

Stanislav Štech
Ida Viktorová

OBSAH

Úvod

Problematika práce
Metodologické otázky

Co dělat po základní škole ?

Záměry rodičů s dětmi
Rodiče: Naše dítě chodí do školy. Škola jako autorita

Mobilizace dítěte : rodičovské praktiky

Škola jako život před Životem aneb rodičovský paradox
Mobilizace dítěte aneb mít věci pod kontrolou

Úvod

Stanislav Štech

Problematika práce

Ve výzkumu naší skupiny jsme chtěli pochopit procesy, pomocí kterých si žáci utvářejí svůj vztah ke škole, k učení, k poznání, kterými dávají smysl své školní docházce. V případě této dílčí studie k tomu dospíváme specifickým způsobem. Prostřednictvím toho, co o svých dětech vypovídají rodiče, jaké edukativní činnosti a interpretace prezentují, jaký smysl oni sami dávají škole vůbec a školní docházce svých dětí zejména.

Bylo však pochopitelné, že jsme se neptali jen na školní docházku jejich dětí, ale obdrželi jsme vždy i zajímavé údaje z ostatních oblastí rodinného života nebo osobní historie (biografie) jednoho či obou rodičů.

Tyto další, "nadbytečné" údaje jsou často velmi důležité, protože nám umožňují lépe odhadnout motivaci rodičů, referenční rámce, v nichž provádějí svá rozhodnutí, umožňují lépe pochopit racionalitu i zdánlivě neracionálních opatření, reakcí či dlouhodobějších způsobů chování. Jedině díky takto vedeným metodám sběru dat jsme se mohli dostat blíže k našemu cíli.

Je jím určení perspektiv, ze kterých rodiče vidí problémy výchovy a vzdělání svých dětí (a úlohu školy a učení v něm) a vymezení strategií tvořených soubory konkrétních "praktik", které vytvářejí koherenci takové perspektivy, tj. pomocí kterých rodiče se svými dětmi dosahují svých cílů. Zajímá nás tedy popis, geneze (pokud ji lze z dostupných materiálů určit), racionalita a účinnost zjištěných strategií chování rodičů v kontextu konce naší základní školy.

Na scéně vyprávění rodičů objevujeme mnohé procesy, které jsou vesměs průsečíkem individuálních záměrů a zkušeností na jedné straně a očekávání a schémat chování sdílených zřejmě určitými sociálními skupinami na straně druhé. Jisté je, že samotné vyprávění rodičů ("récit de pratiques") nemůžeme považovat za jednoznačně spolehlivý,

"objektivní" zdroj dat. Mnohdy však není ani tak důležité, jak se přesně objektivně věci odehrávají, jako spíše to, jak jsou interpretovány a podávány (často právě narativní, vyprávěcí formou, jaksi "před dětmi" či explicitě s přímým výchovným záměrem budování rodinné i osobní identity).

Metodologické otázky

Převážná část dat¹, ze kterých vycházíme v této kapitole, byla získána speciálním typem položitého rozhovoru, který se v psychologii označuje jako "vyprávění o praktických výchovných postupech" ("récit de pratiques" viz Bertaux, 1976, 1989; Peneff, 1990).²

Tato technika se řadí ke skupině kvalitativních biografických metod (life history method; histoire de vie, récit de vie). Je konkrétním variantou metody "životního příběhu" (récit de vie), jejíž zvláštnost spočívá v tom, že nejde o aktérem či informantem spontánně produkovanou autobiografii, ale o zvnějšku vyvolaný obraz jeho života. Znamená to tedy, že informant si nevybírá zcela volně témata, jazykové prostředky, uspořádání událostí atd., ale v položeném rozhovoru, je částečně nucen reagovat na otázky výzkumníka. Otázky, poznámky, neporozumění, mlčení, extralingvistické projevy výzkumníka tedy ovlivňují a dotvářejí strukturu podávané výpovědi (viz Štech, Viktorová, 1992).³

Námi použité vyprávění o praktických výchovných postupech je pak podle Bertauxa (in Pineau, Jobert, 1989) zvláštním případem metody životního příběhu, avšak výrazněji ho charakterizují a od jiných biografických technik ho odlišují tři věci.⁴

Za prvé, zaměřujeme se důrazně na deskriptivně a v termínech aktéra podaný obraz jeho praktických postupů, zásahů, chování. Základním požadavkem metody je držet situaci rozhovoru v rovině otázek "jak" (to děláte ?), "kdy",

"kde", "co konkrétně", "jak vypadá taková typická situace nebo den a jak konkrétně postupujete" atd. Takovými otázkami se podle Bertauxa výzkumník stává pouhým nástrojem, který jen "zesiluje hlas aktéra" a získává tak od něj zřetelnější obraz jeho chování v rovině popisu nezátíženého hodnocením, ideologizací, racionalizací či stylizací. Lépe se tak přiblížíme nejen k aktérově zkušenosti, ale i k jeho vzorcům chování a k jakési "základně" jeho edukativní kultury, z které pak vyrůstají normy, zásady, interpretační schémata, jeho krédo atd.

Druhým rysem "vyprávění" je jejich záměrné omezení na určitou konkrétní oblast životní praxe informanta. V našem případě šlo o omezení (či zaměření pozornosti) na téma výchova, vztah ke škole a k učení. Jestliže jde o "praktické postupy", je otázka specifikace a zpřesnění na místě. Ptáme-li se deskriptivně na praktický postup, nelze ani jinak než hovořit o konkrétně vymezené problematice. Zajímavé ovšem je, že se lze jen těžko vyhnout rozšíření rozhovoru i na jiné otázky a témata. Vždy se tak objevuje vlastní dětství rodiče a jeho školní docházka, kritické události jeho života či života jeho rodiny, jeho zájmy a koníčky, informace o jeho profesi atd. Zdá se, že samo vyprávění (ve formě popisu) si vynucuje v průběhu aktu samotného určitou reflexi, uvědomění si souvislosti, možných alternativních postupů apod. Prakticky se nám tím potvrdilo, že tato technika patří do skupiny biografických metod. Nelze totiž podávat jakési dílčí, popisné "výseky" ze svého života, aniž by bylo možné nerespektovat princip indexikálnosti. Krátké popisy, jakési stručné zprávy o konkrétních opatřeních, událostech, postupech nabývají smysl až odkazováním na situace a události podobné nebo zcela rozdílné (např. analogické potíže, které měl rodič v době své vlastní školní docházky), minulé či následující, resp. očekávané.

Třetí rys naší techniky, který jsme zjistili jejím používáním, byl pro nás rozporný. Na jedné straně už sama situace rozhovoru, včetně povzbuzování informanta k vyprávění (k rozvedení, specifikaci), si žádá vlastně nejpřirozenější žánr orální kultury, jehož charakteristikou je plynulé podání nějakého příběhu, který má počátek, zápletku, vyvrcholení, ukončení, event. nějaké poučení a dává nějaký smysl. Na druhou stranu příkaz popisovat a zpřesňovat (viz první charakteristika metody) může výzkumníka tlačit do pozice vyšetřovatele. Krátce: vyprávění je přátelský žánr, vyžadované popisy praktik jsou spíše výsledkem "výslechu". Tento skrytý rozpor v metodě je třeba mít pokaždé na mysli a v průběhu rozhovoru nalézt jeho řešení.

Nabízí se otázka, proč jsme tuto techniku použili a jaké jsou tedy její hlavní výhody a nevýhody z hlediska tématu našeho výzkumu.

Použití takové kvalitativní metodologie (rozebírali jsme též záznamy rozhovorů dětí odpovídajících rodičů i jejich poznatkové bilance) je nezbytné pro důsledné dodržení neutrálního badatelského postoje etnografického typu, který chce stavět na poznání "kořenů" věci. Jde nám totiž o to, že v dané chvíli a priori nevíme, v jakých kategoriích vůbec vyjadřovat a formalizovat rodičovskou zkušenost v tak citlivém tématu (tak silně zatíženém sociálně dezirabilními odpověďmi, jak ukazují klasické hromadné anonymní průzkumy), jako je jejich vztah ke škole zprostředkovaný zkušeností jejich dítěte (viz základní metodologický kánon tzv. grounded theory, tj. teorie určitého jevu generované v datech a založené na nich v těsné spojitosti, "vyrůstající z nich"; in Glaser, Strauss, 1967).⁵ Nelze tedy předem sestavit dotazník či vést řízený rozhovor, který by nám umožnil věrohodně poznat tuto realitu. To samozřejmě neznamená, že vyprávění rodičovských praktik jsou validní a poskytují objektivní pohled, že věci se opravdu odehrávají tak, jak jsou vyprávěny. K otázce validizace údajů se však ještě vrátíme.

Řekli jsme už, že nám šlo především o poznání "perspektivy" rodiče žáka naší současné základní školy, i o to, jakými konkrétními činnostmi jsou tyto perspektivy tvořeny a jak souvisejí se vztahem ke škole a k poznání jejich dětí. Jedině rozhovor biografického typu, náležitě a pečlivě vyjednaný, může poskytnout údaje, které umožní pochopit nejen konkrétní názory, postoje, fakta ze života respondenta, ale zejména významový kontext, specifika projevující se ve volbě výrazových, jazykových prostředků, která teprve skládají příslušnou "rodičovskou optiku" (základem takového vyjednání či negociace je ovšem zcela individuální a neopakovatelný postup prezentace, nabízení, sjednávání podmínek, vzájemného definování smyslu a účelu takového rozhovoru, viz podrobněji Štech, Viktorová, 1992).⁶ Tak jako vztah k poznání, ke škole a k výchově dítěte je zcela jedinečný u každého rodiče, i když může vykazovat shodné rysy či podobnosti u určité skupiny rodičů, musíme volit metody výzkumu, které budou přiměřeně umožňovat tuto jedinečnost zachytit.

Kvalitativní metoda "vyprávění" ještě nemusí být synonymem pro nepřesnost a svévoli v datech a jejich interpretaci. Naopak, postupné čtení založené na srovnávání jednotlivých vyprávění, na srovnání určitých logických celků uvnitř jednoho rozhovoru podpořené obsahovou analýzou umožňuje poměrně přesnou práci s daty (frekvence výskytu určitých substantiv, např. charakterizujících vlastní dítě: "lenoch", "slaboch", "ignorant" či slovesných vazeb neosobního tvaru - "musí se" - ve srovnání s osobním zájmenem "já" nebo častým empatickým "plurálem" typu "tak matika nám teda nejde", srv. s obratem "na matiku dobrí nejsme", který mimochodem může znamenat již mírný posun ve formulaci problému).

Nevýhodou použité metody je zřejmě fakt torzovitosti, fragmentárnosti získaného souboru dat, resp. obrazu edukativní kultury dané rodiny. Díky volnosti metody se u každého rodiče objevují trochu jiné věci. To je zřejmé ze srovnání různých rozhovorů. Každý z nich má jinou strukturu, jinou posloupnost, jinou "dramatickou" výstavbu a dynamiku. Teprve následně zjistíme, že se na určité téma nedostalo a přitom by bylo zajímavé o něm něco vědět. Tak jak se však rozhovor odvíjel, nebylo vhodné určitou otázku položit přímo. Každý obdržení soubor dat je tak trochu jiný a není vždy možné "zobecnovat" prostou metodou "společného jmenovatele". Tím spíše, že absence určitého tématu, výroku či formulace ještě nemusí znamenat jeho reálnou absenci v životě rodiny (např. v rozhovoru s matkou, který byl od začátku koncipován spíše jako stížnostní terapeutický pohovor, se objevovaly jen kritické úvahy na adresu školy a jednotlivých učitelů; bylo by však chybou z toho vyvozovat matčin hyperkritický postoj a zavržení školy jako takové - to ostatně dokazuje rozhovor se synem, který ukazuje, že v matčině reálném chování vůči škole prostřednictvím syna se prosazuje spíše vynucování respektu k učitelským požadavkům, zejména v oblasti poznatkové a úkolové).

Nevýhodou je také zřejmě zkresení dané vlivem paměti, resp. tzv. vzpomínkovým klamem. Je až udivující, jak určité "zabarvování do růžova" je přítomno ve všech vyprávěních. Badatel by pak musel např. uzavřít, že škola za časů rodičů dnešních žáků byla skvělou, tolerantní institucí, plnou učitelských osobností, které byly zároveň znalci svého oboru, ale zejména dětské duše. J. Peneff (1990)⁷ hovoří o nevyhnutelných stereotypech nostalgického diskursu, zejména je-li věkový rozdíl mez: badatelem a informantem rozdílem generace. Tyto stereotypy vedou ne k obrazu reality, ale k respondentem aktuálně vypracovanému iluzornímu obrazu reality. Klasik sociologie a filozofie M. Halbwachs⁸ ukazuje, že naše vzpomínání je aktivní prací, neustálou konstrukcí a rekonstrukcí minulosti ("svou historií

stále přepisujeme"). Situace rozhovoru biografického typu nám totiž umožňuje magii manipulace s časem: "Vzpomínka je do značné míry rekonstrukcí minulosti za pomoci údajů převzatých z přítomnosti; je ostatně připravena už řadou předcházejících rekonstrukcí, díky nimž vychází obraz minulosti již dost pozměněný." (in Peneff, 1990, s.116). Je také prokázáno (Portelli, 1987),⁹ že funkcí takové "rekonstrukce" je obvykle neutralizovat vliv různých selhání a neúspěchů, smířit různé nesrovnalosti a rozpory ve vlastní minulosti tak, aby obraz, který respondent podává, byl "hladký", a přijatelný zejména z hlediska co nejlepšího vyhlídek do budoucna (to je ostatně jev, který můžeme jednoznačně potvrdit na základě našich rozhovorů s rodiči selhávajících nebo problémových žáků).

Na uvedené nevýhody můžeme reagovat nejlépe tak, že je budeme mít na mysli (tj., že se to projeví ve fázi práce s daty a v nezbytné opatrnosti při jejich interpretaci) a že právě tento fakt využijeme a obrátíme ho v jeho opak. Tedy učiníme z něj výhodu.

Na torzovitost vyprávění můžeme odpovědět následující otázkou. Co když tato otevřená technika funguje do značné míry jako projektivní materiál a právě fakt fragmentárnosti a neúplnosti nám vypovídá mnoho o možná neuvědomovaném výběru respondenta? ("proč mluvil tolik o sobě a svých zájmech?", "jak je možné, že se spontánně nezminil o hluboké zálibě svého syna, kterou žák sám udává v rozhovoru i bilanci a o které ví všichni jeho spolužáci i učitelé?"). Vždyť i to, co je u jedněch zamlčeno (na co se "nedostala řada"), zatímco se o tom u druhých dlouze hovoří, vlastně mnoho vypovídá.

Zároveň se tak vracíme k otázce validity metody "vyprávění" a věrohodnosti našich dat. Nejjednodušší, ale z hlediska výzkumnické práce těžko realizovatelnou, odpověď podávají etnografové školy (Woods, 1985; Bennett, 1981): validizovat je nutné technikou tzv. triangulace.¹⁰ Jde o porovnávání výpovědi rodiče s výroky jejich dítěte, jeho spolužáků, s názory učitelů, s dokumenty a produkty (žákovské knížky) atd. Alternativní hlediska jsou velice užitečná pro postupnou validizaci a zpřesňování údajů získaných od rodičů. Je třeba si totiž uvědomit, že pracujeme na poli subjektivních pocitů, mínění a postojů. Jejich "objektivní" posouzení je tak možné jedině konfrontací a srovnáním s "pravdami" ostatních zahrnutých osob vyslovujících se k danému jevu.

Jak jsme konkrétně v našem výzkumu postupovali?

Domluvili jsme se s rodiči v několika krocích: nejprve na rodičovské schůzce ve škole, poté po rozhovoru s jejich dětmi prostřednictvím žádosti tlumočené žákem, až po telefonické zpřesňování a domluvu místa a termínu

rozhovoru. Situace byla pro nás mimořádně příznivá. Z hlediska školní kariéry jejich dětí se všichni dotázaní rodiče nacházeli v situaci rozhodování o další dráze svého dítěte. Byli tedy v určité fázi hlubší reflexe, bilancování toho, jaké jejich dítě vlastně je, kam dospělo, z jakých východisek a za jakých podmínek; zamýšleli se nutně i nad svou rolí v dané situaci a nad svým podílem na stavu věcí. Opakovaným čtením takto získaných rozhovorů (písemný přepis materiálu nahraného na magnetofonový záznam), které trvaly obvykle 3-4 hodiny (v přepisu od 20 do 65 stran) a odehrávaly se v bytě respondentů (4) nebo v klidném koutě kavárny (2), jsme vytvořili první sítí kategorií.

I přes výše zmíněnou rozdílnost rozhovorů lze najít podobné základní kategorie ve všech rozhovorech; jsou však různě silně syceny a hlavně se vyskytují v různých konfiguracích procesů (příkladem kategorie je třeba kategorie "zlomu" ve vývoji dítěte, příkladem konkrétní konfigurace procesů je operacionální soustava pomocných aktivit navazujících na selhávání ve škole a opírajících se o represivně zajišťovanou repetitivnost činnosti dítěte - "úkolů"). Zejména tyto konfigurace procesů nejsou stejné v jednotlivých námi sledovaných případech. Přesto objevujeme určité konstanty, které pravděpodobně vyjadřují dominující vztah našich rodičů ke škole.

V našem souboru (6 rodin a 7 žáků jedné 8. třídy Žluté ZŠ v Praze) jsme hovořili jak s rodiči problematických žáků, selhávajících jak prospěchově, tak tzv. kázeňsky (šlo o 4 případy), tak s rodiči žáků relativně bezproblémových (2 případy) nebo dokonce školsky velmi úspěšných (1 případ).¹¹

Výběr je takto nevyrovnaný hlavně proto, že nás celkem logicky více zajímali rodiče tzv. problémových žáků. V případě těchto dětí lze totiž oprávněně předpokládat, že jejich potíže a selhávání fungují jako jakési zvětšovací sklo, pod nímž lze lépe identifikovat procesy probíhající možná i u řady ostatních žáků, nároky a očekávání školy a rodin, které nejsou tak ostře a citlivě znatelné tam, kde vše běží bez problémů (lze uvést naši zkušenost se srovnáním rozhovorů s žáky výbornými a bezproblémovými; ti jakoby vůbec neidentifikovali některá skrytá očekávání učitelů, některé tlaky školy, nezamýšleli se hlouběji a osobně bolestněji nad smyslem přebývání ve škole - ten jakoby plynul samosebou z jejich prostého docházení a přebývání ve škole doprovázeného výbornými známkami). Z tohoto hlediska se domníváme, že praktiky, strategie, vztah ke škole, který prezentovali rodiče v našem souboru, nejsou samozřejmě vyčerpávající, nicméně alespoň v hlavních obrysech ukazují, s čím se každý rodič musí vyrovnat: v některých případech díky dítěti či učitelům snadno a téměř neuvědomovaně, jindy urputně, komplikovaně a s velkými potížemi.

Co dělat po základní škole ?

Ida Viktorová

Záměry rodičů s dětmi

Podívejme se nejprve, s jakými rodiči jsme pracovali v rámci celého vzorku 160 dětí z 5 tříd našich škol. Na úrovni dat získaných od všech dětí z dotazníku můžeme sledovat záměry rodičů, jejich ambice, představy o budoucnosti dětí a vlivu rodiny na ni.

Připomínáme, že sociologický dotazník vyplňovaly všechny děti na konci 7. ročníku, nejde tedy o výpovědi samotných rodičů. Na některé otázky děti neznaly odpověď nebo neodpověděly z jiných důvodů. V některých případech se odlišuje třída "našich rodičů a dětí" od tohoto "velkého vzorku". Uvádíme pak ty rozdíly, které mohou být důležité při interpretaci dalších údajů, které jsme zde získali během následujícího školního roku, kdy jsme se touto skupinou detailněji zabývali. Širší vzorek je pak významným kontextem, ukotvuje data získaná v mikrostruktuře této jedné třídy.

Popis populace uvádíme v kategoriích nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů a jejich zaměstnání, a to jak u otce, tak u matky. Jednotlivé skupiny profesí vytvořili sociologové - autoři dotazníku při zpracování a kódování výsledků tak, aby nejlépe odpovídaly zjištěným datům.

Jaké jsou profese otců: 3,7% otců nepracuje, 11,2% pracuje fyzicky v průmyslu, 30,6% fyzicky ve službách, soukromník je 11,9%, úředník a odborných zaměstnanců 13,7% a specialistů 25%. Zaměstnání otce dětí neznaly nebo neuvěděly ve 3,7%.

Tito otcové mají ve 3,7% pouze základní vzdělání bez výučního listu, ve 28,1% jsou vyučeni, maturitu na střední škole získalo 21,9% otců a vysokou školu vystudovalo 28,1% z nich. Vzdělání otce neznáme v 17,5% případů, kdy děti neodpověděly.

Matky z velké části pracují (93,1%). Zbývajících 6,9% z nich je většinou na mateřské dovolené. Fyzicky v průmyslu pracuje 0,6%, fyzicky ve službách 27,5%, soukromník je mezi matkami 3,1%, úřednic je největší počet - 49,4% a specialisek 11%.

Vzdělání základní bez výučního listu má pouze 3,1%, ale již 21,9% je vyučeno, maturitu na střední škole má 41,2% a vysokou školu dokončilo 18,7%. Vzdělání matky neznáme v 15% případů.

Rodiče dětí v naší sledované jedné třídě se v kategoriích dosaženého nejvyššího vzdělání a profese, kterou vykonávají, nijak mimořádně neodlišují od základního vzorku. Děti nám v dotazníku také přiblížily, jaké mají rodiče představy o jejich budoucnosti. (otázky: Na jakou školu či obor by sis měl podle názoru tvých rodičů podat přihlášku? A Páli by si tvoji rodiče, abys jednou studoval na vysoké škole ?)

Přes polovinu rodičů by si přálo, aby děti pokračovaly na nějaké střední škole, z toho na gymnáziu 21,2% rodičů a na střední odborné škole 34,4%. Na učební obory by přihlásilo své děti 26,2% rodičů. Máme tu také dosti velkou skupinu dětí, které na konci 7. ročníku nevědí, kam by měly podle svých rodičů po základní škole odejít - je to celých 17,5%. Patří sem ovšem také ty děti, které jsou rozhodnuty jít do 9. ročníku.

Když se podíváme na vzdálenější perspektivy, přeje si opět přes polovinu rodičů, aby jejich děti pokračovaly na vysoké škole (necelých 20% rodičů určitě). Pouhých 20% o tom neuvažuje. Opět nám tu působí skupina dětí, která nedovede na tuto otázku odpovědět - je to 26,9%.

Děti mají ovšem také své představy o tom, jak by měl vypadat jejich život po opuštění základní školy.

Také ony by ve značné míře chtěly pokračovat na středních školách. Méně ovšem na gymnáziích - jen v 16%, více na odborných školách - 36,9%. Na odborná učiliště se chce přihlásit 26,9% dětí a 19,4% dětí není ještě na konci 7. ročníku rozhodnuto.

Jde pochopitelně o předběžná rozhodnutí, která se budou měnit a konkretizovat, také ona pětina nerozhodných se bude muset vyjádřit. Každý bude muset zvažovat své rozhodnutí, své možnosti. Posléze se ještě podíváme, kam se tyto děti vydaly a jak byly úspěšné.

Studovat na vysoké škole by chtělo pouze 35% dětí (necelých 20% určitě), skoro polovina na vysokou školu nepomýšlí. Opět tu máme skupinu, která není rozhodnuta.

Pokud již na této úrovni budeme chtít srovnávat ambice dětí a rodičů, ukazuje se, že rozdíly nejsou nikterak vážné. I když se předběžně zdálo, že ambice rodičů budou o něco vyšší, není rozdíl v otázce studia na školách a učebních oborech, ale právě jen typu střední školy - rodiče preferují gymnázia více než jejich děti.

Podívejme se opět do naší třídy. M. Rendl¹² zjišťuje při porovnávání všech pěti tříd, že právě děti v této třídě a jejich rodiče mají nižší ambice oproti zbývajícím. Rodiče si přejí méně studia na středních odborných školách (21% proti 34% ostatních rodičů) a víc směřují k učebním oborům (43% proti 26%). Děti v této třídě proti ostatním volí méně studia na gymnáziu (11% proti 17%), ale více studia na odborných učilištích (43% proti 27%). Tedy rodiče i děti v některých aspektech nemíří tak vysoko jako v dalších třídách, především je posílena skupina odborných učilišť.

Můžeme si však všimnout dalších záležitostí. Tyto děti sice mají možná menší ambice, ale najdeme tu daleko větší shodu mezi rodiči a dětmi, jakoby tito rodiče byli vstřícnější, více dali na představy svých dětí. Shoda mezi rodiči a dětmi je úplná skoro v polovině případů - 46% proti zbývajcímu vzorku, kdy je to pouze 36%.

Děti vyjadřují také velký zájem rodičů o svou budoucnost - rozdíl v tom, jestli rodiče mají zájem o to, co děti budou dělat po ukončení základní školy, je sice vyjádřen pouze rozdílem "ano, mají zájem" a "zajímají se velmi", kdy sledujeme v případě naší třídy posun ke kategorii "velmi". To vypadá především na vyšší míru vyjednávání mezi rodiči a dětmi o jejich budoucnosti. Proto také nepřekvapí, že v této třídě je minimum dětí (pouze dvě), které nevědí, kde by chtěly pokračovat po základní škole. Je to absolutně nejméně, z průměrných 20% v celém vzorku zde pouhých 7%.

Průměrný prospěch v této třídě není nijak výjimečný. V rámci školy, kde můžeme lépe srovnávat než mezi školami, je jedna paralelní třída horší, druhá o něco lepší (1,83 - 1,89 - 1,96).

Podívejme se, jak situace vypadá v této třídě po roce, na konci 8. ročníku. K údajům, které jsme získali v dotazníku - použili jsme data o rodičovských ambicích a shodě rodičů s dětmi - jsme přiřadili ještě průměrný prospěch dětí na konci sedmého a v pololetí osmého ročníku, údaje o škole či učilišti, kam se děti reálně přihlásily a údaje o jejich úspěšnosti při přijímacím řízení.

Děti jsme seřadili do 5 skupin podle prospěchu a v každé této skupině jsme sledovali výskyt výše jmenovaných jevů.¹³

Skupina dětí s nejlepším průměrným prospěchem (1-1,3): Děti zde nejčastěji volí studium na gymnáziu nebo na prestižních náročných soukromých školách (zde ve dvou případech - obchodní akademie). Jsou ve většině případů nakonec úspěšné, pouze jeden pokračuje docházkou v 9. ročníku. Značná je zde také shoda s rodiči, kteří podporují volbu těchto škol a ve většině případů ve shodě s dětmi i studium na vysoké škole.

Skupina dětí s velmi dobrým prospěchem (1,3-1,53): Děti zde nejčastěji volí střední odbornou školu, nikdy gymnázium, to spíše již jsou ochotni směřovat k učebním oborům. Se střední školou jsou úspěšné pouze ve dvou případech ze šesti, ostatní volí náročnější učební obory s maturitou (tři děti) nebo postupují do 9. ročníku. Shoda s rodiči je v této skupině stále značná, i když ne tak bez problémů. Částečné neshody se týkají zaměření střední školy nebo učebního oboru. Nacházíme ovšem velký rozpor mezi ambicemi rodičů k vysoké škole (všichni rodiče v této skupině si přejí vysokoškolské vzdělání pro své děti) a ambicemi dětí, které o vysoké škole spíše neuvažují.

Následuje nejpočetnější skupina dětí s průměrným prospěchem (1,5-2,15): Tyto děti volí z poloviny střední odborné školy a z poloviny učební obory, nikdy již gymnázia. Úspěšné jsou na středních školách pouze v jednom případě, ale ani úspěšnost na náročnějších učebních oborech s maturitou není příliš vysoká, pouze polovina na zvolené učební obory odchází. Polovina této skupiny (nejvíce v porovnání s ostatními prospěchovými skupinami) zůstává na základní škole. Shoda s rodiči je částečná, objevují se děti, které mají výrazné neshody s rodiči při volbě své budoucnosti. U dětí se ve větší míře objevuje naprosté odmítnutí studia na vysoké škole, u rodičů cítíme váhání, ale stále ještě tuto možnost nezamítají. V této skupině se nám poprvé, i když pouze výjimečně, objevují odpovědi "nevím" - děti neznají ambice svých rodičů, nevědí zda uvažovat o vysoké škole a pod.

Skupina dětí s horším prospěchem je druhá nejpočetnější (2,15-2,5): Tyto děti volí již pouze učební obory, pokud se vyskytla volba střední školy šlo o soukromou rodinnou školu. Jsou však oproti předcházející skupině ve své volbě daleko úspěšnější, pouze tři se vracejí bez umístění na základní školu, volí však také nejčastěji méně náročné učební obory bez maturity. Shoda s rodiči není příliš velká, ve větší míře se projevují nedorozumění. Předpokládáme však, že se týkají většinou zaměření učebního oboru a také tu působí širší neshody mezi rodiči a dětmi, s většími nároky dětí na vlastní samostatnost. Děti většinou odmítají studium na vysoké škole, ale nevědí v polovině případů, jestli by je rodiče rádi viděli na vysoké škole. Rodiče, kteří by si to přáli, se zde stále ještě objevují.

Poslední nejhorší skupina dětí (2,5 a horší): Děti zde volí pouze učební obory a jsou ve větší míře úspěšné. Shoda s rodiči je opět značně rozkolísaná od úplné shody ke značným neshodám. Děti si studium na vysoké škole nepřejí, přání rodičů asi v polovině případů neznají. I v této skupině, tak jako ve dvou předcházejících stále ještě nacházíme rodiče, kteří by si asi přáli, aby jejich děti vystudovaly vysokou školu. Vzhledem k tomu, že své děti většinou podporují v jejich volbách učebních oborů, zdá se nám, že tato ambice patří do poněkud jiné kategorie, než záměry, které se týkají aktuální volby školy či učebního oboru. Přání studia na vysoké škole je vyjádřením určité možnosti, na které ovšem netrvají a na jejíž realizaci nejsou příliš emočně závislí, ale potěšilo by je, kdyby jejich dítě něčeho dosáhlo i v této oblasti a bylo doktorem či inženýrem.

Můžeme říci, že jednotlivé skupiny se zdají být dosti homogenní v těch parametrech, se kterými jsme pracovali. Neautonomnější se podle očekávání zdá skupina prospěchově nejlepších. Nejméně úspěšná je naopak skupina těch průměrných, kteří naštěstí mají tu možnost pokračovat

dále na základní škole a po roce, již s určitou zkušeností, tento proces úspěšněji zopakovat. Je zřejmé, že prospěch na základní škole a ambice rodičů a dětí jsou pevně propojeny.

Záměry rodičů s dětmi ještě jednou

Vrátíme celou záležitost na začátek, nyní již pouze v rámci jedné naší třídy. Ukáže se nám, co vlastně znamenají data, která jsme získali z dotazníků.

Záměry rodičů s dětmi zde byly vyjádřeny jako představa, kam by mělo jejich dítě nastoupit po ukončení základní školy. Pokusíme se celou záležitost vidět jako rodičovské projektování budoucí životní dráhy jejich dětí.

Nebudeme se již ptát, kolik dětí jde studovat a kolik na učňovské školy, ale spíše na proces rozhodování, proč se takto rozhodly a jaký má toto rozhodnutí pro ně význam.

Jak jsme předeslali, rodiče vytvářejí určité projekty budoucnosti dětí, v krátkodobých i dlouhodobých perspektivách. Do těchto projektů vstupují především jejich individuální zkušenosti.

Proto není překvapující, že představy o tom, co by jejich děti mohly dělat jako zaměstnání, se opírají o to, co sami znají, co mohou dětem přiblížit a v čem jim také mohou pomoci. Nabízejí velmi často dětem profese, které někdo z rodiny vykonával nebo vykonává nebo které jsou takovému zaměření blízké.

Jejich očekávání směřují nejen k žádoucí výši dosaženého vzdělání, ale také velmi často k určitému oboru.

Otec Petra (215): "Petr je nevyzrálý, nechce na vysokou školu, jen na učební obor, ale to je dnes málo. Vyučení je dobré, ale musí jít výš, nebude mít tak těžký život".

Matka Vítka (233): "Nebo bude vyučený od čemého řemesla...a kdyby šlapal a měl maturitu, tak já bych byla vůbec nejradější".

M. Rendl ve své kapitole zjišťuje i statisticky vysoce signifikantní souvislosti mezi statusem rodičů a ambicemi rodičů a dětí na vzdělávací dráhu.¹⁴ My se zaměříme spíše na obsahovou stránku věci. Úvahy rodičů o konkrétním oborovém zaměření jsou pochopitelně nejlépe vidět u učebních oborů, ale můžeme je odkrýt také ve volbě konkrétních středních odborných škol.

Rodiče dovedou zhodnotit nejen výhody či nevýhody pro ně známé profese, ale také schopnosti dítěte ji vykonávat. Podle toho také dětem jejich přání schvalují, podporují je nebo naopak odmítají. I když se nakonec dítě přihlásí jinam, vždy tu tyto rodinné profese nějakým způsobem vystupují.

Otec Petra (215): "To není sen (dělat pilota), já sám jsem u toho byl, mám vojenskou školu, ale také cukrovku, a tak jsem nemohl na pilotku".

Otec Karla (228): "Přišel, že by chtěl dělat číšníka, má k tomu nějaké předpoklady. Jednak já pocházím z obchodnické rodiny, moje žena je také obchodnice, nedělá celý život nic, než hospodu. Tak si myslím, že by mu to sedělo."

Matka Vaška (227): "Ta truhlařna byla dědova, v dědovi on se viděl. Teď když už děda není, je to jiné, třeba by to všechno dopadlo jinak. Provedla jsem ho po Kotvě, tak to potom zvažil a rozhodl se pro toho prodavače."

Děti pochopitelně vytvářejí vlastní projekty své budoucnosti. Postupují obdobným způsobem jako jejich rodiče. Také ony se nejlépe orientují v jim známém světě a také ony pro sebe uvažují o povoláních, která nejbližší poznaly. Všem jsme v rozhovoru položili otázku, jak je ta či ona profese napadla, jak na ni přišly. Zde jsou některé odpovědi.

Karel (228) uvažuje o učebním oboru číšník - kuchař: "Táta byl jeden čas v hospodě, máma doteďka dělá v pohostinství, je to taková práce mezi lidma."

Pavel (219) chce jít na pekaře: "Bratranec je mistr pekař...Oni moji rodiče jsou oba vyučení pekaři."

Vaškovi (227) se líbí práce truhláře: "No děda byl truhlář, strejda je truhlář..."

Děti nevypovídají o obsahu zvoleného povolání, o tom, co je na něm přitahuje, ale o tom, že ho nějakým způsobem poznaly. Konkrétní obraz profese, zprostředkovaný někým, kdo ji vykonává, teprve umožňuje vytvářet si k ní určitý vztah.

Vzdálenější perspektivy v očích rodičů jsou pochopitelně méně konkretizovány. Mají spíš charakter přání, možnosti, i když v některých případech i požadavků směrem k dítěti. Pokud vystupují jako přání, nemusí být vždy úplně reálné, tak jak se to projevilo již ve frekvenci rodičovských představ o studiu na vysoké škole v dotazníku i u dětí se špatným prospěchem, které odcházejí do učňovských oborů a neprojevují momentálně žádný zájem o případné vysokoškolské studium. To nakonec opravdu neznamená, že tento zájem se v budoucnu nemůže objevit.

Otec Petra (215): "Jestli si udělá toho laboranta, mohl by pak na zubařinu, na doktůrka".

Rodičovské záměry a projekty se pochopitelně modifikují postupně také podle aktuální situace. Důvody, pod kterými rodiče mění své představy, jsou různé od prospěchových, zdravotních až po finanční.

Otec Karla (228): "Z toho důvodu jsem se rozhodl, že kluk půjde do deváté třídy a navíc nemám volbu, protože můj syn dopadl velice špatně. Za prvé má dvojku z chování v pololetí, za druhé měl tři čtyřky. Takže jsem to ani nezkoušel."

Matka Vaška (227): "Jenomže do toho přišla ta záda a řekla nám jedna paní doktorka, že mu to čišnictví nepovoluje v žádném případě, protože má skoliózu Pak tedy jsme se pod vlivem toho rozhodli jinak."

Tím se dostáváme k dalšímu aspektu celého problému a tím je vyjednávání rodičů s dětmi. Projekty, jak dětí, tak rodičů nejsou statické, jsou dynamickou strukturou mnoha parametrů, které mohou být konfliktní i v rámci každého z nich. Děti a rodiče se vzájemně ovlivňují, jejich projekty vznikají v procesu vzájemné dlouhodobé interakce.

Musíme říci, že velká část našich rodičů (až na výjimky) se snažila respektovat do značné míry přání svých dětí, aby konečné rozhodnutí vzniklo s přihlédnutím k názorům obou stran. Aby měly děti ke zvolené práci nejen předpoklady ("von je vysloveně technickéj typ"), ale také, aby je práce bavila, aby byly spokojené.

Matka Martina (226): "Já si myslím, co by mohlo být ideální zaměstnání pro Martina. Nesmí to bejt nuda, musí to být živý a mezi lidma... Řekla jsem mu: Martine, dobře si to uvaž, protože je to opravdu tvůj život, jestli tam třeba budeš nešťastnej. Já bych kejvla i na nějaký učňovský obor... já vím vzdělání by mělo bejt, ale jestli k tomu tihne, ta: mě to tedy bude mrzet, ale najevo mu to nedám."

Karel (228): "Máma, jako jí je to jedno, co si vyberu, tak at' to dělám. Máma mě nenutí dělat čišníka, spíš ví, co je to za dřinu a tak... Ale když si to vyberu, tak at' to dělám a at' se mi to líbí, at' to dělám s chutí."

V případě, že se děti s rodiči nedohodnou, nebo trvají některé rozpory mohou se do vyjednávání zapojit i další členové rodiny a prosazovat v různé míře direktivnosti své představy. Následující dva příklady ukazují sílu a také úspěšnost rodinných tlaků na děti.

Otec Petra (215): "Manželka s ním o tom mluvila, ale on již nabídku přijal a není s ním řeč."

Petr (215): "Naši by mě radši viděli na tom zubním laborantovi, protože bych tam měl víc peněz a míň pracoval. Což mně ovšem vadí, já bych radši na tu zeměměřičskou."

Matka Vaška (227): "Vašek je lajdák a vysloveně nešikovný postavit se k práci, k řemeslu... Teta mu řekla - hned

v prvním ročníku budeš bez prstů - já si myslím, že se na toho prodavače hodí, hubu má prořiznutou. Táta od 5. třídy tvrdil, že bude prodavač, trhovec. Může tu truhlařinu dělat jako konička."

Vašek (227): "Jak jsem přišel na toho prodavače? Mě to baví, táta říká, že to, co prodám je vlastní pusou."

Z tohoto pohledu se volba gymnázia může jevit jako strategie, která vede k odkladu rozhodování, překryje možné neshody nebo bezradnost a současně nechává různé možnosti otevřené do budoucna.

Otec Petra (215): "Já nevím, jaký obor bych mu doporučil, aby dělal, je to těžký. Nejlépe, aby šel na gymnázium, aby se nemusel rozhodovat teď."

Volba gymnázia však může představovat i součást přesně rozmyšlené vzdělávací cesty, při vědomí všech výhod (všeobecného zaměření vzdělání), které poskytuje.

Markéta (212): "Lidé říkají, já si myslím tedy, že se dostává na tu medicínu líp přes gympl."

Ve výpovědích rodičů si můžeme všimnout jednoho zajímavého momentu. Většinou mají pocit, že velká váha zodpovědnosti za rozhodnutí o studijním, resp. profesionálním zaměření dětí, je na nich a oni se tohoto úkolu ujímají. Rodiče reagují na situaci rozhodování a plánování svého dítěte a vidí velkou obtížnost, v jejich očích často až neschopnost se rozhodnout, zvláště pokud je třeba vyjádřit zcela konkrétní a současně reálnou a pro rodiče přijatelnou představu. Proto se setkáváme neustále u všech rodičů s povzdechem, že jejich děti jsou líné, nic je nebaví, neustále jen koukají na televizi a neumí zformulovat své zájmy.

Děti opravdu neumějí transformovat to, co umí, nebo to, co je baví, do kategorií profese či oboru. Proto rodiče, kteří vidí, že zkušenosti jejich dětí jsou omezené, berou rozhodování na sebe.

Jeden z otců velmi pěkně vystihl hloubku toho, co prožívá jeho syn. Otec Petra (215): "V každém případě si trochu oddych, protože on stál na rozcestí, kde nebyla jedna, dvě, tři cesty, tam bylo těch cest sto.... bylo to pro něj hrozný, stresový doslova, a toho on se bál, a když to překonal, tak už se nechce vrátit."

Vrátíme se k myšlence, že dětem dělá velké potíže strukturovat svůj projekt budoucnosti k obrazu konkrétního zaměstnání. Jakoby práce, kterou se jednou budou živit, její obsah, byl aktuálně méně důležitý proti daleko významnějšímu úkolu vybudovat svůj autonomní život, vymanit se ze závislosti, do které jsou postaveni rolí dítěte a rozhodovat sami o sobě.

Vašek (227): "Až vyjdu, tak budu mít toho sponzora, pak budu pracovat čtyři, pět let pod tím soukromníkem ... pak prostě půjdu, založím si dílnu a budu tam dělat sám. A když to nevyjde, tak to zkusím znovu."

Podobný smysl vystupuje také z rozhovoru s Martinem (232): "Chtěl bych někam, kde to bude mít budoucnost. Klidně by mi stačil učňák s maturitou, ale spíš elektro."

- "Přesnou představu nemáš."

- "Ne konkrétně ne."

- "Proč zrovna elektro?"

- "No baví mě nejvíc. Pořád něco dělám."

...

- "Kam sis tedy dal přihlášku?"

- "Přihlášku jsem si dal na elektro průmyslovku, protože mě to zajímá...že to má jako budoucnost. Kdyby to nevyšlo, tak půjdu do devítky a pak bych se přihlásil opět na tu průmyslovku a druhou možnost na kuchař - čišník."

Martin také současně vystihl paradoxnost celé rozhodovací situace: "Chtěl bych hrát v různých filmech, je to

zajímavé povolání. *Docela dost se toho člověk naučí... Když třeba v nějaký roli se musí naučit něco dělat, po druhý zase něco jiného... Líbí se mi na tom, že si člověk vyzkouší, čeho je - schopen... a hlavně si to vyzkouší a nic se mu nestane."*

To, co zde vypadá na první pohled jako představa spíše snového typu (hrát ve filmu) je velmi přesným popisem situace, do které se naše děti dostaly - musíš si vybrat, ale neznáš nabídku a neznáš klady a rizika svého rozhodnutí.

Toto vědomí rizikovosti je přítomno nejen v konstrukci projektů, ale také v jejich naplnění, jejich úspěšnosti. Děti i rodiče nesou zodpovědnost za svá rozhodnutí. Z tohoto hlediska se zdají nejproblematičtějšími právě velmi konkrétní a přímé projekty.

Markéta (212): *"No já se bojím, protože všichni ve třídě už vědí, že chci být doktorka.... a já jsem ráda, že mají takovou důvěru, ale zase na druhý straně se bojím, že někoho zklamám."*

Proto projekty, které v sobě neobsahují větší množství variant cest, pro případ neprůchodnosti jedné z nich, jsou velmi riskantní pro své nositele a motiv "nezklamati, vyplnit požadavky na svou osobu" se může stát překážkou optimálnějšímu a pružnějšímu řešení vlastní situace.

Většinou však projekty v sobě obsahují více variant řešení. Tyto varianty nejen umožňují reagovat na vnější změny, působí v funkci záchranné sítě, ale také mohou být částečným ústupkem jedné nebo druhé strany v procesech vyjednávání.

Vašek (227): *"Ta těžší varianta je nábytkové truhlář s maturitou, ta lehčí, to je čtyřletý obor bez maturity ... A když se nedostanu, půjdu na prodáváč pro obchodní domy."*

Lenka (211): *"Kdybych se nedostala na tu kuchařku, no já nevím... Mamka dělala v krámě, v tabáku, tak říkala, že by mě tam vzala jako prodáváčku nebo něco."*

Kde mohou rodiče najít radu či pomoc. V rozhovorech s našimi rodiči jsme viděli, že rodiče nejčastěji hledají pomoc u kolegů, přátel, známých. Kamarádka otce Karla doporučuje soukromou školu, kde by Karel mohl dokončit základní školu, kamarádka matky Vaška hlídá možnosti přijetí na učební obor, který předtím doporučila, otec Petra má odstrašující příklad kolegyně, která nutila syna na nevhodné povolání a "on začal magořit a myškovatě, že se bál i sám jezdit autobusem a skončil na psychiatrii" apod. Všichni rodiče znají nějaké příklady z okruhu svých známých a kamarádů, které ovlivňují jejich chování nebo mají přinejmenším pro toto chování vysvětlující význam.

K podobným závěrům dochází francouzský sociolog Ballion ve svém výzkumu rodičů a jejich strategií volby střední školy pro své děti.¹⁵ Jeho rodiče také hledají radu a inspiraci především ve svém okolí - u přátel, známých a sousedů - tedy, jak zděrazňuje, u lidí ze stejného sociálního prostředí, stejných kulturních podmínek (Ballion, 1990). Rady tedy přicházejí od osob, které jsou nějak s rodinou spojené, které jsou z hlediska rodičů důvěryhodné. Jejich informace mají často podobu "příběhů", ústně přenášené zkušenosti a poselství, které nesou, je pro rodiče srozumitelné, reálné, živé a dostatečně konkrétní. Tyto vlastnosti jsou důvodem proč tato "pomoc" má daleko větší dosah než pomoc podaná jinými, formálnějšími institucemi - především školou nebo pedagogicko-psychologickou poradnou. Proto se také rodiče Karla jdou radit do jiné než obvodní pedagogické poradny - "manželka tam má známou".

Podobnou roli mohou výběrově také plnit ostatní rodiče spolužáků ze třídy, někdy i ve formě porovnávání, odmítání určitých postupů a vysvětlování vlastního pojetí.

Matka Martina (232): *"Když slyším T...., která prostě přesně ví, co bude dělat její dítě, co budou psát u přijímaček, jak to udělat, tak je to na brečení, ale někdy, když se tak porovnávám, tak si říkám - sakra neměla bych dělat víc? Prostě já chci, aby si vybral von."*

Dalšími zdroji informací jsou média, především tisk a televize.

Matka Vítka (233): *"Viděli jsme ten pořad v televizi, jak dávali, že ČKD otevírá nový učňák pro ty počítačové stroje."*

Opět jde o informaci velmi konkrétní, v tomto případě i názornou.

Na školu jako na instituci, která by mohla pomoci směřovat děti, se spoléhá méně.

Otec Petra (215): *"Já jsem to viděl na těch školách, jak k tomu přistupujou. Tak kantoři jsou především kantoři a o těch povoláních ví více méně náhodou. Voni taky nedokážou těm děckám říct co a jak."*

Součástí vyjednávání a jeho výsledků jsou také požadavky na dítě, které vedou k úspěšnému naplnění dojednaných projektů. Tedy často staví před děti určité úkoly, které formulují jako předpoklad takto strukturované budoucnosti a které také mohou rodiče kontrolovat.

Matka Vaška (227): *"Je moc důležité dotlačit ho až k té maturitě. Já rozhodně ho budu držet zkrátka, aby to udělal."*

Otec Karla (228) je daleko konkrétnější: *"Od té devítky očekáváme absolutní zlepšení v chování, které bude dáno věkem nebo snad tím, že mu to budeme stále vysvětlovat nebo ho prosit, aby byl opravdu dobrý. A že se bude snažit učit. A že bude vědět ve svých čtřácti pamácti letech, že musí zabrat a že to bez toho nejde."*

Tatínek Karla nás tu upozorňuje na to, že nejde jen o příkazy a požadavky a jejich kontrolu, ale i o otázky důvěry, odpovědnosti k rodičům.

Tento apel na odpovědnost rodičům je také jednou ze strategií, kterou rodiče tlačí na dítě. V řeči rodičů vystupuje jako "zájem dítěte, který rodiče sledují", protože oni, rodiče, pro úspěšný život svých dětí dělají, co mohou. Matka Vítka (233): *"Já vám říkám, já bych udělala všecko pro to."*

Rodiče: naše dítě chodí do školy.

Jednoho dne každé dítě vstoupí do školy a rodiče najednou musí s touto institucí reálně počítat. Když se vrátíme k projektům rodičů, o kterých jsme již mluvili, znamená to, že jejich vytváření nezačíná teprve tehdy, když dítě základní školu opouští.

V určité formě mohou tyto rodičovské projekty vznikat ještě před narozením dítěte. Situace narození, vstupu do školy, přechod na další, vyšší vzdělávací zařízení však tento proces konstruování projektů aktualizují. Ačkoliv škola hraje různou roli v záměrech rodičů s dětmi, školní docházka dítěte velmi citelně ovlivňuje život každé rodiny. Škola, ta cizí instituce, je najednou intenzivně přítomna v každodenním životě rodiny a zasahuje dokonce soukromý život každého jejího člena. Dotýká se značného množství rodinných záležitostí - času, peněz, sociálních kontaktů, výchovy, norem apod.

Škola je vzhledem k rodině odlišnou institucí. Tím, že děti do ní chodí, tráví v ní velkou část svého času, infiltrovat škola svou kulturou rodinu. Škola vlastně dítě rodičům bere tím, že před něho staví kulturu jinou, žádá, aby ji dítě akceptovalo a rodiče celý proces podporovali.

Problém vyrovnat se s rozdílem kultur je vždy přítomen. (Pojem "kultura" používáme ve smyslu, jak s ním pracuje britská školní etnografie, zhruba ve významu odlišných prostředí socializace).¹⁶ Specifickou je škola v této roli ze dvou hledisek. Především je nositelem jakési oficiální verze kultury jakožto důležitá státní instituce a dále představuje jedinečnou kulturu sama svou existencí a svým fungováním ve smyslu požadavků, jaké klade na dítě jako na žáka, vyučují jako učitele a rodiče jako rodiče žáka a jejich vzájemné vztahy.

O rozdílu kultury rodiny a školy se většinou uvažuje v návaznosti na školní úspěšnost dítěte, která je do jisté míry vázána na přijetí kultury, kterou představuje škola. Méně často se střetneme s myšlenkou, co tento vpád "cizí kultury" způsobí v rodině. Nemusí jít o nijak drastické příklady, dokonce lze říci, že i v případě, kdy je rodina velmi blízká a tedy vstřícná oné oficiální kultuře školy, může zde dojít a také průběžně dochází ke konfliktu zájmů. Rodina i škola totiž nesledují pouze zájem dítěte (i když i jeho definování samo o sobě je často konfliktním), ale také perspektivy svého rozvoje jakožto institucí.

Proto jsme mluvili zpočátku o infiltraci, která ovšem funguje oběma směry a může narušovat právě "zájem fungování" rodiny, resp. školy.

Pokud se celou věc pokusíme krátce shrnout, žádá se po rodině, aby se vyrovnala se samotnou existencí školy a životem svého dítěte v ní, byla otevřena kultuře, kterou škola představuje a současně také akceptovala požadavky, které plynou z přijetí role žáka a role rodičů žáka.

Čím škola naprosto nezbytně vždy zasáhne rodinu.

Především tím, co je se školou tak pevně spojeno - hodnocením. Někdy se říká, že škola je továrna na hodnocení. Soustavně hodnotí dítě, jeho schopnosti, dovednosti, znalosti, chování. Hodnocení dítěte, je nejen jeho hodnocením, ale také hodnocením jeho rodiny, její výchovy, jejích norem a modelů chování. To, co se děje ve škole, je sociálně definováno jako záležitost rodičů stejně jako záležitost jejich dětí.

Rodiče jsou ve většině případů na toto hodnocení velmi citliví. Jde o jejich dítě, které mají rádi, kterému přejí zažití úspěchu, který ovšem přejí i sami sobě, neboť je podle tohoto klíče jejich zásluhou. To platí vždy, i přes velké rozdíly v záměrech rodičů a prestiži, kterou u nich má vzdělání. I rodiče, kteří neočekávají, že dítě bude mít samé jedničky, netrvají na nich nebo z hlediska budoucnosti pro ně nemají takový význam, jsou potěšeni, pokud dítě je kladně hodnoceno, a naopak je pro ně nepřijemné, pokud je hodnocení záporné.

Jsou především pyšní na úspěchy svého dítěte. Matka Vaška (227): *"Matematika je přepychová a taky hezky píše. Teď se dokonce s tátou vždycky dohadujeme, kdo s ním ten úkol psal, že je to tak hezké."* Zde je dokonce právě aspekt zásluh za úspěch velmi zřetelný.

Ale také naopak matka Vítka (233): *"Klidně vám řekne, že je méněcenný."*

Rodiče ani děti nemohou pochopitelně zůstat dlouhodobě inertní k hodnocení školy, ať již s ním jsou v souladu či nikoliv. Každé hodnocení, zvláště pak to záporné, zasáhne rodinu. Matka Vítka (233): *"To jsem ten poslední člověk, který by chtěl být u toho, když někdo dusí mé vlastní dítě."*

Rozdíly ze strany školy spatřujeme v tom, jak škola vzhledem k rodičům hodnotí prospěch a jak hodnotí chování. Pokud jde o prospěch není situace tak problematická. Nikdo neočekává, že děti budou stejně schopné, stejně motivované, stejně pracovité. Mimoto rozdílná úroveň dětí, pokud nedosahuje extrémních hodnot, nepůsobí příliš rušivě na proces vyučování a celý chod školy. Rodiče naopak chtějí slyšet informace o výkonnosti svých dětí, neboť škola v jejich očích především vzdělává a celá instituce formálního hodnocení je pro ně životně důležitá.¹⁷

Jiné je to s hodnocením chování. Rozdíly jsou učiteli samozřejmě také anticipovány, nicméně jsou jimi současně pocíťovány jako daleko rušivější. Očekávají, že rodina která spolupracuje na prestiži školy, převzme část zodpovědnosti za chování svého dítěte ve škole svou "dobrou výchovou". Proto informace, které o chování učitele přinášejí nemají pouze funkci hodnotící, ale mají připomenout rodičům tuto

zodpovědnost. Ta představuje jednu z forem tlaku na akceptování školní kultury vůbec (srovnej Perrenoud, Montandon, 1987).¹⁸

Velmi ilustrativní je příklad dvou dětí z jedné rodiny, které obě docházely na stejnou školu. Podle matky, jedno z dětí - dívka - ačkoliv s daleko většími obtížemi v oblasti učení, byla školou hodnocena jako méně problematická než její bratr. Matka Vítka (233): *"Prosím vás, holka byla těžký dyslektik, ale v chování nesmímé tvárné stvoření, neměla nikdy problémy. Vítek, ten rebeluje. Ona až po letech řekla co jí vadilo, až když jsem se jí na to ptala, ona se přizpůsobila."*

Chování dětí ve škole je jedním z nejméně frekventovaných zdrojů konfliktů mezi rodiči a školou. Můžeme problém dosti jednoduše definovat: "Kdo je viník" a "Kdo a jak bude situaci řešit".

Většinou to vypadá tak, že učitel popíše nějaký problém v chování dítěte rodičům s představou, že rodiče situaci budou řešit a vyřeší. V očích rodičů však je to rána pod pás - nakonec oni si celou věc dovedou představit, nicméně co dál ?

Matka Vítka (233): *"Čekala jsem, že nám spíš poradí, ale oni jsou pouze formální, řeknou - zlobí."*

Neznamená to, že tato matka čekala opravdu nějakou radu a že by se jí řídila, ale rodiče často nevědí, jak se vzniklou situací mají naložit. Nemohou někdy dělat skoro nic. Toto "nemohou" může znamenat nejen, že si nevědí rady, ale také nesouhlas s postupem školy, jiné názory na výchovu nebo ochrana vlastního dítěte.

To je staví před obtížný úkol najít kompromis mezi požadavky školy, svými představami a nesmíme zapomenout ani na děti, které tyto požadavky také nemusí akceptovat v celé šíři. Proto časté rodičovské "já to poslouchat ve škole nebudu" je současně apelem na dítě, na jeho odpovědnost, jak jsme o ní již mluvili, ale také výrazem vztahu ke škole.

Odhalení problémů, které nejsou rodiče ochotni, ale také často schopni řešit, odhalení jejich "nekompetentnosti" učitelem je dvousečnou zbraní. Snaha školy přenést část zodpovědnosti zpět na rodiče se jí vrací zpět a odkrývá také její omezenou vybavenost situací řešit na své půdě nebo k jejímu řešení alespoň přispět.

Rozdělení kompetencí

Profesionalita a lidskost vzájemných vztahů

To, co jsme již řekli o problémech dítěte ve škole, souvisí především s rozdělením kompetencí mezi rodinou a školou a vzájemném podporování autority, autority rodiče i učitele.

Otázka rozdělení kompetencí je velmi složitá, ale nás bude zajímat především jako obsah diskurzu mezi učiteli, nebo mezi rodiči a ve vzájemných kontaktech.

Všechny známky neakceptování autority a nedodržování podílu kompetencí, které jsou "dojednány" mezi rodiči a učiteli, považují rodiče za nedovolený vstup do svého soukromí.

K překročení hranice může dojít velmi snadno, neboť pravidla jsou dojednaná dosti obecně a nemohou se reálně dotknout všech záležitostí každodenního života v rodině a ve škole.

Musíme však poznamenat, že učitelé jsou v nezávaditelné situaci, protože žáci jsou soustavným svědkem jejich chování (vše může být použito proti vám), což ovšem o rodičích platí také. Přeneseny, interpretovány a znovu reinterpretovány mohou být všechny názory, které učitel či rodič vyslovil i vše, co se dělo.

Velmi nelibě bývá rodiči pocíťováno snižování jejich kompetence vychovávat vlastní dítě.

Matka Vítka (233): *"Přijdu domů a ptám se, co jsem provedla já? Jestli nás vůbec považují za způsobilé vychovávat... Řekl mi, dejte ho na vojenskou školu, oni ho*

tam pohlídají, jako kdyby to dítě bylo zralé na mimorodinnou výchovu."

Setkali jsme se také s tím, jak se rodičů dotkne učitelské hodnocení jejich povolání. Došlo k tomu v případech, pokud se učitelé vyjadřovali k tomu, jaké školy a učňovské obory si děti vybírají. Pokud se stalo, že učitelé snižují určité zaměstnání, které rodiče vykonávají, vždy je to komentováno.

Matka Vítka (233): *"Já si myslím, že existuje jen dobře udělaná a špatně udělaná práce. Ale vadí mi, že oni říkají, že ty děti mají pomýlené hodnoty. Když prohlásí, že všechny děti chtějí na číšníky, kuchaře, maximálně na nějakého prodavače a nikomu se nechce dělat. Já jsem šest let pinglovala a mohu vám říci, že je to tvrdý chleba."*

Pochopitelně často nemusí jít jen o obsah sdělení, ale i jeho formu.

Matka Vaška (227): *"Ona na mě přes chodbu křičela - dejte mi na držku - já bych mu i dala, ale tohle je moc."*

Na obranu učitelů je třeba říci, že nemusí některé poznámky myslet zle a také, jak jsme řekli, nelze se stále důsledně kontrolovat, ale měli by si uvědomit, že to vše je hodnoceno jako ztráta profesionality, a zhoršuje "image" školy.

Rodiče totiž vesměs hodnotí školu jako celek velmi kladně. Tato spokojenost souvisí s existencí školy jakožto instituce, která uvádí děti dále do života, jako instituce, jejíž funkce nemůže rodina zajistit. Především v rovině kognitivní, emocionální i sociální.

Otec Petra (215): *"Ta škola tady není špatná, ti kantoři musí svoje ovládat... ti kantoři jsou rozumní, podařilo se dát dohromady slušnej kolektiv, kterej předává dost vědomostí a informací těm dětem."*

Matka Vaška (227): *"On tam chodí rád i ten druhý malý, ten dokonce tuhle brečel, že nemůže do školy, byl nachlazený."*

Co vědí rodiče o škole a co od ní očekávají

V předcházející části jsme se dotkli dvou závažných věcí, a to jaké mají rodiče požadavky na školu pro své děti a do jaké míry vědí, co se ve škole vlastně děje.

Jaká by měla být podle rodičů škola?

Pokud si položíme tuto otázku, je odpověď velmi obecná. Rodiče vycházejí z reálné existence školy a její funkce a představují si, že se děti ve škole mnohé naučí, získají vzdělání a pod. Matka Vaška (227): *"Co mě zarazí, že chodí během výuky na video... já jsem se divila, jak z toho píše sloh nebo referát. Měly by se snad spíš učit, ne?"*

Otec Petra (215): *"Víte, pořád si myslím, že škola by měla všechno naučit."*

Nutně tu tedy vystupuje otázka, jak rodiče školu znají, co o ní vědí, jakou mají možnost věci ovlivňovat, kontrolovat, jak a kde mohou formulovat své představy. Pochopitelně všichni rodiče nějaké představy mají, ale po těch se většinou nikdo neptá, nakonec škola je naprosto přirozená a také povinná součást života. Tyto představy jsou spíše aktualizovány zcela konkrétními událostmi v životě dítěte, rodiny nebo školy.

Jak znají rodiče školu

Rodiče mají obraz školy ze svého dětství, z vlastní školní docházky. Natolik se škola nemění, aby tyto zkušenosti nemohly tvořit kostru obrazu pro vidění školy, kam chodí jejich děti. Sami si však často uvědomují, že jejich vzpomínky mají především emocionální hodnotu, která je jim pro pohled na dnešní školu malou pomocí a působí zde také posun k určitému idylickému vidění minulosti (viz Rodičovské teorie vývoje dítěte - v této kapitole). Tyto zkušenosti jsou spíše prázdným obrazem, rámcem, který rodiče zaplňují novou zkušeností při střetávání s dnešní školou.

Jsou tu pochopitelně přímé kontakty se školou a učiteli, ale těch je poměrně málo a jsou dosti jednostranné k vytvoření komplexního reálného obrazu školy. Další informace dostávají pochopitelně rodiče prostřednictvím vlastních dětí takřka každý den. Škola jim posílá po dětech informace pomocí známek, vysvědčení, poznámek, úkolů, ale také pomocí dětských vyprávění o tom, co se zde děje, pomocí obav, strachu dětí nebo jejich radosti a humoru. Děti doma mnohé vyprávějí, sdělují, ale také mnohé zamlčují.

Děti jsou nesporně aktivním prostředníkem mezi školou a rodiči. Mají možnost manipulací, interpretací s mnoha informacemi, které putují ze školy domů a zpět do školy.

Perrenoud v nám již známé knize říká, že existují dva druhy dětí. Ty, které věci dramatizují a vyprávějí, a ty, které se řídí pravidlem, že méně je někdy více a o škole toho řeknou raději právě méně. Upozorňuje, že se v této strategii, mimo aspektu sebeobrany vyskytuje také ochrana rodičů, neboť děti vědí, co rodiče zasáhne. Tato znalost je i zneužitelná ve smyslu "pustím tuto informaci, až budu muset".¹⁹

My můžeme dokumentovat oba dva typy dětí, i když ty dramatizující obtížněji. Máme také pocit, že děti tyto dvě strategie podle potřeby kombinují a je tu i závislost na věku dítěte, starší toho většinou řeknou daleko méně. Někdy si také rodiče přitlačí, aby se něco dozvěděli.

Pavel (219): *"Když mám špatnou známku, řeknu to mámě, protože kdybych jí to zatajil, tak by mi trochu nadávala."*

Rodiče jsou si pochopitelně vědomi toho, že děti mají možnost manipulace se školními informacemi a snaží se některé eliminovat. Pomocí jim jsou také přehody spolužáků a kamarádů dětí nebo ostatní rodiče a sousedé. Opatřují si informace i přímo ve škole, vlastně nad normu běžného kontaktu (viz Přiblížení škole jako mobilizace sebe - v této kapitole). To vše ovšem nemůže úplně vyrovnat zprostředkovaný obraz školy, jak jim ho podávají jejich děti.

Otec Karla (228): *"Paní učitelka řkala, jakmile se vám něco nebude líbit, zavolejte. Tak já jsem s ní byl ve styku a dohadovali jsme se, co a jak Karel... Ptal jsem se, jak se učí, jestli má úkoly, protože od něj jsme se to nedověděli."*

Velmi přesně situaci vystihuje paní K....., která je zároveň učitelka a tedy zdánlivě velmi přesně informovaná o dění ve škole na rozdíl od ostatních rodičů. Ukazuje nám totiž, co je pro rodiče důležité v dětském prožívání školy a informacích, které dostávají jejich prostřednictvím. Je to jakési poselství, které si z nich rodiče vybírají.

Matka Martina (232): *"Pro mě není Martin berná mince, protože občas se mu něco zdá a je velice kritický k učitelům.... ale poznám na něm, že třeba toho člověka má rád... to, co mu ten člověk řekne, že nad tím přemejšlí. Martin něco řekne a já si z toho vezmu půlku no a tak si nějakej vobrázek udělám."*

To je velmi důležité, protože rodiče se snaží držet obsah zpráv od dětí pod kontrolou, vědomi možných zneužití, ale současně stimulují podávání těchto zpráv, které mají pro ně značnou informační hodnotu - nakonec škola je zajímavá právě kvůli jejich dítěti, a proto je i ona transformace školy do jejího pojetí dítětem pro rodiče důležitá. Rodiče jsou v jiné pozici vůči škole než jejich děti a dávají těmto sdělením vlastní smysl, vlastní interpretaci, která může být odlišná od té dětské. Z tohoto pohledu i malá, triviální informace má svou hodnotu.

Škola jako autorita

Jak se mohou rodiče vnitřně se školou vyrovnat, když je tu tolik ambivalentní dynamiky. Škola je jistě naprosto nezbytnou etapou života, kterou je nutno projít a která také tak silně ovlivňuje život každého člověka (viz dále).

Můžeme tu najít jeden významný požadavek rodičů na školu, který do jisté míry tuto situaci činí srozumitelnější. Většina rodičů očekává, že škola bude významnou autoritou. Atributy školy, jako je řád, autorita, disciplína, mají důležitý význam. Rodiče vlastně své dítě musí do školy přivést, musí je této instituci svěřit a její autorita jim dává záruku naplnění této zodpovědnosti, kterou jí rodiče musí částečně přenechat.

Jistě se tu vrací opět otázka rozdělení kompetencí, rozdělení zodpovědnosti, která zůstává v rodině a kterou přebírá vlastně prostřednictvím školy stát.

Matka Vaška (227): "*Pane učitelí, neztejte se, vy musíte mít nějakou autoritu..., paní učitelka M... je ženská a autoritu má, tam dělají.*"

Matka Vítka (233): "*To se stalo ve škole a tam se to také má vyřešit.*"

Otec Petra (215): "*Tyhle úkoly máš, to je správné a s tím se nedá nic dělat. Ať se každý stará o to, co má, co je jeho zodpovědnost.*"

Matka Marka (226): "*Učitel má mít autoritu a já jako rodič ji musím podporovat.*"

Stále se tedy vrací myšlenka školy jako řádu, stability, vážnosti, nezbytné také k tomu, aby mohla tato instituce plnit své funkce.

Abychom lépe pochopili, co znamená myšlenka "řádu" ve škole, musíme se ze školy na chvíli vzdálit, neboť řád má své místo v životě člověka vůbec. Slavný francouzský strukturalista Lévi-Strauss nám říká ústy domorodého myslitele: "*Každá posvátná věc musí být na svém místě*" a vzápětí vysvětluje, proč jde o tak hlubokou myšlenku: "*Bylo by dokonce možno říci, že v tom právě posvátnost věci spočívá, protože kdyby byla i třeba jen v myšlence její existence zrušena, zhroutil by se tím celý řád světa. Tím, že zaujímá místo, které jí náleží, přispívá tedy k udržení tohoto řádu. Komplikované podrobnosti rituálu, které se při povrchním pohledu zvenčí mohou zdát zbytečné, vyplývají ze snahy nepominout žádnou bytost, věc nebo aspekt, aniž se jim přiřkne nějaké místo uvnitř určité třídy.*"²⁰

Pro náš návrat do školy nám tato ukázka přináší zajímavé věci. Především myšlenku řádu a nutnosti jeho dodržování pro zachování stability určité instituce, tedy vlastně ritualizace, neboť i ve škole najdeme množství ritualizovaných prvků, které mají právě tuto funkci - zajišťují stabilitu, samu existenci, chod a autoritu školy.

Neméně významný je ovšem i účel, ke kterému Lévi-Strauss tuto myšlenku využívá. Vysvětluje, že "*právě požadavek řádu tvoří základ myšlení, kterému říkáme primitivní, ale pouze proto, poněvadž tvoří základ jakéhokoliv myšlení vůbec: Právě zaměření na společné vlastnosti nám totiž k různým formám myšlení, které nám připadají velmi cizí, otvírá snazší přístup.*"²¹

Lévi-Strauss se totiž snaží najít sjednocující hledisko pro posouzení určitého jevu ve dvou rozdílných kulturách, aniž by se musel vzdát "kultury své" a aniž by musel tu druhou hodnotit měřítkem své kultury, tedy jako méněcennou. Toto sjednocující hledisko mu dává možnost pohybu po různých kulturách jako rovnocenných. Tedy může srovnávat myšlení vědecké s myšlením "divokým", jak je pěkně a s vhledem

přeloženo "myšlením přírodních národů" (pensée sauvage v originále), aniž by musel použít slova primitivní v jeho pejorativním významu.

Podobně vlastně intuitivně postupují naši rodiče. Autorita a řád školy jim dává možnost akceptovat školu jako celek a přijmout i záležitosti, které jim nevyhovují, kterým nerozumějí nebo s nimi nesouhlasí - popřít je by totiž znamenalo porušení vnitřního řádu této instituce a zpochybnění její funkce.

Problém školy jako autority je problémem nikoliv školy jednotlivé, ale školy vůbec. Již zde jednou zmíněný sociolog Ballion také zjišťuje vysoké požadavky rodičů na autoritu a disciplínu ve francouzské škole.²² Nejtvrdší se asi tradičně jeví škola anglická. Nás však nezajímají formy řádu, vnější stránka oné disciplíny, ale smysl, který této vlastnosti školy je připisován.

Báseň Louis Simson nám jej přibližuje takto: "*Byla to podivná představa o výchově, poslat děti pryč z domova a nechat jiné zacházet s nimi drsně, ale dělalo se to v nejlepších rodinách v Anglii.... Myslím, že když přijmete autoritu a věříte v pravidla, nebojíte se žádného určitého jednotlivce.... Jestliže přijmete autoritu.... a jestliže ji přijmou všichni ostatní. Ale co, když ta autorita zmizí? Pak by z toho mohla vzniknout pěkná anarchie.*"²³

Ano, zlo, anarchie, rozpad, nekontrolovatelnost - to je to, čeho se rodiče pro své děti bojí. Nevadí, že je škola trochu tuhá, mění se příliš pomalu, hlavně pokud svou stabilitou a možná správněji i rigiditou brání vyvržení onoho zla, které je ukryto v každém jednotlivci. Proto rodiče zachovávají a brání mnohá pravidla a rituály, protože prostě ke škole patří. Proto rodiče ve svém zájmu podporují autoritu školy a učitele.

Matka Vaška (227): "*Já jsem s učiteli vždycky vyšla. Nakonec jsem vždy vinila Vaška, že za problémy může on, nikdy jsem nedávala vinu učitelům. To v žádném případě, alespoň jsme o tom nemluvili před ním, nevyjadřovali jsme se o nich nikdy špatně.*"

Otec Karla (228): "*Když on přišel (Karel) a říkal o učitelích - on je takový a makový - jak to mezi dětmi bývá, já jsem říkal - ne, je to pan učitel - a on mi to mockrát vpálil - no jo, já nemám pravdu, ale pan učitel má pravdu vždycky. Ty nedáš na pány učitele dopustit, ale já jsem ten špatný....I když mi říkali Karel je takový, že třeba zlobil, že byl třeba drzý, ale říkal jsem vždy - máte pravdu, já to s ním spravím. Mám ve zvyku říct, že starší má vždy pravdu. Kdyby se Karel choval normálně, tak by to o něm neříkali.*"

Těžkosti většinou nastávají, protože rodiče musí tyto zásady přenést a vysvětlit v požadavcích na děti a dohodnout je s nimi. Nicméně právě onen důvod zachování řádu a stability, je pro děti, zvláště ve věku těch našich, těžko akceptovatelný. Ony si budují svou samostatnost právě na oddělování sebe od řádu těchto dvou institucí - rodiny i školy, a právě ona rigidnost je jim naopak tím ospravedlňujícím důvodem k jeho porušování.

Rodiče však podstupují i riziko konfliktu se svými dětmi a vcelku tyto zásady ve velké míře dodržují ve svém zájmu i, jak si představují, v "zájmu svých dětí".

Škola jako život před Životem aneb rodičovský paradox

Z hlediska rodičů se aktuální situace jejich dětí (a tedy i jejich samých a celé rodiny) v okamžiku volby další vzdělávací kariéry jeví vždy ve světle celé jejich osobní historie, event. prodloužené ve vícegenerační linii ve světle historie rodinné. Vyvolává původní očekávání, různé peripetie, minulé možnosti rozhodování v kritických situacích atd. A vynucuje si logicky i prodloužení úvah do budoucna.

Všichni rodiče, se kterými jsme mluvili, v úvodu o problému profesionální volby hovořili. V jakési neformální bilanci přínosu školy bylo možné vyčíst i představu o funkčnosti školní docházky. Lze konstatovat, že převažuje jasně institucionálně - instrumentální vztah ke škole.

Škola je především instituce - proto se od ní očekává, že se bude jako taková projevat: bude navozovat pravidla a vyžadovat jejich respektování, bude vydávat osvědčení a formální symboly, a tím dítě uvádět do "skutečného" sociálního světa, který je čeká po skončení základní školní docházky. Bude tak spolehlivým nástrojem "pro život", protože nebude klást překážky, naopak umožní hladký průběh (možná lépe "vstup do") dalšího života, ve kterém se už bude opravdu rozhodovat. "čím dítě bude". Proto také část rodičů zaujímá postoj výrazně obrácený do budoucnosti ("už se jen modlím, aby to na základce doběhlo bez průšvihů" - matka Vítka /233/; "ted' už to nemá význam se těmi problémy zabývat" - matka Vaška /227/), protože škola už splnila svou povinnost tím, že končí, že dobíhá. Škola tak není hodnocena podle toho, co naučí, ale jak dítěti umožní či znemožní další kariéru.

Škola je tedy nástrojem důležitým ne pro to, co dává za znalosti, dovednosti a vlastnosti, ale pro svou obrovskou moc, která plyne z její institucionální síly ("mlč a nešprajcuj se! Oni jsou v přesile", cituje samu sebe matka Vítka /233/; "vytáhne ho z něčeho k tabuli a když ho budou chtít utopit, tak ho vždycky utopí" matka Vítka; "už v 1. tř. si učitelka dokázala tak 'vyčistit' třídu, až jí zbyly jen ty děti, které jí pasovaly" - otec Karla /228/).

Koneckonců i tam, kde jde o poznatky, se hovoří prakticky výlučně o poznatcích orientovaných k přijímacím zkouškám, a tedy užitečných, významných tím, že se nějak dají pro dítě i rodiče smysluplně (sociálně úspěšně) použít. Připravit dítě dobře na přijímací zkoušky je tak i v očích rodičů důležitým kritériem, kterým se poměřuje kvalita školy (v tomto ohledu vlastně panuje, zdá se, mezi učiteli a rodiči vzácná shoda). Nicméně zde musíme diferencovat. Rodiče prospěchově (nebo ambicemi) slabších žáků, kteří se hlásí na učební obor, resp. nepodalí si přihlášku na SŠ, cítí u něj nelibě dělení žáků na "studijní" a "nestudijní" ("jedničkáře cpou ještě víc nahoru" - matka Vaška /227/), protože mají pocit, že škola se tímto opatřením vlastně intenzivněji stará o ty schopné (kteří to z jejich hlediska vlastně ani tolik nepotřebují) a starost o ty méně vybavené a šťastné zůstává na rodičích ("pan profesor mě vytáčí tím, že zásadně mluví o dětech, které jsou studijní typy tak by mě zajímalo, co bude s nimi" - matka Vítka /233/; "děti neměly základní informace, musel jsem to všechno oběhat" - otec Petra /215/).

Rodiče bezproblémových ("studijních") žáků naopak pozitivně kvitují takovou distribuci práce školy. Považují to za formu pomoci navíc (matka Marka /226/). V pojmutí otce Petra /215/ je taková škola na vysoké úrovni, neboť "předává dost vědomostí a informací dětem". Zdá se však, že

případy tří rodičů- otec Petra /215/, matka Marka /226/ a matka Martina /232/ - ukazují, že toto opatření školy je jen jakýmsi prodloužením logiky podpory dítěte, která je prosazována i mimo školu, v rodinné výchově. Logika této činnosti může být označena jako podněcování a podporování k dodatečným učebním aktivitám (v jednom případě jde o domácí knihovnu, různé projekty vyhledávání informací podporované otcem, v druhém případě o soukromé hodiny jazyků a společné opakování se spolužáky a sourozencem, ve třetím případě jde o doplňkové kurzy nabízené školou po vyučování).

Z uvedeného nelze vysoudit, že rodiče dětí "nestudijních" nepodporují doplňkové učební aktivity. Příklad matky Vítka /233/, která v době rozhovoru byla v krizovém vztahu ke škole, svědčí o tom, že se školou lze vlastně "komunikovat" stále, i při přerušení přímé komunikace s učitelem. Starší kamarád studující matematickou školu pravidelně dochází do rodiny a s Vítkem se učí ("protože je na to vyslovené dobřej a zaplat' pánbu z jeho výkladu se chytá víc než ve škole"). Podobně matka Vaška /227/ nadšeně popisuje bohužel (její výraz) ojedinělý příklad dlouhodobé domácí práce "projektového typu" v dějepisu a občanské výchově, který jí umožnil pomáhat synovi, využít přátel, různých encyklopedií atd. Z toho lze vysoudit, že rodiče "nestudijních" žáků ochuzených o dodatečné, podpůrné učební aktivity (resp. dostávajících upravené podněty "přiměřené" aktuálně nižším ambicím) podporují a požadují tento typ aktivit jako něco, co patří k plnění univerzálně nárokové institucionální role školy.

Tato univerzální normativita jakoby tedy byla od školy důrazně požadována. Ne však v identické podobě (stejně předměty, stejná cvičení a úkoly, se stejnou obtížností), tj. z hlediska jejich "užitné hodnoty", ale stejně z hlediska "směnné hodnoty", tj. např. takové nabídky učitelů (pomoc navíc po vyučování), které jsou přiměřené jejich aktuálním potřebám. Dosavadní "dělení" třídy na dvě skupiny v hlavních předmětech rodiče, zdá se, neuspokojuje. Krátce řečeno: všichni rodiče chtějí, aby se škola chovala jako demokratická instituce, aby ve formálním jazyce "směnných ekvivalentů" dávala všem stejně, a tím byla nástrojem hladkého startu do opravdového života, ať už je tím životem číšnícká, truhlářská nebo lékařská profese. U většiny rodičů vede znevýhodnění ve škole k mobilizaci takových forem pomoci, které vlastně kopírují institucionální formy nabízené školou a jejím okolím.

Z pohledu žáků je zajímavé sledovat jejich vyjádření o škole, o budoucnosti a o přínosu školy pro jejich budoucí život. V rozhovorech s nimi jsme zjistili, že v hrubých rysech kopírují vztah rodičů ke škole ("už aby mi bylo 18 let a mohl jsem dělat toho číšníka" - Karel /228/; "konečně bejt soukromej, nebejt na nikom závislej", "k čemu mi v životě pomůže rozbor věrný?" - Vašek /227/). Tento vztah je vztahem obligatorním: do školy se musí, je k tomu, aby se absolvovala. Jen málo poznatků, které se v ní získají, k něčemu opravdu je (rozuměj k něčemu praktickému).

Většina žáků s problémy ve škole (obvykle se vyskytují v konfiguraci: problémy osobnostní, kázeňské souběžně s prospěchovými při udávaných vyšších potenciích žáka - Karel /228/, Vítek /233/, Vašek /227/, Martin /232/) staví proti sobě osíře svět "praxe", kde jsou věci jakoby jasné a čisté a svět "teorie", který ztotožňují s poznáním, které dává převážně škola. Karlův /233/ svět číšnícké profese s rovností

lidí, kteří se neznají a nepřinášejí do vztahu různé předinformace, preference a "podrazy": Vaškův /227/ svět truhláře postavivšího se "na vlastní nohy" a podnikajícího při práci s dřevem, jehož zpracování podléhá hmatatelným zákonitostem; také Marek /226/, který přesvědčivě ukazuje, že při rozebírání nebo opravě stroje se člověk tak krásně upatlí a práce voní, zatímco s teoretickou poučkou z fyziky se toho nedá moc dělat (než si ji natočit monotónním hlasem na magnetofon a pak ji do omrzení poslouchat, až se "nacpe" do hlavy). Ti všichni, každý jinak a z jiných pohnutek, dospívají k ryze instrumentálnímu vztahu ke škole jako instituci, jež neposkytuje věci přímo užitečné pro život (až na výjimky jako je rýsování pro "truhláře" Vaška /227/ nebo některé hodiny fyziky pro "mechanika" Marka /226/ či hodiny slohu, "aby člověk uměl napsat správně žádost na živnostenský úřad, když chce začít podnikat" - Vašek /227/). Proto na ní oceňují řadu jiných věcí - např. sociální kontakt s kamarády, vzrušení a zábavu, ale i to, že se v ní prostě dobře připraví na odchod jinam, tj. na její opuštění.

Na rozdíl od rodičů však děti daleko častěji hovořily o konkrétních předmětech a poznacích. Byli schopni citlivě diferenciaci ("dějepis mě bavil, ale loni, to jsme mohli položit jakoukoli otázku a přinést vlastní materiály, člověk se tak hodně dozvěděl, jak se těžko prosazovaly některé vynálezy; letos už mě vůbec nebaví a je to můj nejneoblíbenější předmět. Pořád jen poslouchat a zapisovat si něco do sešitu, pořád to samý ..." - Vítek /233/, podobně Vašek /227/). Někteří dokonce přicházeli se zajímavými inovačními náměty. Martin /232/ přednesl úvahu na téma koncentrace pozornosti a energie v posledním ročníku ZŠ dovedenou do návrhu reorganizace výuky předepisující povinně pouze 4 základní předměty se zvýšeným počtem hodin v období těsně před přijímacími zkouškami a doplněné o několik málo povinně volitelných, "aby to nebyla nuda". Vítek /233/ zase zdůraznil naprostý nedostatek prostoru pro sebevyjádření, pro volnější dotváření učebních aktivit, pro respektování názorů žáků, byť jsou naivní. To podle něj brání hlubšímu zájmu o konkrétní poznatky v některých předmětech a vede to k vnější adaptovanosti, konformismu a pasivní rezistenci čekající na konec.

Tato hlubší zainteresovanost na obsahu školního dění než u rodičů je u dětí pochopitelná, protože na rozdíl od rodičů v ní každodenně pobývají. U dětí prospěchově slabších je tento zájem vyjádřen spíše v kritickém zvažování "potenci" školy poměřované přísnými kritérii praxe a života, který teprve přijde; u dětí prospěchově bezproblémových je tento vztah dán bezprostřední užitečností aktuálně získaných poznatků (Petr /215/), kterému škola poskytuje alespoň inspirace a náznaky, "po kterých se musí jít", aby člověk získal informace, nebo Pavlína /202/, pro niž je většina poznatků užitečných pro budoucí studium na gymnáziu, za jehož hranice zatím neuvažuje). V tomto vztahu dětí objevujeme další stránku: škola je místo, kde nelze v činnostech, které nabízí, naplno angažovat své "já", to nastane až po jejím skončení v dalším životě. Určitá neosobní podrobenost mechanismům školy ve vyjádření dětí kontrastuje s plány a projekty do budoucna, ve kterých nachází přání personalizovat svět a uplatnit své svérázné "já" svůj výraz v dnes rozšířené a přímo nabízené soukromopodnikatelské ideologii (ovšem ne jako realisticky zvažovaná možnost, ale spíše jako sociálně sdílený ideál, který vhodně kanalizuje potřebu stavět se do opozice proti školní podrobující a infantilizující instituci, která za odměnu poskytuje jakousi "zajištěnou" existenci. Zároveň v rovině projektování uspokojuje potřebu vyčlenit se i sdílet uznávanou hodnotu světa dospělých.)

Ve vztahu ke škole a k tomu, co poskytuje, se však u rodičů objevuje souběžně i jiný požadavek, jiná řeč. Je to řeč zdůrazňující individuální jedinečnost vlastního dítěte, kterou škola ignoruje, v horším případě potlačuje.

Tak matka Vítka /233/ zdůrazňuje, aniž by jakkoli zpochybnila technicky, operačně nebo z hlediska účelnosti a efektivity modus poznávací práce školy, že škola "absolutně nerespektuje děti jako osobnosti s individuálními zvláštnostmi a potřebami", dále o svém synovi pokračuje "on není totiž vyhraněný, ale je u něho jeden úžasně silný moment - on musí něco dělat s chutí a musí to on chtít". Podobně matka Vaška /227/ říká: "musí ho to chytout a pak je obětavý a pracovitý". Také velmi bezradný otec Karla /228/ s nadšením hovoří o zvláštnostech syna, jeho specifickém nadání pro stavebnicové modely a výtvarnou práci, sklesle však hned dodává, že to ovšem ve škole není k ničemu.

Zdá se nám, že zde vzniká v samotné řeči rodičů určitý paradox: škola je žádána, aby splnila především svou formálně institucionální roli. Aby učila, co chce, ale aby hlavně úspěšně iniciovala dítě do dalšího života tím, že ho vybaví příslušnými osvědčeními a nástroji (výběr správných příkladů ze sbírky úloh z matematiky, které pak byly u přijímací zkoušky). Proto se má chovat normativně a uniformně, ke všem stejně. Na škole je neustálým hodnocením v řeči známek, formalizovaného hodnocení chování, předpokladů pro další studium atd., vlastně vynucován tento formálně či abstraktně stejný přístup. Čím lépe však plní tento požadavek, tím méně může respektovat individuální potřeby dětí, aplikovat individuální přístupy, citlivě identifikovat specifické potřeby. Respektovat jedinečnost a variabilitu znamená nechovat se chladně, neosobně, jako instituce, ale zajímat se o specifickou užitečnost toho či onoho poznání, té či oné metody a přístupu pro konkrétní dítě. Škola však není ani rodinou, ani terapeutickou komunitou, která se zabývá jedinečnými způsoby účinného osvojování pro jedince vhodného poznání, ale je sociální institucí se všemi jejími byrokratickými, mocenskými atributy, která předává určité normativizované vzdělání hromadnou formou vyučování. Zdá se, že rodiče celkem adekvátně cítí tuto stránku. Ve svém rodičovském individualizujícím pohledu na své dítě však se pokoušejí sladit oba své požadavky v jeden, vytvářejíce tak logický paradox. Ten lze zvládnout jedině překonáním úzce instrumentálního vztahu ke škole jako instituci. A to již ve škole a "zde a nyní".

Mobilizace dítěte aneb mít věci pod kontrolou

Prostřednictvím toho, jaký smysl dávají rodiče školní docházce svých dětí, můžeme lépe posoudit cíle, činnosti a chování zaměřené na jejich mobilizaci. O mobilizaci je skutečně v některých případech možno hovořit, jak již naznačily výše uvedené ukázky výroků rodičů. Přesto by bylo vhodné objasnit, co rozumíme pod pojmem "mobilizace" v našem výzkumu.

Je to důležité také proto, že v souběžném výzkumu francouzských kolegů z týmu ESCOL pracuje Kohnová (1992) s pojmem mobilizace jako s pojmem základním. Naše zjištění se jejím v něčem podobají, ale také se poněkud liší.²⁴

K termínu "mobilizace"

Skupina ESCOL zdůrazňuje, že subjektivní stránkou procesu mobilizace je smysl školní docházky a školního úspěchu jako soulad předmětu činnosti (docházení do školy) a cílů konkrétních operací a dílčích činností (příprava na písemnou práci, úkoly) v podstatě ve smyslu Leontjevovy teorie předmětné činnosti (Leontjev, 1978).²⁵ Takový smysl, který působí motivačně nazývají "mobil". Mobil je tak jakýsi vnitřní motiv, který "se nachází" ve školních činnostech, tj. škola svým uspořádáním a svou regulací umožňuje jedinci ho

nalézt, resp. přispět k jeho vzniku. Francouzští rodiče v souboru ESCOL, zejména z nižšího sociálního prostředí či imigranti, se podle Kohnové snaží navozovat takové mobility, které jsou vázány na naději překonat jakousi "rodinnou laťku" ("musíš dosáhnout víc než my"), nebo které ukazují přímou souvislost školy a kvality budoucí profese a celého života. Důraz je na globální představě o nutnosti tvrdě "pracovat", k čemuž své děti podněcují. Tyto abstraktní výzvy však nejsou doprovázeny přiměřenými prostředky na straně rodičů i dětí, aby si pod "pracovat" např. ve fyzice nebo matematice uměli představit cokoli osobně smysluplného, dostupného třeba z hlediska kognitivních nástrojů apod. Vynořování smyslu školní docházky dětí je silně ovlivněno vlastní historií rodiče, zejména jeho vlastní školní docházkou, souvisí s rodinnou konstelací (sourozenci s a priori "distribuovanými" rolemi a ambicemi v rodinném projektování).

Konkrétní postupy, kterými rodiče děti ovlivňují, podněcují, informují, vytvářejí na ně tlak, nazývá Kohnová "praktiky" a tvrdí, že jde o objektivní, vnější stránku rodičovské mobilizace. Tato stránka je obvykle v souladu se stránkou subjektivní, vyplývá z ní a zároveň ji podmiňuje. Je-li subjektivní stránka obsazena základními interpretačními schématy rodičů, je stránka objektivní vyjádřena v konkrétních činech. Praktikami rozumí Kohnová hlavně různé formy sekundování školy, zajišťování docházky dětí do různých zájmových organizací, participací na iniciativách školy pro lokální kulturu (všimá si přitom faktu, že se tiito rodiče vyhýbají přímému kontaktu se školou, účasti na hromadných rodičovských schůzkách atd., což vysvětluje pocitem jejich nekompetentnosti vůči instituci, jejímuz jazyku a vůbec kultuře nerozumějí - nejde přitom jen o imigranty). Důraz je prý také kladen vedle podmínek materiálních na garantování příznivých afektivních podmínek školní docházky jejich dítěte ("aby do školy chodila ráda").²⁷

Této skutečnosti jsme si všimli také v našem souboru. Objevila se jen u rodičů žáků problematických a nebyla u všech vyjádřena stejným způsobem. Máme na mysli zdůrazňování toho, že jejich dítě by se mělo ve škole "alespoň" cítit dobře, nebát se projevit nebo se vyjádřit²⁸ (výrazně matka Vítka /233/, ale také matka Martina /232/ nebo matka Vaška /227/: "aby se nebál promluvit"). Tím se dostáváme ke zvláštnostem našich rodičů.

Právě uvedená forma "mobilizace" se od praktik rodičů z francouzského vzorku liší. U Francouzů jde o podmínku, kterou je třeba garantovat jako žádoucí v každé situaci, jako organickou součást "chození do školy". Naši rodiče, jejichž žáci nenacházejí se školou společnou řeč, toto požadují jako něco "zbytkového", jakési degradované minimum zachování lidské důstojnosti, když nejde zajistit, aby do školy děti chodily pro to hlavní (otázkou je, co je tím hlavním; to obvykle nesdělují). To cítíme v onom "alespoň".

Doplňme-li to o zamýšlení nad výrazem "cítit se dobře", vidíme, že nám takové výroky indikují dvě věci.

Za prvé, že ve škole jako instituci není v představách rodičů běžné, nutné či samozřejmě navozovat příjemné vztahy. Není to rozhodně to primární - to rodiče chápou. Odděluje se tedy jakýsi faktor věcný, výkonový a faktor spokojenosti či klimatu. Zdá se, že to souvisí i s tím, co jsme řekli v předcházející kapitole: škola je neutrální instituce, která nemá cit (a ani se to od ní neočekává). To je potvrzováno z perspektivy těchto "problémových" dětí v rozhovorech: děti udávají vztahy s kamarády, interpersonální vztahy s učiteli, pohodu a klima ve třídě jako velmi důležité parametry utvářející jejich vztah ke škole i přímo k učení a podtrhují, jak je tento svět vztahů oddělen od světa oficiálního školského dění, jak je málo docenováno, resp. mnohdy učitelům neznám.

Za druhé, v uvedeném požadavku (který se projevuje i v doplňkovém tlaku na dítě, aby se snažilo "chovat se přiměřeně", "přežít" apod.) cítíme, že aktuální poměr ke škole je u těchto žáků hodně "citově založen". Závisí už hodně na takových věcech, jako je "zapřít se", "mít rád", "snést" apod. Jejich problém se školou je tak už přesunut do roviny afektivní. Příčiny nejsou nalezeny, a tak nezbyvá než apel na emoce: "vydrž to - ovládni se". Pro pubescenta poněkud náročný úkol, který navíc formou i obsahem svého zadání svědčí spíše o tom, že situaci těžko zvládá i dospělý! Zdá se nám, jakoby se zde znovu potvrzovala linie úvah z předchozí kapitoly: podstatné je udržet alespoň minimální ("zbytkový") vztah ke škole jako instituci. Protože ho potřebujeme, abychom ho právě mohli zrušit (tedy školu opustit).

Přiblížení škole jako mobilizace sebe

Mobilizací pochopitelně nerozumíme jen tuto afektivní stránku působení rodičů. Pozoruhodné jsou způsoby, kterými rodiče mobilizují sebe. Jinak bychom mohli tuto problematiku popsat jako vzdálenost, resp. přibližování se škole. Objevili jsme velmi rozmanité pozice rodičů na jakési škále distance od školy a také rozmanité role, které rodiče na sebe při tom berou.

Všichni rodiče ze vzorku se snaží dostat škole co nejbližší. Dokonce i ti, kteří udávají, že "ted" už je to jedno". Zdá se, že všichni považují za nezbytné, aby byli co nejbližší dění, aby měli věci více pod kontrolou. Některé formy, které jsme objevili, jsou zřejmě výjimečné, avšak nejsou náhodné.

Otec Petra /215/ není náhodou členem výborů SRPŠ všech škol, kterými oba jeho synové prošli. V poslední z nich je předsedou hlavního výboru. Souvisí to s jeho často vyslovovanou teorií kumulace informací kvůli orientaci v životě. Již jsme zmínili jeho představu o tom, že člověk si obecně musí neustále hlídat důležité informace. A jak snadno je lze minout vyjádřil v komentáři k málem promarněným talentovým zkouškám svého staršího syna na střední školu ("*člověk musí všechno oběhat*"). V jeho případě souvisí blízkost škole s obecnou teorií získávání informací "u zdroje" či na místě a s celkovou informační koncepcí světa (kterou Petr přebírá ve svém pojetí poznávání jako skládání mozaiky, kterou ale nelze nikdy dokončit).

Matka Vaška /227/, která využívá příležitosti, a v posledním roce své mateřské dovolené nastupuje na částečný pracovní úvazek do Vaškovy školy jako uklízečka ("*v matematice je to nejhorskí s tím střídáním učitelů. Já je většinou všechny znám. Když jsem byla ten poslední rok na mateřské, tak jsem tam chodila uklízet*"). Zde je tato krátkodobá forma sebemobilizace pravděpodobně extrémním projevem nadměrné kontroly syna ("*když nad ním někdo je, dotáhne věci lépe a dál*") projevující se v zpracovaném systému hlášení, telefonických kontrol, kontrolního docházení za otcem, pravidelných telefonátů s vyučujícími apod. Matka chce mít pod kontrolou údajně syna, protože se o něj bojí. Součástí tohoto procesu je ovšem mít pod kontrolou i školu a vše, co s ní souvisí.

Matka Marka /226/ po velmi špatných až tragických zkušenostech se sociálními institucemi obecně (v jejím případě zdravotnickými), které nejen selhaly, ale snad přímo působily lhostejně a devastačně v případě dvou komplikovaných porodů, pronikla do školy snad nejdále. Je to samozřejmě způsobeno tělesným postižením dcery, která je integrována po celou školní docházku do normální ZŠ. Matka o ní pečuje, a to tou formou, že se stala vlastně pomocnou učitelkou, která ovšem zaskakuje i na dobu několika týdnů či měsíců, nejčastěji na 1.st.ZŠ.

Tento vztah ke škole však zřejmě překročil hranice pouhé asistence dceři, jinak by se opakovaně nepokoušela o přijetí

k DS na pedagogickou fakultu. Také její nedůvěra k solidní a důvěryhodné práci anonymních institucí, kterou opakovaně a intenzivně zdůrazňuje na adresu zdravotnických zařízení, může být snadno asociována s institucí školní. V jejím podání pak na tyto instituce je spolehnouti (porod syna) tehdy, když má člověk známé, když nějak více pronikne "dovnitř".

Ostatní rodiče, zejména matka Vítka /233/ a otec Karla /228/, vykazují méně výrazné formy přiblížení, avšak je výmluvné, jak často se v jejich řeči objevují odkazy na neformální telefonáty s učiteli, na kontakt s nimi mimo společné schůzky.

U rodičů Karla /228/ je to trochu z bezradnosti, protože nefunguje komunikace zejména o tématu škola ("v tomhle směru on nesdílí vůbec s tátou nebo s mámou, jak bych to řekl - nepodílí se na rozhovoru. Já bych třeba navázal, chtěl bych, kolikrát jsem se snažil ... co se ve škole děje o tom s námi absolutně nehovoří. A jakmile začneme o tom mluvit, tak už je nervózní. Nebo mám důvod si myslet a přemýšlet o tom, že to asi není v pořádku ve škole.").

U matky Vítka /233/ jde hlavně o snahu udržet kontakt se školou při uskutečňování určitého ochrannářského postoje. Ten je založen na konstatování, že "učitelé jsou příliš fatalističtí" a "vypalují cejch" a přitom "15leté dítě nemůže být grázl, je to ještě otevřený člověk, záleží, co z něho kdo udělá". Připomeňme si, že přece její syn "není vyhraněný" a "když se bude vyvíjet, ať už pozitivně nebo negativně, tak musí mít prostor k výběru". V takovéto konstelaci interpretací je pochopitelné, že matka musí mít se školou těsnější kontakt, aby garantovala když ne prosazení, tak alespoň vysvětlení individuálních potřeb vůči nechápající, anonymní instituci.

Všechny tyto způsoby přiblížení se škole chápeme jako formu mobilizace rodiče, který chce mít pod kontrolou co nejvíce informací a vlivů působících na jejich dítě v prostoru a čase, který definičně pod jejich kontrolu nespadá. Jednou z cest je jakási čelní, přímá metoda kontroly zdroje. Dostat věci pod kontrolu však lze také jinak.

Jednak zprostředkovaně, tj. doma nebo kdekoli mimo školu, ale navozováním činností a tlaků koneckonců nějak souvisejících se školou (od běžných úkolů, přes pravidelná cvičení navíc až po nabízení nejrozmanitějších pravidelných sportovních aktivit u Karlova /228/ otce kvůli "vyhnání lenosti", jež mu tolik škodí ve škole).

Jednak vnitřní reinterpretační činností (formulování kauzálních atribucí, soukromých teorií socializace a vývoje apod.). Tyto interpretační aktivity jsou - připomeňme si tvrzení Penetta a Halbwachse - sice rekonstrukcí procesů a dějů minulosti, ale tím vlastně reálně participují na konstrukci přítomnosti. A proto jsou pro nás významné, chceme-li pochopit rodičovskou perspektivu vztahu ke škole.²⁹

Co konkrétně dělat : kázat - přikázat - ukázat

V této podkapitole probereme praktické podoby zmíněné zprostředkované mobilizace. Jinak řečeno, co konkrétně, na úrovni praktických kroků rodiče podnikají, aby dítě zmobilizovali k úspěšné školní docházce ?

V řeči rodičů se nejvíce prosazují tři základní přístupy, které částečně odpovídají základním teoriím výchovy. Je zajímavé přiblížit si je v kontextu konkrétních případů.

Všichni rodiče v souboru prezentovali nějakou formu ovlivňování svého dítěte, aby bylo lepší žákem, aby se mu ve škole dařilo lépe. Tím vlastně vždycky nějak podporují či prodlužují ruku školy. A to i tam, kde ji explicitně kritizují (matka Vítka /233/). V praktických činech (připomínání

domácích úloh, organizace doučování) mohou ale protirečit svým deklarovaným hodnocením. Možný je samozřejmě i opačně směřovaný typ protirečení.

Jednou z častých praktik mobilizace dítěte je verbální informování a přesvědčování spojené někdy s vysvětlováním souvislostí a důsledků požadovaného chování. Můžeme ho označit jako "kázání" a v našem souboru jsme ho v nejčistší podobě objevili u otce Karla /228/. Typickým výrokem tohoto otce je "nemohu ho to naučit. Vtloukám mu to hlavy po dobrém, po zlém nebo takovým tím povídáním neustálým". Pokud bychom chtěli vědět, jaké mají tyto "čelní", persuzivní tlaky konkrétní podobu, otec Karla nám jich nabízí hned několik. Jsou součástí nesmírně detailně propracovaného algoritmu, který má otec před očima ("Přijde ze školy a hned si pustí televizi. Ani se nepřevlékne, tak jak má, rozumíte. A mně to vždycky vadilo. A vadí mi to dodnes, že prostě ví, že se má přijít domů, že si má odložit tašku, umýt ruce, převléknout se a teprve třeba ať se na tu televizi kouká"): některá kázání se vztahují ke školní přípravě ("odreaguj se a pak se jdi učit"). Jiné způsobu trávení volného času. Výrok "přitom mu to říkám, Karle, mechoď ven zbytečně" je uveden v kontextu stížnosti na synovy problémy s partou, se kterou se dostal do potíží. Některé způsoby ovlivňování působí až komicky a o jejich neúčinnosti nemůže být pochyb.

Vzniká zde totiž jakýsi doplňkový pohyb u syna. Ten zase rázně verbálně odmítá jakoukoli spolupráci, odmítá se podřídit a respektovat předkládané informace a přemlouvání ("když ho tedy donutím k tomu, že se jde učit, tak se zavře; já mu říkám, Karle, já se budu s tebou učit - ne, nechce"; "je mu třináct let a chtěl jsem mu jako táta vysvětlit vztah dívka-kluk, a to mě striktně odmítá. Chtěl bych mu pomoci v tom smyslu ... - nerad bych, aby si ublížil. Věřím, že o něj bude zájem, ale nechce mi o tom ..., já kolikrát zkouším, říkám: to je hezká holka, třeba v televizi, třeba naznačím a on říká: tati buď zticha, nech toho. Tak už se o tom nebudu bavit, protože už o tom nechce slyšet").

Verbální naléhání tohoto typu jako by bylo v rozhovoru s otcem všudypřítomné, ať nakousneme jakékoli téma. Zřejmě je takto vyvíjeno jako neustálý tlak. Podobně funguje uvedený mechanismus v opakovaných nabídkách na zapojení se do sportovních zájmových oddílů, do hudební aktivity, do jazykových kursů. Vše se synovi nabízí a je hned nebo po krátkém čase odmítnuto. Reakce otce je typická pro styl mobilizace založený na persuazi: "Dobře nebudeš (tam chodit - pozn. aut.) - nenutil jsem ho. Prostě nechtěl, nebavilo ho to. Moje takové poznání je zásada - když mu budu něco nařizovat, nebo kdokoliv ho k něčemu nutit, tak určitě bude opozice a určitě to just neudělá". Výsledkem této na první pohled přijatelné zásady je ovšem to, že rodiče přiznávají, že nemají od syna vůbec žádné informace o škole, o kamarádech, o tom, co se děje. Jako hlavní rys jeho povahy pak opakovaně vyzdvihují "nic ho nebaví" ("nebaví" je zdá se hlavní argument, který syn rodičům opakovaně servíruje při odmítání jejich mobilizačních praktik), které rychle transformují do svého "je to lenoch". Pozoruhodné také je, jak je tato otevřeně formulovaná zásada ("nevnucovat") v rozporu s reálným "vnučováním se", s oním "vtloukáním do hlavy". Zdá se, že otec je zde opravdu bezradný, když si neuvědomuje tuto kontradikci vyslovenou v intervalu několika desítek minut. Výrazem určité bezradnosti vyúsťující v emotivní apely, je časté používání (když se cituje) vokativu; ono vsunuté "Karle" svádí téměř k tomu napsat za ně vykřičník.

Tento stav ovšem neexistoval od počátku. Sám otec přiznává, že "když byl mladší, tak se mohl zlomit, ale teď už je to horší a já bych mu musel nařezat. A já si říkám dneska, že tolik bit snad nebyl žádný kluk, jako on. Já jsem mu opravdu nic nedaroval a nařezal jsem mu, co se do něho vešlo".

Vzápětí přichází typická otcova reakce: "Možná, že jsem udělal blbost. Možná, že jsem to už v té době chtěl zlomit nějak brzy, aby to bylo dobré. Asi jsem to přehnal, nevím." Po konstatování neúspěšnosti svých jednotlivých zákroků pravidelně váhavě vyslovuje tvrzení o své vině (výraz "moje vina" je poměrně frekventovaný, "možná to dělám špatně", "asi je to chyba" atd.). Navíc ještě dnes se údajně vyskytují řídké, ale opakované výbuchy spojené s represí.

Ukazuje se, že v případě Karla stojíme před ukázkou neúčinnosti metody verbální persuazy a kázání. Ta samozřejmě může být úspěšná (známe případy prospěchové výborných žaček, s jejichž rodiči jsme nehovořili, které ukazují, že i tato metoda má ve specifickém terénu za jistých předpokladů svou účinnost). Avšak tam, kde tento syn číšnice a policisty (dlouhá léta ovšem manuálního dělníka) žijící život jedináčka, který se vždy může spolehnout na "obsluhu" jedním z rodičů, nemá potřebné opory a zážitky umožňující mu seberegulaci a autonomii ve školních a poznávacích činnostech, tam tato metoda selhává.

Ba spíše se obrací ve svůj opak. Karel si už našel svůj vnitřní svět, ve kterém vše, co zavání školou a dětskou rolí, nemá místo ("doma mě jen otravují a nadávají, i za blbosti; až mi bude 18 let, tak vypadnu", o něco dále s klidem dodává "myslím, že přeci dostanu rozum, až budu starší"). Doufejme spolu s Karlem, ale "kázáním" a přesvědčováním to zřejmě nepůjde.

Druhým praktickým postupem, který jsme našli, je klasické striktní přikazování a zakazování. V nejvýraznější podobě jsme ho zaznamenali u matky Vaška /227/. Celkem bez váhání nám Vaškova matka vyložila systém, který svou sofistikovaností můžeme bez nadsázky označit jako hyperkontrolu. Svého syna charakterizuje ne jako lenocha, ale jako "náladového lajdáka", kterého všechno hned přejde, který "se nikdy nemá co učit". Navíc mu příliš nevěří. Protože dostává zprávy o jeho nevhodném chování ve škole (tj. kdykoli je z jejího dohledu), domnívá se, že je nutné prohloubit kontrolu jeho pohybu ("Nevím, co vyvádí při vyučování, ale v půl třetí je doma. Když mám službu, má příkaz se hlásit dole u táty v dílně, já taky domů zavolám, případně po krátké době znovu a hned vím, jestli 'nevdal dráhu'"). Pro jistotu je třeba zamezit i negativnímu vlivu jiných možných vzorů, např. kamarádů. Toho dosahuje tím, že ho s nějakými partami ven nepouští vůbec ("on s nimi moc nechodí. Teď pro něj byli dva kamarádi, ..., a ten druhý stál za dveřmi. Oni mě znají jako mámu satorů, tak jeden pro jistotu stál za dveřmi, tak jsem ho s nimi teda pustila, taky se vrátil včas domů, ale moc o to nestojím"). Dokonce i ve vztahu k mladšímu sourozenci, kterému Vašek /227/ pomáhá, je regulován rodiči ("Vašek mu moc nechte. Plní náš příkaz a říká mu, aby si četl sám, že už umí číst. Spíš mu tak přinese nějakou knížku").

Pomocí tohoto systému se syn dá jakž takž zvládat doma, zejména v základních přípravných činnostech do školy ("učí se, na to dohlídnu, udělá si úkoly, kouká do knížek"). Udělá vlastně jen to, co se má a někdy ani to ne (jak se ukazuje, ani doma tímto postupem nemusí mít rodič vše pod kontrolou: "teď v neděli koukal do knihy, ale pak přišel, že by šel ven, že má vše v pořádku. Taky se ovšem občasně seknou a má průšvih"). Nedá se jím však už zvládat, kdykoli je z dohledu (a to je vždycky ve škole). Tam je možné buď se spolehnout na synovo podání, na jeho informace a interpretace nebo na interpretace učitelů (resp. na jejich kombinaci). Prověřovat lze opět jen povrchně, formální projevy "učení se" ("napřed se ho zeptám, jestli vše udělal, občasně něco zkontroluju, občasně mu taky vyndám všechno z tašky i sešity a třeba i musí něco přepsat"). Podobně jako Vaškovi i matce zřejmě chybějí "vnitřní", kvalitativní kritéria posouzení toho, jestli se už syn dost a dobře naučil. A proto se uchyluje ke kritériím

kvantitativním ("aspoň hodinu denně") nebo formálními (poslouchat příkazy, být na telefonu, koukat do knížky).

Jedinkrát se sice v rozhovoru objevil pozoruhodný záblesk pozitivního hodnocení alternativní formy práce v dějepisu (projektový úkol seminárního typu), který je rozveden až do podrobného rozpisu dílčích kroků a dovedností, avšak hodnocení nešlo nad ocenění toho, že to Vaška /227/ "strhlo a dělal to s nadšením".

Snad proto tato matka formuluje své přání týkající se synova vyučování následujícím způsobem: "Hlavně aby se něčemu vyučil, je moc důležité ho dotlačit až k té maturitě na těch 5 let. Já ho rozhodně budu držet zkrátka, aby to udělal". Přitom tato věta je obalena do dvou výroků, které v obraze jejího systému přísné kontroly a "držení zkrátka" vyznívají na první pohled nevěrohodně či nelogicky. "Nechávám tomu volný průběh. Když bude chtít prodávat, tak bude, to záleží na něm. Všechno záleží na Vaškovi /227/, co bude chtít dělat" a vzápětí komentuje jeho aktuální volbu, UO prodavače, "v učení to bude dobré, ke všemu přijde, má to tam tramvaji č.26 až tam, tak vím, kdy přijde. On ví moc dobře, že mě občurat není jednoduché". Ono podivné žonglování s Vaškovou volností a autonomií při rozhodování o svém dalším vývoji a zároveň s pevnou kontrolou (všimněme si samozřejmosti s jakou do její řeči prosakuje nezbytnost těsného sledování; kritériem vhodnosti volby UO se málem stává snadnost sledování syna).

Přesto se domníváme, že toto zdánlivé "zmatení" má svou logiku. Ta spočívá v oddělení světa vnějších, formálních a sledovatelných (a tedy i kontrolovatelných) kritérií a světa vlastního obsahu oboru či konkrétní profese, kterou bude Vašek nakonec opravdu dělat. Připomeňme, že rodinná tradice a zkušenost (děda živnostník, otec vypracovával se v "dobré posloupnosti" od ponku až na vedoucí funkce, sama matka se vyučila lékárnickou laborantkou "a taky to nedělám, nestálo to za to. Dělal jsem taky v rozhlase, nyní ve spořitelně u počítače") matce potvrzuje, že důležité je splnit formální kritéria ("i Vašek by měl tu maturitu mít jako táta, pak může dělat cokoli. Dneska vyučení není nic"). Pro to je ochotna syna mobilizovat příkazovými a zakazovacími technikami. Zároveň asi opravdu ponechává na vůli syna, co konkrétně si vybere. Pokračuje tím v logice svého vztahu ke konkrétním obsahům vyučovacích předmětů, které se její syn učí ve škole. Zpochybňuje některé synovy předpoklady a dovednosti (rýsování, Vv), zájem o truhlářskou profesi. Jde o témata, která jsou jako jediná obsahová dominantní v rozhovoru s Vaškem. Ten ostatně podává podobný obraz svého vztahu ke škole a k poznání ("v první řadě se chci dobře vyučit v tom oboru, no a pak to jde samo", které se nápadně podobá matčinu "a pak už to půjde, pak se uvidí"). To je navíc doplněno pro nás poněkud překvapivým zvratem. Krátce po dlouhém rozhovoru s Michalem, který se točil kolem truhlářské profese, o které dovedl nadšeně a zaujatě vyprávět, nám klidně a bez nějakých emocí sděluje, že tedy půjde do Kotvy vyučit se prodavačem, protože je to blíž a méně složité než najít truhlářské učiliště.

Domníváme se, že toto zjištění je v souladu s institucionálně-instrumentálním vztahem ke škole, který jsme popsali v předchozí kapitole.

Striktní kontrola, přikazování a zakazování se tedy jako praktický způsob mobilizace u méně úspěšných žáků může osvědčit, pokud jde o formální kritéria. Tento způsob dosti extenzivní kontroly zvenku je však velice náročný pro všechny aktéry a navíc může vlastně prodlužovat určité potlačující působení školy. Společně pak může odkazovat formování subjektivity, žákova "já" do nejasné budoucnosti definované buď formálně (učňák + 2 roky s maturitou) nebo velmi nejasně ("a pak se uvidí", "pak už to nějak půjde"). Podíváme-li se např. právě na Vaškovu bilanci

/227/, musí nás zarazit kontrast neosobního výčtu (infinitivy) poměrně banálních dovedností, které se dosud naučil, s velmi personálně, originálně formulovanými přáními, co by se chtěl naučit v budoucnu ("chtěl bych se naučit létat na rogalu; postavit se na vlastní nohy v oboru umělecký truhlář").

Třetí praktikou, která se objevila u našich rodičů, je předkládání modelů k nápodobě, navádění, inspirování. Označili jsme ji v názvu kapitoly jako "ukazování". Nejvýrazněji se objevila důležitost "ukazování" v rozhovoru s otcem Petra /215/, tam ovšem v kombinaci s verbální persuazí a doporučováním.

Petrův otec synovi neradí ani nepomáhá, on ho "nasměrovává". Sám výraz není úplně náhodný. Skrývá v sobě představu cesty a cíle, potřebných orientačních bodů a informací. A protože není vždycky snadné správnou cestu najít a identifikovat vhodné orientační body, role rodiče spočívá v tom, že především ukazuje směr (nebo také ukazuje zdroje, prameny informací). Klasický výrok, kterým před námi dokumentoval svoje výchovné praktiky, zní: "*První kluk v páté třídě chtěl knížku, říkám, pojď, tady je knihovna, vyber si. On si vybral Dějiny dobytí Mexika, neutřhl se od toho a pak se zvrhнул k tomu, co teď dělá*" (studuje etnografii a archeologii na FF UK). Styl tohoto rodiče je přes různá zjednodušení velmi přemýšlivý a promyšlený (technika "ukazování" je také velmi náročná a podobný postup vyžaduje). Jedním z jejích rysů je nenápadnost, skrytost výchovného záměru. Tak Petrovi "nachystá" Bibli, protože má zájem, aby si osvojil základy věrouky, ale zároveň si přeje, aby to syn nepocíťoval násilně jako nátlak (mimořádně syn se "potatí", ale tak, že odmítá rodiči nabídnutou "lepší" Bibli, ale potají si čte svojí, podle otce hůře didakticky zpracovanou; přitom navenek jakoby odmítá přijmout nabídku věřících rodičů manifestovat svůj příklon k náboženství). Podobně otec nabízí různé encyklopedie, když se syn chce seznámit s novým tématem. Zaveze ho na místo skautu, aby mohl sám posoudit, o co jde. Dbá na společnou návštěvu středních škol o dnu otevřených dveří atd.

Srovnáme-li Petrovy /215/ názory na působení rodičů, můžeme říci, že se to otci daří až překvapivě dobře: "*Já se učím zásadně sám, no a málokdy rodiče o něco žádám ... Skoro to nepotřebuju. Když to potřebuju, tak si o to řeknu a dostanu to bez toho, abych to musel nějak vysvětlovat ... Oni nemají na to čas být na mě přísní. Oba dva mí rodiče jsou prakticky hrozně zaměstnaní, ne zaměstnaní - bez času, aby se mi mohli trochu věnovat*". Na první pohled může být tento výrok překvapivý a pro rodiče možná zklamáním. Vždyť otec zjevně dělá vše pro své syny. Ale překvapivě to je jenom na první pohled. Petrův výrok vlastně potvrzuje "in actu", že záměry vychovatele jsou naplňovány. Jestliže totiž podstatou ukazování je skrytost výchovného záměru a navození pocitu, že si dítě vybírá a poznává samostatně, pak důsledně vzato je vrcholným potvrzením úspěšnosti takové praktiky fakt, že si ji dítě neuvědomuje.

Petr /215/ tedy vykazuje vlastní pozitivní (ve smyslu mobilizující, ke světu otevřenou) "teorii poznání a učení", která je vyjádřena v přesvědčení, že hlavní je zkoumat (tj. skládat mozaiku poznání z informací, aniž je vůbec možné k nějakému vyčerpávajícímu poznání dospět). Ta má výrazný aktivizující rys: člověk se sám musí naučit "jít po informacích" a dozvědět se potřebné. Jen tak svět pochopíme, protože je složeninou "biliónů informací" ("*Člověk je prakticky bombardovaný každou chvílí přívalem informací. Tak proč bych o tom neměl něco vědět? A ty informace, který se chce dozvědět, tak po nich prostě jdu a já se je dovim*").

Nicméně se zdá, že takováto zdánlivě rafinovaná metoda může mít i svá negativa a možná manipulativní stránka otcova působení prosákne překvapivě jinak.

Především v podobě značného fatalismu, jakéhosi Petrova podrobování se vyšší, neosobní instanci (v první řadě je to Bůh, kterého v rozhovoru označuje jako "Nejvyššího", ale také jiné otcovské figury, instituce, kterými ostatně "cosi vyššího" k Petrovi promlouvá, takže se nakonec podvolí vlivům a tlakům těchto institucí a dokonce to ani jako podrobování či podvolování se nepocítuje - exemplární je případ psychologické poradny).³⁰

Pod těmito vlivy, které nepocítuje jako tlaky, Petr /215/ vystřídal v poměrně krátké době 12 měsíců tyto plány profesionální volby: chemik (pravděpodobně pod vlivem matky), zeměměřič, zubař (navrženo poradnou), hodinář a v době rozhovoru s otcem se jednalo o tiskaři (jako ostatně všechny předešlé, ani to by nebylo Petrovi proti mysli). Tento náš dojem je ještě posílen teorií "dobrých a špatných období" a "ran od života", které přicházejí v obdobích špatných. Tato období přicházejí, my se musíme snažit být aktivní, dělat vše pro to, abychom věci měnili k lepšímu, ale koneckonců o tom, jak se nám to bude dařit rozhoduje vyšší instance nad námi. Tak Petr integruje pozitivní aktivistický důsledek metody "ukazování" spolu s nejasným vědomím modelu, toho, kdo a proč ukazuje.

Z možných negativních důsledků můžeme zmínit také pravděpodobně vyšší labilitu či zranitelnost sebevědomí. Když otec probírá možné příčiny Petrových /215/ "špatných období" a "poklesu ambicí", odpovídá, že ho "*někdo ve škole zradil, některý učitel*". Otec udává, že se tohle Petrovi snadno stane. Popisuje konkrétní techniky, kterými se snaží určitou synovu tendenci podléhat snadno autoritám vyrovnávat (aritmetické výpočty Petrových známek, celkově i za vybrané předměty, za poslední roky, aby mu dokázal, že na to má: "*on vlastně toho roku dosáh skoro to významání, když jsem to pak počítal, říkal jsem mu, vidíš, mně nechceš věřit, že seš dobrý, že na to máš, až teprve sám jsi na to přišel. Já mu nikdy nepočítal, nikdy jsem neřikal: je to takhle nebo takhle, ale přišel na to sám a od té doby se začal zvedat*"). Máme před sebou výrok plný rozporů, ze kterého cítíme tu rozmazanou, nejistou hranici mezi tím, na co "přišel sám" a tím, kde "byl nasměrován" nebo "dal na mě". To se ovšem objevuje i u jiných rodičů, ale ne v tak zřetelné a nápadné podobě. Právě nejistá, nepevná hranice či odlišení mezi tím, co poskytují já jako rodič, jako model vědomě se nabízející k nápodobě a připravený za to nést odpovědnost, a co si rozhoduje ty, samostatně a odpovědně uvažující jedinec, představuje určité nebezpečí tohoto způsobu mobilizace dítěte. Vyvolává dokonce zřejmý potíže i v rovině budování identity.

Nyní se věnujeme další skupině postupů, jak "dostat věci pod kontrolu" a mobilizovat se k co nejlepšímu zvládnutí nároků školní docházky. Už jsme naznačili, že budeme hovořit o interpretačních činnostech a soukromých teoriích vývoje (socializace), které můžeme z diskursu rodičů identifikovat. Nepůjde tedy jen o praktické výchovné akty, ale také o myšlenkové postupy, zdůvodňování, konstrukce vysvětlující či alibizující problémy, omlouvající dítě apod. Samozřejmě, že i ty se koneckonců prosazují do pedagogického jednání.

Rodičovské "teorie" vývoje dítěte

Rodiče při svém posuzování jednotlivých významnějších událostí ze života dětí vycházejí zjevně z důvěrně znalosti dítěte, z jeho životopisu, ze znalosti jeho individuálních zvláštností. To na jedné straně Na druhé straně však v uvedené bilanční situaci nemohou ignorovat známky jejich školního vývoje, které jsou relativně objektivně sankcionované a souvisejí se sociálním srovnáváním a zařazením. Sladit obojí není jednoduché, zejména jsou-li oba typy informací rozporné, resp. nevytvářejí-li pro rodiče

soudržný obraz. Takový soudržný obraz je myšlenková konstrukce, která musí nějak respektovat nepopíratelná fakta a přitom i logická pravidla, a zároveň nesmí ohrožovat sebeobraz rodiče, rodinný obraz (nezřídka "rodinný román") a tedy narušovat stabilitu jeho identity.

Rodiče formulují vždy alespoň minimální představu o vývoji svého dítěte a jeho zákonitostech. Do ní se promítají prvky srovnání s vlastní historií (včetně vlastní školní docházky, což žádný z rodičů nevynechal). Zajímavou kategorií je pak kategorie "zlomu", která se vyskytuje téměř jen u rodičů tzv. problémových žáků (někdy je spojena s konkrétní kritickou událostí). Silnou složkou těchto konstrukcí o vývoji jsou úvahy o dědičnosti některých projevů a vlastností (zkráceně je označujeme jako "teorii genů").

S představou o vývoji, o jeho determinantách a vyhlídkách do budoucna se pojí také jakýsi jednoduchý obraz dítěte. Téměř z každého rozhovoru se dá vybrat jednoduchý opakující se slogan, termín, charakteristika, kterou pro své dítě rodiče v rámci ekonomie vyjadřování používají. Tyto obrazy pak vstupují někdy jako zdůvodnění, vysvětlení určitých výchovných praktik, způsobů mobilizace, očekávání do budoucna. Např. Karlův otec /228/ opakovaně pracuje se synovou "leností", s tím, že ho nic nebaví - a basta. To syn používá jako jakýsi poslední důvod, kterým končí diskuse. Tato hlavní charakteristika, vlastní otcova atribuce fungující jako identifikovaná příčina, se pak promítá do jeho pokusů neutralizovat lenost: "*Chtěl jsem, aby sportoval. Aby tu lenost nějak ze sebe vybil, ne vybil, aby tu lenost nějak přeskočil, nebo ji prostě zlomil, aby se něčemu věnoval. Tak už jako dítě chodil do Klokánka, tam mi chodil rok - tati, já tam chodit nebudu. Dobře, nebudeš - nenutil jsem ho. Prostě nechtěl, nebavilo ho to*". Navlas stejný postup aplikoval otec v nabídce hudebních a dalších zájmových činností. Co stojí v pozadí takového pedagogického postupu? Je to právě laické zobecnění, snaha nalézt nějaký společný jmenovatel, který vysvětlí naráz, jednoduše všechny ty problematické situace s Karlem (ve škole podobně nejeví zájem, doma s rodiči také ne, s kamarády "chodí ven zbytečně" - čili, co za tím vším může být?; co je společného všem těmto situacím? Lenost). Pak je ovšem možné atakovat "školní projevy" abstraktní leností (a tudíž mobilizovat syna pro školu) jaksi "oklikou". Např. tím, že z něj lenost vyženeme ve sportovním oddíle. To že se tento záměr nezdařil nesvědčí nutně o tom, že Karel není občas líný, ale spíše o tom, že zdroje nezájmu o školu a jeho školské pasivity je třeba hledat jinde.

Konečně je zajímavé porovnat tyto analyticky zjištěné postupy s rodičovským kredem, tj. s rodičem samotným formulovanou obecnou zásadou. Jde nejčastěji o generalizaci jeho výchovné zkušenosti. Někdy je toto kredo formulováno jako ponaučení z vlastního života. Jindy vzniká zřejmě složitěji přebíráním schémat a klišé od druhých lidí. Obvykle toto kredo není v rozporu se soukromou teorií vývoje a dosavadním obrazem dítěte.

Všechno má svůj počátek. Rodiče vždy používají při výkladu aktuálního stavu a formulaci prognózy odkazy na minulost se snahou rekonstruovat určitou vývojovou linii. Nezřídka tyto odkazy zacházejí tak daleko do minulosti, že vedou k úvahám o dědičnosti, jak "genové" (v rámci laické psychologie), tak "sociální" (obvykle s nutným srovnáním s vlastním osudem jednoho z rodičů opřeným o jeho školní docházku).

Vývoj problémových žáků a žáků neproblematických se na počátku neliší, je v pořádku, bez potíží. Nicméně, idea "počátku" funguje u některých rodičů tzv. problémových

žáků (otec Karla /228/, matka Vaška /227/, matka Vítka /233/) jako cosi idylického, jako původní ráj, který byl později ztracen ("*na 1.st. jsme byli vždycky dobří. Ze začátku měl asi dvě nebo tři dvojky, pak se to samozřejmě trošičku stupňovalo a byl takový lepší průměr. Vždycky tam byla jedna dvě trojky. V té páté třídě ještě tak čtyři trojky. Pak nastal takový zlom a bylo to horší ...*" - otec Karla /228/; "*Vašek /227/ byl od mala takový živější. Ve škole to byl problém už od začátku. Učitel na něm pořád něco viděl, vše dělal špatně, ale učil se dobře. Zvládal to tak do 5.třídy přepychově, pak to bylo chvilku horší, ale zase v sedmičce měl v pololetí vyznamenání, až pak na konci se to zhoršilo; teď má pět, šest trojek*" - matka Vaška; "*zpočátku byl výsledkově lepší. Ještě v šestce na konci roku měl vyznamenání a pak tedy měl třeba jednu trojku*" - matka Vítka). Uvedení tři žáci patří ve třídě k prospěchově podprůměrným a k nejčastějším adresátům kázeňských opatření učitelů. Pozoruhodné je, že se jen málo rodičů zamýšlí nad příčinou "zlomu" či nad důvody, které by mohly vysvětlit rozdíl mezi přijatelným, dobrým či dokonce "přepychovým" 1. stupněm ZŠ a zejména závěrem ZŠ (připomeňme, že se objevuje obvyklá lokalizace zhoršení do 5. či 6. třídy, ale také podivná vzepětí v 7. roč., že ke zlomům došlo u některých poněkud pozdě).

Několikrát se objevilo téma "počátku" z hlediska matricního věku v souvislosti s problémem zrání. Matka Vaška /227/ konstatuje, že syn šel do školy až v 7 letech a bylo to tak dobře, velice mu to prospělo pro určité zklidnění (sic! - jde o "příliš živého" neustále v disciplinačním diskursu učitelů zmiňovaného žáka).

V souladu s tímto postojem si také otec Karla /228/ stěžuje (obviňuje se), že dali chlapce zbytečně do školy jako čerstvé šestiletého, ale zase jim to umožní kompenzovat tuhle chybu tím, že půjde do 9. třídy, kde dozraje a zmoudří (těžko ovšem říci, proč by měl zmoudřet, žádné indicie, ani příznaky takové změny nejsou, otec ovšem "věří v čas"): "*rozhodli jsme se s manželkou, že náš chlapec by měl jít do 9. třídy. On je narozen v srpnu takže mu bude teprve čtýřáct. Já jsem to bral podle sebe. Protože on se narodil našťestí, nebo já nevím...*

Já jsem šel od šesti let do školy také, žádné problémy v podstatě nebyly se mnou, aspoň si nepamatuji, byl jsem rošťák jako každý kluk, nějaké ty blbosti byly samozřejmě, to je jasné. Tak jsem řekl, že můj kluk půjde od šesti také, aby to měl tak nějak za sebou a že bude takový normální. Asi jsem se zmýšlil. Z tohoto důvodu jsem se rozhodl, že kluk půjde ještě do 9. třídy, ... Stále doufám, že v té 9. třídě dostane rozum a že se bude snažit, aby se něco vyučil" - otec Karla.

Zcela v opačném duchu hovoří o nástupu do školy a zejména o 9. roč. ZŠ matka Vítka /233/: "*Já se tedy té devítce vůbec chci bránit, protože to považuji za ztracený rok, to bych raději brala jakoukoli jinou profesi, nějaký přestup po prvním ročníku..., já si myslím, že ta devítka je ztracený rok. Teď on je veliký, klackovitý, už je mu 15 let ... On je proti ostatním jako hrom do police ... pěti okolo to projde, ale jeho si všimnou*".

Předchozí dvě ukázky ukázaly, že podobný problém řeší rodiče s využitím stejné institucionální nabídky (9. třída) opačným způsobem. Karlův /228/ otec v rámci víry v čas a zraní podpořené vlastním "proviněním" s brzkým nástupem syna do školy s klidem doporučuje 9. ročník. Vítkova /233/ matka v uvedené ukázce prezentuje v kostce své přesvědčení, že její syn je spíše "přezrálý" (poněkud dále to potvrzuje: "*Můj názor je, že Vítek přerostl moc rychle rámeček normální školy. On prostě dnes nechce uznávat autoritu ... v té škole se rozhodně uplatňuje ten samý systém, který se uplatňoval ve třetí a ve čtvrté třídě A to ten památilelý kluk nemůže snést, to budí naprosto opačné a negativní reakce*"). Na rozdíl od otce Karla, kterého ani nenapadne školu

obviňovat a potíže atribuuje vzdálenému předčasnému nástupu (a ovšem také osobní "lenosti" syna) a sobě, přisuzuje matka Vítky problémy svého syna neschopnosti školních mechanismů sledovat vyzrávání a vývoj žáků v mladé osobnosti s potřebami vlastního vyjádření. Proto je školu třeba co nejrychleji opustit. Vždyť už fyzicky to nejde v ní setrvat. Syn je tak "nápadný", vysoký, že se nutně musí dostávat do konfliktů, asi tak jako nejvyšší strom na široké louce, do kterého prostě při bouři musí uhořet blesk... (jen na okraj poznamenejme, že co se tělesné výšky a tělesné vyspělosti týče, Karel je stejně vyspělý jako Vítek a oba jsou nápadní zhruba stejně: to nám pomůže korigovat jak tvrzení otce Karla- Karel rozhodně fyzicky není nějaký málo vyvinutý jedinec, který by potřeboval dozrát v 9. roč. - i matka Vítky - Vítek rozhodně není "biologicky handikapován" sám a jeho nápadnosti nejsou záležitostí jen tělesného vzrůstu). Společně je oběma postojům na neuvědomované "teoretické" úrovni to, že problém naturalizují, tj. převádějí ho do termínů zrání a tělesných nápadností.

Zajímavé je podání matky Marka /226/ a Pavlínky /202/. Dcera, která je výbornou žačkou, prochází od traumatického narození (opravdový počátek počátků) za pomoci rodičů (jako náročná a intenzivní je zmiňována vlastně jen fyzická zátěž) vývojem, který - na rozdíl od toho, co bychom u handikapaného dítěte čekali - je formulován jako klidný, evolutivní ("pomalejší, ale samostatná, skvělá, bez výkyvů"). Matka o ní mluví velmi málo. Jako by k dítěti, které je ve škole úspěšné, nebylo co dodat. Vše jakoby plynulo samo. Prostě se učí a jde to. To se nám zrcadlově ukázalo v rozhovorech s neúspěšnějšími žáky třídy. Měli daleko větší potíže formulovat své reflexe o škole, o učení, o tom, "jak to dělají" atd. než žáci výsledkově podprůměrní a "problémoví". Tím nechceme říci, že jsou hloupější než ti "problémoví" a že škola hodnotí jaksi "naruby". Spíše tím chceme říci, že tzv. problémoví žáci jsou možná v situaci, která je nutí více přemýšlet, dekonstruovat mechanismy, v nichž za normálních okolností vystupují jen jako kolečko ve velkém stroji a předem daných procesech. K tomu ti výborní tak často dotlačeni nejsou. A možná, že se opravdu retardovaní žáci od těchto "problematických, ale přemýšlivých" liší právě touto neschopností sebereflexe.

Syn je naopak spíše průměrný žák, s drobnými výkyvy a potížemi. Je jednak definován jako ten, u kterého existuje velký rozdíl mezi potencemi a realitou (toto téma se v souvislosti s Pavlínou vůbec neobjevilo). Jeho vývoj je tím poznamenán a je to potvrzeno inteligenčním testem v poradně. Podobně jako u jiných dětí s problémy se zde rozehrává téma "skrytého dobrého jádra" (připomeňme matku Vítky /233/ s tím, že "15letý nemůže být grázl a vše záleží na lidech kolem" nebo otce Karla /228/ s tím, že "jsem optimista a synovi pořád věřím, že je v jádru dobrý chlap a časem se zvedne"). Tohle jádro není využíváno a logicky tedy o něm nikdo nevěděl. Zejména škola ne. I to poskytuje určitou naději; sice často ve formě těšínského jablíčka, ale přece...

Jednak je definován jako jedinec, který je prostě orientován "jinak" ("on je vysloveně technické typ"). Jeho školský vývoj je také poměrně lineární, ale na nižší úrovni než sestra, protože jeho doména je prostě jinde a nějak se to se školou nesešlo. To opět umožňuje podržet kladné hodnocení osobnosti dítěte (přijatelné i pro něj). Zavádí se tak totiž dvě kvalitativně odlišné škály, na kterých se děti hodnotí. Marek /226/ je tak hodnotitelný hlavně ve srovnání s podobně orientovanými technickými "hračkami" a "opraváři". Ve škole to není vždy slavné, ale to nevadí, "není na to typ". Tak úplně do důsledků nelze tohle řešení samozřejmě dotáhnout, protože normativita školy jako instituce je neúprosná. I Marek musí projít ohněm přijímací

zkoušky s jejím jazykem a pravidly ... Aby si je osvojil, na to dohlédnou přímo rodiče a nepřímo každodenní konfrontace se sestrou, která "školní typ" je. Jeho vývoj je tedy také lineární, ale už ne tak evolutivní, klidný, tak samozřejmý. Je ho dosaženo jen za cenu velkého úsilí všech kolem.

Přímou podmíněnost školní neúspěšnosti vnějšími faktory (vnější atribuce příčin) rodiče neudávají (s několika výjimkami: časté střídání učitelů - matka Vaška /227/, málo mužů na školách - otec Petra /215/ nebo nízké platy a prestiž učitelské profese - matka Vítky /233/). Daleko výrazněji se objevují zprostředkované "spojnice" s vlastním školní docházkou, hledání podobností a rozdílů (u otce Karla /228/ a otce Petra /215/ až obsedantní) a tvrzení o zděděných vlastnostech.

Vlastní školní docházka je většinou rodiči podávána v jakémsi "růžovém oparu". Všechno bylo tehdy "jiné" (otec Petra /215/): bylo více mužů, byly to osobnosti (matka Vítky /233/ a hlavně matka Marka /226/ a Pavlínky /202/), která tvrdí, že to učitel "musel mít uvnitř a ne v učebnicích"), které znaly velmi dobře každé dítě i rodinu. Zásadně se nic nevnášelo ze školy, špinavé prádlo se pralo uvnitř (matka Vítky /233/ , otec Petra /215/). Na rodinu se zkrátka nepřesouvaly povinnosti ze školy, ani problémy v ní vzniklé. Tresty i jiné reakce učitelů byly transparentní ("vždy bylo naprosto jasné, za co to bylo" - matka Vaška /227/) atd, atd.

Pokud byly nějaké problémy, většinou měly charakter recese, úsměvných příhod nebo příležitostí k vyniknutí a překonání se (vzpomínka matky Vítky /233/ na "heroické" vzepření se učiteli dějepisu slohovým pojednáním o pravdě a spravedlnosti; otec Petra /215/, který na hranici sebeobětování překonával všechny strážně: "já měl podmínky horší; když jsem chodil do průmyslovky, tak jsem se mohl učit tak maximálně do 9 hodin a pak do postele, kde se netopilo, no učil jsem se třeba taky do noci ..."; otec Karla /228/, který "byl taky rošťák", a který si vybavuje jen příhodu z hodiny chemie, kdy bouchl travexovou kuličku, a byla to vlastně velká legrace; ovšem "brzy jakoby vyspěl" a pak na internátech byl už všude vzorný; matka Vaška /227/, která si vzpomíná, že její manžel měl přinést na pokus jedno vajíčko, samozřejmě na tvrdo, ale on zařídil, že ho přinesl každý, ale rozbité v hrníčku; podobně matka Marka /226/ a Pavlínky /202/ vzpomíná na to, jak se věci všelijak zvládaly na poslední chvíli, učilo se přes noc, ale učitelé byli vstřícní).

Nejde o to diskutovat pravdivost či objektivnost takových výroků, o tom jsme už hovořili výše (viz kap.o metodách). Spíše jde o to, jak tyto zkušenosti ovlivňují rodičovskou interpretaci školní biografie dětí, jejich posuzování jako žáků, určování příčin i výchovná opatření.

Zdá se, že především slouží jako referenční bod ke kritice dnešní školy. Kritizují tím většinou skutečnost, že škola nevystupuje vždycky jako faktor napomáhající lineárnímu vývoji a růstu jejich dítěte, tak jak by si ho přáli nebo jak si ho naplánovali. Znovu se tak vracíme k rodičovskému paradoxu, jak jsme o něm hovořili v kapitole předchozí.

Pod přísnými brýlemi individuálního pohledu a důvěrné znalosti svého dítěte škola jako normativní instituce neobstojí, protože nedostojí nárokům a potřebám individuální variability, shovívavosti, kompenzačních a alternativních postupů. Je viděna spíše jako výzva, se kterou je třeba se vyrovnat (u těch úspěšnějších) nebo bariéra, která neoblomně brzdí (u těch méně úspěšných). V této optice je pak ovšem snadné hledat rozdíly oproti létům vlastního dětství, dnes již uloženým do vzpomínek, které uhladily hroty nepřijemných událostí. Dnešní škola tedy vstupuje v předstávách rodičů do vývoje dětí, ale jakoby prostřednictvím konfrontací s vlastní školní docházkou. S jedinou výjimkou není ostře kritizována frontálně.

Druhým odkazovým bodem jsou pro rodiče při formulování svérázné "teorie vývoje" svého dítěte oni sami, resp. jejich předkové. V menší míře se konstatuje výrazná odlišnost kontrastující s nadáním předka ("nemá vlohy ke kreslení jako děda"), V každém případě ale úvaha i zde funguje v rámci, v zadání jakési teorie dědičnosti. Objevili jsme několik originálních formulací.

"Dědit se různé věci. Někdy jsou to osobnostní vlastnosti, což tolik nepřekvapuje. Máme teď na mysli např. Vaškovu /227/ živost a "prořízlou hubu", protože bude asi po otci, kterému říkali na škole "advokát chudejch". Jindy se jedná o schopnosti a specifické nadání. Uveďme jenom nadání pro kreslení, které má Petr /215/ po dědovi. Karel /228/ ovšem zdědil po matce a otci odpor ke kouření a alkoholu (otec poněkud opomíjí skutečnost, že v kultuře jedné části skinheads, které syn velmi obdivoval, se programově odsuzuje drogování, kouření a alkohol).

"Dědit" se však mohou i některé podivuhodné zájmy, sklony, koníčky, konkrétní postupy a reakce. Tak Karel /228/ prý zdědil také zájem o práci v hospodě a v obchodě po mamince a lásku ke zvířatům po otci, který pochází z venkova. Tyto dva zájmy sice nejdou moc dohromady z hlediska životní orientace, ale otci postačují pro vysvětlení těchto Karlových projevů.

Petr /215/ zase zdědil zájem o dějiny ("*kluci se potatili*") a protože rád zůstává doma a věnuje se indoor koníčkům, pak je třeba říci, že "*já jsem stejnej, taky jsem rád zavřenej*". Petr zdědil i zájem o mapy, fotky i o další věci. I když ne tak docela: "*já jsem myslel, že se potatí, že bude dělat letadla, modely jako já, ale dělá lodě, já spíš ty letadla*" (otec Petra). Navíc podle intonace, jakou byl výrok přednesen, máme tendenci vsunout do něj slůvko "bohužel" (dělá lodě). Uvedená ukázka je příkladem až neuvěřitelně minuciózního a někdy obsedantního vyhledávání podobností, které by mohly být připsány "genům". Kromě otce Petra v této oblasti vynikal také otec Karla /228/.

Matka Marka /226/ a Pavlína /202/ zase vážně prosazuje úvahu o tom, že techniku opakování do školy postavenou na přehrávání načtené látky z magnetofonu nemohl Marek odkoukat, protože v té době už se dávno do školy neučila. Byla totiž "*hroznej žák a myslím, že bohužel Marek je úplně to samý*", neboť měla auditivní paměť a na tom, podobně jako Marek dnes, postavila techniku svého učení. Marek prý po ní také zdědil nechuť k pravidelné přípravě z hodiny na hodinu. Cítíme samozřejmě, že tak úplně vážně ono "bohužel" v uvedené citaci není míněno.

U Vaška /227/ tvoří "teorie genů" přímo osu matčiny vývojové teorie. Vašek podle ní zdaleka není tak nadaný na práci s dřevem jako děda, a proto ji nemůže dělat. Je spíše nešikovný (i teta ostatně říkala, že "by si hned uřízl prsty"). Proto bude lepší, když bude mít truhlářinu jen jako koníčka. Již jsme citovali přijímaný a valorizovaný obraz rodinné posloupnosti, ukazující vzestup od píky až k mistrovství, který asi hodně pomáhá v rodině zvládat Vaškovy kupící se školní problémy. Uvolňuje se tím totiž prostor pro jejich zvládnutí "odzdola" (vyučí se v jiném oboru, hlavní je pak maturita a pak se uvidí, vše je otevřeno, bude už záležet jen na něm). Ono "bude záležet jen na něm", nabývá zvláštního charakteru. Vyskytuje se i u matka Vítka /233/ a otce Karla /228/. Jako by v budoucnu, v opravdovém životě, až překoná všechny ty institucionální nástrahy vysvědčení, přijímaček, diplomů, maturit apod., konečně mohlo záležet jen na jedinci samém, jaký bude mít osud. V kontrastu s dnešní školní situací, která jakoby do vývoje zasahovala téměř rušivě.

Všimněme si, že v našem přehledu toho, co se dědí, se zmiňují jen pozitivní věci. Negativní sklony či projevy se vůbec nevysvětlují tímto způsobem (Vašek /227/ prostě je "nešika a lajdač"; Karel /228/ je "lenoch a nic ho nebaví";

Petr /215 se v leccém "nepotatí"; Vitek /233/ je "citlivější než jeho sestra", tj. ve škole má problémy, protože nevhodně reaguje; Marek /226/ "neumí tolik máknout, když jde do tuhýho" jako matka, ale je v podstatě po ní hrozným žákem atd.). Negativa a nedostatky nejsou věcí rodinné dědičnosti, vývoj je jimi tedy zatížen odjinud. Buď jsou to vlivy kamarádů nebo vlastní nevysvětlaná vina dítěte.

Teorie genů spojená s referenční kritikou dnešní školy tak ukazuje význam rodičovských teorií vývoje pro různé praktiky mobilizace dětí.

Shrňme tedy: z hlediska mobilizace je možné připomenout většinou záblesk optimismu vracející vzpomínku na "idyllický počátek", kdy to ještě šlo. To je podpořeno mnoha signály o skrytém dobrém jádru, o potenciích, které se prostě přestaly vyjevovat. Doložit to přece můžeme ještě vším pozitivním, co zdědil po rodičích a prarodičích.

A nakonec rodiče chápou lépe ve všech souvislostech event. nedostatky a zvláštnosti, což škola jako chladná anonymní instituce - ve srovnání s idyllickou školou jejich dětství - nemůže pochopit. Mají-li se takto věci, pak je třeba čekat na zrání, na čas, který musí proběhnout. Je třeba se školou dožít, přežít, dopracovat se k formálním metám, které předepisuje. To totiž umožní opustit tento příliš omezující prostor a vejít do prostoru volného autonomního vývoje, za který si budou děti nést už samy odpovědnost, a v kterém také bude vše znovu (teprve?) možné.

Mezitím je tedy třeba děti mobilizovat k tomuto cíli. V nejbližší podobě odpovídající institucionálně instrumentálnímu vztahu ke škole jsme to viděli v případě rezignující matky Vítka /233/ - vyzývá syna doslovně k sebezapření a k přežití (tedy k proběhnutí toho obsahu i citu zbaveného času). Na druhém pólu stojí otec Petra /215/ měnící svému synovi neustále "směrovky" veden snahou respektovat psychologické nároky a obsah jednotlivých profesí ve srovnání s Petrovými projevy a znalostmi. Podněcuje ho tedy téměř experimentálním způsobem (encyklopedie, stavebnice, psaní do novin), aby získal co nejpřesnější informace. A to nejen o světě, ale i o synovi. On sám je ovšem přitom hnán také vidinou uplatnění v životě založeném na sociálně kodifikovaném poznání (sám zdůrazňuje, že má "jen" maturitu). Prosazuje proto všechny techniky práce jako takové, kde poznávat, získávat informace samo o sobě je nesmírně důležité. Nicméně ví, že toto nestačí, že je třeba využívat i poznání a informací o mechanismech a pravidlech institucí. Jinak může vše přijít vniveč. První typ aktivit je však předpokladem těch druhých aktivit.

Mezi těmito dvěma póly existuje řada dalších postupů plynoucích ze specifické teorie vývoje individualizované každým rodičem pro své dítě. Společná je jim snaha fungovat coby ochranný štít (škola nemá cit, je to normativní instituce) a zároveň prodlužovat ruku školy. To znamená podporovat ji v jejích konkrétních operačních požadavcích (úkoly musí být!). Pro všechny děti je totiž tohle důležité z hlediska jejich dalšího vývoje. U dětí úspěšnějších převažuje zřejmě plnění operačních požadavků; u dětí méně školsky úspěšných funguje spíše ochrana podporovaná i optimistickou teorií vývoje.

Rodičovské kredo má samozřejmě také důsledky pro mobilizaci dítěte. Již jsme si řekli, že ho považujeme za jakousi špičku ledovce, za vědomě formulované zásady opírající se obvykle o zobecnění vlastní zkušenosti s výchovou. Při jejich vyslovení si rodiče uvědomovali, že se jedná o určité podstatné shrnutí, takže často váhali, upřesňovali formulaci, používali klíše a rčení ("každý svého štěstí strůjcem, jak se říká") apod.

Velmi stručně zde shrneme, jaká kréda či obecné koncepcce jsme u našich rodičů objevili. Domníváme se, že můžeme hovořit o dvou převažujících krédech.

Za první, je to spontaneistické krédo spojené s projevem fatalismu ("já říkám, že každému člověku je dán nějaký osud" matka Vítka /223/; "Brali jsme to všechno tak nějak prostě, že se to stalo. No ne, na osud, na ten asi nevěřím, ale já už ... jsem se vždycky snažila brát věci, jak jsou. Říkám, nepřipouštět si žádný kadyby, protože [vhodné] podmínky vlastně neexistují" - matka Marka /226/ a Pavlína /202/;). Jádrem tohoto přesvědčení, jak jsme ukázali už výše, je kategorie zrání. Je tedy třeba vyčkat času. Tam někde na horizontu se pak rýsuje prostor pravého života dítěte, prostor jeho samostatného rozhodování, kde už si bude rozhodovat samo. Tento čas ale samozřejmě není vyplněn jen pasivním čekáním. Je třeba "vydržet", "přežít", "bojovat" (proto je třeba dítě "podržet"). Tento typ kréda je doprovázen převážně ochranářským postojem rodiče ("kdo jiný než já by už měl tomu klukovi věřit, když ho ve škole dusí" - matka Vítka /233/; "stejně jsem pořád optimista a věřím, že z něj nakonec bude dobrý chlap ... věřím, že v té devítce nějak vyraje a obrátí se k lepšímu" - otec Karla /228/). Všimněme si, že základem rodičovského postoje je zde "krédo" v původním slova smyslu: dítěti je třeba doslovně "věřit". Ostatně, ve spontaneistické koncepci moc jiného člověk dělat nemůže.

Jaký vztah ke škole se objevuje a jak konkrétně se tedy projevuje mobilizace dětí u rodičů zastávajících uvedené krédo? Viděli jsme, že je především orientovaná na "práci na sobě", do osobnostní oblasti, na změnu chování, hledání zdrojů, jak zvýšit svou odolnost ("překonej se, vydrž to, mlč a dělej, co ti říkají"; překonávání synovy "lenosti" u otce Karla /228/ nebo neutralizace synovy "živosti a prostofekosti" u matky Vaška /227/). Vztah ke škole je zde více formálně-instrumentální v tom smyslu, jak jsme o něm hovořili v kapitole předchozí. Základní požadavky a úkoly se plní, právě proto, že jsou to povinnosti. Modus poznávací práce ve škole, předávání poznatků a učení není prakticky zpochybněn, což kontrastuje s kritikou necitlivých vztahů k dítěti jako osobnosti. Škola jako by rušivě zasahovala do

spontánního vývoje dítěte, neodhalovala jeho "zdravé jádro". Dítě i rodiče jsou jakoby odpojeni od smyslu konkrétního dění ve škole a zůstává jim jen jeho abstraktní význam. Je otázkou, zda spíše nevhodné působení školy a jejich dominantních postupů vedlo k takovým problémům, které zrodily uvedený vztah ke škole a příslušné krédo, nebo zda je tomu naopak. Zdá se, že v čisté podobě nebude platit ani jedno z těchto krajních stanovisek. Vždyť školní zkušenost všech námi sledovaných dětí byla zpočátku pozitivní ... Děti těchto rodičů (i ty prospěchově velmi průměrné) manifestují vztah ke škole, který je silně přemýšlivý (metareflexe); jeho obsahem jsou však osobnostní témata, interpersonální vztahy, funkce školy a úloha jedince v životě apod. Málokdy hovoří o konkrétních poznatcích či předmětech (snad jedině, když navrhnou reorganizaci vyučování - Martin /232/).

Za druhé, můžeme hovořit o krédu založeném na kontrole a těsném vedení. Ať už je jeho projevem zahrnování dítěte informacemi, modely, opěrnými body (otec Karla /228/) nebo přísné hlídání volného času a činnosti (matka Vaška /227/) či vypracovávání přesné dělby činností mezi rodiči a konkrétních technik přípravy a učení (matka Marka /226/, částečně i matka Martina /232/), převažuje zde propracovanější vztah k užité hodnotě poznatků, úkolů a cvičení. Přitom formálně-institucionální vztah (důraz na "směnnou hodnotu" školních výsledků) není nikterak zanedbáván nebo ignorován. Naopak, proto se může stát, že některé rodiče zmiňujeme jak u prvního, tak u druhého kréda. Rozdíl je obvykle jen v akcentu, v převaze jednoho či druhého postoje. Děti těchto rodičů mají obvykle bezprostředně užitelný vztah ke školním poznatkům a k poznání vůbec. Jsou to ti, co preferují živou "praxi" proti šedivé "teorii".

Samo o sobě je krédo velmi nejisté, protože lidé často neuvědomovaně vyslovují jiná přesvědčení a názory, než podle kterých se reálně řídí. Nebylo naším úkolem říci, které krédo je lepší a vede k úspěšnější mobilizaci dítěte. Zdá se, že v rámci obou je možné dítě dovést k dokončení školní docházky tak, aby bylo možné projektovat úspěšně jeho další život.

Poznámky

- ¹ Použili jsme i další data, některá dokonce za celý soubor 160 žáků (5 tříd), resp. zajímaly nás také a především parametry, ve kterých se naše třída (rozuměj žáci a jejich rodiče ze žluté školy) odlišuje od velkého vzorku. Jednalo se o data ze sociologického dotazníku, data z dalších školních materiálů (vysvědčení, přihlášky na školy, osobní listy žáků ...), data z pozorování ve třídě a pod.
- ² Bertaux, D.: Histoires de vies - ou récit de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Centre d'Etude des Mouvements Sociaux, mars 1976.
- ³ Peneff, J.: La méthode biographique. Paris, A. Collin 1990.
- ⁴ Máme na mysli referát z 8. světového kongresu srovnávací pedagogiky v Praze 1992 - Štech, S., Viktorová, I.: Research interview with parents about their educational practice - mutually defined situations.
- ⁵ Pineau, G., Jobert, G. (Eds.): Histoires de vie. Paris, L'Harmattan 1989.
- ⁶ Glaser, B.G., Strauss, A.L.: The discovery of grounded theory. Chicago, Aldine 1967.
- ⁷ Viz již zmíněný kongresový referát. Štech, S., Viktorová, I.: Research interview with parents about their educational practice - mutually defined situations.
- ⁸ Peneff, J.: La méthode biographique. Paris, A. Collin 1990.
- ⁹ Tamtéž
- ¹⁰ Portelli, A.: Unchronic Dreams: Working Class Memory and Possible Words. 1987, cit. in Peneff: La méthode biographique. Paris, A. Colin 1990.
- ¹¹ Woods, P.: Conversations with Teachers: some aspects of life-history method. British Educational Research Journal, Vol. 11, n.1, 1985, s.13-26.
- ¹² Jedna rodina měla ve sledované třídě dva žáky.
- ¹³ Srovnej kapitolu M. Rendla: Dotazník - mapování.
- ¹⁴ Opět srovnej Kapitolu M. Rendla o dotazníku, konkrétně složení jednotlivých prospěchových skupin z hlediska zastoupení žáků z různého sociokulturního prostředí.
- ¹⁵ M. Rendl: Dotazník - mapování.
- ¹⁶ Ballion, R.: Paris et leur lycées. Le monde de l'éducation, février 1990, s. 20-23.
- ¹⁷ Použili jsme zejména francouzský překlad. Woods, P.: L'ethnographie de l'école. Paris, Armand Collin 1990.

- 17 Srovnání oddíl o rodičovských praktikách v této kapitole.
- 18 Montandon, C., Perrenoud, Ph.: Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible ? Peter Lang 1987.
- 19 Tamtéž. Jedná se především o studii Ph. Perrenoud - Le go-between: Entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message, s. 52-54.
- 20 Lévi-Strauss, C.: Myšlení přírodních národů. Praha, Československý spisovatel 1971, s.26.
- 21 Tamtéž
- 22 Ballion, R.: Paris et leur lycées. Le monde de l'éducation, février 1990, s. 20-23.
- 23 Simpson, L.: Jak to viděl Kalibán. Lettre internationale 1992, č.6, s.61-64. Zmíněný text napsal jamajský básník a týká se jeho zážitků s anglickým školstvím v koloniích a vlivu evropské kultury na národní a kulturní sebevědomí lidí v koloniích. Mimo jiné zde také říká: "Když jsem byl kluk, Evropa ... byla moudrá a spravedlivá a promlouvala kouzelným hlasem. Jak bych ho nemiloval? Ale když jsem se stal mužem, ten hlas začal hrozit, že zdusí můj. Celý život mi trvalo, než jsem na ten hlas zapomněl a uslyšel svůj vlastní."
- 24 Kohn, R.: La mobilisation des parents pour la réussite scolaire des enfants. In: Charlot, B. et al.: Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires. Výzkumná zpráva. Université Paris 8 - Saint-Denis, février 1992, s. 298-307.
- 25 Leontjev, A.N.: Činnost - vědomí - osobnost. Praha, Svoboda 1978.
- 26 Ostatně rozhovory s některými matkami v našem souboru také ukazují, že toto srovnání s vlastní historií a rodinnou konstelací rodiče je velmi významné. Otec Marka a Pavlína překonává původní "odsouzení" k tomu být dědicem zemědělské profese a zůstat na venkově, vyučí se sice opravářem zemědělských strojů, ale nakonec se vypracovává jako mechanik až na "šéfa" v autodílně v Praze ("říkám nepřipouštět si žádný kdyby a něco takového, protože vhodné podmínky vlastně neexistují. Člověk to musí brát, jak to jde ... prostě neřukáme" - matka Marka (226) a Pavlína (202).) Představuje pro své děti jistě i model reálné a zvládnutelné mobilizace ve vztahu ke škole. Podobně zní obdivný posudek matky Vaška na adresu Vaškova otce, který "se umí postarat" (o druhé i o sebe). Vypracoval se od ponku, přes vedoucího autoservisu až k současnému vlastnímu podnikání ("ona je dobrá tahle posloupnost"). Vysloveno v kontextu matčiných úvah nad Vaškovým učebním oborem a šancí udělat si maturitu, nabývá takové přesvědčení na důležitosti pro pochopení určitého "oddramatizování" Vaškovy problematické školní situace a ne zrovna nejlepších výsledků a tedy i menších vyhlídek na přijetí na kvalitní školu (na rozdíl od některých jiných rodin, jejichž potomek se nachází v podobné situaci).
- 27 Kohn, R.: La mobilisation des parents pour la réussite scolaire des enfants. In: Charlot, B. et al.: Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires. Výzkumná zpráva. Université Paris 8 - Saint Denis, février 1992, s. 298-307.
- 28 Tato obava nemusí být tak docela neopodstatněná a nemusí se pod ní skrývat nějaký hrubý nátlak. Marek (226) nám podává jeden velmi zajímavý příklad, jak je někdy jemně ve škole potlačováno formování subjektivní zájmu, které se musí často nutně odehrávat v opozici vůči učitelovi jako dospělému, při skutečném nebo domnělém ohrožení jeho autority. Žáci totiž nemusí být trestáni jen, když neumí, co mají umět. To je v podstatě základní infantilizující zadání asymetrické sociální situace - svým nevědáním vlastně dokumentují neúčinnost učitelova působení, kterou lze ovšem lehce přisoudit na vrub žáka. Mohou být trestáni, i když umějí něco, co ještě nemají umět, resp. umějí to tak, že tím mohou dokumentovat jakousi učitelovu zbytečnost.
- "Kujou na nás všelijaký finty... paní učitelka nám řekla, že poslední dvě otázky jsou nepovinné, že je nemusíme dělat, ale kdo je udělá, bude ještě radší. A prostě jedinej já a můj kamarád jsme to měli v pořádku, ty poslední dvě otázky... Protože my jsme tu látku ještě nebrali. A já jsem to odvodil z hlavy, že to měl bejt přístavek a přístavek by měl bejt dělenej, jako z toho názvu. Že tam k tomu slovu musí být něco přidáno a musej tam bejt čárky, mně napadlo jako. A bylo to zrovna dobře. Paní učitelka podle mně byla našťavaná, že jsme to uměli i když jsme se to neučili. Jinak by se tak podle mě nechovála... Moc to nechápu proč to udělala. Učitelka pak dala Monice otázky, který vůbec nikdy... vůbec se na to neučila a když jí paní učitelka vyvolala k tabuli, tak na ní chtěla úplně přesnou doslovnou definici" - Marek /226/.
- 29 Peneff, J.: La méthode biographique. Paris, A. Collin 1990.
- 30 Podle poznatkové bilance jsme si představovali Petra jako nadšence zakousnutého do chemie, majícího doma svou vlastní malou laboratoř, který si chce podat přihlášku na chemickou průmyslovku. Jaké bylo naše překvapení, když hned v úvodu individuálního rozhovoru nám sdělil, že si dává přihlášku na "tu zeměměřičskou a na toho zubního laboranta, kdyby to nevyšlo". Na náš údiv: 'a co chemie?', odpověděl: "Ano, to jsem chtěl. Ono mě to přešlo." Na dotaz: 'samo tě to přešlo?', odpovídá: "Ne, nepřešlo mě to. Klidně bych tam šel, ale přece jenom ta zeměměřičská a zubní laborant mi připadá zajímavější." Po dalších otázkách sděluje, že se taktó rozhodl po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny, kde mu na základě testů psycholožka sdělila, že na gymnázium by nestačil. "Tam na té poradně mi skutečně řekli, že gymnázium pro mě není vhodné, a já si to osobně i sám myslím." - Petr /215/.