

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 neustálé vyjednávání mezi lidmi osciluje kolem určité, pro zúčastněné partnery interakce přijatelné rovnováhy, jak se lidé stávají postupně stále více zavázání 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 protiškole 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, mřhává 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 prázdnými 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 nejrůznějších 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 užítu.

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 konstruuje 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 závěrů 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 necítí 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:

"Prestíž 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 popsaneho 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 druhí (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 "třenic"), 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 širěji 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.

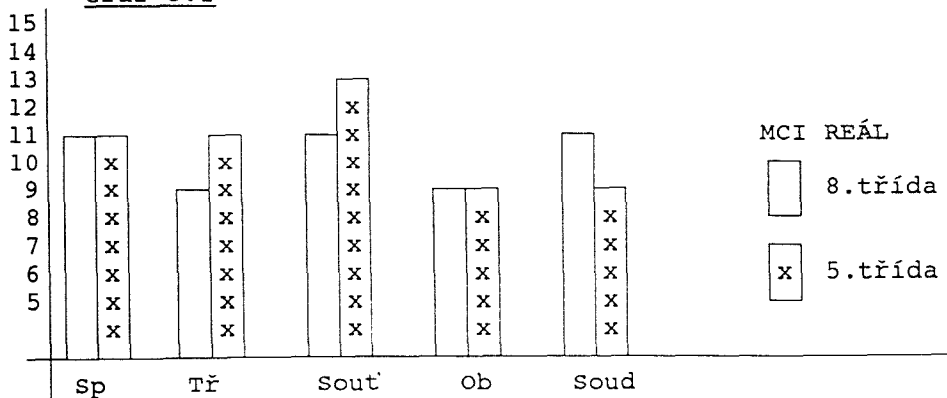
- Zvláštnosti žáků osmých tříd

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

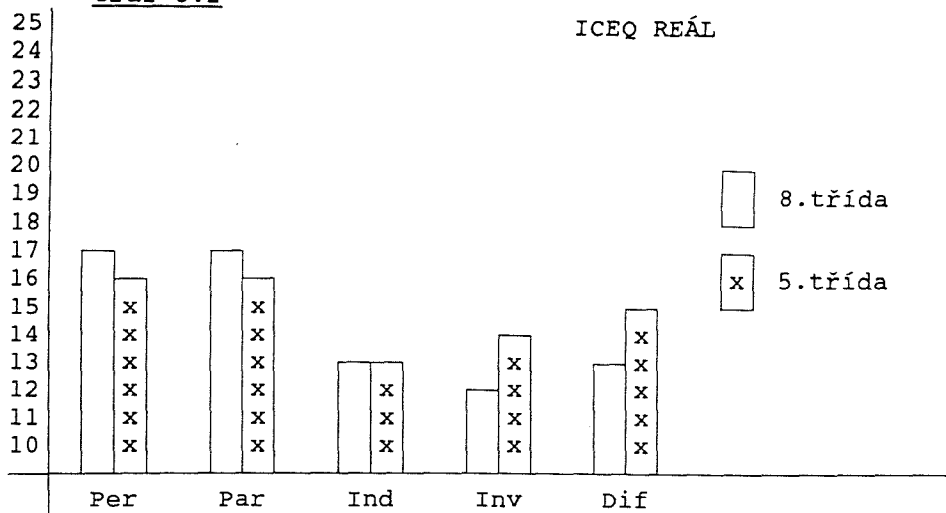
Z následujících grafů č. 1 a 2 vidíme, že z hlediska své zkušenosti žáci vyjadřují prakticky stejné hodnocení míry obtížnosti školní práce a spokojenosti.¹⁸

Ani tak nepřekvapuje, že ve zkušenosti žáků osmých tříd je soudržnost jejich třídy vyšší a že mají méně vzájemných třenic. 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

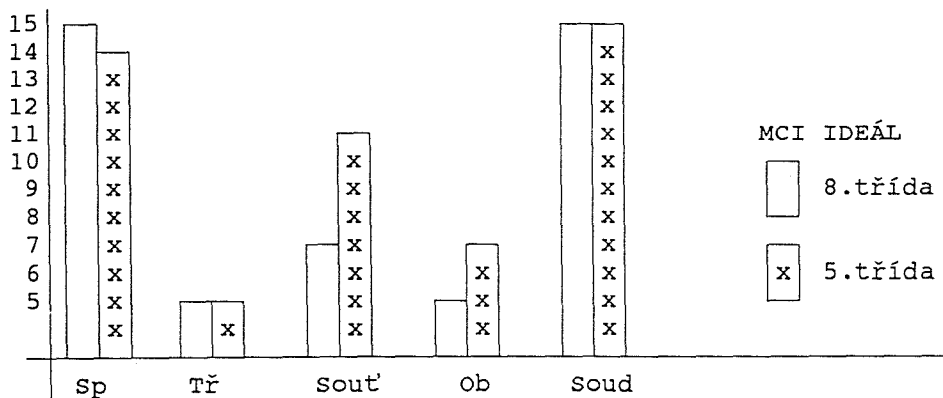


V následujících grafech č.3-6 vidíme, že ideální třída "osmáků" je především méně obtížná a hlavně méně soutěživá než třída odpovídající přání žáků pátých tříd.¹⁹

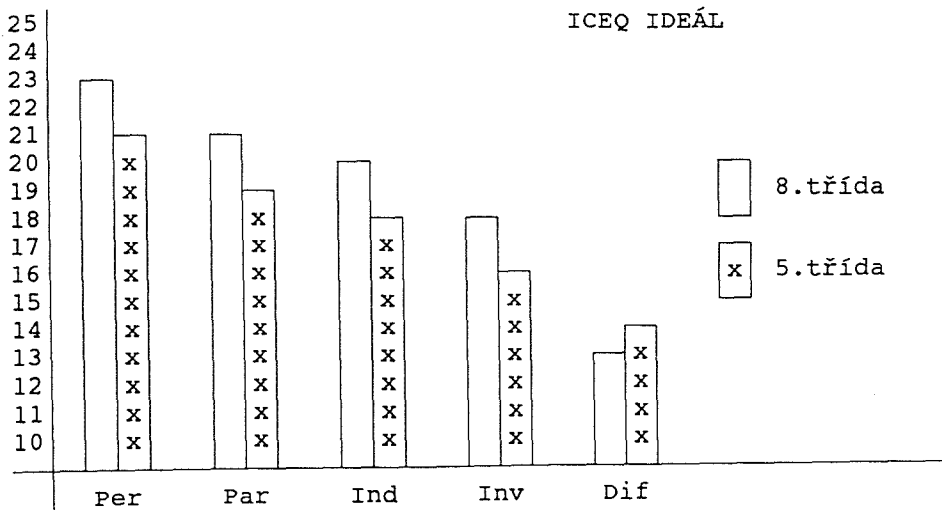
Na druhé straně, mají pro osmáky zjevně vyšší přitažlivost nabídnuté možnosti změny technologie výuky, a to jak v absolutním ideálu, tak v relaci k hodnocení skutečné výuky.²⁰

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

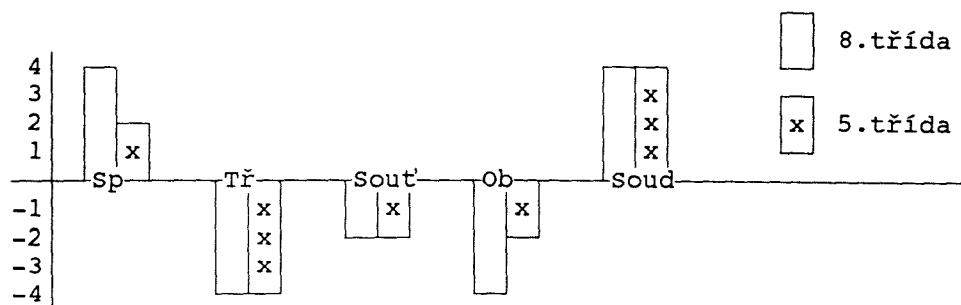


Graf č.4



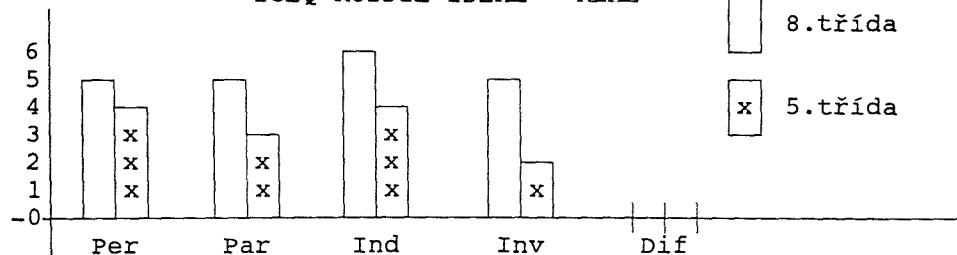
Graf č.5

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,

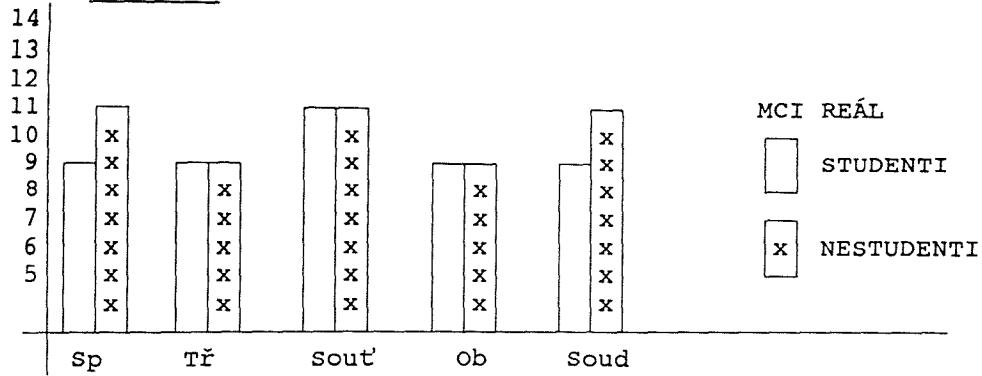
aby jejich vztahy s učiteli byly co nejvíce osobní), zároveň si však také přejí, možná ještě ve větší míře, nezávislost svého chování na jejich autoritě.

- Život ve třídě z perspektivy studentů a nestudentů

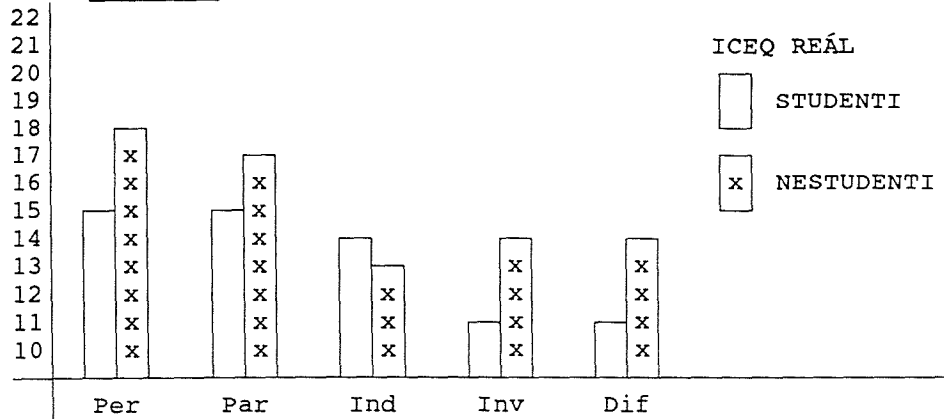
Logicky druhou sledovanou otázkou v rámci analýzy vztahu žáků ke škole v kontextu jejich školní kariéry, je souvislost orientace a diferenciaci postojů žáků s jejich volbou další vzdělávací kariéry v osmé třídě. O žácích, kteří směřují na gymnázia a střední odborné školy, se ve škole hovoří jako o "studentech". 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.

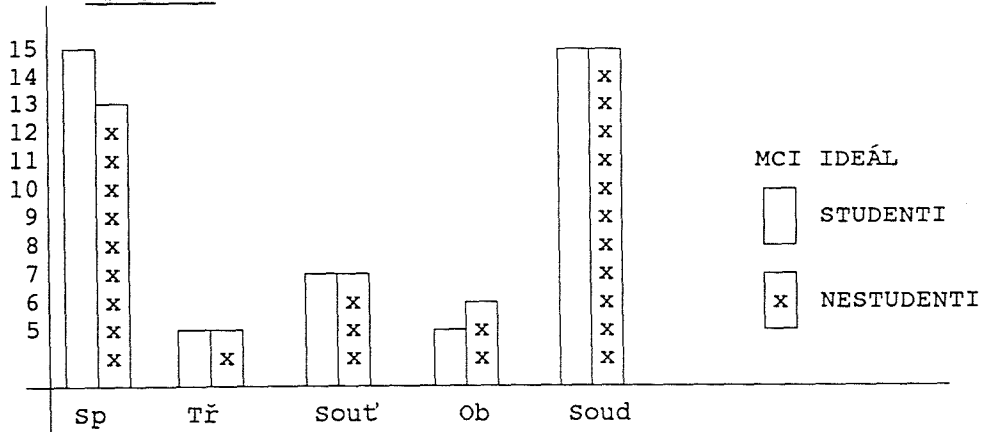
Graf č.7



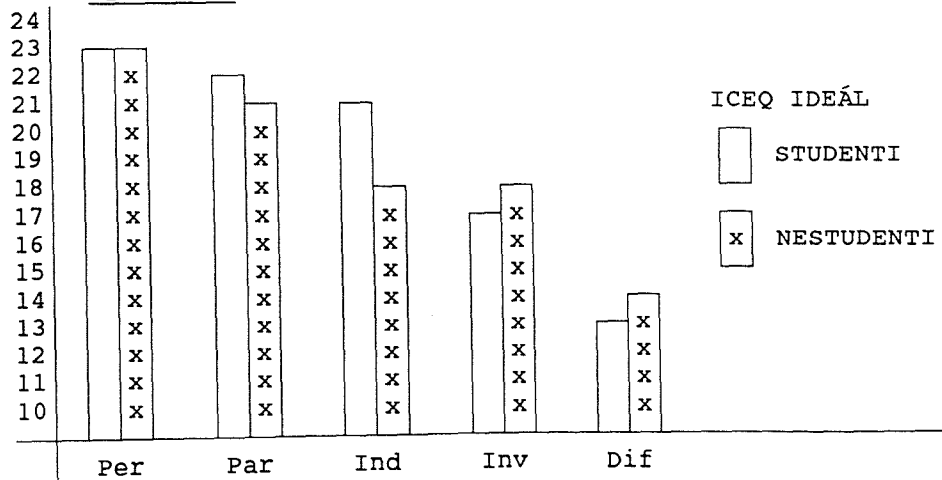
Graf č.8



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).

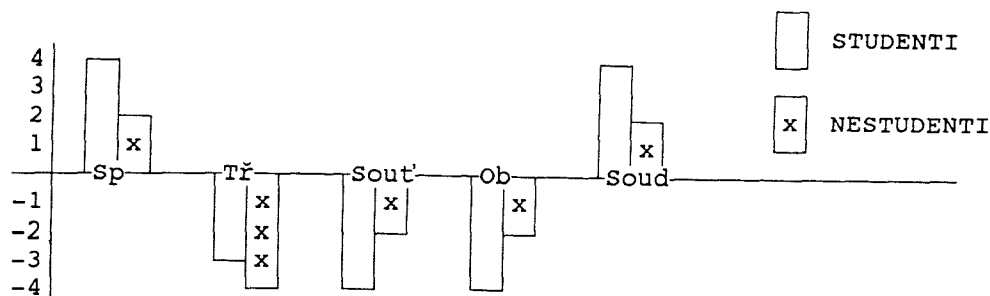
Ideál třídy bez projevu třenic je sdílen většinou studentů i nestudentů. U nestudentů je tato shoda mírně nižší (o 8-24%), zvláště pak v otázce, zda v ideální třídě budou žáci, kteří po ostatních chtějí, aby se jim přizpůsobili (S-Ne97%, Ano3%; NS-Ne73%, Ano27%; Chi2 významný na hladině 1%). V hodnocení 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 kamarádských 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

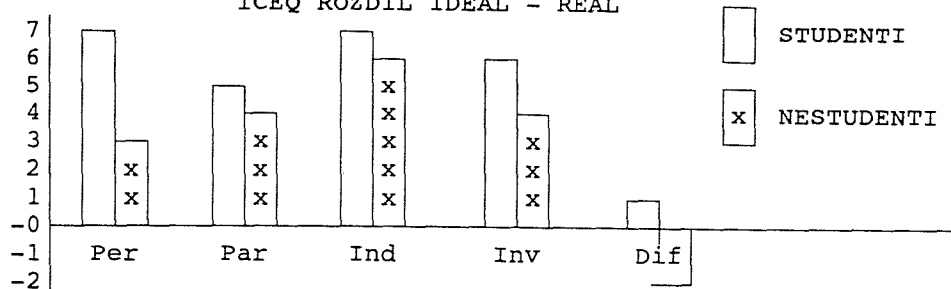
Graf č.11

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 otázek, 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; Ch12 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 poukázkou 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.Lašekem 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)

V61	Count Exp Val Row Pct Col Pct	V73			Row Total
		1	2	3	
0 Bez odp.	0 .2 .0% .0%	0 .6 .0%	1 .2 100.0% 2.9%	1 .6%	
1	13 8.8 26.0% 46.4%	32 30.3 64.0% 33.0%	5 10.9 10.0% 14.3%	50 31.3%	
2	14 17.5 14.0% 50.0%	60 60.6 60.0% 61.9%	26 21.9 26.0% 74.3%	100 62.5%	
3	1 1.6 11.1% 3.6%	5 5.5 55.6% 5.2%	3 2.0 33.3% 8.6%	9 5.6%	
Column Total	28 17.5%	97 60.6%	35 21.9%	160 100.0%	

V61	Count Exp Val Row Pct Col Pct	V73			Row Total
		1	2	3	
1	13 9.0 26.0% 48.1%	32 30.7 64.0% 34.8%	5 10.3 10.0% 16.1%	50 33.3%	
2	14 18.0 14.0% 51.9%	60 61.3 60.0% 65.2%	26 20.7 26.0% 83.9%	100 66.7%	
Column Total	27 18.0%	92 61.3%	31 20.7%	150 100.0%	

Chi-Square 6.88266 D.F. 2 Significance .0320 Min E.F. 9.000 Cells with E.F.< 5 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
		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
		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	
	Total	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	
	Total	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		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		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	V52				Row Total
Exp Val	gymnáz.	SOŠ s M	UO	neví	
Row Pct	1	2	3	4	
Col Pct					
V151 1	18	21	1	5	45
1.0-1.35	7.6	16.0	12.6	8.8	31.5%
	40.0%	46.7%	2.2%	11.1%	
	75.0%	41.2%	2.5%	17.9%	
2	5	20	4	4	33
1.36-1.7	5.5	11.8	9.2	6.5	23.1%
	15.2%	60.6%	12.1%	12.1%	
	20.8%	39.2%	10.0%	14.3%	
3	0	6	8	5	19
1.71-2.1	3.2	6.8	5.3	3.7	13.3%
	.0%	31.6%	42.1%	26.3%	
	.0%	11.8%	20.0%	17.9%	
4	0	1	13	7	21
2.11-2.5	3.5	7.5	5.9	4.1	14.7%
	.0%	4.8%	61.9%	33.3%	
	.0%	2.0%	32.5%	25.0%	
5	1	3	14	7	25
2.51	4.2	8.9	7.0	4.9	17.5%
a víc	4.0%	12.0%	56.0%	28.0%	
	4.2%	5.9%	35.0%	25.0%	
Column Total	24	51	40	28	143
	16.8%	35.7%	28.0%	19.6%	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%	

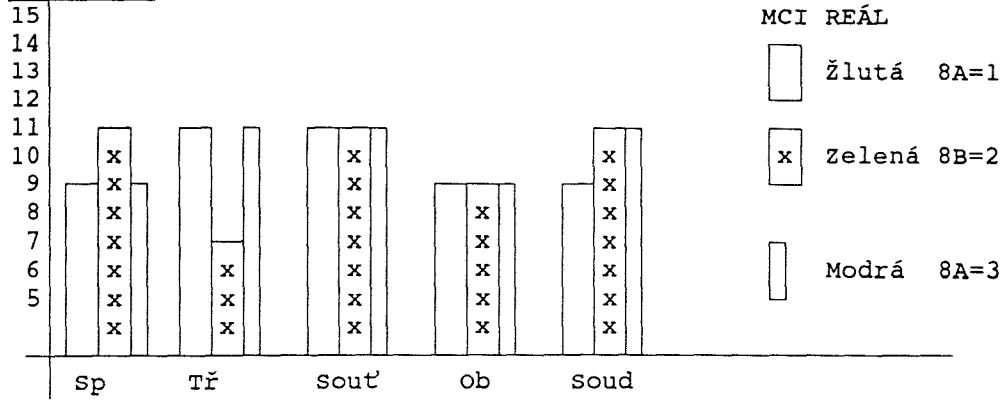
Chi-Square D.F. Significance Min E.F. Cells with E.F.< 5
39.78455 4 .0000 3.803 4 OF 10 (40.0%)

Tabulka č. 3 - Rozložení souboru 66 Studentů/Nestudentů ve třech sledovaných osmých třídách

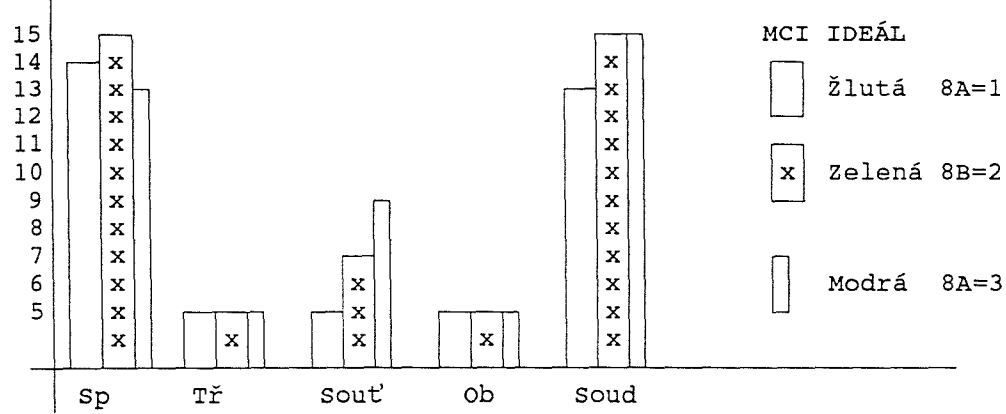
	Count Exp Val Row Pct Col Pct	TŘÍDA			Row Total
		1	2	3	
1 STUDENT	9 9.0 27.3% 50.0%	15 14.5 45.5% 51.7%	9 9.5 27.3% 47.4%	33 50.0%	
2 NESTUDENT	9 9.0 27.3% 50.0%	14 14.5 42.4% 48.3%	10 9.5 30.3% 52.6%	33 50.0%	
Column Total	18 27.3%	29 43.9%	19 28.8%	66 100.0%	

1991

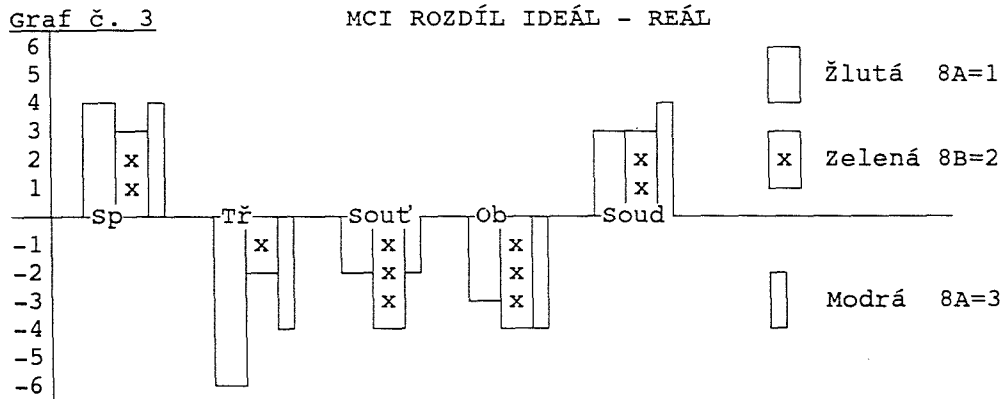
Graf č. 1



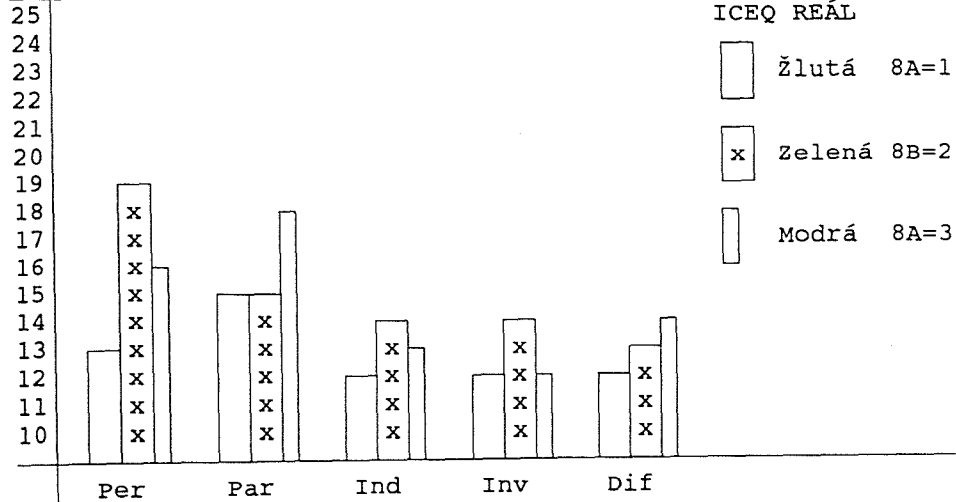
Graf č. 2

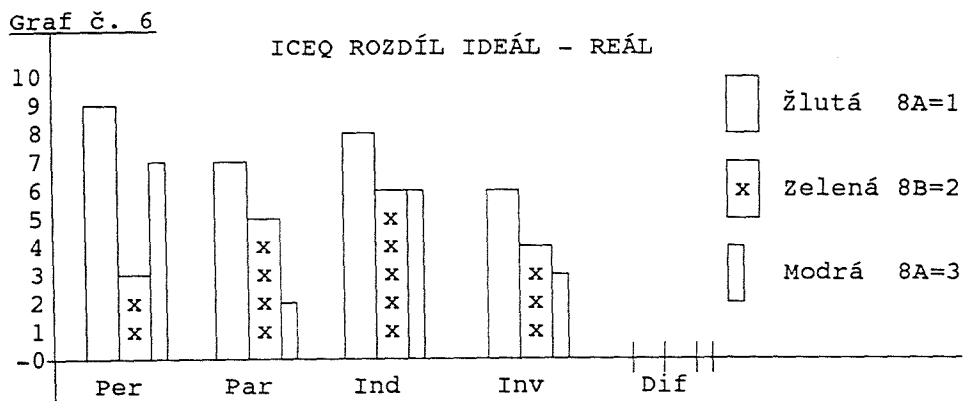
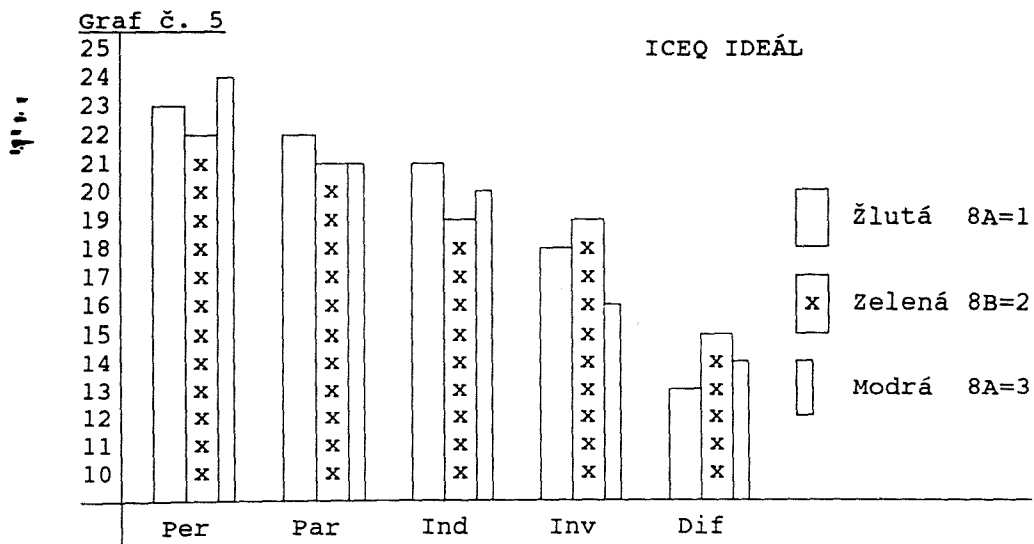


Graf č. 3



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			aritm. průměr	směr. odchyl	
	- X	SD	M		- X	SD	M
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			aritm. průměr	směr. odchyl	
	- X	SD	M		- X	SD	M
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			aritm. průměr	směr. odchyl	
	- X	SD	M		- X	SD	M
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

1941

TABULKA č.4 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

TABULKA č.5 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

TABULKA č.6 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 učitelskou. 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..."

Uveďme 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. Obrat - 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 obrat 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 vedeního.

Zvrat je tak zaručený, že se vnučuje 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 zúčastněna (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 nekomentuje. 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 rubej 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 konstituje. 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 přehrady, 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 vnučena. ("*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, nevnučovaná, 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 kontrolovane (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 možností 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.

Sami 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", "spolužák 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, přiblížme si tuto problematiku na dvou ukázkách ze vzpomínek spisovatele Grahama Greena. Jejich hodnota tkví v citlivosti, hloubce a autentičnosti vyličených 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 spolužáka 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 přezdívky 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 odjžděl 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 spolužáky, 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 restrukturalizací. 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 nevšimnout 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. Nejruznější posměšky, pomluky a závisť 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 pošouchujeme, 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 "šřoucháme 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 předjímaný 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 poznacích 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 udu, 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 nevádí, 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 nezřetelnou 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 sebeprůběžnosti, 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", přezdívkové, 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 oblibě se těší tajné výpravy chlapců po vyučování, přezdívkové 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 oblibě 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 polarity 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 koničky 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 týdny 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 prisouzeného 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 perspektivy 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 vyhocených 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.