

Faktor školy a třídy

Karel Pavlica
Věra Semerádová

OBSAH

Úvod

Pasportizace sledovaných škol

Styly vedení škol - manažer a pedocentricky orientovaný ředitel

Kultura interakcí mezi učiteli a žáky ve sledovaných třídách

Žákovské perspektivy školy a života

Závěr

Úvod

V této kapitole, která vlastně uzavírá celou výzkumnou zprávu, jsme se pokusili zachytit a vylíčit souvislosti mezi jednotlivými jevy, jejich vzájemné prolínání a ovlivňování. Na konkrétním případě sledujeme nejen rodinné zázemí dětí, materiální podmínky školy a sociální klima třídy, ale i způsob řízení školy jako instituce, styl a pravidla vzájemných interakcí mezi učiteli a žáky, vztah dětí ke škole /nejen jako ke vzdělávací instituci/ a také jejich plánovanou profesionální kariéru. Snažili jsme se podat komplexní, holistický obraz, popsat reálnou situaci žáků před koncem povinné školní docházky.

K naší účasti na výzkumu poněkud podrobněji. Připojili jsme se k již probíhajícímu výzkumu Pražské skupiny školní etnografie a v naší výzkumné části jsou zastoupeny dvě základní školy odlišného typu. Je to středně velká škola se speciálními rómskými třídami a velká škola s rozšířenou výukou jazyků. Protože výzkum je plánován jako longitudonální a protože jsme chtěli sledovat individuální školní kariéru jednotlivých žáků, vybrali jsme si k podrobnějšímu výzkumu sedmé třídy. Dalším důvodem k této volbě byla i srovnatelnost našich dat s daty získanými již dříve v základním souboru. Konkrétní třída na každé škole pak byla volena podle toho, jak dobrým, vhodným informátorem se zdál být její třídní učitel. Zde jsme se rozhodovali jednak s ohledem na doporučení ředitele školy a také podle toho, jaký kontakt se nám podařilo s učitelem navázat, jaká byla jeho ochota ke spolupráci. Základními požadavky byla akulturovanost učitele v dané škole, jeho pedagogické zkušenosti a schopnosti.

V obou třídách bylo použito metody zúčastněného pozorování, sociologického dotazníku, poznatkových bilancí, dotazníku školního klimatu a také byly vedeny rozhovory s jednotlivými učiteli a žáky. Využíváme tak kombinace kvalitativních a kvantitativních dat.

Pasportizace sledovaných škol

Základní škola **Hnědá** je umístěna ve zděné, dobře udržované, třípatrové budově v okrsku starší výstavby. Průčelí školy je obráceno do pustého parku. Za vstupními vraty, na konci krátké chodbičky, jsou další dveře, v průběhu dne zavřené. Pokud návštěvníka nezahledne některý z žáků, jdoucích náhodou kolem, musí cizinec zkoušet zde umístěné zvonky, označené "školník", "sborovna", "jídlna" a pod. jeden po druhém tak dlouho, dokud mu někdo z domácích lidí nepřijde otevřít.

V přízemí jsou dominantním vjemem vůně ze školní kuchyně. Schodiště je světlé, s množstvím pečlivě ošetřovaných květin. Na chodbách jsou vystaveny výkresy žáků, doporučené dětské knihy a výsledky soutěže jednotlivých tříd v kázní a pořádku. Na nástěnce věnované volbě povolání převažují informace o učebních oborech a středních školách.

Školu navštěvuje 544 žáků, z toho 96 Rómů (17,65 %), rozdělených do 23 tříd 1.-9. postupného ročníku. Kromě výše popsané hlavní budovy má škola k dispozici ještě jednu menší budovu ve které jsou umístěny některé třídy 1.-3. ročníku. Škola nemá vlastní tělocvičnu.

Zvláštnostmi této školy jsou speciální třídy pro rómské děti (1.-3. ročník) s rozšířeným vyučováním hudební výchovy. Tyto třídy jsou umístěny ve filiální budově, je v nich menší počet žáků, obvykle 8-12, a děti jsou do nich zařazovány se

souhlasem či na přání rodičů. Tak vlastně dochází k jejich segregaci hned na počátku školní docházky.

Další specialitou školy jsou tzv. rekreační přestávky. Za příznivých klimatických a rozptylových podmínek tráví školáci prodloužené hlavní přestávky na upraveném školním dvoře.

Na této škole je od 6. ročníku zavedeno rozdělení žáků, na základě prospěchu a s ohledem na přání rodičů do tříd "studijních" a "nestudijních", v jazyce učitelů "lepších" a "horších".

Složení žáků je dosti proměnlivé, hlavně díky dětem s cikánských rodin: "Nikdy nevíte, kolik jich v září nastoupí, nenamáhají se přijít k zápisu". Tyto děti se s rodiči často stěhují a také opouštějí školu po dosažení 15. roku, aniž by měly ukončené základní vzdělání.

Pověst školy není příliš dobrá, svědčí o tom i dotaz matky nejlepší žákyně 7. ročníku, zda by dcerka nemohla přejít na nějakou jinou školu protože "*co se tady může naučit?*".

Průměrný prospěch žáka na prvním stupni je 1,70, na druhém stupni 2,09 a na celé škole 1,87.

V námi sledované třídě je 25 žáků, 9 dívek a 16 chlapců, z toho 4 Rómové, průměrný prospěch žáků je 2,36. Výraznější kázeňské problémy s touto třídou nejsou, sníženou známku z chování měl jeden žák a jeden nebyl klasifikován.

Základní škola Bílá je škola s rozšířenou výukou jazyků. Je situována na rozhraní staré a nové zástavby a umístěna ve zděné, třípatrové budově - o něco novější než je ZŠ Hnědá - která má průčelí obrácené k velkému, ohrazenému staveništi. Hlavní vrata i vstupní dveře jsou přes den otevřeny. Návštěvník musí projít kolem vrátnice, vedle které je umístěna velká orientační tabule, informující o rozmístění jednotlivých učeben a kabinetů. Chodby jsou široké, světlé a před první a druhou třídou jsou umístěny věšáčky na šaty, na kterých visí pestré malé bundičky a kabátky. Také WC pro 1. a 2. třídu jsou oddělené. Na nástěnkách dominují informace o matematických, fyzikálních, jazykových olympiádách a jiných soutěžích, o výsledcích přijímacího řízení na střední školy. Vedle ředitelny jsou umístěny informace o aktuálních změnách vyučování: suplování, návštěvách koncertů a pod. Ve vitrínách na chodbách jsou vystaveny historické vyučovací pomůcky.

Školu navštěvuje 644 žáků v 1.-9. vyučovacím ročníku. Od 3. do 8. ročníku jsou zde třídy s rozšířenou jazykovou

výukou. V pololetí 2. ročníku se nadané děti na doporučení kmenové školy a na přání rodičů hlásí ke studiu na této škole. Při přijímacích zkouškách se hodnotí dosavadní prospěch žáků, jejich jazykové schopnosti a také výsledky některých vybraných psychologických testů. Vybrané děti nastupují do zdejší třetí třídy, kde začínají s výukou angličtiny či němčiny, ke které si později přibírají jeden až dva další světové jazyky.

Složení žáků je vcelku stále, poměrně zřídka se děti, které v náročných podmínkách neuspěly, vrací do své kmenové školy. Pověst školy je velmi dobrá: "Když u přijímaček (rozumí se na SŠ) uviděli razítko "Bílá", tak je vzali, i když nebyli z jazykové třídy". Průměrný prospěch žáků je 1,5. Ve sledované třídě je 28 žáků, 9 chlapců a 19 dívek. Podle hodnocení učitelů je to velmi dobrá třída, průměrný prospěch na konci školního roku je 1,42, sníženou známkou z chování neměl nikdo.

Styl vedení škol - manažer a pedocentricky orientovaný ředitel

Styl vedení a řízení školního života je důležitou charakteristikou i systémotvorným prvkem kultury konkrétní školy. Projevuje se a ovlivňuje budování a upevňování mocenských vztahů na škole, zejména vztahy k učitelům, žákům a rodičům, determinuje strategie identifikace, zvládnání a řešení problémů, určuje způsob reprezentace školy a její otevřenost vnějšmu světu. Ve vztahu k výzkumníkům vytváří styl vedení školy specifické vstupní předpoklady k navázání spolupráce.

Na našich dvou školách jsme se setkali se dvěma odlišnými koncepcemi řízení - manažerskou (ZŠ Bílá) a pedocentrickou (ZŠ Hnědá). Pokusíme se je nyní přiblížit a srovnat v kontextu jejich začlenění do konkrétních sociálních vztahů a interakcí na jednotlivých školách.

Reprezentace a otevřenost škol vnějšmu světu

Ředitelé byli prvními lidmi, se kterými jsme navázali výzkumné kontakty na našich školách. V rámci nich jsme získali informace umožňující nám vytvořit si základní obraz sledovaných škol i osobností jejich představitelů.

Ředitel ZŠ Bílá nás přivítal s otevřeností sebevědomého kapitána lodi bezpečně plující do přístavu "Úspěch". Jeho osobnost zdobí vlastnosti úspěšného manažera, jakými jsou otevřenost světu a bohatost kontaktů, zdravé sebevědomí, smysl pro experiment a přijímání nových poznatků, hodnocení lidí podle profesionality (jejich pracovních výkonů a jejich potenciální užitečnosti pro ním řízenou instituci).

Náš první kontakt s ním by se dal z jeho strany charakterizovat jako vstřícnost zarámovaná do jednoznačně formulovaného pravidla kontrolovaného vynášení informací: "Z baráku nic nepude, dokud to neuvidím".

Ředitel přivítal náš zájem o školu a sám vyjádřil své vlastní výzkumné ambice na poli psychologie a sociologie "jeho" školy. Seznámil nás se svými dřívějšími i současnými výzkumnými projekty s tím, že od nás očekává pomoc a spolupráci při analýze a zobecňování jejich výsledků.

Na ZŠ Bílá působí tento ředitel pouze prvním rokem, ale i za tuto dobu dosáhl již mnoha úspěchů. Navázal na její dobré jméno a vytvořil jí "image" špičkové pražské jazykové školy. Rozvíjí spolupráci s argentinskou ambasádou, jež má nad školou patronát, má četné kontakty se zahraničními školami a výchovnými institucemi. Organizuje výměnné studijní pobyty nejlepších žáků školy s anglickými a

německými dětmi. Fotografické dokumenty z těchto akcí zdobí nástěnky na zdech kolem vstupů do ředitelny a bývalé, ředitelem zrušené, sborovny. V těchto místech rovněž visí informace o téměř stoprocentní úspěšnosti absolventů školy v přijímacích řízení na gymnázia a střední školy.

V rámci celkové prezentace sebe a své školy v tomto duchu nás ředitel příležitostně seznamoval a konzultoval s námi některé konkrétní problémy své manažerské praxe - stížnost rodiče kvůli zakoupení biblí pro děti v obavě před násilným zaváděním náboženství na škole, problém špatné - vzhledem k vysokému standardu školy - prospívajícího hochy a jeho nekritických, politicky angažovaných rodičů, žádost ambiciozních rodičů o mimořádné přijetí jejich nadaného pětiletého syna do prvního ročníku apod.

Při těchto příležitostech ředitel občas naznačoval existenci jistého napětí ve svých vztazích s rodiči a učiteli, o čemž se konkrétně zmíníme později.

Jak jsme již uvedli, ředitel vcelku naší přítomnost uvítal a nabídl nám spolupráci, zároveň si však opakovaně, při různých příležitostech vyhrazoval právo kontroly jakýchkoli námi zveřejňovaných informací o škole - situace žádosti o povolení fotografování a jím formulované právo cenzury snímků, zájem o naše referáty zobecňující některé naše pozorování apod. My sami jsme mu v tomto směru, v zájmu navázání upřímné a plodné spolupráce, vycházeli a vycházíme vstřícně.

V osobě ředitele ZŠ Hnědá jsme se setkali s člověkem, jenž ví, že bojuje téměř ztracený boj se špatnou pověstí školy, chce v něm obstát se ctí, snaží se být osobním příkladem.

Již od počátku byl vůči nám mnohem uzavřenější než předchozí ředitel. Neodmítl nás, ale opatrně zjišťoval, proč si vybíráme právě jeho školu - jde-li o zájem hlubší, opravdový či pouze formální (popsání senzace, průšvihů apod.). Na rozdíl od ředitele - manažera, který s námi rád pohovoří, kdykoli nás vidí a čas mu to dovoluje, zdejší hlava školy přistupuje pouze na předem dohodnutá a připravená setkání.

Tento ředitel se nám od počátku snažil prezentovat jako pedagog, kterému jde o naplnění profesionálního poslání - vzdělání a výchovy všech dětí. Školu nám popsal jako jeden velký konglomerát problémů - celková špatná pověst, problematičtí žáci, zejména rómské děti, nevhodné rodinné zázemí žáků, nestabilita učitelského sboru, odliv dobrých žáků na lepší školy (zejména ZŠ Bílá: "Bílá nám přebere ty nejlepší žáky")

Po tomto neveselém líčení situace však ředitel přešel na jinou notu a začal hovořit o tom, co pro školu a děti už udělal - např. "škola taková ošklivá a divná a máme tady počítačovou učebnu. Chceme se aspoň v něčem vyrovnat těm ostatním školám" (ZŠ Bílá například doposud učebnu vybavenou počítači nemá).

Na rozdíl od ředitele-manažera, formulujícího striktní pravidlo práva cenzury, ředitel základní školy Hnědá apeloval pouze na naši slušnost, takt a cit v prezentování jeho školy - rovněž nám například povolil fotit ("jestli to souvisí s vaší prací"), ale žádal nás o "slušné" fotky ("aby nám nedělaly hanbu").

Proti koncepci kontroly úniku nežádoucích informací z prosperujícího podniku, zde stojí koncepce žádosti o chápající přístup nesnižující již dost špatný sociální status instituce a jejich členů.

Vytváření a kontrola mocenských vztahů na školách - vztahy k učitelům, žákům a rodičům

Na našich srovnávaných školách používá každý z ředitelů jiný způsob vytváření a upevňování si autority a moci.

Manažer ze ZŠ Bílá využívá zejména metodu sběru a kontroly informací o svém okolí a podřízených. Konkrétním příkladem aplikace tohoto postupu byla anketa pro rodiče a žáky 8. a 9. tříd realizovaná v první polovině letošního školního roku. Ředitel se v ní snažil zjistit některé názory rodičů a žáků na tři základní oblasti školního života - úroveň výuky, vybavení školy a hodnocení školy vůbec.

Jak jsme vyanalyzovali z textu položek ankety, řediteli šlo především o identifikaci problémových situací a jejich zdrojů. Za obecným hledáním existujících, či možných problémů se však skrývala především snaha získat co nejvíce informací o svých podřízených, členech učitelského sboru, které z účasti v anketě, obáváje se záměrných zkresení z jejich strany, vyloučil. Akcí realizoval i přes otevřený nesouhlas učitelů.

Vzhledem k potřebě zisku informací se jako manažer zachoval legitimně. Vzhledem k potřebě co nejuplněnějšího pohledu na školu, jakož i vzhledem k nutnosti vytvářet a udržovat na pracovišti dobré sociální klima, postupoval ukvapeně a necitlivě. Tento náš názor jsme s ředitelem prodiskutovali a on jej akceptoval. Rozhodl se, že příště do ankety zahrne i učitele. Získá tím další zajímavé informace a upevní si přirozenou autoritu v pracovním kolektivu.

Jak jsme uvedli výše, ředitel měl a má některé problémy s učiteli, zejména s jejich ochotou akceptovat zavádění moderní techniky na škole - konkrétně šlo o počítače. V tomto směru jeho pozici potvrdili rodiče žádající v anketě právě lepší počítačové vybavení. Svůj autoritativní postoj k učitelům ředitel částečně kompenzuje určitou protektivitou v situacích, kdy se cítí ohrožení zvenčí - např. v situaci, kdy jedna z učitelek, ke které jsme se chtěli dostat na hodinu, projevovala vůči nám značnou nervozitu a nechut', zakročil ředitel tím, že nás pozval k sobě na rozhovor.

Ve vztazích k rodičům ředitel rovněž několikrát hovořil o existujícím napětí. Svůj vztah k nim formuloval do ekonomické metafory vztahu náročného zákazníka a odborné služby. V tomto smyslu je rovněž v anketě implicitně oslovoval jako ambiciozní rodiče a bylo pro něj zadostiučiněním zjištění, že rodiče jsou s jeho školou - službou - vcelku spokojeni.

Na druhé straně si ředitel často stěžuje na nedostatek a nezájem rodičů o spolupráci. Rodiče mají vysoké nároky, ale o školu se začínají zajímat až když jsou jejich výchovné ambice ohroženy, děti nějakým způsobem ve škole selhávají. Tehdy vystupují jako nekompromisní kritici obhajující svá práva na perfektní službu, z problémů viní školu.

Žáci jsou pro ředitele prostředkem naplnění vysokých ambicí školy, důkazem její kvality. Proto si také vybírá pouze prvotřídní "materiál". Nejde však o vztah technokrata.

Ředitel si jako manažer a dobrý obchodník dobře uvědomuje co znamená vyhovění/nehovnění výchovným požadavkům a ambicím rodičů, ovládá současný diskurs úspěchu a výkonu. Jako pedagog a člověk však "své" děti lituje: "Nemají žádné dětství, znají pouze tvrdou práci a to je poznamenává". V přímých vztazích k nim je otevřený a upřímný a zdá se, že i děti se k němu chovají uvolněně a s důvěrou - například, dle naší zkušenosti, nezvykle volný přístup dětí do ředitelny v kteroukoliv dobu. Dalo by se říci, že v určitém smyslu ředitel chápe děti jako partnery, spolupracovníky.

Pedocentricky orientovaný ředitel ze ZŠ Hnědá se snaží jako prostředek udržování a potvrzování své mocenské pozice využívat autoritu osobního příkladu a chápajícího přístupu.

Škola trpí vysokou fluktuací učitelů, málo jich na ní vydrží déle než pár let a sbor je doplňován mladými, nezkušenými kantory. (Ve srovnání s tímto stavem ostře kontrastuje situace stabilního učitelského sboru na ZŠ Bílá, složeného převážně ze zkušených učitelů středního věku). Ředitel, který je sám na škole "za trest", se snaží své učitele povzbuzovat, dokazovat jim smysluplnost jejich práce. Záměrně učí v "nejhorších" třídách (matematika), aby ukázal, že i v nich lze dosáhnout úspěchů.

Jestliže se ředitel-manažer snaží naplňovat vysoké výchovné ambice rodičů a dle toho si vybírá i žáky a hodnotí učitele, pedocentricky orientovaný ředitel se setkává se zcela jiným problémem. Děti, zejména rómské, pocházejí vesměs z rodin, které škole nepřipisují podstatnější význam, berou ji jako povinnost a tím se jejich zájem vyčerpává. Ke kontaktům s rodiči zde dochází pouze při řešení výchovných problémů a přestupků proti školnímu řádu - nejčastěji neomluvené absence. Jejich iniciátorem je, na rozdíl od ZŠ Bílá, škola.

Specifickou výjimku tvoří spolupráce s ROI, v rámci níž byla založena na škole hudební třída pro malé rómské děti.

Ředitel této školy se řídí filozofií, že všechny děti mají být vzdělávány a že je nutné je pro školu motivovat a získávat. Tak přes úspěch v hudbě, ke které mají přirozené nadání, chce motivovat rómské děti, nebo rozdělením vyšších tříd na studijní a nestudijní, dát šanci prožít si pocitu úspěchu i slabším dětem a motivovat k práci nadanější žáky. Chce alespoň částečně eliminovat působení nevhodného rodinného zázemí, dětem i světu vyvrátit představu, že jde o podřadnou školu.

Ve svém výzkumu jsme narazili na dvě školy, které ač stojí v těsném sousedství, jsou zcela rozdílné. Jednu, úspěšně se deroucí na výsluní, přední místo mezi pražskými školami, řídí ambiciozní manažer. Druhá, žijící ve stínu své "slavné" sousedky, houževnatě bojuje pod vedením pedocentricky orientovaného ředitele o přiznání statutu plnohodnotné základní školy.

Kultura interakcí mezi učiteli a žáky ve sledovaných třídách

V této části kapitoly chceme uvést některá naše zjištění ze zúčastněného pozorování ve sledovaných třídách a přiblížit tak konkrétní pravidla řízení vzájemných interakcí mezi učiteli a žáky při vyučování.

Interakce třídních učitelk se svými žáky

Nejčastěji jsme se na obou školách zúčastňovali hodin vedených třídními učitelkami, s nimiž jsme také měli nejčastější kontakty a vedli nejvíce rozhovorů. Abychom mohli lépe nahlédnout do kultury třídních interakcí, zaměříme se nejprve na styly, jakými obě třídní učitelky vedou své žáky. Obě shodou okolností vyučují ve svých třídách český jazyk.

Podobně jako v případě ředitelů, bude výchozím bodem našeho srovnání způsob prezentace vlastních tříd třídními učitelkami.

Třídní učitelka ze ZŠ Bílá - řekněme ji Nová - hovoří o své třídě jako o jednom vnitřně nediferencovaném celku, organismu, osobnosti. Třidu charakterizuje jako dobrou, s velmi dobrým prospěchem. Jak jsme odpozorovali, má v ní vytipované oblíbence, kteří mají v určitých situacích dobře reprezentovat celek: "Tak kdo se nám dnes předvede? Budeš to ty, Aničko? Tak pojď". (Situace zkoušení přednesu Máchova Máje).

Třídní učitelka ze ZŠ Hnědá - řekněme ji Černá - nám podává mnohem pestřejší obraz své třídy. Vidí ji jako skupinu diferencovanou na velmi dobré a špatné žáky. Střed dle ní chybí. Mezi špatnými tvoří zvláštní skupinu Rómové. Hovoří o praktické inertnosti těchto dětí vůči jakémukoli vzdělávání. Podle jejích slov škola zpočátku malé cikány baví, ve věku kolem 11 let však u nich v souvislosti s dospíváním dochází ke zlomu a přestávají školu jako instituci "pro malé děti" brát vážně. Již jim nenabízí nic atraktivního.

V návaznosti na téma maturace Rómů se velmi často mezi učiteli na této škole hovoří o jejich sexualitě. Třídní učitelka Černá nám například se zjevným pohoršením či pohoršenou rezignací uvedla tuto historku:

Erika, žákyně 8. třídy, nechodila delší dobu do školy, aniž by dala o sobě cokoli vědět. Její třídní učitelka se náhodně setkala na ulici s Eričinou matkou a dotazovala se jí, co je s dcerkou, zdali není nemocná. Matka se zarazila a poté prohlásila: "Vidíte ji, mrchu! A korunu domů nedonese!"

Jiná učitelka nezvládající situaci ve třídě nám po hodině řekla: "To jsou celí oni! Jak na ty cikány leze jaro, chovají se jak zvířátka!" Rómové ve třídě - až na jednu dívku, se kterou měla učitelka konflikt - však při této hodině, jak je jejich zvykem, neprojevovali žádnou aktivitu, ani nepracovali, ani "nezlobili". "Bordel" obstarávaly "bílé" děti.

Zdá se, že hovor o Rómech a jejich živočišné sexualitě plní úlohu obhajoby selhání vzdělávacích snah pedagogů. Prezentování Rómů jako nekultivovaných lidí, neslučitelných s naší společností a jejími mravy, má omluvit pedagogickou rezignaci učitelů a potvrdit je alespoň morálně. V ZŠ Bílá jsme se s hovorem o žákovské sexualitě nesetkali.

Způsoby vedení vlastních tříd, jak jsme se s nimi u našich "třídních" setkali, můžeme označit jako styl úzkostné autoritativní kontroly (Nová) a styl klidné sebedůvěry ve vlastní autoritu (Černá).

Třídní učitelka Nová projevuje neustálou tendenci kontrolovat veškeré dění ve třídě, zejména poctivost a samostatnost práce dětí - "oni mohou podvádět". V rámci této tendence disponuje pestrým repertoárem prostředků kontroly autenticity žákovských projevů uplatňovaných

zejména v situacích diktátů a prověrek - dělení žáků na skupiny, rozsazování kamarádů, oddělování sousedů atlasy, vzájemná kontrola a oprava prací mezi spolužáky. Přestože se někdy snaží s dětmi jednat partnersky, velice rychle podléhá svým obavám a upadá do zaběhaného stereotypu.

Učitelka Nová se rozhodla dát dětem prověrku s tím, že si ji poté každý sám opraví a "kdo to bude mít bez chyby, dostane jedničku. Bude to i taková zkouška vaší poctivosti". Vzápětí oddělila sousedy v lavicích atlasy. Po vypršení určitého času přikázala dětem práce si mezi sebou vyměnit a vzájemně si je jinou tužkou opravit. Po chvíli se přihlásila jedna dívka, že má práci bez chyby. Učitelka přišla k ní a ještě dotazem její sousedky "prověřila", zda dvojice v lavici nepodváděla. Nakonec slíbenou jedničku udělila se slovy: "Já ti věřím, Evičko".

Děti jsou na tuto neustálou kontrolu zvyklé, nezaráží je, i když v neoficiálním vyjádření o své třídě, ironicky označují třídní učitelku jako "virus taháků", dělají si legraci z její úzkostnosti a nedůvěry.

Třídní učitelka Černá přistupuje k dětem s klidnou jistotou a sebedůvěrou v autoritu své pozice a schopnosti. V situaci prověrky řeší zcela jiný problém, nežli učitelka Nová, a to problém rezignace některých dětí na možnost úspěchu.

Martina se snažila odevzdat celohodinovou závěrečnou práci již po dvaceti minutách, aniž by vyřešila všechna zadání. Učitelka jí práci vrátila: "Vždyť si mi neodpověděla na polovinu věcí a už mi to dáváš! Neříkej mi, že neumíš určit ani podmět a přísudek. Vem si to zpátky a máš ještě dost času, abys něco vymyslela".

Děti se při prověrce zároveň chovají mnohem uvolněněji nežli sedmáci ze ZŠ Bílá, zcela samozřejmě si například chodí pro příručku pravopisu, či slovník cizích slov. Ve třídě je přítom klid.

Pokud tedy učitelka Nová požaduje a kontroluje především autenticitu autorství a poctivost práce v boji o známky, v ZŠ Hnědá se učitelka Černá snaží podporovat pracovitost a originalitu a požaduje samostatnost ve smyslu plně aktivní osobně zaangażované účasti každého žáka na práci (s výjimkou Rómů). Svým způsobem bojuje o udržení smysluplnosti pedagogického vztahu k žákům.

V souvislosti s charakteristikou třídních učitelk a specifik jejich vztahu k žákům se ještě zmíníme o fenoménu intimity vztahů "třídního" a "jeho" dětí.

Již po krátkém pozorování lze v našich třídách zaregistrovat odlišnou kvalitu vztahů dětí ke "svému třídnímu" a k učitelům ostatním. Třídní učitel má zpravidla vyšší přirozenou autoritu, může si dovolit mnohem neformálnější kontakt, jistou familiárnost ve vztahu se svými žáky nežli jiní učitelé, aniž by došlo k narušení "řádného" běhu hodiny.

Třídní učitelka Černá nám tento dojem potvrdila a jev objasnila dlouhodobou a hlubší vzájemnou znalostí, častějším a intenzivnějším kontaktem žáků a "třídního", účastí učitele na řešení osobních a rodinných problémů dětí, reciprocitou vzájemných služeb a "protislužeb". "Když mi támhle Honza třeba pomůže něco spravit, tak se na něj nemůžu zlobit kvůli tomu, že se mně zeptá, jak se mám".

V třídě dochází k vytvoření specifických emocionálně psychologických vazeb, děti mají obvykle svého "třídního" rády, respektují ho, pokud ovšem zachovává pravidla reciprocit ve vzájemných vztazích.

Učitelka Černá nás zároveň upozornila na fakt problémů vlastní výuky ve třídě kolegyňe, se kterou se třeba "nesnáší zrovna nejlépe". Žáci umí vycítit konflikty a napětí ve vztazích mezi učiteli a využívat tyto situace ve svůj prospěch. Učitelé se zároveň, ve vzájemném soupeření a rozepřích s kolegy, prosazují prostřednictvím svých žáků.

V ZŠ Bílá, kde jsou vztahy mezi dětmi a jejich "třídní" mnohem formálnější a méně vřelé, nežli na předchozí škole, jsme se s projevem intimity vztahů žáků k učitelce Nové setkali v situaci jejího návratu po nemoci, kdy chtěla zkoušet z látky probrané kolegou za její nepřítomnosti. Děti se začaly bránit: "My jsme si myslely, že to není úkol, když to není od vás". Po krátkých dohadách a výhrůžkách učitelka nakonec tento argument svých dětí akceptovala s tím, že příště to už ale musí umět: "Teď vám to tedy dávám já a už to píšu do třídní knihy". Psychologickým smyslem celé akce zde zřejmě bylo obnovení a potvrzení emocionálních kontaktů při zjevných dalších sociálních i "materiálních" ziscích - potvrzení rodičovsko-vlastnické role třídní učitelky ve vztahu ke svým dětem a naopak, vyhnutí se zkoušení apod.

Musíme však dodat, že k podobným situacím v souvislosti se "suplováním" dochází běžně ve všech předmětech. Kromě zmíněného faktoru určité intimity a vzájemné znalosti a podpory sem rovněž vstupují již učitelkou Černou zmíněné faktory rivality a konfliktů mezi kantory, šikovných žákovských manipulací těchto vztahů, jakož i využívání jejich vlastních "práv" - právo na svého učitele, právo na srozumitelný výklad a procvičení látky atd. Tento jev by si zasloužil hlubší analýzu.

Třída při vyučování - některé jevy a pravidla interakcí

Po rámcovém popisu vztahů třídního učitele a třídy se nyní podíváme na některé obecné situace vyskytující se při vyučování a na způsoby interakcí učitelů a žáků v nich.

Hodina oficiálně začíná příchodem učitele do třídy, utišením dětí, upoutáním jejich pozornosti a získáním kontroly nad žáky. V závislosti na celkovém stylu výuky a jednání se žáky a v souvislosti s tím na celkové autoritě, postupuje každý vyučující různě - od halasného tišení dětí již od dveří, po klidný příchod a mlčenlivé čekání na ticho (učitelka Černá).

Obecně se dá říci, že děti na začátku hodiny "neznobí", nechtějí si hned rozhněvat učitele a "vykoledovat" si trest. K vážnějším narušením dochází až v průběhu vyučování, jak se o tom za chvíli zmíníme.

Na našich školách jsme v souvislosti se začátkem hodiny a naší přítomnosti na ní zaznamenali dva různé způsoby reakce učitelů na nás. Zatímco se učitelka Nová táže hned v úvodu dětí, kdo se chce předvést, na ZŠ Hnědá učitelé často zahajují výuku stylem: "Doufám, že se mi přes hodinu nepředstavíte tak, jak to obvykle děláváte".

Skutečností však je, že to jak se děti "představí", záleží převážně na vyučujícím. Děti znají hodiny, na kterých se mohou předvádět, kdy nad nimi vyučující nemá, či lehce ztrácí kontrolu - "Přijďte se podívat na angličtinu, to teprve uvidíte srandu" - říká Petr ze ZŠ Hnědá poté, co jsme byli svědky poněkud "volné" hodiny výtvarné výchovy.

Angličtinu jsme navštívili a zjistili jsme, že Petr věděl, co říká. Setkali jsme se s případem hodiny - nehodiny. Učitelka měla program po didaktické stránce připravený dobře, nebyla však absolutně schopna převzít kontrolu nad třídou a výukou. Děti od samého počátku spustily "bengál", uspořádaly cirkusové představení pro sebe i pro nás, v rámci něhož ukazovaly, "co dovedou". Učitelka na ně vůbec nereagovala, učila schizofrenicky jako by mimo žáky, jen pro výuku samu. Děti postupně vyčerpávaly svůj repertoár a začínaly rezignovaně čekat na konec hodiny, který byl vysvozením pro obě zaangażované strany. Jediný, kdo po celou dobu v klidu seděl, byli rómští hoši dodržující pravidlo tiché přítomnosti na hodině a vyučování.

V ZŠ Bílá jsme se s ničím podobným nesetkali. I tam však docházelo občas k narušením výuky - jak hromadným, tak individuálním. Jak měl naznačit předcházející případ, ve zvládnutí těchto situací je důležitý kontakt učitele s žáky a umění jej udržovat a mít pod kontrolou.

Typickou situací, kdy dochází k uvolnění "morálky" ve třídě bývá konec prověrky, diktátu, písemky. Děti ventilují napětí z výkonu, baví se, dohadují, nadávají, smějí se a učitel tyto projevy krátkodobě toleruje - obvykle po dobu sbírání prací. Po upozornění typu "Tak už dost, pokračujeme!" se klid obvykle rychle obnovuje a práce pokračuje dál. Obě strany dodržují určitou nepsanou dohodu, zvyk, takže o narušení hodiny se v těchto situacích v pravém slova smyslu hovořit nedá.

O něco jiného jde v situacích protestů žáků vůči učiteli. Typickým případem je neočekávaná písemka či zkoušení.

V ZŠ Bílá třídní učitelka rozpoutala bouři nevole a protestů oznámením, že v rámci hodiny slohu se bude psát diktát. Poté, co protesty neutichaly, se učitelka ozvala: "Co je to za revoluci?! Já vám mohu dát diktát kdy chcete!"

Výraz "revoluce" používá tato učitelka v podobných situacích velmi často. Označuje tak vlastně chování dětí jako nezákonné, zcela převracující a rozvracející základní pravidla vztahů mezi učitelem a žáky, rušící "normální" školu. Děti po tomto upozornění pokaždé ztichly.

Na ZŠ Hnědá jsme se s "revolucí" či hlasitými protesty proti učitelovým záměrům nesetkali. Děti tam celkově berou školu mnohem volněji a bezstarostněji.

Dalším častým typem narušení výuky ze strany žáků jsou různé případy individuální nepozornosti, vyrušování, skákání do řeči, hraní si atd. Důležitým faktorem jejich vzniku je narušení pravidla reciprocit pozornosti, udržujícího neustálý kontakt učitele s žáky. Jeho podstata spočívá v tom, že žáci si vyžadují pozornost učitele a její absence v jakékoli podobě - učitel se věnuje pouze zkoušení, jednomu či některým žákům a pod. až po výše popsany případ úplného rozpadu hodiny díky rezignaci na kontakt s dětmi - je uráží a provokuje. Narušení tak může být snahou o upoutání pozornosti, navázání kontaktu nebo i pouhou provokací, zkoušením, kam až žák může "zajít". Děti rovněž využívají nemožnost učitele kontrolovat absolutně vše, co se ve třídě děje, mít všechny "pod dohledem", k různým hrám, či soukromým zábavám - čtení pod lavicí, dopisování si, kreslení, "opravu" hodinek atd. Neustále však za normálních okolností sledují zároveň učitele a svou činnost maskují, tají. Až v případě delšího nezájmu či učitelovy nepozornosti se přestávají kontrolovat a přecházejí do exhibice a provokace.

Učitelka Nová, úzkostlivě se snažící držet vše pod kontrolou, těmto situacím předchází a čelí neustálými slovními upozorněními a hrozbami. Naproti tomu učitelka Černá "pracuje s tichem" - její zmlknutí je pro žáky signálem, že se něco děje, že byly přistiženy při nevhodném chování apod. Přestupek někdy ironicky komentuje nevzrušeným hlasem: "No jo. Právě Honza má teď nejvíc jiné práce. To jsem zvědavá, co mi příště řekneš, když se tě náhodou zeptám na to, co tady bereme".

Verbální napomenutí se často týkají upozornění na tzv. pravidlo přidělování hlasu: "Ptal jsem se tě na něco?" nebo "Nyní se táž Evičky".

Zvláštním případem aplikace tohoto pravidla byla situace, kdy Zuzanka ze ZŠ Bílá řešila příklad u tabule, zatímco ostatní měli pracovat ve svých sešitech. Zuzanka však bezradně stála a čekala, zatímco děti v lavicích se bavily se sousedy, otáčely, radily. Učitelka, která mezi tím psala něco do svých poznámek se najednou vzpřímila, rozhlédla po třídě a

poté pravila k Zuzance: "Ale Zuzanko, právě ty jediná máš teď mluvit". Tímto postupem jednak třídu utišila, jednak z Zuzance přiděleného práva mluvit udělala povinnost, úkol vyjádřit se.

Tato příhoda se odehrála při procvičování minulé látky, což byla nejčastější situace, se kterou jsme se mohli na hodinách v obou školách setkat. Učitelé na náš zájem podívat se na jejich hodinu obvykle reagovali: "Pojďte, ale stejně nic nevidíte. Dnes budeme opakovat". Pod "ničím" se skrývalo zejména zkoušení a výklad. Zkoušení jsme zažili pouze jednou, svědky výkladu jsme byli několikrát.

Procvičování a výklad se neustále prolínají a navzájem na sebe navazují. Způsobu výklad - zaměření spíše na mechanickou paměť nebo na logiku vztahů a souvislostí - odpovídá i způsob procvičování - "dril až do zblbnutí" při hodině matematiky v ZŠ Bílá, či snaha najít podstatu problému u těžké látky v ZŠ Hnědá.

Musíme podotknout, že tyto dva způsoby objasňování a procvičování nelze mechanicky stavět proti sobě. Jak jsme zjistili, v každém předmětu existuje cosi jako abeceda, základní slovník, "trivium", které musí žák namemorovat, chce-li porozumět jazyku širších souvislostí a vztahů v dané oblasti. Na chemii v ZŠ Bílá učitel říká: "To jsou základní kyseliny. Ty se prostě musíte nabířovat a znát zpaměti. Myslet můžete u těch složitějších".

Učitel tímto zároveň vyjádřil i fakt, že přemýšlet, t.j. váhat, neznamená odpověď automaticky, se ve škole může jen v případě učiva, které je mimo rámec tzv. povinného souboru. Podobně učitelé často děti upozorňují na to, co si mají v sešitu či knize podtrhnout, zapamatovat, co musí bezpodmínečně znát. Neznalost těchto věcí se nepardonuje ani v případě následného procvičování či opakování. Kulturně tato skutečnost poukazuje na rozlišování logiky nutnosti - ovládnutí vnitřní logiky předepsaného učiva, základního jazyka - a logiky tvůrčího myšlení - hledání a objevení nových, nekonvenčních vztahů a souvislostí.

V případě výkladu a procvičování látky jsme se na ZŠ Hnědá setkali s mnohem individuálnějším přístupem k dětem nežli na jazykové škole. Učitel se věnuje obvykle slabším žákům, s výjimkou Rómů, přičemž sleduje, zdali ostatní pracují a rozumí problematice. Na ZŠ Bílá bývají děti vyvolávány či oslovovány zpravidla mechanicky podle pořadí v lavicích, či zcela náhodně. Děti jsou tu vnímány obecně jako nadané, ambiciozní, soutěživé a dokonce jako "podvratácké". Tímto označením učitelé vyjadřují fakt, že mnohým dětem jde jen o formální uznání za výkon, o známku, jsou nesebekritické a individualistické.

Na druhé straně, jak ukázaly výpovědi těchto dětí v "klimatologickém" dotazníku a v neoficiální kresbě své třídy (pouze "pro nás"), je to právě individualismus a nediferencovaný přístup učitelů, co jim vadí.

Žakovské perspektivy školy a života

V této části naší kapitoly vycházíme z rozboru Poznatkových bilancí, z analýzy dat získaných ze sociologického dotazníku a z dotazníku třídního klimatu.

Základní charakteristiky textů bilancí

Jako základní charakteristiky bilancí jsme zvolili jejich žánr, délku, kvalitu vyjadřování a pravopisu.

Úroveň vyjadřování a pravopisu a také délka textu byla hodnocena s ohledem ke společnému standardu danému souhrnem výpovědí z obou sledovaných tříd.

Součástí práce na hodině a udržování kontroly nad třídou je také využívání, přidělování a vymezování času. Učitel se snaží efektivně využít celou hodinu jako dobu práce. Tak například i při zkoušení či opakování pouze s jedním žákem, přiděluje ostatním dětem práci, kterou následně kontroluje.

Na ZŠ Hnědá jsme se však setkali i s opačným případem, kdy si hoch na hodině výtvarné výchovy opakoval slovíčka z němčiny - "Nic se neděje, tak alespoň využiju čas". Na ZŠ Bílá takto děti využívaly přestávku, s čímž jsme se na druhé škole nesetkali.

Podobně, jak jsme v úvodu hovořili o začátku hodiny v souvislosti s učitelovým uchopením kontroly nad třídou, tak i konec "zaměstnání" je vymezen až na učitelův pokyn. Před blížícím se zvoněním lze přitom pozorovat zvýšenou aktivitu ve třídě, zrychlení činností za účelem "splnění plánu".

Učitel obvykle hodinu příliš neprodlužuje, bedlivě si však hlídá, aby to byl on, kdo oficiálně práci ukončí - "Ještě jsem neskončil!"

V souvislosti s kontrolou času a práce na hodině jsme na ZŠ Hnědá byli svědky hry na náhradní hodinu. Učitelka výtvarné výchovy, mající nízkou autoritu u dětí, poměrně brzy po začátku hodiny ztratila kontrolu nad třídou. Děti se začaly volně bavit a "dovádět". Na jejich chování učitelka zareagovala: "Mám dojem, že si dnes po vyučování uděláme náhradní hodinu". Děti se na chvíli uklidnily a poté začaly opět s volnou zábavou. Učitelka znovu opakovala svou hrozbu a děti se ztišily. Tato interakce se opakovala několikrát. Až v situacích, kdy učitelka po své hrozbě otevřela třídní knihu s tím, že do ní náhradní hodinu zapíše, děti se slibem, že už budou opravdu hodné, na relativně delší dobu upustily od své "produkce".

Jak jsme zjistili z opakovaných pozorování i z rozhovorů s dětmi, tato hra se opakuje téměř pokaždé. Děti doposud náhradní hodinu nikdy nedostaly, ale ví, že při překročení rámce hry a pravidel dohadování - "špásování" - by mohly učitelku skutečně vyprovokovat k oboustranně nepřijemnému zákroku.

Na ZŠ Bílá jsme se s podobným "folkrolem" nesetkali. Vztahy mezi učiteli a žáky jsou tam mnohem vážnější, vysloveně pracovní.

Doposud uvedené jevy a příklady ze vztahů mezi učiteli a žáky ilustrují další zjištěné rozdíly mezi našimi školami. Připsat se dají mnoha faktorům: pověst školy, styl jejího vedení, ambice a aspirace školy i rodičů a dětí, rodinné zázemí atd. Tato zjištění zároveň vypovídají o rozdílech, jak se jeví nám jako pozorovatelům školního života.

V následující části naší kapitoly se pokusíme popsat rozdíly mezi školami z hlediska pohledu žáků.

Nejčastějším žánrem Poznatkových bilancí sebraných ve skupině 20 žáků (13 chlapců a 7 dívek) ZŠ Hnědá je výčet a maskovaný výčet (9 případů, tj. 35,00 %), na druhém místě je to výčet kombinovaný s vyprávěním či úvahou (5x, tj. 25,00 %). Čisté vyprávění se vyskytlo 4x (tj. 20,00 %) a čistá úvaha 1x (tj. 5,00 %).

Nejčastějším žánrem 24 (9 chlapců a 15 dívek) Poznatkových bilancí je v ZŠ Bílá také výčet a maskovaný výčet (15x tj. 26, 50 %) a na druhém místě to bylo vyprávění kombinované s úvahou (3 případy, tj. 12,50 %). Pak následovaly kombinace vyprávění s výčtem a vyprávění s úvahou (oboje ve 2 případech, tj. 8,33 %) a 1x (tj. 4,16 %) se vyskytla čistá úvaha a kombinace úvahy s vyprávěním.

Úroveň vyjadřování a pravopisu jsme hodnotili takto:

ZŠ Hnědá

	nadprůměrné	průměrné	podprůměrné	nehodnotitelné
Pravopis	5 (25 %)	6 (30 %)	7 (35 %)	1 (5 %)
Vyjadřování	3 (15 %)	6 (30 %)	7 (35 %)	4 (20 %)

Pravopis i vyjadřování podprůměrné	4 (20 %)
Pravopis i vyjadřování průměrné	6 (30 %)
Pravopis i vyjadřování nadprůměrné	3 (15 %)
Pravopis lepší než vyjadřování	5 (25 %)
Vyjadřování lepší než pravopis	2 (10 %)

ZŠ Bílá

	nadprůměrné	průměrné	podprůměrné	nehodnotitelné
Pravopis	17 (70,83%)	3 (12,50%)	1 (4,15%)	3 (12,50%)
Vyjadřování	9 (37,50%)	8 (33,33%)	3 (12,50%)	4 (16,66%)

Pravopis i vyjadřování podprůměrné	0
Pravopis i vyjadřování průměrné	4 (16,66%)
Pravopis i vyjadřování nadprůměrné	9 (37,50%)
Pravopis lepší než vyjadřování	10 (41,65%)
Vyjadřování lepší než pravopis	1 (4,15%)

Délka textu byla hodnocena takto:

ZŠ Hnědá

	Chlapci	Dívky	Celkem
Krátký	4	0	4 (20 %)
Spíše krátký	4	0	4 (20 %)
Spíše delší	4	1	5 (25 %)
Dlouhý	1	6	7 (35 %)

ZŠ Bílá

	Chlapci	Dívky	Celkem
Krátký	2	1	3 (12,50%)
Spíše krátký	6	3	9 (37,50%)
Spíše delší	1	2	3 (12,50%)
Dlouhý	0	9	9 (37,50%)

Spolupráce žáků, tedy případ, kdy jsou si dvě bilance velmi podobné a evidentně je inspirována jedna druhou se v ZŠ Hnědá vyskytla 4x, t.j. u dvou dvojic a podepsali se dva žáci, přestože instrukce uváděla práci jako anonymní. V ZŠ Bílá se spolupráce vyskytla ve 14 případech, t.j. u 7 dvojic, 11 školáků si práci podepsalo a jeden si ji označil alespoň monogramem.

V ZŠ Hnědá je v kategorii žánr na prvním místě výčet (maskovaný výčet) a na druhém místě výčet v kombinaci s jinými žánry. Úroveň prací byla nejčastěji hodnocena jako průměrná a podprůměrná a děti měly tendenci psát spíše delší a dlouhé texty.

V ZŠ Bílá je v kategorii žánr na prvním také místě výčet (maskovaný výčet), ale na druhém místě je to úvaha v kombinaci s vyprávěním. Úroveň prací byla převážně nadprůměrná a děti psaly texty buď spíše krátké, nebo naopak dlouhé.

Za povšimnutí stojí, že do kategorie "dlouhého" textu patří v obou skupinách, až na jednu jedinou výjimku, bilance dívek. Dívky byly také lépe hodnoceny při posuzování úrovně pravopisu a vyjadřování, častěji používaly prvku úvahy.

Častější spolupráci mezi dětmi v ZŠ Bílá je možné vysvětlit navyklým stylem práce, při kterém si děti vzájemně opravují své práce. (Obdobnou situaci jsme zažili při zadání Dotazníku třídního klimatu, kdy si děti vzájemně "kontrolovaly", jak vyplnily dotazníky). Vyšší počet podepsaných textů zde může souviset s potřebou předvést se a s pocitem hrdosti na svůj výkon.

Práce dětí ze ZŠ Hnědá byly méně často označeny jménem, ale o to více byly volné, více dětí "uteklo od tématu" a mluvilo o svých problémech, nesouvisejících ani se školou, ani s učením.

Místo školy a perspektiva další kariery

V této části využíváme dat z Poznatkových bilancí a "sociologického" dotazníku. Snažíme se o poznání žákovy perspektivy školy a jeho představy další školní kariery.

U žáků ZŠ Hnědá zůstává škola nezmíněna v 1 případě (5%), jinak je její obraz značně široký. Nejčastěji je popisována jako místo podávání výkonu: "Neučím se moc dobře, ale snažím se" (7 případů, tj. 45 %) a jako místo zvládnutí trivia: "Začal jsem chodit do školy. Zde jsem se naučil číst a psát" (6 případů, tj. 30 %). Na druhém místě se objevuje škola jako místo socializace a sociálních kontaktů. "Naučila jsem se chovat ve škole i mimo školu" či "Do školy moc ráda nechodím, jenom kvůli kamarádkám" (4x, tj. 20 %). Pak vystupuje škola, která je místem učení se jednotlivým předmětům: "Z toho jsem se naučil: Přírodopis, fyziku, Matematiku, s těma ostatníma to již není tak -horký-". Je také něčím, na co si musíme zvykat, učit se tomu: "Naučil jsem se chodit do školy". Oboje toto pojetí se vyskytlo ve 3 případech, tj. 15 %. Škola je i místem vzdělávání: "jít na střední školu, kde bych se naučil ještě plno zajímavých věcí" (2x, tj. 10 %) a místem úspěchů: "Ve škole se velmi dobře učím, což se ukazuje i na vysvědčení" (také ve 2 případech). Zajímavým jevem je chápání základní školy jako určitého odrazového můstku, jakési brány, která otevírá či uzavírá přístup k dalšímu vzdělání: "Až skončím povinnou školní docházku, chtěl bych jít na strojírenskou školu" či "Chtěla bych dělat u zvířat, nebo vychovatelku v mateřské škole, ale nemám na to známky, nejde mi to". Škola zde není hodnocena.

V ZŠ Bílá je škola nezmíněna ve 4 případech (16,67 %), jinak je její obraz také velmi rozmanitý. Nejčastěji je chápána jako místo získávání vědomostí (41,67 %).

Dokumentují to výroky typu: "ve škole nám dávají vzdělání z různých pramenů", či je zmíněna via jednotlivé vyučovací předměty (20,83 %): "Ve škole to byla matematika, čeština, angličtina, němčina, ruština, zeměpis, dějepis, přírodopis, fyzika, chemie". Jen o něco méně početné (4x, tj. 16,67 %) je zastoupení školy jako místa zvládnutí trivia: "V první třídě jsem se vlastně naučil ty nejzákladnější věci, které člověk zná a měl by je umět. Číst, psát trošku málo počítat". Je také místem učení se jazykům: "Ve vyšších třídách jsem se naučil a ještě se učím mateřskému jazyku i dvěma cizím jazykům. Je to angličtina a němčina". Objevuje se i pojetí školy jako místa hodnocení: "mám z ní špatné známky ..." či podávání výkonu: "Chtěl bych také zlepšit učení ve škole". Je i místem socializace: "Velice hodnotím výuku paní učitelky Č. v šesté třídě, která nás naučila základy společenského chování", přípravy na život: "Škola nás připravuje do života. Né tak docela, ale trošku určitě", i zábavy: "Ve škole připravujeme nástěnku. To je také zábavné". Škola je zde nejen kladně hodnocena, ale i kritizována (3 případy, tj. 12,50 %), nejčastěji pro nedostatečnost výuky: "Také mě učili jazyky, ale to mně připadá málo", či "Chtěla bych se naučit víc a ne marnit čas s ekologií, kde je to pořád to samé".

Přání pokračovat ve studiu na střední škole se v bilanci ze ZŠ Hnědá vyskytlo 4x (20 %), vždy bez návaznosti na vysokou školu, přání vystudovat VŠ se v této skupině nevyskytlo. Přání učit se cizí jazyk(y) se objevuje 2x (10 %), být vzdělaný, zdokonalovat se, si přeje jeden žák (5 %). Přání cestovat či pracovat v zahraničí se neobjevilo. Poměrně frekventované je přání být bohatý, umět šetřit, hospodařit (4x, tj. 20 %) a touha naučit se sebeobranu, karate a pod. (3x, tj. 15 %), která se v bilancích ze ZŠ Bílá nevyskytla.

Ve vzorku ze ZŠ Bílá se přání vystudovat střední školu objevuje v bilancích 7x (29,16 %) a z toho 3x je tato SŠ chápána jako předstupeň studia na VŠ. Přání vystudovat VŠ

se celkem vyskytlo v 5 bilancích (20,83 %). Přání naučit se cizí jazyky se vyskytlo 14x (50,83 %), být vzdělaný a zdokonalovat se chce 5 dětí (20,85 %). Poměrně častá je touha cestovat, pracovat v zahraničí (5 případů, 20,83 %).

Školáci ze ZŠ Hnědá hodnotí svoji školní úspěšnost jako "patřím k průměru, ale v některých předmětech patřím k těm nejlepším" či jako "jsem průměrný, v ničem nevykáním" (v obou případech je to 31,58 %). Na rozdíl od dětí ze ZŠ Bílá se 15,71 % zdejších školáků zařadilo mezi "nejlepší žáky ve třídě". Vždy dva žáci (10,53 %) se zařadili do kategorie "mám podprůměrný prospěch, i když v některých předmětech jsem na tom lépe" a do kategorie "jsem ve všem podprůměrný".

V ZŠ Bílá se žáci hodnotí nejčastěji jako "patřím k průměru, ale v některých předmětech patřím k těm nejlepším" (75,83 %) či se považují za "průměr, v ničem nevykající" (25,00 %). Žádné z dětí samo sebe nezařazuje do skupiny nejlepších žáků a pouze 2 (8,33 %) se řadí mezi slabé a další dva mezi nejslabší žáky.

Pro žáky ze ZŠ Hnědá je škola hlavně místem podávání výkonu, zvládnutí učiva a socializace. Je to uzavřený systém, který se odlišuje od reálného života a děti cítí potřebu ovládnout ty dovednosti, které jim umožní prosadit se/přežít v reálném životě - ať už na úrovni přímé fyzické obrany, či na úrovni zabezpečení si dobrých materiálních podmínek. /Ke stejným výsledkům došel i Charlot u francouzských dětí z dělnických rodin¹/ Pro děti ze ZŠ Bílá je škola, na různé úrovni abstrakce, místem získávání vědomostí a učení, je přirozenou součástí života. Svoji budoucnost orientují směrem k akademické/ vysokoškolské kariéře.

Konkrétní představa o budoucí profesi se v obou skupinách vyskytuje zhruba stejně často, o svém budoucím povolání má jasno asi 20% žáků, i když jejich volba se nám dospělým může zdát často nereálná, jako v případě stíhacího pilota či profesionální zpěvačky. Ale pokud je tato představa spojena s volbou odpovídající střední školy /SPŠ strojírenská, konzervatoř/, je tu již určitý cíl, záměr, který řídí další aktivitu, a není to jen pouhé snění a dětské fantazírování.

Představa o rodinném životě, péči o partnera a děti je o něco častější, ale výrazně konkrétnější ve skupině dětí ze ZŠ Hnědá. Zde jsou představy často zřetelně ovlivněny negativními zkušenostmi z rodinného života rodičů: "...ale hlavně, až budu mít děti a manžela, abych na ně měla co nejvíce času a byli jsme spolu šťastní".

Rodinné zázemí žáků

Rodiče vystupují v bilancích ze ZŠ Hnědá jako vzor pro zvládnutí manuálních dovedností: "Vím, že se to nemá říkat, ale táta je děsně šikovnej", či jsou vzorem charakterových vlastností: "Povahově jsem spíš po mémě" (obojí ve 3 případech, tj. 15%). Často jsou rodiče/rodina hodnoceni negativně: "Můj nevlastní táta je děsně protivnej, myslí jenom na práci" (3x, tj. 15 %).

Rodiče v bilancích školáků ze ZŠ Bílá vystupují často jako profesní vzor: "Chtěl bych se dostat do IB, kde pracuje táta", rodina je pak místem rozvoje intelektuálních schopností, její členové děti učí, motivují a podporují jejich koníčky: "také mě moje teta učí hrát na klavír". To vše ve 12 případech (54,25%). Rodina také poskytuje vzor pro určité povahové charakteristiky, sociální dovednosti: "Rodiče mě naučili mít výdrž, neustupovat" (4x, tj. 16,66 %). Méně často, jen 2x (4,16%), vystupuje rodina jako místo nácviku prakticko-manipulativních dovedností: "Od maminky bych se chtěla naučit vařit různá dobrá jídla".

Analýza údajů ze "sociologického" dotazníku ukázala, že ve vzdělání našich žáků jsou mezi sledovanými třídami výrazné rozdíly (viz tabulku).

Zjištěné kombinace vzdělání rodičů:

kombinace	ZŠ Bílá	ZŠ Hnědá
VŠ x VŠ	11	0
VŠ x SŠ	4	2
VŠ x OU	1	0
VŠ x nev	2	0
SŠ x SŠ	2	2
SŠ x OU	2	3
SŠ x ZŠ	0	1
SŠ x nev	2	1
OU x OU	0	1
OU x nev	0	4
nev x nev	0	4

VŠ vysoká škola
 SŠ střední škola
 OU odborné učiliště
 ZŠ základní škola
 nev nevím

Naprostá většina dětí ze ZŠ Bílá pochází z rodiny, kde má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání - 18 žáků, t.j. 75 %. Z toho v 11 případech (zhruba 45 %) mají vysokoškolské vzdělání oba rodiče. V dalších případech se kombinuje vysoká škola a střední škola (4, t.j. 16 %), vysoká škola a odborné učiliště (1, t.j. 4 %) a ve dvou případech respondenti uvádějí, že vzdělání druhého z rodičů neznají (8 %). Zbytek dětí z této třídy (6, t.j. 25 %) pochází z rodiny, kde má alespoň jeden rodič středoškolské vzdělání.

Proti tomu pouze dvě děti (11 %) ze ZŠ Hnědá pocházejí z rodiny, kde má alespoň jeden z rodičů vysokou školu. V obou případech jde o kombinaci vysoké školy a střední školy. Z dalších dětí má alespoň jeden z rodičů střední školu v 6 případech (33 %). Ostatní děti uvádějí pouze vyučení některého z rodičů (5, t.j. 28 %). Rodiče se také méně často odhodlali k soukromému podnikání (3 proti 8).

Poměrně velká část dětí z této skupiny (4, t.j. 22 %) nezná vzdělání ani jednoho ze svých rodičů. V základní škole Bílá jsme se s tím nesetkali.

V případech, kdy děti uvádějí neznalost vzdělání jednoho z rodičů (4 v ZŠ Bílá a 5 v ZŠ Hnědá), jde většinou (7x) o neznalost otce vzdělání. Tato neinformovanost nesouvisí s tím, jestli otec žije s rodinou, či ne.

Dalším zajímavým zjištěním je fakt, že z celkového počtu 20 rodin, kde má alespoň jeden rodič vysokou školu, je tímto rodičem, až na dvě výjimky vždy otec. Tato skutečnost by mohla souviset s tradicí, podle které je nositelem akademické kariéry v našich rodinách častěji muž.

Rodiče v ZŠ Hnědá si nejčastěji přejí, aby jejich děti dále studovaly na střední škole (36,84 %), či nastoupily do některého učebního oboru (26,32 %). Gymnázium se zde

ocitá až na třetím místě. VŠ si pro své děti přeje 52,64 % rodičů, ale nepřeje si ji celých 15,79 %. Přání dětí odpovídají zhruba přání rodičů, 36,84 % jich chce jít na střední školu a 26,32 % do učiliště. Tato shoda se potvrdila i při statistickém zpracování výsledků.

Podle žáků ze ZŠ Bílá si jejich rodiče nejčastěji přejí, aby pokračovali ve studiu na střední škole (33,33 %), či na gymnáziu (25,00 %). Učební obor zde zaujímá až třetí místo, přeje si jej pro své děti jen 20,83 % rodičů. Studium na vysoké škole by si přálo 62,50 % a nepřálo 4,17 % rodičů. Přání žáků odpovídají přání rodičů. Nejvíce dětí by chtělo studovat na střední odborné škole (29,17 %) a na druhém místě pak je gymnázium (25,00 %). K rozporu mezi rodiči a dětmi dochází nejčastěji při volbě mezi střední školou a gymnáziem. Dvě třetiny voleb dětí a rodičů se pohybuje mezi "určitě chci na VŠ" a "asi bych si přál studovat na VŠ". Z dalšího srovnání vyplývá, že je zde jasně plánovaná kariéra vedoucí přes gymnázium (méně často přes SŠ) ke studiu na VŠ.

Perspektiva vlastní třídy

V dotazníku "My Class Inventory" * str. 188 /pro zjednodušení tak označujeme oba klimatologické dotazníky - MCI i ICEQ/ se v hodnocení reálného obrazu třídy obě třídy příliš neliší a to ani jedna od druhé, ani od celého sledovaného souboru. Pouze děti ze ZŠ Bílá hodnotí svoji třídu jako méně soudržnou (tento rozdíl je statisticky významný) a také mají tendenci hodnotit školu jako méně náročnou než děti ze ZŠ Hnědá.

V tom co by si přáli, tedy představa ideální třídy se u žáků ZŠ Hnědá téměř přesně shoduje s ideálním obrazem, který mají i žáci ostatních sledovaných škol. Děti ze ZŠ Bílá si přejí, v porovnání s ostatními dětmi, výrazněji nižší soutěživost (i tento rozdíl je statisticky významný) a méně třenic a rozporů ve třídě.

Výraznější rozdíly však nacházíme při srovnání rozdílů mezi reálným obrazem třídy, tedy mezi tím jak děti třídí klima prožívají a mezi jeho ideálním obrazem, mezi třídou do které by si přály chodit. Školáci ze ZŠ Hnědá si s daleko menší intenzitou, než děti v ZŠ Bílá i než děti z celého sledovaného souboru přejí, aby bylo ve škole méně třenic a slabší je i jejich přání po větší kohezivnosti třídy (rozdíl je statisticky významný) a to zvláště v porovnání se ZŠ Bílá, ale toto přání je u nich slabší i ve srovnání s celkem všech sledovaných škol.

K největšímu rozporu mezi ideálním a reálným obrazem třídy u dětí v ZŠ Bílá dochází při posuzování soutěživosti, kde přání po menší kompetitivnosti je zhruba dvojnásob silnější, než u dětí ze ZŠ Hnědá a než u celého souboru (výsledek je statisticky silně významný). Statisticky významnější je u nich i přání po větší stmelnosti, soudržnosti třídy.

K ještě významnějším rozdílům mezi oběma sledovanými třídami však dochází při srovnávání reálného obrazu práce ve škole. V ZŠ Bílá skórují školáci výrazně níže ve škále Personifikace, tedy hodnotí postoj učitele k jednotlivým žákům jako méně diferencovaný, méně osobní a to jak ve srovnání s celým souborem, tak se ZŠ Hnědá (rozdíl je statisticky významný). Obdobně nízko, ve srovnání s celou skupinou i se ZŠ Hnědá, skórují ve škále Investigace, stupnici hodnotící problémový styl vyučování (rozdíl je opět statisticky významný). Nízko také skórují, opět jak ve srovnání s celým souborem, tak s párovou školou na škále Diferenciace, škále postihující individuální a skupinovou výuku. Hodnocení školáků v ZŠ Hnědá se v těchto škálách téměř kryje s průměrem celého sledovaného souboru.

Děti ze ZŠ Hnědá však výrazněji skórují na stupnici Independence, to znamená na škále volnosti, škále možnosti

zasahovat do chodu práce ve škole. Tato hodnota je u nich výrazně vyšší než u žáků párové školy a je o něco vyšší než je průměr v celém sledovaném vzorku.

Při srovnání rozdílů mezi reálným obrazem a ideální představou práce ve třídě, nacházíme největší rozdíly u dětí ze ZŠ Bílá na škále Personifikace, kde rozdíl mezi realitou a ideálem je více než dvojnásobný ve srovnání se ZŠ Hnědá a více jak jeden a půlkrát vyšší než u celého souboru (statisticky silně významné). Stejně tak nacházíme u těchto dětí téměř dvojnásobnou diskrepanci mezi realitou a ideálem na škále Investigace, kde investigace je mnohem nižší, než by si školáci přáli.

Pro žáky ze ZŠ Bílá je tedy škola o něco méně náročná, ve třídě panuje značná soutěživost a mezi dětmi dochází k častějším konfliktům. Postoj učitele k sobě pocítují jako méně individualizovaný, přejí si, aby se bral větší ohled na jejich osobnost, ale zároveň pocítují určitou kompetenci při zasahování do průběhu vyučování. Tradiční systém výuky jim nevyhovuje, preferují problémový styl skupinového vyučování.

Pro děti ze ZŠ Hnědá je sice škola průměrně obtížná, s obvyklým množstvím konfliktů a oproti dětem ze ZŠ Bílá pocítují menší potřebu, nebo snad menší možnost zasahovat do jejího chodu, měnit pravidla fungování systému a zároveň se cítí tímto systémem omezovali. Učitelé zde citlivěji reagují na individuální potřeby jednotlivých žáků, což nám potvrdilo i pozorování v průběhu vyučování a rozhovory s jednotlivými učiteli.

V obou skupinách většina dětí uvádí, že má ve škole několik kamarádů a po prázdninách se těší do školy. Děti ze

ZŠ Hnědá však častěji než děti ze ZŠ Bílá vypovídají, že mají kamarády mimo třídu a že se po prázdninách do školy vůbec netěší.

Rozdíl v prospěchu * str. 187 mezi oběma třídami není pouze rozdílem jejich průměrného prospěchu, ale i rozdílem rozložení průměrného prospěchu jednotlivých žáků ve třídě.

V ZŠ Hnědá je průměrný prospěch 2,36, ale průměrná známka jednotlivých žáků je velmi variabilní (jedna dívka má samé jedničky, 5 žáků má vyznamenání, jeden chlapec bude dělat opravnou zkoušku a 3 žáci neprospěli - jeden z nich bude třídu opakovat, druhý končí povinnou školní docházkou a třetí se stěhuje s rodiči na Slovensko). Nejvíce dětí má průměr 2,51 a horší /je jich 43,48%/, pak následuje skupina dobrých žáků s prospěchem 1,36-1,70 a nakonec je tu skupina školáků, kteří mají prospěch průměrný - 1,36-1,37. Vidíme tedy, že v rámci této třídy jsou žáci velmi dobří, průměrní a slabí, což se neshoduje s hodnocením učitelů, podle kterého třídě chybí střed.

V ZŠ Bílá je průměrný prospěch 1,42 (dva žáci měli samé jedničky, 15 žáků mělo vyznamenání a nejhorší žák má průměr 1,85), nejvíce žáků má prospěch v rozmezí 1,00 - 1,35 /těch je 46,42%/ a pak 1,36-1,70 /těch je 35,70%. Školáci jsou tedy rozdělení do dvou, zhruba stejně početných skupin: jsou tu ti nejlepší, patří do I. prospěchového pásma a pak ti "slabší". Slabší píšeme v uvozovkách, protože prospěch 1,7 patří v jiných školách mezi ty průměrné či dokonce lepší výsledky.

V obou třídách je průměrný prospěch dívek o něco lepší než průměrný prospěch chlapců.

Závěr

V kapitole " Faktor školy a třídy " jsme si chtěli v rámci co nejkompaktnějších pohledů zohledňujících kulturní specifika dvou srovnávaných škol, přiblížit a ilustrovat konkrétně situační význam údajů a dat získaných používanými výzkumnými metodami. Nyní se pokusíme naše základní zjištění krátce shrnout v interakčním rámci vztahů kultury instituce a jejích aktérů.

Dva různé styly vedení škol, které jsme v kapitole popsali, musíme chápat v konkrétních kontextech odlišných kulturních podmínek těchto institucí. Dá se předpokládat, že každý z našich ředitelů by se choval na druhé srovnávané škole jinak. Manažer by například sotva mohl navazovat kontakty se zahraničními ambasádami a pedocentrický ředitel by se již například nemusel zabývat problémem motivace dětí k učení. Zároveň je možné, že manažer by ze ZŠ Hnědá dokázal udělat "dobrou" školu - otázkou by byla demokratičnost jeho postupu - a že pedocentrista by neobstál v konfliktu s ambiciózními rodiči.

Možností je mnoho, poněvadž určitý styl a strategie řízení školy je vždy výsledkem kombinace jak osobnostních předpokladů ředitele a jeho perspektiv školy a vzdělávání, tak konkrétních společensko kulturních podmínek.

Totéž lze tvrdit i o námi zjištěných odlišných způsobech vedení dětí třídními učitelkami. Na této úrovni již je však osobnostní vklad do jednání a uplatňování určité strategie vyučování potenciálně silnější. Téměř na každé škole se lze setkat s učiteli "demokraty" i "autokraty".

Na druhé straně, dáme-li úzkostně autoritativní styl vedení třídy učitelkou Novou do souvislosti se zjištěnými fakty celkově značně formálních, pracovních vztahů učitelů k dětem dětí k nim, vidíme zde i silný vliv kulturního pozadí této ambiciózní, "pracující" a podnikající školy na vztahy

učitelů a žáků. U dětí na ZŠ Hnědá, vedených mnohem volněji, zvyklých na značnou svobodu a autonomii, by učitelka Nová asi mnoho šancí na "přežití" se svým přístupem neměla.

Učitelce Černé by naopak mohli na ZŠ Bílá vadit příliš upjatí a ambiciózní žáci, kteří jsou i v řeči některých svých učitelů označováni za "podvratáčky".

V této souvislosti jsme se v řeči některých učitelů na obou školách setkali se selankou poklidné vesnické školy a nezkažených dětí v ní. Jak jsme však viděli, na obou školách jsou děti "zkažené" zcela jinak - jednou jsou příliš ambiciózní, po druhé pro ně škola nemá téměř žádný význam a autoritu, své učitele "zlobí" a provokují.

V poslední části naší kapitoly jsme se zaměřili na žáky a na kulturní podmínky z nichž pocházejí, abychom tak lépe pochopili faktory vytvářejí odlišné žákovské kultury na obou školách.

Děti ze ZŠ Hnědá pocházejí převážně ze středoškolských a dělnických rodin a rodiče jsou pro ně konkrétním vzorem zvládnání prakticko - manipulativních dovedností či modelem povahových charakteristik. Základní školu vesměs pocítují jako něco vnějšího, něco co musí akceptovat, a proto se necítí oprávněni zasahovat do jejího systému. Vidí ji jako uzavřený celek poměrně ostře kontrastující s opravdovým životem. Také centrum jejich společenského života je často mimo školu. Představu svého dalšího života orientují převážně směrem k založení, dobrému materiálnímu zabezpečení a starostlivé péči o rodinu.

Rodinné zázemí žáků ze ZŠ Bílá je převážně vysokoškolské a středoškolské a rodiče jsou pro své děti výrazným profesionálním vzorem. Rodina motivuje a vytváří

příležitost pro různou zájmovou činnost a její členové vystupují často v roli učitelů. Pro tyto děti je škola velmi důležitá ve smyslu užitečnosti, školní učení je něčím přirozeným a neustálé vzdělávání je součástí života. Úvahy o své budoucnosti orientují převážně směrem k profesionální, vysokoškolské kariéře.

Potvrdilo se, že vzor rodičů, typ rodiny, ve které dítě vyrůstá, formuje jeho vztah ke škole, k akademickému vzdělání a je modelem vytváření představ budoucí profesionální a životní kariéry.

Ukázalo se, že jedinečnost každé třídy, její charakter, vytváří ne její průměrní žáci se svým průměrným prospěchem a nejčastěji se vyskytujícím typem rodinného zázemí, ale jsou to právě odchylky od toho "průměru", které formují specifický obraz každé třídy.

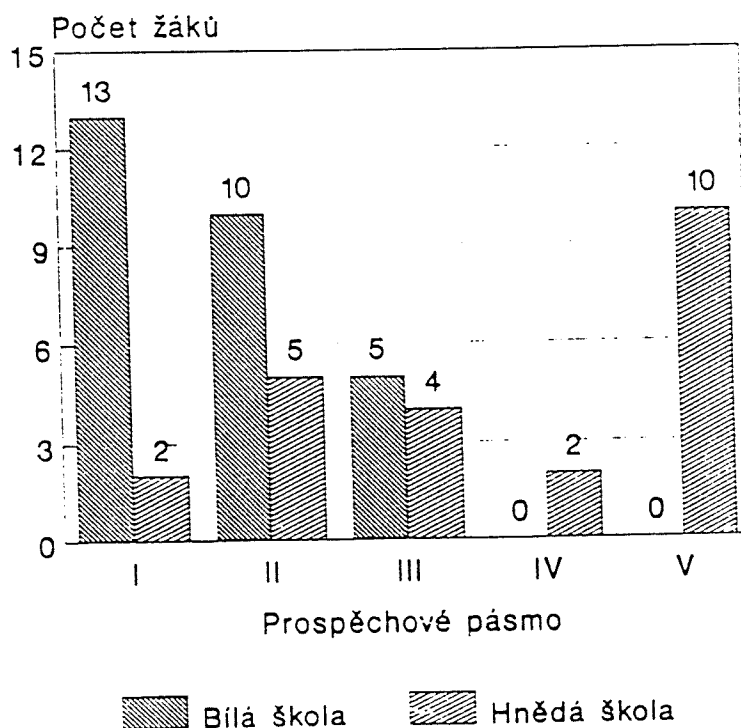
Také se potvrdila stará zkušenost, že dívky jsou na školu lépe připraveny, lépe zvládají její požadavky.

Žákovskými perspektivami školy a života jsme uzavřeli metodologický kruh charakteristiky kulturních podmínek našich škol. Vztahy v nich jsou vzájemně a oboustranně provázané. Žáci jsou na jedné straně důležitými "vstupními podmínkami" formování kultury školy, její pověsti, "image" atd. Na druhé straně ředitel a učitelé, jako nositelé vlastních kultur, perspektiv a ambicí, disponují různými strategiemi zvládnání, přetváření, ale i využívání kulturního "vkladu" žáků a jejich rodinného zázemí. V některých případech, jako na ZŠ Bílá, si ředitel dokonce své budoucí žáky vybírá. Zde se však již dostáváme k problematice oficiální politiky a systému distribuce příležitostí ke vzdělávání, která však musí být řešena v mnohem širších sociálně-kulturních kontextech.

Poznámky

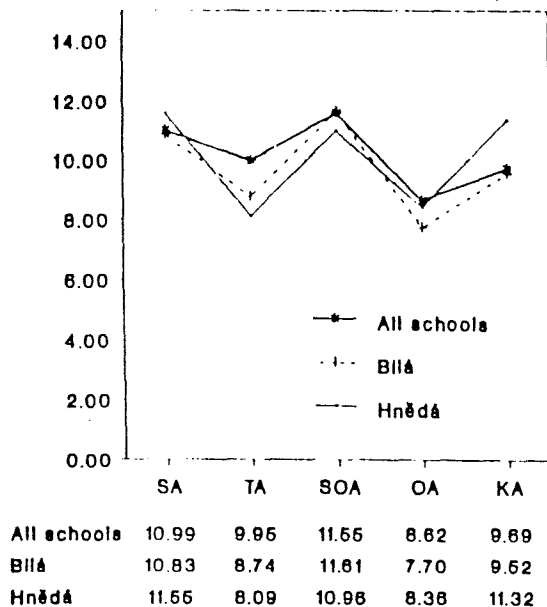
¹ Charlot, B. : *Všichni na jedničku*. Praha, Universita Karlova 1991.

Rozložení průměrného prospěchu

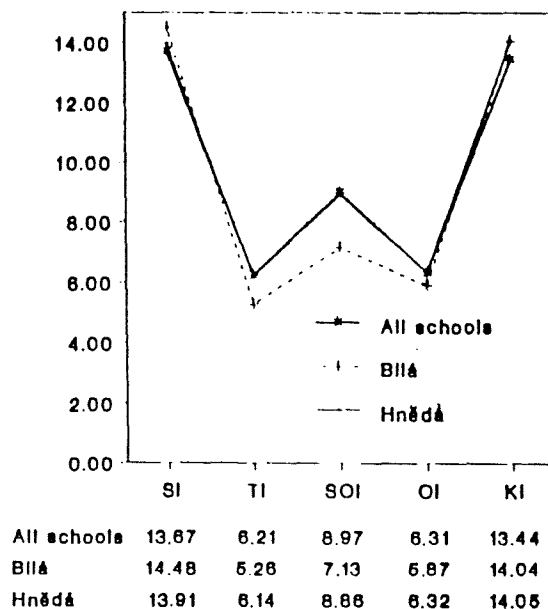


I	1.00 - 1.35	IV	2.11 - 2.50
II	1.36 - 1.70	V	2.51 a horší
III	1.71 - 2.10		

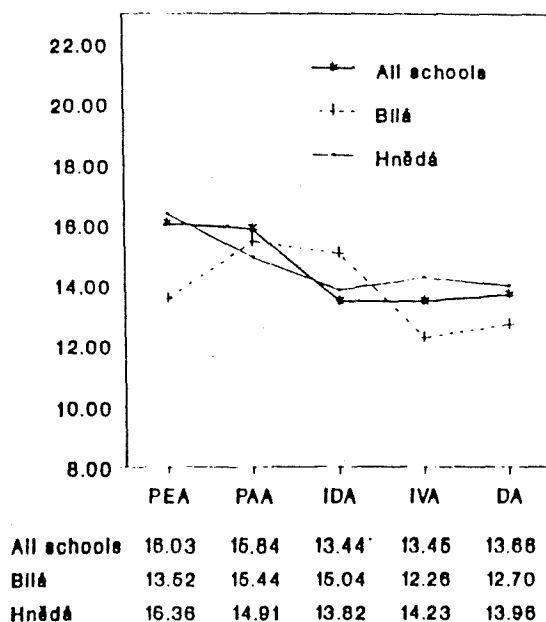
My class inventory (real situation)



My class inventory (ideal situation)



My class inventory (real situation)



My class inventory (ideal situation)

