi chodil rok - tati, já tam chodit nebudu. Dobře, nebudeš - nenutil jsem ho. Prostě nechtěl, nebavilo ho to*". Navlas stejný postup aplikoval otec v nabídce hudebních a dalších zájmových činností. Co stojí v pozadí takového pedagogického postupu? Je to právě laické zobecnění, snaha nalézt nějaký společný jmenovatel, který vysvětlí naráz, jednoduše všechny ty problematické situace s Karlem (ve škole podobně nejeví zájem, doma s rodiči také ne, s kamarády "chodí ven zbytečně" - čili, co za tím vším může být?; co je společného všem těmto situacím? Lenost). Pak je ovšem možné atakovat "školní projevy" abstraktní leností (a tudíž mobilizovat syna pro školu) jaksi "oklikou". Např. tím, že z něj lenost vyženeme ve sportovním oddíle. To že se tento záměr nezdařil nesvědčí nutně o tom, že Karel není občas líný, ale spíše o tom, že zdroje nezájmu o školu a jeho školské pasivity je třeba hledat jinde.

Konečně je zajímavé porovnat tyto analyticky zjištěné postupy s rodičovským kredem, tj. s rodičem samotným formulovanou obecnou zásadou. Jde nejčastěji o generalizaci jeho výchovné zkušenosti. Někdy je toto kredo formulováno jako ponaučení z vlastního života. Jindy vzniká zřejmě složitěji přebíráním schémat a klišé od druhých lidí. Obvykle toto kredo není v rozporu se soukromou teorií vývoje a dosavadním obrazem dítěte.

Všechno má svůj počátek. Rodiče vždy používají při výkladu aktuálního stavu a formulaci prognózy odkazy na minulost se snahou rekonstruovat určitou vývojovou linii. Nezřídka tyto odkazy zacházejí tak daleko do minulosti, že vedou k úvahám o dědičnosti, jak "genové" (v rámci laické psychologie), tak "sociální" (obvykle s nutným srovnáním s vlastním osudem jednoho z rodičů opřeným o jeho školní docházku).

Vývoj problémových žáků a žáků neproblematických se na počátku neliší, je v pořádku, bez potíží. Nicméně, idea "počátku" funguje u některých rodičů tzv. problémových

žáků (otec Karla /228/, matka Vaška /227/, matka Vítka /233/) jako cosi idylického, jako původní ráj, který byl později ztracen ("*na 1.st. jsme byli vždycky dobří. Ze začátku měl asi dvě nebo tři dvojky, pak se to samozřejmě trošičku stupňovalo a byl takový lepší průměr. Vždycky tam byla jedna dvě trojky. V té páté třídě ještě tak čtyři trojky. Pak nastal takový zlom a bylo to horší ...*" - otec Karla /228/; "*Vašek /227/ byl od mala takový živější. Ve škole to byl problém už od začátku. Učitel na něm pořád něco viděl, vše dělal špatně, ale učil se dobře. Zvládal to tak do 5.třídy přepychově, pak to bylo chvilku horší, ale zase v sedmičce měl v pololetí vyznamenání, až pak na konci se to zhoršilo; teď má pět, šest trojek*" - matka Vaška; "*zpočátku byl výsledkově lepší. Ještě v šestce na konci roku měl vyznamenání a pak tedy měl třeba jednu trojku*" - matka Vítka). Uvedení tři žáci patří ve třídě k prospěchově podprůměrným a k nejčastějším adresátům kázeňských opatření učitelů. Pozoruhodné je, že se jen málo rodičů zamýšlí nad příčinou "zlomu" či nad důvody, které by mohly vysvětlit rozdíl mezi přijatelným, dobrým či dokonce "přepychovým" 1. stupněm ZŠ a zejména závěrem ZŠ (připomeňme, že se objevuje obvyklá lokalizace zhoršení do 5. či 6. třídy, ale také podivná vzepětí v 7. roč., že ke zlomům došlo u některých poněkud pozdě).

Několikrát se objevilo téma "počátku" z hlediska matricního věku v souvislosti s problémem zrání. Matka Vaška /227/ konstatuje, že syn šel do školy až v 7 letech a bylo to tak dobře, velice mu to prospělo pro určité zklidnění (sic! - jde o "příliš živého" neustále v disciplinačním diskursu učitelů zmiňovaného žáka).

V souladu s tímto postojem si také otec Karla /228/ stěžuje (obviňuje se), že dali chlapce zbytečně do školy jako čerstvé šestiletého, ale zase jim to umožní kompenzovat tuhle chybu tím, že půjde do 9. třídy, kde dozraje a zmoudří (těžko ovšem říci, proč by měl zmoudřet, žádné indicie, ani příznaky takové změny nejsou, otec ovšem "věří v čas"): "*rozhodli jsme se s manželkou, že náš chlapec by měl jít do 9. třídy. On je narozen v srpnu takže mu bude teprve čtýřáct. Já jsem to bral podle sebe. Protože on se narodil našťestí, nebo já nevím...*

Já jsem šel od šesti let do školy také, žádné problémy v podstatě nebyly se mnou, aspoň si nepamatuji, byl jsem rošťák jako každý kluk, nějaké ty blbosti byly samozřejmě, to je jasné. Tak jsem řekl, že můj kluk půjde od šesti také, aby to měl tak nějak za sebou a že bude takový normální. Asi jsem se zmýšlil. Z tohoto důvodu jsem se rozhodl, že kluk půjde ještě do 9. třídy, ... Stále doufám, že v té 9. třídě dostane rozum a že se bude snažit, aby se něco vyučil" - otec Karla.

Zcela v opačném duchu hovoří o nástupu do školy a zejména o 9. roč. ZŠ matka Vítka /233/: "*Já se tedy té devítce vůbec chci bránit, protože to považuji za ztracený rok, to bych raději brala jakoukoli jinou profesi, nějaký přestup po prvním ročníku..., já si myslím, že ta devítka je ztracený rok. Teď on je veliký, klackovitý, už je mu 15 let ... On je proti ostatním jako hrom do police ... pěti okolo to projde, ale jeho si všimnou*".

Předchozí dvě ukázky ukázaly, že podobný problém řeší rodiče s využitím stejné institucionální nabídky (9. třída) opačným způsobem. Karlův /228/ otec v rámci víry v čas a zraní podpořené vlastním "proviněním" s brzkým nástupem syna do školy s klidem doporučuje 9. ročník. Vítkova /233/ matka v uvedené ukázce prezentuje v kostce své přesvědčení, že její syn je spíše "přezrálý" (poněkud dále to potvrzuje: "*Můj názor je, že Vítek přerostl moc rychle rámeček normální školy. On prostě dnes nechce uznávat autoritu ... v té škole se rozhodně uplatňuje ten samý systém, který se uplatňoval ve třetí a ve čtvrté třídě A to ten památilelý kluk nemůže snést, to budí naprosto opačné a negativní reakce*"). Na rozdíl od otce Karla, kterého ani nenapadne školu

obviňovat a potíže atribuuje vzdálenému předčasnému nástupu (a ovšem také osobní "lenosti" syna) a sobě, přisuzuje matka Vítky problémy svého syna neschopnosti školních mechanismů sledovat vyzrávání a vývoj žáků v mladé osobnosti s potřebami vlastního vyjádření. Proto je školu třeba co nejrychleji opustit. Vždyť už fyzicky to nejde v ní setrvat. Syn je tak "nápadný", vysoký, že se nutně musí dostávat do konfliktů, asi tak jako nejvyšší strom na široké louce, do kterého prostě při bouři musí uhořet blesk... (jen na okraj poznamenejme, že co se tělesné výšky a tělesné vyspělosti týče, Karel je stejně vyspělý jako Vítek a oba jsou nápadní zhruba stejně: to nám pomůže korigovat jak tvrzení otce Karla- Karel rozhodně fyzicky není nějaký málo vyvinutý jedinec, který by potřeboval dozrát v 9. roč. - i matka Vítky - Vítek rozhodně není "biologicky handikapován" sám a jeho nápadnosti nejsou záležitostí jen tělesného vzrůstu). Společně je oběma postojům na neuvědomované "teoretické" úrovni to, že problém naturalizují, tj. převádějí ho do termínů zrání a tělesných nápadností.

Zajímavé je podání matky Marka /226/ a Pavlínky /202/. Dcera, která je výbornou žačkou, prochází od traumatického narození (opravdový počátek počátků) za pomoci rodičů (jako náročná a intenzivní je zmiňována vlastně jen fyzická zátěž) vývojem, který - na rozdíl od toho, co bychom u handikapaného dítěte čekali - je formulován jako klidný, evolutivní ("pomalejší, ale samostatná, skvělá, bez výkyvů"). Matka o ní mluví velmi málo. Jako by k dítěti, které je ve škole úspěšné, nebylo co dodat. Vše jakoby plynulo samo. Prostě se učí a jde to. To se nám zrcadlově ukázalo v rozhovorech s neúspěšnějšími žáky třídy. Měli daleko větší potíže formulovat své reflexe o škole, o učení, o tom, "jak to dělají" atd. než žáci výsledkově podprůměrní a "problémoví". Tím nechceme říci, že jsou hloupější než ti "problémoví" a že škola hodnotí jaksi "naruby". Spíše tím chceme říci, že tzv. problémoví žáci jsou možná v situaci, která je nutí více přemýšlet, dekonstruovat mechanismy, v nichž za normálních okolností vystupují jen jako kolečko ve velkém stroji a předem daných procesech. K tomu ti výborní tak často dotlačeni nejsou. A možná, že se opravdu retardovaní žáci od těchto "problematických, ale přemýšlivých" liší právě touto neschopností sebereflexe.

Syn je naopak spíše průměrný žák, s drobnými výkyvy a potížemi. Je jednak definován jako ten, u kterého existuje velký rozdíl mezi potencemi a realitou (toto téma se v souvislosti s Pavlínou vůbec neobjevilo). Jeho vývoj je tím poznamenán a je to potvrzeno inteligenčním testem v poradně. Podobně jako u jiných dětí s problémy se zde rozehrává téma "skrytého dobrého jádra" (připomeňme matku Vítky /233/ s tím, že "15letý nemůže být grázl a vše záleží na lidech kolem" nebo otce Karla /228/ s tím, že "jsem optimista a synovi pořád věřím, že je v jádru dobrý chlap a časem se zvedne"). Tohle jádro není využíváno a logicky tedy o něm nikdo nevěděl. Zejména škola ne. I to poskytuje určitou naději; sice často ve formě těšínského jablíčka, ale přece...

Jednak je definován jako jedinec, který je prostě orientován "jinak" ("on je vysloveně technické typ"). Jeho školský vývoj je také poměrně lineární, ale na nižší úrovni než sestra, protože jeho doména je prostě jinde a nějak se to se školou nesešlo. To opět umožňuje podržet kladné hodnocení osobnosti dítěte (přijatelné i pro něj). Zavádí se tak totiž dvě kvalitativně odlišné škály, na kterých se děti hodnotí. Marek /226/ je tak hodnotitelný hlavně ve srovnání s podobně orientovanými technickými "hračkami" a "opraváři". Ve škole to není vždy slavné, ale to nevadí, "není na to typ". Tak úplně do důsledků nelze tohle řešení samozřejmě dotáhnout, protože normativita školy jako instituce je neúprosná. I Marek musí projít ohněm přijímací

zkoušky s jejím jazykem a pravidly ... Aby si je osvojil, na to dohlédnou přímo rodiče a nepřímo každodenní konfrontace se sestrou, která "školní typ" je. Jeho vývoj je tedy také lineární, ale už ne tak evolutivní, klidný, tak samozřejmý. Je ho dosaženo jen za cenu velkého úsilí všech kolem.

Přímou podmíněnost školní neúspěšnosti vnějšími faktory (vnější atribuce příčin) rodiče neudávají (s několika výjimkami: časté střídání učitelů - matka Vaška /227/, málo mužů na školách - otec Petra /215/ nebo nízké platy a prestiž učitelské profese - matka Vítky /233/). Daleko výrazněji se objevují zprostředkované "spojnice" s vlastním školní docházkou, hledání podobností a rozdílů (u otce Karla /228/ a otce Petra /215/ až obsedantní) a tvrzení o zděděných vlastnostech.

Vlastní školní docházka je většinou rodiči podávána v jakémsi "růžovém oparu". Všechno bylo tehdy "jiné" (otec Petra /215/): bylo více mužů, byly to osobnosti (matka Vítky /233/ a hlavně matka Marka /226/ a Pavlínky /202/), která tvrdí, že to učitel "musel mít uvnitř a ne v učebnicích"), které znaly velmi dobře každé dítě i rodinu. Zásadně se nic nevnášelo ze školy, špinavé prádlo se pralo uvnitř (matka Vítky /233/ , otec Petra /215/). Na rodinu se zkrátka nepřesouvaly povinnosti ze školy, ani problémy v ní vzniklé. Tresty i jiné reakce učitelů byly transparentní ("vždy bylo naprosto jasné, za co to bylo" - matka Vaška /227/) atd, atd.

Pokud byly nějaké problémy, většinou měly charakter recese, úsměvných příhod nebo příležitostí k vyniknutí a překonání se (vzpomínka matky Vítky /233/ na "heroické" vzepření se učiteli dějepisu slohovým pojednáním o pravdě a spravedlnosti; otec Petra /215/, který na hranici sebeobětování překonával všechny strážně: "já měl podmínky horší; když jsem chodil do průmyslovky, tak jsem se mohl učit tak maximálně do 9 hodin a pak do postele, kde se netopilo, no učil jsem se třeba taky do noci ..."; otec Karla /228/, který "byl taky rošťák", a který si vybavuje jen příhodu z hodiny chemie, kdy bouchl travexovou kuličku, a byla to vlastně velká legrace; ovšem "brzy jakoby vyspěl" a pak na internátech byl už všude vzorný; matka Vaška /227/, která si vzpomíná, že její manžel měl přinést na pokus jedno vajíčko, samozřejmě na tvrdo, ale on zařídil, že ho přinesl každý, ale rozbité v hrníčku; podobně matka Marka /226/ a Pavlínky /202/ vzpomíná na to, jak se věci všelijak zvládaly na poslední chvíli, učilo se přes noc, ale učitelé byli vstřícní).

Nejde o to diskutovat pravdivost či objektivnost takových výroků, o tom jsme už hovořili výše (viz kap.o metodách). Spíše jde o to, jak tyto zkušenosti ovlivňují rodičovskou interpretaci školní biografie dětí, jejich posuzování jako žáků, určování příčin i výchovná opatření.

Zdá se, že především slouží jako referenční bod ke kritice dnešní školy. Kritizují tím většinou skutečnost, že škola nevystupuje vždycky jako faktor napomáhající lineárnímu vývoji a růstu jejich dítěte, tak jak by si ho přáli nebo jak si ho naplánovali. Znovu se tak vracíme k rodičovskému paradoxu, jak jsme o něm hovořili v kapitole předchozí.

Pod přísnými brýlemi individuálního pohledu a důvěrné znalosti svého dítěte škola jako normativní instituce neobstojí, protože nedostojí nárokům a potřebám individuální variability, shovívavosti, kompenzačních a alternativních postupů. Je viděna spíše jako výzva, se kterou je třeba se vyrovnat (u těch úspěšnějších) nebo bariéra, která neoblomně brzdí (u těch méně úspěšných). V této optice je pak ovšem snadné hledat rozdíly oproti létům vlastního dětství, dnes již uloženým do vzpomínek, které uhladily hroty nepřijemných událostí. Dnešní škola tedy vstupuje v předstávách rodičů do vývoje dětí, ale jakoby prostřednictvím konfrontací s vlastní školní docházkou. S jedinou výjimkou není ostře kritizována frontálně.

Druhým odkazovým bodem jsou pro rodiče při formulování svérázné "teorie vývoje" svého dítěte oni sami, resp. jejich předkové. V menší míře se konstatuje výrazná odlišnost kontrastující s nadáním předka ("nemá vlohy ke kreslení jako děda"), V každém případě ale úvaha i zde funguje v rámci, v zadání jakési teorie dědičnosti. Objevili jsme několik originálních formulací.

"Dědit se různé věci. Někdy jsou to osobnostní vlastnosti, což tolik nepřekvapuje. Máme teď na mysli např. Vaškovu /227/ živost a "prořízlou hubu", protože bude asi po otci, kterému říkali na škole "advokát chudejch". Jindy se jedná o schopnosti a specifické nadání. Uvedme jenom nadání pro kreslení, které má Petr /215/ po dědovi. Karel /228/ ovšem zdědil po matce a otci odpor ke kouření a alkoholu (otec poněkud opomíjí skutečnost, že v kultuře jedné části skinheads, které syn velmi obdivoval, se programově odsuzuje drogování, kouření a alkohol).

"Dědit se však mohou i některé podivuhodné zájmy, sklony, koníčky, konkrétní postupy a reakce. Tak Karel /228/ prý zdědil také zájem o práci v hospodě a v obchodě po mamince a lásku ke zvířatům po otci, který pochází z venkova. Tyto dva zájmy sice nejdou moc dohromady z hlediska životní orientace, ale otci postačují pro vysvětlení těchto Karlových projevů.

Petr /215/ zase zdědil zájem o dějiny ("kluci se potatili") a protože rád zůstává doma a věnuje se indoor koníčkům, pak je třeba říci, že "já jsem stejnej, taky jsem rád zavřenej". Petr zdědil i zájem o mapy, fotky i o další věci. I když ne tak docela: "já jsem myslel, že se potatí, že bude dělat letadla, modely jako já, ale dělá lodě, já spíš ty letadla" (otec Petra). Navíc podle intonace, jakou byl výrok přednesen, máme tendenci vsunout do něj slůvko "bohužel" (dělá lodě). Uvedená ukázka je příkladem až neuvěřitelně minuciózního a někdy obsedantního vyhledávání podobností, které by mohly být připsány "genům". Kromě otce Petra v této oblasti vynikal také otec Karla /228/.

Matka Marka /226/ a Pavlína /202/ zase vážně prosazuje úvahu o tom, že techniku opakování do školy postavenou na přehrávání načtené látky z magnetofonu nemohl Marek odkoukat, protože v té době už se dávno do školy neučila. Byla totiž "hroznej žák a myslím, že bohužel Marek je úplně to samý", neboť měla auditivní paměť a na tom, podobně jako Marek dnes, postavila techniku svého učení. Marek prý po ní také zdědil nechuť k pravidelné přípravě z hodiny na hodinu. Cítíme samozřejmě, že tak úplně vážně ono "bohužel" v uvedené citaci není míněno.

U Vaška /227/ tvoří "teorie genů" přímo osu matčiny vývojové teorie. Vašek podle ní zdaleka není tak nadaný na práci s dřevem jako děda, a proto ji nemůže dělat. Je spíše nešikovný (i teta ostatně říkala, že "by si hned uřízl prsty"). Proto bude lepší, když bude mít truhlářinu jen jako koníčka. Již jsme citovali přijímaný a valorizovaný obraz rodinné posloupnosti, ukazující vzestup od píky až k mistrovství, který asi hodně pomáhá v rodině zvládat Vaškovy kupící se školní problémy. Uvolňuje se tím totiž prostor pro jejich zvládnutí "odzdola" (vyučí se v jiném oboru, hlavní je pak maturita a pak se uvidí, vše je otevřeno, bude už záležet jen na něm). Ono "bude záležet jen na něm", nabývá zvláštního charakteru. Vyskytuje se i u matka Vítka /233/ a otce Karla /228/. Jako by v budoucnu, v opravdovém životě, až překoná všechny ty institucionální nástrahy vysvědčení, přijímaček, diplomů, maturit apod., konečně mohlo záležet jen na jedinci samém, jaký bude mít osud. V kontrastu s dnešní školní situací, která jakoby do vývoje zasahovala téměř rušivě.

Všimněme si, že v našem přehledu toho, co se dědí, se zmiňují jen pozitivní věci. Negativní sklony či projevy se vůbec nevysvětlují tímto způsobem (Vašek /227/ prostě je "nešika a lajdač"; Karel /228/ je "lenoch a nic ho nebaví";

Petr /215 se v leccém "nepotatí"; Vitek /233/ je "citlivější než jeho sestra", tj. ve škole má problémy, protože nevhodně reaguje; Marek /226/ "neumí tolik máknout, když jde do tuhýho" jako matka, ale je v podstatě po ní hrozným žákem atd.). Negativa a nedostatky nejsou věcí rodinné dědičnosti, vývoj je jimi tedy zatížen odjinud. Buď jsou to vlivy kamarádů nebo vlastní nevysvětlaná vina dítěte.

Teorie genů spojená s referenční kritikou dnešní školy tak ukazuje význam rodičovských teorií vývoje pro různé praktiky mobilizace dětí.

Shrňme tedy: z hlediska mobilizace je možné připomenout většinou záblesk optimismu vracějící vzpomínku na "idyllický počátek", kdy to ještě šlo. To je podpořeno mnoha signály o skrytém dobrém jádru, o potenciích, které se prostě přestaly vyjevovat. Doložit to přece můžeme ještě všim pozitivním, co zdědil po rodičích a prarodičích.

A nakonec rodiče chápou lépe ve všech souvislostech event. nedostatky a zvláštnosti, což škola jako chladná anonymní instituce - ve srovnání s idyllickou školou jejich dětství - nemůže pochopit. Mají-li se takto věci, pak je třeba čekat na zrání, na čas, který musí proběhnout. Je třeba se školou dožít, přežít, dopracovat se k formálním metám, které předepisuje. To totiž umožní opustit tento příliš omezující prostor a vejít do prostoru volného autonomního vývoje, za který si budou děti nést už samy odpovědnost, a v kterém také bude vše znovu (teprve?) možné.

Mezitím je tedy třeba děti mobilizovat k tomuto cíli. V nejbližší podobě odpovídající institucionálně instrumentálnímu vztahu ke škole jsme to viděli v případě rezignující matky Vítka /233/ - vyzývá syna doslovně k sebezapření a k přežití (tedy k proběhnutí toho obsahu i citu zbaveného času). Na druhém pólu stojí otec Petra /215/ měnící svému synovi neustále "směrovky" veden snahou respektovat psychologické nároky a obsah jednotlivých profesí ve srovnání s Petrovými projevy a znalostmi. Podněcuje ho tedy téměř experimentálním způsobem (encyklopedie, stavebnice, psaní do novin), aby získal co nejpřesnější informace. A to nejen o světě, ale i o synovi. On sám je ovšem přitom hnán také vidinou uplatnění v životě založeném na sociálně kodifikovaném poznání (sám zdůrazňuje, že má "jen" maturitu). Prosazuje proto všechny techniky práce jako takové, kde poznávat, získávat informace samo o sobě je nesmírně důležité. Nicméně ví, že toto nestačí, že je třeba využívat i poznání a informací o mechanismech a pravidlech institucí. Jinak může vše přijít vniveč. První typ aktivit je však předpokladem těch druhých aktivit.

Mezi těmito dvěma póly existuje řada dalších postupů plynoucích ze specifické teorie vývoje individualizované každým rodičem pro své dítě. Společná je jim snaha fungovat coby ochranný štít (škola nemá cit, je to normativní instituce) a zároveň prodlužovat ruku školy. To znamená podporovat ji v jejích konkrétních operačních požadavcích (úkoly musí být!). Pro všechny děti je totiž tohle důležité z hlediska jejich dalšího vývoje. U dětí úspěšnějších převažuje zřejmě plnění operačních požadavků; u dětí méně školsky úspěšných funguje spíše ochrana podporovaná i optimistickou teorií vývoje.

Rodičovské kredo má samozřejmě také důsledky pro mobilizaci dítěte. Již jsme si řekli, že ho považujeme za jakousi špičku ledovce, za vědomě formulované zásady opírající se obvykle o zobecnění vlastní zkušenosti s výchovou. Při jejich vyslovení si rodiče uvědomovali, že se jedná o určité podstatné shrnutí, takže často váhali, upřesňovali formulaci, používali klíše a rčení ("každý svého štěstí strůjcem, jak se říká") apod.

Velmi stručně zde shrneme, jaká kréda či obecné koncepcce jsme u našich rodičů objevili. Domníváme se, že můžeme hovořit o dvou převažujících krédech.

Za první, je to spontaneistické krédo spojené s projevem fatalismu ("já říkám, že každému člověku je dán nějaký osud" matka Vítka /223/; "Brali jsme to všechno tak nějak prostě, že se to stalo. No ne, na osud, na ten asi nevěřím, ale já už ... jsem se vždycky snažila brát věci, jak jsou. Říkám, nepřipouštět si žádný kadyby, protože [vhodné] podmínky vlastně neexistují" - matka Marka /226/ a Pavlína /202/;). Jádrem tohoto přesvědčení, jak jsme ukázali už výše, je kategorie zrání. Je tedy třeba vyčkat času. Tam někde na horizontu se pak rýsuje prostor pravého života dítěte, prostor jeho samostatného rozhodování, kde už si bude rozhodovat samo. Tento čas ale samozřejmě není vyplněn jen pasivním čekáním. Je třeba "vydržet", "přežít", "bojovat" (proto je třeba dítě "podržet"). Tento typ kréda je doprovázen převážně ochranářským postojem rodiče ("kdo jiný než já by už měl tomu klukovi věřit, když ho ve škole dusí" - matka Vítka /233/; "stejně jsem pořád optimista a věřím, že z něj nakonec bude dobrý chlap ... věřím, že v té devítce nějak vyraje a obrátí se k lepšímu" - otec Karla /228/). Všimněme si, že základem rodičovského postoje je zde "krédo" v původním slova smyslu: dítěti je třeba doslovně "věřit". Ostatně, ve spontaneistické koncepci moc jiného člověk dělat nemůže.

Jaký vztah ke škole se objevuje a jak konkrétně se tedy projevuje mobilizace dětí u rodičů zastávajících uvedené krédo? Viděli jsme, že je především orientovaná na "práci na sobě", do osobnostní oblasti, na změnu chování, hledání zdrojů, jak zvýšit svou odolnost ("překonej se, vydrž to, mlč a dělej, co ti říkají"; překonávání synovy "lenosti" u otce Karla /228/ nebo neutralizace synovy "živosti a prostofekosti" u matky Vaška /227/). Vztah ke škole je zde více formálně-instrumentální v tom smyslu, jak jsme o něm hovořili v kapitole předchozí. Základní požadavky a úkoly se plní, právě proto, že jsou to povinnosti. Modus poznávací práce ve škole, předávání poznatků a učení není prakticky zpochybněn, což kontrastuje s kritikou necitlivých vztahů k dítěti jako osobnosti. Škola jako by rušivě zasahovala do

spontánního vývoje dítěte, neodhalovala jeho "zdravé jádro". Dítě i rodiče jsou jakoby odpojeni od smyslu konkrétního dění ve škole a zůstává jim jen jeho abstraktní význam. Je otázkou, zda spíše nevhodné působení školy a jejích dominantních postupů vedlo k takovým problémům, které zrodily uvedený vztah ke škole a příslušné krédo, nebo zda je tomu naopak. Zdá se, že v čisté podobě nebude platit ani jedno z těchto krajních stanovisek. Vždyť školní zkušenost všech námi sledovaných dětí byla zpočátku pozitivní ... Děti těchto rodičů (i ty prospěchově velmi průměrné) manifestují vztah ke škole, který je silně přemýšlivý (metareflexe); jeho obsahem jsou však osobnostní témata, interpersonální vztahy, funkce školy a úloha jedince v životě apod. Málokdy hovoří o konkrétních poznacích či předmětech (snad jedině, když navrhnou reorganizaci vyučování - Martin /232/).

Za druhé, můžeme hovořit o krédu založeném na kontrole a těsném vedení. Ať už je jeho projevem zahrnování dítěte informacemi, modely, opěrnými body (otec Karla /228/) nebo přísné hlídání volného času a činnosti (matka Vaška /227/) či vypracovávání přesné dělby činností mezi rodiči a konkrétních technik přípravy a učení (matka Marka /226/, částečně i matka Martina /232/), převažuje zde propracovanější vztah k užité hodnotě poznatků, úkolů a cvičení. Přitom formálně-institucionální vztah (důraz na "směnnou hodnotu" školních výsledků) není nikterak zanedbáván nebo ignorován. Naopak, proto se může stát, že některé rodiče zmiňujeme jak u prvního, tak u druhého kréda. Rozdíl je obvykle jen v akcentu, v převaze jednoho či druhého postoje. Děti těchto rodičů mají obvykle bezprostředně užitelný vztah ke školním poznatkům a k poznání vůbec. Jsou to ti, co preferují živou "praxi" proti šedivé "teorii".

Samo o sobě je krédo velmi nejisté, protože lidé často neuvědomovaně vyslovují jiná přesvědčení a názory, než podle kterých se reálně řídí. Nebylo naším úkolem říci, které krédo je lepší a vede k úspěšnější mobilizaci dítěte. Zdá se, že v rámci obou je možné dítě dovést k dokončení školní docházky tak, aby bylo možné projektovat úspěšně jeho další život.

Poznámky

- ¹ Použili jsme i další data, některá dokonce za celý soubor 160 žáků (5 tříd), resp. zajímaly nás také a především parametry, ve kterých se naše třída (rozuměj žáci a jejich rodiče ze žluté školy) odlišuje od velkého vzorku. Jednalo se o data ze sociologického dotazníku, data z dalších školních materiálů (vysvědčení, přihlášky na školy, osobní listy žáků ...), data z pozorování ve třídě a pod.
- ² Bertaux, D.: Histoires de vies - ou récit de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Centre d'Etude des Mouvements Sociaux, mars 1976.
- ³ Peneff, J.: La méthode biographique. Paris, A. Collin 1990.
- ⁴ Máme na mysli referát z 8. světového kongresu srovnávací pedagogiky v Praze 1992 - Štech, S., Viktorová, I.: Research interview with parents about their educational practice - mutually defined situations.
- ⁵ Pineau, G., Jobert, G. (Eds.): Histoires de vie. Paris, L'Harmattan 1989.
- ⁶ Glaser, B.G., Strauss, A.L.: The discovery of grounded theory. Chicago, Aldine 1967.
- ⁷ Viz již zmíněný kongresový referát. Štech, S., Viktorová, I.: Research interview with parents about their educational practice - mutually defined situations.
- ⁸ Peneff, J.: La méthode biographique. Paris, A. Collin 1990.
- ⁹ Tamtéž
- ¹⁰ Portelli, A.: Unchronic Dreams: Working Class Memory and Possible Words. 1987, cit. in Peneff: La méthode biographique. Paris, A. Colin 1990.
- ¹¹ Woods, P.: Conversations with Teachers: some aspects of life-history method. British Educational Research Journal, Vol. 11, n.1, 1985, s.13-26.
- ¹² Jedna rodina měla ve sledované třídě dva žáky.
- ¹³ Srovnej kapitolu M. Rendla: Dotazník - mapování.
- ¹⁴ Opět srovnej Kapitolu M. Rendla o dotazníku, konkrétně složení jednotlivých prospěchových skupin z hlediska zastoupení žáků z různého sociokulturního prostředí.
- ¹⁵ M. Rendl: Dotazník - mapování.
- ¹⁶ Ballion, R.: Paris et leur lycées. Le monde de l'éducation, février 1990, s. 20-23.
- ¹⁷ Použili jsme zejména francouzský překlad. Woods, P.: L'ethnographie de l'école. Paris, Armand Collin 1990.

- 17 Srovnání oddíl o rodičovských praktikách v této kapitole.
- 18 Montandon, C., Perrenoud, Ph.: Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible ? Peter Lang 1987.
- 19 Tamtéž. Jedná se především o studii Ph. Perrenoud - Le go-between: Entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message, s. 52-54.
- 20 Lévi-Strauss, C.: Myšlení přírodních národů. Praha, Československý spisovatel 1971, s.26.
- 21 Tamtéž
- 22 Ballion, R.: Paris et leur lycées. Le monde de l'éducation, février 1990, s. 20-23.
- 23 Simpson, L.: Jak to viděl Kalibán. Lettre internationale 1992, č.6, s.61-64. Zmíněný text napsal jamajský básník a týká se jeho zážitků s anglickým školstvím v koloniích a vlivu evropské kultury na národní a kulturní sebevědomí lidí v koloniích. Mimo jiné zde také říká: "Když jsem byl kluk, Evropa ... byla moudrá a spravedlivá a promlouvala kouzelným hlasem. Jak bych ho nemiloval? Ale když jsem se stal mužem, ten hlas začal hrozit, že zdusí můj. Celý život mi trvalo, než jsem na ten hlas zapomněl a uslyšel svůj vlastní."
- 24 Kohn, R.: La mobilisation des parents pour la réussite scolaire des enfants. In: Charlot, B. et al.: Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires. Výzkumná zpráva. Université Paris 8 - Saint-Denis, février 1992, s. 298-307.
- 25 Leontjev, A.N.: Činnost - vědomí - osobnost. Praha, Svoboda 1978.
- 26 Ostatně rozhovory s některými matkami v našem souboru také ukazují, že toto srovnání s vlastní historií a rodinnou konstelací rodiče je velmi významné. Otec Marka a Pavlína překonává původní "odsouzení" k tomu být dědicem zemědělské profese a zůstat na venkově, vyučí se sice opravářem zemědělských strojů, ale nakonec se vypracovává jako mechanik až na "šéfa" v autodílně v Praze ("říkám nepřipouštět si žádný kdyby a něco takového, protože vhodné podmínky vlastně neexistují. Člověk to musí brát, jak to jde ... prostě neřukáme" - matka Marka (226) a Pavlína (202).) Představuje pro své děti jistě i model reálné a zvládnutelné mobilizace ve vztahu ke škole. Podobně zní obdivný posudek matky Vaška na adresu Vaškova otce, který "se umí postarat" (o druhé i o sebe). Vypracoval se od ponku, přes vedoucího autoservisu až k současnému vlastnímu podnikání ("ona je dobrá tahle poslušnost"). Vysloveno v kontextu matčiných úvah nad Vaškovým učebním oborem a šancí udělat si maturitu, nabývá takové přesvědčení na důležitosti pro pochopení určitého "oddramatizování" Vaškovy problematické školní situace a ne zrovna nejlepších výsledků a tedy i menších vyhlídek na přijetí na kvalitní školu (na rozdíl od některých jiných rodin, jejichž potomek se nachází v podobné situaci).
- 27 Kohn, R.: La mobilisation des parents pour la réussite scolaire des enfants. In: Charlot, B. et al.: Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires. Výzkumná zpráva. Université Paris 8 - Saint Denis, février 1992, s. 298-307.
- 28 Tato obava nemusí být tak docela neopodstatněná a nemusí se pod ní skrývat nějaký hrubý nátlak. Marek (226) nám podává jeden velmi zajímavý příklad, jak je někdy jemně ve škole potlačováno formování subjektivitu žáka, které se musí často nutně odehrávat v opozici vůči učitelu jako dospělému, při skutečném nebo domnělém ohrožení jeho autority. Žáci totiž nemusí být trestáni jen, když neumí, co mají umět. To je v podstatě základní infantilizující zadání asymetrické sociální situace - svým nevědáním vlastně dokumentují neúčinnost učitelova působení, kterou lze ovšem lehce přisoudit na vrub žáka. Mohou být trestáni, i když umějí něco, co ještě nemají umět, resp. umějí to tak, že tím mohou dokumentovat jakousi učitelovu zbytečnost.
- "Kujou na nás všelijaký finty... paní učitelka nám řekla, že poslední dvě otázky jsou nepovinný, že je nemusíme dělat, ale kdo je udělá, bude ještě radší. A prostě jedinej já a můj kamarád jsme to měli v pořádku, ty poslední dvě otázky... Protože my jsme tu látku ještě nebrali. A já jsem to odvodil z hlavy, že to měl bejt přístavek a přístavek by měl bejt dělenej, jako z toho názvu. Že tam k tomu slovu musí být něco přidáno a musej tam bejt čárky, mně napadlo jako. A bylo to zrovna dobře. Paní učitelka podle mně byla našťvaná, že jsme to uměli i když jsme se to neučili. Jinak by se tak podle mě nechovala... Moc to nechápu proč to udělala. Učitelka pak dala Monice otázky, který vůbec nikdy... vůbec se na to neučila a když jí paní učitelka vyvolala k tabuli, tak na ní chtěla úplně přesnou doslovnou definici" - Marek /226/.
- 29 Peneff, J.: La méthode biographique. Paris, A. Collin 1990.
- 30 Podle poznatkové bilance jsme si představovali Petra jako nadšence zakousnutého do chemie, majícího doma svou vlastní malou laboratoř, který si chce podat přihlášku na chemickou průmyslovku. Jaké bylo naše překvapení, když hned v úvodu individuálního rozhovoru nám sdělil, že si dává přihlášku na "tu zeměměřičskou a na toho zubního laboranta, kdyby to nevyšlo". Na náš údiv: 'a co chemie?', odpověděl: "Ano, to jsem chtěl. Ono mě to přešlo." Na dotaz: 'samo tě to přešlo?', odpovídá: "Ne, nepřešlo mě to. Klidně bych tam šel, ale přece jenom ta zeměměřičská a zubní laborant mi připadá zajímavější." Po dalších otázkách sděluje, že se taktó rozhodl po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny, kde mu na základě testů psycholožka sdělila, že na gymnázium by nestačil. "Tam na té poradně mi skutečně řekli, že gymnázium pro mě není vhodné, a já si to osobně i sám myslím." - Petr /215/.

Dělat sám svoje: profi- volba z hlediska identity

Miloš Kučera

OBSAH

Úvod

Identita reprodukce

Sublimovaný charakter profesí, zájmů a učiva

Pozice žáka na konci základní školy

Imaginární a symbolická identifikace v profi- volbě

Otázka projektů

Reprodukce identity?

Optika školy a učitelů

Úvod

"*Dělat sám svoje*" je část výroku jednoho žáka, Vaška (227), který se snažil vysvětlit výzkumníkovi, proč by si chtěl časem zařídit soukromý podnik. Kromě tohoto speciálního významu byl výrok umístěn do titulu i proto, že ho lze číst i obecněji, jako "*postavit se na vlastní nohy*", "*nebejt na nikom závislej*", kde cílem nemusí být dosáhnout jen této podoby ekonomického začlenění do společnosti, ale- at' už jeho prostřednictvím či nikoli- především dospělého, samostatného života, s jeho riziky a výhodami ("*dělat jako na vlastní pěst*", stále Vašek).

Pokusíme se ukázat, jaké vztahy mohou existovat mezi těmito dvěma významy a jakého dalšího významu může plastické "dělat sám svoje" nabývat.

Již při prvním pohledu je zřejmé, že jednak vyjadřuje osobní a svým způsobem věčnou tendenci socializace v každé společnosti, jednak představuje relativně novou sociální nabídku ze strany utvářející se společnosti tržního hospodářství svým adeptům. "Dělat sám svoje" stojí jako úkol před každým z dětí opouštějících ZŠ (a zde ukážeme, v jakém smyslu je to úkol aktuální už pro čtrnáctileté, i když ještě nevstoupí do světa práce) a současně se objevuje jako speciální přání či projekt některých: záměr mít vlastní firmu, někdy též pracovat v rodinné firmě, ve firmě své dosavadní rodiny, existuje u značného počtu dětí, převážně chlapců.

Nebudeme se teď věnovat důležitému rozdílu mezi projektem založit vlastní firmu a pracovat v rodinné firmě, a raději řekneme, odkud pocházejí naše data.

Několik žáků (čísla 200) a jejich rodičů patří do třídy a Žluté školy, kde vedli rozhovory S. Štech a I. Viktorová- oba byli tak laskaví, že mi tyto cenné a velice zdařilé rozhovory dali k dispozici; ostatní (čísla 300) pocházejí ze třídy a Zelené školy, kterou jsem navštěvoval já. Jako hlavní postavy v textu vystupuje jen několik málo osob, přitom jde většinou o kluky (jedno děvče), směřující většinou k učňovským oborům. Někdy samozřejmě využívám i data z jiných rozhovorů, než z těch vedených s hlavními postavami, a ze širšího okruhu setkání a zkušeností, zaznamenaných během ročního navštěvování školy.

Textu takto vzniklému lze přidělit jen *explorační* funkci. Fakticky se jedná o sérii poznámek k různým oblastem, které by si zasluhovaly propojení adekvátní teorií. Vinu na tom nenese ani tak relativně nízký počet vystupujících osob (i když rozšíření přítomných úvah o kazuistiku většího počtu, zejména kategorie brilantních žáků s vysokoškolskou ambicí,

by bylo jistě přínosné), jako spíše to, že každý rozhovor byl veden jednorázově, většinou v rozmezí jedné vyučovací hodiny, a že tedy nedošlo k dalšímu rozvíjení témat, které zde stačily někdy sotva zaznít a nebyly dál sledovány v konkrétnější podobě.

Z odborného literatury se opírám hlavně o knihu francouzské psychoanalytičky Françoise Dolto, *La cause des adolescents* (Paris, Laffont 1988).

Jaké místo zaujímá kapitola ve výzkumné zprávě?

Snažím se v ní splnit slib, vyslovený v kapitole o "filosofech ze sedmé třídy" a naskicovat zde propojení aspektu identity s aspektem sociálním až makrosociálním. Blízko má kapitola k textům S. Štecha a I. Viktorové o interakcích v trojúhelníku rodiče- učitelé- děti, na rozdíl od nich se ale věnuji převážně jen perspektivě (optice) žáků, a to zejména ve zmíněné otázce identity: v otázce **Kdo jsem?**, jež se v profivolbě vyjadřuje pomocí otázky **Čím budu?**; podobně jako kolegové se snažím najít za jednotlivými kroky určité strategie (včetně jejich neuvědomovaných a nevědomých vzorců), ale takové, které by v literatuře inspirované symbolickým interakcionismem šlo označit za "identity managing" nebo "juggling", žonglování či balancování (hlavní pojmosloví pro popis tohoto žonglování je přitom převážně psychoanalytické provenience).

Protože se identitní strategie uskutečňují v materiálu, v termínech profi- volby, a protože se jimi současně realizuje vztah k rodičům (rozehrává se jimi interakce na téma moje povolání, ale mě jako jejich dítěte, nejradikálněji pak jako moje povolání vs. jejich povolání), doplňuje tato kapitola především problematiku **reprodukce**, kterou ve výzkumné zprávě analyzoval na základě dat z dotazníku žákům M. Rendl.

Identita reprodukce

Nejglobálnější a nejabstraktnější pojetí reprodukce je to, v němž se zachycuje statistika opakování (identita ve smyslu reprodukce téhož) mezi socioekonomickým statusem rodičů (stupeň vzdělání a kategorie povolání tvoří jeho podstatnou složku) a jejich dětí. Většinou se přitom konstatuje poměrná stabilita u "vyšších" a "nižších" společenských tříd nebo vrstev a určitá mobilita směrem "nahoru" ve třídě střední.

Ani v našem zpracování dat ze sociologického dotazníku se nemůžeme vyhnout podobnému postupu, nejen v bodě hromadnosti dat, ale hlavně tím, že jednotlivé volby další

dráhy převádíme na stupně vzdělání, bez toho, že bychom si všimli například jejich konkrétního zaměření (jde o konzervatoř nebo zdravotnickou školu, o obor automechanik nebo řezník?). A když dítě dosáhne stejného stupně vzdělání jako jeho matka nebo otec, znamená to, že je s nimi totožné? Aniz bych chtěl popírat nesmírnou heuristickou přínosnost zachycení reprodukčních trendů, je zřejmé, že si kvantitativní operování zaslouhuje ještě kvalitativní pohled z větší blízkosti.

Podívejme se nyní po naznačení reprodukce na pojetí identity, na zdroj tohoto pojmu. Začneme opět u sociologie, pro změnu tzv. kvalitativní.¹

Berger a Luckmann v klasické práci o sociální konstrukci reality² nejprve spojují identitu v jejím plném významu s možností volby v socializaci a přisuzují ji jako problém jen těm společnostem, kde např. sedlák nemusí být reálně dál jen sedlákem a šlechtic jen šlechticem; v dalších pasážích textu však spíše ukazují, že subjektivní možnost volby existuje vždy a že např. mladý šlechtic, trénující s vrstevníky boj, "zrazuje" sebe malého, jenž si hrál s chůvou (c. d., s. 231).

Tento výraz "zrady na sobě" je klíčový a posouvá problém identity z okruhu pouhé totožnosti, podobnosti či stálosti v čase (viz např. různá pojetí tzv. osobnosti a jejích rysů, ale nechci to nijak rozvádět) i z okruhu pouhé volby (opět nerozvádím) do okruhu nejistoty, či přesněji řečeno, určité **obavy o vlastní identitu**.

Zní to podivně, ale pojem identity je ve své podstatě negativním pojmem: identita je obava ze ztráty identity. Proto se u Bergera s Luckmannem kromě výrazu zrady (na sobě nebo na ostatních důležitých osobách z mého okolí, což je v jejich pojetí totéž) objevuje i termín nezdařené či nepovedené socializace, jako předpoklad identity.

Díky tomuto širšímu a současně preciznějšímu pojetí jsme mohli hledat analogie v péči o duši mezi úvahami antických filosofů a dospívajících pražských dětí. U představitele školní etnografie Petera Woodse můžeme podobně nalézt pojem "preservace identity" a popis obav o její ztrátu při přechodu dětí z jednoho stupně školy na vyšší: žáci se báli "nejen 'co se jim stane', ale 'čím se stanou'".³

Spolu s momentem "zrady na sobě", s identitou jako záporným pojmem, se v kvalitativní sociologii a školní etnografii objevuje ještě jeden aspekt: aspekt **instituce**. Identita jako problém se podle Woodsových citací literatury⁴ vyjadřuje nejnaléhavěji v těch sociologických dílech, která operují rozdílem mezi osobní, privátní sférou a odosobněnou sférou institucí, jejíž vrchol představuje zcela racionalistická byrokracie - v moderních institucích se prý člověk přestává cítit doma. Instituce je tím prvkem, který ohrožuje "domácí" identitu, dělá z ní možnou zradu na sobě.⁵

Tím současně jako by se dávalo za pravdu Bergerovi a Luckmannovi v jejich prvním pojetí problému identity jako sociální, institucionální, skupinové a diskursivní možnosti artikulace a zveřejnění jinak jen subjektivní fantazie: když sedláci budou chtít mít možnost přestávat být sedláky, potřebují k tomu - stručně řečeno - nějakou ideologii, vyjadřující a zdůvodňující jejich jednotlivá přání sociální mobility, nějakou doktrínu (abych zdůraznil aspekt sociální vypracovanosti).

Učíme nyní pro "instituci" podobný krok, který jsme provedli předtím pro přesun z "volby" do "obavy". Co se totiž institucí myslí, co je za byrokracií ve Woodsových citacích a za diskursivní artikulací u Bergera a Luckmanna?

Vtip je v tom, že nemusí jít vůbec o byrokratickou a dehumanizovanou formu, na skupinovosti vlastně také ani nezáleží, jde - a to Berger a Luckmann skvěle cítí - o jakoukoli **formu**, formu, která by byla sociální, tj. nějak **srozumitelná a kultivovaná**. Jde o obavu ze socializace ve smyslu zesociálnění vůbec.

V těchto dvou aspektech tkví podle našeho názoru⁶ základní obrys problematiky identity, zejména pak v její stránce tzv. **sublimace**.

Ukažme si tyto aspekty na přírovnání opět z kvalitativní sociologie. Podle Woodse se po vstupu do instituce profesně naivní začátečník časem změní - při určité krizi identity - ve zkušeného profíka. Anglicky věta zní: "*The naive recruit is turned into a fully fledged fiddler*" (*Sociology and the school*, s. 158), kde "fiddler" znamená také kšeftaře či šejdiře, ale původně má stejný kořen jako naše "fidlovat" - znamená "šumaře".

Vezměme tento slovní obrat vážně a představme si člověka, který si šmidlá nějakou melodii, bez ohledu na dějiny hudby nebo na módní rytmy. Potom ale chce nebo musí chtít, aby se ty dva tóny líbily publiku, a začne je nějak rozvíjet a upravovat do písničky.

Pohybuje se tak neustále v riziku, že na jedné straně mu nikdo nebude rozumět (když tóny nerozvine) nebo že na druhé straně přestane hrát to svoje a sklouzne do odrohovaček, které ho nevyjadřují. Úprava, kterou provádí, "socializace", je balancováním, kde se původní tóny sublimují v cosi jiného a přitom by měly být nějak ještě dál slyšet, rozpoznat. To je sublimace v širokém slova smyslu.

V užším slova smyslu je tím, co se sublimuje, nějaký **puď** (není to přesné, protože puď sám je údajně něco složeného, takže která jeho složka se vlastně sublimuje?, ale ponechme to tak).

Sublimovaný charakter profesí, zájmů a učiva

V jednom ohledu představuje sublimace riziko, že se jedinec příliš vzdálí od původní melodie a že mu to začne vadit, v druhém je opakem neurotických symptomů (opakem tzv. vytěsnění a návratu vytěsněného), svědčících o nějakém nezvládnutí situace, různých zkratkových a zdánlivě nemotivovaných jednání (acting out) nebo též inhibicí (podle Kleinové jsou na pomezí neurotickým vytěsněním a sublimací), objevujících se např. v podobě nepřekonatelné "lenosti" vůči nějaké činnosti nebo v bariérách pochopit tu či onu učební látku: sublimovaná činnost nemusí být postižena sebestoplačujícími mechanismy, protože její "očišťení" už proběhlo, protože je sociálně žádoucí nebo aspoň akceptovatelná.

Exemplární jsou v tomto směru právě profese, nikoli jen ve výši vzdělání, které je k jejich dosažení třeba, ale právě v oné konkrétnosti, již jsme zmínili ve výhradách vůči kvantitativnímu pojetí reprodukce.

V lidoznalectví a v beletrii si lze všimnout tušení zvláštního druhu přitažlivosti některých profesí, někdy i zvláštních vlastností lidí, kteří do nich vstupují, nebo se zde aspoň konstatuje nevysvětlitelnost či podivnost té či oné volby. V psychoanalytické literatuře existují občas přiznání určitých profesí určité hlubinné, resp. pudové motivaci, ale nenašel jsem na nějaký systematický překladový slovník, co které povolání vyjadřuje či znamená: třeba ani není uskutečnitelný a profese jsou natolik vnitřně heterogenní, že dovolují jednomu sublimovat to, druhému ono.

Nicméně F. Dolto např. uvádí, že chuť být lékař v dospívání "*by vyjadřovalo přání lépe vstoupit v dialog se smrtí a sebeobranu proti sadistickému pudu.*" (c. d., s. 121). Pro oblast sportovních zájmů zas spatřuje třeba v disciplínách hodu a vrhání sublimaci her s nožem (které samy zas ještě něco vyjadřují). V našich ukázkách budeme pracovat se sublimačním aspektem někdy spíše populárním než striktně odborným způsobem: často nám bude sublimace zastupovat obecně skrytou, nezjevnou motivaci, její druhý, latentní plán vůbec, aniz bychom znali její původní konkrétní pudový zdroj.

V naší zkušenosti se vyskytovala docela často volba profese řezník, a to jistě ne jen kvůli možné lukrativnosti, když jí třeba v poznatkové bilanci odpovídalo učivo jako "části kostí člověka" a docela silný poznávací zájem (v literatuře se někdy mluví o poznávací tendenci právě ve spojení se sadistickým pudem.)

Za zkoumání by asi stála profese barmany- servírky, která, zdá se, vůbec neznamená totéž, co kuchařka. Jana (317) např. věděla jasně, že chce být servírkou a ne vařit jako Milan (324). Ten váhal mezi automechanikem a kuchařem, což Jana převedla na společného jmenovatele (který jí je údajně cizí): "No Milan je takovej kutil."

Jak by se viděla za deset let? "Tam je nějaká restaurace (v hotelu), tam já obškakuju ty lidi. No a musela bych bejt milá na ty cizince a musela bych umět řeči. /.../ To je většinou pro cizince. /.../ Naše lidi jenom některý, který prostě jsou mimo Prahu, ty tam ubytujou. Ten, kdo má trvalý bydlíšť v Praze, tak toho tam neubytujou."

V poznatkové bilanci zazněla témata jako "pomáhat mám v domácnosti", "postarat se o malé dítě, přebalit ho, vykoupat, nakrmit", "pomáhat starším lidem" a podle Jany v rozhovoru má být i její povolání pokračováním péče o lidi. To lze přirozeně říci téměř o každé profesi: podobně a nepravděpodobně zdůvodňoval přání dělat komínka, tuto tak vyhraněnou profesi, Pavel (219): "Já jsem věděl, že to je nebezpečný, ale mě to zaujalo z toho důvodu, že téma komínama, že tím vlastně pomáhám lidem." V případě Jany však z řady zde nerozepisovaných důvodů představuje pečovatelsví opravdu jakousi sublimaci s obrannou funkcí.

Zajímavé také je, že zatímco se často o servírkách říká, že jsou "na chlapy", alespoň v tomto případě se zdá, že vztah k mužům je tu za použití "materiálu" profese spíše nějak zregulován: je zakázán nejen jako incest, pro "naše" v původním slova smyslu, ale upraven i vzhledem k "cizincům"- kontakt s nimi je vyvoláván a současně omezen na pečovatelsví požadavky profese.

Předjme, opět spíše orientačně, k některým zájmům.

Značný počet dětí ze třídy, kde jsem vedl rozhovory, i z jiných tříd, se věnuje nebo nějakou dobu věnovalo bojovým uměním (taekwondo, karate, judo). Mimořádná obliba těchto disciplín netkví jen v jejich praktické potřebnosti- i když i ta se samozřejmě zvyšuje tím, jak se je učí stále větší počet dětí, i tím, jak se zvýšila kriminalita.

Někdy tato umění nebo vlastně jen jejich prvky přecházejí do arzenálu života skupin s jejich ideologiemi, jako jsou skinheads: "Jsem rasista a přívrženec hnutí skinhead tudíž jsem se naučil překonat strach a nedat to najevo když mi barevně řekne že mě zbije a ubránit se nebo ho i zbit. Umím pár prvků karate...", napsal v poznatkové bilanci Karel (228). O celkové funkci, kterou hnutí v jeho socializaci hraje či hrálo, se zmíníme ještě později.

U Karla je nápadná až úzkostlivá čistotnost. Otec: "V životě by se třeba se mnou nenapil z jedné sklenice, nechal by si jednu stejnou lžici, zamíchal si třeba kávu, musí mít všechno naprosto čisté. /.../ On třeba za den - má tam skleničku, a protože nevěří, jestli jsme mu z ní nepili, tak si třeba vezme další čtyři a každou chvilku pije z jiné skleničky."

Odmítá také alkohol a cigarety u hnutí, ke kterému patří: "A když jako některý ty skinheadi mi říkaj 'Pojd' do hospody' a že se vožerou a takovýhle, tak mi to připadá takový úplně zcestný. Nechápu jako, proč bych se měl opíjet. Nebo oni se divěj, že neutečou cikánům. No ale půlka už kouří jako. /.../ Tak jak on kouří, tak nezvládne tak rychle běžat."

Účel skinheads spatřuje v pomoci udržení řádu a to nakonec i za cenu role obětího beránka: "...už zase ty cikáni se nezaměřujou tolik na ty ostatní bílý /.../ jako jsou většinou proti těm skinheadům."

Službu ostatním vyjadřuje i volba profese číšník. Otec: "On tedy říká už od takové páté třídy, že by chtěl být číšníkem."

/.../ My mu vysvětlujeme (matka dělá v pohostinství, otec dělal dřív), že bude neustále jako služebník. /.../ On říká 'Já budu sloužit, já se práce nebojím.'"

Cikáni jsou pak definováni právě jako něco nečistého, ale nejen v běžném slova smyslu, ale ve významu dostatečného neoddělení, něčeho, co nemá jasný původ, nečistí tedy řekli bychom v symbolickém aspektu či rejstříku (viz dále): "Cikáni, to není hnutí, to je jako nějaká směs nějakých národů. Jako já se tím zabejvám, vodkad' přišli k nám cikáni, a jako to vůbec nejde zjistit, vodkad' k nám přišli."

K této symbolického nečistotě se připojují další prvky fantasmatického obrazu nepřítel: "Oni tady mlátěj bílý lidi, kradou, znásilňujou..."

O existenci podobné fantasmatické představy nebezpečí "ulice" (přesněji sídliště, "la cité") a její "sebranky" ("la racaille"), k níž se ovšem sám člověk nesmí dostat a sklouznout tak na šikmou plochu, se zmiňují i naši francouzští kolegové z týmu ESCOL, speciálně B. Charlot. Právě tato konfigurace (obava spadnout ke skupině vyvrhelů) ukazuje, že v těchto případech, i u nás, dochází pravděpodobně k projekci vlastních tendencí, pociťovaných jako nebezpečné, na okolí.

Představa znásilnění a odpor k ní zazněly i v rozhovoru s Petrem (215): "U nás ve třídě je taková móda prostě, ani bych o tom neměl říkat, ale kluci ošahávaj a zná- , ne znásilňujou, ale prostě svlíkaj holky. Třeba i to se mi nelíbí." Dolto charakterizuje přechod jedince z dětství do dospělosti (a do dospělosti sexuality) pocity viny z transgrese, z překročení zakázané hranice a "strachem znásilnit a být znásilněn (kastrován)." (c. d., s. 76).⁷

Vraťme se ale k otázce bojového umění.

Vnější nepřítel, na obranu proti němuž se boj učí, může tedy být projekcí vlastních tendencí, vnitřního nepřítel. Ten, řekněme agresivně sexuální impulsy, mohou být dále sublimovány, tj. uspokojovány a současně přesouvány, eliminovány právě v aspektu umění. Bojové prvky mohou být samozřejmě na ulici nebo i ve třídě použity - sama příprava a trénink však pro některé žáky znamená nikoli boj, ale jeho simulaci, nejen zregulování boje pravidly, ale dokonce až umělecké zobrazení boje.

Jakmile se by měl stát realitou, může přestat být pro pro některé adepty přijatelným - Marek (226) vysvětluje zanechání sportu takto: "Protože pak se změnilo zákony toho juda a že se tam může rvát i surově a tak. Takže já právě, že byly ty zákony, že ublížení na zdraví se tam bude trestat, ale že prostě pak budou ty turnaje jako surovější, že nebudou furt zastavovat kvůli tomu, když někdo někoho praští. Že prostě je nechá. To potom už bylo dost surový tam. My dva už jsme byli dost pokročilí, takže oni mysleli, že budeme mít ty svaly vycvičený a ono to bylo stejně..."

U kluka, který se podle mé zkušenosti věnoval těmto disciplinám nejvytrvaleji, se v poznatkové bilanci (306) opakoval motiv (denního) režimu ("svačit, obědvat, večeret, spát, vstávat v určitou dobu, plnit určité povinnosti, chodit domů zvenku v určitou dobu"), završený v resumé "starat se o sebe, sebekontrolovat se, sebedůvěřovat si (tedy ve výrazech s jakýmsi hyperreflexivním gramatickým vztahem "sebe- se", "sebe- si"); v rozhovoru prohlásil dvě věci: že to, co se naučil, nesmí samozřejmě používat, a že nyní už se dokáže v životních situacích ovládat - zde se zdá, že nepoužití naučeného představuje další zkoušku sebeovládání, které bylo vypěstováno v jakési strategii psychického otužování se právě při učení se karate: jde zde tedy ještě o jakýsi zisk ze sublimace navíc, o práci na sobě.

Podobné zisky, byť možná na jiné úrovni sebeobrazu (tj. v tzv. narcistickém imaginárním rejstříku či sféře - viz jednu z dalších kapitol) existují však i u ostatních chlapců a děvčat, fanoušků těchto umění, jak o tom svědčí např. existence

jejich idolů, jimiž jsou většinou Schwarzenegger, Stallone a Van Damme.

Zmiňme se mnohem stručněji o dalším rozšířeném zájmu, jímž jsou počítače, někdy vstupující (např. v Zelené škole) i do vyučování jako pomůcka. Z kognitivních aktivit patří k nejoblíbenějším. Nemám zde představu, k čemu všemu mohou dospívajícím dětem psychicky sloužit, s výjimkou např. této indikace: "Umím pracovat s počítačem, ale chtěla bych ho umět ovládat ještě víc. Chtěla bych ho umět naprogramovat." (329)- i mnoho z ostatních se zajímá o programování, ne jen o hry.

Někdy se říká, že komunikace se strojem nemůže nahradit živý kontakt mezi dvěma lidmi, což je jistě pravda-provokativně by šlo opáčit, že právě proto je komunikace s počítačem jediná uspokojivá, resp. že má kvality, které nelze v normálním styku s lidmi dosáhnout.

Když už Jaroslav (307) nemůže vydržet rady a kritiku svého tatínka ("on chce, abych dělal všechno dobře jako on"), a nesmí "si otevřít pusku", udělá následující: "No, já jdu do pokojíčku a - tam třeba si zapnu počítač a hraju hru a zapomenu na to potom." (Ať přitom hraje dobře nebo špatně, dělá to jako on sám.)

Obraťme se nyní ve stručnosti ke školním předmětům. Sumárně a téměř zkráceně řečeno, škola jako učení se předmětům ve smyslu celých vědeckých disciplín podle mých zkušeností žáky příliš nebaví - z ryze kognitivních disciplín (kam nepočítám třeba tělocvik nebo pracovní vyučování) baví spíše určité části látky, přilnutí k oborům se mi zdá vzácnější.

Předměty jsou někdy patrně tak heterogenní, že lze být v jedné partii dobrý, ale ve zbytku nikoli: ve fyzice se sice probírá elektřina, která souvisí s mým koníčkem, s opravováním elektroaparátrů doma, ale toto učivo představuje jen malou část z toho, co ve škole ve fyzice probíráme.

Obliba předmětu přirozeně závisí velice silně na učiteli, na tom, co z předmětu udělá: "V tom dějepisu /.../ jsme měli perfektní paní učitelku. Takže to byl předmět zábavný. A to muselo bavit každého." (Marek, 226).

Výzkumník při pátrání v tomto směru pocituje nejprve většinou zklamání: živí se a žije intelektuální prací, je si vědom důležitosti teoretické přípravy ve svém oboru, je nucen mít rád matematiku a češtinu, které neustále potřebuje, hlavně ale už k nim mívá vztah pro ně samé, a pak se v rozhovoru dozví třeba následující.

Výzkumník: "...jestli bys dokázal říct, který z předmětů ve škole, nebo který z poznatků získaných se ti tak bude hodit?" - Pavel (219): "Matika. Protože tam musím počítat, kolik je třeba masa na osobu, a podle toho, kolik je osob, kolik teda budu potřebovat. Chci si otevřít soukromou hospodu, doufám, že se mi to povede." Nebo ještě brutálněji: Výzkumník: "Takže ty si myslíš, že zbytečné věci jsou takové ty poznatky, jako je třeba větný rozbor a mluvnice a některé věci v matematice." -Vašek (227): "No, mluvnice ne, jako pravopis se naučit, to jako budu potřebovat, jako abych nenapsal 'vysolit' s měkkým 'i' po 'v'." -Výzkumník: "A to by vadilo, myslíš?" -Vašek: "Já si myslím, že tohle jo. Protože kdybych psal třeba na nějaký národní výbor pro povolení k samostatné soukromé činnosti..."

Co se matematiky týče, její struktury nabízejí velice čistý materiál pro zobrazení identitních konfigurací. Už několik expertů mi potvrdilo, že speciální problém představují například zlomky, a to zřejmě nejen pro svou ryze logickou obtížnost, ale pro projektivní vlastnosti.

Ke zlomkům a k další přitažlivé nebo odpudivé látce se vyjádřila například Jana (317): "No, baví mě jako geometrie /.../ a jinak jako rovnice. Nesmí to být soustava rovnic, to jsou dvě rovnice a my musíme jako zvlášť vypočítat 'x' a 'y' a třeba..." -Výzkumník: "Zvlášť a potom dosazovat?" -Jana:

"Zvlášť, to mě nebaví, ale jako rovnice jako takový jednoduchý, normálně, to jo." -Výzkumník: "A co, hele, zlomky? S tím jsou kolikrát dost problémy..." -Jana: "No mě to taky, jeden čas jsem to vůbec nechápala, a tak jsem si to nechala vysvětlit, šla jsem za mámou." Zde se může výpověď považovat za ovlivněnou badatelem. Ne už u Pavla (219): "Mě nejdou zlomky a pak třeba teď závorka. /.../ Mě jde vytýkáni před závorku a krácení." -Výzkumník: "A zlomky ti dělají potíže proč?" -Pavel: "Protože moc jim nerozumím zatím."

Fantasmata, skrytá za za těmito přitažlivostmi a obtížemi, by si samozřejmě vyžadovala mnohem kliničtější přístup, jaký třeba uplatňovala ve své pionýrské práci v třicátých letech s menšími dětmi Melánie Kleinová: "Líza považovala číslo '3' za nesnesitelné, protože 'třetí osoba je samozřejmě vždycky navíc' a 'dvě můžou závodit mezi sebou' - výhrou je vlaječka- , ale třetí tam nemá co dělat. /.../ Dokázala pochopit, že 'se jedno spojí s druhým, když jsou obě stejná', ale jak je jde sečíst, když jsou různá? Tato myšlenka byla podmíněna jejím kastracním komplexem, týkala se rozdílu mezi mužským a ženským genitálem. Myšlenka 'sečítání' pro ni takto vyplývala z rodičovského koitu. Naopak dobře chápala, že v násobením se používají různé věci a že je také výsledek jiný. 'Výsledkem' je dítě. Co se jí týkalo, uznala by jen mužský genitál a ženský by nechala svým sestrám."⁸

Někteří ze žáků případnou přitažlivost učiva dokázali docela hezky vystihnout či vylíčit. U Vaška (227) se vlastně jedná o konička (který je ve škole jen jednou z náplní pracovního vyučování): "Nejdřív jsem si od táty, protože děda už uměl před čtyřma rokama [děda byl truhlář, strejda je taky], tak od dědy jsem se naučil poznávat, jaký je to dřevo podle tvrdosti, takže jsem si udělal stupnici tvrdosti dřeva, podle vypu, jak dlouhý je vyp, a pak jsem začal dělat jednoduchý věci, jako poličky a tak různě." Se dřevem Vašek pracuje v dílně, kde otec dělá na autech. -Výzkumník: "A jaký je rozdíl?" -Vašek: "No, já nevím. Dřevo je... Mě by to třeba nebavilo dělat jenom celej život s autama, šroubovat a to. Já nevím, třeba je špalíček dřeva a pak z toho třeba udělám tu poličku, tak to jsem z toho udělal něco jinýho, než to bylo, takže s tím dokážu pracovat, že to dokážu změnit. Ale matku na šroub změnit nedokážu."

Když už je řeč o matce. Vašek chtěl původně na uměleckého truhláře, podle maminky ale "je vysloveně nešikovný, my to doma dobře vidíme. On je nešikovný postavit se k práci, k řemeslu. Vzala jsem ho do učiliště /.../ Zjistila jsem, že je to beznadějně, ten truhlář./.../ Je to jenom chvilkové. Udělal mi třeba truhlík na kytky. Já jsem mu vyšla vstříc, udělala jsem mu ponk u nás doma v komoře, mohl si tam dát na zeď i nářadí. Ale za chvíli ho to přejde a většinou jenom kouká na televizi. /.../ Ta truhlářina byla dědova, v dědovi on se viděl. /.../ On ani neumí malovat [návrhy věci ze dřeva; Vašek prohlásil, že ho ve škole baví rýsování] /.../ Děda i táta umí malovat velice dobře./.../ Táta asi od jeho páte třídy tvrdil, že bude prodavač, trhovce. Jde hlavně o to, aby se vyučil. /.../ Provedla jsem ho po Kotvě, i ten učňák viděl. tak si potom zvažil a rozhodl se pro toho prodavače. /.../ Tu truhlářinu může dělat jako konička. Teta mu řekla: 'Hned v prvním ročníku budeš bez prstů!' Já myslím, že na toho prodavače se hodí líp. Má hubu prořiznutou. Také ho to tam láká, teď tam třeba chce pořád chodit nakupovat, do Kony. Zajímá ho to. /.../ Jde hlavně o to, aby se něčem vyučil."

Na jiném místě rozhovoru: "Původně chtěl na truhláře, protože mu to dřevo voní. I proto jsem mu to dost sháněla. Ale pak jsme to dost zvažovali. Vašek to může dělat jako konička. Teď, když už děda není, tak je to jiné. Třeba by všechno dopadlo jinak. Když nad ním někdo je, dotáhne věci lépe a dál. /.../ Základ všeho má od toho dědy."

Omlouvám se zde za délku citace, již jsem chtěl zprostředkovat zmatek, do něhož je nezúčastněný pozorovatel vržen. Možná matka rozhodla pro Vaška cosi intuitivně správně (chtěla ho od něčeho z dětství odpoutat?), možná se promarnila jedna z možností, aby se mu povolání stalo koníčkem. Jistou věcí je, že zde v rozhovoru přesvědčuje sama sebe.

Intenzivním koníčkem a oblíbeným předmětem řady žáků je chemie. Silný zájem o chemii má Filip (399). V některých rysech (jen v některých) připomíná jeho profi-volba Vaškovu. Zájem o chemii vznikl také přeskokem generace, vlivem dědečka. Půjde na automechanika, jako je otec, i když je mu to "trochu líto." Obor biochemik je údajně bez maturity (která je na otcově oboru), až ji získá, měl by přejít do rodinné firmy v obchodování s chemickými stroji a přístroji, kde je převaha linie z matčiny strany (máma, děda, strejda) a kde jeho otec bude zboží asi v blízké budoucnosti rozvázet: "pokračoval bych v rodinný tradici."

V tom je asi právě jádro pudla, protože maturita nebude zřejmě jediným důvodem pro automechanika (zvláště když chce Filip po učilišti prý ještě na soukromé gymnázium, kde se vyučuje v řeči zahraničních obchodních partnerů firmy): je zde slyšet v pozadí jakýsi kalkul políček v genealogii, jakási symbolická distribuce uvnitř rodiny v několika generacích.

Magický charakter chemie a její sublimační hodnotu vyjádřil Filip velice názorně takto: "Když se do vody naleje oranžová, tak to zmodrá nebo zčervená." Vtip je podle něj v tom, že se roztok nestane méně oranžovým, ale dojde zde ke změně v úplně jinou barvu, k transfiguraci, jak dokazuje další citát: "Dáte tam bílej lakmusovej papírek a on zčervená. /.../ Molekuly se slučujou v tom papírku, ne v tom roztoku."

Pozoruhodné je, že podobná vyjádření na jedné straně vystihují podstatu disciplíny, zde rozdíl mezi "kvalitativními" změnami látky v chemie a "kvantitativními" (zeslabení nebo zesílení původní barvy) ve fyzice- pochopení specifiky a až krásy oboru, nezávisle na jeho "užitečnosti" pro život a "praktičnosti" požadují naši partneři z týmu ESCOL jako předpoklad k opravdovému "vztahu k poznání"; na druhé straně v nich jasně zní sublimační tematika, poetizace pudové složky v materiálu disciplíny.

O sublimačním charakteru profesí, zájmů a školních předmětů jsme toho řekli již dost: dost na to, abychom dokázali přítomnost tohoto aspektu identity ve zmíněných sférách činnosti; i když zas většinou jen pouhou přítomnost, protože příliš malá "kliničnost" údajů nedovoluje většinou dělat závěry o latentním zdroji sublimovaného projevu.

Ve většině případů, které jsme popsali, se také ukázalo, že zmíněný sublimační aspekt ještě navíc souvisí s jiným aspektem identity, totiž s tím, jak ta či ona oblíbená činnost vyjadřuje současně vztah k ostatním lidem, rodičům nebo "vnějším" důležitým osobám, nejstručněji řečeno, **vzorům**.

Tento vztahový či relační aspekt identity nazýváme ve shodě s literaturou **identifikací**. Budeme se mu věnovat dále. Zde jen předznamenejme, že nemusí jít jen o identifikaci jednosměrnou, od dítěte k rodiči, ale i ve směru opačném.

V jaké socializační fázi pak vlastně žáci při odchodu ze základní školy jsou?

Pozice žáka na konci základní školy

Socializace už definičně znamená proces vzniku **samostatného** člena společnosti, s jeho právy a povinnostmi. V odpovídající rovině psychické samostatnosti charakterizuje dospělost F. Dolto následovně: "Mladý člověk se dostává z adolescence tehdy, jakmile už na něj úzkost rodičů nepůsobí inhibičně. /.../ Děti dosáhnou stádia dospělosti tehdy, když jsou schopny se osvobodit z rodičovského vlivu natolik, aby dokázaly říct: 'Rodiče jsou, jací jsou, já je nezměním a

nebudu se o to snažit. Neberou mě tak, jak jsem, tím hůř, končím s nimi.' A bez pociťů viny se s nimi rozloučí. V tomto okamžiku velice přínosného zlomu se příliš mnoho rodičů snaží své děti zatížit pocity viny, protože sami trpí a jsou v úzkosti, že už na ně nebudou moci dohlížet: 'Co se s nimi stane... nemají žádné zkušenosti...' atd." (c. d., s. 24).

Dospělost tak není charakterizována jen dosažením určitého věku. V souboru například Petr (215) charakterizuje svého staršího bratra, vysokoškolského studenta: "No ne, on to není dospělej, je mu jednadvacet. /.../ Nevystačí si sám. /.../ Jako on se chce osamostatnit, ale já to vidím, že on zatím není tak samostatnej. /.../ Dejme tomu, kdyby na půl roku odjeli rodiče a on byl prostě doma sám, tak asi by si v tom největším hladu dokázal něco uvařit. Když se to tak vezme, tak on si prakticky neuklízí, jen to trochu... prostě není pořádněj, co se týče svého okolí a tak dál. /.../ Já ho pořád vidím jako bláznivýho pubertáka."

Požadavek, formulovaný F. Dolto, je asi do určité míry ideální: jednak ani řada dospělých lidí (sociálně, ekonomicky, s vlastními rodinami) nedosáhne podobné psychické nezávislosti na rodičích, jednak patrně rozchod s rodiči nemusí nabývat explicitní podoby roztržky, protože ani jejich chování nemusí mít např. ochranný či jinak omezující charakter; konečně za třetí, sama Dolto ukazuje na určitý aspekt kontinuity, který zřejmě právě dovolí, aby odpoutání bylo uskutečněno volně a ne ještě jen v rámci nesamostatnosti: "Rodině je člověk nevěrný, to je zákon a to je dobře, člověk se cítí silný vlastně tím, že dělá čest svým rodičům, když udělá pro sebe to, co udělat má..." (c. d., s. 26).

V našem výběru několika postav vyjádřil rozchod nejzřetelněji Karel (228), už nám známý jako skinhead. - Výzkumník: "Tys tady použil takových výrazů, jako třeba, že se chceš postavit na vlastní nohy, umět se postavit na vlastní nohy a tak." -Karel: "Některý lidi prostě- neřikám, že je to špatný, ale jako celej život u maminky, a maminka jim všechno platí a tak. A tohle prostě- mě doma nadávaj a tak, a já jsem jsem si prostě řek, že až mi bude osmnáct, tak prostě z domova vypadnu a víc mě nezajímá... Budu samozřejmě za našima chodit a tak, ale nenechám si od nich už nadávat, protože mi nadávaj občas úplně blbosti."

Tento cíl se zdá být důležitější, než vykonávat zcela určitou profesi: "Prostě chci se vyučit a jako prostě chci si sehnat takovýhle nějaký zaměstnání, abych byl, abych se prostě vyučil... /.../ Kdyby se mi tohle (článek s tématem "služby"- viz výše) nepovedlo, tak bych chtěl prostě něco tomu podobného, jako třeba taxikáře nebo něco..." -Výzkumník: "Mezi lidma?" -Karel: "No, mezi lidma." ("Mezi lidma" zde tedy současně zřejmě dovoluje jakousi ekvivalenci v profesích z hlediska sublimace.)

Asi je to někdy právě vize rychlého postavení se na vlastní nohy, závislého na ekonomické samostatnosti, která vede některé děti, jež by byly schopny zvládnout bez potíží vyšší školy, k volbě učebních oborů nebo aspoň k odmítání všeobecného a nezáživného vzdělání, jaké nabízí gymnázium (viz též případ Petrova bratra vysokoškoláka)- k roztrpčení výzkumníků a někdy také učitelů.

Současně tento prvek (ale jenom jako jeden z "faktorů") pomáhá vysvětlit další jev, který byl nejčastěji předmětem našeho badatelského zklamání- jak to, že se tolik dětí s jakousi samozřejmostí vzdává původních přání té či oné profese, které nám ještě nedávno tak přesvědčivě popsaly a u nichž bychom očekávali poměrně silný sublimovaný náboj?

Není mi přitom vždy docela jasné, co vlastně ono mávnutí rukou, kterého -se nám dostane v odpověď na naše překvapení, že došlo ke změně, vlastně znamená. Že se na to nemáme necitlivě ptát nebo že už je to dávno pryč? Některé profese mezi sebou mají jisté společné jmenovatele, který dovoluje nahrazení, jak jsme naznačili výše u Karla (není to ale případ přechodu z letce nebo kominíka na pekaře nebo kuchaře).

S blížícím se termínem realizace volby (přihláška, prospěch, zkoušky) dochází jistě také k zrealističení a k volbě jistější cesty, za intenzivnějšího projednávání s rodiči.

Dále zde hraje zmíněný motiv vůbec někam se dostat, "něco být" (*"nějak pak už se uplatním, když něco budu, myslím"*- Franta, 308), a to nejen z hlediska budoucnosti, ale i z hlediska přítomnosti, spěšnost mít naformulovaný projekt, řeč, co budu, jaké to bude... Záleží zřejmě také na tom, zda volbě profese předcházely odpovídající koniček (a zda tedy nešlo jen o "myšlenou", J.- Y. Rochex by řekl "imaginární" přitažlivost), zda si lze pro sebe říci, že ho bude možné dělat dál, i když profese bude jiná (viz Vaškovu matku u práci s dřevem) apod.

Jak se tyto aspekty (být na vlastních nohou a dělat v oblasti, která mě přitahuje) vzájemně doplňují, si ukážeme později podrobněji. Nyní uvedme několik dalších empirických projevů první stránky, stránky osamostatnění, a pokusme se pak nastínit základní socializační parametry situace žáka na konci základní školy.

Jiný žák, Jirka (326) vyjádřil (v ne tak realistickém tónu jako Karel, spíše jako jen jednu z představ denního snění) přání dostat se z dosahu matky tím, že by šel na letecké učiliště. -Výzkumník: *"To bys musel do Košic?"* -Jirka: *"Hm. Ale vo to nejde vůbec, aspoň bych si odpočinul vod mámy /.../ Za měsíc bych se tak podíval domů, na dva dny. /.../ Jako mámu mám hodnou, je na mě stará (44 let) /.../ Jako zastávám názor, že jako lidi se- jako to říkal ten kluk v jednom tom pořadu, že manželé by měli bejt tejděn spolu a tejděn vod sebe, aby se měli víc rádi, si sebe víc, líp vážili."*

Učiliště (v obraně na příliš těsný vztah k matce) se nekonalo, Jirka dokonce nešel ani na automechaniku (s plánovaným pokračováním na "tiráka") a nastoupil do deváté třídy, odkud to zkusí na kuchaře.

Nápady zakládání vlastních firem, u kluků velmi časté, představují rubriku, ke které se vrátíme speciálně; založit firmu může často vyjadřovat vystupňování přání po samostatnosti, symbolické oddělení se od rodiny a představu života se svou vlastní, ale v některých případech imaginární stránka dospělosti vstupuje do hry natolik, že výsledkem je jakýsi provizorní (?) "obchod" (jak ukážeme v první ze závěrečných kazuistik).

Pro úplnost dodejme, že zárodky podnikatelství se objevují už v přítomném životě žáků, nejen v plánech do budoucnosti, a to zejména jako "kšeftování" (zde se zbožím, obchod v materiálním slova smyslu). Franta (308) se spolužákem se chtěli zařadit na rozšiřování kazet a videokazet a narazili na společenskou hranici: *"To jsme zjistili jako, že by z toho moh bejt dost velkej průšvih. Protože ty vlastnický práva, že jo."*

Téměř všem dětem ze třídy jsem položil asi ne příliš šťastnou otázku, jak by si představovaly svůj život za deset let. Šťastná nebyla mj. proto, že byla asi moc přímá a že v odpovědi hrála konformita ke společenskému očekávání. Nicméně ve značném počtu byly odpovědi (profese, vlastní rodina, někdy i počet dětí, samostatné bydlení) natolik lehce podávány, že bylo zřejmé, že nejsem první, komu jsou říkány- jindy jsem zaznamenal cosi jako hru na vzájemné říkání si svých projektů dospělého, samostatného života.

Zdá se tedy, že i když plánován třeba až za několik let a ne vždy s takovou naléhavostí a realističností jako u Karla (228), je dospělý život pro tyto žáky aktuální záležitostí.

Police žáka na konci základní školy se mi po uvedených údajích jeví následující: na jedné straně je žák asi většinou rád, že škola v této její podobě končí a že se dostane do dospělejšího života, který ho láká. Na druhé straně se po průchodu základní školou, touto společenskou a přitom jeho vlastní, žákovskou a ne rodičovskou institucí, ocitá při vstupu

do onoho většího společenského světa v rozhodovací situaci, do níž zasahují jeho rodiče.

Paradoxní je, že úloha rodičů podle mého odhadu v této fázi osamostatňování narůstá, rodiče se mobilizují- objektivně potřebují své dítě někam dostat, subjektivně reagují na jeho dospívání, a přitom to celé má směřovat právě k tomu, aby už nezasahovali, aby dospívající dosáhl samostatnosti v rovině ekonomické, v rovině myšlení i života celkově.

Sexualita (v širokém slova smyslu) jako jádro psychického života a identity je na jedné straně vysoce aktuální coby uskutečnění genitální milostné zkušenosti (po období latence, tj. čekání na to, až člověk bude fyzicky dospělý), ta na druhé straně musí být provedena mimo rodinu: tím může "ožít" oidipická problematika, resp. se mohou objevit některé její stránky v nové podobě.

Tím komplikace nekončí: i eventuální dosažení psychického se odpoutání od rodičů, uzavření kapitoly dětství a rozloučení se s ní, se těžko provede ve všech významových rovinách- vzpomeňme si třeba na Karla (228), který řekl, že musí čekat do osmnácti let. Jakým způsobem se tento odklad někdy překlenuje, naznačíme pod hlavičkou tzv. projektů.

Situace profi- volby je "materiálem" pro budování identity. A nyní jde o to, aby se ho využilo pro zvýšení samostatnosti dítěte, k dalšímu kroku v socializaci, a ne k jejímu zabrzdění.

Imaginární a symbolická identifikace v profi- volbě

Na pojem identifikace jsme narazili již při probírání sublimace. V literatuře oba pojmy někdy splývají- např. u Bergera a Luckmanna je každý životní krok, který by šlo vykládat i v rovině sublimace, převeden na identifikační problematiku, zjednodušeně řečeno, na vztah sebe a ostatních osob. Pro naše účely a ve shodě s jinou literaturou⁹ raději oba pojmy rozlišujeme.

Sublimované aktivity jako jsou třeba zájmy (ústíci někdy do volby profese nebo do výběru další školy určitého zaměření), mají pro nás své vlastní parametry zvláštní přitažlivosti pro jedince (jejíž konkrétní pudový zdroj může být při relativní povrchnosti našich dat neznám, ale prozrazuje se jako existující nějakým způsobem už na úrovni běžných výpovědí) a společenské akceptovatelnosti.

Identifikace pak pro nás označuje tu stránku sublimovaných či nesublimovaných projevů jedince, jež se týká přítomnosti ostatních osob ve zmíněných projevech (identifikovat se s někým, ne s něčím). Dál se nám pak identifikace rozpadá na identifikaci imaginární a identifikaci symbolickou.

Velice hrubě, opět až "buldozerově" řečeno, imaginární identifikace se týká vztahu k nějaké osobě, která jako v zrcadle odráží náš žádoucí obraz- pro tento se někdy mluví o tzv. ideálním já, nebo zkráceně, prostě o "já". Žadoucí obraz má narcistický (v běžném i speciálním slova smyslu) a anticipační charakter- proto má definičně charakter určité iluzivnosti či fiktivnosti. Protože se jedná o vztah ke svému obrazu, o sebeprojekci, používá se termín imaginární identifikace i tehdy, když se jí neoznačuje projev s nějakou reálnou přítomností druhého - tj. o imaginární identifikaci se nemusí mluvit jen pro dyadické jevy jako je obdiv, přátelství, láska apod.

Symbolická identifikace nemá naproti tomu formu nějakého obrazu, více či méně globální představy, ale třeba jen jednoho tahu, rysu, znaku. Je to ideální bod, místo, na které se odkazují mé akce probíhající na imaginární úrovni, referenční bod, který je nějak legitimizuje a současně zabraňuje tomu, aby honba za sebeobrazem v druhém,

držícím zrcadlo, nebyla úplnou závislostí na něm. Koneckonců, když jsme mluvili výše o "vztahu ke svému obrazu", byl to vlastně nesmysl, pokud jsme nezavedli bod, z kterého lze na tento obraz, naše já jinak zcela poutající či obalující, pohlížet: to je právě bod symbolické identifikace, tzv. ideál našeho já.

V některých z probíraných voleb žáků jsme již s touto pojmovou dvojicí nesesystematicky pracovali, jinde ne. Částečně jsme symbolickou identifikaci naznačili u Jany (317), kde jsme mluvili o zvláštní regulaci vztahu k mužům. Při vědomí útržkovitosti a tím relativnosti dat lze odhadnout, že hlavní odkaz vede k otcovské postavě v tom jednom ideálním bodu, který představuje zákaz incestu, potvrzuje její postavení dcery a nic víc. Imaginární identifikace je pak v rovině, která tento ideální bod naplňuje (a zde možná i provokuje), v rovině jedině na pomoc ostatním myslící pečovatelky, která nedělá nic špatného tím, když v profesi svůdné servírky rozehrává určitý rejstřík erotických kontaktů.

Přání Jirky (326) odjet učit se na pilota nebo řídit kamiony má také dvojí identifikační stránku: na jedné straně jde o imaginární vystupňování své mužnosti, rizika a zkoušek, kterým ji vystavit, na druhé straně se tím má docílit i určitého posunu vztahu k matce (bude se o něj bát, rozzlobí se, vzdálí se od něj? atd.). Jiří nakonec půjde asi na kuchaře.

Přitom je zajímavé, že kombinace "kuchař- číšník nebo automechanik" se ve volbě vyskytuje velice často (mám na mysli opravdu kombinaci, nad četnost kuchař- číšník zvlášť a automechanik zvlášť). Kutilství, které pro kuchaře a automechanika uvedla jako společného jmenovatele Jana, má možná z hlediska sublimace cosi málo do sebe- nicméně z identifikačního (symbolického) hlediska mi připadá významné, že v řadě případů vystupuje automechanik buď jako opakování otcovské profese nebo jako profese, která matkám příliš nevyhovuje. Současně se tedy touto kombinací a váháním v ní vyznačuje určitý vztah k té které rodičovské postavě. (Janu zase učí vařit otec, a ona kuchařkou být nechce.)

Imaginární charakter identifikace obsahuje samozřejmě ovládnutí bojových umění a některé další činnosti, které jsme zmínili, nakolik se v nich (kromě aspektu sublimace nějaké pudové složky) směřuje k ideálnímu sebeobrazu.

Dolto popisuje adolescenci vůbec jako období, kdy po předchozím nárůstu imaginárního života (od jedenácti let), už toho zaměřeného na vnější sociální svět mimo rodinu, přichází fáze, kdy dospívající chce toto imaginárno poměřit sociální realitou, o níž si "nafantazíroval".

To je stránka imaginární identifikace s reálně existujícími osobami nebo skupinami, kterou jsme dosud příliš neprobírali a k níž nemáme ani dost systematických dat, zejména pak ne o existenci vzorů, které by měly fungovat jako prostředníci odpoutání se od rodiny a přechodu do dospělého života.

V rozhovorech občas vystupovaly osoby buď z širšího příbuzenstva nebo z řad přátel rodiny, které někdy pomohly při volbě povolání (občas i s obtížným učivem) a případně i pomohly přesvědčit váhající rodiče, že přání jejich dítěte není tak špatné, tj. byly na straně dětí. O roli trenérů a jiných dospělých, podílejících se na volném čase žáků, nevím téměř nic.

V některých případech hráli roli starší kamarádi a kamarádky, kteří se na nějakou profesi úspěšně dostali, vyučili se ji nebo ji už dělají.

Potenciálně by měli mít velkou socializační roli vzorů učitelé, ale na druhé straně jsou v situaci, která se v určitém ohledu podobá rodičovské: jako autority jsou institucionálně přidělení a nikoli vybráni, a jejich ovlivňování života žáků nemůže být jen na úrovni inspirování, ale přímo řízení a organizování.

Jako zajímavý a možná signifikantní detail uvádím, že dva mimořádně úspěšní třídní učitelé, které jsem poznal, vůbec nepoužívali poznámky rodičům a že si problémy vyřizovali se žáky ve škole: žáky to bylo velice vítáno, byť tresty nemusely být vůbec příjemné.

Učitelé také někdy mohou v tomto období zřejmě vystupovat jako nositelé citového přenosu, např. z matky na učitelku: "Ona (učitelka) možná ani neví, že (Vašek, 227) nepůjde na toho truhláře. Přitom on jí má tolik rád. Byli jsme minulý pátek se známými na večeři, pak jsme přišli domů a já mu povídám: 'Hádej, kdo tam seděl- paní učitelka X.' A on hned, jestli táta nechce ještě dojít pro pivo, potom nakonec ukecal cigarety a šel se na ni podívat, ještě ji stihl a potkal ve dveřích." (Matka).

Značná část socializace a práce na identitě se podle mých zkušeností děje uvnitř třídy. I když je třída věkově dost vyrovnaná, může být silně rozrůzněná podle fyzického a psychologického dospívání. Skupinová struktura, kterou jsem zažil, byla velice diferencovaná a nemohu ji zde reprodukovat. Někteří z vůdců skupin měli funkci vzoru, a dívka, která byla uznávána všemi a ztělesňovala autoritu pro všechny ze třídy, se dokonce dostalo toho, že se s ní její přítelkyně identifikovala až k úplné imitaci- to vyvolalo posměch zbytku třídy i odmítání přítelkyně, která "se opíčila", ze strany napodobovaného vzoru.

Dva kluci vymýšleli přezdívky, které velmi přesně vystihovaly osobní vlastnosti a slabosti nositelů- např. "robot" pro spolužáka úzkostně kalkulujícího prospěch i ostatní kroky. Většina jednání byla morálně hodnocena: "No, ta je dost podlá. Ta chce mít všechno pro sebe. Honza byl u tabule a já mu radím. No a vona: 'Nerad' mu, nerad' mu, nerad' mu.' Začala řvát na celou třídu. No a pak byla vona zkoušená. /.../ Já jsem jí to taky pěkně zavařil." (Franta, 308).

Jak jsme se již zmínili, ve třídě se také konzultují projekty dospělosti anebo se o nich přinejmenším ví. Mikrospolečnost třídy tak jednak dokáže sebeobrazu uštěďřovat řádnou lekci a nutí k jeho reformulování a zargumentování, jednak se zde nabízejí varianty společenského chování a řešení různých životních situací.

Nejzřetelnější příklad identifikace se vzory, které by představovaly "relé" pro další, už samostatný společenský život tak, jak to myslí Dolto, se ukázal u Karla (328). Vstupem ke skinům jako hnutí se špatnou pověstí se vystavil zkoušce jak vůči rodičům, kteří to přirozeně neradi viděli, tak vůči škole a širšímu okolí.

V imaginární identifikaci zde vystupovaly např. prvky, které sám z dějin hnutí uvádí: "Ty skinheadi, to vlastně byli kluci, který původně byli- jako hráli si na vojáky a takhle, prostě poznali, že můžou rvát doopravdy a takovýhle, tak prostě přišli na to hnutí skinheads." Samozřejmě sem patří všechny atributy zevnějšku u sebe i nepřátel, obojí velmi silně: -Výzkumník: "...tak by mě zajímalo, jak se dá podle tebe poznat člověk dobrý od člověka špatného." -Karel: "To hlavně ovlivní jeho zevnějšek, že jo. Když vidím, že je roztrhaný, tak si říkám 'ten asi nebude...' /.../ A ani bych ho asi nepraštil, protože ten člověk byl slušně oblečený, bylo na něm vidět, že to není žádný grázl."

Symbolické parametry jsme již zmínili při prvním věnování se Karlovi: funkci obětího beránka a službu všem ostatním "bilým" a symbolickou charakteristiku nepřítele na úrovni "směsi národů" a nejasnosti původu, genealogie.

V dalším sledování názorů Karla získává výzkumník pocit, že zde zřejmě dochází k nějakému vývoji, k jakési desidentifikaci se od hnutí: v rozhovoru jednak zaznívají fráze z ideologie hnutí, jednak i jeho odmítání. Znaky, tvořící dohromady obraz hnutí, jeho "image", a které jsme citovali výše, jsou současně jeden za druhým popírány- podle

otce údajně prodal uniformu, sám tvrdí "já nejsem rasista" (v poznatkové bilanci před několika měsíci tvrdil, že je) a "já prostě nemám rád ani takovýkhle kluky bílý /.../ no, je jich miň těch dobrejch skinheadů."

Popisuje také jednu zkušenost: "Já mám tady třeba kamaráda cikána a kamarádku cikánku, jako ti mi pomůžou, když na mě jdou třeba cikáni když jsou u toho. Já bych taky teba pomoh, teďko jsem pomoh jednomu jednomu klukovi- prostě ho chtěli zbít skinheadi, tak jsem jim řek, at' mu nic nedělej, že to je zbytečný, že ten kluk nikomu nic neudělal. Tak ho nechali."

Zde jde o argument osobní zkušenosti, při které se mu asi cosi ukázalo jako nebezpečné v identifikaci s hnutím, argument, který je možná přesvědčivější než výroky typu "Já jsem byl do toho zažraněj, já jsem byl taky úplně tupej, jako měl jsem temno před očima - je to cikán, zbijte ho- a takovýkhle, a teď už to pomalu začínám chápat, jako že už je to špatný, že bít každýho, kdo má čemou pleť, jako to...", jež místy znějí trochu naučeně a odposlouchaně.

Rozhodující zkušenost bych ale odhadoval tu, při níž mu hrozilo, že bude soudně stíhán (byl přítomen pronásledování jedné osoby- "A ani bych ho asi nepraštil..." - , z čehož se ještě jakžtakž dostal) a při níž se musel vyděsit, že narušil něco tak přesahujícího hnutí, jako je zákon státu. Pro tento střet by už patrně nestačilo hovořit o (ideálním) já a o ideálu já, který toto já vlastně podporuje: byl to spíše střet s nad- já (superego) v jeho zcela materiální či materializované podobě státní moci.

Celkově se mi v případě Karla jeví fungovat hnutí skinheads jako relé k samostatnosti, vyjádřené nakonec výrokiem, realistickým a zralým, o opuštění rodiny.

Pobyt v tomto hnutí vypadá jako pobyt v jakési náhražce rodiny: v instituci, kde obě identifikace, symbolická a imaginární splyvaly v jednu (viz např. ideologii hnutí, fráze, v nichž se vykládá svět, jako se předtím akceptuje hledisko a ideologie rodiny) a kde ho s rodinou, od níž se chtěl odpoutat, spojovalo právě to, že s tímto hnutím nesouhlasila, zatímco David si mohl říkat, že i ji, jako ostatní "bílé", ve své funkci obětní beránka cikánů vlastně chrání.

Po rozhodujícím konfliktu s neosobním zákonem, slepě závazným pro všechny, to začalo přestat platit.

Otázka projektů

Projekty (francouzsky "projets"), plány či návrhy dosažení cílů jsou jedním z nejdůležitějších jevů i pedagogických kroků v oblasti výchovy a vzdělávání, speciálně pak u adolescentů, jejichž situaci jsme se snažili popsat výše. Situace je to překerní v několika rovinách (v sexuální, psychické či identitní, společenské a ekonomické) a v obou směrech času- na jedné straně je nutné zlikvidovat vlastní dětství, zúčtovat s ním, na straně druhé není možné už být ve všech rovinách dospělým.

V tomto "očistci adolescence" (Dolto) mají projekty funkci pomoci provést přechod ("passage"), vytrhnout z apatie a dát zablesknout dospělosti a samostatnosti aspoň na zkoušku, nebo dokonce rozsvítit světlo "na konci tunelu" (Dolto).

Typickým projektem takového druhu třeba bylo, když se několik kluků rozhodlo smontovat staré auto a jezdili s ním slavně a tajně do Žluté školy. (Mimoходом, motorismus vystupuje v poznatkových bilancích jako jedno z nejčastějších přání do budoucnosti, "naučit se řídit".)

Jiným, již zmiňovaným, když se dva kluci rozhodli založit si společnost na rozšiřování kazet a vydělat na tom jmění. Individuální projekty se tím spíše mohou týkat dosažení nějakého povolání a konec základní školy k jejich formulování vlastně vyzývá.

V obecnějším a současně významově redukovánějším pojetí se pro projekt v pedagogicko- psychologické oblasti předpokládá efekt v termínech motivace: činnost, která by byla jinak nudná nebo odmítaná, se dá změnit v opak, když se zakončí nějakým cílem, pro který se provádí, jinými slovy, přítomnost dostane z anticipované budoucnosti smysl.

Třeba dostat se na nějakou školu, zejména na gymnázium, skutečně mobilizovalo některé žáky k velice rozsáhlé přípravě, hlídání a opravování si známek, absolvování s učiteli přijímacích zkoušek na zkoušku, absolvování přípravy na škole, na kterou podávali přihlášku apod.

Za určitý projekt v tomto slova smyslu lze považovat výzvu či oznámené rozhodnutí třídního učitele v páté třídě "Udělám z vás nejlepší třídu na škole", které se třída údajně nejprve zalekla ("že to bude vážný"), ale pak si řekla, že "to zkusíme", s dost velkým úspěchem.

V některých pedagogikách, podle mé zkušenosti např. ve francouzské a britské, jsou projekty dost rozšířené jako formy výuky, kde se k motivujícímu efektu cíle připojuje ještě aspekt kolektivní práce, realnost či "opravdovost" výsledku a tím i mezioborové učení (žáci třeba dostanou na konto trochu peněz, koupí si semínka, vypěstují rajčata, prodají je a naučí se přitom něco z ekonomie, něco z biologie, něco z počtů, něco z práva, něco z výtvarné výchovy, když si na zboží navrhnou reklamu, něco z počítačů, když si poutače tisknou atd.)

Ne úplně teoreticky zvládnutou a přitom až příliš paušálně rozšiřovanou záležitostí jsou projekty a zejména projekty profi- volby ve Francii podle našeho přítele a spolupracovníka z týmu ESCOL J.- Y. Rochexe.¹⁰ Uvádím pouze těch několik bodů z jeho článku, které budou důležité pro další text.

Na projektech profi- volby je podle autora pozitivní pedagogická snaha, aby rozhodnutí, kam a jak dál ve školském systému, naformuloval sám žák, aby o sobě rozhodl, ne aby mu bylo něco zvnějšku předepsáno: chtěl bych být mechanikem, takže teď bych měl jít tuhle větev střední školy a získat na ní profesionální diplom, když už ne maturitu...

V podmínkách naší základní školy se určitá volba i diferenciací projevují přímo ve výuce, vnitřně, jako dělení na "studenty" a "nestudenty" v osmé třídě, v Zelené škole začalo už ve třídě sedmé. K rozdělení došlo zřejmě jakousi třístrannou dohodou mezi třídním učitelem, rodiči a žáky. Není mi známo, jak se jednotlivá jednání před mým příchodem do terénu odehrávala a nakolik zde rozhodoval sám žák- přitom je pravděpodobné, že šlo patrně o vyjádření stavu věci, ke kterému se směřovalo už předtím hlavně předchozími školními výsledky a jim odpovídajícím odhadem, kam dál ze školy by známky stačily. Zřejmě i z toho důvodu jsem se nesetkal ze strany žádného žáka s nesouhlasem být v té či v té skupině, i když jsem se tomu hlavně pro nestudenty divil.

K formulaci projektu má přispět znalost rejstříku profesí a jejich náplní tak, aby v nich žák dokázal poznat svoje aktuální záliby, sám sebe jako toho, komu nějaká práce něco říká- z toho by se pak měl odvíjet zpětný motivační efekt pro úsilí v učení. Podle Rochexe doslova kvetou nejrůznější informační služby a pořádají se "salóny" (veletrhy), kde se představují hlavně nové profese.

Z mé zkušenosti lze k informovanosti poznamenat, že se mi jeví u nás dost nízká. Přitom dvě poměrně útlé brožury s přehledem odborných škol a učňovských oborů, která škola obstarala pro děti, sehrály v některých případech (tam, kde byla nějaká nehoda nebo nevyjasněnost a děti třeba vyjednávaly s rodiči) naprosto rozhodující roli, mnohem důležitější, než by se dalo čekat.

Poměrně málo údajů mám o pořádání "dnů otevřených dveří". Při větší systematickosti by tato instituce mohla být významnou.

Oněch několik údajů: v jednom případě se po neoficiální návštěvě nemocnice, kde pracovala jeho starší přítelkyně, jedno děvče rozhodlo, že už na dětskou doktorku nepůjde, když se mu předtím podařilo - za pomoci jednoho přítele rodiny - vybojovat tuto volbu na rodičích.

V druhém případě, u Jaroslava (307) šla na den otevřených dveří celá rodina (otec, matka, bráška a Jarda) navštívit učiliště, které kdysi absolvoval otec a v němž ho bude syn následovat - na rozdíl od předchozího případu, který se odehrál ve vlastní režii žákyně, zde se pohybujeme na scéně, řízené otcem (viz celou kazuistiku v závěrečné části).

Třetí případ, když byl Marek (226) na den otevřených dveří navštívit učiliště: "No, na tý přihlášce to znělo hezky, že tam mají nový stroje, ale když jsme se tam podívali, tam to vypadalo jako kravín, to byl takovej areál nízký, tam všude bylo bahno, měli uklizeno, ale v každým koutu byla hromada nepořádku, bahno..." Detail, který utkvěl, bahno zametené do rohu, jen dál dokazuje, jak je problematika profi- volby ještě syčená přechodem do dospělosti v jeho ostatních identitních významech.

Podle Rochexe různé techniky "výchovy k volbě" nejsou příliš úspěšné - např. na informačních akcích něco získá jen ten, kdo je na informace už nějak připraven a kdo ví, co hledat (viz též naši poznámku o brožurách). Vztah k budoucí profesi podle něj bývá i nadále imaginárním, v několikrát smyslu slova.¹¹

Imaginárnost spatřuje autor v nepoměru mezi dosavadní znalostí nebo dovedností a reálným nárokem profese, chápe ho tedy jako zkreslení vůči realitě: např. si podle něj mnoho žáků představuje, že se mohou stát módními návrháři nebo kreslíři comicsů, když jim jde docela dobře kreslení, bez všech ostatních kognitivních a kulturních kompetencí, které bude třeba studiem získat.

Ještě méně pak hodnotí takový vztah k poznání (a ke škole, která ho zprostředkovává), jenž je formulován v pouhém získávání potřebných stupňů, projití určitých tříd.

Vychází jen z představy profese, projektu pak podle něj odpovídá nutně tomu, že učivo není hodnotou samo o sobě, že nebaví tím, čím je, ale že se mění v něco vnějšího, co může být v budoucnosti užitečné, směřitelné na trhu práce. Projekty se podle jeho přesvědčivých citací týkají především špatných žáků a pro ně jsou také školskou politikou zaváděny - dobří žáci a ve školním systému zejména lyceisté téměř projekty nemají a nebo je aspoň nepotřebují k tomu, aby byli ve škole úspěšnější (volba přijde později): výrazy "potěšení", "chut", "zájem" a "vášeň", které zde náš spolupracovník pro učení dobrých žáků uvádí, ukazují, že má na mysli to, co označujeme jako sublimaci.

Kromě výše uvedené podoby imaginárního používá Rochex tento pojem ještě silněji, ani ne tak ve srovnání s realitou, vůči níž by bylo určitou fikcí, ale jako protiklad symbolického speciálně pro otázku identifikace. Na příkladu dívky, která chtěla změnit svůj už postmaturní projekt (sociální pracovnice) a bála se, že to matka "nepřežije", ukazuje, že šlo o "imaginární smlouvu" mezi matkou a dcerou (imaginárností a smlouvou zde zřejmě myslí cosi jako vzájemné "chycení" či "spoutání" narcistickými sebeobrazami v druhém).

Nedošlo zde k autorizaci či dovolení si, které je symbolického řádu a trojího druhu: "jestliže si tyto mladí lidé dovolí, bez větších subjektivních potíží, stát se jinými než jejich rodiče, tím, že nebudou reprodukovat jejich historii, pak je to nejen proto, že jim to rodiče symbolicky dovolí, ale i proto, že děti zas uznají legitimitu této historie a tohoto způsobu života,

kteří nechtějí reprodukovat a z nichž se snaží dostat." (c. d., s. 14 rukopisu).

V celé tématice projektů je několik bodů, v nichž bych se od našeho přítele a učitele v otázce profi- volby lišil.

Na úrovni zájmu o učivo, který vidím, zjednodušeně řečeno, jako problém sublimace, nemusí podle mého názoru žák, kterého nezajímá učení, být žákem, kterého nezajímá nic jiného - Rochex jakoby sublimaci (nebo v jeho termínech "chut", "potěšení" atd.) přiděloval jen vědním disciplínám, které škola předává.

Dosáhnout něčeho v životě mimo školu není jen něčím negativním, absencí zájmu o školu, ale může mít pozitivní aspekt osamostatnění, ekonomického a současně symbolického oddělení se od rodičů (tím, že se ze školy člověk dostane dřív nebo že už pro vydělávání peněz nemusí dál studovat): Dolto ve svém vizionářském géniu například navrhuje, aby už čtrnáctiletí měli možnost legálně získávat peníze prací.

Otázka peněz a s nimi někdy spojeného "dluhu" má značný symbolický význam - například Vašek (227), jenž je autorem výroku "dělat sám svoje" a který se během rozhovoru ještě vracel ke svému projektu uměleckého truhláře (práce se dřevem), popisoval budoucnost takto přesně: "Až prostě vyjdu v devatenácti, tak ještě budu mít toho sponzora, takže ještě čtyři pět let budu pracovat pod tím soukromníkem, ke kterému jdu, tak tam budu ještě pracovat, abych dodržel tu smlouvu, pak prostě půjdu od toho, založím si někde dílnu a budu tam dělat sám. Já nevím, ještě nějakýho společníka bych k sobě chtěl."

Ani projekty v jejich imaginární rovině bych neviděl nutně tak pesimisticky: jednak mi imaginární stránka, týkající se nejen projektu, jako něčeho vzdáleného, ale vyjadřující aktuální sebeobraz, projekci, připadá něčím, co nelze plně nahradit symbolickou identifikací (nebo sublimací do sfér poznání a vědy), lítat tryskáčem nebo řídit sám kamion může jako profese "já" (sebeobraz) uspokojovat právě tímto způsobem a není na tom nic špatného.

Jednak mít imaginární projekt také nemusí být na závalu: i když je tento projekt případně změněn, mohl mít určitou dobu důležitou funkci (tuto možnost změny projektů J.- Y. Rochex oprávněně požaduje). U F. Dolto nacházíme tuto charakteristiku projektů adolescentů: jsou to projekty vyžadující konkretizaci, kroky v realitě k uskutečnění (a zde má Rochex asi pravdu, když pod hlavičkou imaginárna kritizuje některé projekty, které vlastně projekty v tomto smyslu slova nejsou), a současně projekty, které nemusí být nutně dotaženy k výsledku - jejich funkce, např. sublimační, spočívala už v činnosti samé (Dolto popisuje případ dvou chlapců, kteří stavěli ve sklepě tetradlo a kterým našťastí neřekla předem, že ho nikdy nebudou moci ze sklepa dostat.)

Na citovaném případě dívky, která chce zrušit svůj projekt (nebo projekt matky?) a v otázce symbolického dovolení a dovolení si se ovšem autorovi podařilo vyhmátnout skvěle jádro problému: je to podle mého soudu ona současnost kroku volby povolání s rodiči, za pomoci rodičů, s krokem emancipace se od nich.

Zřejmě i proto navrhuje J.- Y. Rochex v rovině školských opatření posunout projekt a volbu povolání na pozdější věk a poskytnout i špatným žákům (často žákům z rodin s nižším společenským statem a z rodin imigrantů) bezprostřední, nonprojektové a nonutilitární potěšení z učiva. Taky už jsem na posun myslel. Možná.

Podívejme se na závěr na některé případy, které ilustrují identitní negociaci s rodiči v materiálu profi- volby.

Reprodukce identity?

Chování rodičů se samostatně věnuje text S. Štecha a I. Viktorové. Omezíme se proto před slíbenými ukázkami konkrétních vyjednaných projektů, a to projektů firem, privátního podnikání, k rodičům pouze na několik poznámek.

Dosavadní text vykresloval období adolescence jako období přechodu z dětství do dospělosti, a tím období nahrazování jedné životní kordinát jinými, a tím období nějakého řeckého zmatku. Z toho ale neplyne, že dospělí či starší ve zmatku automaticky nejsou jen proto, že se jim podařilo se nějak uživit nebo založit rodinu. Brutálně řečeno, rodiče nemusí být méně infantilnější než jejich děti. Zvýšeně to platí pro období adolescence dětí, na kterou rodiče reagují různě. Z interakčního hlediska by pak adolescence měla dvě stránky, stránku adolescence u dětí a stránku adolescence dětí u rodičů.

Podle F. Dolto se někteří rodiče například snaží identifikovat s obrazem dospívajícího a soutěžit s ním v mladistvosti. Jiným projevem je zvýšená úzkost o něj, kterou autorka interpretuje jako projekci nejistoty, prožívané ve svém vlastním dospívání. Celkově si pak pro dospívající přeje rodiče "pevného", který by zůstal ve svém životě jiné generace a zájmům dospívajícího třeba vůbec nerozuměl, jenž by ale představoval natolik konzistentní bod, proti němuž a tím o nějž by se šlo opřít. Ve stejném smyslu si pohrává s francouzským "contre" (opřít se o stěnu a proti stěně) J.-Y. Rochex.

Problém v profi- volbě, který jsme už dvakrát jmenovali, spočívá v tom, že se zde v jeden okamžik spojuje mobilizace rodičů a jejich pomoc dětem s momentem, jímž se směřuje k oddělení či k nezávislosti na rodině.

Občas u některých otců má vnější pozorovatel pocit, že teď a pro budoucnost doufají, že budou moci být se svými syny, jaksi vrátivšími se do rodiny ze základní školy, v užším kontaktu, že jim poradí v chlupských záležitostech, naučí je všechno, co umí (co například nezvládne učiliště s oborem, ke kterému mají blíž, protože se ho vyučili, než třeba k předmětům základní školy), že spolu budou pracovat apod. Asi se zde prolíná imaginární identifikace s jejími momenty konkurence a rivalství, se symbolickým vyvažováním pomocí motivu pokračování či rozvíjení rodinné tradice.

Přitom má ale tato mobilizace či aktivizace svou objektivní stránku v tom, že rodiče opravdu často vědí o zaměstnáních víc (aspoň o tom svém), že mají známosti a že mohou pomoci: tak Filip (399), u něhož jsem se zmínil o zájmu biochemika a vybrané profesi automechanika, se dostane na učiliště "za odměnu tátovi, že tam pracuje hodně dlouho." Tím se už samozřejmě vnáší cosi do hry. Jak jsme se již také zmínil, pro základní školu zde existuje velké pole, jak žáky vybavit kompetencemi pro volbu přinejmenším na poli informovanosti.

Podívejme se pro ilustraci souběhu několika různých úrovní na některé případy projektů vlastních firem, případů v tématu, o němž jsme v úvodu řekli, že je v problematice speciální a současně o ní obecněji či exemplárně vypovídající.

Relativní objektivní výhodnost vlastní firmy se zde mísí s možnými subjektivními (identitními) zisky - pokud je ovšem objektivním např. fakt být bohatý, nebo nemít nad sebou žádného šéfa.

Výzkumník: "Tam píšeš (v poznatkové bilanci), že si přeješ hlavně do budoucna, 'abych se dostal na řemeslo a aby mě měli rádi.' Tak jsem se chtěl zeptat, jak to myslíš." -Pavel (219), který by si chtěl otevřít hospodu: "Já jsem myslel, abych nebyl... Třeba šel bych někam do práce, kde by šéf, jako abych se s ním nemusel hádat, že bych něco zkazil." Obava imaginárního rejstříku je slyšet i u jednoho z hlavních mluvčích této kapitoly, Vaška (227): "Jako mít, já si myslím, že tady je

každýho přání (všech ne- M.K.), aby dělal sám svoje, já nevím, to, co si udělám, tak to je prostě moje a nikdo mi to nemůže vzít."

Ukažme si na případu Jaroslava (307) a Jakuba (309), v jakých konfiguracích se může projekt soukromé firmy utvářet.

Jarda v poznatkové bilanci napsal mj. "musím zajíždět s autem do zahrady", což zaznělo překvapivě, protože ovládání aut a motorek je většinou to, po čem dospívající touží a co nesmí, ne to, co je povinností. V rozhovoru pak podobná ambivalence, spokojenost až pochlebení se dovedností na jedné straně a pocit nátlaku na straně druhé, zazněla několikrát.

Chytat ryby naučil nejdřív strejda tatínka, "Tatínek začal nejdřív chytat a potom mi k tomu donutil, abych taky chytal." Tatínek je jako elektrikář zaměstnán v jednom stavebním podniku a kromě toho chodí pod hlavičkou vlastní firmy s jedním společníkem dělat ještě po práci. "A já s ním někdy chodím. Na takový malý akce. /.../ No voni třeba vysekaj díny, takhle do zdi, a já do toho musím dát kabel a zasádrovat to, aby to drželo."

To už je dovednost a vyrovnání se profíkům. Ale: "Táta pořád na mě něco vidí. /.../ Když s ním jdu na elektriku, tak von dycky 'Ty to děláš tak zdlouhavě, to můžeš zkrátit, ne?'"

/.../ Ze ve všem vidím problém a takový věci mi říká."

Výsledek, kde je obojí dohromady, vystihuje nejpřesněji a nejstručněji věta, kterou jsme již citovali (v souvislosti s počítači): "Von chce, abych dělal všechno dobře jako on."

Jistě, existuje pro to důvod: "Von chce, aby, když jdu na toho elektrikáře, abych to uměl." Nejen na stejnou profesi, ale i do stejného učiliště ("Von se tam vyučil i můj tatínek dřív"), které navštívila o dni otevřených dveří celá rodina.

Jarda nejdřív uvažoval i nad automechanikem: "No to by mě taky bavilo, ale tatínek říkal, že elektrikářina bude, ta že je lepší. /.../ No třeba když nebudu něco zvládat, tak mě tatínek poradí."

V tomhle malém světě, organizovaném otcem, není moc možností pro nějaký odpor: "Já si na něho nesmím votevřít pusku, jinak když si na něho votevřu pusku, tak se nezná táta", což je navíc jistě ještě jako "Von byl teďka nemocnej, měl něco se žlučníkem. /.../ Von se nesmí to, nervovat."

Co by chtěl Jarďa za deset let? "Chtěl bych mít vlastní firmu nákou. /.../ Postavil by se barák a teďka moje firma by jako tam dělala všude celou elektriku. /.../ Takovejch padesát abych měl zaměstnanců a vždycy by sme se pustili na takovou nákou velkou akci."

Bude to opravdu jeho vlastní firma? "Dřív třeba mi říkal (otec), že potom možná tu jeho firmu převezmu. /.../ Už je to prej na ně moc, na ty dva lidi, když to dělaj. /.../ No už by byla moje a von by ještě mi pomáhal a takový věci."

Otcova strategie zde je nabízet Jarďovi nejrůznější imaginární (narcistické) zisky jako umět řídit auto, opravovat elektřinu, dostat se na učiliště, zvládnout povolání, z nichž většina by ho opravdu vybavovala k dospělému životu a tím vlastně k nezávislosti na otcovi. Trumfem je nabídka získat a mít svou vlastní firmu. Jarďa tyto nabídky přijímá, ale současně pro něj kolidují s tím, že jsou všechny od otce, že takováto identifikace zaplavuje, obklopuje sebeobraz, že se směřuje k úplné reprodukci identity.

Alespoň provizorně dovoluje dostat se z takové situace poslední, geniální otcův tah: nabídka v symbolické rovině, na budoucí převrácení poměru mezi nimi- ve firmě už nebude Jarďa pomáhat jemu, ale on Jarďovi, jehož bude firma. A Jarďovo zmocnění se a vyjádření této ideje: nebude to firma o dvou lidech v partnerském vztahu, ale firma s padesáti zaměstnanci jednoho šéfa, a nebude provádět akce malé, ale velké, "všude celou tu elektriku", firma, kterou se otcovské dědictví překoná.

Jakub (309) byl mnohem lepší žák než Jarda. Téměř se neučil a přesto míval vyznamenání, na konci sedmé třídy samé jedničky. To je prospěch, který přímo vybízí k pokračování ve studiu, Jakub chtěl být ale už dlouho cukrářem: "No, tak to jsme šli po Zbraslavi (tam bydlí babičky) do nějaký prodejny, co se tam kupujou pemíky, já jsem se tam koukal na ty pemíky, no, se mi to líbilo, tak jsem se rozhod, že budu cukrářem." V poznatkové bilanci mj.: "Doma se učím péct cukroví, protože chci být cukrář."

Na rozdíl od Jaroslava zde také máme příklad poměrně silné sublimace do konkrétní profesionální činnosti.

Být cukrář pro něj znamenalo vyučit se, rodiče (vzděláním středoškolské) si přáli víc. Rozpor mezi gymnáziem, kam měl nejprve podle rodičů jít, a učebním oborem cukráře se vyřešil

kompromisem- bude to střední potravinářská škola: "Isme si koupili (od školy) takovou tu knížku červenou, a tam jsme to našli. Mě se to docela líbilo, tak jsme se rozhodli pro..."; podle spolužáka Franty (308) "No a ten Jarda chtěl být vod páty třídy cukrářem, no a pak mu poradil strejda na tu potravinářskou."

Tento první vzájemný ústupek, který vlastně z hlediska sublimace kompromisem, ztrátou cukrářské profese, nebyl, ale ještě všechno nevyřešil, protože na střední potravinářské je několik specializací: "Tak když jsem to našel v té knížce červený, tak jsem se zrovna rozhod, že puđu na tu průmyslovou potravinářskou. /.../ Ale tam je obor cuk-cukrovinky. Táta říkal, že by mě to asi přestalo bavit, jako že to můžu mít jako koníček, ale kdybych to dělal jako povolání, že by mě to asi nebavilo moc."

Chování otce mi zde není známo v tak zřetelné podobě jako u Jardy. Samozřejmě, že by šlo pochybovat o tom, zda říkat někomu, co ho bude bavit, je tou nejrozumnější věcí, a zda by pak už nebylo lepší rovnou s něčím nesouhlasit nebo něco zakázat. Rozhodně ale nemíním klást otci za vinu, že je dost impozantní osobou: podle Jakuba v okamžiku rozhovoru hrdilo, že se otec nebude moci několik měsíců vrátit kvůli blokádě z jedné arabské země, kde montoval zařízení; kromě toho má malou, ale viditelnou (protože polygrafická a reklamní) firmu.

Jakubův ambivalentní vztah k otci nebyl formulován tak explicitně jako u Jardy, projevoval se spíše v rovině některých překvapujících asociací manifestních výpovědí, které jinak zněly neutrálně (neuvádím), v oscilaci mezi "tátou" a "taťuldou" apod.

Jak by se Jakub viděl za deset let? "Chtěl bych nejdřív vystudovat tu průmyslovku, potom vysokou školu, katedru piva"- nakonec tedy nejen střední, ale dokonce vysokou školu!

Posun od cukrovinek k pivu, který stále ještě drží pohromadě přes potravinářství (a kvasení a já nevím co), se však dál přesto ještě nějak vyrovnává, ústupek se kompenzuje: "Nejdřív bych šel do nějakého pivovaru, jako na zkušenu, pak bych si to rozmyslel..."

Co rozmyslel? "Pak si založím vlastní pivovar."

Pointa tohoto emancipačního tahu je geografická, tkví v "návratu" na jedno konkrétní místo, v cosi symbolizující repríze: "Ale tam v L., tam taky byl pivovar, ale jako zrušili ho, tak třeba tam bych si..."

L. je město, odkud rodina původně pochází (i jedna z babiček, bydlících ve Zbraslavi), kam Jakub jezdí na prázdniny a kde má nejlepšího kamaráda: "Já sem si vždycky přál, abysme se tam přestěhovali."

Z literárního hlediska je škoda, že se město nejmenuje Počátky (ty ostatně leží poblíž.)

Zde popsané i nepopsané interakce v otázce profi- volby mezi dětmi a jejich rodiči probíhají za větší či menší účasti školy a učitelů.

Neprovedl jsem v této oblasti ani zdaleka výzkum stejně intenzivní, jaký se týkal identity žáků, založené na biografických rozhovorech. Nicméně se pokusím pro úplnost ryze hypoteticky a bez nároků na generalizaci osobní zkušenosti nastínit alespoň několik charakteristik postojů školy a učitelů: k rodičovskému chování a k volbě profese či další vzdělávací kariéry.

Co se vztahu k rodičovskému chování (vzhledem k žákům) týče, zdá se, že učitelé většinou rádi vidí, když rodiče děti "opečovávají" (termín jedné učitelky). Tato učitelská preference je pochopitelná, pokud směřuje k sociálně a kulturně zanedbávaným dětem, nebo též dětem z rozvádějících se rodin.

Časté odkazy na "špatné rodinné zázemí" žáků mě zpočátku připadaly příliš paušální, používané "ventilově" všude tam, kde se neví, co vymyslet uvnitř školy. Tato funkci asi někdy skutečně mají: například, když se výjimečná nezvládnutelnost jedné třídy podle mého názoru nepřesně vysvětlovala výjimečnou kumulací "sociálních případů".

V globálu jsem však musel ze své původní pozice, v níž jsem považoval argument rodinného zázemí ze strany učitelů za přehnaný, ustoupit: kupříkladu pod někdy až jakoby tragickou nálepkou, kterou učitelé přidělují rozvodům, se skrývá reálná fenomenologie potíží se žáky, která se objeví na hodině třeba už na úrovni pouhé pozornosti- je vidět, že dítě myslí na něco jiného, že je poutáno jiným problémem. Zdá se také, že někteří učitelé v rámci jakési spravedlnosti posuzují školní výkon (ne nutně jen známkami) s ohledem na rodinnou situaci a že si ho váží víc, když byl podán za nepříznivých podmínek.

Znamená to všechno, že je jim cizí myšlenka případných nevýhod oné až zaplavující rodičovské "overprotection" pro rozvoj identity dětí, jak jsme se ji pokusili vylíčit v textu? Asi není. Alespoň ne v té podobě, kdy cítí ze strany rodičů zásahy do své vlastní koncepce výchovy a vzdělávání a jejího konkrétního uskutečňování- pak by asi dali většinou přednost volnějším vztahům mezi rodiči a dětmi.

V období konce docházky ovšem začíná nejen zvýšená mobilizace rodičů, tak jak jsme ji popsali, ale i mobilizace školy-a to spíše ke spolupráci s rodiči. Základní škola se musí- z institucionálních důvodů, vždyť trvá osm, nanejvýš devět ročníků- svých žáků zbavit, předat je dál jiným institucím (a přitom je vlastně současně "vracet" rodičům).

Stálo by za speciální výzkum, nakolik je "předávací" či "posouvací" funkce v nejrůznějších formách přítomna v základní škole ještě před obdobím prvního kola přihlášek. Prozatím se zdá, že přinejmenším v poslední, osmé třídě je velice silná, jak se to manifestuje v dělení na "studenty" a "nestudenty" a v dalších jevech.

Ovlivnění vzdělávací funkce funkcí předávací se například projevuje- k nelibosti učitelů- dodatečně, v okamžiku, kdy je předání zajištěno, když jsou zkoušky udělány nebo přijetí či nepřijetí do další instituce rozhodnuto: ztrácí se motivace k učení, někdy vlastně na několik dlouhých měsíců do konce školního roku. (Jeden zkušený učitel v této souvislosti litoval, že už neexistují jakési závěrečné minimaturity či akademie, pořádané základní školou.)

Pomoc rodičů v profi- volbě je tak školou z naprosto nutných a přirozených důvodů maximálně vítána a učitelé nemohou mít zájem na tom, aby se hladký a úspěšný odchod žáků nějak komplikoval například jejich vlastními intervencemi.

Nechci tím vůbec tvrdit, že se učitelé snaží žáky ze školy "vystřnadit" a že jim víc záleží na tom, aby žáci byli úspěšní v přijetí na jakoukoli instituci, kam se poslala přihláška, než na tom, aby se dostali tam, kam je to "táhne". Nebrání se podle svých zkušeností ani vytváření devátých tříd, jejichž zvláštní, trochu přívěskovitý status a obtíže, které s jejich řízením bývají, patrně akceptovali.

Odhaduji přitom, že jedním z důvodů pro určitou vstřícnost učitelů k odcházejícím žákům, jdoucí proti hlavní institucionálně podmíněné logice "předání" či "odeslání", je jejich kultura intelektuálů. Učitelská profese a její kultura jsou nesmírně rozsáhlé téma, kterému bychom se chtěli v týmu věnovat více v budoucím výzkumu. Nyní zde jen několik zcela výběrových poznámek, speciálně k postavení učitelů jako intelektuálů.

Intelektuálnost učitelů se obecně podceňuje, protože se do jejího vymezení započítávají - z určitého hlediska - velice vnější parametry jako sledování literatury v oboru nebo dokonce vlastní publikační činnost, kritéria, platná pro akademické intelektuály.

S trochou provokativnosti si dovoluji tvrdit, že základní škola představuje nejintelektuálnější, nejliterárnější a až nejnabobštější místo společnosti (právě tak, jako jsem v závěru kapitoly o "filosofech" tvrdil, že představuje místo nejvíce demokratické, ve smyslu směsice všech možných společenských vlivů).

Vezměme si například takový parametr, jakým je našimi francouzskými kolegy požadovaná gratuita, nepotřebnost poznatku. Student vysoké školy chemicko-technologické už ví, k čemu mu v praxi bude ten který vzoreček, medik zas, proč by měl znát anatomii: ale žák základní školy získává tytéž poznatky od učitele v jejich nejčistší intelektuální a zcela nepraktické a nonutilitární podobě.

Analogické platí pro takový rys pozice intelektuála, za jaký se někdy považuje jeho samostatnost, samota a zodpovědnost vůči sobě samému - vyžadovaná například pro umělce nebo pro filosofy. Zdá se to absurdní pro učitele, odjakživa státního zaměstnance, a to v resortu, srovnávaném někdy oprávněně s armádou.

Nicméně obraz, který se zde vnucuje, je obraz cirkusového krotitele v kleci se lvy, a to ani ne pro barvitá nebezpečí ze strany žáků, ale mnohem spíše pro strukturu

prostoru s mříží, kam jednak publikum vidí, kde ale na druhé straně nemůže pomoci, nanejvýš jen někoho z aktérů nevhodně vyrušit.

Z této situace pramení zvláštní, velice silná kolegiální učitelů, která není daná jen nutností "držet basu" vůči okolí a třeba cizincům, jež představují přinejmenším zpočátku výzkumníci. Učitelé mohou "shazovat" důležitost oboru, vyučovaného kolegou, mohou se někdy i vzájemně kritizovat, svalovat na sebe i vinu za chování té či oné třídy, principiálně ale respektují v onom aspektu zodpovědnosti vůči sobě situaci kolegy, která je i situací jejich.

Koneckonců nemá jednotlivému učiteli nikdo co říkat, jak by měl postupovat, protože to podstatné, kontakt se žáky, musí zvládnout on sám - učitel také "dělá sám svoje".

Vraťme se po této odbočce k některým dopadům intelektuálnosti učitelů na profi-volbu. Učitelé (proti tendenci v institucionální logice "odeslání") dokážou jako intelektuálové například velice oceňovat, když se žák rozhodne jít do deváté třídy a zkusit se dostat na školu, o kterou má opravdu zájem: třeba napodruhé na konzervatoř. Jinými slovy, v terminologii předcházejících částí, jsou náchylni vážít si sublimace, přinejmenším sublimace do intelektuální sféry.

Také by rádi viděli, aby ti nejnadanější z jejich žáků dosáhli největších školních a profesionálních úspěchů, a naopak neradi vidí, když "ti největší blbouni vydělávají nejméně peněz."

S tím se samozřejmě může pojit podceňování některých profesí nebo činností (taxikář, číšník, stánkař apod.), současně se zde ovšem vyjadřuje hodnota vzdělání, na které jejich intelektuální profese spočívá: jak mají učit něco samo pro sebe, v oné nutné odtrženosti od sféry praktických konsekvencí (kterou jsme popsali výše), jestliže sociální realita nezhodnotí tyto poznatky alespoň v oné nekonkrétní a nepředmětné podobě, kterou představují peníze? Nebo je nezhodnotí transformované, přetavené do do životních osudů bývalých žáků?

Ona výše citovaná věta tedy neznamená pohrdání špatnými žáky, ale spíše reklamování symbolické podmínky pro vykonávání své profese jako profese intelektuální. (Stejně vystupuje ve zcela aktuálním diskursu učitelů, který se zde snažím reprodukovat, i otázka jejich vlastních platů.)

Poznámky

- ¹ Čtenářům a hlavně odborníkům z řad sociologů se zde omlouvám a upozorňuji, že mi nejde o to, probrat obě sociologické větve, ale připravit si pro výklad určitou pozici a nachystat pojmy, nebo ještě spíše, jak se někdy říká, pojmy - "buldozery".
- ² Používám francouzský překlad *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Kliensieck 1989, zejména s. 222- 235.
- ³ Woods, P. : *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. London, Routledge and Kegan Paul 1983, s. 166.
- ⁴ Woods, P. : *The divided school*. London, Routledge and Kegan Paul 1979, s. 247- 249.
- ⁵ Samozřejmě existují techniky v institucích se neangažovat, pouze převzít roli a kompenzovat to v jiném, právě třeba privátním okruhu - nicméně jsou logicky odvozené právě od zmíněného ohrožení.
- ⁶ Volně, ale silně se zde inspiroji J. Lacanem, hlavně prací *Le séminaire. Livre VII. L'éthique de la psychanalyse*. Paris, Seuil 1986.
- ⁷ Tento přechod a změnu transgrese v její tzv. intronizaci, oficiální či institucionální ustavení, zajišťovaly v dřívějších společnostech skupinové iniciační rituály. Podle Dolto dnes jako by každý adolescent musel krok učinit sám.
- ⁸ Klein, M.: *The role of the school in the libidinal development of the child*. -In: *Writings I. 1921- 1945*. London, The Hogarth Press and The Institute of Psycho- analysis, 1975, s. 67.
- ⁹ Opět mám na mysli inspirace v díle J. Lacana (zde zejména *Le séminaire. Livre VIII. Le transfert*. Paris, Seuil 1991).
- ¹⁰ Rochex, J.- Y. : *Interrogations sur "le projet": la question du sens*. -Migrants et Formation, no. 89, juin 1992.
- ¹¹ Musím zde upřesnit terminologický rozdíl. Stejně jako J.- Y. Rochex a vlastně po jeho příkladu využívám psychoanalytické terminologie o symbolickém a imaginárním řádu, hlavně ve spojení s identifikací; u imaginární identifikace se však nějak snadněji smířuji s jejím charakterem principiální fiktivnosti, a hlavně se mi lépe operuje při zavedení třetí osy, sublimace, kterou náš přítel explicitně nepoužívá.

Faktor školy a třídy

Karel Pavlica
Věra Semerádová

OBSAH

Úvod

Pasportizace sledovaných škol

Styly vedení škol - manažer a pedocentricky orientovaný ředitel

Kultura interakcí mezi učiteli a žáky ve sledovaných třídách

Žákovské perspektivy školy a života

Závěr

Úvod

V této kapitole, která vlastně uzavírá celou výzkumnou zprávu, jsme se pokusili zachytit a vylíčit souvislosti mezi jednotlivými jevy, jejich vzájemné prolínání a ovlivňování. Na konkrétním případě sledujeme nejen rodinné zázemí dětí, materiální podmínky školy a sociální klima třídy, ale i způsob řízení školy jako instituce, styl a pravidla vzájemných interakcí mezi učiteli a žáky, vztah dětí ke škole /nejen jako ke vzdělávací instituci/ a také jejich plánovanou profesionální kariéru. Snažili jsme se podat komplexní, holistický obraz, popsat reálnou situaci žáků před koncem povinné školní docházky.

K naší účasti na výzkumu poněkud podrobněji. Připojili jsme se k již probíhajícímu výzkumu Pražské skupiny školní etnografie a v naší výzkumné části jsou zastoupeny dvě základní školy odlišného typu. Je to středně velká škola se speciálními rómskými třídami a velká škola s rozšířenou výukou jazyků. Protože výzkum je plánován jako longitudonální a protože jsme chtěli sledovat individuální školní kariéru jednotlivých žáků, vybrali jsme si k podrobnějšímu výzkumu sedmé třídy. Dalším důvodem k této volbě byla i srovnatelnost našich dat s daty získanými již dříve v základním souboru. Konkrétní třída na každé škole pak byla volena podle toho, jak dobrým, vhodným informátorem se zdál být její třídní učitel. Zde jsme se rozhodovali jednak s ohledem na doporučení ředitele školy a také podle toho, jaký kontakt se nám podařilo s učitelem navázat, jaká byla jeho ochota ke spolupráci. Základními požadavky byla akulturovanost učitele v dané škole, jeho pedagogické zkušenosti a schopnosti.

V obou třídách bylo použito metody zúčastněného pozorování, sociologického dotazníku, poznatkových bilancí, dotazníku školního klimatu a také byly vedeny rozhovory s jednotlivými učiteli a žáky. Využíváme tak kombinace kvalitativních a kvantitativních dat.

Pasportizace sledovaných škol

Základní škola **Hnědá** je umístěna ve zděné, dobře udržované, třípatrové budově v okrsku starší výstavby. Průčelí školy je obráceno do pustého parku. Za vstupními vraty, na konci krátké chodbičky, jsou další dveře, v průběhu dne zavřené. Pokud návštěvníka nezahledne některý z žáků, jdoucích náhodou kolem, musí cizinec zkoušet zde umístěné zvonky, označené "školník", "sborovna", "jídlna" a pod. jeden po druhém tak dlouho, dokud mu někdo z domácích lidí nepřijde otevřít.

V přízemí jsou dominantním vjemem vůně ze školní kuchyně. Schodiště je světlé, s množstvím pečlivě ošetřovaných květin. Na chodbách jsou vystaveny výkresy žáků, doporučené dětské knihy a výsledky soutěže jednotlivých tříd v kázní a pořádku. Na nástěnce věnované volbě povolání převažují informace o učebních oborech a středních školách.

Školu navštěvuje 544 žáků, z toho 96 Rómů (17,65 %), rozdělených do 23 tříd 1.-9. postupného ročníku. Kromě výše popsané hlavní budovy má škola k dispozici ještě jednu menší budovu ve které jsou umístěny některé třídy 1.-3. ročníku. Škola nemá vlastní tělocvičnu.

Zvláštnostmi této školy jsou speciální třídy pro rómské děti (1.-3. ročník) s rozšířeným vyučováním hudební výchovy. Tyto třídy jsou umístěny ve filiální budově, je v nich menší počet žáků, obvykle 8-12, a děti jsou do nich zařazovány se

souhlasem či na přání rodičů. Tak vlastně dochází k jejich segregaci hned na počátku školní docházky.

Další specialitou školy jsou tzv. rekreační přestávky. Za příznivých klimatických a rozptylových podmínek tráví školáci prodloužené hlavní přestávky na upraveném školním dvoře.

Na této škole je od 6. ročníku zavedeno rozdělení žáků, na základě prospěchu a s ohledem na přání rodičů do tříd "studijních" a "nestudijních", v jazyce učitelů "lepších" a "horších".

Složení žáků je dosti proměnlivé, hlavně díky dětem s cikánských rodin: "Nikdy nevíte, kolik jich v září nastoupí, nenamáhají se přijít k zápisu". Tyto děti se s rodiči často stěhují a také opouštějí školu po dosažení 15. roku, aniž by měly ukončené základní vzdělání.

Pověst školy není příliš dobrá, svědčí o tom i dotaz matky nejlepší žákyně 7. ročníku, zda by dcerka nemohla přejít na nějakou jinou školu protože "*co se tady může naučit?*".

Průměrný prospěch žáka na prvním stupni je 1,70, na druhém stupni 2,09 a na celé škole 1,87.

V námi sledované třídě je 25 žáků, 9 dívek a 16 chlapců, z toho 4 Rómové, průměrný prospěch žáků je 2,36. Výraznější kázeňské problémy s touto třídou nejsou, sníženou známku z chování měl jeden žák a jeden nebyl klasifikován.

Základní škola Bílá je škola s rozšířenou výukou jazyků. Je situována na rozhraní staré a nové zástavby a umístěna ve zděné, třípatrové budově - o něco novější než je ZŠ Hnědá - která má průčelí obrácené k velkému, ohrazenému staveništi. Hlavní vrata i vstupní dveře jsou přes den otevřeny. Návštěvník musí projít kolem vrátnice, vedle které je umístěna velká orientační tabule, informující o rozmístění jednotlivých učeben a kabinetů. Chodby jsou široké, světlé a před první a druhou třídou jsou umístěny věšáčky na šaty, na kterých visí pestré malé bundičky a kabátky. Také WC pro 1. a 2. třídu jsou oddělené. Na nástěnkách dominují informace o matematických, fyzikálních, jazykových olympiádách a jiných soutěžích, o výsledcích přijímacího řízení na střední školy. Vedle ředitelny jsou umístěny informace o aktuálních změnách vyučování: suplování, návštěvách koncertů a pod. Ve vitrínách na chodbách jsou vystaveny historické vyučovací pomůcky.

Školu navštěvuje 644 žáků v 1.-9. vyučovacím ročníku. Od 3. do 8. ročníku jsou zde třídy s rozšířenou jazykovou

výukou. V pololetí 2. ročníku se nadané děti na doporučení kmenové školy a na přání rodičů hlásí ke studiu na této škole. Při přijímacích zkouškách se hodnotí dosavadní prospěch žáků, jejich jazykové schopnosti a také výsledky některých vybraných psychologických testů. Vybrané děti nastupují do zdejší třetí třídy, kde začínají s výukou angličtiny či němčiny, ke které si později přibírají jeden až dva další světové jazyky.

Složení žáků je vcelku stále, poměrně zřídka se děti, které v náročných podmínkách neuspěly, vrací do své kmenové školy. Pověst školy je velmi dobrá: "Když u přijímaček (rozumí se na SŠ) uviděli razítko "Bílá", tak je vzali, i když nebyli z jazykové třídy". Průměrný prospěch žáků je 1,5. Ve sledované třídě je 28 žáků, 9 chlapců a 19 dívek. Podle hodnocení učitelů je to velmi dobrá třída, průměrný prospěch na konci školního roku je 1,42, sníženou známkou z chování neměl nikdo.

Styl vedení škol - manažer a pedocentricky orientovaný ředitel

Styl vedení a řízení školního života je důležitou charakteristikou i systémotvorným prvkem kultury konkrétní školy. Projevuje se a ovlivňuje budování a upevňování mocenských vztahů na škole, zejména vztahy k učitelům, žákům a rodičům, determinuje strategie identifikace, zvládnání a řešení problémů, určuje způsob reprezentace školy a její otevřenost vnějšmu světu. Ve vztahu k výzkumníkům vytváří styl vedení školy specifické vstupní předpoklady k navázání spolupráce.

Na našich dvou školách jsme se setkali se dvěma odlišnými koncepcemi řízení - manažerskou (ZŠ Bílá) a pedocentrickou (ZŠ Hnědá). Pokusíme se je nyní přiblížit a srovnat v kontextu jejich začlenění do konkrétních sociálních vztahů a interakcí na jednotlivých školách.

Reprezentace a otevřenost škol vnějšmu světu

Ředitelé byli prvními lidmi, se kterými jsme navázali výzkumné kontakty na našich školách. V rámci nich jsme získali informace umožňující nám vytvořit si základní obraz sledovaných škol i osobností jejich představitelů.

Ředitel ZŠ Bílá nás přivítal s otevřeností sebevědomého kapitána lodi bezpečně plující do přístavu "Úspěch". Jeho osobnost zdobí vlastnosti úspěšného manažera, jakými jsou otevřenost světu a bohatost kontaktů, zdravé sebevědomí, smysl pro experiment a přijímání nových poznatků, hodnocení lidí podle profesionality (jejich pracovních výkonů a jejich potenciální užitečnosti pro ním řízenou instituci).

Náš první kontakt s ním by se dal z jeho strany charakterizovat jako vstřícnost zarámovaná do jednoznačně formulovaného pravidla kontrolovaného vynášení informací: "Z baráku nic nepude, dokud to neuvídím".

Ředitel přivítal náš zájem o školu a sám vyjádřil své vlastní výzkumné ambice na poli psychologie a sociologie "jeho" školy. Seznámil nás se svými dřívějšími i současnými výzkumnými projekty s tím, že od nás očekává pomoc a spolupráci při analýze a zobecňování jejich výsledků.

Na ZŠ Bílá působí tento ředitel pouze prvním rokem, ale i za tuto dobu dosáhl již mnoha úspěchů. Navázal na její dobré jméno a vytvořil jí "image" špičkové pražské jazykové školy. Rozvíjí spolupráci s argentinskou ambasádou, jež má nad školou patronát, má četné kontakty se zahraničními školami a výchovnými institucemi. Organizuje výměnné studijní pobyty nejlepších žáků školy s anglickými a

německými dětmi. Fotografické dokumenty z těchto akcí zdobí nástěnky na zdech kolem vstupů do ředitelny a bývalé, ředitelem zrušené, sborovny. V těchto místech rovněž visí informace o téměř stoprocentní úspěšnosti absolventů školy v přijímacích řízení na gymnázia a střední školy.

V rámci celkové prezentace sebe a své školy v tomto duchu nás ředitel příležitostně seznamoval a konzultoval s námi některé konkrétní problémy své manažerské praxe - stížnost rodiče kvůli zakoupení biblí pro děti v obavě před násilným zaváděním náboženství na škole, problém špatné - vzhledem k vysokému standardu školy - prospívajícího hochy a jeho nekritických, politicky angažovaných rodičů, žádost ambiciozních rodičů o mimořádné přijetí jejich nadaného pětiletého syna do prvního ročníku apod.

Při těchto příležitostech ředitel občas naznačoval existenci jistého napětí ve svých vztazích s rodiči a učiteli, o čemž se konkrétně zmíníme později.

Jak jsme již uvedli, ředitel vcelku naší přítomnost uvítal a nabídl nám spolupráci, zároveň si však opakovaně, při různých příležitostech vyhrazoval právo kontroly jakýchkoli námi zveřejňovaných informací o škole - situace žádosti o povolení fotografování a jím formulované právo cenzury snímků, zájem o naše referáty zobecňující některé naše pozorování apod. My sami jsme mu v tomto směru, v zájmu navázání upřímné a plodné spolupráce, vycházeli a vycházíme vstřícně.

V osobě ředitele ZŠ Hnědá jsme se setkali s člověkem, jenž ví, že bojuje téměř ztracený boj se špatnou pověstí školy, chce v něm obstát se ctí, snaží se být osobním příkladem.

Již od počátku byl vůči nám mnohem uzavřenější než předchozí ředitel. Neodmítl nás, ale opatrně zjišťoval, proč si vybíráme právě jeho školu - jde-li o zájem hlubší, opravdový či pouze formální (popsání senzací, průšvihů apod.). Na rozdíl od ředitele - manažera, který s námi rád pohovoří, kdykoli nás vidí a čas mu to dovoluje, zdejší hlava školy přistupuje pouze na předem dohodnutá a připravená setkání.

Tento ředitel se nám od počátku snažil prezentovat jako pedagog, kterému jde o naplnění profesionálního poslání - vzdělání a výchovy všech dětí. Školu nám popsal jako jeden velký konglomerát problémů - celková špatná pověst, problematičtí žáci, zejména rómské děti, nevhodné rodinné zázemí žáků, nestabilita učitelského sboru, odliv dobrých žáků na lepší školy (zejména ZŠ Bílá: "Bílá nám přebere ty nejlepší žáky")

Po tomto neveselém líčení situace však ředitel přešel na jinou notu a začal hovořit o tom, co pro školu a děti už udělal - např. "škola taková ošklivá a divná a máme tady počítačovou učebnu. Chceme se aspoň v něčem vyrovnat těm ostatním školám" (ZŠ Bílá například doposud učebnu vybavenou počítači nemá).

Na rozdíl od ředitele-manažera, formulujícího striktní pravidlo práva cenzury, ředitel základní školy Hnědá apeloval pouze na naši slušnost, takt a cit v prezentování jeho školy - rovněž nám například povolil fotit ("jestli to souvisí s vaší prací"), ale žádal nás o "slušné" fotky ("aby nám nedělaly hanbu").

Proti koncepci kontroly úniku nežádoucích informací z prosperujícího podniku, zde stojí koncepce žádosti o chápající přístup nesnižující již dost špatný sociální status instituce a jejich členů.

Vytváření a kontrola mocenských vztahů na školách - vztahy k učitelům, žákům a rodičům

Na našich srovnávaných školách používá každý z ředitelů jiný způsob vytváření a upevňování si autority a moci.

Manažer ze ZŠ Bílá využívá zejména metodu sběru a kontroly informací o svém okolí a podřízených. Konkrétním příkladem aplikace tohoto postupu byla anketa pro rodiče a žáky 8. a 9. tříd realizovaná v první polovině letošního školního roku. Ředitel se v ní snažil zjistit některé názory rodičů a žáků na tři základní oblasti školního života - úroveň výuky, vybavení školy a hodnocení školy vůbec.

Jak jsme vyanalyzovali z textu položek ankety, řediteli šlo především o identifikaci problémových situací a jejich zdrojů. Za obecným hledáním existujících, či možných problémů se však skrývala především snaha získat co nejvíce informací o svých podřízených, členech učitelského sboru, které z účasti v anketě, obáváje se záměrných zkresení z jejich strany, vyloučil. Akci realizoval i přes otevřený nesouhlas učitelů.

Vzhledem k potřebě zisku informací se jako manažer zachoval legitimně. Vzhledem k potřebě co nejuplněnějšího pohledu na školu, jakož i vzhledem k nutnosti vytvářet a udržovat na pracovišti dobré sociální klima, postupoval ukvapeně a necitlivě. Tento náš názor jsme s ředitelem prodiskutovali a on jej akceptoval. Rozhodl se, že příště do ankety zahrne i učitele. Získá tím další zajímavé informace a upevní si přirozenou autoritu v pracovním kolektivu.

Jak jsme uvedli výše, ředitel měl a má některé problémy s učiteli, zejména s jejich ochotou akceptovat zavádění moderní techniky na škole - konkrétně šlo o počítače. V tomto směru jeho pozici potvrdili rodiče žádající v anketě právě lepší počítačové vybavení. Svůj autoritativní postoj k učitelům ředitel částečně kompenzuje určitou protektivitou v situacích, kdy se cítí ohrožen zvenčí - např. v situaci, kdy jedna z učitelek, ke které jsme se chtěli dostat na hodinu, projevovala vůči nám značnou nervozitu a nechut', zakročil ředitel tím, že nás pozval k sobě na rozhovor.

Ve vztazích k rodičům ředitel rovněž několikrát hovořil o existujícím napětí. Svůj vztah k nim formuloval do ekonomické metafory vztahu náročného zákazníka a odborné služby. V tomto smyslu je rovněž v anketě implicitně oslovoval jako ambiciozní rodiče a bylo pro něj zadostiučiněním zjištění, že rodiče jsou s jeho školou - službou - vcelku spokojeni.

Na druhé straně si ředitel často stěžuje na nedostatek a nezájem rodičů o spolupráci. Rodiče mají vysoké nároky, ale o školu se začínají zajímat až když jsou jejich výchovné ambice ohroženy, děti nějakým způsobem ve škole selhávají. Tehdy vystupují jako nekompromisní kritici obhajující svá práva na perfektní službu, z problémů viní školu.

Žáci jsou pro ředitele prostředkem naplnění vysokých ambicí školy, důkazem její kvality. Proto si také vybírá pouze prvotřídní "materiál". Nejde však o vztah technokrata.

Ředitel si jako manažer a dobrý obchodník dobře uvědomuje co znamená vyhovění/nehovnění výchovným požadavkům a ambicím rodičů, ovládá současný diskurs úspěchu a výkonu. Jako pedagog a člověk však "své" děti lituje: "Nemají žádné dětství, znají pouze tvrdou práci a to je poznamenává". V přímých vztazích k nim je otevřený a upřímný a zdá se, že i děti se k němu chovají uvolněně a s důvěrou - například, dle naší zkušenosti, nezvykle volný přístup dětí do ředitelny v kteroukoliv dobu. Dalo by se říci, že v určitém smyslu ředitel chápe děti jako partnery, spolupracovníky.

Pedocentricky orientovaný ředitel ze ZŠ Hnědá se snaží jako prostředek udržování a potvrzování své mocenské pozice využívat autoritu osobního příkladu a chápajícího přístupu.

Škola trpí vysokou fluktuací učitelů, málo jich na ní vydrží déle než pár let a sbor je doplňován mladými, nezkušenými kantory. (Ve srovnání s tímto stavem ostře kontrastuje situace stabilního učitelského sboru na ZŠ Bílá, složeného převážně ze zkušených učitelů středního věku). Ředitel, který je sám na škole "za trest", se snaží své učitele povzbuzovat, dokazovat jim smysluplnost jejich práce. Záměrně učí v "nejhorších" třídách (matematika), aby ukázal, že i v nich lze dosáhnout úspěchů.

Jestliže se ředitel-manažer snaží naplňovat vysoké výchovné ambice rodičů a dle toho si vybírá i žáky a hodnotí učitele, pedocentricky orientovaný ředitel se setkává se zcela jiným problémem. Děti, zejména rómské, pocházejí vesměs z rodin, které škole nepřipisují podstatnější význam, berou ji jako povinnost a tím se jejich zájem vyčerpává. Ke kontaktům s rodiči zde dochází pouze při řešení výchovných problémů a přestupků proti školnímu řádu - nejčastěji neomluvené absence. Jejich iniciátorem je, na rozdíl od ZŠ Bílá, škola.

Specifickou výjimku tvoří spolupráce s ROI, v rámci níž byla založena na škole hudební třída pro malé rómské děti.

Ředitel této školy se řídí filozofií, že všechny děti mají být vzdělávány a že je nutné je pro školu motivovat a získávat. Tak přes úspěch v hudbě, ke které mají přirozené nadání, chce motivovat rómské děti, nebo rozdělením vyšších tříd na studijní a nestudijní, dát šanci prožít si pocitu úspěchu i slabším dětem a motivovat k práci nadanější žáky. Chce alespoň částečně eliminovat působení nevhodného rodinného zázemí, dětem i světu vyvrátit představu, že jde o podřadnou školu.

Ve svém výzkumu jsme narazili na dvě školy, které ač stojí v těsném sousedství, jsou zcela rozdílné. Jednu, úspěšně se deroucí na výsluní, přední místo mezi pražskými školami, řídí ambiciozní manažer. Druhá, žijící ve stínu své "slavné" sousedky, houževnatě bojuje pod vedením pedocentricky orientovaného ředitele o přiznání statutu plnohodnotné základní školy.

Kultura interakcí mezi učiteli a žáky ve sledovaných třídách

V této části kapitoly chceme uvést některá naše zjištění ze zúčastněného pozorování ve sledovaných třídách a přiblížit tak konkrétní pravidla řízení vzájemných interakcí mezi učiteli a žáky při vyučování.

Interakce třídních učitelk se svými žáky

Nejčastěji jsme se na obou školách zúčastňovali hodin vedených třídními učitelkami, s nimiž jsme také měli nejčastější kontakty a vedli nejvíce rozhovorů. Abychom mohli lépe nahlédnout do kultury třídních interakcí, zaměříme se nejprve na styly, jakými obě třídní učitelky vedou své žáky. Obě shodou okolností vyučují ve svých třídách český jazyk.

Podobně jako v případě ředitelů, bude výchozím bodem našeho srovnání způsob prezentace vlastních tříd třídními učitelkami.

Třídní učitelka ze ZŠ Bílá - řekněme ji Nová - hovoří o své třídě jako o jednom vnitřně nediferencovaném celku, organismu, osobnosti. Třidu charakterizuje jako dobrou, s velmi dobrým prospěchem. Jak jsme odpozorovali, má v ní vytipované oblíbence, kteří mají v určitých situacích dobře reprezentovat celek: "Tak kdo se nám dnes předvede? Budeš to ty, Aničko? Tak pojď". (Situace zkoušení přednesu Máchova Máje).

Třídní učitelka ze ZŠ Hnědá - řekněme ji Černá - nám podává mnohem pestřejší obraz své třídy. Vidí ji jako skupinu diferencovanou na velmi dobré a špatné žáky. Střed dle ní chybí. Mezi špatnými tvoří zvláštní skupinu Rómové. Hovoří o praktické inertnosti těchto dětí vůči jakémukoli vzdělávání. Podle jejích slov škola zpočátku malé cikány baví, ve věku kolem 11 let však u nich v souvislosti s dospíváním dochází ke zlomu a přestávají školu jako instituci "pro malé děti" brát vážně. Již jim nenabízí nic atraktivního.

V návaznosti na téma maturace Rómů se velmi často mezi učiteli na této škole hovoří o jejich sexualitě. Třídní učitelka Černá nám například se zjevným pohoršením či pohoršenou rezignací uvedla tuto historku:

Erika, žákyně 8. třídy, nechodila delší dobu do školy, aniž by dala o sobě cokoli vědět. Její třídní učitelka se náhodně setkala na ulici s Eričinou matkou a dotazovala se jí, co je s dcerkou, zdali není nemocná. Matka se zarazila a poté prohlásila: "Vidíte ji, mrchu! A korunu domů nedonese!"

Jiná učitelka nezvládající situaci ve třídě nám po hodině řekla: "To jsou celí oni! Jak na ty cikány leze jaro, chovají se jak zvířátka!" Rómové ve třídě - až na jednu dívku, se kterou měla učitelka konflikt - však při této hodině, jak je jejich zvykem, neprojevovali žádnou aktivitu, ani nepracovali, ani "nezlobili". "Bordel" obstarávaly "bílé" děti.

Zdá se, že hovor o Rómech a jejich živočišné sexualitě plní úlohu obhajoby selhání vzdělávacích snah pedagogů. Prezentování Rómů jako nekultivovaných lidí, neslučitelných s naší společností a jejími mravy, má omluvit pedagogickou rezignaci učitelů a potvrdit je alespoň morálně. V ZŠ Bílá jsme se s hovorem o žákovské sexualitě nesetkali.

Způsoby vedení vlastních tříd, jak jsme se s nimi u našich "třídních" setkali, můžeme označit jako styl úzkostné autoritativní kontroly (Nová) a styl klidné sebedůvěry ve vlastní autoritu (Černá).

Třídní učitelka Nová projevuje neustálou tendenci kontrolovat veškeré dění ve třídě, zejména poctivost a samostatnost práce dětí - "oni mohou podvádět". V rámci této tendence disponuje pestrým repertoárem prostředků kontroly autenticity žákovských projevů uplatňovaných

zejména v situacích diktátů a prověrek - dělení žáků na skupiny, rozsazování kamarádů, oddělování sousedů atlasy, vzájemná kontrola a oprava prací mezi spolužáky. Přestože se někdy snaží s dětmi jednat partnersky, velice rychle podléhá svým obavám a upadá do zaběhaného stereotypu.

Učitelka Nová se rozhodla dát dětem prověrku s tím, že si jí poté každý sám opraví a "kdo to bude mít bez chyby, dostane jedničku. Bude to i taková zkouška vaší poctivosti". Vzápětí oddělila sousedy v lavicích atlasy. Po vypršení určitého času přikázala dětem práce si mezi sebou vyměnit a vzájemně si je jinou tužkou opravit. Po chvíli se přihlásila jedna dívka, že má práci bez chyby. Učitelka přišla k ní a ještě dotazem její sousedky "prověřila", zda dvojice v lavici nepodváděla. Nakonec slíbenou jedničku udělila se slovy: "Já ti věřím, Evičko".

Děti jsou na tuto neustálou kontrolu zvyklé, nezaráží je, i když v neoficiálním vyjádření o své třídě, ironicky označují třídní učitelku jako "virus taháků", dělají si legraci z její úzkostnosti a nedůvěry.

Třídní učitelka Černá přistupuje k dětem s klidnou jistotou a sebedůvěrou v autoritu své pozice a schopnosti. V situaci prověrky řeší zcela jiný problém, nežli učitelka Nová, a to problém rezignace některých dětí na možnost úspěchu.

Martina se snažila odevzdat celohodinovou závěrečnou práci již po dvaceti minutách, aniž by vyřešila všechna zadání. Učitelka jí práci vrátila: "Vždyť si mi neodpověděla na polovinu věcí a už mi to dáváš! Neříkej mi, že neumíš určit ani podmět a přísudek. Vem si to zpátky a máš ještě dost času, abys něco vymyslela".

Děti se při prověrce zároveň chovají mnohem uvolněněji nežli sedmáci ze ZŠ Bílá, zcela samozřejmě si například chodí pro příručku pravopisu, či slovník cizích slov. Ve třídě je přítom klid.

Pokud tedy učitelka Nová požaduje a kontroluje především autenticitu autorství a poctivost práce v boji o známky, v ZŠ Hnědá se učitelka Černá snaží podporovat pracovitost a originalitu a požaduje samostatnost ve smyslu plně aktivní osobně zaangażované účasti každého žáka na práci (s výjimkou Rómů). Svým způsobem bojuje o udržení smysluplnosti pedagogického vztahu k žákům.

V souvislosti s charakteristikou třídních učitelk a specifik jejich vztahu k žákům se ještě zmíníme o fenoménu intimity vztahů "třídního" a "jeho" dětí.

Již po krátkém pozorování lze v našich třídách zaregistrovat odlišnou kvalitu vztahů dětí ke "svému třídnímu" a k učitelům ostatním. Třídní učitel má zpravidla vyšší přirozenou autoritu, může si dovolit mnohem neformálnější kontakt, jistou familiárnost ve vztahu se svými žáky nežli jiní učitelé, aniž by došlo k narušení "řádného" běhu hodiny.

Třídní učitelka Černá nám tento dojem potvrdila a jev objasnila dlouhodobou a hlubší vzájemnou znalostí, častějším a intenzivnějším kontaktem žáků a "třídního", účastí učitele na řešení osobních a rodinných problémů dětí, reciprocitou vzájemných služeb a "protislužeb". "Když mi támhle Honza třeba pomůže něco spravit, tak se na něj nemůžu zlobit kvůli tomu, že se mně zeptá, jak se mám".

V třídě dochází k vytvoření specifických emocionálně psychologických vazeb, děti mají obvykle svého "třídního" rády, respektují ho, pokud ovšem zachovává pravidla reciprocit ve vzájemných vztazích.

Učitelka Černá nás zároveň upozornila na fakt problémů vlastní výuky ve třídě kolegyně, se kterou se třeba "nesnáší zrovna nejlépe". Žáci umí vycítit konflikty a napětí ve vztazích mezi učiteli a využívat tyto situace ve svůj prospěch. Učitelé se zároveň, ve vzájemném soupeření a rozepřích s kolegy, prosazují prostřednictvím svých žáků.

V ZŠ Bílá, kde jsou vztahy mezi dětmi a jejich "třídní" mnohem formálnější a méně vřelé, nežli na předchozí škole, jsme se s projevem intimity vztahů žáků k učitelce Nové setkali v situaci jejího návratu po nemoci, kdy chtěla zkoušet z látky probrané kolegou za její nepřítomnosti. Děti se začaly bránit: "My jsme si myslely, že to není úkol, když to není od vás". Po krátkých dohadách a výhrůžkách učitelka nakonec tento argument svých dětí akceptovala s tím, že příště to už ale musí umět: "Teď vám to tedy dávám já a už to píšu do třídní knihy". Psychologickým smyslem celé akce zde zřejmě bylo obnovení a potvrzení emocionálních kontaktů při zjevných dalších sociálních i "materiálních" ziscích - potvrzení rodičovsko-vlastnické role třídní učitelky ve vztahu ke svým dětem a naopak, vyhnutí se zkoušení apod.

Musíme však dodat, že k podobným situacím v souvislosti se "suplováním" dochází běžně ve všech předmětech. Kromě zmíněného faktoru určité intimity a vzájemné znalosti a podpory sem rovněž vstupují již učitelkou Černou zmíněné faktory rivality a konfliktů mezi kantory, šikovných žákovských manipulací těchto vztahů, jakož i využívání jejich vlastních "práv" - právo na svého učitele, právo na srozumitelný výklad a procvičení látky atd. Tento jev by si zasloužil hlubší analýzu.

Třída při vyučování - některé jevy a pravidla interakcí

Po rámcovém popisu vztahů třídního učitele a třídy se nyní podíváme na některé obecné situace vyskytující se při vyučování a na způsoby interakcí učitelů a žáků v nich.

Hodina oficiálně začíná příchodem učitele do třídy, utišením dětí, upoutáním jejich pozornosti a získáním kontroly nad žáky. V závislosti na celkovém stylu výuky a jednání se žáky a v souvislosti s tím na celkové autoritě, postupuje každý vyučující různě - od halasného tišení dětí již od dveří, po klidný příchod a mlčenlivé čekání na ticho (učitelka Černá).

Obecně se dá říci, že děti na začátku hodiny "neznobí", nechtějí si hned rozhněvat učitele a "vykoledovat" si trest. K vážnějším narušením dochází až v průběhu vyučování, jak se o tom za chvíli zmíníme.

Na našich školách jsme v souvislosti se začátkem hodiny a naší přítomnosti na ní zaznamenali dva různé způsoby reakce učitelů na nás. Zatímco se učitelka Nová táže hned v úvodu dětí, kdo se chce předvést, na ZŠ Hnědá učitelé často zahajují výuku stylem: "Doufám, že se mi přes hodinu nepředstavíte tak, jak to obvykle děláváte".

Skutečností však je, že to jak se děti "představí", záleží převážně na vyučujícím. Děti znají hodiny, na kterých se mohou předvádět, kdy nad nimi vyučující nemá, či lehce ztrácí kontrolu - "Přijďte se podívat na angličtinu, to teprve uvidíte srandu" - říká Petr ze ZŠ Hnědá poté, co jsme byli svědky poněkud "volné" hodiny výtvarné výchovy.

Angličtinu jsme navštívili a zjistili jsme, že Petr věděl, co říká. Setkali jsme se s případem hodiny - nehodiny. Učitelka měla program po didaktické stránce připravený dobře, nebyla však absolutně schopna převzít kontrolu nad třídou a výukou. Děti od samého počátku spustily "bengál", uspořádaly cirkusové představení pro sebe i pro nás, v rámci něhož ukazovaly, "co dovedou". Učitelka na ně vůbec nereagovala, učila schizofrenicky jako by mimo žáky, jen pro výuku samu. Děti postupně vyčerpávaly svůj repertoár a začínaly rezignovaně čekat na konec hodiny, který byl vysvozením pro obě zaangażované strany. Jediný, kdo po celou dobu v klidu seděl, byli rómští hoši dodržující pravidlo tiché přítomnosti na hodině a vyučování.

V ZŠ Bílá jsme se s ničím podobným nesetkali. I tam však docházelo občas k narušením výuky - jak hromadným, tak individuálním. Jak měl naznačit předcházející případ, ve zvládnutí těchto situací je důležitý kontakt učitele s žáky a umění jej udržovat a mít pod kontrolou.

Typickou situací, kdy dochází k uvolnění "morálky" ve třídě bývá konec prověrky, diktátu, písemky. Děti ventilují napětí z výkonu, baví se, dohadují, nadávají, smějí se a učitel tyto projevy krátkodobě toleruje - obvykle po dobu sbírání prací. Po upozornění typu "Tak už dost, pokračujeme!" se klid obvykle rychle obnovuje a práce pokračuje dál. Obě strany dodržují určitou nepsanou dohodu, zvyk, takže o narušení hodiny se v těchto situacích v pravém slova smyslu hovořit nedá.

O něco jiného jde v situacích protestů žáků vůči učiteli. Typickým případem je neočekávaná písemka či zkoušení.

V ZŠ Bílá třídní učitelka rozpoutala bouři nevole a protestů oznámením, že v rámci hodiny slohu se bude psát diktát. Poté, co protesty neutichaly, se učitelka ozvala: "Co je to za revoluci?! Já vám mohu dát diktát kdy chcete!"

Výraz "revoluce" používá tato učitelka v podobných situacích velmi často. Označuje tak vlastně chování dětí jako nezákonné, zcela převracující a rozvracející základní pravidla vztahů mezi učitelem a žáky, rušící "normální" školu. Děti po tomto upozornění pokaždé ztichly.

Na ZŠ Hnědá jsme se s "revolucí" či hlasitými protesty proti učitelovým záměrům nesetkali. Děti tam celkově berou školu mnohem volněji a bezstarostněji.

Dalším častým typem narušení výuky ze strany žáků jsou různé případy individuální nepozornosti, vyrušování, skákání do řeči, hraní si atd. Důležitým faktorem jejich vzniku je narušení pravidla reciprocit pozornosti, udržujícího neustálý kontakt učitele s žáky. Jeho podstata spočívá v tom, že žáci si vyžadují pozornost učitele a její absence v jakékoli podobě - učitel se věnuje pouze zkoušení, jednomu či některým žákům a pod. až po výše popsany případ úplného rozpadu hodiny díky rezignaci na kontakt s dětmi - je uráží a provokuje. Narušení tak může být snahou o upoutání pozornosti, navázání kontaktu nebo i pouhou provokací, zkoušením, kam až žák může "zajít". Děti rovněž využívají nemožnost učitele kontrolovat absolutně vše, co se ve třídě děje, mít všechny "pod dohledem", k různým hrám, či soukromým zábavám - čtení pod lavicí, dopisování si, kreslení, "opravu" hodinek atd. Neustále však za normálních okolností sledují zároveň učitele a svou činnost maskují, tají. Až v případě delšího nezájmu či učitelovy nepozornosti se přestávají kontrolovat a přecházejí do exhibice a provokace.

Učitelka Nová, úzkostlivě se snažící držet vše pod kontrolou, těmto situacím předchází a čelí neustálými slovními upozorněními a hrozbami. Naproti tomu učitelka Černá "pracuje s tichem" - její zmlknutí je pro žáky signálem, že se něco děje, že byly přistiženy při nevhodném chování apod. Přestupek někdy ironicky komentuje nevzrušeným hlasem: "No jo. Právě Honza má teď nejvíc jiné práce. To jsem zvědavá, co mi příště řekneš, když se tě náhodou zeptám na to, co tady bereme".

Verbální napomenutí se často týkají upozornění na tzv. pravidlo přidělování hlasu: "Ptal jsem se tě na něco?" nebo "Nyní se táž Evičky".

Zvláštním případem aplikace tohoto pravidla byla situace, kdy Zuzanka ze ZŠ Bílá řešila příklad u tabule, zatímco ostatní měli pracovat ve svých sešitech. Zuzanka však bezradně stála a čekala, zatímco děti v lavicích se bavily se sousedy, otáčely, radily. Učitelka, která mezi tím psala něco do svých poznámek se najednou vzpřímila, rozhlédla po třídě a

poté pravila k Zuzance: "Ale Zuzanko, právě ty jediná máš teď mluvit". Tímto postupem jednak třídu utišila, jednak z Zuzance přiděleného práva mluvit udělala povinnost, úkol vyjádřit se.

Tato příhoda se odehrála při procvičování minulé látky, což byla nejčastější situace, se kterou jsme se mohli na hodinách v obou školách setkat. Učitelé na náš zájem podívat se na jejich hodinu obvykle reagovali: "Pojďte, ale stejně nic nevidíte. Dnes budeme opakovat". Pod "ničím" se skrývalo zejména zkoušení a výklad. Zkoušení jsme zažili pouze jednou, svědky výkladu jsme byli několikrát.

Procvičování a výklad se neustále prolínají a navzájem na sebe navazují. Způsobu výklad - zaměření spíše na mechanickou paměť nebo na logiku vztahů a souvislostí - odpovídá i způsob procvičování - "dril až do zblbnutí" při hodině matematiky v ZŠ Bílá, či snaha najít podstatu problému u těžké látky v ZŠ Hnědá.

Musíme podotknout, že tyto dva způsoby objasňování a procvičování nelze mechanicky stavět proti sobě. Jak jsme zjistili, v každém předmětu existuje cosi jako abeceda, základní slovník, "trivium", které musí žák namemorovat, chce-li porozumět jazyku širších souvislostí a vztahů v dané oblasti. Na chemii v ZŠ Bílá učitel říká: "To jsou základní kyseliny. Ty se prostě musíte nabířovat a znát zpaměti. Myslet můžete u těch složitějších".

Učitel tímto zároveň vyjádřil i fakt, že přemýšlet, t.j. váhat, neznamená odpověď automaticky, se ve škole může jen v případě učiva, které je mimo rámec tzv. povinného souboru. Podobně učitelé často děti upozorňují na to, co si mají v sešitu či knize podtrhnout, zapamatovat, co musí bezpodmínečně znát. Neznalost těchto věcí se nepardonuje ani v případě následného procvičování či opakování. Kulturně tato skutečnost poukazuje na rozlišování logiky nutnosti - ovládnutí vnitřní logiky předepsaného učiva, základního jazyka - a logiky tvůrčího myšlení - hledání a objevení nových, nekonvenčních vztahů a souvislostí.

V případě výkladu a procvičování látky jsme se na ZŠ Hnědá setkali s mnohem individuálnějším přístupem k dětem nežli na jazykové škole. Učitel se věnuje obvykle slabším žákům, s výjimkou Rómů, přičemž sleduje, zdali ostatní pracují a rozumí problematice. Na ZŠ Bílá bývají děti vyvolávány či oslovovány zpravidla mechanicky podle pořadí v lavicích, či zcela náhodně. Děti jsou tu vnímány obecně jako nadané, ambiciozní, soutěživé a dokonce jako "podvratácké". Tímto označením učitelé vyjadřují fakt, že mnohým dětem jde jen o formální uznání za výkon, o známku, jsou nesebekritické a individualistické.

Na druhé straně, jak ukázaly výpovědi těchto dětí v "klimatologickém" dotazníku a v neoficiální kresbě své třídy (pouze "pro nás"), je to právě individualismus a nediferencovaný přístup učitelů, co jim vadí.

Žakovské perspektivy školy a života

V této části naší kapitoly vycházíme z rozboru Poznatkových bilancí, z analýzy dat získaných ze sociologického dotazníku a z dotazníku třídního klimatu.

Základní charakteristiky textů bilancí

Jako základní charakteristiky bilancí jsme zvolili jejich žánr, délku, kvalitu vyjadřování a pravopisu.

Úroveň vyjadřování a pravopisu a také délka textu byla hodnocena s ohledem ke společnému standardu danému souhrnem výpovědí z obou sledovaných tříd.

Součástí práce na hodině a udržování kontroly nad třídou je také využívání, přidělování a vymezování času. Učitel se snaží efektivně využít celou hodinu jako dobu práce. Tak například i při zkoušení či opakování pouze s jedním žákem, přiděluje ostatním dětem práci, kterou následně kontroluje.

Na ZŠ Hnědá jsme se však setkali i s opačným případem, kdy si hoch na hodině výtvarné výchovy opakoval slovíčka z němčiny - "Nic se neděje, tak alespoň využiju čas". Na ZŠ Bílá takto děti využívaly přestávku, s čímž jsme se na druhé škole nesetkali.

Podobně, jak jsme v úvodu hovořili o začátku hodiny v souvislosti s učitelovým uchopením kontroly nad třídou, tak i konec "zaměstnání" je vymezen až na učitelův pokyn. Před blížícím se zvoněním lze přitom pozorovat zvýšenou aktivitu ve třídě, zrychlení činností za účelem "splnění plánu".

Učitel obvykle hodinu příliš neprodlužuje, bedlivě si však hlídá, aby to byl on, kdo oficiálně práci ukončí - "Ještě jsem neskončil!"

V souvislosti s kontrolou času a práce na hodině jsme na ZŠ Hnědá byli svědky hry na náhradní hodinu. Učitelka výtvarné výchovy, mající nízkou autoritu u dětí, poměrně brzy po začátku hodiny ztratila kontrolu nad třídou. Děti se začaly volně bavit a "dovádět". Na jejich chování učitelka zareagovala: "Mám dojem, že si dnes po vyučování uděláme náhradní hodinu". Děti se na chvíli uklidnily a poté začaly opět s volnou zábavou. Učitelka znovu opakovala svou hrozbu a děti se ztišily. Tato interakce se opakovala několikrát. Až v situacích, kdy učitelka po své hrozbě otevřela třídní knihu s tím, že do ní náhradní hodinu zapíše, děti se slibem, že už budou opravdu hodné, na relativně delší dobu upustily od své "produkce".

Jak jsme zjistili z opakovaných pozorování i z rozhovorů s dětmi, tato hra se opakuje téměř pokaždé. Děti doposud náhradní hodinu nikdy nedostaly, ale ví, že při překročení rámce hry a pravidel dohadování - "špásování" - by mohly učitelku skutečně vyprovokovat k oboustranně nepřijemnému zákroku.

Na ZŠ Bílá jsme se s podobným "folkrolem" nesetkali. Vztahy mezi učiteli a žáky jsou tam mnohem vážnější, vysloveně pracovní.

Doposud uvedené jevy a příklady ze vztahů mezi učiteli a žáky ilustrují další zjištěné rozdíly mezi našimi školami. Připsat se dají mnoha faktorům: pověst školy, styl jejího vedení, ambice a aspirace školy i rodičů a dětí, rodinné zázemí atd. Tato zjištění zároveň vypovídají o rozdílech, jak se jeví nám jako pozorovatelům školního života.

V následující části naší kapitoly se pokusíme popsat rozdíly mezi školami z hlediska pohledu žáků.

Nejčastějším žánrem Poznatkových bilancí sebraných ve skupině 20 žáků (13 chlapců a 7 dívek) ZŠ Hnědá je výčet a maskovaný výčet (9 případů, tj. 35,00 %), na druhém místě je to výčet kombinovaný s vyprávěním či úvahou (5x, tj. 25,00 %). Čisté vyprávění se vyskytlo 4x (tj. 20,00 %) a čistá úvaha 1x (tj. 5,00 %).

Nejčastějším žánrem 24 (9 chlapců a 15 dívek) Poznatkových bilancí je v ZŠ Bílá také výčet a maskovaný výčet (15x tj. 26, 50 %) a na druhém místě to bylo vyprávění kombinované s úvahou (3 případy, tj. 12,50 %). Pak následovaly kombinace vyprávění s výčtem a vyprávění s úvahou (oboje ve 2 případech, tj. 8,33 %) a 1x (tj. 4,16 %) se vyskytla čistá úvaha a kombinace úvahy s vyprávěním.

Úroveň vyjadřování a pravopisu jsme hodnotili takto:

ZŠ Hnědá

	nadprůměrné	průměrné	podprůměrné	nehodnotitelné
Pravopis	5 (25 %)	6 (30 %)	7 (35 %)	1 (5 %)
Vyjadřování	3 (15 %)	6 (30 %)	7 (35 %)	4 (20 %)

Pravopis i vyjadřování podprůměrné	4 (20 %)
Pravopis i vyjadřování průměrné	6 (30 %)
Pravopis i vyjadřování nadprůměrné	3 (15 %)
Pravopis lepší než vyjadřování	5 (25 %)
Vyjadřování lepší než pravopis	2 (10 %)

ZŠ Bílá

	nadprůměrné	průměrné	podprůměrné	nehodnotitelné
Pravopis	17 (70,83%)	3 (12,50%)	1 (4,15%)	3 (12,50%)
Vyjadřování	9 (37,50%)	8 (33,33%)	3 (12,50%)	4 (16,66%)

Pravopis i vyjadřování podprůměrné	0
Pravopis i vyjadřování průměrné	4 (16,66%)
Pravopis i vyjadřování nadprůměrné	9 (37,50%)
Pravopis lepší než vyjadřování	10 (41,65%)
Vyjadřování lepší než pravopis	1 (4,15%)

Délka textu byla hodnocena takto:

ZŠ Hnědá

	Chlapci	Dívky	Celkem
Krátký	4	0	4 (20 %)
Spíše krátký	4	0	4 (20 %)
Spíše delší	4	1	5 (25 %)
Dlouhý	1	6	7 (35 %)

ZŠ Bílá

	Chlapci	Dívky	Celkem
Krátký	2	1	3 (12,50%)
Spíše krátký	6	3	9 (37,50%)
Spíše delší	1	2	3 (12,50%)
Dlouhý	0	9	9 (37,50%)

Spolupráce žáků, tedy případ, kdy jsou si dvě bilance velmi podobné a evidentně je inspirována jedna druhou se v ZŠ Hnědá vyskytla 4x, t.j. u dvou dvojic a podepsali se dva žáci, přestože instrukce uváděla práci jako anonymní. V ZŠ Bílá se spolupráce vyskytla ve 14 případech, t.j. u 7 dvojic, 11 školáků si práci podepsalo a jeden si ji označil alespoň monogramem.

V ZŠ Hnědá je v kategorii žánr na prvním místě výčet (maskovaný výčet) a na druhém místě výčet v kombinaci s jinými žánry. Úroveň prací byla nejčastěji hodnocena jako průměrná a podprůměrná a děti měly tendenci psát spíše delší a dlouhé texty.

V ZŠ Bílá je v kategorii žánr na prvním také místě výčet (maskovaný výčet), ale na druhém místě je to úvaha v kombinaci s vyprávěním. Úroveň prací byla převážně nadprůměrná a děti psaly texty buď spíše krátké, nebo naopak dlouhé.

Za povšimnutí stojí, že do kategorie "dlouhého" textu patří v obou skupinách, až na jednu jedinou výjimku, bilance dívek. Dívky byly také lépe hodnoceny při posuzování úrovně pravopisu a vyjadřování, častěji používaly prvky úvahy.

Častější spolupráci mezi dětmi v ZŠ Bílá je možné vysvětlit navyklým stylem práce, při kterém si děti vzájemně opravují své práce. (Obdobnou situaci jsme zažili při zadání Dotazníku třídního klimatu, kdy si děti vzájemně "kontrolovaly", jak vyplnily dotazníky). Vyšší počet podepsaných textů zde může souviset s potřebou předvést se a s pocitem hrdosti na svůj výkon.

Práce dětí ze ZŠ Hnědá byly méně často označeny jménem, ale o to více byly volné, více dětí "uteklo od tématu" a mluvilo o svých problémech, nesouvisejících ani se školou, ani s učením.

Místo školy a perspektiva další kariery

V této části využíváme dat z Poznatkových bilancí a "sociologického" dotazníku. Snažíme se o poznání žákovy perspektivy školy a jeho představy další školní kariery.

U žáků ZŠ Hnědá zůstává škola nezmíněna v 1 případě (5%), jinak je její obraz značně široký. Nejčastěji je popisována jako místo podávání výkonu: "Neučím se moc dobře, ale snažím se" (7 případů, tj. 45 %) a jako místo zvládnutí triví: "Začal jsem chodit do školy. Zde jsem se naučil číst a psát" (6 případů, tj. 30 %). Na druhém místě se objevuje škola jako místo socializace a sociálních kontaktů. "Naučila jsem se chovat ve škole i mimo školu" či "Do školy moc ráda nechodím, jenom kvůli kamarádkám" (4x, tj. 20 %). Pak vystupuje škola, která je místem učení se jednotlivým předmětům: "Z toho jsem se naučil: Přírodopis, fyziku, Matematiku, s těma ostatníma to již není tak -horký-". Je také něčím, na co si musíme zvykat, učit se tomu: "Naučil jsem se chodit do školy". Oboje toto pojetí se vyskytlo ve 3 případech, tj. 15 %. Škola je i místem vzdělávání: "jít na střední školu, kde bych se naučil ještě plno zajímavých věcí" (2x, tj. 10 %) a místem úspěchů: "Ve škole se velmi dobře učím, což se ukazuje i na vysvědčení" (také ve 2 případech). Zajímavým jevem je chápání základní školy jako určitého odrazového můstku, jakési brány, která otevírá či uzavírá přístup k dalšímu vzdělání: "Až skončím povinnou školní docházku, chtěl bych jít na strojírenskou školu" či "Chtěla bych dělat u zvířat, nebo vychovatelku v mateřské škole, ale nemám na to známky, nejde mi to". Škola zde není hodnocena.

V ZŠ Bílá je škola nezmíněna ve 4 případech (16,67 %), jinak je její obraz také velmi rozmanitý. Nejčastěji je chápána jako místo získávání vědomostí (41,67 %).

Dokumentují to výroky typu: "ve škole nám dávají vzdělání z různých pramenů", či je zmíněna via jednotlivé vyučovací předměty (20,83 %): "Ve škole to byla matematika, čeština, angličtina, němčina, ruština, zeměpis, dějepis, přírodopis, fyzika, chemie". Jen o něco méně početné (4x, tj. 16,67 %) je zastoupení školy jako místa zvládnutí triví: "V první třídě jsem se vlastně naučil ty nejzákladnější věci, které člověk zná a měl by je umět. Číst, psát trošku málo počítat". Je také místem učení se jazykům: "Ve vyšších třídách jsem se naučil a ještě se učím mateřskému jazyku i dvěma cizím jazykům. Je to angličtina a němčina". Objevuje se i pojetí školy jako místa hodnocení: "mám z ní špatné známky ..." či podávání výkonu: "Chtěl bych také zlepšit učení ve škole". Je i místem socializace: "Velice hodnotím výuku paní učitelky Č. v šesté třídě, která nás naučila základy společenského chování", přípravy na život: "Škola nás připravuje do života. Né tak docela, ale trošku určitě", i zábavy: "Ve škole připravujeme nástěnku. To je také zábavné". Škola je zde nejen kladně hodnocena, ale i kritizována (3 případy, tj. 12,50 %), nejčastěji pro nedostatečnost výuky: "Také mě učili jazyky, ale to mně připadá málo", či "Chtěla bych se naučit víc a ne marnit čas s ekologií, kde je to pořád to samé".

Přání pokračovat ve studiu na střední škole se v bilanci ze ZŠ Hnědá vyskytlo 4x (20 %), vždy bez návaznosti na vysokou školu, přání vystudovat VŠ se v této skupině nevyskytlo. Přání učit se cizí jazyk(y) se objevuje 2x (10 %), být vzdělaný, zdokonalovat se, si přeje jeden žák (5 %). Přání cestovat či pracovat v zahraničí se neobjevilo. Poměrně frekventované je přání být bohatý, umět šetřit, hospodařit (4x, tj. 20 %) a touha naučit se sebeobranu, karate a pod. (3x, tj. 15 %), která se v bilancích ze ZŠ Bílá nevyskytla.

Ve vzorku ze ZŠ Bílá se přání vystudovat střední školu objevuje v bilancích 7x (29,16 %) a z toho 3x je tato SŠ chápána jako předstupeň studia na VŠ. Přání vystudovat VŠ

se celkem vyskytlo v 5 bilancích (20,83 %). Přání naučit se cizí jazyky se vyskytlo 14x (50,83 %), být vzdělaný a zdokonalovat se chce 5 dětí (20,85 %). Poměrně častá je touha cestovat, pracovat v zahraničí (5 případů, 20,83 %).

Školáci ze ZŠ Hnědá hodnotí svoji školní úspěšnost jako "patřím k průměru, ale v některých předmětech patřím k těm nejlepším" či jako "jsem průměrný, v ničem nevykáním" (v obou případech je to 31,58 %). Na rozdíl od dětí ze ZŠ Bílá se 15,71 % zdejších školáků zařadilo mezi "nejlepší žáky ve třídě". Vždy dva žáci (10,53 %) se zařadili do kategorie "mám podprůměrný prospěch, i když v některých předmětech jsem na tom lépe" a do kategorie "jsem ve všem podprůměrný".

V ZŠ Bílá se žáci hodnotí nejčastěji jako "patřím k průměru, ale v některých předmětech patřím k těm nejlepším" (75,83 %) či se považují za "průměr, v ničem nevykající" (25,00 %). Žádné z dětí samo sebe nezařazuje do skupiny nejlepších žáků a pouze 2 (8,33 %) se řadí mezi slabé a další dva mezi nejslabší žáky.

Pro žáky ze ZŠ Hnědá je škola hlavně místem podávání výkonu, zvládnutí učiva a socializace. Je to uzavřený systém, který se odlišuje od reálného života a děti cítí potřebu ovládnout ty dovednosti, které jim umožní prosadit se/přežít v reálném životě - ať už na úrovni přímé fyzické obrany, či na úrovni zabezpečení si dobrých materiálních podmínek. /Ke stejným výsledkům došel i Charlot u francouzských dětí z dělnických rodin¹/ Pro děti ze ZŠ Bílá je škola, na různé úrovni abstrakce, místem získávání vědomostí a učení, je přirozenou součástí života. Svoji budoucnost orientují směrem k akademické/ vysokoškolské kariéře.

Konkrétní představa o budoucí profesi se v obou skupinách vyskytuje zhruba stejně často, o svém budoucím povolání má jasno asi 20% žáků, i když jejich volba se nám dospělým může zdát často nereálná, jako v případě stíhacího pilota či profesionální zpěvačky. Ale pokud je tato představa spojena s volbou odpovídající střední školy /SPŠ strojírenská, konzervatoř/, je tu již určitý cíl, záměr, který řídí další aktivitu, a není to jen pouhé snění a dětské fantazírování.

Představa o rodinném životě, péči o partnera a děti je o něco častější, ale výrazně konkrétnější ve skupině dětí ze ZŠ Hnědá. Zde jsou představy často zřetelně ovlivněny negativními zkušenostmi z rodinného života rodičů: "...ale hlavně, až budu mít děti a manžela, abych na ně měla co nejvíce času a byli jsme spolu šťastní".

Rodinné zázemí žáků

Rodiče vystupují v bilancích ze ZŠ Hnědá jako vzor pro zvládnutí manuálních dovedností: "Vím, že se to nemá říkat, ale táta je děsně šikovnej", či jsou vzorem charakterových vlastností: "Povahově jsem spíš po mémě" (obojí ve 3 případech, tj. 15%). Často jsou rodiče/rodina hodnoceni negativně: "Můj nevlastní táta je děsně protivnej, myslí jenom na práci" (3x, tj. 15 %).

Rodiče v bilancích školáků ze ZŠ Bílá vystupují často jako profesní vzor: "Chtěl bych se dostat do IB, kde pracuje táta", rodina je pak místem rozvoje intelektuálních schopností, její členové děti učí, motivují a podporují jejich koníčky: "také mě moje teta učí hrát na klavír". To vše ve 12 případech (54,25%). Rodina také poskytuje vzor pro určité povahové charakteristiky, sociální dovednosti: "Rodiče mě naučili mít výdrž, neustupovat" (4x, tj. 16,66 %). Méně často, jen 2x (4,16%), vystupuje rodina jako místo nácviku prakticko-manipulativních dovedností: "Od maminky bych se chtěla naučit vařit různá dobrá jídla".

Analýza údajů ze "sociologického" dotazníku ukázala, že ve vzdělání našich žáků jsou mezi sledovanými třídami výrazné rozdíly (viz tabulku).

Zjištěné kombinace vzdělání rodičů:

kombinace	ZŠ Bílá	ZŠ Hnědá
VŠ x VŠ	11	0
VŠ x SŠ	4	2
VŠ x OU	1	0
VŠ x nev	2	0
SŠ x SŠ	2	2
SŠ x OU	2	3
SŠ x ZŠ	0	1
SŠ x nev	2	1
OU x OU	0	1
OU x nev	0	4
nev x nev	0	4

VŠ vysoká škola
SŠ střední škola
OU odborné učiliště
ZŠ základní škola
nev nevím

Naprostá většina dětí ze ZŠ Bílá pochází z rodiny, kde má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání - 18 žáků, t.j. 75 %. Z toho v 11 případech (zhruba 45 %) mají vysokoškolské vzdělání oba rodiče. V dalších případech se kombinuje vysoká škola a střední škola (4, t.j. 16 %), vysoká škola a odborné učiliště (1, t.j. 4 %) a ve dvou případech respondenti uvádějí, že vzdělání druhého z rodičů neznají (8 %). Zbytek dětí z této třídy (6, t.j. 25 %) pochází z rodiny, kde má alespoň jeden rodič středoškolské vzdělání.

Proti tomu pouze dvě děti (11 %) ze ZŠ Hnědá pocházejí z rodiny, kde má alespoň jeden z rodičů vysokou školu. V obou případech jde o kombinaci vysoké školy a střední školy. Z dalších dětí má alespoň jeden z rodičů střední školu v 6 případech (33 %). Ostatní děti uvádějí pouze vyučení některého z rodičů (5, t.j. 28 %). Rodiče se také méně často odhodlali k soukromému podnikání (3 proti 8).

Poměrně velká část dětí z této skupiny (4, t.j. 22 %) nezná vzdělání ani jednoho ze svých rodičů. V základní škole Bílá jsme se s tím nesetkali.

V případech, kdy děti uvádějí neznalost vzdělání jednoho z rodičů (4 v ZŠ Bílá a 5 v ZŠ Hnědá), jde většinou (7x) o neznalost otce vzdělání. Tato neinformovanost nesouvisí s tím, jestli otec žije s rodinou, či ne.

Dalším zajímavým zjištěním je fakt, že z celkového počtu 20 rodin, kde má alespoň jeden rodič vysokou školu, je tímto rodičem, až na dvě výjimky vždy otec. Tato skutečnost by mohla souviset s tradicí, podle které je nositelem akademické kariéry v našich rodinách častěji muž.

Rodiče v ZŠ Hnědá si nejčastěji přejí, aby jejich děti dále studovaly na střední škole (36,84 %), či nastoupily do některého učebního oboru (26,32 %). Gymnázium se zde

ocitá až na třetím místě. VŠ si pro své děti přeje 52,64 % rodičů, ale nepřeje si ji celých 15,79 %. Přání dětí odpovídají zhruba přání rodičů, 36,84 % jich chce jít na střední školu a 26,32 % do učiliště. Tato shoda se potvrdila i při statistickém zpracování výsledků.

Podle žáků ze ZŠ Bílá si jejich rodiče nejčastěji přejí, aby pokračovali ve studiu na střední škole (33,33 %), či na gymnáziu (25,00 %). Učební obor zde zaujímá až třetí místo, přeje si jej pro své děti jen 20,83 % rodičů. Studium na vysoké škole by si přálo 62,50 % a nepřálo 4,17 % rodičů. Přání žáků odpovídají přání rodičů. Nejvíce dětí by chtělo studovat na střední odborné škole (29,17 %) a na druhém místě pak je gymnázium (25,00 %). K rozporu mezi rodiči a dětmi dochází nejčastěji při volbě mezi střední školou a gymnáziem. Dvě třetiny voleb dětí a rodičů se pohybuje mezi "určitě chci na VŠ" a "asi bych si přál studovat na VŠ". Z dalšího srovnání vyplývá, že je zde jasně plánovaná kariéra vedoucí přes gymnázium (méně často přes SŠ) ke studiu na VŠ.

Perspektiva vlastní třídy

V dotazníku "My Class Inventory" * str. 188 /pro zjednodušení tak označujeme oba klimatologické dotazníky - MCI i ICEQ/ se v hodnocení reálného obrazu třídy obě třídy příliš neliší a to ani jedna od druhé, ani od celého sledovaného souboru. Pouze děti ze ZŠ Bílá hodnotí svoji třídu jako méně soudržnou (tento rozdíl je statisticky významný) a také mají tendenci hodnotit školu jako méně náročnou než děti ze ZŠ Hnědá.

V tom co by si přáli, tedy představa ideální třídy se u žáků ZŠ Hnědá téměř přesně shoduje s ideálním obrazem, který mají i žáci ostatních sledovaných škol. Děti ze ZŠ Bílá si přejí, v porovnání s ostatními dětmi, výrazněji nižší soutěživost (i tento rozdíl je statisticky významný) a méně trénic a rozporů ve třídě.

Výraznější rozdíly však nacházíme při srovnání rozdílů mezi reálným obrazem třídy, tedy mezi tím jak děti třídí klima prožívají a mezi jeho ideálním obrazem, mezi třídou do které by si přály chodit. Školáci ze ZŠ Hnědá si s daleko menší intenzitou, než děti v ZŠ Bílá i než děti z celého sledovaného souboru přejí, aby bylo ve škole méně trénic a slabší je i jejich přání po větší kohezivnosti třídy (rozdíl je statisticky významný) a to zvláště v porovnání se ZŠ Bílá, ale toto přání je u nich slabší i ve srovnání s celkem všech sledovaných škol.

K největšímu rozporu mezi ideálním a reálným obrazem třídy u dětí v ZŠ Bílá dochází při posuzování soutěživosti, kde přání po menší kompetitivnosti je zhruba dvojnásob silnější, než u dětí ze ZŠ Hnědá a než u celého souboru (výsledek je statisticky silně významný). Statisticky významnější je u nich i přání po větší stmelnosti, soudržnosti třídy.

K ještě významnějším rozdílům mezi oběma sledovanými třídami však dochází při srovnávání reálného obrazu práce ve škole. V ZŠ Bílá skórují školáci výrazně níže ve škále Personifikace, tedy hodnotí postoj učitele k jednotlivým žákům jako méně diferencovaný, méně osobní a to jak ve srovnání s celým souborem, tak se ZŠ Hnědá (rozdíl je statisticky významný). Obdobně nízko, ve srovnání s celou skupinou i se ZŠ Hnědá, skórují ve škále Investigace, stupnici hodnotící problémový styl vyučování (rozdíl je opět statisticky významný). Nízko také skórují, opět jak ve srovnání s celým souborem, tak s párovou školou na škále Diferenciace, škále postihující individuální a skupinovou výuku. Hodnocení školáků v ZŠ Hnědá se v těchto škálách téměř kryje s průměrem celého sledovaného souboru.

Děti ze ZŠ Hnědá však výrazněji skórují na stupnici Independence, to znamená na škále volnosti, škále možnosti

zasahovat do chodu práce ve škole. Tato hodnota je u nich výrazně vyšší než u žáků párové školy a je o něco vyšší než je průměr v celém sledovaném vzorku.

Při srovnání rozdílů mezi reálným obrazem a ideální představou práce ve třídě, nacházíme největší rozdíly u dětí ze ZŠ Bílá na škále Personifikace, kde rozdíl mezi realitou a ideálem je více než dvojnásobný ve srovnání se ZŠ Hnědá a více jak jeden a půlkrát vyšší než u celého souboru (statisticky silně významné). Stejně tak nacházíme u těchto dětí téměř dvojnásobnou diskrepanci mezi realitou a ideálem na škále Investigace, kde investigace je mnohem nižší, než by si školáci přáli.

Pro žáky ze ZŠ Bílá je tedy škola o něco méně náročná, ve třídě panuje značná soutěživost a mezi dětmi dochází k častějším konfliktům. Postoj učitele k sobě pocítují jako méně individualizovaný, přejí si, aby se bral větší ohled na jejich osobnost, ale zároveň pocítují určitou kompetenci při zasahování do průběhu vyučování. Tradiční systém výuky jim nevyhovuje, preferují problémový styl skupinového vyučování.

Pro děti ze ZŠ Hnědá je sice škola průměrně obtížná, s obvyklým množstvím konfliktů a oproti dětem ze ZŠ Bílá pocítují menší potřebu, nebo snad menší možnost zasahovat do jejího chodu, měnit pravidla fungování systému a zároveň se cítí tímto systémem omezovali. Učitelé zde citlivěji reagují na individuální potřeby jednotlivých žáků, což nám potvrdilo i pozorování v průběhu vyučování a rozhovory s jednotlivými učiteli.

V obou skupinách většina dětí uvádí, že má ve škole několik kamarádů a po prázdninách se těší do školy. Děti ze

ZŠ Hnědá však častěji než děti ze ZŠ Bílá vypovídají, že mají kamarády mimo třídu a že se po prázdninách do školy vůbec netěší.

Rozdíl v prospěchu * str. 187 mezi oběma třídami není pouze rozdílem jejich průměrného prospěchu, ale i rozdílem rozložení průměrného prospěchu jednotlivých žáků ve třídě.

V ZŠ Hnědá je průměrný prospěch 2,36, ale průměrná známka jednotlivých žáků je velmi variabilní (jedna dívka má samé jedničky, 5 žáků má vyznamenání, jeden chlapec bude dělat opravnou zkoušku a 3 žáci neprospěli - jeden z nich bude třídu opakovat, druhý končí povinnou školní docházku a třetí se stěhuje s rodiči na Slovensko). Nejvíce dětí má průměr 2,51 a horší /je jich 43,48%/, pak následuje skupina dobrých žáků s prospěchem 1,36-1,70 a nakonec je tu skupina školáků, kteří mají prospěch průměrný - 1,36-1,37. Vidíme tedy, že v rámci této třídy jsou žáci velmi dobří, průměrní a slabí, což se neshoduje s hodnocením učitelů, podle kterého třídě chybí střed.

V ZŠ Bílá je průměrný prospěch 1,42 (dva žáci měli samé jedničky, 15 žáků mělo vyznamenání a nejhorší žák má průměr 1,85), nejvíce žáků má prospěch v rozmezí 1,00 - 1,35 /těch je 46,42%/ a pak 1,36-1,70 /těch je 35,70%. Školáci jsou tedy rozdělení do dvou, zhruba stejně početných skupin: jsou tu ti nejlepší, patří do I. prospěchového pásma a pak ti "slabší". Slabší píšeme v uvozovkách, protože prospěch 1,7 patří v jiných školách mezi ty průměrné či dokonce lepší výsledky.

V obou třídách je průměrný prospěch dívek o něco lepší než průměrný prospěch chlapců.

Závěr

V kapitole " Faktor školy a třídy " jsme si chtěli v rámci co nejkompaktnějších pohledů zohledňujících kulturní specifika dvou srovnávaných škol, přiblížit a ilustrovat konkrétně situační význam údajů a dat získaných používanými výzkumnými metodami. Nyní se pokusíme naše základní zjištění krátce shrnout v interakčním rámci vztahů kultury instituce a jejích aktérů.

Dva různé styly vedení škol, které jsme v kapitole popsali, musíme chápat v konkrétních kontextech odlišných kulturních podmínek těchto institucí. Dá se předpokládat, že každý z našich ředitelů by se choval na druhé srovnávané škole jinak. Manažer by například sotva mohl navazovat kontakty se zahraničními ambasádami a pedocentrický ředitel by se již například nemusel zabývat problémem motivace dětí k učení. Zároveň je možné, že manažer by ze ZŠ Hnědá dokázal udělat "dobrou" školu - otázkou by byla demokratičnost jeho postupu - a že pedocentrista by neobstál v konfliktu s ambiciózními rodiči.

Možností je mnoho, poněvadž určitý styl a strategie řízení školy je vždy výsledkem kombinace jak osobnostních předpokladů ředitele a jeho perspektiv školy a vzdělávání, tak konkrétních společensko kulturních podmínek.

Totéž lze tvrdit i o námi zjištěných odlišných způsobech vedení dětí třídními učitelkami. Na této úrovni již je však osobnostní vklad do jednání a uplatňování určité strategie vyučování potenciálně silnější. Téměř na každé škole se lze setkat s učiteli "demokraty" i "autokraty".

Na druhé straně, dáme-li úzkostně autoritativní styl vedení třídy učitelkou Novou do souvislosti se zjištěnými fakty celkově značně formálních, pracovních vztahů učitelů k dětem dětí k nim, vidíme zde i silný vliv kulturního pozadí této ambiciózní, "pracující" a podnikající školy na vztahy

učitelů a žáků. U dětí na ZŠ Hnědá, vedených mnohem volněji, zvyklých na značnou svobodu a autonomii, by učitelka Nová asi mnoho šancí na "přežití" se svým přístupem neměla.

Učitelce Černé by naopak mohli na ZŠ Bílá vadit příliš upjatí a ambiciózní žáci, kteří jsou i v řeči některých svých učitelů označováni za "podvratáčky".

V této souvislosti jsme se v řeči některých učitelů na obou školách setkali se selankou poklidné vesnické školy a nezkažených dětí v ní. Jak jsme však viděli, na obou školách jsou děti "zkažené" zcela jinak - jednou jsou příliš ambiciózní, po druhé pro ně škola nemá téměř žádný význam a autoritu, své učitele "zlobí" a provokují.

V poslední části naší kapitoly jsme se zaměřili na žáky a na kulturní podmínky z nichž pocházejí, abychom tak lépe pochopili faktory vytvářejí odlišné žákovské kultury na obou školách.

Děti ze ZŠ Hnědá pocházejí převážně ze středoškolských a dělnických rodin a rodiče jsou pro ně konkrétním vzorem zvládnání prakticko - manipulativních dovedností či modelem povahových charakteristik. Základní školu vesměs pocítují jako něco vnějšího, něco co musí akceptovat, a proto se necítí oprávněni zasahovat do jejího systému. Vidí ji jako uzavřený celek poměrně ostře kontrastující s opravdovým životem. Také centrum jejich společenského života je často mimo školu. Představu svého dalšího života orientují převážně směrem k založení, dobrému materiálnímu zabezpečení a starostlivé péči o rodinu.

Rodinné zázemí žáků ze ZŠ Bílá je převážně vysokoškolské a středoškolské a rodiče jsou pro své děti výrazným profesionálním vzorem. Rodina motivuje a vytváří

příležitost pro různou zájmovou činnost a její členové vystupují často v roli učitelů. Pro tyto děti je škola velmi důležitá ve smyslu užitečnosti, školní učení je něčím přirozeným a neustálé vzdělávání je součástí života. Úvahy o své budoucnosti orientují převážně směrem k profesionální, vysokoškolské kariéře.

Potvrdilo se, že vzor rodičů, typ rodiny, ve které dítě vyrůstá, formuje jeho vztah ke škole, k akademickému vzdělání a je modelem vytváření představ budoucí profesionální a životní kariéry.

Ukázalo se, že jedinečnost každé třídy, její charakter, vytváří ne její průměrní žáci se svým průměrným prospěchem a nejčastěji se vyskytujícím typem rodinného zázemí, ale jsou to právě odchylky od toho "průměru", které formují specifický obraz každé třídy.

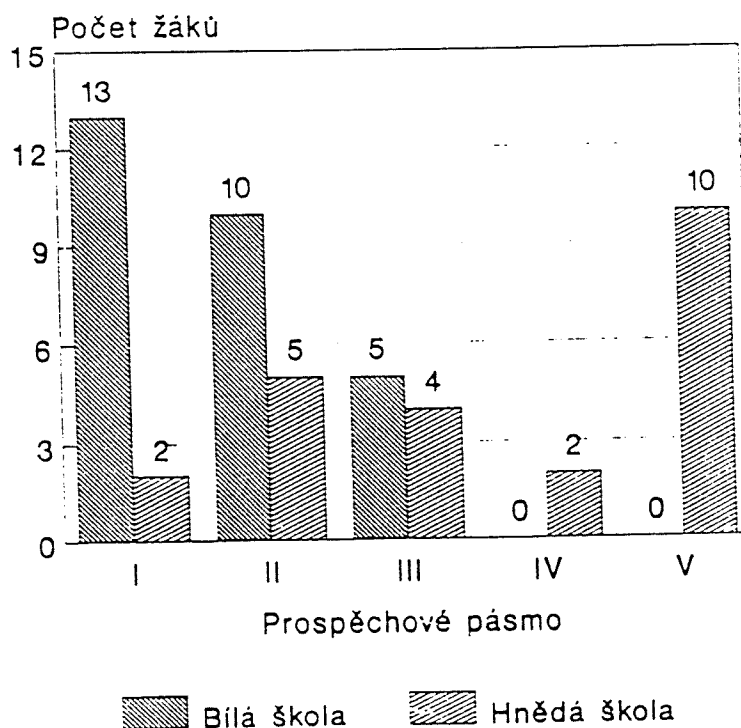
Také se potvrdila stará zkušenost, že dívky jsou na školu lépe připraveny, lépe zvládají její požadavky.

Žákovskými perspektivami školy a života jsme uzavřeli metodologický kruh charakteristiky kulturních podmínek našich škol. Vztahy v nich jsou vzájemně a oboustranně provázané. Žáci jsou na jedné straně důležitými "vstupními podmínkami" formování kultury školy, její pověsti, "image" atd. Na druhé straně ředitel a učitelé, jako nositelé vlastních kultur, perspektiv a ambicí, disponují různými strategiemi zvládnání, přetváření, ale i využívání kulturního "vkladu" žáků a jejich rodinného zázemí. V některých případech, jako na ZŠ Bílá, si ředitel dokonce své budoucí žáky vybírá. Zde se však již dostáváme k problematice oficiální politiky a systému distribuce příležitostí ke vzdělávání, která však musí být řešena v mnohem širších sociálně-kulturních kontextech.

Poznámky

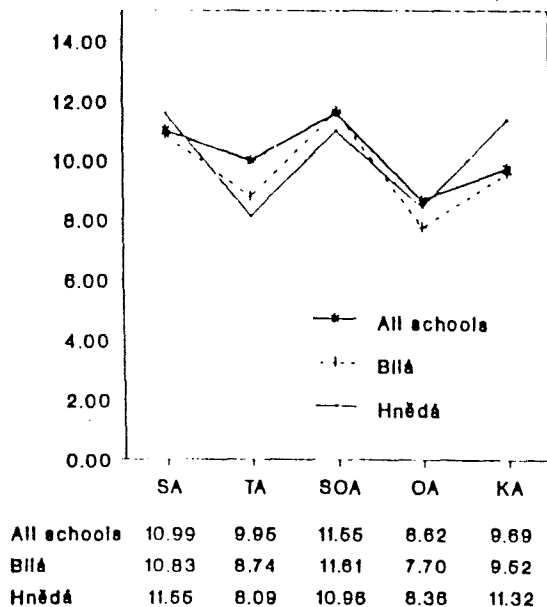
¹ Charlot, B. : *Všichni na jedničku*. Praha, Universita Karlova 1991.

Rozložení průměrného prospěchu

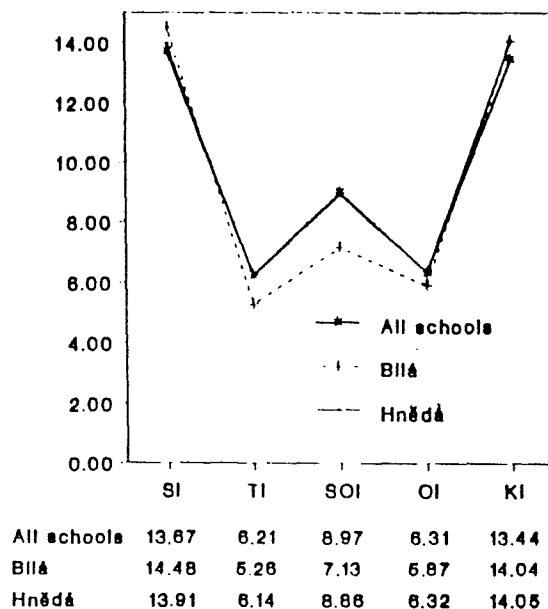


I	1.00 - 1.35	IV	2.11 - 2.50
II	1.36 - 1.70	V	2.51 a horší
III	1.71 - 2.10		

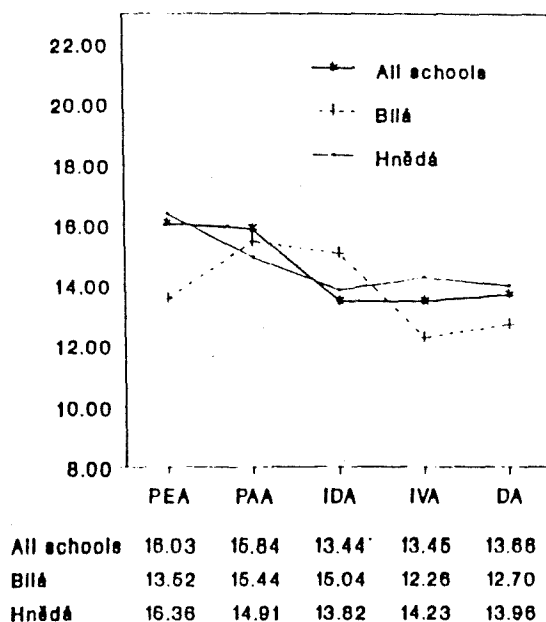
My class inventory (real situation)



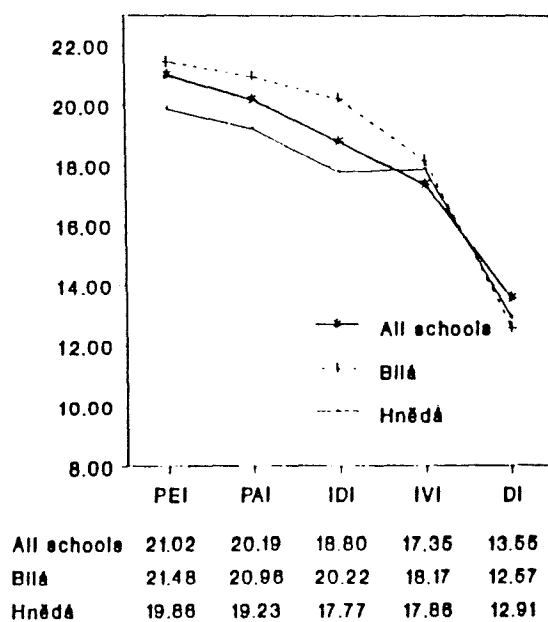
My class inventory (ideal situation)



My class inventory (real situation)



My class inventory (ideal situation)



Závěr

Hana Kasíková

Nebude zřejmě příliš originální, když napíšeme, že závěr je vlastně úvodem: přesto nám tato věta symbolizuje jeden z nejvýraznějších postojů, vztahujících se k práci naší výzkumné skupiny.

Vztah k poznání byl ústředním tématem celé práce, a to ve dvojitým základním smyslu: vztah k poznání u sledovaných žáků na konci školní docházky, ale i vztah k poznání, respektive poznávání desetičlenné výzkumné skupiny, která se chtěla dostat blíže k podstatě problému/ů: o tomto vztahu k poznání vypovídá jak charakteristika metodologického přístupu v úvodu celé práce, tak metodologické vstupy do jednotlivých příspěvků.

Co tedy víme o vztahu k poznání? Co se v mládí naučili žáci základních škol a co jsme schopni reflektovat našimi výzkumnými metodami?

Základní linie příběhu žáků Zelené, Bílé, Modré, Hnědé a Žluté školy v závěru školní docházky, vedená v širokém tématu vztahu k poznání, je zvyrazněna především ve spojnici od vzdělávacích ambicí žáků k výsledkům jejich profesionální volby, od tušení "možného" k realitě změny.

Čím a jak je charakterizován a určen vztah k poznání, vnímaný především prizmatem ústředního bodu vzdělávacích ambicí?

Odpověď byla hledána v různých úhlech pohledu. Jeden z nich se váže k výsledkům statistické analýzy dotazníku, kterou prezentuje v práci M. Rendl. Nejzřetelněji na pozadí množství údajů a nově vznikajících hypotéz v ní vystupuje linie statusové reprodukce: jako určující se tu prezentují backgroundové rodinné charakteristiky - vysoký nebo nízký status rodiny s vysokou pravděpodobností implikuje vysoké nebo nízké ambice rodičů i žáků, žákovský prospěch a v konečném důsledku tedy i možnost znovupotvrzení vysokého nebo nízkého statusu.

Jemnější statistická analýza prostřednictvím typologie rodinného prostředí se v textu napojuje na stať I. Viktorové o rodičovském projektování budoucí životní dráhy svých dětí. Téma reprodukce se tu vrací jako nabídka rodinné reprodukce povolání a s ním se objevuje i téma hledání určité jistoty v prozatím nejméně jasné situaci ve světě poznání dítěte, tj. v situaci, kdy se zásadně mění charakter tohoto poznání: v podstatě prudká změna doposud servírovaného ve variabilní a rizikové svádí pak k volbě jistější, protože "prošlapané" cesty v profesionální dráze.

Ve směru jistot jako by pokračovalo téma řádu, jež je určitou zakázkou rodičů vůči škole. Rodičovská optika školy, učení, poznání, zpracovaná biografickou metodou, je v centru pozornosti S. Štecha. V této optice se ukazuje jako výrazný - protože potvrzený i očima dětí - institucionálně-instrumentální vztah ke škole, který se převádí na obecnou tezi "škola jako život před životem": škola, která neučí věci pro skutečný život, která nedovolí se skutečně angažovat (také proto, že nebere ohled na individualitu žáka), škola, které je třeba se podrobit, zatímco života je třeba se zmocňovat.

Řádu školy je třeba porozumět: odtud přiblížení se škole jako forma mobilizace rodičů, která má do určité míry založení v rodičovských "krédech" a v které se projevují variabilní přístupy k školní docházce dítěte, k jeho školnímu poznání.

Blízkost "rodičovským" statím I. Viktorové a S. Štecha a "dotazníkové" M. Rendl uvádí ve svém textu "Dělat sám svoje: profi-volba z hlediska identity" M. Kučera. Střelka otázky, čím a jak je charakterizován vztah k poznání u čtrnáctiletých dětí je ve shodném poli zkoumání interakcí rodič-učitel-žák zaměřena více na optiku žákovskou. V otázce "kdo jsem" prostřednictvím otázky "čím budu", tedy prostřednictvím profesionální volby, se mj. vrací i téma reprodukce, napjaté tentokrát mezi úvahami o "identitě reprodukce" a "reprodukcí identity", vrací se tu i téma mobilizace prostřednictvím identitních strategií (uvědomovaných, neuvědomovaných i nevědomých).

"Bilanční" stať pokračují v žákovském pohledu na vlastní poznání. Nevypovídají vlastně přesně o tom, co žáci skutečně vědí a umějí, spíše o tom, co se rozumí, když 13-14 letý chlapec nebo stejně stará dívka řeknou naučil jsem se, co se tedy objevuje jako otázka smyslu poznání a učení.

Kvantitativní analýza poznatkových bilancí (S. Štech) přináší dětské zhodnocení toho, odkud smysluplné poznání přichází, jaká je role školy, rodiny, vrstevníků v jejich poznání, práce s kategoriemi, které mapují poznání minulé, zažité i zamýšlené, projektované neskončila u četností činností a obsahů v různých sférách (volný čas, činnosti školní a intelektuální, sociální a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti). Hlubší analýza sycení těchto kategorií obsahy objevila mj. detailnější a poněkud překvapivý obraz školy, který se vyčerpává především triviem a výčtem předmětů, ale i obdobně překvapivé vhledy do každodenních činností dětí a otázek spojených s prací na sobě, jejichž důležitost vzrůstá s posunem do 'projektu poznání', do budoucnosti.

Stať o etnokonceptech učení (K. Pavlica), o vlastních teoriích učení národa žáků obohacuje prostřednictvím metody komponentní analýzy rozbor bilancí o další rozměry: obsahové (co dítě v učení považuje za základní a co za nástavbové), afektivní (co je zajímavé, baví a co ne), osobního a sociálního významu (co je pro ně důležité, nedůležité, zbytečné), etické (co je dobré a co je špatné). Současně se stať pokouší o skicu odlišností v etnokonceptech učení dvou vyhraněných skupin: příštích "vysokoškoláků" a "učňů", a to na rozboru výpovědí dětí o budoucnosti jejich cesty poznání.

Analýza druhé, "projektové" části bilancí je základem textu M. Kučery "Dogmatici, akademici a skeptici - 'vědět předem' v 7. třídě". Stejně jako texty předchozí vycházející z bilanční analýzy si klade otázku: Co se to tedy žáci naučili, co umí? Odpověď je vlastně v určitém kontrastu vůči tomu, co na jiném místě, ve své druhé stati Dělat sám svoje říká autor sám: "Výzkumník při pátrání pocituje nejprve většinou zklamání." Vytečované místo znamená směr zkoumání vztahu dětí k jednotlivým předmětům. Ale dítě, jež neumí mít rádo matematiku nebo češtinu pro ně samé (odtud zklamání), přitom dokáže předložit takovou výpověď o svém poznání, která vede výzkumníka k formulaci základního problému celého textu. Jde o problém anticipace poznání a učení, problém povýtce filozofický: odtud název textu i jeho struktura. Zklamání výzkumníka se v tomto případě může týkat jak školního selhávání skupiny vysoce hodnotně reflektujících dětí, tak - i když on sám tento problém bagatelizuje - možné nepřizpůsobivosti edukačních programů ve vztahu k dětským potřebám, zájmům, směru kladení otázek.

Zatímco text o filozofech zúžil pozornost na menší vzorek, stať V. Semerádové jej naopak rozšiřuje o mezinárodní aktéry - žáky anglických a francouzských škol. Vyhledáváním klíčových kategorií nejprve pro jednotlivé okruhy - školu, rodinu, budoucnost (profese, rodina) - v bilančních souborech a poté klíčových kategorií pro každý z těchto souborů vzniká přehledné a pro další zkoumání vysoce inspirativní srovnání francouzských, anglických a českých bilancí, francouzského, anglického a českého dětského vztahu k poznání. (Francouzské bilance - kategorie "bránit se" (další, detailnější srovnání českých a francouzských bilancí ve stati S. Štecha), anglické bilance - kategorie "a lot of", české kategorie "být/nebýt jako...").

Další celek textů má již zaostřeno především na školu, školní poznání. Jde o celek, propojený pojmem skryté kurikulum, jež interpretuje M. Klusák.

M. Klusák s A. Škaloudovou jsou také autory stati "Klima z perspektivy žáků", stati, která zaznamenává prostředky statistické analýzy to, co znamená pro žáky vytvořit si vztah ke školnímu společenství, k jeho zvláštnímu způsobu soužití a práce v něm. V množství údajů, které přináší tato analýza o obecném vztahu žáků ke škole, o vnímání klimatu své třídy, školní kariéře zvýrazňuje autor především rezervovanost, ambivalentnost vztahu ke škole, téma ztotožnění, sdílení postojů s celkem třídy a otázky adaptace na školní život u žáků rozvrstvených do skupin studentů a nestudentů.

Pokus o plastičtější obraz života ve třídě "ještě než nastane a když už nastane situace učení" z hlediska interakcí aktérů podávají H. Kasíková a M. Klusák. Na příkladu několika interakčních žánrů vzniká úvaha o zdrojích odvozování interakčních žánrů, které se rozrůstají do strategií, a vztahu interakčního žánru a učební dohody mezi učitelem a žáky.

Podstatnou stránku školního života - školu jako místo sociálního styku zejména mezi dětskými aktéry popisuje I. Viktorová. Pohled do žákovské kultury, pohled do třídního

společenství je pohledem na otázky ohrožení, skupinových tlaků, vzniku specifických pravidel a norem, podmiňujících faktorů školních kariér. To, co se žák v tomto případě učí, stejně jako v případě vyrovnávání se s proměnami interakčních žánrů, založených mezi učitelem a žáky, jsou prvky struktury sociální kompetence, tedy to, co žák vysoce hodnotí ve vztahu k otevřené budoucnosti.

Návratem k témuž, ale tentokrát prostřednictvím společenských a kulturních aktivit čtrnáctiletých, je text D. Bittnerové-Moravcové. Přes typické společenské a kulturní projevy, dětské hry a zájmy je sledován posun od homogenní třídy (společné hry, společná kritéria hodnocení kulturních vstupů atp.) k jejímu rozpadu. Polarizace vztahů podle osy budoucí životní kariéry, kterou - jak jsme viděli - nezvládla osa kariéry školní, znamená vlastně posun na lince od jednotného prostoru dětství k diferencovanému světu dospělosti.

A ještě jednou škola a třída: K. Pavlica a V. Semerádová v detailním pohledu na dvě třídy dvou do značné míry vyhraněných škol od pasportizace přes styly vedení škol, interakce mezi učiteli a žáky až po žákovské perspektivy zdánlivě opakuje témata textů předchozích. Avšak právě proto, že se tato srovnávací stať stala jejich průsečíkem a také průsečíkem využívaných metod, přináší údaje další a klade další otázky.

Čtenář, který přečetl celou výzkumnou zprávu, na tomto místě ví, že závěr není skutečně závěrem. Jednak z důvodu, který je uveden v úvodu tohoto textu, jednak proto, že je jen určitým shrnutím. Jenže - jak již bylo řečeno - chtěli jsme psát příběh dětí na konci školní docházky. Příběh zazněl prostřednictvím různých vyprávěčů v jednotlivých textech: a pokud někomu sdělíte, že "to bylo o tom", nic o příběhu neřeknete. Proto prosím hledejte závěry především v předchozích statích. Případá mi, že je lze číst na x způsobů: to je asi nejobecnější a - podle mého názoru vysoce cenná - charakteristika celého textu.

Přílohy

Dotazník pro žáky s výsledky třídění prvního stupně

Poznatkové bilance- ukázky

Dotazník na klima "Má třída- jaká je a jakou bych si ji přál"

Dotazník pro žáky

Uvádíme zde znění položek dotazníku, tak jak byly prezentovány respondentům, tzn. ve shodném znění i grafické úpravě. Navíc ovšem za jednotlivými znaky již rovnou prezentujeme výsledky třídění prvního stupně, tzn. absolutní a relativní četnosti odpovědí. Tam, kde byly otevřené či polootevřené položky dodatečně kategorizovány, uvádíme před výsledky také způsob kódování znaku. Tyto výsledkové bloky, vsunuté do znění dotazníku, jsou tištěny kurzívou.

1. Jak často se díváš na televizi ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. prakticky denně i více hodin
2. denně, ale jen na pořady, které mě zajímají
3. jen málokdy

1. ___

	1	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	16	124	20	160	
REL	0.00	10.00	77.50	12.50	100.00	

2. Sleduješ v televizi některý z pořadů, jako jsou Minuty dne, Deník ČST, Události a komentáře?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. skoro denně
2. jen občas
3. ne, nesleduji

2. ___

	2	0	1	2	3	CELKEM
ABS	1	35	113	11	160	
REL	0.63	21.88	70.63	6.88	100.00	

3. Baví tě číst knížky ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, baví, čtu rád(a)
2. moc mě to nebaví, ale občas si nějakou knížku přečtu
3. nebaví, čtu jen to, co musím znát do školy

3. ___

	3	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	98	59	3	160	
REL	0.00	61.25	36.88	1.88	100.00	

4. Odebíráte nebo si kupujete u vás doma pravidelně nějaké noviny ?

Zaškrtni jednu z odpovědí, případně vypiš:

1. ne
2. ano, jaké.....

4. ___

znak 4: 1- neodebírání (+ tisk bulvární povahy a náhodný odběr např. večerníků)
 2- odběr (pravidelný) denního tisku
 3- odběr periodických časopisů (včetně dětských)
 4- odběr denního tisku i časopisů

	4	0	1	2	3	4	CELKEM
ABS	0	42	49	43	26	160	
REL	0.00	26.25	30.63	26.88	16.25	100.00	

5. Díváš se někdy na video ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano, u známých, příbuzných nebo u kamarádů
3. ano, doma

5. ___

	5	0	1	2	3	CELKEM
ABS		0	25	76	59	160
REL		0.00	15.63	47.50	36.88	100.00

6. Učíš se hrát na nějaký hudební nástroj, zpívat, tančit, hrát divadlo nebo malovat ?

Zaškrtni jednu z odpovědí a případně doplň, co děláš:

1. ne
2. ano, učím se.....

6. ___

7. ___

Znak 6: 1- ne
2- kytara
3- ostatní hudební nástroje
4- tanec, zpěv, malování, divadlo

	6	0	1	2	3	4	CELKEM
ABS		0	95	19	19	27	160
REL		0.00	59.38	11.88	11.88	16.88	100.00

Znak 7: vztahuje se k otázce č. 7 (sporty) na následující straně - rozlišuje institucionální - závodní sportovní činnost a neinstitucionální
1- sport provozuje neinstitucionální = písmena A -> I nejsou zakroužkována
2- sport institucionální (závodně) v oddíle = některé z písmen A - I je zakroužkováno

	7	0	1	2	CELKEM
ABS		2	80	78	160
REL		1.25	50.00	48.75	100.00

7. Kterým z následujících sportů se věnuješ a jak často ?

U každého z uvedených sportů zaškrtni jedno z čísel.
Pokud tento sport děláš v nějakém oddíle, zakroužkuj písmeno, které ho označuje:

	ne,vůbec	občas	pravidelně	
A. fotbal	1	2	3	8. ___
B. lední hokej	1	2	3	9. ___
C. odbíjená, košíková	1	2	3	10. ___
D. lyžování	1	2	3	11. ___
E. tenis	1	2	3	12. ___
F. lehká atletika	1	2	3	13. ___
G. box, judo, karate	1	2	3	14. ___
H. cyklistika	1	2	3	15. ___
I. jiný sport, jaký	1	2	3	16. ___

8	0	1	2	3	CELKEM
ABS	4	47	93	16	160
REL	2.50	29.38	58.13	10.00	100.00
9	0	1	2	3	CELKEM
ABS	5	114	40	1	160
REL	3.13	71.25	25.00	0.63	100.00
10	0	1	2	3	CELKEM
ABS	6	33	103	18	160
REL	3.75	20.63	64.38	11.25	100.00
11	0	1	2	3	CELKEM
ABS	2	34	90	34	160
REL	1.25	21.25	56.25	21.25	100.00
12	0	1	2	3	CELKEM
ABS	4	57	86	13	160
REL	2.50	35.63	53.75	8.13	100.00
13	0	1	2	3	CELKEM
ABS	3	56	68	33	160
REL	1.88	35.00	42.50	20.63	100.00
14	0	1	2	3	CELKEM
ABS	2	122	18	18	160
REL	1.25	76.25	11.25	11.25	100.00
15	0	1	2	3	CELKEM
ABS	4	29	105	22	160
REL	2.50	18.13	65.63	13.75	100.00
16	0	1	2	3	CELKEM
ABS	49	17	56	38	160
REL	30.63	10.63	35.00	23.75	100.00

8. Byl(a) jsi už někdy s rodiči, nikoli se školou, v divadle ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, jednou nebo dvakrát
3. ano, vícekrát

17. ___

17	0	1	2	3	CELKEM
ABS	1	20	68	71	160
REL	0.63	12.50	42.50	44.38	100.00

9. Byl(a) jsi už někdy s rodiči v kině ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, jednou nebo dvakrát
3. ano, vícekrát

18. ___

18	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	4	38	118	160
REL	0.00	2.50	23.75	73.75	100.00

10. Byl(a) jsi už někdy s rodiči na výstavě obrazů nebo soch ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, jednou nebo dvakrát
3. ano, vícekrát

19. _____

	19	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	50	66	44	160	
REL	0.00	31.25	41.25	27.50	100.00	

11. Byl(a) jsi už někdy s rodiči v nějakém muzeu ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, jednou nebo dvakrát
3. ano, vícekrát

20. _____

	20	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	1	45	114	160	
REL	0.00	0.63	28.13	71.25	100.00	

12. Byl(a) ses už někdy s rodiči podívat na nějaké sportovní soutěži (fotbal, hokej, odbíjená, gymnastika, tenis, apod.)

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, jednou nebo dvakrát
3. ano, vícekrát

21. _____

	21	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	55	60	45	160	
REL	0.00	34.38	37.50	28.13	100.00	

13. Věnuješ se s otcem či s matkou nějakým společným koníčkům ?

Zaškrtni jednu z odpovědí, případně vypiš:

1. ne
2. ano, jakým.....

22. _____

Znak 22: 1- ne

2- chovatelství (vč.kynologie), pěstitelství +
ochrana životního prostředí

3- sběratelství, modelářství, počítače, ruční práce

4- sport (vč. rybařiny), populární hudba + jiné

	22	0	1	2	3	4	CELKEM
ABS	0	90	13	17	40	160	
REL	0.00	56.25	8.13	10.63	25.00	100.00	

14. Věnuješ se ty sám nějakým koníčkům ?

Zaškrtni jednu z odpovědí, případně vypiš:

1. ne
2. ano, jakým.....

23. _____

Znak 23: totéž co 22

	23	0	1	2	3	4	CELKEM
ABS	0	21	19	46	74	160	
REL	0.00	13.13	11.88	28.75	46.25	100.00	

15. Pomáháš rodičům při domácích povinnostech (nákupu, úklidu, umývání nádobí apod.) ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, občas
3. ano, pravidelně

24. ___

24	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	0	52	108	160
REL	0.00	0.00	32.50	67.50	100.00

16. Trávíš soboty a neděle společně s rodiči ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. většinou ne
2. jen někdy
3. většinou ano

25. ___

25	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	2	23	135	160
REL	0.00	1.25	14.38	84.38	100.00

17. Popiš, co o sobotách a nedělích nejčastěji děláš :

.....

26. ___

- Znak 26: 1- jezdit na chatu, chalupu (tam pomáhat na zahradě, sportovat apod.)
 2- být s kamarády (kamarádkami) někde venku
 3- věnovat se hlavně sportování
 4- jiné - být doma, pomáhat, učit se, návštěvy příbuzných, TV, procházky s rodiči za kulturou, po Praze

26	0	1	2	3	4	CELKEM
ABS	1	60	31	29	39	160
REL	0.63	37.50	19.38	18.13	24.38	100.00

18. Byl(a) jsi alespoň část minulých letních prázdnin společně s rodiči na dovolené ?

1. ne
2. ano

27. ___

27	0	1	2	CELKEM
ABS	0	6	154	160
REL	0.00	3.75	96.25	100.00

19. Pokud jsi uvedl(a), že jsi strávil(a) alespoň část svých prázdnin společně s rodiči na dovolené, vypiš:

A. kde to bylo.....

28. ___

B. a jak dlouho.....

29. ___

- Znak 28: 1- na chatě, chalupě, u prarodičů
 2- domácí dovolená - po ČSFR
 3- zahraniční dovolená (bývalý východ i západ)
 4- na chatě, chalupě + rekreace po ČSFR
 5- na chatě, chalupě + rekreace zahraniční

28	0	1	2	3	4	5	CELKEM
ABS	4	39	50	39	11	17	160
REL	2.50	24.38	31.25	24.38	6.88	10.63	100.00

Znak 29: 1- méně jak 14 dnů
2- 14 dnů a výše

29	0	1	2	CELKEM
ABS	4	16	140	160
REL	2.50	10.00	87.50	100.00

20. Byl(a) jsi už s rodiči v nějaké zemi na Západě ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, jednou nebo dvakrát
3. ano, vícekrát

30. ___

30	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	35	64	61	160
REL	0.00	21.88	40.00	38.13	100.00

21. Pokud jsi uvedl(a), že jsi s rodiči už v nějaké zemi na Západě byl(a), vypiš, ve které:

.....

31. ___

Znak 31: 1- Německo (vč. bývalé NDR), Rakousko
2- l+ostatní země západní Evropy či jiný kontinent

31	0	1	2	CELKEM
ABS	37	91	32	160
REL	23.13	56.88	20.00	100.00

22. Zajímají se rodiče o to, co čteš ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. téměř ne
2. ano, občas
3. ano, vždy se zajímají o to, co čtu

32. ___

32	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	39	100	21	160
REL	0.00	24.38	62.50	13.13	100.00

23. Dostáváš k svátku, k narozeninám a o vánocích od rodičů knihy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nedostávám
2. jenom někdy
3. ano, pravidelně

33. ___

33	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	10	105	45	160
REL	0.00	6.25	65.63	28.13	100.00

24. Smíš se dívat na televizi, kdy chceš ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano

34. ___

34	0	1	2	CELKEM
ABS	0	76	84	160
REL	0.00	47.50	52.50	100.00

25. Zajímají se rodiče o to, s kým kamarádíš ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano

35. ___

	35	0	1	2	CELKEM
ABS	0	37	123	160	
REL	0.00	23.13	76.88	100.00	

26. Jak se většinou chovají tvoji rodiče, když máš ve škole nějaký úspěch ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. berou to jako samozřejmost
2. pochválí mne
3. odmění mne

36. ___

	36	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	20	135	5	160	
REL	0.00	12.50	84.38	3.13	100.00	

27. Pokud jsi uvedl(a), že tě rodiče za úspěch ve škole odmění, napiš jakým způsobem:

.....

37. ___

Znak 37: 0- neodměňují

1- finanční odměna

2- ostatní druh odměny (sladkost, kniha, mimořádně dovolená oblíbená činnost apod.)

	37	0	1	2	CELKEM
ABS	146	6	8	160	
REL	91.25	3.75	5.00	100.00	

28. A nyní uveď, jak se většinou chovají tvoji rodiče, když máš ve škole nějaký neúspěch

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. chtějí vědět příčinu neúspěchu a snaží se mi pomoci
2. přejdou to
3. zpravidla mi vynadají
3. potrestají mne

38. ___

	38	0	1	2	3	4	CELKEM
ABS	0	92	7	52	9	160	
REL	0.00	57.50	4.38	32.50	5.63	100.00	

29. Pokud jsi uvedl(a), že tě rodiče potrestají, napiš jak

.....

39. ___

Znak 39: 0- netrestají

1- fyzický trest

2- zákaz TV či jiné oblíbené činnosti

3- zákaz ven

	39	0	1	2	3	CELKEM
ABS	141	1	11	7	160	
REL	88.13	0.63	6.88	4.38	100.00	

30. Chtějí rodiče, aby ses učil(a) cizím jazykům ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, je jim to celkem jedno
2. ano, považují to pro mne za velmi důležité

40. _____

40	0	1	2	CELKEM
ABS	0	5	155	160
REL	0.00	3.13	96.88	100.00

31. Učíš se cizím jazykům i mimo rámec povinné školní výuky ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano, uveď jaké

41. _____

znak 41: 1- ne 2- angličtina 3- němčina 4- ostatní jazyky

41	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	125	19	16	160
REL	0.00	78.13	11.88	10.00	100.00

32. Učí tě cizímu jazyku jeden z tvých rodičů ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ne, přímo mě neučí, ale pomáhá mi
3. ano, učí mě

42. _____

42	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	59	79	22	160
REL	0.00	36.88	49.38	13.75	100.00

33. Jak často se rodiče dívají na tvé domácí úkoly nebo tě z něčeho zkoušejí ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. skoro nikdy
2. jen když je nějaký malér
3. někdy, spíše namátkou
4. asi tak obden
5. prakticky denně

43. _____

43	0	1	2	3	4	5	CELKEM
ABS	0	15	8	53	43	41	160
REL	0.00	9.38	5.00	33.13	26.88	25.63	100.00

34. Vyžaduješ ty sám pomoc od rodičů při přípravě do školy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, často se obracím na rodiče, aby mi pomohli
2. pomoc od rodičů vyžaduji jen výjimečně
3. ne, připravuji se sám

44. _____

44	0	1	2	3	CELKEM
ABS	1	25	94	40	160
REL	0.63	15.63	58.75	25.00	100.00

35. Chtějí rodiče, aby ses každý den připravoval na vyučování ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano

45. ___

	45	0	1	2	CELKEM
ABS	1	39	120	160	
REL	0.63	24.38	75.00	100.00	

36. Máš každý den pevně stanovenou dobu pro domácí úkoly a přípravu do školy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano

46. ___

	46	0	1	2	CELKEM
ABS	1	135	24	160	
REL	0.63	84.38	15.00	100.00	

37. Pomáhají ti rodiče s domácími úkoly a s přípravou do školy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. skoro nikdy
2. jen někdy
3. prakticky denně

47. ___

	47	0	1	2	3	CELKEM
ABS	1	40	111	8	160	
REL	0.63	25.00	69.38	5.00	100.00	

38. Když si doma povídáš s rodiči, chtějí, abys mluvil(a) správnou češtinou ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano, často mě opravují

48. ___

	48	0	1	2	CELKEM
ABS	1	126	33	160	
REL	0.63	78.75	20.63	100.00	

39. Zajímají se rodiče o to, co budeš dělat, až skončíš základní školu ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. moc je to nezajímá
2. ano, už jsme o tom hovořili
3. ano, velmi jim záleží na tom, kam půjdu a často o tom hovoříme

49. ___

	49	0	1	2	3	CELKEM
ABS	1	3	74	82	160	
REL	0.63	1.88	46.25	51.25	100.00	

40. Shodují se představy rodičů o výběru školy či oboru s tvými představami o tom, co bys chtěl dělat po základní škole ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, moje představy se s představami rodičů neshodují
2. ano, shodují, ale jen částečně
3. ano, o mé budoucnosti máme stejné představy
4. nevím

50. ___

	50	0	1	2	3	4	CELKEM
ABS	0	9	63	58	30	160	
REL	0.00	5.63	39.38	36.25	18.75	100.00	

41. Na jakou školu či obor by sis podle názoru tvých rodičů měl podat přihlášku ?

Vypiš konkrétně:

51. ___

Znak 51: 1- gymnasium
2- střední odborná škola s maturitou
3- učební obor
4- není, nejsou rozhodnutí (ev. 9.tř.)

51	0	1	2	3	4	CELKEM
ABS	1	34	55	42	28	160
REL	0.63	21.25	34.38	26.25	17.50	100.00

42. Na jakou školu či obor bys chtěl ty sám podat přihlášku ?

Vypiš konkrétně:

52. ___

Znak 52: totéž co znak 51

52	0	1	2	3	4	CELKEM
ABS	0	27	59	43	31	160
REL	0.00	16.88	36.88	26.88	19.38	100.00

43. Přejí by si tvoji rodiče, abys jednou studoval na vysoké škole ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

- určitě chtějí, abych šel studovat na vysokou školu
- asi by si to přáli
- spíše o tom neuvažují
- určitě si to nepřejí
- nevím

53. ___

53	0	1	2	3	4	5	CELKEM
ABS	0	29	57	25	6	43	160
REL	0.00	18.13	35.63	15.63	3.75	26.88	100.00

44. Víš, jaké vzdělání má tvůj otec ?

Pokud to víš, zaškrtni jen to nejvyšší, kterého dosáhl

- má základní vzdělání
- kromě základního vzdělání je vyučen
- má maturitu na střední škole
- vystudoval vysokou školu
- nevím

54. ___

54	0	1	2	3	4	5	CELKEM
ABS	1	6	45	35	45	28	160
REL	0.63	3.75	28.13	21.88	28.13	17.50	100.00

45. Víš, jaké vzdělání má tvoje matka ?

Pokud to víš, zaškrtni jen to nejvyšší, kterého dosáhla

- má základní vzdělání
- kromě základního vzdělání je vyučena
- má maturitu na střední škole
- vystudovala vysokou školu
- nevím

55. ___

55	0	1	2	3	4	5	CELKEM
ABS	0	5	35	66	30	24	160
REL	0.00	3.13	21.88	41.25	18.75	15.00	100.00

46. Jaké povolání má tvůj otec? Napiš, co dělá a kde pracuje.

Uveď co nejpodrobněji:

.....

56. ___

Znak 56: 0- otázka není zodpovězena nebo otec nepracuje

1- fyzická práce v průmyslu (např. dělník v ČKD)

2- fyzická práce ve službách (např. řidič v KOVO, prodavačka atd.)

3- úředník, zaměstnanec (např. fakturantka, vedoucí družstva)

4- specialista (všichni VŠ pracující ve výrobě i službách a státní správě, školách, vědě, zdravotnictví)

5- neví, jaké má otec přesně zaměstnání

6- jakýkoliv druh soukromé činnosti

	56	0	1	2	3	4	5	6	CELKEM
ABS		6	18	49	22	40	6	19	160
REL		3.75	11.25	30.63	13.75	25.00	3.75	11.88	100.00

47. Pracuje tvoje matka ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne

2. ano

57. ___

	57	0	1	2	CELKEM
ABS		0	11	149	160
REL		0.00	6.88	93.13	100.00

48. Pokud tvoje matka pracuje, uveď její povolání. Opět napiš, co dělá a kde pracuje.

Uveď co nejpodrobněji:

.....

58. ___

Znak 58: totéž co znak 56

	58	0	1	2	3	4	5	6	CELKEM
ABS		11	1	44	79	18	2	5	160
REL		6.88	0.63	27.50	49.38	11.25	1.25	3.13	100.00

49. Když vezmeš v úvahu vaši třídu, co bys řekl(a) sám(a) o sobě, o svém prospěchu? Pokus se vybrat z následujících odpovědí tu, která nejlépe vyjadřuje to, co si o sobě myslíš.

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. patřím k nejlepším

2. patřím k průměru, ale v některých předmětech patřím k těm lepším

3. jsem ve všem průměrný a v ničem nevynikám

4. mám podprůměrný prospěch, i když v některých předmětech jsem na tom o něco lépe

5. jsem ve všem podprůměrný

59. ___

	59	0	1	2	3	4	5	CELKEM
ABS		0	24	77	37	20	2	160
REL		0.00	15.00	48.13	23.13	12.50	1.25	100.00

50. Máš ve třídě kamarády, kamarádky ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, mám ve třídě několik dobrých kamarádů, kamarádek
2. ano, mám jednoho nebo dva dobré kamarády, kamarádky
3. ne, nemám ve třídě prakticky žádného kamaráda, kamarádku
4. mám kamarády, kamarádky spíše mimo třídu

60. _____

	60	0	1	2	3	4	CELKEM
ABS	0	120	25	1	14	160	
REL	0.00	75.00	15.63	0.63	8.75	100.00	

51. Když končí letní prázdniny, těšíš se už do školy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano
2. moc ne
3. vůbec ne

61. _____

	61	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	28	97	35	160	
REL	0.00	17.50	60.63	21.88	100.00	

52. Jak vypadá tvoje příprava do školy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. denně se připravuji na všechny předměty na druhý den
2. denně se připravuji, ale vždy jen na některé předměty
3. učím se jen když vím, že budu zkoušen(a) nebo že bude písemka
4. učím se prakticky až když zjistím, že mi hrozí špatná známka na vysvědčení
5. neučím se skoro vůbec

62. _____

		0	1	2	3	4	5	CELKEM
ABS	2	9	64	70	9	6	160	
REL	1.25	5.63	40.00	43.75	5.63	3.75	100.00	

53. Když dostaneš horší známku než obvykle, jsi z toho nešťastný ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, dost mě to trápí
2. ne, příliš mi to nevadí

63. _____

	63	0	1	2	CELKEM
ABS	0	130	30	160	
REL	0.00	81.25	18.75	100.00	

54. Jaký je vlastně tvůj názor na školu ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ve škole se naučím spoustu potřebných věcí
2. škola je nutná, ale často se učíme spoustu zbytečných věcí
3. školu považuji za plýtvání časem

64. _____

	64	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	66	93	1	160	
REL	0.00	41.25	58.13	0.63	100.00	

55. Stává se ti, že máš pocit, že jsi dobře připraven(a) na vyučování, a přesto dostaneš špatnou známku ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. někdy ano
3. ano, poměrně často

65. ___

65	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	16	136	8	160
REL	0.00	10.00	85.00	5.00	100.00

56. Máš ve škole nějaké oblíbené předměty ?

Zaškrtni jednu z odpovědí a případně uveď oblíbené předměty:

1. ne, nemám žádné oblíbené předměty
2. ano, mám a jsou to především

66. ___

.....

67. ___

Znak 66: 1- nemá oblíbené předměty
2- má oblíbené předměty

66	0	1	2	CELKEM
ABS	0	12	148	160
REL	0.00	7.50	92.50	100.00

Znak 67: 1- M, F, Ch, B
2- Z, D, Čj a další jazyky, OV
3- TV, Pracovní výchova, Rodinná výchova
4- Kombinace některého z předmětů skup. 1+2
5- Kombinace některého z předmětů skup. 1+3
6- Kombinace některého z předmětů skup. 2+3
7- uvádí neuspořádaně předměty ze všech skupin

67	0	1	2	3	4	5	6	7	CELKEM
ABS	12	13	17	37	19	14	32	16	160
REL	7.50	8.13	10.63	23.13	11.88	8.75	20.00	10.00	100.00

57. Máš ve škole nějaké neoblíbené předměty ?

Zaškrtni jednu z odpovědí a případně uveď neoblíbené předměty:

1. ne, nemám žádné neoblíbené předměty
2. ano, mám a jsou to především

68. ___

.....

69. ___

Znak 68: jako znak 66

68	0	1	2	CELKEM
ABS	0	28	132	160
REL	0.00	17.50	82.50	100.00

Znak 69: jako znak 67

69	0	1	2	3	4	5	6	7	CELKEM
ABS	28	71	8	7	32	5	3	6	160
REL	17.50	44.38	5.00	4.38	20.00	3.13	1.88	3.75	100.00

58. Měl jsi za poslední dva roky větší problémy s některým ze tvých učitelů ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, neměl
2. ano, měl

70. ___

70	0	1	2	CELKEM
ABS	0	113	47	160
REL	0.00	70.63	29.38	100.00

59. Měli s tímto učitelem obdobné problémy i někteří tvoji spolužáci ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, neměli
2. ano, měli

71. ___

71	0	1	2	CELKEM
ABS	9	73	78	160
REL	5.63	45.63	48.75	100.00

60. Má ten, kdo je ve vaší třídě podle tvého názoru nejchytřejší, také nejlepší známky ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano

72. ___

72	0	1	2	CELKEM
ABS	2	31	127	160
REL	1.25	19.38	79.38	100.00

61. Myslíš si, že až budeš starší, využiješ to, co ses naučil(a) na základní škole ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, jsem o tom přesvědčen(a)
2. ano, ale využiji jen něco
3. myslím, že většinu věcí vůbec nevyžiji

73. ___

73	0	1	2	3	CELKEM
ABS	1	50	100	9	160
REL	0.63	31.25	62.50	5.63	100.00

62. Uvažoval(a) jsi o tom, že bys studoval(a) na vysoké škole ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. určitě bych chtěl(a) studovat na vysoké škole
2. nejsem si zatím jist(a), ale asi bych chtěl(a) studovat vysokou školu
3. nejsem si zcela jist(a), ale spíše ne
4. rozhodně nechci studovat na vysoké škole
5. nevím, ještě jsem o tom neuvažoval(a)

74. ___

74	0	1	2	3	4	5	CELKEM
ABS	0	28	28	38	41	25	160
REL	0.00	17.50	17.50	23.75	25.63	15.63	100.00

63. Jistě sis všiml(a), že některé věci jsou pro tvůj život důležitější než jiné. Pokus se v předloženém seznamu označit, co ty sám (sama) považuješ za důležité pro svůj život

Zaškrtni vpravo u každé z věcí označených

písmeny A - S číslo jedné z odpovědí:

1. velmi důležité / 2. méně důležité / 3. nedůležité

A. abych žil(a) s otcem a s matkou ve správné rodině	1	2	3	75.
B. abych žil(a) ve zdravém životním prostředí	1	2	3	76.
C. abych byl(a) vzdělaný(á), měl(a) velké znalosti	1	2	3	77.
D. abych hodně cestoval(a), poznával(a) různé země	1	2	3	78.
E. abych se snažil(a) pomáhat všude, kde je potřeba	1	2	3	79.
F. abych dobře vypadal(a), měl(a) pěkný osobní vzhled	1	2	3	80.
G. abych se uměl(a) o sebe postarat, byl(a) samostatný(á)	1	2	3	81.
H. abych byl ve svém budoucím životě úspěšný(á)	1	2	3	82.
I. abych se uměl(a) prosadit, měl(a) dobré nápady	1	2	3	83.
J. abych žil(a) v blahobytu, měl(a) hodně peněz	1	2	3	84.
K. abych žil(a) ve shodě se svojí náboženskou vírou	1	2	3	85.
L. abych měl(a) pocit, že jsem někomu užitečný(á)	1	2	3	86.
M. abych si našel (našla) dobrého životního partnera	1	2	3	87.
N. abych byl(a) tolerantní, žil(a) v dobrém vztahu s lidmi	1	2	3	88.
O. abych mohl(a) být hrdý(á) na zemi, kde jsem se narodil(a)	1	2	3	89.
P. abych se naučil(a) poctivě pracovat, odevzdávat co nejlepší výkon	1	2	3	90.
R. abych se choval(a) vždy tak, aby si mne lidé vážili	1	2	3	91.
S. abych neměl(a) velké zdravotní problémy	1	2	3	92.

75	0	1	2	3	84	0	1	2	3
ABS	1	138	15	6	ABS	2	24	85	49
REL	0.63	86.25	9.38	3.75	REL	1.25	15.00	53.13	30.63
76	0	1	2	3	85	0	1	2	3
ABS	1	144	12	3	ABS	3	21	40	96
REL	0.63	90.00	7.50	1.88	REL	1.88	13.13	25.00	60.00
77	0	1	2	3	86	0	1	2	3
ABS	1	106	47	6	ABS	4	102	52	2
REL	0.63	66.25	29.38	3.75	REL	2.50	63.75	32.50	1.25
78	0	1	2	3	87	0	1	2	3
ABS	1	36	111	12	ABS	1	145	11	3
REL	0.63	22.50	69.38	7.50	REL	0.63	90.63	6.88	1.88
79	0	1	2	3	88	0	1	2	3
ABS	0	114	41	5	ABS	1	140	15	4
REL	0.00	71.25	25.63	3.13	REL	0.63	87.50	9.38	2.50
80	0	1	2	3	89	0	1	2	3
ABS	1	42	91	26	ABS	2	99	56	3
REL	0.63	26.25	56.88	16.25	REL	1.25	61.88	35.00	1.88
81	0	1	2	3	90	0	1	2	3
ABS	1	148	8	3	ABS	1	139	16	4
REL	0.63	92.50	5.00	1.88	REL	0.63	86.88	10.00	2.50
82	0	1	2	3	91	0	1	2	3
ABS	1	101	53	5	ABS	1	119	34	6
REL	0.63	63.13	33.13	3.13	REL	0.63	74.38	21.25	3.75
83	0	1	2	3	92	0	1	2	3
ABS	2	90	63	5	ABS	1	140	15	4
REL	1.25	56.25	39.38	3.13	REL	0.63	87.50	9.38	2.50

Počet respondentů u všech znaků je 160, tzn. 100%.

64. Pokud v předcházejícím seznamu nebylo něco, co považuješ pro svůj budoucí život za důležité, uveď, co to je:

.....

93	0	1	2	CELKEM
ABS	121	0	39	160
REL	75.63	0.00	24.38	100.00

93. ___

65. Jsi

1. chlapec

2. děvče

94	0	1	2	CELKEM
ABS	0	82	78	160
REL	0.00	51.25	48.75	100.00

94. ___

66. Kolik máš sourozenců ?

Vyplň počet:

mám sourozenců

95	0	1	2	3	CELKEM
ABS	36	100	19	5	160
REL	22.50	62.50	11.88	3.13	100.00

95. ___

67. Kolik z tvých sourozenců je starších než ty?

Zaškrtni jednu z odpovědí a případně vyplň počet starších sourozenců:

1. jsem nejstarší

2. mám starších sourozenců

96	0	1	2	CELKEM
ABS	35	48	77	160
REL	21.88	30.00	48.13	100.00

97	0	1	2	3	CELKEM
ABS	83	62	14	1	160
REL	51.88	38.75	8.75	0.63	100.00

96. ___

97. ___

68. Chodil(a) jsi do mateřské školky ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, chodil(a) jsem pravidelně

2. ano, ale chodil(a) jsem jen někdy

3. ne, prakticky jsem do školky nechodil(a)

98	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	128	22	10	160
REL	0.00	80.00	13.75	6.25	100.00

98. ___

69. Pokud jsi do mateřské školy nechodil(a) pravidelně, vzpomínáš si, kdo se o tebe nejčastěji staral(a) ?

Vypiš:

99. ___

Znak 99: 0- chodil do školky pravidelně, takže otázka nezodpovězena
 1- matka (popř. otec)
 2- prarodiče (babička, dědeček)
 3- jiné osoby

99	0	1	2	3	CELKEM
ABS	131	17	11	1	160
REL	81.88	10.63	6.88	0.63	100.00

70. Kdo všechno kromě tebe u vás doma bydlí ?

Zaškrtni vpravo u každé osoby označené písmeny A - G číslo jedné z odpovědí: 1. ano 2. ne

- A. otec 1 2 100. ___
- B. matka 1 2 101. ___
- C. vlastní sourozenci 1 2 102. ___
- D. nevlastní sourozenci 1 2 103. ___
- E. dědeček 1 2 104. ___
- F. babička 1 2 105. ___
- G. někdo další, uveď kdo 1 2 106. ___
- 107. ___

100	0	1	2	104	0	1	2
ABS	0	127	33	ABS	6	5	149
REL	0.00	79.38	20.63	REL	3.75	3.13	93.13
101	0	1	2	105	0	1	2
ABS	0	159	1	ABS	6	15	139
REL	0.00	99.38	0.63	REL	3.75	9.38	86.88
102	0	1	2	106	0	1	2
ABS	2	111	47	ABS	22	25	113
REL	1.25	69.38	29.38	REL	13.75	15.63	70.63
103	0	1	2	Počet respondentů u všech znaků je 160, tzn. 100%.			
ABS	11	4	145				
REL	6.88	2.50	90.63				

Znak 107: 1- takto kódujeme, jestliže dítě uvedlo v rodině přítomnost zvířete (pes, kočka, morče apod.)

107	0	1	CELKEM
ABS	140	20	160
REL	87.50	12.50	100.00

71. Které z následujících věcí máš ?

Zaškrtni vpravo u každé věci označené písmeny A - J číslo jedné z odpovědí:

1. mám sám / 2. mám dohromady se sourozencem (sourozenci) / 3. nemám

A. walkmana	1	2	3	108.
B. kolo	1	2	3	109.
C. cyklotrial	1	2	3	110.
D. magnetofon	1	2	3	111.
E. fotoaparát	1	2	3	112.
F. vybavení pro lyžování	1	2	3	113.
G. knihovnu	1	2	3	114.
H. vlastní pokoj	1	2	3	115.
I. počítač	1	2	3	116.
J. hudební nástroj,	1	2	3	117.
jaký:				118.

108	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	96	40	24	160
REL	0.00	60.00	25.00	15.00	100.00
109	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	135	7	18	160
REL	0.00	84.38	4.38	11.25	100.00
110	0	1	2	3	CELKEM
ABS	7	38	5	110	160
REL	4.38	23.75	3.13	68.75	100.00
111	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	64	70	26	160
REL	0.00	40.00	43.75	16.25	100.00
112	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	77	34	49	160
REL	0.00	48.13	21.25	30.63	100.00
113	0	1	2	3	CELKEM
ABS	1	114	6	39	160
REL	0.63	71.25	3.75	24.38	100.00
114	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	94	56	10	160
REL	0.00	58.75	35.00	6.25	100.00
115	0	1	2	3	CELKEM
ABS	1	55	81	23	160
REL	0.63	34.38	50.63	14.38	100.00
116	0	1	2	3	CELKEM
ABS	3	9	25	123	160
REL	1.88	5.63	15.63	76.88	100.00
117	0	1	2	3	CELKEM
ABS	2	61	19	78	160
REL	1.25	38.13	11.88	48.75	100.00

Znak 118: 1- má kytaru
2- ostatní hudební nástroje

118	0	1	2	CELKEM
ABS	78	44	38	160
REL	48.75	27.50	23.75	100.00

72. Pokud vlastníš ty sám (sama) nebo se sourozenci nějakou další věc, která je pro tebe velmi důležitá, uveď, co to je:

..... 119. ___

Znak 119: 0- neuvedl žádnou skutečnost
1- uvedl nějakou materiální věc
2- zvíře
3- něco jiného

119	0	1	2	3	CELKEM
ABS	107	28	20	5	160
REL	66.88	17.50	12.50	3.13	100.00

73. Na závěr bychom se tě rádi zeptali, zda nemáš nějaké přání, jehož splnění by tě učinilo šťastným (šťastnou). Můžeš uvést, jaké je to přání?

..... 120. ___

..... 121. ___

..... 122. ___

..... 123. ___

Znak 120: 1- nemá žádné přání nebo ho odmítá sdělit
2- přání má a je uvedeno

120	0	1	2	CELKEM
ABS	2	25	133	160
REL	1.25	15.63	83.13	100.00

Znak 121: 1- škola Zelená
2- škola Žlutá
3- škola Modrá

121	0	1	2	3	CELKEM
ABS	0	27	55	78	160
REL	0.00	16.88	34.38	48.75	100.00

Znak 122: 1- Zelená 7.B (dotazník č.300 a více)
2- Žlutá 7.A (dotazník č.200-233)
3- Žlutá 7.B (dotazník č.234 a více)
4- Modrá 7.C (dotazník č.800-826)
5- Modrá 7.A (dotazník č.827-864)
6- Modrá 7.B (dotazník č.865 a více)

122	0	1	2	3	4	5	6	CELKEM
ABS	0	27	28	27	21	28	29	160
REL	0.00	16.88	17.50	16.88	13.13	17.50	18.13	100.00

Poznatkové bilance- ukázky

Instrukce česká:

"Od narození až do teď jste se naučili spoustu věcí.
Zamyslete se, které to jsou.
Co byste se každý ještě chtěl naučit?"

Instrukce anglická:

"Since you were born, you have learnt a lot of things.
We would like you to think about and write it down.
What sort of things would you like to learn in the future?"

Instrukce francouzské:

- "J'ai X ans, j'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs...
Qu'est- ce qui est important pour moi dans tout cela?
Et maintenant, qu'est- ce que j'attends?"
-"J'ai X ans, j'ai appris des tas de choses.
Qu'est- ce que j'ai appris?
Qu'est- ce qui m'a marqué dans tout cela?"

(V originálech a překladech ukázek zachováváme původní znění,
včetně jazykových zvláštností a chyb.)

Mluvit, chodit, dělat EE, jíst příborem, pít číst, počítat, zvykat si na školu, čistit si zuby umývat se, ráno vstávat, řídit, plavat, vařit, uklízet, přemýšlet, ošetřovat drobné rány, jezdit na kole, kreslit, zavírat, smrkat, šplhat, chodit na chůdách, lyžovat, hodiny, stříhat pap., lepit, nakupovat, jezdit na skeabordu, zamykat, pouštět (video, HIFI.) pracovat.

Chtěl bych se naučit šetřit

Mlevid , chodit , delat EE , jind pritomem , pit
 čist , pucovat , vyprat si na ikole , číst si ruky
 umyvat se , ~~umyvat~~ rinos osušovat , řídit , plavat , vstít ,
 uklízet , přemýšlet , osušovat dnozí riny , psát na hru , kreslit , sávit ,
 mlet , šplhat , chodit na dvůr , hýžet , kochat , šlechet , jít , mluvit ,
 psát na desce , samostat , psát (~~psát~~ video , HIFI) psát .

číst by jsem se naučit číst

Když jsem byla malá chodila jsem hodně sportovat. Babička a děda mě přihlásili na krasobruslení a k tomu patří ještě mnoho dalších sportů - třeba tancování atletika. Potom moje celá rodina a já odjela do ciziny, tam jsem chodila do první třídy. V 1. třídě jsem se vlastně naučila ty nejpodstatnější věci, které člověk zná a měl by je umět. Číst, psát a trochu málo počítat. Potom jsme však odjeli zpátky do Prahy, a protože škola zde byla mnohem náročnější, musela jsem s tak náročným (těžkým hlavně na čas) sportem skončit. Ale přece něco málo mi zůstalo, to co mě z toho nejvíce bavilo. A to bylo tancování. Maminka mě asi ve třetí třídě přihlásila do Lidové školy umění (Taneční obor). Sice na žádný nástroj nehraju, ale zpívat docela umím. Když jsem totiž byla malá hodně jsem byla s mým dědečkem. A ten mě právě naučil zpívat. Když jsme třeba někam šli všude a vždycky jsme zpívali. Tancuju do dnes a tanec asi miluju ze všeho nejvíce. Taky v budoucnosti bych se chtěla naučit znakovou tedy orální řeč neslyšících Snažím se, se sama tuto řeč naučit, ale moc mi to zatím nejde. Můj sen je učit tancovat a starat se o sluchově i jinak postižené děti. Protože mám děti hrozně ráda. Chtěla bych se zdokonalit v jazycích. Sice už se 5. rokem učím anglicky a 2. rokem německy, ale chtěla bych umět francouzsky. Mimo jiné umím docela lyžovat.

Když jsem byla malá chodila jsem hodně sportovat. ^{211 011} Dívka
~~Babička~~ a Babička a děda mě přihlásili na
 krasobruslení a k tomu patří ještě mnoho dalších sportů -
 třeba tancování a atletika. Potom moje celá rodina
 a já odjela do ciziny, tam jsem chodila do první
 třídy a v 1. třídě jsem se vlastně naučila
 ty nejpodstatnější věci, které člověk zná. Číst, psát a
 trochu málo počítat. Potom jsme však odjeli zpátky
 do Prahy, a protože škola zde byla mnohem náročnější,
 musela jsem s tak náročným ^(těžkým hlavně na čas) sportem skončit.
 Ale přece něco málo mi zůstalo, to co mě z toho nejvíce
 bavilo. A to bylo tancování. Maminka mě asi ve třetí
 třídě přihlásila do Lidové školy umění (Taneční
 obor). Sice na žádný nástroj nehraju, ale zpívat
 docela umím. Když jsem totiž byla malá hodně jsem
 byla s mým dědečkem. A ten mě právě naučil
 zpívat. ~~Babička~~ Když jsme třeba někam šli všude
 a vždycky jsme zpívali.

Když pomínu základní věci jako je to, že umím chodit, mluvit, psát a číst, tak asi mnoho ne. Myslím, že jsem se naučila rozeznávat dobro od zla, vyrovnat se aspoň částečně třeba s neúspěchem, ale i chápat některé vážnější věci. Dnes už vím třeba to, že každý člověk jednou umře a že to čeká i mne. Do jisté míry jsem se naučila trochu jednat s lidmi a správné chování. A ještě tu jsou ty běžné věci jako plavání, jízda na kole, bruslení. Nedávno mě naučili jezdit na koni. Matka mě již od malička učila abych pomáhala starým lidem a v neposlední řadě i rozeznávat city, kterých je v mém věku myslím dost, i když se třeba vždy nejedná o ty pravé. Doma mě nikdy nenutili náboženství, ale já sama tak trochu věřím, ale svým způsobem. Spíš mám svou teorii o posmrtném životě. Myslím, že toho moc neumím. Vše, co jsem se naučila je vlastně jen tak částečně. A mnoho mě naučí život sám. V životě na mě čeká spousta nových věcí. Zprvu je třeba nebudu zvládat, ale chybami se člověk učí. Co bych chtěla umět? Přiznám se, že jsem nad tím zatím moc nepřemýšlela. Vlastně vůbec ne. Myslím, že je mnoho věcí, které bych chtěla umět. Tak třeba říct něco správného v tu pravou chvíli, nebát se říct co si myslím, přede všemi, navázat bez problémů přátelství s každým, postavit se všemu co mě trápí a hodit to za hlavu ale třeba se i orientovat v jazycích. V tomto směru jsem asi dost náročná. Čím víc se člověk dostává do složitých situací, tím více se toho naučí. Možná je to hrubé, ale třeba ti lidé co prožili nějakou těžkou chorobu, nebo přežili válku toho zase umí víc. Už mě nic pořádného nenapadá, a tak končím. Psala jsem jen to, co si myslím. Možná, že jsem psala věci jen tak trochu morální, ale ty běžné věci, jako učení, mi za prvé trochu leze na nervy a přijde mi to obyčejné a obehnané.

Co jsem se naučila? Dívka
 Když pomínu základní věci jako je chodit, mluvit, psát a číst, tak asi mnoho ne. Myslím, že jsem se naučila rozeznávat dobro od zla, vyrovnat se aspoň částečně třeba s neúspěchem, ale i chápat některé vážnější věci. Dnes už vím třeba to, že každý člověk jednou umře a že to čeká i mne. Do jisté míry jsem se naučila trochu jednat s lidmi a správné chování. A ještě tu jsou ty běžné věci jako plavání, jízda na kole, bruslení. Nedávno mě naučili jezdit na koni. Matka mě již od malička učila abych pomáhala starým lidem a v neposlední řadě i rozeznávat city, kterých je v mém věku myslím dost, i když se třeba vždy nejedná o ty pravé. Doma mě nikdy nenutili náboženství, ale já sama tak trochu věřím, ale svým způsobem. Spíš mám svou teorii o posmrtném životě. Myslím, že toho moc neumím. Vše, co jsem se naučila je vlastně jen tak částečně. A mnoho mě naučí život sám. V životě na mě čeká spousta nových věcí. Zprvu je třeba nebudu zvládat, ale chybami se člověk učí. Co bych chtěla umět? Přiznám se, že jsem nad tím zatím moc nepřemýšlela. Vlastně vůbec ne. Myslím, že je mnoho věcí, které bych chtěla umět. Tak třeba říct něco správného v tu pravou chvíli, nebát se říct co si myslím, přede všemi, navázat bez problémů přátelství s každým, postavit se všemu co mě trápí a hodit to za hlavu ale třeba se i orientovat v jazycích. V tomto směru jsem asi dost náročná. Čím víc se člověk dostává do složitých situací, tím více se toho naučí. Možná je to hrubé, ale třeba ti lidé co prožili nějakou těžkou chorobu, nebo přežili válku toho zase umí víc. Už mě nic pořádného nenapadá, a tak končím. Psala jsem jen to, co si myslím. Možná, že jsem psala věci jen tak trochu morální, ale ty běžné věci, jako učení, mi za prvé trochu leze na nervy a přijde mi to obyčejné a obehnané.

nenudili náboženství, ale jen sama tak trochu
věřím, ale svým způsobem. Spíš mám svou
kódu o pozemském životě. Myslim, že toho
moc neumím. Už co jsem se naučila je vlastně
jen tak částečně. ~~Mnoho~~ ~~mě~~ ~~naucil~~
naucil život. ^{Sam} V životě na mě čeká spousta
nových věcí. Křesťan je třeba neustále učit, ať
ale chybami se člověk učí. Co bych chtěla
umět? ~~Je třeba~~ Bůžnam se, že jsem
nač dímco radím moc nepřemýšlela.
Vlastně vůbec ne. Myslim, že je mnohem

věcí, které bych chtěla umět. Takže ~~člověk~~
~~nenudil~~ ~~se~~ říct něco správného a tu pravou
chvilu, než se říct co s. Myslim, přičemž
všem, navázat bez problémů ~~viadek~~ ~~svě~~
s každým, postavit se všemu co mě ~~drá~~
a rozhodit se za hlavu ^{ale} ~~v~~ domo směru
jsem asi dost náročná čím víc se člověk
dostává do složitější situace, tím více
se toho naučí. Možná je to hrůza, ale
dívka si lidé co modlali nějakou těžkou
chorobou, nebo přišli nějakého svého zane
umí věc už mě nic pořádného nenapadá,
a tak končím. Psala jsem jen to, co
si myslím. Možná, že jsem psala jen
věci tak trochu morální, ale ty běžné věci,
jako učení, mi takové trochu leží na nervy
a přijde mi to obyčejné a oběhává.

AGE: 13

Sex: boy

I have learnt:-

To Talk,
To Walk,
To drink,
To eat,
To read,
To write
To make things,
To play things,
I've learnt to look after things,
To love people,
To have friends,
I've learnt about other countrys,
How to use machines,
Ilearnt different subjects at school,
Ilearnt about famous people,
Ilearnt wchich football team to support,
not to be afraid of things,
To help around the house,
to care for my family and friends,
To tell the time,
Ilearnt to feed the dog and the cat,
I learnd to work in teams sometimes,

In the future:-

I would like to learn how to run my own family,
To play football better,
learn how to get new friends,
To learn a career I want,
To learn to write neater,
To learn more about scientific things,
To learn how to cook,
To learn how to bring up my children,
To learn to play basketball more.

Věk: 13

Pohlaví: chlapec

Naučil jsem se:-

Mluvit,
chodit,
pít,
jíst,
číst,
psát
vyrábět věci,
hrát si s věcmi,
Naučil jsem se starat o věci,
mít rád lidi,
mít přátele,
Naučil jsem se o cizích zemých,
Jak používat stroje,
naučil různé předměty ve škole,
naučil o slavných lidech,
naučil kterému fotbalovému mužstvu fandit,
nebát se věcí,
Pomáhat v domě,
starat se o svou rodinu a přátele,
znát hodiny,
naučilse krmit psa a kočku,
naučilse pracovat ve skupině občas,

V budoucnu:-

Chtěl bych se naučit jak řídit mou vlastní rodinu,
Hrát lépe fotbal,
naučit se jak získat nové přátele,
Naučit se povolání, které chci,
Naučit se hezčeji psát,
Naučit se více o vědeckých záležitostech,
Naučit se vařit,
Naučit se jak vychovávat své děti,
Naučit se hrát lépe košíkovou.

sex: boy.

I have learnt: To Talk,
 To walk,
 To drink,
 To eat,
 To read,
 To write
 To make things,
 To play things,
 I've learnt to look after things,
 To love people,
 To have friends,
 I've learnt about other countries,
 How to use machines,
 learnt different subjects at school,
 learnt about famous people,
 learnt which football team to support,
 not to be afraid of things,
 To help around the house,
 To care for my family and friends,
 To tell the time,
 learnt to feed the dog and the cat,
 learnt to work in teams sometimes,

In the future:

I would like to learn how to run my own family,
 To play football better,
 learn how to get new friends,
 To learn a career I want,

To learn to write better,
 To learn more about scientific things,
 To learn how to cook,
 To learn how to bring up my children,
 To learn to play basketball more.

J'ai appris à calculer, à écrire etc... grâce à l'école et apprendre connaître les gens.

Dans ma cité j'ai appris à me défendre, à des jeux. J'ai appris à faire le ménage, le manger et faire la course grace à mes parents.

J'attends de quitter l'école après avoir eu mes examens. J'attends de l'avenir avoir le métier que je veux faire et d'avoir une famille puis de l'argent pour me faire ma vie. Avoir des enfants.

Naučila jsem se počítat, psát atd... díky škole a naučila jsem se poznávat lidi.

U nás na sídlišti jsem se naučila se bránit, hrát hry. Naučila jsem se uklízet, dělat jídlo a nákupy od rodičů.

Až udělám zkoušky, nechám školu. Doufám, že budu dělat povolání, co chci, a mít rodinu, a peníze, abych si mohla zařídit život. Mít děti.

Age 1972

Sexe F

J'ai 46 ans j'ai appris des choses
chez moi, dans la cité, à l'école,
ailleurs.

Qu'est ce qui est important pour
moi dans tout ça ?

Et maintenant qu'est ce que j'attends

① J'ai appris à savoir calculer,
à écrire etc... grâce à l'école et
apprendre connaître les gens.

Dans ma cité j'ai appris à me
défendre, à faire des jeux
j'ai appris à faire le ménage,
le manger et faire le course
grâce à mes parents.

② J'attends ~~de~~ de quitter l'

l'école après avoir eu mes
examens. J'attends de l'avenir
avoir ~~un~~ un métier que je
veux faire et d'avoir une
famille puis de l'argent
pour me faire ma vie. Avoir
des enfants.

MÁ TŘÍDA - JAKÁ JE A JAKOU BYCH SI JI PŘÁL

Anketa zjišťující názory žáků na vztahy mezi spolužáky a práci ve třídě - Praha 1992

Zpracovává: M. Klusák
Ústav pedagogických a psychologických výzkumů
Pedagogická fakulta UK

Předkládané čtyři soubory otázek jsou českými překlady dotazníků My Class Inventory od B. J. Fräsera a Individualized Classroom Environment Questionnaire od B. J. Fräsera, G. J. Andersona a H. J. Walberga.

Pokyny pro vyplňování:

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré nebo špatné odpovědi. Každý odpovídá podle svého vlastního názoru, vlastního přání.

U prvního souboru otázek (Jaká je moje třída) vyjadřujeme svůj **souhlas** s tím, co je napsáno, zakroužkováním ANO. Svůj **nesouhlas** vyjádříme zakroužkováním NE.

Příklad: (Souhlasím)

26. Naše domácí úkoly jsou obtížné ANO NE

U druhého souboru otázek (Jakou bych si přála/přál mít naši třídu) postupujeme obdobně.

U třetího a čtvrtého souboru otázek (Jak vypadá práce v naší třídě a Jak bych si přála/přál aby vypadal práce v naší třídě) se v odpovědi vyjadřuje **jak často** k popisované činnosti nebo události dochází (nebo by mělo docházet) ve vaší třídě. Odpověď se vyjadřuje zakroužkováním příslušného čísla.

Příklad: (Přeji si, aby žáci dostávali domácí úkoly často.)

26. Žáci by dostávali domácí úkoly

téměř nikdy málokdy občas často velmi často

1 2 3 4 5

JAKÁ JE MOJE TŘÍDA?

Jméno:

Třída:

1. V naší třídě baví žáky práce ve škole.	Ano	Ne
2. V naší třídě se žáci mezi sebou pořád perou.	Ano	Ne
3. V naší třídě žáci mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší.	Ano	Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	Ano	Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.	Ano	Ne
6. Někteří žáci nejsou v naší třídě šťastní.	Ano	Ne
7. Někteří žáci v naší třídě jsou zlí.	Ano	Ne
8. Většina žáků z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce jejich kamarádů.	Ano	Ne
9. Většina žáků z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	Ano	Ne
10. Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády.	Ano	Ne
11. Žáci z naší třídy mají svou třídu rádi.	Ano	Ne
12. Mnoho žáků z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	Ano	Ne
13. Některým žákům v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	Ano	Ne
14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystří žáci.	Ano	Ne
15. Všichni žáci z naší třídy jsou důvěrní přátelé.	Ano	Ne
16. Některým žákům se v naší třídě nelíbí.	Ano	Ne
17. Někteří žáci z naší třídy se vždy snaží, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobili.	Ano	Ne
18. Někteří žáci z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp, než ostatní.	Ano	Ne
19. Práce ve škole je namáhavá.	Ano	Ne
20. Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	Ano	Ne
21. V naší třídě je legrace.	Ano	Ne
22. Žáci z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	Ano	Ne
23. Několik žáků v naší třídě chce být pořád nejlepší.	Ano	Ne
24. Většina žáků v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	Ano	Ne
25. Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	Ano	Ne

JAKOU BYCH SI PŘÁLA/PŘÁL MÍT NAŠÍ TŘÍDU?

Jméno:

Třída:

1. V naší třídě by žáky bavila práce ve škole.	Ano	Ne
2. V naší třídě by se žáci mezi sebou pořád prali.	Ano	Ne
3. V naší třídě by žáci mezi sebou často soutěžili, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší.	Ano	Ne
4. V naší třídě by bylo učení těžké, měli bychom hodně práce.	Ano	Ne
5. Každý z naší třídy by byl mým kamarádem.	Ano	Ne
6. Někteří žáci by v naší třídě nebyli šťastní.	Ano	Ne
7. Někteří žáci v naší třídě by byli zlí.	Ano	Ne
8. Většina žáků z naší třídy by si přála, aby jejich práce byla lepší, než práce jejich kamarádů.	Ano	Ne
9. Většina žáků z naší třídy by dokázala udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	Ano	Ne
10. Někteří žáci v naší třídě by nebyli mými kamarády.	Ano	Ne
11. Žáci z naší třídy by měli svou třídu rádi.	Ano	Ne
12. Mnoho žáků z naší třídy by dělalo spolužákům naschvály.	Ano	Ne
13. Některým žákům v naší třídě by bylo nepříjemné, kdyby neměli tak dobré výsledky jako druzí žáci.	Ano	Ne
14. V naší třídě by uměli dobře pracovat jen bystří žáci.	Ano	Ne
15. Všichni žáci z naší třídy by byli důvěrní přátelé.	Ano	Ne
16. Některým žákům by se v naší třídě nelíbilo.	Ano	Ne
17. Někteří žáci z naší třídy by se vždy snažili, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobili.	Ano	Ne
18. Někteří žáci z naší třídy by se vždy snažili udělat svou práci líp, než ostatní.	Ano	Ne
19. Práce ve škole by byla namáhavá.	Ano	Ne
20. Všichni žáci v naší třídě by se mezi sebou dobře snášeli.	Ano	Ne
21. V naší třídě by byla legrace.	Ano	Ne
22. Žáci z naší třídy by se mezi sebou hodně hádali.	Ano	Ne
23. Několik žáků v naší třídě by chtělo být pořád nejlepší.	Ano	Ne
24. Většina žáků v naší třídě by věděla, jak má dělat svou práci, uměli by se učit.	Ano	Ne
25. Žáci z naší třídy by se mezi sebou měli rádi jako přátelé.	Ano	Ne

JAK VYPADÁ PRÁCE V NAŠÍ TŘÍDĚ?

Jméno:

Třída:

- | | | | | | |
|--|------------------|--------------|------------|------------|------------------|
| 1. Učitel se baví s každým žákem. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 2. Během diskusí říkají žáci své názory. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 3. Učitel rozhoduje o tom kde žáci sedí. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 4. Žáci hledají odpovědi na otázky spíše v učebnicích než samostatným zkoumáním. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 5. Různí žáci dělají různou práci. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 6. Učitel má osobní zájem o každého žáka. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 7. Učitel vyučuje aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 8. Pro práci ve skupinách si žáci sami vybírají své partnery. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 9. Žáci provádějí vlastní zkoumání nebo šetření, aby si ověřili své představy. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 10. Všichni žáci ve třídě dělají stejnou práci. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 11. Učitel není k žákům přátelský. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 12. Při diskusích se využívají myšlenky a návrhy žáků. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 13. Žákům se říká jak se mají ve třídě chovat. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 14. Aby si odpověděli otázky, které vyplynuly z diskusí při hodině, provádějí žáci pokusy nebo studují literaturu. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 15. Různí žáci používají různé knihy, zařízení a pomůcky. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 16. Učitel pomáhá každému žákovi, který má potíže s prací. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |
| 17. Žáci dávají učiteli otázky. | téměř nikdy
1 | málokdy
2 | občas
3 | často
4 | velmi často
5 |

18. Učitel rozhoduje, kteří žáci mají pracovat společně.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
19. Žáci vysvětlují význam různých tvrzení, diagramů a grafů.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
20. Žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, přecházejí k dalšímu tématu, nemusí čekat na ostatní.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
21. Učitel bere ohledy na pocity žáků.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
22. Při hodinách diskutujeme.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
23. Učitel rozhoduje o tom, kolik by ve třídě mělo být pohybu a mluvení.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
24. Žáci provádějí různá zkoumání, aby si zodpověděli otázky, které je zajímají.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
25. Stejně učební pomůcky (např. tabule, mapa apod.) jsou používány pro všechny žáky ve třídě najednou.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

JAK BYCH SI PŘÁLA/PŘÁL ABY VYPADALA PRÁCE V NAŠÍ TŘÍDĚ?

Jméno:

Třída:

1. Učitel by se bavil s každým žákem.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
2. Během diskusí by žáci říkali své názory.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
3. Učitel by rozhodoval o tom kde žáci sedí.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
4. Žáci by hledali odpovědi na otázky spíše v učebnicích, než samostatným zkoumáním.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
5. Různí žáci by dělali různou práci.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
6. Učitel by měl osobní zájem o každého žáka.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
7. Učitel by vyučoval aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
8. Pro práci ve skupinách by si žáci sami vybírali své partnery.
- | | | | | |
|-------------|---------|-------|-------|-------------|
| téměř nikdy | málokdy | občas | často | velmi často |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9. Žáci by prováděli vlastní zkoumání nebo šetření, aby si ověřili své představy.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
10. Všichni žáci ve třídě by dělali stejnou práci.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
11. Učitel by nebyl k žákům přátelský.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
12. Při diskusích by se využívaly myšlenky a návrhy žáků.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
13. Žákům by se říkalo jak se mají ve třídě chovat.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
14. Aby si odpověděli na otázky, které vyplynuly z diskusí při hodině, prováděli by žáci pokusy nebo studovali literaturu.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
15. Různí žáci by používali různé knihy, zařízení a pomůcky.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
16. Učitel by pomáhal každému žákovi, který má potíže s prací.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
17. Žáci by dávali učiteli otázky.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
18. Učitel by rozhodoval, kteří žáci mají pracovat společně.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
19. Žáci by vysvětlovali význam různých tvrzení, diagramů a grafů.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
20. Žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, by přecházeli k dalšímu tématu, nemuseli by čekat na ostatní.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
21. Učitel by bral ohledy na pocity žáků.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
22. Při hodinách by se diskutovalo.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
23. Učitel by rozhodoval o tom, kolik by ve třídě mělo být pohybu a mluvení.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
24. Žáci by prováděli různá zkoumání, aby si zodpověděli otázky, které je zajímají.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5
25. Stejně učební pomůcky (např. tabule, mapa apod.) by byly používány pro všechny žáky ve třídě najednou.
téměř nikdy málokdy občas často velmi často
1 2 3 4 5

OBSAH

PŘEDMLUVA (M. Kučera)	3
ÚVOD (V. Semerádová)	5
PASPORTIZACE ŠKOL (D. Bittnerová- Moravcová).....	7
DOTAZNÍK- MAPOVÁNÍ (M. Rendl)	13
Co říkali v dotazníku	13
Kdo jsou a z jakých rodin pocházejí	13
Jaké mají materiální a kulturní zázemí	13
Jak jsou vychováváni	14
Jak se chovají rodiče ve vztahu ke škole	14
Co děti říkají o škole	14
Co je baví, co dělají ve volném čase	15
Co budou dělat, až vyjdou školu	15
Co považují v životě za důležité	16
Souvislosti	16
Rozdíly mezi chlapci a dívkami	18
Souvislosti uvnitř skupiny backgroundových charakteristik	18
Souvislosti backgroundových charakteristik s pedagogickými charakteristikami rodičů	18
Vzájemné souvislosti pedagogických charakteristik rodičů	19
Možné determinace charakteristik jednání a prožívání žáka: <i>Prospěch - Postoj ke škole jako místu výkonu ("výkonový postoj") - Postoj ke škole jako místu sociálního styku ("sociální postoj") - Ambice žáka(ve vztahu k jeho další poznávací dráze) - Způsob trávení volného času ("volný čas") - Hodnotové deklarace: příklon k "obecným hodnotám" - Příklon k "privátním hodnotám" - Příklon k "hodnotám úspěchu"</i>	19 - 21
Vzájemné souvislosti charakteristik jednání a prožívání: <i>Prospěch - Postoj ke škole jako místu výkonu ("výkonový postoj") - "Sociální postoj" ke škole - "Ambice žáka" na další vzdělávací dráhu</i>	21 - 22
Shrnutí	22
Rozdíly mezi třídami	23
Pokus o "typologii"	24
Rozbor podle prospěchových pásem: <i>První prospěchové pásmo (1,00-1,35) - Druhé prospěchové pásmo (1,35-1,70) - Třetí prospěchové pásmo (1,71-2,10) - Čtvrté prospěchové pásmo (2,11-2,50) - Páté prospěchové pásmo (2,51 a horší)</i>	25 - 32
Neshody v ambicích rodičů a dětí	33
Pokus o vymezení typových skupin: <i>A: "děti vysokoškoláků" - E: "děti vyučených rodičů" - B: "děti středoškoláků směřující na VŠ" - C: "děti středoškoláků směřující na SŠ"- D: "děti středoškoláků směřující na učební obor"</i>	34 - 37
Rozdíly mezi typovými skupinami: <i>"Ekonomická úroveň" - "Kulturnost rodinného prostředí" - "Participace" - "Strategie rodičů" vůči škole - "Výchovný tlak" - "Výchovný styl" - "Výkonový postoj" - "Sociální postoj" - "Typ prožívání školy" - "Volný čas" - Hodnotové preference</i>	37 - 45
Příloha ke kapitole	46

UČENÍ A POZNÁNÍ Z HLEDISKA DĚTÍ: ŽÁKOVSKÉ BILANCE	55
Kvantitativní analýza poznatkových bilancí: co se vlastně naučili? (S. Štech)	55
Systém kategorií	56
Škola v popředí - co to ale znamená?	57
Jak je důležitý volný čas?	58
Význam elementární socializace a potřeb každodenního života	59
Práce na sobě - co je hlavním problémem?	61
Pohled do budoucnosti	62
Příloha kapitoly	64
Etnokoncepty učení (K. Pavlica)	66
Dogmatici, akademici a skeptici: "vědět předem" v sedmé třídě (M. Kučera)	70
Úvod	70
Téma	71
Filosofický exkurs: <i>Menonovo sofisma - Sofisté Protagoras a Gorgias - Platon (a Sokrates) - Aristoteles - Skeptik Sextus Empirikus - "Vědět předem" v řecké filosofii: přehled</i>	73 - 76
Odpovědi žáků: <i>Kritéria výběru - Výpis výpovědí</i>	76 - 79
Řecké prvky žákovských odpovědí: <i>Sofistické a skeptické prvky - Platonsko-sokratovské a aristotelovské prvky</i>	79 - 85
"Filosofové" a škola	85
Srovnání českých, francouzských a anglických bilancí (V. Semerádová)	89
CO NENÍ V OSNOVÁCH	93
Úvod: "skryté osnovy" (M. Klusák)	93
Školní klima z perspektivy žáků (M. Klusák-A. Škaloudová).....	96
Obcený postoj žáků ke škole	96
Jak vidí žáci klima své třídy	98
Školní kariéra ve vztahu žáků ke škole:	
<i>Zvláštnosti žáků osmých tříd- Život ve třídě z perspektivy studentů a nestudentů</i>	100 - 106
Závěry	106
Přílohy ke kapitole	109
Interakční žánry ve vyučování (H. Kasíková)	129
Interakční žánr DIKTÁT	129
Interakční žánr PÍSEMNÁ ZKOUŠKA	130
Interakční žánr PROPŮJČENÍ ROLE	131
Interakční žánr SOUTĚŽ (M. Klusák)	131
Interakční žánr KOOPERACE	133
Závěrečné poznámky	134
Cestu mou zaplet tak... (I. Viktorová)	135
Škola jako místo sociálního styku	135
My a oni	136
Já a oni	136
To, co jsem se naučil. Výsledky?	138
Ztracené dětství (D. Bittnerová-Moravcová)	140
Závěrem (D. Bittnerová-Moravcová)	143

Úvod (S. Štech)	144
Problematika práce	144
Metodologické otázky	144
Co dělat po základní škole? (I. Viktorová)	147
Záměry rodičů s dětmi	147
Záměry rodičů s dětmi ještě jednou	148
Rodiče: naše dítě chodí do školy	150
Rozdělení kompetencí. Profesionalita a lidskost vzájemných vztahů	151
Co vědí rodiče o škole a co od ní očekávají	152
Jak znají rodiče školu	152
Škola jako autorita	152
Mobilizace dítěte: rodičovské praktiky (S. Štech)	154
Škola jako život před Životem aneb rodičovský paradox	154
Mobilizace dítěte aneb mít věci pod kontrolou	155
K termínu "mobilizace"	155
Přiblížení školy jako mobilizace sebe	156
Co konkrétně dělat: kázat - přikázat - ukázat	157
Rodičovské "teorie" vývoje dítěte	159
DĚLAT SÁM SVOJE: PROFI-VOLBA Z HLEDISKA IDENTITY (M. Kučera)	165
Úvod	165
Identita reprodukce	165
Sublimovaný charakter profesí, zájmů a učiva	166
Pozice žáka na konci základní školy	169
Imaginární a symbolická identifikace v profi-volbě	170
Otázka projektů	172
Reprodukce identity?	174
Optika školy a učitelů	175
FAKTOR ŠKOLY A TŘÍDY (K. Pavlica - V. Semerádová)	177
Úvod	177
Pasportizace sledovaných škol	177
Styly vedení škol - manažer a pedocentricky orientovaný ředitel	178
Reprezentace a otevřenost škol vnějšmu světu	178
Vytváření a kontrola mocenských vztahů na školách - vztahy k učitelům, žákům a rodičům	179
Kultura interakcí mezi učiteli a žáky ve sledovaných třídách	180
Interakce třídních učitelek se svými žáky	180
Třída při vyučování - některé jevy a pravidla interakcí	181
Žákovské perspektivy školy a života	182
Základní charakteristiky textů bilancí	182
Místo školy a perspektiva další kariéry	184
Rodinné zázemí žáků	184
Perspektiva vlastní třídy	185
Závěr	186
ZÁVĚR (H. Kasíková)	189
PŘÍLOHY	
Dotazník pro žáky s výsledky třídění prvního stupně	192
Poznatkové bilance - ukázky	211
Dotazník na klima "Má třída - jaká je a jakou bych si ji přál"	222

Název: „Co se v mládí naučíš...“ – Zpráva z terénního výzkumu
Autoři: Pražská skupina školní etnografie
Vydává: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
Formát: A4
Počet stran: 229
Rok vydání: 2001

ISBN 80-7290-046-3